

INTERDYSCYPLINARNE PISMO Z ZAKRESU NAUK SPOŁECZNYCH, ZAWIERAJĄCE ARTYKUŁY ODZWIERCIEDLAJĄCE PROCESY SPOŁECZNE, GOSPODARCZE I POLITYCZNE, ZACHODZĄCE W POLSCE, W EUROPIE I NA ŚWIECIE

STUDIA Społeczne

SOCIAL Studies

**W NUMERZE
MIĘDZY INNYMI:**

J. Bajtoš,

S. Dawidziuk: *Školské podvádzanie v hodnotovom systéme – tvorba a pilotáž dotazníka pre učiteľov*

W. Pomykało: *Nowa generacja pedagogiki, niezbędną podstawą pełnej realizacji praw człowieka w obecnym i nadchodzącym świecie*

R. Łukasiewicz: *Badania społeczne wobec wyzwań współczesności*



IN THIS ISSUE:

J. Bajtoš,

S. Dawidziuk: *Školské podvádzanie v hodnotovom systéme – tvorba a pilotáž dotazníka pre učiteľov*

W. Pomykało: *A new generation of pedagogy, an indispensable foundation for the full realization of human rights in the present and forthcoming world*

R. Łukasiewicz: *Social research regarding to contemporary challenges*

WYDAWCA: WYŻSZA SZKOŁA MENEDŻERSKA W WARSZAWIE

PUBLISHER: WARSAW MANAGEMENT UNIVERSITY

CZASOPISMO INDEKSOWANE NA LIŚCIE CZASOPISM PUNKTOWANYCH MNiSW (5 PKT.)

JOURNAL INDEXED IN MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION INDEX (5 PTS.)



STUDIA | SOCIAL Społeczne | Studies

Wydawca: Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
Adres Redakcji i Wydawcy: Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
ul. Kawęczyńska 36, 03-772 Warszawa, wsm.warszawa.pl

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief:

prof. dr hab. Wojciech Pomykała

Sekretarz Redakcji / Managing Editor:

dr Roland Łukasiewicz

Redaktorzy tematyczni / Section Editors:

dr Krystyna Teresa Panas

dr Krzysztof Szlubowski

Redaktor statystyczny / Statistical Editor:

dr hab. Ewa Frątczak

Redaktorzy językowi / Language Editors:

język angielski / *English*: Eric Banks (native speaker),
Marta Dawidziuk,

język rosyjski / *Russian*: Jadwiga Piłat,

język słowacki / *Slovak language*: Andrea
Gieciová-Ľusová (native speaker).

Redaktor wydawniczy / Publishing Editor:

dr Aleksandra Chyc

Redaktor techniczny / Technical Editor:

Janusz Janiszewski

Skład i łamanie / DTP: Wydawnictwo WSM.

Grafiki oraz zdjęcia zgodne z /
All images in accordance with:



Rada Naukowa / Editorial Board:

Przewodniczący / Chairman:

prof. dr hab. Henryk Stańczyk /WSM/ (Polska / Poland)

Członkowie / Members:

prof. PhDr. Viera Bacova, PhD., DrSc. (Słowacja / Slovakia),

prof. dr hab. inż. Ján Bajtoš /WSM/ (Słowacja / Slovakia),

prof. dr hab. Valery Bebyk /University of Ukraine/ (Ukraine / Ukraina),

prof. dr hab. Ewgenii Bobosow (Białoruś / Belarus),

prof. dr hab. Stanisław Dawidziuk /WSM/ (Polska / Poland),

prof. PhDr. Rudolf Dupkala, CSc. (Słowacja / Slovakia),

prof. Dan Durning, PhD (USA)

senior lecturer Natalia Gajdamaschko, PhD (Kanada / Canada),

prof. dr Otar Gerzmava /Georgia Grigol Robakidze University/ (Gruzja / Georgia),

prof. dr hab. Ding Gianwey (Chiny / China), prof. Devin Fore, PhD. /Princeton

University USA/ (USA), prof. dr hab. Marek Furmanek /UZ/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Wojciech Hübner /Vistula/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Bohdan Jałowiecki /UW/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Maria Kobayashi /IPiN/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Jerzy Kunikowski /UPH/ (Polska / Poland),

prof. MUDr. Vladimír Krčmery, PhD, DrSc., dr h.c. Mult. (Słowacja / Slovakia),

prof. dr Otwin Marenin (USA), prof. dr hab. Kaz Mazurek (Kanada / Kanada),

prof. dr hab. John McGraw (Kanada / Kanada), prof. dr hab. Nella Nyczkało

(Ukraina / Ukraine), prof. dr hab. Stefan Opara /INP/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Kazimierz Pospiszyl /WSM/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Karol Poznański /APS/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Józef Pułturzycki /UW/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Zdzisław Sirojć /WSM/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Zbigniew Starowicz /UW/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Franciszek Szlosek /APS/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Władysław Szymański /SGH/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Peter Vojcik (Słowacja / Slovakia),

prof. dr hab. Minoru Yokoyama (Japonia / Japan)

„STUDIA SPOŁECZNE” – KWARTALNIK Z ZAKRESU NAUK SPOŁECZNYCH,
ZAWIERAJĄ ARTYKUŁY ODZWIERCIEDLAJĄCE PROCESY SPOŁECZNE,
GOSPODARCZE I POLITYCZNE, ZACHODZĄCE W POLSCE, W EUROPIE
I NA ŚWIECIE / “SOCIAL STUDIES” – QUARTERLY SCIENTIFIC
MAGAZINE PUBLISHING ARTICLES ON SOCIAL, ECONOMIC, AND
POLITICAL PROCESSES IN POLAND, EUROPE AND THE WHOLE WORLD

ZA PUBLIKACJĘ W „STUDIACH SPOŁECZNYCH” (ZGODNIE
Z WYKAZEM CZASOPISM NAUKOWYCH MNiSW, CZĘŚĆ B, POZYCJA
NR 2195), AUTORZY WPISUJĄ DO DOROBKU NAUKOWEGO 5 PKT. /
AUTHORS OF “SOCIAL STUDIES” RECEIVE 5 POINTS (ACCORDING
TO POLISH MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION)

Wszystkie nadsyłane artykuły naukowe są recenzowane.
Procedura recenzowania artykułów, zaporą ghostwriting oraz zasady
przygotowywania tekstów i instrukcje dla autorów znajdują się na
stronie internetowej czasopisma / All articles are peer reviewed. The
procedure for reviewing articles, and the Guide for Authors can be found
on the website of the journal

Wersja pierwotna (referencyjna) czasopisma to wersja drukowana
/ The original (reference) version of the journal is printed.

Drukowane w Polsce / Printed in Poland — Nakład / Circulation: 70

© Copyright by Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
(Warsaw Management University)

Żaden fragment tej publikacji nie może być reprodukowany,
umieszczany w systemach przechowywania informacji lub prze-
kazywany w jakiegokolwiek formie – elektronicznej, mechanicz-
nej, fotokopii czy innych reprodukcji – bez zgody posiadacza
praw autorskich. / All rights reserved by Warsaw Management
University. No part of this publication may be reproduced, stored
in a retrieval system, transmitted in any form or by any means,
electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise,
without the prior written permission of the publisher.

SPIS TREŚCI / CONTENTS

Ján Bajtoš Stanisław Dawidziuk	Školské podvádzanie v hodnotovom systéme – tvorba a pilotáž dotazníka pre učiteľov / School challenge in value system – creation and pilot of the reader questionnaire	3
Wojciech Pomykało	Nowa generacja pedagogiki, niezbędną podstawą pełnej realizacji praw człowieka w obecnym i nadchodzącym świecie / A new generation of pedagogy, an indispensable foundation for the full realization of human rights in the present and forthcoming world	7
Roland Łukasiewicz	Badania społeczne wobec wyzwań współczesności / Social research regarding to contemporary challenges	17
Aleksandra Chyc	Wybrane regionalne kodyfikacje prawa dotyczące ochrony dóbr kultury i dziedzictwa kulturowego / Selected regional law codifications concerning the protection of cultural property and cultural heritage	25
Edyta Tkaczyk	Etyka w zawodzie prawnika. Podstawy doktrynalne, istota, charakter / Ethics in legal profession. Doctrinal bases, essence, nature	33
Konrad Harasim	Uwarunkowania dobrostanu psychicznego – od psychologii jakości życia do psychofortologii / Conditions of psychological well-being – from the psychology of quality of life to psychophortology	39

Prof. dr hab. Ján Bajtoš

Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

Prof. dr hab. Stanisław Dawidziuk

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

Studia Społeczne 21 (2) /2018

ISSN 2081-0008

e-ISSN: 2449-9714

str. 3-6

ŠKOLSKÉ PODVÁDZANIE V HODNOTOVOM SYSTÉME – TVORBA A PILOTÁŽ DOTAZNÍKA PRE UČITEĽOV / SCHOOL CHALLENGE IN VALUE SYSTEM – CREATION AND PILOT OF THE READER QUESTIONNAIRE

ABSTRAKT

Autori sa v článku zaoberajú problematikou podvádzania v školách. Podvádzanie považujú za neakceptovateľný fenomén školského vzdelávania, preto sa svojimi výskumnými šetreniami snažia zistiť a analyzovať uvedený problém. Autori tiež popisujú hlavné myšlienky výskumného projektu a tvorby dotazníka pre učiteľov ako primárneho výskumného nástroja.

KLÚČOVÉ SLOVÁ: ŠKOLSKÉ PODVÁDZANIE. DOTAZNÍK. PILOTÁŽ DOTAZNÍKA.

ABSTRACT

In the article the authors deal with the issue of cheating in schools. The cheating deems unacceptable phenomenon of the education, so their research investigation trying to identify and analyze this problem. The authors also describe the basic ideas of a research project on creating a questionnaire for teachers as a primary research tool.

KEY WORDS: SCHOOL CHEATING. QUESTIONNAIRE. QUESTIONNAIRE PILOTING.

Úvod

Problematika hodnôt, hodnotového systému, či hodnotovej orientácie je v centre záujmu mnohých odborníkov takmer vo všetkých spoločensko-vedných disciplínach. Tak je tomu aj v pedagogických vedách, preto sa v článku zameriavame na problematiku školského podvádzania v kontexte hodnôt a hodnotového systému. Školské podvádzanie je potrebné vnímať v širokých súvislostiach, ktoré prekračujú hranice pedagogiky, či didaktiky. Vzájomné medziodborové prepojenie umožňuje posudzovať problematiku školského podvádzania z viacerých hľadísk. Hlavným cieľom predkladaného príspevku je popísať zámery implementácie hlavnej výskumnej metódy (dotazníka pre učiteľov a jeho pilotáž) nášho výskumného šetrenia v rámci riešenia grantového projektu KEGA 001 DTI – 4/2018 *Školské podvádzanie ako problémový aspekt hodnotenia výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu na stredných školách*.

1. HODNOTOVÉ, ETICKÉ A MORÁLNE HĽADISKO ŠKOLSKÉHO PODVÁDZANIA

Mnohé hodnotové, eticky a morálne zamerané výskumy podvádzania vychádzajú z Kohlbergových štádií morálneho vývoja človeka. Žiaci stredných škôl sa nachádzajú na prelome konvenčnej a postkonvenčnej morálky (Kohlberg, 1976). Konvenčná morálka je typická snahou adolescentov naplňať očakávania, ktoré voči nim má ich rodina, blízki

a učelia. Postkonvenčná úroveň morálky (15 rokov až dospelosť) je charakteristická postupným pochopením relativity zákonov a pravidiel. Dospievajúci vlastnými skúsenosťami poznáva, že pravidlá nie sú večné, ani nie sú všetkými bezvýhradne prijaté. Až neskôr v dospelosti si vytvára vlastný obraz morálnych zásad, hodnôt ktorými sa riadi. Vzťah medzi mravným presvedčením a konaním môže byť komplikovaný. Niektorí autori (Haines, 1986) uvádzajú, že podvádzajúci žiaci sú zvyčajne na nižšom stupni morálneho usudzovania, ale napr. Eisenberg (2004) to popiera. Tvrdí, že úroveň morálneho usudzovania nemá veľký vplyv na výskyt školského podvádzania.

Nech už sa prikloníme k teórii morálneho vývoja ktoréhokoľvek autora (Piaget, Kohlberg, Eisenberg, a ďalší, in Lajčiaková, 2008), je dôležité uvedomiť si, že významným činiteľom utvárania morálky sú normy a pravidlá, všeobecne platné a bežne používané, s ktorými sa dospievajúci stretáva. Akceptovanie nečestného konania vo forme školského podvádzania ovplyvňuje morálne hodnoty, ktoré človek neskôr zastáva v profesijnom a spoločenskom živote.

V oblasti školského podvádzania panujú výrazné nejasnosti. Žiaci a mnohokrát ani sami učelia nedokážu stanoviť jednoznačnú a konkrétnu hranicu, ktorá by rozdeľovala podvod od korektného jednanja. Pre niektorých je istá situácia typickým príkladom podvádzania, inému sa môže javiť ako menej závažná a niekomu sa môže zdať, že

k žiadnemu podvodu nedošlo. Uvedieme to na príklade, ktorý vo svojej práci uvádza Gray (2013). Ak si žiak spraví ťahák s pojmami a dôležitými informáciami pred skúškou a následne ho použije, vtedy podvádza. Ak si však spraví rovnaký ťahák a uloží si ho do krátkodobej pamäte, ktorej obsah sa stratí hneď po skúške, vtedy nepodvádza. Alebo ak žiak píše referát a skopíruje celé odseky prác od iných autorov, ktoré dá následne zmysluplne dohromady, vtedy podvádza. Keď však spraví v podstate to isté, len si dá tú námahu a prerozpráva vlastnými slovami obsah týchto odsekov namiesto doslovného kopírovania, vtedy nepodvádza. Škola sa tak stala miestom, ktoré vytvorilo pre podvádzanie takmer dokonalé podmienky (Gray, 2013). Učitelia by sa mali zamyslieť, či výberom učiva a obsahom skúšok nenavádzajú žiakov k tomu, aby v škole radšej podvádzali, ako sa nezmyselne učili niečo, čo v živote nebudú potrebovať. Žiaci podvádzajú tiež preto, lebo ignorujú prípravu na vyučovanie, nemajú záujem o konkrétny predmet štúdia, nezvládajú manažment času pri príprave na vyučovanie, majú priveľa mimoškolských aktivít, dosahujú slabé študijné výsledky a majú záujem dostať dobré známky, sú prehnane súťaživí, alebo majú veľmi ambiciózných rodičov vo vzťahu k študijným výsledkom vlastných detí. Príčinou môže byť prokrastinácia (psychická lenivosť, sústavné odkladanie dôležitých úloh na neskôr), či poznanie, že „každý“ žiak predsa podvádza a má úspech (tlak rovesníckej skupiny).

Táto rozmanitosť vo vnímaní a všeobecne celková nejednoznačnosť naznačujú, že podstata problematiky podvádzania je veľmi komplikovaná a bolo by preto viac než potrebné vytvoriť všeobecnú definíciu školského podvádzania. V slovenskej odbornej literatúre definíciu školského podvádzania doposiaľ nenájdeme (Bajtoš – Marhevková, 2016). Môžeme sa odraziť od právnickej definície podvodu, ktorý Trestný zákon SR (§ 221 a nasl.) stanovuje ako čin, ktorého sa dopustí ten, kto zneužije cudziu nevedomosť vo vlastný prospech. **V školskom prostredí sa podvádzania dopúšťa žiak, ktorý uvedie učiteľa do omylu, že si osvojil požadované vedomosti, a tým získa dobré hodnotenie.** Zo zahraničných autorov je často uvádzaná Cizkova definícia (2003), ktorá popisuje školské podvádzanie (*cheating*) ako **jednanie, ktorým žiak pri skúšaní alebo plnení úloh porušuje stanovené školské pravidlá.** Ide o konanie, ktoré mu prináša nespravodlivú výhodu voči ostatným, a ktoré znižuje presnosť a spoľahlivosť pedagogických záverov o výkone žiaka.

2. NÁVRH VÝSKUMNÉHO NÁSTROJA (DOTAZNÍKA PRE UČITEĽOV) VO VZŤAHU K ŠKOLSKÉMU PODVÁDZANIU

Plánovaný výskum školského podvádzania v podmienkach stredných škôl bude realizovaný kvantitatívnou metódou zberu dát prostredníctvom dotazníka. Teda hlavnou výskumnou metódou plánovaného výskumného šetrenia bude dotazník (Bajtoš – Hanuliaková, 2018). Vytvoríme dva dotazníky, t.j. dotazník pre žiakov a dotazník pre učiteľov. V tomto príspevku sa budeme zaoberať výlučne tvorbou a pilotážou dotazníka pre učiteľov. Dotazník pre učiteľov bude obsahovať zatvorené položky s možnosťou jednoduchého výberu odpovede a poloopené položky.

Respondenti budú učitelia stredných škôl zo Slovenska, Českej republiky a z Poľska. Dotazníková metóda patrí k tzv. exploračným výskumným metódam, metódam získavania údajov, informácií prostredníctvom subjektívnych výpovedí skúmaných osôb, tzv. respondentov. Ide o metódu získavania informácií, keď sa výskumník pýta, žiada a respondenti odpovedajú na jeho otázky a výzvy zamerané na výskumný účel. Pri tejto metóde je dôležité si uvedomiť, že získané údaje nie sú objektívne, t.j. fakty v tzv. v čistej - neskreslenej podobe, ale len názory respondentov na skúmané objekty, javy, procesy. Avšak nami skúmané javy budeme zisťovať priamo od učiteľov, konkrétne ide o zistenie príčin správania, postojov, názorov, motívov, či hodnotenie vecí a javov. V týchto prípadoch je najefektívnejšie a najlepšie ak výskumník použije ako výskumnú metódu dotazník. Na druhej strane si uvedomujeme, že týmto spôsobom môže vzniknúť problém s reliabilitou (spoľahlivosťou, presnosťou) získaných výsledkov. Pretože ide o názory učiteľov, o ich subjektívne výpovede, vzniká nebezpečenstvo, že respondenti nebudú vedieť odpovedať na otázky výskumníka, lebo sa nevedia primerane písomne vyjadrovať; nebudú chcieť na ne odpovedať vážne, zodpovedne, úprimne, pretože sa obávajú dôsledkov, alebo sa chcú ukázať lepšími ako v skutočnosti sú. Položky v dotazníku budú škálované, pretože považujeme za potrebné zistiť tiež mieru intenzity postoja respondentov. Ešte pred samotným výskumom prebehne pilotné overenie dotazníka, zmyslom ktorého je získať od respondentov postrehy a pripomienky, ktoré môžu prispieť k drobným úpravám v dotazníku, s cieľom zabezpečiť čo najvyšší stupeň zrozumiteľnosti jednotlivých dotazníkových položiek. Vyhodnotením takto získaných údajov sme si zároveň budeme môcť overiť možnosti štatistického spracovania dát.

Naše výskumné zisťovania názorov a postojov učiteľov k školskému podvádzaniu sme rozdelili do niekoľkých oblastí, t.j. podľa reakcie učiteľa pri odhalení podvádzania, podľa motívov a dôvodov podvádzania žiakov, podľa najúčinnějších spôsobov riešenia a obmedzenia školského podvádzania a podľa spôsobov (metód) školského podvádzania.

– REAKCIE UČITEĽOV PRI ODHALENÍ PODVÁDZANIA ŽIAKOV

Riešenie prípadov, keď učiteľ pristihne žiaka pri podvádzaní, si vyžaduje určitú dávku nadhľadu. Učiteľ by mal reagovať na podvádzanie tak, aby sa nenechal podvodom rozhodnúť a zachoval profesionalitu. Úlohou učiteľa nie je žiaka ponižovať a strápnovať, ale dôsledne situáciu vyriešiť, aby žiaci nedospeli k názoru, že podvádzanie je v poriadku a neskúšali to nabudúce znovu. Učitelia pri odhalení podvádzania reagujú rôzne, preto v dotazníku pre učiteľov ponúkame respondentom tieto možnosti: **po odhalení podvádzania klasifikujem žiaka klasifikačným stupňom „nedostatočný“; upozorním žiaka (vezmem mu ťahák) a nechám žiaka dopísať písomku; tvárim sa, že som nezaregistroval podvádzanie žiaka; nesledujem žiakov počas skúšania, lebo sa venujem svojim veciam; informujem riaditeľa školy, či rodičov o podvádzaní žiaka; navrhmem žiakovi, ktorý podvádza pokarhanie (zníženu známku zo správania); ponúknem žiakovi iný termín pre**

preskúšanie; požiadam žiaka, aby opustil triedu; žiaci nepodvádžajú, lebo pri mne nemajú šancu podvádzať; nesnažím sa odhaliť podvádžanie žiakov.

– MOTÍVY A DŮVODY PODVÁDZANIA ŽIAKOV

Motívy školského podvádžania je možné rozdeliť do 4 skupín: *motívy vyplývajúce zo samotnej podstaty podvádžania* (podvádžanie z princípu – žiak podvádžanie považuje za regulárny spôsob ako sa dopracovať k cieľu, hľadá cesty najmenšieho odporu, snaží sa dosiahnuť maximum pri minimálnom množstve času a úsilia); *motívy vyplývajúce z učiva* (žiak v priebehu učenia dospeje k presvedčeniu, že učivo je príliš ťažké na zapamätanie, príliš rozsiahle a je takmer nemožné osvojiť si ho, niekedy učivo ani neporozumie, alebo učivo je zastarané, neaktuálne pre prax); *motívy vyplývajúce z vnímania dôležitosti* (žiaci prisudzujú jednotlivým predmetom rôznu mieru dôležitosti, a potom sa inak pripravujú na predmet, ktorý považujú za dôležitý z hľadiska ďalšieho vzdelávania, alebo neskoršieho uplatnenia, a inak na nedôležitý predmet; žiaci, ktorí sa učia pre známky, nie kvôli vedomostiam, pociťujú silnejšiu motiváciu podvádžať, najmä ak nie sú schopní učivo si osvojiť); *motív nedostatku času* (môže vzniknúť z neprimeranej náročnosti učiva, z nesprávnych pracovných /vzdelávacích/ návykov žiakov, alebo z uprednostnenia iných činností, prípadne predmetov). V dotazníku ponúkame respondentom tieto možnosti motívov podvádžania žiakov: **žiak neovláda učivo, lebo sa učivo nenaučil; žiak chce dosiahnuť čo najlepšie hodnotenie (známku); žiakom sa nechce učiť; žiaci nemajú dostatok času na učenie; učiva je veľa, je ťažké a žiaci nie sú schopní sa ho ani pri najväčšej vôli naučiť; žiaci sa neučia predmety, ktoré nie sú dôležité; žiaci sa neučia ak je učivo odtrhnuté od praxe (nevyužijú ho, nezaujímajú ich); žiaci sa neučia, keď učivo nerozumejú; keď má učiteľ neprimerané nároky na vedomosti, robí príliš ťažké testy; veľký stres zo skúšania spôsobuje, že žiak zabudnem aj to čo vie; je ľahké podvádžať, lebo učiteľ si to nevšimá; žiak podvádža keď vie, že aj ostatní spolužiaci podvádžajú; žiaci podvádžajú vždy, z princípu; podvádžanie je ľahšie ako učenie sa; pri skúšaní u žiakov prevláda neistota, strach zo zlyhania; podvádžanie nie je nič zlé, žiaci to považujú za normálne; žiaci podvádžajú, lebo potrebujú dokončiť školu (postup na VŠ, nástup do zamestnania); žiaci nechcú sklamať rodičov zlou známku; podvádžanie (napr. ťahák) často berú žiaci len ako poistku; žiaci si myslia, že ich učiteľ nedokáže pri podvádžaní pristihnúť.**

– NAJÚČINNEJŠIE SPÔSOBY RIEŠENIA A OBMEDZENIA ŠKOLSKÉHO PODVÁDZANIA

Každý spoločenský problémový jav môžeme riešiť dvojakým spôsobom. Najefektívnejším riešením je zamedzenie vzniku problému, čiže prevencia. Niekedy sa však situácii predísť nepodarí a je potrebné vzniknutý problém vyriešiť operatívne. Eliminovať podvodné konanie žiakov je možno dvomi typmi preventívnych stratégií. *Nepriame preventívne stratégie* (také opatrenia, ktorých cieľom je predovšetkým

zabezpečiť efektívnosť vyučovacieho procesu a na podvádžanie vplývajú nepriamo, napr.: vyvolať v žiakoch pocit, že predmet a učivo v ňom obsiahnuté sú pre nich dôležité; využívať také vyučovacie metódy, ktoré vzbudia v žiakoch záujem o predmet a uľahčia učenie sa; naučiť žiakov, ako sa majú učiť a pod.). *Priame preventívne stratégie* (nastavenie pravidiel, ktoré musia žiaci počas vyučovania dodržiavať). V dotazníku ponúkame respondentom tieto možnosti, ktorými je možné obmedziť podvádžanie žiakov: **naučím žiakov ako efektívne sa učiť premet, ktorý vyučujem; dosiahnem u žiakov pocit dôležitosti môjho predmetu; zabezpečím vzbudenie záujmu žiakov o môj predmet; poskytnem žiakom neustále spätnú väzbu o stave ich vedomostí; informujem žiakov o pravidlách skúšania a hodnotenia; informujem žiakov o postupoch pri odhalení podvádžania; dbám na to, aby žiaci pri skúške nemali nič na laviciach; zabezpečím vypnutie a odloženie ich mobilných telefónov; sledujem žiakov počas skúšania (chodím po triede); pred skúšaním žiakov v triede rozsadím; som za vypracovanie a následné dodržiavanie „Etického kódexu žiaka“.**

– METÓDY PODVÁDZANIA ŽIAKOV

Jedným zo zámerov nášho výskumného šetrenia je zistiť, či podvádžajúci žiaci preferujú tradičné metódy podvádžania (*písomné podklady na podvádžanie, vizuálna alebo ústna komunikácia pri podvádžaní*), alebo preferujú skôr netradičné metódy podvádžania, ktoré sú úzko späté s využívaním moderných technológií (*elektronické školské podvádžanie*). V dotazníku ponúkame respondentom tieto možnosti školského podvádžania: **odpisovanie od spolužiaka; požiadanie spolužiaka o našepkanie; používanie ťahákov (vlastný rukou písaný, sken z knihy, vytlačený z PC, požičaný ťahák od spolužiaka); odpisovanie priamo z knihy, či zo zošita; používanie vopred pripravených odpovedí („bomba“, získať test); používanie mobilného telefónu za účelom odpisovania; používanie odposluchu z MP3; používanie inteligentných hodínok; používanie tabletu, notebooku, handsfree.**

3. PILOTÁŽ DOTAZNÍKA PRE UČITEĽOV

V predkladanom príspevku prezentujeme iba časť získaných výsledkov z pilotáže dotazníka pre učiteľov. **Cieľom pilotáže** bolo zvýšiť kvalitu nami zostrojeného dotazníka pre učiteľov. Pilotáž prebiehala v mesiaci september 2018 na stredných odborných školách v meste Košice a zúčastnilo sa ho 23 respondentov, učiteľov odborných predmetov. Z uvedenej vzorky respondentov bolo 12 mužov (52,17 %) a 11 žien (47,83 %).

Medzi najzaujímavejšie výsledky pilotáže dotazníka pre učiteľov možno považovať aj získané výsledky, ktoré sa týkajú motivácie žiakov k podvádžaniu. Motívmi podvádžania žiakov sme sa zaoberali v nasledujúcej položke učiteľského dotazníka v znení: *„Čo žiakov motivuje (aké majú dôvody), aby pri skúšaní podvádžali?“*. Respondenti (učitelia) mali možnosť priradiť k vybraným motívom ich význam na stupnici od 1 do 5, pričom: 5 = veľmi silný motív, 1 = žiaden vplyv.

Tab. č. 1. Celkové poradie motívov školského podvádzania

MOTÍVY ŠKOLSKÉHO PODVÁDZANIA		
Poradie	Motív	Vážený aritmetický priemer
1.	Neovládajú učivo, neučili sa	4,39
2.	Nechce sa im učiť, sú leniví	4,30
3.	Učivo je odtrhnuté od praxe	3,87
3.	Myslia si, že ich nepristihne učiteľ	3,87
5.	Potrebnú dokončiť školu	3,78
6.	Podvádzanie nie je nič zlé	3,74
7.	Podvádzanie je ľahšie ako učenie	3,61
8.	Podvádzajú, lebo učivo nerozumejú	3,59
9.	Chcú dostať čo najlepšiu známku	3,39
10.	Ak vidia, že aj iní spolužiaci podvádzajú	3,35
11.	Nechcú sklamať rodičov zlou známku	3,30
12.	Strach spôsobuje, že všetko zabudnú	3,04
16.	Podvádzajú vždy, z princípu	2,78
14.	Je ľahké podvádzáť	2,74
14.	Majú strach zo zlyhania	2,74
16.	Nemajú dostatok času na učenie	2,70

Okrem motívov uvedených v dotazníku respondenti navrhli rozšíriť dotazník o tieto tri možnosti motívov podvádzania: „Učiva je veľa, je ťažké a nie sú schopní sa ho

naučiť“; „Neučia sa predmety, ktoré nie sú z pohľadu žiakov dôležité“ a „Učiteľ má neprimerané nároky na žiakov, robí príliš ťažké testy“. Na základe odporúčani respondentov sa vo finálnej podobe dotazníka objavia aj vyššie uvedené motívy podvádzania.

Vo vzťahu k zameraniu nášho príspevku budeme v ďalšom rámcovo interpretovať získané výsledky pilotáže iba vo vzťahu hodnotového systému stredoškôľakov. Najsilnejšími motívmi podvádzania žiakov stredných odborných škôl z pohľadu učiteľov je, podľa výsledkov pilotáže učiteľského dotazníka skutočnosť, že sa žiaci neučia a že sú leniví učiť sa. Tieto dôvody vyplývajú zo skutočnosti, že dnešná generácia mladých ľudí nemá záujem o vzdelávanie a učenie sa a tak v ich hodnotovom rebríčku sa hodnota vzdelania ocitá na spodných priečkach. Ak budeme aj naďalej akceptovať nečestné konanie žiakov prejavujúce sa v školskom podvádzaní, bude hodnota vzdelania, taktiež aj morálne hodnoty negatívne vplývať na jedincov v ich ďalšom profesijnom, spoločenskom a aj osobnom živote.

ZÁVER

Problematika školského podvádzania je veľmi aktuálna a diskutovaná téma, ktorá neušla pozornosti množstvu zahraničných odborníkov. Prípravu výskumných nástrojov považujeme za mimoriadne dôležitú ak chceme svojimi výskumnými šetreniami prispieť k poznaniu jestvujúceho stavu školského podvádzania na Slovensku, v Česku a v Poľsku.

LITERATÚRA

1. BAJTOŠ, J. - MARHEVKOVÁ, A. 2016. *Školské podvádzanie – problémový aspekt hodnotenia výkonov žiakov*. Bratislava: Iura Edition 2016. 104 s. ISBN 978-80-8168-452-4.
2. BAJTOŠ, J. - HANULIAKOVÁ, J. 2018. Školské podvádzanie žiakov stredných škôl – návrh hlavnej metódy výskumu. In: *12. didaktická konferencia*. Dubnica nad Váhom : Vysoká škola DTI 2018. s. 25-29. ISBN 978-80-89732-72-2.
3. CIZEK, G. J. 2003. *Detecting and Preventing Classroom Cheating: Promoting Integrity in Assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
4. EISENBERG, J. 2004. *To Cheat or Not To Cheat: Effects of Moral Perspective and Situational Variables on Students' Attitudes*. *Journal of Moral Education*, 33(2), 163178.
5. GRAY, P. 2013. *Podvádzanie vo vede II: Škola pripravuje pôdu podvádzaniu (nielen) vo vede*. Preklad: SČIGULINSKÝ, P. Sloboda učenia. 2014. [on line]. [cit 10.10.2018]. Dostupné na: <http://www.slobodaucenia.sk/clanok/podvadzanie-vo-vede-ii>
6. HAINES, V. J. - DIEKHOFF, G. M. - LABEFF, E. E. - CLARK, R. E. 1996. College Cheating: Immaturity, Lack of Commitment, and the Neutralizing Attitude. *Research in Higher Education*, 25(4), 342–354.
7. KOHLBERG, L. 1976. Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach. In T. Lickona (Ed.). *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
8. LAJČIAKOVÁ, P. 2008. *Psychológia morálky*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. 2008. ISBN 80-720-4569-3.

NOWA GENERACJA PEDAGOGIKI, NIEZBĘDNĄ PODSTAWĄ PEŁNEJ REALIZACJI PRAW CZŁOWIEKA W OBECNYM I NADCHODZĄCYM ŚWIECIE / *A NEW GENERATION OF PEDAGOGY, AN INDISPENSABLE FOUNDATION FOR THE FULL REALIZATION OF HUMAN RIGHTS IN THE PRESENT AND FORTHCOMING WORLD*

STRESZCZENIE

W opracowaniu tym autor udowadnia, że współczesna pedagogika polska i światowa, znajduje się w głębokim kryzysie. W jego rezultacie, w warunkach pogłębiającej się katastrofalnej ewolucji rodzaju ludzkiego, nie jest w stanie współuczestniczyć w wypracowaniu nowej wizji człowieka, niezbędnej dla uniknięcia gatunkowej katastrofy człowieka współczesnego i otworzenia przed nim możliwości, korzystnej dalszej ewolucji rodzaju ludzkiego, w zaawansowanych fazach XXI w. i w czasach następnych. Autor zwraca uwagę, że wspomniana niezdolność dotychczasowej pedagogiki do rozwiązywania zadań niezbędnych dla pomysłnej dalszej ewolucji człowieka, wyniknęła głównie z faktu, że pedagogika współczesna, zwłaszcza w wykonaniu jej głównych twórców współczesnych: Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego – zabrnęła w ślepy zaułek. Jest niezdolną do realizacji metodologicznych inspiracji prof. Bogdana Suchodolskiego, najwybitniejszego nie tylko polskiego pedagoga całego XX w. Uznawał on, że fundamentalnym zadaniem pedagogiki nadchodzących czasów, jest przewyciężenie jej dotychczasowego ograniczenia metodologicznego, polegającego na zawężeniu zakresu jej badawczych i inspiracyjnych zainteresowań, tylko do celowych działań dydaktyczno-wychowawczych, realizowanych w szkole, a nie uwzględnienia w jej zainteresowaniach, wszystkich czynników, które kreują współczesnego i przyszłego człowieka. Lekceważenie natomiast takiej fundamentalnej dyrektywy metodologicznej, marginalizowało i nadal coraz bardziej marginalizuje współczesną rolę pedagogiki począwszy od drugiej połowy XX w. Doprowadziło do jej głębokiego i stale pogłębiającego się kryzysu występującego zwłaszcza na początku XXI w. Kryzys ten pogłębia się, w miarę tego, jak współczesny globalny człowiek, pozostaje pod wzrastającym, przemożnym wpływem oraz inspiracji, coraz bardziej skoncentrowanego wielkiego kapitału, skutecznie przeobrażającego go w skali masowej, inspirując jego wzmożone i radykalnie nasilane orientacje konsumpcyjne i indyferentne. Dodatkowo, w pedagogice XXI w., występują tendencje, których przykładowym, wręcz klasycznym elementem, są niektóre podręczniki akademickie tej dziedziny, w których współcześni pedagodzy nie definiują wyraźnie pola badawczych zainteresowań i aspiracji współczesnej pedagogiki (a więc tym bardziej inspiracyjnych), w dziedzinie kształtowania sylwetki ideowo-moralnej współczesnego i przyszłego człowieka.

W wyniku takiej sytuacji we współczesnej polskiej i światowej pedagogice, autor dochodzi do przekonania i przedstawia je w tym opracowaniu, twierdząc, że zarówno narodowi polskiemu, jak i innym narodom współczesnego świata, potrzebna jest nowa pedagogika. Jej istota polegać powinna nie tylko na tym, że wypracuje ona metodologię kreacji wizji pożądanych właściwości człowieka zaawansowanych faz XXI w., ale też, na tym, że ściśle zdefiniuje i opisz właściwości takiego człowieka oraz opracuje i upowszechni wiedzę o mechanizmach jego rzeczywistej kreacji. Taka nowa generacja pedagogiki, powinna mieć olbrzymie znaczenie dla skuteczniejszej realizacji praw człowieka, albowiem człowiek nowej generacji, będzie w większym stopniu, niż ludzie współcześni, chciał i umiał korzystać z praw człowieka, będzie ich świadomym, a nie tylko biernym, podmiotem.

SŁOWA KLUCZOWE: SZKOŁO-CENTRYZM, PEDAGOGIKA PRZYSZŁOŚCI-PEDAGOGIKA NOWEJ GENERACJI, METODOLOGIA KREACJI WIZJI CZŁOWIEKA PRZYSZŁOŚCI, WSPÓŁCZESNY ZAKRĘT W DZIEJACH CZŁOWIEKA.

ABSTRACT

In this study, the author proves that contemporary Polish and world pedagogy is in a deep crisis. As a result, in the conditions of the deepening catastrophic evolution of the human race, he is unable to participate in the development of a new vision of man, necessary to avoid the species catastrophe of modern man and open opportunities for him, favorable further evolution of mankind, in the advanced stages of the 21st century and next time. The author points out that the above-mentioned incapacity of the current pedagogy to solve the tasks necessary for the successful further evolution of man resulted mainly from the fact that contemporary pedagogy, especially by its main contemporary artists: Zbigniew Kwieciński and Bogusław Śliwerski - took a dead end. She is incapable of implementing methodological inspirations of prof. Bogdan Suchodolski, the most outstanding not only Polish educator of the entire 20th century. He recognized that the fundamental task of the pedagogy of the coming times is to overcome its current methodological limitations, consisting in narrowing the scope of its research and inspirational interests only to the

deliberate didactic and educational activities carried out at school and not taking into account her interests, all the factors that create contemporary and future man. Disregarding such a fundamental methodological directive, it marginalized and continues to marginalize the contemporary role of pedagogy from the second half of the twentieth century. It led to its deep and constantly deepening crisis, especially at the beginning of the 21st century. This crisis is deepening as contemporary the global man remains under the growing, overwhelming influence and inspiration, the increasingly concentrated big capital, effectively transforming it on a mass scale, inspiring his intensified and radically intensified consumer and indifferent orientations. In addition, in the pedagogy of the 21st century, there are trends, of which an exemplary, even classical element, are some academic textbooks in this field, in which contemporary pedagogues do not clearly define the field of research interests and aspirations of contemporary pedagogy (and therefore more inspirational) in the field of ideological and moral profiles of contemporary and future man.

As a result of this situation in contemporary Polish and world pedagogy, the author comes to conviction and presents it in this study, claiming that both the Polish nation and other nations of the modern world need a new pedagogy. Its essence should rely not only on the fact that it will develop a methodology to create a vision of desirable human properties of advanced 21st century phases, but also to define and describe the properties of such a person and develop and disseminate knowledge about the mechanisms of its actual creation. Such a new generation of pedagogy should have tremendous significance for the more effective realization of human rights, because a new generation of people will, more than contemporary people, want and be able to enjoy human rights, be their conscious, not just passive, subject.

KEY WORDS: SCHOOL-CENTRISM, PEDAGOGY OF THE FUTURE-PEDAGOGY OF THE NEW GENERATION, METHODOLOGY OF CREATING THE VISION OF THE FUTURE HUMAN, CONTEMPORARY TURN IN THE HISTORY OF MAN.

Współczesnemu społeczeństwu polskiemu – podobnie jak wszystkim społeczeństwom współczesnego świata – tak jak czyste powietrze, równie jak czysta woda, oraz trwały pokój na naszym globie potrzebna jest odpowiedź na bardzo trudne pytania: jak i dokąd w swojej dotychczasowej ewolucji w nowożytnej historii naszej planety już zabrnął współczesny człowiek i dokąd brnie dalej oraz czym może się to zakończyć? Jaka jest – lub może być – alternatywa wobec postępującego stale kryzysu współczesnego człowieka? Jaką wcześniej przeszedł wspomniany człowiek drogą rozwojową w swojej nowożytnej historii zwłaszcza na terenach Europy Zachodniej i Ameryki Północnej oraz na olbrzymich przestrzeniach byłego imperium carów rosyjskich gdzie próbowano realizować od 1917 r. inny ustrój społeczny i gospodarczy w stosunku do tego który powstał wcześniej w Europie Zachodniej i Ameryce Północnej ale też zamierzano wykreować na nim zupełnie inny model i właściwości człowieka niż te, które były i są charakterystyczne dla ustroju kapitalistycznego? Ważne też jest w tym zakresie odpowiedź na pytanie jaką rolę w tych procesach spełniała szkoła inspirowana do kreacji ówczesnego człowieka przez pedagogikę w obu prowadzących śmiertelną walkę z sobą systemach społeczno-gospodarczych? Czy również ważne pytania, dotyczące tego jaka była fundamentalna rola pedagogiki i szkoły, występująca w dłużnym okresie dziejów nowożytnych w kreacji kapitalistycznego społeczeństwa przemysłowego i dlaczego nie została w pełni dostrzeżona i doceniona w podręcznikach dotyczących dziejów pedagogiki i szkoły ale też w podręcznikach historii ogólnej tak, ważnych też w kreacji człowieka w różnych krajach i różnych częściach świata? Jak ten proces przebiegał we wspomnianym ustroju alternatywnym wobec kapitalizmu? Jak wspomniane modele człowieka wykreowane w znacznym stopniu w szkołach przechodziły swoistą weryfikację w dramatycznych okolicznościach wojen a szczególnie II wojny światowej? Jaką rolę w finalnym współzawodnictwie dwóch systemów społeczno-gospodarczych rozegrany ostatecznie już po II wojnie światowej odegrały obok współzawodniczących gospodarek współzawodniczące z sobą, inspirowane różnymi pedagogikami przeciwstawne systemy oświatowo-wychowawcze? Jakie treści do tych doświadczeń dotyczących kształtowania modelu człowieka wniosły do jego

kreacji kapitalistyczne społeczeństwa konsumpcyjne już po części też wyraźnie indyferentne światopoglądowo? Jakie istnieją szanse we współczesnych kapitalistycznych społeczeństwach zahamowania postępującego kryzysu człowieka? Czy do współczesnego, historycznego procesu kreacji nowego modelu osobowości człowieka dokonywanego w ostatnich dziesięcioleciach XX w. wniosły jakieś nowe treści i inspiracje chińskie reformy społeczno-gospodarcze realizowane z tak wielkim powodzeniem od 1979 r.? A jeśli tak to jakie?

Na tym tle rodzą się też dodatkowe również trudne pytania, dotyczące tego czy nowa wizja pożądanego kształtu człowieka obecnych i nadchodzących czasów oraz opracowanie i praktyczne wykreowanie instrumentarium jej skutecznej kreacji może zostać wsparta i uzupełniona przez pedagogikę dotychczasową czy wymaga to stworzenia pedagogiki nowej generacji? Czy inne od wszystkich dotychczasowych definiowanie kondycji współczesnego człowieka może być tylko produktem interdyscyplinarnego wysiłku reprezentantów wszystkich dziedzin wiedzy społeczno-humanistycznej i czy różne jej dziedziny działające w pewnej dotychczasowej separacji od siebie mogą i – co ważne chcą – takiego dzieła dokonać i na dodatek stale go wzbogacać? Czy na tym tle nie powstaje potrzeba stworzenia metodologicznych podstaw wykreowania pedagogiki nowej generacji, która stanie przed trudnym zadaniem zbadania obiektywnego i wielostronnego podsumowania efektów dotychczasowego rozwoju nowożytnego człowieka jako specyficznej jednostki rodzaju ludzkiego i różnorodnych jej zbiorów? Jak powinna się ona dopracować najtrudniejszych z trudnych odpowiedzi na pytania dotyczące tego, co trzeba zrobić, żeby dalsza ewolucja człowieka w jego indywidualnym i zbiorowym wymiarze nie tylko ostatecznie nie doprowadziła do grożącej nam współcześnie nadchodzącej katastrofy całego rodzaju ludzkiego? Czy może stać się skuteczną podstawą rozpoczęcie realnego inspirowania budowania od podstaw generalnych zmian kształtu współczesnego człowieka oraz takich zmian, aby zapewniały one człowiekowi perspektywiczną, możliwie indywidualną, narodową i globalną pomyślność? Na ile niezbędny jest w tym procesie udział innych dziedzin wiedzy społeczno-humanistycznych niż pedagogika (na przykład ekonomii,

psychologii, socjologii) czy udział ich w takim przedsięwzięciu jest niezbędny do tego aby zapewnić budowę wizji nowego kształtu człowieka, niż ten który jest obecnie efektem funkcjonowania mechanizmów kreacji dotychczasowego modelu człowieka, który rzeczywiście pozwoli nie tylko na zahamowanie dotychczasowej jego niekorzystnej, dokonywanej i dokonywanej się ewolucji ale otworzy możliwości uformowania i rozwoju człowieka i różnorodnych jego zbiorowości zapewniających im długodystansową pomyślność indywidualną i zbiorową.

Pedagogika współczesna, jako specyficzna dziedzina wiedzy społeczno-humanistycznej nie wykazuje zdolności odpowiedzi na zadane na wstępie trudne pytania a nawet na ich ograniczoną część, bowiem znalazła się obecnie sama w głębokim, strukturalnym kryzysie, który uniemożliwia jej współcześnie pomyślnie wykonanie takiego trudnego zadania nawet w niewielkim zakresie. Dotyczy to, nie tylko jej sytuacji w naszej ojczyźnie, ale zjawisko takie występuje w całym, współczesnym świecie. Oczywiście jest to część składowa generalnego, współczesnego, głębokiego kryzysu wszystkich dziedzin wiedzy społecznej czy – jak kto woli – społeczno-humanistycznej, w skład których wchodzi takie wielkie, szczególnie znaczące dyscypliny społeczno-humanistycznej wiedzy o człowieku i społeczeństwie ludzkim jak przykładowo: ekonomia, socjologia, psychologia, nie zapominając o szeroko rozumianej filozofii a szczególnie takich jej subdyscyplin jak antropologia i aksjologia. Wszystkie te dziedziny wiedzy i badań społecznych znalazły się współcześnie w głębokim kryzysie, ale kryzys pedagogiki jest o wiele głębszy, szerszy i o większych skutkach społecznych niż występujący w innych dziedzinach współczesnej wiedzy o społeczeństwie ludzkim. Tak dalece znalazła się w głębokim kryzysie współczesna pedagogika, że zagubili się jej główni, współcześni reprezentanci – w tym autorzy jej najważniejszych, a przynajmniej najbardziej upowszechnionych podręczników akademickich wielu krajów – w tym i w naszej ojczyźnie – iż można dostrzec, że nie potrafią nawet prawidłowo i zgodnie ze współczesnymi potrzebami społeczeństwa zdefiniować precyzyjnie zakresu swoich naukowo-badawczych i inspiracyjnych zainteresowań oraz dokonać rzetelnej oceny tego co złego i dobrego dzieje się na polach realizacji ich zainteresowań badawczych. Nie zdołali też przedstawić programu koniecznych zmian w sferze występującego dotąd oddziaływania pedagogiki nie tylko na współczesne jednostki i zbiorowości ludzkie, ale wszędzie tam gdzie zachodzą obecnie fundamentalne przeobrażenia i zmiany osobowe i osobowościowe ale też zaprezentować rzetelnych opisów kreacji człowieka w najważniejszych krajach Europy Zachodniej i Ameryki Północnej w czasach nowożytnych, nie mówiąc już o Rosji po 1917 r. Nawet nie potrafili stworzyć skutecznych narzędzi i instrumentów przy pomocy których należy i można obecnie dokonywać nieodzownych i koniecznych pomiarów zmian zachodzących u współczesnych ludzi. Jeśli jakaś dyscyplina naukowo-badawcza gubi się nawet w dziedzinie precyzyjnego wytyczania przedmiotu swoich zainteresowań badawczych i inspiracyjnych, to – na pewno jest to wyrazem najwyższego kryzysu tej dziedziny badań i wynikają z takich sytuacji poważne konsekwencje praktyczne.

1. NA TROPIE ZBAGATELIZOWANIA WAŻNYCH INSPIRACJI METODOLOGICZNYCH

Oczywiście nie tylko pedagogika, ale też inne dziedziny badań i inspiracji społecznych znajdują się współcześnie w głębokim kryzysie, ale ich przedstawiciele przynajmniej nie mają wątpliwości, dotyczących tego czym powinna się zajmować badawczo i inspiracyjnie dana dziedzina wiedzy i jej specjalistyczne dyscypliny badawcze i tym rzeczywiście mniej lub bardziej skutecznie zajmują się. Ekonomia – gospodarką, socjologia – strukturami mikro- i makrospołecznymi, psychologia – życiem psychicznym głównie jednostek ludzkich, ale po części też różnych ich zbiorowościami, etyka – moralnością człowieka. Ich kryzys nie wynika z tego, że zagubiły się w definiowaniu przedmiotu i zakresu zainteresowań swojej specjalizacji czy przy w miarę precyzyjnym określaniu „pola” swych badawczych zainteresowań i inspiracji a nawet, wręcz definiowaniu swojej tożsamości. Dopiero bowiem po takim ustaleniu mogły one w miarę a nawet ograniczenie skutecznie choćby zdefiniować sposoby i oceny efektywności realizacji swych badań mniej czy bardziej naukowych i zapewnić mniej czy bardziej skuteczne ich wykorzystanie w szeroko rozumianej praktyce zbiorowej i indywidualnej. Tymczasem współczesna pedagogika – na dobrą sprawę nie wie, czym się powinna badawczo i inspiracyjnie skutecznie zajmować. Niewątpliwie znajduje to wyraz w tym, że autorzy jej licznych choćby polskich podręczników tak zagubili się, że każdy lub prawie każdy inaczej definiuje ten zakres zainteresowań w których się specjalizuje lub uchyla się od definiowania pola (pól) swoich badawczych zainteresowań. Fatalnie to sytuuje tą dziedzinę poznania w zakresie ścisłego i precyzyjnego zdefiniowania swoich zainteresowań badawczych i inspiracyjnych w całokształcie wszystkich występujących zainteresowań, dotyczących badania i inspirowania rozwoju współczesnego człowieka oraz społeczeństwa ludzkiego. Taka sytuacja nie jest dla pedagogiki nowym zjawiskiem. Jeszcze w PRL-u, w oficjalnie wydanych i najbardziej upowszechnionych ówczesnych podręcznikach pedagogiki, baczny Czytelnik mógł zauważyć, że czołowi profesornie pedagogiki – Stefan Wołoszyn i Bogdan Suchodolski, choć wymieniani powinni być w odwrotnej kolejności, posiadali, głęboko odmienną wizję roli i zadań prezentowanej przez siebie wówczas pedagogiki. Prof. Bogdan Suchodolski, będący najwybitniejszym pedagogiem Polski powojennych czasów, wręcz zaliczony przez UNESCO do 100 najważniejszych pedagogów wszechczasów, któremu nie dorównał nowatorstwem i walorami intelektualnymi i nowatorstwem pedagogicznym żaden współczesny pedagog, ani inny pedagog całego okresu powojennego, czołowa postać nie tylko polskiej, ale światowej pedagogiki, uważał, że pedagogika powinna się zajmować całokształtem tych wszystkich bodźców, które formułują człowieka. Dotyczyło to zwłaszcza tych bodźców, które mają dominujący wpływ na realne kształtowanie jego cech fizycznych, psychicznych w tym, intelektualnych i moralnych. Takie fundamentalne założenie jest ważne dla tej dziedziny wiedzy, która w swych podstawach programowych skutecznie powinna badać wszystkie bodźce kształtujące człowieka oraz powinna na podstawie ich naukowego poznania inspirować praktyczne działania, służące kształtowaniu człowieka w bardzo szerokim, nawet w jak najszerszym ich spektrum w celu zapewnienia ich rzeczywistej efektywności. Takie podejście

to była całkowita nowość w dotychczasowej pedagogice. Tak funkcji pedagogiki nie pojmował nikt przed Bogdanem Suchodolskim choć wielu pedagogów do tego się zbliżało. Nikt nie definiował zadań pedagogiki tak precyzyjnie w jej wielostronnych, niezbędnych funkcjach nie tylko w całym XX w., ale i w czasach wcześniejszych i późniejszych, oceniając podejście do tego fundamentalnego zagadnienia łącznie z czasem dzisiejszym. Tymczasem było to coraz bardziej konieczne, aby mogła pedagogika spełniać rzeczywiście znaczącą rolę, na miarę narastania potrzeb czasów w których funkcjonowała, ale też głównie aby mogła też zachować a zwłaszcza dynamicznie rozwinąć swoje walory naukowo-badawcze i inspiracyjne w nadchodzącym dopiero wtedy XXI w. Takie podejście do roli i funkcji pedagogiki wiązało się też z tym, że Bogdan Suchodolski, jako jedyny pedagog świata, wystąpił z teorią, a właściwie z całą orientacją intelektualną, głoszącą potrzebę takiego bezprecedensowego usytuowania pedagogiki, aby skutecznie inspirowała ona nie tylko kształtowanie takiego człowieka, który byłby zdolny do osiągania znaczących ale też coraz trudniejszych do osiągnięcia sukcesów w okresie jego edukacji, w wielostronnie ówczesnie funkcjonującej i bogatej ale też dynamicznie rozwijającej się, wielostronnej rzeczywistości, ale aby też przygotowała go ona do osiągania sukcesów w warunkach przyszłych całkowicie odmiennych od tych, w których odbywa się jego aktualna edukacja: realizowana w przedszkolu, w szkole podstawowej, w uniwersytecie, czy w innych wyższych szkołach. Gdy wspomniane warunki charakterystyczne dla okresu jego kształcenia często będą już odległą, wręcz nawet zapomnianą i przebrzmiałą przeszłością. Innymi słowy – w myśl nowatorskich poglądów B. Suchodolskiego – pedagogika powinna kształtować człowieka zdolnego skutecznie i z pomyślnym wynikiem dla niego i dla mikro i makro społeczności ludzkich borykać się z istotnie odmienną rzeczywistością społeczno-gospodarczą, techniczną, która dopiero się rodzi gdy on (ona) się kształcą, w warunkach, w których jej symptomy dopiero się pojawiają, ale które nabiorą dopiero w przyszłości dominującego znaczenia i spowodują, że człowiek tak przygotowany do pracy i szeroko rozumianego życia będzie pomyślnie dla siebie, dla innych ludzi i dla mikro i makro społeczeństwa pracował i żył w historycznie nowych i zupełnie odmiennych warunkach i okolicznościach w stosunku do warunków i okoliczności charakterystycznych dla jego dzieciństwa i młodości, czyli okresu w którym głównie dorastał oraz kształcił się.

Prof. B. Suchodolski w swoich licznych wydaniach książki „Wychowanie dla przyszłości” definiował ciągle i jakby od nowa tą swoją fundamentalną, zasadniczą, orientację metodologiczną, która nie tylko nie straciła współcześnie na aktualności, ale nabrała obecnie wręcz wzrastającego, a nawet dominującego, oraz fundamentalnego znaczenia. Profesor Stefan Wołoszyna, w tym samym podręczniku pedagogiki, tylko w innych jego częściach (jak wynika z cytowanego w przypisie jego tekstu) koncentrował uwagę pedagogiki wyłącznie na celowych działaniach bez rozpraszania jej uwagi na wszystkie inne czynniki, które rzeczywiście kształtują człowieka i stanowią jego edukację naturalną o wzrastającym historycznie znaczeniu. W efekcie koncepcja B. Suchodolskiego była długodystansową wizją przyszłościową pedagogiki. Natomiast wizja profesora S. Wołoszyna który uważał, że pedagogika powinna się

zajmować głównie a nawet wyłącznie celowymi działaniami wychowawczymi, to znaczy, że powinna wyłącznie badać i ewentualnie inspirować, oraz przyczyniać się do doskonalenia, wspomnianych celowych działań wychowawczych była koncepcją z gruntu konserwatywną. Innymi słowy, należy uznać, że cytowane poglądy B. Suchodolskiego i S. Wołoszyna to były dwa różne sposoby pojmowania pedagogiki o dość fundamentalnym znaczeniu nie tylko dla ówczesnego okresu, ale w jeszcze większym stopniu o doniosłym znaczeniu dla czasów współczesnych i dopiero nadchodzących. Można nawet – antycypując dalsze rozważania – skonstatować, że wizja prof. Wołoszyna była wizją tradycyjną, już zresztą tradycyjną a nawet konserwatywną wtedy gdy toczył on ten fundamentalny spór z prof. B. Suchodolskim. Natomiast była nie tylko przeciwstawna poglądom B. Suchodolskiego ale wręcz odwróconą tyłem do rzeczywistości już czasów jej współczesnych. Już wtedy znacznie mijała się orientacja prof. S. Wołoszyna z dynamicznie narastającymi potrzebami edukacyjno-społecznymi, z rzeczywistymi a nie urojonymi potrzebami edukacyjnymi aktualnych i nadchodzących czasów. Zwrócić też obecnie trzeba szczególną uwagę na to, że ten dysonans poznawczy, powstały na skutek współczesnych dominacji pedagogicznej orientacji prof. S. Wołoszyna i bagatelizowania znaczenia orientacji prof. B. Suchodolskiego, ciągle się zwiększa i to zwiększa dynamicznie od czasów, w których toczył się wspomniany naukowy spór.

Dzisiaj – choć od tego sporu minęło dużo czasu – pedagogika w wielu krajach, w tym polska nie znalazły nadal swojego miejsca w całokształcie współczesnej wiedzy. Choćby w wyniku braku odpowiedniego i precyzyjnego zdefiniowania przedmiotu jej badawczych zainteresowań i zaproponowania w wyniku realizacji tak zwiększonego pola badawczego na skutecznych, ważnych badaniach i rekomendacji dla szeroko pojętej praktyki edukacyjnej.

W ostatnio wydanych podręcznikach pedagogiki, które są pod względem doboru ich treści radykalnie inne, niż te które były wydawane w PRL, ale trudno byłoby natomiast uznać aby były radykalnie lepsze choćby w zakresie precyzyjnego definiowania zakresu badań i inspiracji skutecznych działań pedagogicznych a nawet można uprawnienie uznać, że wręcz kontynuują one dalej tradycyjny punkt widzenia, charakterystyczny dla S. Wołoszyna wybitnego zresztą historyka oświaty, bardzo mi osobiście dobrze znanego, ale którego twórczość coraz bardziej rozmięła się już w PRL z potrzebami edukacyjnymi ówczesnych, ale zwłaszcza z potrzebami nadchodzących czasów. Natomiast jej kontynuacja dziś całkowicie rozmięła się z nowymi, narastającymi dynamicznie potrzebami pedagogicznymi i ogólnospołecznymi. W podręczniku pedagogiki, najbardziej upowszechnionym we współczesnej Polsce, pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego, profesor Zbigniew Kwieciński, główny architekt nowej pedagogiki kreowanej po przewrocie ustrojowym 1989 r. specyficznym kontynuuje definiowanie zakresu zainteresowań pedagogiki, sprowadzając zakres tych zainteresowań do tych samych odniesień, które były charakterystyczne dla poglądów prof. S. Wołoszyna. Prowadzi to do ograniczania zainteresowań pedagogiki do świadomych działań wychowawczych czyli przedsięwzięć posiadających tylko pozory skutecznej realizacji takich świadomych działań. Uważa

się w nich w rezultacie, że pedagogika ma badać i inspirować rozwijanie celowych działań edukacyjnych rozumiejąc przez działania z tego zakresu często też i takie które są tylko pozornie podejmowane jako działania służebne dla realizacji świadomie zdefiniowanych celów korzystnych dla większości danego społeczeństwa, a które często rzeczywiście, faktycznie oznaczają realizację celów przeciwnych deklarowanym, doprowadzając do swoistej kafeonii działań różnych odmian funkcjonujących w ramach celowych czynności funkcjonujących w ramach realizowanej współczesnej, polskiej edukacji. Nie mówiąc już o szerszym oddziaływaniu na współczesnego człowieka zjawisk nie posiadających etykiety „edukacyjne”, a mających często większy wpływ na kreowanie fundamentalnych cech i właściwości człowieka, niż działania które można uznać za celowo edukacyjne. Najważniejsze jednak jest to, że prof. Z. Kwieciński i jako autor wstępu do cytowanego podręcznika oraz jako współredaktor jego całej zawartości nie potrafił wyciągnąć odpowiednich wniosków z inspiracji intelektualnej znanej choć nie docenianej przez niego twórczości prof. B. Suchodolskiego, a zwłaszcza postulowanej przez tego wielkiego uczonego potrzeby ciągłego odczytywania potrzeb czasów, które dopiero nadchodzą i wyciągania z tego ważnych, pedagogicznych wniosków.

A z takiej analizy musiało by wynikać, że słusznie zwalczając ustój PRL nie dostrzegł prof. Z. Kwieciński – tak zresztą – jak inni autorzy omawianego podręcznika, że w ustroju, w którym zastąpiono słusznie historycznie przebrzmiały ustrój poprzedni ale nie tylko, nie stworzono po 1989 r. zbyt korzystnych warunków powszechnego rozkwitu osobowości ale wniósł i coraz w większym stopniu wnosi do tego procesu w skali masowej nowego rodzaju – innego niż miały miejsce w PRL ale też fundamentalne zagrożenia. Zwłaszcza dotyczy to skutecznego osiągania pomyslnych skutków wychowawczych szczególnie rozpatrywanych z punktu widzenia masowego kształtowania pomyslnego osobowości Polek i Polaków. Zilustrować to można choćby nie dostrzeżeniem przez autorów wspomnianego podręcznika i innych podręczników pedagogiki inwazji na teren naszej ojczyzny aspołecznego konsumpcjonizmu i indyferentyzmu światopoglądowego oraz coraz większego wypierania patriotyzmu i szeroko pojętych postaw prospołecznych, w tym prorodzinnych i pronarodowych dynamicznie, współcześnie wzrastającym szczególnie w młodym pokoleniu naszej ojczyzny kultem nowego boga czyli pieniądza.

2. KONSERWATYZM O WZRASTAJĄCYCH NEGATYWNYCH SKUTKACH

Z tego punkt widzenia przyjęcie obecnie w omawianym podręczniku orientacji, którą klasycznie reprezentował prof. S. Wołoszyn, która już wtedy gdy fundamentalnie, metodologicznie spierał się z prof. B. Suchodolskim była już tradycyjna, a nawet wręcz konserwatywna do dzisiaj metodologia inspirowana poglądami prof. S. Wołoszyna, który reprezentuje współcześnie prof. Z. Kwieciński a razem z nim, i obok niego większość autorów wspomnianego podręcznika pedagogiki powoduje, że w efekcie tego cała zawartość treściowa omawianego podręcznika całkowicie rozmija się z potrzebami obecnych a zwłaszcza nadchodzących czasów w dziedzinie edukacji. Wynika to głównie z tego, że dzisiaj mamy do czynienia z zupełnie nową

sytuacją na świecie w zakresie edukacji, niż wtedy gdy toczył się spór S. Wołoszyna i B. Suchodolskiego. Istota tej nowej sytuacji polega na tym, że w dużej mierze, młode pokolenie każdego kraju od Stanów Zjednoczonych zacząwszy a skończywszy na Chińskiej Republice Ludowej, (choć w tym państwie – kontynencie te tendencje mniej są nasilone niż w innych częściach współczesnego świata i mniej pod pewnymi warunkami perspektywiczne do czego jeszcze wielokrotnie wrócimy w tej publikacji) od Europy Zachodniej po Afrykę i Azję, we wszystkich krajach świata celowa działalność wychowawcza, utożsamiana ze skuteczną funkcją wychowawczą nauczyciela i szkoły, w o wiele mniejszym stopniu kształtuje współcześnie dla przykładu sferę wartości młodego pokolenia jak środki masowego przekazu, które powszechnie nie tylko nie wspierają szkoły i rodziny w efektywnych ich funkcjach wychowawczych a na dodatek z reguły ich funkcje wychowawcze skutecznie podważają i zastępują z reguły inspiracjami realizacji celów i upowszechnianych wartości wręcz w stosunku do nich przeciwnych. Środki masowego przekazu, Internet, specyficzna kultura masowa i całokształt zmian społecznych, które dzisiaj są dominujące w edukacji młodych pokoleń Polski i prawie całego globalnego świata stają się w procesie realnego kreowania generalnych jego cech i właściwości coraz bardziej i skuteczniej dominujące. Nie realizują one celów ważnych z punktu widzenia celowej działalności wychowawczej, które mają, w rezultacie, ukształtować taki a nie inny model człowieka inspirowanego współczesnymi rzeczywistymi jego potrzebami oraz racjonalnymi pedagogicznie lecz realizują one faktyczne inspiracje pedagogiczne zupełnie inne, a nawet wręcz przeciwstawne do społecznie pożądanym.

Natomiast są podporządkowane i służą głównie realizacji specyficznych, swoich, ważnych interesów ale często mało widocznych, wręcz ukrywających swoje istnienie i dominację nad współczesnym globalnym światem sił społeczno-ekonomicznych, skoncentrowanych w środowiskach wielkiego, współczesnego kapitału. Dziś już na pewno wiadomo na przykład, co po raz pierwszy w historii precyzyjnie i wiarygodnie zbadał, zdefiniował oraz opisał i przedstawił profesor Harvardu Thomas Piketty, udowadniając że we współczesnym świecie nastąpiła niebywała koncentracja kapitału co – dodajmy od siebie – spowodowało i musiało spowodować, że światem tym skutecznie rządzi bardzo niewielka elita kapitalistyczna, która w dobrym pociągu mogła by się z całymi rodzinami wygodnie zmieścić. Ta elita, która skoncentrowała w takim stopniu w swoich rękach ogromne bogactwa współczesnego świata powodując, że niezależnie od tego, iż na świecie istnieją swobodne wybory, przynajmniej w części krajów samorządowe, czy parlamentarne oraz prezydenckie to naprawdę spełniają one funkcje bardziej pozorne niż rzeczywistość i nie stanowią o losie poszczególnych narodów, w dużej mierze dekoracyjnie upiększają duże części współczesnego świata i czynią go dla mało wnikliwych często skutecznie otumanianych ludzi, gdy faktycznie rządzi światem jakby w cieniu demokratycznych fasad wspomniana elita kapitalistyczna. Ta elita kapitalistyczna nie ma żadnych aspiracji wychowawczych, ani nie zakłada sobie żadnych celów wychowawczych. Ona ma przed sobą jeden, inny ważny cel – pomnożenie posiadanych i tak już potężnych środków materialnych a ściśle niewyobrażalnych, skoncentrowanych w jej rękach zasobów

kapitałowych, zwiększenie radykalne i ciągle stanu swojego posiadania w tym zakresie. Będziemy jeszcze o tym szczególnie mówili, ale chcę to obecnie tylko zasygnalizować jako zasadniczy fundament dzisiejszej sytuacji we współczesnym coraz bardziej globalnym świecie, mający dominujący wpływ na sytuację też pedagogiczną współczesnego okresu historycznego coraz bardziej globalnego świata. Otóż ta elita dzisiaj jest głęboko zainteresowana tym, żeby miliardy ludzi współczesnego świata przekształcić w osoby bardzo skoncentrowane na zdobyciu coraz większego posiadania, konsumpcji i w związku z tym, można uprawnienie skonstatować, że dzisiaj nie uczelnie, nie szkoły, nie przedszkola, nie rodziny kształtują faktycznie i w ostatecznym rezultacie sylwetkę moralną, hierarchię wartości współczesnego człowieka, tylko w znacznym stopniu kształtuje ją rozwinięta działalność reklamowa towarów, która ze szczególną siłą dociera do całego młodego pokolenia (w tym szczególnie do dzieci) wszystkich lub prawie wszystkich narodów współczesnego globalnego świata. Docierając do młodego pokolenia, wywiera na sylwetkę ideową zwłaszcza współczesnych dzieci i młodzieży często o wiele większy wpływ niż nie tylko szkoły i nauczyciele ale też rodzice, dziadkowie i odciąga skutecznie miliardy dzieci i młodych ludzi od jakichkolwiek prospołecznych zainteresowań, a inspirując je w kierunku zainteresowań egoistycznych, krótkoterminowych, w dużej mierze materialnych, wręcz konsumpcyjnych. XXI w., na całym świecie, przywołuje do funkcjonowania nad społeczeństwem w efekcie nowego boga. Nawet dotychczasowe religie przesuwane są w cień, albowiem nowym bogiem staje się wszechwładny pieniądz. Jest to bóg zachłanny z dużą bezwzględnością, choć często niezauważalnie detronizuje skutecznie innych dotychczasowych bogów. Nawet inspiracyjne osobowościowo tradycyjne dylematy światopoglądowe, mające tak doniosłe znaczenie osobowościowo całkowicie wypycha z pola zainteresowań miliardów uczniów i studentów oraz wszystkich ludzi całego globalnego świata, zastępując je skutecznie indyferentyzmem światopoglądowym.

W takiej sytuacji pedagogika, która chce zajmować się wyłącznie celowymi działaniami dydaktycznymi lub wychowawczymi, która tą sferę oddziaływań na całe społeczeństwo, a zwłaszcza jego młode pokolenie pomija, albo poświęca mu peryferyjną uwagę jest pedagogiką przeszłości. Jest pedagogiką, która nie może sprostać wielkim wymaganiom obecnych czasów a zwłaszcza czasów, które dopiero nadchodzą. Bowiemy wielką potrzebą obecnych i nadchodzących czasów jest skuteczne i precyzyjne zdefiniowanie wszystkich czynników, które mają autentyczny wpływ na przykład na rzeczywiste kształtowanie odpowiedniej hierarchii wartości młodego pokolenia, ale też choć w mniejszym stopniu starszego pokolenia. I nie tylko zdefiniowanie, ale zwłaszcza zastanowienie się, jakie trzeba zbudować nowe instrumenty oddziaływania pedagogicznego ale nie tylko pedagogicznego, aby młode pokolenia, oraz średnie pokolenia, a nawet starsze pokolenia, nie dały się skutecznie, ostatecznie i całkowicie wepchnąć w tą linię ewolucyjną, której efektem końcowym będzie ukształtowanie takiego człowieka, który będzie żył w świecie całkowicie dla niego niezrozumiałym i ostatecznie, który nie będzie mógł osiągnąć szeroko rozumianej indywidualnej i zbiorowej pomysłowości, niezdolnego niczego bezinteresownie

zrobić dla innego człowieka i który sam takiej bezinteresowności nie uświadczy oraz będzie posiadał inne, dotkliwe przywary, doprowadzające ostatecznie go do gatunkowej katastrofy.

3. PEDAGOGIKA PRZED NOWYMI, BEZPRECEDENSOWYMI ZADANIAMI

Otóż, w takiej sytuacji pedagogika, która dzisiaj nie potrafi sobie wyznaczyć nowego celu i zakresu swojej badawczej i inspiracyjnej działalności, wymaga radykalnych metodologicznych zmian, które pozwolą nie tylko zdefiniować pożądany kształt człowieka przyszłości, ale wypracować metodologię jego ciągłego korygowania, uwzględniając nowe potrzeby i okoliczności. Światu jest dzisiaj potrzebna pedagogika obiektywnie i rzetelnie definiująca, co się naprawdę dzieje z człowiekiem, a zwłaszcza z jego młodym pokoleniem, ale zarazem wypracowująca i propagująca nowe sposoby i nowe kierunki działań służące temu, aby człowiek w coraz większym stopniu, rozwijał się nie tylko a nawet nie głównie jako konsument ale jako umotywowany społecznie obywatel, jako rzeczywisty a nie tylko formalny członek rodziny monogamicznej, jako członek poszczególnych mikro i makrostruktur, w tym też świadomy i skuteczny kontynuator takich struktur, które dzisiaj przechodzą głęboki kryzys, jak na przykład struktury narodowe. Tylko bowiem taki człowiek potrafił uchronić globalną ludzkość przed zbliżającą się gatunkową katastrofą. Otóż, tylko pedagogika radykalnie odmienna od tej znanej ze współczesnych jej podręczników akademickich jest rzeczywiście niezbędna współczesnemu światu i jego społeczeństwu. Taka pedagogika wymaga jednak radykalnie innego podejścia do problematyki wychowawczej, która dotąd była i jest we współczesnych podręcznikach pedagogiki faktycznie marginalizowana. Szkoła czy uczelnia powinny nadal być ważnym elementem zainteresowań pedagogiki, ale nie głównym a zwłaszcza nie jedynym. Pedagogika nowej generacji ma odpowiadać na trudne pytania – jak i poprzez jakie instrumenty skutecznie już można a zwłaszcza powinno się wpływać w przyszłości na generalny kształt człowieka, aby w długotrwałej perspektywie ludzkości, oraz w najbliższych dziesięcioleciach, człowiek mógł osiągnąć pomysłowość, mógł sobie zapewnić zarówno indywidualną jak i zbiorową przyszłość oraz jak inspirować i wyzwolić pełną jego aktywność na rzecz jej tworzenia. Innymi słowy, pedagogika musi radykalnie zmienić swój przedmiot i zakres zainteresowań. Tym bardziej, że we współczesnym świecie, jest tak, iż głównie jeden prąd, jedna wszechświatowa, monopolistyczna, orientacja popycha ludzkość w kierunku przekształcenia człowieka głównie w konsumenta i to konsumenta bezmyślnego, nie rozumiejącego świata, wręcz nie chcącego go ani naprawdę rzeczywiście poznać i rzeczywiście zmieniać i otwierającą mu w ostatecznym rachunku jedyną możliwość występującą w tym zakresie, mimo formalnego istnienia wielu możliwości. Współczesnemu globalnemu społeczeństwu potrzebna jest pedagogika alternatywna, która obnaży genezę i skutki działania wspomnianego, dominującego w skali globalnej prezentowanego prądu inspiracyjnego, który czyni z człowieka głównie bezmyślnego konsumenta ale wypracuje i skonkretyzuje – oczywiście nie sama ale z innymi dziedzinami wiedzy społeczno-humanistycznej – skuteczną alternatywę wobec zaprezentowanej współcześnie

dominującej orientacji w tej dziedzinie i skutecznie zadba o jej upowszechnienie i rzeczywiste wdrażanie w życie. Wypracuje propozycje innego kształtu człowieka niż ta, która już jest dominująca i staje się dominująca jeszcze bardziej, zdolnej na razie bardziej do inspiracji indywidualnych niż wielkich zbiorowości, ale otwierając perspektywę rozpoczęcia przełamania szkodliwego monopolu na współczesnym świecie społeczności bezmyślnych konsumentów. Oczywiście pedagogika kreacji innego niż konsumpcyjno-indyferentny model człowieka to dziś tylko elitarna propozycja, otwierająca nową wizję człowieka ale wizję naprawdę pasjonującą.

Kreacja pedagogiki, zdolnej udźwignąć takie zadanie, to przedsięwzięcie niezwykle trudne i skomplikowane. Jego fundamentalnym warunkiem jest przełamanie swoistej izolacji występującej pomiędzy poszczególnymi dziedzinami wiedzy społecznej, społeczno-humanistycznej, pełniejsze oparcie takiej wizji na rozwiniętej i wzbogaconej filozofii, oraz dorobku osiągniętego i wypracowanego w przyszłości we wszystkich dziedzinach nauk społeczno-humanistycznych. Podstawą tego musi też być rozpoczęcie przewyższania dysproporcji rozwojowej wiedzy społeczno-humanistycznej w stosunku do dominującego i spektralnego historycznie i współcześnie sukcesu nauk ścisłych i technicznych. Niezależnie od sporu w sprawie stosowanego nazewnictwa, dotyczącego wiedzy społecznej chodzi tu o takie dziedziny tej wiedzy jak; ekonomia czyli wiedza o gospodarce, socjologia jako wiedza o mikro i makro strukturach społecznych, psychologia jako wiedza o życiu psychicznym głównie jednostek ludzkich, ale i ludzkich zbiorowości, etyka czyli wiedzę o moralności. Ważnym też warunkiem powstania pedagogiki nowej generacji, pedagogiki alternatywnej do dominującej współcześnie jest inne oparcie jej niż na dotychczasowych zasobach i dorobku filozofii. Dotyczy to głównie wiedzy o powstaniu świata i człowieka (ontologii), wiedzy o właściwościach ludzkiego poznania i specyficznych jego meandrach (gnoseologii) oraz filozoficznej wiedzy o człowieku (antropologii filozoficznej) i wiedzy o wartościach (aksjologii filozoficznej). Powstanie przekonywującej i skutecznej, inspirującej praktykę pedagogiki nowej generacji wymaga nie tylko zlikwidowania barier i izolacji występujących pomiędzy poszczególnymi dziedzinami wymienionej wiedzy ale o głęboką i skuteczną współpracę między wymienionymi dziedzinami ludzkiego poznania, ale też nie tylko lepszego zdefiniowania ale radykalnego przewyższenia dysproporcji pomiędzy rozwojem nauk matematyczno-przyrodniczych, medyczno-chemicznych i technicznych, a wszystkimi dziedzinami wiedzy o społeczeństwie. Szczególnie dotyczy to delikatnego problemu źródeł tej dysproporcji, które z wszystkich problemów naukowawczych są szczególnie zaniedbane. Czas wreszcie zacząć sięgać do źródeł i stwierdzić, że głównym źródłem wspomnianej dysproporcji jest wywieranie przez różnych możliwych tego świata nacisku na uczonych z zakresu wiedzy społeczno-humanistycznej powodujące, że wiele fundamentalnych problemów z tego zakresu nie jest podejmowanych albo traktowanych jednostronnie. Dotychczasowa ostra i zwiększająca się dysproporcja, występująca w tym zakresie uniemożliwia ostatecznie stworzenie niezbędnych przesłanek badawczych do diagnozowania współczesnej fazy rozwoju człowieka, powstałych dla niego zagrożeń, które w obecnej sytuacji wręcz mogą stawać a właściwie coraz bardziej już stają się zagrożeniem dla istnienia i funkcjonowania całego rodzaju ludzkiego.

4. POTRZEBA SZEROKIEGO, NOWEGO SPOJRZENIA NA KREACJĘ WSPÓŁCZESNEGO CZŁOWIEKA

Podstawowym zadaniem pedagogiki nowej generacji, dotąd przez pedagogikę całkowicie jednostronnie traktowaną, jest też nowe naukowe zbadanie ewolucji człowieka zwłaszcza w jego nowożytnej historii a szczególnie realizowanych w krajach Europy Zachodniej oraz Ameryki Północnej. Oczywiście historycy oświaty i pedagogiki napisali setki często świetnych opracowań dotyczących dziejów szkoły wszystkich szczebli i rodzajów kształcenia w nowożytnej historii tej części świata. Dotyczy to też dziejów myśli pedagogicznej czy innych dziedzin ludzkiego poznania (filozoficznego, ekonomicznego, społecznego czy wielu innych zakresów poznania). Cechą jednak charakterystyczną tych opracowań był występujący w nich swoisty izolacjonizm pomiędzy różnymi dziedzinami badań społeczno-humanistycznych. Dzięki temu nie można ostatecznie oraz w pełni zrozumieć, jaką rolę odegrała na przykład pedagogika poprzez tworzone na podstawie jej dorobku szkoły w ogólnych dziejach nowożytnej historii zarówno Europy Zachodniej jak i Ameryki Północnej jak i państw i narodów, które w nowożytnej historii pozostawały ze wspomnianymi państwami i narodami w generalnym współzawodnictwie. Główna wada takiej sytuacji polegała na tym, że w wyniku takiego izolacjonizmu (odrębnego traktowania dziejów gospodarczych, oświaty i myśli pedagogicznej) było i jest współcześnie niemożliwe zrozumienie kreacji człowieka w nowożytnej historii najważniejszych krajów i narodów. Nie chodzi przy tym o prosty opis, coraz bardziej widocznych jego sukcesów ale też dewiacji człowieka w jego dotychczasowym rozwoju, oraz dopracowania się odtworzenia wszystkich czynników, które funkcjonowały i działały oraz dalej funkcjonują na rzecz ewolucji człowieka i przyniosły mu zarówno gatunkowe sukcesy jak i wielką skalę powstałych i powstających wielkich zagrożeń. Zachodzi przy tym konieczność innego niż dotąd spojrzenia na rolę pedagogiki oraz kreowanej i inspirowanej przez nią szkoły zarówno w industrializacyjnym sukcesie człowieka jak też bliższe poznanie mechanizmów, które nadały temu sukcesowi specyficzny kształt. Bez odtworzenia obiektywnego specyficznych właściwości industrializacji jej właściwości i jej skutków antropologicznych, faktycznie nie ma możliwości zbudowania podstaw naukowych nowej pedagogiki jako ważnej siły sprawczej i zarazem specyficznego elementu, niezbędnego do uratowania ludzkości przed grożącą jej klęską, powstałą na skutek dewiacji rodzaju ludzkiego.

Tymczasem istota tego procesu we współczesnych relacjach jest nie tylko jednostronnie przedstawiana, ale wręcz powszechnie fałszuje się przebieg historii rodzaju ludzkiego, zwłaszcza w jego najnowszym fragmencie, co ma fundamentalne, negatywne znaczenie dla kształtu wiedzy i samowiedzy współczesnego człowieka, wręcz dla rozwoju jego umysłu, dotyczących zwłaszcza jego dzisiejszego położenia, oraz zagrożeń i perspektyw rozwojowych i dlatego wymaga rzetelnego zbadania i upowszechnienia rzetelnej wiedzy na ten temat. Nowego spojrzenia wymagają dzieje zarówno akumulacji pierwotnej jak też ceny, jaką zapłaciło część rodzaju ludzkiego w wybranych krajach za osiągnięcie wstępnego industrializacyjnego sukcesu narodów Europy Zachodniej i Ameryki Północnej. Równie ważne jest

odklamaniu tej fazy rozwoju społeczeństwa industrialnego Europy Zachodniej i Ameryki Północnej, która dotyczy zaawansowanych faz kreacji społeczeństwa industrialnego, powstania i rzeczywistego funkcjonowania narodów w nowoczesnym słowa tego sensie oraz wykreowania w tej części świata specyficznego charakteru praw człowieka a nie tylko jednostronnego i fasadowego ich funkcjonowania. Dla dziejów uniwersalnych rodzaju ludzkiego niezbędne też jest rzetelne odtworzenie kreacji specyficznego modelu człowieka zrodzonego i zainspirowanego na terytorium Niemiec, w hitlerowskiej fazie ich funkcjonowania i pełniejszego zaprezentowania zagrożenia, jakie stworzyła jego kreacja dla pomyślnych dziejów całej ludzkości. Innym ważnym elementem nowej analizy dziejowej, której rzetelne odtworzenie, będące ważnym warunkiem poprawnego zbudowania pedagogiki przyszłości jest obiektywne odtworzenie dziejów człowieka w powstałej w stosunku do ustroju kapitalistycznego radzieckiej alternatywie ustrojowej. Powstała ona już ponad 100 lat temu ale – choć była ważną – też jako pedagogiczne doświadczenie ludzkości – próbą kreacji człowieka innego, niż ten który powstał w obrębie i pod przemożnym wpływem wszystkich odmian ustroju kapitalistycznego porządnie nie została nigdzie dotąd przeanalizowana. Odkrywająca jej generalnie słabe ale też zastawiająco mocne strony. Tymczasem nie można kreować pedagogiki nowej generacji bez dokładniejszego przeanalizowania wspomnianych fundamentalnych doświadczeń ludzkości. W tym świetle należy uznać, że nie może powstać pedagogika nowej generacji, która stworzy podstawę kreowania nowej wizji człowieka w zaawansowanych fazach XXI w. jeśli zamiast dotychczasowych propagandowych ocen, dotyczących dziejów człowieka w jego nowożytnej historii nie zostanie przeanalizowane doświadczenie powstania i rozwoju kapitalistycznej fazy rozwoju człowieka, łącznie z jego hitlerowską odmianą, oraz doświadczeń pedagogicznych alternatywnego ustroju wobec kapitalizmu na ziemiach byłych carów rosyjskich, a potem na innych przestrzeniach, ze szczególnym uwzględnieniem przestrzeni chińskiej. Dopiero w takim świetle, w miarę zobiektywizowanych analiz przeszłości człowieka, realizowanych w jego nowożytnej historii pedagogika XXI w. może stworzyć podstawy kreacji swojej nowej, oryginalnej wizji człowieka i wypracować mechanizmy i sposoby jej realizacji oraz je przedstawić w postaci pedagogiki alternatywnej w stosunku do pedagogik dotychczasowych.

Pedagogika XXI w., pedagogika nowej generacji współdziałająca z innymi dziedzinami wiedzy humanistyczno-społecznej, funkcjonująca w warunkach nie podjętych dążeń, skutecznie ograniczających dystans i dorobek poznawczy wszystkich dziedzin wiedzy społeczno-humanistycznej w porównaniu do dorobku nauk matematyczno-przyrodniczych, chemiczno-biologicznych, medycznych i technicznych, nie może zaoferować współczesnemu światu w pełni pomyślnej wizji człowieka nadchodzących dziesięcioleci w zaawansowanych fazach XXI w. W obecnej sytuacji w tym zakresie mogą obecnie powstać tylko ograniczonej wartości próby w tym zakresie. Warto jednak takie próby podejmować ale nie należy zapominać, że jeszcze nigdy dotąd żaden rodzaj i odmiana pedagogiki faktycznie nie podjęły poważnie zadania, ani stworzenia metodologii kreacji pożądanej wizji osobowości człowieka nadchodzących czasów ani tym bardziej nie wykreowała takiej

dojrzałej wizji, w tym też niezbędnych jej wielu alternatyw. Bez podjęcia natomiast prac nad taką wizją nie można sobie wyobrazić żadnej skutecznej działalności w tym zakresie, perspektywicznie zapewniającej rodzajowi ludzkiemu generalną pomyślność. Wizja taka nie może być, ani prostym produktem poszczególnych religii, światopoglądów, ideologii, ani nie może też posiadać charakteru ściśle ograniczonego do prezentacji tylko jej filozoficznych założeń. Wszystkie nurty religii, światopoglądów, wszystkie ideologie oraz filozofie powinny mieć w przyszłym społeczeństwie ludzkim prawo i szansę do partycypacji w kreowaniu metodologii budowania takiej wizji człowieka i wykorzystaniu różnych metodologii do bezpośredniej jej kreacji. Nie może dla ludzkości być nic pomyślniejszego jak kreacja różnych metodologii do tego niezbędnej oraz bezpośredniej kreacji na ich podstawie takich wizji. Już sam proces takiej kreacji ma doniosłe walory inspiracyjne dla tworzenia indywidualnej i zbiorowej koncepcji pomyślności życia każdego indywidualnego człowieka oraz budowania i realizowania pomyślności zbiorowej zarówno funkcjonujących w układzie mikro jak i makro. Należy uznać, że zrobienie nawet pierwszego minimalnego kroku do kreacji takiej wizji, niezależnie gdzie taki krok zostanie dokonany, pod jaką długością i szerokością geograficzną czy przez indywidualnego człowieka, lub jakąkolwiek zbiorowość ludzką i na ile w powszechnej weryfikacji przetrzyma krytykę, będzie wielkim krokiem na drodze ludzkości do długotrwałej jej pomyślności. Wizja taka musi posiadać pedagogiczny, a nie tylko filozoficzny, światopoglądowy, czy ideologiczny charakter. Oznacza to w praktyce, że pedagogika nowej generacji musi stworzyć w miarę skonkretyzowaną metodologię kreacji wizji pożądanej osobowości człowieka i samą taką wizję pożądanej osobowości człowieka przyszłości. Wbrew temu co piszą autorzy współczesnych polskich podręczników pedagogiki, pedagogika nie jest ani dziedziną wiedzy filozoficznej, ani prostym przełożeniem filozofii, światopoglądów, czy ideologii na sferę problemów edukacyjnych. Wszystkie dziedziny wiedzy społeczno-humanistycznej powstały jak wiadomo z filozofii.

Z filozofii też powstało całe ludzkie poznanie i na niej się nadal opiera. W tym wszystkie nauki ściśle i techniczne. Filozofia to prąródło rozwoju umysłowego człowieka, który w pewnej fazie rozwoju nabierał charakteru rozwoju intelektualnego i naukowego. Rozwój ludzkiego poznania doprowadził jednak do takiej sytuacji, że filozofia, światopoglądy, a nawet ideologie i inspiracje z nich powstałe nabierają o wiele bardziej niż charakteryzuje się filozofia, charakteru skonkretyzowanych propozycji społeczno-humanistycznych. Wywodzą się z filozoficznego pnia, ale nabierają odrębnych w stosunku do filozofii, cech i właściwości. Funkcjonują w wymiarach mniejszej ogólności niż filozofia. Pedagogika nowej generacji w przeciwieństwie do wielu pedagogik dotychczasowych musi tą swoją odrębność i specyficzność rozwinąć i wzbogacić. Musi dokonać przełomu w zakresie inspiracji jednostek i zbiorowości ludzkich, w dziedziny opierania swojej pracy i wszelkiej innej działalności nie na bardzo ogólnych filozoficznych, czy światopoglądowych podstawach a na bardzo jasno i wyraźnie zdefiniowanych fundamentach filozoficznych ale przełożonych na szczegółowe dyrektywy i propozycje już pedagogicznego, bardziej szczególnego charakteru niż z natury rzeczy czyni to filozofia. Innymi słowy

pedagogika nowej generacji musi stworzyć naukowo-badawcze podstawy rozkwitu człowieka, który to rozkwit przestanie głównie zawdzięczać społeczeństwo ludzkie nie żywiołowym, spontanicznym procesom, a będzie go człowiek osiągał na podstawie świadomego i celowego własnego dążenia i działania. Indywidualnego i zbiorowego. W rezultacie można jasno skonstatować, że pedagogika nowej generacji inspirując nowe kierunki rozwoju jednostki ludzkiej, różnych mikro i makro społeczności ale też ludzkości, przewycięży też ostatecznie i skutecznie bałamutne i szkodliwe założenia liberalizmu zakładającego, że żywiołowe procesy rynkowe mogą rzekomo wykreować nie tylko skuteczną gospodarkę, ale, że żywiołowe, spontaniczne procesy współczesnego społeczeństwa mogą rzekomo też równie skutecznie wykreować ludzi na miarę gatunkowych potrzeb człowieka w nowych, zaawansowanych fazach jego nie tylko potrzebnego ale wręcz historycznie niezbędnego rozwoju.

Ważnym zadaniem pedagogiki XXI w. jest wyciągnięcie daleko idących wniosków z faktu, że dotychczasowe instrumenty kreacji właściwości człowieka, realizowane głównie poprzez szkołę i szkoło-centryczną pedagogikę, zastąpione zostały skutecznym oddziaływaniem na niego, a zwłaszcza na wzajemne stosunki międzyludzkie, motywacje indywidualistyczne i zbiorowe, materialne i społeczne przez coraz efektywniej działającymi na współczesnego człowieka środkami upowszechnienia kultury masowej w tym zwłaszcza telewizję i Internet. Pedagogika nowej generacji musi rzetelnie zbadać zarówno źródła takiej zmiany jak i jej rzeczywiste funkcje. Nie będzie to proces łatwy, albowiem za wspomnianą degradacją roli szkoły i pedagogiki oraz dominacją kultury masowej nad kulturą rzeczywistą kryją się materialne interesy silnych klas, warstw i grup społecznych współczesnego społeczeństwa ludzkiego. Sytuacje dodatkowo komplikuje fakt, że siły stojące za głębokimi zmianami inspiracyjnymi modelu człowieka spełniają społecznie podwójną rolę. Z jednej strony, od powstania kapitalistycznego społeczeństwa industrialnego są coraz mniej powszechnie widoczną grupą (klasą społeczną), która jest główną siłą sprawczą rewolucji przemysłowej, która pozwoliła całej ludzkości z razu na terytoriach Europy Zachodniej i Ameryki Północnej, a potem w skali całego świata osiągnąć radykalny wzrost możliwości wytwórczych

człowieka. Natomiast z drugiej strony skutecznie wykorzystała i wykorzystuje swoją materialną przewagę nad resztą społeczeństwa dla przyporządkowania go sobie nie tylko materialnego ale też duchowego i swoje dążności do osiągania maksymalnego zysku z pracy miliardów ludzi na całym współczesnym świecie. Jednocześnie zapewniając sobie niewidoczności tego procederu lub jego ograniczoną społecznie widoczność. W rezultacie nie tylko ogranicza to rozwój umysłów miliardów ludzi ale degraduje jego rolę w ich życiu indywidualnym i zbiorowym.

Pedagogika nie jest dziedziną wiedzy społeczno-humanistycznej, która ma kompetencje pozwalające jej generalnie oceniać poszczególne ustroje i funkcjonujące na ich terenie klasy, warstwy społeczne, ich kondycje, role, zahamowania, regresy i perspektywy rozwojowe. Oczywiście jednak nie jest dla pedagogiki obojętne, jak funkcjonują w poszczególnych ustrojach, klasy, warstwy społeczne, na ile zapewniają pomyślność ludzi w ramach funkcjonowania poszczególnych ustrojów. Z tego punktu widzenia mają dla pedagogiki znaczenie mocne i słabe strony takiej dziedziny wiedzy jak ekonomia, która zarówno inspiruje gospodarki poszczególnych krajów, rejonów, jak też potrafi je oceniać i oceny takie szeroko upowszechniać. Dlatego też we współpracy z ekonomią ale też innymi dziedzinami wiedzy społeczno-humanistycznej powinna ściślej niż dotąd współpracować, a ta współpraca powinna być zwłaszcza ważnym elementem i właściwością pedagogiki nowej generacji. Pedagogika takich właściwości powinna zajmować się nie tylko oceną roli pedagogicznej, jaką odgrywa gospodarka danego kraju poprzez kreacje funkcjonującego w nim człowieka z różnych klas i warstw społecznych, ale też współpracować możliwie ściśle z innymi dziedzinami wiedzy społeczno-humanistycznej. Innymi słowy pedagogika alternatywna, pedagogika XXI w. stoi przed trudniejszymi zadaniami niż znajdowały się jej poprzedniczki. Od końca XX w. dotyczy to też oceny coraz pełniejszego funkcjonowania z tego punktu widzenia nasilających się procesów kreacji gospodarki globalnej, całej jej ogólnej specyficzności ale też wielkich, występujących i nasilających się jej zróżnicowań. Pedagogika XXI w. staje się też indywidualnemu człowiekowi nie tylko bardziej niż kiedykolwiek potrzebna, ale wręcz niezbędna ale tylko jako pedagogika nowej generacji.

BIBLIOGRAFIA

1. Kwieciński Z., Śliwerski B. red. nauk., *Pedagogika*, podręcznik akademicki, PWN, Warszawa 2003.
2. Piketty T., *Kapitał XXI wieku*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2015.
3. Pomykało W., pod. red. nauk., *Encyklopedia Pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
4. Robbins Richard H., *Globalne problemy a kultura kapitalizmu*, Wydawnictwo Pro Publico, Poznań 2005.
5. Suchodolski B., red. nauk., *Zarys pedagogiki.*, wydanie IV, t. I i II Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.
6. Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Wydawnictwo Książnica Polska, Warszawa, 1947 i liczne wydania następne.
7. Śliwerski B. red. nauk., *Pedagogika.*, t. I,II,III, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.

BADANIA SPOŁECZNE WOBEC WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI / SOCIAL RESEARCH REGARDING TO CONTEMPORARY CHALLENGES

STRESZCZENIE

Otoczająca nas rzeczywistość kształtowana jest w głównej mierze, a może przede wszystkim przez zjawiska społeczne, na które wpływ mają postawy i decyzje członków danej grupy społecznej. W celu przewidzenia większości sytuacji społecznych, które mogą nas bezpośrednio dotyczyć koniecznością jest analiza społeczeństwa pod jak najszerszym, kątem badawczym. Koniecznością w naszych czasach staje się, zatem obserwowanie otaczającej nas rzeczywistości, tak by powstały obraz dał nam swoiście pojmowany spokój trwania. Czy jednakże badania społeczne realizowane przez socjologów posiadają rękojmię rzetelności na tyle miarodajnej, by o tą spokojną przyszłość nie mieć obaw? Według amerykańskiego socjologa Earla Babbie badania społeczne polegają na systematycznej obserwacji życia społecznego w celu odkrycia i zrozumienia prawidłowości, które wykazuje przedmiot obserwacji" (Babbie 2006). Opierając się na przesłankach idących za tymi słowami moglibyśmy być o przyszłość w miarę spokojni. Jednakże biorąc pod uwagę częstość błędów sondażowych, dotyczących preferencji wyborczych lub deklarowanych postaw wobec zróżnicowania kulturowego i etnicznego a występujących faktów społecznych czy rzeczywiście ten spokój jest nam dany?

SŁOWA KLUCZOWE: BADANIA SPOŁECZNE, SONDAŻ, RZETELNOŚĆ BADAŃ SPOŁECZNYCH, PRAWIDŁOWOŚCI SPOŁECZNE

ABSTRACT

Surrounding reality is strongly connected to social phenomenon influenced by attitudes and decisions of a particular group in our society. In order to predict most concerning us social situations it is crucial to analyze the society in many research related aspects. Nowadays, it is crucial to observe the surrounding reality to create a peaceful existence. The question is whether a research made by sociologists is adequate enough to give us some peace of mind? According to American sociologist Earl Babbie the social research is based on systematic observation of social life which helps us to discover and understand the norms of the matter of observation (Babbie 2006. P.164-165,169). On the basis of the circumstances included in these words, we can be relatively worry free about our future. However, if we take under consideration the frequency of statistical mistakes during elections or declared attitudes towards cultural and ethical differences and the reality, is the peace of mind really an option?

KEY WORDS: SOCIOLOGICAL RESEARCH, SURVEY, RESEARCH ADEQUACY, SOCIAL NORMS.

OBSERWACJA RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNEJ

Badania społeczne umożliwiają nam lepsze zrozumienie rzeczywistości, w której żyjemy. Pomagają ją opisywać, a następnie zmieniać, wykorzystując wyniki uzyskane w badaniu. Badania społeczne wychodzą także poza opis rzeczywistości i służą przewidywaniu przyszłych trendów na podstawie postaw jednostek i stanu świadomości społeczeństwa.

Rozpoczynając rozważania nad kwestią badania rzeczywistości społecznej nie sposób najpierw nie pochylić się nad miejscem socjologii w naukach społecznych. Socjologia bowiem należy do nauk, które z racji swej pozycji na scenie naukowej piastuje najważniejszą rolę w dziedzinie badania otaczającego nas świata. To z tej dyscypliny, idąc za słowami Emila Durkheima schodzi się z wieży z kości słońiowej i bada się rzeczywistość taką, jaka ona jest czyli inaczej mówiąc fakty społeczne (Kowalowa 2001). Rzeczywistość

społeczna według Durkheima jest najwyższą rzeczywistością. Uważał, że siłą, która łączy ludzi w społeczeństwie, jest podział pracy społecznej. Uważał społeczeństwo jako *sui generis* czyli swoistą podkreślając jako kluczowe fakty społeczne. I w tym kontekście zbliżał się do wątpliwego Kartezjusza i wspólnej dla nich *empirii* w badaniach społeczeństwa. Tym samym już na początku refleksji nad społeczeństwem istotnym elementem było badanie tego, co jest a nie tego co nam się wydaje.

Podkreślenia wymaga, że socjologia, jako samodzielna dyscyplina wyodrębniła się dopiero pod koniec XIX wieku i do dnia dzisiejszego zajmuje bardzo ważne miejsce w naukach społecznych. Współczesny świat i otaczająca nas rzeczywistość charakteryzują się dynamicznymi przemianami cywilizacyjnymi i to właśnie socjologia zajmuje się badaniem prawidłowości zachodzących zmian w społeczeństwie. Według słów sformułowanych przez Zygmunta Baumanna „Socjologia to zazwyczaj spoglądanie na

ludzkie czynności, jak na fragmenty większych całości. Owymi całościami są nieprzypadkowe grupy ludzi, które są powiązane siecią wzajemnych zależności” (Bauman 1996). Jak najdokładniejsze poznanie tychże sieci da nam nie tylko pełen obraz zależności interakcji społecznych, ale przede wszystkim pozwoli z dużą dozą prawdopodobieństwa przewidzieć sytuacje nieakceptowane społecznie lub mu zagrażające. Idąc dalej tropem Baumana podkreślmy, że „socjologia może okazać się pomocna dla każdego, kto uważa, że warto potrudzić się o życie świadome... socjologia rzuca wyzwanie powszechnej wiedzy zdroworozsądkowej, a dzięki temu może skłonić i ośmielić nas do przemyślenia naszych doświadczeń, wykrycia możliwości nowych interpretacji(...)” (Bauman 1996). Jednocześnie uwydatnić należy, że badania opinii publicznej nie są dziedziną socjologii, lecz rodzajem badań społecznych pozostających w złożonych relacjach, z socjologią. Nazwa ta utrwała w społeczeństwie synonim „socjologia = sondaże opinii” – porównanie być może korzystne na rzecz badania opinii, ale mniej korzystne dla socjologów. W Polsce badania opinii publicznej często nazywane są badaniami socjologicznymi. Osoby badające opinię społeczną są nazywani socjologami, choć sami takiej nazwy sobie nie nadają. Jedynymi szerzej znanymi wynikami badań społecznych są wyniki sondaży opinii, w związku z tym nazywanie badań opinii socjologicznymi kształtuje fałszywy publiczny obraz socjologii. (...)Widzi się w niej naukę zajętą ankietową rejestracją opinii, zwłaszcza politycznych. Wyniki badań opinii, w szczególności sondaży wyborczych są nie tylko informacją o społeczeństwie - używane są w bieżącej polityce i propagandzie. Tworzy to wokół socjologii niekoniecznie dobre dla niej skojarzenia (...) (Ibidem).

Tak sformułowane prerogatywy zmuszają nas do realizacji badań w takim stopniu by móc z pełną odpowiedzialnością stwierdzić, iż nasza wiedza na temat społeczeństwa jest szeroka, pełna i prawdziwa, jest faktem. Czy jednak współczesna, nieograniczenie zmienna rzeczywistość nie przeraża możliwości badacza i czy czasem nie jest zbyt ulotna, by móc ją uchwycić posiadanymi narzędziami badawczymi. Podkreślenia wymaga także druga strona badania – człowiek przedstawiający się w sposób dość enigmatyczny i jednocześnie zasadniczy. Mianowicie człowiek, jako najłabsze ogniwo w badaniach, i jednocześnie najważniejsze, może być źródłem błędnych informacji, fałszywych i ściągających badaczy na manowce analiz i uogólnień. Realizując, od wielu lat, swoje badania w środowisku dość specyficznym, czyli osób bezdomnych coraz częściej dochodziłem do wniosku, że rzeczywistość, którą badam i staram się należycie opisać wymyka się z naukowych analiz. Co w danej chwili „zostało uchwycone arkuszem badawczym” już za chwile staje się inne. Brak stabilności rzeczywistości wpływa na wytrącenie z rąk badacza narzędzi, które wydawałyby się adekwatne do badanej rzeczywistości. Często także zauważam, że człowiek jako to najłabsze ogniwo nie jest rzetelnym źródłem informacji. Człowiek kłamie, oszukuje, mówi półprawdy, zataja część faktów. Jak wobec powyższego można uznać przeprowadzane badania za faktycznie odzwierciedlające rzeczywistość, za prawdziwe? W nomenklaturze badaczy podkreśla się, że badaniom społecznym możemy wierzyć, o tyle, o ile były one dobrze przygotowane i przeprowadzone a narzędzia badawcze rzetelne i dobrze skonstruowane. Oznacza to, ni mniej ni więcej, że dobór metody i techniki

badawczej był odpowiedni i adekwatny do badanego problemu i należy uznać powyższe za bardzo słuszne z punktu widzenia badacza. Czy jednak odnosi się to do badanego? Czy wychodząc z założenia mówiącego, że człowiek nie poda rzetelnych odpowiedzi jakiegokolwiek narzędzie będzie dobre? W teorii metodologii podkreśla się także, że istotnym kryterium ma być odpowiedni dobór respondentów. Czy ma to oznaczać, że wybieramy respondentów pod kątem ich prawdomówności i rzetelności? Czy może dlatego, że są podmiotami w badanym problemie podjętym przez badacza. Mieczysław Łobocki stwierdza, że każda z metod zbierania informacji sprawia, iż badania opinii dają nam zupełnie odmienne wyniki, wobec czego, powinniśmy przede wszystkim starannie dopasować metodę do efektów jakie zamierzamy osiągnąć. Należy pamiętać, że aby osiągnąć wyniki, oddające rzeczywisty stan poglądu społeczeństwa na dane kwestie, musimy wiedzieć, jakie i jak zadawać pytania. Respondenci muszą chcieć odpowiadać, muszą być w stanie udzielić odpowiedzi. (Łobocki 2007) Wtórąje mu Tadeusz Pilch uznając, że badania muszą być czynnościami praktycznymi, regulowanymi ze starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii i faktów. (Pilch, Bauman 2001). Nawet jeśli spełnimy wszystkie warunki nadal nie możemy mieć całkowitej pewności, co do prawdziwości danych uzyskanych dzięki badaniu. Socjologowie podkreślają czynniki pozamerytoryczne mogące wpływać na określoną interpretację „zdarzeń społecznych”. Uzyskane rezultaty badań są narażone na wpływ różnorodnych czynników osobowościowych i charakterologicznych ingerujących w proces badawczy. Z tego względu należy traktować wyniki badań społecznych, jako odrębny fakt społeczny, który również można poddać weryfikacji i badać. Tym samym faktem jest, że podchodząc do wykonanych badań z pewną dozą ostrożności sami zapętliliśmy się w rozważaniach nad jakością posiadanych wyników. A podkreślenia wymaga fakt, że nie wystarczy jedynie pozostawić badania z dopiskiem, że stanowią one uogólnienia naukowe i należy podchodzić do nich z rezerwą uznaniowości. Przygotowując ten materiał przypominało mi się zdarzenie społeczne z niedawno obchodzonego święta niepodległości 11 listopada (Artykuł przygotowany był w miesiącach październiku i listopadzie 2017 roku). Otóż w sprawozdaniach medialnych z własnych obserwacji podczas tego święta, jaskrawe było przekazywanie informacji ze strony demonstrujących o nietolerancji innych nacji, ras, kultur i religii. Ilustruje to zdjęcie nr 1 zamieszczone obok. Jednocześnie w pamięci mam komentarze polityków, mówiących, że takich informacji i takich prezentacji ze strony pikietujących w dniu niepodległości nie było, oni tego nie widzą i nie widzieli.

Tym samym wytrącony z rąk został oręż dla badaczy, socjologów jakościowych interpretujących to, co widzą i co mogą uwiecznić na fotografii. Wydawałoby się bowiem, iż to co oczy widzą będzie najbardziej czytelnym i jaskrawym faktem społecznym. Lepszym od niejednej ankiety. I w tym miejscu stoimy w świetle dwóch dylematów badaczy, rzetelności zebranego materiału empirycznego oraz drugim interpretacji posiadanego materiału. Oba te źródła „przybrudzonego” światła nie mogą nam dać rzetelnej odpowiedzi jak jest. Jednocześnie, patrząc na przewijające się obrazy wspomnianego marszu niepodległości, przypominały mi się badania realizowane przez wiele ośrodków badań na

Zdjęcie 1.

Źródło: Internet dostęp 22.11.2017.

temat polskiej tolerancji dla inności i odmienności. Praktycznie każde z nich podkreślało polską tolerancję jako jedną z najwyższych w Europie. Patrz zdjęcie poniżej.

Zdjęcie 2.

Źródło: Internet dostęp 20.11.2017.

Jak zatem interpretować to co widać na zdjęciu, to co mamy w pamięci i to co mówią politycy. Nie możemy w końcu, jako naukowcy, wrzucać takich sytuacji do worka z napisem zdarzenie społeczne, pomijając opis faktów, zjawisk i procesów. Tym samym nie wystarczy rękojmia naukowa, polegająca na sprawdzeniu kto badanie przeprowadzał, na czyje zlecenie, jakie pytanie zostało zadane w kwestionariuszu, jaki był skład próby oraz jak wyglądał rozkład uzyskanych odpowiedzi, jeżeli nasza interpretacja danych będzie błędna. W moich peregrinacjach badawczych korzystałem z jeszcze jednego źródła danych empirycznych i trzymam się ich kurczowo jak tonący brzytwy. Mam tu na myśli badania obserwacją uczestniczącą niejawną. W kilku artykułach odnosiłem się do kwestii etyczności takich badań, tu więc pozwolę sobie uwagi te pominąć, skupiając się na materiale jaki można zdobyć dzięki temu narzędziu. Myśląc zdroworozsądkowo badania obserwacją niejawną mają wszelkie zadatki na badanie jak najbardziej rzetelne i dające prawdziwy obraz rzeczywistości badanej. Jest jednak w tym fakcie jeden mankament a mianowicie mój wzrok słuch, ogólnie posiadane zmysły. Znow więc stajemy w rozterce nad jakością naszych narzędzi badawczych. Z jednej strony faktem jest, że ludzie, którzy nie wiedzą, że są obserwowani, zachowują się w sposób zupełnie naturalny czyli

tak jak zwykle, jak zawsze – normalnie, Abstrahując do powyżej zamieszczonych zdjęć mam jednak pewne obawy interpretacyjne widzianych (podglądanych) danych. Tym samym, pomijając, iż takie narzędzie pozwoli nam uzyskać jedynie materiał jakościowy pozbawiony atrybutu uogólnień naukowych, nie wiemy do końca czy to, co widzimy jest określonym zjawiskiem, czy zdarzeniem, którego jesteśmy świadkiem i uczestnikiem czy tylko naszym wyobrażeniem o tym, pewnego rodzaju nadinterpretacją obrazów.

BADANIA SPOŁECZNE

Praktycznie do współczesnych nam czasów XX w. źródła badań o życiu społecznym nie interesowały nikogo w aspekcie naukowym. Przedstawiane badania opinii społecznej realizowane były na potrzeby służb wywiadowczych, chcących znać nastroje ludności o rządzących i ich decyzjach. Zjawiskami opinii publicznej zaczęto się zajmować w czasach oświecenia, z chwilą pojawienia się społeczeństwa jako siły roboczej i siły społecznej. Klasykami tego nurtu są między innymi Gabriell Tarde, Charles Cooley i Ferdynand Tönnies. We wspomnianych początkach XX wieku w Ameryce pojawiły się empiryczne badania opinii publicznej, ale stało się to niejako poza socjologią, dobrze już wówczas rozwiniętą (Wydział Socjologii na Uniwersytecie Chicagowskim powstał w 1892 r.). Ponadto twórcy tych badań, George Gallup i Elmo Roper, nie byli socjologami. Wynalazek Gallupa, rozszerzony na inne badania społeczne, szybko przyjął się w Ameryce, a potem w innych krajach demokratycznych. W Polsce sondaże mogły się pojawić dopiero po 1956 r., na fali ówczesnej demokratyzacji. Sondaże stały się dominującą metodą socjologii oraz badań opinii publicznej. Dziś są nadal ważną metodą badań socjologicznych oraz głównym rodzajem badań opinii publicznej, a ich wyniki są elementem codziennych serwisów informacyjnych (Sułek 2001). Niekiedy sondaże niesłusznie są utożsamiane z badaniami opinii społecznej, gdyż niejednokrotnie przedmiotem ich badań czyni się opinię określonych osób czy zbiorowości na jakiś temat, tymczasem przedmiotem badań sondażowych mogą być również myśli i uczucia respondentów (Shauglinessy 2002), a także ich postawy dotyczące różnych kwestii, czy zjawisk (Sztumski 2005), oraz cechy i zachowania, które są istotne z punktu widzenia danego problemu badawczego.

Dopiero opublikowane w latach 1918 – 1920 dzieło Wiliama Thomasa i Floriana Znanieckiego *Chłop Polski w Europie i w Ameryce* ukazało doniosłość studiów nad opiniami, postawami, wartościami i ocenami, które odtwarzano na podstawie analizy treści listów wysyłanych z Polski do USA do krewnych, którzy wyemigrowali w poszukiwaniu pracy (Znaniecki, Thomas 1974). Podkreślenia wymaga także postulat zamieszczony w tymże dziele dotyczący rozpatrywania zjawisk społecznych, jako aktualnego lub potencjalnego przedmiotu czyichś czynności czyli tak zwana zasada czynnika humanistycznego. Dzieło to stanowi do dnia dzisiejszego wzór badań empirycznych nad postawami, wartościami i opiniami. Jednocześnie przedstawia nam się kolejne źródło informacji pochodzących od społeczeństwa, mianowicie listy, pamiętniki generalnie materiały dokumentarne. Odkrycie poznania postaw i opinii wymagało opracowania metodologii rekonstrukcji, wynikających

z treści listów, w tym zestawienia różnego rodzaju opinii i ich ilościowej prezentacji¹ (Topolski 1994). Informacje pochodzące z tych źródeł wydają się być najbardziej wiarygodne. W końcu nikt fałszu nie pisałby do rodziny, która jest daleko od nas i związane jest to z cierpieniem rozłąki i tęsknotą. Tym samym zachowania ludzi okazują się zrozumiałe pod warunkiem, iż wykaże się znaczenie, jakie przywiązują do różnych stwierdzeń i opinii, do wierzeń i tradycji, do instytucji i wydarzeń. Dziś jednak nasza rzeczywistość jest diametralnie inna a niejednokrotnie informacje uzyskane od osób (nawet tych z rodziny) znajdujących się daleko od nas rozmiągają się z rzeczywistością. Po lekturze książki Znanieckiego i Thomasa przypomniał mi się od razu poznany „chłop polski” we współczesnej Europie, emigrujący za chlebem do krajów lepiej rozwiniętych niż Polska. Rok 2004 był takim punktem zwrotnym w dziejach naszego kraju pod względem migracji. Do dziś praktycznie jesteśmy pod permanentnym jej wpływem. Otóż analizując informacje uzyskane w ramach realizowanych badań nad problematyką migracji czy bezdomności migracyjnej, często spotykałem się z informacjami wzajemnie przesyłanymi pomiędzy rodzinami, które delikatnie mówiąc mijają się z prawdą. Niejednokrotnie osoby emigrujące pisały do rodzin w Polsce jak im to jest dobrze i jaką mają świetlaną codzienność w takim lub innym kraju. Natomiast rodziny w Polsce podkreślały niejednokrotnie i uwypuklały swoje ubóstwo i ciężki los. W skrajnych przypadkach wśród badanych emigrantów znajdowały się osoby bezdomne, które nie przyznawały się do swego stanu bytowania ze wstydu przed rodziną. Czy więc warto, pomijając walory naukowości, skupiać się na źródłach dokumentarnych jako wiarygodnych? Oczywiście podkreślić należy, właśnie tę zmienność świata i ludzi. Stwierdzając lekko ironicznie, że to nie jest już ten świat i nie ci ludzie, co kiedyś. Nie zmienia to faktu, że wciąż pozostajemy z pustymi rękoma jako badacze społeczni.

Istota badań empirycznych sprowadza się więc do zbierania i analizy danych podporządkowanych określonej teorii. W badaniach empirycznych wyodrębnia się badania weryfikacyjne i diagnostyczne² (Dudkiewicz 2001).

Celem badań weryfikacyjnych jest empiryczne sprawdzenie prawdziwości jednego bądź całego zespołu twierdzeń ogólnych o związkach między pewnymi, ogólnie zdefiniowanymi klasami zjawisk, natomiast istotą badań diagnostycznych jest ustalenie cech czy zasad funkcjonowania

pewnego konkretnego wycinka rzeczywistości. (Januszek, Sikora, s. 108). Opierając się na tej zasadzie moglibyśmy z całą stanowczością podkreślić, że tak jak rzeczywistość społeczna jest nieostra i zmienna, tak dziś patrząc na nią z punktu widzenia teorii społecznych musimy uznać, iż czystej teorii nie ma. Że to, co utrwalone w definicjach staje się permanentnie redefiniowalne, niestałe i zmienne. W konkluzji powyższych dywagacji posiadamy w ręku zestaw niedoskonałych narzędzi badawczych, teorii nie odpowiadających rzeczywistości, interpretującego codzienność niepełnie lub błędnie. Należy zatem postawić pytanie w jakim momencie stoi współczesna socjologia i tym samym metodologia badań, czy nie jesteśmy obecnie w kryzysie obserwacji badawczych i czy nie należałoby także zrekonstruować narzędzia ośrodków, które specjalizują się w poznawaniu opinii społecznej.

RZECZYWISTOŚĆ CODZIENNA, RZECZYWISTOŚĆ INTERNETU

Badanie, to zbieranie informacji na określony temat, w celu zdobycia nowych danych założonych w procesie tworzenia badania. Każde nowe badanie, rozwija dotychczasowe ustalenia, podnosi ich poziom. Możemy wnieść nowe informacje, które mogą w bardziej lub w mniej znaczący sposób wpłynąć na dziedzinę nauki, w ramach której prowadzone jest dane badanie. Każda dziedzina nauki, musi być rozwijana. Świat jak mówimy potocznie „idzie do przodu”, tak więc dziedziny nauki muszą być poddawane nowym doświadczeniom. Wraz z postępem ogólnodostępnej techniki, również techniki z zakresu prowadzenia badań naukowych, nabierają tempa, i rozwijają się w swoich zakresach. Nowe techniki, umożliwiają łatwiejsze oraz bardziej precyzyjne prowadzenie badań, które sobie stawiamy i których się podejmujemy. Od lat 90., bardzo popularne stały się badania przeprowadzane z wykorzystaniem Internetu jako źródła pozyskiwania materiału badawczego oraz jako narzędzie służące do zbierania materiału badawczego. Czym różni się te dwa sposoby. Otóż pierwszy z nich służyć może jako wielka księga, w której znajdziemy praktycznie wszystko czego oczekujemy (blogi, strony internetowe, czaty, fora itp.) są to materiały zamieszczane przez użytkowników stanowiące treść ich zainteresowań, pracę lub też hobby. Dzięki temu, że zamieszczają to na stronach internetowych mamy do nich łatwy i bezpośredni dostęp. Drugi sposób to kopalnia informacji, które możemy uzyskać dzięki funkcjonującym forum internetowym lub miejscom, w których możemy „pozostawić” na przykład ankietę i zostanie ona wypełniona. W XXI w. powszechny dostęp do Internetu spowodował proces wypierania tradycyjnych źródeł informacji, stając się podstawą wiedzy ogólnej, także socjologicznej. Pojawiło się nawet pojęcie cybersocjologii, które obejmuje wiele aspektów łączących tę dyscyplinę nauki (socjologię) z Internetem, czy szerzej mediami elektronicznymi. Przede wszystkim cybersocjologia odnosi się do określonego zakresu tematyki, w której istotne miejsce zajmuje komunikacja przez komputer, a także obejmuje wszystkie działania badawcze, podejmujące problematykę społecznych aspektów Internetu. Zjawisko badane w ramach narzędzi cybersocjologii powiązane jest z Siecią najczęściej w dwojnasób. Poprzez fakt, iż badane zjawisko podlega jakimś wpływom ze strony nowoczesnych

1 Ogólna metodologia nauk, niejednokrotnie nazywana logiką, filozofią czy teorią nauki, nie ma ściśle wyznaczonych granic swego przedmiotu. W zakres ogólnej metodologii nauk wchodzi dwojakiego rodzaju zainteresowania: czynności poznawcze badań naukowych, wytwory owych czynności poznawczych. Pierwsze dotyczą nauki rozumianej jako proces badawczy (poznawczy) polegający ostatecznie na formułowaniu i uzasadnianiu twierdzeń, drugie – nauki rozumianej jako efekt owego procesu badawczego w znaczeniu ostatecznego rachunku twierdzeń lub zbioru zadań.

2 Słowo „diagnoza” pochodzi od greckiego słowa „diagnosis”, gdzie oznacza rozróżnianie, osądzanie. Utrwaliło się używanie tego słowa w znaczeniu społecznym jako „rozpoznawanie” (diagnoza społeczna) . W naukach społecznych przez diagnozę rozumie się rozpoznawanie jakiegoś stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych na podstawie tego, co obserwujemy, a więc cech podmiotów i zjawisk. W szerszym tego słowa znaczeniu diagnoza jest rozpoznawaniem badanego stanu rzeczy przez zaliczenie go do znanego typu albo gatunku, przez precyzyjne i całościowe wyjaśnienie tego stanu rzeczy, określenie jego fazy obecnej oraz przewidywanie dalszego rozwoju.

technologii, lub też zjawisko badane jest za pośrednictwem Internetu, który stanowi tylko narzędzie zbierania danych. (Kubczak źródło internetowe dostęp 8.06.2017) Komunikowanie się za pomocą Internetu odbywa się poza granicami czasu, z zachowaniem anonimowości. Przekazywane treści wyróżniają autentyczność i wysoki poziom ekspresji, ale też ubóstwo form przekazu (Tomaszewska 2012). Internauci wyrażają siebie i swoje postawy w pisaniu blogów (dzienników internetowych), korzystaniu z serwisów społecznościowych, czatów i uczestniczeniu w grach komputerowych (Muchacki 2014). Niewątpliwą zaletą informacji pozyskiwanych z Internetu jest niemal natychmiastowa możliwość ich otrzymania, a także szybka ich weryfikacja w samym Internecie. Niestety, proces dotarcia do interesującej nas informacji z reguły jest żmudny i w wielu przypadkach nieudany. Wyszukiwarki internetowe nie zawsze pokazują to, czego byśmy oczekiwali. Ważny jest tutaj proces selekcji i precyzji zadanego przez nas zapytania. W sytuacji, gdy nie potrafimy precyzyjnie określić, czego szukamy, proces ten komplikuje się jeszcze bardziej.

W przypadku korzystania z miejsc gdzie odbywają się rozmowy internetowe możemy obserwować postawy internautów wobec określonego problemu. Gama możliwości jest wręcz nieograniczona. Drugim ze sposobów zbierania materiału jest inicjowanie wybranego problemu w Internecie i zbieranie danych za pomocą tradycyjnych arkuszy badawczych, ankiet. Obecnie można to robić w sposób tradycyjny rozsyłając tak zwany mailing do wybranej grupy użytkowników (musimy mieć odpowiednią bazę adresową) lub też można skorzystać z jednej ze stron oferujących możliwość zamieszczenia ankiety. Możemy wówczas liczyć na to, że ktoś nam ją wypełni. Obecnie występują już dedykowane strony dla tego rodzaju celów na przykład ankieta.pl, bankieta lub ankieta facebookowa, na której istnieje także możliwość podstawowego skomponowania otrzymanych wyników w zestawienia tabelaryczne i wykresowe. Ta nowoczesna forma przeprowadzania badań, może mieć zarówno charakter jakościowy jak i ilościowy. Możemy wymieniać szereg wad i zalet. Głównymi zaletami tego rodzaju badań są: obszerny zasięg geograficzny, każdy uczestnik, może być w dowolnym miejscu na Ziemi, w trakcie wykonywania badania. Łączy się to również z różnorodnością uczestników, gdyż mogą oni pochodzić z różnych środowisk i kultur świata. Należy do nich również, możliwość zbierania informacji intymnych i drażliwych, o które nie pytamy w tradycyjnych formach technik badawczych, ze względu na niechęć respondentów do udzielania tak osobistych odpowiedzi. Tak duża anonimowość umożliwia przeprowadzenie szeregu ciekawych badań. Jednym z takich badań, które udało się przeprowadzić, dzięki anonimowości w Internecie, był temat seksualności Polaków. Poruszane były bardzo prywatne i intymne kwestie, takie jak inicjacja seksualna, satysfakcja z własnego życia seksualnego, częstotliwość oraz rodzaj kontaktów seksualnych, także poza stałymi związkami, wykorzystywanie dodatkowych przedmiotów wzmacniających atrakcyjność życia seksualnego, elementy związane ze zdrowiem seksualnym, a także dość ciekawy i kontrowersyjny temat jak korzystanie z treści erotycznych dostępnych w Internecie. Kolejną ważną zaletą jest oszczędność czasu, bowiem w tym samym czasie wielu, a nawet wszyscy uczestnicy mogą wykonać

badanie. Eliminuje to takie elementy jak podróż, drukowanie w formie papierowej danego badania, ręczne zapisywanie, jak i interpretowanie danych, zliczanie frekwencji wyników. Technika ta daje możliwość pełnienia wysokiego poziomu kontroli nad samym przebiegiem badania. Uniknąć można jakichkolwiek opóźnień w przesyłaniu informacji. Dane w czasie rzeczywistym są przesyłane na serwery firmy, która przeprowadza badanie, umożliwia to kontrolowanie na bieżąco jakości, liczby wyników oraz wiele innych cech badania.

Jednak i w tym przypadku narażeni jesteśmy na błędy mogące zdyskredytować uzyskane dane. Można wyróżnić wiele wad związanych z badaniami przeprowadzonymi w Internecie. Najbardziej trafną do tego typu techniki badawczej jest powierzchowność. Uzyskane dane są trudne do ustalenia, na poziomie ich prawdziwości. Przeprowadzając badania w Internecie nie mamy wpływu na to czy uczestnicy będą udzielać odpowiedzi zgodnych ze stanem facycznym (w tradycyjnych badaniach także nie mamy na to wpływu), a wynika to właśnie z faktu anonimowości. Forma ta nie umożliwia odbiorcom wyrażenia siebie i swoich odpowiedzi w pełni, nie daje możliwości do dyskusji, pogłębiania a także do refleksji nad danym tematem. Nie ma również możliwości sprecyzowania pytań, które są dla poszczególnych uczestników niezrozumiałe, czy w pełni niejasne. Można również wyróżnić wady takie jak: problemy badanych grup, dobór próby i rekrutacji, trudności z wybraniem reprezentatywnej próby, występująca auto-selekcja w czasie wykonywania badań oraz różnice występujące w populacji internautów z generalną populacją. Ciekawsze pod tym względem wydaje się być śledzenie określonych forów internetowych i wypowiedzi na określony temat. Jest to jednak zadanie bardziej pracochłonne i czasochłonne. W przypadku badań internetowych mamy więc do czynienia znow z brakiem wiarygodności uzyskanych danych. Biorąc pod uwagę powyższe, należałoby zastanowić się nad zwiększeniem prognozy tak zwanego błędów statystycznego z czterech maksymalnie dziś do dziesięciu w przyszłości. Tym bardziej, że przecież podczas projektowania i przeprowadzania badań społecznych niezmiernie ważne są dwa aspekty: trafność oraz rzetelność stosowanego narzędzia badawczego. To one mówią nam, czy i w jakim stopniu badamy to, co rzeczywiście chcemy zbadać, a także czy powtarzając to samo badanie w przyszłości otrzymamy podobne wyniki. W przypadku trafności *validity* mówimy o zakresie, w jakim miernik empiryczny adekwatnie odzwierciedla rzeczywiste znaczenie danego pojęcia. Obrazowo przedstawić ją można jako „strzały do tarczy”. Jeśli każdy strzał oscyluje w pobliżu środka tarczy, to pomiar jest trafny. Trafność zależy od właściwej definicji operacjonalizacji pojęć. Z kolei rzetelność *reliability* pozwala sprawdzić, czy technika, jaką stosujemy do pomiaru jakiegoś zjawiska za każdym razem daje ten sam wynik. Rzetelność miernika obrazowo przedstawić można jako skupienie strzałów do tarczy w jednym miejscu. Im mniej rozproszone strzały, tym są one bardziej rzetelne. Rzetelność zależy od dokładności i precyzji narzędzia (np., jasnego sformułowania pytań, które zawsze i przez każdego będą rozumiane w ten sam sposób). Trafność i rzetelność narzędzia badawczego są niezwykle istotne z punktu widzenia naszych badań, ponieważ to od nich zależy czy rzeczywiście zbadamy to co

chcemy, oraz czy wyniki naszego badania będą miały praktyczne zastosowanie (Silvermann). W badaniach społecznych kwestia rzetelności pojawia się w wielu formach. Staje się problemem zawsze, gdy źródłem danych jest pojedynczy obserwator, ponieważ nie ma pewnego zabezpieczenia przed wpływem subiektywnego nastawienia tego obserwatora. Nie jesteśmy w stanie określić z pewnością, na ile otrzymane dane pochodzą z obserwowanych zjawisk, na ile zaś od samego obserwatora. Subiektywność nie jest jednak problemem pojedynczego obserwatora. Badacze sondażowi wskazują, że różni ankieterzy otrzymują różne odpowiedzi od badanych, zależnie od własnych postaw i zachowań. Trudności pojawiają się, gdy staramy się uzyskać od ludzi informacje o nich samych. Zadajemy czasami pytania, na które ludzie nie znają odpowiedzi. Czasem pytamy ludzi o coś, co ich zdaniem ich nie dotyczy. W takich przypadkach ludzie będą za każdym razem odpowiadać różnie, ponieważ wymyślają odpowiedzi na bieżąco. Czasem badany temat bywa tak skomplikowany, że osoba, która miała w tej sprawie jasne zdanie, gdy zadamy jej dane pytanie po raz drugi, może dokonać zupełnie innej interpretacji problemu. Należy więc uważać, by zadawać wyłącznie pytania, na które respondenci prawdopodobnie znają odpowiedzi. Zadawać pytania o rzeczy, które ich dotyczą, jasno je precyzując. Wszystkie te czynniki oczywiście nie rozwiążą każdego możliwego problemu z rzetelnością. Jednak badacze społeczni wypracowali liczne techniki krzyżowego badania rzetelności tworzonych mierników.

WERYFIKACJA UZYSKANYCH DANYCH

Badacze mogą testować i poprawiać rzetelność pomiarów dzięki metodzie testu powtórnego, metodzie połówkowej, dzięki użyciu ustalonych mierników oraz kontroli pracy osób zatrudnionych przy przeprowadzaniu badań. Do standardów oceny trafności miernika należą, trafność fasadowa, trafność kryterialna, trafność teoretyczna i trafność treściwa.

Tworzenie precyzyjnych, rzetelnych mierników wpływa często na zubożenie bogactwa znaczeń naszych ogólnych pojęć. Problemu tego nie da się uniknąć. Najlepszym rozwiązaniem jest wykorzystanie kilku różnych mierników, ujmujących różne aspekty danego pojęcia. Poprawnie przeprowadzone badanie opinii publicznej daje wielką przewagę w dostosowaniu się do panujących trendów społecznych w zakresie gospodarki, polityki i innych aspektów życia społecznego (Babbie 2006). Może wystąpić także, wspomniany powyżej brak nierzetelności z powodu osób zatrudnionych przy realizacji badań, takich jak ankieterzy czy koderzy. Sprawdzenia rzetelności można w tym przypadku dokonać na kilka sposobów. Powszechną praktyką zabezpieczania się przed nierzetelnością ankieterów, w badaniach sondażowych, jest zatrudnianie kontrolera, który przeprowadza rozmowy telefoniczne z respondentami z wybranej próby i weryfikuje w ten sposób niektóre informacje. Takie weryfikacje często realizowane są przez duże firmy zajmujące się sondażami. W niektórych przypadkach przydatne może się okazać powtórzenie badań. Jeśli na przykład zachodzi podejrzenie braku rzetelności. Jasność, precyzja i praktyka to główne czynniki wpływające na rzetelność. Rzetelność pomiaru to kwestia

fundamentalna dla każdego badania społecznych. Niemniej nawet pełna rzetelność nie daje gwarancji, że dane pomiaru dotyczą właśnie tego, co sądzimy, że jest mierzone.

Z perspektywy metodologii badań społecznych nie ma badań „idealnych”. Zawsze należy być świadomym pewnego marginesu błędu. Im lepiej przy tym poznamy potencjalne źródła błędów, tym skuteczniej jesteśmy w stanie je minimalizować. Lista czynników zagrażających poprawności wyników badania jest długa, ale najczęściej wiążą się one z: indywidualnymi uwarunkowaniami psychologiczno-społecznymi respondentów, kulturą organizacyjną firmy, uwarunkowaniami zewnętrznymi badania, przedmiotem badania, oraz metodą i poziomem metodologicznym realizacji badania. Sondaże opinii publicznej – niezależnie od mankamentów, które w nich występują, spełniają ważne funkcje społeczne, które doceniane są coraz częściej zarówno przez społeczeństwo, jak i przez ośrodki władzy, a mądrze wykorzystane wyniki badań społecznych są skutecznym narzędziem kształtowania lepszego społeczeństwa (Babbie 2006).

Sektor zajmujący się badaniami przeprowadzanymi za pomocą technik internetowych, aktualnie jest najbardziej popularny, jak również ma największe tempo rozwoju, w swojej dziedzinie. Na taką dynamikę ma wpływ wiele czynników. Na pewno trzeba tu ująć kwestię postępu technologicznego, a także coraz większą liczbę gospodarstw domowych posiadających i korzystających ze stałego łącza internetowego. W Polsce to tempo jest inne niż na zachodzie, czy w USA, ale również Polacy coraz częściej posiadają dostęp do Internetu. Badania internetowe umożliwiają zastosowanie wielu metod niedostępnych dotychczas w badaniach tradycyjnych, takich jak prezentacja obrazu, dźwięku czy wideo, a nawet użycie tych wszystkich elementów jednocześnie.

KRYZYS BADAŃ SPOŁECZNYCH

Według Karla Poppera postęp w nauce jest uzależniony od możliwości prognozy. Jednak w naukach społecznych praktycznie wyklucza się tę możliwość, nie kwestionując wcale ich naukowości. Równie dokładne prognozy w naukach społecznych jak w naukach ścisłych są, zdaniem Poppera, nieosiągalne z dwóch powodów. Po pierwsze, w naukach ścisłych mamy warunkowość przewidywania tzn. naukowiec przewiduje, co się zdarzy, o ile wystąpią określone warunki, i dopiero na podstawie warunkowych prognoz można czasem postawić diagnozę bezwarunkową. W naukach społecznych nie mamy jednak kontroli nad takimi warunkami. Po drugie, prognozowanie działa w układach powtarzających się, odizolowanych i stacjonarnych, a społeczeństwo nie jest takim układem. Z podobnym otwartym układem, gdzie uczyony nie ma kontroli nad czynnikami kształtującymi sytuację mamy do czynienia w humanistyce, ale i tu brak możliwości prognozowania nie musi oznaczać braku naukowości (Popper 1999). W niektórych sytuacjach społecznych, silnych technologicznie, występuje sytuacja, w której dość stanowczo budowana jest postawa wobec nauk społecznych i ich wartości w społeczeństwie. Dla przykładu Hakubun Shimomura, japoński minister edukacji, wydał okólnik, w którym wezwał uniwersytety państwowe do podjęcia „aktywnych kroków mających na celu

wygaszenie programów humanistycznych i społecznych lub ich taką modyfikację, dzięki której lepiej odpowiadałyby one potrzebom społeczeństwa. Uniwersytety mają się skupić na naukach przyrodniczych i technicznych. Niestety taka zmiana w systemie edukacji może przynieść odwrotny efekt, ponieważ korporacje nie mogą się rozwijać bez działań prawnych, czy korzystać z analiz psychologów, którzy nie zbadają, czego społeczeństwo właściwie potrzebuje³. Istnieją również przeciwstawne opinie odnośnie kryzysu nauk społecznych. Jedną z nich przedstawia Małgorzata Suświłło, nie zgadzając się z tezą, że nauki humanistyczne i społeczne kształcą bezrobotnych i przeżywają kryzys. Według niej nie ma czegoś takiego jak kryzys nauk społecznych czy kryzys w naborze na kierunki humanistyczne (Suświłło – źródło internetowe dostęp 20062.11). Polska nie jest tak dobrze rozwijającym się krajem, jak byśmy sobie tego życzyli, bezrobocie dotyka więc w takim samym stopniu absolwentów różnych kierunków. Nie tylko humanistycznych i społecznych⁴.

W obecnej rzeczywistości możemy mówić o pewnym kryzysie nauk społecznych. W świecie dominuje postęp technologiczny oraz mechanizacja a obecna globalizacja ukazuje kryzys tożsamości i tradycyjnych autorytetów. Całościowe spojrzenie na rzeczywistość odzwierciedla koniec wielkich ideologii. Nie zmienia to jednak faktu, że nauki społeczne stanowią istotny element diagnozy społecznej kondycji. Można ewentualnie wspomnieć o swoście pojętym kryzysie w metodologii badań społecznych a w szczególności w narzędziach używanych do opisywania teże. Kryzys odmieniany przez wszystkie przypadki, odwołuje się do takich momentów, które uznawane są za trudne, niejednokrotnie doprowadzające do konfliktów, nierozwiązywalne. John Kennedy, zwykł mawiać „(...)zapisane w języku chińskim słowo kryzys, składa się z dwóch symboli, jednym jest niebezpieczeństwo, drugi oznacza nowe możliwości(...)”. Tak też należy je rozumieć, jako tworzenie szansy na nowy rozwój, zbudowanie czegoś nowego, na istniejących już podwalinach, ale przy wykorzystaniu nabytej wiedzy i doświadczenia⁵. Upowszechnienie kryzysów nie się więc za sobą możliwość dalszego rozwoju, a nie stagnacji. Jeśli rozpatrujemy pasywność metodologii, to przyczyny tej sytuacji okazują się być wieloznaczne. „Często wśród nich wymienia się względną młodość (...) dyscypliny, złożoność zjawisk, jakimi się ona zajmuje, praktyczne trudności eksperymentowania w zakresie tych zjawisk i moralne opory wobec takich eksperymentów” (Nowak 1985). Problemem jest też, wspomniana w niniejszym opracowaniu trafność doboru metod badawczych oraz ich rzetelność. Wiele kontrowersji wzbudza także ograniczające tak naprawdę w metodologii etyczne stawianie granic danego badania społecznego. „*Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy jako środka*” (Tatarkiewicz 2005). Podobnie Claude Bernard, krytykując empirystyczne teorie nauk, trafnie stwierdził, że „surowy fakt nie może być uznany za naukowy, a bierna obserwacja jest bezpłodna. Każda obserwacja musi być zatem poprzedzona

sformułowaniem spełniających kryteria naukowości hipotez” (Tatarkiewicz 2005). Warto jednocześnie uwypuklić słowa Martyn Hammersley i Paula Atkinsona podkreślających, akurat w przypadku metody obserwacji uczestniczącej, że jeśli to tylko możliwe, świat siecznych powinien być badany w jego naturalnym stanie niezakłóconym przez badacza. (Hammersley, Atkinson 2000). Prowadzenie badań w środowisku naturalnym badanych zwiększa prawdopodobieństwo zrozumienia badanej rzeczywistości poprzez odzwierciedlenie tych wszystkich elementów, które się na nią składają (Hammersley, Atkinson 2000). Należy jednak podkreślić, że dotyczy to metody obserwacji jak uniknąć jednak wpływu na środowisko badanych, jeśli realizujemy w nich badania wprowadzając zmienną jaką jest ankieta. Tworzymy wówczas specyficzny rodzaj eksperymentu wprowadzając ankietę i tym samym burząc swoście pojmowany dla danego środowiska porządek. A jak wiadomo z psychologicznego punktu widzenia każda nowa zmienna powoduje inne postrzeganie otaczającego nas świata a ludzie pod wpływem nowego czynnika nie zachowują się w sposób naturalny. Naturalne w tym przypadku staje się zachowanie podyktowane obecnością nowego. Często w takich przypadkach następuje konfabulacja lub stawianie siebie w świetle innym niż rzeczywiste. Wzmożenie czujności badacza nad przestrzeganiem nie tylko rzetelności, ale i etyczności badań jest istotnym elementem zbierania danych odzwierciedlających badaną rzeczywistość. Szybki rozwój nauki wymusza poszukiwanie właściwych decyzji w sytuacjach trudnych, czy też uznawanych za nieetyczne. Instytucjonalizacja nowych dyscyplin naukowych i metod badawczych ogranicza też możliwość działania badaczy w szerokim spektrum. Może także przyczynić się do cenzurowania określonych badań, a ta ogranicza dostęp do wyników lub wręcz uniemożliwia ich opublikowanie. Wyzwaniem stanie się więc ochrona praw uczestników badań (Galewicz 2009). Przyglądając się praktykom badawczym, coraz trudniej dostrzec uniwersalne i powszechnie przyjęte zasady, którymi rządzi się współczesna metodologia zorientowana na badanie świata społecznego. Wydaje się, iż najważniejszym priorytetem jest tu dążenie do eksploatacji określonej problematyki, realizowane w warunkach autonomii badacza. (Przyszmont-Ciesielska 2016). W dyskusjach metodologicznych mówi się niekiedy o „alienacji” metod badawczych, podkreślając słusznie szkodliwość dominacji metod badania nad problematyką badawczą (Nowak 1985). Rozważania dotyczące kryzysu metodologii badań obejmują także rzetelność zgłębiania rzeczywistości, w których obowiązuje ciągły krytycyzm wobec wszelkich założeń i hipotez oraz prowadzenie ustawicznej weryfikacji, kontrolowania i rozbudowy systemu twierdzeń naukowych. Rezultaty badań naukowych muszą wykazywać twórczy charakter oraz możliwości ich praktycznego zastosowania i wykorzystania (Apanowicz 2002). Nie bez znaczenia jest także rewolucja technologiczna. Pojęcie disruptive technology wprowadza w życie nowe rozwiązania, eliminując lub rozwijając stare. „We współczesnym świecie postęp technologiczny wyprzedza postęp naukowy, praktyka wyprzedza teorię (...)”. (Domańska źródło internetowe 2017). Nowoczesne osiągnięcia technologiczne służą unowocześnieniu a także usprawnieniu metod badawczych. Pomagają w zbieraniu materiału empirycznego, oszczędzając czas badającego a także w klarowny sposób pozwalają na prezentację gotowego już badania.

3 Japonia rezygnuje ze studiów humanistycznych i społecznych, <http://kariera.forbes.pl/japonia-rezygnuje-ze-studiow-humanistycznych-i-spoecznych,artykuly,199094,1,1.html>, 23.04.2017

4 Nie ma kryzysu nauk społecznych <http://planetawiedzy.pl/203364,Nie-ma-kryzysu-nauk-spoecznych.html>, 23.04.2017

5 Słowa JFK wypowiedziane w 1959 roku w Indianapolis

Adaptowanie się do nowej sytuacji jest jedną z form walki z kryzysem. Mimo, że różne społeczności naukowe rzadko badają te same problemy, opracowują je na podstawie istniejącego już paradygmatu lub paradygmatów. Thomas Kuhn stwierdza, że, prowadzi to do rozwiązania problemu i jednocześnie przyczynia się do postępu nauki. W tym przypadku nauki społeczne nie są odosobnione i jeśli chodzi o spory wynikające z różnych przekonań i w kwestii stosowania wyodrębnionych metodologii. Kryzys jest wówczas machiną napędową, przyczynkiem do nowych, prawidłowo funkcjonujących norm i zasad także w zakresie prowadzenia badań społecznych. Podejście heurystyczne pomaga w dostosowaniu się do bieżącej, wciąż zmieniającej się sytuacji, na którą każdy socjolog musi być uwrażliwiony i przygotowany. Mając tego świadomość, człowiek jest zmuszony do poszukiwania nowych rozwiązań i rozstrzygnięć.

ZAKOŃCZENIE

W konsekwencji powyższych dywagacji trudno jest wyobrazić sobie życie publiczne bez sondaży i opinii. Badania społeczne znajdują zastosowanie wszędzie tam, gdzie ważna jest jakość relacji między społeczeństwem, a podmiotami życia publicznego. Badania należy prowadzić w zgodzie ze sztuką badawczą i z zastosowaniem uznanych metod.

Oryginalne, innowacyjne metody badawcze należy zaś dołączyć przedstawić i poddać krytycznej analizie. Pomijając kwestie sporne w zakresie prawdziwości pozyskiwanych materiałów należy podkreślić, że poprawność metodologiczna gwarantuje rzetelność badania, jeśli w swej części empirycznej zostanie ono przeprowadzone starannie. Jednocześnie podkreślenia wymaga zasada niedopuszczania do fałszowania, zmyślenia bądź fabrykowania danych naukowych, na przykład przez pozorowany eksperyment lub obserwację albo przez modyfikowanie rzeczywistych wartości liczbowych, charakteryzujących wyniki badawcze w sposób zgodny z predykcją hipotezy badawczej, co niestety zdarza się współczesnym badaczom.

Badania społeczne są elementem demokracji i współczesnej kultury. Dostarczając wiedzy o społeczeństwie i dla społeczeństwa. Niejednokrotnie stają się także narzędziem w kierunku usprawniania interakcji w różnych płaszczyznach społecznych. Są podstawą swobodnie kształtującej się opinii publicznej. Wyniki sondaży są ważnym głosem w publicznych debatach i coraz częściej są inicjatorem tych debat. Badania opinii publicznej spełniają jeszcze jedną ważną funkcję, otóż zaspakajają nieodłączną ludzką potrzebę porównywania i oceniania własnych opinii i możliwości.

BIBLIOGRAFIA

1. Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu, Gdynia 2002, s. 18.
2. Babbie E. *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2006 s. 164–165,169.
3. Baumann Z. *Socjologia*, Zysk i S-ka 1996. s. 21–23.
4. Domańska E., *Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka?* [online] Central and Eastern European Online Library, [dostęp: 12.05.2017]. Dostępny w World Wide Web <http://ewadomanska.pl/wp-content/themes/twentyten/images/pdf/Domanska,Jakiejmetodologiiipotrzebujewspolczesnahumanistyka.pdf>.
5. Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Kielce 2001, s. 71.
6. Galewicz W., *O etyce badań naukowych*, „Diametros” 2009, nr 19, s. 56.
7. Hammersley M. Atkinson P. 2000 *Metody badań terenowych*, przekład s. Dymczak, Poznań wydawnictwo Zysk i s-ka.
8. Januszek H., Sikora J., *Podstawy socjologii*, Poznań 1997, s. 108.
9. Kowalowa A., *Wybrane problemy socjologii ogólnej* WSH TWP w Szczecinie 2001.
10. Kubczak A. *Internet jako przedmiot zainteresowania socjologów* [w:] <http://winntbg.bg.agh.edu.pl/skrypty/0037/cz1-r19.pdf> [dostęp z 8.06.2017 r.].
11. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2007, s. 252.
12. Muchacki M., 2014: *Cywilizacja informatyczna i Internet. Konteksty współczesnego konsumenta TI*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
13. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.
14. Plich T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 42.
15. Pryszmont-Ciesielska M., *Metodologiczny Hyde Park i kryzys badacza. Kulisy badań inspirowanych sztuką i performensem*, Terazniejszość -Człowiek-Edukacja, Tom 19, numer 3(75), 2016.
16. Popper K.R., *Droga do wiedzy: domysły i refutacje*, Warszawa 1999, s. 565–567.
17. Shauglinessy J. J., Zechmeister E.B., Zeclimeistcr J.S, *Metody badawcze w psychologii*, Gdańsk 2002.
18. Silverman D. *Interpretacja danych jakościowych* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
19. Sułek A., *Sondaż Polski*, PAN 2001 s. 7, s. 14.
20. Shauglinessy J. J., Zechmeister E.B., J.S. Zeclimeistcr, *Metody badawcze w psychologii*, Gdańsk 2002, s. 160.
21. Sztumski J., *Wstęp do metod i technik społecznych*, Katowice 2005.
22. Tatariewicz W. *Historia filozofii t II filozofia nowożytna do 1930 roku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
23. Tatariewicz W. *Historia filozofii, t. III Filozofia XIX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005b.
24. Tomaszewska H., *Młodzież, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak. 2012.
25. Topolski T., *Metodologia historii*, Warszawa 1994, s. 13.
26. Znaniński F., W.I Thomas, *The Polish Peasant in Europeand America*, wydanie polskie Warszawa 1976.

WYBRANE REGIONALNE KODYFIKACJE PRAWA DOTYCZĄCE OCHRONY DÓBR KULTURY I DZIEDZICTWA KULTUROWEGO / *SELECTED REGIONAL LAW CODIFICATIONS CONCERNING THE PROTECTION OF CULTURAL PROPERTY AND CULTURAL HERITAGE*

STRESZCZENIE

W niniejszym artykule przedstawiona jest najważniejsza kodyfikacja prawa na poziomie regionalnym w zakresie ochrony dóbr kultury i dziedzictwa kulturowego. We wstępie do niniejszego artykułu podkreślona została wartość polityki *soft power* dla państwa i jego bezpieczeństwa kulturowego. Ze względów metodologicznych oraz obszerności tematu w niniejszym artykule nie podjęto analizy wszystkich aspektów międzynarodowej tematyki ochrony dziedzictwa naturalnego. Natomiast podkreślona została waga odpowiednio przygotowanych i wdrożonych regionalnych przepisów prawnych chroniących dorobek kulturowy państw również z perspektywy efektywnego procesu promowania własnej kultury na świecie jak i dbania o bezpieczeństwo kulturowe. Artykuł poświęcony międzynarodowym kodyfikacjom prawa w zakresie ochrony dóbr kultury i dziedzictwa kulturowego mojego autorstwa został opublikowany w Kwartalniku Politycznym nr 1 (44)/2018 poświęconym ochronie zabytków. Niniejszy artykuł jest istotnym uzupełnieniem omawianej tematyki.

SŁOWA KLUCZOWE: TWARDA I MIĘKKA SIŁA PAŃSTWA, DOBRA KULTURY, DZIEDZICTWO KULTUROWE, OCHRONA DÓBR I DZIEDZICTWA KULTURY, BEZPIECZEŃSTWO KULTUROWE

ABSTRACT

This article presents the most important codification of law at the regional level in the field of protection of cultural and cultural heritage. The introduction to this article highlights the value of soft power policy for the state and its cultural security. Due to methodological reasons and the broadness of the topic, this article does not analyze all aspects of the international theme of natural heritage protection. On the other hand, the importance of adequately prepared and implemented regional legal regulations protecting the cultural achievements of countries was emphasized from the perspective of an effective process of promoting one's own culture in the world as well as care for cultural security. An article devoted to international codification of law in the field of protection of cultural property and cultural heritage of my authorship was published in Kwartalnik Polityczny No. 1 (44) / 2018 about the protection of monuments. This article is an important supplement to the subject matter.

KEY WORDS: HARD POWER, SOFT POWER, CULTURAL PROPERTY, CULTURAL HERITAGE, PROTECTION OF CULTURAL PROPERTY AND HERITAGE, CULTURAL SECURITY

W interesie każdego państwa we współczesnym świecie jest uczestniczenie w pracach kodyfikujących prawo w zakresie ochrony dóbr kultury i dziedzictwa kulturalnego, ponieważ jednym z fundamentów stanowiącym o sile państwa oraz promocji jego kultury, jak również procesu ochrony kultury i bezpieczeństwie kulturowym jest ratyfikowanie odpowiedniego prawodawstwa stworzonego wspólnie z innymi państwami na poziomie międzynarodowym i regionalnym.

Siła państwa twarda (*hard power*) i łagodna (*soft power*). Współcześnie o tej drugiej znacznie mniej mówimy i piszemy a jest niezwykle istotna z perspektywy świadomości tożsamości narodowej jak również odpowiedniej pozycji na arenie międzynarodowej danego państwa.

W ramach rozważań teoretycznych, dotyczących siły państwa często czytamy o mocarstwowości państw, o której P. Kennedy pisał, że nigdy nie jest wielkością stałą (Kennedy, 1995: 7). Wynika to z nierównomiernego tempa wzrostu gospodarczego, przyjętych różnych systemów politycznych jak i różnic społeczno-kulturowych. Doprecyzowując stwierdzić można, iż siła państwa twarda to czynniki takie jak: położenie geograficzne, potencjał militarny, potencjał ekonomiczny. Natomiast łagodna siła państwa to między innymi czynniki związane z oddziaływaniem kulturowym, zdolnością mobilizacyjną społeczeństwa, charakterem przywództwa politycznego (Ostaszewski, 2008: 188).

Wspomniana wcześniej polityka *soft power*, uwzględniająca czynnik kulturowy, pozwala państwu na kreowanie swojego pozytywnego wizerunku jak również pozycji na arenie międzynarodowej. Joseph S. Nye podkreśla, że mechanizmy oddziaływania w ramach polityki *soft power* oznaczają „zdolność otrzymywania tego, czego chcesz, dzięki atrakcyjności raczej niż za pomocą przymusu lub zapłaty” (Nye, 2007: 25). W licznych opracowaniach naukowych dotyczących międzynarodowych stosunków kulturalnych czytamy o konkretnych czynnikach decydujących o pozycji kulturowej państwa, którymi są: powszechność kultury, popularność języka, rozwój oświaty, kultura polityczna i prawna, rozwój nauki i udział w tworzeniu nauki światowej oraz pozycja w cyberprzestrzeni (Ziętek, 2010: 131–132). Należy zwrócić uwagę, że są to jednocześnie wyznaczniki polityki *soft power*. Co istotne, żadna polityka *soft power* nie może przebiegać w skuteczny sposób bez odpowiedniego umocowania prawnego chroniącego dziedzictwo kulturowe i naturalne danego państwa, jak również dziedzictwo kulturowe i naturalne całego globu.

Ochrona zabytków to tematyka, która objęta była już rozważaniami filozoficznymi i prawnymi od starożytności (Nahlik, 1958: 76–77). Bezapelacyjna była potrzeba chronienia dóbr kultury. Do XIX w. przeważały w tym zakresie umowy dwustronne (bilateralne). Dopiero w 1899 r. podpisano trzy konwencje haskie. Była to inicjatywa multilateralna dotycząca rozstrzygnięcia sporów międzynarodowych, wojny na morzu oraz zwyczajów i prawa podczas wojny. Tak więc w sposób pośredni umowy te dotyczyły ochrony kultury ale były momentem przełomowym w procesie kodyfikacji prawa w zakresie ochrony zabytków. W 1907 r. podpisano kolejne konwencje haskie, które omawiają zagadnienia dotyczące m. in. ochrony mienia przed zniszczeniem i grabieżą. To w ramach tych konwencji wprowadzono obowiązek oznaczenia gmachów i zabytków za pomocą specjalnych znaków oraz co bardzo istotne procedurę odszkodowawczą, gdy zostaną naruszone zapisy konwencji haskich dotyczące ochrony dóbr kultury. Dalszym działaniem w zakresie kodyfikacji dóbr kultury i dziedzictwa kulturowego był art. 238 traktatu pokojowego, kończącego I wojnę światową, który dotyczył zagadnień ochrony zabytków oraz procedury restytucji – zwrotu dorobku kulturowego zagrabionego w okresie wojny (Góralczyk, Sawicki, 2015).

Kolejną inicjatywą przełomową dotyczącą ochrony zabytków był podpisany w 1935 r. Pakt Roericha. Sygnatariuszami tej umowy multilateralnej było 21 państw amerykańskich, w tym Stany Zjednoczone Ameryki. Umowa ustanowiła symbol – chroniący obiekty kultury, w postaci białej flagi z czerwonym okręgiem zawierającym w środku trzy czerwone kule (Ziętek, 2010: 219–220), (rys. 1).



Rysunek 1. Symbol pokoju – Pakt Roericha.

ONZ - UNESCO – KONWENCJA DOTYCZĄCA UTWORZENIA UNESCO – 1945

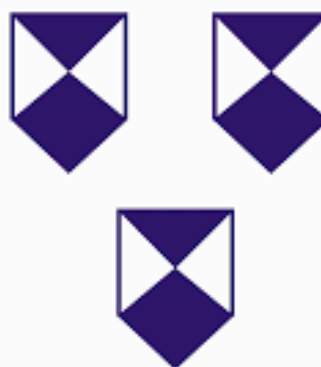
Organizacja Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO) została utworzona w wyniku podpisania w 1945 r. konwencji dotyczącej jej powołania podpisanej przez wszystkie państwa członkowskie ONZ (Łoś-Nowak, 1999: 79).



Rysunek 2. Logo Organizacji Narodów Zjednoczonych dla Wychowania Nauki i Kultury oraz Konwencji Światowego Dziedzictwa w języku polskim i angielskim.



Rysunek 3. Błękitna tarcza – oznakowanie dóbr kultury.



Rysunek 4. Błękitna tarcza w układzie potrójnym.

WYKAZ KONWENCJI UNESCO DOTYCZĄCYCH OCHRONY DÓBR KULTURY I DZIEDZICTWA KULTUROWEGO

- ◆ Konwencja haska o ochronie dóbr kulturalnych w razie konfliktu zbrojnego – Haga 1954 (Polska ratyfikowała Konwencję Haską w 1956 r.).
 - ◆ Konwencja wprowadza obowiązek oznakowania dóbr kultury. Znakiem rozpoznawczym ustanowiono błękitną tarczę skierowaną ostrzem w dół, podzieloną wzdłuż przekątnych na cztery pola, dwa białe i dwa niebieskie. (rys. 3). Błękitna tarcza w układzie potrójnym stanowi natomiast oznakowanie informujące o tzw. ochronie specjalnej (Chyc, 2018: 28) (rys. 4).
 - ◆ Konwencja dotycząca środków zmierzających do zakazu i zapobiegania nielegalnemu przywozowi, wywozowi i przenoszeniu własności dóbr kultury – 1970 r. (Polska ratyfikowała Konwencję w 1974 r.)
 - ◆ Konwencja w sprawie ochrony światowego dziedzictwa kulturowego i naturalnego – 1972 r. (Polska ratyfikowała Konwencję w 1976 r.).
 - ◆ Drugi protokół do konwencji haskiej z 1954 r. – 1999 (Polska ratyfikowała II Protokół w 1956 r.).
 - ◆ Konwencja dotycząca podwodnego dziedzictwa kulturowego – 2001 r. (Polska jest w trakcie prac przygotowujących do procedury ratyfikacyjnej).
 - ◆ Konwencja w sprawie ochrony niematerialnego dziedzictwa kulturowego – 2003 r. (Polska ratyfikowała Konwencję w 2011 r.).
 - ◆ Konwencja UNESCO w sprawie ochrony i promocji różnorodności form wyrazu kulturowego – 2005 r. (Polska ratyfikowała konwencję w 2007 r.).
 - ◆ Deklaracja UNESCO dotycząca świadomego niszczenia dóbr kultury – 2003 r.
 - ◆ Rekomendacja UNESCO dotycząca świadomego niszczenia dóbr kultury z 2011 r. pod tytułem: „Zalecenie UNESCO w sprawie historycznego krajobrazu miejskiego”.
- będzie zachęcać swych obywateli do studiów nad językami, historią i cywilizacją innych umawiających się stron oraz udostępni środki tym stronom w celu popierania tych studiów na jej terytorium oraz czynić starania w celu popierania studiów nad jej językiem lub językami, historią i cywilizacją na terytorium innych umawiających się stron oraz będzie udostępniać środki obywatelom tych stron, umożliwiające im prowadzenie takich studiów na jej terytorium,
 - wzajemnie konsultować się w ramach Rady Europy, aby podejmować zgodne działania w zakresie popierania działalności kulturalnej, będącej przedmiotem ogólnoeuropejskiego zainteresowania,
 - będzie, w miarę możliwości, ułatwiać poruszanie się i wymianę osób oraz obiektów o wartości kulturalnej, aby umożliwić realizację art. 2 i 3,
 - uzna obiekty o europejskiej wartości kulturalnej, znajdujące się w jej dyspozycji za integralne części wspólnego dziedzictwa kulturowego Europy, podejmie odpowiednie kroki dla ich ochrony i zapewni do nich właściwy dostęp” (<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id+WDU19900080044>) Polska przyjęła konwencję i weszła ona w życie w 1990 r.

REGIONALNY POZIOM KODYFIKACJI PRAWA W ZAKRESIE OCHRONY DÓBR KULTURY I DZIEDZICTWA KULTUROWEGO W RAMACH RADY EUROPY

◆ EUROPEJSKA KONWENCJA KULTURALNA – PARYŻ 1954 R.

Europejska konwencja kulturalna podpisana w 1954 r. jest niezwykle ważna, gdyż wyznacza główne kierunki działalności Rady Europy w zakresie dziedzictwa kulturowego i narodowego, edukacji i promocji sportu. Konwencja powołała dwie instytucje: Radę Współpracy Kulturalnej oraz Fundusz Kultury (Ziętek, 2010: 192). Główne zobowiązania sygnatariuszy stanowią, iż każda z umawiających się stron:

- „podejmie odpowiednie kroki w celu ochrony i popierania rozwoju jej narodowego wkładu do wspólnego dziedzictwa kulturalnego Europy,

◆ EUROPEJSKA KONWENCJA O OCHRONIE DZIEDZICTWA ARCHEOLOGICZNEGO – 1969 R.

Konwencja podpisana 16 stycznia 1969 r. w Londynie. Jej postanowienia zostały poprawione i rozszerzone Europejską konwencją o ochronie dziedzictwa archeologicznego z La Valetty z 1992 r. Głównym celem konwencji z 1969 r. jest ochrona dziedzictwa archeologicznego, które jest źródłem zbiorowej pamięci europejskiej oraz instrumentem dla badań historyczno-naukowych.

◆ KONWENCJA O OCHRONIE DZIEDZICTWA ARCHITEKTONICZNEGO EUROPY – 1985 R.

Konwencja definiuje dziedzictwo architektoniczne jako „dobra trwałe obejmujące zabytki, zespoły budynków i tereny. Jako „zabytki” uważa się wszelkie budowle i obiekty wyróżniające się szczególną wartością historyczną, archeologiczną, artystyczną, naukową, społeczną lub techniczną, wraz z ich częściami składowymi i wyposażeniem”. Celem konwencji jest natomiast harmonizacja działań inwestycyjnych z koniecznością zachowania dziedzictwa architektonicznego. Niniejszy dokument definiuje również pojęcie „zespoły budynków” i „tereny”. Zespoły budynków to jednolite zespoły zabudowy miejskiej lub wiejskiej, wyróżniające się szczególną wartością, na tyle zwarte, aby tworzyć określoną jednostkę urbanistyczną. „Tereny” zaś to dzieła stworzone wspólnie przez człowieka i naturę, stanowiące obszary częściowo zabudowane, dostatecznie wyodrębnione i jednolite, aby tworzyły jednostkę urbanistyczną, mającą szczególną wartość.

Konwencja zobowiązuje sygnatariuszy do m.in. zidentyfikowania obiektów podlegających ochronie,

wprowadzenia systemu ochrony prawnej dziedzictwa architektonicznego oraz zapewnienia przez organy publiczne, w ramach dostępnego budżetu, pomocy finansowej na utrzymanie i restaurację dziedzictwa (<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id+WDU20120000210>) Polska ratyfikowała konwencję w 2011 r.

◆ **EUROPEJSKA KONWENCJA O OCHRONIE DZIEDZICTWA ARCHEOLOGICZNEGO (POPRAWIONA) – LA VALETTA 1992 R. (KONWENCJA MALTAŃSKA)**

Konwencja definiuje przedmioty dziedzictwa archeologicznego jako: wszelkie pozostałości, obiekty i jakiegokolwiek inne ślady ludzkości z minionych epok:

- a) których zachowanie i analiza pomogą prześledzić historię ludzkości i jej stosunek do środowiska naturalnego,
- b) dla których wykopaliska i odkrycia oraz inne metody badań nad dziejami ludzkości i jej środowiskiem są podstawowym źródłem informacji,
- c) które są usytuowane w jakimkolwiek miejscu podlegającym jurysdykcji stron konwencji.

Sygnatariusze konwencji zobowiązują się do utworzenia, za pomocą środków właściwych dla danego państwa, systemu prawnego do ochrony dziedzictwa archeologicznego. Dokument omawia również procedurę zintegrowanej konserwacji dziedzictwa archeologicznego; zasady finansowania badań i konserwacji archeologicznej; zasady zbierania i rozpowszechniania informacji naukowych oraz obowiązek kształtowania opinii publicznej w omawianym zakresie. Jak również przedstawia zasady zapobiegania niedozwolonemu obiegowi przedmiotów dziedzictwa archeologicznego; zasady wzajemnej pomocy technicznej i naukowej.

Najważniejszym postanowieniem niniejszej konwencji jest zapis, że żadna inwestycja nie będzie niszczyła stanowisk archeologicznych bez przeprowadzenia wcześniejszych wykopalisk ratowniczych. Wprowadzenie w życie tej zasady pociągało za sobą określone skutki, do których należą:

- uwzględnianie obecności stanowisk archeologicznych w ocenach oddziaływania inwestycji na środowisko;
- zwiększenie liczby wykopalisk ratowniczych i radykalne zmniejszenie liczby wykopalisk podejmowanych w celach czysto badawczych (na stanowiskach archeologicznych niezagrażonych zniszczeniem);
- zwiększenie zapotrzebowania na instytucje i firmy archeologiczne, które mogą prowadzić wykopaliska ratownicze w trudnych warunkach (np. zimą); to z kolei doprowadziło w wielu krajach do powstania tzw. archeologii komercyjnej lub kontraktowej, czyli pojawienia się licznych prywatnych firm wykopaliskowych (<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id+WDU199612005641>). Polska ratyfikowała konwencję w 1996 r.

◆ **EUROPEJSKA KONWENCJA KRAJOBRAZOWA – 2000 R.**

Celami niniejszej konwencji są: promowanie ochrony, gospodarki i planowania krajobrazu, a także organizowanie współpracy europejskiej w zakresie zagadnień dotyczących krajobrazu. Art. 5 konwencji stanowi:

„Każda ze Stron podejmie działania na rzecz:

- a) prawnego uznania krajobrazów jako istotnego komponentu otoczenia ludzi, jako wyrażenia dzielonej przez nie różnorodności kulturowej i przyrodniczej oraz podstawy ich tożsamości;
- b) ustanowienia i wdrożenia polityki w zakresie krajobrazu ukierunkowanej na ochronę, gospodarkę i planowanie krajobrazu poprzez przyjęcie środków specjalnych określonych w artykule 6;
- c) ustanowienia procedur udziału ogółu społeczeństwa, organów lokalnych i regionalnych oraz innych stron zainteresowanych zdefiniowaniem i wdrożeniem polityki w zakresie krajobrazu wzmiankowanej w powyższym ustępie b);
- d) zintegrowania krajobrazu z własną polityką w zakresie planowania regionalnego i urbanistycznego i własną polityką kulturalną, środowiskową, rolną, społeczną i gospodarczą jak również z wszelką inną polityką, która bezpośrednio lub pośrednio oddziałuje na krajobraz”.

(<https://www.nid.pl/upload/iblock/1ec/1ec0f6042b2eee4202dce6da6c6f0bb4.pdf>).

Do środków specjalnych konwencja zalicza podnoszenie świadomości, szkolenia i edukację, odpowiednią identyfikację terenów. Przewidziana jest szeroko rozumiana współpraca europejska w niniejszym zakresie, uwzględniająca politykę krajową państw sygnatariuszy jak i programy międzynarodowe, wzajemną pomoc i wymianę informacji również jeśli chodzi o krajobrazy trans-graniczne. Polska ratyfikowała konwencję w 2004 r.

◆ **KONWENCJA RAMOWA RADY EUROPY W SPRAWIE ZNACZENIA DZIEDZICTWA KULTUROWEGO DLA SPOŁECZEŃSTWA – 2005 R.**

Główne cele Konwencji to:

- a) „uznać zapisane w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka prawo do uczestnictwa w życiu kulturalnym, jako nieodłącznie związane z prawami odnoszącymi się do dziedzictwa kulturowego;
- b) uznać indywidualną i zbiorową odpowiedzialność za dziedzictwo kulturowe;
- c) podkreślać, że celem ochrony dziedzictwa kulturowego i zrównoważonego korzystania z niego, jest rozwój człowieka i poprawa jakości życia;
- d) podjąć niezbędne środki w celu wdrożenia postanowień niniejszej Konwencji odnośnie:
 - roli dziedzictwa kulturowego w tworzeniu pokojowego i demokratycznego społeczeństwa oraz w procesach zrównoważonego rozwoju i promocji różnorodności kulturowej;

- zwiększenia synergii kompetencji pomiędzy zainteresowanymi podmiotami publicznymi, instytucjonalnymi i prywatnymi”.

Najważniejsze definicje zawarte w niniejszej konwencji to:

- „a) dziedzictwo kulturowe rozumie się, jako zbiór zasobów odziedziczonych z przeszłości, który niezależnie od własności, postrzegany jest przez ludzi jako odzwierciedlenie i wyraz ich nieustannie ewoluujących wartości, przekonań, wiedzy i tradycji. Obejmuje ono wszystkie aspekty środowiska wynikające z interakcji między ludźmi i miejscami na przestrzeni czasu;
- b) wspólnota dziedzictwa składa się z ludzi ceniących określone aspekty dziedzictwa kulturowego, które chcą podtrzymać i przekazać przyszłym pokoleniom w ramach działań publicznych”.

Konwencja definiuje wspólne dziedzictwo Europy i jednocześnie zawiera zobowiązania dla stron konwencji do propagowania wiedzy o wspólnym dziedzictwie Europy, które składa się z:

- „a) wszystkich form dziedzictwa kulturowego, które razem tworzą wspólne źródło pamięci, zrozumienia, tożsamości, spójności i kreatywności, oraz;
- b) ideałów, zasad i wartości wynikających z doświadczeń nabytych w ramach postępu i minionych konfliktów, które wspierają rozwój pokojowego i stabilnego społeczeństwa, opartego na poszanowaniu praw człowieka, demokracji i praworządności”.

Sygnatariusze konwencji zobowiązują się:

- „a) propagować zintegrowane i dobrze poinformowane podejście władz publicznych we wszystkich sektorach i na wszelkich poziomach;
- b) opracować prawne, finansowe i zawodowe ramy, które umożliwią wspólne działanie władz publicznych, ekspertów, właścicieli, inwestorów, przedsiębiorców, organizacji pozarządowych i społeczeństwa obywatelskiego;
- c) rozwijać innowacyjne metody współpracy władz publicznych z innymi podmiotami;
- d) szanować i wspierać dobrowolne inicjatywy, które uzupełniają rolę władz publicznych;
- e) zachęcać organizacje pozarządowe zajmujące się dziedzictwem kulturowym do działania w interesie publicznym”.

(Szymgin, 2015: 163–170).

Ważnym zapisem konwencji jest obowiązek poszanowania różnorodności kulturowej państw przy uznaniu podstawowych praw dotyczących człowieka, praw obywatelskich oraz zasad demokratycznych. Działania na rzecz ochrony dóbr kultury i dziedzictwa kulturowego w omawianym dokumencie obejmują przede wszystkim współpracę na poziomie międzynarodowym państw oraz: identyfikację dóbr, konserwację, edukację w omawianej tematyce, promocję kultury, rozbudowanie administracji oraz dostosowanie krajowych porządków prawnych w celu efektywnej

ochrony dóbr kultury i dziedzictwa. Według danych z 2014 r. Polska była w trakcie przygotowań do ratyfikacji omawianej konwencji.

◆ KONWENCJA RADY EUROPY O PRZESTĘPCZOŚCI PRZECIWKO DOBROM KULTURY – 2017 R.

Rada Europy przyjęła konwencję o przestępczości przeciwko dobrom kultury 3 maja 2017 r. Od dnia 19 maja 2017 r. konwencja otwarta jest dla państw członkowskich i nie-członkowskich, które uczestniczyły w jej opracowaniu oraz dla innych państw chcących do niej przystąpić. Konwencja wejdzie w życie pierwszego dnia miesiąca, następującego po upływie trzech miesięcy od daty, w której pięciu Sygnatariuszy, w tym co najmniej trzy państwa członkowskie Rady Europy wyraziło zgodę na związanie się jego postanowieniami.

Niniejszy dokument rozszerza procedurę penalizacji przyjętą w Europejskiej konwencji o przestępczości przeciwko dobrom kultury sporządzonej w Delphi dnia 23 czerwca 1985 r. (nie weszła w życie). Celem konwencji jest zapobieganie i zwalczanie nielegalnego handlu i niszczenia dorobku światowego dziedzictwa kulturowego. Dokument uwzględnia, że walka z takim rodzajem przestępczości uwzględnia również walkę z terroryzmem i przestępczością zorganizowaną. Konwencja wymienia cały szereg przestępstw międzynarodowych przeciwko dobrom kultury, między innymi: kradzież; prowadzenie wykopalisk archeologicznych bez zezwolenia; nielegalny przywóz i wywóz dóbr kultury; paserstwo dóbr kultury oraz bezprawne wprowadzenie ich do obrotu. Szczegółowo zostały omówione inne przestępstwa takie jak: fałszerstwo dokumentów, umyślne niszczenie lub zniszczenie dóbr kultury, jak również procedury karne w tym zakresie. Konwencja po wejściu w życie, będzie pierwszym traktatem międzynarodowym odnoszącym się do przestępczości przeciwko dobrom kultury. Skutecznie uzupełni międzynarodowy system ochrony ustanowiony przez: Konwencję haską o ochronie dóbr kulturalnych w razie konfliktu zbrojnego z 1954 r. wraz z protokołami I (z 1954 r.) i II (z 1999 r.); Konwencję paryską dotyczącą środków zmierzających do zakazu i zapobiegania nielegalnemu przywozowi, wywozowi i przenoszeniu własności dóbr kultury z 1970 r.; Konwencję Unidroit dotyczącą skradzionych lub nielegalnie wywiezionych dóbr kultury z 1995 r. (nie weszła w życie); oraz europejski, regionalny system ochrony wiążący na gruncie ustawodawstwa Unii Europejskiej.

UNIA EUROPEJSKA – PODSTAWY PRAWNE OCHRONY DÓBR KULTURY I DZIEDZICTWA KULTUROWEGO

Podstawę prawną współpracy kulturalnej w krajach członkowskich Wspólnot Europejskich a później Unii Europejskiej stanowią traktaty założycielskie. Najważniejszy z tej perspektywy jest **art. 36 Traktatu rzymskiego z 1957 r.** Zwrócono w nim uwagę na rosnącą rolę kultury oraz konieczność wprowadzenia ograniczeń w przepływie przedmiotów artystycznych, mających wartość historyczną i archeologiczną. Pierwsza próba zdefiniowania tzw. tożsamości europejskiej, a tym samym objęcie jej ochroną

prawną, została zawarta w **Deklaracji Tożsamości Europejskiej podpisanej w Kopenhadze w 1973 r. W 1978 r. Parlament Europejski przyjął Rezolucję o Ochronie dóbr kultury europejskiej**. Z perspektywy Unii Europejskiej momentem przełomowym było podpisanie deklaracji stuttgartzkiej, tzw. **Uroczystej Deklaracji ws. Unii Europejskiej w 1983 r.** Deklaracja zawierała zapisy o wspólnym dziedzictwie kulturowym, jako podstawowym elemencie tożsamości europejskiej. Zapis ten umocował kulturę w systemie prawa wspólnotowego. Podstawy prawne do podejmowania wspólnych działań w zakresie kultury Wspólnotom dawał **Traktat z Maastricht – traktat o Unii Europejskiej podpisany w 1992 r.** (w życie wszedł w 1993 r.). W traktacie z Maastricht Tytuł IX poświęcony jest zagadnieniom kultury, w szczególności art. 128: „Wspólnota przyczynia się do rozkwitu kultur Państw Członkowskich w poszanowaniu ich różnorodności narodowej i regionalnej, równocześnie podkreślając znaczenie wspólnego dziedzictwa kulturowego”. **Traktat Amsterdamski z 1997 r.**, zmodyfikował postanowienia Traktatu z Maastricht. Tytuł XII traktatu poświęcony był natomiast właśnie zagadnieniu kultury. Najważniejszy w niniejszym Traktacie jest **art. 151**, w tym pkt. 2, określający cele polityki kulturalnej Unii Europejskiej (Chyc, 2018: 32).

Zaznaczyć trzeba, że najważniejszym organem Unii Europejskiej w zakresie polityki kulturalnej jest Komisja Europejska. Posiada ona wyodrębniony organ Dyrekcję Generalną ds. Edukacji, Kształcenia i Kultury i Wielojęzyczności. W działalności Unii Europejskiej w zakresie kulturalnym uczestniczą również organy UE takie jak Rada Europejska i Parlament Europejski formułując liczne prawo na poziomie wtórnym (dyrektywy, rozporządzenia, zalecenia, decyzje, opinie) jak również inicjując szereg programów opartych na współpracy kulturalnej między państwami członkowskimi. Najważniejszą cechą charakterystyczną działalności Unii Europejskiej w omawianym zakresie ochrony dóbr kultury i dziedzictwa kulturowego jest rozproszenie zapisów dotyczących samej kultury (Ziętek, 2010: 196–199).

Analizując prawo wtórne (pochodne) Unii Europejskiej należy zwrócić uwagę na **Dyrektywę Rady 93/7/EWG z dnia 15 marca 1993 r. w sprawie zwrotu dóbr kultury wyprawionych niezgodnie z prawem z terytorium Państwa Członkowskiego** obowiązującą aż do 2015 r. Została ona uchylona **Dyrektywą PE i Rady 2014/60/UE z dnia 15 maja 2014 r. w sprawie zwrotu dóbr kultury, wyprawionych niezgodnie z prawem z terytorium państwa członkowskiego zmieniająca rozporządzenie (UE) nr 1024/2012**.

Celem dyrektywy 2014/60/UE z 2014 r. jest zapewnienie zwrotu dóbr kultury sklasyfikowanych jako narodowe dobra kultury o wartości artystycznej, historycznej lub archeologicznej zgodnie z ustawodawstwem krajowym lub procedurami administracyjnymi, w świetle artykułu 36 TFUE, pod warunkiem że:

- należą do jednej z kategorii wymienionych w załączniku do dyrektywy,
- stanowią integralną część zbiorów publicznych wymienionych w zasobach muzeów, archiwów, bibliotek lub należą do zasobów instytucji kościelnych.

Dyrektiva definiuje pojęcie „dobro kultury” oraz „zbiory publiczne”. Dyrektywa ma zastosowanie w przypadku wyprawienia niezgodnie z prawem takich dóbr kultury z terytorium państwa członkowskiego, tzn. z naruszeniem obowiązujących tam przepisów lub warunków, na których przyznano upoważnienie do czasowego wyprawienia. Zatem dobra kultury muszą zostać zwrócone niezależnie od tego, czy były przewożone w obrębie terytorium Unii, czy najpierw wywiezione do kraju trzeciego, a następnie ponownie przewiezione do innego państwa członkowskiego.

Współpraca administracyjna odnośnie do polubownego zwrotu dóbr kultury nałożona jest na organy centralne państw członkowskich.

Dyrektiva przewiduje możliwość wszczęcia postępowania przed właściwym sądem państwa członkowskiego o zwrot dobra kultury uwzględniającego w tym również procedury odszkodowawcze. Przy czym to państwo członkowskie Unii Europejskiej może wszcząć postępowanie w celu zabezpieczenia zwrotu dobra kultury. Prywatni właściciele dóbr kultury mogą wszcząć postępowanie jedynie na mocy przepisów prawa powszechnego (<http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/?uri=CELEX:32014L0060>).

Ważne jest również **Rozporządzenie Rady (EWG) 3911/92, które dotyczy eksportu dzieł sztuki poza obszar Unii Europejskiej**.

Rozporządzenie stwierdza, że wywóz dóbr kultury poza obszar celny Wspólnoty objęty jest wymogiem przedstawienia pozwolenia na wywóz. Wskazane są organy kompetentne do wystawienia takich pozwoleń jak również wytyczne do procedury uzyskania takiego pozwolenia. W omawianym zakresie rozporządzenie wskazuje na niezbędność współpracy administracyjnej między organami państw członkowskich (<http://www.infor.pl/akt-prawny/EOL.1992.395.000010.html>).

W literaturze przedmiotu odnajduje się stanowisko, że polityka kulturalna Unii Europejskiej obejmuje jedynie trzy obszary:

- ochrona europejskiego dziedzictwa kultury, w tym podejmowanie działań służących zachowaniu dziedzictwa europejskiego,
- podejmowanie przedsięwzięć polegających na rozwijaniu kultury europejskiej
- promocja kultury europejskiej (Zeidler, 2007: 292–293).

W Unii Europejskiej według zasady subsydiarności polityka kulturalna pozostaje w wyłącznej kompetencji państw członkowskich. Mimo tego UE chciała podkreślić ogromną wagę zagadnień związanych z ochroną dóbr kultury i dziedzictwa kulturowego, w związku z powyższym włączyła do swojego systemu prawnego na mocy art. 27 ust. 3 litera c TWE Konwencję UNESCO w sprawie ochrony i promowania różnorodności form wyrazu kulturowego z 2005 r. (Sobczak, 2009: 121).

We współczesnym świecie pojęcie siły państwa oraz jego bezpieczeństwo nie powinno być postrzegane jedynie

w sensie militarnym lub ekonomicznym. Pozycję państwa na arenie międzynarodowej wyznacza również jego kultura. Koncepcja polityki *soft power* promująca dorobek kulturowy danego państwa i jego dziedzictwo kulturowe wpisuje się w ogólnomiędzynarodowe przeświadczenie, iż dziedzictwo kulturowe to ważny czynnik życia i działalności każdego człowieka i jego państwa. Dziedzictwo posiada różny zakres znaczeniowy. Ten sam element może stanowić ważną wartość dla jednych - stanowić ich dziedzictwo, a dla drugich być czymś niezrozumiałym i obcym. Dodatkowo pewne miejsca mają znaczenie ogólnoswiatowe i są one wyróżnione wpisem na Listę Światowego Dziedzictwa UNESCO (<https://www.nid.pl/pl/>).

Wizerunek danego państwa, kształtowany przez proces promocji, ale również proces ochrony dóbr kultury i dziedzictwa kulturowego, stanowi cenny kapitał wspomagający realizację aspiracji politycznych i gospodarczych. Dodatkowo kultura w sposób pośredni wpływa na politykę i gospodarkę zarówno na poziomie krajowym jak i międzynarodowym (<http://magazynterazpolska.pl/pl/a/promocja-polskiej-kultury-za-granica-a-marka-polski>)¹

W Polsce oprócz ratyfikowanych umów międzynarodowych i regionalnych kwestię ochrony zabytków reguluje Ustawa z dnia 23 lipca 2003 r. o ochronie zabytków i opiece nad zabytkami (Dz. U. 2003 Nr 162 poz. 1568, z późn. Zmianami) jak również Kodeks Karny (Baj, 2018).

Analiza kodyfikacji prawa na poziomie międzynarodowym i regionalnym w zakresie ochrony dóbr kultury i dziedzictwa kulturowego jednoznacznie pokazuje wzrastający poziom zrozumienia omawianej problematyki i świadomość potrzeby dalszych regulacji prawnych, co tym samym potwierdza tezę, iż kultura stanowi niezwykle istotny element w życiu każdego człowieka, różnych społeczności, narodów, państw oraz całej społeczności międzynarodowej. Należy jeszcze raz podkreślić, iż ochrona kultury stanowi jeden z ważnych elementów o dbanie o bezpieczeństwo narodów i państw.

BIBLIOGRAFIA

1. Baj D., (2018). *Prawno-karna problematyka ochrony zabytków na gruncie prawa polskiego*, Kwartalnik Policyjny 1(44)/2018, CSP w Legionowie.
2. Chyc A., (2018). *Międzynarodowe kodyfikacje prawa dotyczące ochrony dóbr kultury i dziedzictwa kulturowego*, Kwartalnik Policyjny 1 (44)/2018, CSP w Legionowie.
3. Dz. U. 2003 Nr 162 poz. 1568, z późn. zm.
4. Góralczyk W., Sawicki S., (2015). *Prawo międzynarodowe publiczne w zarysie*, Wolters Kluwer, Warszawa.
5. <http://magazynterazpolska.pl/pl/a/promocja-polskiej-kultury-za-granica-a-marka-polski>
6. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id+WDU19900080044>
7. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id+WDU19961200564>
8. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id+WDU20120000210>
9. <http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/?uri+CELEX:32014L0060>
10. <http://www.infor.pl/akt-prawny/EOL.1992.395.0000010.html>
11. <https://www.nid.pl/pl/>
12. <https://www.nid.pl/upload/iblock/1ec/1ec0f6042b2eee4202dce6da6c6f0bb4.pdf>
13. Kennedy P., (1995). *Mocarstwa świata. Narodziny, rozkwit, upadek.*, Warszawa.
14. Łoś-Nowak T. (red.), (1999). *Organizacje międzynarodowe. Istota, mechanizmy działania, zasięg.*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
15. Nahlik S., (1958). *Grabież dzieł sztuki. Rodowód zbrodni międzynarodowej*, Ossolineum, Wrocław-Kraków.
16. Nye J.S., (2007). *Soft power. Jak osiągnąć sukces w polityce światowej*, WAIp, Warszawa.
17. Ostaszewski P., (2008). *Międzynarodowe stosunki polityczne*, Książka i Wiedza, Warszawa 2008.
18. Sobczak W., (2009). *Ochrona dziedzictwa kultury w systemie prawnym Unii Europejskiej*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Poznań.
19. Szmygin B., (2015). *Vademecum konserwatora zabytków 2015*, PKN ICOMOS Polska.
20. Zeidler K., (2007). *Zasada ochrony europejskiego dziedzictwa kultury*, w: Brodecki Z. (red.), (2007). *Europa sędziów*, Warszawa.
21. Ziętek A. (2010). *W., Międzynarodowe stosunki kulturalne*, Wyd. Poltext, Warszawa.

ETYKA W ZAWODZIE PRAWNIKA. PODSTAWY DOKTRYNALNE, ISTOTA, CHARAKTER / *ETHICS IN LEGAL PROFESSION. DOCTRINAL BASES, ESSENCE, NATURE*

STRESZCZENIE

Artykuł jest poświęcony etyce w zawodzie prawnika.

Etykę prawniczą określa się jako zespół norm moralnych zawodów prawniczych, należy do najstarszych etyk zawodowych, ponieważ zawody prawnicze należą do najstarszych zawodów. O etyce możemy mówić w odniesieniu do filozoficznych takich pojęć jak „postawa” oraz „działania” czy też mówimy o dychotomicznym pojęciu „cnota” oraz „reguła”. Na poziomie teoretycznym możemy mówić o etyce, moralności, deontologii, etyce zawodowej i etosie zawodowym prawnika. W większości państw obywatele, oczekują, że prawnicy będą ustalali i – przede wszystkim – realizowali wyższe standardy etyczne, że będzie to dotyczyło nie tylko ustawianych kodeksów etycznych, lecz także funkcjonowania wyspecjalizowanych organów w samorządzie.

Dwa terminy – „prawnik” i „etyka” – od swych prapoczątków pozostają ze sobą w najściślejszych związkach. Trafne jest spostrzeżenie, że prawnik to osoba nieskazitelnego charakteru, wpisana na jedną z list, korzystająca z praw publicznych, mająca pełną zdolność do czynności prawnych, legitymująca się tytułem studiów prawniczych, która w drodze aplikacji podniosła swoje kwalifikacje.

SŁOWA KLUCZOWE: ETYKA; ZAWODY PRAWNICZE; PRAWNIK; KODEKSY ETYCZNE.

ABSTRACT

The article is dedicated to the subject of ethics in legal professions.

Legal ethics, also referred to as a set of moral norms of legal professions, is one of the oldest profession ethics because legal professions are considered the oldest occupations.

The ethics has a reference to such philosophical notions as “basis” and “actions” as well as dichotomous terms as “virtue” and “rule”. In terms of theory, we consider ethics, morality, deontology, professional ethics and ethos of legal profession. In most countries citizens expect lawyers to establish and above all comply with the aforesaid ethical standards. They also expect that it will apply not only to codes of ethics but also to specialist bodies in the local government.

Two notions – „lawyer” and „ethics” – have always been strictly connected. It is a common knowledge that a lawyer is a person of good character entered into the bar of legal professionals, having a full capability to take legal actions. It is also a person who graduated from legal studies and who increased his/her competences by way of doing legal training.

KEY WORDS: ETHICS; LEGAL PROFESSIONS; LAWYER; CODES OF ETHICS.

JEL CLASSIFICATION: K LAW AND ECONOMICS.

Dyskusja o znaczeniu etyki w zawodzie prawnika należy do czysto teoretycznych, akademickich debat, ale odzwierciedla dylematy, problemy i konflikty towarzyszące wykonywaniu zawodu prawnika (Marciniak, 2016: 15). Normy etyczne obowiązujące w praktyce wykonywania zawodu prawnika to jedna z cech charakteryzujących ten zawód jako wolny czy też określany zgodnie z Konstytucją zawód zaufania publicznego. Jak bardzo potrzebujemy dzisiaj takiej dyskusji, widać nie tylko z wyżyn uniwersyteckiej katedry, ale można przekonać się śledząc naszą rzeczywistość, która woła o taką dyskusję. Trzeba zadać pytanie, czy w ogóle rozprawianie na temat etyki w zawodzie prawnika jest konieczne, czy opisywanie reguł

postępowania i kształtujących się w tym środowisku obyczajów ma sens, czy w naszych czasach, w których dążymy do perfekcji, do doskonalenia własnych umiejętności i zachowań, do maksymalnego zwiększenia swojej efektywności, potrzebny jest dyskurs o etyce w zawodzie prawnika. To z kolei wiąże się z istnieniem samorządu zawodowego (Sarnecki, 2005: 1–3; Zięba-Załucka, 2005: 493) oraz czy ten przymus nie narusza Konstytucji.

„Etyka prawnicza, jako zespół norm moralnych zawodów prawniczych, należy do najstarszych etyk zawodowych, ponieważ zawody prawnicze należą do najstarszych zawodów” (Tokarczyk, 2011: 61–62). W doktrynie zauważa

się, że semantyczne zagadnienie – powstaje już na samym początku refleksji filozoficznej, a więc w starożytności – dotyczy pojęć „postawa” oraz „działania” czy też mówi o dychotomicznym pojęciu „cnota” oraz „reguła” (Marciniak, 2016: 21). Na poziomie teoretycznym możemy mówić o etyce, moralności, deontologii, etyce zawodowej i etosie zawodowym prawnika. W państwie demokratycznym istnieje szereg mechanizmów ustalania instytucji standardów etycznych dokonywanych przez samorząd. W większości państw obywatele oczekują, że prawnicy będą ustalali i – przede wszystkim – realizowali wyższe standardy etyczne, że będzie to dotyczyło nie tylko ustawianych kodeksów etycznych, lecz także funkcjonowania wyspecjalizowanych organów w samorządzie.

Dwa terminy – „prawnik” i „etyka” (Kotarbiński, 1985: 13) – od swych prapoczątków pozostają ze sobą w najściślejszych związkach. Trafne jest spostrzeżenie, że prawnik to osoba nieskazitelnego charakteru, wpisana na jedną z list korzystająca z praw publicznych, mająca pełną zdolność do czynności prawnych, legitymująca się tytułem studiów prawniczych, która w drodze aplikacji podniosła swoje kwalifikacje (Bodio, 2013: 7). W tym sensie zwracamy uwagę na teorie etyczne, które wskazują nam co jest dobre, a co złe i dociekają istoty owych wskazań.

Spoglądając na przedmiot, to prawnik otrzymując tytuł po odbytej aplikacji jest osobą wykonującą zawód zaufania publicznego. Tworzą je wspomniana już etyka zawodu prawnika (Łojko, 2006: 39–40), również i etyka normatywna. Źródła etyki, jako odpowiedzi na pytanie dla prawnika to wywód dotyczący prawa. Po pierwsze, może chodzić o to, że w swojej pracy prawnik podlega tylko ustawom, po drugie zaś ich uzasadnieniom. Obowiązek przestrzegania zasad etyki zawodowej i działania z należytą starannością wyraża pogląd możliwości ocenienia zachowań z zakresu moralności w kategorii prawdy bądź fałszu.

O staranności zachowań przesądza bowiem nie poznające rozumowanie, lecz bezpośrednia świadomość prawnika w ocenie swych twierdzeń. Mówiąc o pojęciu należyta staranność zdajemy sobie sprawę, że mamy do czynienia z pojęciem niedookreślonym. Przez należyta staranność należy rozumieć pewien określony sposób postępowania, mający prowadzić do spełnienia świadczenia; pewien model, wzorzec, skonstruowany z reguł postępowania (powinności). Chodzi bowiem o takie zachowanie prawnika, które będzie miało walor pozytywny. Drugi argument to staranność, którą należy utożsamiać z pojęciami takimi jak, zapobiegliwy, przezorny, ostrożny, uważny czy rozważny. Każdy prawnik w swojej pracy powinien zachować walory wymaganej staranności. Zasady te wynikają z ogólnych norm etycznych przystosowanych do zawodu prawnika, jako zawodu zaufania publicznego. W grę wchodzi tzw. czynnik moralny, który jest postrzegany jako cecha pozytywna zgromadzona w jednej osobie. W imię tego spostrzeżenia jest dobro prawne jako coś prostego i zdefiniowanego, bezpośredniego i opisującego źródła poznania wartości jako elementarnych powinności moralnych.

Główny opis zasad opiera się na zasadach etyki zawodu. Każdy samorząd posiada zasady etyki zawodu, które opisane są w kilku artykułach, zawierające ogólnikowe

deklaracje, z którymi powinien zapoznać się każdy prawnik wykonujący dany zawód. Bogactwo problemów moralnych i etycznych prawnika wynika z wielości tradycji etycznych należących do wielkich kultur normatywnych świata. Opisując model właściwego zachowania prawnika bierzemy zatem pod uwagę nie to, jakie są dziś stosowane sposoby postępowania w danej sprawie, ale jakie postępowanie jest wymagane, to znaczy oczekiwane przez osoby spoza środowiska prawniczego (Tokarczyk, 2011: 38). Określenie staranności prowadzi do stwierdzenia czy też określenia prawnego obiektywnego wzorca. Ranga zawodu prawnika jest zróżnicowana w różnych kulturach prawnych. Jednakże w każdej z tych kultur od prawnika oczekuje się takiego postępowania, jakie jest powszechnie uważane za prawidłowe w danej sytuacji, bez względu na indywidualne cechy prawnika.

Zgodnie z wyobrażeniami tradycyjnej etyki prawniczej w określeniu wzorca dla zachowania prawników pomocne są tworzone przez tę grupę sformalizowane reguły postępowania czyli innymi słowy zasady deontologii (Kuczma, 2012: 146). Zasady te wspierają się na idei, że prawnicy to przede wszystkich wzorzec zachowania, a po drugie wyróżniający się ludzie wiedzą prawniczą, kreujący się na ekspertów prawnych. Jak już wspominałam wykonywanie zawodu prawnika nobilituje i zawód ten jest zawodem który wykonuje się przez całe życie i wyposażony jest w wiele zwyczajów. Zwyczaj sam w sobie nie stanowi źródła należytej staranności, jednakże bardzo często zwyczaj odpowiada zasadom współżycia społecznego. Należy podkreślić, iż należyte zachowanie prawnika jest i w pewnych sytuacjach wymaga od prawnika pewnego minimum od którego nie można odstąpić. Mówiąc o wykonywaniu zawodu prawnika z należytą pilnością należy wziąć pod uwagę, że ten wzorzec będzie zawsze odnoszony do konkretnej sytuacji. Owa wysoka ranga pilności wśród wszystkich zawodów prawnika wynika z wysokiej rangi prawa wśród norm regulujących współżycie społeczne i wiążąca je w równym stopniu satysfakcja. Prawnicy, tworząc usługi prawnicze, oparli je na wysoce wyspecjalizowanej wiedzy profesjonalnej, niezbędnej, cenionej przez konsumentów, niemających fachowej wiedzy w tych obszarach. Należy zauważyć, iż niektóre profesje się wyodrębniają i tworzą własne samorządy, oparte na wiedzy prawnej wraz z wiedzą ekonomiczną, finansową (Tkaczyk, 2016a: 5) czy własnością przemysłową (Kacperski, 2009: 67, Tkaczyk, 2010b: 31). Analizując wzorzec zachowania i pracy prawnika należy uwzględnić zarówno zewnętrzne jak i wewnętrzne okoliczności działania prawnika. Wolny zawód prawnika, oznacza, że model prawidłowego zachowania prawnika w postępowaniu musi być oceniany przy uwzględnieniu określonych warunków. Określając obecnie prestiż zbiorowego statusu zawodowego prawników każdy prawnik powinien mieć na uwadze, aby jego zachowanie nie zostało uzależnione od zwykłego czy też rażącego niedbalstwa. W tym względzie pod uwagę bierze się, że rola prawnika wzrasta dzięki poddawaniu przez państwo coraz to nowych dziedzin życia regulacjom prawnym. O pozycji prawnika w społeczeństwie jako zawodu szczególnego decyduje wiele czynników, które występują łącznie. Do klasycznych zawodów prawniczych zaliczyć możemy: sędziego, prokuratora, adwokata, radcę prawnego oraz notariusza.

O ile wykonywanie zawodu przez prawnika wymaga szerokiej wiedzy prawniczej językowej oraz specyficznej wiedzy z różnych wąskich dziedzin prawa, o tyle o fachowości prawnika decyduje wyższe prawnicze wykształcenie i wielostronne przygotowanie do zawodu. Powstać może pytanie, czy jest w ogóle sens rozprawić i opisywać przyjmowane reguły postępowania i kształtujące się w tym środowisku obyczaje. Być może jest bowiem tak, że się obecnie wychodzi poza zakres wykształcenia na kierunku studiów prawniczych. Należy nadmienić, że uniwersytety od swych początków pośredniczyły w dostępie do zawodów prawniczych w państwach kultury prawa stanowionego (Waltoś, 1996: 79–89). „Zawody takie jak zawody prawnicze, intratne, prestiżowe, o dużym znaczeniu społecznym i politycznym niemal zawsze miały unormowane zasady dostępu do tego zawodu” (Tokarczyk, 2016: 52).

Najstarsza forma wykonywania zawodu przez prawnika polega na tym, iż prawnik wykonuje zawód w warunkach określonych w ustawie, w kancelarii, na rzecz pracodawcy (czyli w ramach stosunku pracy), a także na podstawie umów cywilnoprawnych. Silny wpływ do dostępu do zawodu, głównie poprzez tworzenie i wstąpienie do samorządu zawodowego określa sama Konstytucja. Działanie samorządów zawodowych swój początek bierze od postanowień Konstytucji RP, która w art. 17 ust. 1 stanowi, że w drodze ustawy można tworzyć samorządy zawodowe, reprezentujące osoby wykonujące zawody zaufania publicznego i sprawujące pieczę nad należytym wykonywaniem tych zawodów w granicach interesu publicznego i w celu jego ochrony (Banaszak, 2009: 115, Winczorek, 2008: 51–53). Z tego też można twierdzić, iż postanowienia Konstytucji RP kształtujące katalog wolności i praw jednostki, jak również system zasad, których przestrzeganie charakteryzować ma relacje państwo – jednostka, mają charakter mieszany, w tym sensie, iż niektóre z nich jedynie potwierdzają pewne uniwersalne wartości o charakterze prawnonaturalnym, inne zaś mają swoje źródło w prawotwórczej działalności suwerennego prawodawcy.

Na tym tle powstaje zarys, że wykonywanie zawodu prawnika polega na świadczeniu pomocy prawnej. Prywatna praktyka prawnicza jest jak najbardziej typową, najwytrwalszą i najbardziej atrakcyjną formą wykonywania zawodu prawniczego.

Wreszcie celem pomocy prawnej jest udzielenie porad i pomocy związanych z prawem, co stanowi zasadniczą i trwałą cechę działalności zawodowej prawników. Pomoc prawna w znaczeniu wynikającym z ustawy może być świadczona wyłącznie przez prawników. Ustawy nie definiują czym są sprawy prawne. Jednakże to pojęcie należy rozumieć szeroko. Dodatkowo dochodzi taki obszar jak konsultacja prawna. Coraz większe zainteresowanie usługami prawnika sprawia, że prawnik może udzielić jej w każdej chwili. Polega to na szybkim dostępie do usług prawnika. Pojawiają się usługi, które są prowadzone drogą elektroniczną. Co jednak z opiniami prawnika? Jak się dotąd utarło opinia prawna jest poglądem prawnika jako specjalisty w dziedzinie w jakiej się specjalizuje dany prawnik, zawierająca się na piśmie z rozwiniętą oceną prawną. Jest więc poglądem w zakresie istnienia, wykładni i stosowania prawa. Może on oczywiście przygotować projekt takiej opinii, która może

stać się jego własną opinią. Z perspektywy praktyki prawniczej należy podkreślić, iż opinia prawna powinna zostać przygotowana na piśmie. Tradycyjne koncepcje tworzenia opinii prawnych oparte są na zasadzie poufności, zaufania i niebawalej staranności. Staranność zawodowa wymaga od prawnika, by istniała możliwość ustalenia treści wydanej opinii. Są one w słowniku etyki prawniczej wartościami fundamentalnymi.

Takie podejście do etyki prawniczej wskazuje, że ma ona najściślejsze związki z praktycznymi usytuowaniami rozumowania, celami i konsekwencjami w działalności prawnika. W działalności prawnika ważnym elementem jego pracy jest zagwarantowanie przez niego poufności informacji, które uzyskuje przy dokonaniu czynności prawnych. Poszanowanie nienaruszalności tajemnicy zawodowej ma bezpośredni związek z konstytucyjną zasadą ochrony życia prywatnego, a jej ewentualne ujawnienie może spowodować powstanie poważnych szkód (Tkaczyk, 2012c: 86) „Powiązanie praktyki prawniczej z wrażliwością na kwestie moralne jest istotną jakością etyczną, którą powinni posiadać wszyscy prawnicy w ich relacjach z klientami” (Tokarczyk, 2016: 67). Prawnika obowiązuje zachowanie tajemnicy zawodowej w granicach określonych obowiązującymi przepisami prawa i interesem klienta. Obowiązek zachowania przez prawnika w tajemnicy okoliczności sprawy, o których podjął wiadomość w związku z wykonywaniem swego zawodu, obejmuje nie tylko zakaz ujawniania osobom trzecim takich informacji, ale również zobowiązuje prawnika do niewykorzystania ich we własnej działalności. Konsekwencją naruszenia przez prawnika obowiązku zachowania tajemnicy zawodowej jest odpowiedzialność dyscyplinarna za czyny sprzeczne ze ślubowaniem i z zasadami etyki.

Kolejna sprawa w wykonywaniu zawodu prawnika to rzetelny proces poddawania się obowiązkowi doskonalenia zawodowego. Perspektywa taka ukazuje prawników jako znajdujących się równocześnie w pozycji obowiązku a nie aspiracji do niego. Dzięki swym kompetencjom prawnicy, obowiązek ten mają sformalizowany, a jego naruszanie czy też odstępowanie najczęściej zostaje opisane w zasadach etyki zawodowej. Duże kompetencje prawników wiążą się jednak z dużą odpowiedzialnością, co stawia ich w dość kłopotliwym położeniu. Główne trudności wynikają ze znajomości trafnych odpowiedzi na pytanie: jak poprawnie realizować swój prawny obowiązek, na ile prawnik może służyć klientowi, na ile prawnik może poszukiwać niejednoznacznych rozwiązań problemów wynikających z pełnionego obowiązku? Sposób realizacji obowiązku, częstotliwość, zakres i formy doskonalenia zawodowego powierza się najczęściej jednemu z organów samorządu prawników. Za formę doskonalenia prawnika można uznać np. prowadzenie wykładów, publikacje w czasopismach fachowych, zdobywanie stopni naukowych. Kłopotliwe położenie prawnika wynika nie tylko ze spełnienia oczekiwań klientów, ale i określenia przez prawnika tego co sprawiedliwe lub niesprawiedliwe. Obecnie przeważa pogląd, że doksztalcenie wynika z potrzeby zapewnienia wysokiego standardu usług świadczonych przez prawników i należy uznać, iż leży to jak najbardziej w interesie społecznym. Podkreślając znaczenie zdobywania umiejętności i profesjonalizm prawnika mogą zostać zweryfikowane przez rynek. Chodzi o to, że wobec

częstych zmian obowiązujących przepisów wiedza prawnika nabyta w trakcie studiów a następnie aplikacji jest niewystarczająca, co niewątpliwie nie powinno odbijać się negatywnie na interesach klientów i nie stanowi nadużycia zaufania, na którym opiera się stosunek między prawnikiem a klientem. W celu zapewnienia wysokiego standardu usług świadczonych przez prawników koniecznym wydaje się nałożenie na nich obowiązku dokształcania się, nawet po zakończeniu aplikacji. Dobre sprawowanie przez prawnika jego roli, jest dla niego samą dobrą samooceną jako nieodłączną cechą dobrego charakteru i dobrej pracy prawnika, będących z kolei przedmiotem osądów środowiska.

Nawet jeśli założymy przydatność kodeksów etyki prawniczej, musimy przyznać, że koncentracja uwagi wyłącznie na normach jest zasadnicza (Bogucka i Tobor, 2003: 9–21). Założenie, że w miarę swoich możliwości prawnik powinien wykorzystywać swą wiedzę, intelekt i autorytet w aktywnej działalności dla dobra społecznego poprzez świadczenie bezpłatnej pomocy prawnej. Refleksja ta w zakresie etyki prawniczej sprowadza się do tego, że możemy mówić o pełnym spełnieniu prawnika. Jest to przyczynek do dalszej działalności prawnika. Prawnik powinien uczestniczyć w życiu swojego środowiska i rozszerzać kontakty zarówno z krajowym jak i międzynarodowym środowiskiem prawników.

Rozważając zagadnienie reklamy usług prawniczych należy oceniać to w kategoriach wyższej oceny moralnej i ich samodyscypliny (Masiota, 2000: 65 i n, Nowińska, 2002: 16 i n). Należy podkreślić, że właśnie prawnik powinien sprzeciwiać się wykorzystywaniu prawa lub swego własnego wizerunku do celów reklamowych. Oczywiście powinien przestrzegać zasad i konwencji międzynarodowych dotyczących odpowiedzialności i zasad wykonywania zawodu prawnika. Rolą prawnika jest upowszechnianie w społeczeństwie rzetelnych wiadomości o prawie i jego osiągnięciach. Niemal wszędzie na świecie, również w Polsce praca prawnika jest połączona z dydaktyką, które to połączenie wpływa na kompetencje, komunikowanie się zarówno ze studentem jak i klientem oraz ma wpływ na podniesienie jakości świadczonych usług prawniczych. Prawnik nie powinien odmawiać współpracy z czasopismami popularno-naukowymi i nie uchylać się od uczestnictwa w akcjach popularyzujących wiedzę o prawie. Jeśli już podejmie taką współpracę to powinien dołożyć wszelkich starań, by współpraca przełożyła się na jakość pracy zarówno w wymiarze usług jak i sfery naukowej. Powinien respektować prawo każdego człowieka do prawdy i inwencji starając się je urzeczywistnić. Prawnik powinien uważać za swój obowiązek dostarczenie środowisku lub zainteresowanym grupom społecznym rzetelnych informacji z zakresu prawa i stopnia umożliwiającego im prawidłowe rozeznanie i obronę swoich interesów.

W miarę swoich możliwości prawnik powinien wykorzystywać swą wiedzę, intelekt i autorytet w praktycznym wykonywaniu zawodu. Prawo ma charakter uniwersalny i w tym sensie nie można mówić o prawie tylko jako instrumencie. Oczywiście, jak w przypadku niemalże każdego przedmiotu naukowego, wśród zwolenników pogłębiania współpracy praktyki i naukowości rozwija się dyskusja na temat celów, treści i metod połączenia tych dwóch obszarów. Cennym

wydarzeniem są konferencje naukowe z udziałem praktyków prawników. Prawnik powinien sprzeciwiać się jakiegokolwiek wykorzystywaniu autorytetu poprzez prawo lub swego własnego do celów pozaprawnych. Powinien mieć na uwadze nie tylko zasady, ale konwencje międzynarodowe, dotyczące wspólnej odpowiedzialności prawników. Warto zauważyć, iż w programach nauczania prawników pojawia się przedmiot o etyce prawniczej, który jest cennym źródłem na określenie priorytetów i ukształtowanie pozytywnych cech zawodowych.

Prawnik powinien podejmować się opracowaniu ekspertyz lub jej części w zakresie swojej specjalizacji i tylko wtedy, kiedy może ją oprzeć na odpowiedniej wiedzy i doświadczeniu. Poprzedza każdą ekspertyzę wyraźnym stwierdzeniem, w którym imieniu i dla kogo została ona opracowana. Chodzi o kształtowanie etycznej wrażliwości w obszarze kształtowania ekspertyzy, ponieważ tworzeniem i stosowaniem prawa jest przedstawianie wymagań wraz z połączeniem nie tylko wiedzy prawniczej ale i zakresu etyki stosowanej. Etyka prawnicza, której treści wspierają się wyłącznie na samej znajomości doktryn i norm prawnych, dla prawnika musi być źródłem wystarczającym w obszarze której się porusza. Prawnik opracowuje każdą ekspertyzę rzetelnie i odpowiedzialnie, w oparciu o aktualny stan wiedzy o prawie i o pewne rozpoznanie istotnych faktów i okoliczności.

Wymagania moralnego charakteru i etycznych zachowań profesji prawniczych są potrzebne, aby uniknąć podejrzania o stronniczość. Prawnik winien odmówić opracowania ekspertyzy, której część i końcowe wnioski miałyby związek z jego interesem osobistym. Informacje uzyskanych w związku z opracowaniem ekspertyz, prawnik nie wykorzystuje na szkodę zleceniodawcy, ani dla osiągnięcia niesłusznych korzyści własnych.

Główne trudności pojawiają się, gdy zadaniem jest opiniowanie różnego rodzaju dokumentów. Wówczas prawnik powinien rozważyć swą kompetencję o ocenę i stwierdzić właściwość przedmiotową działania oraz jej wartość prawną. Do opinii należy zakwalifikować tylko wypowiedzi o charakterze prawnym, treść wypowiedzi powinna być wzbogacona wiedzą prawniczą i przyczyniać się do jej upowszechniania. Ma być sformułowana z należytą starannością i krytycyzmem obiektywnym, a zawarte w niej wywody mają być poprawnie sformułowane. Tekst opinii powinien świadczyć o rozpoznaniu prawnika w danej dziedzinie prawa, do której opiniowana ekspertyza należy.

Z wyjątkiem odcięcia się od polityki, prawnik powinien wykazywać aktywność w debacie publicznej, ale z nastawieniami tylko na samo prawo. Prawnik dba, aby w debacie publicznej krytyka, dyskusja czy polemika prowadzona była z poszanowaniem zasady szacunku, rzeczowości i rzetelności. Należy zapewnić wszystkim uczestnikom debaty lub polemiki możliwość równoprawnego udziału niezależnej od stopnia wtajemniczenia. Zasada rzeczowości wyklucza nadawanie krytyce lub polemice charakteru personalnego. Wymaganie posiadania zasady rzetelności potępia deformowanie przedmiotu krytyki w celu jego ośmieszenia lub łatwiejszego przedmiotu stawiania zarzutu.

Podsumowując tych kilka uwag o etyce w zawodzie prawnika należy zwrócić uwagę przede wszystkim na etyczną wrażliwość i poczucie moralne, które są konieczne aby w zawodzie prawnika postępować uczciwie w oparciu o standardy etyczne i kryteria ocen przyjmowanych czy też traktowanych w środowisku. Nie można pominąć faktu, że prawnik działa w skomplikowanej rzeczywistości, w jakiej musi wykonywać swój zawód. Jego rolą jest rozwiązywanie niekiedy dylematów etycznych i wykorzystywanie czy też postępowanie zgodnie z ogólnymi dyrektywami, które nie zawsze w prosty sposób pozwalają na uzyskanie jednolitej odpowiedzi co czynniki w konkretnej sytuacji. Prawnik w wykonywaniu zawodu czasem musi odpowiedzieć sobie na pytanie, czy nie nastąpił konflikt interesów, czy nie została naruszona zasada bezstronności postępowania, czy też szeroko interpretowana zasada lojalności wobec osób

korzystających z jego usług (Izdebski i Skuczyński, 2011: 87–107). Pragnąc być dobrym prawnikiem należy przede wszystkim rozumieć znaczenia i role zasad przyzwoitego postępowania, gdyż zawód prawnika jest zawodem zaufania publicznego. Z perspektywy historycznej należy tylko przypomnieć, że wiele zasad kształtowało się ewolucyjnie, na gruncie zdobytych doświadczeń i ma niejako walor historyczny tworzenia. W świadomości prawnika nazwy „etyka”, „etyka prawnicza” i „moralność” (Itrich-Drabarek, 2016: 18), „moralność prawnicza” powinny być uważane nie jako synonimy, lecz kształtujące jego zachowanie, motywy wyboru decyzji a czasem może refleksja nad wyrażanymi regulacjami i nauczaniem. Etyka prawnicza powinna przypominać prawnikom o etosie wykonywanego zawodu (Bunikowski i Dobrzeńcki, 2009: 389 i 392).

BIBLIOGRAFIA

1. Banaszak, B. (2009) *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, Warszawa: C.H. BECK.
2. Bodio, J. (2013) „Nieskazitelnosc charakteru” jako kwalifikacja zawodowa sędziego (wpływająca na jego wizerunek), *Kwartalnik Krajowej Szkoły Sądownictwa i Prokuratury* nr 4.
3. Bogucka, I., Tobor, Z. (2001) *Prawo i wartości. Księga jubileuszowa Profesora Józefa Nowackiego*, Kraków: Kantor Wydaw. Zakamycze.
4. Itrich-Drabarek J. (2016), *Etyka zawodowa funkcjonariuszy służb państwowych*, Warszawa: Difin.
5. Izdebski H., Skuczyński P. (2011) *Etyka prawnicza. Stanowiska i perspektywy*, Warszawa: Lexis Nexis.
6. Kacperski A. (2009) *Rzecznik patentowy – wizja zawodu*, *Rzecznik Patentowy*, nr 2.
7. Kotarbiński T. (1985) *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
8. Kuczma P. (2012), *Adwokat jako zawód zaufania publicznego w orzecznictwie Trybunału Konstytucyjnego*, „Palestra”, nr 3–4.
9. Łojko E. (2006), *Etyka prawnicza. Etyka nauczyciela zawodu prawnika*, Warszawa: Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego.
10. Masiota J. (2000) *Wolna reklama i jej normatywne ograniczenia*, *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, nr 2.
11. Marciniak A. (2016) *Etyka zawodowa komornika sądowego*, Sopot: Currenda.
12. Nowińska E. (2002) *Zwalczanie nieuczciwej reklamy. Zagadnienia cywilno-prawne*, Kraków: Universitas.
13. Sarnecki P. (2005) *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Komentarz*, t. IV, Warszawa : Wydaw. Sejmowe.
14. Tkaczy E. (2016) *Biegły rewident jako zawód zaufania publicznego*, *Przegląd Ustawodawstwa Gospodarczego*, nr 10.
15. Tkaczyk E. (2001) *Rzecznik patentowy jako zawód zaufania publicznego*, *Rzecznik Patentowy*, nr 1.
16. Tkaczyk E. (2012) *Ustawa o rzecznikach patentowych. Komentarz*, Warszawa: LexisNexis 2012.
17. Tokarczyk R. (2001) *Etyka prawnicza*, Warszawa: LexisNexis.
18. Waltoś S. (1996), *Od dyplomu uniwersyteckiego do zawodu prawniczego*, „Palestra”, nr 3–4.
19. Winczorek P. (2008) *Komentarz do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Warszawa Liber.
20. Zięba-Załucka H. (2005) *Samorząd zawodowy w świetle Konstytucji RP*, *Monitor Prawniczy*, nr 10.

UWARUNKOWANIA DOBROSTANU PSYCHICZNEGO – OD PSYCHOLOGII JAKOŚCI ŻYCIA DO PSYCHOFORTOLOGII / *CONDITIONS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING – FROM THE PSYCHOLOGY OF QUALITY OF LIFE TO PSYCHOPHORTOLOGY*

STRESZCZENIE

Dobrostan psychiczny i jego odczuwanie stało się na fali postegzystencjalizmu i rozwoju koncepcji psychologii pozytywnej, jednym z kluczowych problemów badawczych współczesnej psychologii. Nie można pominąć dychotomicznego podziału koncepcji dobrostanu psychicznego – wywodzącego się ze starożytnej refleksji nad szczęściem – na teorie hedonistyczne i eudajmonistyczne (Ryff, 1989). Perspektywa hedonistyczna, której przedstawicielem był m.in. Epikur traktowała szczęście jako przyjemność. Natomiast podstawą rozumowania eudajmonistycznego – reprezentowanego przez Arystotelesa – było moralne, sensowne życie. Eudajmonia to kompozycja wszystkiego, co jest potrzebne człowiekowi do szczęśliwego życia – przy czym szczęście nie jest tu tożsame z przyjemnością, choć bez szczęścia życie nie będzie przyjemne.

W artykule przedstawione zostały główne teorie dobrostanu psychicznego człowieka, wraz ze wskazaniem kierunków badań, w jakich można je wykorzystać.

SŁOWA KLUCZOWE: PSYCHOLOGIA JAKOŚCI ŻYCIA, DOBROSTAN PSYCHICZNY, SUBIEKTYWNE SAMOPOCZUCIE, POSTEGZYSTENCJALIZM.

ABSTRACT

The psychological well-being and its perception became a wave of post-existentialism and the development of the concept of positive psychology, one of the key research problems of contemporary psychology. One can not ignore the dichotomous division of the concept of mental well-being – derived from ancient reflection on happiness – into hedonistic and eudaemonist theories (Ryff, 1989). The hedonistic perspective, whose representative was Epicurus, treated happiness as pleasure. On the other hand, the basis of eudaemonic reasoning – represented by Aristotle - was a moral, meaningful life. Eudaymonia is a composition of everything that a man needs for a happy life – with happiness being not the same as pleasure, but without happiness life will not be pleasant. The article presents the main theories of human mental well-being, along with an indication of the directions of research in which they can be used.

KEY WORDS: PSYCHOLOGY OF THE QUALITY OF LIFE; MENTAL WELL-BEING; SUBJECTIVE WELL-BEING OF POST-EXISTENTIALISM.

WPROWADZENIE

W psychologii istnieje tendencja do preferencyjnego badania czynników przyczyniających się do dysfunkcjonalnego zachowania człowieka, a nie do badania zdrowego, normalnego funkcjonowania psychicznego i czynników wzmacniających dobre samopoczucie psychospołeczne (Ryff i Singer, 1998: 1–28). Badania psychologiczne często koncentrowały się raczej na skutkach negatywnego afektu i choroby psychicznej niż na samopoczuciu. Myers (2000: 56–67) wskazał, że liczba publikacji na temat negatywnego wpływu przewyższała liczbę publikacji pozytywnych o 14:1. Powstanie i dynamiczny rozwój psychologii pozytywnej to punkt zwrotny, zaczęto skupiać się na mocnych stronach i zasobach jednostek, które umożliwiają im przetrwanie i rozwój (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000: 5–14). Chociaż wcześniejsze badania wiązały ideę zdrowia

psychicznego z brakiem stanów negatywnych, takich jak depresja czy lęk, zwolennicy psychologii pozytywnej twierdzą, że dobrostan jest czymś więcej niż antytezą złego samopoczucia (Ryff, 1989: 1069–1081; Kahneman, 2003: 3–25; Cloninger, 2006: 71–76). Innymi słowy, tak jak zdrowie fizyczne to coś więcej niż brak choroby, tak dobrostan psychiczny to coś więcej niż brak patologii psychologicznej. Naukowcy ci postulują zatem, że zdrowie psychiczne należy rozumieć raczej jako obecność dobrego samopoczucia niż brak choroby.

Dobrostan psychiczny traktowany jest w psychologii jako konstytutywny element jakości życia, wyrażany w aspekcie subiektywnym, określającym satysfakcję jednostki z osobistego życia lub też traktowany jako określenie synonimiczne. Większość teorii psychologicznych koncentruje się na ujęciu subiektywnym, w ramach którego jakość

życia rozumiana jest jako dobrostan psychiczny jednostek (Veenhoven, 1996; Derbis, 2000; Zalewska, 2003; Diener, Lucas, Oishi, 2008; Czapiński, 2008). W tej perspektywie dokonuje się ocen różnych aspektów życia z perspektywy jednostki, która dokonuje procesu oceniania, stosując własne, indywidualne kryteria. Ocena ta zawiera zarówno poznawcze sądy dotyczące poczucia zadowolenia i spełnienia, jak i emocjonalne reakcje na zachodzące zdarzenia. W tym sensie dobrostan psychiczny jest szerokim pojęciem, które umożliwia ludziom formułowanie sądów odnośnie swojego życia, zamiast polegać na ocenach jakości własnego życia dokonywanych przez zewnętrznych ekspertów.

HEDONIZM CZY EUDAJMONIZM?

W literaturze psychologicznej na temat jakości życia i dobrostanu psychicznego napotykamy na wiele koncepcji mających różny zasięg i oddziaływanie. Wszystkie one zmierzają do budowania teoretycznych podstaw jakości życia. Kwestia dobrostanu psychicznego człowieka bezsprzecznie jest toposem na gruncie filozofii, gdzie owy dobrostan pozycjonowany był, jako droga jak i cel życia. Psychologia nad tym aspektem rozwoju jednostki, pochylała się stosunkowo niedawno – skupiano się na badaniach oscylujących wokół patogenezy czy pomiarach funkcjonowania człowieka w określonych sytuacjach. Sytuacja ta bezsprzecznie miała swoje źródło w przyjętych paradygmatach badawczych a w szczególności na odwzorowaniu metodologii nauk, przyrównaniu nauk społecznych do nauk przyrodniczych. Z tego powodu takie aspekty ludzkiego istnienia jak miłość, szczęście, wola życia, ból istnienia, godność czy dobrostan były pomijane przez eksploratorów struktury społecznej. Znaczącym przełomem stały się postulaty Campbell'a (1976), w których podnosił, że badania socjoekonomiczne nie przynoszą rzetelnej odpowiedzi na pytania o jakość życia społeczeństwa. Na ten czas przypada też rozkwit psychologii humanistycznej. Subiektywność jako kategoria postrzegania, rozumienia a także jako predyktor działań człowieka stała się obiektem badań i dociekań ekspertów wywodzących się z różnych nurtów psychologii.

Wstępne badania dotyczące dobrego samopoczucia koncentrowały się na subiektywnym samopoczuciu, którym jest poziom szczęścia, pozytywny wpływ, brak negatywnego afektu i zadowolenie z życia (np. Diener, 1994: 103–157). Badania nad dobrostanem można podzielić na dwa szerokie tematy: dobrostan hedonistyczny, który koncentruje się na doświadczeniu i maksymalizacji szczęścia lub przyjemności oraz unikaniu bólu, i eudajmonicznym dobrostanem, który koncentruje się na aktualizacji potencjału ludzkiego (Ryan i Deci, 2001: 141–166). Chociaż terminy subiektywne samopoczucie i dobrostan psychiczny są czasami używane zamiennie (Wright i Cropanzano, 2004: 338–351); bardziej poprawnie **subiektywne samopoczucie** (SWB – *subjective well-being*) odzwierciedla globalną ocenę jakości życia i wartości emocjonalnej i odnosi się do dobrostanu hedonistycznego, podczas gdy **dobrostan psychologiczny** (PWB – *psychological well-being*) najlepiej jest wykorzystywać do opisywania stanu przygotowania do pokonywania życiowych wyzwań, odnosi się do dobrego samopoczucia eudajmonistycznego (Keyes, Shmotkin i Ryff, 2002: 1007–1022). Zwolennicy koncepcji dobrostanu psychicznego, podkreślają potrzebę docenienia napięcia między pozytywnymi

i negatywnymi aspektami życia. Zniesienie prymatu doświadczeń negatywnych nad pozytywnymi (czy też odwrotnie), wpływa korzystnie na funkcjonowanie jednostki. Wynika to z koaktywacji pozytywnych i negatywnych emocji, które pozwalają jednostkom uzyskać zrozumienie i opanowanie stresujących i traumatycznych doświadczeń (Larsen, Hemenover, Norris i Cacioppo, 2003: 221–225).

Mimo, że subiektywne samopoczucie może zmieniać się w zależności od doświadczeń życiowych, PWB podkreśla bardziej stabilne i adaptacyjne aspekty funkcjonowania człowieka (Ryan i Deci, 2001: 158). PWB może czasami zostać zwiększone przez przeciwności losu, ponieważ rozwój osobisty determinowany jest na równi przez pozytywne jak i negatywne doświadczenia – rozczarowanie, przeszkody i porażki (Ryff, 2014: 1–12). Samowiedza, czyli świadomość własnych ograniczeń ale i zasobów, może zostać zwiększona, a na pewno zmodyfikowana (Ryff, 2014: 8). PWB nie jest zatem spowodowane życiem wolnym od wyzwań lub przeszkód, ale żyje się pomimo tych ograniczeń (Ryff i Singer, 2008: 13–39). Próbując zdefiniować PWB, Ryff i Singer (1998: 1–28) badali filozoficzne argumenty na temat optymalnego funkcjonowania człowieka, od Arystotelesa do Bertranda Russella. Rezultatem ich badań, jest teza, że zdrowie to ogólna obecność pozytywu zarówno w umyśle, jak i w ciele. Ryff (1989: 1075) dostrzegła potrzebę teoretycznego wywodu PWB i nakreśliła model dobrostanu psychologicznego, który czerpie i integruje psychologiczne teorie funkcjonowania, w tym teorię samorealizacji Masłowa (1968), Allport (1961) koncepcję dojrzałości, psychospołeczny model etapowy Eriksona (1959), w pełni funkcjonująca osoba Rogera (1961), kryteria pozytywnego zdrowia psychicznego Jahody (1958), a także etyka Nichomacheana Arystotelesa (za: Ryff i Singer, 2008: 13–38).

Ryff (1989) skonceptualizowała, że w literaturze często występuje sześć wymiarów dotyczących rozwoju życia, zdrowia psychicznego i rozwoju osobistego. Te wymiary to samoakceptacja, pozytywne relacje z innymi, rozwój osobisty, cel w życiu, opanowanie środowiska i autonomia. Wymiary te odpowiadają za dobre samopoczucie, które obejmuje pozytywne oceny samego siebie; przekonanie, że życie ma cel i znaczenie; przekonanie o ciągłym samorozwoju osobistym; udane relacje interpersonalne; harmonijne relacje ze środowiskiem (Ryff, 1989: 1073). Stanowią one podstawę wielowymiarowego modelu PWB Ryff i mają swoje źródła w przewodnich teoriach psychologicznych (Ryff i Singer, 2008: 28). Wymiar samoakceptacji wywodzi się z greckiego postulatu o konieczności poznania siebie samego, czyli zgłębieniu automotywacji do działania i uczuć z nią związanych. Jednak współcześni teoretycy psychologii uwzględnili również potrzebę pozytywnego postrzegania samego siebie. Jahoda (1958) zdefiniował to jako centralną cechę zdrowia psychicznego, Maslow (1968) postrzegając to jako cechę samorealizacji, Rogers (1961) jako znak optymalnego funkcjonowania, a Allport (1961) jako znak dojrzałości. Erikson (1959) podkreślił znaczenie akceptacji siebie, zarówno obecnego ja, jak i przeszłego ja. Jung również podkreślił potrzebę pogodzenia się z cieniem, tj. ciemną stroną własnej jaźni. Osoby akceptujące siebie przyznają, że jaźń zawiera zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty, ale utrzymuje pozytywne nastawienie do siebie, próbując dokładnie dostrzec swoje działanie, emocje

i motywacje. Samoakceptacja jest zatem bogatszą koncepcją niż samoocena, ponieważ obejmuje świadomość i akceptację zarówno mocnych, jak i słabych stron (Ryff, 1989: 1075). Generatorem działań jednostki jest cel, który należy rozpatrywać z perspektyw egzystencjalnych. Frankl (1959: 18) szuka sensu w przeciwnościach losu. Chociaż Frankl proponował wolę znaczeń w ciemnych lub trudnych sytuacjach, inni teoretycy podkreślali znaczenie dla dobrostanu, unikania stresujących sytuacji. Na przykład Jahoda (1958) podkreśliła znaczenie osobistych przekonań, które dają poczucie sensu i celu w życiu, a Allport (1961: 11) twierdził, że dojrzałość obejmuje zrozumienie celu życia, w tym poczucie intencjonalności i ukierunkowania. Russell (1930/1958) zaproponował koncepcję radości, w której to jednostka aktywnie angażuje się i konceptualizuje własne życie. Z dojrzałości powinno wynikać poczucie zrozumienia celu i sensu życia (za: Ryff, 1989: 1076). Rozwój osobisty dotyczy samorealizacji, którą Maslow (1968), postrzega, jako realizację potencjału ludzkiego – konceptualizowanego, jako dynamiczny proces ciągłego rozwoju osobistego, zdolność do poprawy jaźni, co przyczynia się do wzrostu efektywności osobistej i samowiedzy (Ryff i Singer, 2008: 22). Rogers (1961) postrzegał w pełni funkcjonującą osobę, jako otwartą na doświadczenie i nastawioną na rozwój, a nie osiągniętą ustalony stan. Erikson (1959) również podkreślał ciągły wzrost poprzez kolejne okresy życia. Potrzeba wzrostu i rozwoju jest zatem kluczowa dla optymalnego funkcjonowania psychologicznego (Ryff, 1989: 1079). Pozytywne relacje z innymi, jako wymiar dobrostanu psychicznego, wywodzą się z opisów wielu teoretyków psychologicznych skupiających swe badania wokół sfery interpersonalnej. Owe pozytywne relacje interpersonalne – na równi z innymi wymiarami – są kluczowym elementem niezbędnym dla zdrowego rozwoju (Ryff i Singer, 2008). Umiejętność budowania i utrzymywania prawidłowych relacji ze środowiskiem, jest kluczem do optymalnego zaspokajania własnych potrzeb (Ryff, 1989). Jahoda (1958) zdefiniował tę umiejętność jako klucz do zdrowia psychicznego. Jednym z kryteriów dojrzałości Allporta (1961) była zdolność do uczestniczenia w sferach poza sobą. Teoretycy psychologii biegu życia, tacy jak Erikson (1959), podkreślili znaczenie zdolności do manipulowania i kontrolowania własnego środowiska, a także działania i zmiany otaczającego świata poprzez różne aktywności fizyczne i umysłowe. Zatem pozytywne funkcjonowanie psychologiczne obejmowało aktywny udział moderowania własnego środowiska. Jest to równoznaczne z konstrukcjami takimi jak poczucie własnej skuteczności; jednak nacisk na stworzenie środowiska odpowiedniego dla osobistych możliwości i potrzeb jest szczególnie dla progresywnego współistnienia ze środowiskiem (Ryff, 2013: 10–28). Z kolei autonomia (tj. wewnętrzne umiejscowienie kontroli), czyli niezależność i samostanowienie, w której ocenia się siebie według osobistych standardów, a nie standardów innych, jest zdaniem Ryff (1989), następnym równorzędnym składnikiem dobrostanu psychicznego. Maslow (1968) opisał samorealizatorów jako wykazujących autonomiczne funkcjonowanie, a Jung (1933) podkreślił proces indywiduacji, w którym nie podporządkowuje się już zbiorowym prawom, obawom i wierzeniom innych. Natomiast Erikson (1959), podkreślał proces zwracania się do wewnątrz w późniejszych latach rozwoju, co obejmuje uzyskanie wolności od codziennych norm społecznych.

Przewiduje się, że PWB będzie ważnym konstruktorem do rozważenia w ramach badań nad identyfikacją czynników wpływających na dobrostan jednostki, a także na konkretnych sposobach, w jakie te determinanty przyczyniają się do jego wzrostu lub spadku. Szereg badań sugeruje, że we wzmacnianiu dobrostanu psychicznego, szczególnie ważne jest skupienie się na egzystencjalnych zasobach osobistych. Na przykład spójność (poczucie sensu) i świadomość dobrego samopoczucia pomimo przeciwności losu (np. nadzieja, optymizm, odporność) są zagadnieniami egzystencjalnymi, a te zasoby osobiste wydają się buforować wpływ wymogów współczesności (Kalimo i in., 2003; Mäkikangas i Kinnunen, 2003; Tremblay & Messervey, 2011; van den Broeck i in., 2011). Zakorzenie dobrostanu psychicznego w perspektywie egzystencjalnej, pozostaje bezsprzeczne – niezależnie od przyjęcia optyki rozpatrywania tego zagadnienia (hedonistycznej/eudajmonistycznej).

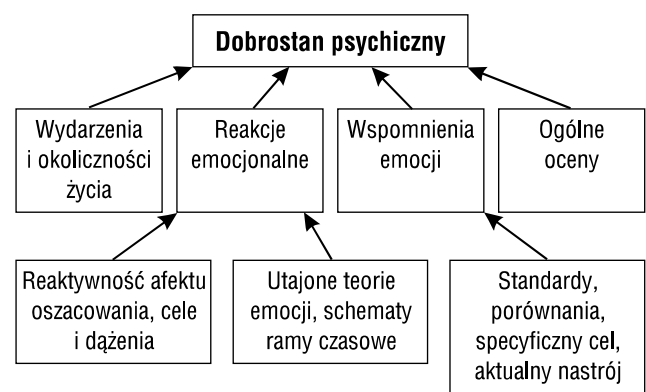
Większość czynników decydujących o dobrostanie psychicznym można pogrupować na kilka ogólnych kategorii: genetyczne, psychologiczne, społeczne, ekonomiczne. Pokrywają się one z tymi, które decydują o podjęciu przez jednostkę decyzji o popełnieniu samobójstwa. Dlatego też – dokonując, niemałej symplifikacji, przedstawię wybrane modele teoretyczne dotyczące dobrostanu psychicznego.

MODELE I MODELOWANIE SUBIEKTYWNEGO I OBIEKTYWNEGO DOBROSTANU

1) Sekwencyjno-czasowy model dobrostanu psychicznego E. Dienera i wsp.

Diener (2005) dobrostan psychiczny definiuje jako jednostkowy konstrukt, który ulega zmianom na przestrzeni czasu. Składa się z czterech stadiów:

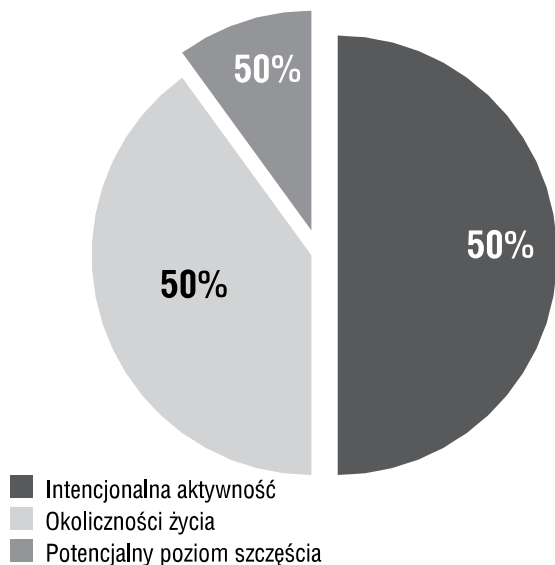
- a) Wydarzenia i okoliczności życia;
- a) Reakcje emocjonalne na te wydarzenia;
- a) Wspomnienia reakcji emocjonalnych;
- a) Sądy dotyczące życia.



2) Model podtrzymywania szczęścia S. Lyubomirsky, K.M. Sheldona, D. Schkade (2007).

Osią modelu jest indywidualny poziom szczęścia na przestrzeni określonego czasu, który jest określony jako stały poziom szczęścia. Autorzy koncentrują się na triadzie czynników: czynniki moderujące aktualny poziom szczęścia czyli okoliczności życia (potencjał wrodzony jednostki – 10%); czynniki sytuacyjno-kontekstowe, czyli potencjalny poziom szczęścia (występujące

w życiu jednostki – 50%) oraz czynniki wolicjonalne, czyli świadoma aktywność (dotyczące działań podejmowanych przez jednostkę – 40%).



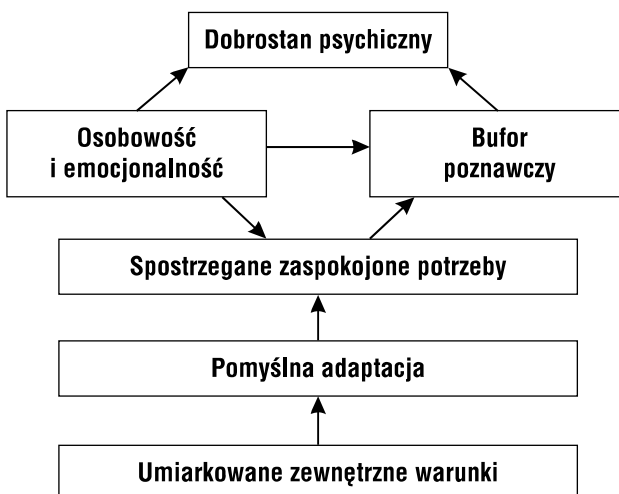
3) Transakcyjny model jakości życia A. Zalewskiej (2003).

Koncepcja ta opiera się na definiowaniu jakości życia, jako systemu postaw jednostki wobec własnego życia, w rozumieniu ogólnym jak i poszczególnych sfer tego życia. Postawy te są jednocześnie stopniem zadowolenia i składają się z dwóch komponentów: ocen emocjonalnych i ocen poznawczych. Na ocenę emocjonalną składają się intensywność różnych stanów afektywnych: samopoczucia, nastroju, emocjonalnego zadowolenia. Natomiast ocena poznawcza manifestowana jest za pomocą sądów poznawczo-wartościujących, które przedkładają się na to, co dana jednostka myśli i jaki ma stosunek do danej sytuacji. Zalewska wyraźnie zaznacza: „odrębność emocjonalnych i poznawczych ocen oraz przyjmowane jest założenie, że cechy osoby modyfikują znaczenie czynników zewnętrznych i wewnętrznych, a także przetwarzanie informacji emocjonalnych i poznawczych” (Zalewska, 2009).

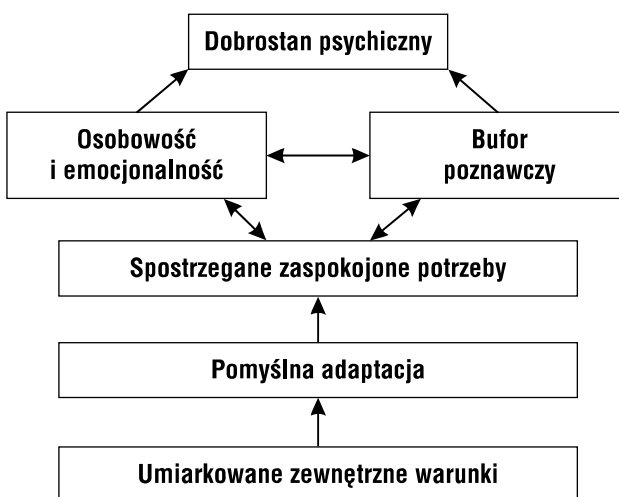
4) Homeostatyczny model dobrostanu psychicznego R.A. Cumminsa (1997).

Podjęcie Cumminsa odznacza się wyznaczeniem szerokiego i szczegółowego katalogu czynników leżących u podstaw dobrostanu psychicznego człowieka. Ów dobrostan jest na równi subiektywny co obiektywny i w obydwu aspektach wyróżnia się takie same zakresy: standard życia, zdrowie, osiągnięcia życiowe, stosunki z innymi, osobiste bezpieczeństwo, związki ze społeczeństwem oraz zabezpieczenie na przyszłość (Cummins 2005, s. 5). Cummins wyróżnia trzy determinanty jakości życia: determinanty pierwszego rzędu (osobowościowe: neurotyzm/ekstrawersja), determinanty drugiego rzędu (bufory wewnętrzne: kontrola/samoocena/ optymizm) oraz determinanty trzeciego rzędu (środowiskowe: empiryczne wejście – doświadczenie jednostki). Zagrożeniem dla homeostatycznego równoważenia są negatywne wpływy środowiskowe – to one warunkują dobrostan jednostki.

System homeostatyczny NIE BĘDĄCY w obliczu wyzwania



System homeostatyczny BĘDĄCY w obliczu wyzwania

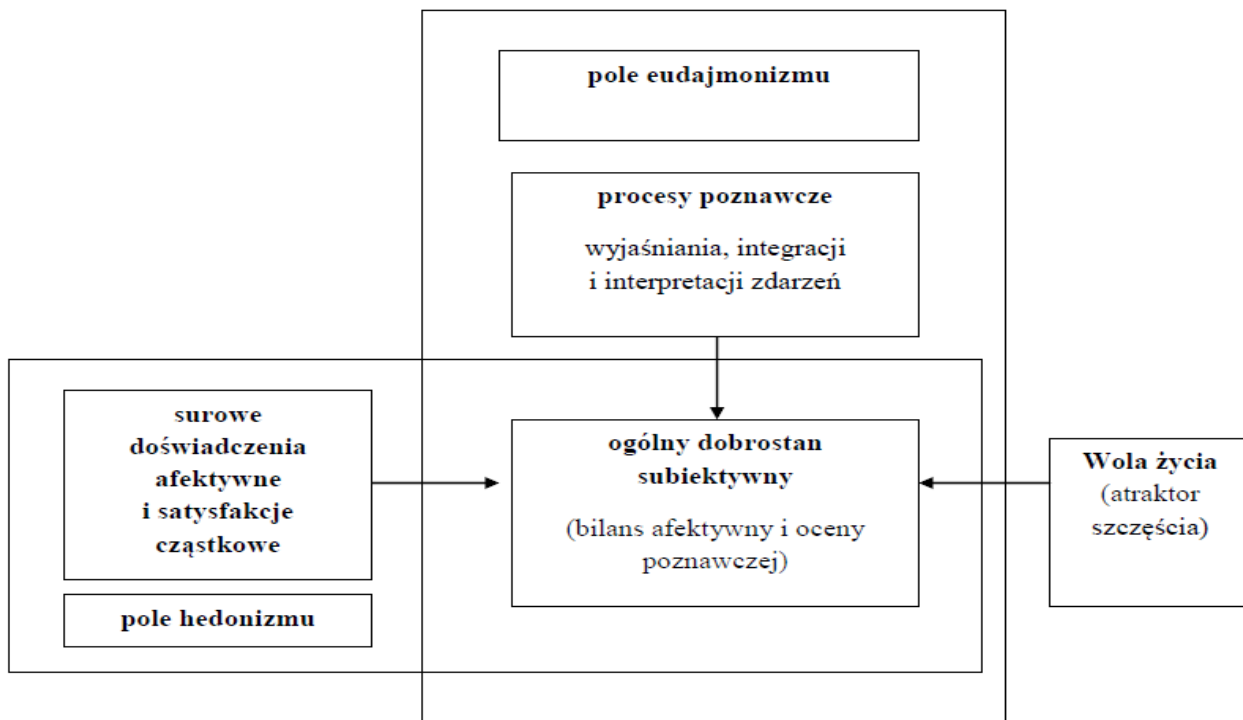


5) Cebulowa teoria szczęścia J. Czapińskiego (1994).

Czapiński założył, że model struktury szczęścia ma budowę warstwową a „warunkiem trwałości pozytywnej postawy wobec życia jest (...) zachowanie w stanie nienaruszonym warstwy najgłębszej” (Czapiński, 1994, s.192). W modelu tym warstwa znajdująca się najbliższej środka warunkowana jest genetycznie. Każde kolejne warstwy są wypadkową warunków życia, doświadczeń, relacji czy zdarzeń losowych. Struktura składa się z trzech warstw: woli życia (najgłębszej, stabilnej, mało podatnej na zmienne warunki); ogólnego zadowolenia życia (tzw. Ogólne poczucie dobrostanu, które objawia się przeżywanymi emocjami czy sędziami poznawczymi); cząstkowe zadowolenia (dotyczą poszczególnych sfer aktywności jednostki, np. praca, dochody, rodzina).

6) Model trzech sposobów osiągnięcia szczęścia Seligmana (Seligman, 2002).

Z kolei to podejście teoretyczne opiera się na trzech wymiarach szczęścia: przyjemnym życiu (dążenie do przeżywania pozytywnych emocji dotyczących przeszłości, teraźniejszości i przyszłości; zaangażowanym



życiu (wykorzystanie umiejętności i zdolności w celu gromadzenia pozytywnych doświadczeń) oraz sensownym życiu (transcendentalne podejście do wytyczanych celów).

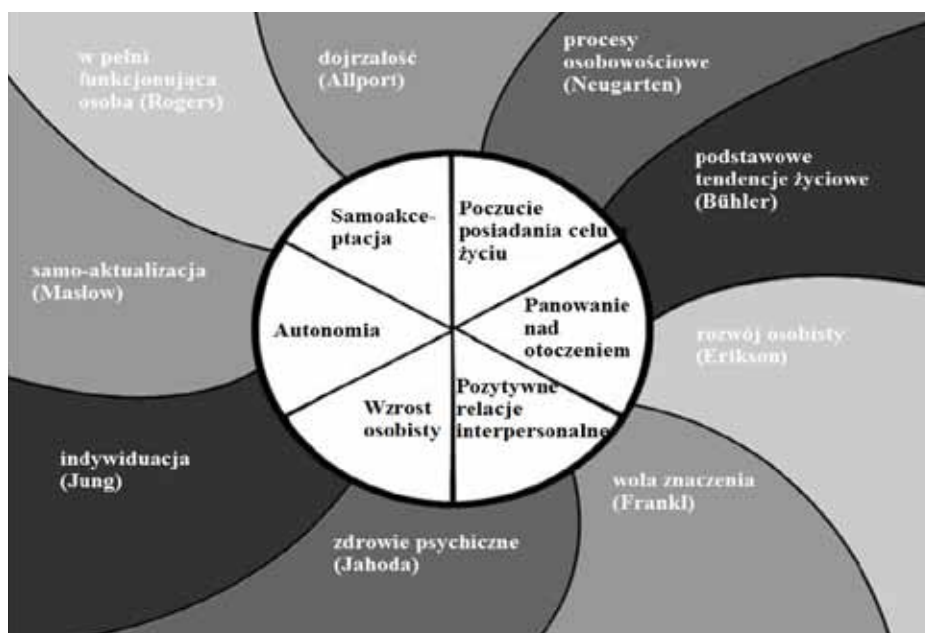
7) Model dobrostanu psychicznego C.D. Ryff (1989).

Koncepcja Ryff wpisuje się w eudajmonistyczne rozumienie dobrostanu psychicznego. W ramach tego podejścia wyodrębniono sześć aspektów dobrostanu: autonomię, poczucie posiadania celu w życiu, pozytywne relacje interpersonalne, samoakceptację, rozwój osobisty i panowanie nad otoczeniem.

Ten ostatni model stał się podstawą teoretyczną dla sformułowania założeń metodologicznych dla problematyki badań własnych.

Model Ryff (1989) oparty jest na sześciu wymiarach dobrostanu psychicznego, gdzie jako kluczowy przyjęła *samoakceptację*, którą definiuje jako „pozytywny stosunek wobec własnego Ja, pozytywne spostrzeganie własnej osoby i akceptacja tak pozytywnych, jak i negatywnych cech własnego Ja” (Wojciechowska, 2005). Samoakceptacja jest odpowiedzialna za utrzymywanie pozytywnej oceny samego siebie w sytuacjach trudnych, konfliktowych, nieprzewidywanych (Keyes, Waterman, 2003). Na kolejnym miejscu jest *rozwój osobisty*, rozumiany jako zdolności i motywacja do samodoskonalenia a także tendencja do poszukiwania możliwości dalszego

rozwoju. Następnym wymiarem jest *cel życiowy*, który wpływa z przekonania o „istnieniu we własnym życiu kierunku, dostrzegania w sobie zdolności do stawiania i realizowania zadań życiowych, nawet wtedy, gdy okoliczności temu nie sprzyjają” (Wojciechowska, 2005). Równie istotnym komponentem pozostaje *panowanie nad otoczeniem*, który odpowiada za efektywne radzenie sobie z otaczającym światem, zdolności i umiejętności związane z organizacją tego świata jak i takim wykorzystywaniem tego świata, aby zabezpieczyć własne potrzeby. Piątym wymiarem jest *autonomia* a dotyczy poziomu niezależności jaki jednostka sobie przypisuje – ma to istotne znaczenie w sytuacjach społecznych oczekiwań podporządkowania się lub uległości. Ostatnim komponentem są *pozytywne relacje z innymi*, rozumiane, jako umiejętność nawiązywania i utrzymywania pozytywnych relacji interpersonalnych.



PODSUMOWANIE

Wyrażając daleko idącą życzeniowość, postulować należy aby, tak subiektywne samopoczucie, jak i dobrostan psychiczny zaczęły być obiektem oddziaływań a nie tylko badań. Na potrzebę wzmacniania dobrostanu psychicznego – jako działań równoległych do głównych działań terapeutycznych, zwrócono uwagę m.in. w Deklaracji Florenckiej, Europejskim Pakcie na rzecz Zdrowia i Dobrostanu Psychicznego oraz wielokrotnie w dokumentach WHO. Mnożąc podejść teoretycznych, wielość konkretnych modeli teoretycznych dało podstawę do konstruowania zdywersyfikowanych narzędzi badawczych. Dobrostan korelowany był z szeregiem innych atrybutów jednostki od tożsamości poprzez samoocenę po radzenie sobie z lękiem. Tym samym dobrostan niejako stał się polem badań a nie oddziaływań.

BIBLIOGRAFIA

1. Brzezińska A., Stolarska M., Zielińska J. (2002), *Poczucie jakości życia w okresie dorosłości* [w:] K. Appelt i J. Wojciechowska (red.), *Zadania i role społeczne okresu dorosłości*, 103–126. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
2. Campbell, A. (1976). *Subjective measures of well-being*. *American Psychologist*, 31, 117–124.
3. Cloninger, C.R. (2006). *The science of well-being: an integrated approach to mental health and its disorders*. *World Psychiatry*, 5, 71–76.
4. Czapiński J. (2002). *Ekonomia szczęścia i psychologia bogactwa*, „Nauka”, 1, 51–88.
5. Derbis R., *Miejsce zamieszkania a poczucie jakości życia bezrobotnych*. *Forum Psychologiczne*, 1999, 1: 45–59.
6. Diener, E. (1994). *Assessing subjective well-being: Progress and opportunities*. *Social Indicators Research*, 31, 103–157.
7. Diener, E., Suh, E.M., & Oishi, S. (1997). *Recent findings on subjective well-being*. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25–41.
8. Frankl, V. (1959/2006). *Man's search for meaning*. (I. Lasch, Trans.). Boston: Beacon Press.
9. Kahneman, D. (2003). *Objective happiness*. In D. Kahneman, E. Diener and N. Schwarz (eds.), *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage, 3–25.
10. Kalimo, R., Pahkin, K., Mutanen, P., & Topipinen-Tanner, S. (2003). *Staying well or burning out at work: work characteristics and personal resources as long-term predictors*. *Work & Stress*, 17, 109–122.
11. Keyes, C.L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). *Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007–1022.
12. Larsen, J.T., Hemenover, S.H., Norris, C.J., & Cacioppo, J.T. (2003). *Turning adversity to advantage: On the virtues of the coactivation of positive and negative emotions. A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*, 211–225.
13. Lyubomirsky, S. (2011). *Hedonic adaptation to positive and negative experiences*. In: S. Folkman (ed.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (pp. 200–224). New York: Oxford University Press.
14. Myers, D.G. (2000). *The funds, friends, and faith of happy people*. *American Psychologist*, 55, 56–67.
15. Russell, J.A. & Carroll, J.M. (1999). *On the bipolarity of positive and negative affect*. *Psychological Bulletin*, 125, 3–30.
16. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
17. Ryff, C.D. (1989). *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, 1069–1081.
18. Ryff, C.D. (2013). *Eudaimonic well-being and health: Mapping consequences of self-realization*. In A. S. Waterman (Ed.) *The Best Within Us: Positive Psychology Perspectives on Eudaimonia*, pp. 77–98. York, PA: Maple Press.
19. Ryff, C.D. (2013). *Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia*. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10–28.
20. Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (Eds.). (2000). *Positive psychology [Special issue]* *American Psychologist*, 55(1).
21. Sheldon, K.M., and Lyubomirsky, S. (2007). *Trwały wzrost poziomu szczęścia: perspektywy, praktyki i zalecenia.*, w: P.A. Linley, S. Joseph (eds.) *Psychologia pozytywna w praktyce* (pp. 87–111). Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
22. Tremblay, M.A. & Messervey, D. (2011). *The Job Demands-Resources model: Further evidence for the buffering effect of personal resources*; *Journal of Industrial Psychology*, 37, 10–19.
23. Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). *Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction*. *Work & Stress*, 22, 277–294.
24. Veenhoven R. (1984), *Conditions of Happiness*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
25. Wright, T.A., & Cropanzano, R. (2004). *The role of psychological well-being in job performance: A fresh look at an age-old quest*. *Organizational Dynamics*, 33, 338–351.
26. Zalewska, A. (2003). *Dwa światy. Emocjonalne i poznawcze oceny jakości życia i ich uwarunkowania u osób o wysokiej i niskiej reaktywności*. Warszawa: SWPS Academica.

Informacja dla Autorów

Redakcja „Studiów Społecznych” zaprasza do współpracy Autorów, którzy chcieliby publikować swoje teksty na łamach naszego pisma. Uprzejmie informujemy, że przyjmujemy do publikacji artykuły nie dłuższe niż 20 stron znormalizowanego maszynopisu (1800 znaków ze spacjami na stronę), a w przypadku recenzji – niż 8 stron. Do artykułów prosimy dołączyć streszczenie w języku polskim i angielskim (wraz z angielskim tytułem artykułu) o objętości do 200 słów. Prosimy o niewprowadzanie do manuskryptów zbędnego formatowania (np. nie należy wyrównywać tekstu spacjami czy stosować zróżnicowanych uwypukleń, wycień itp.). Sugerowany format: czcionka Arial, 12 pkt., interlinia 1,5. Piśmiennictwo zawarte w artykule należy sformatować zgodnie z tzw. zapisem harwardzkim, zgodnie z którym lista publikacji istotnych dla artykułu ma być zamieszczona na jego końcu i ułożona w porządku alfabetycznym.

Fijałkowska B., Madziarski E., van Tocken T.L. jr., Kamilska T. (2014). Tamizdat i jego rola w kulturze radzieckiej. Warszawa: Wydawnictwo WSM.

Szczegółowe instrukcje Autorzy znajda pod następującym adresem elektronicznym:

<http://www.wsm.warszawa.pl/wydawnictwo/czasopisma/studia-spoleczne/instrukcje-dla-autorow>

W tekście artykułu cytowaną publikację należy zaznaczyć wprowadzając odnośnik (nazwisko data publikacji: strony) lub – gdy przywołane jest nazwisko autora/nazwiska autorów w tekście – (data publikacji: strony), np.: Radzieckie władze „[...]” podjęły walkę z tamizdatem na dwóch płaszczyznach: ideologicznej i materialnej” (Fijałkowski i wsp. 2014: 23) lub: Radziecka prasa, jak stwierdzają Fijałkowski i współpracownicy, „lżyła autorów druków bezdebitowych” (2014: 45). W przypadku przywoływanych tekstów, gdy nie ma bezpośredniego cytowania, należy jedynie podać nazwisko i rok publikacji (bądź sam rok, jeśli nazwisko autora pada w tekście głównym). W odnośnikach w tekście głównym należy w przypadku więcej niż dwóch autorów wprowadzić „i wsp.”, np. (Fijałkowski i wsp. 2014). W tekście piśmiennictwa (tj. alfabetycznie ułożonej literaturze) prosimy wymienić wszystkich autorów danej publikacji. Więcej o zasadach stylu harwardzkiego m.in. na Wikipedii (http://pl.wikipedia.org/wiki/Przypisy_harwardzkie). Uwaga, przypisy krytyczne, inaczej tzw. aparat krytyczny, prosimy w miarę możliwości zredukować do minimum i wprowadzać do głównego tekstu manuskryptu.

Zaznaczamy, że Redakcja nie płaci honorariów, nie zwraca tekstów niezamówionych oraz rezerwuje sobie prawo do skracania tekstów. **Teksty prosimy przesyłać drogą elektroniczną na adres redakcja.stud.spol@wsm.warszawa.pl**

Teksty artykułów przesyłane do publikacji powinny być zredagowane przez Autorów i przesłane Redakcji w wersji ostatecznej, ściśle spełniającej wymagania Redakcji i zgodnej ze standardami APA. Redakcja nie akceptuje kolejnych poprawek, przesyłanych przez Autorów, zmieniających treść tekstu oraz odbiegających od oryginału przesłanego Redakcji w pierwszej wersji. Poprawki redakcyjne Autorów tekstów są akceptowane jedynie w wypadku, gdy na skutek uwarunkowań technicznych prosi się Autorów o zaopiniowanie zmian edytorskich w tekście, zaproponowanych przez Redakcję.

All texts of articles submitted for publication should be edited by the authors and sent to the Editor in the final version, following APA standards as well as Instructions for the Authors. The Editor will not accept further amendments, sent by the authors, changing the content of the text and deviating from the original first version. Editorial amendments are allowed only in cases where due to technical conditions, the authors are asked for an opinion about editorial changes in the text proposed by the Editor

Do tekstu należy dołączyć informację o aktualnym miejscu zamieszkania, nazwie i adresie zakładu pracy, tytule naukowym, stanowisku i pełnionych funkcjach. Każdy tekst przesłany pod adres Redakcji z prośbą o druk na łamach czasopisma podlega ocenie. Proces recenzji przebiega zgodnie z założeniami „double blind” peer review (tzw. podwójnie ślepej recenzji). Do oceny tekstu powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów (tzn. recenzent i autor tekstu nie są ze sobą spokrewni, nie występują pomiędzy nimi związki prawne, konflikty, relacje podległości służbowej, czy bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich 5 lat). Recenzja ma formę pisemną i kończy się stwierdzeniem o dopuszczeniu lub niedopuszczeniu tekstu do druku.

W związku z przypadkami łamania prawa autorskiego oraz dobrego obyczaju w nauce, mając na celu dobro Czytelników, uprasza się, aby Autorzy publikacji w sposób przejrzysty, rzetelny i uczciwy prezentowali rezultaty swojej pracy, niezależne od tego, czy są jej bezpośrednimi autorami, czy też korzystali z pomocy wyspecjalizowanego podmiotu (osoby fizycznej lub prawnej).

Wszystkie przejawy nierzetelności naukowej będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające Autorów, towarzystwa naukowe itp.).

Do przedłożonych tekstów z prośbą o druk, Autor tekstu jest zobowiązany dołączyć:

- Informację mówiącą o wkładzie 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), przy czym główną odpowiedzialność ponosi Autor zgłaszający manuskrypt.
- Informację o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów.



WYDAWNICTWO

im. Prof. Leszka J. Krzyżanowskiego

*Wyższej Szkoły Menedżerskiej
w Warszawie*

wsm.warszawa.pl

