



CHOWANNA



Tom 1



Uniwersytet Śląski
Katowice 1993

PL ISSN 0137-706X

Rok XXXV (XLVI)

CHOWANNA

Tom 1



**Uniwersytet Śląski
Katowice 1993**

Redaktor naczelny
Prof. dr hab. Zofia Ratajczak

Rada Redakcyjna

Prof. dr hab. Adam Biela
Prof. dr hab. Adam Frączek
Prof. dr hab. Jan Hellwig
Prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki
Prof. dr hab. Mieczysław Łobocki
Prof. dr hab. Bolesław Niemierko
Prof. dr hab. Irena Obuchowska
Prof. dr hab. Stanisław Palka
Prof. dr hab. Maria Przetacznik-Gierowska
Prof. dr hab. Tadeusz Tomaszewski
Prof. dr hab. Stefan Wołoszyn

Kolegium Redakcyjne

Prof. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak
Doc. dr hab. Danuta Drynda
Prof. dr hab. Barbara Żechowska
Prof. dr hab. Henryk Moroz
Prof. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki
Prof. dr hab. Jan Stanik

Sekretarz Redakcji

Mgr Olga Tadla

Adres Redakcji / Editorial Address
40-126 Katowice, ul. Grażyńskiego 53
tel. 589-482 lub 599-666, w. 209

Spis treści

Do Czytelników (Zofia Ratajczak)	5
---	----------

ARTYKUŁY

Wanda Bobrowska-Nowak : Kartki z przeszłości „Chowanny”	7
Tadeusz Tomaszewski : Układ referencyjny czynności pomagania	16
Stanisław Palka : Aktualne problemy pedagogiki teoretycznie i praktycznie zorientowanej	29
Teresa Sikora : Wiara w sprawiedliwy świat a sposób doświadczania i per- cepcji nietolerancji	36
Stanisław Tokarczyk : Profesor Bogdan Suchodolski. Życie i dzieło	47
Ida Karkosz : Stanisław Wilczewski — pionier logopedii w Polsce	52

RECENZJE

<i>Antonina Gurycka: „Światopogląd młodzieży”. Warszawa, Pracownia Testów Psy- chologicznych 1991, ss. 238, nakład 1500 egz. (Piotr Kowolik)</i>	59
--	-----------

KRONIKA

Kronika Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego (Olga Tašla)	63
Książki nadesłane (Genowefa Kuszek)	66
Noty o Autorach	68
Summary	69



Do Czytelników

„Chowanna” ukazuje się po trzyletniej niemal przerwie. Dotychczasowym Prenumeratorom i Czytelnikom należą się słowa wyjaśnienia, skąd ta przerwa i dlaczego. „Chowanna” była dotąd organem Kuratorium Oświaty i Wychowania w Katowicach, redagowanym przez pracowników Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Teksty publikowane na jej łamach adresowano do szerokiego grona nauczycieli i pracowników zainteresowanych problematyką wychowania i nauczania. Kuratorium zrezygnowało z wydawania tego pisma, pozostawiając Wydziałowi Pedagogiki i Psychologii inicjatywę co do dalszych jego losów.

Chcemy podtrzymać tę tradycję, ale jednocześnie zaproponować nową koncepcję tego zasłużonego czasopisma. Chcemy, aby obok prac o znaczeniu aplikacyjnym i bezpośrednio dotyczących środowiska oświaty pojawiły się prace o charakterze teoretycznym i podstawowym, mające właśnie dzięki temu znaczenie dla praktyki. Pamiętając o zasługach i dokonaniach czasu przeszłego, pragniemy sygnalizować to, co się dzieje nowego w polskiej oświacie. Oprócz rozliczeń z przeszłością chcemy dać wyraz trosce o przyszłość oświaty i wychowania w zmienionej i zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Będziemy więc wydawać kolejne, w odstępach sześciomiesięcznych, tomy zawierające prace pedagogów i psychologów, poświęcone wybranym problemom wychowania — numery monograficzne oraz niemonograficzne.

Pismo jest otwarte, gotowe przyjąć teksty pracowników nauki oraz przedstawicieli praktyki tak psychologicznej, jak i pedagogicznej, zarówno z regionu, w którym działa Uniwersytet Śląski, jak i z innych ośrodków naukowych kraju. Chcemy, by odzwierciedlało ono dorobek pedagogiczny, ale i stanowiło zaczyn mądrej dyskusji na temat przyszłości polskiej oświaty i wychowania.

Zofia Ratajczak
Redaktor naczelny

ARTYKUŁY



Wanda BOBROWSKA-NOWAK

Kartki z przeszłości „Chowanny”

Kwartalnik pod znaną nazwą „Chowanna” zaczął się ukazywać w 1929 roku nakładem Instytutu Pedagogicznego w Katowicach. Tytuł czasopisma nasuwał czytelnikom zrozumiałe skojarzenia. Bronisław Ferdynand Trentowski przedstawił w swej pracy zatytułowanej *Chowanna* „system pedagogiki narodowej, jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży”¹. Autor kierował ją do czytelników pragnących się kształcić, a wśród swoich odbiorców widział rodziców, nauczycieli, kapłanów, studentów uniwersytetów, a przede wszystkim „każdego przyjaciela filozofii, antropologii, psychologii i umiejętności” (T r e n t o w s k i, 1970, T. I, s. 43—44).

Warto przypomnieć, że B. F. Trentowski przedstawiając swoją oryginalną koncepcję pedagogiki narodowej, mocno podkreślał, że jest to system otwarty, który powinien być rozwijany na miarę zmieniających się potrzeb narodowych i postępów nauki. Pedagogika — pisał — czeka na swoich twórczych dziedziców i następców.

¹ Pierwsze wydanie ukazało się w Poznaniu w 1842 roku, drugie zmienione w 1846 roku. *Chowanna* to legendarna słowiańska (serbska) opiekunka dzieci. Jest to znana analogia do dzieła Friedricha Richtera (Jean Paula) *Levena* wydanego w 1806 roku. B. F. Trentowski korzystał m.in. z pracy F. H. Schwarza (*Erziehungslehre*, 1802—1813) poświęconej historii wychowania różnych narodów.

Te wypowiedzi autora dzieła wydanego w pierwszej połowie XIX stulecia można uznać za swoistą inspirację dla pracowników naukowych Instytutu Pedagogicznego w Katowicach oraz pierwszego grona redakcyjnego, toteż przygotowywanemu do wydania czasopismu nadano charakterystyczny tytuł „Chowanna” i zaznaczono, że jest ono poświęcone naukowym zagadnieniom wychowania. W przyjętym tytule akcentowano ponadto narodowy charakter i zasadniczy kierunek podejmowanej problematyki, wskazując jej odniesienia nie tylko do Śląska, lecz również do terenu całej Polski. Przemysłany został interdyscyplinarny charakter czasopisma, które nawiązując do twórczej koncepcji B. F. Trentowskiego, miało uwzględniać problematykę filozoficzną, psychologiczną, społeczną i historyczną jako charakterystyczne źródła i uwarunkowania rozwoju naukowego pedagogiki. O ścisłych związkach pedagogiki z psychologią Trentowski pisał: „[...] wiedz twego wychowanka w kraj psychologiczności i jego trzy powiaty, czyli przez stopnie naturalnej, czulej i rzeczywistej duszy [...]”² Zgodnie z zapowiedzią zadań czasopisma w prospekcie wydanym przez Instytut Pedagogiczny kolejne zeszyty uwzględniały szeroki zakres problematyki. W ciągu 10 lat ukazywania się „Chowanny” w latach II Rzeczypospolitej prezentowano rozprawy i artykuły z pogranicza filozofii, pedagogiki ogólnej, psychologii, socjologii, teorii wychowania, logiki i dydaktyki. Dużo miejsca poświęcono historii wychowania rozpatrywanej na ogólnym tle porównawczym. Wydawnicze dzieje „Chowanny” były ściśle związane z powstaniem i działalnością jednej z pierwszych uczelni wyższych na Śląsku. Warto przypomnieć, że w 1928 roku, w wyniku kilkuletnich starań posłów Sejmu Śląskiego, organizacji nauczycielskich, przy poparciu i pomocy pracowników naukowych Uniwersytetu Jagiellońskiego, doszło wreszcie do inauguracji Instytutu Pedagogicznego, zapewniającego znacznej liczbie młodzieży oraz czynnych nauczycieli możliwość zdobywania i pogłębiania wiedzy. Instytut Pedagogiczny w Katowicach miał zastąpić prowadzoną dotychczas na Śląsku akcję kursów uniwersyteckich dla nauczycieli, a również zachęcić młodzież śląską do studiów wyższych. (Podają m.in. C z e r n i c h o w s k i, 1930, 1935; D o b r o w o l s k i, 1960; P i e t e r, 1957; R ę g o r o w i c z, 1929, 1932, B o b r o w s k a - N o w a k, 1980, s. 47—59). Do głównych

² Dalszy fragment tekstu dotyczący interdyscyplinarnych powiązań pedagogiki ma równie oryginalne brzmienie: „[...] wiedz go potem w kraj fenomenologiczności i jego trzy powiaty, czyli przez stopnie, przeświadczenia, świadomości umysłu; wiedz go wreszcie w kraj pneumatologiczności i jego trzy powiaty przez stopnie ducha teoretycznego, praktycznego i wolnego, słowem, wiedz go przez wszystkie kraje i powiaty podmiotowości dziecka. Uczynić wychowanka wolnym duchem jest tu celem twym ostatecznym.” (T r e n t o w s k i, 1970, T. I, s. 142).

zadań „Chowanny” należało zatem kształtowanie ogólnej kultury intelektualnej na Śląsku, a w szczególności podnoszenie rangi społecznej polskich nauczycieli.

Naczelną redakcję kwartalnika objął pracownik Uniwersytetu Jagiellońskiego prof. dr Zygmunt Mysłakowski, pełniący równocześnie funkcję dyrektora Instytutu Pedagogicznego w Katowicach ([b.a.], 1928, *Instytut Pedagogiczny...*). Do komitetu redakcyjnego zaproszono: Władysława Radwana, dr. Ludwika Ręgorowicza, prof. dr. Stefana Szumana, prof. dr. Florianą Znanieckiego. W ciągu 10 lat wydawania „Chowanny” na stanowisku redaktora naczelnego nastąpiły zmiany. Prof. dr Zygmunt Mysłakowski w 1931 roku zrezygnował z dalszego redagowania kwartalnika, a funkcję tę objął prof. dr Mieczysław Ziemnowicz. Od 1934 do 1939 roku naczelną redakcję „Chowanny” powierzono dwom pedagogom: prof. dr. M. Ziemnowiczowi i dr. Henrykowi Rowidowi. Skład komitetu redakcyjnego również znacznie się rozszerzył. Z czasopismem współpracowali: prof. dr Stefan Błachowski (UAM Poznań), dr Jan Stanisław Bystron (UJP Warszawa), prof. dr Jan Czekanowski (UJK Lwów), prof. dr Stanisław Łempicki (UJK Lwów), prof. dr Bogdan Nawroczyński (UJP Warszawa), prof. dr Helena Radlińska (Wolna Wszechnica Warszawa), prof. dr Stanisław Kot (UJ). Obok tych wybitnych pracowników nauki w skład komitetu redakcyjnego wchodziłi kuratorzy okręgów szkolnych, m.in. dr Tadeusz Kupczyński (Lwów), Marian Zawidzki (Katowice).

Profil czasopisma o charakterze ściśle naukowym (w latach 1929—1930) ulegał następnie częściowej modyfikacji. Po objęciu stanowiska redaktora naczelnego przez prof. Mieczysława Ziemnowicza (w 1931 roku) zespół redakcyjny „Chowanny” dążył do ściślejszego powiązania wydawnictwa „z życiem szkolnym i pracami Instytutu Pedagogicznego”. W notatce wstępnej w pierwszym zeszycie (z 1931 roku) czytamy, że zamierzeniem wydawcy jest, aby „Chowanna”:

1) budziła zainteresowania naukowym traktowaniem zagadnień pedagogicznych;

2) zachęcała nauczycieli do podejmowania prac naukowych w zakresie dla nich dostępnym;

3) informowała o współczesnych problemach pedagogicznych (*Od Wydawnictwa*. „Chowanna” 1931, z.1, s. 1—2).

Treści poszczególnych zeszytów „Chowanny” miały służyć czytelnikowi jako uzupełnienie wykładów prowadzonych w Instytucie Pedagogicznym. Czasopismo rejestrowało również prace naukowe Instytutu i informowało o wydanych przezeń publikacjach. Ostatnia zmiana, która nastąpiła w dwudziestoleciu międzywojennym, dotyczyła zarówno częstotliwości wydawania czasopisma, jak i kolejnej modyfikacji jego profilu. Od stycznia 1934 roku pismo przekształcono w miesięcznik, o znacznie uboższej

szacie graficznej niż dotychczas³. Zostało również bardzo ściśle związane z potrzebami kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli i nauczycieli czynnych. Redakcja we wstępie do pierwszego zeszytu w piątym roku wydawania czasopisma (1934) zaznaczała, że artykuły i rozprawy zamieszczane w „Chowannie” będą miały charakter źródłowy, a każdy zeszyt zostanie poświęcony wybranej problematyce (charakter monograficzny). W związku z istniejącą sytuacją gospodarczą dzięki subwencji Instytutu Pedagogicznego ustalono możliwie najniższą cenę prenumeraty (rocznie 5 zł), aby „Chowanna” była dostępna dla każdego zainteresowanego czytelnika. Czasopismo miało być wydawane w objętości 30 arkuszy rocznie (480 stron druku). Oprócz realizowanych założeń wydawniczych podkreślano mocniej potrzeby: nawiązywania do polskich tradycji wychowawczych, do utrzymania ciągłości kultury pedagogicznej; wskazywania związku między teorią pedagogiczną a praktyką szkolną; informowania czytelników o ruchu pedagogicznym w kraju i za granicą; wskazywania czytelnikom dróg, środków i metod samokształcenia.

Lata tych przekształceń i zmian częstotliwości ukazywania się zeszytów „Chowanny” oraz profilu czasopisma były znamienym okresem w dwudziestoleciu międzywojennym. Ostry kryzys gospodarczy zadecydował o zubożeniu szaty graficznej czasopisma, spowodował przerwy w wydawaniu kolejnych numerów, wreszcie wpłynął w charakterystyczny sposób na dobór problematyki. W tym nowym kształcie „Chowanna” ukazywała się do wybuchu II wojny światowej. W 1939 roku wydano trzy numery czasopisma z przewidzianą przerwą wakacyjną (lipiec i sierpień).

W wewnętrznej strukturze „Chowanny”, począwszy od pierwszego numeru wydanego w 1929 roku, po ostatnie, które ukazały się w 1939 roku, zachowywano na ogół te same działy:

I. Artykuły i rozprawy.

II. Sprawozdania i oceny (z książek wydanych w Polsce i za granicą).

III. Kronika (dotycząca działalności Instytutu Pedagogicznego oraz innych ważnych wydarzeń w ogólnopolskim i światowym ruchu pedagogicznym).

IV. Streszczenia wybranych pozycji z najnowszej literatury pedagogicznej i psychologicznej w językach obcych.

V. Zapiski bibliograficzne.

Różnice zaznaczyły się przede wszystkim w proporcjach między tymi działami. W pierwszych zeszytach kwartalnika wyraźną przewagę zyskały zagadnienia teoretyczne. W następnych latach w grupie artykułów i roz-

³ Piękną stylizowaną okładkę „Chowanny” według projektu Stanisława Jakubowskiego zmieniono z powodu warunków kryzysowych. Znacznie uproszczono ją w 1931 roku, a następnie w 1934 roku.

praw mieściły się również doniesienia z badań, w tym często fragmenty prac dyplomowych słuchaczy Instytutu Pedagogicznego.

Interesujące może być prześledzenie problematyki artykułów i rozpraw zamieszczanych na łamach czasopisma w latach II Rzeczypospolitej. Jak już wspomniałam, sięgano do różnych dziedzin nauki, subdyscyplin pedagogiki i psychologii. Kilkakrotnie publikował swe prace prof. dr Stefan Szuman, który już w pierwszym zeszycie „Chowanny” (1929, z. 1—2, s. 1—12) omówił temat *Nowe kierunki psychologii a pedagogika*. W kolejnych zeszytach autor ten publikował wyniki własnych badań nad rozwojem dziecka⁴.

Rozprawy psychologiczne zamieszczali: Stefan Błachowski (1936, z. 2, s. 65), Albert Dryjski (1936, z. 7—8, s. 289), Józef Pieter (1935, z. 2, s. 75), Leopold Blaustein (1934, z. 5, s. 215). Sięgano również (w dziale recenzji i sprawozdań) do wydanych najnowszych prac Jana Piageta, Charlotty Buchler i innych. Nawiązywano także kontakty z niektórymi uczonymi zagranicznymi, np. z prof. dr. W. Osierckim z Leningradu, z A. Ferriere'em. Ich artykuły ukazały się w „Chowannie”.

Na szczególną jednak uwagę zasługują opublikowane w czasopiśmie wyniki badań psychologicznych nad dzieckiem śląskim, prowadzonych przez Józefa Pietera (1934, z. 6, s. 255; z. 7, s. 302; 1936, z. 5, s. 203; z. 6, s. 264; z. 7, s. 310). Stanowiły one swoiste uzupełnienie rozpoznai przeprowadzonych w tym środowisku przez Józefa Madę (1938, z. 8, s. 351; z. 9, s. 409; z. 10, s. 442). W wydawnictwie Instytutu Pedagogicznego ukazała się interesująca praca Eugeniusza Trzaski *Gwara i wpływy obce w języku uczniów śląskich* (1935). Recenzując tę pozycję, wybitny językoznawca Zenon Klemensiewicz gorąco polecał ją nauczycielom, zachęcając ich do przeprowadzenia podobnych badań w ich placówkach. Do problematyki śląskiej nawiązywali również autorzy prac dyplomowych pisanych w Instytucie Pedagogicznym, a publikowanych we fragmentach w „Chowannie”. Dla przykładu wymieniam wartościową rozprawę Czesława Kopycińskiego *Monografia klasy* (1934, z. 6, s. 273; z. 7, s. 309; z. 8, s. 348)⁵. Autor przeprowadził badania w Bielszowicach, typowej osadzie przemysłowej w Śląskim Zagłębiu Węglowym. W swej pracy dyplomowej przedstawił sytuację materialną i postawę większości uczniów w latach kryzysu i bezrobocia. Podobnej problematyki dotyczyła praca dy-

⁴ Szuman, 1934, z. 1, s. 34, z. 2, s. 61. Badania nad rozwojem znaczenia gestów wskazywania i ruchu rzucania za siebie oraz wykrzykników wskazujących i wyrazów stwierdzających nieobecność u dziecka. „Chowanna” 1929, z. 3, s. 117.

⁵ Zamieszczono również pracę dyplomową Jana Zborowskiego (wykonaną pod kierunkiem H. Rowida) zatytułowaną *Świadczenia dzieci i młodzieży w świetle psychologii i pedagogiki* („Chowanna” 1934, z. 4, s. 180; z. 5, s. 267; z. 7, s. 306).

plomowa innego słuchacza Instytutu Pedagogicznego — Teofila Łuciaka, później zasłużonego nauczyciela i działacza śląskiego. Autor przeprowadził badania nad dziećmi w środowisku wielkomiejskim dzielnicy Katowic Wełnowcu. Zastosował i nieco zmodyfikował testy Bineta—Termana. Zgromadzone materiały pozwoliły na plastyczne ukazanie warunków życiowych dzieci szkolnych, z których większość nie osiągnęła normy rozwoju fizycznego (Ł a c i a k, 1934, z. 9—10, s. 411—448).

Szerokie badania tej problematyki prowadził Józef Pieter, kierując pracami nauczycieli w Sekcji Psychologicznej Koła Absolwentów działającego przy Instytucie Pedagogicznym⁶. Istniały również inne sekcje, w tym Sekcja Pedagogiczna, które realizowały badania naukowe, opierając się na doświadczeniach nauczycieli (badano np. przyczyny i przejawy trudności wychowawczych, dydaktycznych oraz możliwości zapobiegania im).

Na szerokim tle filozoficznym, psychologicznym i społecznym rozpatrywano zagadnienia związane z unowocześnianiem metod nauczania. Znaczące miejsce zajęli w tych rozważaniach: L. C h m a j (1936, z. 9; z. 10, s. 369—417), M. G r z e g o r z e w s k a (1937, z. 9, s. 385; 1938, z. 5, s. 193), S. H e s s e n (1935, z. 1, s. 1; 1936, z. 4, s. 145; z. 5, s. 193), B. N a w r o c z y ń s k i (1930, z. 1—2, s. 23—53; 1937, z. 3, s. 110), J. Pieter, M. Odrzywolski, K. Sośnicki, B. S u c h o d o ł s k i (1935, z. 7, s. 251). Omawiano również kwestie wychowawcze, prezentując wyniki badań nad teatrem szkolnym, zabawami dzieci zaniedbanych i opuszczonych. Sporo uwagi poświęcono szkole i jej wewnętrznej strukturze, publikując wyniki przeprowadzonych badań nad „profilem klasy” (Tadeusz Strumiłło), samorządem uczniowskim (Rudolf Taubenschlag), karnością w środowisku szkolnym i domowym (Leopold Blaustein, Teofil Łaciak i inni).

Znaczące miejsce w czasopiśmie zajęła problematyka historii wychowania. Jan H u l e w i c z zamieścił w „Chowannie” (1931, z. 1, s. 3) interesujący artykuł pod wymownym tytułem *Nie wyzyskana rola historii wychowania we współczesnym szkolnictwie polskim* (por. B a r y c z, 1939, z. 4, s. 145). Autor stwierdził, że „kultura pedagogiczna musi mieć szeroką podstawę historyczną”, a pedagodzy, którzy przystępują do budowania systemów wychowawczych i dydaktycznych, powinni być w pełni świadomi tego wszystkiego, co istniało przed nimi. Ten wybitny historyk wychowania, pracownik Uniwersytetu Jagiellońskiego wskazał na ścisłe związki procesów wychowawczych z podłożem społecznym i kulturalnym, z rozwojem nauk, prądami umysłowymi oraz moralno-religijnymi. Istotną funk-

⁶ Prowadzono pod kierunkiem J. Pietera badania nad stopniem zależności inteligencji od warunków socjalnych. Zob. artykuł J. Pietera pod tym tytułem w: „Chowanna” 1936, z. 5, s. 203; z. 6, s. 264; z. 7—8, s. 310; z. 9, s. 378; z. 10, s. 429.

cję tej dyscypliny widział w umożliwieniu studentom krytycznego ujęcia zagadnień pedagogicznych. W swoim artykule pisał, że historia wychowania „w zespole nauk pedagogicznych musi zajmować stanowisko równorzędne z pedagogiką i z psychologią pedagogiczną”. Stąd też „przedmiot powinien być otoczony największą opieką we wszystkich typach uczelni pedagogicznych”, umożliwiając rozwój naukowy zainteresowanym tą dziedziną studentom i pracownikom naukowym (H u l e w i c z , 1931, z. 1, s. 3).

W tym krótkim i z konieczności pobieżnym przeglądzie problematyki poruszanej na łamach czasopisma warto wskazać na publikacje z zakresu pedagogiki społecznej, socjologii, psychologii lekarskiej, psychopatologii. Na łamach „Chowanny” wypowiadali się: Józef C h a ł a s i ń s k i (1929, z. 1—2, s. 45), Władysław C h ł o p i c k i (1931, z. 2, s. 25), Helena R a d l i ń s k a (1934, z. 5, s. 209; 1935, z. 9, s. 400), M. O d r z y w o l s k i (1938, z. 7, s. 289; z. 8, s. 337; 1939, z. 1, s. 8; z. 2, s. 72; z. 3, s. 97) i wielu innych nie wymienionych z uwagi na ramy niniejszego szkicu.

Cenną pomoc otrzymywali czytelnicy „Chowanny” i czynni nauczyciele w przedmiotowych ogniskach metodycznych oraz w Sekcji Psychologicznej i Sekcji Pedagogicznej Koła Absolwentów Instytutu Pedagogicznego. W licznych informacjach na ten temat zamieszczonych na łamach czasopisma podawano nazwiska szczególnie zasłużonych wykładowców, oddanych pracy naukowej i pedagogicznej. Do tego kręgu należała dr Mieczysława Mitreżanka zam. Dobrowolska, kierująca wówczas pracami Ogniska Języka Polskiego. W „Chowannie” opublikowała m.in. artykuł *Z zagadnień dotyczących egzaminów wstępnych do gimnazjum ogólnokształcącego* (1937, s. 166). Nauczyciele śląscy i czytelnicy „Chowanny” znali i wysoko cenili jej wkład w rozwój kultury intelektualnej na Śląsku⁷.

Należy zaznaczyć, że publikowane na łamach „Chowanny” treści były źródłem inspiracji nie tylko dla nauczycieli w środowisku śląskim, lecz także dla badaczy i „przyjaciół umiejętności” na terenie całego kraju. Do problematyki artykułów i rozpraw drukowanych w „Chowannie” powracano w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Katowicach, a następnie na Uniwersytecie Śląskim. Rola czasopisma w zakresie podnoszenia kultury intelektualnej, motywowania nauczycieli do badań pedagogicznych, utrzymywania wzajemnych kontaktów między środowiskami naukowymi była bezsporna. Warto nawiązać do tego bogatego i twórczego dorobku „Chowanny” z przeszłości — osiągniętego w ciągu 10 lat poprzedzających wybuch II wojny

⁷ Doc. dr Mieczysława Mitera-Dobrowolska zmarła w Krakowie w dniu 17 marca 1992 roku, została pochowana w Katowicach.

światowej⁸. Wydawnicze dzieje czasopisma po zakończeniu wojny to już oddzielny rozdział.

Bibliografia

- Barycz H., 1939: *Rys działalności Komisji do Badań Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce (1919—1929)*. „Chowanna”, z. 4.
- Błachowski S., 1936: *Od wyobrażeń ejdetycznych do struktury osobowości*. „Chowanna”, z. 2.
- Bobrowska-Nowak W., 1980: *Instytut Pedagogiczny w Katowicach i jego funkcje w środowisku (1928—1939)*. „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego. Pedagogika — Historia Wychowania”, nr 8.
- Blaustein L., 1934: *Z psychologii nauki pogładowej*. „Chowanna”, z. 5.
- Chałasiński J., 1929: *Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne*. „Chowanna”, z. 1—2.
- Chłopicki W., 1931: *Z dziedziny psychopatologii wieku dziecięcego*. „Chowanna”, z. 2.
- Chmaj L., 1936: *Pedagogika socjologiczna Emila Durkheima*. „Chowanna”, z. 9; z. 10.
- Czernichowski E., 1930: *Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach*. Katowice.
- Czernichowski E., 1935: *Z działalności Instytutu Pedagogicznego w Katowicach w latach 1932—1934*. Katowice.
- Dobrowolski T., 1960: *Geneza i początki Instytutu Pedagogicznego w Katowicach*. Katowice.
- Dryjski A., 1936: *Alfred Binet — Żywot i dzieła*. „Chowanna”, z. 7—8.
- Grzegorzewska M., 1937: *Przygotowanie nauczycieli do zadań w chwili obecnej*. „Chowanna”, z. 9.
- Grzegorzewska M., 1938: *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*. „Chowanna”, z. 5.
- Hessen S., 1935: *Zasada totalności w pedagogice*. „Chowanna”, z. 1.
- Hessen S., 1936: *O pojęciu struktury w pedagogice*. „Chowanna”, z. 4; z. 5.
- Hulewicz J., 1931: *Nie wyzyskana rola historii wychowania we współczesnym szkolnictwie polskim*. „Chowanna”, z. 1.
- Kopyciński Cz., 1934: *Monografia klasy*. „Chowanna”, z. 6; z. 7; z. 8.
- Łaciak T., 1934: *Dziecko robotnicze na tle środowiska przemysłowo-wielkomiejskiego*. „Chowanna”, z. 9; z. 10.
- Madeja J., 1938: *Psychologiczne badania porównawcze rozwoju językowego 10-letnich dzieci katowickich i krakowskich*. „Chowanna”, z. 8; z. 9; z. 10.
- Nawroczyński B., 1930: *Synteza w nauczaniu*. „Chowanna”, z. 1—2.
- Nawroczyński B., 1937: *Rozwój oświaty pozaszkolnej w Polsce*. „Chowanna”, z. 3.
- Odrzywolski M., 1938: *Personalizm krytyczny Sterna a pedagogika*. „Chowanna”, z. 7; z. 8.

⁸ Niniejszy szkic zawiera jedynie niektóre, wybrane informacje. Dzieje wydawnicze „Chowanny” będą przedmiotem oddzielnego, monograficznego opracowania.

- Odrzywolski M., 1939: *Personalizm krytyczny a teoria wychowania*. „Chowanna”, z. 1; z. 2; z. 3.
- Pieter J., 1934: *Badania psychologiczne nad dzieckiem śląskim*. „Chowanna”, z. 6; z. 7.
- Pieter J., 1935: *Statystyka a psychologia*. „Chowanna”, z. 2.
- Pieter J., 1936: *O stopniu zależności inteligencji od warunków socjalnych*. „Chowanna”, z. 5; z. 6; z. 7.
- Pieter J., 1957: *Pierwsza wyższa uczelnia na Śląsku*. „Zaranie Śląskie”, z. 1—2.
- Radlińska H., 1934: *Punkt widzenia pedagogiki społecznej*. „Chowanna”, z. 5.
- Radlińska H., 1935: *Rola badań społeczno-pedagogicznych w planowaniu organizacji życia społecznego*. „Chowanna”, z. 9.
- Ręgorowicz L., 1929: *Rozwój szkolnictwa w województwie śląskim*. Katowice.
- Ręgorowicz L., 1932: *Szkolnictwo w województwie śląskim 1926—1932*. Katowice.
- Suchodolski B., 1935: *Rola pojęcia czasu w wychowaniu*. „Chowanna”, z. 7.
- Szuman S., 1931: *O stosunkach czynności leczenia i wychowania oraz o pojęciu i czynnikach wychowawczych zdrowia psychicznego*. „Chowanna”, z. 2.
- Szuman S., 1934: *Osobowość i charakter człowieka z punktu widzenia biologii*. „Chowanna”, z. 2.
- Trentowski B. F., 1970: „Chowanna”, czyli system... Wstęp i komentarz A. W alicki. T. 1. Wrocław.
- Zborowski J., 1934: *Świadczenia dzieci i młodzieży w świetle psychologii i pedagogiki*. „Chowanna”, z. 4; z. 5; z. 7.



Tadeusz TOMASZEWSKI

Układ referencyjny czynności pomagania

Analiza przyczynowo-skutkowa i analiza referencyjna aktywności człowieka

Tematem artykułu są czynności pomagania ludziom rozpatrywane w dwojakim aspekcie. Po pierwsze, przedmiotem zainteresowania jest samo pomaganie, które tradycyjnie wiąże się ze stosunkami interpersonalnymi i w tym sensie stanowi centralny problem psychologii klinicznej — jej różnych specjalności. Ale znaczenie tego problemu okazuje się szersze. Jest to problem także zawodoznawczy, zważywszy, że w systemie pracy ludzkiej istnieje wiele zawodów, których istotą jest profesjonalne udzielanie pomocy innym, np. zawód lekarza, adwokata. W każdej sytuacji zostaje zatrudniona grupa tzw. pracowników pomocniczych, jak asystenci, sekretarki, sprzątaczkę itp. Obecnie problem ten nabiera rangi problemu społecznego i politycznego w skali każdego kraju i w skali międzynarodowej. W miarę rozszerzania się obszarów różnych nie zaspokojonych potrzeb, od najbardziej elementarnych potrzeb życiowych, i narastających zagrożeń w tym zakresie mnożą się różnego rodzaju akcje roszczeniowe i protestacyjne, a równocześnie organizowane są różnorodne akcje doraźne lub trwałe, imprezy charytatywne, podejmuje się działania opiekuńcze, tworzy fundacje wspierające itp. Problem ten staje się wreszcie przedmiotem wystąpień i akcji międzynarodowych, związanych z podziałem całych obszarów terytorialnych na takie, które pomocy potrzebują, i takie, które mogłyby

jej udzielać. Problem ten niewątpliwie jest jednym z wielkich problemów naszych czasów; wymagającym uwagi teoretycznej i badań empirycznych, także psychologicznych.

Ale problem pomagania jest równocześnie bardzo dogodnym przykładem do zilustrowania pewnego zarysowującego się dziś sposobu analizy naukowej różnych form aktywności społecznej.

W dotychczasowej literaturze na temat pomagania jako jednego z przejawów aktywności społecznej (Berkowitz, Reykowski, Karyłowski i in.) dominuje tradycyjna analiza przyczynowo-skutkowa. Poszukuje się wewnętrznych i zewnętrznych determinantów tego rodzaju zachowania się ludzi, poddając eksperymentalnemu sprawdzaniu wpływ różnych czynników przyjmowanych jako „zmiennie niezależne”. Wnioski interpretowane są w ramach ogólnej teorii wzmocnień (kar i nagród) lub ich przewidywania, zysków lub strat, korzyści lub kosztów, stosunków interpersonalnych (podobieństwo—niepodobieństwo, bliskość—obcość) i funkcjonowania społecznych norm postępowania. Jest to, oczywiście, bardzo potrzebny i zasłużony w nauce sposób myślenia, który prowadzi i w tym wypadku do ujawnienia wielu interesujących zależności. Jednakże jego słabością jest to, że nie daje on bardziej zwartego obrazu tych zależności, ukazuje każdą z nich bez wyraźnego związku z innymi, a w konsekwencji prowadzi do uzyskania wyników rozproszonych, często sprzecznych. Ogranicza się do wyliczenia zależności stwierdzonych dotychczas i nie pozwala przewidywać, jak długo lista taka może być dalej uzupełniana. Uzyskana wiedza umożliwia również odpowiedzi na pytanie o przyczyny takiego lub innego zachowania się, ale z trudnością daje sobie radę z innymi pytaniami, np. odpowiadając na pytanie, dlaczego ktoś komuś pomógł, nie pozwala wyjaśnić stylu, w jakim to zrobił, a jest to przynajmniej w tym wypadku sprawa niebłaha, decyduje bowiem o skuteczności.

Trudności te może łagodzić analiza referencyjna, oparta na pojęciu „odniesienie” i przekonaniu, że aktywność człowieka jest nie tylko przez coś wywołana, ale także do czegoś się odnosi.

Pojęcie „odniesienie” wprowadził do nauki w drugiej połowie XIX wieku austriacki filozof i psycholog Brentano, nauczyciel uniwersytecki pioniera polskiej psychologii Kazimierza Twardowskiego. Uczynił to w swojej książce *Psychologia z empirycznego punktu widzenia* (*Psychologie von empirischen Standpunkte*), w której wykazał, że zjawiska świadomości mają charakter „intencjonalny”, to znaczy odnoszą się zawsze do czegoś. Uzupełniając dawniejsze stwierdzenie Kartezjusza, że zjawiska świadomości są zawsze czyjeś, że mają swój podmiot („myślę, więc jestem”), Brentano stwierdził, że mają one nie tylko swój podmiot, ale także swój przedmiot, do którego się odnoszą, choćby to był przedmiot tylko pomyślany („idealny”), jak np. szklana góra. To odnoszenie się do przedmiotu może być tro-

jakie treściowo i dwojakie ze względu na znak: poznawcze — kiedy stwierdzamy, że coś istnieje lub nie istnieje; emocjonalne — kiedy oceniamy to jako dobre lub złe; wolicjonalne — kiedy to akceptujemy lub odrzucamy. Można stwierdzać istnienie czegoś, oceniać to jako dobre czy piękne, ale wcale tego nie chcieć, np. dzieje się tak często przy kupowaniu; albo odwrotnie — można oceniać coś negatywnie, ale akceptować to, np. jako mniejsze zło.

Z początkiem XX wieku psychologowie tego samego uniwersytetu, na którym Brentano wykladał, znani jako twórcy „szkoły wüzburgskiej” poszli dalej, stwierdzając, że zjawiska świadomości są nie tylko podmiotowe i przedmiotowe, ale także celowe, to znaczy są ukierunkowane w swoim przebiegu na coś, co dopiero ma być, co jest w nich antycypowane jako ich skutek. W ten sposób także Brentanowskie pojęcie „intencji” jako relacji „świadomość — przedmiot” rozszerzone zostało na relację „świadomość — cel” i w tym sensie jest dziś używane nawet częściej.

Obie te idee „odnoszenia się” świadomości do czegoś weszły do późniejszego i obecnego sposobu myślenia psychologów, zaowocowały zarówno w badaniach empirycznych, jak i koncepcjach teoretycznych; np. pierwsza z nich w badaniach nad treścią, a nie tylko modalnością zjawisk świadomości, i w teoriach takich, jak znana dobrze „teoria odbicia” czy współczesne teorie „reprezentacji”, druga zaś w badaniach empirycznych oraz w teoriach na temat rozwiązywania problemów czy podejmowania decyzji.

Psychologowie mowy i teoretycy komunikacji zwrócili uwagę na fakt, że to wszystko jest prawdą także w odniesieniu do mowy, która również zakłada istnienie podmiotu mówiącego, przedmiotu (czy tematu), o którym się mówi, a także celu mówienia: kiedy ktoś mówi, to mówi o czymś i po coś. Ale mówienie ma jeszcze dwa inne odniesienia — adresata i okoliczności. Po pierwsze więc mówienie jest czynną relacją między tym, kto mówi, a tym, do kogo się mówi, między nadawcą i odbiorcą. Ważne jest nie tylko, kim jest nadawca, ale także kim jest odbiorca. Inaczej mówi się do dziecka, a inaczej do dorosłego, inaczej do specjalisty, a inaczej do ignorant, inaczej do kogoś obcego, a inaczej do kogoś bliskiego itd. Mówienie jest czynnością nie tylko przedmiotową i celową, ale także adresowaną do kogoś.

Jest ono — po drugie — zrelatywizowane do okoliczności. O tej samej sprawie, w tym samym celu i do tego samego adresata inaczej mówi się w miejscu publicznym, a inaczej w odosobnieniu, inaczej przy świadkach, a inaczej bez nich, w jednych okolicznościach człowiek „liczy się ze słowami”, a w innych mniej.

Uogólniając można stwierdzić, że przebieg wszelkich czynności komunikowania się, a mówienia w szczególności, regulowany jest przez zwarty

układ odniesień (układ referencyjny), że przebiegają one różnie, odpowiednio do tego, czego dotyczą, na co są ukierunkowane, do kogo adresowane i do czego zrelatywizowane. Powstaje pytanie: Czy jest to specyficzna właściwość czynności komunikacyjnych, czy też właściwość ogólna, wspólna wszelkiemu ludzkiemu działaniu?

Co do trzech wymienionych tu odniesień nie ma wątpliwości, że są to właściwości ogólne. Cokolwiek człowiek robi, czyni na jakimś przedmiocie, który przekształca, a który w tym wypadku nazywamy materiałem. Czyni to w taki sposób, aby osiągnąć jakiś antycypowany stan rzeczy, i stosownie do okoliczności, czyli warunków, z którymi musi się liczyć. Analogię między czynnościami mówienia i działania praktycznego rozumiał już w okresie międzywojennym polski psycholog Stefan Szuman.

Wątpliwości mogą dotyczyć czwartego z wymienionych odniesień, jakim jest adresowany charakter ludzkich działań. W tej sprawie podstawowe znaczenie ma rozróżnienie działań przedmiotowych i działań społecznych, w szczególności interpersonalnych. Jest to różnica, która występuje np. między bawieniem się czymś a bawieniem się z kimś, bawieniem się klockami a bawieniem się z kolegami. W pierwszym wypadku czynności bawiącego odnoszą się do zabawki, ale nie są do niej adresowane, w drugim zaś — charakter adresowany jest istotną cechą wykonywanej czynności.

Jasność tego zróżnicowania zaciemniona może być z dwóch powodów. Po pierwsze, przedmiot wykonywanej czynności może być antropomorfizowany, jak to się często dzieje np. w zabawach lalką, człowiek zaś, z którym ma się do czynienia, może być traktowany jak przedmiot. Po drugie, każde działanie przedmiotowe może być włączone w jakąś aktywność społeczną i wtedy może być wykonywane w sposób adresowany. Przykładowo, sprzątanie domu jest w zasadzie działaniem przedmiotowym, ukierunkowanym na osiągnięcie stanu czystości. Ale może ono być wykonywane także ze względu na kogoś, np. na gości, którzy mają przyjść, a wtedy wykonywane bywa w sposób wyraźnie adresowany. W taki sposób adresowany, z uwzględnieniem konkretnego adresata, może być wykonywana każda czynność, np. można zdawać egzamin „pod egzaminatora”, wykonywać dzieło sztuki lub pracę naukową „pod mecenasa” bądź „pod opinię” kolegów ze środowiska. Ale można także wykonywać czynności społeczne, wymagające uwzględniania tego właśnie odniesienia, nie licząc się z tymi, do których powinny być adresowane, jak to się zdarza np. ignorującym obywateli politykom lub ignorującym klienta urzędnikom czy sprzedawcom, których w konsekwencji oskarża się potem o arogancję i lekceważenie reguły „nosa i tabakiery”. Zdarza się to nawet lekarzom, oskarżanym o to, że wykonując swoje czynności, dostrzegają chorobę, a nie chorego.

Pomaganie ludziom jest szczególnie wyraźnym przykładem działań ludzkich, przy których wykonywaniu staje się możliwe i potrzebne

uwzględnianie pełnego „układu referencyjnego”, ze wszystkimi czterema jego odniesieniami szczegółowymi. Z tego też względu jest ono przykładem szczególnie dogodnym do ilustracji tego, na czym przy badaniu ludzkich działań może polegać ich „analiza referencyjna” i jaka może być jej użyteczność.

W czym i jak się komuś pomaga

Właściwym przedmiotem pomagania, tym, do czego się ono odnosi, jest czyjaś aktywność. Pomaganiem nazywamy wywieranie pomyślnego wpływu na czyjąś aktywność (w przeciwieństwie do utrudniania czy przeszkadzania). Pomaganie to może mieć także formę zwrotną, kiedy mówi się o pomaganiu samemu sobie, np. kiedy robiąc coś jedną ręką, pomagamy sobie drugą, albo kiedy mając zbyt niski zarobek, bierzemy pracę dodatkową. W tym artykule będzie mowa tylko o pomaganiu komuś.

Aktywność jako przedmiot czyjegoś pomagania rozumiana jest tu szeroko. Może to być zarówno złożona, przebiegająca w dłuższym okresie czasu działalność (życiowa, zawodowa, społeczna, organizacyjna itp.), jak i konkretna czynność doraźna (załatwienie konkretnej sprawy lub czynności zawodowej, sprzątanie domu itp.), a także stan napięcia, który człowiek stara się wzmocnić (np. stan zachwyty) lub przezwyciężyć (np. stan depresji, rozpacz). Wpływ pomyślny na jakąś aktywność polega przede wszystkim na podnoszeniu jej skuteczności lub zmniejszaniu jej kosztów, a także na podnoszeniu poziomu wykonania.

Pomaganie może być zamierzone lub nie zamierzone; cokolwiek człowiek robi, może to mieć jakiś wpływ na to, co robi ktoś inny, a robiąc coś, można sobie nie zdawać sprawy z tego, że przez to samo komuś się w czymś pomaga lub przeszkadza. Psychologów interesuje pomaganie jako czynność celowa, ukierunkowana na wywarcie wpływu pozytywnego na czyjąś aktywność. Pomaga się też w zasadzie komuś, kto tego potrzebuje, jakkolwiek można także narzucać się komuś ze swoją pomocą bez potrzeby.

Pomoc jest ludziom potrzebna w sytuacjach trudnych. Sytuacją trudną nazywamy sytuację, w której zachodzi nieadekwatność między dwiema cechami jej elementów, między ich wartością a ich osiągalnością. Tym różni się sytuacja trudna od sytuacji normalnej, w której to, co dla człowieka jest ważne, staje się również możliwe do osiągnięcia lub realizacji. Sytuacją normalną jest np. taka sytuacja, kiedy człowiek głodny ma dostęp do pokarmu, człowiek chory ma możliwość leczenia się, człowiek potrzebujący informacji uzyskuje ją, człowiek zakochany spotyka się z wzajemnością.

(Przedstawione tu psychologiczne pojęcie sytuacji normalnej nie jest pojęciem statystycznym, nie chodzi tu bowiem o częstotliwość, lecz o związki zależności; nie jest istotne, jak często zdarzają się sytuacje normalne). Jeśli adekwatności takiej nie ma, sytuacja staje się trudna.

Odchylenie od sytuacji normalnej może dokonywać się w dwóch kierunkach i odpowiednio do tego możemy mówić o dwóch typach sytuacji trudnych. Może być tak, że człowiek nie ma możliwości osiągnięcia określonej wartości, tego, co chce lub ma do zrobienia, ale może zdarzyć się także tak, że zrobi więcej, niż mu się chce lub niż powinien. W pierwszym wypadku wartości przewyższają możliwości, w drugim — odwrotnie. Przykładowo, w szkole nastawionej w zasadzie na uczniów średnio uzdolnionych, o średnich możliwościach, w sytuacji trudnej znajdują się zarówno uczniowie słabi, których możliwości nie dorównują wymaganiom szkolnym, jak i uczniowie wybitnie uzdolnieni, których możliwości przekraczają te wymagania. Rozwój jednych i drugich jest zagrożony, pierwszych dlatego, że brak im odpowiednich możliwości, drugich zaś dlatego, że ich możliwości pozostają nie wykorzystane. Z tego względu wysuwa się postulaty szczególnej opieki nad jednymi i drugimi (np. „opieka nad talentami”), a czasem nawet czyni się rzeczywiste wysiłki w tym kierunku. Również w życiu ekonomicznym znane są dwa rodzaje trudności, czy nawet kryzysów. Trudności „niedoboru” — kiedy masa towarowa nie dorównuje zapotrzebowaniu, trudności „nadmiaru” — kiedy masa towarowa przekracza je.

Ten najogólniejszy dwubiegunowy model sytuacji trudnej prowadzi do najogólniejszego modelu rozwiązywania trudności, a w dalszej konsekwencji do najogólniejszego modelu udzielania pomocy temu, kto trudności te stara się pokonać. Rozwiązywanie trudności, których istotą jest nieadekwatność między tym, co ważne, a tym co możliwe, może odbywać się na dwa i tylko dwa sposoby, a mianowicie — albo przez oddziaływanie na wartości tak, aby stały się one adekwatne do istniejących możliwości, albo przez oddziaływanie na możliwości tak, aby stały się one adekwatne do realizowanych wartości. Te dwa sposoby ma do dyspozycji człowiek, który stara się wyjść z sytuacji trudnej, i te dwa sposoby ma do dyspozycji ktoś, kto chce mu w tym pomóc. Przykładowo, według spopularyzowanego dziś porównania ryby i wędki głodnemu można pomóc albo dostarczając mu pokarmu, albo umożliwiając mu jego samodzielne zdobycie; uczniowi trudzącemu się nad zadaniem szkolnym można pomóc albo wykonując zadanie za niego i dając mu gotowe rozwiązanie, albo pokazując mu, jak to się robi; przeciążonym robotnikom można pomóc albo obniżając normy pracy, albo dostarczając im maszyn ułatwiających pracę. Oczywiście, obydwa te sposoby pomagania komuś nie są równoważne, zwłaszcza jeśli idzie o ich pochodne skutki.

Teoretyczny model pomagania w sytuacjach konkretnych podlega komplikacjom, tak jak każdy model teoretyczny. W tym przypadku główne przyczyny komplikacji wiążą się z faktem, że każda sytuacja jest złożona z różnych elementów, z których każdy może mieć różną wartość oraz różną „dostępność” (osiągalność) i z których każdy może wobec realizacji innych stanowić ułatwienie lub utrudnienie, może zwiększać bądź zmniejszać możliwość realizacji innych, czyli mieć określoną „przydatność” czy „wartość instrumentalną”. Na skutek tego w obrębie każdej sytuacji trudnej mogą powstawać sytuacje trudne o charakterze wtórnym, z których najważniejsze są sytuacje konfliktowe.

Konflikty wewnątrzsytuacyjne wynikają z trojaczego zróżnicowania wartości i dostępności elementów sytuacji, a mianowicie z ich zróżnicowania na pozytywne i negatywne, na osobiste i pozaosobiste oraz na posiadane i przypisywane.

Wartość pozytywną mają takie elementy sytuacji oraz takie stany rzeczy, których obecność jest dla jakiejś aktywności człowieka pomyślna, a nieobecność — niepomyślna; natomiast wartość negatywną (czy też, jak niektórzy wolą, „antywartość”) mają stany rzeczy, których obecność jest jakiejś aktywności niepomyślna, nieobecność zaś — pomyślna. Przykładowo, substancje odżywcze mają wartość pozytywną dla procesów życiowych, ponieważ ich obecność w organizmie sprzyja im, natomiast nieobecność szkodzi; substancje trujące zaś mają wartość ujemną, gdyż ich obecność lub nieobecność w organizmie ma skutki odwrotne. Elementy sytuacji oraz stany rzeczy posiadające wartość pozytywną stają się przedmiotem zapotrzebowania i dążeń praktycznych do uzyskania dostępu do nich, gdy są obecne, lub do ich zrealizowania, gdy ich brak; natomiast te, które mają wartość negatywną, stają się przedmiotem awersji i tendencji do ich unikania, gdy są obecne, lub zapobiegania ich wystąpieniu, gdy są nieobecne. Pomaganie komuś w dążeniu do pozytywnych stanów rzeczy nazywamy „wspomaganiem” lub „wspieraniem” w czymś; natomiast pomaganie w unikaniu przedmiotów lub rzeczy ujemnych nazywamy „obroną” przed czymś. Możliwość powstania pozytywnych stanów rzeczy określamy jako „szansę”, a przewidywania ich — jako „nadzieję”; natomiast możliwość powstania ujemnych stanów rzeczy uznajemy za „zagrożenie”, a ich przewidywanie — za „obawę”.

Ze zróżnicowaniem wartości i możliwości na pozytywne oraz negatywne związane są powszechnie znane konflikty, budzące zainteresowania w literaturze pięknej, od Homera począwszy, i będące przedmiotem badań naukowych, np. Kurta Lewina, którego znana typologia sytuacji konfliktowych odpowiada potocznej typologii przysłowiowej, wyróżniającej sytuacje konfliktowe typu: „osiółkowi w żłobie dano” (kiedy ktoś musi wybrać między dwiema wartościami, które równocześnie nie są dostępne),

„między Scyllą a Charybdą” czy „między młotem a kowadłem” (kiedy ktoś musi wybrać między dwiema wartościami negatywnymi, których nie można uniknąć równocześnie), „droga przez mękę” (kiedy osiąganie wartości pozytywnej związane jest z koniecznością uprzedniej akceptacji wartości negatywnej) i wreszcie — czego u Lewina nie ma — sytuację typu: „i chciałbym, i boję się” (kiedy ktoś stoi wobec ambiwalentnego stanu rzeczy, posiadającego równocześnie wartość pod jednym względem pozytywną, a pod innym negatywną, toteż akceptacja jego wartości pozytywnej wiąże się z poważnymi kosztami). Rozwiązaniem sytuacji konfliktowych ostatniego typu jest najczęściej dokonanie wyboru „większego dobra” lub „mniejszego zła”, a czyjaś pomoc w razie trudności może polegać albo na dowartościowywaniu jednej z wartości konfliktowych, albo na jej dewaluacji, tak aby jedna z nich uzyskała przewagę. Należy dodać, że konflikty tego rodzaju zachodzą wtedy, kiedy mamy do czynienia z wartościami równymi, o równej dostępności. To, że jedna z wartości konfliktowych jest bardziej dostępna, przemawia na jej korzyść, a wówczas pomaganie w podjęciu decyzji może polegać na wykazaniu tej właśnie przewagi.

Drugim ważnym źródłem wewnątrzsytuacyjnym sytuacji konfliktowych jest zróżnicowanie zarówno wartości, jak i możliwości na osobiste oraz pozasobiste. W zakresie wartości zróżnicowanie to przejawia się w różnicy, która występuje między potrzebami a obowiązkami (wymaganiami), natomiast w zakresie możliwości — w różnicy między warunkami subiektywnymi i obiektywnymi. Wartości stanowiące podstawę potrzeb odczuwane są jako własne, wewnętrzne, natomiast wartości będące podstawą obowiązków uznawane są za obce, zewnętrzne. Możliwości określane jako warunki subiektywne odczuwane są jako uzależnienia własnych działań, a zwłaszcza ich skuteczności, od własnej osoby i jej cech, takich jak własna siła, sprawność, zdolność, chęci. Natomiast możliwości traktowane jako warunki obiektywne odczuwane są jako uzależnienie ich od czynników zewnętrznych, takich jak zasoby, środki, a także cudza aktywność, sprzyjające lub nie sprzyjające okoliczności. W pierwszym wypadku człowiek czuje się sprawcą tego, co czyni, i odpowiedzialnym za określony stan rzeczy, w drugim zaś wypadku poczucie takie nie występuje albo w zmniejszonym stopniu, a nawet zastępowane bywa przez poczucie działania pod presją. Inne jest działanie z „potrzeby serca”, a inne z obowiązku. Dotyczy to także pomagania. Kiedy przeważa przekonanie, że osobisty wpływ na działanie lub losy kogoś, kto potrzebuje pomocy, stanowi warunek konieczny do przezwyciężenia jego trudności, wtedy pojawia się poczucie odpowiedzialności za to, co się z nim stanie. Kiedy zaś przeważa poczucie, że zależy to raczej — albo także — od innych czynników, od warunków obiektywnych, wtedy poczucia takiego może nie być.

Trudności wynikające z konfliktu między potrzebami wewnętrznymi, a obowiązkami pochodzącymi z zewnątrz zostały, jak wiadomo, opisane przez Zygmunta Freuda i stały się podstawą rozróżnienia przez niego dwóch pozostających ze sobą w stałym konflikcie sfer ludzkiej osobowości: „Id” i „Superego”. Zwrócił on także uwagę na fakt, że konflikt ten może być łagodzony przez „internalizację” obowiązków. Opisał wiele przeżyciowych konsekwencji tego typu trudności, „rozterek duchowych”, takich jak pokusa kierowania się raczej potrzebą niż obowiązkiem, lęk przed opinią otoczenia, poczucie winy, kiedy się to zrobiło, lub późniejszego żalu, że się tego nie zrobiło. Rozterki tego rodzaju stały się przedmiotem troski psychoterapeutów, którzy starają się je łagodzić przez zmniejszanie dystansu między poczuciami, potrzebami a obowiązkami, i moralistów, którzy starają się je pogłębiać, zwiększając ów dystans. Pierwszej pomocy w tych trudnościach udzielają osobom nimi dotkniętym najczęściej osoby bliskie i wyrozumiałe, a profesjonalnie — psychoterapeuci i wyrozumiali wychowawcy.

Trudności, które wynikają ze zróżnicowania możliwości na osobiste i pozasobiste, wiążą się z faktem, że skuteczne działanie wymaga zwykle współdziałania czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Taki układ, przy którym czymś wysokim możliwościom własnym towarzyszy brak możliwości zewnętrznych, stanowi główne źródło wspomnianych już uprzednio trudności uczniów wysoko uzdolnionych w szkole czy wysoko kwalifikowanych specjalistów, którym w zakładzie pracy przydzielono prymitywne zadania. W tym wypadku pomoc może być tylko jednokierunkowa, przez podnoszenie poziomu zadań i możliwości ich realizacji, natomiast obniżanie wymagań do poziomu istniejących możliwości oznacza w istocie wycofywanie się z udzielania pomocy.

Trzecim źródłem konfliktów wewnątrzsytuacyjnych jest zróżnicowanie zarówno wartości, jak i możliwości na „posiadane” oraz „przypisywane”. Różne obiekty i stany rzeczy posiadają wartość lub przydatność rzeczywiście, kiedy te ich cechy wynikają z konkretnych zależności. Przykładowo, pewne substancje mają wartość odżywczą bądź leczniczą ze względu na swój skład chemiczny i są mniej lub bardziej dostępne ze względu na stan zamożności konsumentów. Podobnie jest z ich wartością instrumentalną, przydatnością. Ale w wielu wypadkach każda z tych własności może być im tylko przypisywana, jako skutek takiego właśnie funkcjonowania czyjejsz stałej „struktury poznawczej”, utrwalonej w osobnym doświadczeniu, lub wyuczonych społecznych stereotypów. Wszystkie te właściwości mogą też być czemuś przypisywane słusznie, ale przeceniane lub niedoceniane.

Otóż zarówno wartości, możliwości rzeczywiście posiadane, jak i tylko przypisywane mogą wchodzić ze sobą w konflikty w rodzaju „dysonansu poznawczego”, co stwarza sytuacje trudne szczególnego rodzaju, zwane

sytuacjami „niejasnymi”. Rozwiązywanie tych trudności może odbywać się także w dwojaki sposób: albo przez modyfikację rzeczywistości, tak aby „przylegała” ona do jej subiektywnego obrazu, albo przez modyfikację obrazu, tak aby przystawał on do rzeczywistości, lub — używając terminologii Piageta — przez akomodację bądź asymilację. W ten sam sposób można także pomagać komuś w sytuacji „nieuzasadnionej”.

Zastosowanie modelu podstawowego odbywa się przez odpowiednie modyfikowanie wartości jako przedmiotu dążenia lub unikania. W wypadku nieadekwatności wartości i możliwości jako właściwości rzeczywiście posiadanych działanie skuteczne może dokonywać się tylko przez oddziaływanie na przedmioty realne. Natomiast gdy zachodzi nieadekwatność wartości lub możliwości przypisywanych, skuteczne może być samo tylko działanie na świadomość, przez perswazję. Perswazja polega wówczas na dowartościowywaniu ocenianych przedmiotów lub stanów rzeczy, a przez to zachęcaniu do odpowiedniego działania, na ich dewaluowaniu, a przez to zniechęcaniu. Jedno i drugie można czynić np. przez zestawianie z innymi wartościami, przez podporządkowywanie danej wartości jakiejś wartości wyższego rzędu itp. Podobnie ma się rzecz z ocenami możliwości. Można to czynić przez zawyżanie tych ocen i przez ośmielanie człowieka, zachęcanie, dodawanie mu odwagi, ukazywanie jego silnych stron albo przez wskazywanie nie znanych mu możliwości pozasobistych bądź zwracanie uwagi na możliwą interwencję sił „wyższych”, boskich lub losowych (jakoś to będzie), z regulowaniem ocen możliwości, które zawyża się lub zaniża. Można je zawyżać przez ukazywanie jego własnych sił lub nie uwzględnianych przez niego możliwości pozasobistych, a nawet powoływanie się na możliwą interwencję jakichś sił „wyższych”, boskich lub losowych, a także przez nieokreślone treściowo zachęcanie czy dodawanie odwagi. Oceny możliwości można także zaniżać poprzez ujawnienie jego osobistych słabości lub działania nie sprzyjających okoliczności bądź skutek nieokreślonego treściowo, ale emocjonalnie zabarwionego ostrzegania czy odstraszenia.

Dlaczego i po co się komuś pomaga?

Odpowiedź na to dwoiste pytanie jest również dwoista, ponieważ pomaganie, podobnie jak każdy inny rodzaj zachowania się, może mieć formę odruchową i celową.

Pomaganie odruchowe zachodzi wtedy, kiedy jest to akt izolowany, wyrwany z kontekstu życiowego, tak że wystarcza sygnał o zaistnieniu czy-

jegoś zapotrzebowania na pomoc, aby zaktywizować czyjeś odpowiednie zachowanie się. Przykładem może być wskazanie drogi przypadkowemu przechodniowi, który jej szuka. Mówiąc o akcie odruchowym, nie mamy na myśli odruchu w sensie fizjologicznym, kiedy reakcja może nie mieć żadnego związku treściowego z bodźcem, lecz raczej o reakcji w sensie „odpowiedzi”, kiedy istnieje związek treściowy z sytuacją bodźcową, ale nie ma związku z kontekstem szerszym. Nie jest ważne, kim jest pytający o drogę ani po co mu ta wiadomość. Nie ma to także związku z kontekstem behawioralnym tego, kto pomocy udziela. Ale ten sam akt może być zachowaniem się celowym, kiedy osoba podająca informację kontekst taki uwzględnia; np. orientuje się, po co pytającemu jest ten adres potrzebny, dowiaduje się, że szuka on jakiejś instytucji, wtedy może pokazać mu inną ulicę, tę, na której instytucja ta znajduje się rzeczywiście, albo orientując się, że pytający ma jakieś złe zamiary, może mu odmówić odpowiedzi. Podobnie jest z osobistym kontekstem tego, kto udziela odpowiedzi. Przykładowo, gdy chłopiec pomaga starszemu przejść przez ulicę, w kontekście swojego harcerskiego obowiązku spełniania dobrych uczynków. Do wyjaśnienia pomagania jako czynności odruchowej wystarczają ogólne prawa powstawania i funkcjonowania odruchów, takie jak uczenie się osobiste i społeczne, siła bodźca i generalizacja odruchów lub automatyzacja czynności celowych. Wyjaśnienie pomagania jako czynności celowej jest bardziej złożone.

Główna komplikacja wiąże się z faktem, że każda czynność celowa wywołuje nie tylko ten skutek, na który jest ukierunkowana, a który, jeśli zostanie osiągnięty, nazywamy jej wynikiem, ale także wywołuje skutki uboczne. Skutki te mogą być pozytywne, i te nazywamy „korzyściami” z danej czynności, lub negatywne, i te nazywamy „kosztami”. Zależnie od wielkości skutków ubocznych mówi się często, że dana czynność „opłaca się” lub nie. Wszystko to dotyczy także udzielania pomocy.

Zarówno korzyści, jak i koszty udzielania pomocy komuś przez kogoś mogą być różne. Może to być wysiłek lub czas poświęcony na czynności wspomagające, dobra materialne, korzyści społeczne w relacjach interpersonalnych lub pozycji społecznej czy opinii, a także satysfakcja osobista związana z poczuciem własnej mocy lub spełnionego obowiązku moralnego, z polepszeniem obrazu własnej osoby w oczach własnych bądź swego wizerunku w oczach cudzych. W tych wszystkich zakresach ludzie mogą czerpać korzyści lub ponosić straty.

Wszystkie tego rodzaju pozytywne bądź negatywne skutki uboczne może ponosić przede wszystkim sam podmiot działający, ten, kto udzieli pomocy, ale może je ponosić także ten, kto pomocy doznaje, a także osoby trzecie, nie uczestniczące bezpośrednio w tej relacji. Przykładowo, jeśli pomoc polega na przekazaniu potrzebującemu określonych dóbr material-

nych, np. pieniędzy, to oczywiście w tym wypadku wspomagany zyskuje, odnosi korzyści, natomiast pomagający traci, ponosi koszty finansowe. Ale zdarza się także, że pomagający wspomaga kogoś, operując dobrami cudzymi, indywidualnymi lub społecznymi, że udziela komuś pomocy „z cudzej kieszeni”, a wtedy koszty ponosi ten trzeci. Może być także tak, że ktoś udzielając drugiemu pomocy, szkodzi komuś trzeciemu, np. gdy pomaga jego wrogowi. Dodatkowe komplikacje wiążą się z dalszymi, odroczonymi konsekwencjami udzielania komuś pomocy, np. przyjęcie pomocy doraźnej może wspomaganego kiedyś drogo kosztować. Tak jest np. z pożyczaniem pieniędzy. Szczególnie ważne są jednak koszty „rozwojowe”, polegające na tym, że przyjmowanie czyjejś pomocy, zwłaszcza powtarzające się, obezwładnia wspomaganego, uzależnia go od pomagającego, powoduje tzw. wyuczoną bezradność, a w konsekwencji zawęża poważnie zakres jego możliwości osobistych. Przykładem może być pomoc uczniom w wykonywaniu zadań szkolnych polegająca na wyręczaniu ich i dostarczaniu gotowych opracowań. Tak jest także w przypadku tzw. nadopiekuńczości, zarówno indywidualnej, jak i społecznej.

Istnienie pozytywnych oraz negatywnych skutków ubocznych udzielania komuś pomocy może spowodować zmianę zasadniczego ukierunkowania tych działań. Pomaganie ukierunkowane pierwotnie na dobro wspomaganego może skoncentrować się na owych skutkach ubocznych. Dobro osoby wspomaganej, które pierwotnie stanowiło wartość „autoteliczną”, realizowaną dla niej samej, może przekształcić się w wartość instrumentalną (heteroteliczną), realizowaną po to, aby uzyskać coś innego. Najczęściej charakteru autotelicznego nabiera dobro własne pomagającego. Pomaganie innym jako działalność allocentryczna czy altruistyczna może się przekształcić w działalność egocentryczną czy egoistyczną. Oczywiście, może ona pozostawać także allocentryczną, ale odnoszącą się nie do osoby wspomaganej, lecz do kogoś trzeciego, w czym interesie jest dobro osoby wspomaganej. Tego rodzaju zmiana ukierunkowania działań pomocniczych może dokonywać się automatycznie, w sposób opisany kiedyś przez Gordona Allporta jako proces „autonomizacji funkcjonalnej”, ale może to również być przesunięcie całkowicie świadome, kiedy „spontaniczne” pomaganie komuś innemu staje się pomaganiem „z wyrachowania”, jest punktem wyjścia rozwoju skomplikowanych nieraz, makiawelistycznych strategii manipulacyjnych w regulowaniu stosunków interpersonalnych lub społecznych.

Równocześnie uboczne skutki pozytywne, jakie wiążą się z udzieleniem komuś pomocy, tego, kto jej udziela, mogą prowadzić do zapotrzebowania na wykonywanie tych czynności, a także do szukania osób, które takiej pomocy potrzebują. Zachodzić może uzależnienie pomagającego od wspomaganego i związane z nim silne przeżywanie utraty takich osób, poczucie

bycia niepotrzebnym. Przykłady łatwo znaleźć w sytuacjach rodzinnych, kiedy dzieci dotychczas potrzebujące pomocy i opieki zaczynają się usamodzielniać, lub w życiu zawodowym, kiedy kogoś, od kogo wiele zależało, zaczynają opuszczać klienci, zapewniający mu dotychczas poczucie mocy związanej z użytecznością, nie mówiąc o wszelkich innych korzyściach.

Ze względu na społeczne znaczenie udzielania pomocy przez jednych ludzi innym, typowość niektórych sytuacji trudnych niektóre z nich zostały społecznie wyróżnione i obwarowane społecznymi normami, nakazami lub zakazami. Z tego względu należy wyróżnić obok motywacji spontanicznej motywację obowiązkową. W różnych kulturach normy te są rozmaite, ale powszechnie traktuje się jako obowiązek moralny udzielanie pomocy w sytuacjach trudnych członkom rodziny, zwłaszcza dzieciom przez rodziców, a w starszym wieku rodzicom przez dorosłe dzieci. Negatywnie oceniane jest także opuszczanie w biedzie przyjaciół i członków tej samej społeczności. W niektórych sytuacjach obowiązują nie tylko normy obyczajowe, ale i prawne, obwarowane sankcjami prawnymi. Tak np. traktowany jest obowiązek udzielania pomocy osobie, jeśli samemu stało się sprawcą jej trudnej sytuacji (np. w wypadkach samochodowych). Istnieją także społeczne zakazy udzielania pomocy w niektórych sytuacjach. Przykładowo, udzielanie pomocy członkom społeczności obcej, zwłaszcza w wypadku walki lub konkurencji, uważa się za przejaw nielojalności, a nawet zdrady, ocenianych społecznie na ogół bardzo ostro. Tak samo ostrymi rygorami społecznymi obwarowane jest udzielanie pomocy przestępcom seiganym przez prawo. Nie ulega wątpliwości, że z psychologicznego punktu widzenia między pomaganiem lub niepomaganiem zachodzą istotne różnice, które mogą powodować poważne sytuacje konfliktowe. O ile mi wiadomo jednak, problem ten nie stał się, jak dotąd, przedmiotem bardziej dokładnych badań, poza analizami typu psychoanalitycznego.



Stanisław PALKA

Aktualne problemy pedagogiki teoretycznie i praktycznie zorientowanej*

Pedagogika polska ma perspektywę nieczym nie skrepowanego rozwoju. Rodzi to potrzebę snucia refleksji nad możliwymi jej przekształceniami, szansami rozwojowymi i zagrożeniami. Rozważania nad pedagogiką są działaniami pożądanymi przede wszystkim dla „samoświadomości” teoretyków pedagogiki, do stawiania diagnoz i wyznaczania kierunków rozwoju tej dyscypliny naukowej. Rozważania takie są jednak znaczone piętnem subiektywizmu, gdyż dziedziny poznawczej aktywności pedagogicznej nie zostały rygorystycznie wyznaczone i dość precyzyjnie ujęte. Występująca mgławicowość i skomplikowanie materii utrudniają analizę, skazują teoretyka na dokonywanie wyborów według własnych wewnętrznych kryteriów. Przedstawiając tu zestaw problemów (pytań) związanych z metarefleksją pedagogiczną, czynię określony wybór i ujmuję rzecz według mego osobistego oglądu. Pytania te dotyczą spraw, które mają już swój mocniej lub słabiej zarysowany wyraz w realiach polskiej pedagogiki. Pytania i wybrane ich rozwinięcia dotyczą dwóch ważnych obszarów analizy:

* Tekst artykułu jest dość gruntownie przetworzoną i rozwiniętą wersją referatu *Realia, złudzenia i nadzieje metarefleksji pedagogicznej*, zamieszczonego w biuletynie poznańskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego „Problemy Rozwoju Edukacji — Problems of Development of Education” (1991, nr 1)

- refleksji nad pedagogiką teoretycznie zorientowaną, jaka jest dziś i jaka może być jutro;
- refleksji nad pedagogiką praktycznie zorientowaną.

Rozróżnienie na pedagogikę teoretycznie i praktycznie zorientowaną dokonane jest według kryterium intencji badawczej uczonego-pedagoga (szersze rozważania na temat tego podziału zamieszczam w pracy *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczeniu nauczycieli*. Warszawa 1989).

Pedagogika teoretycznie zorientowana

Pedagogika teoretycznie zorientowana (pedagogika naukowa) oznaczać może według przyjętego przeze mnie stanowiska odrębną dyscyplinę naukową, którą można określić mianem „pedagogiki teoretycznej”; termin ten odnosi się także do tych obszarów (fragmentów) tradycyjnych dyscyplin pedagogicznych, np. dydaktyki ogólnej, która obejmuje budowę teoretycznej wiedzy pedagogicznej. Na użytek niniejszych rozważań można przyjąć, iż pedagogika teoretycznie zorientowana jest nurtem skierowanym na budowę teoretycznej wiedzy pedagogicznej, a nie na rozwiązywanie problemów praktyki pedagogicznej. Przyjąwszy taki punkt widzenia, można sformułować następujące problemy:

Czym jest pedagogika? Łatwość w udzieleniu odpowiedzi na to pytanie, chociażby przez sięgnięcie do podręczników akademickich, stwarza iluzję i pozór. Głębsza analiza sposobu uprawiania pedagogiki przez różnych uczonych wskazuje na niejednoznaczność pojęcia pedagogiki, na wielość niekiedy rozbieżnych ujęć. Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że pedagogika polska kreowana jest co najmniej na 6 następujących sposobów (podział ten nie jest rozłączny, nie ma cech klasyfikacji) jako:

- dyscyplina traktująca o wykorzystywaniu (aplikacji) w praktyce konstruktów filozoficznych, światopoglądowych, religijnych;
- dyscyplina przetwarzająca na użytek praktyki teoretyczne konstrukty głównie psychologii i socjologii lub — w mniej radykalnej wersji — dyscyplina, której teoria jest redukowana do teorii innych nauk humanistyczno-społecznych, głównie psychologii i socjologii;
- dyscyplina empiryczno-analityczna bazująca na indukcyjnym toku postępowania badawczego, badaniach ilościowych mających na celu „opis” i „wyjaśnianie” zjawisk pedagogicznych;
- dyscyplina praktyczna, budująca teorie praktycznego działania, teorie prakseologiczne, swoistego rodzaju technologia pedagogiczna;

- dyscyplina humanistyczna, bazująca na badaniach hermeneutycznych i fenomenologicznych, na badaniach jakościowych mających na celu „zrozumienie” oraz „interpretację” zjawisk i faktów, dyscyplina nawiązująca do przesłanek filozofii dialogu;
- pedagogika teoretyczna (rozwiązująca problemy metateoretyczne i teoretyczne, budująca teorię o najwyższym stopniu ogólności) i pedagogika praktyczna (rozwiązująca problemy bieżącej praktyki).

Z każdym z tych sposobów kreowania łączą się próby budowania teoretycznej wiedzy pedagogicznej, konstrukty te jednak są ogromnie zróżnicowane pod względem stopnia ogólności i zasięgu stosowania. Rodzi się pytanie, czy powinno się te różnorodne pedagogiki ujednolicać, zyskując uporządkowanie i zmierzając do nauki o wyższym poziomie teorii, a tracąc bogactwo rozwiązań, czy raczej uznać proces zróżnicowanego rozwoju pedagogik za rzecz naturalną i pożądaną.

Przyjąwszy stanowisko, iż pedagogika nie jest wąską dyscypliną praktyczną, technologiczną, podporządkowaną innym naukom, lecz stanowi samodzielną dyscyplinę teoretyczną, trzeba spytać: Czym jest teoretyczna wiedza pedagogiczna, jakie pojęcia i prawidłowości pedagogiczne tworzą ową wiedzę? Czy prawa odzwierciedlające te prawidłowości są względnie nieograniczone i stale w wymiarze przestrzennym oraz czasowym? Czy są wśród pedagogicznych praw bazowych prawa jednoznaczne, czy tylko statystyczne, deterministyczne, czy tylko korelacyjne? Czy badacz odkrywając prawidłowości, potrafi odpowiedzieć na niniejsze pytania z dużą pewnością? Zapewne jednak znaczna część badaczy ma ambicję formułować uogólnienia i wnioski z badań. Wylania się jednak pytanie: Czy odkryte prawidłowości w różnych obszarach badawczych powinna syntezyzować tradycyjna pedagogika ogólna, czy jej alternatywa — pedagogika teoretyczna? Osobiście skłaniam się ku drugiemu rozwiązaniu.

Jakie są podstawowe dyscypliny pedagogiczne? Czy te uświęcone tradycją i jakby kostniejące, czy nowe dyscypliny powstające na styku z innymi naukami humanistyczno-społecznymi lub kształtowane poprzez przeformowanie tradycyjnych dyscyplin pedagogicznych, stwarzające szansę wzbogacania teoretycznej wiedzy pedagogicznej? Przykładem takiego alternatywnego rozwiązania jest koncepcja opracowana przez Janusza Gni-teckiego, zgodnie z którą wyróżnione są: pedagogika empiryczna, pedagogika prakseologiczna, pedagogika hermeneutyczna (humanistyczna) i — scalająca refleksje powstałe w ich obrębie — pedagogika ogólna. Szczegółowe rozwinięcie tej koncepcji mieści się w cyklu publikacji wydanych w 1989 roku w Poznaniu. Oto wybrane tytuły: *Koncepcje pedagogiki ogólnej*, *Empiryczna koncepcja pedagogiki*, *Prakseologiczna koncepcja pedagogiki*, *Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki*.

Jakie są relacje pedagogiki z dyscyplinami pomocniczymi, z naukami z nią współdziałającymi? Czy czerpanie teoretycznej wiedzy z dyscyplin pomocniczych jest transmisją, czy legitymowaniem (uprawomocnieniem) wiedzy pedagogicznej, czy budowaniem komplementarnych systemów wiedzy humanistyczno-społecznej? Analiza pedagogicznych prac naukowych potwierdza fakt występowania wszystkich relacji, aczkolwiek wydaje się, iż dla pedagogiki istotne jest właśnie budowanie komplementarnych systemów wiedzy, stwarza to bowiem szansę bogatszego ujmowania rzeczywistości, ujmowania interdyscyplinarnego, stawiającego nauki pedagogiczne na równi z innymi naukami humanistyczno-społecznymi, przede wszystkim z psychologią, socjologią, antropologią filozoficzną.

W jaki sposób nauki pedagogiczne bronią swojej niezależności naukowej, misji służenia tylko prawdzie? W jakim stopniu są niezależne od wpływów ideologicznych, politycznych, religijnych? Zrywanie zależności od ideologii marksistowsko-leninowskiej, która występowała w oficjalnej pedagogice państwowej w Polsce w okresie ostatnich dziesiątków lat, nie wyzwoliło jeszcze pedagogiki, która wciąż jakby musiała służyć nowemu panu, słusznie bowiem uważana jest za podstawowy instrument kształtowania ludzi, toteż narażona będzie na naciski i próby podporządkowania ideologicznego

Jaki model badań pedagogicznych stanowi najbardziej efektywny naukowo wzorzec postępowania badawczego: badania teoretyczne, badania empiryczne ilościowe, badania empiryczne jakościowe, badania historyczne? Jakie powinny być relacje między tymi rodzajami badań i jak wykorzystywać ich zestroje w pracy naukowej? W jaki sposób rozwijać badania porównawcze (komparatystyczne), by nie tylko zdobyć wiedzę o systemach oświatowych w innych krajach, lecz także zyskać dane wzbogacające teorię pedagogiczną? Jak wprzęgać badania historyczne do metodologii współczesnej pedagogiki w taki sposób, by wyniki badań historycznych nie były tylko rekonstruowaniem faktów i zjawisk z przeszłości, lecz stanowiły układ odniesienia do zrozumienia lub wyjaśniania współczesnych zjawisk i procesów pedagogicznych?

Czy da się efektywnie wiązać badania empiryczne ilościowe z badaniami fenomenologicznymi i hermeneutycznymi? Odpowiedzi na te pytania są dość trudne m.in. z tego powodu, że wciąż dominują w praktyce badania empiryczne ilościowe, nawiązujące do neopozytywistycznego modelu badań naukowych, natomiast badacze o orientacji humanistycznej odcinają się od badaczy o orientacji neopozytywistycznej (scjentystycznej).

Jakie są relacje między pedagogicznymi badaniami o orientacji teoretycznej i badaniami o orientacji praktycznej (badaniami stosowanymi)? Istnieją różne deklaracje o więzi wzajemnej, praktyka działania prze-

czy temu, jednak wciąż teoretycy i praktycy nie znajdują wspólnego języka i mają do siebie pretensje.

Z przytoczonymi tu pytaniami wiążą się i te, które dotyczą możliwości rozwojowych pedagogiki:

Jaki wyznaczyć kierunek rozwoju dyscyplin pedagogicznych, jakie obszary i dziedziny poznawcze zakresłać? Odpowiedzi na to pytanie mogą się jawić wówczas, gdy przyjmiemy założenie, iż możemy kształtować naukę, dokonywać świadomych wyborów. Czy jednak faktycznie mamy takie możliwości, czy nauka nie rozwija się w sposób mało zależny od indywidualnego badacza, według specyficznej logiki własnej, a nasze wybory dokonywane są w wyznaczonych tą logiką ramach? Ulegać więc możemy złudzeniu działań kreatorskich.

Czy można bezkrytycznie przenosić na grunt pedagogiki polskiej prądy, kierunki, orientacje metodologiczne powstałe w Europie Zachodniej, przede wszystkim w Niemczech — powstałe w odmiennej sytuacji społecznej, politycznej, ekonomicznej, kulturowej — np. pedagogikę krytyczną czy pedagogikę emancypacyjną? Prawdopodobnie takie mechaniczne przenoszenie nie wzbogaci pedagogiki polskiej, a raczej ją zagmatwa i stworzy tylko iluzję wejścia w nurt pedagogiki europejskiej.

Czym powinny stawać się grupy badaczy pedagogicznych? Czy niezależnymi podmiotami poznającymi, czy wspólnotami o wyraźnie określonym etosie naukowym i moralnym? Czy dokonany tu przez badaczy wybór może mieć wpływ na efekty poszukiwań naukowych? Aktualnie środowiska polskich pedagogów są izolowane oraz przytłoczone obowiązkami dydaktycznymi i organizacyjnymi, nie nie rokuje rychłej zmiany w tej mierze.

Pedagogika może być i jest uprawiana w intencji oddziaływania na człowieka i grupy ludzi, w intencji rozwiązywania problemów bieżącej praktyki pedagogicznej. Ta pedagogika praktycznie zorientowana też nie jest wolna od problemów.

Pedagogika praktycznie zorientowana

Pytania, które będą postawione w tej części, związane są głównie z wychowaniem, kształceniem i samokształtowaniem człowieka, jako podstawowymi elementami dziedziny teorii i praktyki pedagogicznej, elementami, które nie odnoszą się tylko do dzieciństwa i młodości człowieka (do młodego człowieka jako ucznia i studenta), lecz do rozwoju człowieka w ciągu całego życia.

Jaki model człowieka przyjmowany jest jako przedmiot i podmiot oddziaływań pedagogicznych? Czy w praktyce modele i cele oddziaływania przyjmowane przez różnych nauczycieli i wychowawców są zbieżne, czy rozbieżne? Jakie to ma znaczenie dla efektów pracy pedagogicznej? Przyjęcie rozbieżnych modeli i celów lub niejasne ich sformułowanie prowadzi w praktyce do tego, że jakkolwiek nauczyciele i wychowawcy używają podobnych kategorii językowych do opisu swoich działań pedagogicznych, to jednak oznaczają nimi różne zjawiska i fakty. Występują też przypadki oddziaływań chaotycznych, rutynowych, intuicyjnych — bez wyraźnej świadomości celów.

Do jakiego systemu wartości nawiązują nauczyciele i wychowawcy oraz opiekunowie, jaki przyjmują model aksjologiczny? Odpowiedzi na te pytania nie są ani proste, ani łatwe, ani jednoznaczne, ale zapewne mają jakąś wagę, szczególnie dziś, w dobie kryzysu wartości i głębokich zmian społecznych.

Czy nauki pedagogiczne wywierają wpływ na systemy edukacyjne? Jeżeli tak, to jaki jest wpływ, o jakim znaczeniu i zasięgu? Odpowiedzi na te pytania formułowane są raczej intuicyjnie, w znacznym stopniu jako życzenia i postulaty, a nie odzwierciedlenie realiów. Doświadczenia uczą, że wpływ nauk pedagogicznych jest słaby, świadczy o tym mizerne wykorzystanie raportów o stanie oświaty, decyzje odnośnie do zmian systemowych w oświacie mają raczej uzasadnienia polityczne, a nie merytoryczne — pedagogiczne. Czy to jednak zwalnia pedagogów od prób oddziaływania na politykę edukacyjną?

W jaki sposób nauki pedagogiczne wywierają wpływ na egzystencję człowieka, na jakość jego życia? Pytanie to jest szczególnie ważne współcześnie, gdy dostrzega się jakby wyraźniej jednostkę ludzką, jej podmiotowość i oryginalność w społeczeństwie demokratycznym. Pedagogika praktyczna zdaje się nie być gotowa do tego ważnego zadania, słabo zaznaczona jest w niej uogólniona wiedza na temat samokształcenia człowieka.

Czy nauki pedagogiczne przyczyniają się do rozwoju innowacyjności, twórczości w pracy nauczycieli, wychowawców, opiekunów? Czy powinny się do tego przyczyniać? Jeśli tak, to w jaki sposób? A może raczej pedagogzy-praktycy powinni w sposób intuicyjny, nie skażony naleciałościami wiedzy pedagogicznej szukać nowych rozwiązań? Zapewne trzeba umieć znajdować drogę pośrednią.

Przedstawiłem zestaw wybranych problemów, które pedagogowie bądź rozwiązują, bądź stoją w ich obliczu, szukając rozwiązań, bądź ulegają iluzji, iż znają proste odpowiedzi na te pytania. Sądzę, że znaczna część badaczy nie analizuje intencjonalnie tych problemów, jakkolwiek swoimi działaniami przyczynia się do znajdowania argumentów użytecznych przy

formułowaniu odpowiedzi. Jestem przekonany, że ciągle próby znajdowania odpowiedzi na postawione tu pytania, nawet jeśli niekiedy są nieco powierzchowne lub doraźne, tymczasowe, stwarzają nadzieję na postęp naukowy w pedagogice.



Teresa SIKORA

Wiara w sprawiedliwy świat a sposób doświadczania i percepcji nietolerancji

Głębokie przewartościowanie świadomości społeczeństwa polskiego, będące reakcją na dokonujące się przemiany społeczne, polityczne i ekonomiczne, niesie ze sobą nie tylko pozytywne, ale i negatywne skutki społeczne oraz psychologiczne. Możliwość zmanifestowania swojej inności, odrębności, pojawienie się grup o sprzecznych często interesach stało się okazją do ujawnienia i okazywania wzajemnej nietolerancji. Stan nastrojów społecznych związany z głębokim kryzysem gospodarczym był następstwem czasu obrachunku, szukania winnych, rewanzu. Sytuacje takie są nierozłącznie związane z potocznie rozumianą niesprawiedliwością, krzywdą. A przecież, zdaniem M. J. L e r n e r a (1970, 1975, 1977, 1978), ludzie mają potrzebę wiary w to, że otaczający ich świat jest sprawiedliwy i każdy człowiek otrzymuje to, na co zasługuje. Chęć wyjaśnienia tej pozornej sprzeczności legła u podstaw podjęcia badań nad zjawiskiem nietolerancji. Dotychczas pojęcie nietolerancji uwzględniano w psychologii społecznej w ramach badań nad uprzedzeniami (G r e e n b l u m, P e a r l i n, 1962; N e w c o m b, T u r n e r, C o n v e r s e, 1970; A r o n s o n, 1978), autorytaryzmem (M a r o d y, 1967; K o r a l e w i c z, 1987) czy dogmatyzmem (M a l e w s k i, 1975). Uzgodnienia powstałe w wyniku tych badań dotyczą nietolerancji o tyle, o ile jest ona jednym ze wskaźników wspomnianych niżej wymiarów; dotyczą przede wszystkim genezy i mechanizmów zjawiska nietolerancji w odniesieniu do sprawców, czyli osób nietolerancyjnych, oraz obserwatorów.

O specyfice doświadczenia nietolerancji przez jej ofiary niewiele dotychczas wiadomo, stąd celem tego artykułu jest próba fenomenologicznej analizy zjawiska nietolerancji, zarówno od strony doświadczania jej, jak i postrzegania. Analizy tej dokonano także z uwzględnieniem różnicującego wpływu zmiennej osobowościowej, którą jest poziom wiary w sprawiedliwy świat rozumiany jako stopień przekonania jednostki o tym, że świat to miejsce, gdzie ludzie otrzymują to, na co zasługują (Rubin, Pella: Doliński, 1990).

Uwzględnienie tej zmiennej ma — w świetle teorii i przeprowadzonych badań — znaczące implikacje. Jak dowiodły badania Lerner (1975; za: Doliński, 1990; Hafer, Olson, 1989), Leventhal, Bergman (1969; za: Wosinska, 1989), różnice indywidualne w zakresie wiary w sprawiedliwy świat nie pozostają bez wpływu na motywację do spostrzegania swej sytuacji jako sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej¹. Ludzie głęboko wierzący w sprawiedliwy świat w obliczu doświadczanej niesprawiedliwości usiłują nadać sens temu, co im się przydarza, oraz szukają wyjaśnień i dowodów wskazujących na słuszność wydarzenia. Potrzeba wiary w sprawiedliwy świat indukuje wtedy przekonanie: „sam jestem temu winien”, „widocznie zasłużyłem na taki los”.

Ten mechanizm utrzymywania przekonania o sprawiedliwym świecie różnicuje także zachowanie ludzi słabo lub silnie wierzących w ową „sprawiedliwość” w sytuacji bycia obserwatorem niesprawiedliwości. Osoba przekonana, że każdy otrzymuje dokładnie to, na co zasługuje, w sytuacji spostrzeżenia ewidentnej krzywdy drugiej osoby podejmuje różne działania restytuujące sprawiedliwość bądź — jeśli nie ma takiej możliwości — podejmuje różne zabiegi reinterpretacyjne (Doliński, 1990). Szczególnie silna jest wtedy tendencja do deprecjonowania ofiar pozwalająca na konstatację, że ofiara ta zasługuje na to, co ją spotyka.

Zasygnalizowana możliwość współwystępowania zjawiska niesprawiedliwości i nietolerancji pozwala przypuszczać, iż regulacyjna funkcja stopnia wiary w sprawiedliwy świat ujawni się także w analizie sposobu

¹ Zasadność porównywania sytuacji doświadczenia nietolerancji z sytuacją doświadczania pokrzywdzenia usprawiedliwić może zestawienie sposobów rozumienia tych dwu pojęć. Nietolerancja — nieakceptowanie odmienności, skłonność do potępienia, odrzucania i karania „innych” (za: Koralewicz, 1987); definicja mechanizmu powstawania poczucia pokrzywdzenia podana przez Mikulę (1982; za: Wosinska, 1989, s. 29): „[...] doznawanie pokrzywdzenia wyrasta z percepcji faktu, że pewne działania innych ludzi [...] są niezgodne z naszymi poglądami w danej sytuacji”. Porównanie to zdaje się sugerować możliwość współwystępowania tych dwu zjawisk na zasadzie związku przyczynowo-skutkowego w interakcji sprawca—ofiara nietolerancji.

doświadczenia i postrzegania zjawiska nietolerancji wśród przebadanych w ramach niniejszej pracy osób.

Metoda badawcza

Do kontroli zmiennej niezależnej (wiary w sprawiedliwy świat) zastosowano „skalę do badania percepcji sprawiedliwego świata” Rubina i Peplau (patrz: D o l i ń s k i, 1990). Wskaźnikiem stopnia tejże wiary jest wartość liczbowa średniej uzyskanej w tej skali. Zgodnie z interpretacją autorów, wynik wyższy od 3,5 traktować należy jako skłonność badanego do spostrzegania świata jako sprawiedliwego, wynik niższy zaś świadczy o tendencji przeciwnej. Rozróżnienie tych dwu grup, istotne dla celów niniejszej pracy, przedstawia tabela 1.

Tabela 1

**Proporcje osób badanych ze względu na poziom wiary
w sprawiedliwy świat**

Lp.	Liczba punktów	Liczba osób	% osób
1	0—3,5	61	62,2
2	3,6—6,0	37	37,8

W celu uzyskania danych pozwalających kontrolować zmienną zależną rozumianą jako sposób funkcjonowania jednostki na poziomie emocjonalnym, behawioralnym i poznawczym w obliczu doznawania nietolerancji ze strony innych oraz sposób postrzegania zjawiska społecznej nietolerancji zastosowano technikę sprawozdań retrospekcyjnych w połączeniu z wywiadem.

Dane uzyskane w badaniach pilotażowych, poszerzone o informacje zaczerpnięte z literatury dotyczącej badań nad poczuciem pokrzywdzenia (W o s i ń s k a, 1989) oraz percepcją sytuacji społecznej i ekonomicznej w Polsce (M a r o d y, 1988, 1989; W o s i ń s k a, 1990), pozwoliły na wyodrębnienie kategorii wskaźnikowych zmiennej stanowiących podstawę do sformułowania pytań zawartych w kwestionariuszu wywiadu. Dotyczą one następujących kategorii wskaźnikowych:

I. Doświadczenie nietolerancji:

1. Treść wydarzenia.
2. Kto był „sprawcą”?
3. Emocje przeżywane w związku z nietolerancją.

4. Oceny zjawiska.
 5. Atrybucje przyczyn nietolerancji.
 6. Reakcje „ofiary” nietolerancji.
 7. Reakcje „sprawcy” nietolerancji.
 8. Konsekwencje nietolerancji.
- II. Percepcja zjawiska nietolerancji społecznej:
1. Istota, rozumienie nietolerancji.
 2. Sfery życia o największym nasileniu nietolerancji.
 3. Percepowane reakcje obserwatorów sytuacji nietolerancji.
 4. Konsekwencje nietolerancji w wymiarze indywidualnym.
 5. Konsekwencje nietolerancji w wymiarze społecznym.
 6. Potrzeba i oczekiwania zmiany w zakresie nietolerancji.
 7. Postrzeganie związku nietolerancji z sytuacją destabilizacji społeczno-ekonomicznej w Polsce.

Dane empiryczne uzyskane w pierwszych 34 wywiadach posłużyły grupie sędziów kompetentnych do skonstruowania kodu pozwalającego na dokonanie analizy fenomenologicznej treści wypowiedzi.

W badaniach wzięło udział 98 osób: 41 kobiet i 57 mężczyzn w wieku 23—56 lat (por. tabela 2). Dobór osób do próby był przypadkowy, z zachowaniem kryterium wykształcenia (co najmniej średnie), które potraktowano jako niezbędne do udzielenia odpowiedzi na pytanie wywiadu. Badania prowadzono od stycznia do maja 1991 roku wśród mieszkańców miast i wsi różnych regionów Polski, z przewagą mieszkańców Górnego Śląska.

Tabela 2

Rozkład wieku badanych

Wiek (w latach)	Liczba osób
23—29	25
30—36	20
37—43	19
44—50	12
51—57	16
58—65	6

Wyniki badań

Specyfika doświadczania i postrzegania nietolerancji

Analiza wypowiedzi osób badanych na temat doświadczania nietolerancji pokazuje, jak wygląda odbicie tego zjawiska w świadomości jednostek; w sferze emocjonalnej, poznawczej, behawioralnej.

Osobami, których działania badani najczęściej postrzegali jako nietolerancyjne, były osoby z najbliższego otoczenia (29%) — współmałżonkowie, rodzice, rodzeństwo, teściowie oraz zwierzchnicy sprawujący w danej sytuacji formalną władzę nad badanymi (28%) (np. w hierarchii zawodowej, kościelnej, wojskowej). Fakt zbliżonej częstości występowania aktów nietolerancji ze strony zarówno krewnych, jak i obcych jest tyle interesujący, co niepokojący. Rodzina bowiem, z założenia, ma być tym miejscem, gdzie akceptuje się jednostkę w pełni, nie „ze względu na”, ale „mimo wszystko”. Brak oparcia w rodzinie, świadomość bycia nie w pełni akceptowanym może prowadzić do utraty poczucia bezpieczeństwa, braku samoakceptacji i w konsekwencji do uruchomienia mechanizmów obronnych, utrudniających utrzymywanie satysfakcjonujących kontaktów społecznych.

Jakość tych kontaktów staje pod znakiem zapytania, tym bardziej że badani czują się nietolerancyjnie traktowani przy ujawnianiu jakiejkolwiek inności, odrębności. Nie ma większego znaczenia fakt, czy jest to inność widoczna „na pierwszy rzut oka”, jak np. inny niż przeciętny wygląd zewnętrzny, czy też inność ta ujawnia się w bliższym kontakcie: w rozmowie, dyskusji, kiedy to — celowo lub mimochodem — ludzie prezentują swój światopogląd czy chociażby tylko poglądy, przekonania dotyczące różnych spraw. Takie doświadczenie nietolerancji jako odbierania przyzwolenia na — chociażby psychiczną — odrębność, autonomię tłumaczy siłę i kierunek pojawiających się w tych momentach emocji i sądów. Wściekłość, złość, gniew to główne przeżyciowe atrybuty doznawanej nietolerancji (67%), chociaż nie jedyne. Pojawiają się również emocje z przeciwnego bieguna — bezsilność, bezradność (22,6%), które niejednokrotnie współwystępują z pierwszymi. Silne napięcie psychologiczne, jakie powstaje w efekcie przeżywania tych emocji, najczęściej motywuje osobę do wysiłku na rzecz zmiany zaistniałej sytuacji i ukierunkowuje myślenie na szukanie takiej możliwości (37%). Ponadto (lub równocześnie) „ofiary” dokonują — na poziomie myśli — negatywnych ocen sprawcy (31%), a także zastanawiają się nad sposobem rewanżu, zemsty (12%); czasem bardzo konkretnej („chciałem spalić mu całą posiadłość”). Ma to z pewnością na celu zachowanie pozytywnej samooceny chociażby poprzez poddanie się złudzeniu, iż wartość zanegowana u innych automatycznie przysparza wartości negu-

jącemu (S z y s z k o w s k a, 1989). Z tego samego zapewne powodu nie było ani jednej osoby, która, chociaż w niewielkim stopniu, chciałaby doszukiwać się w sobie przyczyn nietolerancyjnego potraktowania jej.

Realne działania, które podejmują „ofiary” w dużym stopniu korespondują z przeżywanymi przez nie emocjami. I tak, przewaga emocji związanych z atakiem oraz rozważań dotyczących możliwości zmiany sytuacji znajduje swoje odbicie w liczbie osób (55%) działających w kierunku zmiany sytuacji. Działania te częściej mają charakter reakcji obronnych (32%), polegających na tłumaczeniu się, uzasadnianiu swoich racji, niż ataku na sprawcę, odwoływania się do osób trzecich (22,6%). Duża grupa badanych (40%) wycofuje się z sytuacji bycia ofiarą nietolerancji, co wydaje się logicznym następstwem przeżywanych emocji bezsilności, bezradności, a jednocześnie może też wynikać ze specyfiki sytuacji, np. nietolerancyjności zwierzchnika, kiedy to za aktywny sprzeciw mogłyby grozić silne kary i dlatego bezpieczniej jest wycofać się czy pozostać biernym. Często cena, jaką płaci się za takie postępowanie, jest — chociaż niewymierna — bardzo wysoka w sensie kosztów psychologicznych. 42% badanych mówiło o wystąpieniu — na skutek stania się ofiarą nietolerancji — silnych emocji negatywnych i/lub długotrwałych, o dużym „ciężarze gatunkowym” skutków typu zmiany postaw, stosunku do świata, ludzi („straciłem wiarę w ludzi”, „rzutuje to teraz na wszystkie inne kontakty z ludźmi”) — 26%. Do tej grupy konsekwencji można zaliczyć i te (20,4%) informujące o zemście, rewanżu ze strony sprawcy lub ofiary. Zestawienie tych danych z wynikami dotyczącymi „prób pojednania” (4%) wskazuje, że w wielu wypadkach sytuacja nietolerancji może stać się impulsem do długotrwałego konfliktu interpersonalnego, eskalacji napięć, agresji i destrukcyjnych działań, które nie omijają właściwie żadnej płaszczyzny życia społecznego.

W opinii 38% badanych nietolerancja manifestuje się wszędzie, gdzie spotykają się ludzie i dotyczy również często „innego koloru butów”, co „innego koloru skóry”, aczkolwiek dla niewiele mniejszej grupy (31%) szczególnie „nietolerancyjnorodna” jest płaszczyzna religijna, wyznaniowa. Zderzenie wyrosłych na niej norm moralnych, etycznych, stanowiących dla jednostki wartość autonomiczną, z innymi, odmiennymi rodzi silne napięcie psychiczne motywujące do obrony „tego, co ważne”. Obrona ta może przybierać właśnie formę nietolerancji jako strategii redukującej poczucie zagrożenia.

Taka funkcja nietolerancji nasuwa przypuszczenie, że nie zawsze musi być ona (nietolerancja) działalnością w pełni uświadomioną. Możliwość takiej interpretacji dopuszczają rozważania psychologów wskazujących na uruchomienie mechanizmów obronnych w postaci niechęci, wrogości w sytuacji odczuwania lęku czy zagrożenia (H o r n e y, 1980; N e w c o m b, Turner, C o n v e r s e, 1970; S k a r b e k, 1989; S k a r ż y ń s k a,

1981; K o r a l e w i c z, 1987). Empirycznym potwierdzeniem tej tezy w przeprowadzonych badaniach jest definiowanie nietolerancji jako „niezrozumienia” innych ludzi, poglądów, przyzwyczajęń, zakładające, niejako *per se*, brak intencjonalności „sprawcy” (27,6% badanych). Ale prawie równie często nietolerancję ujmuje się jako „nieakceptowanie” (25,6%), brak szacunku (19,4%), narzucanie swoich poglądów, racji, zachowań (17,3%).

Atrybuowanie przyczyn tychże zachowań nie odbiega od proponowanych przez klasyków psychologii czy socjologii (N e w c o m b, T u r n e r, C o n v e r s e, 1970; M a l e w s k i, 1975; A r o n s o n, 1978; M a r o d y, 1976; K o r a l e w i c z, 1987). Z jednej strony jest to kwestia „wyuczenia się” — jak pisał Aronson (1978) — „na kolanach mamy i taty”, wyrastania w określonym środowisku, norm, grup odniesienia, pełnionych ról społecznych (36,7%), z drugiej strony — niska sprawność intelektualna (32,7%), uniemożliwiająca widzenie wydarzeń w wielu kontekstach, ograniczająca możliwość patrzenia na świat w całej jego złożoności i różnorodności.

Warto zwrócić uwagę i na to, że niektórzy (16,3%) traktują nietolerancję jako właściwość sytuacji zewnętrznej, a nie osoby. Być może jest to przejaw myślenia życzeniowego, które pozwala wierzyć, że kiedy zmieni się sytuacja, zniknie nietolerancja. Wydawałoby się to rozwiązaniem ze wszech miar pożądanym, także ze względu na koszty, jakie ponoszą — w opinii badanych — obserwatorzy w sytuacji nietolerancji. Postrzegani są jako ci, którzy nie ingerują, pozostają bierni (68%), a jednocześnie przeżywają silne negatywne emocje (62%).

Generalnie konsekwencjami nietolerancji są: wzrost agresji (45%) — zarówno w sferze emocji, jak i działań lub, wręcz przeciwnie, poczucie alienacji (41%), depresja (27%), a w przypadku uwzględnienia szerszego kontekstu społecznego — nasilenie działań odwetowych (67%); „błędne koło”, gdy nietolerancja rodzi nietolerancję, a nawet konsekwencje tak dalekosiężne, jak hamowanie różnorodności i — w efekcie — rozwoju społecznego (18%).

W tym kontekście zupełnie nieoczekiwane wydają się wypowiedzi odnośnie do funkcjonalności nietolerancji, stanowiące niemały procent (28,6%). O ile bowiem w świetle ogólnej negatywnej oceny nietolerancji wskazywanie na konieczność wyeliminowania jej czy zróżnicowanych oczekiwań sprawców, ofiar i obserwatorów w tej sytuacji wydaje się przekonaniem ogólnie podzielanym, o tyle odpowiedzi typu: „ludzie nie chcą nic zmieniać; nietolerancja jest, w gruncie rzeczy, wygodna”, „nietolerancja to doświadczenie, które trzeba przejść, by być bogatszym” są zaskakujące. Tym bardziej że przy omawianiu konsekwencji nietolerancji nie padła ani jedna odpowiedź, która wiązałaby się z funkcjonalnością, z czymś po-

zytywnym. Być może pytanie o potrzeby, oczekiwania wywołało projekcję własnych potrzeb i oczekiwań badanych, które jako nie w pełni akceptowane społecznie, przypisane innym osobom, nie stanowiły zagrożenia dla „ego”.

Zgodna natomiast z potocznym odczuciem jest opinia (75%) o szczególnym wzroście nietolerancji w ostatnim czasie. U podstaw tej współzależności lokuje się demokratyzację życia społecznego, pluralizm polityczny, ale — przede wszystkim — nierówności ekonomiczne, problemy związane z pogarszającym się standardem życia większości i wynikającą stąd frustrację, niezadowolenie, zawiść, sprzyjające powstawaniu nietolerancji. To właśnie „szare życie” częściej bywa postrzegane jako podłoże powstawania nietolerancji niż publicznie dyskutowane różnice narodowościowe czy przynależności polityczne.

Różnice między osobami wierzącymi i nie w sprawiedliwy świat w zakresie percepcji oraz doświadczania nietolerancji

Zastosowanie testu proporcji *u* (G r e Ń, 1975) pozwoliło na uchwycenie istotnych różnic między osobami wierzącymi i nie wierzącymi w sprawiedliwy świat w zakresie doświadczania oraz postrzegania nietolerancji. Przedstawiona zostanie próba wyjaśnienia tych różnic w świetle teorii sprawiedliwego świata M. Lerner'a jako jednego z możliwych podejść. I tak, osoby wierzące w sprawiedliwy świat rzadziej mówią o doświadczaniu nietolerancji na skutek pogwałcenia przez „sprawców” norm społecznych oraz nieakceptowania ich stylu bycia. Powstaje tutaj pewna niejasność: osoby wierzące w sprawiedliwy świat to, w znacznej mierze, osoby chodzące „utartymi ścieżkami” — przestrzegające określonych norm, reguł, konwencji (por. D o l i Ń s k i, 1990). O ile więc zrozumiałe wydaje się, że ich „styl bycia” jest na tyle zuniformizowany, że mało komu może nie odpowiadać, o tyle trudno wyjaśnić, skąd to rzadsze, w porównaniu z grupą nie wierzących w sprawiedliwy świat, bycie ofiarą nieelojalności, niedotrzymywania umowy, nieudzielenia pomocy itp. Być może, osoby wierzące w sprawiedliwy świat swoim zachowaniem zgodnym z ogólnie akceptowanymi normami obligują, niejako, innych do podobnego postępowania.

Postrzeganie przede wszystkim osób nieznanymi jako nietolerancyjnych mieści się w tezie Lerner'a mówiącej, że im bliższe jest wierzącym w sprawiedliwy świat otoczenie, tym bardziej spostrzegają je oni jako sprawiedliwe. Pojawiające się w tej grupie emocje typu przykrość, zażalenie mogą być reakcją na konfrontację „chronionego” przekonania, że świat jest sprawiedliwy, z sytuacją zdającą się zaprzeczać temu. Natomiast niepojawienie się w obrębie emocji poczucia poniżenia, upokorzenia może stano-

wić efekt autodeprecjacji, znalezienia usprawiedliwienia dla zaistniałej sytuacji i, w związku z tym, wyparcia ze świadomości faktu zaistnienia emocji wskazujących, zwłaszcza w potocznym odczuciu, na krzywdzące działanie kogoś.

Zaznaczające się tendencje osób wierzących w sprawiedliwy świat do analizowania własnego postępowania umożliwiają im ewentualne dokonanie behawioralnej autodeprecjacji, a to — zdaniem J a n o f f - B u l m a n (1982; za: D o l i Ń s k i, 1990) — pozwala na żywienie przekonania o możliwości uniknięcia podobnego zdarzenia w przyszłości oraz utrwalenie wiary w zasadę zasługiwania. Prawdopodobnie ta wiara skłania do myślenia o zemście — myślą o niej nie wierzący w sprawiedliwy świat, dla których sprawiedliwość jest pewnie tym, o co należy samemu walczyć: właściwością własnych działań, a nie świata.

Wyrazem dążenia do nienaruszania przekonania o sprawiedliwości świata może być także pamiętanie o próbach pojednania ze strony sprawców i ani jedna relacja o rewanzu czy zemście (odwrotnie niż w przypadku osób nie wierzących w sprawiedliwy świat) jako konsekwencjach doświadczanej nietolerancji. Może instrumentalna funkcja selektywności pamięci mającej na celu zminimalizowanie niezgodności (por. C z a p i ń s k i, 1985; L e w i c k a, 1985)?

Prawie żaden wydaje się udział przekonania o sprawiedliwym świecie w sposobie postrzegania nietolerancji jako zjawiska o zasięgu makrospołecznym. Zróżnicowanie międzygrupowe ujawniło się tutaj na poziomie 3 spośród 40 podkategorii. Przedyskutowanie tych zróżnicowań w świetle teorii Lenera oparto, być może spekulatywnie, na założeniu zadziałania mechanizmów projekcji i generalizacji.

Definiowanie nietolerancji jako skutku niskiego poziomu intelektualnego, a zwłaszcza schematyzmu, konserwatyzmu, wąskich horyzontów myślowych wystąpiło częściej wśród osób przejawiających wysoki stopień wiary w sprawiedliwy świat. Można podejrzewać, że cechy te, charakterystyczne dla osób autorytarnych, są także (na skutek pozytywnej korelacji autorytaryzmu z przekonaniem o sprawiedliwym świecie; por. D o l i Ń s k i, 1990) charakterystyczne dla wierzących w sprawiedliwy świat. Następstwem tego byłaby nietolerancja wspomnianych osób, zwłaszcza nietolerancja na odstępstwa od zasad, norm, schematów. Możliwe więc, że mówiąc o „wąskiej perspektywie poznawczej” jako przyczynie nietolerancji, osoby te mówią *de facto* o przyczynach własnej nietolerancji, dokonując projekcji ich (przyczyn) na innych.

Przyjmując, że częstsze wskazywanie przez osoby wierzące w sprawiedliwy świat obserwatorów nietolerancji jako tych, którzy nie udzielają wsparcia ofierze, wynika z uzgodnień powstałych na skutek projekcji własnych przeżyć i doświadczeń, warto zaznaczyć, że Lerner (L e r n e r, S i m-

mons 1966) akcentował taką możliwość reagowania obserwatorów (a właściwie niereagowania) w sytuacji, kiedy istnieje prawdopodobieństwo, iż mogą się oni znaleźć w takim położeniu jak ofiara. Obawa przed taką możliwością tłumaczyć może również rzadsze (niż w grupie osób nie wierzących w sprawiedliwy świat) spostrzeganie nietolerancji jako atrybutu sytuacji przełomowych. Przekonanie, że nietolerancja jest następstwem ściśle określonych przemian (politycznych, ekonomicznych itp.) pozwala — na poziomie manipulacji poznawczych — na zabezpieczenie się przed nietolerancją: w politykę, ekonomię czy dysputy religijne można się „nie mieszać”, czyli konkretne zachowania pozwolą uniknąć nietolerancji. Jeśli jednak uzna się, że nietolerancja jest cechą enigmatycznie pojętej, niedookreślonej „sytuacji przełomowej”, znaczyłoby to, iż dotknąć może, w równym stopniu, każdego i to tylko dlatego, że wszyscy w takiej sytuacji się znajdują. Konstatacja ta byłaby dla osób wierzących w sprawiedliwy świat zbyt zagrażająca — burzyłaby przekonanie o zasługiwaniu, naruszałaby tym samym przekonanie o możliwości sprawowania kontroli nad otoczeniem, której potrzebę mają te osoby (por. S z m a j k e, 1989).

Podsumowując można powiedzieć, że wiara w sprawiedliwy świat w znacznym stopniu wpływa na sposób doświadczania doznanej nietolerancji, w niewielkim zaś stopniu wiąże się ze spostrzeganiem zjawiska nietolerancji społecznej.

Bibliografia

- Aronson E., 1978: *Człowiek istota społeczna*. Warszawa, PWN.
- Czapinski J., 1985: *Przesłanki ustosunkowań wobec innych ludzi*. W: *Psychologia spostrzegania społecznego*. Red. M. Lewicka. Warszawa, KIW.
- Doliński D., 1989: *Krytyczne spojrzenie na Melvina Lerner'a koncepcję wiary w sprawiedliwy świat*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 1.
- Doliński D., 1990: *O tych, którzy wierzą, że świat jest sprawiedliwy, i o tych, którzy wolą sądzić, że sprawiedliwy nie jest*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego”, nr 1.
- Greenblum J., Pearlman L. J., 1962: *Ruchliwość pionowa a uprzedzenia etniczne: analiza socjologiczno-psychologiczna*. W: *Zagadnienia psychologii społecznej*. Red. A. Malewski. Warszawa, PWN.
- Hafer C. L., Olson J. M., 1989: *Beliefs in a Just World and Reactions to Personal Deprivation*. „Journal of Personality”, No. 57.
- Horney K., 1980: *Nerwica a rozwój człowieka*. Warszawa.
- Janoff-Bulman R., 1982: *Esteem and control bases blame and coping in the „real world”: Severe accident victims react to their loss*. „Journal of Personality and Social Psychology”, No. 26, s. 415—419.

- Koralewicz J., 1987: *Autorytaryzm, lęk, konformizm. Analiza społeczeństwa polskiego końca lat siedemdziesiątych*. Wrocław, Ossolineum.
- Lerner M. J., 1970: *The desire for justice and reactions to victims*. In: *Altruism and helping behavior*. Eds. J. Macaulay, L. Berkowitz. New York, Academic Press.
- Lerner M. J., 1975: *The justice motive in social behavior*. „Journal of Social Issues”, No. 31, s. 1—19.
- Lerner M. J., 1977: *The justice motive. Some hypotheses as to its origins and forms*. „Journal of Personality”, No. 45, s. 1—51.
- Lerner M. J., Miller D. T., 1978: *Just world research and the attribution process. Looking back and ahead*. „Psychological Bulletin”, No. 85, s. 1030—1051.
- Lerner M. J., Simmons C. H., 1966: *Observers reaction to the „innocent” victim: comparison or rejection*. „Journal of Personality and Social Psychology”, No. 4, s. 203—210.
- Leventhal G. S., Bergman J. T., 1969: *Self-depriving behavior as a response to unprofitable inequity*. „Journal of Experimental Social Psychology”, No. 5, s. 153—171.
- Lewicka M., 1985: *Psychologia spostrzegania społecznego*. Warszawa, KIW.
- Malewski A., 1975: *Nietolerancja, dogmatyzm i lęk*. W: *O nowy kształt nauk społecznych*. Red. A. Malewski. Warszawa, PWN.
- Marody M., 1976: *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*. Warszawa, PWN.
- Marody M., 1988: *Awans i krach*. „Polityka”, nr 18.
- Newcomb Th. M., Turner R. H., Converse, 1970: *Psychologia społeczna*. Warszawa, PWN.
- Rubin Z., Peplau L. A., 1975: *Who believes in a just world?* „Journal of Social Issues”, No. 31, s. 65—89.
- Skarbek K., 1989: *Zawiść i nienawiść w sporze z Temidą*. W: *Nienawiść i zawiść*. Red. M. Szyszowska. Warszawa, KIW.
- Skarżyńska K., 1981: *Spostrzeganie ludzi*. Warszawa, PWN.
- Szmajke A., 1989: *Dążenie do uzyskania poczucia kontroli nad zdarzeniami jako modyfikator sądów atrybucyjnych i spostrzegania osób*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 1.
- Szyszowska M., 1989: *Nienawiść i zawiść*. W: *Nienawiść i zawiść*. Red. M. Szyszowska. Warszawa, KIW.
- Wosińska W., 1989: *Niesprawiedliwość w stosunkach interpersonalnych*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Wosińska W., 1990: *Ocena sytuacji ekonomicznej w polskim społeczeństwie i strategie służące utrzymaniu odpowiedniego standardu życia*. [Referat wygłoszony w Jenie, maszynopis].
- Zaborowski Z., 1986: *Psychospołeczne problemy sprawiedliwości i równości*. Warszawa, PWN.



Stanisław TOKARCZYK

Profesor Bogdan Suchodolski Życie i dzieło

Profesor Bogdan Suchodolski — wybitny uczony, humanista reprezentujący takie dziedziny wiedzy, jak filozofia kultury, wychowania, historia nauki i kultury, żył w latach 1903—1992. Ojciec Profesora dr Kazimierz Suchodolski był jednym z najbardziej zaangażowanych, ofiarnych i bezinteresownych lekarzy Zagłębia Dąbrowskiego. Profesor często podkreślał, że w szkole średniej (uczęszczał do Liceum im. B. Prusa, a później do Liceum im. S. Staszica w Sosnowcu) ukształtowała się jego osobowość. Mówił z największym uznaniem o nauczycielach, którzy dbali o poziom intelektualny i wychowawczy swych uczniów, zapewniając im wszechstronny rozwój osobowości. W sosnowieckich liceach zapoczątkował swą działalność wydawniczą, często uczestnicząc w redagowaniu dość licznych w tym czasie czasopism szkolnych, uczniowskich. Będąc uczniem klasy maturalnej, uczestniczył jako ochotnik, wspólnie z innymi uczniami, w ruchu niepodległościowym, a następnie w wojnie polsko-bolszewickiej w 1920 roku; Bogdan Suchodolski i jego szkolni koledzy doszli w walkach aż do Kijowa.

Po powrocie z wojny zdał maturę i studiował w Warszawie, Krakowie, Berlinie i Paryżu. W latach 1925—1938 pracował jako nauczyciel szkół średnich, a jednocześnie w tym okresie przygotował rozprawę doktorską i habilitację. Został docentem Uniwersytetu Warszawskiego, a w 1938 roku profesorem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. W okresie okupacji uczestniczył w organizowaniu tajnego nauczania w Warszawie. Po wojnie przez kilka lat był dyrektorem liceum ogólnokształcącego w Warszawie

i profesorem Uniwersytetu Warszawskiego — kierownikiem Katedry Pedagogiki Ogólnej.

Od 1952 roku był członkiem Polskiej Akademii Nauk, a przez wiele lat wchodził w skład jej Prezydium. W latach 1958—1968 był dyrektorem Instytutu Nauk Pedagogicznych, w latach 1954—1974 kierownikiem Zakładu Historii Nauki i Techniki PAN, w latach 1958—1974 pełnił funkcję przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Był członkiem wielu międzynarodowych towarzystw naukowych, w Association Internationale des Sciences de Educatio (AISE) pełnił w latach 1969 funkcję prezydenta.

Brał aktywny udział we wszystkich trzech dotychczasowych komitetach ekspertów zajmujących się opracowaniem *Raportu o stanie oświaty* (w latach 1971—1973 jako członek Prezydium, w kolejnych jako przewodniczący, w ostatnim działającym w latach 1987—1989 opracował wspólnie z prof. Ireną Wojnar część raportu: *Kierunki i treści ogólnego kształcenia człowieka*). Był też współautorem raportu UNESCO (raport Faure'a: *Oświata i wychowanie w toku przemian* — wydanie polskie w 1979 roku). Od dnia powstania tej organizacji współpracował stale jako ekspert z różnymi instytutami UNESCO. Na kilka miesięcy przed śmiercią Profesora złożył Mu wizytę prezydent UNESCO, aby zaprosić Go do Szwajcarii na sesję naukową poświęconą uhonorowaniu Jego pracy. Mimo nie najlepszego stanu zdrowia Profesor uczestniczył w konferencji, wygłaszając tam główny referat.

Bogate, twórcze, wciąż jeszcze aktualne są osiągnięcia naukowe Profesora. Pierwsze jego prace naukowe, o charakterze krytycznoliterackim ukazały się w okresie międzywojennym: *Seweryn Goszczyński. Życie i dzieła (1801—1830)* (1927); *Stanisław Brzozowski — rozwój ideologii* (1933); *Wychowanie społeczno-moralne* (1936, wyd. 2 — 1946); *Uspołecznienie kultury* (1937, wyd. 2 — 1946). Publikował liczne prace krytycznoliterackie w kwartalniku „Marchoń”, poświęconym problemom literatury i kultury, wydawanym w latach 1934—1938, w którym ogłaszali również swe prace: W. Borowy, I. Chrzanowski, M. Dąbrowska, R. Ingarden, L. Krzywicki, B. Malinowski, S. Pigoń, K. Wyka. Wiele artykułów naukowych Profesora ukazało się w „Miesięczniku Literatury i Kultury” wydawanym pod redakcją J. Czechowicza w Warszawie w latach 1934—1936 przez ZNP, a także w tygodniku literacko-społecznym „Pion” wydawanym w latach 1933—1939, w którym publikował również swe teksty: J. Kleiner, J. Krzyżanowski, K. Wyka, W. Gombrowicz, Cz. Miłosz, Z. Nałkowska, J. Przyboś, S. Witkiewicz. Zamieszczał też swe artykuły w „Ruchu Literackim” wydawanym w latach 1929—1939, m.in. artykuł: „*Pieśń miłości*” Z. Krasińskiego.

W okresie powojennym Profesor publikował swe prace naukowe i popularnonaukowe w dziesiątkach pism polskich, a także w wielu pismach zagranicznych.

W czasie okupacji Profesor opracował niezwykle wysoko cenioną za równo w Polsce, jak i za granicą książkę *Wychowanie dla przyszłości*, której trzy wersje ukazywały się w latach 1947, 1959, 1968. Praca ta miała również kilka wydań zagranicznych. Wiele lat poświęcił Profesor na opracowanie monumentalnych dzieł: *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka* (1963, wyd. 2 — 1968) i *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka* (1967). Wejdą one w sposób trwały do nauki i kultury polskiej oraz światowej jako dzieła pionierskie. Ważniejsze i ciekawsze pozycje naukowe Profesora to m.in.: *Oświata i gospodarka narodowa* (1966); *Świat człowieka a wychowanie* (1967); *Trzy pedagogiki* (1970); *Nasza współczesność a wychowanie* (współautor Irena Wojnar, 1972); *Problemy wychowania w cywilizacji współczesnej* (1974); *Wychowanie i strategia życia* (1983, wyd. 3 — 1987); *Rozważania o kulturze i przyszłości narodu* (1989); *Wychowanie mimo wszystko* (1990).

Wiele prac naukowych poświęcił Profesor historii oświaty, wychowania, myśli pedagogicznej, np. *Polska myśl pedagogiczna w okresie Renesansu* (1953); *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego 1346—1764* (T. 1, red. K. Lepszy, 1964); *Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dzisiejszym rozwoju Polski* (1972); *Jan Amos Komeński* (1972, wyd. 2 poszerzone — 1980).

Dziełem naukowym przeznaczonym dla szerszego grona czytelników, wydanym również w języku angielskim i niemieckim, są *Dzieje kultury polskiej* (współautor Maria Suchodolska, 1980, wyd. 2 — 1986). Publikacja ta nie tylko służy Polakom do poznawania dziejów kultury własnego narodu, lecz i inspirowała uczonych z zagranicy do badań nad osiągnięciami polskiej kultury.

Niespotykaną popularność zyskała książka opracowana wspólnie z małżonką *Polska — naród a sztuka* (wydana w czterech wersjach językowych, z ponad 600 ilustracjami w 1988 roku). Po wydaniu tego dzieła nadeszła z Watykanu wiadomość o zainteresowaniu się papieża Jana Pawła II tą książką. Państwo Maria i Bogdan Suchodolscy zostali zaproszeni na prywatną audiencję do Ojca Świętego, któremu wręczyli tę pracę, a ponadto wybór ponad stu najcenniejszych pozycji dotyczących historii ludzkiego życia. „Zainteresowanie i radość Jana Pawła II były ogromne” — według słów Profesora. „Ten uśmiech starczył za filozoficzne wyznania i świadectwo składane prawdzie”. „Kto z wody życia pije, nie zazna nigdy pragnienia” — tak głosi napis na wręczonym medalu pontyfikalnym.

Przygotowywał też Profesor prace popularyzatorskie z myślą głównie o młodzieży, takie jak: *Kształt życia* (1979); *Kim jest człowiek?* (1974, 1976, 1980, 1985).

Profesor B. Suchodolski podkreślał zawsze w swych dziełach, że nauka, literatura oraz inne dziedziny sztuki przedstawiały zgodnie i sugestywnie

wartość życia poświęconego Ojczyźnie, dlatego też przybliżał, przypominał dzieła najcenniejsze, dokonując wyborów i omawiając je szeroko w naukowych komentarzach. Taką niezwykle cenną pracą ukazującą reprezentatywne dla autorów fragmenty dzieł, wypowiedzi, uchwał, ustaw różnych gremiów (np. Komisji Edukacji Narodowej, Towarzystwa Filomatycznego Wileńskiego, Kongresu Nauki Polskiej) jest książka *Polska i Polacy*. Ujmuje ona fragmenty dzieł ponad stu siedemdziesięciu najwybitniejszych Polaków — przedstawicieli nauki, sztuki, polityki, od czasów najdawniejszych do współczesności. Opracowanie to zyskało dużą popularność, gdyż jest bardzo przydatne w pracy wychowawczej, samowychowawczej, dla uczniów i studentów, nauczycieli oraz wszystkich, którzy interesują się historią własnego kraju. Podobną pracą, ale obejmującą teksty z kultury, nauki, polityki powszechnej — uzupełnione polskimi — jest książka *Humanizm i edukacja humanistyczna* (przygotowana z prof. I. Wojnar). Głównie dla studentów kierunków nauczycielskich, nauczycieli studiujących i doszkalcących się. Profesor przygotował do druku, opracował, komentował wiele różnych prac, jak np.: S. Staszic: *O nauce, jej znaczeniu i organizacji* (1952); S. Staszic: *Pisma filozoficzne i społeczne*. T. 1—2 (1954); J. A. Ko-meński: *Wielka dydaktyka* (1956); *Źródła do dziejów kultury fizycznej. Rozwój myśli o wychowaniu fizycznym w dobie Odrodzenia* (1959).

Profesor był też redaktorem wielu wydawnictw zbiorowych, zespołowych, m.in. monumentalnego pięciotomowego dzieła *Historia nauki polskiej*, trzynastotomowej *Wielkiej encyklopedii powszechnej*. Wiele pokoleń nauczycieli kształciło się na podręczniku *Pedagogika* opracowanym przez najwybitniejszych uczonych polskich — pedagogów. Podręcznik jest współautorstwa Profesora B. Suchodolskiego, wychodził pod Jego redakcją od 1958 roku (ostatnie wydanie ukazało się kilka miesięcy temu). Podręcznik ten był stale unowocześniany i aktualizowany; dorównuje europejskim podręcznikom tego typu.

Przez osiemnaście lat (1954—1972) Profesor pełnił funkcję redaktora naczelnego „Studiów Pedagogicznych” wydawanych przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, w latach 1956—1970 był redaktorem naczelnym „Kwartalnika Pedagogicznego”, kilka lat był redaktorem „Rocznika Pedagogicznego” PAN. Od 1972 roku stał na czele międzynarodowego zespołu redakcyjnego rocznika wydawanego przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN „Paidea” (rocznik wychodzi w języku angielskim, francuskim i rosyjskim).

Profesor uczestniczył w dziesiątkach konferencji naukowych, polskich i międzynarodowych, z referatami, często wprowadzającymi. Wiele tym konferencjom przewodniczył lub był ich honorowym przewodniczącym. Jego wystąpienia zostały opublikowane w materiałach z konferencji, a także czasopismach specjalistycznych i wydawnictwach książkowych. Wiele prac Profesora tłumaczono na języki obce, w tym: rosyjski, angielski, fran-

cuski, włoski, hiszpański, niemiecki, i wydawano w wielu krajach, nie tylko europejskich.

Profesor chętnie też przygotowywał wykłady popularyzatorskie na zaproszenie szkół, uczelni, towarzystw kulturalnych, niemal do ostatnich dni swego życia. Do ciekawszych inicjatyw tego typu można zaliczyć wykłady poruszające najbardziej aktualne problemy naukowo-literackie w „Harendzie” Kasprowicza w Zakopanem. Wykłady te prowadził m. in.: W. Czechowski, W. Geotel, R. Ingarden, K. Irzykowski, J. Krzyżanowski. Przez wiele lat wygłaszał też Profesor wykłady we Wszechnicy Polskiej Akademii Nauk, które przeznaczone były dla wszystkich chętnych. Wykładowcami byli tam najwybitniejsi uczeni (m. in. T. Kotarbiński, W. Tatarkiewicz, R. Ingarden, I. Wojnar, J. Legowicz, S. Ossowski, J. Pieter).

Za swą tytaniczną pracę był Profesor wyróżniany, nagradzany i odznaczany wyróżnieniami polskimi i zagranicznymi. Otrzymywał honorowe doktoraty uczelni zagranicznych. Szczególnie wysoko cenił sobie doktorat *honoris causa* uniwersytetu w Padwie, gdzie studiowało w przeszłości wielu wybitnych Polaków (m.in. M. Kopernik, J. Kochanowski). Najbardziej jednak cenił sobie wyróżnienia nadawane Mu tu na rodzinnej śląsko-zagłębiowskiej ziemi — honorowe obywatelstwo Sosnowca i doktorat *honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego. Był zawsze bardzo mocno związany uczuciowo z ziemią rodzinną, z Sosnowcem, z Zagłębiem. Chętnie przyjeżdżał tu na wykłady i konferencje naukowe.

Z inicjatywy Profesora (jako Przewodniczącego Narodowej Rady Kultury) zdecydowano o budowie nowego gmachu Muzeum Śląskiego. Z Jego udziałem położono kamień węgielny pod budowę tego gmachu. Postanowił też Profesor przekazać swój bardzo bogaty i cenny księgozbiór Uniwersytetowi Śląskiemu, jest to dla ciągle jeszcze młodej, 25-letniej uczelni, dar bezcenny.

Profesor był niezapomnianym dla swych uczniów nauczycielem, nauczycielem akademickim pełnym życzliwości, dyskretnie wymagającym i jednocześnie partnerskim, umiejącym dopingować do sumiennej pracy. Był też Profesor promotorem wielu magistrantów, kilkudziesięciu doktorów, kilkunastu habilitantów. Uczniowie Profesora kontynuują Jego twórczą drogę, pracując w szkołach, zakładach wychowawczych, w uczelniach wyższych w Polsce i zagranicznych. Był też Profesor częstym gościem audycji edukacyjnych w radiu i telewizji, często wypowiadał się na łamach czasopism pedagogicznych, zwracając się do nauczycieli i rodziców.



Ida KARKOSZ

Stanisław Wilczewski — pionier logopedii w Polsce

„Całe swoje życie poświęcił fonetyce i logopedii”. Tymi słowami trzech respondentów, przyjaciół i współpracowników ks. dr. S. Wilczewskiego rozpoczęło wspomnienia o niewątpliwym pionierze logopedii w Polsce. O ile wśród starszego pokolenia mieszkańców Katowic krąży jeszcze legenda o mistrzu terapii jąkania, twórcy Instytutu Fonetycznego, księdzu logopedzie, o tyle zapomina się o nim i pomija jego osiągnięcia w piśmiennictwie naukowym.

Przedstawiając ks. dr. S. Wilczewskiego jako pioniera logopedii w Polsce, można w trojaki sposób określić jego wkład i rolę w rozwój tej nauki.

1. Ze względu na miejsce działalności. Był on twórcą i organizatorem ośrodka śląskiego, obok którego pierwsze placówki, służące pomocą w szeroko rozumianych niedomaganiach głosu i mowy, powstawały w okresie 1918—1938 w Wilnie, w Warszawie, w Krakowie i we Lwowie. W 1922 roku S. Wilczewski założył w Katowicach Instytut Fonetyczny, pierwszą i przez 30 lat jedyną placówkę logopedyczną na Śląsku (S z r a m e k, 1938). Z poradni Instytutu Fonetycznego prowadzonej przez 55 lat przez S. Wilczewskiego skorzystało około 30 tys. pacjentów, przyjeżdżających ze wszystkich stron Polski, a także z zagranicy.

2. Biorąc pod uwagę dziedziny nauki, których badania złożyły się na wyodrębnioną później logopedię. S. Wilczewski, obok Tytusa Benni (1877—1955), Haliny Konecznej (1899—1961), Witolda Doroszewskiego (1899—1976), był przedstawicielem nurtu fonetycznego. Drugim zasadniczym nurtem w kształtowaniu się logopedii był nurt medyczny. Tworzyli

go lekarze laryngolodzy i foniatry, m.in. Władysław Ołtuszewski (1859—1922), Aleksandra Mitronowicz-Modrzejewska (1898—1975), Benedykt Dylewski. Na rozwój logopedii miały także duży wpływ doświadczenia w pracy z głuchymi. Ojcem surdopedagogiki w Polsce jest ks. Jakub Falkowski (1775—1848).

3. Uwzględniając działalność praktyczną S. Wilczewski był pionierem na polu leczenia logopedycznego oraz higieny i estetyki mowy, tzw. kultury żywego słowa. S. Wilczewski jest autorem jednej z najskuteczniejszych metod usuwania jąkania (W i l c z e w s k i, 1967). Współpracujący z ks. Wilczewskim logopedzi oceniają — nawet z perspektywy czasu — skuteczność prowadzonej przez niego terapii jąkania w przedziale od 70% do 80%¹. Współcześnie, w najnowszych podręcznikach logopedii, możliwość wyleczenia dzieci jākających się szacuje się na około 33%, zaznaczając, że „w wieku późniejszym szanse te znacznie maleją” (D a m e l, 1987, s. 53). S. Wilczewski z wyjątkowo silnym zaangażowaniem walczył o wykształcenie fonetyczne przyszłych nauczycieli i księży. Był organizatorem pierwszego w Polsce kursu higienicznego mówienia, którego inauguracja odbyła się w 1927 roku w Seminarium Nauczycielskim w Mysłowicach (W i l c z e w s k i, 1929).

Lata dzieciństwa i młodości

Stanisław Wilczewski urodził się 26 kwietnia 1886 roku we Wrocławiu. Był synem Leona von Wilczewskiego, naukowca i Olgi z d. Weiner, pianistki. Lata jego dzieciństwa pozostają nie poznane. Nie zachowały się prawie żadne pamiątki ani dokumenty z tamtych czasów. Na podstawie dokumentów późniejszych należy przypuszczać, że w domu Wilczewskich pielęgnowano tradycje polskie.

Pierwszą klasę szkoły ludowej (w Niemczech *Volksschule*) ukończył Wilczewski w Berlinie. Drugą i trzecią klasę zastępowały mu lekcje prowadzone przez ojca, który przygotowywał syna do gimnazjum. W listopadzie 1897 roku wstąpił S. Wilczewski do berlińskiego Fridrichsgymnasium, gdzie w 1904 roku złożył egzamin dojrzałości. Jesienią tegoż roku rozpoczął studia teologiczne na Uniwersytecie Wrocławskim. Uczęszczał także na wykłady z językoznawstwa polskie-

¹ Opinia ks. W. Basisty, długoletniego asystenta S. Wilczewskiego. W. Basista prowadzi obecnie Poradnię Logopedyczną, były Instytut Fonetyczny.

go i porównawczego. Oprócz nauki pochłonięty był pracą w Kółku Polskim². Jak wspominają koledzy ze studiów, miał ogromne pragnienie ożywienia ducha narodowego wśród Polaków. Po ukończeniu pięcioletnich studiów, 17 czerwca 1909 roku otrzymał święcenia kapłańskie.

Działalność duszpasterska

Działalność duszpasterska ks. S. Wilczewskiego przypada na lata 1909—1915. Pierwszą parafią, w której został zatrudniony, była Jellowa (obecnie Jełowa) koło Opola. Jak podają spisy ludności, miejscowość tę w prawie 100% zamieszkiwała ludność polskojęzyczna³. S. Wilczewski wykorzystując znajomość języka polskiego, starał się ukazać mieszkańcom Śląska Opolskiego piękno języka narodowego, uwalniając tym samym tamtejszą ludność od kompleksów małej wartości i upośledzenia mowy ich pra-ojców.

Od 1911 roku ks. Wilczewski był duszpasterzem ludności polskiej w Raciborzu w parafii św. Mikołaja. Tam działał w paru związkach młodzieży polskiej, których głównym celem była działalność kulturalno-oświatowa i walka z alkoholizmem. Był także organizatorem teatru amatorskiego. Wskutek aktywnej pracy oświatowej i duszpasterskiej nadwyrężył sobie struny głosowe. To zmobilizowało go do szukania pomocy najpierw dla siebie, a potem dla innych, przede wszystkim dla ludzi forsujących głos podczas pracy zawodowej, czyli dla nauczycieli, aktorów i księży.

Studia fonetyczne

Za namową biskupa z Rottenburga Pawła Kepplera (1852—1920), słynnego homilety i mówcy, Wilczewski podjął studia z zakresu fonetyki eksperymentalnej w Hamburgu. Dyrektorem Instytutu Fonetycznego w Hambur-

² Kółko założone zostało w 1895 roku przez studentów teologii Uniwersytetu Wrocławskiego, pochodzenia polskiego. Według statusu zadaniem kółka było dokształcanie w języku polskim, koniecznym w przyszłej pracy duszpasterskiej w parafiach Górnego Śląska, gdzie mieszkała przeważnie ludność polska. Członkowie kółka poznawali także historię, kulturę i literaturę polską (B a Ń k a, 1975).

³ Schematismus der Geistlichkeit des Bistums Breslau für das Jahr 1864.

gu był prof. Gulio-Panconelli-Calzia (1878—1966), pionier fonetyki i foniatry niemieckiej, asystent Abbe Rousselota (1846—1924), twórcy fonetyki eksperymentalnej. W hamburskiej pracowni studiowali tej miary polscy językoznawcy, co: Witold Doroszewski, Halina Koneczna-Świdorska, Maria Dłuska. Wilczewski studia fonetyczne ukończył w 1921 roku obroną doktoratu i opracowaniem projektu labiografu, który był wykorzystywany w badaniach prowadzonych w wielu laboratoriach fonetycznych w Europie (E s s e n, 1967; L u c h s i n g e r, 1959).

Równoległe z pracą naukową Wilczewski prowadził w roku akademickim 1916/1917 pierwszy kurs higieny mowy w seminarium duchownym we Wrocławiu.

Działalność pedagogiczna i naukowa w Polsce

Lata 1922—1939

W roku 1922 S. Wilczewski przyjechał do Katowic, by zorganizować pierwsze na tym terenie laboratorium fonetyczne, późniejszy Instytut Fonetyczny. Tym samym zrezygnował z wielu ofert pracy naukowej i praktycznej w dziedzinie fonetyki w Niemczech. (Przypomnę, że w czerwcu 1922 roku Katowice po plebiscycie i III powstaniu śląskim zostały przyłączone wraz z obszarem 4340 km² do Polski jako stolica województwa śląskiego).

Początkowo Wilczewski zaangażował się w organizowanie szkolnictwa polskiego na terenie Katowic. Chociaż zatrudniony został w Męskim Gimnazjum im. A. Mickiewicza na etacie katechety, uczył także języka polskiego, propedeutyki filozofii i początkowo geografii. W katowickim gimnazjum pracował do 1927 roku, wtedy sytuacja oświatowa była już ustabilizowana, a szkoła nie miała braków kadrowych.

W latach 1924—1927 Wilczewski studiował na Uniwersytecie Warszawskim psychologię mowy oraz fonetykę polską. Studia te były uzupełnieniem poprzednio odbytych w Hamburgu, a także umożliwiły mu zapoznanie się z nauką terminologią w języku polskim z tego zakresu. W tym okresie zawiązała się przyjaźń między S. Wilczewskim a prof. Karolem Appelem (1857—1930), który niejednokrotnie dawał wyraz temu, jak wielkie miał uznanie dla prac naukowych prowadzonych przez Wilczewskiego w hamburskim laboratorium fonetycznym. Pobyt w Warszawie umożliwiał ks. Wilczewskiemu stały kontakt z Tytusem Benni, byłym słuchaczem prof. Panconeli-Calzia w Instytucie Fonetycznym w Hamburgu.

Od 1927 roku Wilczewski realizował na Śląsku (rozpoczęte już wcześniej wśród seminarzystów wrocławskich) krzewienie kultury żywego słowa. W tymże roku z jego inicjatywy Wydział Oświecenia Publicznego wprowadził po raz pierwszy w Polsce profilaktyczny kurs higieniczny mówienia w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Mysłowicach. W latach następnych (1928—1938) podobne kursy Wilczewski prowadził także w innych zakładach kształcenia nauczycieli: w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Tarnowskich Górach i Pszczynie, w żeńskim w Nowej Wsi (obecnie Ruda Śląska-Wirek), w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach. W 1930 objął wykłady nt. *Higiena i estetyka mowy z uwzględnieniem fizjologii i akustyki, i fonetyki eksperymentalnej* w Państwowym Konserwatorium Muzycznym w Katowicach.

Równolegle, raz w tygodniu, Wilczewski dojeżdżał do Krakowa, gdzie w seminariach duchownych diecezji katowickiej, krakowskiej i częstochowskiej prowadził podobne zajęcia.

Podstawowym założeniem przedmiotu było zapobieganie schorzeniom głosu zgodnie z zasadą: „Maksimum wyniku przy minimum wysiłku”, co należy rozumieć jako wyćwiczenie mowy, zapewniające jej wyrazistość, odporność oraz łatwe i swobodne funkcjonowanie bez ograniczeń czasowych (W i l c z e w s k i, 1929, 1936).

Przekonanie o potrzebie i konieczności kontynuowania nauczania higieny mowy z pewnością zadecydowało o nieprzyjęciu przez Wilczewskiego propozycji prof. T. Benniego objęcia w 1929 roku stanowiska dyrektora Instytutu Głuchoniemych w Warszawie.

Działalność fonetyczna Wilczewskiego spotkała się z uznaniem fonetyków na całym świecie, toteż bywał wielokrotnie zapraszany na międzynarodowe sympozja logopedyczne i fonetyczne (np. w 1930 roku w Bonn, w 1932 roku w Amsterdamie).

Lata 1939—1945

II wojna światowa zatrzymała działalność S. Wilczewskiego w zakresie popularyzowania fonetyki i logopedii. Był to czas oficjalnej przerwy w działalności Instytutu Fonetycznego, na podstawie notatek i listów należy jednak wnioskować, że i wtedy Wilczewski zajmował się leczeniem logopedycznym. W latach okupacji był zatrudniony jako proboszcz kościoła św. Kazimierza w Katowicach, który często odwiedzali Polacy, darzący ks. Wilczewskiego zaufaniem i znający jego przekonania. To, że Wilczewski — choć często wzywany na gestapo — nie podzielił losu umęczonych przez niemieckiego okupanta kapłanów i inteligencji, zawdzięczał prawdo-

podobnie swojemu szlacheckiemu pochodzeniu (von Wilczewski), które zmyliło Niemców.

Lata 1945—1980

Po wyzwoleniu kraju S. Wilczewski powrócił do zajęć logopedycznych, przyjmując jeszcze przez 30 lat bardzo wielu pacjentów z całej Polski w swojej poradni, która w dalszym ciągu zachowała pierwotną nazwę „Instytut Fonetyczny”. W placówce tej leczono fonastenię, wady artykulacyjne oraz jąkanie. Przez wiele lat Wilczewski kontynuował również wykłady i ćwiczenia z zakresu fonetyki oraz higieny mowy w wyższych seminariach duchownych. Programy nauczania szkół pedagogicznych nie przewidywały niestety już kursów higienicznych mówienia.

Po II wojnie światowej Instytut Fonetyczny był placówką funkcjonującą na zasadach prywatnej poradni specjalistycznej. Koszty leczenia pokrywał przede wszystkim miejski wydział zdrowia.

W latach sześćdziesiątych dodatkową działalnością Instytutu było prowadzenie praktyk dla słuchaczy pierwszego w Polsce Podyplomowego Studium Logopedycznego, zorganizowanego na Uniwersytecie M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Do jego powstania znacznie przyczynił się Wilczewski.

W Instytucie Fonetycznym pracował on niemal do śmierci (w przemówieniu wygłoszonym z okazji przyznania mu Śląskiej Nagrody im. J. Ligonia 89-letni logopeda opowiadał o niedawnym sukcesie w leczeniu jękającego się studenta Politechniki Częstochowskiej).

Ks. dr Stanisław Wilczewski zmarł w wieku 94 lat, dnia 12 czerwca 1980 roku w Katowicach-Bogucicach w szpitalu dla chronicznie chorych, w którym spędził ostatnie pół roku życia.

Grób Wilczewskiego znajduje się w Katowicach na cmentarzu przy ul. Sienkiewicza. Na czarnej tablicy nagrobkowej, pod nazwiskiem oraz datami urodzin i śmierci, widnieje wymowny napis „Effeta!” (Ewangelia św. Marka, rozdz. 7, 34), który oznacza w języku aramejskim „otwórz się” (rozumiane jako „bądź zdolny do mówienia!”). Tym jednym słowem bardzo trafnie podsumowano życiorys wielkiego pioniera polskiej logopedii. Jego życie było przecież służbą na rzecz ludzkiego głosu i mowy.

Bibliografia

- Bańka J., 1975: *Ks. infułat dr Michał Lewek (1878—1967)*. W: A. Schletz: *Nasza przeszłość. Studia z dziejów kościoła i kultury katolickiej w Polsce*. Kraków.
- Demal G., 1987: *Elementy logopedii*. Warszawa, s. 53.
- Essen O., 1967: *Fonetyka ogólna i stosowana*. Warszawa.
- Luchsinger A., 1959: *Lehrbuch der Stimm und Sprachheilkunde*. Wien.
- Szramek E., 1938: *Instytut Fonetyczny w Katowicach*. W: „Rocznik Towarzystwa Przyjaciół Nauk na Śląsku”. T. 6. Katowice.
- Wilczewski S., 1929: *Program i metoda fonetyczno-higienicznego wykształcenia alumnów*. Kielce.
- Wilczewski S., 1929: *Przemówienie inauguracyjne*. „Kućnica Duchowa”, nr 4. Myslowice.
- Wilczewski S., 1936: *Wykształcenie fonetyczne jako nowy przedmiot o zasadniczym znaczeniu dla kształcenia nauczycieli*. W: „Pamiętnik Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Pszczynie”. Katowice.
- Wilczewski S., 1967: *Teoretyczne założenia i metoda usuwania jęknięcia*. „Logopedia”, nr 7. Lublin.

RECENZJE



**Antonina Gurycka: „Światopogląd młodzieży”
Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych 1991
ss. 238; nakład 1500 egz.**

Światopogląd młodzieży Antoniny Guryckiej jest publikacją szczególną, inspiracją bowiem do jej powstania była praca S. Szumana, J. Pietera i H. Weryńskiego pt. *Psychologia światopoglądu młodzieży* wydana w 1933 roku przez S. A. Książnicę-Atlas (Warszawa—Lwów). Jej przedmiotem jest wielostronnie analizowany światopogląd młodzieży. Od tamtego czasu, gdy książkę opracowano (mija prawie 60 lat), nie powstała inna publikacja tak skoncentrowana na problemie światopoglądu młodzieży, opracowana przez psychologów.

Recenzowana książka składa się z trzech rozdziałów: *I. Systemy wartości młodzieży*; *II. Światopogląd*; *III. Idealizm młodzieży*, poprzedzonych wprowadzeniem, a zakończonych podsumowaniem, bibliografią i streszczeniem w języku angielskim. Dokładne omówienie tak obszernego dzieła przekracza ramy niniejszej recenzji. Dlatego ograniczę się jedynie do zasygnalizowania treści jego poszczególnych rozdziałów.

We wprowadzeniu autorka szkicuje problematykę światopoglądu w wyborze. Nie poddaje analizie całej obszernej i dostępnej literatury dotyczącej tego zagadnienia. Stwierdza, że „światopogląd nie jest pojęciem naukowym, gdyż nie ma wyraźnie określonych parametrów, genezy, mechanizmów wewnętrznej strukturalizacji i określonych, zweryfikowanych empirycznie funkcji” (s. 11). Autorka wyznaczyła następujące cele:

— charakterystyka systemów wartości i światopoglądu polskiej młodzieży w drugiej połowie XX wieku (1949—1988), przede wszystkim zaś

- w końcu lat osiemdziesiątych, za pomocą ankiety otwartej, której wyniki analizowane były przez grupy sędziów kompetentnych;
- weryfikacja przyjętego założenia, iż w rozwoju różnych właściwości psychicznych człowieka proces przebiega nie tylko według własnego indywidualnego rytmu (różnice indywidualne), ale zależny jest od wielu problemów, tj. od „czasu społecznego”, w którym człowiek żyje;
 - nadanie pojęciu „światopogląd” statusu pojęcia teoretycznego; dla psychologów „światopogląd” jest raczej określeniem potocznym, trudnym do operacjonalizacji; ważnym zjawiskiem, które wymaga odróżnienia od światopoglądu, jest system wartości, stanowiący w pracy odrębny przedmiot badań.

Rozdział I — zawiera przegląd unikalnych materiałów dotyczących systemów wartości cenionych przez młodzież w okresie przełomu PRL i tworzenia się Rzeczypospolitej Polskiej. Materiały te uzyskano, powtarzając badania tą samą techniką, co dziesięć lat. Badaniami objęto ponad 700 uczniów klas I i III liceów oraz techników w 5 miastach wojewódzkich. Jedną grupę uczniów badano za pomocą kwestionariusza *Poglądy młodzieży* (technika do badania cenionych wartości — pełny tekst kwestionariusza zainteresowani odnajdą w książce autorki: *Systemy wartości młodzieży a oddziaływanie szkoły*. Warszawa 1986); drugą zaś — wykorzystując otwartą, czteropytaniową ankietę dotyczącą życia, wzorów osobowych, mającą zainspirować do swobodnej wypowiedzi światopoglądowej.

W świetle przeprowadzonych badań młodzież końca lat osiemdziesiątych naszego stulecia jawi się jako młodzież o wyraźnych tendencjach humanistycznych, uwikłanych w problematykę społeczną. Ceni ona najbardziej „działanie”, „afiliację” i „prospołeczność”, a więc wartości związane z człowiekiem uwikłanym w relacje z innymi ludźmi, służącym innym, człowiekiem działającym, człowiekiem będącym podmiotem. Na dole tej hierarchii znalazły się tzw. wartości obywatelskie, czyli odnoszące się do człowieka jako członka państwa, narodu o określonych powinnościach.

W odpowiedzi na ankietę światopoglądową młodzież wśród swoich celów wymienia własne wykształcenie i zdobycie zawodu. Służba krajowi (światu) zajmuje ostatnie miejsce. Za wzory osobowe uznaje ludzi z bezpośredniego otoczenia (koledzy, matka). We wzorach osobowych badani eksponują stosunek do innych ludzi oraz sposoby ich działania. Cenioną ideą jest idea pokoju, obok niej ochrona środowiska, idee ruchów młodzieżowych. Znaczna powszechność wartości związanych z aktywnością społeczną wskazuje na to, że młodzież z 1988 roku — stanowi to dobrą prognozę — weźmie aktywny udział w rozwoju naszego społeczeństwa.

W rozdziale II autorka scharakteryzowała światopogląd młodzieży szkół średnich z 1988 roku w porównaniu z ubiegłymi dekadami drugiej połowy XX stulecia oraz podjęła próbę stworzenia bardziej ogólnego mo-

delu światopoglądu człowieka jako teoretycznego konstruktu konkretnego psychologicznego zjawiska. Ciekawym przemianom ulega na przestrzeni lat ważność priorytetowych celów, takich jak zawód i wykształcenie. Pozycja wykształcenia rośnie (1948 — 6%, 1988 — 57% populacji), pozycja zawodu znacząco maleje między 1948 a 1978 rokiem (od 53% do 9%), aby w 1988 roku nagle skokowo wzrosnąć (40%). Stopniowo od 1948 roku zwiększa się liczba wymienianych celów. W 1948 roku dominował jeden cel, a w 1988 roku młodzież wymieniała trzy i więcej, co świadczy o rozszerzaniu się jej perspektyw życiowych.

Zmienia się także pogląd młodzieży na siły decydujące w dziejach świata. W 1949 roku dominowało przekonanie, że siłą tą jest pieniądz. Od 1978 roku miejsce priorytetowe zajęli ludzie — wybitne jednostki. Ewoluuje rola Boga — w latach 1949—1978 poglądy o jej ważności utrzymywały się na poziomie 10—13% populacji, od 1988 roku nasiliło się przekonanie o priorytetowej roli Boga w dziejach świata (18,5%). Pytana o źródła swych poglądów młodzież odpowiada w większości, iż jest autonomiczna w kształtowaniu swych poglądów, że wyznacza swoje cele, określa swoje przekonania. Roli szkoły nie wymieniano, rola rodziny okazuje się ledwo widoczna. Charakterystyczna dla przekazywanych poglądów jest ich ideo-wo-rozsądkowa forma. Nie tylko brak powoływania się na naukę szkolną, wiedzę w ogóle czy autorytety intelektualne.

W zakończeniu rozdziału Gurycka wyróżnia elementy strukturalne światopoglądu:

- obiekt (osoba, społeczność, wszechświat, Bóg, natura),
- stosunek do obiektu (intelektualny i emocjonalny),
- konfliktowość (dysonans wartości i standardów),
- zagrożenie obiektu (lęk).

W efekcie analiz autorka ujawnia w światopoglądach młodzieży trzy typy dojrzałe (uksztaltowane):

1. Typ „nie” — lękowy o orientacji pragmatycznej (racjonalny stosunek do obiektu, harmonijna struktura wartości, brak lęku, świat w sensie ogólnym — natura).

2. Typ „ego” — lękowy o orientacji humanistycznej (stosunek do obiektu emocjonalny, raczej konflikt wartości, poczucie lęku, osoba ludzka — często „Ja”).

3. Typ „eko” — lękowy o orientacji humanistycznej bądź społecznej (stosunek do obiektu różny: przy humanistycznej — emocjonalny, przy społecznej — racjonalny; raczej konflikt wartości, poczucie lęku; obiekt — osoba ludzka lub społeczeństwo).

Uwaga autorki w rozdziale III skupiona zostaje na pojęciu idealizmu, który oznacza „wyraz postulatów uczuciowych, personalnych, poprzez które młodzież patrzy na świat, póki go nie pozna dobrze” (s. 189), a stanowi

on szczególnie problem światopoglądu. Istnieją różnice między idealizmem młodzieży lat trzydziestych a idealizmem młodzieży końca XX stulecia. Większość badanych nie potrafi jednoznacznie określić swego stosunku do idealizmu (typ mieszany ustosunkowania), podczas gdy w latach trzydziestych za idealizmem opowiedziało się 38% chłopców i 23,1% dziewcząt. Współczesna młodzież w 1990 roku idealizm rozumie konkretnie — jako cel realnych dążeń; w latach trzydziestych do jego opisu używano wyznaczników typu: altruizm, szlachetność, bezinteresowność. Połowa chłopców w 1990 roku uważa, że nie warto być idealistą, poglądy dziewcząt zaś: „nie warto” — polaryzują się. W latach trzydziestych w większości młodzież uważała, że warto być idealistą.

Wniosek z porównania przeprowadzonych współcześnie badań z badaniami przeprowadzonymi przez S. Szumana i jego zespół jest jeden — obraz młodzieży naszych czasów w swych głównych zarysach różni się od obrazu młodzieży lat trzydziestych. Charakterystyka światopoglądu młodzieży dostarcza materiału do szerszych przemyśleń o strukturze światopoglądu jako psychologicznego konstruktu. Gurycka stworzyła zręby naukowego ujęcia światopoglądu przez dostarczenie kategorii do jego opisu oraz zwróciła uwagę na pewne mechanizmy go tworzące.

Założone cele, które przyświecały autorce w toku badań, zostały przez nią osiągnięte. Materiał przedstawiła przystępnie i konsekwentnie. Omawianą publikację cechuje przejrzystość, czytelność — spełnia wszystkie warunki rzetelnej monografii (wiele tabel, rysunków, wykresów). W znacznym stopniu uzupełnia istniejącą w tym względzie lukę. Lekturę tej pracy polecam zarówno praktykom, jak i tym, którzy tworzą teorię psychologiczną. Jedni i drudzy mogą z niej wiele skorzystać. Podsumowując — praca bardzo znacząca, napisana z dużym znawstwem przedmiotu.

Piotr Kowolik

KRONIKA



Kronika Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego

Korzystając z prawa czy może obowiązku gospodarza, pragniemy informować Państwa o niektórych sprawach związanych z Wydziałem Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. W przyszłości planujemy opublikowanie tomu „Chowanny” poświęconego w całości prezentacji historii, dorobku naukowego i perspektyw badawczych Wydziału. W niniejszej notatce znajdują się informacje o niektórych tylko wydarzeniach, które miały miejsce w roku 1992 na Wydziale, a które — naszym zdaniem — mogą zainteresować Czytelników.

W roku ubiegłym odbyły się dwa ważne spotkania naukowe zorganizowane przez Katedrę Psychologii Ogólnej i Psychologii Pracy Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego.

W kwietniu 1992 roku — konferencja ogólnopolska nt. *Człowiek w procesie przemian gospodarczych*, na której przedstawiono wyniki badań z zakresu psychologii ekonomicznej, socjologii ubóstwa, ekonomii oraz prawa. Omawiane badania dotyczyły m.in. prawnych i ekonomicznych aspektów procesu transformacji systemowej oraz społecznych i psychologicznych konsekwencji zmian w sferze ekonomicznej i społecznej.

W listopadzie 1992 roku odbyło się kolokwium psychologiczne zorganizowane wspólnie z Komitetem Nauk Psychologicznych PAN nt. *Zmiany społeczne. Zagrożenia i wyzwania dla jednostki*, na którym wygłoszono 12 referatów z różnych dziedzin psychologii, głównie społecznej. Omówiono funkcjonowanie człowieka w sferze pracy, gospodarki i polityki, zwrac-

cając uwagę na mechanizmy zachowania się w sytuacji zmian obiektywnych, instytucjonalnych i subiektywnych, tzn. mentalności ludzi uwikłanych w sytuacje trudne. Było to ważne wydarzenie także z tego względu, iż stanowiło okazję do zapoznania się naszego środowiska naukowego z aktualnymi pracami czołowych przedstawicieli psychologii polskiej.

Warto odnotować także udział naszych kolegów w konferencjach organizowanych przez inne ośrodki naukowe, w tym w 23 konferencjach zagranicznych oraz 57 krajowych. Wymienić tu można udział w następujących spotkaniach naukowych: Ogólnopolskim Seminarium Pedagogów Społecznych w Warszawie, I Ogólnopolskim Międzynarodowym Interdyscyplinarnym Sympozjum nt. *Budowa środków zaufania a rozwój kultury w Europie* w Opolu, konferencji poświęconej roli pedagogów specjalnych w kształceniu osób niepełnosprawnych w Lublinie i Krakowie (Katedra Pedagogiki Społecznej), konferencjach poświęconych modyfikacji systemu edukacji w Polsce, w tym również reformie szkolnictwa wyższego, modernizacji studiów pedagogicznych w polskich szkołach wyższych oraz aktualnym problemom zarządzania oświatą (Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej). Już w roku bieżącym Wydział Pedagogiki i Psychologii był licznie reprezentowany na ogólnopolskim zjeździe pedagogów, który odbył się w lutym 1993 roku w Warszawie i został zorganizowany przez Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego pod hasłem „Ewolucja tożsamości pedagogiki”.

Słowa uznania należą się prof. dr hab. Wandzie Borkowskiej-Nowak, z inicjatywy której nawiązano kontakty z uczelniami działającymi w Wilnie i Mińsku, a zwłaszcza z Uniwersytetem Polskim w Wilnie.

Rok 1992 był także kolejnym rokiem funkcjonowania pod patronatem naszej uczelni Uniwersytetu Trzeciego Wieku, którego pracami kieruje dr W. Błońska z Wydziału Pedagogiki i Psychologii. Dorobek UTW prezentowany był przez nią na konferencjach zorganizowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, Polskie Towarzystwo Gerontologiczne oraz w licznych programach katowickiej telewizji regionalnej.

Do wydarzeń, które miały niewątpliwie wpływ na funkcjonowanie naszego Wydziału, należy zaliczyć także wprowadzenie zasad odpłatności na studiach zaocznych. W roku ubiegłym ogromnym zainteresowaniem cieszyły się zaoczne studia pedagogiczne, a zwłaszcza zorganizowane po raz pierwszy trzyletnie magisterskie studia z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej dla absolwentów studiów nauczycielskich, na które przyjęto ponad 700 osób. Niestety, pomimo uruchomienia wszystkich rezerw kadro-

wych i lokalowych, nie można było przyjąć większej liczby kandydatów bez drastycznego obniżenia poziomu kształcenia.

Jako sygnał dostosowywania się nauki do aktualnych potrzeb i wymagań ekonomicznych można potraktować powołanie na naszym Wydziale w roku 1992 Centrum Badań Psychologicznych dla Gospodarki. Centrum to przeprowadziło już szereg szkoleń kadry menadżerskiej, m.in. z zakresu umiejętności kierowniczych czy interpersonalnych.

Olga Tadla

„Chowanna”	Uniwersytet Śląski	Katowice 1993	R. XXXV (XLVI)	T. 1	s. 66-67
------------	--------------------	---------------	----------------	------	----------



Książki nadesłane

- Czekaj K., Wódz J., 1991: *Miasto — ekologia społeczna — patologia społeczna*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 91.
- Dudek W., 1991: *Międzynarodowe aspekty mass mediów*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 111.
- Goriszowski W., Kowolik P., 1990: *Z metodyki i metodologii wychowania plastycznego*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 153.
- Jacher W. (red.), 1991: *Analiza struktur i zachowań w przedsiębiorstwie*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 130.
- Marciniczyk B., 1991: *Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 191.
- Marten Z., 1990: *Wstęp do psychologii sądowej. Skrypt dla studentów psychologii i prawa*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 319.
- Morszczyńska U., 1991: *Rola elementów metodologii nauk w treściach nauczania*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 107.
- Opacki I. (red.), 1991: *Film w kulturze. Wokół kategorii instytucji kinematograficznej*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 119.
- Otrębska-Popiołek K., 1991: *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 147.
- Promieńska H., 1991: *Trwanie i zmiana wartości moralnych*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 138.
- Radziewicz-Winnicki A. (red.), 1991: *Teacher Strategies. A Review and Critique of Chosen Conceptions*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 140.
- Ratajczak Z., 1991: *Elementy psychologii pracy*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 186.
- Ratajczak Z. (red.), Dołęga Z., Hrapkiewicz H., John-

- Borys M., Kubica A., Michałowska L., Mielimaka S., Wojszczyk M., 1991: *Rozwojowe i sytuacyjne przesłanki dynamiki grup dziecięcych i młodzieżowych*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 76.
- Ratajczak Z., Wosińska W. (red.), 1991: *Teoria sytuacji a badanie aktywności człowieka*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 93.
- Ratajczak Z., Wosińska W. (red.), 1991: *Zaufanie i niesprawiedliwość a społeczne funkcjonowanie człowieka*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 93.
- Stanik J. (red.), 1990: *Opiniodawcze i medacyjne funkcje psychologa w sprawach rozwodowych i opiekuńczych*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 154.
- Stankowski A., 1991: *Negatywizm szkolny młodzieży niedostosowanej społecznie*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 133.
- Szczepański M. S., 1990: *Teoria zmian społecznych. Cz. 1: Teorie modernizacji*. Wyd. 2 poprawione i uzupełnione. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 155.
- Uchyla-Zroski J., 1991: *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wychowania muzycznego*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 118.
- Winiańska A., 1991: *Postawy dzieci 8—9-letnich wobec najbliższego otoczenia społecznego*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 154.
- Żechowska B. (red.), 1991: *W kręgu problematyki i metod polskiej pedagogiki*. Katowice, Uniwersytet Śląski, ss. 104.

Genowefa Kuszek

„Chowanna”	Uniwersytet Śląski	Katowice 1993	R. XXXV (XLVI)	T. 1	s. 68
------------	--------------------	---------------	----------------	------	-------



Noty o Autorach

Prof. dr hab. Zofia Ratajczak — profesor tytularny, kierownik Katedry Psychologii Ogólnej i Psychologii Pracy Uniwersytetu Śląskiego.

Prof. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak — profesor tytularny, kierownik Katedry Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania Uniwersytetu Śląskiego.

Prof. dr hab. Tadeusz Tomaszewski — emerytowany profesor Uniwersytetu Warszawskiego.

Prof. dr hab. Stanisław Palka — profesor tytularny, dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Mgr Teresa Sikora — asystent w Katedrze Psychologii Ogólnej i Psychologii Pracy Uniwersytetu Śląskiego.

Dr Stanisław Tokarczyk — emerytowany dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Katowicach.

Mgr Ida Karkosz — asystent w Katedrze Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej Uniwersytetu Śląskiego.

Mgr Piotr Kowolik — starszy wykładowca w Katedrze Pedagogiki Przedzszkolnej i Nauczania Początkowego Uniwersytetu Śląskiego.

„Chowanna”. T. 1

S u m m a r y

This volume consists of 5 articles. The first devoted to the history of the journal „Chowanna” is written by W. Bobrowska-Nowak. The essay of T. Tomaszewski is devoted to reference system of helping behaviors as a basis for the social learning. J. Palka's article is devoted to the contemporary problems of pedagogy theoretically and practically oriented. T. Sikora reported the results of study of the lack of tolerance from the point of view of the theory of just world. The biographical note to the memory of Bogdan Suchodolski — the great polish humanist who passed away few month ago, by S. Tokarczyk ends the volume. The biography of Stanisław Wilczewski — pioneer of logopedy in Poland is presented by I. Karkosz. Book of A. Gurycka on the youth philosophy of life is reviewed by P. Kowolik.

Recenzenci
Tadeusz Lewowicki
Marian Śnieżyński

PL ISSN 0137-706X

Copyright © 1993
by Uniwersytet Śląski
Wszelkie prawa zastrzeżone

Projekt okładki
Aleksander Herman

Redaktor
Olga Nowak

Redaktor techniczny
Alicja Zajączkowska

Korektor
Włodzimierz Dobrzański

Wydawca
Uniwersytet Śląski
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice

Wydanie I. Nakład: 500 + 50 egz. + 25 nadb. Ark.
druk. 4,5. Ark. wyd. 6,5. Przekazano do składu
w sierpniu 1993 r. Podpisano do druku i druk ukoń-
czono w październiku 1993 r. Papier kl. III, 70g
70x100. Cena zł 25 000,—

Skład: DTP Ventura
Centrum Techniki Obliczeniowej
Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Śląskiego
ul. 3 Maja 12, 40-096 Katowice

Zasady opracowania materiałów

- 1. Redakcja przyjmuje teksty nigdzie dotąd nie publikowane.**
- 2. Nadsyłane prace będą recenzowane, a następnie omawiane na posiedzeniach redakcji, która podejmie decyzję w sprawie zakwalifikowania ich do druku. O decyzji redakcji Autor zostanie poinformowany. W przypadku niezakwalifikowania artykułu do druku będzie on zwrócony Autorowi. (Prace realizowane między innymi w ramach grantu powinny być opatrzone informacją o rodzaju, numerze i tytule problemu badawczego).**
- 3. Objętość tekstu nie może przekraczać 16 stron maszynopisu, łącznie z bibliografią, przypisami, tabelami, rysunkami. Wyjątek od tej zasady stanowią jedynie artykuły zamówione.**
- 4. Materiały przekazane do redakcji powinny zawierać:**
 - maszynopis tekstu (znormalizowany, w trzech egzemplarzach) wraz z bibliografią (uporządkowaną alfabetycznie, w układzie nazwisko / data),**
 - streszczenia w języku polskim i w języku angielskim,**
 - tabele, rysunki (wykonane starannie na kalce technicznej, opisane, w jednym egzemplarzu),**
 - przypisy: bibliograficzne (podane w tekście głównym, umieszczone w nawiasie w układzie nazwisko / data), rzeczowe (opatrzone cyfrą odpowiadającą numeracji ciągłej przypisów w tekście głównym, napisane na oddzielnej stronie),**
 - informacje o Autorze (imię i nazwisko, tytuł, stopień naukowy i zawodowy, specjalność, stanowisko i miejsce pracy, aktualnie pełnione funkcje w stowarzyszeniach i towarzystwach krajowych i zagranicznych, adres do korespondencji, adres domowy, numer telefonu).**

