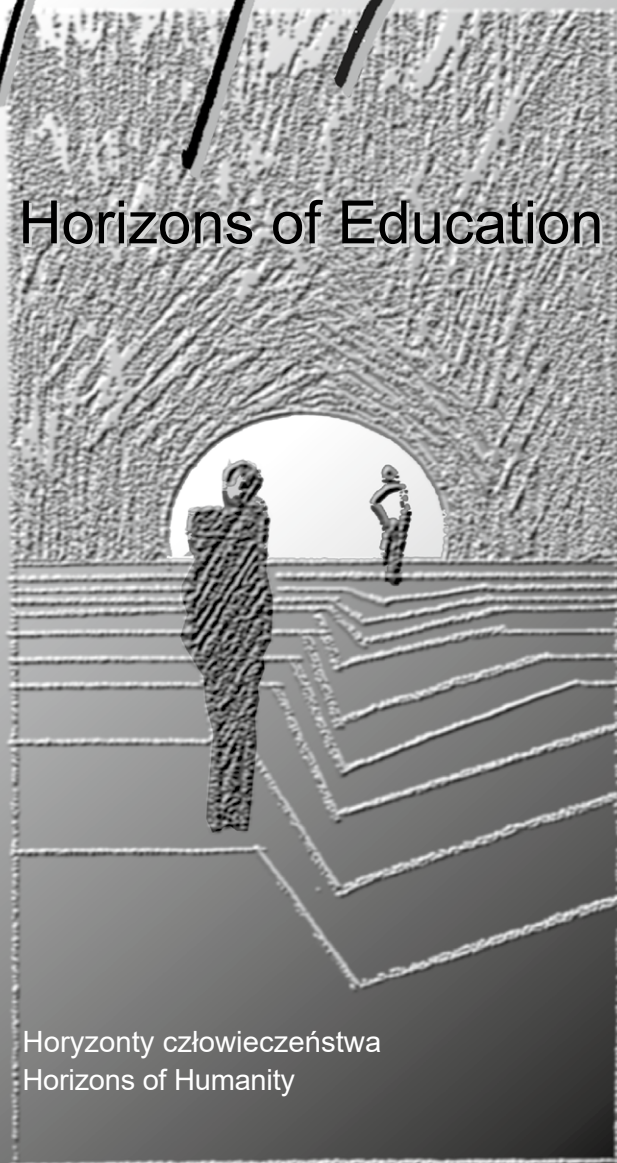


Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu

Jesuit University Ignatianum in Krakow
Institute of Education Sciences

Horizonty Wychowania

Horizons of Education



Horizonty człowieczeństwa
Horizons of Humanity

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), Anna Królikowska
Ewa Kucharska, Wit Pasierbek (redaktor naczelny / Editor-in-Chief)
Marta Prucnal-Wójcik, Irmina Rostek, Barbara Turlejska

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEME EDITORS
Wit Pasierbek, Monika Grodecka

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

Magdalena 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: Horyzonty człowieczeństwa</i>	5
<i>Editorial: Horizons of Humanity</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE	9
Hans-Georg Ziebertz <i>Humanity on the brink – Youth in Poland and Germany about refugee rights</i>	11
Janusz Mariański <i>Godność osobista w ocenie młodzieży – analiza teoretyczno-empiryczna</i>	27
Agata Anna Raczkowska <i>Aksjologia dziennikarska wobec wyzwań współczesności</i>	45
Kerstin Nordlöf <i>The Dignity of Children Deprived of Liberty and Suspected of Committing Crimes</i>	59
Krystyna Ablewicz <i>Samotność potrzebna i niepotrzebna. Perspektywa faktu, rozwoju i relacji na przykładzie studium tekstów Janusza Korczaka</i>	77
Katarzyna Olbrycht <i>Potrzeba afirmacji człowieka jako wyzwanie dla wychowania</i>	93
Zbigniew Marek, Anna Walulik <i>Towarzystwo wychowawcze w formacji człowieka</i>	105
Beata Bednarczuk <i>Kategoria osoby jako punkt krytyczny rozważań nad wychowaniem. Inspiracje z nurtu personalizmu chrześcijańskiego</i>	117
Janusz Kirenko, Urszula Olejnik <i>Spółeczna percepcja dystansu i tolerancji</i>	131
Ewa Rojewska <i>O poszerzaniu horyzontu wychowania i budowaniu osobowych relacji w rodzinie w ujęciu Jespera Juula</i>	149
Andrzej Michał de Tchorzewski <i>Rzecz o godności, autorytecie i odpowiedzialności nauczyciela w czasach chaosu aksjonormatywnego</i>	161



„Współczesny świat cechuje nadzwyczajne tempo wszelakiego i globalnego rozwoju. Ta dynamika dotyczy zarówno sfer makro-, mezo-, jak i mikroświata materialnego i duchowego, życia pojedynczego człowieka, ale także grup społecznych. Przyspieszenie, a wraz z tym zachodzące zmiany są tak wielkie, że niejeden nie może się w nich odnaleźć. Rodzą się więc fundamentalne pytania, które ciągle musi stawiać sobie każdy człowiek: Dokąd to wszystko zmierza? Jaki jest tego cel? By zbliżyć się do odpowiedzi na nie, trzeba się zastanowić, skąd się wzięło. A ostatecznie, trzeba pytać o człowieka: skąd się wziął „taki” współczesny człowiek: z jednej strony rozumny, ze swoją niepodważalną i jedyną osobowością oraz godnością, przesiąknięty technicyzacją i komputeryzacją (ze sztuczną inteligencją), zdolny do zdobywania kosmosu i leczenia z jeszcze niedawno nieuleczalnych chorób, bogaty i posiadający coraz to więcej, żyjący coraz to dłużej, z drugiej zaś zamykający się w swoim świecie i w swoim „ego”, zrelatywizowany w moralności, psychice i relacyjności, uzależniony od nieosobowej materii, bezradny wobec głodu i cierpienia, ograniczający dążenie do prawdy tylko według empirycznych faktów i weryfikacji rozumu, co zdaje się eliminować sferę duchowości.

W jubileuszowym, 50. numerze „Horyzontów Wychowania” chcielibyśmy przeprowadzić dogłębny namysł nad *status quo* świata i człowieka w optyce ducha i materii, rozumu i sumienia, teraźniejszości i przyszłości. Jaki jest współczesny człowiek – „tu i teraz”, a jaki może być? Dokąd zmierza i jaką drogą? W ten sposób będziemy się starać nakreślić pewne horyzonty współczesnego człowieczeństwa i poszukiwać jakiejś odnowionej antropologii po to, by człowiek właściwie szukał szczęścia dla siebie i innych”.

Powyższy tekst został opublikowany w czerwcu 2019 r. jako zapowiedź „call for papers” jubileuszowego 50. numeru „Horyzontów Wychowania”. Od tamtego czasu, szczególnie od stycznia 2020, kiedy rozpoczęła się pandemia koronawirusa, świat totalnie się zmienił i nadal zmienia, a końca nie widać. Uległy zmianie przede wszystkim relacje międzyludzkie, sposoby edukacji na każdym poziomie, handel, gospodarka, turystyka etc. Ta trudna rzeczywistość dotyka bardzo mocno także sferę ducha i religijności. Autorzy poszczególnych tekstów raczej nie odnosili się do pandemii, bo teksty powstały wcześniej lub na jej początku. W związku z tym te „horyzonty”, które chcieliśmy nakreślić, nie do końca odpowiadają na wyzwania czasu, ale to tylko świadczy o tym, jak szybko wszystko się zmienia. Jedynie pytanie, które ciągle będzie nam towarzyszyć,

brzmi: czy my to wszystko rozumiemy i nadążamy za tym, co wpuściliśmy w jakiś nieokielzany pęd?

Z życzeniami, byśmy pomimo wszystko nie tracili nadziei oraz poszukiwali dobra i pełni szczęścia człowieka!

Wit Pasierbek
Monika Grodecka
redaktorzy tematyczni numeru



Editorial: Horizons of Humanity

The contemporary world is characterized by an extraordinary pace of global development in various spheres of life. This dynamics refers to macro, meso and micro levels of the material and spiritual world as well as to the life of an individual and social groups. Acceleration and the changes accompanying it are so great that many people find them confusing and cannot keep up. Thus the need for the fundamental questions each person must ask himself: where is it all heading? What is the aim of all this? However, in order to find the answer to these questions, it is necessary to first ask: where has it come from? And, ultimately, the question about a human being must also be asked: where has “such” a contemporary man come from? On the one hand, a human being is rational, possesses unquestionable and unique personality and dignity, is immersed in technology and computerization (including artificial intelligence), is capable of conquering the universe and treating diseases a while ago considered incurable, is affluent, possesses a lot, and lives for much longer than ever before. On the other hand, he locks himself up in his world and his ‘ego’, relativizes morality, psyche and relations, is addicted to impersonal matter, helpless in the face of hunger and suffering, limits the pursuit of truth to empirical facts and the verification of reason, which seems to eliminate the whole sphere of spirituality.

In the 50th jubilee issue of “Horizons of Education” we would like to reflect on the status quo of the world and man through the prism of the spirit and matter, reason and conscience, present and future. What is the contemporary man like – “here and now,” and what could he be like? Where is he heading and what path is he following? We will try to outline certain horizons of modern humanity and search for renewed anthropology which will allow man to properly seek happiness for himself and others.

The above text – published in June 2019 – announced the 50th jubilee issue of “Horizons of Education.” Since then, especially since the outbreak of the coronavirus pandemic in January 2020, the world has undergone a sea change, and the edge of this change seems nowhere on the horizon. The areas of our lives that have changed the most include human relations, all levels of formal education, trade, economy, and tourism. This difficult reality has also greatly affected our spirituality and religiousness.

The authors of the texts published in this volume do not address the pandemic, because they wrote them before its breakout. Therefore, the “horizons” they outline do not

Henryk Wykowski

fully respond to the challenges of this difficult time. But this only proves how quickly everything changes. The only question that will always accompany us is: do we understand all this and keep up with what we have set in some unbridled motion?

We wish you – in spite of everything – to be able never to lose hope and always seek what is good for man and what brings him true happiness!

Wit Pasierbek
Monika Grodecka
theme issue editors

ARTYKUŁY TEMATYCZNE



Humanity on the Brink – Youth in Poland and Germany about Refugee Rights

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of the presented paper, which has empirical nature, is to obtain data on how the rights of refugees are perceived today.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem of the paper is: How do youth in Germany and Poland evaluate refugee rights and what factors influence their attitude towards refugee rights? The survey method was used in the research. The data collection took place 2013/2014. In Germany, the survey included a total of 2157 students, in Poland 1211 respondents.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The study was based on the assumption that attitudes towards refugee rights are predicted by such factors as: human dignity, empathy, religious beliefs, and socio-political perceptions and convictions. Based on these determinants, a conceptual model was created and used in the research.

RESEARCH RESULTS: The findings show that respondents differ regarding refugee rights. German youth show some support for refugee rights and Polish youth are ambivalent. The strongest predictor for support of refugee rights for both groups is the concept of multiculturalism. The capacity for empathy and an advocacy of a politically active Christianity are important predictors, but only for the German sample.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The fact that religious beliefs have hardly positive impact on the support of refugee rights is a desideratum for religious education.

→ **KEYWORDS:** YOUTH RESEARCH, MULTICULTURALISM, RELIGION, HUMAN DIGNITY, REFUGEES

This text poses the question of modern man's being in the world, his past and goals for the future and, and very decisively, his anchoring in humanity that finally affects all human beings. The question of humanity for all is a clear programme against egoism at the micro level and nationalism at the macro level. It has religious roots in the image of God of all human beings and in the commandment of charity. A special case of humanity

at this time is the handling of the many refugees who want to escape war or poverty and knock on Europe's door. In numerous international documents, countries have undertaken to protect people whose lives are at risk. So it is not just a question of morality, but of implementing international commitments, not to turn a blind eye to the enormous migratory movements around the world.

The question this paper addresses is: How do youth in Germany and Poland¹ evaluate refugee rights and what factors influence their attitude towards refugee rights? This question should not be answered speculatively, but empirically. Note that empirical research into rights does not reflect on the legal status of rights per se, but on the legitimacy of these rights in people's perspective. The development of a human rights culture in a democratic society depends on the support of the people who make up that society. It is therefore important to know if citizens agree with the rights in question (in this case, refugee rights). The introduction to this paper explains the concepts used in this study, the second section discusses the research methodology, and the third section presents the findings of this research, followed by discussion.

1. Introduction

Refugee rights

The stranger is a protected person in the New Testament context. Matthew 25 is about the final judgement of God. In this judgement, we are told that God will separate people from each other as a shepherd separates the sheep from the goats (25, 32). Those who are blessed are characterized by several behaviours: "For I was hungry and you gave me food, I was thirsty and you gave me drink, I was a stranger and you welcomed me" (25, 35). Among all the behaviours that are highlighted as valuable in God's sight is an empathetic attitude towards strangers. However, this Christian ideal is currently causing (mostly Christian) Europeans major problems.

In article 12, the *International Covenant of Civil and Political Rights* (UN, ICCPR) states that "everyone lawfully within the territory of a State shall, within that territory, have the right to liberty of movement and freedom to choose his residence" and "everyone shall be free to leave any country, including his own." According to this line of reasoning, refugees must receive the same treatment as that accorded to aliens generally with regard to (among others) the right to choose their living place and to move freely within a country (UoM 2003). Given the masses of people that are currently pushing into Europe, these rights are now being put to the test, and this situation makes it imperative that people's attitudes towards refugees be examined. At the time this research project was initiated, the extent of the refugee inflow into Europe was unknown. Furthermore,

¹ I am grateful to Claudia Sarti (Nijmegen, NL), member of the international research group 'Religion and Human Rights', for allowing me the use of the Polish data for this comparative paper.

the questions we wanted to answer were somewhat general. We wanted to explore how young people respond to claims that the government should guarantee political refugees' freedom to travel and provide them with a decent standard of living.

Since then, it is not an exaggeration to say that the treatment of refugees has become Europe's most pressing problem. Governments are in conflict with each other about which policy is appropriate. Within the nation-states themselves, right-wing populists are gaining increasing influence, precisely because they engage in polemics against immigration, and there is no doubt that Europe's policy regarding foreigners is in a state of crisis. Poland is a country that represents a strict position regarding the refusal to accept refugees. Germany, however, is a country that has taken a large number of refugees after Angela Merkel's "welcome-speech" in 2015. In the time of the great wave of refugee's host countries are barely prepared to accommodate the huge number of people. Even if the official policies in Poland and Germany differ considerably, in the civil society of both countries there is both support for the refugees, but also loud protests against the huge influx of refugees entering these countries.

First of all, it needs to be said that, in everyday language, both in the media and in political statements, the terms "economic migrant," "refugee" and "asylum seeker" are not used consistently. Economic migrants are people who leave their home country to look for better work and a higher standard of living. A refugee is someone who has a well-founded fear of being persecuted in his or her home country for reasons of race, religion, nationality, membership of a particular social group or political opinion – according to the *Convention Relating to the Status of Refugees* (UN 1951), with its additional protocol of 1967. A refugee, in fact, is outside the country of his or her nationality and is unable to avail him- or herself of the protection of that country. An asylum seeker, on the other hand, has fled from his or her home country and is seeking refugee status in another country. An asylum seeker has to undergo a legal procedure to examine whether his or her fear of persecution is authentic and valid according to the law (UoM 2003). This often leads to a populist distinction being made between proper and non-proper refugees (Kneeborn, 2010).

Migration is a fact. Let us briefly look at four contexts that are able to shape attitudes towards refugees.

Four concepts that can influence attitudes towards refugee rights

Human dignity

Human dignity is a central concept found within the rationale of human rights discourses. Empirically, we can assume that other convictions will also influence attitudes towards refugee rights. All human rights treaties regard human dignity as an important concept for the understanding of human rights (cf. Bagaric & Allen, 2006; McCrudden, 2014; Ziebertz et al., 2017). Since the 1948 *Universal Declaration of Human Rights* (UDHR), many declarations have referred to human dignity as a key concept for human rights or

even their very foundation (cf. *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights* [ICESCR] 1966, and the *Charter of Fundamental Rights in the European Union*, 2000). The question is: is the concept of human dignity also empirically important in terms of attitudes towards refugee rights?

Belief

Conceptually, there is an important connection between the concept of human dignity and Christian belief via the concept of humankind being created in the likeness of God (Genesis 1:26-27). In Christian thought, Genesis serves as proof that human beings are special creations of God. It is therefore the responsibility of human beings to care for each other. Indeed, belief in God means loving God and loving my neighbour. Charity is therefore one of the basic values in Christian ethics, grounded in the value of the person. Christian belief has also a political dimension, and the role of the churches gives expression to this political dimension. Churches can show their commitment by public actions that defend the underprivileged. All these factors will be taken into account as possible predictors for people's attitudes towards refugee rights.

Empathy

As a dimension of personality, the ability to be empathic will also be included. In social psychology, empathy is defined as "the reactions of one individual to the observed experiences of another" (Davis, 1983, p. 113). Empathy is based on identification, that is, the awareness that the other has the same feelings and needs as me. Empathy leads to attentiveness and caring. In the context of this research, empathic people are likely to show a higher appreciation for refugee rights.

Socio-political context

Refugee rights concern the functioning of the political and social system in general. It can be assumed that the agreement or disagreement of refugee rights is not independent of society's perceptions and one's individual political orientation. This research includes the concept of a multicultural society: modern societies should create a context that enables people from different cultures to live together in peace. Refugees enlarge cultural diversity. Antagonists of multiculturalism stress that different cultures stimulate conflicts (cf. Albertazzi & McDonnell, 2008). This issue will also be taken into account in this research: should the government be stricter in insisting on adherence to law and order, especially as far as foreigners are concerned? Is cultural pluralism a threat to the autochthon culture or does it symbolize cultural richness (Doise, Spini & Clement, 1999)? Because the presence of a large number of refugees in a country causes controversy, the question arises: if and to what extent does the perception of socio-political events influence people's attitudes towards refugee rights?

2. Research methodology

Research procedure and sample

The data collection took place 2013/14. In Germany, the survey was conducted in 11 (of 16) federal states and included a total of 2157 students in the age of about 17 (10th and 11th grades). Of the participating students, 41% were male and 59% female. 71.6% of the respondents are Christians, 5.4% Muslims and 20.4% describe themselves as non-religious students. The data collection in Poland took place in three geographical locations Olsztyn, Poznan and Warszawa. The sample includes 1211 respondents in the age of about 18 years. 60% of the respondents are female, 40% are male. 59% describe themselves as being Catholic, 12% as religious in a general sense and 25.4% as non-religious.

Conceptual model

This study is based on the assumption that attitudes towards refugee rights are predicted by certain factors. This is why the concept of human dignity, empathy, religious beliefs, and socio-political perceptions and convictions are included in this research. The question is: if and to what extent do these concepts predict youth's attitudes towards refugee rights? The conceptual model (fig. 1) lists all concepts.

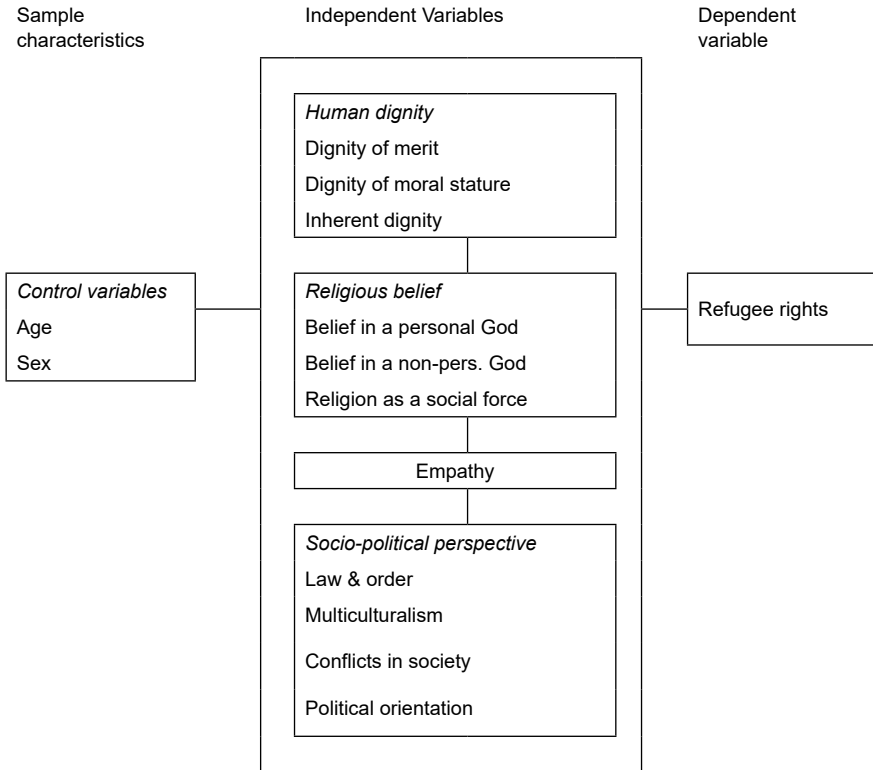
Conceptualization and operationalization

All the concepts referred to in the conceptual model will be described in detail. When instruments are based on scales (instead of single items), we tolerate a Cronbach's alpha of minimum .60 (DeVellis, 2003). With a few exceptions, the answering scheme is based on a five-point scale: disagree strongly (1), disagree (2), not certain (3), agree (4) and agree strongly (5).

Refugee rights

Two specific rights about refugees have been selected (see tab. 1). Together, the two items build the scale "refugee rights" with a Cronbach's alpha of .70 for Germany and .76 for Poland.

Figure 1. The conceptual model.



Human dignity

Human dignity consists of three different types of dignity: dignity of merit, moral dignity and inherent dignity (Nordenfelt, 2004). Merit was assessed using the following item: "The value of a person depends on the appreciation given to him or her by others." Moral dignity was assessed using the following statement: "The honour to be given to a person depends on his or her moral behaviour," and inherent dignity with "Each human being should be recognized just because he or she is a human being, irrespective of credit or moral behaviour."

Religious belief

The first topic concerns belief in God. One example of an item (six items) expressing a personal image of God (5 items) is: "I experience a personal bond between God and me." The non-personal image of God (five items) is measured – among others – with the

following item: "I believe that there is a divine power out there." The Cronbach's alphas are .93 and .86. for Germany and .96 and .91 for Poland.

An example for items measuring the second topic, religion as a social force in society, is: "Religion should try to influence public opinion on social problems." The Cronbach's alpha is .67 for Germany and .71 for Poland.

Empathy

Empathy is measured by a scale developed by Davis (1983). Example: "I am often quite touched by things that I see happen." Four items build the scale "empathy" with a Cronbach's alpha of .66 for Germany and .71 for Poland.

Socio-political perspective

The first instrument to assess the socio-political perspective on society is the "Right-Wing Authoritarianism" scale (Altemeyer, 1998; Rattazzi et al., 2007). The four selected items measure the anxiety that "law and order" are not sufficiently guaranteed in contemporary society. Example: "What our country really needs instead of more 'civil rights' is much more law and order." The scale "law and order" has a Cronbach's alpha of .61 for Germany and .60 for Poland.

The second instrument concerns cultural diversity in a country (four items). An example is: "The variety of customs of people in this country is enriching." The Cronbach's alpha is .69 for Germany and .71 for Poland.

The third instrument focuses on several issues that can cause tension and conflicts in society. The items concerned included tension between "citizens and non-citizens," between "religions," "political preferences" and between different "ethnic groups." The Cronbach's alpha is .63 for Germany and .68 for Poland.

Finally, there was one item on respondents' political orientation from "left" to "right." Respondents could answer this question using a ten-point scale.

Control variables

Sex and age were included as control variables.

Research questions and hypotheses

The research questions guided the analysis of the empirical data. The first question concerns the descriptive analysis. What is the attitude of youth towards refugee rights in Germany and Poland and how do youth evaluate the other concepts used in this study? The second question is: how are these scales correlated? High significant correlations are indicators that these concepts might have an impact on attitudes towards refugee

rights. The third question is whether and to what extent the selected potential predictors influence German and Polish youth's attitudes towards refugee rights.

This study is explorative because there is not enough knowledge available to elaborate strong hypotheses. We can ask whether predictors are strong or weak, whether their weight is equal or different, and if there is any hierarchy of influence among them, but we do not have strong arguments for the assumptions made in this research. Regarding the weight of the concept of human dignity in several covenants: will attitudes towards human dignity have an influence on attitudes towards refugee rights? Will other concepts have a greater explanatory power than dignity (e.g. belief in God)? Will the empirical analysis show that support for refugee rights is less among respondents who are conservative, who are critics of multiculturalism, and who perceive that the presence of foreigners leads to social conflict? To what extent do such students support refugee rights compared with those who are more leftist, who appreciate multiculturalism, and who do not perceive society as being subject to a high level of conflict (as a result of the presence of foreigners)?

3. Empirical findings

Descriptive analyses

Descriptive analysis of the dependent variable: refugee rights

The scale "refugee rights" consists of two items only (see tab. 1). German respondents evaluated these items slightly positively, Polish youth show an ambivalent habit. The disagreement (combination of the two negative categories) with these rights among Germans is about 17-18%, among Poles about 30%. Controversially the agreement (the two positive categories) among Germans is 45-48% and among Poles 30-35%. With a third of all respondents the undecided groups in both countries are quite equal. The standard deviations show that there is diversity in both groups. The mean of the entire scale is $M = 3.37$ ($SD = 1.03$) for Germany and $M = 2.99$ ($SD = 1.09$) for Poland.

Table 1
Attitudes towards refugee rights (frequencies (%), means and standard deviation)

Items		I totally disagree	I dis-agree	I'm not sure	I agree	I fully agree	Mean	SD
The government should provide a decent standard of living for political refugees.	Germany	5.4	11.0	34.8	35.4	13.5	3.41	1.03
	Poland	16.0	14.6	33.8	27.8	7.3	2.96	1.17
The government should guarantee political refugees freedom to travel.	Germany	5.3	13.9	36.6	31.1	13.1	3.33	1.04
	Poland	14.0	16,8	38.2	23.4	6.6	2.92	1.01

Descriptive analysis of the independent variables

All items in table 2 used the answering scheme from 1 ("I totally disagree") to 5 ("I totally agree").

Regarding the concept of human dignity, the findings show an interesting difference between German and Polish youth. Firstly, the means of the three dimensions of human dignity show that inherent dignity obtained the highest acceptance ($M = 3.77$) within the German group, followed by dignity as moral behaviour ($M = 3.34$). Polish youth score highest on dignity as dependent on behaviour ($M = 3.55$) and put the concept of inherent dignity on the second place ($M = 3.26$). Dignity of merit is rejected by respondents in both countries, particularly by Polish youth ($M = 1.96$); Germans ($M = 2.26$). Bearing in mind that the international discourse on human dignity shows a clear preference for dignity as being inherent to human beings, the answers of the young people who participated in this research project only partially mirror this view.

Secondly, religious belief is discussed. Obviously, all respondents value the three scales ambivalently or negatively. As far as German youth are concerned, belief in a personal God attracted the most rejection ($M = 2.49$), and belief in a non-personal God is ambivalent-negative ($M = 2.81$). The third concept about the role of a religion (church) as a social force, being active in public discourses on social issues and advocating for the poor and underprivileged, was evaluated ambivalently ($M = 2.97$) by young Germans. Compared with the images of God, the scale concerning the function of religion shows a low standard deviation, which means that the differences in the sample were small. Polish youth value both, the personal ($M = 2.90$) and non-personal image of God ($M = 3.18$) ambivalent and they reject a socio-political engagement of the church ($M = 2,63$).

As far as empathy is concerned, the means of Germans ($M = 3.65$) and Polish youth ($M = 3.66$) are quite similar positive evaluated. The standard deviation in both cases is moderate. Respondents underpin the importance of empathy and the later question will be if this causes support for refugee rights.

Fourthly, a group of items was included that related to the perception of socio-political issues in society. Students evaluated the law and order scale as ambivalent (Germany M = 3.01; Poland M = 3.04), with little diversity within both groups. The next scale is about the evaluation of cultural pluralism and multiculturalism. The attitude of German respondents towards multiculturalism is quite positive (M = 3.47), while Poles show an ambivalent-positive reaction (M = 3.19). Finally, German students perceive a certain degree of tension and conflict in society as a result of the presence of citizens and non-citizens, and as a result of ethnic and religious differences (M = 3.43); this is hardly true for the experience of Polish youth (M = 1.60). This could be explained by the social structure of Poland which is in fact less culturally pluralist compared to Western European countries.

Table 2
Means (M) and standard deviation (SD) of the independent variables

Scales	GER M	GER SD	PL M	PL SD
Human Dignity: merit	2.26	1.10	1.96	1.14
Human Dignity: moral behaviour	3.34	1.05	3.55	1.03
Human Dignity: inherent	3.77	1.17	3.26	1.32
Belief: Personal God	2.49	1.14	2.90	1.25
Belief: Non-personal God	2.81	1.05	3.18	1.14
Belief: Religion as a social force	2.97	.67	2.63	.83
Personality: Empathy	3.65	.80	3.66	.77
Politics: Law and order	3.01	.75	3.04	.75
Politics: Multiculturalism	3.47	.75	3.19	.91
Politics: Conflicts in society	3.43	.69	1.60	.70

Answering scheme: disagree strongly (1), disagree (2), not certain (3), agree (4) and agree strongly (5).

In addition to the socio-political items, students were asked how they see themselves politically on the continuum from left to right (see tab. 3). If we count categories 1-4 as leftist and 7-10 as right-wing, we find 39.8% of German respondents and only 23.3% of Polish youth at the left. At the right end we find and 8.7% of the Germans but 36.6% of Polish respondents with right-wing sympathies. Politically both samples differ strongly.

Table 3
Political orientation

In political matters, people talk of "the left" and "the right." How would you position your views on this scale?

Left	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	right
GER	5.0	5.4	12.0	17.4	41.0	10.7	5.1	2.0	0.7	0.9	%
PL	3.3	4.0	7.4	8.6	26.4	13.7	11.3	12.9	5.1	7.3	%

Correlation between refugee rights and independent variables

In order to answer the second research question, a correlation analysis was undertaken. The analysis in table 4 shows that, in the German group, there are 11 highly significant correlations between the refugee rights and all independent variables, in the Polish group there are five.

To begin with human dignity, dignity of merit and behaviour show only low correlation coefficients, which are negative in three cases. The interpretation is that both understandings of dignity and refugee rights are antagonistic. Inherent dignity shows a weak correlation for Germans and a medium correlation for Poles. The meaning is that respondents who support inherent dignity, also support refugee rights. This is even more valid for Poles than for Germans.

Three scales with religious content follow. Surprisingly, for Poles none of these concepts correlate with refugee rights. For them, belief is neither a positive nor a negative correlate to refugee rights. This is not the case for Germans. Although the personal and non-personal image of God shows only low positive correlations, the coefficient for religion as a social force quite is higher. Young Germans make a connection between belief and support for refugee rights. This is especially valid for respondents who wish the church active on the socio-political field.

Empathy was defined as the awareness of the other, attentiveness and caring. The expectation was that empathic people could support refugee rights more than less empathic ones. Germans as well as Poles see a positive high significant connection between empathy and refugee rights. The coefficient of Germans is considerably higher than the Polish one.

Four scales on politics follow. For Germans the "law and order" attitude correlates negatively with refugee rights, while for Poles there is no correlation. Multiculturalism show the highest correlations in both subsamples ($r = .431$; $r = .530$). The correlations are positive which means that openness for cultural diversity goes together with a positive attitude towards refugee rights. The perception of conflicts in society does not matter in Poland and shows only a low negative correlation for Germany. The negative sign means that the more conflicts are absent the more refugee rights are supported. Finally, political orientation counts. For both subsamples the sign is negative which indicates that the leftist students are, the more they support refugee rights.

With age and sex two population characteristics have been included. The coefficients show into the same direction but differ in strength. Regarding age the finding is that younger respondents are the more they agree with refugee rights. Also male and female differ: refugee rights are more supported by women than by men. The correlation for Poles is twice as high as for Germans.

It is in the logic of correlation analysis that the relation is never one-way but always vice versa. In both samples, the correlation between attitudes towards refugee rights and multiculturalism is highest, followed by empathy, political orientation and inherent dignity. It can be assumed that these concepts will be found to be the most relevant predictors as far as attitudes towards refugee rights are concerned.

Table 4
Correlation of refugee rights and independent variables

	Refugee rights	
	Germany	Poland
Dignity: merit	-.079***	-.074*
Dignity: behaviour	.045*	-.072*
Dignity: inherent	.171***	.240***
God: personal	.084***	Ns
God: non-personal	.081***	Ns
Religion: social force	.163***	Ns
Empathy	.282***	.180***
Law and order	-.157***	Ns
Multiculturalism	.431***	.530***
Conflicts	-.058**	Ns
Political orientation	-.231***	-.258***
Age	-.104***	-.098**
Sex	-.100***	-.202***

Note: *, $p < .05$; **, $p < .01$, ***, $p < .001$

Predictors of attitudes towards refugee rights (regression analysis)

In the case of the third research question, the predictors of attitudes towards refugee rights enter the picture. Table 5 shows the result of a hierarchical regression analysis for German and Polish youth. The explained variance is 25.5% for Germany and 31.6% for Poland. In both groups, the acceptance of an open and pluralist society is the strongest

predictor for the support of refugee rights. Young people, who desire a culturally multi-faceted society can also imagine to welcome and integrate refugees. One can say that it is above all the model of society that counts as predictor for refugee rights. This is even stronger valid for Poles ($\beta = .467$) than for Germans ($\beta = .327$).

Regarding other predictor concepts the analyses between both countries differ. Most obvious is that for Germans there are more concepts of significant importance than for Poles. The second highest Beta (β) for Poles is the agreement with the concept of inherent dignity, but the value is much lower ($\beta = .093$). The meaning is who agrees that dignity is inherent to humans tends to be more open for refugees. Third the political opinion counts ($\beta = -.080$), the leftist respondents are, the more the support refugee rights. Finally, younger students and females support refugee rights stronger than older students and males. It is surprising that none of the religious concepts count.

For the German sample there are more influential concepts, which are named in turn according to their explanatory weight. After multiculturalism first empathy is to be named: students who can identify with the struggles of others defend refugee rights ($\beta = .108$). Empathy is followed by the appreciation of religion that acts as a social force in society ($\beta = .093$). Belief in God has no impact. For Germans the authoritarian "law and order" attitudes come into play with a negative sign. The more students reject authoritarianism and the rule of law and order, the more they support refugee rights. As for Poles, also leftist young Germans support refugee rights. Finally, again like Poles, the younger German students are the more they stand up for refugees. With low significance sex has to be mentioned. Male Germans' attitude on refugees is slightly more positive than the females' one.

Table 5

The influence of human dignity, religious belief, empathy, socio-political perception and socio-demographic characteristics on attitudes towards refugee rights (Hierarchical regression)

	Germany	Poland
<i>Human dignity</i>		
Merit	Ns	Ns
Behaviour	Ns	Ns
Inherent	.093***	.093***
<i>Religious belief</i>		
Belief in personal God	Ns	Ns
Belief in non-personal God	Ns	Ns
Religion as social force	.108***	Ns
<i>Value</i>		
Empathy	.173***	Ns
<i>Socio-political perception</i>		
Law and order	-.088***	Ns
Multiculturalism	.327***	.467***
Conflicts in society	Ns	Ns
Political orientation	-.078***	-.080**
<i>Socio-demographic</i>		
Age	-.073***	-.050*
Sex	.043*	-.064*
R ²	25.5%	31.6%
Change in F	6.372**	39.048***

4. Discussion

This edition of Horizons highlights the globalization of the world and its consequences for individual, social and political life. A striking aspect of globalization is the worldwide migration. Empirically many countries in the world are currently undergoing major changes

through migration. Irrespective of what causes migration, almost all societies around the globe became multinational and polyethnic. The world currently comprises about 180 independent states, but there are 600 living languages, and on average 3.3 languages per country. Further, there are 5,000 ethnic groups, about 28 groups per nation-state on average (Blanks in reference to Kymlicka 1995, p. 1). These numbers underline the improbability that a state could permanently immunise itself against polyphony. Nevertheless, states have different policies on migration issues, of which Germany and Poland are good examples. With the slogan “my country first,” social balance and humanity threaten to fall by the wayside. Dealing with refugees in Europe is a sad example of this.

In this article we have looked at young people in Poland and Germany and examined how they think about refugee rights. The empirical findings in this research show that Polish youth are ambivalent, while German youth are slightly positive in their support of refugee rights. They probably mirror the cultural climate of their home countries. The perception of society is the most influential factor on attitudes towards refugee rights in both groups. Students’ preference for a pluralist and multicultural society is the best explanatory factor for their support of refugee rights. Students appreciate cultural diversity and experience the plurality of lifestyles and cultures as enriching, insofar as the large number of refugees is not experienced as dangerous for social cohesion. Students who think so are more left than right when in doubt. In this case, there is no difference between German and Polish youth.

In addition to having an open-minded perspective on society, a personal factor comes into the picture, almost for German respondents. This is the ability to identify oneself with the suffering of others. Within the German group of participants, this ability is the second strongest predictor for a positive attitude towards refugee rights.

Germans and Poles are aware of the concept of inherent human dignity and they connect it, positively, with refugee rights. This concept is quoted in most international human rights treaties as well as in the European Charter of Fundamental Rights; it is also the first article in the German constitution (*Grundgesetz*).

What is surprising in this research is the finding for religion. German youth focuses on the institutional character of religion. A church that acts as a social force in society is seen as a companion for the support of refugee rights. Individual belief does not count. For Polish youth, however, none of these concepts count at all. It is surprising because Christian religion gives in its teaching many arguments kindness towards the strangers. Students do not develop ethical responsibility from religion to refugee rights.

We have to keep in mind that political concepts show the strongest support for refugee rights. To help increase the support of refugee rights, actors in society have to argue that a pluralist society is the best model of harmonious life in a global world. They also have to argue against the many populist movements for whom foreigners are regarded as the biggest danger in society. Furthermore, actors in society and education can stimulate personal qualities, such as empathy and compassion, to give a foundation to the support of refugee rights. The results regarding religion and belief should be serious food for thought for both churches and religious education, for the

fact remains that, significantly, religious belief has only a low impact on the support of refugee rights.

BIBLIOGRAPHY

- Albertazzi, D. & McDonnell, D. (2008). *Twenty-First Century Populism: The Spectre of Western European Democracy*. New York and London: Palgrave Macmillan.
- Altemeyer, B. & Hunsberger, B. (1992). Authoritarianism, Religious Fundamentalism, Quest, and Prejudice. *International Journal for the Psychology of Religion*, 2:2, 113-133.
- Bagaric, M. & Allen, J. (2006). The Vacuous concept of Dignity. *Journal of Human Rights*, 5, 257-270.
- Banks, J.A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37, 3, 129-139.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- DeVellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. London: Sage.
- Doise, W. Spini, D., & Clémence, A. (1999). Human rights studied as social representations in a cross-national context. *European Journal of Social Psychology*, 29, 1-29.
- Kneeborn, S. (2010). Refugees and displaced persons: the refugee definition and 'humanitarian' protection. In: S. Joseph & A. McBeth (eds.), *Research Handbook on International Human Rights Law*. Cheltenham/Northampton: Edward Elgar, 215-240.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A liberal theory of minority rights*. New York: Oxford University Press.
- McCrudden, Chr. Ph. (2014). *Understanding Human Dignity*. Oxford: Oxford University Press.
- Nordenfelt, M.N.L. (2004). The Varieties of Dignity. *Health Care Analysis*, 12, 2, 69-89.
- Rattazzi, A.M.M., Bobbio, A. & Canova, L. (2007). A short version of the Right-Wing Authoritarianism (RWA) Scale. *Personality and Individual Differences*, 43: 5, 1223-1234.
- UoM (2003). University of Minnesota Human Rights Center. Study Guide: The Rights of Refugees. Retrieved from: <http://www1.umn.edu/humanrts/edumat/studyguides/refugees.htm>
- Ziebertz, H.-G., Döhnert, S., & Unser, A. (2017). Predictors of attitudes towards human dignity: an empirical analysis among youth in Germany. In: H.-G. Ziebertz & C. Sterkens (eds.), *Civil human rights, human dignity and religion: empirical research and theoretical reflections*. Dordrecht: Springer.

Documents

- Convention relating to the Status of Refugees, 1951, with its additional protocol of 1967 (UN).
- International Covenant on Civil and Political Rights, 1966 (UN).
- International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, 1966 (UN).
- Convention on the Participation of Foreigners in Public Life at Local Level, CoE, Strasbourg, 5.II.1992.
- Charter of Fundamental Rights in the European Union, 2000.

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/>



Godność osobista w ocenie młodzieży – analiza teoretyczno-empiryczna

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest odtworzenie i pokazanie świadomości godnościowej młodzieży w aspekcie jej doświadczeń w różnych sytuacjach życiowych.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Przedstawiony problem badawczy dotyczy odpowiedzi na pytanie, jak badani rozumieją godność osobistą człowieka, jak oceniają wybitne jednostki o wysokim poziomie godności nabytej. Podstawą do rozważań empirycznych są wyniki badań jakościowych zrealizowanych w latach 2017-2018 wśród różnych kategorii młodzieży uczącej się lub studiującej.

PROCES WYWODU: Odwołując się do opracowań naukowych, dokonano interdyscyplinarnej refleksji nad rozumieniem pojęcia godność i skonfrontowano wyniki z opiniami badanych.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przeprowadzonych badań jakościowych wynika, że około 60% badanych deklaruje pozytywne – niekiedy ogólnikowe – oceny o ludziach charakteryzujących się wysokim poczuciem godności własnej. Tylko co dziesiąty badany wyrażał negatywne oceny o takich osobach. Niektórzy ankietowani mieli trudności z podaniem bliższych określeń, czym jest godność osobista, lub uważali to pojęcie za niedefiniowalne.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: W sytuacji, gdy wielu ludzi traci właściwe poczucie godności osobistej, postulat budzenia poczucia godności i jej poszanowania staje się wyzwaniem i zadaniem edukacyjnym dla wszystkich podmiotów interakcji w procesach wychowawczych i dydaktycznych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **GODNOŚĆ OSOBISTA, SZACUNEK, MORALNOŚĆ, WARTOŚCI, MŁODZIEŻ**

ABSTRACT

Personal dignity in the assessment of youth – theoretical and empirical analysis

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of the paper is to recreate and show the dignity awareness of young people in the aspect of their experiences in various life situations.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The presented research problem concerns the answer to the question of how the respondents understand the personal dignity of a person, how they evaluate outstanding individuals with a high level of acquired dignity. The basis for empirical considerations are the results of qualitative research carried out in 2017-2018 among various categories of young people.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Referring to scientific studies, an interdisciplinary reflection was made on the understanding of the concept of dignity and the results were confronted with the opinions of the respondents.

RESEARCH RESULTS: Qualitative research shows that about 60% of respondents declare positive – sometimes vague – assessments of people with a high sense of self-esteem. Only every tenth respondent expressed negative opinions about such people. Some respondents had difficulty giving closer definitions of what personal dignity is or considered the concept indefinable.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: In a situation where many people lose the proper sense of personal dignity, the postulate of awakening the sense of dignity and respect it becomes a challenge and an educational task for all subjects of interaction in educational and didactic processes.

→ **KEYWORDS:** PERSONAL DIGNITY, RESPECT, MORALITY, VALUES, YOUTH

Osoba ludzka i związana z nią godność jest nie tylko dana, ale i zadana z możliwością rozwoju. Godność człowieka wymaga, aby działał on w sposób świadomy i wolny. O ile godność osobowa jest wartością wynikającą z racji bycia osobą, to godność osobista (własna) jest właściwością indywidualną i specyficzną, właściwą każdej jednostce, nadbudowuje się ona poniekąd na godności osobowej. W przeciwieństwie do godności osobowej ta godność podlega zmienności historycznej i społecznej. Jej rozwój zależy od aspiracji jednostki i jej wrażliwości na wartości. Skala wyznawanych wartości oraz stopień ich akceptacji wzmacnia własne poczucie godności nie tylko przez siebie, ale i przez innych. Godność osobista (jej poczucie) może ulec zachwianiu lub utracie, gdy okaże się, że działalność jednostki była manipulowana przez nadrzędny czynnik w imię sprzecznych lub negatywnych wartości i celów przez nią wyznawanych. Aby żyć godnie, trzeba być sobą, zachowywać wierność wobec siebie oraz odnosić się z szacunkiem do drugich (godność jest wzajemnością) (por. Piluś, 1999, s. 72).

Godność osobista jest pewnym doświadczeniem wewnętrznym, które można by określić jako swoisty element samowiedzy. Takie poczucie godności kształtuje się i ujawnia w relacjach międzyludzkich. To poczucie godności wiąże się z odczuciem granic, jakie człowiek wyznacza sobie sam w interakcji i jakie wyznacza partnerowi interakcji.

Każdy posiada taką samowiedzę, że przekroczenie pewnej określonej granicy przez partnera będzie oznaczało urażenie jego godności, jak też wiedzę, że nie może postąpić w określony sposób (np. poniżyć się, błagać o uzyskanie jakiegoś uczucia czy dobra itp.),

bo to także uwłaczało będzie jego godności. Oczywiście „granica” ta jest uwarunkowana doświadczeniem kulturowym i osobistym, które wytyczają jej zasięg, jednakże każdy człowiek jakąś tę granicę posiada (Nowicka-Kozioł, 2002, s. 11).

Na płaszczyźnie psychologicznej godność ludzka jest interpretowana jako całościowa, zintegrowana i dynamiczna struktura mentalna, opierająca się na relacji „ja” do samego siebie, jest pozytywnie wartościującą relacją do własnej osoby i grupy.

Świadomość towarzysząca spełnianiu własnych aktów, samoocena „ja”, poczucie własnej wartości są istotą tej godności. Jej posiadanie rzutuje na przeżywanie, postawę człowieka i jego działanie. Psychologia opisuje godność osobowościową jako postawę, indywidualną cechę charakteru moralnego człowieka, która motywuje i determinuje jego postępowanie, styl życia, wrażliwość moralną zgodnie z przyjmowanym system wartości. Zasadniczą rolę w poczuciu własnej godności odgrywają takie czynniki, jak: charakter moralny jednostki, aktywna postawa, wolność wewnętrzna, podmiotowość i odpowiedzialność. Godność integruje osobowość człowieka (w wymiarze społecznym i indywidualnym), motywuje do działania i określa sposób zaspokajania przez niego potrzeb, pozytywnie wpływając na życiowe wybory (Stępień, 2016, s. 380).

W dalszych rozważaniach opiszemy teoretycznie pojęcie godności osobistej rozumianej jako poczucie godności własnej, a następnie próbujemy odtworzyć i opisać świadomość godnościową młodzieży w aspekcie jej doświadczeń w różnych sytuacjach życiowych. Godność ludzką analizujemy z socjologicznego punktu widzenia. Ujmujemy to zagadnienie moralne jakby „od dołu”, tzn. w aspekcie świadomości młodzieży polskiej. Usiłujemy w tych analizach odpowiedzieć tylko na jedno pytanie, a mianowicie, jak badani rozumieją godność osobistą człowieka, jak oceniają wybitne jednostki o wysokim poziomie godności nabytej.

Podstawą do rozważań empirycznych są wyniki badań jakościowych zrealizowanych w latach 2017-2018 wśród różnych kategorii młodzieży uczącej się lub studiującej. Badania socjologiczne przeprowadzono zasadniczo w trzech środowiskach akademickich: Wyższej Szkoły Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie (studenci socjologii, psychologii i pracy socjalnej), Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II (studenci pedagogiki) i Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie (studenci Wydziału Biologii i Wydziału Nauk Społecznych) oraz wśród młodzieży szkół średnich w Stalowej Woli. W sumie zebrano 165 – mniej lub bardziej obszernych – wypowiedzi (65% kobiet i 35% mężczyzn). Badania ankietowe – na moją prośbę – przeprowadzili doktoranci z Instytutu Pedagogiki KUL oraz dr hab. Agnieszka Zduniak z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

1. Godność osobista – analiza teoretyczna

Godność osobista nie przysługuje automatycznie każdemu człowiekowi jako takiemu, nie jest traktowana jako walor wspólny wszystkim ludziom, lecz jako stopniowalne poczucie godności, charakteryzujące w zróżnicowany sposób jednostki ludzkie. Jest cechą

charakteru (postawa). Pojawia się zarówno wtedy, gdy sami nie czynimy niczego, co uwłacza godności innych, jak i wtedy, gdy nie godzimy się na poniżanie naszej godności. W obydwu przypadkach staramy się „zachować twarz”. Godność w tym znaczeniu nie jest kategorią normatywną, lecz opisową, i jest przedmiotem badań psychologicznych i socjologicznych. W ujęciu psychologicznym i społecznym godność jest w pewnym sensie funkcją kształtowania się świadomości i zawiera w sobie element potencjalności. Każdy może być świadomy w większym lub mniejszym stopniu swej godności. Może ją odpowiednio udoskonalać, rozwijać, kształtować i dopełniać, może ją także utracić (por. Mariański, 2014, s. 167-177).

Według psychologicznej i socjologicznej interpretacji idei godności (immanentna, osobowościowa, osobista, nieegalitarna, relatywna) są tacy, którzy ją mają, i tacy, którzy jej nie mają. Nie przysługuje ona każdemu człowiekowi bez wyjątku i w jednakowym stopniu. Człowiek w tej koncepcji wykazuje się godnością lub nie wykazuje, w zależności od swoich cech i od indywidualnego sposobu postępowania, a także od warunków zewnętrznych o charakterze obiektywnym. Godność ta rozwija się podobnie jak i inne właściwości człowieka. W sytuacjach osobistego zagrożenia człowiek traci swą godność, utrzymuje ją lub nawet odzyskuje. Odnosząc zwycięstwo w czasie próby, zyskuje szacunek moralny na długi czas, przegrywając, podlega deprecjacji moralnej w swoich odczuciach i w ocenie otoczenia społecznego (por. Ossowska, 1983, s. 519-522, 559).

Człowiek o wysokiej godności osobowościowej i osobistej żyje zgodnie z wartościami moralnymi, stara się nie wykraczać poza wyznaczone granice i zasługuje na szacunek ze strony innych ludzi.

Osoby z wysokim poczuciem własnej wartości nie tylko są szczęśliwsze, ale też lepiej i wydatniej pracują, wywierają pozytywny wpływ na inne osoby z otoczenia, są twórczy i przedsiębiorczy. Jeśli natomiast w swoich oczach nie mamy za wysokiej wartości, nie cenimy się i nie wierzymy w siebie, to czujemy się niekochani, mało warci, niezdolni do niczego. Nie potrafimy zatroszczyć się o innych, a często także o siebie. Nasze działania prowadzą nas do biadolenia i użalania się nad sobą (Furmanek, 2013, s. 176).

Ludzie o niskim poczuciu własnej wartości nie wierzą w siebie i we własne siły. Nie potrafią podjąć wyzwań w obawie przed porażką czy ryzykiem. Jest im trudniej żyć.

Godność osobista nie jest czymś, co się ma lub nosi w sobie jako stałe wyposażenie natury, lecz stanowi rezultat tworzenia (konstrukt) na płaszczyźnie osobowościowej i międzyludzkiej kooperacji. Poczucie godności jest stopniowalne na poziomie struktury płytkiej, a między formami ekstremalnymi istnieje wiele stopni pośrednich. Godność w ujęciu psychospołecznym to szczególna wartość człowieka jako osoby pozostającej w relacjach interpersonalnych, uzasadniających i usensowniających życie osobowe, a także pozytywnie wartościująca relacja do własnej osoby i grupy społecznej, z którą jednostka się identyfikuje.

Konstituującym komponentem tego ustosunkowania się jest samoocena polegająca na przeżywaniu swej wartości. Motywuje ona do zachowań moralnie wartościowych, uodparnia na wszelkie formy manipulacji i zniewolenia oraz wpływa na radzenie sobie

w trudnych sytuacjach. Godność zakłada poczucie wewnętrznej wolności, podmiotowości i odpowiedzialności. O ile godność osobowa (ontologiczna) jest nieutralna, to godność osobista i osobowościowa zdobywana jest własnym wysiłkiem, przede wszystkim moralnym, pod wpływem dążenia do doskonałości własnej. Poczucie godności może być zdeformowane przez absolutyzowanie jakiegoś jej elementu składowego (zdolności, urody, majątku, stanowiska), kształtowanie się egocentryzmu i grupowego szowinizmu, ale i przez zaniżanie poczucia własnej wartości, dewiacje w życiu moralnym (por. Chlewiński i Zaleski, 1989).

Człowiek chce osiągnąć w życiu określone efekty, to jest związane z uznawanymi przez niego wartościami. Realizacja tych wartości wpływa na kształt poczucia godności własnej. Wytworzenie się poczucia własnej wartości jest efektem długotrwałego procesu. Na jego przebieg wpływa wiele czynników. Najważniejszym jest oddziaływanie wychowawcze na dziecko w jego najbliższym otoczeniu społecznym. Początkowo to, jak człowiek wartościuje siebie, zależy od tego, jak wartościują go inni.

Poczucie własnej wartości jest nierozzerwalnie związane z potrzebą osiągnięć, która pełni w stosunku do niego funkcję usługową, ponieważ wszystkie działania z niej wynikające służą utrzymaniu poczucia wartości. Dlatego też istnieje drugi ważny rodzaj relacji: aspiracje i poczucie własnej wartości. W naszej tradycji kulturowej człowiek ambitny, to jednostka twórcza, o silnie zaznaczonym osobowym systemie wartości, konsekwentnie realizująca cele, z dużym poczuciem własnej wartości. Człowiek ambitny budzi szacunek, a także odczuwa szacunek dla samego siebie. Wiąże się to z pozytywną samoocena i samoakceptacją (Konarska, 2003, s. 84).

Wyłaniająca się i kształtująca się godność osobista dotyczy także tego, na czym nam zależy w życiu, pozwala nam reagować na różne sprawy w kontekstach sytuacyjnych i w działaniach tak, aby zmieniać świat. Poczucie własnej wartości może się zawierać w określonych naszych planach, np. zrobienie kariery czy założenie rodziny, a ich sukces lub niepowodzenie prowadzi do podniesienia osobistej wartości lub jej obniżenia. Jeżeli zainwestowaliśmy siebie w jakieś społeczne projekty, wówczas jesteśmy emocjonalnie podatni na społeczne oceny normatywne odnoszące się do sposobu, w jaki wykonujemy związane z nim role. Nasze własne definicje określające to, które z ocen normatywnych są dla nas wystarczająco ważne, konstytuują nasze poczucie własnej wartości. Margaret S. Archer stwierdza krótko: „jesteśmy tym, na czym nam zależy” (Archer, 2017, s. 141).

Poczucie godności opiera się na dwóch podstawach: psychologicznej i antropologicznej. W aspekcie psychologicznym tworzymy pozytywną koncepcję siebie, gromadzimy doświadczenia sukcesów, a unikamy porażek, jesteśmy uwrażliwieni na błędy i krytykę, podejmujemy różne działania celem pozytywnej autoprezentacji. Druga podstawa poczucia godności wyraża się przekonaniem, że osoba ludzka jest bytem szczególnym i z tego tytułu przysługuje jej godność. Posiadana godność wyklucza zachowania niegodne, polegające na instrumentalnym traktowaniu siebie lub drugiego człowieka, czy używaniu siebie lub kogoś jako środka do celu, a nie jako celu samego w sobie (por. Oleś, 2012, s. 94).

Poczucie godności ujawnia się w sposób szczególny w określonych sytuacjach. Piotr K. Oleś wymienia m.in. następujące sytuacje: a) podejmowanie ważnych decyzji życiowych związanych z edukacją, pracą, zawarciem małżeństwa; b) zaangażowanie w realizację celów, które mają wyraźne zakotwiczenie aksjologiczne, i wiążą się z przekonaniem, że człowiek spełnia coś bardzo ważnego i wartościowego; c) kierowanie się podstawowym zaufaniem i szacunkiem dla drugiego człowieka, np. w sytuacji wybaczenia komuś lub odrzucenia pokusy uczynienia czegoś niegodziwego; d) uczestniczenie w sytuacjach podniosłych i związanych z wartościami wyższymi o charakterze religijnym, duchowym, moralnym, estetycznym czy poznawczym (por. Oleś, 2012, s. 96).

Zjawiska związane z poczuciem godności nie układają się symetrycznie.

Asymetria poczucia godności polega po pierwsze na znacznie łatwiejszym rozpoznawaniu jej w odniesieniu do siebie niż w odniesieniu do innych: świadomość naruszania cudzej godności jest na ogół znacznie słabsza od wyczulenia na naruszanie godności własnej przez innych ludzi. Po drugie, asymetria poczucia godności polega na łatwiejszym uświadomianiu sobie jej zagrożeń niż szans jej podtrzymania: wrażliwość na własnym punkcie i wynikająca z niej urażona duma jest na ogół znacznie łatwiejsza do wywołania od wrażliwości na te sytuacje i okoliczności, które pozwalają poczucie godności zademonstrować lub wyrazić (Oleś, 2012, s. 93).

Godność osobista jest niekiedy rozumiana szerzej, nie tylko jako poczucie własnej wartości, ale i jako postawa lub cecha charakteru (godność osobowościowa). Odnosi się ona wtedy do osoby jako kierującej się w życiu wyznawanym systemem wartości, ideałów i potrafiącej bronić swoich racji niezależnie od konsekwencji. Taka postawa zakłada pewną dozę krytycyzmu wobec siebie i innych ludzi oraz otwartości na to, co nowe i godne uznania. Jako postawa i cecha charakteru godność jest historycznie zmienna, niekiedy jest utożsamiana ze sprawowanymi znaczącymi rolami społeczno-zawodowymi (godnościami) i jako taka jest bliska pojęciu honoru. Niektórzy badacze wiążą godność osobistą człowieka z problemem jego podmiotowości. Podmiotowość jako atrybut ludzkiej istoty wiąże się z kształtowaniem indywidualnego „ja”, dokonywaniem indywidualnych wyborów (nawet wbrew naciskom z zewnątrz), stawianiem sobie pytań o treść i sens własnego życia. Chodzi tu nie tylko o wierność sobie, o potwierdzenie siebie, ale i o uwiarygodnienie własnych wartości (por. Gajda, 2013, s. 134-136).

Człowiek o wysokim poczuciu godności, pozytywnie oceniający siebie, zazwyczaj także szanuje godność innych.

Godność człowieka warunkuje w dużym stopniu poczucie jego własnej wartości. Osobnik o wysokim poczuciu swojej wartości, w tym godności, nie posunie się nigdy do czynów hańbiących go. Będzie też wolał przymierać głodem niż żebrać o pomoc. Nie będzie narzekał na los i, zgodnie z predyspozycjami, podejmie próby samorealizowania się w świecie wartości wyższych – w sztuce, nauce, pracy dla innych; będzie tworzył zgodnie z wymogami dobra i piękna. Wysoka jakość życia oznacza w kategoriach subiektywnych spełnienie potrzeb i uzyskanie względnej harmonii w godzeniu życia prywatnego i publicznego z obowiązkami bytowania i pragnieniami; w kategoriach obiektywnych oznacza życie

zgodne z akceptowanymi normami społecznymi, życie zaangażowane i godziwe (Gajda, 2013, s. 150).

Godność jako poczucie wiąże się zawsze z jakimś doświadczeniem wewnętrznym.

Godność osobowościowa i osobista ma charakter dynamiczny, jest niemal ustawicznie *in statu fieri*. Staje się – w pewnym sensie – wartością nabywaną, proporcjonalną do „zasług” człowieka, będącą efektem starań o jej zdobywanie z pomocą innych ludzi. Paweł Prüfer nazywa ten typ godności „godnością merytokratyczną” (Prüfer, 2017, s. 290). Jest wartością, którą człowiek może nabyć, rozwijać ją, a nawet utracić, przez niemoralne zachowania lub inne okoliczności. Człowiek żyjący z godnością, mający poczucie własnej wartości, potrafi tę godność rozwijać oraz wzbudzać u innych poważanie i szacunek.

Od strony treściowej poczucie godności i postawa godnościowa nie jest wielkością stałą, zmienia się w zależności od warunków historycznych i społeczno-kulturowych. Wrażliwość na własną godność ma różne odcienie w odmiennych kulturach. Poczucie godności i postawa godnościowa w określonym społeczeństwie kształtuje się w ramach wychowania społeczno-moralnego, poprzez zaprogramowaną (intencjonalną) i spontaniczną działalność człowieka, dzięki oddziaływaniu różnych grup społecznych, ideologii społeczno-politycznych, środków społecznego przekazu, szkoły, religii i Kościołów itp. Odkrycie i rozwijanie własnej godności dokonuje się w społeczeństwie, w kontaktach i interakcjach społecznych, poprzez aktywność twórczą i innowacyjną, w działaniach prospołecznych, a zwłaszcza altruistycznych, w rozwiązywaniu konfliktów i napięć, w aktach odpowiedzialności i winy moralnej związanych z naruszaniem własnej lub cudzej godności.

Źródłem godności osobistej jest aktywność osoby ludzkiej, będąca wyrazem: po pierwsze, obrony własnej tożsamości i własnych przekonań; po drugie, podmiotowego traktowania drugiego człowieka i pozytywnych więzi emocjonalnych z tym człowiekiem, niesienia mu pomocy w potrzebie; po trzecie, w twórczości, której efektem są wzbogacające kulturę, nowe idee i przedmioty. Godność ta jako przymiot nabyty w trakcie życia nie ma charakteru stałego, podlega różnym fluktuacjom, może nawet ulec zniweczeniu pod wpływem presji zewnętrznych. Nie jest wartością wrodzoną, lecz cechą nabytą, ukształtowaną pod wpływem aktywności własnej i życiowych doświadczeń. Trzeba ją pielęgnować, dbać i zabiegać o nią przez przyzwoite życie (por. Mikrut, 2016, s. 109).

W godności osobistej nie można eksponować tylko postępowań człowieka zgodnych z jego własnym systemem wartości i przekonań, pozostawianiem wiernym sobie, czy będących wyrazem obrony swojej tożsamości i indywidualności. Takimi cechami mogą się odznaczać ludzie postępujący niemoralnie, np. wyrafinowani przestępcy. Nie chodzi też tylko o zewnętrzne formy zachowań, ale przede wszystkim o zachowania moralne, czyli godne człowieka. Człowiek z etycznym poczuciem godności własnej ma świadomość, że „wykuwa siebie w sobie samym” jako wartościowe dzieło, którego dokonuje jako istota moralna w sobie (Gajda, 2013, s. 135).

Poczucie godności jest zjawiskiem przede wszystkim natury psychologicznej. Może ulec destrukcji bądź na skutek działania innych osób lub w wyniku własnego niemoralnego

zachowania (por. Mikrut, 2014, s. 19-32). Każdej osobie ludzkiej – niezależnie od warunków, w jakich przychodzi jej egzystować – przysługuje wyjątkowa godność i szczególna wartość. Człowiek nie jest „wartością użytkową” czy „wartością pragmatyczną”. Imperatyw moralny nakazuje uznanie i chronienie każdej osoby, także niepełnosprawnej, w takim samym stopniu i w takim samym zakresie, jak czyni się to w stosunku do godności wszystkich innych ludzi (Mikrut, 2013, s. 387).

Poczucie godności jest więc stanem świadomościowym konkretnej jednostki i konsekwencją jej indywidualnych doświadczeń życiowych. To dzięki uporczywej, długofalowej pracy ukierunkowanej na realizację powszechnie uznawanych wartości, jakimi są dobro, prawda i piękno, jednostka ujawnia, ale i doskonali swoją dojrzałość moralną. Dzięki temu typu działalności kształtuje u siebie takie cechy i przymioty, jak: honor, dobre imię, szacunek do siebie czy wspomniane już poczucie własnej wartości, które – zdaniem Marii Ossowskiej – świadczą o tzw. godności osobowościowej (Mikrut, 2013, s. 386).

Z socjologicznego punktu widzenia w postawie godnościowej ważną rolę odgrywa szacunek dla własnych przekonań i umiejętność ich obrony, związana z postawą wierności sobie oraz poszukiwaniem zgodności między wewnętrznymi przekonaniem a publicznym postępowaniem. Ludzie o postawie godnościowej są przekonani, iż powinni postępować zgodnie z własnymi przekonaniem, że powinni sprzeciwiać się wszelkim próbom indoktrynacji i manipulacji. Charakteryzują się oni zdolnością do moralnej transcendencji, której celem jest nie tyle dostosowanie się do istniejącego porządku społecznego, ile raczej tworzenie wartości, troska o ich zachowanie i gotowość poniesienia konsekwencji dokonanego wyboru. Aby być wiernym swoim poglądom, uznawanym wartościom czy zamierzonym celom, a także szanować przekonania innych, trzeba zrozumieć do głębi, kim się jest, zrozumieć ideę człowieczeństwa.

2. Godność osobista jako wartość pozytywna

Godność ludzka z psychologicznego punktu widzenia jest wartością zmienną, oscyluje między biegunami optymizmu i abnegacji. Człowiek z poczuciem godności potrafi umiejętnie przeżyć różnego rodzaju trudne sytuacje, cierpienia, niepowodzenia, akceptując z godnością przeciwności życia. Niekiedy dochodzi do deformacji poczucia własnej wartości (zaniżanie lub zbytne jej zawyżanie), co prowadzi do różnych form dezintegracji osobowości (por. Stępień, 2016, s. 380). Godność ludzka wiąże się z odczuwaniem i oceną swojego postępowania i innych osób jako odpowiadającego kryteriom o charakterze słusznościowym.

Godny jest ten, kto nie rezygnuje z działania w swoim przekonaniu słusznego, nie narusza własnej i cudzej godności przez czyny godne pogardy, jest zdecydowany bronić swojej i cudzej godności w sposób zdecydowany, nawet za cenę bardzo wysoką. O godności osobistej decyduje więc „posiadanie hierarchii wartości, do której jest się przywiązanym i z której nie zamierza się zrezygnować. Uparta obrona tych wartości stanowi

o postawie, którą nazywamy godnością” (Ossowska, 1983, s. 559). Ludzie nie zawsze jednak odwołują się do godności jako podstawy pochwały lub nagany pewnych zachowań własnych lub cudzych.

Godność osobista – tak jak jest ona rozumiana na gruncie psychologii i socjologii – wiąże się z gotowością obrony uznawanych wartości, a nawet poświęcenia dla nich innych ważnych dóbr, z własnym życiem włącznie. Jest więc ona „relatywizowana” przez odniesienie jej do uznawanych i realizowanych wartości. Jako naturalny składnik osobowości godność jest trwałym przekonaniem jednostki o jej autentycznej wartości jako człowieka będącego całością niepodzielną. Wierność sobie i pragnienie życia z godnością sprawia, że „człowiek z ukształtowanym poczuciem godności umie lepiej czy gorzej – bronić swojego «ja», pozostaje wierny sobie w najtrudniejszych okolicznościach” (Kozielecki, 1977, s. 10, 25). Wynika stąd, że godność – z psychospołecznego punktu widzenia – nie jest wartością „równowartościową” u wszystkich.

Godność osobista rozumiana jako poczucie godności własnej jest bardzo skomplikowanym konstruktem, który może być rozpatrywany z różnych perspektyw badawczych. Badania socjologiczne, których wyniki tu referujemy, ujawniły bogaty treściowo obraz poczucia godnościowego respondentów, powiązanego z ich zainteresowaniami, emocjami, poglądami, ocenami i doświadczeniami. Można wyróżnić trzy podstawowe kategorie ocen wysokiego poczucia godności ludzkiej: pozytywne, pozytywno-negatywne, negatywne oraz dodatkowo wypowiedzi ogólnikowe lub wyrażające brak stanowiska w tej sprawie.

Oto wybrane przykładowo oceny pozytywne wypowiedziane pod adresem osób o wysokim poczuciu godności osobistej: *Są to osoby, które egzekwują swoje prawa i zazwyczaj walczą o prawa osób, które pozbawione są godności w różny sposób (praca niewolnicza, ludzie żyjący w krajach objętych wojną lub dyktaturą itd.). Często takie osoby są aktywistami społecznymi i niosą pomoc słabszym (A); Według mnie są to ludzie bardzo silni, pewni siebie. Osoby te doskonale znają swoje życie, w pełni je akceptując. Są to ludzie bardzo świadomi swojej wartości i praw. Mam wrażenie, że te osoby respektują prawa człowieka drugiej osoby (A); Według mnie ludzie o wysokiej wartości własnej posiadają mocny kręgosłup moralny. Tacy ludzie żyją zgodnie z przyjętymi ogólnie wartościami, nie łamią systemów niezależnych, cenią siebie, a także innych (S); Ludzie mający szacunek do siebie zazwyczaj potrafią również kochać bliźnich (P); Oceniam tych ludzi bardzo pozytywnie, ponieważ są to osoby, które szanują, kochają samego siebie. Mają świadomość, że zasługują na szacunek, wiedzą, czego chcą, że są zdolni do wielkich rzeczy (P); Moim zdaniem posiadanie wysokiego poczucia godności własnej jest zaletą. Każdy człowiek bez względu na stan zdrowia, sytuację materialną czy inne czynniki posiada godność ludzką. Jednak ludzie o wysokim poczuciu godności są bardziej świadomi, że stworzeni są na podobieństwo Boga, że są wyjątkowi, dlatego starają się w jak najlepszy sposób dawać świadectwo swojego człowieczeństwa (A); Ludzie, którzy mają wysokie poczucie własnej godności, zasługują na podziw i chęć naśladowania, są dobrym wzorem, jak poradzić sobie w życiu, i nigdy nie upaść na dno oraz nie dać zrobić z siebie niewolnika (P); Uważam, że są to ludzie, którzy mają w sobie*

więcej empatii (A); Według mnie osoby, które mają poczucie wysokiej godności własnej, są osobami odważnymi, niebojącymi się podejmować ryzykownych działań, asertywni, akceptujący siebie, niebojący się krytyki, otwarci na zmiany (A); Uważam, iż każdy człowiek powinien posiadać wysokie poczucie własnej godności, dzięki temu ludzie potrafią myśleć i radzić sobie z podstawowymi życiowymi wyzwaniami, wierzyć w swoje możliwości i wysoką samoocenę. Wysokie poczucie godności daje człowiekowi przekonanie, że każdy ma prawo do szczęścia i do tego, że jesteśmy ważni i zasługujemy na zaspokojenie swoich pragnień. Człowiek mający wysokie poczucie godności jest zadowolony z owoców swej pracy, ma szacunek dla siebie, uznaje prawa do szacunku innych (A); Ludzie o wysokim poczuciu godności są osobami, które mają w swoim życiu niepisane reguły i ich przestrzegają. Potrafią dochować tajemnicy, są lojalni (O); Uważam, że tacy ludzie są przykładnymi obywatelami (A); Szanują ludzi bez względu na ich pochodzenie, kolor skóry czy też wykształcenie. Nie ma dla mnie znaczenia czy ktoś jest osobą pracującą fizycznie (np. pani sprzątaczką), czy też jest prezesem dużej firmy korporacyjnej (O); Ludzie o wysokim poczuciu własnej godności są raczej tolerancyjni, często mają dystans do siebie, dobrze się czują w „swojej skórze”, są pozytywnie nastawieni. Dobrze znają swoje zdanie, poglądy i nie wstydzą się i łatwo ich nie zmieniają (O); To ludzie, których ciężko jest złamać, upokorzyć. Dobrze znający swoją wartość, o wysokim poczuciu własnej tożsamości i swojego miejsca w świecie (O); Pozytywnie, ponieważ doceniają dar, który otrzymali od Boga. Są zmotywowani do życia, przejawiają szacunek i respektowanie do innych ludzi (P); Cenię sobie ludzi o wysokiej godności, powinny być one dla nas wzorem do naśladowania (S); Ludzie o wysokim poczuciu własnej godności są świadomi, są świadomi swojej osoby, czują się dobrze sami ze sobą (S); Oceniam ich bardzo dobrze, wiem, że oni podejmują świadome decyzje, zgodne z ich wartościami. Tacy ludzie wiodą szczęśliwe życie, bo rozumieją siebie i innych (S)¹.

Jeżeli godność osobistą będziemy wiązać – zgodnie z postulatami Marii Ossowskiej i Józefa Koziieleckiego – z posiadaniem wartości i ich obroną, to wypowiedzi młodzieży wykraczają daleko poza takie określenia. Według respondentów ludzie o wysokim poczuciu godności osobistej: są dochowujący tajemnicy i lojalności; są tolerancyjni; nie dają się złamać; żyją zgodnie z wartościami i zasadami, nie ulegają naciskom zewnętrznym; potrafią bronić swojej godności; są wzorami do naśladowania; są szanowani w społeczeństwie; odnoszą się do innych z szacunkiem; są godni zaufania; są pewni siebie, stawiają sobie wyraźne cele w życiu; potrafią pomagać innym ludziom, także bezinteresownie; wiedzą, co w życiu jest ważne; potrafią kochać bliźnich; dążą do wysoko postawionych celów; akceptują siebie i innych; są odpowiedzialni i wrażliwi na los i cierpienie innych ludzi; są empatyczni; są otwarci na świat, podejmują próby jego naprawy; swoją godność

¹ Wypowiedzi respondentów są opatrzone następującymi znakami: „A” – studenci Wyższej Szkoły Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie; „P” – studenci pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; „O” – studenci Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie; „S” – młodzież szkół średnich w Stalowej Woli.

traktują jako dar Boży; kochają siebie i bliźniego; są asertywni; potrafią dokonywać właściwych wyborów; są sprawiedliwi i uczciwi (por. Ostrowska, 2004, s. 248-249).

Idąc tropem proponowanych badań empirycznych, można rozwinąć i uzupełnić tezy tych, którzy zawężają kwestię godności do umiejętności obrony pewnych uznawanych przez siebie wartości. Przede wszystkim badani uszczegóławiają wartości charakteryzujące człowieka o wysokim poczuciu godności, to m.in. uczciwość, sprawiedliwość, empatia, odpowiedzialność, asertywność, dążenie do wybranych celów. Ludzie ci dokonują kompetentnych i twórczych wyborów z nieprzeniknionego bogactwa wartości, podejmują próby doskonalenia siebie i okazują szacunek dla innych. Hasło „szanuj godność własną i cudzą” wybrzmiewa – bezpośrednio lub pośrednio – u większości tych, którzy dostrzegają pozytywne cechy u ludzi z wysoką godnością własną. Nie powinno to dziwić, skoro – według sondażu CBOS ze stycznia 2014 r. – 42% badanych dorosłych Polaków zaliczyło wartość „szacunek innych ludzi” do najważniejszych wartości w swoim codziennym życiu (piąta pozycja wśród szesnastu ocenianych wartości) (por. Boguszewski, 2019, s. 2).

Godności osobistej nadaje się więc wymiar moralny. Ludzie o takich nastawieniach i takich orientacjach życiowych nie wykazują wyraźnej skłonności do wywyższania się, troski o dobro własne czy koncentracji na własnym „ja”. Wręcz przeciwnie, są skłonni działać – w większości przypadków – dla dobra innych ludzi. Są otwarci na innych, tolerancyjni i empatyczni. Te pozytywne oceny odnoszą się – w zróżnicowany sposób – do poszczególnych osób o wysokim poczuciu godnościowym.

3. Godność osobista jako wartość ambiwalentna

Socjologowie moralności nie operują egalitarnym pojęciem godności ludzkiej, czyli właściwości przypisywanej każdemu człowiekowi. Zwracają uwagę na to, że godność jest w pewnym sensie funkcją kształtowania się świadomości i zawiera w sobie element potencjalności. Każdy może być świadomy w większym lub mniejszym stopniu swojej godności. Może ją odpowiednio rozwijać, udoskonalać i dopełniać. Poczucie godności jest stopniowalne.

Skłonność do przypisywania sobie wartości i żądania od innych jej akceptacji jest tym, co w języku potocznym nazywamy „poczuciem własnej godności” lub „ambicją”. Tendencja owa wpływa z części duszy określanej jako *thymos* i jest jak gdyby wrodzonym zmysłem sprawiedliwości. Istoty ludzkie wierzą, iż posiadają wewnętrzną wartość, a kiedy ktoś odmawia im tego lub ich wartość niżej wycenia, wtedy doświadczają uczucia gniewu. Z kolei życie niezgodne z poczuciem własnej wartości wywołuje wstyd, natomiast właściwa jej ocena – dumę (Fukuyama, 1996, s. 16).

Szacunek dla samego siebie jest niezbędnym warunkiem integracji osobowościowej, utrata zaś szacunku jawi się jako symptom dezintegracji. W interpretacji psychospołecznej godność nie przysługuje automatycznie każdemu człowiekowi, są bowiem ludzie, którzy ją posiadają, i są tacy, którzy ją tracą lub ją utracili. Zależy ona od świadomości

jednostki i cech indywidualnego sposobu postępowania. Zwłaszcza w sytuacjach osobistego zagrożenia człowiek może utracić swoją godność, utrzymać ją lub ją odzyskać. Jednostka może się godzić na poniżenie własnej tożsamości osobowej lub się nie godzić, może poniżyć godność innych lub ją szanować, nie czynić nic, co uwłaczałoby godności innych. W języku potocznym określa się działania zabezpieczające poczucie godności terminem „zachować twarz”. W ręku człowieka leży moc nadawania sobie lub odbierania „ludzkiej twarzy”.

Przytoczymy teraz wypowiedzi tych respondentów, którzy dostrzegają pozytywne i zarazem negatywne cechy u osób charakteryzujących się wysokim poczuciem godności własnej: *Jeżeli wysokie poczucie godności własnej zawiera również aspekt krytyczny, jak i nie jest ono bardzo mocno ukazywane w relacjach z innymi, to sądzę, że jest dobre i właściwe (P); Uważam, że każdy człowiek powinien mieć równy poziom swojej godności, przez co jednostki, które mają niższe poczucie własnej godności, winny być niejako dowartościowywane, zaś ci, którzy mają tę godność nazbyt wysoką, powinni zrozumieć to, by nie wywyższać się ponad szereg, gdyż jak wspomniałem wcześniej, każdy urodził się równy i dokładnie w taki sam sposób powinien być traktowany (A); Szanuję ludzi o wysokim poczuciu godności, chyba że reprezentuje się w ten sposób osoba, która nie przestrzega zasad moralnych (A); Myślę, że ludzie, którzy mają wysokie poczucie własnej wartości, różnicują się na tych, którzy mają je i się z tym nie obnoszą, jest to coś dla nich samych, nie są egoistami. Oraz ludzie, którzy mają poczucie, że są lepsi od innych, mają bardzo wysokie mniemanie na swój temat oraz afiszują się z tym, co czasem jest błędne. Myślę, że nie jest to potrzebne, wystarczy mieć świadomość swojej wartości i zatrzymać to dla siebie, każdy to doceni (P); Raczej są to osoby wykształcone, inteligentne, ale pyszałkowate (S); To ludzie, którzy są pewni siebie, znają swoją wartość, nie cenią innych (A); Zazwyczaj szanuję takich ludzi, chyba że wynika ona z błędnego postrzegania własnej osoby (A); Uważam, że każdy powinien mieć swoją własną godność. Jednak osoby o zbyt wysokiej godności często mają o sobie zbyt wysokie mniemanie. Ciężko wtedy przyjmują krytykę i inne zdanie, szybko się oburzają i są dość wyniosłe (O); To zależy od wieku. Im człowiek starszy, tym poczucie godności powinno być wyższe. Składają się na to doświadczenia. Wysokie poczucie godności pozwala lepiej żyć (O); Oceniam ich pozytywnie, o ile nie jest to skrajność, zamieniająca się w pychę czy arogancję. Każdy powinien być szanowany i mieć szacunek do innych. Jest to istotna wartość w życiu społecznym, ponadto zwiększa to pewność siebie, co jest korzystne dla tych osób (O); Zależy od sytuacji. Jeżeli mają podobne wartości do moich, to pozytywnie (O); Moim zdaniem są oni godni zaufania, można się na nich opierać, pokazują tym, że osiągnęli ogromny sukces kosztem dużego wkładu pracy. Jednak jak wszystko i to ma swoje minusy (S); Często można pomylić osoby o wysokim poczuciu godności z osobami mającymi wysokie mniemanie o sobie i zadzierającymi zwyczajowego nosa. Jeżeli taka osoba w swoim życiu niczym nie uchybiała, to oczywiście oceniam ją dobrze i darzę ją szacunkiem (P); Dopóki jest ono na zdrowym poziomie, a osoba taka nie uważa się za lepszą od reszty, to uważam, że jest to dobra rzecz. Jeśli taka osoba wywyższa się i obraża o najdrobniejsze rzeczy, ponieważ czuje, że godzą one w jego godność, to jest*

zwyczajnie przewrażliwiona i nie potrafi podejść do siebie z dystansem (P); Myślę, że są to osoby, z którymi warto przebywać, zwykle są świadome siebie i otoczenia, w miarę pewne siebie, choć czasem mogą nadinterpretować swoją godność i być nieprzyjemnymi osobami. Mimo wszystko osoby o wysokim poczuciu własnej godności wydają mi się dużo szczęśliwsze (O); Warto mieć świadomość i poczucie własnej godności, czuję respekt do ludzi, którzy takowe posiadają, ale uważam, że jest cienka granica między wywyższaniem się (na co ja źle patrzę) a wysokim poczuciem godności (S).

Ambiwalentne oceny można ująć krótko w następujący sposób: a) szanują godność ludzi lub nie szanują; b) mocno ukazywana cecha lub słabo akcentowana; c) nie wywyższają się nad innych lub wywyższają; d) przestrzegają zasad moralnych lub nie przestrzegają; e) pozytywnie nastawieni wobec innych lub negatywnie; f) świadomi swojej wartości lub wynoszący się ponad innych; g) dążący do wybranych celów lub lekceważący innych; h) inteligentni, ale pyszałkowaci; i) szczęśliwsi od innych, ale są osobami nieprzyjemnymi; j) do pewnego stopnia jest to cecha pozytywna; k) poczucie godności może być zawyżone albo zaniżone; l) poczucie ważności siebie, ale w rozsądny sposób.

W ocenach i doświadczeniach badanej młodzieży ludzie o wysokim poczuciu godności własnej są mocno zróżnicowani. Ich postawy można określać w formie wyżej przytoczonych alternatyw. Niektóre pozytywne oceny są zaopatrzone różnego rodzaju zastrzeżeniami lub wątpliwościami. Inni są skłonni uważać, że tacy ludzie pojawiają się rzadko, czasem zmieniają swoje postawy lub są niekonsekwentni w swoich działaniach. Deklarowane oceny są więc nie zawsze pozytywne i nie zawsze negatywne, są ambiwalentne. Wiele zależy od tego, jak są one ukształtowane i realizowane w konkretnych sytuacjach życiowych.

4. Godność osobista jako antywartość

Godność osobista – psychologicznie rzecz biorąc – jest rzeczywistością zmienną, może wyrażać się zarówno poczuciem niższości, jak i postawą nadmiernej roszczeniowości. Poczucie godności ludzkiej nie jest wolne od różnego rodzaju pułapek interpretacyjnych i nachylenia roszczeniowego. Nadmierne podkreślanie przez jednostkę jej własnej godności może prowadzić do jakiejś deformacji egoistycznej.

Godność osobista można więc pomniejszyć lub utracić przez swą orientację aksjologiczną „w dół”, przez rozdzwięk między preferowanymi a urzeczywistnianymi wartościami. Można je również budować poprzez wierność swej osobowej wartości, dokonywanie wyborów moralnych, służbę drugiemu człowiekowi w myśl normy personalistycznej (Chałas, 2006, s. 124).

Godność osobowościowa i osobista nie jest wartością statyczną, lecz dynamiczną, rozwija się w przestrzeni międzyosobowej, we wspólnocie osób, dialogowo jako relacja zachodząca między „ja” i „ty”.

Współcześnie wielu ludzi odwołuje się do godności, słyszy się o niej w bardzo różnych kontekstach i sytuacjach. Godność daje się łatwo użyć do dowolnej niemal propagandy

i dowolnego kaznodziejstwa. Na różne niebezpieczeństwa związane z retoryką godności wskazuje Andrzej Grzegorzcyk. Oto niektóre ze skutków operowania niewłaściwym pojęciem godności, prowadzące na swoiste manowce.

1. Inspiracja wywodząca się z godności i wzywająca do konsekwencji może grozić sztywnością postępowania, uporem i trudnością przyznania się do winy lub błędu. Jeżeli jednostka przyzna się do braku konsekwencji, do zaniedbywania reguł obowiązujących w jej grupie społecznej, to przestaje być w mitycznym sensie członkiem grupy, symbolicznie skazuje siebie na banicję. Aby nie stracić swojej godności członka grupy, w różny sposób popada w zakłamanie.

2. Hasło obrony własnej godności może prowadzić do kontestacji dowolnego przymusu i posłuszeństwa. Skoro jestem rozumny i mam bronić swojej rozumności i samostanowienia, to nie powinienem nikogo słuchać. Nikt nie powinien mi rozkazywać, tylko powinien mnie przekonywać. Jeżeli przekona mnie, to sam zadecyduję, jeśli nie przekona, to nie mogę działać wbrew własnym argumentom. Nie należy słuchać żadnych rozkazów czy rozporządzeń, należy je traktować jako uwłaczającą procedurę skierowaną na pomniejszenie naszej osobowości.

3. Rozważając swój sukces czy szczęśliwy traf, mogę wbić siebie w zarozumiałstwo, poczucie triumfu, w pewność siebie, w przekonanie o swojej wyższości nad innymi, czyli w ten kompleks emocji, który tradycyjnie był nazywany pychą. Rozważając z kolei swoje klęski, winę, nieudolność, niepowodzenia i upadki, jednostka może przeżywać swoją małość, nieważność, czyli pokorę wobec losu, rzeczywistości czy innych ludzi. Do pewnego stopnia każdy człowiek balansuje na tej linii, między poczuciem własnej wartości i wielkości a poczuciem małości i nieważności. Pycha stanowi wyraźnie negatywny kraniec poczucia własnej wartości.

4. Postawy roszczeniowe prowadzą łatwo do życia w atmosferze pretensji do innych, do stawiania siebie w pozycji nadrzędnej, uzurpowania sobie atrybutów „boskości”. Zamiast odkrywać sens w obiektywnej wizji świata, staramy się narzucać rzeczywistości sens przez nas zadekretowany. Emocjonalne przywiązanie do własnych wyobrażeń ogranicza nasz krytycyzm i obiektywizm w ocenie rzeczywistości. Stawiamy wtedy zazwyczaj większe wymagania innym niż sobie. Zafalszowane poczucie swojej wartości usprawiedliwia dążenie do uprzywilejowanej pozycji, często wręcz zezwala na dominację. Ideologia godności staje się częścią składową ideologii własnej dominacji nad innymi, a nawet może się degenerować w postawę przemocy (por. Grzegorzcyk, 1983, s. 67-72).

Negatywne określenia ludzi o wysokim poczuciu godności osobistej pojawiają się stosunkowo rzadko. Oto wybrane wypowiedzi: *Oceniając postawy społeczne, np. świat polityki, uważam, że mało jest godnych zachowań osób publicznych, które są osobami medialnymi i poniekąd wzorcami społecznymi. Jeżeli przykład idzie z góry, to poniekąd usprawiedliwia samego obywatela, że coś załatwi w sposób „nieczysty” (A); Osoby, które uważają, że mają wysokie poczucie godności, w mojej opinii zazwyczaj są to osoby, które mają przekonanie, że tylko one umieją wszystko najlepiej i dla nich nie liczy się zdanie innych, wręcz nie biorą pod uwagę czyjejs opinii, uważają ją za błędną, niepotrzebną.*

Dlatego oceniam takich ludzi negatywnie, ponieważ takie osoby nie są dla mnie dobrymi osobami, aby z nimi utrzymywać kontakt (P); Dobrze jest, jeśli człowiek ma wysokie poczucie swojej godności, ponieważ często może go to ustrzec przed podjęciem zgubnych w skutkach decyzji, dyktowanych chwilą lub wpływem innych. Natomiast źle jest, jeśli poczucie godności zamienia się w zarozumiałstwo i wywyższanie się nad słabszymi od nas (A); Nie oceniam tych ludzi, jednak uważam, iż jak sama godność ma dolną granicę, posiada ona również górną, której także nie powinno się przekraczać. Zbyt wysokie poczucie własnej wartości może negatywnie wpłynąć na niektóre cechy danej osoby (A); Ludzi o wysokim poczuciu godności własnej oceniam raczej źle, ponieważ czasami, kiedy ktoś potrzebuje pomocy, mówią, że oni nie mogą pomóc, bo mogą to inni zrobić, myślą o sobie samych (P); Myślę, że ludzie o wysokim poczuciu godności własnej są bardzo pewni siebie, czasami nawet aż za bardzo, są odważni, niekiedy nawet uważają się za lepszych od innych ludzi, są asertywni, dbają i walczą o swoje dobro, jednocześnie można na nich polegać, są godni zaufania (O); Czasami mają za wysokie poczucie własnej godności i nawet w kryzysowej sytuacji nie chcą prosić o pomoc, ponieważ według nich nie byłoby to godne, a przecież nikt nie jest samowystarczalny w pełni i każdy potrzebuje pomocy. Nie jesteśmy w stanie poradzić sobie sami z każdym napotkanym problemem (O); Czasem tacy ludzie są zapatrzeni tylko i wyłącznie na siebie, zapominają o dobru innych. Często tacy ludzie przeceniają swoją wartość (O); Nie można mieć za wysokie poczucie własnej godności, ponieważ wtedy stajemy się ślepi na innych, nie przyjmujemy ich ją do siebie (A); Zbyt duża godność jest dla mnie złą rzeczą. Uważać siebie lepszym od wszystkich, to już przechwalanie się, każdy powinien wiedzieć, kim jest i na co zasługuje. Zbyt wiele w życiu krytykować, to nie jest dobre (A); Są to ludzie uparci, nie są skorzy do uznania własnej porażki. Trudno im przyznać się do błędu. Są to ludzie honorowi. W większości ludzie o wysokim poczuciu godności to patrioci (S); W sąsiedniej rodzinie dochodzi często do naruszania godności, ponieważ mąż nie szanuje żony. Uważa, że jest nikim, że nic nie osiągnie w życiu, zdarzały się również pobicia (P).

Są wreszcie i tacy wśród badanej młodzieży, którzy nie udzielili odpowiedzi, lub przyznawali się do niewiedzy: Nie do końca wiem, jak wyrazić moją opinię na ten temat (O); To fikcja (S); Nigdy się nie zastanawiałem, jak można ją opisać (A).

5. Uwagi końcowe

Godność ludzka rozumiana jako poczucie godności, przekonanie o swojej godności, ma przede wszystkim wymiar subiektywny, związany z odczuciem własnej wartości czy poczuciem honoru. Uzależniona jest ona od obrazu samego siebie i od stopnia osobistej wrażliwości. Godność osobista jest czymś prywatnym i nie może być zawsze postrzegana przez osoby postronne. Wysoka godność osobista może współwystępować z zaniżoną godnością osobowościową (Hołub, 2014, s. 93). Godność osobista utożsamia się z posiadaniem poczucia własnej wartości. Człowiek nie tylko posiada godność, ale

też może być jej świadomy w większym lub mniejszym stopniu oraz rozmaicie ją przeżywać. U podstaw poczucia własnej godności (postawa człowieka, cecha indywidualna) leży świadomość, wolność i odpowiedzialność, które to cechy domagają się utrwalenia i rozwoju. Świadomość własnej godności integruje osobowość człowieka i ją wzmacnia, dodatnio wpływa na życie. Przejawia się m.in. w pozytywnej postawie wobec samego siebie i innych ludzi, w przekonaniu, że żyje się właściwie i broni się własnej tożsamości i indywidualności (Dłubacz, 2014, s. 26-27). Poczucie własnej godności może być szczególnie intensywnie przeżywane w warunkach ekstremalnych, w sytuacjach instrumentalnego czy przedmiotowego traktowania przez innych ludzi.

Po przeprowadzeniu w miarę dokładnych analiz ustaliłem następującą częstotliwość deklarowanych ocen na temat osób o wysokim poczuciu godności: określenia pozytywne – 51,0%; wypowiedzi ambiwalentne (pozytywne i negatywne zarazem) – 21,2%; określenia negatywne – 10,9%; niezdecydowani, niemający zdania, przyznający się do niewiedzy lub w ogóle nieudzielający odpowiedzi – 9,7%; wypowiedzi ogólnikowe – 7,2%. Łącząc odpowiedzi pierwszą i czwartą, otrzymujemy wskaźnik około 60% tych, którzy deklarują pozytywne – niekiedy ogólnikowe – oceny o ludziach charakteryzujących się wysokim poczuciem godności własnej (por. Kanclerz, 2015, s. 161-162). Tylko co dziesiąty badany wyrażał negatywne oceny o takich osobach. Niektórzy ankietowani mieli trudności z podaniem bliższych określeń, czym jest godność osobista, lub uważali to pojęcie za niedefiniowalne (por. Pasteczko 2012, s. 161-172).

Młodzież pozytywnie oceniająca osoby o wysokim poczuciu godności własnej dość często podkreślała, że osoby o takich właściwościach cechują się docenianiem godności własnej i godności innych ludzi („szanuj godność własną i cudzą”). Przeważała interpretacja prospołeczna godności ludzkiej nad interpretacją indywidualistyczną. Takie nastawienie służy harmonizowaniu dobra indywidualnego z dobrem wspólnym, obowiązków moralnych wobec siebie i wobec innych. Osoby o wysokim poczuciu godnościowym są odbierane przez większość pozytywnie je oceniających jako respektujące reguły i zasady określające, co jest dobre, a co złe, co należy czynić, a czego unikać (moralny wymiar godności ludzkiej). Godność osobista wiąże się tu z odczuwaniem i oceną swojego postępowania jako odpowiadającego kryteriom o charakterze słusznościowym. Jeżeli człowiek zaakceptuje coś, co być nie powinno, traci swoją godność wewnętrzną. Tylko nieliczni respondenci usiłowali łączyć godność ludzką z wymiarami religijnymi.

W kontekście przeprowadzonych badań socjologicznych wskazujących na jeszcze znaczącą obecność wartości godnościowych w świadomości młodzieży polskiej można by wyrazić postulat, by nauki społeczne podejmowały w większym zakresie problematykę godności ludzkiej, by stała się ona swoistą modą w psychologii, socjologii i pedagogice, co byłoby także wkładem w przezwyciężanie kryzysu moralnego we współczesnym świecie. Drugie życzenie odnosi się do Kościoła katolickiego (i innych Kościołów chrześcijańskich oraz religii) w naszym kraju, by ustawicznie głosił prawdę o godności każdego człowieka i krytycznie osądzał – z etycznego punktu widzenia – sytuacje uwłaczające godności ludzkiej. Tych ostatnich w społeczeństwie polskim nie brakuje i nie zabraknie w przyszłości. Społeczeństwo godnościowe potrzebuje godnie postępujących

ludzi, dobre społeczeństwo nie będzie istnieć bez dobrych ludzi. Mówienie o godności człowieka w kontekście społecznych związków i uwarunkowań (godność społeczna) i osobistych przekonań (godność osobista) byłoby czymś niepełnym bez odniesienia do ontycznej godności osoby ludzkiej, „wpisanej” w człowieczeństwo każdego z nas.

W sytuacji, gdy wielu ludzi traci właściwe poczucie godności osobistej i osobowościowej, postulat budzenia poczucia godności i jej poszanowania staje się wyzwaniem i zadaniem edukacyjnym dla wszystkich podmiotów interakcji w procesach wychowawczych i dydaktycznych. „Poszanowanie godności stanowi podstawowy warunek rozwiązywania problemów wychowawczych, dialogu, owocnego współdziałania, poszerzania przestrzeni, w której urzeczywistnianie wartości znajdzie swe znaczące miejsce” (Chałas, 2006, s. 126). Te zadania wychowawcze Krystyna Chałas przedstawia w następujący sposób:

Uczyć stylu życia charakterystycznego dla człowieka aktywnego, który potrafi odpowiedzialnie i sprawnie osiągnąć zamierzone cele, rozwiązywać problemy moralne, twórczo pracować i urzeczywistniać wartości moralne, szanować siebie i drugiego człowieka. Zrozumienie istoty godności staje się podstawą do jej szanowania, które wyraża się w afirmowaniu wartości osoby, postawienia jej w centrum swoich celów, decyzji, sposobów działania (Chałas, 2006, s. 135).

W wychowaniu moralnym godność ludzka jest wartością priorytetową (por. Rynio 2019, s. 161-177).

BIBLIOGRAFIA

- Archer, M.S. (2017). *Morfogeneza tożsamości osobistej. Jesteśmy tym, na czym nam zależy*. Tł. P. Wielecki. W: *Prof. dr hab. Margaret S. Archer doktor honoris causa Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Boguszewski, R. (2019). Rodzina – jej znaczenie i rozumienie. *Komunikat z badań CBOS*, nr 22.
- Chałas, K. (2006). *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. T. I (*Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*). Lublin – Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Chlewiński, Z. i Zaleski Z. (1989). Godność. W: L. Bieńkowski i in. (red.), *Encyklopedia katolicka*. T. V, kol. 1231-1232. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Dłubacz, W. (2014). O pojęciu godności i antropologicznym wymiarze pracy. W: W. Dłubacz (red.), *Godność – Praca – Globalizacja*. Stalowa Wola: Wydawnictwo Sztafeta.
- Fukuyama, F. (1996). *Koniec historii*. Tł. T. Biedroń, M. Wichrowski. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Furmanek, W. (2013). Godność obiektem badań nauk humanistycznych. W: W. Furmanek (red.), *Wartości w pedagogice. Wolność, odpowiedzialność, godność*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gajda, J. (2013). *Wartości w życiu i edukacji człowieka*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grzegorzczak, A. (1983). Pojęcie godności jako element poznawczej regulacji ludzkiego zachowania. *Studia Filozoficzne*, nr 8-9.
- Hołub, G. (2014). *Osoba w labiryncie decyzji moralnych. Bioetyka w perspektywie personalistycznej*. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM.

- Kanclerz, B. (2015). *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Konarska, J. (2003). *Zmiana wartości czy moralności? (niesprawność nabyta)*. Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach.
- Kozielecki, J. (1977). *O godności człowieka*. Warszawa: Czytelnik.
- Mariański, J. (2014). Godność – wartość uniwersalna i relatywna. W: Janusz Mariański. *Moralność w kontekście społecznym*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Mikrut, A. (2013). O poszanowaniu godności osób niepełnosprawnych – idea a rzeczywistość. *Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne*, nr 3-4.
- Mikrut, A. (2014). O odkrywaniu swojej godności przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 27, nr 1.
- Mikrut, A. (2016). O promowaniu godności człowieka w ramach konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 69.
- Nowicka-Kozioł, M. (2002). Godność podmiotu ponowoczesnego. W: *Prawo głosu i różnicy a podmiotowość*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Oleś, P.K. (2012). Godność – zapoznana czy zapoznaną? W: H. Grzmil-Tylutki i Z. Mirek (red.), *Godność w perspektywie nauk*. Kraków: Międzynarodowe Towarzystwo Naukowe Fides et Ratio.
- Ossowska, M. (1983). *O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ostrowska, U. (2004). *Studenci wobec godności. Między nieodzownością a kontestacją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pasteczko, E. (2012). Młodzież o godności człowieka a nauczanie Jana Pawła II. W: H. Grzmil-Tylutki i Z. Mirek (red.), *Godność w perspektywie nauk*. Kraków: Międzynarodowe Towarzystwo Naukowe Fides et Ratio.
- Piliś, H. (1999). Godność osobowa jako podstawa i uzasadnienie niezbywalnych praw i wolności człowieka. W: R. Rosa (red.), *Prawa i wolności człowieka w edukacji demokratycznego państwa*. Materiały I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Siedlce – Chlewicka 7-8 grudnia 1999 r. Siedlce: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Podlaskiej.
- Prüfer, P. (2017). Godnościowy wysiłek człowieka w ocaleniu własnej godności. Refleksje wokół książki Janusza Mariańskiego. W: P. Prüfer (red.), *Człowiek sam dla siebie wyzwaniem*. Gorzów Wielkopolski: Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim.
- Rynio, A. (2019). *Wychowanie do odpowiedzialności. Studium teorii i praktyki pedagogiki integralnej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Stępień, S. (2016). Godność osobowa. W: K. Chałas i A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom: POLWEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.

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/>



Aksjologia dziennikarska wobec wyzwań współczesności

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie uwarunkowań, jakim podlega dziennikarstwo w dobie rewolucji w dostępie do informacji, oraz pokazanie, jak uwarunkowania te wpływają na realizowanie przez dziennikarzy standardów zawodowych.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy został sformułowany jako pytanie: czy w związku z kryzysem epistemologicznym dotyczącym dziennikarstwo zasadne jest rozważenie zmiany ustanowionych w XX w. przez środowisko dziennikarskie norm i wartości? W zakresie przyjętej metodologii zastosowano założenia teorii normatywnej i teorii społecznej odpowiedzialności mediów, a także metodę analizy i krytyki piśmiennictwa.

PROCES WYWODU: Publikację rozpoczyna przypomnienie norm etycznych w dziennikarstwie, które przez przeszło sto lat, pełniąc funkcję „drogowskazów”, przyczyniały się do budowy społecznego ładu opartego na wartościach. Następnie przedstawiono uwarunkowania, jakim podlega dziennikarstwo we współczesnym, zmediatyzowanym społeczeństwie. Na podstawie badań orzeczeń Rady Etyki Mediów wskazano na naruszenia standardów dziennikarskich w praktyce redakcyjnej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Podjęte badania wskazują na znaczenie etyki dziennikarskiej w komunikowaniu oraz negatywne konsekwencje dla społeczeństwa demokratycznego, jakie przynosi odchodzenie od standardów związanych z przekazywaniem informacji.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Mimo ogromnej konkurencji i starań mediów o pozyskanie audytorium to wiarygodność i zaufanie odbiorców będą decydowały o ich powrocie do tych samych źródeł informacji. Respektowanie standardów etycznych, w tym ujęciu, staje się fundamentem ekonomicznej egzystencji środków masowego przekazu.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** KARTA ETYCZNA MEDIÓW, KODEKSY ETYCZNE, ORGANIZACJE DZIENNIKARSKIE, POSTMODERNISTYCZNY KRYZYS EPISTEMOLOGICZNY, STANDARDY ETYCZNE

ABSTRACT

The Contemporary Challenges for the Journalists' Axiology

RESEARCH OBJECTIVE: The article aims at presenting conditions affecting journalism in the era of information revolution and fulfilling journalists' ethical standards.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem forms of a question: whether, facing epistemological crisis, ethical values and norms established by the journalists in XX century need reshaping? As to the methodology – systematical analyze has been applied with elements of normative theory, media social responsibility theory, and critical analyze of the literature.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: This article begins with reminding the most important ethical norms for journalists, the value pillars of the social order so far. Then contemporary conditions of a media activity are presented. Basing on the sentences of the Media Ethics' Council the text analyzes then cases of violation of journalists' standards.

RESEARCH RESULTS: The analyze has led to a conclusion, that in journalism – as in other spheres – one may not morality for disobedience to moral norms creates an amoral attitude. The study underlines the importance of journalists' standards for a democratic society and presents consequences of abandoning the standards in communications.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Regardless of competition between media companies to obtain readers and viewers, it will be crucial to remain credible and trustworthy to keep their attention. Thus, respect for ethical standards found the economical existence of the mass media.

→ **KEYWORDS:** **CODE OF ETHICS, ETHICAL STANDARDS, MEDIA ETHICS CHARTER, POLISH JOURNALISTS' ASSOCIATIONS, POSTMODERNIST EPISTEMOLOGICAL CRISIS**

Zdaniem D. Hallina proces profesjonalizacji i odpowiadający mu rozwój ideologii zawodowej dziennikarzy, jaki dokonał się w XX w., można uznać za okres szczytowego modernizmu w dziennikarstwie, który bezpowrotnie się skończył (Hallin, 1992, s. 14-25). Dominującym modelem dziennikarstwa ubiegłego stulecia był cieszący się autorytetem profesjonalista dostarczający czytelnikowi rzetelnych i obiektywnych informacji oraz materiałów o charakterze publicystyczno-analitycznym (Kononiuk, 2013; Michalski, 1998; J. Mikułowski-Pomorski, 2006). Taki dziennikarz w swojej pracy realizował założenia ideologii przyjętej i akceptowanej w środowisku zawodowym.

Schyłek XX w., w którym doszło do ukształtowania się dziennikarskiej etyki normatywnej, zapoczątkował jednak szereg zmian o charakterze socjoekonomicznym, kulturowym oraz związanych z postępowaniem technologicznym, które sprawiły, że wielu dziennikarzy i medioznawców stawia obecnie pod znakiem zapytania zawarte w kodeksach

i wyznawane dotąd przez środowisko zawodowe wartości (Czyżewski, 2005; Pleszczyński, 2007).

Normy i wartości etyki dziennikarskiej

Etyka normatywna została stworzona przede wszystkim przez samych dziennikarzy, pracujących w redakcjach, jak też stowarzyszonych w organizacjach zawodowych. Kodeksy etyki zawodowej są zatem zbiorem norm składających się na obraz dziennikarza, jakim chcieli go widzieć ich twórcy – przedstawiciele tego zawodu.

Dokumentem najpełniej oddającym akceptację środowiska dla norm i wartości dziennikarzy w Polsce jest podpisana w 1995 r. przez stowarzyszenia dziennikarskie oraz przedstawicieli środków społecznego przekazu Karta Etyczna Mediów. Karta składa się z siedmiu zasad: prawdy, obiektywizmu, oddzielania informacji od komentarza, uczciwości, szacunku i tolerancji, pierwszeństwa dobra odbiorcy, wolności i odpowiedzialności.

Zawarty w Karcie obowiązek przekazywania prawdy zajmuje pierwsze miejsce nie tylko w kodeksach etyki dziennikarskiej sformułowanych w Polsce (Kodeks SDP; Kodeks SDRP), ale i na świecie (Laitila, 1995; Hafez, 2002).

Dążenie do przekazywania prawdziwych informacji miało w dziennikarstwie od początku jego istnienia niezaprzeczalną wartość. Zgodność faktów z rzeczywistością zapewniała odbiorcom informacji wiedzę na temat bieżących wydarzeń, możliwość ukształtowania poglądów, podejmowania decyzji. Przekazywanie prawdy wpływało też na status dziennikarzy w społeczeństwie oraz poziom zaufania, jakim byli obdarzani (Kononiuk, 2013).

I choć „prawda” wielokrotnie w historii podlegała ograniczeniom, zniekształceniom i manipulacjom, niezależnie od epoki informacja prawdziwa była „dobrem”, a jej prawdziwość podstawowym warunkiem wartości. Dlatego obowiązek dążenia dziennikarza do przekazywania prawdy znajduje się na pierwszym miejscu nie tylko w zbiorze zasad Karty Etycznej Mediów, ale we wszystkich kodeksach etycznych utworzonych przez stowarzyszenia dziennikarskie. Dziennikarze realizują jedno z podstawowych praw osobistych, jakim jest uprawnienie obywateli do prawdziwej informacji. Dziennikarstwo w tym ujęciu jest zatem swego rodzaju informacyjną służbą społeczną. Jak twierdzi H. Boven-ter, aby być dziennikarzem etycznym, każdy musi pracować w służbie ludzkości, swego kraju, publiczności, nie zaś dążyć wyłącznie do własnego celu. Jest to imperatyw, aby być społecznie odpowiedzialnym i społecznie obliczalnym (Boven-ter, 1995, s. 9). Podobnie rolę dziennikarza postrzega książdz Adam Boniecki, twierdząc, że

odpowiedzialność leży u podstaw etyki dziennikarskiej. Dziennikarz działa w społeczeństwie i dla społeczeństwa, jego profesja należy do profesji zaufania publicznego i zawieść społeczne zaufanie znaczy podważyć sens wykonywanego zawodu. Tak więc od dziennikarza oczekuje się przekazywania prawdy (Boniecki, 2010, s. 757).

Kolejnym standardem profesjonalnego dziennikarstwa, zajmującym poczesne miejsce w kodeksach etyki dziennikarskiej, jest zawarty w drugiej zasadzie Karty Etycznej Mediów obowiązek zachowania przez dziennikarza obiektywizmu.

Obiektywizm dziennikarski postrzegany jest przede wszystkim jako ściśle określony styl redagowania informacji (Doktorowicz, 1989). Obiektywna informacja to prawdziwa, wszechstronna i inteligentna relacja ze zdarzeń, przy czym główny akcent jest tu położony nie tyle na wiarygodność i prawdziwość przekazu – co jest oczywiste – ile na jego formę (Nordenstreng, 1994, s. 167-169).

Obiektywna relacja uniemożliwia określenie przez odbiorcę stanowiska czy poglądów dziennikarza wobec kwestii, których dotyczy informacja. Dziennikarz, zgodnie z ideą obiektywizmu, przyjmuje rolę niezależnego obserwatora, który zachowuje dystans do tematu swojej relacji. Obiektywizm w przekazach medialnych można porównać do intelektualnej gry z odbiorcą. Jej reguły wymagają zachowania samokontroli dziennikarza w ujawnianiu własnych ocen, zaś jej celem jest wspieranie procesów myślowych u odbiorców i realizacja ich prawa do własnych poglądów.

„Kult obiektywizmu” zapoczątkowany przez dziennikarstwo amerykańskie przeniknął również do dziennikarstwa europejskiego. Z czasem koncepcja ta tak głęboko zakorzeniła się w świadomości teoretyków prasy i samych dziennikarzy, że stała się pożądanym ideałem pracy dziennikarskiej i zarazem podstawowym wyznacznikiem profesjonalizmu dziennikarskiego.

Dostrzegano wiele korzyści związanych z dążeniem dziennikarzy do ideału obiektywizmu. Jay Rosen wyróżnił pięć wymiarów obiektywizmu, który nazwał „nawym empiryzmem” (Rosen, 1993, s. 48). Według Rosena obiektywizm:

- chroni demokrację, liberalizm, wolny rynek, zapewnia pluralizm i wolny dostęp do mediów, oddaje głos pozbawionym głosu, zapewnia wolność jednostce, stabilizuje układ polityczny;
- jest kontraktem między dziennikarzami a ich pracodawcami;
- oddziela fakty od wartości, informacje od opinii, *views* od *news*;
- jest zbiorem profesjonalnych reguł (m.in. polegania na oficjalnych źródłach, równowadze cytowanych stron itd.);
- wyraża nobliwy i konieczny w demokracji ideał bezinteresownej prawdy.

Mimo krytyki ideologii obiektywizmu (Kozieł, 2015, s. 68; Kapuściński, 2013a, s. 40; Wańkowicz, 1974, s. 160) nie sposób nie dostrzec jego znaczenia nie tylko dla rozwoju ideologii profesjonalnej dziennikarstwa, ale też dla społeczeństwa, które co do zasady mogło liczyć na lepszą jakość przygotowywanych przez dziennikarzy informacji.

Podstawowym nakazem związanym z obowiązkiem przekazywania prawdy i zachowania obiektywizmu przez dziennikarza jest wyraźne oddzielanie faktów lub opisów stanu rzeczy od komentarza, interpretacji, hipotez itp.

Zasada oddzielenia informacji od komentarza stanowi trzecią z zasad Karty Etycznej Mediów. Także w dziale I Kodeksu SDP zawarte jest twierdzenie: „informacje należy wyraźnie oddzielać od interpretacji i opinii”. Również w Kodeksie etycznym SDRP zasadę obiektywizmu można wywieść z zawartego w punkcie I twierdzenia:

„Komentarz własny, czy hipotezy autora powinny być wyraźnie oddzielone od informacji”.

Możliwość rozróżnienia faktów od opinii i poglądów pozwala czytelnikowi, widzowi, słuchaczowi na własną, a nie narzuconą ocenę, zaś połączenie informacji z komentarzem, podobnie jak podawanie informacji selektywnej, wartościującej, idealizowanej wpływa na jej treść i odbiór oraz sugeruje świadomą lub nieświadomą manipulację.

Kolejny postulat spotykany w kodeksach etyki dziennikarskiej, a także będący jedną z zasad Karty Etycznej Mediów, to postulat uczciwości w dziennikarstwie, który odwołuje się do moralności, jaką posiada każdy człowiek. Można powiedzieć, że kierowanie się zasadami moralnymi w życiu, inaczej „posiadanie kręgosłupa moralnego”, będzie miało niemałe znaczenie dla przestrzegania zasady uczciwości w dziennikarstwie.

Zasada ta koresponduje z szóstą zasadą Karty Etycznej Mediów, zasadą pierwszeństwa dobra odbiorcy. Można nawet powiedzieć, że wskazuje, czym powinien się kierować dziennikarz w drodze do zrealizowania ideału, czyli do osiągnięcia „dobra odbiorcy”. Dążenie to i zarazem przekonanie o służeniu ogółowi jest jednym z najważniejszych zachowań profesjonalnych (Kononiuk, 2013, s. 63).

Zachowanie uczciwości wymaga dochowania wierności standardom dziennikarskim zawartym w prawie prasowym i normach etycznych obowiązujących dziennikarzy, ale też przypomina, że „tym, co łączy wszystkie formy działalności dziennikarskiej, jest adresat – człowiek” (Baczyński, 2012, s. 40). Człowiek, który jest filmowany, nagrywany, opisywany i ten, który będzie odbiorcą przekazu. Świadomość przygotowywania przekazu informacyjnego dla człowieka i o nim samym powinna wyzwalać u dziennikarza poczucie odpowiedzialności wobec obywateli i społeczeństwa, niezależnie od odpowiedzialności wynikającej z przepisów prawa. Uczciwość dziennikarska wymaga przyjęcia założenia, że informacje są dla człowieka, a nie człowiek dla informacji (Chrapek, 1990). Użytkownicy mediów nie mogą pozostać sami ze swoją ufnością do wszystkiego, co zobaczą, usłyszą i przeczytają.

Pojęciem zawierającym w kodeksach etyki dziennikarskiej, do którego odnosi się także Karta Etyczna Mediów w zasadzie szacunku i tolerancji (a którego fundamentem jest art. 30 Konstytucji RP), są dobra osobiste, czyli

uznane przez system prawny wartości (tj. wysoko cenione stany rzeczy), obejmujące fizyczną i psychiczną integralność człowieka, jego indywidualność oraz godność i pozycję w społeczeństwie, co stanowi przesłankę samorealizacji osoby ludzkiej (Radwański, 2005, s. 160).

Zasada szacunku i tolerancji Karty Etycznej Mediów zobowiązuje do poszanowania godności ludzkiej, ale też, poprzez odwołanie do dóbr osobistych, obejmuje ochroną również aspekt zewnętrzny czci, czyli dobre imię człowieka.

I wreszcie siódma zasada Karty Etycznej Mediów – zasada wolności i odpowiedzialności. Wolność w znaczeniu pozytywnym (według Hegla to „wolność do czegoś”, nie zaś „wolność od” wszelkich ograniczeń) nabiera bardzo doniosłego charakteru. Można powiedzieć, że dotyka istoty człowieczeństwa; człowiek nie korzysta ze swojej wolności

w sposób egoistyczny i nieprzemyślany, ale bierze pod uwagę zarówno swoje korzyści, jak również dobro całego społeczeństwa, za które czuje się odpowiedzialny.

Wolność w ujęciu pozytywnym zakłada, że wszyscy ludzie posiadają rozum, i dlatego wolność będzie w istocie wartością służącą całej ludzkości. Najpełniej mówi o tym art. 1 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, który w pierwszym zdaniu podkreśla, że „Wszystkie istoty ludzkie rodzą się wolne i równe w godności i prawach”. Drugie zaś zdanie brzmi: „Są one obdarzone rozumem i sumieniem oraz powinny postępować w stosunku do siebie wzajemnie w duchu braterstwa”.

Etyka dziennikarska w praktyce redakcyjnej

Rewolucja medialna, jaka w Polsce dokonała się w okresie transformacji systemowej, sprawiła, że dziennikarstwo przestało być zawodem elitarnym i stało się masowym zajęciem; „tysiące ludzi, nie mając żadnego doświadczenia, przygotowania profesjonalnego i – co bardzo ważne – etycznego, zostało wchłoniętych przez media” (Kapuściński, 2013a, s. 122).

Co więcej, media skupione w rękach prywatnych właścicieli stały się zwykłym narzędziem, instrumentem pozwalającym czerpać wysokie zyski. Kwestia prawdziwości informacji zostaje odsunięta na dalszy plan wobec jej atrakcyjności:

oto najgłębsza zmiana, jaka dokonała się w świecie mediów: dawną etykę wyparty nowe reguły gry. Fundamentem naszego zawodu było zawsze poszukiwanie prawdy, informacja posiadała wartość, jeśli dawała świadectwo prawdzie. (...) Dzisiaj jednak, gdy do mediów wszedł wielki kapitał, tropi się wyłącznie to, co atrakcyjne, lub to, co można sprzedać (Kapuściński, 2013b, s. 31).

Konsekwencją wyboru między prawdą a ekonomią na rzecz tej ostatniej jest niedomiar prawdy w mediach. Cytując Marka Millera, sytuację tę można sprowadzić do następującej konstatacji: „oko cenzora zostało zastąpione okiem *ratingu*” (Miller, 2005, s. 42).

Niektóre media, by zabawić odbiorcę, często uciekają w świat *soft news* i *infotainment* (Chudy, 2007, s. 200), które są nie tylko pozbawione elementu dziennikarstwa, ale często też całkiem oderwane od kultury panującej w danym zakątku świata. Tworzenie symulakrum (Bauer, 2010, s. 261) rzeczywistości ma się nijak do od arystotelesowskiej definicji prawdy, jak i dziennikarskiego obowiązku jej przekazywania. Nic nie ma też wspólnego z dziennikarską misją – bo płytkość i powierzchowność takiego przekazu powoduje aktywne ogłupianie odbiorców (Sowa, 2005, s. 159; Płudowski 2005, s. 141).

Środowisko cyfrowe zmieniło opierającą się dotychczas na prasie drukowanej, jednostronną naturę dziennikarstwa; dziennikarstwo tradycyjne ewoluuje w kierunku dziennikarstwa alternatywnego, którym bardzo często trudnią się amatorzy.

Produkcja treści dziennikarskich przez szerokie rzesze internautów wyszukujących informacje w przeróżnych źródłach zajęła miejsce charakterystycznego dla tradycyjnego dziennikarstwa *gatekeepingu*, czyli akceptowania treści prezentowanych publiczności

przez redaktora. Konsekwencją jest przeniesienie obowiązku weryfikacji danych na czytelnika (przyjmując, że czytelnik będzie chciał zadać sobie trud, aby takiej weryfikacji dokonać).

Przeniesienie wydań papierowych gazet do Internetu, nazywane też upadkiem starego systemu komunikacji (Gdula, 2016, s. 79), sprawiło, że skurczyło się miejsce dla obszernych artykułów, tłumaczących rzeczywistość i stanowiących część debaty publicznej. Za to w wyniku konkurencji o widza i czytelnika przyspieszył proces produkcji treści zorientowanych na konflikt, skandal i rozrywkę. Media w coraz mniejszym stopniu pełnią funkcje kontrolne, a podporządkowane zostały strategiom biznesowym (Gdula, 2016, s. 80).

Wszystko to nie pozostaje bez wpływu na realizację dziennikarskich norm i wartości w praktyce redakcyjnej. Najsilniejszą zauważalną w mediach tendencją wydaje się szokowanie, wzbudzanie silnych emocji, złamanie wszelkiego tabu, także w dziedzinie kultury i obyczajów (Raczkowska, 2019, s. 274). Jako przykład można wskazać okładkę dziennika „Fakt” z 20 sierpnia 2015 r. przedstawiającą ciężko ranną, cierpiącą dziewczynkę z Kamiennej Góry, która następnie zmarła w wyniku odniesionych obrażeń. Inny przykład to fotomontaż opublikowany na łamach Super Expressu w 2012 r. przedstawiający leżącą w otwartej trumnie w dniu pogrzebu zamordowaną kobietę i stojącego obok skutego kajdankami sprawcę zbrodni – jej męża. Skargę do Rady Etyki Mediów w tej sprawie skierowało czworo dzieci ofiary, które podkreśliły, że ojca nie było na pogrzebie, ponieważ w dniu zbrodni został zatrzymany.

Do naruszeń w mediach powagi cierpienia i śmierci dochodzi szczególnie często ze względu na trudne emocje towarzyszące tragicznym wydarzeniom, emocje, które budzą współczucie, ale też duże zainteresowanie odbiorców.

Analiza orzeczeń Rady Etyki Mediów pozwala na sformułowanie wniosku, iż ustanowione przez środowisko dziennikarskie normy i wartości nader często ustępują wobec nadrzędnego imperatywu, jakim jest popyt na określonego rodzaju treści i powiązana z nim możliwość ich sprzedaży (Raczkowska, 2019, s. 274). To pierwszy poważny dysonans, do jakiego dochodzi między dziennikarską misją pierwszeństwa dobra odbiorcy a koniecznością sprzedaży towaru/produktu.

Wśród dziennikarskich sposobów na zwiększenie atrakcyjności materiałów znajdują się następujące praktyki: opieranie się na pogłoskach i plotkach (wbrew etycznemu obowiązkowi przekazywania prawdy); epatowanie treściami sensacyjnymi i bulwersującymi (nierzadko bez poszanowania dla dóbr osobistych osób będących bohaterami przekazów medialnych), „handel złymi obyczajami” (czyli prezentowanie negatywnych postaw społecznych); używanie „języka nienawiści” (wbrew zasadzie wolności i odpowiedzialności mediów). Naruszeniom ulegają także bardzo często zasady warsztatowe pracy dziennikarskiej, jakim jest powinność zachowania obiektywizmu relacji i oddzielenia informacji od komentarza (Raczkowska, 2019, s. 262).

Zbliżone spostrzeżenia na temat etyki dziennikarskiej w praktyce redakcyjnej formułuje także J. Dąbała, który zauważa, iż w kręgu „tożsamościowego” i prawie obowiązkowego zainteresowania mediów znalazły się m.in. ciało człowieka, fetyszyzacja

celebrytów, tabu, pornografia i erotyka, patologie, agresja fizyczna, inwigilacja i terroryzm. Podobnie rozumiane trendy zaczęły odpowiadać także zachowaniom dziennikarskim na wizji, m.in. nadmiernej i krzykliwej ekspresji, bezpośredniości i brutalności niemalże na granicy chamstwa, bezczelności i agresji, bezkrytycznemu tzw. parciu na szkło czy sztucznemu i często infantylnemu dramatyzowaniu komunikatów medialnych (Dąbała, 2014, s. 129).

W krytycznych publikacjach i komentarzach na temat kondycji etycznej zawodu powtarzają się wymieniane przez autorów główne grzechy współczesnego dziennikarstwa, takie jak: niedomiar prawdy, brak staranności i rzetelności, postprawda zamiast obiektywizmu, epatowanie sensacją, naruszanie godności człowieka, mowa nienawiści (Michalewicz, 2015; Gugala, 2013; Środa, 2014).

W tym kontekście warto zwrócić uwagę, że norma etyczna jako idea istniejąca w umysłach członków grupy musi dotyczyć pewnej zbiorowości, która dąży do przestrzegania ustanowionych przez siebie standardów. Jeśli zaś zbiorowość dziennikarzy (wyposażonych w znajomość standardów) zostaje zmarginalizowana przez osoby zajmujące się przekazywaniem informacji, trudno mówić o wspólnych ideałach w zakresie komunikowania. Co więcej, dewaluacji ulega poczucie wstydu za złamanie normy, skoro tak wielu wokół przejawia podobne zachowania (np. nieprzyznanie tytułu „Hieny roku” przez Zarząd Główny SDP w 2010 r. z powodu „niepokojącego obniżenia standardów dziennikarskich”). Stąd mechanizm polegający na piętnowaniu naruszeń wobec braku istnienia grupy wyznającej takie same wartości we współczesnej rzeczywistości napotyka bardzo istotne ograniczenia.

Czy normy są „reliktem epoki”?

Zastanawiający z perspektywy badacza wartości i norm etycznych jest pogląd o normatywnym wzorcu roli dziennikarza, w odniesieniu do uwarunkowań współczesnej cywilizacji, postrzeganym jako „relikt minionej epoki” (Czyżewski, 2005, s. 50). Jak podaje Jan Pleszczyński

najjaskrawszym (...) symptomem kryzysu epistemologicznego w mediach i dziennikarstwie jest to, że etyka normatywna nie może już spełniać roli, jaką przypisywano jej jeszcze kilkanaście lat temu (...). Tradycja, obejmująca etykę normatywną mediów i dziennikarstwa, znalazła się w punkcie, który domaga się „nowych pojęć i nowych teorii epistemologicznych” (Pleszczyński, 2007, s. 128).

Przytoczone poglądy nie są odosobnione, jakkolwiek za zadanie trudne należałoby uznać stworzenie nowego kodeksu etycznego przyjmującego za podstawę inne wartości niż te, które począwszy od starożytności do XX w. uznawane były w społeczeństwie za cenne wartości etyczne; bo i jakie mogłyby być to wartości?

Myśl o konieczności zmiany istniejących wartości normatywnych zawodu ze względu na nieprzestrzeganie ich przez dziennikarzy mogłaby doprowadzić do próby

analogicznego pomysłu w kwestii Dekalogu; jeśli ludzie zachowują się niezgodnie z przykazaniami, należałoby zmienić treść przykazań.

Bardziej uprawniony wydaje się pogląd, że rozdźwięk między przeszłością a teraźniejszością w rzeczywistości ponowoczesnej jest zjawiskiem powszechnym i stąd też bierze swój początek charakterystyczny dla naszych czasów zamęt i ogólna dezorientacja (Ortega y Gasset, 2002, s. 11). Zamęt ten może wynikać z przekonania, że dawne modele, normy, wzory nie mają już zastosowania w stosunku do społeczeństwa.

Współcześni socjologowie w swoich analizach rzeczywistości wielokrotnie podkreślają, że *credo* życiowym „człowieka masowego” jest dążenie do tego, by żyć bez podporządkowania się jakiegokolwiek moralności (Ortega y Gasset, 2002, s. 63) oraz że „nasze czasy są czasami silnego poczucia moralnej ambiwalencji” (Baumann, 1996, s. 31).

Kryzys epistemologiczny, z którym niewątpliwie mamy do czynienia, w stosunku do wartości wyznawanych przez przedstawicieli zawodu może mieć swoje źródło w traktowaniu demokracji jako nieograniczonej wolności, nie zaś jako zobowiązania do kreowania systemu wartości prospołecznych i etycznie pożądanych (Mocek, 2006, s. 152). Odrzucenie obowiązków związanych z rzetelnym informowaniem wynika w dużym stopniu z mentalności człowieka ponowoczesnego, którego postawa wobec życia sprowadza się do przekonania o tym, że posiada wszystkie prawa i żadnych obowiązków (Ortega y Gasset, 2002, s. 63).

W rzeczywistości jednak nie można uwolnić się od moralności, bo brak podporządkowania się normie powoduje w istocie jej zanegowanie i jest postawą amoralną. Dlatego zmiana kodeksu zawodowego dziennikarzy poprzez odrzucenie tradycyjnych wartości zawodu mogłaby się przyczynić do usankcjonowania *de facto* amoralności dziennikarzy.

Warto się też zastanowić, jakie konsekwencje dla społeczeństwa ma przekaz medialny przygotowany z naruszeniem podstawowych norm etycznych. Są one dostrzegalne i na tyle ważne, by podkreślać ich znaczenie.

Skutki porzucenia roli strażników demokracji

Zmarginalizowanie roli „czwartej władzy” przez samych dziennikarzy i przesunięcie aktywności zawodowej w kierunku tworzenia informacji o charakterze *infotainment* przyczynia się do odwracania uwagi społeczeństwa od istotnych kwestii, które powinny się stać przedmiotem debaty publicznej. W efekcie zmniejszeniu ulegają funkcje kontrolne mediów, zaś zwiększa się możliwość manipulowania odbiorcą.

Zadaniem dziennikarzy jest nie tylko nieustanne wyjaśnianie istoty dokonujących się w kraju zmian, konsekwencji proponowanych przez polityków programów, ale także ujawnianie braku programu i demagogii wypowiedzi. W przekazach o zabarwieniu politycznym brak obiektywizmu uniemożliwia rzeczową ocenę działań przedstawicieli danej opcji politycznej. Dziennikarze świadomie lub nieświadomie wycofujący się z wykonywania powinności zawodowych stają się narzędziem w ręku polityków (szczególnie, gdy beładnie powtarzają ich stwierdzenia).

Tendencją w informowaniu, mającą wpływ na kształtowanie obrazu rzeczywistości u odbiorców, jest odwoływanie się do emocji i poglądów politycznych, nie zaś dążenie do przedstawienia obiektywnej prawdy. Na tę współczesną tendencję w mediach należałoby zwrócić uwagę zwłaszcza w kontekście terminu postprawda, który obecny jest szczególnie często w debacie publicznej (Majmurek, 2016).

Wydaje się, że elementy „postprawdy” można dostrzec w wielu materiałach dziennikarskich, tworzonych tylko dla grup społecznych o takich samych poglądach politycznych, aczkolwiek ciekawym zagadnieniem badawczym mogłoby być porównanie materiałów zawierających „postprawdy” z materiałami o charakterze propagandowym. Praktyki te bowiem sprowadzają się do użycia podobnych metod (w szczególności silnego oddziaływania na emocje, skumulowania negatywnych odczuć w stosunku do oponenta politycznego), pojawia się zatem pytanie, czy nowy, zaistniały w debacie publicznej termin, na gruncie przekazywania informacji o zabarwieniu politycznym, nie odnosi się do znanego już z historii zjawiska.

Epatowanie przekazami opartymi na złych emocjach nie tylko uniemożliwia debatę publiczną, ale prowadzi do polaryzacji społeczeństwa wokół jednorodnych przekonań. W dalszej perspektywie taki sposób prezentacji przeciwnych stanowisk przyczynia się do zaostrzania konfliktu między grupami o odmiennych poglądach politycznych, braku umiejętności kompromisu i wzrastania wzajemnej nienawiści.

Omawiane praktyki nie mają nic wspólnego z określonym w etyce dziennikarskiej dążeniem do ukazania obiektywnej prawdy poprzez przedstawianie faktów. Nie uwzględniają zasady pierwszeństwa dobra odbiorcy ani zasady wolności i odpowiedzialności zawartych w Karcie Etycznej Mediów.

Podstawowy cel autorów tego rodzaju przekazów to przede wszystkim skupienie widowni o tych samych poglądach, przekonaniach oraz utrzymanie takiego audytorium.

Gdy dziennikarze porzucają rolę strażników standardów w życiu publicznym, demokratyczne społeczeństwo jest pozostawione samo sobie. Nie jest społeczeństwem obywatelskim. Straty z tym związane są niewymierne.

Jedną z nich jest utrata zaufania rozmówców. Praktyka dziennikarska dostarcza wniosku, że eksperci w danej dziedzinie nie chcą rozmawiać z dziennikarzami, w obawie przed zmanipulowaniem ich wypowiedzi, podciągnięciem jej do zaplanowanej tezy. To są realne straty dla poziomu debaty publicznej. W efekcie odbiorcy nie mają możliwości zapoznania się z poglądami, które wnosząby coś więcej poza emocjami i antagonizmami, zaś głos oddany jest osobom, których celem jest przede wszystkim zaistnienie w mediach, bez względu na poziom merytoryczny ich wypowiedzi.

W kontekście utraty zaufania warto też zwrócić uwagę na tendencję do posługiwania się przez dziennikarzy pomówieniami, pogłoskami, plotkami. Celem może być wzbudzenie podejrzeń co do osoby, instytucji bądź stanu rzeczy, ale też podniesienie atrakcyjności przekazu. Do konsekwencji tego rodzaju praktyk dziennikarskich należą: zniekształcanie obrazu rzeczywistości; dezinformacja; wzbudzenie podejrzliwości w stosunku do uczestników życia publicznego; zakłócenie warunków do społecznej debaty; zmniejszenie wiarygodności samych mediów.

Era zmierzchu czy potrzeba odrodzenia?

W literaturze z zakresu socjologii i medioznawstwa pojawiają się określenia nazywające współczesną epokę „jednym z najczarniejszych okresów w historii kultury Europy” (Czyżewski, 2005, s. 52), „erą zmierzchu” (Baumann, 1996, s. 8). Wylania się też zasadnicze pytanie, czy miłościwie panująca wolność kogokolwiek od wszelkich ograniczeń jest w rzeczywistości krokiem ludzkości w przód czy w tył.

Oceny tego rodzaju niewątpliwie oddają indywidualne odczucia niejednego człowieka ery ponowoczesności.

Na szczęście myśl socjologiczna śpieszy też z pocieszeniem, że w większości epok historycznych ludzie najczęściej byli przekonani o „istnieniu kiedyś w zamierzczłej przeszłości, jakichś lepszych czasów (...), wierzyli w złoty wiek” (Ortega y Gasset, 2002, s. 9). Być może więc czasy ponowoczesne nie są gorsze od poprzednich, a są jedynie inne. Owa inność dostrzegalna jest również ze względu na odmienność czynników oddziałujących na etykę dziennikarską.

Jeszcze kilka lat temu przeprowadzone badania wskazywały na przesunięcie źródła presji z pola politycznego na ekonomiczne. Sformułowano wówczas wniosek iż „Rachunek ekonomiczny – zysk i strata – jest dla właściciela mediów ważniejszym doradcą niż kontakty a aktorami politycznymi i płynące od nich sugestie czy wytyczne” (Dobek-Ostrowska, Barczyszyn i Michel, 2013, s. 20). Dziś ciężar presji politycznej oddziałującej na media jest znów widoczny.

Warto pamiętać, że etyka normatywna sformułowana w postaci zdań typu „powinno się”, „należy” nie opisuje istniejącej rzeczywistości (Saja, 2015, s. 24), czyli tego, co jest, ale kieruje postulat w kierunku przyszłości, czyli ku temu, co (jeszcze) nie istnieje (Skuczyński i Sykuła, 2013). Stanowi zatem idealny, doskonały wzorzec, do którego należy dążyć, aby żyć moralnie. W przypadku etyki dziennikarskiej uzasadnione jest także dodanie, że wzorzec ten ma pozwolić na realizację najwyższego dobra, tzw. *summum bonum* (Pilikowski, 2010, s. 30), jakim jest dobro odbiorcy informacji.

Siła oddziaływania etyki ma swoje źródło w ocenie postępowania członków danej społeczności czy grupy zawodowej. Rolę organizacji dziennikarskich polegającą na piętnowaniu zachowań dziennikarzy niezgodnych z etyką zawodową nierzadko dziś przejmują komentatorzy lub całe redakcje.

Świadomość istnienia dziennikarskich norm etycznych stanowi punkt odniesienia, z którym konfrontowane są efekty pracy dziennikarskiej. Konfrontowane nie tylko przez środowisko dziennikarzy, ale przez ludzi – odbiorców informacji, którzy wielokrotnie potrafią ocenić, czy przekaz jest obiektywny, czy stronniczy.

Dopóki słyszalne są liczne głosy krytyczne na temat przekazywanych przez media treści, możemy z całą pewnością stwierdzić, że odbiorcy informacji posługują się systemem etycznym, zgodnie z którym oceniają pracę dziennikarzy. System ten, ukształtowany przez wieki (zważywszy, że początki etyki sięgają czasów starożytnych), a na którego fundamentach też niewątpliwie powstała etyka zawodowa dziennikarzy, z całą

pewnością nie runął w ciągu ostatniego dwudziestolecia, choć „nieszczęsny dar wolności” (Tischner, 2015) sprawił, że zdrzął w posadach.

Istotną perspektywę przyszłości funkcjonowania mediów przedstawia N. Couldry, wskazując, że etyka jest kręgosłupem ich wiarygodności i to dzięki niej mogą generować zyski (Długowski, 2014). Media natomiast, tracąc zaufanie odbiorców, tracą fundament ekonomicznej egzystencji. Socjolog mediów i kultury z London School of Economics uważa, że przyszłość dziennikarstwa ściśle związana jest z uczciwością, rzetelnością i wiarygodnością. Dziennikarstwo przestrzegające standardów, tzw. jakościowe, kształtuje nawyk powracania odbiorców do tego samego źródła informacji. Rozpowszechnienie Internetu oraz mediów społecznościowych może powodować silną konkurencję w zakresie szybkości dostarczania informacji, czego konsekwencją jest obniżenie wartości przekazu. Jednak to wiarygodność rodzi zaufanie i przyczynia się do utrzymania audytorium. W tym ujęciu etyka powinna się stać celem funkcjonowania nowoczesnych mediów.

Powyższe spostrzeżenia prowadzą do wniosku, że nie możemy mówić o konieczności zmiany podstawowych wartości, jakie przez blisko dwa wieki kształtowały się w zawodzie dziennikarza.

Mimo że współczesny dziennikarz nie jest już „człowiekiem talentu, wybrankiem Muz i zaklinaczem codziennego słowa” (Łuniński, 1928, s. 12), społeczeństwo nie przestało oczekiwać od osób przekazujących informację prawdy. Nie oznacza też, że utraciło do niej prawo.

Naturalna też jest troska o treści przenikające do młodych odbiorców, o systemy wartości, jakie kształtują współczesne media. Przemiany socjoekonomiczne, kulturowe oraz postęp technologiczny nie zwalniają nikogo od odpowiedzialności za słowo.

BIBLIOGRAFIA

- Baczyński, A. (2012). Uczciwość dziennikarska czyli o potrzebie etyki zawodowej w mediach. *Studia Socialia Cracoviensia*, 4, nr 1(6).
- Bauer, Z. (2010). Gatunki dziennikarskie. W: Z. Bauer i E. Chudziński (red.), *Dziennikarstwo i świat mediów*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Baumann, Z. (1996). *Etyka ponowoczesna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boniecki, A. (2010). Parę zasad ważnych na co dzień. W: A. Skworz i A. Niziołek (red.), *Biblia dziennikarstwa*. Kraków: Wydawnictwo Znaki.
- Boventer, H. (1995). Odpowiedzialność mediów i zaufanie publiczne. Etyka, moralność i wolność prasy. *Zeszyty Prasoznawcze*, nr 1-2.
- Chrapek, J. (1990). *Kościół a środki społecznego przekazu*. Praca zbiorowa. Warszawa: Pallotinum.
- Czyżewski, M. (2005). Rola dziennikarza w dyskursie publicznym. W: S. Mocek (red.), *Dziennikarstwo, media, społeczeństwo*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN & Collegium Civitas.
- Dąbała, J. (2014). *Media i dziennikarstwo. Aksjologia – warsztat – tożsamość*. Kraków: Universitas.
- Dobek-Ostrowska, B., Barczyszyn, P. i Michel, A. (2013). Zmiana w dziennikarstwie. Kultura zawodowa polskich dziennikarzy (badania ilościowe). *Studia Medioznawcze*, nr 1 (52).
- Doktorowicz, K. (1989). *Obiektywizm w amerykańskiej doktrynie prasowej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Długowski, Ł. (2014). Bez etyki nie ma gazety. *Gazeta Wyborcza*-wydanie internetowe. Pozyskano z: https://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,17086199,Bez_etyki_nie_ma_gazety.html
- Chudy, W. (2007). *Kłamstwo jako metoda*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Gdula, M. (2016). Polityka po końcu prasy. *Krytyka Polityczna*, nr 44.
- Gierula, M. (red.) (2006). *Współczesny dziennikarz i nadawca*. Sosnowiec: Wyższa Szkoła Zarządzania i Marketingu.
- Gugała, J. (2013). Hodowla kretyna. *Wprost*, 34.
- Hafez, K. (2002). Journalism ethics revisited: a comparison of ethics codes in Europe, North Africa, The Middle East and Muslim Asia. *Political Communication*, vol. 19(3), 225-250.
- Hallin, D. (1992). The passing of the "High Modernism" of American Journalism. *Journal of Communication*, Vol. 42(3), 14-25.
- Kapuściński, R. (2013a). *Autoportret reportera*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kapuściński, R. (2013b). *To nie jest zawód dla cyników*. Warszawa: Dom Wydawniczy PWN.
- Kononiuk, T. (2013). *Profesjonalizacja w dziennikarstwie. Między modernizmem a ponowoczesnością*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-JR.
- Kozieł, A. (2015). Iluzja dziennikarskiego obiektywizmu. W: K. Wolny-Zmorzyński, P. Urbaniak i K. Bernat (red.), *Modele współczesnego dziennikarstwa*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Laitila, T. (1995). Journalistic codes of ethics in Europe. *European Journal of Communication*, vol. 10 (4).
- Łuniński, E. (1928). *O zawodzie dziennikarza*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”.
- Majmurek, J. (2016). Postprawda, czyli o świecie, w którym ciągle można wierzyć w zamach smoleński. *Newsweek* – wydanie internetowe. Pozyskano z: <https://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/post-prawda-slowem-roku-2016-czym-jest-post-prawda-i-jak-wplywa-na-polityke/ey7Zrp>
- Michalewicz, I. (2015). Reporter, który umarł ze smutku. *Gazeta Wyborcza*, „Duży format”, 17.06.
- Michalski, B. (1998). *Podstawowe problemy prawa prasowego*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Mikułowski-Pomorski, J. (2006). Czytelnik poszukuje partnera. Jak utrzymać wiernego czytelnika. W: M. Gierula (red.), *Współczesny dziennikarz i nadawca*. Sosnowiec: WSZIMS – Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu.
- Miller, M. (2005). Dziennikarstwo jako narzędzie poznania. W: S. Mocek (red.), *Dziennikarstwo, media społeczeństwo*. Warszawa: ISP PAN, Collegium Civitas Press.
- Mocek, S. (2006). *Dziennikarze po komunizmie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Nordenstreng, K. (1994). Od prawa międzynarodowego do zasad etyki dziennikarskiej. Komentarz do Deklaracji Paryskiej. *Przekazy i Opinie*, nr 4, 167-169.
- Ortega y Gasset, J. (2002). *Bunt mas*. Warszawa: Replika.
- Piłkowski, J. (2010). *Podróż w świat etyki*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Pleszczyński, J. (2007). *Etyka dziennikarska*. Warszawa: Difin, sp.z.o.o.
- Płudowski, T. (2005). Dziennikarstwo i środki masowego przekazu w rynkowym społeczeństwie demokratycznym: krytyka modelu amerykańskiego. W: S. Mocek (red.), *Dziennikarstwo, media, społeczeństwo*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN & Collegium Civitas.
- Raczkowska, A. (2019). *Kształtowanie się dziennikarskiej etyki normatywnej w Polsce*. Warszawa: Beck.

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/>



The Dignity of Children Deprived of Liberty and Suspected of Committing Crimes

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: In this article the research objectives are the rights of children deprived of liberty and suspected of having committed crimes in international and regional agreements as well as in Swedish legislations and intended to preserve the child's dignity.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The method applied to study their dignity is, on one hand, in the context of international and regional agreements; on the other hand, in the context of Swedish legislations, which are relevant to these children.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argument is whether in Sweden children under the age of 15 years deprived of liberty and suspected of having committed crimes are treated in a manner consistent with promoting the child's sense of dignity during the investigation of the crime. These children are of particular interest as they are more vulnerable than adults in the same situation; the spirit of dignity should therefore be more explicitly expressed for them.

RESEARCH RESULTS: The research result confirms that dignity is fundamental for the rights of children as expressed in the studied international and regional agreements and, more specifically, in the CRC Articles 37 and 40.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Swedish legislations still need improvements to preserve the dignity of children, particularly regarding the rights of children under the age of 15 deprived of liberty and suspected of having committed crimes.

→ **KEYWORDS:** **DIGNITY, CHILDREN, LIBERTY, CRIME**

Introduction

To elaborate on how dignity as expressed in international and regional agreements is aligned with Swedish legislation and on how these agreements are implemented to ensure the dignity of children under the age of 15 years deprived of liberty and suspected of committing crimes, the following questions must be asked. How is dignity expressed

in international and regional agreements relating to the rights of children in this context? How is the dignity of these children preserved in Swedish regulations and how are these regulations implemented? The study focuses on the rights of children deprived of liberty, namely, the presumption of innocence, the right to legal assistance, and the right to an age of criminal responsibility as stated in the Convention on the Rights of the Child (CRC), Articles 37 and 40. When focusing on those particular rights, the fundamental principles of the CRC will also be noted, namely, non-discrimination (Article 2), the best interests of the child (Article 3), the right to development (Article 6), and the right to be heard (Article 12).

To answer these questions and fulfil the present purpose, this article examines international and regional agreements concerning dignity in relation to the rights of children, particularly of children deprived of liberty and suspected of committing crimes. Other materials such as recommendations and court cases are considered in relation to these agreements. Concerning the implementation of these rights in Sweden, Swedish legislation addressing dignity as applicable to children is studied. Legislation concerning children under the age of 15 deprived of their liberty and suspected of committing crimes is of particular interest. Preparatory work for the relevant legislation is studied as are a Supreme Court case, Court of Appeal cases, and the work of legal scholars.

International agreements of interest are the Charter of the United Nations Act of 1945 (No. 32, 1945) and the Universal Declaration of Human Rights of 1948 (UDHR) (UN General Assembly resolution 217A). Other international agreements meriting consideration are: the Declaration of the Rights of the Child of 1959 (G.A. res. 1386 (XIV), 14 U.N. GAOR Supp. (No. 16) at 19, U.N. Doc. A/4354); the International Covenant on Civil and Political Rights of 1966, which entered into force in 1976 (UN General Assembly resolution 2200A (XXI)); and the United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice of 1985 (The Beijing Rules) (UN Doc. A/RES/40/33). The Convention on the Rights of the Child of 1989 (CRC), Articles 37 and 40, are of particular interest. Also important among the international agreements to be studied are the United Nations Guidelines for the Prevention of Juvenile Delinquency of 1990 (The Riyadh Guidelines) (UN General Assembly Resolution 45/112) and the United Nations Rules for the Protection of Juveniles Deprived of their Liberty of 1990 (The Havana Rules) (UN General Assembly Resolution 45/113). In addition to these international agreements, documents that interpret and discuss them will be considered, for example, the work of the Committee on the Rights of the Child (UN General Assembly resolution 44/25), particularly General Comment No. 10 (2007): Children's Rights in Juvenile Justice, 25 April 2007, CRC/C/GC/10.

A regional agreement of interest for this study is the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms of 1950 (ECHR) (Rome, 4.XI.1950), as amended by the provisions of Protocol No. 14 (CETS no. 194). Cases from the European Court of Human Rights (ECtHR) concerning children deprived of liberty and suspected of committing crimes are studied. The Charter of the Fundamental Rights of the European Union of 2000 (2000/C 364/01) (ECR) is also of interest, as are cases from

the Court of Justice of the European Union (CJEU) dealing with this matter. The relevant work of legal scholars will also be examined.

Swedish legislation aligned with international and regional agreements considered in this study are: SFS 1974:152, the Instrument of Government; SFS 1942:740, the Code of Procedure; SFS 1962:700, the Penal Code; SFS 1964:167, the Law with Special Provisions for Young Offenders; SFS 2001:453, the Social Services Act; and SFS 1990:52, the Law with Provisions for Care of Young People.

International Agreements

In this section, international agreements referring to dignity as such as well as in relation to children deprived of liberty and suspected of committing crimes are studied in chronological order. The first agreement is the Charter of the United Nations, which states in the first part of the preamble that “[w]e the peoples of the United Nations determined to reaffirm faith ... in the dignity ... of the human person.” Dignity serves as an interpretative guide to ensure peace, justice, and freedom (Report of the Rapporteur of Commission I/1 UNICO VI, pp. 446-447, Doc. 944 I/1/34(1)). Similarly, dignity is addressed in the preamble of the UDHR, which also states that “inherent dignity ... is the foundation of freedom, justice and peace.” The Declaration of the Rights of the Child also refers in its preamble to the United Nations Charter and to the people’s reaffirmation of “their faith ... in the dignity ... of the human person.” Furthermore, the Declaration refers to dignity in relation to children, stating in its Principle 2 that “the child shall enjoy special protection, and shall be given opportunities and facilities, by law and by other means, to enable him to develop physically, mentally, morally, spiritually and socially in a healthy and normal manner and in conditions of freedom and dignity.” The International Covenant on Civil and Political Rights refers in its preamble to the Charter of the United Nations and its recognition of the inherent dignity of the human person. In the International Covenant on Civil and Political Rights, dignity is also mentioned in relation to persons suspected of committing crimes. Article 10.3 states that “[a]ll persons deprived of their liberty shall be treated with humanity and with respect for the inherent dignity of the human person,” further stating that juveniles should be kept separate from adults. The Covenant also mentions the right to legal assistance in Article 14.3(d).

The following international agreement deals more precisely with children and with children deprived of their liberty and suspected of committing crimes. The Beijing Rules particularly address the treatment of children deprived of liberty and suspected of committing crimes. Dignity is not specifically mentioned but is referred to in its Commentary on Article 2 on the Scope of the Rules and definitions used. Principle 2 of the Declaration of the Rights of the Child, cited above, is mentioned, and it is made clear that the Beijing Rules should follow the formulation of this principle. In other words, the administration of juvenile justice should take place in conditions of dignity. As this international agreement particularly concerns children deprived of liberty and suspected of committing

crimes, Rules 4, 7, and 26 of are of special interest for this study. Rule 4, dealing with the age of criminal responsibility, states that “the beginning of that age shall not be fixed at too low an age level, bearing in mind the facts of emotional, mental and intellectual maturity.” In its Commentary on Rule 4, the Beijing Rules argues that the age of criminal responsibility is a question of whether a child has sufficient discernment and understanding to be held responsible for an antisocial behaviour. Rule 7 sets forth the rights of juveniles, with the rights of particular interest for this study being the presumption of innocence and the right to legal counsel. The last rule of the Beijing Rules considered here is Rule 26 concerning the objectives of institutional care. In addition to the provision of care, protection, education and vocational skill training, and medical and psychological support, Rule 26 specifies that children should be kept separate from adults, i.e., in separate institutions or in a separate part of an institution that also holds adults.

The CRC refers in its preamble to the Charter of the United Nations and its recognition of the inherent dignity and reaffirmation of its faith in fundamental human rights and in the dignity and worth of the human person. In its preamble, the CRC emphasizes “that the child should be fully prepared to live an individual life in society, and brought up ... in particular in the spirit of ... dignity.” According to Article 1, the CRC is applicable to children under the age of 18. The rights within the Convention are thus of particular interest, as our study deals with children under the age of 15. Articles 2, 3, 6, and 12 contain the fundamental principles of the CRC and are consequently of interest for this study. Article 2 is about non-discrimination and states that the rights of the Convention apply to all children without any exceptions. It states that in matters that affect children’s lives, “States Parties shall respect and ensure the rights set forth in the present Convention to each child within their jurisdiction without discrimination of any kind, irrespective of the child’s,” for example, national and ethnic origins. Children deprived of liberty and suspected of committing crimes can be children of varied national and ethnic origins. During an investigation of a crime, a child suspect must, according to Article 2, be treated equally regardless of her/his national or ethnic background. Article 3 states that the best interests of the child must be the primary concern when making decisions that may affect the child; specifically, Article 3.1 states that “[i]n all actions concerning children, whether undertaken by public or private social welfare institutions, courts of law, administrative authorities or legislative bodies, the best interests of the child shall be a primary consideration.” Obviously, any decision made during a criminal investigation in which the suspect is a child under the age of 15 must make the best interests of that child a primary concern. Article 6 is also of interest, as it makes the States Parties responsible for ensuring the development of the child, which is fundamental when dealing with children deprived of liberty and suspected of committing crimes. The last fundamental principle of the CRC is Article 12, which concerns the right to be heard. When investigating a crime but also when deciding what measures to take for the child, it is of fundamental importance that “the views of the child ... [be] given due weight in accordance with the age and maturity of the child.”

Articles 37 and 40 of the CRC specifically deal with the right of children derived of liberty and suspected of committing crimes. Article 37 states that no child should be

subjected to inhuman or degrading treatment. Furthermore, no child should be deprived of her/his liberty unlawfully or arbitrarily, and if the child is deprived of her/his liberty, this must be done for the shortest period of time. Dignity is specifically mentioned in Article 37(c), which states that a child deprived of her/his liberty must “be treated with humanity and respect for the inherent dignity of the human person.” Furthermore, the child must be treated in a manner that takes into account the needs of a child of her/his age. This also entails that the child should be kept separate from adults. Article 37(d) states that a child deprived of her/his freedom must have access to legal or other appropriate assistance and the right to challenge the legality of the deprivation of her/his liberty as well as a prompt decision regarding such action. Article 40 also explicitly refers to dignity. Article 40.1 states that a child suspected of committing a crime has a right to be “treated in a manner consistent with the promotion of the child’s sense of dignity and worth.” Attention also must be paid to the age of each individual child, as being treated in this way will strengthen the child’s own respect for the rights of all human beings as well as for the fundamental freedoms of others. Such treatment will also promote the child’s reintegration and ability to take a constructive role in society. Article 40.2(b)(i) states that a child suspected of committing a crime must be presumed innocent until proven guilty, while Article 40.2(b)(ii) further states that the child must also be provided with legal or other appropriate assistance during the investigation of the crime that the child is suspected of having committed. Article 40.3 emphasizes that the states must establish “laws, procedures, authorities and institutions specifically applicable to children” suspected of committing crimes. Article 40.3(a) underlines that an age of criminal responsibility should be established by the States Parties. The CRC does not stipulate a certain age but only that a minimum age should be established. The United Nations Committee on the Rights of the Child has asserted, in communication with various states regarding this issue, that the age should be above 14 (General Comment No. 10 (2007): Children’s Rights in Juvenile Justice, 25 April 2007, CRC/C/GC/10). Regarding this issue, the Child Rights International Network (CRIN) argues that the Committee on the Rights of the Child should, in the General Comments of the Committee, encourage the States Parties to raise the minimum age towards 18 (CRIN, Comments on the Draft revised General Comment No. 10 (2007) on children’s rights in juvenile justice, 2019). This approach is supported by research indicating that the human brain is typically not fully developed before the age of 25, particularly when it comes to assessing risks (Carlin, 2007).

Of relevance for its implementation and interpretation, the CRC is the work of the Committee on the Rights of the Child. The last concluding observation by the Committee concerning Sweden is from 2015 (CRC/C/SWE/CO/5). Of interest for this study, the Committee recommends legislative measures to be taken and promotes awareness of the meaning and practical application of issues relating to three of the fundamental principles of the CRC: non-discrimination, the best interests of the child, and respect for the views of the child. In Section 20 of the concluding observation, the Committee recommends particularly that Sweden “take measures to strengthen ... and to ensure the effective implementation of legislation recognizing the right of the child to be heard

in relevant legal proceedings, including by establishing systems and/or procedures for social workers and courts to comply with the principle.”

The Riyadh Guidelines do not specifically mention dignity, although they do refer, for example, to the CRC, which mentions dignity in its preamble and in Articles 37 and 40. The Riyadh Guidelines focus on preventing children from committing crimes and are divided into: fundamental principles, scope of guidelines, general prevention, socialization processes, family, education, community, mass media, social policy, legislation and juvenile justice administration, research, and policy development and coordination. The Havana Rules refer to dignity in several articles concerning the treatment of juveniles in the care of institutions where inmates require permission in order to leave. Rule 29 states that juveniles shall be kept separate from adults. In cases in which juveniles may be held together with adults, the adults must be carefully selected and such shared detention should be part of a programme that has been proved beneficial for the juveniles.

Regional Agreements and Court Cases

Dignity is not explicitly mentioned in the ECHR, though its Protocol No. 13 of 2002 concerning the abolition of the death penalty in all circumstances does mention dignity, nor are children explicitly mentioned. Still, the Convention is as applicable to children as it is to adults, as Article 1 states that everyone within the jurisdiction of the countries that have ratified the Convention should ensure the rights and freedoms set forth in the ECHR. It is consequently of interest to study ECtHR cases in which the issues relate to children deprived of their liberty and suspected of committing crimes.

The age of criminal responsibility has been discussed by the ECtHR in two cases: *T v. United Kingdom* (Application No. 24724/94) and *V v. United Kingdom* (Application No. 24888/94). The issue was whether the trial of two ten-year-old children, who were accused of having murdered a small child, had violated Article 3 of the ECHR, which states that “[n]o one shall be subjected to torture or inhuman or degrading treatment or punishment.” The Court found that neither their age, the circumstances under which the trial took place, nor that they were sentenced to imprisonment for an indeterminate period of time meant that they had been exposed to inhuman or degrading treatment (Danelius, 2015). Still, the United Kingdom had not guaranteed the two sentenced boys a fair trial considering the prerequisite for release, even though they had been deprived of their freedom for six years. This was found by the Court not to be in accordance with ECHR Article 5.4, which states that “[e]veryone who is deprived of his liberty by arrest or detention shall be entitled to take proceedings by which the lawfulness of his detention shall be decided speedily by a court and his release ordered if the detention is not lawful.” The Court also found that the United Kingdom had not fulfilled the conditions in Article 6 that a court must decide the minimum time a sentenced person must be deprived of his/her freedom, not a minister, as was the case when T and V were tried. Article 6.1 states that “[i]n the determination of his civil rights and obligations or of any criminal

charge against him, everyone is entitled to a fair and public hearing within a reasonable time by an independent and impartial tribunal established by law.” Furthermore, the Court found that the two boys had not been able to take part in the trial in an effective way, in violation of Article 6.1.

In a more recent case, *Blokhin v. Russia* (Application no. 47152/06), with judgment handed down in 2016, a 12-year-old boy was detained in a centre for juvenile offenders for 30 days because he “had committed a delinquent act – extortion – and it was necessary to ‘correct his behaviour’ and prevent him from committing further delinquent acts.” The ECtHR found that there had been a violation of Articles 3 and 5.1. Relating to Article 3, the child had not received necessary medical treatment at the centre. Concerning Article 5, the detention of the child in the detention centre had not had any legitimate purpose and had therefore been arbitrary. There had also been a violation of Articles 6.1 and 6.3(c) and (d), as the child’s defence rights were restricted and legal assistance was lacking during the questioning by police, which were incompatible with the guarantees of the Article. In the judgment, the ECtHR wrote: “In view of the particular vulnerability of children and taking into account their level of maturity and intellectual and emotional capacities, the Court stresses in particular the fundamental importance of providing access to a lawyer where the person in custody is a minor” (Section 199). The Court also emphasizes the importance of minors, without any exceptions, being guaranteed procedural rights such as the presumption of innocence. This includes situations when the minor may be deprived of her/his liberty as a protective measure for the child her/himself (Section 196). The Court concludes that “adequate procedural safeguards must be in place to protect the best interests and well-being of the child, certainly when his/her liberty is at stake. To find otherwise would be to put children at a clear disadvantage compared with adults in the same situation” (Section 219). The ECtHR refers in its arguments to several regional recommendations of the Committee of Ministers: No. R (87) 20 on social reactions to juvenile delinquency; Rec(2003)20 concerning new ways of dealing with juvenile delinquency and the role of juvenile justice; and CM/Rec(2008)11 on the European Rules for juvenile offenders subject to sanctions or measures. The Guidelines by the Committee of Ministers of the Council of Europe on child-friendly justice, 17 November 2010, are mentioned. International agreements are also referred to, for example, the CRC, particularly Articles 3, 37, and 40. General Comments by the Committee on the Rights of the Child are cited, such as No. 9 (2006) (27 February 2007, UN Doc. CRC/C/GC/9) and No. 10 (2007) (25 April 2007, UN Doc. CRC/C/GC/10). There are also references to the Beijing Rules, Havana Rules, and Riyadh Guidelines.

The Charter of the Fundamental Rights of the European Union (ECR) refers to dignity in its preamble, which states that “the Union is founded on the indivisible, universal values of human dignity.” Furthermore, Article 1 is devoted to dignity and states that “[h]uman dignity is inviolable. It must be respected and protected.” Article 24 deals with the rights of the child. Of interest for this study is the right of children to express their views freely and that those views “shall be taken into consideration on matters which concern them in accordance with their age and maturity” (Article 24.1). Furthermore, “[i]n

all actions relating to children, whether taken by public authorities or private institutions, the child's best interests must be a primary consideration" (Article 24.2).

Of relevance to this study is *Case C367/16 Piotrowski* from the CJEU concerning the application of a European arrest warrant in relation to minors and, more specifically, the grounds for mandatory non-execution. The Court concludes that European arrest warrants are not applicable to children who have not reached the age of criminal responsibility under the law of the executing Member State. It is up to the judicial authority of the executing Member State to verify whether the child has reached this age.

Swedish Legislations and Court Cases

This section will describe the measures to be taken when a child under the age of 15 is deprived of liberty and suspected of committing a crime as well as the rights of the child in such a situation. The purpose is to give context, as this article examines the preservation of dignity for these children and the implementation of the rights specified in international and regional agreements for children in such situations in Sweden.

Dignity is mentioned in the Swedish constitution. In SFS 1974:152, Chapter 1 Article 2, dignity is mentioned in relation to the exercise of public power, namely, that it "shall be exercised with respect for the equal worth of all and the liberty and dignity of the individual." The same Article states concerning children that "[t]he public institutions shall promote ... the rights of the child to be safeguarded."

In Sweden, a person who has committed an offence becomes criminally responsible at the age of 15. (SFS 1962:700 Chapter 2 Article 6). A child under that age may commit offences but will not be considered responsible in the sense that she/he can be charged and, if found guilty, incur a sanction. Still, even though not being charged, the child can be interviewed by the police. In such situations, the suspect child has the rights of an accused person, for example, the presumption of innocence, of which the right to legal assistance is part (Nordlöf, 2013). Interventions interfering with personal integrity are still possible, though Social Services have the main responsibility to determine whether the child is in need of their assistance (SFS 1964:167 Article 31 to 38).

In Sweden the issue was raised as to whether uncertainty about the age of the suspect constitutes legal grounds for using means of compulsion. Criminal cases in 2015 and 2016 raised the issue, more precisely, the legal grounds for the use of body search, as age of criminal responsibility is a condition for punishing a person who has committed a crime. The accused in those cases were all men who had arrived in Sweden in connection with the wave of refugees in autumn 2015 (The Court of Appeal, Svea hovrätt B 10485:15; the Court of Appeal, in Skåne and Bleking B 329-15; the Court of Appeal, for Västra Sverige B 1672-15; the Court of Appeal, Svea hovrätt B 905-13; the Court of Appeal, Göta hovrätt B 1325-05; and the Court of Appeal, Svea hovrätt B 232-16). The Supreme Court concluded in 2016 that current legislation regarding body search did permit its use to determine the age of the suspects, who, in some of the cases, had claimed to be under the age

of criminal responsibility (The Supreme Court Ö 3278-16). In 2017, a legal basis for body search due to uncertainty as to the age of the suspect was implemented (Government Bill 2016/17:165, SFS 1942:470 Chapter 28 Article 12(3)). The extension of means of compulsion to children may have a negative impact on gender and diversity, in the sense that men of foreign background commit more crimes than do women and men born in Sweden.

A child under the age of 15 cannot be arrested, though she/he can be seized by the police on suspicion of having committed a crime. After a child under the age of 15 has been seized, she/he will then be taken to a police station for interrogation (SFS 1942:740 Chapter 24 Art. 7). Like anyone else, a person seized by the police has a right to be informed of what crime she/he is suspected of having committed, and of the reasons why she/he is being seized (SFS 1942:740 Chapter 24 Art. 9). She/he can also be seized by anyone if the penalty for the crime is imprisonment, and if the child is caught while committing the crime. Such situations are rare, but if they arise, the child has to be promptly handed over to the nearest police station (SFS 1964:167 Article 35). A child under the age of 15 can also be held at a police station if she/he was at the scene of a crime and the police have reasons to interrogate her/him. The child might also be asked to come to the police station for interrogation (SFS 1942:740 Chapter 23 Articles 7 and 8).

At the police station, the police or the prosecutor must immediately decide whether the child suspected of committing a crime should be released or interrogated. Under no circumstances is she/he to be placed in a cell or similar confinement (SFS 1964:167 Article 35). The child cannot stay at the police station for more than three hours. If it is of particular importance to the investigation, the child may be asked to stay for another three hours at the police station (SFS 1942:740 Chapter 23 Article 9). The child is free to leave the police station when the interrogation is over; however, to enable parents, other relatives of the child, or a social worker to come and pick up the child, the child can be kept at the police station for another three hours after the interrogation is finished (SFS 1964:167 Articles 14 and 35).

If the police suspect that a child has committed a crime, they can carry out a crime investigation. In situations in which the child is under suspicion of having committed a crime for which the sentence is at least one year of imprisonment, the police can start an investigation without initiation by Social Services (SFS 1964:167 Article 32). As a child under the age of 15 cannot be held criminally responsible, the purpose of the investigation is to find out whether the child is in need of care in accordance with SFS 2001:453 or SFS 1990:52: the former concerns care on a voluntary basis, while the latter concerns compulsory care. Criminality can be one reason for the enforcement of care. If the child requires compulsory care, she/he can be placed in an institution with locked facilities for young offenders, both those convicted of crimes and those under the age of criminal responsibility. The age of persons in such institutions ranges from under 15 to 21 (Nordlöf, 2012). Still, the best interests of the child must be taken into account when dealing with children (SFS 2001:453 Chapter 1 Article 2).

If Social Services are of the opinion that an investigation under police authority is important in order to determine whether the child is in need of social services, they can

ask the police to carry out an investigation. Reasons for investigation can include assessment of the harm to the health or development of the child caused by the crime, or the child having committed crimes multiple times. An investigation may also be conducted to clarify whether someone aged 15 or older has been involved in the crime, to find goods that are missing due to the crime, or for other reasons of special importance due to public or individual interests (SFS 1964:167 Article 32). If the child is under the age of 12, an investigation by the police can only take place if there are special reasons.

A child suspected of committing a crime has to be interrogated by police officers specially trained in interrogation methods for children. If a prosecutor is involved, she/he must also be specially trained in dealing with issues concerning juvenile delinquency. The parents must be informed promptly that the child is suspected of committing a crime, and be informed of the time of the interrogation of the child. This does not mean that the parents have a right to be present at the interrogation. The parents cannot be present at the interrogation if their presence is considered to harm the investigation, or there is suspicion that the parents may assault the child. If the parents are not able to be present, another person has to be informed for the purpose of providing comfort to the child (SFS 1964:167 Articles 32 and 33; SFS 1942:740 Chapter 23 Article 10; Nordlöf, 2012). The aim is to have adults present to care for the child. Social Services must always be informed when a child is under suspicion of having committed a crime. A social worker must also be present at the interrogation of the child (SFS 1964:167 Article 34; Nordlöf, 2012).

A police investigation in which the suspect is a child under the age of 15 must be carried out with special urgency and be concluded as soon as possible. There is a three-month time limit, which can be exceeded if necessary depending on the nature of the investigation or on other special circumstances (SFS 1964:167 Article 32).

A legal counsel for the child can be appointed by the court after a request is made by the prosecutor or the parents. If the police initiate an investigation and it is not evident that the child needs a legal counsel, the court cannot appoint a legal counsel. If Social Services ask the police to conduct an investigation, there must be a special reason for appointing a legal counsel. There is consequently no absolute right to a legal counsel for a child under the age of 15 and suspected of committing a crime. Even if parents or another guardian as well as a representative of Social Services are present, they cannot replace or fulfil the rights to a legal counsel that Swedish legislation lacks (SFS 1964:167 Article 32; Nordlöf, 2013).

A child under the age of 15 and under suspicion of having committed a crime can be exposed to means of compulsion, though there should be special reasons for using such means. Means of compulsion refer to the seizure of goods, search of physical spaces, body search, as well as taking photos and fingerprints of the child. If the child is suspected on reasonable grounds of having committed a crime, and the punishment for the suspected crime is at least one year of imprisonment, then she/he can be exposed to body examination. However, this is not sufficient justification, and such means of compulsion can only be used when they are of particular importance in clarifying the circumstances

of the crime. A body examination can only be conducted by medical staff. If other persons are present, they must be of the same sex as the child, unless the examination consists of taking a blood sample, administering an alcohol test, or taking a saliva sample for DNA analysis (SFS 1964:167 Article 36, 36a and 36b); those means of compulsion should be enforced restrictively. The possibility of conducting body examination was introduced in 2010 and extended in 2017 to be applicable in situations of uncertainty as to the age of the suspect, which might be considered in contradiction to the protections provided in the CRC. Children under the age of 15 require special consideration concerning their personal integrity due to their vulnerability during a sensitive period of their development (Nordlöf, 2012).

As mentioned previously, a child under the age of 15 cannot be charged. However, there is still the possibility of letting a court try the evidence of the crime in situations in which the evidence is in the public interest, for example, if the case has been exposed in the media. The initiative to try the evidence must come from Social Services, the National Board of Health and Welfare, or the parents of the child under suspicion of having committed a crime. After such a request, the prosecutor will ask the court to consider the evidence. This measure has only been employed in a few cases (SFS 1964:167 Article 38; SFS 1942:740 Chapter 28 Article 12(3); Nordlöf, 2012).

Discussion

The purpose of this study has been to elaborate on how the dignity of children, particularly the dignity of those under the age of 15 deprived of liberty and suspected of committing crimes and treated in international and regional agreements, is safeguarded in Swedish legislation as well as implemented. The focus has been on CRC Articles 37 and 40, more precisely, the rights of children deprived of liberty, the presumption of innocence, the right to legal assistance, and the age of criminal responsibility. This alignment of Swedish legislation with international and regional agreements takes account of the fundamental principles of the CRC: non-discrimination (Article 2), the best interests of the child (Article 3), the right to development (Article 6), and the right to be heard (Article 12).

Study of international and regional human rights agreements reveals an emphasis on human dignity and its importance for freedom, justice, and peace, as expressed in their preambles. Some of these agreements specify dignity in relation to children, particularly those agreements that deal with the rights of children deprived of liberty and suspected of committing crimes. Swedish legislation applicable to children under the age of 15 deprived of liberty and suspected of committing crimes makes no reference to the dignity of the child. Still, in the Swedish constitution, more precisely, SFS 1974:152 Chapter 1 Article 2, dignity is referred to in relation to the exercise of public power, namely, that it “shall be exercised with respect for the equal worth of all and the liberty and dignity of the individual.” We therefore conclude that any decisions made by public authorities such as Social Services, the police, and the prosecutor and relating to children under

the age of 15 deprived of liberty and suspected of committing crimes must take account of the dignity of the child. Supporting this conclusion are Articles 37 and 40 and the four fundamental principles of the CRC, which have had the status of legislation in Sweden since 2020. Still, the lack of any direct reference to the dignity of the child in other Swedish legislation applicable to children in such situations is grounds for criticism.

In the following, the dignity of children deprived of liberty and suspected of committing crimes will be discussed specifically in relation to the rights of children deprived of liberty, the presumption of innocence, the right to legal assistance, and the age of criminal responsibility. The discussion will also relate to the four fundamental principles of the CRC, namely, non-discrimination, the best interests of the child, the right to development, and the right to be heard.

The rights of children deprived of liberty

Children, particularly children under the age of 15, are more vulnerable than others are, so they have to be protected in various ways from, for example, negative influences (Sandberg, 2015). In several international agreements, being kept separate from adults has therefore long been a right of children deprived of liberty. In the studied international agreements, this right is first mentioned in the Beijing Rules. Concerning care in institutions, Rule 26 states that children should be kept separate from adults, meaning in separate institutions or in a separate part of an institution that also holds adults. This is also emphasized in the International Covenant on Civil and Political Rights in Article 10.3, stating that juveniles deprived of their liberty shall be kept separate from adults. Article 37(c) of the CRC elaborates on the rights of children deprived of liberty, stating that they shall be kept separate from adults except if it is considered in their best interests not to be kept separate from adults. Rule 29 of the Havana Rules also states the principal rule that, with certain exceptions, juveniles must be kept separate from adults.

The relevant Swedish legislation concerning the institutional care of children suspected of committing crimes is SFS 1990:52. This law sets forth the requirements for the enforcement of compulsory care. Criminality can be one reason for the enforcement of such care. If the child is in need of compulsory care, she/he can be placed in an institution with locked facilities for young offenders, both those convicted of crimes and those under the age of criminal responsibility. The age of the children and young persons in such institutions ranges from under 15 to adults up to the age of 21 (Nordlöf, 2012). It is obvious that Swedish legislation concerning the rights of children deprived of liberty to be separated from adults does not fulfil the requirements stated in international agreements, particularly in CRC Article 37(c). Swedish legislation may also be considered to be in contradiction to the best interests of the child, which must be taken into account when dealing with children, as stated in SFS 2001:453 Chapter 1 Article 2 and in CRC Article 3. The importance of keeping children separate from adults is also in accordance with the fundamental principle of the child's right to development, as expressed in CRC Article 6.

The presumption of innocence

The presumption of innocence is fundamental to carrying out an objective crime investigation and to guaranteeing a fair trial, being stated in the Universal Declaration of Human Rights Article 1 and in the International Covenant on Civil and Political Rights Article 14. Rule 7 of the Beijing Rules recognizes the presumption of innocence also for children suspected of committing crimes. Swedish legislation concerning children under the age of 15 suspected of committing crimes includes no articles concerning the presumption of innocence. Relevant Swedish legislation concerning persons under suspicion of having committed crimes, regardless of their age, also does not address the presumption of innocence, although it is applied as a fundamental procedural safeguard. Still, the presumption of innocence is mentioned in ECHR Article 6.2, ECR Article 48(1), and CRC Article 40.2(b)(i), which all have the status of legislation in Sweden. However, particularly for those under the age of 15 and suspected of committing crimes, and perhaps for the first time in contact with legal authorities, the importance of implementing fundamental safeguards such as the presumption of innocence should particularly be stressed in legislation applicable to children in this situation. It would also be in accordance with the fundamental principles of the CRC, namely, the best interests of the child (Article 3) and the right to be heard (Article 12).

The right to legal assistance

The right to legal assistance is part of the presumption of innocence. The right to legal assistance for children under the age of 15 and suspected of committing crimes is set forth in Rule 7 of the Beijing Rules, stating that it is one of the basic procedural safeguards. The right is also recognized in other international agreements, such as UDHR Article 11 and the International Covenant on Civil and Political Rights Article 14.3(d). In the regional agreements, it is found in ECHR Article 6.3(c) and in ECR Article 47. In the two cases *T v. United Kingdom* (Application No. 24724/94) and *V v. United Kingdom* at the ECtHR, it was found that there had been violation of ECHR Article 6.1. This decision was based on the fact that the two boys had not been able to take part in the trial in an effective way. Although it is not directly related to the right to legal assistance, CRC Article 2 is relevant not only to obtaining a fair trial but also to the right of children to be heard. A more recent case directly related to ECHR Article 6.3(c) is *Blokhin v. Russia* in 2016. The Court found that the absence of legal assistance during the questioning by police was incompatible with the guarantees of ECHR Article 6.3(c). CRC Article 40.2(b)(ii) obliges the States Parties in particular to ensure that the child suspect shall have legal or other appropriate assistance. This is akin to the presumption of innocence part of the recognition of States Parties to the Convention that “every child alleged as, accused of, or recognized as having infringed the penal law [is] to be treated in a manner consistent with the promotion of the child’s sense of dignity” (CRC Article 40.1). The right

to legal assistance is also part of the child's right to be heard (Article 12), one of the four fundamental principles of the CRC. In Swedish legislation, the right to legal assistance of children under the age of 15 suspected of committing crimes is addressed in SFS 1964:167 Article 32(a). The right to legal assistance varies depending on whether the police or Social Services take the initiative to begin a criminal investigation. If the police initiate an investigation and it is not evident that the child needs a legal counsel, the court cannot appoint a legal counsel. If Social Services ask the police to conduct an investigation, there must be a special reason for appointing a legal counsel. There is consequently a limitation on the right to legal assistance. Even if other persons such as parents and representatives of Social Services are involved in the case, they cannot be considered substitutes for legal assistance. In this, Swedish legislation has failed to fulfil its obligations as stated in international agreements concerning legal assistance for children, who, compared with others, are very vulnerable.

The age of criminal responsibility

The age of criminal responsibility is crucial for the enforcement of penal sanctions. The age of criminal responsibility is mentioned in international agreements that particularly deal with children suspected of committing crimes, namely, Beijing Rules Rule 4 and CRC Article 40.3(a): the former refers to the emotional, mental, and intellectual maturity of children when determining the age of criminal responsibility, while the latter cites the importance of imposing a lower age of criminal responsibility. The United Nations Committee on the Rights of the Child has asserted that the age should be above 14. CRIN argues that the Committee on the Rights of the Child should, in its General Comments, encourage the States Parties to raise the minimum age towards 18. This approach is supported by research indicating that a human's brain is typically not fully developed before the age of 25, particularly when it comes to assessing risks. The issue of age of criminal responsibility was discussed by the ECtHR in the two cases *T v. United Kingdom* and *V v. United Kingdom*. Concerning the age of the two boys, which was ten, who were guilty of having murdered a child, the Court found that neither their age nor other circumstances meant that they had been exposed to inhuman or degrading treatment, as stated in ECHR Article 3. The age of criminal responsibility has also been discussed by the CJEU in *Case C367/16 Piotrowski*, but in relation to the European arrest warrant. The Court concluded that the European arrest warrant is not applicable to children who have not reached the age of criminal responsibility under the law of the executing Member State. Furthermore, it is up to the judicial authority of the executing Member State to verify whether the child has reached this age. The verification of the age of a child, which is of relevance in order to claim that the person is criminally responsible, has been an issue in Sweden. According to SFS 1962:700 Chapter 2 Article 6, criminal responsibility is applied from the age of 15. In cases in which the age of the suspect was unclear, the issue was whether it was possible to use means of compulsion in order to

estimate the age of the person. The accused in those cases were all men who arrived in Sweden with the wave of refugees in autumn 2015. The Supreme Court found that such compulsion was not allowed according to the legislation current as of 2016. In 2017, the legislation was changed to allow the use of a means of compulsion, namely, body search, for the purpose of estimating the age of the suspect. The extension of means of compulsion to apply to children may have a negative impact on gender and diversity, in the sense that men of foreign background commit more crimes than do women and men born in Sweden. The age of criminal responsibility is of fundamental importance from many perspectives, particularly in implementing the four fundamental principles of the CRC: non-discrimination (Article 2), the best interests of the child (Article 3), the right to development (Article 6), and the right to be heard (Article 12).

REFERENCES

International agreements

- The Charter of the United Nations Act 1945, No. 32, 1945.
- The Universal Declaration of Human Rights of 1948, UN General Assembly resolution 217 A.
- The Declaration of the Rights of the Child of 1959, G.A. res. 1386 (XIV), 14 U.N. GAOR Supp. (No. 16) at 19, U.N. Doc. A/4354.
- The International Covenant on Civil and Political Rights of 1966, UN General Assembly resolution 2200A (XXI).
- The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights of 1966, UN General Assembly resolution 2200A (XXI).
- The United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice of 1985 (The Beijing Rules), UN Doc. A/RES/40/33.
- The Convention on the Rights of the Child of 1989, UN General Assembly resolution 44/25.
- The United Nations Guidelines for the Prevention of Juvenile Delinquency (the Riyadh Guidelines) of 1990, UN General Assembly Resolution 45/112.
- The United Nations Rules for the Protection of Juveniles Deprived of their Liberty (the Havana Rules), of 1990, UN General Assembly Resolution 45/113.
- The third Optional Protocol on a Communications Procedure of 2011, UN General Assembly resolution A/RES/66/138.

Regional agreements

- The Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms of 1950 (ECHR) (Rome, 4.XI.1950, amended by the provisions of Protocol No. 14 (CETS no. 194).
- The Charter of the Fundamental Rights of the European Union (2000/C 364/01) (ECR).

Swedish legislations

- SFS 1942:740 the Code of Procedure.
- SFS 1962:700 the Penal Code.
- SFS 1964:167 the Law with Special Provisions for Young Offenders.
- SFS 1974:152 the Instrument of Government.
- SFS 1990:52 the Law with Provisions for Care of Young People.
- SFS 2001:453 the Social Services Act.

Government Bill 2017/18:186. *Inkopporering av FN:s konvention om barnets rättigheter.*

Government Bill 2016/17:165.

Court cases

The European Court of Human Rights (ECtHR)

T v. United Kingdom – Application No. 24724/94.

V v. United Kingdom – Application No. 24888/94.

Blokhin v. Russia – Application no. 47152/06).

The Court of Justice of the European Union (CJEU)

Case C367/16 Piotrowski.

The Court of Appeal

The Court of Appeal, Svea hovrätt B 10485:15.

The Court of Appeal, in Skåne and Bleking B 329-15.

The Court of Appeal, for Västra Sverige B 1672-15.

The Court of Appeal, Svea hovrätt B 905-13.

The Court of Appeal, Göta hovrätt B 1325-05.

The Court of Appeal, Svea hovrätt B 232-16.

The Supreme Court

The Supreme Court Ö 3278-16.

Reports

Report of the Rapporteur of Commission I/1 UNICO VI, pp 446–7, Doc. 944 I/1/34(1.).

Work of Human Rights Committee, the Committee on the Rights of the Child and Organisations

General Comment No. 35 of the Human Rights Committee, dated 16 December 2014 (CCPR/C/GC/35).

General Comment No. 9 (2006) of the Committee on the Rights of the Child, dated 27 February 2007 (CRC/C/GC/9).

General Comment No. 10 (2007): Children's Rights in Juvenile Justice, 25 April 2007, CRC/C/GC/10.

The Child Rights International Network, Comments on the Draft revised General Comment No. 10 (2007) on children's rights in juvenile justice. 2019.

www.ohchr.org/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/Documents/HRBodies/CRC/GC10/CRIN.docx&action=default&DefaultItemOpen=1 (Accessed 26 September 2019).

Concluding observation by the Committee concerning Sweden 2015 (CRC/C/SWE/CO/5).

Recommendations and Guidelines

Recommendation No. R (87) 20 on social reactions to juvenile delinquency, adopted by the Committee of Ministers on 17 September 1987.

Recommendation Rec(2003)20 of the Committee of Ministers to member states concerning new ways of dealing with juvenile delinquency and the role of juvenile justice, adopted on 24 September 2003.

Recommendation CM/Rec(2008)11 on the European Rules for juvenile offenders subject to sanctions or measures, adopted by the Committee of Ministers on 5 November 2008.

The Guidelines of the Committee of Ministers of the Council of Europe on child friendly justice, adopted by the Committee of Ministers on 17 November 2010

BIBLIOGRAPHY

- Carlin, M. (2007). Hjärnan fullvuxen först vid 25. *Svenska Dagbladet*, 5 October. Retrieved from: <https://www.svd.se/hjarnan-fullvuxen-forst-vid-25> (access: 26.11.2019).
- Danelius, H. (2015). *Mänskliga rättigheter i europeisk praxis*. 5 ed. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Nordlöf, K. (2012). *Unga lagöverträdare i social-, straff- och processrätt*. Malmö: Studentlitteratur.
- Nordlöf, K. (2013). Oskuldspresumtionen – en utopi för minderåriga barn misstänkta för brott. In K. Nordlöf (ed.), *Argumentation i Nordisk Straffrätt*. Norstedts Juridik.
- Sandberg, K. (2015). The Convention on the Rights of the Child and the vulnerability of children, Special Issue: Vulnerability of Children within International Law. *Nordic Journal of International Law*, summer, Vol. 84(2).

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 potrzebna i niepotrzebna. Perspektywa faktu, rozwoju i relacji na przykładzie studium tekstów Janusza Korczaka

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie doświadczenia samotności jako potrzeby człowieka, która na kolejnych etapach jego życia (dzieciństwa, adolescencji) pełni określone funkcje rozwojowe i egzystencjalne.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem przedstawiony został w pytaniu o to, jak prezentuje się i jaką pełni funkcję doświadczenie samotności na kolejnych etapach życia człowieka, biorąc pod uwagę trzy sposoby jego występowania: jako faktu, jako zmiennej rozwoju ontogenetycznego oraz efektu relacji inter- i intrapersonalnych. Autorka podejmuje się rekonstrukcji rozwojowego i egzystencjalnego sensu i bezsensu doświadczenia samotności (aspekt fenomenologiczny) w kontekście jego interpretacji przedstawionej w esejach Janusza Korczaka (aspekt hermeneutyczny).

PROCES WYWODU: Wprowadzenie w przyjęte kategorie interpretacyjne oraz strukturę pytań badawczych w następujących perspektywach: filozoficznej, psychologicznej i pedagogicznej oraz kontinuum dwóch aporii aksjologicznych: sensu i bezsensu.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Zaprezentowane analizy treści tekstów: *Samotność dziecka*, *Samotność młodości* zawierają zarazem jakościowe wyniki ich opracowywania.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Samotność jest doświadczana zarówno jako obiektywnie istniejąca prawidłowość ludzkiej egzystencji, jak i jako relacyjny stan przeżywania. Świadomość sensu i bezsensu konsekwencji doświadczania samotności w rozwoju i egzystencji człowieka pozwala wychowawcy dostrzegać ją, interpretować oraz działać z większą korzyścią dla sił witalnych i poczucia sensu życia wychowanków.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **SAMOTNOŚĆ, WYCHOWANIE, DZIECI, ROZWÓJ, RELACJA, KORCZAK**

ABSTRACT

Necessary and Needless Loneliness. The Perspective of Fact, Development and Relation: A Case Study of Texts by Janusz Korczak

RESEARCH OBJECTIVE: Presentation of the experience of loneliness as a man's need which, at the subsequent stages of his life (childhood and adolescence), plays specific development and existential functions.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The problem is shown in the question about the presentation and the function played by loneliness in the subsequent stages of a man's life, taking into account three modes of its occurrence: as a fact, as a variable of ontogenetic development and the effect of inter- and intra-personal relations. The author attempts to reconstruct the developmental and existential sense and senselessness of experiencing loneliness (phenomenological aspect) in the context of its interpretation presented in the essays of Janusz Korczak (hermeneutic aspect).

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Introduction to the adopted interpretive categories and the structure of research questions in the following perspectives: philosophical, psychological and pedagogical and the continuum of two axiological aporia of sense and senselessness.

RESEARCH RESULTS: The presented analyses of the content of texts "Samotność dziecka," "Samotność młodości" ["Loneliness of Child, Loneliness of Youth"] contain, at the same time, quality results of the study.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Loneliness is sensed both an objectively existing aspect of human existence, as well as a relational state of experiencing. The awareness of the sense and senselessness of the consequences of experiencing loneliness in the development and existence of man allows the teacher to perceive it, to interpret it and to act with greater benefits for the vital forces and the feeling of sense among children.

→ **KEYWORDS:** LONELINESS, EDUCATION, CHILDREN, DEVELOPMENT, RELATION, KORCZAK

Wprowadzenie metodologiczne

Samotność jest obiektywnym i zarazem zrelatywizowanym zjawiskiem ludzkiej natury i kultury. Ujawnia się w różnego rodzaju doświadczeniach i pełni w nich określoną funkcję. W niniejszym tekście chcę się przyjrzeć, jak samotność może się przedstawiać w doświadczeniu człowieka na pewnym kontinuum: od doświadczenia obiektywnego faktu „bycia samotnym” po subiektywne poczucie samotności w relacjach intra- i interpersonalnych. Towarzyszy mi tu też przekonanie, że świadomość ludzka, jak i samoświadomość mają charakter jednostkowy, zindywidualizowany bez względu na to,

czy jej przedmiotem jest rzeczywistość obiektywna, czy subiektywna. I że zarówno poznawanie, jak i przeżywanie każdego rodzaju rzeczywistości jest do tej subiektywności czy inaczej podmiotowości zrelatywizowane. Właśnie w subiektywnym, metaświadomym doświadczeniu życia ujawnia się pierwotny i obiektywny fakt bycia odrębnym i odmiennym.

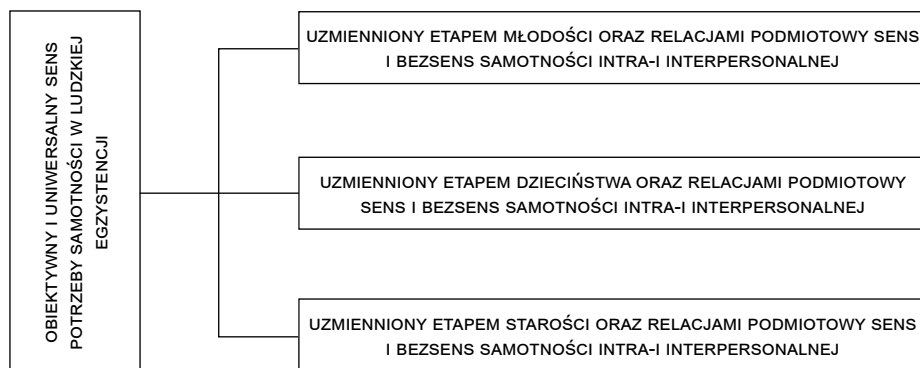
To, co obiektywne, może się przedstawiać subiektywnej świadomości w dwóch kontekstach. Pierwszy stanowi rzeczywistość przyrodnicza i prawa jej natury, drugi rzeczywistość kulturowa i prawa ją stanowiące (w tym nazwanie praw naturalnych). W poniższym tekście rozważania dotyczące samotności będą się toczyć zarówno w horyzoncie praw natury i związanych z nimi potrzeb rozwojowych, jak i nadawanych im kulturowo znaczeń oraz kształtowanych sposobów przeżywania.

Z perspektywy pedagogii, towarzyszącej jej refleksji i badań antropologicznych (Ablewicz, 2003) trzeba zagadnienia uporządkować w sposób wertykalny i horyzontalny.

Problematyka wertykalna dotyczyć będzie sensu samotności ujętego w postaci potrzeby egzystencjalnej gwarantującej życie istoty ludzkiej jako całości biologicznej, psychicznej i duchowej. Zagadnienia horyzontalne ułożone zostaną warstwowo. Będą to kolejno perspektywy etapów rozwoju oraz interpersonalnych relacji sens ten uzmieniające w odniesieniu do rzeczywistości empirycznej. Graficznie można to przedstawić tak jak poniżej na rysunku.

Rysunek 1.

Porządek sensów samotności: filozoficznego i empirycznych



Źródło: opracowanie własne.

Kolejne pytania o sens samotności, na które będę starała się odpowiedzieć, analizując teksty Janusza Korczaka, dotyczą aspektu:

1. Filozoficznego – pytanie o obiektywny i uniwersalny sens potrzeby samotności w ludzkiej egzystencji. Pytania pomocnicze dotyczą przejawów oraz funkcji samotności jako egzystencjalnego faktu ludzkiego życia.

2. Teoretyczno-empirycznego (psychologicznego) – pytanie, jak sens i bezsens doświadczenia samotności różnicuje się ze względu na etapy życia człowieka, jego potrzeby rozwojowe?¹
3. Pedagogiczne (metodyczne) – jak pracować z doświadczeniem samotności, by raczej być bliżej urzeczywistniania jego sensu w kierunku wzrostu aniżeli w kierunku zniszczenia?², w stronę twórczej adaptacji, a nie ograniczającego rozwojowe możliwości regresu.

Związek pomiędzy poszczególnymi pytaniami ma charakter kontekstowy, bowiem to odkrycie w codziennym (potocznym) doświadczeniu raczej potrzeby wzrostu aniżeli potrzeby destrukcji uzasadnia celowość istnienia zarówno fenomenu życia jako takiego, jak i teleologię wychowania człowieka (pytania 1 i 3). Rozważania filozoficzne rodzą się więc z wglądu we własne doświadczenia egzystencjalne i rodzą się nie tylko dlatego, że człowiek potrzebuje samego sensu, lecz że potrzebuje tego sensu do uczenia się utrzymywania i wypracowywania samemu sensu osobistego. A to jest właśnie wychowanie w swej istotowej postaci. Związek jest więc hermeneutyczny, refleksja i empiria stanowią dla siebie na przemian wzajemne konteksty. Jaka jest w tym kręgu funkcja teorii, np. rozwoju człowieka czy komunikacji intra- i interpersonalnej? Odpowiedzi na to pytanie uszczegóławiają pytania filozoficzne i zarazem poszerzają kontekst rozumienia metodycznego. Są fragmentarycznym, lecz konkretnym opisem rzeczywistości. Wskazaniem zaś dla pracy pedagoga jest takie bezpośrednie „bycie w relacji”, by wartość idealna przenikała we właściwy konkretny (Tischner, 1984, s. 70).

Stawiam więc taką tezę, że w życiu człowieka istnieje rodzaj doświadczenia samotności, który jest potrzebny, i taki, który potrzebny nie jest. Zarazem samotność jest pewnym faktem i zindywidualizowanym przeżyciem. I jako fakt, i jako subiektywne poczucie „bycia samotnym” dostępne jest ono człowiekowi w jego potocznym, naturalnym doświadczeniu przeżywania świata życia codziennego³.

¹ Innym pytaniem na poziomie empirycznym i teoretycznym byłoby pytanie o zróżnicowanie sensu i bezsensu doświadczenia samotności ze względu na potrzeby społeczne. Nie indywidualnego człowieka, lecz grupy. Tę perspektywę jednakże tu pomijam zarówno ze względu na osobiste kompetencje, jak i uznanie, że w pedagogii pierwszoplanową rolę odgrywa sens życia indywidualnego, a w ślad za nim idzie współtworzenie sensu grupowego.

² Postawione pytania otwierają szersze zakresy odpowiedzi, aniżeli pozwalają na to wykorzystane teksty Korczaka oraz wymogi redakcyjne tegoż artykułu. Tu służą jedynie pokazaniu trzech kontekstów, w odniesieniu do których będą prowadzone studia.

³ Zachodzi tutaj subtelna gra znaczeń słów, dotycząca pojęć przeżycia i przeżywania. W pierwszym przypadku przeżycie i przeżywanie rozumiane może być w związku (w horyzoncie lub kontekście) ze światem uczuć i emocji, w drugim odnosi się do sił witalnych i energii życiowej umożliwiającej uporanie się z sytuacją zewnętrzną, w jakiś sposób zagrażającą życiu. W reakcji na taką sytuację człowiek „uruchamia” nie tylko świat przeżyć rozumiany jako stany emocjonalne (uczuciowe), lecz też pozostałe sfery składające się na reakcję, a więc myślenie i instynkt samozachowawczy prowokujący ciało. Cały organizm jest nastawiony wtedy na trwanie życia. Głównym celem jest jego przeżycie, a nie przeżywanie. Na przykład, po pełnej trudnych spraw rozmowie mogę powiedzieć z ulgą, że ją „przeżyłam” (w znaczeniu: uratowałam to, co chciałam), lecz zarazem mogę nie mieć świadomości, jak tę rozmowę w trakcie jej trwania przeżywałam. Jeśli nawet towarzyszył

Objasnić to można w następujący sposób. Patrząc na samotność z perspektywy ludzkiego doświadczenia życia codziennego, można dostrzec, że w owym doświadczeniu, podobnie jak w innych, natrafia człowiek na to, co przedstawia mu się jako obiektywne (od woli człowieka niezależne) i jako subiektywne (od woli człowieka zależne). Jest kilka sytuacji, wobec których człowiek doświadcza absolutnej bądź ograniczonej zależności. Absolutnej zależności człowiek doświadcza w odniesieniu do praw przyrody. Dotyczy to przede wszystkim upływu czasu i zmian polegających na powstawaniu i zamieraniu różnych form i przejawów życia, zarówno na poziomie roślin i zwierząt, jak i człowieka; również takiego jego życia, jak życie psychiczne i duchowe (oprócz biologicznego). Wydaje się, że to bezwzględne prawo czasu i zmiany dotyczy również doświadczenia samotności. Ograniczonej zależności człowiek doświadcza ze strony świata kultury, który powstał z ludzkich intencji. Człowiek rodzi się w określonym czasie i przestrzeni, proces rozwoju jego życia przebiega w zależności od tych warunków kulturowych, jakie zastaje. Przychodzi na świat w określonej rodzinie, w społeczności o określonych obyczajach oraz instytucjonalnej organizacji zasad ich funkcjonowania. Otrzymuje w spadku, jako uposażenie swojego życia, sposób rozumienia i przeżywania zarówno świata przyrody, jak i świata kultury, również przekonania o swoich możliwościach i niemożliwościach sprawczych. Otrzymuje też społeczny przekaz dotyczący sposobu przeżywania samotności oraz rozumienia jej funkcji w życiu człowieka. Od tego przekazu w dużej mierze zależy, jak człowiek będzie przeżywał swoje życie z innymi ludźmi.

Jest jeszcze jeden rodzaj zależności związanej z bezpośrednią obecnością drugiego człowieka, zarówno obecnością fizyczną, jak i obecnością w swojej psychice przeżywaną. Chodzi tu o doświadczenie relacji oraz tego, czego się może człowiek po niej spodziewać w związku z faktem doświadczania samotności absolutnej oraz kulturowej.

Wracając do ukrytego w temacie pytania o samotność potrzebną i niepotrzebną, posłużę się jako bazą do rozważań dwoma pierwszymi esejami Janusza Korczaka z tryptyku poświęconego doświadczeniu samotności na kolejnych etapach rozwoju i życia człowieka: „dziecka, młodości, starości” (Korczak, 1986a, s. 287-296). Za pomocą wypowiedzi Starego Doktora postaram się pokazać, kiedy w opisach dominuje doświadczenie samotności wynikające z faktu, a kiedy doświadczenie samotności wynikające z relacji, czyli z jakim aspektem „bycia samotnym” człowiek nic nie może zrobić, a z jakim coś może. Na ile człowiek swoją samotność może zawdzięczać sobie i drugiemu, a na ile zawdzięcza ją siłom przyrody? I do czego jest mu ona potrzebna?

mi strach, to organizm wykorzystał własne emocjonalne i zewnętrzne okoliczności tak, bym żyła nadal. Konteksty rozumienia obu tych pojęć różnicują pytania: Jak przeżywałam w trakcie zdarzenia? I jak to się stało, że przeżyłam to zdarzenie?

Dylematy samotności – wprowadzenie

Korczak zaczyna tekst stwierdzeniem: „Nie ma samotności. Są różni, różnie samotni ludzie, są różnie samotne godziny”. Kilka linijek niżej pyta jednak, jakby reflektując poprzednie zdanie: „Nie ma samotności – pustki i milczenia? (...)” (Korczak, 1986a, s. 287).

Czy naprawdę „nie ma samotności” i związanych z nią uczuć pustki oraz milczenia, które, będąc samotnym, odczuwa każdy człowiek? Człowiek przecież doświadcza tego uczucia w zwykłych, codziennych czynnościach. Jest *samotny, kiedy czuwa, czeka, żegna się, zмага, szuka*⁴. „(...) w zgiełku, w ciszy – (jest – przyp. K.A.) bezdomny, osierocony”. Doświadcza też samotności, kiedy przekonuje się, że to, o czym myślał, iż wie – jest *iluzją ledwie. Że to mu się tylko zdawało*.

Jest więc coś takiego jak samotność. Trudno jednak o jej nazwanie jednym imieniem, ponieważ w swych przejawach jest bardzo różna. Za każdym razem, kiedy człowiek o nią pyta, to samotność jest czyjaś i jakaś. Można więc jej fenomenologię odślaniać w bacznej obserwacji splotu zróżnicowanych okoliczności i związanych z nimi przeżyć.

Jaka więc jest lub raczej bywa samotność w korczakowskich opisach?

Bywa: „Samotność dobra – (...) łagodna i pogodna, i (bywa – przyp. K.A.) szorstka, i okrutna: jej ciepło, chłód – to piołun, czy miód?”.

Samotność nosi w sobie wiele emocjonalnych odcieni: łagodność i pogodę, lecz też szorstkość, i jakieś okrucieństwo. Otacza człowieka i ciepłem, i chłodem, i trudno mu jasno określić, na ile w smakach jej doświadczania daje o sobie znać gorzki piołun, a na ile słodki miód. Trudno jest też jednoznacznie wskazać, jaka cecha do jakiej sytuacji wyraźnie przynależy, dlaczego w jednym doświadczeniu jej „smaki” mogą współwystępować, co znaczy, że są pomieszone.

A może jest czymś równocześnie niechcianym, kiedy padają słowa „znów sam”, może nużącym: „dalej wciąż sam”, a może upragnionym i wytęsknionym: „nareszcie sam?”⁵. Może samotność jest wyczekiwany stanem duszy, który ma jakąś ważną rolę do odegrania? I gdzie zamieszkuje: *w samotnej chatynie, wieży, pałacu, czy w ruinach?* Jak to się dzieje, że człowiek, będąc w *tłumie*, który obojętne, czy *jest obok niego*, czy *w nim*, pozostaje *sam*? Co znaczy tak naprawdę sam? Czy to, że poczucie samotności potrafi być tak usztywnione, że nie podda się ani wewnętrznej, ani zewnętrznej bliskości? A może jest informacją o tym, że „pozostawanie samemu” jest faktem, na który trzeba się po prostu zgodzić, bo bycie samemu jest człowiekowi przypisane? Że człowiek zawsze jest sam, bez względu na to, ilu ludzi i spraw jest wokół i jak wiele ich jest w świecie przez niego „przemysłiwany” i przeżywanym. Że od tego faktu nie ma ucieczki, a zdarzają się tylko iluzje, że mogłoby być inaczej.

⁴ Kursywą zaznaczam parafrazy fragmentów tekstu Korczaka z zachowaniem jego słownictwa.

⁵ „Znów sam, dalej wciąż sam, czy też nareszcie sam? Chatyna samotna, wieża, pałac, ruiny? Sam w tłumie, który obok albo w tobie” (Korczak, t. IV, s. 287).

Przeprowadzając analizę kolejnych fragmentów tekstu Korczaka, wskażę opisy charakteryzujące samotność, uwzględniając wskazane wyżej trzy perspektywy i kierując się pierwszymi słowami tekstu, że przede wszystkim są różni ludzie, różnie ją przeżywający, w dodatku odmiennie w różnych godzinach swego życia.

Jaka bywa samotność dziecka?

Przede wszystkim jest związana z rozwojem i poznawaniem.

Pierwsze zabląkane spojrzenie. Wokół błyski, cienie, chmury, odgłosy odległego świata. Dzieje się coś? (...) Poruszyło głowę, ziewnęło, westchnęło, rumieniec, marszczy czoło, wygładza, sto grymasów twarzy, ruchy ust, rąk, nóg – leży, patrzy. Poznaje siebie! (Korczak, 1986b, s. 288).

Dziecko samo i samotnie śledzi w przestrzeni swoje ruchy, samotnie je rozpoznaje i myśli. Samotnie rozpoznaje w „chórze dźwięków” swój własny głos. Samotna jest też „jego własna (...) skarga, gdy zaboli” (s. 288).

Pracowity jest też „łaciaty sen niemowlęcego czuwania”, *kiedy z pozoru nic się dzieje*. Bo wtedy samo „układa, szereguje, segreguje, buduje (...) uśmiecha się – oo, zdziwione – ooo, lęk – protest – nie pozwala – godzi się – nie chce – żąda – i pogodna cisza” (s. 289).

Korczak porównuje tę ciężką, rozwojową pracę dziecka z pracą astronoma, który bada nieznanne mu przestworza. Za czasów Korczaka był astronom, a dziś może już kosmonauta? Samotna i skupiona na poznawaniu własnego ciała praca przeobraża się w twórcze eksperymentowanie.

Bada własne ręce, zrazu też obce cienie – niekarne – niezrozumiane (...). Ukazują się – giną – błędzą – gubią się (...). Aż nadejdzie chwila uroczysta twórczego natchnienia (...) i wie (...): cień ręki, którą widzę (to jedyne posłuszne i moje) – to ja! (s. 289).

Te ciągle ponawiane „wysiłki o zwycięstwo” wymagają czasu i sprzyjającej atmosfery. Potrzebują też fizycznej i psychicznej przestrzeni. Dziecku takie warunki do koncentracji i uważności zapewniają dorośli. To jest ta samotność dobra i potrzebna, która nie boli, lecz pozwala się rozwijać również samodzielności. Samotność, która jest nasycona zaangażowaniem, diagnozowaniem bądź tworzeniem. A też i jednym, i drugim zarazem. W tych samotnych godzinach z podarowaną przez dorosłych przestrzenią i atmosferą akceptacji rodzą się pomysły. Tak też powstają zręby szacunku do samotności jako warunku skupienia, koncentracji i umiejętności utrzymania uwagi oraz przygotowywania przyszłych konceptualizacji projektów w pracy zawodowej, a może przeprowadzania skomplikowanej operacji. To wiele czynności metodycznych, takich jak: obserwacja, porządkowanie, sprawdzanie, eksperymentowanie i wreszcie kreowanie. Korczak dalej tak opisuje poznawcze przygody małego dziecka:

Nie bawi się podróżny żłobiąc w skałę drogę ku nieznanym szczytom. Nie bawi się nie-mowlę badając nieznaną świat swych rąk, odległe lądy nóg (...)" (s. 289).

To takie chwile, a może i godziny, kiedy człowiek syci się samym sobą, a właściwie własnymi zdolnościami: myśli, kojarzy, składa i układa, po raz pierwszy dostrzega związku pomiędzy myślą i przeżyciem (czasem już przez „dobre duchy” nazwanym), a też ruchem. Doświadcza siebie w całości, holistycznie. Pokochanie „bycia ze sobą sam na sam” to oswojenie samotności. Nie jest ona straszna, bo dostarcza tylu ciekawych rzeczy. I można je robić dopiero wtedy, kiedy człowiek jest „nareszcie sam”. To witanie siebie w swoim własnym domu przeżyć i myśli uświadamianych, lecz też i tych nieuświadamianych. To witanie swojego ciała jako ich współgospodarza i zarazem emisariusza wysyłanego do świata innych ludzi.

Goni motyla, sięga, już ma; nie – odrzucił i przysiadł opodał; znów kusi i ludzi – blisko, znów daleko. Tak będzie goniło każdą prawdę i każde kochanie (s. 290).

Dorośli dają dziecku tylko pokarm, który ono samo musi przetrawić: przerobić, przyswoić i odrzucić. Kiedy matka pyta, czy można już dziecku pokazać litery, to Korczak pisze, że nie zna ona „jego samotnej pracy, gdy gromadzi, zestawia, wybiera, zapomina i utrwała w pamięci (...)" (s. 291).

Dziecięca samotność jest twórcza, bo to jego „samodzielny trud, dążenie do poznania – radość i smutek, miłość, gniew – poszukiwania, pomyłki, poślizgnięcia – porażki i zwycięstwa – zmagania z sobą i z życiem” (s. 290-291). Otwiera je i przypieczętowuje uparty krzyk: „Ja sam. Ja sama!” (s. 289).

W relacji z sobą samym, czy inaczej operując językiem teorii komunikacji, w kontakcie intrapersonalnym moment samotności jest momentem niezwykłym, wręcz (mówiąc językiem fenomenologów) go konstytuującym. I taką samotność trzeba w życiu swoim nauczyć się przyjmować jako coś zupełnie naturalnego, jako prawo natury, z którym się „nie dyskutuje”.

Korczak pisze tak:

A jest – ho, ho – jest samotność dziecka. Jest. Chce ono mieć dla siebie mamę, tatę, dla siebie świat i gwiazdę z nieba. I naiwnie zdziwione, boleśnie spłoszone dostrzega, że nie – że ten tu, ten tak, a ono samo musi szukać i odnajdywać – nie zastąpią, nie wyręczą (s. 287).

Doświadczenie odrębności, zwłaszcza psychicznej, wiąże się z lękiem, niepewnością, wycofaniem. Inni są inni i ja sam jestem inny. To pierwsze doświadczenie, że jestem inny i że jestem sam w tej inności. I że wiążą się z tym konsekwencje i nie zawsze miłe uczucia. Frustracja jest bowiem naturalną konsekwencją własnej fizycznej, psychicznej, a później duchowej odrębności. Powstaje realny dylemat: albo ja sam zawalczę o to, co moje, i uratuję swoją tożsamość, albo pozwolę, że inni ją pozabierają na własny użytek. W konfrontacji z myślą „nikt mnie nie zastąpi” i jej przeżyciem powstaje decyzja o przeżyciu. W ten sposób następuje rozwój i zmiana. Przejście takiego kryzysu sprawia, że

dziecko „(...) poczyna budować w samotności skupionej, (lecz – przyp. K.A.) oby przyjaznej, nie obcej, nie wrogiej” (s. 287).

Pora przejść do relacji interpersonalnej. Samemu nie oznacza w pustej przestrzeni; samotnie nie oznacza, że na zawsze bez nikogo. Nie oznacza opuszczenia.

Są duchy dobre, zakłębieniem krzyku można je przywołać – dziecko ucisza się słysząc znajome kroki, zapowiedź, że nad samotnością jego pochyli się ciepła, znajoma chmura – i koi, daje, syci, żywi – miłosierna – kto? – matka (s. 289).

Do dorosłego opiekuna (najlepiej matki) należy zadbanie o bezpieczną przestrzeń wolności, w której doświadczenie samotności, czy to samotnego poznawania, czy po prostu bycia ze sobą nie będzie straszyć i wycofywać życiowej energii, lecz będzie wspomagając jej mobilizację, ciekawość i zaangażowanie.

Kolejny obszar samotności dziecka to język. W kontakcie ze światem doświadcza ono często niezrozumienia, ponieważ *słowa* dorosłych stają się *zawodne* i pomimo że *niejedno wyjaśnią*, to też *zmylą*, a niekiedy *batożą i ranią* (s. 289).

(...) Samotne jest słowo twoje, dziecino – tylko ty jedno je rozumiesz tak, jak wiesz i czujesz, jak chcesz. Nieczęsto trafi, gdzie należy, a często zawisnie w próżni (s. 289).

Korczak opisuje w tym momencie doświadczenie, które jest ontologicznym faktem i komunikacyjną prawdą. Wypowiadane słowo ma tylko jednego właściciela. Tylko ten, kto je wypowiada, rozumie je według tego, co sam wie, co sam przeżywa i jak chce je wypowiedzieć. Dlatego tak potrzebne jest w początkowym okresie życia dziecka odzwierciedlanie. W ten sposób uczy się bowiem języka, którym w przyszłości opowie o tym, co czuje, a nie o tym, co myśli, że czuje.

Na koniec Korczak przytacza słowa dziecka, które usłyszał, kiedy mówiło ono do drewnianego konika, a które przytaczam jako podsumowanie dziecięcych „momentów”⁶ samotności i ich głębokiego jej doświadczenia:

– Widzisz, koniku, ty nie masz mamusi, a ja mam. Ty nie masz tatusia, a ja mam. Ale i ja jestem taki samiuteńki na świecie...” (s. 291).

Jaka bywa samotność młodości?

Korczak pisze, że to samotność

(...) zbuntowana (...) młodej tęsknoty i porywów. Nadąsana, niecierpliwa, kapryśna samotność na progu młodości – samotność pierwszych pytań: dlaczego, jak, któredy, dokąd, czemu? (s. 287).

⁶ Korczak był mistrzem trafnego słowa. *Momenty wychowawcze* to tytuł innego jego tekstu, w którym opisuje bardzo krótkie zdarzenia ze swej pedagogicznej pracy. Krótkie, oczywiście nie znaczy mało znaczące, a wręcz przeciwnie.

Samotność młodego człowieka jest więc związana z tymi cechami, które charakteryzują adolescencję: z głośnym buntem i cichą tęsknotą, porywami i zniechęceniami, brawurą i niepewnością. To okres napełniania skrajnymi znaczeniami pytań i odpowiedzi o sens życia, jego prawdę, kiedy widzi się fałsz; sprawiedliwość, kiedy w świecie krzywdą; uczciwość, kiedy zakłamanie; miłość, kiedy często nienawiść. To czas pozostawiania na rozdrożu, podczas gdy pęd życia i niecierpliwość każą wybierać. I mnożących się pytań: *dlaczego tędy? dokąd i jak podążać? czemu właśnie tam?* To czas trudnego egzystencjalnie wyzwania, jakim jest nauka godzenia aksjologicznych ambiwalencji świata. Jak się wobec nich ustawić, bo jednoznaczne rozwiązanie staje się szachowym patem. Jak je zrównoważyć, kiedy jest coś, czego być nie powinno! Według czego młodzi mają porządkować słowa o ideach i rzeczywiste czyny, które ich nie spełniają?

Ta młodość *kapryśna* i pomieszana wprawia też samego Korczaka, doświadczonego wychowawcę, w poczucie niepewności, obawy, onieśmienia i ostrożności. Łatwo bowiem z młodym o niezrozumienie, kiedy dynamika uczuć i bezkompromisowość sądów skracają czas na zastanowienie, dystans i stabilne wypowiedanie własnego zdania.

Taka „sroka” wie, a ja nie wiem: w tym jej wyższość. Tak cię przygwoździ, że języka w gębie zapomnisz, albo gorzej – zaczniesz kręcić. Przytąpie i skarci i wpadnie wyga sromotnie. Trzeźwe dziś to-to, logiczne, harde, nie ubliżając – pyskate. (...) I lepiej nawet, jeśli się wyzwierzy niż zwierzy. Spojrzy z wyrzutem – zamruga i łzy, i poprosi o skuteczną radę. (...)

Już lepiej zakończyć rozmowę oficjalnie, na sucho – niż – spojrzy z wyrzutem i zapłacz. Bo co z tym fantem zrobić? Pocałować w czoło? (s. 292).

I oto przychodzi Korczakowi na prośbę „Pani Matki” zmierzyć się z tą dziewczęcą młodością. Matka utrzymuje, że „(...) owszem – rozumie córkę – różnie próbowała, więc straciła cierpliwość...” (s. 292). Może więc Korczak jako doświadczony pedagog...

Początek rozmowy z dziewczyną zupełnie nie zapowiada tego, że gdzieś, daleko w tle buntu, zaprzeczeń i zadziorności przykro jest, że „mama jest ze mnie niezadowolona” (s. 292), że jest samotność i poczucie zagubienia. Bo jak poradzić sobie z tym, że *nie wie czego chce, że brak jej piątej kleпки i że ma przewracane w głowie? Tak mówi mama.*

Jak odpowiada Korczak? Nie koncentruje się na tym, czego nie ma, lecz na tym, co jest. A jest „chcenie”, są kleпки, jest głowa. To, że *nie wie, czego chce*, to poważna sprawa, bo chodzi o drogę życia, a człowiek przecież *waha się nawet kiedy wybiera kapelusze. Brak piątej kleпки? To znaczy, że są cztery, a może i więcej tylko piątej brak? Ma przewrócone w głowie? Ważne, że jest głowa, a w niej coś, co teraz jest przewracane. Ważne, że nie jest pusta!*

Są takie szafy, oszklone, a w nich książki, komplety oprawne, podług formatu. I nikt ich nie otworzy, nie zajrzy, nic w nich nie przybywa. Ale porządek jest – poustawiane. A w twojej głowie jest coraz więcej, co dzień coś nowego. Gromadzisz – na razie byle jak. Z b i e r a s z, d o k ł a d a s z, p r e s t a w i a s z – pośpiech i nieład i – przewrócone. Poustawiasz, uporządkujesz. Masz czas (s. 293).

Mądrość i tłumaczenie Korczaka jednak nie łagodzą, raczej urażają. *Młodość nie ma czasu, młodość dziewczyny się dusi pod pozorami, obłudą, frazesami, plotką, niechęcią i zdradą.*

Korczak uporczywie szuka jakichś konkretnych przyczyn rozterek młodości: może kłótnia z koleżanką, może zakochana w nauczycielu? Wszystko nie to. Dręczy młodość jeszcze coś innego aniżeli strata przyjaciółki czy miłość nieszczęśliwa i codzienne awantury o byle głupstwo.

Ostatnia w domu awantura o to, że nie chciała iść z mamą do ciotki (i nie pójdzie). Ciotka buntuje mamę. Nienawidzi! (s. 293).

Jednak

Tu nie o ciotkę chodzi, tylko w ogóle. Te drobiazgi. Awantura o grzebień (no, zarzucił się, nie miała innego), awantura o film niedozwolony, o pantofle... (s. 293).

To są drobiazgi, a ona „(Chce, żeby była praca, żeby nie było głodu, chce inaczej. A kto nie chce?)” (s. 294) – odpowiada Korczak.

Sprawy egzystencjalnie ważne i poważne, wobec których dorosły skapitulował, bo zrozumiał, że moce jego niewielkie, by przewyciężyć – tak od razu i w całości – społeczne zło świata. Sprawy te jednak młodość gwałtownie poruszają, może tak właśnie gwałtownie, bo w przeczuciu niemocy i bezradności?

Kiedy emocje się wyciszają, w rozmowie pojawiają się ze strony dziewczyny takie oto słowa:

Nie jestem sentymentalna. Dobrze zdaję sobie sprawę. Wiem: mama dobra, oni dobrzy, chcą dobra, życzą dobrze. Ale...

Zamąciły się bezradnie ślepięta:

– Mówią, radzą dobrze, a mimo to – samotna (s. 293).

I dalej komentarz Korczaka.

Taaak. I nie ma na to sposobu. Nikt cię nie zastąpi (...). Ani wywiniesz się, ani wysuniesz. Zechcesz uciec – dogoni. Schowasz się – znajdzie (s. 293).

Ten fragment refleksji jest zasadniczy dla rozumienia i rozumienia funkcji doświadczenia samotności w młodości. Jest to bowiem czas coraz bardziej świadomej konfrontacji z jej nieuchronnością jako częścią ludzkiego doświadczenia i jednocześnie nieporadnego wychodzenia naprzeciw jej wyzwaniom. Organizm młodości ostentacyjnie wręcz domaga się samodzielnego decydowania o sobie i jest mu ono potrzebne jako niezbywalny warunek naturalnego procesu konstruowania własnej i wyraźnie odmiennej od innych tożsamości. Stąd potrzeba i determinacja w dokonywaniu wyborów, chęci sprawdzania się, potykania i ponownego próbowania. Samotność przynależy do samej istoty procesu dojrzewania i z tym faktem przychodzi się pogodzić. Można przenośnie powiedzieć, że to jest ta „ciemna strona księżycy”, na którą człowiek nie ma wpływu i której intuicyjnie się

obawia. W związku z tym jej też nie chce i w jakiś sposób próbuje jej uniknąć. To jednak, na co człowiek nie ma wpływu, jest zarazem horyzontem odniesienia dla jego sprawczości. Paradoksalnie, niczym gumowa piłka odbija się ona od ograniczoności, a nie o nią rozbija. Człowiek może się konfrontować z jej obecnością i zmieniać swoją wobec niej postawę.

„Trzeba się z nią zmierzyć” – pisze Korczak. „Ty ją czy ona ciebie za kudły. Potrzebna decyzja. I odważnie – i naprzód – i pogodnie. Nie udało się? A ty swoje. Zabolało? Zagoi się” (s. 292).

Energia czasu młodości jest również po temu potrzebna, by w tym czasie uczyć się samotności. Bowiem do konfrontacji ze zdarzeniami życia organizm potrzebuje sił witalnych, które podsycają ciekawość świata i potęgują zaangażowanie. Energia młodości jest darem natury i płynie jak rzeka, która bez brzegów rozleje się i swe wody rozproszy. Utracą one swoją siłę i zastygną w jakimś bagnie zniechęcenia i rozgoryczenia. Ma tego świadomość Korczak, wypowiadając refleksję, że:

Samotność można roztrwonić, sponiewierać, zaflejtuszyć. Można ją też ujarzmić, sprzymierzyć się z nią. Oswojona, posłuszna, wysoko niesie, daje hart i siłę (s. 292).

W doświadczeniu samotności podczas podejmowania decyzji można siebie zarówno odnajdywać, jak i się pogubić. Ciężar emocjonalny związany z wewnętrznymi konfliktami (choćby tymi, które opisał Korczak) oraz tendencją do totalnego i ambiwalentnego postrzegania zjawisk rzeczywistości bywa większy aniżeli zasoby młodości. Tak bardzo chciałoby się w tym czasie podzielić ludzi na dobrych lub złych, a wydarzenia na dobre lub złe. Jakby przy wielobarwnym i jednocześnie skrajnym świecie przeżyć umysł bardziej skłaniał się do porządkowania według ambiwalencji aniżeli różnicowania według różnorodności. A tu okazuje się, że mama jest i dobra, i zła, że w tym, czego wymaga, jest pewnie coś dobrego, lecz w tym, jak stawia wymagania, jest coś „złego”. Jak można zarazem mamę rozumieć i mamy zupełnie nie rozumieć? Jak można mówić jedno, a postępować inaczej? Samemu w samotności trudno odnajdywać orientację i granice.

Ciekawy jest więc dla pedagoga sposób, w jaki Korczak buduje relację z tą młodzieńczą samotnością, po to, by nie zostawała sama w poczuciu bezradności. W jaki sposób pomaga młodości oswoić świat, by poczuła się w nim bezpieczniej. A bezpieczniej oznacza „być z kimś w relacji”. I Korczak jest, kiedy zauważa: „(Miło mówić w takich dwoje nieruchomych oczu, które chcą zrozumieć. Ale czuj duch: jeden niefortunny wyraz i spudłowałeś)” (s. 295).

Relacja z młodością to wyzwanie i dla umiejętności wychowawczych, i cech charakteru pedagoga. Korczak ma świadomość ryzyka i trudności w utrzymaniu relacji, na której mu bardzo zależy.

Naprzód rozmowa z jej matką. Ja, że lepiej dać spokój, bo jeśli rodzona matka z rodzoną córką we własnym zakresie – więc cóż ja? (...) Trudno mi z dziewczyną – z chłopcem łatwiej. Rozmowa bardziej rzeczowa. (...) Rodzice – oni też, my też mamy swoje troski, trudności, dziwactwa i kaprysy. Trzeba jakoś uzgodnić sprzeczności na wspólnym terenie rodziny (s. 292).

Ma jednak jasny cel: zrozumieć młodość dziewczyny, która sama siebie nie rozumie. Pomaga mu w jego realizacji znajomość cech okresu dorastania i chłopaka, i dziewczyny. Poważnie i z szacunkiem traktuje też wszelkie ich przejawy, nie rezygnując z wypowiedziania twardej prawdy:

– Samotności ani zagadasz, ani przekrzyczysz (...) Nie lubisz frazesów, ale równie zła i przykra jest poza (s. 295).

Dziewczyna łapie w lot, o co chodzi: „– Tak, mama też nazywa mnie komediantką” (s. 295).

Coś więc łączy tych dwoje dorosłych: mamę i Pana Doktora. No tak, bo przecież jest tu po to, żeby dzięki rozmowie z Panem Doktorem mama była z niej zadowolona! Przecież wcześniej wraz z westchnieniem padły słowa: „Przykro, że mama jest ze mnie niezadowolona” (s. 292). W całej rozmowie chodzi więc nie o „frazesy”, lecz o „mamę”. Czyżby źródłem samotności była sama relacja z mamą, a nie trudne dla mamy zachowanie dziewczyny? Czy może w czuciu się samotną jest jakaś cząstka, która pochodzi z postawy mamy? Czy poczucie samotności byłoby mniejsze, gdyby inna była relacja z matką? Albo może nie ciążyłaby tak bardzo w tym samotnym procesie życia?

„To nieważne” – odpowiada Korczak na słowa dziewczyny.

Nieważne, że mama nazywa córkę komediantką, bo to jest, zdaniem Korczaka, *trzeciorzędne*. To *kosmetyka współżycia*. Nieważne, bo nie w tych przezwiskach tkwi sedno problemu. Natomiast jego pełnym pozy przejawem jest nieumiejętność dostrzeżenia braku związku pomiędzy spóźnieniem się na obiad a zmniejszeniem liczby głodnych na świecie.

Jeśli drzwi zamiast cicho zamknąć – trzaśniesz, czy więcej będzie pracy? (...) Jeśli nie odłożysz do szafy, tylko szmyrgniesz...

Ona:

– ‘Szmyrgniesz’ – miłe słówko.

– Słusznie. (...) Trzeba te drobne sprawy (z drobiazgów składa się dzień powszedni) rozważyć pod kątem: czy nie mogłoby być gorzej, czy będzie w niebie dziura. Nie melodramatycznie...

Znów cisza. A potem ona:

– Nie rozumiem siebie. (...)

Aż padło słowo: szczęście

– Iii. Szczęście? Tylko tyle? Może i sława też? Nie łaska trochę mniej? Ot. Czego się fałłęciu zachciało (...)

– Fałłęcie? Skąd Pan to wziął? Nie ma takiego słowa!

– Mogę cofnąć.

– Nie. Dlaczego? Zobaczę w słowniku. Pierwszy przypadek chyba: fałłę, jak: piskłę.

Hi, hi, hi.

Śmieje się. I znów poważnie (...)

Korczak w rozmowie wykazuje to, na co uskarżały się w tym przypadku obie strony, lecz czego najprawdopodobniej nie wystarczyło po stronie matki. To obok wspomnianej

cierpliwości serdeczność, elastyczność języka i pewna swoboda w dialogu. Korczak nie daje się zdominować zmiennym nastrojom dziewczyny, lecz też nie neguje ich. Towarzyszy im uważnie, żywo i uczciwie reaguje i jednocześnie pozwala sobie i dziewczynie na chwile ciszy potrzebne do podtrzymania rozmowy. Bo *chce zrozumieć*.

A oto dalszy ciąg dialogów: dziewczyna – Korczak; Korczak – Pani Matka i dziewczyna – matka.

Dziewczyna – Korczak:

(...) Niech mi Pan wierzy: ja mamusię rozumiem i różnie już próbowałam. Ale mama jest niepoprawna i często tracę cierpliwość.

Korczak – pani Matka:

– No i co? – pyta potem mama.

– Nic ważnego. Ale niech pani unika takich wyrazów, jak: fanaberie, szmyrgniesz, komediantka. Drażnią. (...) I nie za często powtarzać – młodzież lubi odmianę. Przyznała, że rozmowa ze mną była nawet możliwsza niż inne...

– Tak panu powiedziała? Ach, bezczelna! I co Pan jej na to?

– Nic. Byłem zadowolony, poniekąd dumny. Przyznała pani też słuszność. Powiedziała, że pomyśli, że panią rozumie.

– Ona – mnie?! Teeż... No, wie pan... Może naprawdę byłoby lepiej bez tej rozmowy... (s. 297).

(pani) Matka – dziewczyna

Tej rozmowy już Korczak nie zapisał, a jako czytelnicy i interpretatorzy jego tekstu możemy się tylko domyślać, że nie było rozmowy, a tym bardziej uważnej relacji, która mogłaby łagodzić samotność dziewczęcej młodości, bo przecież jej nie znosić. Matka, a jak może właśnie zaznaczył na początku tekstu Korczak „pani Matka”, pozostała na piedestale własnych i społecznych frazesów. Nie widać z niego problemów córki i nie uda się ich zobaczyć, jeśli matka nie przejawia woli zrozumienia córki, a niemy komunikat płynący z tych frazesów będzie brzmiał: „masz się dostosować”. Dziewczyna doświadczająca spotęgowanego poczucia samotności dodatkowo w relacji z matką i o tak wzmacnianej samotności obiektywnej można powiedzieć, że jest niepotrzebna, bowiem raczej kruszy siły witalne, aniżeli je wzmacnia.

Podsumowanie

Faktem obiektywnym jest samotność bytu jako takiego, przede wszystkim jego samotność fizyczna. Samotność występuje też w życiu człowieka jako immanentny jego rozwojowi fakt. I niby to oczywiste, lecz niekiedy bardzo trudne do przyjęcia. Jest to rodzaj samotności, o której Janusz Korczak pisał, że trzeba się z nią „zbratać”. To samotność wyprowadzona z ontologii ludzkiej natury i jej autonomii. To samotność ludzkiego bytu i jego fizycznej odrębności oraz procesu wyodrębniania się poznawczego i uczuciowego.

To rodzaj samotności, bez której nie nastąpi rozwój samodzielności, a w konsekwencji nie powstanie osobowość zdolna do przeżywania twórczej wolności i takiegoż działania oraz ponoszenia za nie odpowiedzialności. A też osobowość zdolna do wchodzenia w relację z innym człowiekiem i ze światem (Buber, 1992).

To „bratanie się” z samotnością zaczyna się w dzieciństwie i może się wiązać z przeżyciem wyrażonym „nareszcie sam” w niczym niezapośredniczonym doświadczaniu siebie i świata. „Bratem” tej samotności jest ciekawość. Łatwiej w niej trwać w poznawaniu, znacznie trudniej w przeżywaniu. Wszelkie próby jej zakrzywienia, czy przez *dorośłych frazesami*, czy przez *młodych pozą* dają jedynie iluzję uporania się z nią. *Frazesy* bowiem służą idealizowaniu rzeczywistości, a *poza* udawaniu, że nie ma tego, co jest. Obie postawy świetnie się dopełniają w procesie unikania konfrontacji z konkretną prawdą rzeczywistości. Jeśli jednak rezygnacja nie nastąpi po obu stronach, to istnieje duże prawdopodobieństwo, że starania każdej ze stron okażą się jałowe. Do kogo należy jednak pierwszy ruch w budowaniu relacji? Oczywiście, że do dorosłego.

Samotność doświadczana zarówno przez dziecko, jak i młodego człowieka potrzebuje pomocy w uczeniu się umiejętności budowania dla niej w życiu codziennym przestrzeni i ram. A te w pierwszej kolejności zakreśla obecność mądrego dorosłego i tworzona z nim relacja. To też uczenie się nasyconej energią witalną relacji wobec samego siebie i wykorzystywania doświadczenia obiektywnej samotności w kierunku życia, a nie śmierci. To zarazem inwestycja na długie lata dorosłości i aktywnej starości, bo: „Litery samotności potem już płynnie czytasz. Nuty: nudne wprawki, potem – niespodzianki i wtajemniczenia” (s. 292).

BIBLIOGRAFIA:

- Ablewicz, K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Buber, M. (1992). Pradystans i relacja. W: *Ty i ja. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: Wydawnictwo PAX.
- Korczak, J. (1986a). Samotność dziecka. W: *Janusz Korczak. Pisma wybrane*, wybór A. Lewin, t. IV. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1986b). Samotność młodości. W: *Janusz Korczak. Pisma wybrane*, wybór A. Lewin, t. IV. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Tischner, J. (1984). Etyka wartości i nadziei. W: D. von Hildebrand, J.A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, *Wobec wartości*. Poznań: Wydawnictwo „W drodze”.

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/>



Potrzeba afirmacji człowieka jako wyzwanie dla wychowania

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest próba uzasadnienia tezy, zgodnie z którą współczesne wychowanie stanęło wobec szczególnego, pilnego wyzwania – mocnego oparcia się na antropologii afirmującej człowieka. Wymaga tego sytuacja z jednej strony wzmagającej się krytyki humanizmu, z drugiej – przedłużającej się pandemii koronawirusa.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Metodą badawczą jest analiza współczesnej sytuacji społeczno-kulturowej i pozycji w niej człowieka i człowieczeństwa w świetle personalistycznej myśli filozoficznej D. von Hildebranda, Ch. Delsol i R. Spaemanna.

PROCES WYWODU: Autorka wychodzi od charakterystyki obecnej sytuacji kultury dystansującej się coraz bardziej od idei humanizmu. Równocześnie zwraca uwagę na trudne konsekwencje wychowawcze sytuacji pandemii. Stawia tezę, że jedyną właściwą odpowiedzią jest afirmacja człowieka. Potrzebę takiej postawy uzasadnia, odwołując się do personalizmu chrześcijańskiego w ujęciu D. von Hildebranda, Ch. Delsol i R. Spaemanna. Wывód kończą wnioski dla wychowania.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Przeprowadzona analiza prowadzi do wniosku, iż jedynie personalizm chrześcijański pozwala w pełni uzasadnić potrzebę afirmacji człowieka, wyjaśnić jej rozumienie i wskazać sposoby realizacji tej postawy.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Wnioski przeprowadzonej analizy dotyczą możliwości kształcenia postawy afirmacji człowieka, wrażliwości na człowieczeństwo. Zdaniem autorki potrzebne jest kształcenie postaw wobec człowieka i świata warunkujących postawę afirmacji człowieka i świata – a to znaczy postaw uznania, zachwytu, podziwu, bezinteresowności.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: HUMANIZM, ANTROPOCENTRYZM, OSOBA, AFIRMACJA, BEZINTERESOWNOŚĆ**

ABSTRACT

The Need for Affirmation of a Human as a Challenge for Upbringing

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to attempt to justify the thesis that contemporary education has been facing a special, urgent challenge – a strong reliance on human-affirming anthropology. It is required by the situation, of the growing criticism of humanism on the one hand, and on the other – the prolonged coronavirus pandemic.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The analysis of the contemporary socio-cultural situation and the position of man and humanity in it, in the light of the personalistic philosophical thought of D. von Hildebrand, Ch. Delsol and R. Spaemann.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The author begins with a description of the current situation of culture that has been distancing itself gradually from the idea of humanism. At the same time, she draws attention to the difficult educational consequences of the pandemic situation. She argues that human affirmation is the only correct response. The author justifies a need for such an attitude by referring to Christian personalism as defined by D. von Hildebrand, Ch. Delsol and R. Spaemann. The argument ends with conclusions for upbringing.

RESEARCH RESULTS: The conducted analysis leads to the conclusion that only Christian personalism allows to fully justify the need of affirmation of a human being, to explain understanding of such a need, and to indicate ways of implementing this attitude.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The conclusions of the conducted analysis concern the possibility of shaping the attitude of human affirmation and sensitivity to humanity. According to the author, it is necessary to create attitudes towards man and the world that condition the attitude of affirmation of man and the world – that is, the attitudes of recognition, awe, admiration and selflessness.

→ **KEYWORDS:** HUMANISM, ANTHROPOCENTRISM, PERSON, AFFIRMATION, SELFLESSNESS

Wstęp

Koncepcja tych rozważań powstała jeszcze przed wybuchem pandemii koronawirusa, która tworząc ich dramatyczny kontekst, nadała im dodatkowy sens. Tocząca się na całym świecie walka z epidemią stała się walką o każde ludzkie życie. Ta ekstremalna sytuacja ujawniła różne wymiary człowieczeństwa. Ofiarności służb medycznych, rozwijające się inicjatywy pomocowe w różnej skali – środowiskowej, krajowej i międzynarodowej, powszechne zainteresowanie losem innych krajów zwiększyły wrażliwość na człowieczeństwo i jego wartość. Wzbudziły potrzebę okazywania uznania, podziwu, współczucia i wdzięczności. Równocześnie bardziej widoczne stały się egocentryzm

i egoizm, kierowanie się własnym interesem, agresja spowodowana lękiem i frustracją, instrumentalizowanie innych (m.in. pracowników służby zdrowia – akceptowanych w aktywności zawodowej, ale już nie jako ludzi żyjących obok), mniej lub bardziej nieuczciwe wykorzystywanie tej sytuacji. Kolejny raz okazało się, że szczególnie w sytuacjach ekstremalnie trudnych potrzebne są zdecydowane postawy, przede wszystkim postawy wobec innych, a te nie rodzą się samorzutnie. Wymagają jasnej wizji człowieka, świata, sensu życia. Wspieranie ich kształtowania się i dojrzewania jest zasadniczym zadaniem wychowania.

Świat ogarnięty dziś pandemią nie jest jedynie światem dorosłych. Stał się światem wszystkich generacji, w tym dzieci, na których sytuacja wymusiła szybkie adaptowanie się do niezrozumiałych trudności. Jak zawsze młode pokolenie jest formowane przede wszystkim przez napotykanie w otoczeniu wzorce zachowania i konkretne przykłady. Dziś dotyczą one zachowań związanych z przeżywaniem epidemii przez dorosłych, głównie przez osoby dla dzieci i młodych ludzi znaczące. To zachowania bliskich dorosłych wpłyną na to, czy dla dziecka drugi człowiek będzie kimś, z kim łączą go podobne trudności, kto wywołuje gotowość wzajemnej pomocy, czy też głównie zagrożeniem, nosicielem wirusa, konkurentem w walce o dostępne dobra. Można z dużym prawdopodobieństwem zakładać, że sposób patrzenia młodego człowieka na innych, jego stosunek do rzeczywistości, wrażliwość na potrzeby świata, cechy i postawy, kształtowane dziś przez środowisko, w którym żyje, wyznaczają i będą wyznaczać jego sposób życia nie tylko w tym traumatycznym czasie, ale i po wygaśnięciu epidemii.

Sposób formułowania problemów dotyczących zachowań i działań ludzkich, także wychowawczych, kierunki szukania rozwiązań, interpretacja wyników, wreszcie wnioski są (a przynajmniej powinny być) konsekwencją przyjmowanych założeń antropologicznych. Koncepcja człowieka wyznacza drogi analizy jego psychicznego i społecznego funkcjonowania, pozycję, jaką zajmuje w świecie, a w konsekwencji także zadania stawiane wychowaniu i wychowawcom. Globalna pandemia, która zaskoczyła świat XXI w., stała się nie tylko wyzwaniem cywilizacyjnym, ale także poważnym wyzwaniem moralnym. Coraz bardziej widoczne staje się, iż jej pokonywanie a potem radzenie sobie ze skutkami wymaga poczucia wspólnoty i odpowiedzialności za nią, empatii, wzajemnego zaufania, zrozumienia i solidarności, wrażliwego reagowania na trudne sytuacje innych, dostrzegania także potrzeb świata. Wymuszona sytuacją epidemii, przedłużająca się konieczność dystansu społecznego w codziennych kontaktach może wywierać znaczący wpływ na stosunki między ludźmi. Jak stwierdza psychologia, dystans społeczny, odosobnienie tłumią empatię, w wyniku czego słabnie altruizm (Goleman, 2007, s. 80-81). Dostrzeganie potrzeb innych i odpowiednie na nie reagowanie będzie więc wymagało niezależnego od dystansu pozytywnego nastawienia, traktowania każdego człowieka jak wartości samej w sobie.

Patrzeć na świat i człowieka musi się zmienić z dominującego dziś patrzenia pragmatycznego, nieufnego, podejrzliwego, na widzenie w człowieku i w świecie najważniejszych, niezastępowalnych wartości, wartości samych w sobie. Taką koncepcją człowieczeństwa jest personalizm – myślenie o człowieku jako osobie. Podstawą dalszych

rozważań będzie personalizm o źródłach chrześcijańskich, który uzasadnia ludzką godność, fizyczno-psychiczno-duchową integralność i wyjątkowość. To na gruncie tej koncepcji będziemy się starali uzasadnić potrzebę afirmacji człowieka i świata, zwiększenia świadomości ich bezwarunkowej wartości, potrzebę uwzględnienia takich założeń w wychowaniu i samowychowaniu.

1. Obrona humanizmu czy człowieczeństwa?

W dzisiejszej kulturze można obserwować narastającą nieufność i niechęć wobec humanizmu, jego coraz ostrzejszą krytykę. Wcześniejsze obawy o człowieka, o dehumanizację świata zdominowanego przez technycyzację, świata zmaterializowanego, traktującego człowieka przedmiotowo, zastąpiło dziś zwątpienie w człowieka. Zjawisko to nasila się jako reakcja na powszechną akceptację postaw utylitarnych i konsumpcyjnych, które sprawiają, że dla własnej korzyści (jako szeroko rozumianej przyjemności i zysku) człowiek jest gotowy wykorzystywać instrumentalnie nie tylko przyrodę, nie tylko innych ludzi, ale nawet siebie. Powszechne przyjmowanie takich postaw wywołuje coraz ostrzejszą ich krytykę, coraz większą determinację w poszukiwaniu nowego sposobu rozumienia humanizmu, nowego podejścia do człowieczeństwa. Często stanowiska reprezentujące ten nurt myślenia podważają najwyższy status człowieka, odnosząc się krytycznie do tradycyjnej idei humanizmu. Uznają, że jej przyjmowanie niejako upoważnia człowieka do zawłaszczania świata, bez zwracania uwagi na odpowiedzialność za innych ludzi i naturę. Trzeba jednak zauważyć, że redukuje one człowieka do istoty biologicznej lub społecznej. Konsekwencją takiego myślenia są hasła posthumanizmu, który nieprzypadkowo postuluje zerwanie z podziałem na kulturę i naturę, proponując pojęcie „kulturonatury”.

W innych ujęciach, również dostrzegających niebezpieczeństwa nowożytnego humanizmu, akcentuje się potrzebę sformułowania tej idei i programu niejako na nowo. Szczególnie miejsce zajmuje tu personalizm o korzeniach chrześcijańskich, jako humanizm uznający w człowieku osobę – istotę o wyjątkowym, najwyższym statusie, jedyną w świecie obdarzoną bezwarunkową godnością, istotę rozumną i wolną.

Kiedy francuska filozof Chantal Delsol publikowała w ostatnich latach swoje książki (Delsol, 2003; 2011; 2018) zawierające alarmistyczną diagnozę współczesnej kultury, szczególnie dehumanizującej się kultury Zachodu, nikt nie przypuszczał, że odczytywane w 2020 r. nabiorą nowego znaczenia.

Ich zasadniczym przesłaniem była potrzeba, a nawet konieczność powrotu do konstruktywnej antropologii, do fundamentalnej dla kultury Zachodu koncepcji człowieka jako osoby. Delsol analizuje coraz bardziej widoczne współcześnie słabnięcie personalizmu, zanik rozumienia jego założeń (w tym – uzasadnienia godności), a tym samym błędne interpretowanie statusu osoby ludzkiej. Jej zdaniem atakowanie tej antropologii to skutek rozczarowania człowiekiem i człowieczeństwem widzianym przez pryzmat tradycyjnego humanizmu i nowożytnej filozofii podmiotu. Humanizm jest w tych stanowiskach

kojarzony z agresywnym antropocentryzmem. W tak rozumianym humanizmie człowiek, któremu przyznano najwyższą pozycję, resztę świata traktuje jak pole swojej bezwzględnej ekspansji. Filozofka ta pisze:

Radykalizacja antropocentryzmu zrodziła człowieka-pana i władcę przyrody, którego potęgą okazuje się nieakceptowana pod żadnym względem, bo swoją władzę sprawuje on bezrefleksyjnie i nieodpowiedzialnie, a ostatecznie zabija wszystko, czego tknie (Delsol, 2018, s. 83-84).

Postulowany przez nią powrót do personalizmu wynika z przekonania, że idea człowieka jako osoby jest i będzie wciąż nowa.

Pojęcie osoby ma długą historię i na jej przestrzeni przyjmowało różne znaczenia. W kulturze chrześcijańskiej, która wywarła poważny wpływ na powstanie i ostateczny kształt kultury zachodniej (a także na powstałą na jej gruncie *Powszechną deklarację praw człowieka*), traktowanie człowieka jako osoby jest uzasadniane filozoficznie i religijnie.

U podstaw uzasadnienia godności człowieka leży uznanie jego transcendencji, tego iż jest istotą stworzoną przez Boga, jest Jego obrazem, dzieckiem Bożym, istotą zobowiązaną do odpowiedzialności za stworzony i powierzony jej przez Boga świat.

W jednej z ostatnich książek Delsol czytamy:

Chrześcijaństwo to jedyna koncepcja pozwalająca połączyć filozofię podmiotu z poszanowaniem naturalnego porządku. Człowiek nie stapia się tu z naturą, co pozwala mu być podmiotem, ale też nad nią nie panuje, będąc tylko ogrodnikiem (...). Ogrodnik, dzierżawca muszą okazywać szacunek (Delsol, 2018, s. 117).

Wybitny współczesny filozof niemiecki Robert Spaemann, do którego będziemy się szerzej odwoływać w dalszej części, napisał:

Teoretycznego uzasadnienia idei godności człowieka i jej nienaruszalności dostarcza jednak tylko metafizyczna ontologia, tj. filozofia tego, co absolutne. Dlatego ateizm definitywnie pozbawia ideę godności człowieka jej uzasadnienia, a tym samym możliwości teoretycznego ostanienia się w danej cywilizacji (Spaemann, 2006, s. 168).

A w innym miejscu:

To, co dzisiaj nazywamy osobą, bez teologii chrześcijańskiej pozostałoby nie nazwane, a ponieważ osoby nie są po prostu zdarzeniami naturalnymi, byłoby w świecie nieobecne (Spaemann, 2001, s. 25).

Człowiek jako osoba (ktoś, a nie coś) posiada bezwarunkową godność. Wyposażony w rozumność i wolność spełnia się w relacjach osobowych – relacjach z innymi, we wspólnotach – naturalnych (przede wszystkim w rodzinie), ale też wybieranych i tworzonych. Relacje te opierają się na szacunku i miłości. Afirmacja jest niejako splotem, zespoleniem

tych dwu postaw. Wyraża się nie tylko bezinteresowną potrzebą poznawania, gotowością odkrywania wartości wyższych (prawdy, dobra i piękna) i ich urzeczywistniania, ale podziwem i zachwytem. Nie chodzi tu o postawę łączącą się z optymizmem, zadowoleniem i szczęściem – jak interpretuje się ją często w dyskursie społecznym. Mowa tu o afirmacji rozumianej jako bezwarunkowe uznanie czegoś za dobre, głęboka akceptacja, podkreślanie wartości, pozytywny stosunek mimo trudności i rozczarowań. Tak rozumiana afirmacja zakłada bezinteresowność w podejściu do afirmowanego przedmiotu – człowieka, zjawiska, świata. Tym samym postawa ta jest w znacznym stopniu uwarunkowana zdolnością i gotowością do przyjmowania postawy bezinteresowności wobec prawdy, dobra i piękna w człowieku i w świecie.

Warto w tym miejscu przywołać niemieckiego filozofa i teologa Dietricha von Hildebranda. Podkreślając fundamentalne znaczenie, jakie w byciu i działaniu osobowym, w wielorakich relacjach ze światem wartości¹ ma życie moralne, za najważniejszą postawę moralną uważa on postawę prawości, obejmującą afirmację człowieka i świata. Postawa ta umożliwia odkrywanie wartości dobra i piękna, rozwój pozostałych postaw moralnych (wierności, odpowiedzialności, poszanowania prawdy, dobroci) jest warunkiem każdej prawdziwej miłości. O człowieku prawym Hildebrand pisze:

Jest pozbawiony egoizmu, pychy i pożądlivosti. Nie wypełnia świata swoim własnym „ja”, lecz wszystkim i wszystkiemu daje możliwość rozwijania swoich przymiotów i własności. Rozumie godność i szlachetność tego, co istnieje, wartość, którą to posiada jako coś istniejącego w przeciwieństwie do nicości. Rozumie wartość, którą reprezentuje każdy kamień, kropla wody, każde źdźbło trawy jako rzecz istniejąca, jako twór posiadający swoje własne jestestwo (...). Toteż nie uważa istniejącej rzeczywistości jedynie za środek do osiągnięcia własnych, przypadkowych, egoistycznych celów i zamiarów ani za coś, co może spożytkować lub użyć, lecz wychodzi ku tej rzeczywistości traktując ją poważnie dla niej samej, dając jej szansę pełnego rozwoju (...) wie, że nie jest panem i władcą, który może według swego widzimisię rządzić tym co istnieje, lecz powinien się od tego wszystkiego uczyć (Hildebrand, Kłoczowski, Paściak i Tischner, 1982, s. 15-16).

I dalej:

postawa prawości jest fundamentem wszelkiego etycznego odnoszenia się do ludzi i do siebie samego. Tylko przed człowiekiem prawym może się otworzyć cała wielkość i głębia wartości, która tkwi w każdym człowieku jako osobie (Hildebrand, Kłoczowski, Paściak i Tischner, 1982, s. 17).

Jest to więc zadanie dla współczesnego wychowania: szukać dróg wychowywania do bezinteresowności i afirmacji. Inspiracją może być filozofia Roberta Spaemanna.

¹ D. von Hildebrand rozróżnia dobra subiektywnie zadowalające, obiektywnie dobre dla człowieka i wartości same w sobie. Tylko te ostatnie uważa za wartości.

2. Afirmacja człowieka i świata – w świetle filozofii Roberta Spaemanna

Wśród reprezentantów myśli personalistycznej zaznaczają się dwa zasadnicze podejścia. Jedno, które przyjmując substancjalną pierwotność osoby, uznaje iż z samego bycia człowiekiem wynika bycie osobą – istotą nieredukowalną do żadnego zespołu cech, właściwości czy jakości, oraz drugie, które neguje substancjalność i bezwarunkowość osoby, uzależniając jej status od różnych kryteriów. Wspomniany wyżej Robert Spaemann rozumie osobę substancjalnie. W jego filozofii można odnaleźć wątki, które wydają się szczególnie inspirujące dla refleksji o wychowaniu. Pierwszy dotyczy istoty relacji osobowych, drugi – stosunku do świata, do rzeczywistości, w której człowiek żyje. Obydwa łączą się w akcentowaniu potrzeby afirmacji człowieka i świata. Oprócz wychowawczych konsekwencji prezentowanego przez Spaemanna sposobu myślenia o człowieku jako osobie warte przywołania są również jego poglądy odnoszące się bezpośrednio do wychowania, do jego funkcji, a także zadań adresowanych do osób wychowujących.

O pojęciu osoby Spaemann pisał: „Stosując pojęcie osoby do jednostek, przyznajemy im określony status, status nietykalności. Wraz z przyznaniem tego statusu przyjmujemy zobowiązanie do uznania jego ważności” (Spaemann, 2001, s. 24). Bycie osobą „nie jest cechą gatunkową, lecz statusem, i to jedynym statusem, który nie został nikomu nadany przez innych, lecz każdemu przysługuje z natury” (Spaemann, 2001, s. 24).

Uznanie ważności wymaga, zdaniem autora, bezinteresownego szacunku.

Uznanie kogoś za osobę oznacza najpierw ograniczenie swej własnej, zasadniczo nieograniczonej tendencji do ekspansji, rezygnację z widzenia innego tylko w aspekcie znaczenia, jakie ma w moim kontekście życia, szacunek dla niego jako ośrodka własnego kontekstu znaczeń, który nigdy nie jest mi dany przedmiotowo (Spaemann, 2001, s. 228).

Jeszcze wyraźniej bezinteresowność ta jest widoczna w rozumianej osobowo miłości.

Sposób, w jaki samoistne bycie każdego człowieka wnosi roszczenie do bycia rzeczywistym dla każdego innego, to uznanie. Aby być zdolnym do uznania każdego innego, trzeba prawdopodobnie chociaż raz bezpośrednio doświadczyć samoistnego bytu kogoś innego, to znaczy kochać i być kochanym. Reszta to wierność (Spaemann, 2001, s. 96).

Rozwinięcie tej myśli znajdujemy w wielu fragmentach rozważań o osobie.

Elementarnym poziomem relacji osób jest uznanie, poziomem w sensie osobowym najwyższym – miłość. Miłość jest tą egzystencjalną samotranscendencją, w której duch i dusza, uniwersalność i przeżycie stają się jednym. (...) Ze swej istoty miłość nie ma końca. Absolutna afirmacja innego – jeśli odpowiada swemu pojęciu – nie może się skończyć (Spaemann, 2001, s. 199).

W innym miejscu Spaemann powie o niezbędnej w miłości afirmacji kochanej osoby:

Kiedy kogoś kochamy, ów ktoś, to określone, jedyne i niepowtarzalne życie, stało się dla nas rzeczywiste, a tym samym stało się przedmiotem bezwarunkowej afirmacji jego egzystencji (Spaemann, 2006, s. 146).

Zastanawiając się nad tym, jaki czyn można nazwać „dobrym”, autor kolejny raz podkreśli znaczenie postawy afirmacji. Piszze:

Ostatecznie to nie czyny są dobre, lecz ludzie. A to, co czyni ludzi dobrymi, w tradycji chrześcijańskiej nosi miano „miłości”. Jest to postawa zasadniczej afirmacji rzeczywistości. Wypływa z niej uniwersalna życzliwość, w świetle której my sami nie jesteśmy już centrum świata, choć rozciąga się ona również na nas: aby żyć dobrze, trzeba żyć w przyjaźni również z samym sobą (Spaemann, 2000, s. 82).

Można więc przyjąć, że afirmacja oznacza tu postawę bezinteresownego uznania, rezygnującego z egoistycznie rozumianych korzyści osobistych (szukania we wszystkim własnego „interesu”, w tym – własnej przyjemności), łączącego się z miłością. Rezygnacja z koncentracji na sobie, bezinteresowne uznanie godności drugiego, pozostawienie mu wolności jest warunkiem szacunku i miłości, a te są podstawą relacji osobowych. „Pozytywnie rezygnacja ta oznacza: pozwolić być, «pozwolić być» to akt transcendencji, który jest właściwą oznaką bycia osobą” (Spaemann, 2001, s. 96). „Pozwolić być” oznacza równoczesne uznanie przysługującej każdemu niepowtarzalnej, związanej jedynie z nim przestrzeni we wspólnotach (w pierwszym rzędzie naturalnych – rodzinie, narodzie, ludzkości) i w świecie. Spaemann wyjaśnia to następująco:

Osób nie można, tak jak istot pozaludzkich, traktować jako gałęzi tego samego drzewa, lecz należy je traktować jako abstrakcyjne miejsca w fizycznej przestrzeni. I tak jak te miejsca, są one zawsze rzeczywiste (Spaemann, 2001, s. 87).

W innym miejscu możemy przeczytać:

Bycie osobą jest zajęciem miejsca nie istniejącego bez przestrzeni, w której również inne osoby mają swoje miejsce. Zajęcie tego miejsca nie polega na przydzieleniu go nam przez tych, którzy byli tu już przed nami. Każdy człowiek zajmuje to miejsce na mocy własnego prawa, jako członek z urodzenia Ale nie spotyka się go na tym miejscu na sposób empiryczny, lecz przestrzeń tę postrzega się tylko na sposób uznania (Spaemann, 2001, s. 222-223).

Jedyność i niepowtarzalność miejsca każdej osoby w świecie prowadzi do głębszego zrozumienia istoty relacji we wspólnocie osobowej (szczególnie w rodzinie). Cytowany autor stwierdza:

Osoby nie są „dodawalne”. Ustanawiają one między sobą system relacji, w którym każda osoba ma własne miejsce w relacji do wszystkich innych osób. (...) Jeśli jednak „osoba” oznacza kogoś zajmującego niepowtarzalne miejsce w ukonstytuowanej przez osoby przestrzeni, to siebie i innych postrzegamy jako zajmujących takie miejsce uno actu.

Postrzegać ludzi jako osoby oznacza postrzegać aprioryczną przestrzeń relacji, którą osoby konstytuują. I tylko wraz z tą przestrzenią odkrywamy siebie jako osoby (Spaemann, 2001, s. 226).

Taki sposób myślenia pozwala niejako na nowo spojrzeć na wymóg respektu dla przysługującego każdemu człowiekowi szacunku. Pomaga zrozumieć, że w praktyce respekt ten powinien się przejawiać uznaniem niepowtarzalności, wyjątkowości każdego, troską o to, by znalazł w świecie swoje miejsce, własną życiową przestrzeń, w której będzie rozwijał własne człowieczeństwo. Miejsce to nie ma być jednak obszarem zamkniętym człowieka w jego indywidualności, osobistych potrzebach, dystansowaniu się do innych. Ma budować relacje osobowe, które stwarzają warunki dla sprawiedliwego, ale i opartego na miłości rozwoju każdej ze stron, uznawanej w całej swojej godności.

Obserwowany dziś coraz częściej brak szacunku do człowieka, traktowanie go instrumentalne, przedmiotowe, jak anonimowego elementu różnych zbiorowości, przekłada się na kształt życia społecznego, na coraz poważniejsze problemy i konflikty zarówno jednostkowe, jak społeczne, w tym – co szczególnie ważne dla wychowania – na sytuację w rodzinach. Sytuację tę, jak w każdej wspólnotie osób, budują głównie wzajemne relacje członków rodziny. Współcześnie relacje te coraz wyraźniej zatracają wymiar osobowy. Coraz rzadziej opierają się na szacunku, miłości, wzajemnym uznawaniu swojej niepowtarzalności, na pozostawianiu sobie wzajemnie przestrzeni wolności. Dzisiejsza praktyka życia rodzinnego ujawnia raczej podejścia, które nakładając się na siebie, niszczą osobowy charakter rodziny, uniemożliwiają jej bycie osobową wspólnotą. Z jednej strony jest to podkreślanie i obrona prawa do indywidualnego rozwoju każdego z jej członków, do wykorzystywania przez nich własnego potencjału. Wynikające z takiego myślenia pozostawianie każdemu jak największej wolności często oznacza jednak w praktyce brak zainteresowania, wzajemnej uważności, gotowości wspierania w sytuacjach trudnych. Z drugiej – nierzadko dochodzi do zawłaszczania innych, traktowania ich jak własności, oceniania głównie ze względu na zakładane walory i oczekiwane profity (materialne i psychiczne). Może to doprowadzić do całkowitego podporządkowania słabszych – mocniejszym (nawet poprzez przemoc fizyczną czy psychiczną).

Uznanie w każdym człowieku osoby ze względu na przysługującą mu bezwarunkową godność oznacza, jak zaznaczono wcześniej, jego afirmowanie. Ta postawa wiąże się z afirmowaniem świata, w którym człowiek żyje. Według Spaemanna (na co zwraca uwagę analizujący jego poglądy na wychowanie Józef Koźuchowski) „z natury człowiek jest jednak zdolny dostrzegać piękno życia i zachwycać się nim, niezależnie od tego, jaki los go spotkał”. Zachwyt ten wiąże się z bezinteresowną chęcią poznania świata, która motywuje do skupienia i koncentracji uwagi. Dlatego w świetle poglądów Spaemanna zdolność odkrywania najważniejszych wartości – prawdy, dobra i piękna – wymaga uczenia bezinteresownej koncentracji uwagi „pozbawionej pragmatyzmu” (Koźuchowski, 2016, s. 29-30). W dzieciach i młodych ludziach należałoby więc budzić i pielęgnować zdolność do afirmacji – do zachwytu i podziwu nad istniejącym światem, a w przypadku osób wierzących – nad światem stworzonym przez Boga.

Z potrzebą afirmacji człowieka i świata wiąże się ważny wątek wychowawczego wymiaru relacji między ludźmi. Zdaniem Spaemanna, w świetle myślenia osobowego już samo współbycie osób staje się wychowaniem, nawet jeśli nie uczestniczą w nim dorośli w roli wychowawców. Ci ostatni mają w wychowaniu specjalne zadania, za które powinni się czuć odpowiedzialni. Najważniejsze z nich to podtrzymywanie pamięci i odsłanianie przeszłości. To zadanie powinni przyjąć na siebie w głównej mierze dorośli członkowie rodziny. To oni powinni dbać o przenoszenie między pokoleniami ważnego doświadczenia. Doświadczenie to jest bowiem podstawą tożsamości indywidualnej i zbiorowej, płaszczyzną porozumienia we wspólnotach osobowych, przede wszystkim naturalnych (odpowiednio do ich zasięgu – w rodzinie, narodzie, ludzkości), fundamentem budowania przyszłości. Szczególną rolę w życiu człowieka odgrywa pamięć dzieciństwa, która, jeśli zachowuje przede wszystkim pozytywne obrazy, daje siłę, motywację i nadzieję na poradzenie sobie w życiu. Dlatego warto podkreślić jest przekonanie Spaemanna, że dorośli są odpowiedzialni za pozytywną pamięć dzieciństwa swoich wychowanków. Pozbawianie dzieci radości życia, deformowanie im obrazu świata przez podkreślanie dominacji zła i cierpienia jest z tej perspektywy antywychowawcze (Kożuchowski, 2016, s. 28).

Interesujące są wnioski Spaemanna dotyczące bezpośrednio wychowania. Pokazują, jakie myślenie wynika z afirmowania człowieka i świata, zarówno tego, w którym się żyje, jak i tego, który jest nieznaną przyszłością. Jego zdaniem wyrazem szacunku do młodego pokolenia jako pokolenia wychowanków jest uznanie, iż będą oni żyli w rzeczywistości, którą sami dopiero będą budowali i która nie jest na tyle przewidywalna, żeby można do niej właściwie czy odpowiednio się „przygotować”. To uznanie powinno jednak zobowiązywać do przekazywania między generacjami doświadczenia osób i wspólnot, do odsłaniania kolejnym pokoleniom przeszłości, na której będą mogły budować przyszłość.

Ważne z perspektywy wychowania sfery, jakie – w świetle Spaemanna filozofii osoby – wymagają specjalnej troski, zaangażowania, rozwijania, by ludzie mogli wzrastać w osobowym człowieczeństwie, to: bezinteresowna afirmacja świata, w nim – każdego człowieka, a także budowanie relacji opartych na uznawaniu jego bezwarunkowej godności, na jego afirmacji. Oznacza to obdarzanie go szacunkiem i miłością, pozostawianie mu w relacjach i życiu wspólnotowym przestrzeni respektującej jego wolność, niepowtarzalność i jedyność.

Refleksje końcowe

Pozostając w nurcie myślenia Spaemanna, trudne byłoby wskazywanie konkretnych rozwiązań wychowawczych, które służyłyby wprowadzaniu młodego pokolenia w afirmowanie człowieka i świata, uczyły bezinteresowności, będącej niezbędnym elementem podziwu i zachwytu, bez której nie można mówić o szacunku i miłości. Decydujące jest takie współbycie z wychowankami, które wprowadza ich w doświadczenie szacunku dla niepowtarzalności i wartości każdego człowieka, zachwytu i podziwu nad nim i światem. Dlatego tak ważne jest wyrażanie w obecności dzieci, i do nich, swojego zachwytu,

podziwu, zdumienia, radości, wzruszenia, uczenie ich uważnego obserwowania świata natury (roślin, zwierząt, krajobrazów itp.) i ludzi nie ze względu na oczekiwane profity, ale na ważność i piękno tego, co się obserwuje. Stopniowo aktywność ta może się rozwinąć w kontemplację tych wartości. Osobiste doświadczenie powinno być wspierane podobnymi doświadczeniami innych, poznawanymi i przeżywanymi przez kontakt z różnymi dziedzinami sztuki, przez poszukiwania i odkrycia naukowe (wielu uczonych zwraca uwagę na piękno odkrywane przez nich w poznawanym świecie), przez opowieści i rozmowy. Ogromną rolę odgrywa tu literatura dla dzieci. W swoich najwybitniejszych utworach zakłada ona refleksyjny odbiór także przez dorosłych, ucząc ich wrażliwego, bardziej bezinteresownego (w dziecięcy sposób), nie jedynie pragmatycznego patrzenia na ludzi i świat, sposobu wprowadzania dzieci w takie właśnie patrzywanie, stwarzając okazje do wspólnego przeżywania i dzielenia się myślami i uczuciami.

Coraz ważniejszym zadaniem staje się w tym kontekście kształcenie od najmłodszych lat postawy bezinteresowności. Najbardziej właściwą drogą jest stwarzanie sytuacji wymagających rezygnacji z egocentryzmu i egoizmu na rzecz konkretnego działania z innymi i dla innych, troski o świat w różnych jego wymiarach (przyrody, klimatu, dóbr naturalnych, krajobrazu), dobra wspólnego pozwalającego na zapewnianie możliwie każdemu człowiekowi warunków do osobowego bycia i rozwoju. Jest to droga przez drobne okazje stwarzane w domu aż do wspólnego podejmowania różnych form wolontariatu.

Oczywiście, jak w każdym działaniu pedagogicznym, nie można pomijać sfery kształcenia intelektu – stopniowego wprowadzania w wiedzę o człowieku jako osobie, potrzebach świata i ludzi, o prawdzie, dobru i pięknie oraz innych wartościach. Także tu potrzebne jest kształcenie uważności, skupienia, rezygnacji z pośpiechu. Procesy te muszą być dostosowane do możliwości uczestników, tzn. wszystkich, którzy ucząc się (w różnych rolach: uczniów, nauczycieli, pomocników i współpracowników), wzajemnie wzbogacają swoje poznawanie, motywują się wzajemnie zainteresowaniem, zdumieniem, zachwytem, podziwem, poświęcanym czasem. Wspólne poznawanie łączy się ze wspólnym myśleniem o najważniejszych wartościach, ich odkrywaniem, przeżywaniem i realizowaniem.

*

Dla refleksji o wychowaniu i samowychowaniu, ale i dla praktyki wychowawczej dyskusje o statusie, tożsamości, istocie człowieka i człowieczeństwa mają zasadnicze znaczenie. Pytania o przyszłość, w której idea humanizmu zostanie zastąpiona przez transhumanizm bądź posthumanizm a wizja człowieka – przez wizję postczłowieka, o łączenie wrażliwości ekologicznej nie z myśleniem humanistycznym, ale „posthumanistycznym”, pytania stawiane przez intelektualistów i publicystów, uczonych i artystów nie mogą być obojętne dla pedagogów. Przyjmowane przez współczesną kulturę poglądy na miejsce i rolę człowieka w świecie, na kryteria określania człowieczeństwa wobec rosnących możliwości manipulacji genetycznych i oczekiwań wobec sztucznej inteligencji zadecydują o sensie i roli nadawanym wychowaniu. Zadecydują o przyszłości tej sfery zachowań społecznych, o przyjmowanych celach i formach działania wychowawczego, jego zakresie i prawomocności.

Konkluzją tych rozważań jest uznanie, że wobec rosnącego zwątpienia w człowieka, widzenia w nim istoty zagrażającej światu, potrzebne jest podkreślanie wyjątkowości i wartości człowieczeństwa. Nie człowieczeństwa interpretowanego jedynie biologicznie, czy społecznie, ale osobowo, człowieczeństwa opartego na bezwarunkowej godności, wiążącego się równocześnie z odpowiedzialnością za innych ludzi, za siebie i świat, z życiem moralnym wyznaczającym postępowanie we wszystkich dziedzinach. Coraz częstsze przeciwstawianie człowieka i świata kultury jako rozwijania człowieczeństwa, światu natury, podważa sens wychowania. Jego istotą jest bowiem wspieranie ludzi w tym rozwoju. Równocześnie zamazuje potrzebę samowychowania. W tym kontekście coraz pilniejszym wyzwaniem dla kultury, w tym – dla wychowania – jest zmiana perspektywy: z wątpienia w człowieka – w jego afirmowanie jako osoby i świata, w którym żyje. Potrzebne jest wychowanie, które kształtowałoby takie postawy.

Na jednej z ilustracji pięknej książki dla dzieci Charliego Mackesy'ego o tym, co w życiu jest ważne, jej bohaterowie – przyjaciele chłopiec, kret i lis, siedzą, wpatrując się w nocne niebo. Podpis wyraża ich myśli: „jest tyle piękna, o które musimy się troszczyć”.

BIBLIOGRAFIA

- Delsol, Ch. (2003). *Esej o człowieku późnej nowoczesności*. Przekł. M. Kowalska. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Delsol, Ch. (2011). *Czym jest człowiek? Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*. Przekł. M. Kowalska. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Delsol, Ch. (2018). *Kamienie węgielne. Na czym nam zależy?* Przekł. M. Kowalska, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja społeczna*. Przekł. A. Jankowski. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Hildebrand, D. von, Kłoczowski, A.J., Paściak, J. i Tischner, J. (1982). *Wobec wartości*. Poznań: „W drodze”, 7-51
- Kożuchowski, J., (2016). Wychowanie jest aktem odwagi. Wizja Roberta Spaemanna. *Wychowanie w Rodzinie*, t. XIII, 1, 19-37
- Mackesy, Ch., (2020), *Chłopiec, kret, lis i koń*. Przekł. M. Słysz. Warszawa: Wydawnictwo Albatros Sp. z o.o.
- Spaemann, R. (2000). *Podstawowe pojęcia moralne*. Przekł. P. Mikulska i J. Merecki. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Spaemann, R. (2001). *Osoby. O różnicy między czymś a kimś*. Przekł. J. Merecki. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Spaemann, R. (2006). *Granice. O etycznym wymiarze działania*. Przekł. J. Merecki. Warszawa: Oficyna Naukowa.

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/>



Towarzystwo wychowawcze w formacji człowieka

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Zamierzamy pokazać, jak specyficzna forma wychowania – wyrastające z tradycji ignacjańskiej towarzystwo – sprzyja formacji wychowanka rozumianej jako trud wychowawczy przywiązujący wagę do rozwoju wszystkich jego umiejętności i talentów, całej osoby: ciała i ducha, intelektu, woli, uczuć. Przebieg procesów formacji zostanie zawężony do formacji moralnej wychowanka przede wszystkim dlatego, że moralność najlepiej ukazuje wartość podjętych procesów wychowania.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Artykuł winien udzielić odpowiedzi na pytanie o możliwości korzystania w formacji osoby z rozwijanej w tradycji ignacjańskiej pedagogiki towarzystwa. Wydobyte z literatury przedmiotu charakterystyczne rysy tradycji ignacjańskiej zostaną odniesione do potrzeb prowadzonych procesów formacji moralnej.

PROCES WYWODU: Interpretacja założeń tradycji ignacjańskiej i wiążącej się z nią duchowości umożliwiła wypracowanie wyrastającego z niej modelu formacji moralnej człowieka.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Procesy formacji moralnej domagają się angażowania dostępnych form poznania (naturalnego i nadprzyrodzonego). Poznanie daje osobie zdolność „przetwarzania” i rozszerzania posiadanej wiedzy o rzeczywistości tworzonej przez człowieka. Chodzi o umiejętność rozeznawania nie tylko tego, co obiektywnie dobre, a co złe, ale też o będący konsekwencją takiego rozeznania wybór dobra.

WNIOSKI, INNOWACJE I REKOMENDACJE: Formacja moralna jest konkretną rzeczywistością w życiu każdego człowieka. Jej zewnętrznym efektem jest jego funkcjonowanie w codziennym życiu. To z kolei domaga się od pedagogiki określonych form współistnienia społecznego. Jedną z nich jest pedagogika towarzystwa, która szanując wolność wychowanka, stawia obok niego drugą osobę – wychowawcę/mentora pełniącego funkcję swego rodzaju świadka toczącej się historii życia.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** FORMACJA, TOWARZYSTWO, WYCHOWANIE, DOJRZAŁOŚĆ, TRADYCJA IGNACJAŃSKA

ABSTRACT

Accompanying pedagogy in human formation

Research objective: The aim of the paper is to demonstrate how a specific form of education – accompanying education that has its source in the Ignatian tradition – fosters the formation of the pupil. Formation is understood here as the educational endeavor directed at the development of all human skills and talents, and the whole person: body and spirit, intellect, will, feelings. The description of the formation processes will focus on the moral formation, because morality is the fullest expression of the value of educational processes.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The paper looks for the answer to the question regarding the possibility of employing accompanying pedagogy in human formation developed from the perspective of the Ignatian tradition. The characteristic features of the Ignatian tradition described in the subject literature are applied to the requirements of the processes of moral formation.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The interpretation of the Ignatian tradition and the spirituality developed on its bases allow for developing a model of moral formation.

RESEARCH RESULTS: The processes of moral formation require the involvement of the forms of cognition available to man (natural and supernatural). Cognition gives a person the ability to “process” and expand his knowledge of the man-made reality. This ability consists what is objectively good and what is bad and in choosing good as a consequence of this recognition.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Moral formation is the actual reality that takes place in the life of every person. People’s functioning in everyday life is the visible outcome of this formation, which requires from pedagogy particular forms of social coexistence. One of these is accompanying pedagogy, which, while respecting the pupil’s freedom, places another person next to him – that of an educator/mentor acting as a kind of a witness to the history of his life.

→ **KEYWORDS:** **FORMATION, ACCOMPANYING, EDUCATION, MATURITY, IGNATIAN TRADITION**

Człowiek, będąc istotą społeczną, podlega procesom rozwoju, potrzebuje ciągle nowych impulsów wspomagających go w osiągnięciu pełni swego człowieczeństwa – dojrzałości i dorosłości. Proces ten może przybierać postać formacji (Szymańska, 2017). Sytuacja ta wskazuje na stojące przed pedagogiką i andragogiką wyzwania do refleksji nad najskuteczniejszymi formami wspomagania w doskonaleniu człowieczeństwa. Wydaje się, że jedną z takich form może stanowić towarzyszenie promowane w pedagogii ignacjańskiej (jezuickiej). Charakteryzuje się ona dynamizmem i dlatego uważana jest za drogę, na której nauczyciele towarzyszą uczniom w ich wzroście i rozwoju. Pedagogii, sztuki i nauki o nauczaniu nie można sprowadzić tylko do metodyki skutecznego działania. Powinny one wyrażać światopogląd i wizję ideału osoby ludzkiej, który ma osiągać

w procesach wychowania/samowychowania. Jak zauważa Duminuco, „wyznacza to cel, któremu podporządkowane są wszystkie aspekty tradycji wychowania, i dostarcza kryteriów do wyboru środków, które mają być zastosowane w procesie wychowania” (Duminuco, 2008, s. 175). Na założeniach tak rozumianej pedagogii wypracowano teorię towarzyszenia wychowawczego (Marek, 2017). Jej celem jest formacja „liderów pełniących służbę na wzór Jezusa Chrystusa, kompetentnych, świadomych i zaangażowanych całym sercem mężczyzn i kobiet” (Duminuco, 2008, s. 176), co zakłada to, że obejmuje ona całego człowieka: jego serce, umysł oraz wolę (Gallagher, 2008).

W artykule poszukujemy odpowiedzi na pytanie, jak założenia towarzyszenia wychowawczego w tradycji ignacjańskiej odnoszą się do formacji moralnej osoby.

1. Właściwości pedagogiki towarzyszenia w tradycji ignacjańskiej

Przedmiotem badań pedagogiki towarzyszenia jest formuła i przebieg procesów wychowania, samowychowania i formacji człowieka opartych na relacjach zachodzących między osobami w nich uczestniczącymi – w tym również Bogiem (Marek, 2017). Pod określeniem formacja rozumiemy

rozwój całej osoby: rozwój intelektu, woli, ducha, uczuć – wszystkich umiejętności i talentów. Ideał osoby ludzkiej jest podobny do Chrystusa, otwarty na rozwój, kochający, skierowany na służbę i sprawiedliwość, u którego sumienie pełni rolę najbardziej istotnego przewodnika (Duminuco, 2008, s. 185-186).

To zaś zakłada potrzebę zwracania uwagi na możliwości, jakich dostarcza człowiekowi religia w zakresie jego integralnego rozwoju.

Nakreślone powyżej pola oddziaływań formacyjnych zostają sprowadzone do dwóch charakterystycznych dla tej pedagogiki określeń: *cura personalis* i *magis*. Oba określają jezuicką filozofię wychowania, w której ważną rolę odgrywa dbałość, troska, uwaga, a nawet miłość nauczyciela do każdego ucznia. Oba są też odnoszone zarówno do relacji nauczyciela/wychowawcy z uczniem/wychowankiem, jak i do planów edukacyjnych oraz całego życia instytucji wychowawczych (Piechnik, 1990; Żmudziński, 1995; Piechnik, 2003; Puchowski, 2007). Pierwsze z nich odnosi się przede wszystkim do wychowawców i ma zwrócić uwagę na niezbędność troski o wychowanków, a także znajomość ich potrzeb. Zasada ta akcentuje pomoc, której cechą jest indywidualna troska o osobę poprzez uwzględnienie jej talentów, uzdolnień, historii życia czy też posiadanych ograniczeń. Wyrazem tej troski jest nabywanie osobistych relacji wychowawcy z wychowankiem oraz wsłuchiwanie się w to, o czym mówi, czy też chciałby mówić, dając inne sygnały o nurtujących go problemach (Dybowska, 2014).

Tak rozumiane pojęcie *cura personalis* ma na celu podkreślenie znaczenia wsłuchiwania się w potrzeby drugiej osoby po to, by umożliwić jej rozwój. Z kolei wprowadzony do pedagogiki towarzyszenia termin *magis* ma budzić i rozwijać zarówno w wychowanku, jak też w wychowawcy wewnętrzne przekonanie o potrzebie dawania z siebie „więcej”

w służbie Bogu i ludziom (Duminuco, 2008; Mólka i Steczek, 2008). Wprowadzenie tego terminu do procesów formacji człowieka pod żadnym pozorem nie może prowadzić osoby do niezdrowej konkurencji. Wynika to z faktu, że chociaż jezuicka szkoła „docenia rolę współzawodnictwa, to jednak zachęca uczniów, by odznaczyli się w swojej zdolności pracy z innymi, by byli wrażliwi wobec siebie, by angażowali się w służbę innym, ukazując to we wzajemnej pomocy” (*Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, 2006, s. 112). Z kolei termin *cura personalis*, chociaż ma swoje korzenie w duchowości ignacjańskiej, to jednak jest określeniem, którym jezuici zaczęli się posługiwać w XX w. Po raz pierwszy użył go w roku 1934 ówczesny przełożony generalny Towarzystwa Jezusowego Włodzimierz Ledóchowski w przemówieniu wygłoszonym do przedstawicieli szkół średnich i uniwersytetów prowadzonych przez jezuitów w Stanach Zjednoczonych (Casalini, 2019).

Przeniesienie obu tych pojęć na płaszczyznę wychowania umożliwia nadawanie ludzkiemu życiu nowej jakości, która staje się dostępna za pośrednictwem odkrywania własnej godności i podmiotowości. Tym samym pedagogika towarzyszenia poszerza refleksję nad procesami wychowania o nowe obszary (Marek, 2017). Wynika z tego również i to, że oba wyjaśniane pojęcia nadają pedagogice towarzyszenia konkretne formy działania (Walulik, 2011). Ich walorem jest wyzwianie gotowości do bycia bezinteresownym (zarówno wychowawcy, jak i wychowanca), gdyż tylko to jest warunkiem realnego towarzyszenia osoby osobie. Innym walorem towarzyszenia wychowawczego staje się rozwijanie u obu partnerów aktualnego etapu życiowej drogi większej systematyczności i dyspozycyjności. Z tą cechą łączy się zdolność docenienia działań partnera wspólnie przebywanej drogi (Marek, 2017). Nie bez znaczenia jest i to, że za pośrednictwem towarzyszenia do wychowanca będą docierać objaśnienia spraw, z którymi się zmagają, jak również wskazówki dotyczące możliwości rozwiązywania problemów. Wszystko to pokazuje, że rolą osoby towarzyszącej – wychowawcy jest jedynie dostarczanie narzędzi ułatwiających wychowankowi podjęcie osobistej i odpowiedzialnej decyzji. Odbywa się to za pośrednictwem wskazywania wartości tego, co służy albo przynajmniej nie szkodzi jego rozwojowi (Dybowska, 2014).

Podane wyjaśnienia odnoszące się do rozumienia pedagogiki towarzyszenia pokazują, że jej założeniem jest nie alienacja osoby z rzeczywistości, w jakiej żyje, ale inspirowanie jej do odkrywania świata przez promocję wartości i sensu ludzkiego życia na ziemi oraz uświadamianie, że nie jest ono jeszcze jego najpełniejszą formą. Ta stoi przed człowiekiem otworem i może zostać osiągnięta wraz z przejściem do nowej jakości życia, którą ukazuje człowiekowi Boże Objawienie. Z tych powodów pedagogika towarzyszenia wpisuje się w szeroko rozumianą pedagogikę religii uważaną za subdyscyplinę pedagogiki, gdyż wytwarza wiedzę humanistyczno-społeczną oraz stosowaną, w której uwzględnia się wiedzę wynikającą także z poznania religijnego (Marek, 2005). Kształtuje umiejętność podmiotowego, afirmacyjnego i krytycznego przetwarzania treści religijnych w refleksji nad własną egzystencją, a także uczy interpretować empirycznie poznawane aspekty ludzkiego życia w świetle objaśnień podawanych przez religie (źródła religijne) (Marek i Walulik, 2020).

2. Cele towarzyszenia w tradycji ignacjańskiej

Jak ukazują powyższe wyjaśnienia, towarzyszenie przyrównuje się do wspólnej drogi, która prowadzi wychowanka i wychowawcę do wspólnie wyznaczonego celu. Jest nim poznawanie i ukochanie prawdy. Chodzi o to, by tak towarzyszyć drugiej osobie, aby kreślone przez nią życiowe cele umożliwiały rozwój i osiągnięcie dojrzałości. Termin ten z racji wieloznaczności tego, co nazywamy dojrzałością, jest trudny do opisanie. Najczęściej wiąże się ją z umiejętnością odpowiedzialnego życia w większej społeczności. Jej oznaką jest umiejętność podejmowania decyzji zgodnych z obowiązującymi zasadami moralnymi (Divarkar, 2002). Osiągnięcie dojrzałości jest efektem procesów wychowania i samowychowania. Dzięki nim – jak zauważa Mieczysław Malewski – osoba w swym postępowaniu staje się coraz bardziej świadoma dynamicznej obecności w poszczególnych wymiarach dojrzałości (Malewski, 1990).

Proces osiągnięcia dojrzałości według Zenomeny Płużek obejmuje trzy wymiary ludzkiego życia, które nazywa warstwami. Pośród nich pierwszą jest warstwa instynktowo-popędowa. W jej zakres wchodzi potrzeby biologiczne, samozachowawcze i seksualne człowieka. Drugą jest warstwa psychiczna. Składają na nią potrzeby: bezpieczeństwa, uznania, miłości, poznawania, myślenia. Za najważniejszą uznaje warstwę duchową. Charakteryzuje się ona zdolnością odkrywania sensu życia, a także zdolnością zwracania się ku transcendencji (Płużek, 1994; Jacyniak i Płużek, 1997). Ten ostatni wymiar dążeń do osiągnięcia dojrzałości wyraża dojrzałość religijną. Jej podstawą jest akceptacja cielesno-duchowej natury człowieka oraz jego godności poznawanej za pośrednictwem poznania religijnego. Dojrzałość tę wyraża przekonanie człowieka, iż wszystko, co posiada, w tym także samo życie, jest darem Boga. Na drodze osiągnięcia takiej dojrzałości człowiek weryfikuje swoje relacje z Bogiem.

Procesy wspomaganie osoby w osiągnięciu dojrzałości w literaturze pedagogicznej określane „formacją” wpływają na wewnętrzny rozwój osoby oraz na jej zewnętrzne funkcjonowanie (Nowak, 2008). Zostają one oparte na określonym modelu struktur poznawczo-oceniających, a także internalizacji przyjętego systemu przekonań i wartości, który umożliwi nabywanie określonych postaw (Chlewiński, 1989). Oznacza to, że formacja jest procesem, a nie jednorazowym aktem człowieka będącego jej podmiotem. Natomiast właściwością takiego procesu jest to, że nie przebiega on linearnie i nie wyraża się jakimś ciągłym, jednolitym i progresywnym rozwojem. Należy raczej doszukiwać się w nim wydarzeń powiązanych z zastojami i nagłym przyspieszeniem, progresją i regresją zachodzącą w codziennym życiu osoby. Już z tych powodów można mówić o wielowymiarowości procesów formacji, gdyż może ona obejmować sferę życia fizycznego, umysłowego, społecznego, religijnego czy duchowego. Ten ostatni wymiar jest wręcz wymogiem formacji (Nowak, 2012). To z kolei uświadamia, że nie jest ona żadną „tresurą”, ale wspomaganie osoby (Marek, 2017).

W procesach formacji aktywny udział może mieć towarzyszenie wychowawcze na drodze odkrywania świata wartości. Określenie to odnosi się do wszystkiego, co jest uznawane przez osobę za dobre, co jest dla niej cenne. Bogactwo rzeczywistości

nazywanej wartościami powoduje, że są one na różne sposoby klasyfikowane. Najprostszą wprowadza podział na wartości materialne, do których zalicza się majątek, oraz niematerialne, do których zalicza się m.in. życie, zdrowie, wiedzę, moralność czy dobra kultury. Wśród tych ostatnich mówi się o wartościach wieczystych, nieprzemijających, takich jak prawda, dobro i piękno, oraz o wartościach religijnych (transcendentnych), takich jak Bóg, wieczność, nieśmiertelność, życie wieczne (Marek, 2005). Stąd też w podsumowaniu dotychczasowego myślenia powiemy, że towarzyszenie wychowawcze zakłada wspomaganie procesów formacji człowieka, którego nadrzędnym celem jest ułatwianie mu znalezienia własnej orientacji o tym, co jest dobre, a co złe (Nowak, 2008). Świadomi tego, że formacja obejmuje różne wymiary ludzkiego życia, w dalszej części artykułu zajmiemy się jedynie omówieniem ważniejszych aspektów formacji moralnej.

3. Formacja moralna

Za wykładnię procesów formacji moralnej człowieka uważa się respektowanie głosu sumienia. Jest ono definiowane jako osąd „rozumu, przez który człowiek rozpoznaje moralną jakość konkretnego czynu, jaki zamierza wykonać, jakiego właśnie dokonuje lub już dokonał” (Wanat, 2019, s. 50). Natomiast jego właściwością jest to, że nakazuje ono człowiekowi spełnić czyn oceniony jako dobry oraz zaniechać czynu ocenionego jako zły. W tym osądzie ważne do spełnienia zadanie stoi przed intelektem, który umożliwia teoretyczne określenie tego, co jest dobre, co nie uderza w ludzką godność. Wynika z tego, że dzięki sumieniu człowiek jest w stanie określić nie tylko samo dobro, ale też swą powinność wobec niego – ma je czynić (Wanat, 2019).

Przyjmuje się, że człowiek uformowany w swoim postępowaniu zawsze będzie się nim kierował. To zaś pozwala mu odróżniać dobro od zła i oceniać własne postępowanie (Dziewiecki, 2002). Dlatego sumienie jest uważane za swoistą władzę, organ, sanktuarium, w który człowiek przebywa z Bogiem, którego głos rozbrzmiewa w jego wnętrzu (Sobór Watykański II, 2002). Można też przyrównać je do wewnętrznego kompasu, który nakłania osobę do określonego sposobu zachowania. Jego posiadanie odróżnia człowieka w sposób istotny od każdej innej istoty żywej. Dzięki niemu może wpływać na swe postępowanie, jak również właściwie je oceniać: jako dobre lub złe, chwalebne lub naganne, piękne lub brzydkie, pożyteczne lub szkodliwe, cnotliwe lub grzeszne (Okoń, 1981). To dzięki sumieniu osoba staje się zdolna do świadomego i wolnego kształtowania własnego życia oraz podejmowania decyzji dotyczących określonych działań (Blaškovic, 1978; Homplewicz, 1996). Wszystko to powoduje, że sumienie staje się istotnym miejscem doświadczania osobowego wymiaru wychowania i urzeczywistniania człowieczeństwa będącego przedmiotem formacji człowieka (Nowak, 2017).

Specyfiką pedagogiki towarzyszenia jest to, że stanowiące podstawę formacji moralnej procesy odkrywania świata wartości przebiegają w następujących po sobie etapach, które Michael Paul Gallagher nazwał stałymi filarami pedagogii ignacjańskiej (Gallagher, 2008). Chodzi o zainteresowanie kontekstami kulturowymi, w jakich przychodzi osobie

funkcjonować, co generuje specyficzne odwoływanie się do gromadzonych doświadczeń, a te z kolei zezwalają na wybór preferowanego sposobu uczenia się. Prowadzenie refleksji nad zebranymi doświadczeniami umożliwia odkrywanie ich znaczenia i wartościowanie, a w konsekwencji działanie wyzwalające konkretne zachowania oraz poczucie odpowiedzialności za podjęte zobowiązania, które podlegają ocenie.

Trzeba pamiętać, że bez uwzględniania kontekstów kulturowych trudno byłoby podejmować procesy edukacyjno-formacyjne choćby dlatego, że w ich cieniu wyrasta osoba i w nich się rozwija. To one wpływają na formułowanie własnych oczekiwań i kreślenie własnego modelu życia. Sprzyjają też zwracaniu uwagi na predyspozycje, osiągnięcia czy braki osoby objętej edukacją (Żmudziński, 2008). Kolejnym filarem pedagogii ignacjańskiej, który został przejęty do pedagogiki towarzyszenia, są gromadzone przez osobę doświadczenia (Buckley, 2009). Ich specyfiką jest to, że zawsze mają wydźwięk jednostkowych i subiektywnych wydarzeń dotyczących ludzkiego życia, mimo że często „dzieją się” w społeczności. Ponadto odnoszą się zarówno do rzeczywistości zmysłowej, jak i duchowej, zewnętrznej bądź wewnętrznej. Ten indywidualny wymiar gromadzonych doświadczeń nie wyklucza jednak tego, by poszczególne osoby mogły posiadać podobne doświadczenia, chociaż nigdy nie identyczne. Każde z nich pozostawia po sobie trwałe ślady w głębszych sferach ludzkiej osobowości. Przy interpretacji doświadczeń trzeba też podkreślić, że nigdy nie można ich „wymusić” ani na sobie, ani na kimś innym – można je jedynie gromadzić i odkrywać (Marek, 2014).

Przywiązywanie wagi do gromadzonych doświadczeń w pedagogice towarzyszenia wynika ze świadomości, iż wywołują one zainteresowania, skłaniają do stawiania pytań, wypowiedzania różnego rodzaju ocen, wyzwalają nadzieję na możliwość przekształcania własnego życia, a także budzą w człowieku różnego rodzaju niepokoje dotyczące moralnego funkcjonowania osoby w życiu społecznym. W odniesieniu do osób dorosłych stanowią również źródło wiedzy. W ich objaśnianiu, znajdowaniu odpowiedzi na budzące się pytania pomocny jest kolejny krok proponowany przez pedagogikę towarzyszenia. Chodzi w nim o podjęcie refleksji nad rozpoznaną sytuacją, jak też o znalezienie właściwego jej rozwiązania poprzez odkrycie sensu tego wszystkiego, w czym człowiek uczestniczy i co poznaje (Tchorzewski, 2018). Podjęcie refleksji stanowi w pedagogii ignacjańskiej jedno z ważniejszych wyzwań stojących przed formacją człowieka m.in. dlatego, że przyczynia się do okrywania znaczenia i sensu ludzkiego doświadczenia poprzez lepsze poznanie przyczyn zaistniałej sytuacji i zachodzących konfrontacji z poznawaną prawdą. Z tych też powodów należy pamiętać o roli nauczyciela/wychowawcy w tych działaniach. Chodzi o jego świadomość faktycznego towarzyszenia wychowanekowi w jego zmaganiach o znalezienie prawdy (Żmudziński, 2008).

Czynności te domagają się wychodzenia poza sferę własnego poznania i decydowania się na konkretne działania, do których podjęcia potrzebna jest możliwie szeroka wiedza (Żmudziński, 2008). Pamiętając, że pedagogika towarzyszenia wpisana jest w pedagogikę religii, to wiedza ta winna być również uzupełniana treściami religijnymi (*Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, 2006; Exeler 1977), które muszą zostać zinterioryzowane, a także poddane selekcji i absolutyzacji. Wynika z tego, że

zadaniem tak rozumianej refleksji jest wyzwianie w wychowankach zdolności „przetwarzania” i rozszerzanie posiadanej wiedzy na temat analizowanego doświadczenia. Proces ten winno charakteryzować przywoływanie pamięci, rozumu, wyobraźni i uczuć po to,

zeby uchwycić znaczenie i istotną wartość tego, co studiujemy, by odkryć odniesienie tego do innych aspektów wiedzy i ludzkiej działalności i aby docenić jego implikacje i skutki w poszukiwaniu prawdy i wolności. A zatem refleksja jest procesem formującym i wyzwalającym. Kształtuje ona świadomość uczniów, ich przekonania, wartości, postawy oraz ich sposób myślenia, prowadzą do wyjścia poza sferę poznania przez podjęte działania (Duminuco, 2008, s. 183).

Na tym etapie procesów formacji ważną rolę odgrywa wspomaganie osoby w nabywaniu umiejętności rozeznawania między tym, co jest dobre, a co złe, oraz jakie dobro człowiek powinienem czynić (Fausti, 2000). Sam termin „rozeznanie” funkcjonuje przede wszystkim w literaturze ascetycznej (Chmielewski i Urbański, 2002) i oznacza rozdzielający sąd, który pozwala właściwie ocenić to, co mamy przed sobą. Zajmuje się więc zmianami, które wywołuje środowisko i kultura. Winna je charakteryzować duchowa umiejętność „interpretacji, która dostrzega złożoność naszych pragnień i uczuć, a która podkreśla fakt, że długofalowy efekt naszych wyborów jest kryterium rozeznania” (Gallagher, 2008, s. 314). Rozeznanie ma zatem umożliwić „rozdzielanie, dokonywane w celu rozjaśnienia rzeczywistej natury albo intencji czegoś lub kogoś, chodzi o rozdzielanie tego, co jest pomieszane i powoduje zamęt, aby można było ocenić wartość rzeczy, zanim podejmie się decyzję” (Jurado, 2002, s. 21-22). Jego celem jest ochrona wewnętrznej wolności człowieka, co wiąże się ze świadomością posiadania ograniczeń i zniewoleń, w jakie może być uwikłany (Gallagher, 2008). Zakłada przy tym nabycie sztuki wewnętrznego, duchowego odczytywania, w jakim kierunku prowadzą pragnienia ludzkiego serca. Sama sztuka rozeznawania jest trudną umiejętnością przede wszystkim

ze względu na duchowy i wewnętrzny charakter poruszeń, które trzeba opisać. (...) Ponadto nie ma jednej ogólnej reguły lub sposobu przekazywania nabytego doświadczenia w zakresie tej postugi, tak, aby była ona nieomylna. Do rozeznania duchowego nie można też stosować prawd właściwych dla obszaru oczywistości fizycznych, matematycznych, statystycznych czy metafizycznych (Chmielewski i Urbański, 2002, s. 758).

Charakteryzuje ją przede wszystkim to, że jest „dyspozycyjna, kierunkowa oraz decyzyjna i jako taka może być zaadaptowana tak, by dostrzegać wpływ kultury na dobro i zło” (Gallagher, 2008, s. 115). Dopowiedzmy jeszcze i to, że „bez rozeznania nie można działać. Kto nie posiada zdolności rozeznania, kierowany jest i działa pod wpływem bodźców sprzecznych, które prowadzą do całkowitego rozkładu” (Fausti, 2000, s. 24-25).

Tak rozumiane rozeznanie ma swe zastosowanie także w pedagogice towarzyszenia. Chodzi o nabywaną przez wychowanka umiejętność rozeznawania nie tylko tego, co obiektywnie dobre, a co złe, ale też o będący konsekwencją takiego rozeznania wybór dobra. W pedagogii tej podkreśla się również i to, że tylko właściwe rozeznanie umożliwia

osobie przeciwstawianie się stojącym na przeszkodzie w dążeniu do dojrzałości i osiągnięciu pełni człowieczeństwa nieodpowiedzialnym życiowym decyzjom (Mateo, 2008). Poza tym podkreśla się, że właściwe rozeznanie wymaga jasnego poznania rzeczywistości, której dotyczy wybór. To zaś niesie kolejne wyzwanie, przed którym stoją wychowawcy/pedagodzy. Chodzi w nim o dokładanie starań, aby wychowanek miał możliwie pełny dostęp do wiedzy. W przypadku formacji moralnej winna ona odnosić się do tego wszystkiego, co nazywamy sądami moralnymi o istniejących normach i zachowaniach moralnych. Będzie też będzie uczyć ich wartościowania i hierarchizowania (Łobocki, 2002). W tym przypadku można mówić o nabyciu przez osobę kompetencji moralnych, które inspirują do podejmowania konkretnych działań wspomagających wewnętrzny wzrost osoby reflektującej nas swymi doświadczeniami. Te z kolei w pedagogice towarzyszenia określają kolejne ogniwo procesu formacji człowieka. Jego właściwością jest podjęcie działań wyrastających z wiedzy zdobytej w toku prowadzonej refleksji i służących zmienianiu rzeczywistości, w jakiej przychodzi mu żyć. Za pośrednictwem tych działań zmierza się do promowania określonych ideałów i pożądaných wartości sprzyjających kształtowaniu postaw moralnych, a więc zdolności do działań wynikających z zaangażowania na rzecz *magis* i służących dobru wspólnemu.

W pedagogice towarzyszenia dowartościowanie działania ma sprzyjać kształtowaniu w wychowankach właściwego podejścia do wartości oraz życiowych postaw wyrastających z ich osobistych wyborów (Duminuco, 2008). Nie bez znaczenia jest przy tym to, że wybory takie stają się początkiem zachodzących w wychowankach procesów absolutyzacji wartości, które należy uważać za scalające ich osobowość, a przez to niezbędne dla dalszego rozwoju. W procesach tych szczególnie ważna jest selekcja i wybór tych wartości, które ukazują im sens życia. Podkreślmy również i to, że brak takich możliwości na etapie dorastania sprzyja, zdaniem Romana Murawskiego, tendencji spychania ich na peryferie osobowości i tym samym utrudnia osiągnięcie dojrzałości (Murawski, 1989).

W refleksji pedagogicznej ważne jest udzielenie odpowiedzi na pytanie o możliwości realizacji stawianych przed formacją celów, a więc osiągnięcie przez osobę dojrzałości. Z działaniem tym łączymy stan wykorzystanego potencjału, możliwości i zdolności rozwojowych osoby. Stan ten identyfikowany jest z osiąganą przez nią doskonałością. Tak nabywana dojrzałość sprzyja podejmowaniu i kompetentnemu wypełnianiu stawianych przed osobą zadań (Gałkowski, 2016), które przeniesione na teren formacji zostają sprowadzone do podejmowanych przez osobę działań i ich moralnej oceny. W refleksji nad moralnością człowieka nie można też tracić z oczu tego, że podlega ona ciągłemu rozwojowi, a w skrajnych przypadkach zanika. Z tego powodu istnieje konieczność rozwijania w osobie zasobu posiadanych i cenionych cech (Brezinka, 2005). Dlatego też jest ona łączona z formacją, której celem jest wspomaganie w przyjmowaniu i akceptowaniu przez osobę norm określających skierowany ku dobru sposób postępowania.

Z przedłożenia wynika, że formacja człowieka jest konkretną rzeczywistością w życiu każdego człowieka. Jej zewnętrznym efektem jest funkcjonowanie osoby w codziennym

życiu. Dla pedagogiki istotne jest przy tym to, że określone formy współistnienia społecznego nie są wrodzone, lecz nabywane. Z tych powodów poszukuje się możliwie skutecznych form oddziaływań wychowawczych – wspomaganie wychowawczego osoby, by była w stanie odkrywać określony świat wartości i z nim się w swoim postępowaniu identyfikować. Jedną z formy wyrażających to poszukiwanie jest pedagogika towarzyszenia, która szanując wolność wychowanka, stawia obok niego drugą osobę – wychowawcę/mentora pełniącego funkcję swego rodzaju świadka toczącej się historii życia. Na wspólnej drodze towarzyszenia wychowawczego dokonuje się wzajemne wspomaganie ułatwiające poszukiwanie rozwiązań życiowych dylematów. Równoległe do niej przy poszanowaniu wolności i godności trwają procesy formacji człowieka w duchu ignacjańskiej pedagogii.

BIBLIOGRAFIA

- Blaskovic, St. Gewissen. (1978). W: E. J. Korherr i G. Hierzengerger (red.), *Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik*. Wien-Freiburg-Basel: Herder.
- Brezinka, W. (2005). *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Buckley, M.J. (2009). *Ateizm w sporze z religią*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Casalini, C. (2019). Włodzimierz Ledóchowski's Call for Cura Personalis: Humanist roots and Jesuit distinctiveness in Education. *Studia Pedagogica Ignatiana*, 22(4), 123-134. Pozyskano z: <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/SPI/article/view/SPI.2019.4.006/24722> (dostęp: 12.11.2020).
- Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania. (2006). W: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*. Kraków: WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Chlewiński, Z. (1989). Formacja. W: L. Bieńkowski i inni (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. V. Lublin: TN KUL, 389.
- Chmielewski, M. i Urbański, S. (2002). Rozeznanie duchowe. W: M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*. Lublin-Kraków: Wydawnictwo M, 757-758.
- Divarkar, P. (2002). *Droga wewnętrznego poznania*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Duminuco, V.J. (2008). Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej? W: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*. Kraków: WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, 173-192.
- Dybowska, E. (2014). Towarzyszenie wychowawcze według pedagogiki ignacjańskiej, *Teologia i Moralność*, 2(16), 81-93.
- Dziewiecki, M. (2002). *Wychowanie w dobie ponowoczesności*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Exeler, A. (1977). Grundfragen der Religionspädagogik. *Vorlesung*, Teil 1, Sommersemester.
- Fausti, S. (2000). *Sztuka rozeznania i podejmowania decyzji. Okazja czy pokusa?* Kraków: Wydawnictwo OO. Franciszkanów „Bratni Zew”.
- Gallagher, M.P. (2008). Ignacjańskie rozeznanie kultury posmodernistycznej. W: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*. Kraków: WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, 307-316.
- Gałkowski, S. (2016). *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Homplewicz, J. (1996). *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Jacyniak, A. Płużek, Z. (1997). *Świat ludzkich krzysów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Jurado, M.R. (2002). *Rozoznawanie duchowe. Teologia. Historia. Praktyka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Łobocki, M. (2002). *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Małowski, M. (1990). *Andragogika w perspektywie metodologicznej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Marek, Z. (2005). *Podstawy wychowania moralnego*. Kraków: WSF-P „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2014). *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Kraków: Wydawnictwo AIK w Krakowie.
- Marek, Z. i Walulik, A. (2020). *Pedagogika religii: relacje między katechetyką i katechezą a pedagogiką religii i edukacją religijną* (artykuł przyjęty do druku).
- Mateo, R.G. (2008). Wielkie pragnienia i ideały człowieka według św. Ignacego Loyoli. U podstaw pedagogii „magis”. W: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/ Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*. Kraków: WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, 139-156.
- Mółka, J. i Steczek, B. (2008). „Magis” jezuickiej edukacji. W: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/ Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*. Kraków: WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, 227-245.
- Murawski, R. (1989). Rozwój religijny. W: R. Murawski (red.), *Teoretyczne zagadnienia katechezy młodzieżowej*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 70-94.
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak, M. (2012). *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Nowak, M. (2017). Integralność w formacji kapłańskiej. Implikacje i wnioski dla projektów formacyjnych sformułowanych w nowym „Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis”. *Formatio Permanens* 17, 31-62.
- Okoń, W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Piechnik, L. (1990). Szkoły jezuickie w Polsce w latach 1564-1773. *Horyzonty Wiary*, 3, 69-79.
- Piechnik, L. (2003). *Powstanie i rozwój jezuickiej Ratio studiorum (1548-1599)*. Kraków: Wydawnictwo WAM, WSF-P „Ignatianum”.
- Plużek, Z. (1994). Rozwój jest procesem stawania się. Wprowadzenie do problematyki rozwoju. W: W. Szewczyk (red.), *Jak sobie z tym poradzić?* Tarnów: Wydawnictwo Biblos.
- Puchowski, K. (2007). *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Studium z dziejów edukacji elit*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Sobór Watykański II (2002). Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym. W: *Konstytucje, dekryty, deklaracje*. Poznań: Pallottinum.
- Szymańska, M. (2017). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Tchorzewski, A.M. de. (2018). *Wstęp do teorii wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Walulik, A. (2011). *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*. Kraków: WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Wanat, Z. (2019). *Hipokrates i sumienie. Teologiczny aspekt formacji moralnej pracowników służby zdrowia*. Pelplin. Bernardinum.
- Zuberber, A. (red.). (1989). *Słownik teologiczny*, t. 2. Warszawa: Księgarnia św. Jacka.
- Żmudziński, W. (1995). Cel pracy wychowawczej w szkołach jezuickich. *Horyzonty Wiary*, 6 (4), 63-73.

Żmudziński, W. (2008). Fundament ignacjańskiej pedagogiki. W: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*. Kraków: WSF-P Ignatianum, Wyd. WAM, 51-63.

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/>



Kategoria osoby jako punkt krytyczny rozważań nad wychowaniem. Inspiracje z nurtu personalizmu chrześcijańskiego

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem niniejszego artykułu jest przywołanie konstytutywnych kryteriów personalistycznej koncepcji osoby jako punktów krytycznych w rozważaniach nad wychowaniem oraz odszukanie i wskazanie inspiracji, a w konsekwencji rekomendacji w odniesieniu do procesu wychowania.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Podstawą zebrania materiału empirycznego jest analiza treści, która zmierza do charakterystyki dotychczasowego dorobku w obrębie wybranego tematu i kierunków prowadzonych dyskusji. Towarzyszą temu elementy interpretacji i konceptualizacji. Postępowaniem badacza kierują reguły metodologiczne, związane z potrzebą zapewnienia sprawdzalności, wiarygodności oraz wartości poznawczej wyników pracy

PROCES WYWODU: Odwołując się do założeń przedstawicieli personalizmu chrześcijańskiego, wskazano sposób interpretacji właściwości osoby, która pełnię rozwoju i własnego istnienia osiąga, działając na rzecz innych i pośród innych ludzi. Zaznaczono, że godność osoby ludzkiej jest podstawą powinności moralnej, a bezwarunkowe respektowanie godności pozwala traktować wychowanie jako służbę na rzecz rozwoju człowieka. Obowiązkiem pedagoga jest dysponowanie dojrzałym systemem wartości i organizowanie sytuacji służących ich rozpoznawaniu. Wybór wartości jest bowiem decydujący w procesie stawania się osobą (lub anty-osobą). Poznawanie i praktykowanie wartości dokonuje się za sprawą spotkania/relacji.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Przeniesienie założeń personalizmu na grunt pedagogiczny skutkuje przyjęciem założenia, że to człowiek jest programem wychowania. Człowiek charakteryzuje się specyficznymi właściwościami osobowymi, predyspozycjami ku rozwojowi, a wychowanie tworzy warunki do ujawniania i rozwijania wspomnianych potencji w dialogu i interakcji z innymi. Zasadą budowania wzajemnych relacji jest miłość.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Ponieważ osoba jest wartością najwyższą, staje się *per se*, to jej celem jest doskonalenie siebie. W prowadzeniu tej całościowej pracy wspomaga proces wychowania. Podczas gdy wychowanie we współczesnej szkole sprowadza się na ogół do działań przystosowawczych do obowiązujących struktur i instytucjonalnych modeli życia, z perspektywy personalizmu jest pomocą udzielaną człowiekowi w odnalezieniu potencjału

w sobie i wartości wokół siebie, dzięki którym będzie on mógł uczestniczyć w procesie budowania i rozwijania siebie.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: PERSONALISTYCZNA KONCEPCJA CZŁOWIEKA, CECHY WYCHOWANIA PERSONALISTYCZNEGO**

ABSTRACT

The Category of a Person as a Critical Point in Considering the Process of Upbringing. Inspirations from the Christian Personalism

RESEARCH OBJECTIVE: This article aims to recall the constitutive criteria of the personalistic conception of a person as critical points in considerations on upbringing and to find and indicate inspiration and, consequently, recommendations for the upbringing process.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The basis for collecting empirical material is the analysis of the content, which aims to characterize the achievements within the selected topic and directions of discussions. It is accompanied by elements of interpretation and conceptualization. The conduct of the researcher is guided by methodological rules related to the need to ensure the verifiability, credibility, and cognitive value of the work results

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Referring to the assumptions of the representatives of Christian personalism, the method of interpreting the qualities of a person who achieves full development and his own existence by acting for the benefit of others and among other people was indicated. It was emphasized that the dignity of the human person is the basis of moral duty and that unconditional respect for dignity allows for treating the process of upbringing as a service for human development. The educator has to have a mature system of values and organize situations that help to recognize them. The choice of value is decisive in the process of becoming a person (or anti-person). Learning and practicing values takes place through a meeting/relationship.

RESEARCH RESULTS: Transferring the assumptions of personalism to the pedagogical ground results in the assumption that human is the program of education. Man is characterized by specific personal qualities, predispositions towards development, and upbringing creates conditions for revealing and developing the aforementioned potentials in dialogue and interaction with others. The core principle of building mutual relations is love.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Since a person is the highest value, he/she becomes *per se*, his/her goal is to perfect himself. In carrying out this lifelong work, he/she is supported by the upbringing process. While upbringing in a modern school usually boils down to adapting to the existing structures and institutional models of life, from the perspective of personalism, it is the help given to a person in finding their potential and values around them, thanks to which he/she will be able to participate in the process of building and developing himself.

→ **KEYWORDS: PERSONALISTIC CONCEPT OF MAN, FEATURES OF PERSONALISTIC PROCESS OF UPBRINGING**

Procesy kształcenia i wychowania opierają się, co wskazuje Krystyna Ostrowska (2005), na pełnym, wolnym rozwoju każdego człowieka, w takich granicach, w jakich jest tylko możliwe, przy uwzględnieniu istniejących warunków indywidualnych, społecznych i gospodarczych. Przyjęcia rozwoju dziecka/ stającego się człowieka za najwyższą wartość procesów edukacyjnych prowadzi do wniosku, że system szkolny i działalność pedagogiczna pozostają w służbie tej wartości, a nie odwrotnie (Ostrowska, 2005, s. 293). Pedagogika, ujęta źródłowo, pomimo wielu różnic światopoglądów, idei czy kultur, wymaga oparcia się na wiedzy – przede wszystkim i w pierwszej kolejności o tym, kim jest człowiek. Z powyższego wynika kolejna kwestia: czy potencjalnie ma w sobie coś, z powodu czego zasługuje na szczególne traktowanie? (Łobocki, 2009, s. 23). Pamiętać trzeba, że pedagogika jest autonomiczna przez zakorzenienie w prawdzie o istocie ludzkiej. W związku z tym uczeni wskazują ważką prawdę (Kaczmarek i Gadacz, 2005, s. 172-173) – zanim ktoś się stanie dzieckiem jakiegokolwiek cywilizacji, jest dzieckiem człowieczym, człowiekiem, osobą. Wskazana prawda stanowi nieprzekraczalny horyzont człowieczeństwa (Kaczmarek i Gadacz, 2005). Celem niniejszego artykułu jest zatem przywołanie konstytutywnych kryteriów personalistycznej koncepcji osoby jako punktów krytycznych w rozważaniach nad wychowaniem oraz odszukanie i wskazanie inspiracji, a w konsekwencji rekomendacji w odniesieniu do procesu wychowania.

Podstawą zebrania materiału empirycznego jest analiza treści, opisywana jako proces eksploracyjny, skutkujący odczytaniem znaczeń. Krytyczna analiza treści prowadzi do możliwie systematycznego i rzetelnego wskazania, jakie tematy oraz w jaki sposób były poruszane w zebranych materiałach badawczych (Szczepaniak, 2012, s. 84-86). Przyjmuje się, że celem metody analizy i krytyki treści tekstów jest przede wszystkim charakterystyka dotychczasowego dorobku w obrębie wybranego obszaru tematycznego czy kierunków prowadzonych dyskusji. Towarzyszą temu elementy interpretacji i konceptualizacji. Postępowaniem badacza kierują reguły metodologiczne, związane z potrzebą zapewnienia sprawdzalności, wiarygodności oraz wartości poznawczej wyników pracy (Cisek, 2010, s. 277-280).

Personalistyczny wymiar osoby

Personalizm chrześcijański w centrum swoich zainteresowań stawia pełny i integralny rozwój osoby ludzkiej. Osoba ludzka, wyjaśnia Mieczysław Albert Krąpiec (1999), jest wyjątkowym i jednostkowym bytem osobowym, dominującym nad całą naturą. Istnieje jako byt dynamiczny, rozwijający się powoli i zyskujący doskonałość na drodze reorganizacji danego sobie potencjału. Podkreślona przez autora dynamika osoby wynikająca z potencjalności ludzkiego życia – „ogarniająca wszystkie aspekty realne całej ludzkiej bytowości, stanowi istotny wymiar tego życia” (Krąpiec, 1999, s. 82), albowiem człowiek spełnia się właśnie poprzez aktualizację owych potencji. Z kolei Stanisław Chrobaka zauważa, że

potencjalność oznacza z jednej strony niesamodzielność i potrzebę współdziałania, a z drugiej możliwość rozwoju. Człowiek dobiera swoje akty, przez które wyraża się i ingeruje w świat zastany. Odpowiednie dobieranie sobie aktów (...), jest właśnie tworzeniem osobistej natury, konstruowaniem osobowej „twarzy” (Chrobak, 2009, s. 274-275).

Mechanizmem aktualizowania potencjalności staje się transcendowanie (Rzechowska, 1995, s. 35).

Drugi immanentny wymiar ludzkiego bytu w interpretacji M.A. Krąpca (1999) ma charakter społeczny, co oznacza, że człowiek może się rozwijać tylko pośród i dla ludzi. „Istotą osoby jest bowiem istnienie samej w sobie, choć zarazem w dialektycznej relacji do innych osób” (Góźdź, 2008, s. 409). Obecność drugiego człowieka nadaje rozwojowi właściwy sens. Stąd też można, za Adolfem Szoltykiem, wskazać wielopłaszczyznową perspektywę interpretacyjną istnienia i rozwoju człowieka.

Zaistniały Ja-człowiek jest metafizyczną trój-jednią, w której da się wyróżnić:

Ja – człowieka jako osobę ludzką, należącą do same siebie;

Ja – człowieka jako istotę społeczną, należącą do danej wspólnoty;

Ja – człowieka jako obywatela, należącego do danego państwa (Szoltysek, 1999, s. 21).

Marian Nowak (2003, s. 235) podkreśla, że stawanie się osoby, narodziny nowego człowieka na drodze wydobywania w procesie rozwoju tego, co potencjalnie istniało, doskonalenie i budowanie istoty ludzkiej dokonuje się w niej samej, ale zawsze wobec kogoś i czegoś, w konkretnej sytuacji, w określonym czasie, w społeczności osób i we wspólnocie z nimi. W ten sposób, zgodnie z sugestią M. Nowaka, nieodzowne wydaje się wyjaśnienie kolejnego konstytutywnego dla organizacji procesu wychowania pojęcia: wspólnota. Badacz definiuje ją następująco: Wspólnota

powstaje jako fenomen szczególnych relacji międzyludzkich – „z serca do serca”, „od osoby do osoby” – w których nie można mówić o organizacji (...). Wspólnota jest pojęciem podkreślającym relację (jest to byt w relacji), (...) powstaje ze względu na dobro osób i ma ona wartość w sobie samej (Nowak, 2003, s. 235).

Zgodnie z zarysowaną koncepcją, społeczność jest zbiorowością osób, powstałą z motywów racjonalnych dla osiągnięcia jakiegoś celu, leżącego poza ową społecznością (Nowak, 2003). Z kolei uczestnictwo osób we wspólnocie powoduje zrodzenie się idei solidarności, obejmującej „Ja” i „Ty”, wzbudzanie osoby, wsparcie formowania siebie. Personalizm uznaje wartość dobra wspólnego za podstawę życia społecznego, niemniej nie może ono naruszać dobra człowieka rozumianego jako osobę.

Sensem życia społecznego jest bowiem wszechstronny rozwój osoby ludzkiej, nad którą nie może być wyższych celów, z powodu których (rzekomo) mogłaby być ona traktowana jako środek. Osoba jest zawsze celem (Nowak, 2003, s. 244).

Czesław Bartnik (2013) zauważa, że nie można oddzielić osoby i społeczności, gdyż jedna jest warunkowana przez drugą. Być osobą, uzasadnia autor, to być doskonale i w pełni dla innych i w ten sposób realizować nieskończenie siebie samego. Jednakże nie ma społeczności bez jednostki i nie ma osoby bez społeczności. Osoba – podkreśla uczony – jest niepowtarzalna, niepodzielna, jedyna, a konstituuje ją to, że istnieje przez innych i dla innych (Bartnik, 2013, s. 218).

Reasumując, człowiek jest osobą, niepowtarzalnym bytem, który pełnię rozwoju i własnego istnienia osiąga, działając na rzecz innych i pośród innych ludzi. Jest to podstawowa zasada organizowania działań wychowawczych, których podmiotem oraz celem jest osoba. Tadeusz Gadacz (1997, s. 21) wskazuje, że dotyczy to zarówno osoby wychowanka, jak i osoby wychowującej.

Godność osoby fundamentem wychowania

Podstawowym wymiarem człowieka i jego człowieczeństwa jest godność. Ma ona swoją podstawę w ontycznej strukturze człowieka. Jest „w pewnym sensie wyznacznikiem moralnej wartości ludzkiego działania” (Jan Paweł II, za: Bagrowicz, 1999, s. 107) i fundamentalną wartością całego porządku moralnego. Co więcej, stanowi „normę personalistyczną” (Nowak, 1990, s. 320). Papież Jan Paweł II, rozważając prawa człowieka, wskazuje, że znajdują one swój fundament właśnie w godności człowieka. Stąd też całość kształt prawodawstwa winien odpowiadać istocie godności osoby ludzkiej (za: Nowak, 1990, s. 108). W tym rozumieniu jądrem godności, ale i czymś, co przysługuje człowiekowi, stają się: prawo do życia i rozwoju biologicznego, prawo do życia i rozwoju duchowego, prawo do wolności w ogóle, a do wolności religijnej w szczególności, prawo do życia małżeńskiego i rodzinnego, prawo do dóbr gospodarczych i uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym (Nowak, 1990). Przez godność można rozumieć stan uznawania wartości człowieka, i to zarówno w podstawowym sensie, tj. związanym z naturą ludzką, jak i w rozumieniu szerszym, uwzględniającym zależność od zachowań i sytuacji (Jankowska, 2011, s. 205). Stąd, na gruncie psychologii, godność utożsamiana jest z poczuciem własnej wartości (Jankowska, 2011). I tak np. Józef Koziński (1988, s. 10) formułuje wniosek, iż godność jest trwałym przekonaniem jednostki o jej autentycznej wartości jako człowieka będącego niepodzielną całością. Jest ona moralnym składnikiem osobowości każdego człowieka, jak również ważnym wymiarem człowieczeństwa.

Z uznania godności osoby jako celu samego w sobie wynika prawda, że człowiek nie może być dla nikogo narzędziem osiągnięcia jakiegoś dobra, lecz sam stanowi cel, któremu powinien służyć świat rzeczy (Granat, za: Bagrowicz, 2005, s. 185). Godność osoby ludzkiej jest podstawą powinności moralnej i wymaga uznania oraz respektowania jej nie dlatego, że dana osoba jest ważna czy znacząca, lecz z racji samej właśnie godności. Wartości człowieka musi odpowiadać intencja oddziaływań pedagogicznych, o czym będzie mowa w dalszej części artykułu.

Wychowanie wobec godności osoby

„Odpowiedzią osobową” na wartość człowieka jest wychowanie nastawione na integralny rozwój osoby. Warto w tym miejscu przypomnieć, że jeśli nawet orientacji personalistycznej nie towarzyszy refleksja źródłowa, ukazująca religijne korzenie charakteryzowanego sposobu myślenia (przynosząca uzasadnienie bezwarunkowej godności człowieka), to i tak pozwala ono traktować człowieka jako w pełni zintegrowaną całość, psychofizyczno-duchową istotę, której sens istnienia jest daleko wyższy niż tylko osiągnięcie przyjemności (Olbrycht, 1999, s. 15). Zatem, treścią życia i wychowania staje się służba na rzecz człowieka (Bagrowicz, 1999), urzeczywistnianie człowieczeństwa (Nowak, 2005, s. 246), a także wspieranie rozwoju człowieka zdolnego do podejmowania samodzielnych i odpowiedzialnych decyzji (Twardowski, za: Ostrowska, 2005, s. 291-292). Dokonuje się to poprzez kształtowanie cech i sprawności, które umożliwiają zarówno budowanie złożonego obrazu kultury w każdym człowieku, jak i aktualizowanie niepowtarzalnej struktury osobowej (Mounier, za: Nowak, 2003, s. 243; zob. też Bagrowicz, 2008, s. 356-359).

Przyjęcie wspomnianych założeń prowadzi do wniosku, że proces wychowania opiera się na „rozpoznaniu (...), unaocznianiu (...) godności osobowej, naprowadzaniu na tę wartość” (Chudy, 2009, s. 59), na wzajemnym poważaniu, atencji w odnoszeniu się do innych (Chudy, 2009), a podstawową zasadą oddziaływań wychowawczych jest zasada miłości – afirmacji osoby (Grzywak-Kaczyńska, 2005; Nowak, 1999, s. 475-483). Wychowanie w związku z tym jest powodowaniem i utrwalaniem więzi osobowych łączących osoby. Podstawową jest miłość (Gadacz, 1997, s. 25). Akt uznania drugiej osoby obrazuje najszersze rozumienie miłości i wiąże się z „bezinteresownością czynu dobrego moralnie” (Chudy, 2009, s. 121). Człowiekowi jako osobie przynależna jest godność, jest on godzien miłości i może tą miłością dzielić się z innymi (Bagrowicz, 1999, s. 112). Konsekwencją przybliżonego sposobu myślenia jest teza, że wychowanie to po prostu akt miłości wzorowanej na tej, jaką został umiłowany przez Boga każdy człowiek. Miłość polega na czynieniu dobra, w procesie wychowania łączy się z postawą życzliwości i szacunku, z otwartością oraz akceptacją innego (Olbrycht, 2005, s. 246).

M. Łobocki stawia pytanie, czy kreślona w taki sposób perspektywa interpretacyjna wychowania nie jest nieco wyidealizowana czy wręcz nierealna. Pedagog wyjaśnia jednakże, że uznanie, iż dziecko zawsze zasługuje na poszanowanie swojej godności, nie wyklucza ewidentnego sprzeciwu wobec jego aspołecznych zachowań czy postaw (Łobocki, 2009, s. 26).

Odkrywanie i wybór wartości źródłem rozwoju

Ranga godności osoby, w kontekście rozważań o edukacji, skłania do podkreślenia prawa wychowanków do wolnego wyboru, do zadawania pytań, do dyskusji, do poszukiwania i żądania uzasadnień. Nie jest to równoznaczne, wyjaśnia Zofia Matulka (2005),

ze zgodą na brak respektowania wymagań szkoły. K. Olbrycht precyzuje pojęcie wymagań z perspektywy myśli personalistycznej:

Zasadniczego znaczenia nabiera odpowiedź na pytanie, czy dziecko ma prawo do braku wymagań, czy też właśnie do wymagań stymulujących rozwój, na co wskazują wyniki psychologii rozwojowej. Stoimy na stanowisku, iż podstawą rozwoju są zadania dynamizujące wielostronną aktywność człowieka. Ich programowe konstruowanie, porządkowanie, pozytywnie motywujące do ich podejmowania podsuwanie, wspieranie w ich rozwiązywaniu – to działania stanowiące istotę wychowania i wszelkiego działania pedagogicznego (Olbrycht, 2005, s. 243).

Nie oznacza także, że wychowankom wolno odrzucać ukazywane w procesie kształcenia wartości absolutne, doskonalące osobę, a jednocześnie integrujące ze społeczeństwem. Z. Matulka (2005) tłumaczy:

Właśnie dlatego, wobec tych wartości istnieje powinność ich przyjęcia (...). Proces jednak internalizacji tych wartości przez uczniów ma być rozumny i dobrowolny (Matulka, 2005, s. 231).

Być wychowawcą – tzn. rodzicem, nauczycielem lub pedagogiem – konstatuje K. Ostrowska (2005) – to dysponować mocnym, dojrzałym systemem wartości. Zadaniem pedagogów jest zatem kreowanie sytuacji sprzyjających

kształceniu intelektualnego rozpoznawania wartości, ich nazywania i uczciwego uzasadniania ich miejsca w hierarchii uznanej przez pedagoga za prawdziwą, kształcenie uczuć wyższych dynamizujących realizację wartości coraz wyższych – tym samym, coraz trudniejszych (Olbrycht, 1999, s. 17).

Zadaniem pedagogów, w ujęciu personalistycznym, jest organizowanie zadań i sytuacji wychowawczych na rzecz kształcenia umiejętności

intelektualnego rozpoznawania wartości, ich nazywania i uczciwego uzasadniania ich miejsca w hierarchii uznanej przez pedagoga za prawdziwą, kształcenie uczuć wyższych dynamizujących realizację wartości coraz wyższych – tym samym, coraz trudniejszych (Olbrycht, 1999, s. 17).

Organizowanie wartości, zdaniem przywoływanego tu J. Majki, stanowi próbę takiego ich przybliżenia, aby stały się łatwe do internalizacji przez wychowanka. Z jego strony wymaga to jednak wysiłku polegającego na wyborze wartości oraz podjęciu takich działań, aby zobjektywizowane wartości zostały zidentyfikowane i zinterpretowane zarówno przez osobę, jak i w osobie, dokonując jednocześnie jej przemiany. W ten oto sposób wartości wzbogacają osobę, umożliwiając reprodukcję ich i przejmowanie przez innych (Majka, 2005, s. 157).

Dowiedziano, że człowiek żyje w kręgu wartości, wobec których musi się samookreślić: jedne wybiera, inne pomija. Wówczas odkrywa własną wolność, źródło stawania się

człowiekiem – dobrym lub złym – przez swoje czyny. Subiektywne przeżycie wolności wyraża się w postawach człowieka, określanych w następujący sposób: „mogę – nie muszę – chcę” (Kowalczyk, 2008). Oznacza to, że własną motywację do rozwoju wychowanek realizuje przez niezależne wybory/decyzje. Podjęcie decyzji wymaga wiedzy, wolności i odpowiedzialności.

Wiedza zdobywana przez człowieka powinna stwarzać szanse na udzielenie odpowiedzi na trzy podstawowe pytania: Czym jest świat? Kim jest człowiek? Kim jestem ja jako człowiek żyjący w tym świecie? Brak uproszczonych chociażby reakcji na tak postawione pytania uniemożliwia sporządzenie modelu przyszłości, niezbędnego do sformułowania rozwojowych zadań dalekich. Posiadanie wiedzy, na podstawie której można sformułować odpowiedzi na wskazane trzy pytania, jest równoznaczne z posiadaniem „wiedzy uniwersalnej”. Psycholog wyróżnia także „wiedzę jałową”, zdobytą dla samej wiedzy, bez określonego przeznaczenia, na zasadzie „trzech Z”, która to wiedza leży u podstaw programów szkolnych (Obuchowski, 1985, s. 235-243).

Z kolei „wiedza podmiotowa”, system wartości, światopogląd wyznaczają wolność wewnętrzną, zaś warunki zewnętrzne dla podmiotu, obecne w jego świecie, wyznaczają wolność zewnętrzną/działania (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 70). „Warunek wolności zewnętrznej jest podyktowany wolnością wewnętrzną, potrzebą wielostronnego rozwoju, która wymaga jej dla realizacji w życiu społecznym” (Chaplii, 2013, s. 94). Akt wolnego wyboru kształtuje osobę oraz jej relacje ze światem. M. Czerepaniak-Walczak przywołuje pomocną kategorię „wolności do”, wyrażającą się „w świadomości siebie jako istoty myślącej, ponoszącej odpowiedzialność za wybory, których się dokonuje i potrafiącej wyjaśnić je w odniesieniu do własnych idei i zamierzeń” (Berlin, za: Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 19). Tak interpretowana wolność, zdaniem badaczki, sprzyja uzgadnianiu miejsca i zakresu działania w środowisku społecznym. Człowiek bowiem jest prawdziwie wolny dopiero wówczas, gdy szanuje wolność innych, co oznacza podejmowanie działań odpowiedzialnych. Natomiast osoba staje się w pełni odpowiedzialna za swoje decyzje i czyny, gdy postępuje na mocy własnego wyboru, w sposób możliwie wolny od zewnętrznych nacisków (Łobocki, 2009, s. 75).

Wychowawcze znaczenie wolności

Sytuowanie na czele hierarchii wartości wolności oraz dążenie do jej osiągnięcia to efekt spełnienia wielu warunków. Przede wszystkim autodyscypliny, osiągnięcia dojrzałości, ale i ogromnego wysiłku, związanego z rozpoznaniem wartości, przekształceniem jej w siebie, identyfikacją z wartością, wzbogaceniem osoby, przekazaniem wartości innym (Majka, 2005, s. 157). Właściwie pojęta wolność jest równoznaczna z możliwością wyrażenia osobowej istoty, podjęciem decyzji woli wobec konkretnych wyzwań (Nowak, 2005, s. 349). Wolnością nie jest zatem swawola, tłumaczy J. Majka (2005, s. 159), lecz jest nią zdolność do wyboru dobra i jego realizacja, poszukiwanie wartości, które poznaliśmy i uznaliśmy za godne naszych starań. Wolność jest także środkiem służącym

doskonaleniu osobowemu. Ponadto, wolność nierozzerwalnie połączona jest z odpowiedzialnością. Obie cechy wzajemnie się warunkują, występują jako „nieodłącznie związane z myśleniem i działaniem w pedagogice” (Nowak, 2005, s. 345). Być wolnym, to podejmować samodzielnie decyzje oraz przyjmować odpowiedzialność przed kimś, za coś i za kogoś. Z akceptacji tej postawy jasno wynika, że człowiek jest odpowiedzialny za swoje życie, zwłaszcza w tym zakresie, aby je zrealizować na miarę swojego istnienia i swojej istoty. Pozostaje także odpowiedzialny za życie innych, albowiem realizuje siebie tylko w relacjach społecznych (Nowak, 2005, s. 350).

Wychowanie jako spotkanie osób

Sytuacje wychowawcze, jak zostało wskazane, wymagają ukazania całego systemu wartości, umożliwienia wyboru, po ich poprzednim poznaniu i zrozumieniu (Chrobak, 2009, s. 432). Poznawanie i praktykowanie wartości dokonuje się za sprawą spotkania, relacji interpersonalnych, zaangażowania w kontekście wspólnotowym, podczas spotkania, za sprawą dialogu. Zachodzi wówczas operacjonalizacja przywołanej wcześniej „normy personalistycznej” (Bagrowicz, 2008). Wychowanie przyjmuje postać szczególnego rodzaju relacji międzyludzkich, w których podmiotem i przedmiotem czynów wychowujących jest osoba (Nowak, 1999, s. 320). Jako podmiot wychowanek jest bytem istniejącym i działającym w sposób autonomiczny. Jako przedmiot pozostaje wyłącznie w relacji zależności do innego podmiotu (Łobocki, 2009).

Spotkanie jest wyrazem otwartości w relacjach interpersonalnych „ja–ty”, „ja–wy” (Rusiecki, 2008, s. 434), czyli szeroko pojętym obustronnym otwarciem na dawanie i otrzymywanie. Zaznaczyć przy tym trzeba, że doskonałość osoby pogłębia się przez dawanie (Majka, 2005, s. 157). Spotkanie wiąże się z dwoistością ról w relacji pedagogicznej, albowiem nauczyciel staje się w niej także uczniem, a uczeń w pewnym sensie przyjmuje rolę nauczyciela (Jan Paweł II, za: Chudy, 2009, s. 209-210). W przebiegu relacji wychowawczej spotkanie odzwierciedla współdziałanie i współdoznawanie. Jest to specyficzna relacja dialogiczna (Molesztak, 2009, s. 259). Wychowanie opisywane z perspektywy personalistycznej definiowane jest także jako „samowychowanie w dialogu”. Trzeba również dodać, że „przestrzeń” dialogu wychowawczego stanowią nie tylko osoby zaangażowane w rozmowę, ale również pewne warunki i określone zasady, bez zaistnienia których dialog w koncepcji personalistycznej przestaje być zwyczajną rozmową. Do podstawowych warunków dialogu zalicza się autentyczność, prawdę, otwartość na wspólnotę osób oraz bezinteresowność (wzajemną pomoc w autokreacji) (Szudra, 2009, s. 214-223). Ważnym kryterium zaistnienia dialogu jest również odkrywanie siebie poprzez zadawane pytania. „Kierując swe pytanie do mnie, dając tym samym wyraz swemu odkryciu mnie, inny człowiek oczekuje, że i ja – przynajmniej częściowo – odkryję się przed nim” (Tischner, za: Walczak, 2009, s. 234, zob. też Śnieżyński, 2009).

Spotkanie można potraktować jako swoiste narzędzie wspomagające rozwój człowieka w kontakcie z innymi ludźmi, z wartościami kultury, wiedzy oraz religii. Jego

funkcją jest przygotowanie osoby do życia w rozmaitych społecznościach. Metaforycznie można powiedzieć, że spotkanie mistrza i ucznia jest miejscem wychowania (Kaczmarek i Gadacz, 2005, s. 177). Rozszerzając za Markiem Styczyńskim (2009, s. 211) metaforę miejsca, chodzi tu o spotkanie, w szerokim tego słowa znaczeniu, z innymi ludźmi, z sobą samym, ze światem, z wartościami, tradycjami, znaczeniami, które stają się platformą dla procesu komunikacji. Przestrzeń szkoły jawi się wówczas jako wspólnota osób, w której „każdy i wszyscy” mogą uczestniczyć w realizacji danego sobie potencjału (Chudy, 2009, s. 211). Dlatego instytucje edukacyjne czy wychowawcy nie kształtują osoby, ale ją „wzbudzają”, kreują warunki jej rozwoju, czy też rozwój ten bezpośrednio umożliwiają (Majka, 2005). Proces doskonalenia i kształtowania się osoby musi być owocem jej własnych wysiłków. Wychowawca pełni funkcję współpracownika w tym dziele, przygotowuje wychowanka do przejęcia kierownictwa nad przebiegiem indywidualnego wzrostu (Nowak, za: Bagrowicz, 2005, s. 206, zob. też Kunowski, 2000; Śliwerski, 2003).

Znaczenie założeń personalizmu dla procesu wychowania

Przeniesienie założeń personalizmu na grunt pedagogiczny skutkuje, w analizach Jarosława Horowskiego (2011), kilkoma ważkimi tezami. Ich analizę warto poprzedzić uwagą, że instytucje wychowawcze czy wychowawcy nie kształtują osoby, ale ją „wzbudzają”, kreując warunki na rzecz jej rozwoju. Proces rozwoju i doskonalenia się osoby jest owocem jej własnego wysiłku. Wychowawca odgrywa rolę współpracownika w tym dziele, przygotowuje wychowanka do przejęcia kierownictwa nad przebiegiem indywidualnego wzrostu. Stąd, jeśli wychowanie w optyce instytucjonalnej związane jest z zewnętrznymi wobec dziecka przepisami i programami, w optyce personalistycznej programem jest sam człowiek wraz z jego życiem (Gadacz, 2005, s. 220).

Wspomniane tezy dotyczące wychowania dotyczą trzech perspektyw interpretacyjnych osoby: osoba ludzka, istota społeczna, obywatel państwa (Szołtysek, 1999). Ponieważ człowiek jest osobą ludzką, należąca do siebie samej, w wychowaniu personalistycznym podkreślany jest fakt niepowtarzalności osoby oraz jej prawa do wyboru indywidualnej drogi rozwoju i doskonalenia, mając na uwadze wszelkie formy i poziomy kształcenia oraz wychowania (zob. Adamski, 2005, s. 13). To, jaką osobą stanie się wychowanek, zależy wyłącznie od niego samego (Horowski, 2011), od jego wysiłków. Stąd aktywny stosunek wychowanka do przedstawianych w procesie wychowania wartości staje się warunkiem koniecznym dla przebiegu i efektów tego procesu (Adamski, 2005, s. 15). Instytucje wychowawcze tworzą warunki, aby wychowankowie mogli się zetknąć z wartościami wytworzonymi w społeczeństwie, a stanowiącymi jego trwały dorobek. Ponadto, personalizm kreśli wizję człowieka jako osoby, która się staje „dla-osoby-drugiej” (Krąpiec, 2005, s. 40), „transcendentuje swoje uwarunkowania, wychodząc ku innej osobie i angażując się w życie społeczne” (Adamski, 2005, s. 37). Proces wychowania wspiera wychowanka w owej transcendencji, „WY-dobywania-na-jaw-tego-co-CHOWANE”

(Szołtysek, 1999, s. 27). Z perspektywy unikatowości osoby wychowanie polega na „uzdatnianiu człowieka do pokierowania rozwojem, tak aby odnalazł i urzeczywistniał «najgłębsze ja»” (Tarnowski, za: Śliwerski, 2003, s. 68).

Ponieważ człowiek staje się istotą społeczną, należąca do danej wspólnoty, oraz obywatelem przynależnym do danego państwa, w konsekwencji prowadzi to do wniosku, że wychowanie powinno się opierać na budowaniu relacji, wprowadzaniu do wspólnoty (Szołtysek, 1999; Śnieżyński, 1999; Chrobak, 1999; Gadacz, 2005). Będzie ono wówczas szczególnym rodzajem łączności, ujętym w formie zasady: „właściwym odniesieniem do osoby jest miłowanie jej” (Nowak, 1999, s. 320; zob. też Nowak, 2005). Obszarem zaś, który umożliwia uspołnienie, integrację indywidualnej i społecznej natury osoby, staje się interakcyjność. Jan Tarnowski nazywa tę cechę inter- i intraakcyjnością, mając na uwadze obustronne oddziaływanie na siebie podmiotów, wzajemne otwieranie się na swoje wartości (za: Śliwerski, 2003, s. 68), ale także wchodzenie w relację z samym sobą, czyli samowychowanie.

Katalog wymienionych założeń wychowania personalistycznego uzupełnia permanencja, czyli ciągłość procesu w biegu życia człowieka, albowiem potrzeba wychowania, a zatem pełniejszego bycia sobą, doskonalenia siebie nigdy nie zanika. Nie można także zapomnieć o gotowości na nieoczekiwane, na nieokreśloność sytuacji i zdarzeń, co wymaga stałego otwierania się uczestników charakteryzowanego tu procesu na nowość (Tarnowski, za: Śliwerski, 2003, s. 68-69).

Podsumowując dotychczasowe rozważania, człowiek charakteryzuje się specyficznymi właściwościami osobowymi, predyspozycjami ku rozwojowi, a wychowanie tworzy warunki do ujawniania i rozwijania wspomnianych potencji w dialogu/interakcji. Wychowanek jest zdolny do poznawania siebie i pracy nad sobą, a cały wysiłek wychowania samego siebie jest ściśle związany ze sferą woli (Nowak 1999, s. 444-456). Dla tego rodzaju pracy musi zostać podjęta współpraca wychowanka z wychowawcą i otoczeniem (Nowak, 1999, s. 459).

Wnioski

W personalizmie chrześcijańskim wyróżnia się pewne cechy osoby, które pokazują jej istotę. Należą do nich m.in.: indywidualna natura i społeczny charakter, integralność, samodzielność bycia, samoistna godność. Wartość osoby ludzkiej jest wartością samą w sobie i nie pochodzi z pośrednictwa lub nadania innych, wynika bowiem z samej istoty i natury człowieczeństwa. Osoba jest tutaj wartością najwyższą, staje się *per se* – jej celem jest doskonalenie siebie. W prowadzeniu tej całościowej pracy wspomagać ma proces wychowania.

Wychowanie we współczesnej szkole sprowadza się przede wszystkim do przystosowywania do określonych, obowiązujących struktur i instytucjonalnych modeli życia (Gadacz, 2005, s. 214). Tymczasem wychowanie w swojej istocie to pomoc człowiekowi „w odnalezieniu tych możliwości w sobie i wartości wokół siebie, dzięki którym będzie

mógł świadomie kierować swoje postawy wobec siebie i świata” (Mróz, 2008, s. 10), w czasie spotkania z drugą osobą. Wychowanie nie sprowadza się do wywierania wpływów wychowawczych z zewnątrz. Obejmuje swoim zasięgiem wpływy wewnętrzne, wyrażające się w bezpośrednim uczestnictwie wychowanków w procesie udoskonalania i rozwijania swej osobowości. Oznacza to, że każdy wychowanek pełni podwójną funkcję: podmiotu i przedmiotu wychowania (Łobocki, 1978, s. 18), staje się „przedmiotem-podmiotem w sobie” (Dąbrowski, 1979). Akt wychowania, będący podstawą autokreacji, dokonuje się w samym wychowanku.

Od strony aksjologicznej człowiek definiowany jest przez wartości, do których należą: odniesienie do wolności (wola), odniesienie do prawdy (rozum), cielesność oraz wartość niejako sumaryczna, nadbudowana na trzech wymienionych, tj. godność (Chudy, 2009, s. 40-43). Wskazane wartości określają specyfikę procesów oświatowych. Niedocenia- nie wartości prowadzi do wzrostu zjawiska brutalizacji życia, zaniku *sacrum* na rzecz *profanum*,

czy po prostu absolutyzacji doczesności, a także różnych innych przejawów patologii społecznej (...). Natomiast przybliżanie dzieciom i młodzieży wartości usensownia z czasem ich życie (Łobocki, 2006, s. 82).

Podobnie twierdzi Cz. Bartnik (2013, s. 298). Stosunek do trzech wartości, tj. prawdy, dobra i piękna decyduje o stawianiu się osobą albo anty-osobą. Człowiek może się sam w sobie realizować, urzeczywistniać, samorealizować przede wszystkim przez wartości prozopoiczne działania: prawdę, dobro i piękno oraz przez cały system wartości, które współokreślają życie osobowe. Jedynie prawda i dobro mogą realnie pokierować mądrością, podstawową zasadą w wychowaniu (Gadacz, 1997, s. 34).

BIBLIOGRAFIA

- Adamski, F. (2005). Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i w wychowaniu. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Bagrowicz, J. (1995). Wychowanie personalistyczne w chrześcijaństwie. W: S. Kowalczyk (red.), *Z refleksji nad człowiekiem. Człowiek, społeczność, wartość*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Bagrowicz, J. (1999). Godność osoby fundamentem wychowania. W: F. Adamski, *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bartnik, Cz.S. (2013). *Personalizm*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Bednarczuk, B. (2016). *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Chapli, N. (2013). *Wszechstronny rozwój jednostki w społeczeństwie demokratycznym. Związek teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego w koncepcji Gustawa Radbrucha*. Warszawa: Marek Woch.
- Chrobak, S. (1999). Personalistyczny wymiar pedagogii Jana Pawła II. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

- Chrobak, S. (2009). Tożsamość człowieka w pryzmacie nadziei. W: K. Szudry i K. Uzar (red.), *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Chudy, W. (2007). Podstawy filozoficzna pedagogiki samowychowania. *Rocznik Nauk Społecznych*, t. XXXV, z. 2.
- Chudy, W. (2009). *Pedagogika godności. Elementy etyki pedagogicznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Cisek, S. (2010). Metoda analizy i krytyki piśmiennictwa w nauce o informacji i bibliotekoznawstwie w XXI wieku. *Przegląd Biblioteczny*, z. 3.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP
- Dabrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: PIW.
- Gadacz, T. (2005). Wychowanie jako spotkanie osób. W: F. Adamski (red), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Gogacz, M. (1997). *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*. Warszawa.
- Góźdz, K. (2008). Personalizm systemowy ks. Czesława Stanisława Bartnika. W: M. Rusecki (red.), *Personalizm polski*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (2005). Wychowanie do miłości – miłości trzeba się uczyć. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Horowski, J. (2011). Tomistyczna myśl pedagogiczna w Polsce wobec idei personalizmu. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2 (220).
- Jankowska, M. (2011). Godność osoby w aspekcie rozwoju „ja” i poczucia własnej wartości. W: J. Ławrynowicz i A. Zabołotny (red.), *Nauka – Etyka – Wiara. NEW 11. Konferencja Chrześcijańskiego Forum Pracowników Nauki. Dobieszów 23-26 czerwca 2011*. Warszawa: Chrześcijańskie Forum Pracowników Nauki.
- Kaczmarek, K. i Gadacz, T. (2005). Racje za personalistyczną filozofia wychowania. W: F. Adamski (red), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kowalczyk, S. (2008). Polski personalizm współczesny. W: M. Rusecki (red.), *Personalizm polski*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kozielecki, J. (1998). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krapiec, M.A. (1999). Człowiek bytem osobowym. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kunowski, S. (2000). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Łobocki, M. (1978). Samowychowanie podstawowa funkcja heteroedukacji. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, nr 1.
- Łobocki, M. (2006). *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki, M. (2009). *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Majka, J. (2005). Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Matulka, Z. (2005). Wartości u podstaw wychowania personalistycznego. W: F. Adamski (red), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Moleszta, A. (2009). Współczesny świat wartości a wychowanie. W: M. Nowak, E. Smolka, A. Szudra i K. Uzar (red.), *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*. Lublin: Wydawnictwo Mróz, A. (2008). *Rozwój osobowy człowieka. Badania w kontekście teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Nowak, M. (2003). *Pedagogika personalistyczna*. W: A. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Nowak, M. (2005). Wychowanie do wolności i odpowiedzialności. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Obuchowski, K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: KiW.
- Olbrycht, K. (1999). Dylematy współczesnego wychowania w świetle refleksji personalistycznej. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Olbrycht, K. (2005). Tolerancja a wychowanie. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Ostrowska, K. (2005). Wychowywać do urzeczywistnienia wartości. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Rusiecki, M. (2008). *Personalizm polski*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rzechowska, E. (1995). Potencjalność w psychologicznej analizie rozwoju. *Roczniki Filozoficzne*, t. 43, z. 4.
- Styczyński, M. (2009). Wspólnota edukacyjne przestrzeni wychowania do wartości. W: M. Nowak, E. Smółka, A. Szudra i K. Uzar (red.), *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Szczepaniak, K. (2012). Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne. *Acta Universitatis Lodzensis, Folia Sociologica*, 42.
- Szołtysek, A. (1999). Nieokreślony podmiot wychowania: pytanie o filozofię człowieka. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Szudra A. (2009). Suplement. Dialektyczna etyka wychowania. W: W. Chudy, *Pedagogika godności. Elementy etyki pedagogicznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Śliwowski, B. (2003). Samowychowanie jako dominanta uniwersyteckiego kształcenia pedagogów. W: A. Ładyżyński i J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śnieżyński, M. (2009). *Dialog edukacyjny*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Walczak, P. (2009). Pedagogika agatologiczna jako projekt tischnerowskiej *paidei*. W: K. Szudry i K. Uzar (red.), *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

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/>



Spółeczna percepcja dystansu i tolerancji

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ukazanie zależności pomiędzy konstruktami dystansu i tolerancji.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Głównym problemem jest ustalenie hierarchii cech charakteryzujących postawy tolerancyjności i dystansowania się oraz określenie ich wewnętrznych struktur. Metoda badawcza: sondaż diagnostyczny, w skład którego weszła autorska Skala Tolerancyjności i Dystansowania (STD) oraz ankieta.

PROCES WYWODU: Przedstawiono różnorodność definicyjną pojęć dystansu i tolerancji, a następnie wykazano ich wzajemne powiązania. W następnej części zaprezentowano metodę ich pomiaru, a także otrzymane wyniki badań i związki pomiędzy dystansem i tolerancją. W podsumowaniu wskazano na istotę i potrzebę dalszej eksploracji tych konstruktów, jak również ich znaczenie dla pedagogiki.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: W toku prowadzonych analiz porangowano cechy tolerancyjności i dystansowania się u badanych osób. Następnie przetransformowano dane rangowe na wyniki standaryzowane i przeprowadzono analizę czynnikową metodą głównych składowych, wyodrębniając czynniki dystansowania się i tolerancyjności. Analizą skupień metodą k-średnich ustalono profile dystansowania się badanych osób, a w dalszej kolejności za pomocą metody regresji wielokrotnej krokowej ustalono zależności pomiędzy typami deklarowanych postaw dystansowania się i tolerancyjności.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Otrzymane wyniki badań wskazują na specyficzne konfiguracje pojęć charakteryzujących postawy tolerancyjności i dystansowania się. Zarówno tolerancyjność, jak i dystansowanie się może się pojawiać w pozytywnym i negatywnym kontekście sytuacyjnym, gdzie ich społeczna percepcja bywa najczęściej uproszczona, jednowymiarowa i stereotypowa, ale one same przekładają się w świadomości społecznej na codzienność funkcjonowania ludzkiego, w tym relacje między nimi. Dlatego też nie należy ich rozpatrywać w izolacji od siebie. Ze względu na potrzebę kształcenia dzieci w duchu tolerancyjności trzeba pogłębić eksplorację zjawiska i jego zmiennych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: SPOŁECZNA PERCEPCJA, DYSTANS, TOLERANCJA**

Sugerowane cytowanie: Kirenko, J. i Olejnik, U. (2020). Społeczna percepcja dystansu i tolerancji. *Horyzonty Wychowania*, 19(50), 131-147. DOI: 10.35765/hw.1842.

ABSTRACT

The Perception of Distance and Tolerance in Society

RESEARCH OBJECTIVE: The article aims to present the relationship between the notions of distance and tolerance.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main concern of the article is to classify the features that characterize the attitudes of tolerance and distance, and to determine their inner structures. Research method: diagnostic survey including the original tolerance and distance scale (STD) and the questionnaire.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The notions of distance and tolerance were compared and contrasted based on the number of various definitions. Afterwards, the method of measuring those two attitudes was presented. Then, the research findings and the relationship between distance and tolerance were described. The concluding part highlighted the essence of those attitudes and the need for further research on them, as well as their role in the pedagogy studies.

RESEARCH RESULTS: The conducted analyses led to creating the ranking of the features of tolerance and distance of the examined individuals. The rank data was then transformed into the standardized results and the factor analysis using the principal components method was performed, isolating the factors of distance and tolerance. Cluster analysis using the k-means method determined the distance profiles of the examined people, and then the relationships between the types of declared distance and tolerance attitudes were specified with the help of the multi-step regression method.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The research findings indicate the specific configurations of the notions characterizing the attitudes of tolerance and distance. Both of them may be observed in the positive and negative situational context, where their social perception is usually simplified, one-dimensional and stereotypical, but they translate into social awareness into human functioning in everyday life, including the relationships between them. Consequently, they should not be analysed separately. Regarding the need for education of children in the atmosphere of tolerance, the research on this phenomenon should be further developed.

→ **KEYWORDS:** SOCIAL PERCEPTION, DISTANCE, TOLERANCE

Wprowadzenie

Łacińskie *tolerantia* oznacza „cierpliwość”, „wytrwałość”, według *Słownika języka polskiego* to: „rozumienie, akceptacja cudzych poglądów i działań odmiennych od własnych” (2011, s. 296), a według *Powszechnej encyklopedii filozofii* to (2008): „niedyskryminowanie z powodów odmiennych od własnych lub powszechnych poglądów społecznych, postaw czy ocen w sferach takich jak: narodowość, orientacja seksualna, religia czy rasa”. W socjologicznym zaś ujęciu, tutaj za K. Krzysztofkiem (2010), tolerancja jest uznawaniem prawa innych osób do posiadania własnych poglądów, gustów itp., które są odmienne od

poglądów osoby oceniającej. Można zatem, zdaniem autora, mówić o tolerancji intelektualnej, wyrażanej poprzez szacunek do cudzych poglądów i dopuszczanie do możliwości ich przedstawiania; moralnej, kiedy równoprawne są różne style życia, postawy, obyczaje i zwyczaje, pod warunkiem jednak zachowania elementarnych norm moralnych; a także tolerancji religijnej, dzięki której każda osoba ma prawo do wyboru wierzeń i praktyk religijnych. Szczególnie ważne są tutaj uwarunkowania kulturowe i historyczne danego państwa czy społeczności.

Tolerancja postrzegana jest często w kategoriach akceptacji, czyli pozytywnej, humanistycznej postawy, w której odmienność innych traktowana jest równoważnie do własnej odmienności. Według K. Krzysztozka to przede wszystkim znoszenie, dopuszczanie czy przyzwalanie na coś. Jednak taki sposób rozumienia pojęcia jest zdaniem niektórych badaczy wielce problematyczny, z uwagi na fakt, że zdecydowanie lepiej jest być akceptowanym niż zaledwie tolerowanym (Ambrosewicz-Jacobs, 2004).

M. Gołaszewska (2000) mówi tutaj o dwóch rodzajach tolerancji: powierzchownej, dotyczącej zewnętrznych struktur osobowości, mającej charakter wybiórczy, tj. obejmującej tylko niektóre zjawiska; oraz głębokiej, zachodzącej raczej rzadko i przejawiającej się w całkowitej wyrozumiałości dla każdego typu inności, poczynając od przekonań, poprzez emocję, a kończąc na sferze podświadomości. Stąd wielu badaczy opowiada się za rozumieniem i definiowaniem tolerancji w kategoriach postawy, czyli zgody, a nawet akceptacji na odmienność myśli, opinii czy wiary, u podstaw której leży gotowość do podjęcia dialogu: „gotowość jednostek do zaakceptowania prawa każdego człowieka do bycia innym” (Ambrosewicz-Jacobs, 2004, s. 22). W większości są oni zgodni co do tego, że człowieka tolerancyjnego określają takie atrybuty, jak: spokój, cierpliwość, otwartość, elastyczność, odwaga i empatia. Zespół owych cech sprzyja odbieraniu otaczającej różnorodności i odmienności w kategoriach szansy czy ubogacenia, a nie bariery i zagrożenia (Glombik, 2013; Olejnik, 2018).

Bez względu jednak na trudności definicyjne i klasyfikacyjne terminu bezsprzeczny jest fakt, że nie ma tolerancji bez wzajemnego szacunku (McKinnon, 2006) oraz że efektywna tolerancja jest obustronna, o czym ludzie niestety zdają się zapominać (Chlewiński, 2000; Kołakowski, 2003; Ambrosewicz-Jacobs, 2004). Tolerancja powinna bowiem, pomimo nazywania jej niekiedy „merytorycznym sercem liberalizmu” (za: Cohen 2014), leżeć u podstaw porządkowania różnorodności naszych społeczeństw, łagodzić obyczaje i zwiększać poczucie bezpieczeństwa poprzez zbliżenie ludzi do siebie i wyhamowywanie zachowań antagonistycznych czy agresywnych (Gołaszewska, 2000; Ambrosewicz-Jacobs, 2004).

Tak zatem jak godna podziwu jest tolerancja w swoich założeniach, pożądana i szlachetna, tak jednocześnie jest bardzo problematyczna, zwłaszcza w obszarze granic ją zakreślających, co stosownie zauważył L. Kołakowski (2003): „Powiadamy nieraz, że wolno karać za czyny, nie za opinie. Kłopot w tym, że granica między nimi nie jest wyraźna” (s. 25). Granice bowiem, zależnie od wyznania, filozofii, światopoglądu, kultury czy historii, są zawsze płynne, aprioryczne, a także arbitralne, stąd przez ich dowolność tolerancja nie może stanowić naczelnej zasady postępowania, ponieważ zbyt łatwo

mogłaby się stać narzędziem manipulacji i dyskryminacji w stosunku do nieuznawanych zachowań, postaw czy opinii innych osób (Maryniarczyk, 2008), nawet pomimo poglądów wskazujących na krzywdę drugiego człowieka, w tym: odczucie presji fizycznej, niemożliwość dialogu, perswazję słowną i złamanie podstawowych praw człowieka i jego własności (Warnock, za: Borowiak i Szarota, 2004).

Tolerancja nie zawsze jest również postrzegana jako wartość, częściej jako słabość, o czym mówi R. Legutko (1993), twierdząc, że jest ona kategorią drugiego, a nawet trzeciego rzędu, ponieważ sama jako wartość nie występuje i żadnych zasad nie określa, a ma sens wyłącznie w odniesieniu do powszechnie przyjętego ładu moralnego lub politycznego. Dlatego też, zdaniem badacza, problem tolerancji nie wiąże się tylko z jej trudnościami definicyjnymi, lecz ze „spłaszczeniem” takich pojęć, jak: wyrozumiałość, otwartość, pojednawczość, pobłażliwość, życzliwość, dobre wychowanie itd., które nie tylko się różnią znaczeniem, ale i motywacją ludzi do ich podejmowania. Odnoszą się one także do całkowicie różnych czynów i zachowań, stąd próba sprowadzenia ich do wspólnego mianownika tolerancji nie jest właściwa.

Natomiast pojęcie dystansu, łacińskie *distantia*, oznacza „odstęp”. W kontekście funkcjonowania człowieka pojawia się najczęściej w psychologii i socjologii, a od niedawna także w pedagogice. Dystans psychologiczny to subiektywnie oceniana odległość pomiędzy reprezentacją własnej osoby a poznawczo-emocjonalnymi reprezentacjami innych ludzi i rzeczy (Lieberman, Trope i Stephan, 2007). Im mniejszy dystans psychologiczny pomiędzy obiektami, tym większe zaangażowanie emocjonalne, i odwrotnie – większy dystans, świadczący o mniejszym zaangażowaniu. W tym znaczeniu jest on jednym z mechanizmów kontroli otaczającej rzeczywistości. W socjologicznym natomiast kontekście najbardziej znany jest z koncepcji E.T. Halla, który wyróżnił jego cztery rodzaje: intymny, intelektualny, społeczny i publiczny. Z kolei według E.S. Bogardus’a dystans społeczny jest stopniem sympatii, zbliżenia-unikania i niechęci w kontakcie z jednostką lub grupami społecznymi. Opracowana przez niego skala zapoczątkowała badania nad dystansem społecznym i jest ona nadal najczęściej wykorzystywanym narzędziem do badania tego zjawiska.

Według J. Saka (2002) dystans jest naturalną reakcją jednostki na „inność”, wynikającą najczęściej z niewiedzy i nierozumienia napotkanej różnorodności, powiązaną z odczuwaniem dysonansu poznawczego występującego w nowych sytuacjach. Z. Palak (2001) natomiast uważa, że to właśnie dystans pozwala zachować jednostce poczucie bezpieczeństwa i jest swoistego rodzaju mechanizmem obronnym. Dystans socjologiczny zaś, zwany interakcyjnym, oznacza nie tylko pożądaną odległość partnerów interakcji, ale także gotowość, bądź jej brak, do wejścia w interakcję najczęściej z osobą z odmiennej grupy społecznej. Analizowany w tym aspekcie stanowi jedną z istotnych składowych procesów komunikacji niewerbalnej (Gajdzica, 2012). Jest on także jednym z pierwszych mechanizmów regulacji stosunków między ludźmi, ponieważ oprócz podłoża socjalizacyjnego, ma także ewolucyjne, a nawet odruchowe (Janda-Dębek, 2003) i adaptacyjne (Szczupał, 2012). Dotychczasowe badania nad dystansem społecznym wykazały, że uwarunkowany on jest wieloma czynnikami, takimi jak np.: płeć i wygląd zewnętrzny (Janda-Dębek, 2003), heterogeniczność grupy (Żuraw, 2014), a także cechami

osobowościowymi: neurotyzmem, ekstrawersją i introwersją (Pettersson, 1991), samooceną oraz poziomem kompetencji społecznych (Janda-Dębek, 2003).

Niezależnie od przyjętej teorii i definicji dystansu nie przyjmuje on wielkości stałej, lecz może się zmieniać – zwiększać bądź zmniejszać wraz z dynamiką rozwoju sytuacji i percepcji jednostki. Ustalenie optymalnego jego poziomu jest niezbędne do osiągnięcia komfortu psychicznego (Hall, 1976).

Nie ulega wątpliwości, iż te dwa antynomiczne pojęcia tolerancji i dystansu są ze sobą znacząco powiązane (zob. Sak, 2002; Reber, 2005; Kirenko i Wawer, 2015; Olejnik, 2018). Tolerancję, podobnie jak dystans, rozpatruje się najczęściej w kategoriach „inności” i niejednoznaczności, mogących ewoluować w akceptację bądź odrzucenie. Zdaniem J. Saka (2002) tolerancja jest sytuacją „egzystencjalnej akceptacji nie tyle odmienności, co właśnie niejednoznaczności, związaną z racjonalizowaniem (komplikowaniem) dystansu, jaki ta niejednoznaczność indukuje” (s. 198). Do podobnych wniosków doszli R. Bera i M. Korczyński (2012), twierząc, że zarówno jedno, jak i drugie pojęcie występuje zazwyczaj w odniesieniu do nowych zjawisk w życiu człowieka i stanowią one mechanizm porządkujący otaczającą rzeczywistość w kategorii: nieznanne i odległe, a znane i bliskie. Z kolei M. Chodkowska (2012) zauważa, że podstawą do kształtowania tolerancji są społeczne struktury „o zrównoważonym systemie dystansów” (s. 22), gdzie dystanse zbyt duże nie sprzyjają poznaniu odmienności leżącej u podstaw kształtowania tolerancji, natomiast zbyt małe mogą być zagrożeniem dla wzajemnego szacunku, bez którego będzie ona pasywną formą znoszenia tego, co inne. Innymi słowy: rozsądne „zonglowanie” dystansami jest warunkiem rozwoju postaw tolerancji.

Rozpatrując kategorie tolerancji i dystansu w kontekście ich społecznego postrzegania, należy stwierdzić, że tej pierwszej przypisywane są najczęściej pozytywne konotacje, a drugiej negatywne. Tolerancja zazwyczaj jawi się jako pożądana wartość w stosunkach międzyludzkich, natomiast dystans, dystansowanie się, jest częściej utożsamiane z usztywnieniem we wzajemnych relacjach, czy nawet niewidzialnością społeczną i wykluczeniem. Przy czym zarówno jedno, jak i drugie pojęcie może się pojawiać w pozytywnym i negatywnym kontekście sytuacyjnym, gdzie ich społeczna percepcja bywa najczęściej uproszczona, jednowymiarowa i stereotypowa, ale one same przekładają się w świadomości społecznej na codzienność funkcjonowania ludzkiego, w tym relacje między nimi. Dlatego też nie należy ich rozpatrywać w izolacji od siebie.

Problem i metoda badań

O ile dystans społeczny jest atrakcyjnym i nośnym przedmiotem empirycznych analiz, pomimo w sumie niezbyt dużego dorobku teoretycznego z tego zakresu, o tyle znacząco osadzona w teoretycznych rozważaniach interdyscyplinarnych tolerancja nie jest już tak częstym przedmiotem eksploracji badawczych. Niejednoznacznie odbierana w percepcji społecznej (zob. Legutko, 1993) wciąż stanowi interesującą perspektywę szczegółowych dociekań, tym bardziej, gdy u jej podłoża leży teoretyczne założenie, sformułowane

przez przywoływaną już M. Chodkowską (2012), o ścisłym związku między tolerancją i dystansem, gdzie podłożem formowania się postawy tolerancji, tolerancyjności, są społeczne struktury „o zrównoważonym systemie dystansów” (s. 22). Dlatego podstawowy problem badawczy zawiera się w pytaniu o związki pomiędzy tak przyjętymi zmiennymi, a celem niniejszych badań jest ocena tychże związków.

Postawione pytania badawcze dotyczyły zatem ustalenia hierarchii cech charakteryzujących postawę tolerancyjności i dystansowania się oraz określenia ich wewnętrznych struktur. Oddzielnie pytano o typy deklarowanej postawy dystansowania się oraz o związki między nimi a postawą tolerancyjności. Hipotezę ogólną sformułowano zatem do pytań o związki między tolerancyjnością a dystansowaniem się, które są różne w poszczególnych wymiarach korelowanych zmiennych, wyjaśnianych i wyjaśniających, zwłaszcza wśród osób, u których decydujące znaczenie odgrywają poszczególne typy dystansowania się.

W pomiarze dystansu i tolerancji znajdują zastosowanie liczne skale oparte na samookreślanu się osób badanych poprzez dokonywanie wyborów między przeciwstawnymi twierdzeniami. Nie w pełni jednak są one przydatne do ich niezależnego wartościowania, stąd niekiedy lepiej jest skonstruować własne narzędzie badawcze. Dystans, pojęcie charakteryzujące różne jego stany, jest zdecydowanie silniej eksponowane w przestrzeni semantycznej aniżeli termin tolerancja. W internetowym słowniku synonimów języka polskiego istnieje około dwustu pięćdziesięciu wyrazów bliskoznacznych dla słowa *dystans*. Synonimy te podzielone są na dwadzieścia grup znaczeniowych, gdy tymczasem słowo *tolerancja* reprezentowane jest już jedynie przez około osiemdziesiąt synonimów zlokalizowanych w siedmiu kategoriach. W pracach zatem nad konstrukcją poszukiwanego narzędzia skoncentrowano się nad doбором twierdzeń określających zarówno jedno, jak i drugie pojęcie. Z internetowej bazy synonimów stworzono więc roboczą wersję Skali Tolerancyjności i Dystansowania się (STD), obejmującą 41 synonimicznych znaczeń pojęcia *dystans* i 24 bliskoznacznych słów pojęcia *tolerancja*. Wyboru dokonali sędziowie kompetentni. Byli nimi pracownicy naukowcy i studenci pedagogiki Instytutu Pedagogiki UMCS w Lublinie. W niniejszej wersji skali zadaniem osoby badanej było uporządkowanie pojęć wchodzących w skład jednej i drugiej listy w kolejności od najbardziej (ranga 1) do najmniej (ranga 41 dla *dystansu* lub 24 dla *tolerancji*) bliskoznacznych z wiodącymi tutaj terminami *dystansu* i *tolerancji*.

Ogółem przebadano 148 osób, w tym 111 kobiet (75,00%) i 37 mężczyzn (25,00%). Wiek badanych mieścił się w przedziale od 18 do 53 lat, ze średnią arytmetyczną 26,42 lat, medianą 22,50 lat i odchyleniem standardowym na poziomie 8,20 lat. W większości przypadków były to osoby zamężne (111 osób – 75,00%), przy 31 osobach (20,94%) stanu wolnego i 6 osobach (4,05%) rozwiedzionych, częściej mieszkające w mieście (101 osób – 68,24%) niż na wsi (47 osób – 31,76%) oraz z dominującym wykształceniem na poziomie średnim (126 osób – 85,13%), przy 9 osobach (6,08%) z wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz 13 osobach (8,78%) z wykształceniem wyższym. Wśród osób badanych przeważali więc studenci kierunków nauk społecznych i humanistycznych, zwłaszcza pedagogiki (76 osób – 51,35%), nad osobami pracującymi, wykonującymi zawody preferujące bliski kontakt z innymi ludźmi (pracownik socjalny, opiekun DPS,

nauczyciel, wychowawca), rzadziej mającymi uzdolnienia o charakterze manualnym i technicznym (64 osoby – 43,24%), oraz nad osobami bezrobotnymi (6 osób – 4,05%).

Wyniki analiz

Chcąc uzyskać informacje o przeciętnej hierarchii cech charakterystycznej dla badanych osób z otrzymanych danych z indywidualnych hierarchii 24 cech tolerancyjności i 41 cech dystansowania się, obliczono, osobno dla każdej cechy, medianę z rang przypisanych danej cesze przez wszystkie badane osoby, a następnie je porangowano, osiągając w ten sposób rangi wiązane. Szczegółowe dane znajdują się w tabelach 1-2.

Tabela 1
Statystyki opisowe dla 24 cech tolerancyjności

Cechy	N	Me	Min	Max	Q1	Q3
t1 – akceptacja	148	2,00	1,000	24,00	1,00	3,00
t2 – godność	148	8,50	1,000	24,00	5,00	15,00
t3 – integracja	148	13,00	1,000	24,00	9,00	17,00
t4 – liberalizm	148	18,00	2,000	25,00	13,00	22,00
t5 – otwartość	148	11,00	1,000	24,00	7,00	16,00
t6 – pełnowartościowość	148	15,00	2,000	24,00	10,00	22,00
t7 – pobłażliwość	148	23,00	1,000	24,00	18,00	24,00
t8 – podmiotowość	148	18,50	1,000	24,00	10,00	23,00
t9 – pomoc	148	14,00	1,000	24,00	11,00	18,00
t10 – poszanowanie	148	6,00	1,000	21,00	3,00	9,00
t11 – przychylność	148	16,00	1,000	24,00	11,00	20,00
t12 – równość	148	8,00	1,000	23,00	5,00	10,50
t13 – serdeczność	148	16,00	2,000	24,00	11,00	18,00
t14 – szacunek	148	7,00	1,000	21,00	4,00	11,00
t15 – uznanie odmienności	148	4,00	1,000	24,00	2,00	11,00
t16 – wielkoduszność	148	18,00	1,000	24,00	15,00	21,00
t17 – wrażliwość	148	16,00	1,000	24,00	12,00	19,00
t18 – wsparcie	148	12,00	2,000	23,00	9,00	17,00
t19 – współdziałanie	148	14,00	4,000	22,00	11,00	18,00
t20 – wyrozumiałość	148	6,00	1,000	23,00	3,00	11,00
t21 – zainteresowanie	148	16,00	6,000	24,00	12,50	20,00
t22 – zażyłość	148	20,00	4,000	24,00	18,00	22,00
t23 – zrozumienie	148	6,00	1,000	22,00	3,00	9,00
t24 – zażyłość	148	12,00	1,000	23,00	8,00	15,50

Przyjęto, że im niższą liczbę przypisze się danej cesze, tym jest ona ważniejsza, stąd w analizowanym zbiorze 24 cech charakteryzujących postawę tolerancyjności najwyższą cenioną była *akceptacja*, następnie *uznanie odmienności* i trzy cechy z identyczną rangą 4: *poszanowanie*, *wyrozumiałość* oraz *zrozumienie*. Jeszcze trzy kolejne cechy: *szacunek*, *równość* i *godność* sytuują się w grupie najbardziej bliskoznacznych pojęć terminu *tolerancja*, podczas gdy do najmniej preferowanych pojęć należy przede wszystkim *pobłażliwość*, a następnie: *zażyłość* i *podmiotowość* oraz z tą samą 20,5 rangą *liberalizm* i *wielkoduszność*. Dopiero w znacznej odległości od nich znajdują się cztery następne cechy, z identyczną 17,5 rangą, a mianowicie: *przychyłość*, *serdeczność*, *wrażliwość* i *zainteresowanie*. O ile w pierwszej grupie dominują cechy utożsamiane z wartościami ostatecznymi, o tyle w drugiej grupie bardziej widoczne są cechy zbliżone do wartości instrumentalnych.

Tabela 2
Statystyki opisowe dla 41 cech dystansowania się

Cechy	N	Me	Min	Max	Q1	Q3
d1 – agresja	148,00	31,00	1,00	41,00	23,00	40,50
d2 – antypatia	148,00	21,00	1,00	41,00	12,00	28,00
d3 – bierność	148,00	16,00	1,00	41,00	7,50	27,00
d4 – brak akceptacji	148,00	15,50	1,00	41,00	6,00	23,50
d5 – chłód emocjonalny	148,00	13,00	1,00	40,00	7,00	20,50
d6 – dezaprobata	148,00	19,00	1,00	41,00	12,00	28,00
d7 – dyskryminacja	148,00	27,00	1,00	41,00	18,00	34,00
d8 – izolacja	148,00	9,50	1,00	41,00	5,00	17,00
d9 – lekceważenie	148,00	22,00	1,00	39,00	13,50	30,00
d10 – lęk	148,00	24,00	2,00	41,00	12,00	33,00
d11 – litość	148,00	29,50	2,00	41,00	23,00	37,00
d12 – marginalizacja	148,00	22,00	2,00	41,00	11,50	30,00
d13 – napiętnowanie	148,00	31,00	6,00	41,00	22,00	35,00
d14 – negatywizm	148,00	23,00	2,00	41,00	15,00	31,00
d15 – niechęć	148,00	12,00	1,00	39,00	6,00	21,00
d16 – nietolerancja	148,00	20,00	1,00	41,00	13,50	28,00
d17 – nieuznawanie	148,00	25,00	2,00	40,00	17,50	32,00
d18 – obojętność	148,00	10,00	1,00	39,00	4,00	22,00
d19 – odcięcie się	148,00	8,00	1,00	41,00	3,00	21,50
d20 – odmienność	148,00	18,00	1,00	41,00	12,00	28,00
d21 – odrzucenie	148,00	16,00	2,00	41,00	8,00	27,00
d22 – odtrącenie	148,00	15,00	1,00	40,00	8,00	26,00
d23 – ograniczenie	148,00	11,00	1,00	40,00	4,00	23,50
d24 – opór	148,00	21,50	2,00	41,00	13,00	28,50
d25 – pasywność	148,00	20,00	2,00	41,00	11,00	33,00
d26 – potępienie	148,00	29,00	1,00	41,00	20,00	36,00
d27 – powierzchowna akceptacja	148,00	19,00	1,00	41,00	9,50	28,00
d28 – przedmiotowość	148,00	25,50	1,00	41,00	16,00	34,00

d29 – przewaga	148,00	29,00	2,00	41,00	20,00	36,00
d30 – przykrość	148,00	26,00	3,00	40,00	14,00	33,50
d31 – przymus	148,00	31,00	5,00	41,00	22,00	36,00
d32 – rezerwa	148,00	7,50	1,00	41,00	2,00	22,00
d33 – separacja	148,00	16,00	2,00	40,00	8,50	26,00
d34 – stereotyp	148,00	26,00	3,00	41,00	16,50	34,00
d35 – unikanie	148,00	8,00	1,00	41,00	4,00	20,00
d36 – uprzedzenia	148,00	17,50	1,00	41,00	10,00	26,50
d37 – wrogość	148,00	29,50	2,00	40,00	22,00	37,00
d38 – współczucie	148,00	29,00	2,00	41,00	20,00	37,50
d39 – wycofywanie się	148,00	10,50	1,00	41,00	5,00	20,00
d40 – zagrożenie	148,00	28,00	2,00	41,00	18,00	34,50
d41 – znieczulica	148,00	24,00	2,00	41,00	14,50	35,00

Tabela 3
Czynniki największej wiary dla 24 cech utożsamianych z tolerancyjnością

Wartość	Wartość własna	% ogółu wariacji	Skumulowana wartość własna	Skumulowany %
1	1,343154	5,596475	1,343154	5,59647
2	1,536527	6,402196	2,879681	11,99867
3	1,594804	6,645016	4,474485	18,64369
4	1,136376	4,734899	5,610861	23,37859
5	0,903124	3,763015	6,513984	27,14160

Tabela 4
Czynniki największej wiary dla 41 cech utożsamianych z dystansowaniem się

Wartość	Wartość własna	% ogółu wariacji	Skumulowana wartość własna	Skumulowany %
1	3,994221	9,742003	3,99422	9,74200
2	2,276032	5,551297	6,27025	15,29330
3	1,731342	4,222786	8,00160	19,51609
4	1,924491	4,693881	9,92609	24,20997
5	1,429997	3,487798	11,35608	27,69776
6	1,396980	3,407269	12,75306	31,10503
7	1,085818	2,648336	13,83888	33,75337
8	1,069511	2,608563	14,90839	36,36193
9	0,994116	2,424673	15,90251	38,78661

Nazwy, które nadano każdej z czterech grup cech tolerancyjności, są pochodną analizy czynnikowej cech testowych, analizy ich treści, wchodzących w skład poszczególnych czynników (tabela 5). W skład czynników weszło 18 z 24 cech, czyli te, które przyjmowały wartość ładunku czynnikowego równą lub większą niż 0,400¹. Pierwszy

¹ Cechy z ujemnym ładunkiem czynnikowym były odwrotnie interpretowane.

czynnik zawiera cechy wskazujące na bycie człowiekiem aktywnym, wspierającym i pomocnym, stawiającym przed sobą wyzwania, stąd tę grupę nazwano *Gotowością do niesienia pomocy* (CZTI). W kolejnym czynniku umiejscowione zostały cechy zorientowane na wrażliwość i zapewnienie sobie szacunku, dlatego też w sposób naturalny określono go jako *Gotowość społeczną* (CZTII). W skład trzeciego czynnika, nazwanego tutaj *Gotowością poznawczą* (CZTIII), weszły przede wszystkim cechy otwartości i liberalizmu. Charakter zaś czwartego czynnika, określonego jako *Gotowość emocjonalna* (CZTIV), oddają składające się nań zwłaszcza cechy wyrozumiałości i zrozumienia.

Tabela 5

Wyniki analizy czynnikowej dla 24 cech utożsamianych z tolerancją

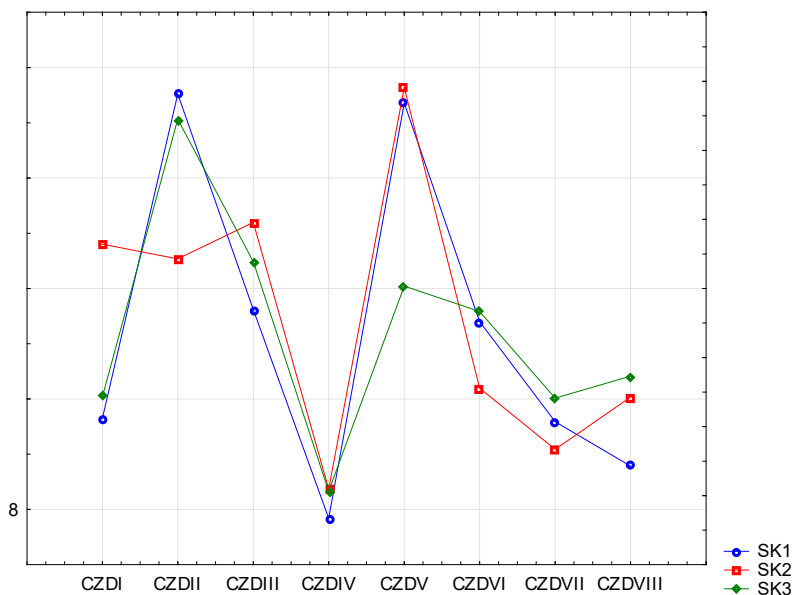
Czynnik	Cecha i wartość ładunku czynnikowego
CZTI	Pomoc (0,588), Poszanowanie (-0,506), Uznanie odmienności (-0,716), Wielkoduszność (0,284), Wsparcie (0,453), Zażyłość (0,533)
CZTII	Akceptacja (0,322), Pobłażliwość (-0,736), Szacunek (0,472), Wrażliwość (0,628)
CZTIII	Integracja (0,309), Liberalizm (0,438), Otwartość (0,563), Współdziałanie (-0,661), Zainteresowanie (-0,519), Życzliwość (-0,348)
CZTIV	Godność (-0,526), Pełnowartościowość (-0,547), Podmiotowość (-0,444), Równość (-0,349), Serdeczność (0,326), Wyrozumiałość (0,739), Zrozumienie (0,532),

Natomiast w ośmiu grupach cech dystansowania się znalazło się 39 spośród 41 cech, których ładunki czynnikowe przyjmowały wartość równą lub większą niż 0,400 (tabela 6). Czynnik pierwszy nastawiony jest na powierzchowną akceptację, separację i wycofywanie się, dlatego też określono go mianem *Izolowania się* (CZDI). W czynniku drugim usytuowane zostały cechy: niechęci, obojętności czy odmienności, zorientowane na tzw. *Pasywność* (CZDII), stąd taka, a nie inna jego nazwa. Czynnik trzeci zaś, nazwany *Dezaprobatą* (CZDIII), odwołuje się przede wszystkim do cech potępienia i uprzedzenia. W skład czynnika czwartego, tutaj *Biernej akceptacji* (CZDIV), weszły cechy braku akceptacji i współczucia. Gdy tymczasem charakter piątego czynnika, określonego mianem *Dominacji* (CZDV), oddają wchodzące w jego skład cechy: nietolerancji, przewagi i przymusu. Natomiast szósty czynnik wyznaczony został cechą otrącenia, stąd i jego nazwa *Odsunięcia* (CZDVI). Siódmą zaś grupę wyodrębnionych cech opatriono mianem *Zachowawczości* (CZDVII), ponieważ tworzyła ją cecha oporu, przy uzupełniającej odwrotności znaczeń cech: lekceważenia, marginalizacji i nieuznawania. Ostatnim, ósmym czynnikiem, nazwanym *Powątpiewaniem* (CZDVIII), był zbiór cech ograniczenia wraz z przeciwieństwem cech: przedmiotowości, przykrości i znieczulicy.

Tabela 6
Wyniki analizy czynnikowej dla 41 cech utożsamianych z dystansowaniem się

Czynnik	Cecha i wartość ładunku czynnikowego
CZDI	Antypatia (-0,482), Dyskryminacja (-0,488), Napiętnowanie (-0,630), Powierzchnowa akceptacja (0,414), Separacja (0,654), Wycofywanie się (0,500)
CZDII	Agresja (-0,543), Niechęć (0,440), Obojętność (0,429), Odmienność (0,554), Wrogość (-0,727), Zagrożenie (-0,618)
CZDIII	Bierność (-0,484), Litość (-0,706), Pasywność (-0,539), Potępienie (0,469), Uprzedzenia (0,659)
CZDIV	Brak akceptacji (0,448), Izolacja (-0,714), Odcięcie się (-0,569), Współczucie (0,503)
CZDV	Nietolerancja (0,444), Przewaga (0,415), Przymus (0,448), Rezerwa (-0,531), Stereotyp (-0,625), Unikanie (-0,724)
CZDVI	Chłód emocjonalny (-0,355), Dezaprobata (-0,533), Lęk (-0,517), Negatywizm (-0,651), Odrącenie (0,500)
CZDVII	Lekceważenie (-0,328), Marginalizacja (-0,557), Nieuznawanie (-0,634), Opór (0,511)
CZDVIII	Ograniczenie (0,456), Przedmiotowość (-0,526), Przykrość (-0,622), Znieczulica (-0,424),

Wykres 1.
Średnie każdego skupienia.



Ustalenie profili dystansowania się badanych osób nie byłoby kompletne bez uwzględnienia charakteru ich hierarchicznie zorganizowanych struktur. W tym celu przeprowadzono analizę skupień metodą *k-średnich*, służącą do grupowania w skupienia przypadków

włączonych do badania i utworzenia k różnych skupień możliwie najbardziej odmiennych. W toku analizy wyodrębniono trzy skupienia (wykres 1).

Analizując profile każdego ze skupień i ułożenie czynników wchodzących w ich skład, zauważa się nie tylko podobieństwa, ale i różnice w sposobie podejścia osób badanych do zjawiska dystansowania się. W skład skupienia nr 2 weszło najmniej, bo jedynie 22,30% osób badanych. Czynniki mającymi najistotniejsze znaczenie okazały się tutaj: izolowanie się, dezaprobata, bierna akceptacja i dominacja, najrzadziej zaś wybierane były: pasywność, odsunięcie i zachowawczość. Niniejsza konfiguracja wskazuje na najbardziej agresywną formę dystansu, powiązaną z postawą zdecydowanego, bezrefleksyjnego odcięcia się od jej przedmiotu. Odczuwanie dysonansu społecznego w takiej sytuacji skutkować może podejmowaniem aktywnych form i prób wyjścia z niego, dlatego też skupienie to nazwane zostało *Zadaniowym*. Zgoła odmienny profil wykazuje skupienie nr 3. W jego skład weszło najwięcej, bo 40,54% badanych osób. Czynniki najbardziej w nim preferowanymi były: odsunięcie, zachowawczość i powątpiewanie, a najrzadziej czynnik dominacji. W takiej kompozycji składowych dystansu podkreślić należy fakt refleksyjności i braku dominacji, przy różnorodności czynników związanych z izolacją, dlatego też skupienie to nazwano *Aktywnie unikowym*. Dystansowanie się wobec otaczającej rzeczywistości przybiera tutaj czynną formę odizolowania się od przedmiotu postawy, w której szczególnie istotna wydaje się próba zrozumienia i refleksji nad zaistniałą sytuacją. Natomiast skupienie nr 1 objęło 37,16% osób badanych, a jedynym, najczęściej wybieranym czynnikiem była pasywność. Najrzadziej natomiast wskazywane były: izolacja, dezaprobata, bierna akceptacja i powątpiewanie. Analizując taką konstrukcję dystansowania się, należy zauważyć, że skupienie to jest najbardziej bierną jej formą. Rzecz by można, że tak zbudowaną postawę charakteryzuje pewna obojętność wobec otaczającej rzeczywistości i zdarzeń życia codziennego, a nawet bierne i bezrefleksyjne poddanie się ich biegowi. Dlatego skupienie to nazwano *Pasywnie unikowym*.

Ustalając natomiast zależności między typami deklarowanych postaw dystansowania się i tolerancji, dokonano kolejnych analiz, tym razem o charakterze korelacyjnym. Zastosowano tutaj analizę regresji wielokrotnej krokowej (tabele 7-8).

Tabela 7

Wyniki analizy regresji wielokrotnej: wskaźniki zmiennej wyjaśnianej tolerancji i zmiennej wyjaśniającej dystansowania się w całej grupie

Zmienna wyjaśniana	Całość		
	Predyktory	B	R2
CZTI	CZDI CZDII CZDVIII	0,18* 0,15~ 0,10	0,3

CZTII	CZDIII CZDVIII CZDI CZDVI	-0,24* 0,15~ 0,12 -0,11	0,08
CZTIII	CZDVII CZDIII CZDI	0,13 0,14 -0,10	0,03
CZTIV	CZDVI CZDIV CZDII CZDV	0,20* 0,22* 0,18* 0,09	0,07

* – $p < 0,05$; ~ – zbliżone do istotności

Tabela 8

Wyniki analizy regresji wielokrotnej: wskaźniki zmiennej wyjaśnianej tolerancyjności i zmiennej wyjaśniającej dystansowania się w badanych grupach

Z. wyj.	SK1			SK2			SK3		
	Pred.	β	R2	Pred.	β	R2	Pred.	β	R2
CZTI	CZDVII CZDIV CZDIII CZDVI CZDII CZDVIII	-0,55* -0,40* -0,31* -0,41* -0,30* -0,27~	0,31	CZDII CZDIII CZDV	0,38* 0,25 0,18	0,19	CZDV CZDI CZDVIII	-0,32* 0,23~ 0,19	0,17
CZTII	CZDVII CZDIV CZDI CZDVIII	-0,10 0,47* 0,43* 0,39*	0,40	CZDIII CZDI CZDV CZDII	-0,28 -0,22 0,23 0,19	0,25	CZDVII CZDIV	0,30 -0,27	0,15
CZTIII	CZDVII CZDIII CZDV CZDIV CZDI	0,45* 0,18 -0,26* -0,33* -0,14	0,46	CZDII CZDI CZDVII CZDV CZDVI CZDIII CZDIV CZDVIII	-0,94* 0,05 -0,62* -0,65* -0,55* -0,43* -0,48* -0,28	0,49	CZDI CZDVIII CZDII	-0,28* -0,20 0,14	0,08
CZTIV	CZDIV CZDVIII CZDV	0,22 -0,19 0,15	0,10	CZDVIII CZDV CZDI	-0,34 -0,23 -0,22	0,14	CZDVII CZDVIII CZDI CZDV	-0,16 0,19 0,18 0,17	0,13

* – $p < 0,05$; ~ – zbliżone do istotności

W całej grupie badanych osób jest tylko jedna kategoria dystansowania się, która ma największy udział, bo na poziomie istotnym statystycznie i zbliżonym do niego w zmienności wyników zmiennej wyjaśnianej tolerancyjności (tabela 7). W dwóch spośród czterech komponentów tolerancyjności pojawia się w modelu regresyjnym kategoria *Pasywności*,

stąd analizowane tu *Gotowości: do niesienia pomocy i emocjonalna*, w największym stopniu warunkowane są cechami niechęci, obojętności czy odmienności, co jedynie do pewnego stopnia wydaje się kontrowersyjne, ale to właśnie te cechy dystansowania się uruchamiają procesy kształtowania się tolerancji, zwłaszcza w obszarze sprawczym i emocjonalnym. W tym pierwszym obszarze jeszcze bardziej istotną rolę odgrywa kategoria *Izolowania się*, z nieodłącznymi cechami powierzchownej akceptacji, separacji i wycofywania się, gdy tymczasem w drugim obszarze, emocjonalnym, kategorie *Odsunięcia* i *Biernej akceptacji*, czyli cechy odrzucenia, braku akceptacji i współczucia. Z tolerancją jeszcze, szczególnie z *Gotowością społeczną*, fuzję tworzy kategoria *Powątpiewania*, nosząca cechy ograniczania, lecz w opozycji do niej stoi kategoria *Dezaprobaty* z cechami potępienia i uprzedzenia, i tylko *Gotowość poznawcza* pozostaje bez istotnego statystycznie modelu korelacyjnego.

Natomiast w grupie badanych osób z *Pasywnie unikowym* profilem dystansowania się największy udział w wyjaśnianiu zmienności komponentów tolerancji, zwłaszcza w trzech zakresach *Gotowości: niesienia pomocy, społecznej i poznawczej*, na poziomie statystycznej ufności, mają wszystkie kategorie dystansowania się, chociaż o różnej konfiguracji wskaźników zarówno tworzących fuzję, jak o stojących w opozycji do siebie. *Gotowość niesienia pomocy* jest opozycjonowana statystycznie przez sześć kategorii dystansowania się, oprócz dwóch niewchodzących do modelu regresyjnego: *Izolowania się* i *Dominacji*, ale już *Gotowość społeczna* warunkowana jest trzema kategoriami: *Izolowania się*, *Biernej akceptacji* i *Powątpiewania*, a *Gotowość poznawcza* jedną *Zachowawczości*, przy dwóch: *Biernej akceptacji* i *Dominacji*, nietworzących z nią fuzji. Dlatego też w realizacji tych dyspozycji tolerancji w grupie osób charakteryzujących się obojętnością wobec otaczającej rzeczywistości, zdarzeń życia codziennego, biernością i bezrefleksyjnym poddawaniem się ich biegowi, istotne są ich doświadczenia związane z powierzchowną akceptacją, separacją i wycofywaniem się oraz z brakiem akceptacji i współczucia, a także oporem i ograniczeniem.

Wśród zaś badanych osób z *Zadaniowym* profilem dystansowania się jedynie dwa modele regresyjne zmiennych wyjaśnianych tolerancji warunkowane są, na poziomie statystycznej istotności, różnymi konfiguracjami zmiennych niezależnych. I tak oto komponent *Gotowości niesienia pomocy* tworzy fuzję z kategorią *Pasywności*, gdy tymczasem komponent *Gotowości poznawczej* z kategorią *Biernej akceptacji*. W opozycji do nich istotnie stoją, szczególnie w drugim przypadku, kategorie: *Pasywności*, *Zachowawczości*, *Dominacji*, *Odsunięcia* i *Dezaprobaty*. Stąd, u osób ujawniających agresywną formę dystansu, powiązaną z postawą zdecydowanego, bezrefleksyjnego odcięcia się od jej przedmiotu, realizacja dyspozycji tolerancji warunkowana jest w pierwszym komponentie niechęcią, obojętnością i odmiennością, a w drugim biernością i współczuciem.

Również wśród badanych osób z *Aktywnie unikowym* profilem dystansowania się otrzymane trzy modele regresyjne zmiennej wyjaśnianej tolerancji warunkowane są, na poziomie statystycznej istotności, różnymi konfiguracjami zmiennych wyjaśniających. Zmienna *Gotowości niesienia pomocy* ściśle powiązana jest z kategorią *Izolowania*

się, która to z kolei stoi w opozycji do komponentu *Gotowości poznawczej*, natomiast zmienna *Gotowości społecznej* tworzy fuzję z kategorią *Zachowawczości*, przy jednoczesnym opozycjonowaniu jej kategorią *Biernej akceptacji*. W realizacji zatem dyspozycji tolerancyjności przez osoby, których dystansowanie się przybiera formę zrozumienia i refleksji nad zaistniałą sytuacją, istotne znaczenie w kształtowaniu gotowości do niesienia pomocy odgrywa powierzchowna akceptacja, separowanie się i wycofywanie. Natomiast te same cechy nie sprzyjają gotowości poznawczej. Analogicznie jest w przypadku kształtowania gotowości społecznej u tych osób, czyli tutaj siłą cech oporu, ale już nie cech braku akceptacji i współczucia.

Zakończenie

W podjętych badaniach dociekano typów deklarowanej postawy dystansowania się oraz pytano o związki między nimi a postawą tolerancyjności, wcześniej jednak ustalając hierarchie pojęć charakteryzujących postawy tolerancyjności i dystansowania się oraz określając ich wewnętrzne struktury. Otrzymane wyniki wskazują na ich specyficzne konfiguracje. Zastosowana regresja wieloraka krokowa umożliwiła otrzymanie precyzyjnych charakterystyk opisowych uzyskanych zależności. Mogą one przyjmować miana autonomicznych wniosków. Oczywiście nie wszystkie, niektóre z nich bowiem należy traktować jedynie jako propozycje dalszych analiz, zwłaszcza gdy odwołują się do weryfikacji szczegółowych hipotez, rozpatrywanych w kontekście typów, tudzież profili dystansowania się. Struktura otrzymanych tutaj zależności jest znacząco bardziej zróżnicowana, niż wynika z jej prezentacji. Niewątpliwie częściowe wyniki korespondują z dotychczasowymi danymi i weryfikują przypuszczenie o ich złożonym charakterze, zwłaszcza w kontekście stwierdzenia M. Chodkowskiej (2012), że u podstaw kształtowania tolerancji leży zrównoważony system dystansów. Widoczne jest to w przedstawionych korelacjach pomiędzy wyróżnionymi czynnikami dystansu i tolerancji, w szczególności zaś po wyodrębnieniu trzech skupień osób badanych. Okazuje się, że najsilniejsze powiązanie wystąpiło pomiędzy czynnikami tolerancji i dystansu w skupieniu pasywno-unikowym. Być może wiąże się to z faktem największej bierności owego skupienia i braku wykształcenia w nim wyraźnych postaw, a co za tym idzie większą gotowość do wykształcenia postawy tolerancyjności. Ciekawa jest również odwrotna korelacja gotowości poznawczej tolerancji z czynnikami dystansu, co wyraźnie wskazuje na to, że dystans nie sprzyja gotowości do poznania czegoś, co jest dla jednostki odmienne. Wzajemne powiązania tolerancji i dystansu są wyraźne, lecz nie do końca oczywiste. Nie ulega jednak wątpliwości, że tolerancyjność zawsze będzie się wiązała z pewną dozą dystansu (Sak, 2002) w zależności od ogólnego profilu postaw danej jednostki, jej funkcjonowania i posiadanych zasobów (Olejnik, 2018).

W pedagogice rozważania dotyczące dystansu społecznego podejmowane są najczęściej w odniesieniu do osób marginalizowanych społecznie, ale nie tylko (Bazaniak, 2009). Takie dyscypliny pedagogiki, jak np.: pedagogika specjalna, międzykulturowa,

społeczna, andragogika czy pedeutologia eksplorują ten problem, by poznać i wypracować metody ograniczania lub całkowitego eliminowania dystansu społecznego w szeroko pojmowanej edukacji i życiu społecznym w stosunku do tych grup, które są marginalizowane bądź zagrożone marginalizacją (Kirenko i Korczyński, 2008; Gajdzica, 2012). Wykorzystują one do tego wiedzę z zakresu innych dziedzin nauk zajmujących się dystansem od dłuższego czasu, jak chociażby: socjologia, biologia czy psychologia. Nieco inaczej jest w odniesieniu do tolerancji, gdzie w zależności od prezentowanego światopoglądu może być ona wartością leżącą u podstaw pokojowego współistnienia bądź zagrażającą dotychczasowemu porządkowi społecznemu (Cohen, 2014; Wójcik, 2018). Podobna polaryzacja postrzegania tego zjawiska obserwowana jest obecnie w edukacji. Coraz więcej badaczy i praktyków skłania ku temu, że wychowanie dzieci w duchu tolerancji jest jednym z priorytetów dzisiejszej edukacji i wychowania. Z zastrzeżeniem jednak, że u jej podstaw leży dostrzeganie różnic i podejmowanie polemiki, a nie uniformizacja myślenia (Chlewiński, 2000; Belzyt, 2008). Jednakże, owa różnorodność i doświadczanie szeroko pojmowanej inności może się jawić jako zagrożenie dla fundamentalnych wartości wychowania, m.in. w duchu tradycyjnych wartości chrześcijańskich (Wójcik, 2018). Bez względu na zajmowane stanowisko wobec tolerancji, stwierdzić należy, że obecna rzeczywistość wymusza na osobach zajmujących się teorią i praktyką wychowania oraz nauczania przyszłych pokoleń pochylenie się nad jej problematyką.

Wyniki prezentowanych badań należy interpretować ostrożnie ze względu na kilka ograniczeń. Po pierwsze, eksploracji poddano osoby, które jednak nie tworzą jednorodnej grupy, np. zawodowej lub z określonymi problemami. Po drugie, w badaniach nie uwzględniono grupy porównawczej. Po trzecie, niedostateczne liczebności badanych osób uniemożliwiły skonstruowanie modeli strukturalnych. Po czwarte, postawy tolerancyjności i dystansowania się w kontekście zastosowanego narzędzia są tylko jedną spośród wielu innych propozycji konstruowania rzetelnego trafnego narzędzia. Należałoby się pokusić o kolejne analizy w tym względzie.

BIBLIOGRAFIA

- Ambrosewicz-Jacobs, J. (2004). *Tolerancja jak uczyć siebie i innych*. Kraków: Wydawnictwo Villa Decjusza.
- Arnold, A. (2011). *Słownik języka polskiego*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Bazaniak, J. (2009). Inność obiektem tolerancji. Kształtowanie postaw tolerancyjnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym w ich środowisku edukacyjnym. *Poznańskie Studia Teologiczne*, t. 23, 323-357.
- Chapman, C.B. i Cooper, D.F. (1983). Risk Analysis: Testing Some Prejudices. *European Journal of Operational Research*, 14, 238-247.
- Chodkowska, M. (2012). Socjopedagogiczne wymiary dystansu społecznego. W: M. Chodkowska i S. Byra (red.), *Dystans społeczny w teorii i praktyce pedagogicznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, 15-34.
- Cohen, A.J. (2014). *Toleration*. Cambridge: John Wiley & Sons (UK).

- Gajdzica, Z. (2012). Dystans społeczny wobec osób z upośledzeniem umysłowym jako czynnik determinujący ich marginalizację. *Chowanna*, t. 1 (38), 83-92.
- Kirenko, J. i Korczyński, M. (2008). *Wobec niepełnosprawności*. Lublin: Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. W. Pola.
- Kirenko, J. i Olejnik, U. (2012). Dystans versus tolerancja – próba pomiaru. W: M. Chodkowska i S. Byra (red.), *Dystans społeczny w teorii i praktyce pedagogicznej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 47-56.
- Kołąkowski, L. (2000). *Mini wykład o maxi sprawach*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kopińska, V. (2008). Między akceptacją a wrogością. Tolerancja w ujęciu uczniów toruńskich szkół średnich. W: M. Palaton (red.), *Tolerancja a edukacja*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 535-544.
- Krzysztofek, K. (2010). Tolerancja i nietolerancja: kilka pytań i hipotez badawczych. W: I. Jakubowska-Branicka (red.), *O tolerancji we współczesnej demokracji liberalnej*. Warszawa, Wydawnictwo Trio.
- Legutko, R. (1993). *Nie lubię tolerancji. Szkice i felietony*. Kraków: Wydawnictwo Arka.
- Liberman, N., Trope, Y. i Stephan, E. (2007). Psychological distance. W: A.W. Kruglanski i E.T. Higgins (red.), *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York: Guilford Press, 353-383.
- Maryniarczyk, A. (red.). (2008). *Powszechna encyklopedia filozofii*. Lublin: Polskie Towarzystwo św. Tomasza z Akwinu.
- McKinnon C. (2006). *Tolerantion. A critical introduction*. London: Routledge.
- Olejnik, U. (2015). *Psychospołeczne zasoby osób słabowidzących a ich postawy zdystansowania versus tolerancyjności*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.
- Olejnik, U. (2018). *Postawy zdystansowania i tolerancyjności młodzieży słabowidzącej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Reber, A.S. i Reber, E.S. (2005). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Sak, J.J. (2002). Dystans i tolerancja. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*. Polonia, Vol. XXVII, 11, 198-207.
- Szczupał, B. (2012). Dystans społeczny wobec osób ze zniekształceniami twarzy. W: M. Parchoimiuk i B. Szabała (red.), *Dystans społeczny wobec osób z niepełnosprawnością jako problem pedagogiki specjalnej. Tom I. Przyczyny – Konsekwencje – Przeciwdziałanie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 67-87.
- Thomas, M. i Tsai, C.I., (2012). Psychological distance and subjective experience: how distancing reduces the feeling of difficulty. *Journal of Consumer Research*, vol. 39, issue 2, 324-340.
- Wiśniewski, J.W. (2014). Dylematy stosowania współczynnika korelacji Spearmana. *Studia Ekonomiczne*, nr 181, 174-184.
- Wójcik, M. (2018). XVII Ogólnopolska Konferencja Nauczycieli i Wychowawców Nauczyciel i szkoła w trosce o dobro dziecka. *Roczniki Pedagogiczne*, t. 10 (46), nr 4, 127-129.

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 poszerzaniu horyzontu wychowania i budowaniu osobowych relacji w rodzinie w ujęciu Jespera Juula

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem naukowym artykułu jest analiza koncepcji wychowania Jespera Juula. Przyjęto w pracy tezę, że fundamentem i istotą wychowania w ujęciu duńskiego pedagoga i terapeuty rodzinnego jest osobowa relacja pomiędzy rodzicami a dzieckiem. Podejście pedagogiczne Jespera Juula zyskało w ostatnich latach ogromną popularność. Zasadne jest dokonanie analizy tego podejścia z wielu względów. Jest ono intrygujące naukowo. Juul z niezwykłą przenikliwością wskazuje na wiele aspektów życia rodzinnego i naświetla ich rangę dla procesu wychowania. Jego rozumienie tego podstawowego pojęcia pedagogiki jest koncepcją unikatową i holistyczną. Podejście to wydaje się również niezwykle wartościowe w obliczu zmian i zagrożeń życia rodzinnego w XXI w. w kręgu kultury europejskiej i amerykańskiej. Posiada jako takie istotny walor praktyczny. W perspektywie i poznawczej, i praktycznej stanowi cenną odpowiedź na wyzwania XXI w.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W przygotowaniu artykułu została wykorzystana metoda analityczno-syntetyczna. Na potrzeby pracy dokonano krytycznej analizy, syntezy i interpretacji treści zawartych w książkach autorstwa Jespera Juula (w przekładzie na język polski) oraz jego wypowiedzi w innych formach (np. udzielonych wywiadach). Przyjęto następujące problemy badawcze: Jaka jest koncepcja wychowania Jespera Juula? Jakie znaczenie w wychowaniu ma budowanie osobowych relacji pomiędzy członkami rodziny? Na podstawie jakich wartości buduje się osobowe relacje w rodzinie w koncepcji Jespera Juula?

PROCES WYWODU: Proces wywodu przebiega od zaprezentowania koncepcji wychowania Jespera Juula poprzez analizę znaczenia relacji pomiędzy członkami rodziny (najpierw pomiędzy rodzicami, następnie pomiędzy rodzicami a dzieckiem), do wskazania wartości sprzyjających budowaniu osobowych relacji i przestrzeni ich realizacji. Proces wywodu zmierza od wyjaśnienia najogólniejszych przedmiotowych koncepcji Jespera Juula w kierunku ukazania szczegółowych rozstrzygnięć poszerzania horyzontu wychowania i budowania osobowych relacji w rodzinie.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: W toku przeprowadzonych analiz ustalono, że wychowanie w koncepcji Jespera Juula jest równoznaczne z budowaniem osobowych relacji. Juul odrzuca tradycyjnie pojmowane wychowanie na rzecz zastąpienia go budowaniem konstruktywnych relacji w rodzinie. Fundamentalne znaczenie dla jakości tak rozumianego wychowania ma jakość relacji pomiędzy rodzicami. Juul postrzega dzieci jako osoby naturalnie dążące do współdziałania z rodzicami. Wartościami, które sprzyjają budowaniu osobowych relacji w rodzinie, są: godność, integralność, autentyczność, odpowiedzialność, wspólnota i przywództwo dorosłych.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Koncepcja wychowania Jespera Juula zakłada, że tym, czego dziecko potrzebuje do wzrostu i prawidłowego rozwoju, jest osobowa relacja z rodzicami opierająca się na wartości godności, integralności, autentyczności, odpowiedzialności, wspólnoty i przywództwa dorosłych. Z powodzeniem zastępuje ona tradycyjnie rozumiane wychowanie jako pewien zestaw celów, metod, środków zmierzających do wywołania w osobowości dziecka określonych zmian czy też ukształtowania go wedle przyjętego ideału. Juulowska koncepcja relacji w rodzinie stanowi odpowiedź na doświadczany przez wielu rodziców i zauważany przez naukowców z obszaru nauk społecznych deficyt osobowych relacji (związany z licznymi zmianami społeczno-kulturowymi XXI w.). Przyjęcie juulowskiej koncepcji poszerza horyzont wychowania, uwrażliwia na osobową wartość, godność i unikatowość każdego dziecka, daje szansę na budowanie relacji, które służą samorozwojowi, aktualizacji potencjalności każdego człowieka, budowaniu wspólnoty wywołującej to, co w człowieku dobre. Jako taka stanowi odważną propozycję budowania w pełni osobowych relacji z dzieckiem, pozbawionych rodzicielskiej dominacji, koncentracji na dziecięcym posłuszeństwie i powszechnych dotąd wzorców wychowawczego postępowania.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** JESPER JUUL, WYCHOWANIE, RELACJE W RODZINIE, RODZINA, WYCHOWANIE W RODZINIE

ABSTRACT

Upbringing Horizon Widening and Personal Relations Construction Inside the Family, in Jasper Juul Perspective

RESEARCH OBJECTIVE: The scientific goal of the article is the analysis of Jasper Juul upbringing concept. In the thesis the statement was undertaken, that the foundation and the core of upbringing, from the perspective of a Danish pedagogist and family therapist Jasper Juul is the relation between the parents and a child. The pedagogical approach of Jasper Juul has reached a high popularity in the recent years. It is essential that such an analysis is performed from many aspects. This approach is intriguing from the scientific point of view. Juul, with extraordinary details presents many of the aspects of everyday family life and presents their importance for the process of upbringing. His understanding for the key pedagogics aspect is a unique and holistic concept. This approach seems to be at the same time very valuable in terms of changes and risks to family life in XXI century, in the European and American culture. It has a practical value. In the comprehensible and practical perspective, it stands for a valuable answer to the XXI century challenges.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The analytical – synthetical method was used to prepare the article. For the purpose of the thesis, the critical analysis was performed, the synthesis and interpretation of the context of the Jasper Juul books (translated into Polish language) as well as his opinions taken from other sources (e.g. delivered interviews or recorded presentations). The following research problems have been examined: what is the Jasper Juul conception of upbringing? What is the meaning of constructing personal relations among the family members? Regarding which values, the personal relations are built in the family, in the Jasper Juul concept?

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The process of the thesis begins with the presentation of Jasper Juul upbringing concept, via the analysis of the meaning of the relations among family members (first between the parents, then between the parents and a child), till pointing out the

values favoring relationships construction and space for their realization. The process of the thesis leads to the explanation the most general aspects of Jasper Juul upbringing concept, in reference to upbringing horizon widening and personal relations construction in the family.

RESEARCH RESULTS: In the course of the conducted analysis, it has been determined, that the upbringing in Jasper Juul concept is equal with building personal relations. Juul declines the traditional comprehension of upbringing and gives floor to building constructive family relations. Fundamental meaning for the quality understood in such a way upbringing has the quality of the relation between parents. Juul sees children as individuals who strive for cooperation with their parents in a natural manner. The values that are beneficial for building personal relations in the family are: dignity, integrity, authenticity, responsibility, commonwealth and the leadership of adults.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Jasper Juul upbringing concept assumes, that what a child needs to grow and develop in a proper way is the personal relation with the parents, based on the value of dignity, integrity, authenticity, responsibility, commonwealth and the leadership of the parents. It successfully replaces traditionally understood upbringing as a certain set of goals, methods, means leading towards making some changes in the child's personality, in order to structure him or her in a given way, according to the assumed ideal. Juul concept of relations on the family is the answer to experienced by many parents and perceived by the social researchers, the deficit of personal relations (connected with a multiple social-cultural changes in XXI century). The adjustment of Juul concept widens the upbringing horizons, makes us sensitive to dignity and individuality of every child, gives chance to build relations that serve to self-development, upgrade the potential of every human, build a commonwealth that shows all good in a person. As such, it is a courageous proposal to build fully personal relations with a child, free from parental dominance, concentration on child's obedience and popular until now "upbringing" behavior.

→ **KEYWORDS:** **JASPER JUUL, UPBRINGING, FAMILY RELATIONS, FAMILY, FAMILY UPBRINGING**

Wprowadzenie

Jesper Juul (1948-2019) był duńskim pedagogiem i terapeutą rodzinnym. Zyskał międzynarodowe uznanie zarówno wśród profesjonalistów zajmujących się wychowaniem, jak i wśród rodziców. Kolejne książki Juula miały statusy światowych bestsellerów. Sam autor w wielu swoich wypowiedziach podkreślał, że nie jest ekspertem od wychowania, bowiem „w wychowaniu nie ma jednej słusznej drogi” (Juul, 2016, strona okładkowa). Niemniej jednak z jego prac wyłania się pewna holistyczna wizja wychowania, która poszerza horyzont osobowych relacji w rodzinie i tym samym horyzont wychowania. Nie jest ona uniwersalna w tym sensie, że autor nie podaje gotowych rozwiązań ani rad na wiele problemów i wyzwań wychowawczych XXI w., które z niespotykaną precyzją i przenikliwością odśłania przed czytelnikami. Wskazuje jednak na określone warunki i czynniki, które, w rozumieniu pedagoga, są korzystne wychowawczo, pozwalają dostrzec członków rodziny, a szczególnie dzieci, w szerszej panoramie – panoramie spotkania osób. Prace Juula nie mają charakteru naukowego, są jednak warte podjęcia naukowego nad

nimi namysłu. Jest w nich zawarta spójna wizja wychowania, którą można uznać za istotnie, a być może nawet radykalnie, poszerzającą jego horyzont i horyzont postrzegania uczestników tego procesu oraz odpowiadającą wyzwaniom XXI w.

O horyzoncie wychowania według Jespera Juula

Rozumienie procesu wychowania przez Jespera Juula odbiega od tradycyjnego znaczenia nadawanego mu w obszarze pedagogiki (por. np. W. Okoń). Jednocześnie posiada ono punkty styczne z niektórymi ugruntowanymi nurtami wychowania, np. wychowaniem personalistycznym. Juul pisze o wychowaniu głównie w kontekście życia rodzinnego, jednak jego koncepcja wychowania jest szeroka i niezmienna w swojej istocie niezależnie od obszaru życia i funkcjonowania człowieka (zob. np. Juul, 2014).

Jesper Juul na początku swojego rozwoju zawodowego (były to późne lata 60. XX w.) pracował jako pedagog w ośrodku resocjalizacyjnym. Szybko dostrzegł, że nie jest skuteczne ani możliwe udzielenie pomocy wychowankom bez zaangażowania w proces pomocowy ich rodzin. Doświadczenie to zbiegło się w czasie z poznaniem Waltera Kemplera, znanego amerykańskiego terapeuty rodzinnego (Juul, 2016, s. 7). Udział w seminarium prowadzonym przez Kemplera zmienił trajektorię rozwoju zawodowego Jespera Juula. Juul wypracował stanowisko, że relacje wewnątrzrodzinne są najważniejsze dla rozwoju dziecka. Od jakości tych relacji zależy jakość rozwoju i życia dziecka. W tym kontekście naturalne wydaje się poświęcenie Juula tak dużej wagi wychowaniu rodzinnemu. Ono może się stać, jak zauważa pedagog, cenną przeciwwagą dla ewentualnych niekorzystnych oddziaływań wychowawczych w innych środowiskach, np. szkole.

Jak więc Jesper Juul rozumie proces wychowania? W języku duńskim słowo wychowanie ma dwa znaczenia. W pierwszym oznacza „korygowanie i poprawianie” dziecka, w drugim „pomaganie dziecku w stawaniu się dorosłym” (Juul, 2016, s. 7). W polskiej literaturze naukowej w wielu wyjaśnieniach pojęcia wychowanie mowa jest o wywoływaniu zmian w osobowości wychowanka. Juulowi bliskie jest rozumienie wychowania jako towarzyszenia dziecku, opartego na jego akceptacji i uznaniu, na udzielaniu pomocy w stawaniu się osobą kompetentną i dojrzałą. To rozumienie wychowania bliskie jest personalistycznej koncepcji *maieutyki* osoby (Nanni, 2009, s. 66). Zakłada ono wspieranie dziecka w jego naturalnym rozwoju, życzliwe towarzyszenie, pozbawione dominacji i autorytarności. Nadto Juul widzi w dziecku nie obiekt czy nawet podmiot wychowania, ale przede wszystkim osobę. Bliskie jest to korczakowskiemu twierdzeniu, że nie ma dzieci, są ludzie. Interpretując ideę wychowania Juula, można by powiedzieć, że nie ma wychowania, jest relacja osób tworzących wspólnotę rodzinną.

Jedną ze swoich prac Juul zatytułował znamienne *Zamiast wychowania*. Nie oznacza to, że pedagog odrzuca sensowność wychowywania dzieci w ogóle. Rozumie jednak wychowanie w swoisty sposób. Jako terapeuta Juul posiada doświadczenie, że tradycyjne wychowanie, oparte na dyscyplinie, karach, dominacji rodzicielskiej, nie przynosi w XXI w. oczekiwanych rezultatów (jak zauważa autor, we wcześniejszych latach także

nie było antidotum na wychowawcze wyzwania). Wielu rodziców rezygnuje ze stosowania w swoich rodzinach tego typu wychowania, jednak staje przed dylematem, czym je zastąpić. Juul przychodzi z odpowiedzią i postuluje, aby w miejscu wychowania w tradycyjnym ujęciu budować osobowe relacje. Juul nie odrzuca idei wychowania jako takiego, ale rozumie je jako relację. W pozycji *Zamiast wychowania* przyznaje jednoznacznie, że w jego rozumieniu słowa wychowanie i relacja oznaczają to samo, są synonimiczne. Relacja, w przeciwieństwie do tradycyjnie rozumianego wychowania, zawiera w sobie ideę równorzędności osób, których ona dotyczy. Zatem w relacji i dziecko, i rodzic są jej podmiotami. Oboje podlegają wychowaniu (Juul, 2016, s. 5-8). W relacji zachowana jest dwukierunkowość oddziaływań i swoista ich symetria. Nie oznacza to bynajmniej identyczności ról. Należy podkreślić jednoznacznie raz jeszcze, że Juul nie rezygnuje z wychowania, jego koncepcja wychowania nie ma charakteru antywychowania, nie nosi także znamion pajdocentryzmu. Raczej można by ją określić jako relacjocentryczną.

Taka perspektywa wychowania pozwala w znacznie szerszym horyzoncie zobaczyć i rodziców, i dzieci. Przestają oni być wobec siebie tylko lub przede wszystkim wychowawcami i wychowanymi, ale stają się w pełni osobami. Na znaczeniu zyskuje w tej optyce to, jakimi są dla siebie osobami, a nie to, jakimi są dla siebie wychowawcami/wychowanymi. Zasadnicze jest więc tu niejako „wyjście z roli” wychowawcy. Mowa tu o wyjściu jedynie z roli wychowawcy, bo to rodzice-wychowawcy inicjują przyjęcie w rodzinie określonych ról, o czym szczegółowo będzie jeszcze mowa w części poświęconej relacjom między rodzicami (Juul, 2016, s. 76-77). Wyjście z roli wychowawcy nie oznacza w koncepcji Jespera Juula rezygnacji z wychowania. Wyjście z roli rodzica jest koniecznym krokiem do tego, aby zyskać przestrzeń do nawiązania relacji osób – osoby mamy, taty i osoby dziecka, relacji bezpośrednich, pozbawionych zapośredniczenia (tym pośrednikiem bywa właśnie rola rodzica i dziecka) i równorzędnych. Horyzont wychowania poszerza więc autentyczne, głębokie i bezpośrednie spotkanie osób (użyteczna do pogłębionej interpretacji tego aspektu wychowania może być koncepcja spotkania osób M. Bubera, por. Buber, 1992).

Juul na gruncie pedagogicznym argumentuje, że wychowanie nie odbywa się wtedy, kiedy rodzice w świadomy i zamierzony (lub nieświadomy i niezamierzony) sposób stosują określone metody czy techniki wychowawcze, ale niejako „pomiędzy” nimi. Dla rozwoju i zachowania dzieci bardzo ważne jest to, jak są one traktowane przez swoich rodziców i jaką mają z nimi relację. Juul pisze wprost, że zależy mu na nowej jakości relacji z dzieckiem, na odejściu od pedagogiki posłuszeństwa i zmianie paradygmatu wychowawczego (Juul, 2016, s. 23-30; por. Juul, 2011, 2012, s. 19-20). Jak dowodzi pedagog, właśnie dzięki relacji, takiej jak rozumie ją Juul, dziecko zdobywa to wszystko, co pozwala mu stawać się dojrzałym człowiekiem.

Jesper Juul wielokrotnie podkreślał, że nie było jego zamiarem stworzenie określonego nurtu czy szkoły (pedagogicznej czy terapeutycznej) ani że nie reprezentuje żadnego konkretnego podejścia czy modelu wychowawczego (interesującym poznawczo zadaniem, wykraczającym poza ramy niniejszego tekstu, jest analiza twórczości Juula w optyce teorii wychowania). Juul podkreśla, że „żaden model nie dorówna nigdy

prawdziwemu życiu” (Juul, 2016, s. 16). Z analizy tekstów Juula wynika, że istotą wychowania jest osobowa relacja rodziców i dzieci opierająca się na wartości godności, integralności, autentyczności, odpowiedzialności, wspólnoty i przywództwa dorosłych, jednak szczegółowy sposób realizacji tych wartości jest uzależniony od wielu zróżnicowanych czynników występujących w konkretnych rodzinach.

Pierwsze dziecko w rodzinie – o znaczeniu relacji pomiędzy rodzicami dla procesu wychowania dziecka

Założenie rodziny, którego momentem inicjującym jest pojawienie się dziecka, wiele zmienia w relacji dorosłych ludzi stających się rodzicami. W pierwszym okresie rodzicielstwa rodzice w naturalny sposób przekierowują uwagę z siebie nawzajem na dziecko, potrzebujące ich nieustannej troski. Juul przestrzega jednak rodziców, aby w trosce o dziecko nie przestawali troszczyć się o siebie nawzajem i o łączącą ich relację. Od jakości relacji pomiędzy rodzicami wprost zależy jakość atmosfery domowej, ona nadaje ton życiu w domu (Juul, 2011b, s. 5). Niezależnie od tego, czy rodzice pozostają razem, czy nie, duński pedagog stoi na stanowisku, że zawsze jest lepiej dla dzieci, jeśli dorosłym wiedzie się dobrze (Juul, 2017a, s. 7, 12).

Z chwilą pojawienia się dziecka, kobieta i mężczyzna stają wobec siebie w innej rzeczywistości. Są już nie tylko parterami dla siebie, ale jednocześnie rodzicami dziecka. Fundamentalne dla relacji jest to, aby nie zatracili się w relacjach rodzicielskich kosztem relacji partnerskich. Oznacza to, że kobieta i mężczyzna, będący rodzicami, powinni w pierwszej kolejności być dla siebie parterami, dopiero w tej relacji źródło mają ich relacje rodzicielskie z dziećmi i między sobą jako rodzicami (a nie parterami). To stanowisko zgodne jest z psychologicznymi koncepcjami mówiącymi o systemach w rodzinie (por. de Barbaro, 1999). System rodziców jest źródłowy dla wszystkich pozostałych i jako taki istotnie wpływa na ich charakter.

Juul pisze wprost, że „wielkim ciężarem jest dla dziecka świadomość, że stanowi się sens życia swojego rodzica” (Juul, 2013b, s. 77). Być może dla niektórych osób paradoksalnie, ale jest to krok w kierunku poszerzenia horyzontu wychowania i relacji w rodzinie. Bycie w rodzinie nie redukuje osoby do bycia jedynie członkiem rodziny, bycia matką lub ojcem. Choć rola rodzicielska jest niezwykła (choćby ze względu na odpowiedzialność, którą przyjmuje rodzic na siebie, decydując się na powołanie człowieka do życia), to nie jest przecież jedyną rolą dorosłej osoby. W juulowskiej koncepcji poszerza się horyzont człowieczeństwa rodzica. Zatem, aby pełniej widzieć, w szerszym horyzoncie, wychowanie dzieci, najpierw należy dostrzec w pełniejszej perspektywie osoby rodziców – wraz z ich pozarodzicielskimi aspektami bycia.

Jesper Juul obrazowo porównuje relację pomiędzy rodzicami do dziecka. Relacja parterów jest ich pierwszym dzieckiem (Juul, 2013b, s. 30). Jak można zatroszczyć się o nią w perspektywie poszerzenia horyzontów wychowania i troski o osobowe relacje? Zdaniem Juula ważne są wzajemna ciekawość siebie parterów i otwartość na inność,

akceptacja inności partnera, gotowość dialogowania, szczerza troska o partnera i jego potrzeby, umiejętność stawiania własnych granic i respektowania granic partnera, używanie języka osobistego, spędzanie czasu tylko we dwoje, troska o intymność, branie odpowiedzialności za swoje emocje i działania, troska o samego siebie, otwarte wyrażanie siebie, realne postrzeganie partnera, świadomość ponoszenia współodpowiedzialności za jakość życia partnera. Każdy z tych czynników zasługuje na szczegółowe omówienie, wykracza to jednak poza ramy niniejszego artykułu. Dość powiedzieć, że troska o relacje między parterami jest zadaniem trudnym i tym, co w pewnej mierze ją warunkuje, jest dążenie do samorozwoju parterów tej relacji. Na pierwszy rzut oka bowiem widać, że realizacja wymienionych wyżej postulatów może być trudna i wymagać rozwoju osobistego (np. używania języka osobistego) (Juul, 2017a; Juul, 2011b; Juul, 2016). Niemniej jednak przyznanie prymatu związku rodziców nad innymi wymiarami życia rodzinnego jest korzystne dla dzieci. Jak pisze terapeuta: „Bo gdy rodzice zaczynają koncentrować się bardziej na związku niż na tym, co jest dobre dla dzieci albo czy pranie zostało złożone, to sprzyjają nie tylko swojemu szczęściu jako parze, ale także szczęściu całej rodziny” (Juul, 2017a, s. 78; Juul i Øien, 2012, s. 39-61).

Ostatecznie Jesper Juul podkreśla rzecz, która jest rozpoznana w obszarze pedagogiki, że dla wychowania najistotniejsze znaczenie ma jakość osobowego bycia rodzica. Ona, zdaniem duńskiego pedagoga, jest nieporównanie ważniejsza niż rola rodzica, którą ten odgrywa wobec dziecka. Jak pisze:

Życie z dziećmi w rodzinie nie polega na tym, co potocznie nazywamy wychowaniem. Decydująca jest jakość indywidualnego i wspólnego życia dorosłych. Życie dorosłych ma większy wpływ na dzieci niż jakiegokolwiek świadome próby i metody wychowawcze (Juul, 2011b, s. okładkowa).

O relacjach pomiędzy rodzicami a dziećmi

Dziecko w rodzinie najbardziej potrzebuje relacji. Szczerej, autentycznej relacji z rodzicem. Zdaniem Juula rodzice często zapominają o tym, że wychowanie nie jest procesem intelektualnym (Juul, 2017a, s. 150). Nie oznacza to bynajmniej niekierowania się przez rodziców racjonalnością, ale danie pierwszeństwa osobowej relacji. Rodzice często zamiast wejścia w szczerą relację z dzieckiem, uwzględniającą emocje i potrzeby obu stron, wcielają w życie utarte schematy myślowe, np. takie, że rodzice nie powinni okazywać wobec dzieci swoich słabości lub ujawniać różnicy poglądów wychowawczych pomiędzy mamą a tatą lub uciekają w realizację roli rodzica-wychowawcy. Wówczas nie dochodzi do autentycznego spotkania osób, ale do spotkań pozornych (Juul, 2011b, s. 117-119). Kiedy dzieci stają się obiektami, wobec których stosuje się określone metody czy koncepcje (w zamian za osobowe relacje), nie rozwijają się prawidłowo (Juul, 2013b, s. 14).

Koncentracja na osobie i relacji w rodzinie prowadzi Juula do wychowania, które można nazwać realistycznym. W wychowaniu realistycznym jest miejsce na akceptację

członków rodziny takimi, jakimi aktualnie są. Tu znowu, nie oznacza to folgowania własnym niedoskonałościom czy wadom, ale koncentrację na „tu i teraz” rodziny. Juul ośmiela rodziców, aby skupiali się na aktualnych potrzebach dzieci, nie wybiegając myślami zanedo do przodu. Na przykład, gdy dziecko głośno krzyczy, leżąc na podłodze i domagając się jakiejś rzeczy, warto skupić uwagę na tym, jaka potrzeba i motywacja stoi za tym zachowaniem dziecka, a nie żądać natychmiastowej zmiany zachowania, koncentrując się na tym, aby nie stało się w przyszłości osobą o złych skłonnościach czy manierach. Juul pisze o doświadczeniu, że wielu rodziców próbuje spełnić wizję wychowania romantycznego – w którym życie z dzieckiem przebiega w bajkowej, romantycznej właśnie atmosferze, bez trudnych emocji, skomplikowanych sytuacji, konfliktów (Juul, 2016, s. 17-20). Wychowanie realistyczne nie tylko zakłada istnienie tego typu sytuacji, ich akceptację, ale widzi w nich siłę i potencjał rozwojowy. Właśnie dzięki wspólnemu przeżywaniu trudności, towarzyszeniu sobie w nich, członkowie rodziny mają szansę zbliżyć się do siebie i budować relacje opierające się na osobowym kontakcie (zob. Juul, 2013a, s. 117-129).

W tym miejscu należy jasno wskazać, że rodzina potrzebuje przestrzeni do pielęgnowania łączących ją relacji, także przestrzeni czasu. Mowa tu o tym, aby akceptować i pielęgnować bycie razem, takim jakie ono aktualnie jest, niekiedy pełne harmonii, a niekiedy pełne napięcia. To zadanie niezmiernie trudne i wymagające od rodziców cierpliwości i refleksyjności. Juul jasno wskazuje, że dzieci w relacji z rodzicami znajdują bazę egzystencjalną niezbędną do przyswojenia przez „osmozę” kompetencji życiowych. Zabiegi pedagogiczne mogą, zdaniem autora, nauczyć co najwyżej zachowania przy stole, ale nie życia (Juul, 2017a, s. 174-175). Członkowie rodziny potrzebują więc czasu i przestrzeni do bycia z sobą.

Co sprzyja budowaniu osobowych relacji pomiędzy rodzicami i dziećmi?

Jesper Juul dzieli się swoimi wnioskami, wyływającymi z wieloletniej praktyki terapii rodzin, dotyczącymi wartości, które w ocenie pedagoga mają szczególnie istotne znaczenie dla budowania relacji w rodzinie. Dodaje przy tym, że te wartości są pewnymi drogowskazami, wyznaczają kierunek, ale dokładny sposób ich realizacji zawsze pozostaje indywidualną sprawą każdej rodziny. Nadto, wartości te nigdy nie mogą być ważniejsze niż sam człowiek (Juul, 2013b, s. 5).

Godność jest jedną z najważniejszych wartości życia rodzinnego. Jej uznanie warunkuje jakość życia poszczególnych członków rodziny. W rodzinie (choć także wśród ludzi w ogóle) wszyscy mają równą godność, niezależnie od płci, wieku czy czegokolwiek innego. Równa godność nie oznacza równorzędności czy równości w ogóle. Uznanie równej godności w rodzinie objawia się traktowaniem z jednakową powagą poglądów i potrzeb wszystkich członków rodziny, to uznanie każdego za tak samo ważnego, dostrzeżenie go i usłyszenie. „Równa godność członków rodziny to jedyna rozumna

alternatywa dla tradycyjnego paternalistycznego modelu opartego na hierarchii: z mężczyzną i ojcem na górze, kobietą i matką niżej, a potem dziećmi” (Juul, 2013b, s. 25). Nie oznacza to bynajmniej postulowania demokratycznego ustroju w relacjach rodzinnych. Juul pisze, że cała władza w rodzinie należy do rodziców. Natomiast o respektowaniu (lub nie) równej godności decyduje sposób sprawowania tej władzy. Szczególnym polem doświadczania tego jest komunikacja w rodzinie. Godność uznawana jest wówczas, gdy zdanie każdego członka rodziny jest tak samo wysłuchane, uznane, uszanowane, wzięte pod uwagę, gdy jest ono tak samo ważne. Godność jest więc doceniana wtedy, gdy każdy członek rodziny jest traktowany poważnie, z szacunkiem, kiedy wola każdego jest wysłuchana (choć naturalnie bez gwarancji jej spełnienia). Ostatecznie uznanie godności wyraża się w dostrzeżeniu człowieka i poważnym traktowaniu go (uznaniu za tak samo ważnego jak ja) (Juul, 2013, s. 23-50).

Integralność stanowi drugą istotną z juulowskiego punktu widzenia wartość w budowaniu relacji w rodzinie. „Integralność osobista to centralna wartość w życiu rodziny. Jest to suma uczuć, wartości i myśli jednostki, a także szacunku dla siebie i dla innych” (Juul, 2013b, s. 57). Można by powiedzieć, że wymóg respektowania integralności to kolejny, naturalny etap uznania osobowej godności. Respektowanie osobowej integralności wyraża się nienaruszaniem fizycznych i psychicznych granic drugiego człowieka i uznawaniem jego potrzeb, przy czym uznawanie potrzeb nie jest jednoznacznie z ich zaspokajaniem. Niezwykle ważne jest budowanie świadomości własnych granic i potrzeb przez każdego członka rodziny i ugruntowywanie prawa do własnych myśli, uczuć, przekonań. To przyczynia się do respektowania potrzeb i granic innych osób. Ważną kompetencją sprzyjającą wartości integralności jest empatia. Respektowanie integralności drugiego człowieka jest warunkiem koniecznym, aby w ogóle możliwe było osobowe spotkanie i budowanie jakichkolwiek relacji. Konieczna jest ciekawość drugiego człowieka i akceptacja jego odmienności od nas samych. Gdy tego zabranie, w rodzinie rozpoczyna się destrukcyjna walka o władzę i dominację (zmianę członka rodziny na wzór naszego wyobrażenia o nim) lub dochodzi do zafałszowywania relacji i odgrywania ról. Troska o wzajemną integralność wynika z uznania równej godności i, jak pisze Juul, jest jedyną alternatywą dla obojętności i ucisku. Respektowanie integralności, wyrażane szczerym zainteresowaniem, ciekawością, otwartością na drugiego człowieka, pozwala poznać i zaakceptować go takim, jakim jest, a to jest niezbędnym warunkiem do budowania osobowych relacji w rodzinie (Juul, 2013b, s. 51-67).

Kolejną istotną wartością jest autentyczność. Juul rozumie ją jako umiejętność bycia szczerym i wiarygodnym. Tak pojmowana autentyczność umożliwia trzy istotne z punktu widzenia poszerzania horyzontu relacji w rodzinie rzeczy, a mianowicie: zaistnienie bezpośredniego i szczerego kontaktu między dorosłymi oraz między dorosłymi i dziećmi, rozwoju osobistego autorytetu, który umożliwia nadawanie znaczenia swoim potrzebom, granicom i wartościom oraz rozwiązywanie problemów i konfliktów wewnątrz rodziny (Juul, 2013b, s. 69-83). Kwestia autentyczności może wydawać się niektórym osobom szczególnie kontrowersyjną. Kwestionuje bowiem w pewnym sensie autorytet (ujarzmiający) rodzica, przyznając mu prawo do szczerego wyrażania wobec dziecka

np. niewiedzy, niepewności, popełnionego błędu, obawy, złości. Pedagog wprost stwierdza, że im autentyczniejsi będą rodzice, tym lepiej będzie się powodzić dzieciom (Juul, 2013b, s. 83). Im rodzic będzie bardziej sobą, ze wszystkimi swoimi zaletami, wadami, pragnieniami, ograniczeniami, im bardziej będzie w tym transparentny dla dziecka, tym większa powstaje przestrzeń do budowania osobowych relacji. Ważne jest też to, aby rodzice tworzyli atmosferę akceptacji dla takiej autentyczności swoich dzieci.

Czwartą istotną wartością w budowaniu osobowych relacji poszerzających horyzont wychowania jest odpowiedzialność. Juul ma tu na myśli odpowiedzialność egzystencjalną, osobistą, za własne życie, uczucia, myśli, zachowania. Taka odpowiedzialność przynagla człowieka do ochrony własnej integralności i troski o integralność innych osób. Przyjęcie odpowiedzialności osobistej w rodzinie ma niebagatelne znaczenie dla jakości jej funkcjonowania. Przede wszystkim zabezpiecza przed obwinianiem innych. Poczucie osobistej odpowiedzialności pozwala budować relacje oparte na podmiotowości i dojrzałym partnerstwie. Juul wskazuje, że odpowiedzialność osobista jest immamentną cechą rodziny. To ważne, że jeśli rodzice nie podejmują jej, konsekwencje ponosi cała rodzina, w szczególności dzieci. Odpowiedzialność osobista jaskrawo wyrażać się może w sytuacjach konfliktów (których w zwyczajnych okolicznościach w czteroosobowej rodzinie może być, zdaniem Juula, nawet 40 dziennie). Właściwe wyrażanie swojej niezgody jest wyrazem podejmowania odpowiedzialności osobistej (por. Juul, 2011a). Właściwe, konstruktywne rozwiązywanie konfliktów jest niemożliwe bez podejmowania odpowiedzialności osobistej (Juul, 2013b, s. 85-118; Juul, 2011, 2012, s. 129-163). Ostatecznie można powiedzieć, że odpowiedzialność osobista skłania człowieka do autorefleksyjności, staje się przeciwwagą dla niekorzystnych automatycznych mechanizmów działania, często powielanych jako schedy po utrwalonych przez wcześniejsze pokolenia wzorcach funkcjonowania rodzin. Nie ma zaś lepszego sposobu rozwijania w dzieciach ich odpowiedzialności osobistej jak doświadczanie jej w codziennych relacjach rodzinnych, których jakość, jak zostało już wskazane, wyznaczają postawy i zachowania rodziców.

Wskazane powyżej wartości niejako ogniskują się w kolejnej, ważnej dla budowania osobowych relacji poszerzających horyzont wychowania wartości, mianowicie wspólnoty. Powstanie wspólnoty rodzinnej wiąże się z zaciągnięciem na siebie szczególnej odpowiedzialności – za siebie (osobistej) oraz za dobro partnera i dzieci (społecznej). Wspólnota realizuje się w miłości, będącej troską o indywidualność, potrzeby i granice drugiej osoby. Spiowem wspólnoty są uczucia, zobowiązania i wola bycia razem. Tworzą one niejako szkielet rodziny, który obudowywany jest kolejnymi treściami: przeżyciami, zwyczajami, podziałem obowiązków, radościami i kryzysami, a zatem tym wszystkim, co stanowi treść życia rodziny. Czynnikiem poszerzającym perspektywę relacji i wychowania we wspólnoty jest uważność. Rozumie się ją jako wyczulenie na pozostałe osoby w rodzinie, na ich potrzeby, uczucia, granice, aspiracje, na to wszystko, kim i jakimi są. Uważność jest przeciwwagą dla obojętności, a ta, zdaniem Juula, jest siłą, która może zniszczyć każdą wspólnotę. Ważne jest również to, aby wszyscy członkowie rodziny byli zaangażowani w życie wspólnoty, to gwarantuje równorzędność godności. To

zaangażowanie objawia się podejmowaniem odpowiedzialności osobistej i społecznej. Zdaniem Juula „kiedy bowiem człowiek jest tylko odbiorcą i beneficjentem cudzej odpowiedzialności, a sam nigdy jej nie ponosi, traci własną godność” (Juul, 2013b, s. 128). Juulowska koncepcja wspólnoty zakłada równy, choć nie jednakowy, równoważny wkład każdego członka rodziny w życie rodziny. We wspólnocie wszyscy powinni mieć tak samo ważne pozycje względem osobistej i społecznej odpowiedzialności, niezależnie czy są dziećmi, czy rodzicami.

Szeroki horyzont osobowych relacji nie oznacza bynajmniej utraty przez rodziców ich wychowawczej funkcji wobec dzieci. Ostatnią wartością, która zostanie poddana analizie, jest przywództwo rodziców w rodzinie. Jest ono niezbędne dzieciom do prawidłowego rozwoju. Pozostaje jednak zasadne pytanie: jak to przywództwo powinno się realizować, aby poszerzać, a nie zawężać horyzont wychowania? Juul wskazuje, że powinno ono bazować na takich samych wartościach, na których bazują relacje między dorosłymi, a więc w szczególności uznaniu równej godności, poszanowaniu osobowej integralności, autentyczności i odpowiedzialności. Juul proponuje, aby dotąd powszechnie stosowane wartości zastąpić nowymi: odgrywanie roli rodzica zastąpić autentycznością, autorytarne przywództwo – osobistym autorytetem, kontrolę – zainteresowaniem, pouczanie i karanie – dialogiem, krytykę lub pochwałę – uznaniem, a władzę – włączaniem dziecka w życie rodziny (Juul, 2013b, s. 133-166; Juul, 2017b). To wszystko może się przyczynić do poszerzenia horyzontu wychowania w tym sensie, że rodzic i dziecko przestają być tylko rodzicem i dzieckiem, a stają wobec siebie jako równe w godności i ważności osoby, choć realizujące na co dzień różne zadania rozwojowe.

Tego typu relacje, jak wskazane powyżej, dają dziecku możliwość doświadczenia tego, czego ono najbardziej potrzebuje – bycia dostrzeżonym, poważnie potraktowanym i uznanym takim, jakim jest, w swojej aktualności, za równowartością rodzicom osobę (Juul, 2017a, s. 176-177). Bycie w relacji z rodzicami (o jakościach wskazanych wyżej) jest, zdaniem Juula, elementarną potrzebą egzystencjalną dziecka. Każdy człowiek jest jednak inny, i dorosły, i dziecko, i podlega nieustannemu procesowi zmiany, stąd konieczna jest uważność i troska o to, aby miłość wyrażać w taki sposób, który przez adresata jest odbierany jako miłość (Juul, 2017a, por. Chapman, 2018) i realizować relację w sposób uwzględniający potrzeby każdej ze stron.

Wnioski

Z pewnością juulowska koncepcja wychowania nie jest jedyną, która poszerza jego horyzont. Zwraca uwagę swoją radykalnością odrzucenia starodawnego rozumienia wychowania na rzecz docenienia relacji pomiędzy rodzicami a dziećmi. W tym punkcie dostrzega się związek juulowskiego wychowania z personalistycznym założeniem o osobowej naturze człowieka. W perspektywie filozofii personalistycznej człowiek, z uwagi na swoją osobową naturę, potrzebuje doświadczać osobowych relacji i jest na nie naturalnie ukierunkowany. Psychologowie uzasadniają, jak istotne znaczenie w każdym obszarze

rozwoju ma bezpieczna więź dziecka z rodzicem, będąca immanentną częścią relacji osobowych. W obrębie pedagogiki Juul przekonuje, że relacja z powodzeniem zastępuje cele, metody czy środki wychowania. Nacisk na relację w rodzinie dowartościowuje obie jego strony, i rodziców, i dziecko. Można powiedzieć, że koncepcja wychowania Jespera Juula jest relacjocentryczna. Poszerza ona horyzont wychowania, bo zaprasza do wyjścia poza znane przez wieki role wychowawców i wychowanków oraz dostrzeżenia w szerszej panoramie wartości osób, z którymi tworzy się rodzinę. Przesławiane przez Juula treści mają charakter drogowskazów wyznaczających kierunek bardziej osobowych relacji w rodzinie, poszerzających ich horyzont, nie stanowią zaś, jak pisze autor, zbioru prawd absolutnych ani zamkniętego systemu (Juul, 2013b, s. 20). W technocentrycznym świecie coraz częściej zapośredniczanych relacji koncepcja wychowania Jespera Juula stanowi ważny głos na temat tego, kim są dzieci i czego potrzebują, aby stać się szczęśliwymi i dojrzałymi dorosłymi.

BIBLIOGRAFIA

- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Chapman, G. (2018). *5 języków miłości*. Kraków: Wydawnictwo Esprit.
- De Barbaro, M. (1999). *Struktura rodziny*. W: B. de Barbaro (red.). *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 45-55.
- Juul, J. (2011a). „Nie” z miłości. *Mądrzy rodzice – silne dzieci*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Juul, J. (2011b). *Twoja kompetentna rodzina. Nowe drogi wychowania*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Juul, J. (2011, 2012). *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Juul, J. (2013a). *Agresja – nowe tabu?* Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Juul, J. (2013b). *Życie w rodzinie. Wartości w rodzicielstwie i partnerstwie*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Juul, J. (2014). *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Juul, J. (2016). *Zamiast wychowania*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Juul, J. (2017a). *Być razem. Książka dla par*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Juul, J. (2017b). *Rodzic jako przywódca stada. Pełne miłości przywództwo w rodzinie*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Juul, J. i Øien, M. (2012). *Przestrzeń dla rodziny*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Nanni, C. (2009). Personalistyczny wymiar filozofii wychowania. W: A. Szudra i K. Uzar (red.). *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 65-76.

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/>



Rzecz o godności, autorytecie i odpowiedzialności nauczyciela w czasach chaosu aksjonormatywnego

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Artykuł porusza trzy wybrane i uznane za ważne zagadnienia odnoszące się do właściwości osoby i zawodu nauczyciela. Stanowią one przedmiot analizy godności, autorytetu i odpowiedzialności nauczyciela.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemy wynikające z tych zagadnień zostały ujęte w strategię poszukiwań odpowiedzi na pytania o ich strukturę i dynamikę w czasach współczesnego chaosu aksjonormatywnego.

PROCES WYWODU: Proces wywodu sprowadza się do odpowiedzi na pytanie, czy w czasach współczesnego chaosu aksjonormatywnego godność, autorytet i odpowiedzialność są nadal konstytutywnymi właściwościami zawodu nauczycielskiego, który powszechnie uznaje się nadal za doniosły zawód społecznego zaufania?

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Artykuł przynosi ustalenia dotyczące współczesnego rozumienia takich pojęć jak godność, autorytet i odpowiedzialność nauczyciela w obecnych czasach określanych jako czas chaosu aksjonormatywnego.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Przeprowadzona analiza zmierzała do opisu poznawczego, wyjaśnienia wraz z interpretacją przedmiotu badań oraz aplikacji w postaci pytań otwartych, które zostały skierowane w zakończeniu do czytelnika.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** NAUCZYCIEL; GODNOŚĆ; AUTORYTET; ODPOWIEDZIALNOŚĆ, CHAOS AKSJONORMATYWNY

ABSTRACT

On Teachers' Dignity, Authority and Responsibility in Times of Axionormative Chaos

RESEARCH OBJECTIVE: The article addresses three issues considered significant in relation to teachers' personal characteristics and the teaching profession. The analysis covers: teachers' dignity, authority, and responsibility.

Sugerowane cytowanie: de Tchorzewski, A.M. (2020). Rzecz o godności, autorytecie i odpowiedzialności nauczyciela w czasach chaosu aksjonormatywnego. *Horyzonty Wychowania*, 19(50), 161-176. DOI: 10.35765/hw.1982.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The problems arising from the analysed issues were expressed in the strategy of seeking answers to questions about their structure and dynamics in times of contemporary axionormative chaos.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The process of argumentation focuses on answering the question whether in times of contemporary axionormative chaos dignity, authority and responsibility are still constitutive elements of the teaching profession, which is still widely recognized as an important profession of social trust.

RESEARCH RESULTS: The article presents findings on the contemporary understanding of such concepts as the teacher's dignity, authority and responsibility nowadays, in the period described as the times of axionormative chaos.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The analysis was aimed at cognitive description, explanation and interpretation of the subject of the study and its application in the form of open questions addressed to the reader.

→ **KEYWORDS:** **TEACHER, DIGNITY, AUTHORITY, RESPONSIBILITY, AXIONORMATIVE CHAOS**

Uwagi wstępne

Godność, autorytet i odpowiedzialność stanowiły od zawsze podstawy profesji nauczycielskiej, zwłaszcza od czasu, gdy edukacja stała się powszechna, a formacja nauczycieli odbywała się w specjalnie powoływanych instytucjonalnych zakładach pedagogicznych¹. Stanowiły one niekwestionowane standardy przygotowania zawodowego tych, którzy podejmowali i kontynuowali pracę pedagogiczną. Świadczy o tym analiza programów kształcenia nauczycieli oraz prace badawcze historyków wychowania i pedeutologów.

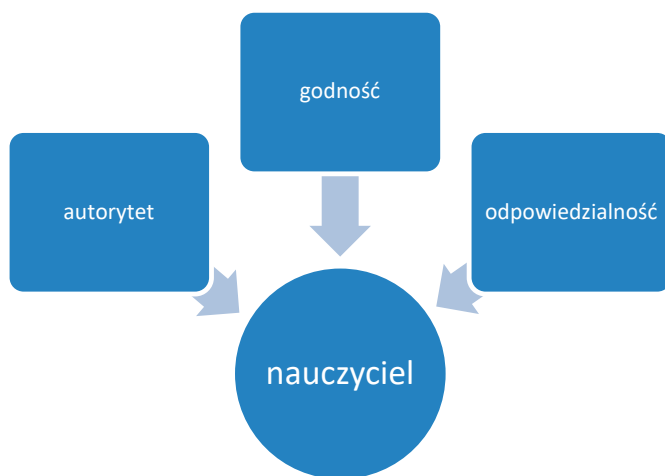
Godność jest terminem, który na ogół oznacza jeden z najważniejszych przymiotów osoby ludzkiej – jej niepowtarzalną wartość, doniosłość, a nawet wspaniałość. Autorytet rozumiany jest jako cecha osób lub instytucji, której jest on przypisany na mocy powszechnego i zarazem społecznego mandatu lub jako rezultat rozeznania w obszarze relacji międzyludzkich. Odpowiedzialność z reguły oznacza wzięcie na siebie skutków własnego działania, do czego człowiek czuje się przymuszony z uwagi na własną postawę moralną lub sytuację prawną, a nawet społeczną. Te trzy walory, jakie winien posiadać nauczyciel, decydują, bodajże w największym stopniu, o jakości jego pracy pedagogicznej. Zdawano sobie z tego sprawę, odkąd nauczanie innych stało się powszechne i społecznie ważne.

Już na przełomie XVIII i XIX w. nastąpiło zapotrzebowanie na coraz większą liczbę nauczycieli szkół nie tylko elementarnych, ale także średnich, zaś proces profesjonalizacji

¹ Np. w seminariach nauczycielskich, pedagogiach, liceach pedagogicznych.

powoduje, że nauczający przekształcają się z warstwy stanowej (stan nauczycielski) w grupę zawodową. Dla wielu kandydatów i wykonawców zawodu nauczycielskiego oznacza to awans społeczny, wejście do warstwy inteligentnej. Wyraźnym efektem tego procesu jest wzrost świadomości samych nauczycieli co do rangi godności osobistej, jak i profesjonalnej, a także społecznego i indywidualnego autorytetu oraz poczucia odpowiedzialności moralnej.

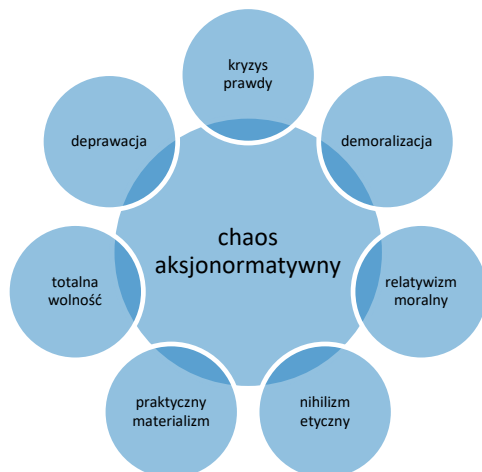
Schemat 1. Nauczyciel: godność – autorytet – odpowiedzialność.



Źródło: opracowanie własne.

Odkąd powszechna edukacja staje się ogólnospołecznym dobrem, następuje rozwój cywilizacyjno-kulturowy, ekonomiczny i gospodarczy świata oraz jego poszczególnych regionów. Edukacja jest czynnikiem sprzyjającym i umacniającym wielopostaciowe procesy globalizacyjne, ruchliwość przestrzenną i społeczną ludzi, wszechobecną wielokulturowość. Należy jednak zdać sobie sprawę z tego, że wspomniane zmiany są równocześnie przyczyną różnorodnych kryzysów, które rzutują na ustawiczne i systematyczne przemiany w sferze obyczajowej, moralno-etycznej, jak i prawnej oraz w wielu innych przestrzeniach codziennego życia. To one przyczyniają się do współczesnego chaosu aksjonormatywnego, przez który rozumiem zjawiska nieładu spowodowane odchodzeniem od przyjętych i utrwalonych wartości, uporządkowanych norm i zasad odnoszących się do różnych obszarów i przestrzeni życia indywidualnego i społecznego; to nadawanie nowych znaczeń wartościom, upowszechnianie się antywartości, które stają się źródłem nowych norm, zazwyczaj różnych, a nawet sprzecznych z dotąd obowiązującymi. Chaos kształtuje odmienne postawy, postępowanie, zachowania, które są nieakceptowane przez społeczność uznającą za jedyne słuszną tradycyjną wizję świata.

Schemat 2. Przejawy chaosu aksjonormatywnego.



Źródło: opracowanie własne.

Chaos aksjonormatywny przyczynia się do: kryzysu prawdy (postprawda, quasi-prawda, kłamstwo podawane za prawdę), relatywizmu moralnego (wartości etyczne i normy moralne przyjmują wymiar względny i subiektywny), nihilizmu etycznego (odrzucając uznawanych powszechnie norm, zasad, wartości natury społecznej, religijnej, estetycznej, etycznej, religijnej, narodowej), demoralizacji (upadek moralności, rozwiążność obyczajów, brak karność i dyscypliny), deprawacji (schodzenie/zejście na drogę niemoralną i aspołeczną, co staje się źródłem dysfunkcyjności i patologii w różnych wspólnotach i grupach społecznych), totalnej wolności (samowola, której nie ogranicza żaden imperatyw w rodzaju dyscypliny, karność, sumiennosci, posłuszeństwa), praktyczny materializm (bezwzględne kierowanie się przekonaniem, że lepiej „mieć” aniżeli „być”).

Powyższe przejawy chaosu aksjonormatywnego stają się swoistym wyzwaniem dla samych nauczycieli, poszukiwaniem przez nich własnego miejsca i roli, jaką mają do odegrania w życiu społecznym, zwłaszcza w zakresie przyczyniania się do rozwoju dzieci i młodzieży. Tymczasem chaos aksjonormatywny rzutuje na życie wszystkich zbiorowości ludzkich, poczynając od niewielkich wspólnot lokalnych, wśród których dotyka on przede wszystkim rodziny i szkołę oraz ich zasadnicze podmioty, czyli rodziców, uczniów i nauczycieli. Stają oni zatem coraz częściej przed kwestią rozumienia godności nauczyciela (por.: Jazukiewicz i de Tchorzewski, 2016), przed problemem i znaczeniem jego autorytetu (por.: de Tchorzewski, 2017) oraz odpowiedzialności (por.: de Tchorzewski, 1998; Rynio, 2019).

W kontekście tego, co powiedziano wcześniej, rodzi się zasadnicze pytanie: czy w czasach współczesnego chaosu aksjonormatywnego godność, autorytet i odpowiedzialność

są nadal konstytutywnymi właściwościami zawodu nauczycielskiego, który powszechnie uznaje się za doniosły zawód społecznego zaufania?

Godność nauczyciela i jej wymiary warunkiem pełnienia misji zawodowej

Godność jest terminem, który na ogół oznacza jeden z najważniejszych przymiotów osoby ludzkiej – jej niepowtarzalną wartość, doniosłość, a nawet wspaniałość. Na ogół pojmuje się ją w trzech aspektach, a mianowicie: 1) godność osobowa, czyli niezniszczalna, immanentna właściwość wrodzona, świadcząca o wartości autotelicznej każdej osoby ludzkiej, która przysługuje bezwarunkowo każdemu człowiekowi; 2) godność osobowościowa to nabyte przez człowieka cechy i cnoty, które świadczą o jego prawości i 3) godność osobista, czyli indywidualne poczucie człowieka o byciu kimś, kto zajmuje ważną pozycję w społeczeństwie.

To, co rozumiemy przez godność osobową, jest na tyle oczywiste, że nie wymaga szerszego komentarza. Pod żadnym pretekstem nie da się pozbawić godności osobowej żadnego człowieka, ani dorosłego, ani dorastającego, ani osoby w wieku senioralnym. Godność osobowa przynależy każdemu bez względu na płeć, orientację światopoglądowo-filozoficzną, polityczną czy religijną. Tymczasem w warunkach chaosu aksjonormatywnego pojawiają się próby, a nawet zagrożenia podważające godność osobową poszczególnych osób, w tym także czynnych nauczycieli. Naganne, zazwyczaj roszczeniowe zachowania rodziców, a także samych uczniów oraz szerszych grup społecznych wobec nauczycieli są przykładem lekceważenia tych, którym powierza się wyjątkowo odpowiedzialne zadania w zakresie wspomaganie dorastających w ich wielostronnym rozwoju. Samo zagrożenie utraty godności osobowej przez nauczycieli powoduje u nich początkowo krótko- lub długotrwałe załamanie psychiczne, zaburzenia w zachowaniu wymagające leczenia i opieki psychiatrycznej, narasta w nich poczucie własnej bezwartościowości, tracą wiarę w skuteczność realizacji zadań pedagogicznych, czego konsekwencją jest rezygnacja z zawodu, co ma się przyczynić do ratowania godności osobowej, ale także osobowościowej, zaś przede wszystkim osobistej.

Godność osobowościowa nauczyciela jest w gruncie rzeczy jego wartością wewnętrzną, która w ustawicznym dążeniu do perfekcji uwyrażnia się w zdawaniu sobie przez niego sprawy, że nie jest kimś lepszym niż inni, lecz zawsze podąża ku niekwestionowanym wartościom ponadczasowym, uniwersalnym i naczelnym; że mimo posiadanej wiedzy nie jest mądrzejszy od innych, lecz uczy się od nich przestrzegania zasad i norm właściwego postępowania; że nie wie wszystkiego o sobie, lecz stara się ustawicznie poznawać swoje „mocne” i „słabe” strony; że nie jest bardziej wartościowy od innych, lecz jest jednym z nich.

Godność osobowościową nauczyciela uwyrażnia jego postawa prawości (de Tchorewski, 2005, s. 65-76). Prawy nauczyciel to pedagog, który we wszystkich wymiarach, tak życia osobistego, jak i profesjonalnego, kieruje się świadomie uniwersalnymi

i naczelnymi wartościami rozumianymi jako imperatyw postępowania, nienagannymi obyczajami, normami i wzorami zachowań, które stanowią o etosie i specyficznej odrębności społeczno-zawodowej nauczycieli. Prawość nauczyciela uwyrażnia jego wartościowe życie, rozumne działanie oraz kierowanie się prawdą i dobrem. Zmierzenie do prawości jest zadaniem każdego nauczyciela, bowiem już w samym dążeniu wyraża się jego godność osobowościowa. Ta szczególna dwoistość pozwala traktować prawość jako zasadę życia społecznego, postawę etyczną i powinność moralną (de Tchorzewski, 2016, s. 19-34). Mają one swoje odzwierciedlenie w takich kategoriach jak: godziwość, wierność ideałom, sumiennosc, prawdomówność, sprawiedliwość, nieprzekupność, solidność, rzetelność, lojalność itp. Godność nauczyciela wyraża jego prawość, która nakazuje mu być cierpliwym, opiekuńczym, okazywać szacunek, budzić nadzieję, nie tolerować chamstwa i kłamstwa. To walka nie z uczniami, ale o uczniów, którzy postrzegają świat inaczej niż pokolenie dorosłych. Nauczyciel ma być przewodnikiem w rozumieniu jego złożoności.

Godność osobista nauczyciela uwarunkowana jest zrozumieniem przez niego samego sensu i znaczenia własnej działalności zawodowej we wszystkich wymiarach pracy pedagogicznej, jak i w pozaedukacyjnym życiu. Godność ta wiąże się nierozdzielnie z respektowaniem różnych płaszczyzn obowiązków i powinności zawodowych, które wyrastają zarówno z ogólnych zasad etycznych i deontologicznych wskazań, przed którymi nie może uchylać się nauczyciel. Do nich należy w pierwszej kolejności zaliczyć: przyjęte i obowiązujące normy w działaniach pedagogicznych; osobiste przekonanie o własnych postawach moralnych związanych z wykonywaniem zawodu; ocenianie własnego postępowania według kryteriów moralnych (dobra – zła). Wszystkie one uwyrażniają się w nienagannej aktywności, przeżywaniu celów i zadań ukierunkowujących pracę nauczyciela na poszukiwanie wraz z uczniami prawdy, dobra i piękna, które stanowią istotę jego pracy pedagogicznej. Dyskretne czuwanie, obserwowanie, utrzymywanie kontaktu, wyrozumiałość, zawracanie ze złej drogi, towarzyszenie w dorastaniu, przygotowanie do dorosłości najmłodszych należy do misji pedagogicznej, jakiej podejmuje się nauczyciel. Tymczasem coraz częściej takim działaniom nauczycielskim towarzyszy kruchość relacji międzyosobowych/między ludzkich, które przejawiają się w narastającym poczuciu osamotnienia nauczycieli w tworzeniu optymalnych warunków organizowania i kierowania procesami edukacyjnymi, pozbawionymi wsparcia i współpracy środowisk współodpowiedzialnych za rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz wsparcia pedagogów będących coraz częściej ofiarami żądań rodziców i uczniów czy też różnych instytucji społecznych, które przyczyniają się do marginalizowania znaczenia edukacji, a nierzadko dyskryminacji czy wręcz agresji wobec konkretnych nauczycieli i wychowawców.

Godność nauczyciela należy postrzegać przynajmniej w dwóch wymiarach: aksjologicznym i normatywnym. W wymiarze aksjologicznym oznacza bycie wiernym wartościom i zasadom, które ukierunkowują drogę życiową i profesjonalną nauczyciela. Dzięki nim angażuje on myśli, umacnia wolę działania i odnajduje to, co jest ważne w jego życiu osobistym i profesjonalnym, oraz uświadamia sobie to, czemu poświęca własne życie.

Z kolei w wymiarze normatywnym godność oznacza jedną z wielu nabytych przez nauczyciela sprawności natury ludzkiej, które świadczą o jego prawości. Godność w tym znaczeniu uwyrażnia się w trafności podejmowanych decyzji człowieka według pewnego porządku. Do tego porządku wpisać należy m.in. bezinteresowność, prawdomówność, sprawiedliwość, uczciwość, tolerancję, które mogą stanowić empirycznie mierzalne wskaźniki umożliwiające dokonywanie oceny nauczycielskiej godności. Godność w wymiarze normatywnym należy kojarzyć z wysiłkiem i zaangażowaniem nauczyciela w świat wartości.

Godność jako wewnętrzna właściwość każdej osoby ludzkiej, w tym także, a może przede wszystkim nauczyciela (*dignitas educandus*), jest uposażona w niezwykłe prawo: prawo do szacunku. Prawo nauczyciela do szacunku chroni jego prawo do nie naruszalności dobra osobistego, prawo do wolności oraz prawo do osiągnięcia satysfakcji.

Godność nauczyciela ma swój realny wymiar w postaci jego sprawności moralnych. Ich fundamentem są cnoty mające charakter autoteliczny. Sprawności moralne jako wyraz godności człowieka kształtują jego charakter poprzez realizację celów, których źródłem są wartości. W tym znaczeniu wartości mają charakter instrumentalny. Sprawność moralna to nie tylko sama gotowość, czy też potencjalne dążenie nauczyciela do dobra, ale to aktywna wola odzwierciedlająca się w czynieniu dobra według własnych decyzji moralnych. To także walka w pokonywaniu wewnętrznych słabości i zewnętrznych trudności, jak również postępowanie, które jest świadectwem opowiadania się za dobrem. Sprawności moralne jako wyraz godności człowieka kształtują jego charakter poprzez realizację celów, których źródłem są wartości. W tym znaczeniu wartości mają charakter instrumentalny.

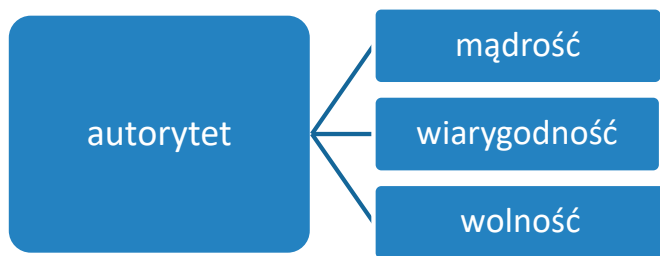
Autentyczny i realny model autorytetu nauczyciela

Autorytet jest terminem, który we współczesnym języku nauk społecznych traci swoją rolę i znaczenie w opisywaniu oraz wyjaśnianiu relacji zachodzących pomiędzy poszczególnymi osobami, pomiędzy osobami a wspólnotami, do których one przynależą, a także pomiędzy jednostkami i grupami społecznymi oraz organizacjami, które je zrzeszają, a instancjami różnych instytucji państwowych, administracyjnych i sądowniczych. Autorytet rozumiany jest jako zbiór cech osób lub instytucji, której jest on przypisany na mocy powszechnego i zarazem społecznego mandatu lub jako rezultat rozeznania w obszarze relacji międzyludzkich (por.: de Tchorzewski, 2017, s. 187-212). H. Arendt powiada, że: „(...) postępowi współczesnego świata towarzyszy nieustający, coraz rozleglejszy i coraz głębszy kryzys autorytetu” (Arendt, 1994, s. 113). Powierzchnowość i banalizacja życia w globalizującym się świecie oraz towarzyszący im chaos aksjonormatywny prowokują do dyskusji wokół tego, czym w gruncie rzeczy jest autorytet nauczyciela i szkoły, co decyduje o tym, że nadal jeszcze pewne osoby wykonujące ten zawód traktuje się jako autorytety, a inne nimi przestają być lub po prostu nie są. Nie ulega wątpliwości, że rola autorytetu nauczycielskiego podlega ustawicznym przeobrażeniom, że

nowe realia zmieniają oczekiwania wobec funkcji, jaką on spełnia w życiu ucznia i jego rodziców, a także w najbliższym środowisku oraz szerszych kręgach zbiorowości społecznych, że nie cechuje go już tradycyjna stabilność, gdyż stale rosną oczekiwania i poszukiwania pozaszkolnych osób i pozaedukacyjnych instytucji, którym bardziej się ufa niż nauczycielom i szkole. Ta ostatnia odgrywa coraz mniejszą rolę w przewodzeniu ludziom w coraz bardziej skomplikowanym świecie. Zjawisko to skłania do refleksji nad autorytetem/autorytetami nauczycielskimi w warunkach aktualnej rzeczywistości.

Autentyczny i realny autorytet jest bytem złożonym, który kształtuje się w procesie łączenia się różnych współzależnych od siebie elementów. Do nich zapewne należy zaliczyć w pierwszej kolejności takie wartości, jak: mądrość, wiarygodność i wolność, które są po prostu aksjologicznym fundamentem i właściwością każdego nauczycielskiego autorytetu. Uczniowie i ich rodzice darzą autorytetem nauczycieli wówczas, gdy dokonają rozeznania tych niezwykłych wartości w ich zachowaniach i postępowaniu. Wartości te stanowią niejako cechy konstytutywne autorytetów nauczycielskich, którym można w pełni zaufać, poddając się dobrowolnie ich kierownictwu. Innymi słowy mówiąc, uczeń poszukujący drogą osobistego doświadczenia komunikacji i relacji interpersonalnych z nauczycielami darzyć będzie autorytetem tych nauczycieli, których na co dzień cechuje w codziennym działaniu mądrość, wiarygodność i wolność, umacniające ich osobistą godność.

Schemat 3. Struktura aksjologiczna nauczycielskiego autorytetu.



Źródło: opracowanie własne.

Mądrość jest warunkiem autorytetu, która uwyrażnia się w postaci niezwykłego elementu ludzkiego wymiaru intelektualnego, moralnego, społecznego, duchowego, religijnego, estetycznego, a także fizycznego. Nie należy jej utożsamiać jedynie z wiedzą, którą legitymują się przede wszystkim eksperci różnych dziedzin, niekoniecznie uznawani za osoby posiadające autorytet, chociaż niekiedy bywają także erudytami. Minął jednak czas klasycznych erudytów, a zaczął się czas researcherów, którzy opanowali umiejętność poszukiwania informacji, a ich zdobywanie nie jest warunkiem autorytetu. Autorytet nauczyciela zakorzeniony w jego mądrości staje się dyrektywą postępowania dla jego uczniów, czyli ukierunkowuje ich na działania rozumne i zgodne z wolą, chroni

przed przeciwnościami, jakimi są głupota, wyrażająca się absurdalnym i nielogicznym myśleniem poznawczym i postępowaniem. Taki autorytet nauczyciela nie kształtuje u uczniów umiejętność rozeznawania tego, co prawdziwe/falszywe, dobre/słuszne od złego/niesłusznego, co piękne/godne podziwu od brzydoty/i koniecznie odrzucone.

Wiarygodność, czyli niezawodność, to właściwość spajająca wcześniej wymienione cechy decydujące o autentyczności autorytetu nauczyciela. Ten, komu przypisuje się powagę i uznanie, w istocie rzeczy musi być wiarygodny, to ktoś, do kogo ma się zaufanie. Zaufanie do nauczyciela nie może być niczym wymuszone, musi być wolne od wszelkich zewnętrznych nacisków, sugestii, a także jakichkolwiek manipulacji. Wiarygodność gwarantuje niezawodność autentycznego i realnego autorytetu nauczyciela. Jego autorytet jawi się jako niekwestionowana siła dla uczniów, czerpiących z niego zwłaszcza wtedy, gdy przychodzi im zmagać się z „faktami” i „stanami rzeczy”, jakie napotykają w codziennym życiu, z którymi trudno sobie poradzić. Wiarygodność jako element „składowy” autorytetu jest dowodem nie tylko jego uznania, ale przede wszystkim jego zrozumienia. Nauczyciel posiadający autentyczny autorytet jest wolny od jego narzucania nie tylko swoim uczniom, ale także innym osobom. Nie można budować realnego autorytetu na przymuszaniu innych do jego uznawania. To uczeń sam decyduje o uznaniu nauczyciela jako osoby posiadającej autorytet. Autorytet nauczyciela nie jest mu dany z racji wykonywanego zawodu, lecz budowany poprzez ustawiczne uwiarygodnienie siebie jako osoby kompetentnej w zakresie przyczyniania się i wspomaganie ucznia w procesie jego rozwoju; osoby, której powierza się dobrowolnie swoją drogę edukacyjną. Autorytety nauczycielskie „nadawane” w przeszłości na mocy obyczaju, tradycji, a nawet prawa należą do przeszłości. Tylko wiarygodność nauczyciela jako cecha konstytutywna jego autorytetu jest gwarantem jego posiadania i uznawania. Nauczyciel legitymujący się autentycznym autorytetem jest osobą wiarygodną, realnie kształtującą zachowania i postawy młodych ludzi, którzy poddają się dobrowolnie jego wpływom. I nie ma to nic wspólnego z posiadaniem władzy nad nimi.

W dynamicznie zmieniających się czasach chaosu aksjonormatywnego coraz trudniej nauczycielowi stawać się autorytetem budowanym na wiarygodności. Dorastający, zwłaszcza zaś dzieci nie nadążają za tym, co ciągle się zmienia w ich otoczeniu, co ulega przewartościowaniom. Coraz rzadziej mają do czynienia z czymś, co ma cechy długotrwałości. Stąd autorytet nauczyciela nie ma charakteru stabilnego, gdyż jego wiarygodność jest często podważana. Dotyczy to zarówno osobowych autorytetów nauczycieli, jak i środowiska ich pracy, czyli szkoły. Wystarczy niekiedy popełnienie błędu, który może być następstwem ułomności nauczyciela, aby jego autorytet przestał być wiarygodny i legł w gruzach. Autorytet nauczyciela budowany na wiarygodności wymaga od niego takich cnót, jak roztropność, pokora, cierpliwość, a niekiedy nawet męstwo.

Autorytet nauczyciela buduje poczucie jego osobistej wolności. Idzie tu o jej trzy wymiary, o wolność psychologiczną, wolność naturalną i wolność społeczną (Ślipko, 1999, s. 11-14). Wolność psychologiczna nauczyciela to jego autonomiczna siła kierująca go ku poznawaniu samego siebie i otaczającego go świata. Nauczyciel pozbawiony wolności psychologicznej nie jest zdolny do poszukiwania prawdy, a jego działania

są skrępowane naciskami i przymusem zewnętrznym. Bez poczucia wolności psychologicznej nauczyciel przestaje być bytem samodzielnym, a tym samym pozbawia samego siebie autorytetu.

Wolność naturalna nauczyciela budowana jest na wpisanym w jego rozumną naturę obiektywnym łądzie moralnym. Poznawanie przez nauczyciela wartości i przekazywanie ich wychowankom wiąże się ściśle ze światem wartości moralnych, które stanowią źródło i fundament powinności oraz obowiązków każdego człowieka. Właściwie ukształtowana wolność naturalna nauczyciela wzmacnia jego sprawności moralne, zwłaszcza jego autokreatywność, samodyscyplinę, sumienność oraz pracowitość, a tym samym przyczynia się do budowania i umacniania osobistego autorytetu. Autorytet nauczyciela może zaistnieć w świadomości innych tylko wtedy, gdy są oni głęboko przekonani o autentycznej wolności wewnętrznej osoby nim obdarowanej.

Pod pojęciem wolności społecznej mieszczą się takie jej formy, jak wolność sumienia i religii, wolność myśli i słowa, wolność obywatelska itp. Te formy wolności niejako determinują autorytet i chociaż przysługują każdej osobie, to należy podkreślić, że bez poczucia wolności społecznej autorytet nauczyciela nie ma najmniejszej szansy na autentyczne zaistnienie. Nauczycielska wolność myśli i słowa wyklucza skrępowanie, które ogranicza głoszenie prawdy, a tym samym pozbawia możliwości wypełniania misji wychowawczej i nauczającej. Nauczyciela, który korzysta z wolności osobistego sumienia, do czego ma pełne prawo, charakteryzuje zdolność do oceny własnych działań przez odwoływanie się do etycznych pojęć dobra i oraz aprobowanej hierarchii wartości (por.: Gała, 1992, s. 25).

Odpowiedzialność warunkiem profesjonalizmu nauczyciela

Pojęcie odpowiedzialności jest pojęciem wieloznacznym, szeroko stosowanym, różnie rozumianym i odnoszącym się do różnych zjawisk życia indywidualnego oraz społecznego, ujmowanego w różnych kontekstach. Coraz wyraźniej zarysowuje się obszar refleksji, nazywany filozofią odpowiedzialności, a więc jej rozważaniem bez ograniczenia się do wybranych kwestii, które ujmuje się np. jako odpowiedzialność moralna, odpowiedzialność prawna, odpowiedzialność polityczna, odpowiedzialność zawodowa czy wreszcie samoodpowiedzialność. Odpowiedzialność z reguły oznacza wzięcie na siebie skutków własnego działania i postępowania, do czego człowiek czuje się wewnętrznie przymuszony z uwagi na własną postawę moralną lub sytuację prawną, a także społeczną.

Fenomen odpowiedzialności tak silnie oddziałuje na współczesną myśl człowieka, iż ten próbuje konstruować szereg różnych szczegółowych teorii odpowiedzialności. W czasach chaosu aksjonormatywnego pewną trudność sprawia w miarę pełne dookreślenie pojęcia odpowiedzialności nauczycielskiej. Można przyjąć, że odpowiedzialność nauczyciela odnosi się do wzięcia na siebie skutków własnego działania, do czego jest on jako pedagog zewnętrznie zobligowany przez organ prowadzący szkołę, ale także jako osoba moralnie ukształtowana i dojrzała, wewnętrznie przymuszona z uwagi na

to, że musi te działania przypisać sobie samej, własnym decyzjom oraz swej woli (por. Schwartlander, 1955, s. 6). W przypadku nauczyciela, należy dodać, że jest on odpowiedzialny także za czyny, których wprawdzie nie chciał dokonać i nie dokonał, ale od niego zależało, by im zapobiec. Innymi słowy mówiąc: bycie odpowiedzialnym nauczycielem jest zaciągnięciem pewnych zobowiązań moralnych (por.: Sillamy, 1995, s. 185).

Bycie odpowiedzialnym nauczycielem sprowadza się często jedynie do jego osoby, do niego samego. I chociaż należy uznać to za ważną cechę postępowania każdego człowieka, to w przypadku nauczyciela bycie odpowiedzialnym należy rozumieć jako efekt postępowania w odniesieniu do uczniów-wychowanków i ich rodziców, a także jako rezultat samosterowania własnym rozwojem. Dlatego odpowiedzialność nauczyciela należy rozeznawać w szerszym kontekście i w pewnej perspektywie społecznej.

Indywidualna, osobista odpowiedzialność każdego nauczyciela nie może wykluczać odpowiedzialności wspólnotowej występującej w różnych relacjach (nauczyciel/e – uczniowie – rodzice), które odzwierciedlają ich stosunek do wartości stanowiących fundament wszystkich procesów pedagogicznych. Obowiązuje w nich zasada równowagi złożonej, czyli podziału odpowiedzialności pomiędzy wszystkie podmioty tych procesów. Jednakże to właśnie nauczyciel w sposób szczególny, chcąc zachować godność osobistą i być uznanym za autorytet, bierze na siebie odpowiedzialność za czyny, zachowania i postępowanie własne. To przede wszystkim on bierze za nie odpowiedzialność, może być pociągany do odpowiedzialności, zwłaszcza dlatego, że jego działania stanowią kwestię publiczną i nie ograniczają się do „własnego sumienia”. Odpowiedzialność nauczyciela nie jest celem samym w sobie, lecz spełnia określone funkcje społeczne o charakterze intencjonalnym, a zarazem praktycznym. Odpowiedzialność nauczyciela ma przynosić pożytek życiu osobistemu ucznia oraz wzmacniać godność i autorytet samego nauczyciela.

Nauczyciel w czasach chaosu aksjonormatywnego, jak nigdy dotąd, staje przed problemem dokonywania wyborów moralnych w konfliktowych i zarazem złożonych sytuacjach na własne ryzyko, na własną odpowiedzialność. Stąd zrozumiała wydaje się konieczność wyrabiania w nauczycielu poczucia odpowiedzialności nie tylko za samego siebie, ale także za kształt najbliższego świata społecznego, w którym żyje we wspólnocie z uczniami, ich najbliższym środowiskiem, którego stanowią integralną część. Odpowiedzialność nauczyciela polega na tym, że w każdej dziedzinie swojej aktywności ma on pełne jej poczucie i potrafi się liczyć z konsekwencjami swego działania.

Gdy mówimy o odpowiedzialności nauczyciela, mamy najczęściej na uwadze jego odpowiedzialność służbową, dyscyplinarną bądź prawną. Chociaż każda z nich dotyczy jak gdyby innego obszaru aktywności i postaw zawodowych, to wnikliwsza analiza tego problemu pozwala zauważyć, że w wielu miejscach mają one wspólne zakresy. Dostrzeżenie tego faktu zmusza do chociażby pobieżnego uporania się z pewnymi następstwami tego faktu, które z niego wynikają. Zakresy służbowej, dyscyplinarnej i prawnej odpowiedzialności nauczyciela określają akty stanowione, czyli ustawy dotyczące edukacji, rozporządzenia organu prowadzącego szkołę, a także jej statuty i regulaminy oraz uchwały rad szkoły czy rad pedagogicznych.

Bez względu na formalno-treściowe rozstrzygnięcia kwestii dotyczącej rozróżnienia w „polu odpowiedzialności zawodowej”, należy zdać sobie sprawę, że każde z nich wiąże się ściśle z pojęciem „odpowiedzialności moralnej”, bowiem ta oparta jest na kategorii wartości dobra i jego zaprzeczenia. Trzeba jednak dodać, że każdy człowiek jest odpowiedzialny moralnie tylko wówczas, gdy istnieje możliwość rozróżnienia dobra od zła, prawdy od fałszu oraz gdy dokonuje się między nimi świadomego wyboru.

Odpowiedzialność moralna nauczyciela odnosi się przede wszystkim do jego postępowania w zakresie pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz pracy organizacyjnej na rzecz szkoły i jej najbliższego otoczenia. Jednakże z racji zróżnicowanych pól odpowiedzialności zawodowej i wynikających z nich zadań, jakie przypisuje się nauczycielom, ich odpowiedzialność musi cechować niezależność, bezstronność, otwartość, rzetelność i odwaga.

Takie podejście nauczyciela do odpowiedzialności wskazuje na ścisły związek z moralnym wymiarem jego życia. Odpowiedzialność nauczyciela jest więc czymś, co wiąże się nie tylko z prostym czynem, działaniem czy zachowaniem człowieka, ale także – a może przede wszystkim – z tym, co określa się postępowaniem, które nigdy nie jest wolne od moralnego wymiaru jego stosunku do drugiego człowieka oraz otaczającego go świata.

Odpowiedzialność nauczyciela występuje zawsze w jakimś jawnym bądź ukrytym związku z godnością i prawością jako właściwościami przypisywanymi człowiekowi, które w sobie on kształtuje na drodze różnych, często odmiennych od siebie relacji, w jakie wchodzi z innymi. Tymi innymi dla nauczyciela są konkretni uczniowie, ich rodzice oraz środowisko. Eberhard Griesebach twierdzi, że „odpowiedzialność wydaje się przeto warunkiem i podstawową formą naszej rzeczywistości. Moja relacja z Innym, który wyznacza mi granicę, jest w rzeczywistości określona przez odpowiedzialność” (Griesbach, 2004, s. 62).

Odpowiedzialność osobista, indywidualna nauczyciela z reguły jest konkretna, uchwytana, oczywista. Obejmuje swym zasięgiem wszelkie działania, zachowania i postawy nauczyciela, które wyznaczone są zadaniami wynikającymi z pełnienia różnych ról w społeczności szkolnej. Do nich zalicza się rolę dydaktyka, wychowawcy oraz opiekuna, który przyczynia się do formacji intelektualnej i moralnej powierzonych jemu uczniów, jak i do ustawicznej formacji samego siebie. Ta ostatnia przyjmuje postać procesu ustawicznego samokształtowania się. W zasięgu tym mieszczą się osobiste zadania wynikające z racji powierzanych funkcji i zadań przez społeczność szkolną.

Można także mówić o nauczycielskiej odpowiedzialności grupowej. W tym przypadku chodzi o całą społeczność szkolną, której odpowiedzialność dotyczy jakości postaw oraz działań podejmowanych w poczuciu więzi społecznej. Wyrażają ją właściwe relacje i struktury interpersonalne budowane na stycznościach, stosunkach i czynnościach społecznych kształtujących wspólnotę szkolną jako specyficzny rodzaj/typ rzeczywistości społecznej. Innymi słowy można powiedzieć, że wszyscy nauczyciele danej szkoły są odpowiedzialni za wzajemne relacje interpersonalne, czyli stosunki społeczne, oraz wspólne wykonywanie zadań pedagogicznych, a także za czynności społeczne, których celem jest zmierzanie do odkrywania i upowszechniania wartości.

Wreszcie można także wskazać na konieczność odpowiedzialności ogółu nauczycieli, czyli nie tylko określonej wspólnoty lokalnej szkoły czy środowiska, ale całego stanu nauczycielskiego rozumianego jako określona grupa zawodowa. Ten typ odpowiedzialności, czy raczej współodpowiedzialności ma w jakimś stopniu wymiar bardziej uniwersalny i dotyczy on skutków i sposobów wykorzystywania osiągnięć edukacyjnych w wymiarze prospektywnym. To odpowiedzialność na co dzień mało uchwytna, jednakże brzemenna w skutkach. Istotą tej odpowiedzialności jest naprowadzanie różnych zbiorowości ludzkich (od małych wspólnot po globalny świat) na dostrzeganie działań edukacyjnych jako dobra, z którego wynikają określone i wielowymiarowe pożytki, ku którym ludzkość winna nieustannie zmierzać.

Wymienione wymiary odpowiedzialności nauczycielskiej ukazują nam ją samą jako złożony fenomen. Z jednej strony przyjmuje ona postać odpowiedzialności intymnej, osobistej, konkretnej, zaś z drugiej odpowiedzialności społecznej, niekiedy nazywanej zbiorowej, którą próbuje się nierzadko rozumieć pejoratywnie.

Nie wdając się w bardziej pogłębioną analizę szczegółów, można przyjąć, iż we wspomnianych wymiarach odpowiedzialności przenikają się wzajemnie dwa jej rodzaje, a mianowicie odpowiedzialność i samoodpowiedzialność. Być może ten pierwszy rodzaj odpowiedzialności można byłoby określić jako odpowiedzialność podstawową, zasadniczą czy nawet społeczną. Proponuję jednak dla większej wyrazistości i przejrzystości odwołać się do poglądu Georga Plichta, który uważa, że

pojęcie odpowiedzialności ma podwójne odniesienie: odpowiada się za coś lub za kogoś – i jest się odpowiedzialnym przed pewną instancją, zleceńodawcą, który jest źródłem odpowiedzialności (...) (Plicht, 2004, s. 139).

Z powyższego wynika, że owo „odpowiadanie za coś lub za kogoś” winno dokonywać się najpierw w świadomości podmiotu odpowiedzialnego. W takim przypadku można mówić o samoodpowiedzialności. Jej istotę ukazuje Wilhelm Weischedel w stwierdzeniu: „Ja sam oznacza w pierwszym rzędzie: ja, nie ktoś inny jestem tym, przed którym ta odpowiedzialność ma miejsce” (Weischedel, 2004, s. 96).

W odniesieniu do odpowiedzialności nauczyciela należy powyższą myśl odczytać następująco: najpierw ja sam, przed samym sobą, odpowiadam za podjętą decyzję o wyborze i jakości pracy pedagogicznej, za jej efekty lub ich brak, za ich następstwa, czy skutki. Ten rodzaj odpowiedzialności, a raczej samoodpowiedzialności nie jest zwykłym pozostawieniem problemu „własnemu sumieniu”, a jedynie uwyrażnia dojrzałą odpowiedzialność podstawową, zasadniczą czy wręcz społeczną. Tego rodzaju odpowiedzialności nie osiąga się z pominięciem samoodpowiedzialności, która ma istotne znaczenie w przypadku pracy dydaktycznej i wychowawczej, jak i innej, zwłaszcza tych osób, które wykonują zawody społecznego zaufania. W przypadku nauczycieli, którzy pełnią funkcje dydaktyków, wychowawców i opiekunów, a także mają różne zadania w systemie edukacyjnym, odpowiedzialność jest ściśle powiązana z samoodpowiedzialnością. Ta zaś polega na dawaniu posłuchu wewnętrznemu poczuciu postępowania i czynów zgodnych

z akceptowanymi zasadami, normami i sankcjami obowiązującymi w tym zawodzie. Brak odpowiedzialności i samoodpowiedzialności skutkuje reakcją najbliższego środowiska oraz społeczności lokalnej, dezaprobatą na negatywne zachowania, a w ostateczności ponoszeniem konsekwencji wynikających z wymierzonej kary.

Na działania odpowiedzialne nauczyciela składają się te czyny i postępowania, które świadczą o jego pełnej dojrzałości, osobistej kompetencji wyrażającej się w ciągłych, długotrwałych i dynamicznych procesach samokontroli, zdyscyplinowania i konsekwencji. To działania świadome i podejmowane zgodnie z jego wolą, zorientowane na świat wartości uniwersalnych, które stanowią – zdaniem M. Gołaszewskiej – centralny punkt odniesienia, jakim jest kategoria człowieczeństwa (por.: Gołaszewska, 1990, s. 129-130).

Odpowiedzialność, która jako kategoria ma zastosowanie we wszystkich sferach ludzkiego istnienia i działania, stanowi cechę konstytutywną dla istoty każdego człowieka. Wynika to z faktu, że odpowiedzialność jest ustawicznie konfrontowana z zadaniami znanymi i nieznanymi, jakie człowiekowi przychodzi rozwiązywać w ciągu całego życia, w tym także w jego przestrzeni zawodowej.

Odpowiedzialność uświadamia nauczycielowi konieczność zmagania się z czasem teraźniejszym i przyszłym, który niesie z sobą nieprzewidywalne zobowiązania wobec siebie samego, jak i innych; wobec tego, co w nim tkwi, jak i wobec tego, co świadczyć winno o jego człowieczej egzystencji. Dlatego tak ważne jest podjęcie próby rozumienia tego, czym faktycznie jest odpowiedzialność w każdym wymiarze, także w wymiarze pracy zawodowej nauczyciela.

Odpowiedzialność nauczyciela należy potraktować jako swoisty imperatyw pedagogiczny. Odpowiedzialność wychowujących rozumiana w kategoriach imperatywu pedagogicznego dotyczy powinności wspomagania dorastających w ich jednostkowym i społecznym rozwoju. Można zatem powiedzieć, że ponoszą oni odpowiedzialność moralną szczególnie wtedy:

1. Gdy nie podejmują przyjętych na siebie zadań i wynikających z nich obowiązków oraz powinności, chociaż powinni.
2. Gdy podejmują zadania, obowiązki i powinności nie tak, jak powinni.
3. Gdy podejmują je, chociaż nie powinni.

Zakończenie

W miejsce tradycyjnego podsumowania i zakończenia refleksji odnoszącej się do obranych kwestii proponuję czytelnikowi tego tekstu odnieść się do niżej sformułowanych pytań:

Czy godność osobowa, godność osobowościowa i godność osobista, które należy wiązać z ustawicznym odkrywaniem i przeżywaniem wartości samego siebie, jest przedmiotem procesu kształtowania osobowości profesjonalnej kandydatów na nauczycieli, dzięki czemu mogą oni doznawać poczucia sensu życia w wymiarze osobistym i zawodowym?

Czy godność zawodu nauczyciela wymaga obecnie ochrony prawa do szacunku, prawa do nienaruszalności dobra osobistego, prawa do wolności, prawa do osiągnięcia satysfakcji?

Czy czasy chaosu aksjonormatywnego sprzyjają zachowaniu tradycyjnej wizji autorytetu nauczyciela w społeczeństwie, wśród rodziców i uczniów?

Co może sprzyjać optymalizacji autorytetu nauczycielskiego, który jest warunkiem koniecznym w realizacji celów i zadań wychowawczych?

Czy współczesny chaos aksjonormatywny, który sprzyja nieradzeniu sobie z odpowiedzialnością przez człowieka, jest podstawą do uwolnienia nauczycieli od odpowiedzialności moralno-społecznej i profesjonalnej?

Czy w uczelniach kształcących kandydatów na nauczycieli przywiązuje się dostateczną wagę do tego, aby w nauczycielskiej formacji profesjonalnej kształtować ich godność osobową, osobowościową i osobistą, wyposażać ich w rozeznanie, na czym polega autentyczny i realny autorytet oraz na czym zasadza się odpowiedzialność zawodowa?

BIBLIOGRAFIA

- Anzebacher, A. (2006). Co oznacza godność człowieka. *Horyzonty Wychowania*, nr 5(9).
- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Aletheia.
- Badura, E. (1981). *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*. Warszawa: WSiP.
- Bocheński, J.M. (1974). *Was ist Autorität? Einföhrung in die Logik der Autorität*. Freiburg.
- Brajowicz, S.M. (1974). Analiza filozoficzna pojęcia autorytet. *Człowiek i Światopogląd*.
- Cialdini, R. (1994). *Wywieranie wpływu na ludzi*. Gdańsk: Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dominian, J. (1988). *Autorytet*. Warszawa: PAX.
- Gała, A.E. (1992). *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*. Lublin: KUL.
- Jazukiewicz, I i de Tchorzewski, A.M. (2016). *Godność jako wartość i problem edukacyjny*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Gołaszewska, M. (1990). *Istota i istnienie wartości*, Warszawa: PWN.
- Griesbach, E. (2004). *Odpowiedzialność*. W: J. Filek (red.), *Filozofia odpowiedzialności XX wieku. Teksty źródłowe*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Ingarden, R. (1972). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Znak.
- Kozielecki, J. (1984). Godność a charakter człowieka. *Więź*, nr 5.
- Kurdybacha, Ł. (1948). *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*. Warszawa: Czytelnik.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i profesjonalne.
- Marcińczyk, B. (1991). *Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Mazurek, F.J. (1995). Godność osoby ludzkiej jako norma. *Społeczeństwo*, nr 4.
- Mirski, J. (1932). *Projekt nauki o nauczycielu, czyli pedeutologia*, nr 6.
- Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, 1998. Pod red. A.M. de Tchorzewskiego. Bydgoszcz: Wers.
- Olubiński, A. (red.) (2012). *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?* Toruń: Impuls.
- Opozda, D. (2016). Autorytet. W: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom: PWE.
- Pająk, J. Autorytet jako kategoria pojęciowa. *Zeszyty Naukowe WSP Opole*, nr XXIX.

- Plicht, G. (2004). Pojęcie odpowiedzialności. W: J. Filek (red.), *Filozofia odpowiedzialności XX wieku. Teksty źródłowe*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Ricoeur, P. (1999). Paradoks autorytetu. W: *Oświecenie dzisiaj. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Kraków: Znak.
- Rowid, H. (1912). O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego. *Nowe Tory*, 6.
- Rowid, H. (1920). W sprawie organizacji studiów nauczycieli szkół powszechnych w przyszłości. *Ruch Pedagogiczny*, R. 7, nr 1-3, s. 34-44.
- Rynio, A. (2019). *Wychowanie do odpowiedzialności*. Lublin: KUL.
- Schwartlander, J. (1955). Odpowiedzialność jako podstawowe pojęcie filozoficzne. *Znak*, 10.
- Sillamy, N. (1995). *Słownik psychologii*. Katowice: „Książnica”.
- Sznajder, I. (1938/1939). *Pedeutologia, jej rozwój i metody*.
- Życówna, A. (1915). *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*. Warszawa: Księgarnia J. Lisowskiej.
- Ślipko, T. (1999). Trojakie oblicze wolności. W: *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers.
- Tchorzewski de A.M. (red.). (1998). *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers.
- Tchorzewski de A.M. (2017). Autorytet i jego struktura aksjologiczna. *Studia Paedagogica Ignatiana*. Vol. 35, nr, 5.
- Tchorzewski de, A.M. (2016). Metafizyka i doświadczanie godności. W: I. Jazukiewicz i A.M. de Tchorzewski (red.), *Godność jako wartość i problem edukacyjny*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Tchorzewski de, A.M. (2016). O potrzebie zmian w formacji profesjonalnej nauczycieli. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, Vol. 35, nr 3.
- Tchorzewski de, A.M. (2016). *Prawość – atrybut czy aberracja w procesie kształcenia*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Weishedel, W. (2004). Istota odpowiedzialności. W: J. Filek (red.), *Filozofia odpowiedzialności XX wieku. Teksty źródłowe*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

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/>

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 wyводу

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.....
(miejsceowość)

.....
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



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/>