



# Wychowanie

wobec  
współczesnych  
wyzwań

**Monografie**  
Kolegium  
Jagiellońskiego

Rada Programowa serii:

przewodniczący: prof. KJ dr hab. Grzegorz Górski (Kolegium Jagiellońskie, Toruń, Polska)

prof. Ivana Butoracova-Sidlerova PhD (University of St. Cyril and Methodius, Trnava, Slovakia)

prof. dr hab. Krzysztof Górski (Jet Propulsion Laboratory NASA, Pasadena, CA, USA)

prof. RN dr Josef Navratil PhD (University of South Bohemia, České Budějovice, Czech Republic)

ks. prof. dr hab. Ireneusz Werbiński (Kolegium Jagiellońskie, Toruń, Polska)

prof. UMK dr hab. Marek Zajko (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń, Polska)

prof. KJ dr hab. Krystyna Żuchelkowska (Kolegium Jagiellońskie, Toruń, Polska)



# Wychowanie wobec współczesnych wyzwań

Eugeniusz  
Suwiński

AKAPIT

WYDAWNICTWO  
EDUKACYJNE

**Monografie**  
Kolegium  
Jagiellońskiego

Toruń 2021

JAGIELLOŃSKI  
INSTYTUT WYDAWNICZY





Ministerstwo  
Edukacji i Nauki

Program:

**DOSKONAŁA  
NAUKA**

**Publikacja wydana dzięki wsparciu uzyskanemu  
w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki  
„Doskonała Nauka” 2021.**

Monografia przygotowana w ramach współpracy  
Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie z Kolegium Jagiellońskim w Toruniu.

**Recenzenci:** ks. prof. dr hab. Ireneusz Werbiński, Kolegium Jagiellońskie w Toruniu  
dr hab. Mieczysław Dudek, prof. Państwowej Wyższej Szkoły  
Techniczno-Ekonomicznej w Jarosławiu

**Redaktor prowadzący:** Beata Króliczak-Zajko

**Korekta:** Anna Mądry

**Opracowanie graficzne:** Beata Króliczak-Zajko

**Skład:** Karol Cyranowicz

**Copyright by** © Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” s.c., Jagielloński Instytut Wydawniczy  
oraz Eugeniusz Suwiński

**Współpraca wydawnicza:** Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” s.c.  
oraz Jagielloński Instytut Wydawniczy

Toruń 2021

AKAPIT

WYDAWNICTWO  
EDUKACYJNE

**Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT” s.c.**

ul. H. Piskorskiej 12/23

87-100 Toruń

tel. 56 648 55 53, e-mail: [info@weakapit.pl](mailto:info@weakapit.pl)

ISBN 978-83-66951-01-3



**JAGIELLOŃSKI**  
INSTYTUT WYDAWNICZY

**Jagielloński Instytut Wydawniczy**

ul. Szosa Bydgoska 50

87-100 Toruń

tel. 56 651 97 81

ISBN 978-83-65824-58-5

**Oferta wydawnicza oraz sprzedaż internetowa:** [www.weakapit.pl](http://www.weakapit.pl), tel. 601 880 321

**Wersja elektroniczna**

# Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	<b>7</b>
<b>Rozdział I</b>	
<b>Nowe konteksty wychowania</b> .....	<b>11</b>
1. Tożsamość w wychowaniu.....	13
2. Wychowanie patriotyczne w zglobalizowanym świecie.....	20
3. Wychowanie jako proces wartościowania.....	31
<b>Rozdział II</b>	
<b>Wychowanie jako rodzaj praktyki społecznej – oczekiwania wobec edukacji</b> .....	<b>37</b>
1. Współczesne rozumienie edukacji.....	39
2. Edukacja zdrowotna w rozwijaniu umiejętności życiowych.....	42
3. Edukacja inkluzyjna w walce z marginalizacją i wykluczeniem społecznym.....	48
4. Edukacja zdalna w erze cyfryzacji.....	54
<b>Rozdział III</b>	
<b>Holistyczny wymiar współczesnego wychowania</b> .....	<b>63</b>
1. Współczesny wymiar starzenia się i starości.....	65
2. Zdrowie i szczęście – zestawienie dwóch tradycyjnych wartości.....	98
3. Kształtowanie świadomości obywatelskiej i obronnej poprzez wartościowanie.....	105
4. Pedagogiczny kontekst rozwoju przywództwa.....	113

5. Wychowanie w erze postmodernistycznego społeczeństwa globalnego .....	118
<b>Podsumowanie monografii</b>	
<b>Myślenie wertykalne i myślenie lateralne.....</b>	<b>121</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>129</b>

## Wstęp

Pedagogika to nauka o wychowaniu, którego cel stanowi rozwój człowieka, będący efektem jego aktywności. Zasadne będzie zatem stwierdzenie, że kształcenie pedagogiczne powinno być przygotowaniem absolwentów do pracy z człowiekiem w każdym wieku i wyposażyć studentów w umiejętności wychowawczego oddziaływania na reprezentantów wszystkich pokoleń. Dlatego też rozważania pedagogiczne należy rozpiąć na osi wyznaczonej problemami towarzyszącymi poszczególnym osobom na wszystkich etapach ich życia.

Istota współczesnego wychowania powinna tkwić w pomaganiu ludziom, a najważniejszą czynnością w wychowaniu jest profilaktyka, która nie polega na niszczeniu zła (jest to działanie najmniej skuteczne), lecz na rozwijaniu i umacnianiu dobra. Parafrazując myśl księdza Jana Bosko, można powiedzieć, że wychowanie to dzieło serca.

Monografia pod tytułem *Wychowanie wobec współczesnych wyzwań* jest uzupełnieniem pozycji tematycznie związanych z całościowym podejściem do współczesnego wychowania. Opracowanie to podejmuje wielowątkowo problematykę wychowania, która jest inspirowana założeniem, że rezultatem wychowania ma nie być jakaś gotowa osobowość, lecz zainicjowanie, pobudzenie i nadanie kierunku rozwoju tej osobowości we wszystkich jej obszarach. Takie założenie implikuje przedstawienie problematyki wychowania w oparciu o dorobek pedagogiki, psychologii, socjologii, biomedycznych podstaw rozwoju, a także edukacji zdrowotnej.

Monografia składa się z trzech części. W pierwszej, *Nowe konteksty wychowania*, zaakcentowana została konieczność stosowania (przy organizacji procesu wychowania) przymiotnika „współczesny”, związane jest to bowiem z ciągle pojawiającymi się, nowymi tendencjami w zachowaniach społecznych, docierającymi do nas nowymi interpretacjami koncepcji filozoficznych, socjologicznych, co łączy się przede wszystkim z postępowaniem technologicznym. Skoro wychowanie to intencjonalne działanie wychowawcy, prowadzące do uzyskania względnie trwałych zmian



w osobowości wychowanka, to działalność ta powinna być nakierowana na dokonywanie zmian tożsamej osobowości. Uzasadnione więc jest stwierdzenie, że zachować tożsamość wychowanka to pracować z nim tak, aby był ciągle tym samym, ale nie takim samym. Tożsamość wychowanka to poczucie ciągłości jego istnienia, poczucie indywidualności i odrębności. Tożsamość to głównie wartości duchowe, to także historia, jaką przeżywali przodkowie wychowanka. W procesie wychowania ważna jest również idea wspólnotowości lokalnej, a także właściwa interpretacja pojęcia małej ojczyzny. Treści zapisane w tej części są próbą poszukiwania odpowiedzi na pytanie, czy tożsamość jest matką wspólnoty i społeczeństwa. Stanowią również próbę znalezienia odpowiedzi na kolejne pytania, choćby o to, czy w ramach procesu globalizacji jest miejsce na patriotyzm jako wartość. Globalizacja nie jest wytworem jakiejś ideologii, lecz zjawiskiem występującym w znacznym stopniu niezależnie od ludzi na określonym szczeblu ewolucji społecznej. Wymusza ona nowy styl myślenia podporządkowanego interesom wszystkich, nie zaś tylko poszczególnych jednostek. Z tego też powodu w monografii znalazła się pogłębiona analiza wychowania jako procesu wartościowania.

Część drugą rozpoczyna autorska refleksja nad współczesnym rozumieniem pojęcia edukacji. Edukacji jako procesu wyprowadzania z niższego poziomu wiedzy na wyższy, doprowadzania do zmiany postaw, zmiany przekonań, zmiany zachowań, podniesienia na wyższy poziom umiejętności („edukacja”, z łac. *ex duco* – „z drogi”, „wyprowadzam z gorszej drogi na lepszą drogę”). W takim interpretowaniu edukacji – jednego z najistotniejszych terminów związanych z procesem wychowania – przeprowadzona została pogłębiona refleksja nad znaczeniem edukacji zdrowotnej w kontekście umiejętności życiowych oraz zapobiegania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu. W tej części zamieszczono również refleksję pedagogiczną, której inspiracją jest nowa sytuacja podyktowana koniecznością wprowadzenia na szerszą skalę edukacji zdalnej – inne spojrzenie na interakcję nauczyciel–uczeń. Transmisja wiedzy raczej pozostaje realizowana. A co z pozostałymi zadaniami edukacji: zmianą postaw, doskonaleniem umiejętności, zmianą zachowań, przekonań?

Część trzecia to rozważania nad istotą kształcenia pedagogicznego oraz działalnością wychowawczą związaną z rozwojem osobowości we wspólnym obszarze somatyczno-psychicznym na różnych etapach rozwoju człowieka i w różnych kontekstach. Stąd też tytuł tej części: *Holistyczny*

wymiar współczesnego wychowania. Holistyczne (całościowe) podejście to dbanie o wszystkie aspekty, to rozwój wszechstronny, to uwzględnianie wszystkich sfer oddziałujących na człowieka. Kontynuowane jest w tej części omawianie problematyki wartości, tym razem bardziej holistycznie: najpierw zostają zestawione i przeanalizowane dwie wartości: zdrowie i szczęście, a następnie podjęte rozważania związane z kształtowaniem świadomości obywatelskiej oraz obronnej. Autor uzasadnia konieczność wprowadzenia do katalogów wartości „dobro wspólne”. Rozważa to w zestawieniu z wartością „postawa obywatelska” i „bezpieczeństwo”. W kolejnych podrozdziałach kontynuowana jest problematyka globalizacji (w kontekście postmodernistycznego społeczeństwa) oraz holistyczne przedstawienie rozwoju przywództwa w kontekście organizacji procesu wychowania. Pojawiają się prowokacyjne pytania: czy do organizacji procesu wychowania konieczny jest przywódca? czy każdy wychowawca powinien być przywódcą? czy koncepcja przywództwa może być wykorzystana do rozwijania umiejętności życiowych? czy w trójpodmiotowej koncepcji współczesnej szkoły, na czele każdej grupy podmiotowej, powinien stać przywódca? Za nieco prowokacyjne może być też uznane wprowadzenie w tej części określenia „postmodernistyczne społeczeństwo” w kontekście współczesnego procesu wychowania – została zakłócona stabilna nowoczesność w wychowaniu, ponieważ pojawił się globalizm.

Podsumowaniem tego opracowania jest autorska refleksja związana z myśleniem i działaniem każdego pedagoga, który powinien wyjść poza tradycyjny schemat aktywności dydaktyczno-wychowawczej z młodym pokoleniem. Dobry pedagog uwzględni wielość rozwiązań alternatywnych, dopiero wówczas można bowiem dostrzec pewne luki i sprzeczności w poznawanej rzeczywistości. Możliwość stawiania pytań wiąże się z przyzwoleniem na poznawanie przez interpretację. Dlatego też autor tej monografii pozwolił sobie na postawienie w tekście wielu pytań, często (być może) retorycznych.

Książka adresowana jest do szerokiego grona odbiorców: nauczycieli i wychowawców zatrudnionych w szkołach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych, pedagogów i psychologów szkolnych, studentów i osób kształcących się w systemie podyplomowym, a także rodziców.

Autor jest wieloletnim praktykiem – rozważania naukowe łączy ze znajomością aktualnej sytuacji w systemie edukacyjnym.

W niniejszej monografii wykorzystał i przystosował do aktualnych potrzeb wcześniejsze prace swojego autorstwa. Pierwotne wersje ukazały się w następujących publikacjach:

- *Zadania edukacji zdrowotnej w rozwijaniu umiejętności życiowych*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XXXVII: Nauki o Zdrowiu, Włocławek 2013;
- *Zdrowie a szczęście*, w: *Wybrane aspekty zdrowia i choroby*, B. Haor i L. Rezmerska (red.), Włocławek 2012;
- *Edukacja zdrowotna w walce z marginalizacją i wykluczeniem społecznym*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XXXIII: Nauki o Zdrowiu, Włocławek 2011;
- *Współczesny wymiar starzenia się i starości*, „21st Century Pedagogy”, Vol. II, Kolegium Jagiellońskie – Toruńska Szkoła Wyższa, Toruń 2018.

# **Rozdział I**

## **Nowe konteksty wychowania**



# 1. Tożsamość w wychowaniu

Pedagogika jest nauką o wychowaniu, a wychowanie to intencjonalne działanie w formie różnych interakcji prowadzących do uzyskania względnie trwałych zmian w osobowości człowieka<sup>1</sup>. Biorąc pod uwagę elementy wchodzące w skład zjawiska wychowania, Stefan Kunowski wyróżnia kilka ujęć definicyjnych, m.in. ujęcie prakseologiczne, które zwraca uwagę na celowe działania wychowawców na wychowanków, wpływanie na wychowanków, urabianie ich<sup>2</sup>. Wychowanie zatem to wyodrębniona część działalności nakierowana na dokonywanie zmian tożsamej osobowości – podkreśla się w ten sposób prawo każdego człowieka do wychowania odpowiadającego jego celowi i dostosowanego do jego właściwości, tradycji ojczystych, rodzinnych. Najogólniej można stwierdzić: zachować tożsamość wychowanka to formować go tak, aby był tym samym, ale nie takim samym.

Tożsamość – a co to jest? To wyraźne poczucie ciągłości swego istnienia, ale także poczucie indywidualności i odrębności<sup>3</sup>. Brak lub osłabienie tożsamości są często uważane za objaw patologiczny, symptom kryzysu. Już prawie 800 lat temu bardzo zwięzłą definicję tego pojęcia przedstawił pierwszy polski pisarz, filozof i historyk Wincenty Kadłubek: *Identitas est mater socientatis*. Tożsamość jest matką wspólnoty<sup>4</sup>. Tożsamość to właśnie budowana przez wieki, formująca nas kultura. To jej wartości duchowe. To także historia, którą przeżywali nasi przodkowie i z której doświadczeń (dobrych i złych) tworzy się i przetwarza opowieść o naszej wspólnotie (tej narodowej oraz lokalnej). Bez tożsamości społeczność rozpada się, a wraz z nią rozpada się, albo przynajmniej słabnie, siła wartości duchowych, wokół których społeczność się skupiała<sup>5</sup>. „Można uznać, że w tożsamości

<sup>1</sup> M. Łobocki, *Wybrane problemy wychowania. Nadal aktualne*, Warszawa 2004.

<sup>2</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2011.

<sup>3</sup> *Encyklopedia PWN*, Warszawa 2008.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> A. Nowak, *Tożsamość nad przepaścią*, „Gość Niedzielny” 2019, nr 24.

wyraża się istota człowieka jako osoby”<sup>6</sup>. Konieczne wydaje się dokonanie analizy kontekstu wielowymiarowej tożsamości, ideologia liberalizmu i ustroje demokratyczne powodują bowiem powstawanie różnorodnych nowych tożsamości, które spychają na drugi plan tożsamość narodową i lokalną, traktując tę problematykę jako niemodną i wstydliwą. Jednak wbrew temu proces jednoczenia się Europy spowodował ożywienie świadomości narodowej i etnicznej. Aktualności nabiera też problematyka powinności obywatelskich, której zakres poszerzył się przez konieczność wyodrębniania kategorii lokalności – małej ojczyzny, regionu, kraju<sup>7</sup>. W rozdziale I Raportu Delorsa, zatytułowanym *Od społeczności lokalnej do społeczności światowej*, zwraca się uwagę na zagrożenia dla świata wywołane odradzającymi się napięciami między narodami, grupami etnicznymi i wspólnotami religijnymi, wzrostem nacjonalizmów, ksenofobii i wszechobecnej przemocy. Zagrożenia te są wielkim wyzwaniem dla edukacji, której rola nabiera olbrzymiego znaczenia. „Postulat solidarności w skali planetarnej wymusza postawę otwartości i zrozumienia innych bez zamykania się we własnej tożsamości. Afirmacja własnej kultury (grupy) może stanowić dla jednostki i społeczności wartość pozytywną, wyzwalającą. Ale źle prowadzona może utrudnić, a nawet uniemożliwić spotkanie i dialog. Dlatego też podstawowym zadaniem wychowania jest uświadomienie jednostce korzeni dla optymalnego usytuowania się w świecie, ale i wyrobienie postawy szacunku wobec innych i ich kultury. Akcentuje się słusznie konieczność szukania wspólnotowych wartości wykraczających poza mniej lub bardziej określone grupy”<sup>8</sup>. Takie grupy tworzą przecież rodzina, społeczność lokalna, a nawet wspólnota narodowa.

Refleksja związana z perspektywą pedagogiczną tożsamości zachęca do analizy pojęcia ojczyzny i jej związku z ojcostwem i rodzeniem. Jan Paweł II w swojej pracy *Pamięć i tożsamość* dokonuje pogłębionej analizy pojęć: „ojczyzna”, „naród”, „kultura”. Wyraz „ojczyzna” łączy się z pojęciem i rzeczywistością ojca. „Ojczyzna to jest poniekąd to samo co ojcowizna, czyli zasób dóbr, które otrzymaliśmy w dziedzictwie po ojcach. [...] Ojczyzna więc to jest dziedzictwo, a równocześnie jest to wynikający z tego dziedzictwa stan posiadania – w tym również ziemi, terytorium, ale jeszcze bardziej wartości

<sup>6</sup> I. Werbiński, *Pedagogia rodzinna*, Pelplin 2020.

<sup>7</sup> W. Drzeżdżon, *Patriotyzm jako wartość w systemie edukacyjnym i wychowawczym*, „Język – Szkoła – Religia” 2013, nr 8.

<sup>8</sup> J. Delors, *Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*, Warszawa 1998, s. 46.

i treści duchowych, jakie składają się na kulturę danego narodu<sup>9</sup>. W pojęciu „ojczyzna” zawiera się więc istotne sprzężenie między tym, co duchowe, a tym, co materialne, pomiędzy kulturą a ziemią.

Refleksja nad pojęciem ojczyzny rodzi kolejne pytanie: jak w świetle takiego pojęcia ojczyzny należy rozumieć patriotyzm? Patriotyzm oznacza bowiem umiłowanie tego, co ojczyste: umiłowanie historii, tradycji, języka czy samego krajobrazu ojczystego. Jest to miłość, która obejmuje również dzieła rodaków i owoce ich geniuszu. Próbą dla tego umiłowania staje się każde zagrożenie dobra, jakim jest ojczyzna. Nasze dzieje uczą, że Polacy byli zawsze zdolni do ponoszenia wielkich ofiar dla zachowania tego dobra albo też dla jego odzyskania. Tożsamość kulturalna i historyczna każdego społeczeństwa jest zabezpieczana i ożywiana przez to, co mieści się w pojęciu narodu. Oczywiście trzeba bezwzględnie unikać pewnego ryzyka: tego, ażeby ta niezbywalna funkcja narodu nie przerosła się w nacjonalizm. Istnieje ścisła łączność znaczeniowa pomiędzy ojczyzną i narodem. W języku polskim – ale nie tylko – termin „naród” pochodzi od słowa „ród”. „Ojczyzna” natomiast ma swoje korzenie w słowie „ojciec”. Ojciec jest tym, który wraz z matką daje życie nowej istocie ludzkiej. Ze zrodzeniem przez ojca i matkę wiąże się pojęcie ojcowizny, które stanowi tło dla terminu „ojczyzna”. Ojcowizna, a w konsekwencji również ojczyzna są więc treściowo ściśle związane z rodzeniem. Także słowo „naród” z punktu widzenia etymologii wiąże się z rodzeniem. Termin „naród” oznacza więc tę społeczność, która znajduje swoją ojczyznę w określonym miejscu świata i wyróżnia się spośród innych własną kulturą. Narody, podobnie jak pojedynczy człowiek, są obdarzone pamięcią dziejową. Dlatego zrozumiałe jest, że starają się utrwalac to, co pamiętają. Ludzie piszą o dziejach grupy, do której należą. Czasem piszą też o swoich dziejach osobistych, ale bardziej znaczące jest, że piszą o dziejach swoich narodów. Te zobiektywizowane i utrwalone na piśmie dzieje narodów są jednym z istotnych elementów kultury – elementem, który stanowi o tożsamości narodu w wymiarach czasowych<sup>10</sup>.

Pozostała jeszcze refleksja nad pojęciem „kultura”. W kulturę człowieka od początku wpisany jest bardzo głęboko element piękna. Wyraża się ono w dziełach sztuki: malarstwa, rzeźby, architektury, muzyki, ale także innych rezultatach twórczej wyobraźni i myśli. Każdy naród żyje dziełami

<sup>9</sup> Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Warszawa 2005, s. 66.

<sup>10</sup> Tamże.



swojej kultury. Można nawet użyć pewnego skrótu myślowego i stwierdzić, że kultura to jest to, co poprzednie pokolenia zostawiły po sobie w obszarze materialnym (malarstwo, rzeźba, architektura, literatura) i nie-materialnym (tradycje, obrzędy, zwyczaje).

W rozważaniach o roli współczesnej edukacji podejmowany jest problem wspólnoty i wspólnotowości – integralnie związany z tożsamością lokalną. Współczesną koncepcję wspólnotowości przedstawił ponad 20 lat temu Henry Tam<sup>11</sup>, który podjął próbę pokazania, że konieczne jest uwzględnianie autonomii jednostki. Do tej koncepcji nawiązał również Andrzej Szahaj, wskazując na najistotniejsze jej wyróżniki, m.in.: promowanie współuczestnictwa w życiu wspólnoty, a nie bierność; tworzenie kręgu przyjaciół podejmujących nieustannie zabiegi o to, by wszystkim razem i każdemu z osobna żyło się w tej wspólnotcie lepiej i godniej. Zaznaczył on również, że wspólnota nie powinna być skierowana przeciwko innym wspólnotom<sup>12</sup>. Zdefiniował również jej pojęcie, zgodnie z którym „[...] to niekoniecznie są ludzie, którzy mają tę samą historię i niekoniecznie biorą udział w tych samych praktykach, lecz mimo to nawzajem się szanują, są wobec siebie lojalni i łączy ich braterstwo wynikające ze świadomego przyjęcia i zaakceptowania pewnych jednoczących ich wartości, wzajemnej odpowiedzialności za swój los [...]”<sup>13</sup>. Współczesne rozumienie wspólnoty jest bliższe pojęciu „ekosystem społeczny” i jego cechom strukturalnym, którego funkcjonowanie może wyzwać różne sposoby ustosunkowania się ludzi współtworzących ten ekosystem<sup>14</sup>. Ekosystem społeczny jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym do tego, by mogła powstać wspólnota lokalna. Jej podstawą jest rozpoznanie przez mieszkańców i uznanie ekosystemu jako szczególnej wartości. „Świadomość wartości własnego środowiska życiowego podzielana przez wielu mieszkańców danego terenu staje się podstawą uzyskania upoważnienia do podjęcia działania zmierzającego do ochrony i rozwijania tej wartości. Upoważnienie to przejawia się w dwojaki sposób: a) członkowie społeczności lokalnej zaczynają traktować siebie jako podmioty odpowiedzialne

---

<sup>11</sup> E. Kubiak-Szymborska, *Podstawowe problemy wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Bydgoszcz 2006.

<sup>12</sup> A. Szahaj, *Jednostka czy wspólnota? Spór liberałów z komunitarystami a sprawa polska*, Warszawa 2000, s. 171–172.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> E. Szymborska, dz. cyt., s. 100.

za wszystko, co dzieje się z ich ekosystemem społecznym, oraz b) podejmują próby stworzenia organizacyjnych ram dla wspólnotowych działań związanych z przejęciem kontroli nad stanem własnego środowiska<sup>15</sup>. Skłonność do uczestnictwa we wspólnotowym działaniu jest akcentowana w rozważaniach Mirosławy Marody i Anny Gizy-Poleszczuk. Ich zdaniem wspólnoty są wyodrębniane ze względu na szczególny typ zadań (koordynowanie działań) oraz specyficzny rodzaj funkcji (wytwarzanie wspólnej wiedzy). W trakcie współdziałania wytwarzają się więzi między ludźmi, następuje uzgadnianie wspólnej wiedzy o rzeczywistości (w tym o dobru wspólnym), a to z kolei staje się punktem odniesienia do koordynacji zadań oraz integracji. Wspólnotą może być zarówno grupa pierwotna, jak i grupa formalna oraz każda inna grupa, która komunikuje się ze sobą i współdziała na rzecz realizacji określonych celów i zadań<sup>16</sup>. Jednostka może być członkiem wielu wspólnot, tworzonych intencjonalnie, terytorialnych, ideologicznych (np. pracowniczych, organizacyjnych, konwencjonalnych – takich jak grupy religijne)<sup>17</sup>. Powody decydujące o powstawaniu współczesnych wspólnot są różne – to nie tylko wspólne zadania, ale także zaspokojenie zbiorowych potrzeb czy też potrzeb więzi, np. grupujących „ziomków”, przebywających na terenie odległym od dotychczasowego miejsca zamieszkania. Warto wspomnieć, że np. w Warszawie funkcjonuje Towarzystwo Przyjaciół Śląska, Klub Wielkopolan, Ambasada Mazur. Takie grupy wspólnotowe konsolidują się wokół idei wspólnoty terytorialnej.

Tak interpretowana wspólnotowość upoważnia do refleksji nad wychowaniem dla wspólnotowości – jest to punkt wyjścia do wychowania ku wspólnotowości. W tym kontekście można przywołać koncepcję człowieka współdziałającego – *homo cooperativus*<sup>18</sup>. Pojęcie współdziałania przywoływane jest od dawna w rozważaniach naukowych oraz w języku potocznym. Postępują nim socjologowie w analizie struktur społecznych, psychologowie analizujący relacje międzyludzkie oraz przedstawiciele pedagogiki, dla których wychowanie nie jest procesem

---

<sup>15</sup> S. Kowalik, *Spoleczność lokalna a kultura regionalna*, referat wygłoszony 2 czerwca 2005 r. na konferencji naukowej w Akademii Bydgoskiej, s. 9–10.

<sup>16</sup> M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa 2004, s. 330–331.

<sup>17</sup> Tamże, s. 332–338.

<sup>18</sup> E. Kubiak-Szymborska, dz. cyt., s. 10.

przebiegającym jednokierunkowo. Na współdziałanie w działalności wychowawczej zwraca uwagę Jerzy Kujawiński. Główne twierdzenie przyjęte w rozważaniach tego autora brzmi: „Wychowywać, samowychowywać i współwychowywać”<sup>19</sup>. Istotą współdziałania jest współdecydowanie uczniów i nauczycieli o istotnych kwestiach działalności edukacyjnej. Wymaga ono preferowania metod dwustronnego wspierania edukacyjnego, które pozwalają każdemu ze współuczestników współkierować edukacją, tzn. „występować zarówno w roli projektodawcy, jak i projektobiorcy, zarówno w roli dawcy, jak i biorcy pomocy edukacyjnej, zarówno w roli stawiającego pytania, jak i odpowiadającego na nie [...], zarówno w roli pobudzającego do aktywności edukacyjnej, jak i pobudzanego do niej, zarówno w roli kontrolującego i oceniającego, jak i w roli kontrolowanego i ocenianego”<sup>20</sup>. Koncepcję człowieka współdziałającego przywołuje w swoich pracach Andrzej Janke, autor wspólnotowej wizji stosunków rodziny i szkoły. Autor ten zauważa, że człowiek z natury współdziała z innymi ludźmi, a procesy współdziałania towarzyszą różnym formom ludzkiej aktywności. *Homo cooperativus* (zdaniem autora) „to jednostka zdolna nie tylko do interakcji (wzajemnych oddziaływań), ale zarazem gotowa do wartościowych wyborów w działaniu”<sup>21</sup>.

Przedstawione i poddane pogłębionej analizie przesłanki teoretyczne upoważniają teraz do refleksji praktycznych. Wróć zatem do postawionej na początku tezy: być tożsamym oznacza być tym samym, ale nie takim samym, czyli: nasz wychowanek (uczeń, podopieczny, mieszkaniec, podwładny, członek rodziny) pozostaje nadal „sobą”, tzn. jest związany ze swoją rodziną, kontynuuje rodzinne tradycje i obrzędy, pielęgnuje pamięć o dziadkach, pradiadkach. Jest nadal „sobą”, ale dokonują się w nim zmiany – doskonalą się i rozwijają we wszystkich obszarach swojej osobowości. Niestęchanie istotne jest zachowanie „ducha miejsca”. A co zatem czynić, by wywołać tego „ducha miejsca”? W wielu dużych środowiskach miejskich w Polsce od kilku lat organizowane są cyklicznie „Debaty o tożsamości” (m.in. „Tożsamość Gdańska”, „Tożsamość Szczecina”). Pomysłodawcy, kreatorzy pokazują zmiany zachodzące w swoim mieście, ale pilnują,

---

<sup>19</sup> J. Kujawiński, *Współdziałanie partnerskie w szkole uczniów z nauczycielami i uczniów ze sobą*, Poznań 1998, s. 31.

<sup>20</sup> Tamże, s. 24.

<sup>21</sup> A. W. Janke, *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, Bydgoszcz 2002, s. 152.

aby powiązać te zmiany z jego tradycją. Jest w tej koncepcji jeszcze jedna istotna kwestia: z dumą mówią o swoim mieście, ale w taki sam sposób wyrażają się też o swoim kraju. Interesujące jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania: jak pogodzić nadążanie za postępem cywilizacyjnym? co zostawić z poprzednich dekad, z poprzednich pokoleń, aby zachować tożsamość lokalną? Innym problemem jest tożsamość mojego miasta (wsi) widziana przez pryzmat branż (zawodów), które były w tym mieście (wsi) wiodące w poprzednich pokoleniach. Kolejna sprawa to wpływ wydarzeń historycznych na tożsamość lokalną, np. wpływ powstań narodowych na losy „małej ojczyzny”. Dobrą konwencją budowania tożsamości lokalnej może być wspomnianie o zmarłych mieszkańcach. Wyśmienitą formułą są też rozmowy o przemianach (np. w ostatnim stuleciu) z próbą określenia tożsamości jutra. Z punktu widzenia pogłębiania tożsamości ciekawą propozycją edukacyjną skierowaną do młodszego pokolenia stanowi poszukiwanie swoich przodków poprzez budowanie drzewa genealogicznego. Wzorcowym przykładem może być oferta przygotowana przez Muzeum Ziemi Dobrzyńskiej w Rypinie – prezentacja pt. „Znajdź swego przodka, czyli poszukiwania młodego genealoga”. Można się tam zapoznać z podstawowymi pojęciami genealogicznymi, z zasadami tworzenia drzewa genealogicznego. Zaprezentowano tam także podstawowe metody poszukiwania przodków w archiwach domowych, korzystania w tym celu z relacji rodzinnych oraz archiwów państwowych i kościelnych (w tym również z wykorzystaniem internetu). Uproszczonym sposobem poszukiwania przodków może być spisywanie przez dziadków i babcie dla swoich wnuków wspomnień w pamiętnikach – „Opowiedz mi dziadku” („Opowiedz mi babciu”): większość sklepów papierniczych ma w swojej ofercie tego typu „formularze”. Dziadek oraz babcia opisują (według sugerowanego szablonu) swoje życie, losy swoich rodziców, swoich dziadków, a często i pradziadków. A więc spisane są dzieje czterech pokoleń. Wnukowie (dzieci, nastolatki) mogą wysłuchać swoich rodziców, poznać przekazy o ich dzieciństwie oraz młodości, a w ten sposób uzyskać wiarygodne informacje o pięciu pokoleniach poprzedzających ich życie. Innym ciekawym przykładem służącym pogłębianiu tożsamości lokalnej i zacieśnieniu wspólnotowości jest utożsamianie się z lokalnym klubem sportowym (drużyna piłkarską, siatkarską, koszykarską, hokejową, żużlową itp.). Kibicowanie „swojej” drużynie ma również wymiar patriotyzmu lokalnego.

## 2. Wychowanie patriotyczne w zglobalizowanym świecie

Globalizacja należy do najważniejszych pojęć pierwszej dekady XXI wieku; wzbudza wiele nadziei, ale także obaw i kontrowersji. Jest zjawiskiem wielowymiarowym<sup>22</sup>. Jej efekty widoczne są w makroekonomii, kształceniu międzykulturowym<sup>23</sup>, polityce<sup>24</sup> oraz organizacjach pozarządowych<sup>25</sup>. Charakteryzuje ją nieokreśloność, ryzyko, zmienność, gra interesów oraz potrzeba posiadania silnego centrum sterowania<sup>26</sup>. Nie sposób więc globalizację utożsamiać tylko z pojęciem uniwersalizacji, rozumianym jako podejmowanie celowych działań zmierzających do wprowadzenia nowego porządku światowego. Najczęściej globalizacja utożsamiana jest z wielowymiarowymi i wielopłaszczyznowymi działaniami podejmowanymi przez liczące się podmioty indywidualne, instytucjonalne i organizacyjne, o trudnych do przewidzenia skutkach dla społeczeństw i ich edukacji. Wiele środowisk uważa, że jej istota tkwi w gigantycznej grze interesów powadzonej przez światowe mocarstwa i megakorporacje. Dla wielu przykładem może być powstawanie nowego imperium rosyjskiego, którego siła, w przeciwieństwie do swego radzieckiego poprzednika, nie opiera się na dużej liczbie głowic jądrowych, czołgów i rakiet, ale próbach uzależniania suwerennych państw od dostaw ropy i gazu. Dlatego też dla wielu nowo niepodległych państw globalizacja kojarzona może być z postindustrialnym neokolonializmem.

W definicji zawartej w deklaracji Kopenhaskiej z 1995 r. globalizacja „jest konsekwencją rosnącej mobilności ludzi, ulepszonych sposobów komunikacji, dramatycznego wzrostu obrotów towarowych i przepływów kapitałowych oraz postępu technologicznego. Otwiera ona możliwości stałego wzrostu gospodarczego i rozwoju gospodarki światowej, szczególnie w krajach rozwijających się. Pozwala dzielić się doświadczeniami i czerpać nauki z sukcesów i trudności innych oraz ułatwia dzielenie się

<sup>22</sup> L. Zacher, *Globalizacja – niektóre aspekty pozaekonomiczne*, w: *Globalizacja gospodarki światowej a integracja regionalna*, L. Zacher (red.), Warszawa 1998, s. 104.

<sup>23</sup> Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 2005, s. 197.

<sup>24</sup> G. E. Soros, *Bańka amerykańskiej supremacji*, Kraków 2004, s. 19–22.

<sup>25</sup> J. Staniszkis, *Władza globalizacji*, Warszawa 2004, s. 69–105.

<sup>26</sup> Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000, s. 71.

pomysłami, wartościami kultury i aspiracjami<sup>27</sup>. Interesująca jest również definicja E. Kośmickiego, który zauważa, że „globalizacja nie jest żadnym nieszczęściem [...], oferuje dla wszystkich krajów więcej szans niż ryzyka”. Jednocześnie autor podkreśla, że „współczesny globalizm posiada w dużym stopniu wymiar konkurencyjny, a nawet destrukcyjny, prowadząc do wielu negatywnych skutków ekonomicznych, politycznych, społeczno-kulturowych i ekologicznych<sup>28</sup>”.

Globalizacja nie jest zatem wytworem jakiejś ideologii, lecz zjawiskiem występującym w znacznym stopniu niezależnie od ludzi na określonym szczeblu ewolucji społecznej. To na jej tle i za jej przyczyną rozwijane są rozmaite ideologie, doktryny polityczne i religijne, ustroje i systemy zarządzania. Globalizacja wymusza nowy styl myślenia podporządkowanego interesom wszystkich, a nie poszczególnych jednostek, grup, nacji oraz myślenia holistycznego, czyli całościowego spoglądania na świat i ludzkość – myślenia o wszystkich i wszystkim. Jest więc jakościowo nową, zaawansowaną formą umiędzynarodowienia życia społecznego. Polega na zagęszczeniu różnorodnych związków i współzależności – ekonomicznych, politycznych i kulturowych – w skali ogólnoswiatowej. Pierwotnemu zagęszczaniu ulegały obszary uprzemysłowione. W miarę wzrostu stopnia koncentracji „władzy gospodarczej” coraz mniejsza stawała się władza ludzi. Konsumenty zostają poddani swoistemu terrorowi ze strony producentów i handlowców. Jest to specyficzna forma terroryzmu towarzysząca procesom globalizacji gospodarki. W jej wyniku zniewoleniu ulegają również producenci i handlowcy. Również na nich nakładane są normy ograniczające wolność. W płaszczyźnie polityczno-militarnej procesy organizowania się państw w sojusze przyczyniają się do wzrostu stopnia zorganizowania świata i kondensacji przestrzeni społecznej, a także postępującej globalizacji. Uzależnienie się jednych państw od drugich pod względem militarnym powoduje ograniczenie wolności. Odnosi się to nawet do mocarstw, które nie mogą obyć się bez udziału państw satelickich lub podporządkowanych ekonomicznie. Globalizacja wiedzie również do uniformizacji osobowości mieszkańców poszczególnych państw. W wyniku globalizacji następuje łączenie się mniejszych grup społecznych (etnicznych, narodowych, wyznaniowych itp.) w społec-

---

<sup>27</sup> T. Kowalak, *Globalizacja gospodarki światowej a zjawisko marginalizacji społecznej*, „Polityka Społeczna” 1998, nr 1, s. 11–12.

<sup>28</sup> E. Kośmicki, *Globalizacja – próba diagnozy*, „Dziś” 1999, nr 12.

czeństwo światowe<sup>29</sup>. Pamiętać jednak trzeba, że redukcja różnorodności kulturowej powoduje narastanie trudności adaptacyjnych ludzi do zmian zachodzących w socjosferze. Wszechobecna globalizacja przyspiesza homogenizację kultury<sup>30</sup>.

Globalizacja oprócz wad ma również zalety. Zwiększa poczucie bezpieczeństwa u jednostek i narodów. W zamian za rezygnację ze swojego egoizmu grupa daje oparcie jednostce – im większa grupa, tym większe poczucie bezpieczeństwa.

W tej sytuacji nasuwają się pytania: Czy współczesność wymaga globalizacji życia i jeśli tak, to jaka winna być ta globalizacja? Czy ma ona wytworzyć jednorodną mieszaninę członków wynarodowionych społeczeństw, mieszaninę oczekującą przez kilka pokoleń na cud stworzenia cywilizacji, która nie będzie z kimkolwiek rywalizować? A może ma ona powstać w oparciu o cywilizację łańską, która w swoim rozwoju doprowadziła do powstania narodów i która wykazała się możliwością współżycia z innymi cywilizacjami, by doprowadzić do utworzenia Europy Ojczyzn, zespalającej państwa narodowe jako jedność wielości kultur i cywilizacji?<sup>31</sup> Nie można zapomnieć, że to właśnie ta cywilizacja doprowadziła w przeszłości do powstania pierwszych organizacji ratunkowych, takich jak: Czerwony Krzyż (Szwajcaria, 1864), Pogotowie Ratunkowe (Wiedeń, 1883) oraz medyczne misje zakonne i świeckie. Możliwość powstania tych organizacji dało prawo prywatne i publiczne ukształtowane przez Rzymian oraz wzbogacone chrześcijańskimi wartościami o podmiotowości człowieka.

Czy w ramach tak przedstawionego procesu globalizacji, zawierającego szereg wartości zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, jest miejsce na patriotyzm jako wartość? Aby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba podjąć próbę określenia samego pojęcia patriotyzmu, które jest interpretowane w sposób niejednoznaczny, w zależności od tego, na gruncie jakiej nauki jest analizowane i definiowane.

W psychologii patriotyzm określa się jako produkt świadomości, której obserwowalnym przejawem są postawy wobec ojczyzny; jest on częścią

---

<sup>29</sup> W. Sztumski, *Globalizacja – lęk przed nieznanym, ryzyko nadziei*, „Transformacje” 2001, nr 5, s. 184.

<sup>30</sup> K. Gilarek, *Proces, dyskurs czy teoria? Rzecz o naturze globalizacji*, „Transformacje” 2001, nr 5, s. 162.

<sup>31</sup> A. Szydlik, *Jak i czy rozumieć?*, „Nowe Forum Gospodarcze” 2001, nr 9–10.

składową systemu wartości człowieka ukształtowanego w ramach szeroko rozumianej świadomości społecznej<sup>32</sup>.

W ujęciu historycznym patriotyzm interpretuje się jako część składową świadomości historycznej, do której zaliczane są: wiedza historyczna, ukształtowany system wartości, opinie i poglądy. W ujęciu historycznym patriotyzm rozpatrywany jest w kategoriach postaw do historii i dokonań własnego narodu<sup>33</sup>.

W pedagogice powstały dwie interpretacje patriotyzmu: dialektyczna, w której patriotyzm to stosunek do historii własnego narodu, jego dokonań w przeszłości i obecnie oraz wiązanie swojej egzystencji z tym narodem, a także aksjologiczna, w której desygnatem pojęcia patriotyzmu, ojczyzny jest jej utrata.

Obserwowalnym i mierzalnym pojmowaniem pojęcia patriotyzmu jest postawa patriotyczna, którą można interpretować jako postawę społeczną, wyrażającą czynne i twórcze zaangażowanie we wszystkie sprawy narodu i państwa, konstruktywne działanie dla jego dobra w różnych sytuacjach życia codziennego<sup>34</sup>.

Wiodącymi wartościami społeczeństw tradycyjnych były: patriotyzm lokalny, poczucie solidarności z własną wspólnotą, świadomość narodowa, miłość do miejsca zamieszkania. To także kult życia rodzinnego, gościnność, wolność i niepodległość, przywiązanie do języka ojczystego, uznanie etyki nad prawem. Dziś niewiele pozostało z tych akcentów społeczności tradycyjnej, nastąpiło bowiem zachwianie systemu wartości<sup>35</sup>.

Wartość najczęściej oznacza wszystko to, co cenne i godne pożądania, co stanowi cel ludzkich dążeń. Istota człowieczeństwa zawiera się w uznaniu wartości człowieka jako osoby, jej godności, rozumności. Wartości decydują o egzystencji człowieka, o sensie i jakości życia, relacjach interpersonalnych, stosunku do samego siebie, wspólnot, w których człowiek żyje i funkcjonuje. Wartości stanowią istotny czynnik rozwoju poznawczego, przedmiot intelektualnych zainteresowań. Zobowiązują do poszanowania własnej godności, a tym samym godności innych ludzi. W rozwoju duchowym człowieka istotną rolę pełnią wartości tkwiące w dziełach sztuki. Wartości to warunek i czynnik rozwoju człowieka, społeczności mniej-

<sup>32</sup> T. Tomaszewski, *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa 1996, s. 257.

<sup>33</sup> J. Topolski, *Rola świadomości w rozwoju społeczeństwa*, „Historia i Życie” 1998, s. 41.

<sup>34</sup> Z. Kosyrz, *Wychowanie patriotyczne młodzieży*, Warszawa 1992, s. 17–25.

<sup>35</sup> K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom*, Kielce 2003, s. 8.



szych i większych, prowadzenia twórczego dialogu, budowania porozumienia, pokoju i dobra wspólnego; to czynnik nadający sens, identyfikację i kierunek działania społeczeństwu i państwu<sup>36</sup>.

Zmiany społeczne, kulturowe i gospodarcze, charakterystyczne dla globalizmu i integracji, rozwijają przestrzeń przeciwieństw i konfliktów. Narasta walka o dominację grupową. Człowiek występuje przeciwko sobie i drugiemu człowiekowi, a w konsekwencji przeciwko ludzkości, niszcząc naturalne środowisko, wartości tradycyjnej kultury.

Najbardziej rozpowszechnioną interpretacją pojęcia „patriotyzm” jest ujęcie aksjologiczne. Wymaga ono jednak wyjaśnienia pojęcia ojczyzny.

W socjologicznej analizie pojęcia ojczyzny wyróżnić można składniki definicyjne, do których należą:

- ludzie, czyli minione pokolenia narodu i aktualna populacja narodowa;
- ziemia, czyli terytorium zamieszkane, jej bogactwa, krajobraz;
- kultura, a więc pełny krąg dziedzictwa duchowego i materialnego.

Wymienione składniki same w sobie stanowią pewną realną wartość, lecz mają wymiar ogólnonarodowy, trudny do interpretacji w odniesieniu do poszczególnych osób i kształtowania świadomości patriotycznej społeczeństwa. W procesie wychowania patriotycznego młodzieży większego znaczenia nabiera pojęcie małej ojczyzny – stron rodzinnych, miejsca, do którego chce się wracać.

Z takim ujęciem patriotyzmu spotykamy się w literaturze niemieckiej, gdzie obok pojęcia „Vaterland” funkcjonuje pojęcie stron rodzinnych – „Heimat”. Jest to logicznie uzasadnione w procesie kształtowania tego pojęcia, gdyż w pierwszym okresie życia człowiek poznaje swoje miejsce zamieszkania, swój region, który ma własną kulturę, język, historię i zwyczaje. Trudno małemu dziecku mówić o miłości do ojczyzny z pominięciem jego stron rodzinnych, które poznaje w pierwszej kolejności, jest to bowiem jego etap edukacji. W ten sposób powstaje spiralny proces kształtowania miłości do ojczyzny, później miłości do Europy, a w dalszej kolejności – świata. Przywiązanie do stron rodzinnych – ojczystych – jest z natury najsilniejsze, bo najwcześniej ukształtowane i mające oparcie w najpełniejszej wiedzy o nich.

Wartość „patriotyzm” to podstawowa cecha w każdym społeczeństwie. Jest bowiem częścią tradycji i kultury narodu. Potwierdzenie tego stanowi

---

<sup>36</sup> E. Suwiński, *Wychowanie jako proces wartościowania*, w: *Myslenie i działanie pedagoga*, M. Konopczyński, J. Kunikowski, S. Tomiuk (red.), Warszawa 2009, s. 185–186.

nieustanna dyskusja o tym procesie, który ma różne źródła. Najczęściej spotykane jest poczucie zagrożenia tożsamości kultury własnego narodu. Patriotyzm zrodził się w procesie tworzenia podstaw kultury narodowej. Powstanie patriotyzmu jako wartości też ma charakter historyczny. W tym właśnie procesie pojawiło się pojęcie tożsamości narodowej. Trzeba jednak pamiętać, że tożsamość ma charakter ideowy. Dla etyków ideowość oznacza proces wartościowania, który znajduje swój wyraz w aksjologii. Dla teoretyków społecznych patriotyzm we współczesnym świecie będzie nieustannie poddawany próbie przez proces globalizacji lub zbyt-niego upublicznienia myślenia antypatriotycznego<sup>37</sup>. Według pedagogów myślenie jest przedmiotem wychowania, stąd patriotyzm powinien być istotnym elementem całego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Każdy rodzaj podejścia do patriotyzmu jako wartości naznaczony jest w takim ujęciu resentmentem. Wyraża lęk przed utratą tożsamości związanej z przynależnością do określonego narodu.

Patriotyzm należy do wartości więziotwórczych. Jest on istotnym kanałem wzajemnego porozumiewania i wymiany symbolicznej. W sytuacji kryzysu komunikacyjnego spotyka go taki sam los, jak inne istotne wartości dla życia społecznego. Patriotyzm zawiera w sobie znaczenie o charakterze symbolicznym – miejsca, języka, historii, narodu. Rodzi się on z więzi z tymi wymiarami ludzkiej tożsamości. W dobie rewolucji komunikacyjnej, globalizacji ludzkich zależności i potrzeb, rozwijającej się i dynamizującej się ruchliwości społecznej więzi charakterystyczne dla patriotyzmu ulegają osłabieniu, a czasem nawet rozpadowi.

Z procesem globalizacji i pojęciem patriotyzmu integralnie związana jest idea kształcenia międzykulturowego. W ostatnich latach nastąpiła ewolucja tej idei – nie ma już kształcenia wielokulturowego, a jest kształcenie międzykulturowe. Tym obszarem zajmuje się pedagogika międzykulturowa (ta nowa subdyscyplina pedagogiki pojawiła się w latach osiemdziesiątych XX wieku). Praprzyczyną (prehistorią) rodzenia się pedagogiki międzykulturowej była troska o dzieci obcojęzyczne. Znane są przykłady dotyczące „opieki szkolnej” dzieci polskich żyjących na ziemiach zaboru pruskiego, a także w Zagłębiu Ruhry. Znacznie ostrzej procesy te przebiegały, zwłaszcza wobec Polaków, żyjących na terenie II Rzeszy Niemieckiej. Prawdopodobnie z pierwszymi przejawami pedagogiki międzykulturowej mieliśmy do czynienia wcześniej niż w XIX wieku, jako że „przeptyw”

---

<sup>37</sup> J. Tiszner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1994.

dzieci obcojęzycznych występował nie tylko w Europie i nie tylko w XIX wieku. Ten niewątpliwie nowy nurt analiz i poszukiwań wychodzi naprzeciw ogólniejszym przemianom kulturowym, a przede wszystkim neguje tzw. pedagogikę konfliktu kultur<sup>38</sup>. Akcentuje on koegzystencję różnych kultur i potrzebę wzajemnego wzbogacania się. Wyrazem tej tendencji jest m.in. znoszenie tradycyjnych (kolonialnych) granic podziałów na kultury „niższe” i „wyższe”.

Inną „cechą” pedagogiki międzykulturowej jest to, że swym uniwersalnym zasięgiem obejmuje nie tylko cudzoziemców, lecz również tych, którzy przyjmują imigrantów. Pedagogika ta ma przygotować wszystkich członków społeczeństwa wielokulturowego do życia w postnowoczesnym świecie. Jej cele i zadania nie mogą się sprowadzać tylko do działań wyrównujących „deficyty” językowe i kulturowe dzieci obcokrajowców. Pedagogika międzykulturowa jest swoistą odpowiedzią na pluralizm społeczeństwa uwarunkowany nie tylko migracją kulturową. Model tego kształcenia nie jest jeszcze całkowicie zdeterminowany przez projekty teoretyczne, a państwa Wspólnoty Europejskiej różnią się zasadniczo pod względem systemów kształcenia nauczycieli. Ważną przesłanką jest natomiast wola i przekonanie państw Wspólnoty Europejskiej, by w procesie kształcenia międzykulturowego nauczycieli uwzględniać tzw. wymiar europejski. W rezolucji przyjętej w maju 1988 r. przez ministrów edukacji i kultury wymienia się m.in. ideę „Uniwersytetu Europejskiego”, natomiast w innym dokumencie międzynarodowej grupy roboczej do wymiaru europejskiego zalicza się kształtowanie tożsamości europejskiej młodych ludzi<sup>39</sup>.

Mimo podobnych wysiłków nie wypracowano jeszcze jednolitego systemu kształcenia nauczycieli w krajach Wspólnoty Europejskiej; w ramach programów Sokrates, Leonardo czy Erasmus są jednak podejmowane wysiłki na rzecz instytucji kształcących nauczycieli nie tylko w państwach Wspólnoty Europejskiej.

Analiza wydarzeń historycznych pokazuje, że uczucia patriotyczne w narodach europejskich zawsze były silne. Mimo że poglądy na temat patriotyzmu ulegały na przestrzeni wieków zmianie, to sens polegający na tym, że jest to pewien rodzaj poświęcenia i działania dla wspólnego dobra,

---

<sup>38</sup> Z. Kosyż, dz. cyt., Warszawa 2005.

<sup>39</sup> M. Bayer, *Kształcenie interkulturowe jako zadanie kształcenia nauczycieli w Europie*, w: *Edukacja międzykulturowa*, M. Bayer (red.), Warszawa 2005, s. 119–120.

pozostał niezmienny. Zmieniły się tylko formy i sposoby tej działalności. Należy zatem przypuszczać że proces globalizacji nie ma i nie będzie miał wpływu na zmiany postaw patriotycznych mieszkańców poszczególnych krajów. Chociaż często słyszymy stwierdzenia, że patriotyzm jest przeżytkiem, nie przestajemy być Polakami, Słowakami, Czechami, Litwinami, Ukraińcami, Niemcami. Nikt nie odbierze nam naszych tradycji czy wartości. Żadne z państw nie wyrzeka się przecież niepodległości ani odrębności narodowej.

Przy takim podejściu postępujący proces globalizacji, mimo wielu wad, może okazać się również korzystny w rozwoju każdego kraju i nie zburzy zasadniczych wartości narodowych.

Omawiane zjawiska typowe dla XXI wieku „zmieniły naturę tożsamości, obniżyły ją, wyłuskały z kontekstu roli społecznej, uwolniły od roli determinującego wpływu i odarły z pewności, jaka się wiązała z konstruowaniem tożsamości w warunkach społeczeństwa przemysłowego”<sup>40</sup>. Ta zmiana natury tożsamości rodzi niepokoje pojedynczych osób i całych wspólnot. Prowadzi do oporu wobec: zmian, szukania sposobów na zachowanie własnej odrębności, niepowtarzalności. Rodzą się postawy lękowe i emocje stymulujące działania bezrefleksyjne, ze znamionami stereotypowego zachowania, często niszczące i osobę, i wspólnotę<sup>41</sup>. Pojawiają się nowe formy tożsamości, pozwalające na wyabstrahowanie jej z kontekstów lokalnych, przybieranie form elastycznych, zmiennych, niestabilnych. Zaczynają występować także mechanizmy obronne inspirowane działania zmierzające do zachowania w nowych uwarunkowaniach niezmiennie „swojego”, „oswojonego kulturowo” miejsca, które daje poczucie bezpieczeństwa, przynależności, ciągłości i trwania mimo zmian.

Powyższe rozważania nasuwają liczne pytania związane z organizowaniem procesu wychowania patriotycznego na początku XXI wieku<sup>42</sup>:

- jakie jest miejsce w procesie wychowania na edukację patriotyczną w kontekście relacji między poczuciem tożsamości etnicznej, regionalnej, narodowej a poczuciem tożsamości europejskiej?
- jak tworzyć w tym rozumieniu proces wychowania patriotycznego oraz jaki ma on mieć charakter?

---

<sup>40</sup> A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 2005, s. 16.

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> I. Adamek, B. Muchacka, *Dziecko – uczeń w systemie edukacyjnym – teraźniejszość i przyszłość*, Kraków 2010, s. 38–39.

- jak w tym nowym kontekście (politycznym, społecznym, kulturowym) formułować cele edukacji patriotycznej?

Dotychczasowe badania i analizy antropologiczne, socjologiczne, psychologiczne zjawisk charakterystycznych dla współczesnego obrazu świata pozwalają sformułować podstawowe założenia koncepcji komplementarnego wychowania patriotycznego na początku XXI wieku:

- oparcie koncepcji wychowania patriotycznego na dopełnieniu jego klasycznych elementów elementami wynikającymi ze wzajemnych związków z edukacją regionalną i międzykulturową;
- prowadzenie działań promujących komplementarne wychowanie patriotyczne w środkach masowego przekazu;
- intensyfikowanie cech modelowych przeciwstawnych orientacji etnocentrycznej;
- współpraca podstawowych środowisk wychowawczych w zakresie edukacji patriotycznej – domu, przedszkola, szkoły, ośrodków kultury, instytucji rekreacyjnych itp.

Przy takich założeniach istotę komplementarnego wychowania patriotycznego można sprowadzić do następującego stwierdzenia: jest to zespół świadomych, zorganizowanych działań o zróżnicowanym charakterze, obejmujący wiele podmiotów – dom rodzinny, instytucje oświatowe, władze samorządowe, państwowe, ukierunkowany na wspomaganie budowania przez dzieci oraz młodzież relacji z ojczyzną, krajem urodzenia, krajem życia codziennego. Relacje te charakteryzują się silnym, pozytywnym związkiem emocjonalnym, jako że tworzące je osoby mają poczucie dumy z przynależności do swojego kraju, są gotowe świadczyć działania na rzecz jego rozwoju, dysponują rzetelną wiedzą o specyfice narodu, jego kulturze i państwie, także w kontekście współistnienia z innymi narodami, krajami, państwami, mają świadomość prawa innych ludzi do ich własnej relacji z tymi krajami oraz obcą kulturą. Komplementarne wychowanie patriotyczne należy prowadzić od najwcześniejszych lat zarówno z uwagi na możliwości rozwojowe dziecka, jak i na stały kontakt dzieci z silnie oddziałującymi, opisanymi wyżej czynnikami socjokulturowymi<sup>43</sup>.

Dzieci, podobnie jak dorośli, są uczestnikami życia społecznego i w procesie socjalizacji podlegają takim samym uwarunkowaniom. Od wychowania bowiem zależy, jaki będzie wpływ tych uwarunkowań na kierunek kształtowania osobowości dziecka, jego poczucie tożsamości społecznej

---

<sup>43</sup> Tamże, s. 39.

i narodowej. Dlatego też ważne jest redagowanie celów tego wychowania<sup>44</sup>. Jeden z podstawowych celów stanowi wspomaganie dziecka w budowaniu obrazu „małej ojczyzny” – stwarzanie okazji do zdobywania doświadczeń związanych z najbliższym terenem zamieszkania. Jest to działanie zgodne z właściwościami psychofizycznymi dziecka, jego możliwościami poznawania „tu i teraz”, otwartością na nowe kwestie i innych ludzi. Kolejne zadanie to wspomaganie w tworzeniu wyobrażenia większej wspólnoty – regionu i kraju – poprzez wskazywanie wspólnych oraz różnicujących cech kulturowych, przy zachowaniu poczucia przynależności do tej samej wspólnoty. Jednym z najtrudniejszych zadań jest pomoc w zrozumieniu historycznego trwania narodu poprzez wskazywanie udziału przodków dziecka w zachowanie kraju ojczystego – praca, tworzenie kultury, walka dla ojczyzny<sup>45</sup>.

Uwzględnienie tych uwarunkowań realizacji komplementarnego wychowania patriotycznego rodzi pewne oczekiwania. Można przyjąć, że nowoczesne wychowanie patriotyczne, uwzględniające zjawiska socjokulturowe współczesnego świata, takie jak: globalizacja, wielokulturowość, unifikujący charakter kultury masowej, stwarza możliwość wzmocnienia w przyszłości zagubionego dziś poczucia tożsamości współczesnego człowieka, daje nadzieję na nabycie przez niego świadomości własnych korzeni tożsamościowych oraz pozwala w szybko zmieniającej się rzeczywistości wskazać stały punkt odniesienia – ojczyznę „własną”<sup>46</sup>.

W Raporcie Delorsa zatytułowanym *Od społeczności lokalnej do społeczeństwa światowego* zwraca się uwagę na zagrożenia dla świata wywołane odradzającymi się napięciami między narodami, grupami etnicznymi i wspólnotami religijnymi, wzrostem nacjonalizmów, ksenofobii i wszechobecnej przemocy. Zagrożenia te to wielkie wyzwanie dla edukacji, której rola w zrozumieniu świata i innych nabiera olbrzymiego znaczenia. „Postulat solidarności w skali planetarnej wymusza postawę otwartości i zrozumienia innych bez zamykania się we własnej tożsamości. Afirmacja własnej kultury może stanowić dla obywatela i społeczności wartość pozytywną, wyzwalającą, ale jednocześnie źle prowadzona

---

<sup>44</sup> M. Dudek, *Ideał wychowania w wybranych koncepcjach pedagogicznych. Czy jest miejsce dla Chrystusa?*, w: *Ježiš z Nazareta – teologické a religionistické súvislosti*, A. Slodička, M. Slodičková (red.), Prešov 2011, s. 189–200.

<sup>45</sup> J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 97.

<sup>46</sup> Tamże, s. 43.

zamiast budowania płaszczyzny wspólnotowego porozumienia utrudnia, a nawet uniemożliwia spotkanie i dialog. Dlatego też podstawowym zadaniem wychowania jest uświadomienie jednostce korzeni dla optymalnego usytuowania się w świecie, ale i wyrobienie postawy szacunku wobec ich kultury. Akcentuje się słusznie konieczność szukania wspólnotowych wartości wykraczających poza mniej lub bardziej określone grupy<sup>47</sup>. Takie grupy tworzą rodzina, społeczność lokalna, a nawet wspólnota narodowa.

Problemem edukacji w społeczeństwach całego globu jest zwalczanie wszelkich fanatyzmów, fobii narodowych, stereotypów i nacjonalizmów, budowanie poprzez dialog i spotkanie kultur płaszczyzn wzajemnego zrozumienia, postulowanej przez wielu badaczy wielopłaszczyznowej tożsamości, na którą składają się czynniki wielowymiarowego funkcjonowania człowieka jako jednostki (osoby) i członka określonej społeczności<sup>48</sup>. W kreowaniu takiej wielopłaszczyznowej tożsamości (także obywatelskiej i patriotycznej) w społeczeństwach wielokulturowych konieczne jest położenie nacisku w szeroko pojętej edukacji na wspomniane wartości wspólnotowe jako płaszczyzny budowania porozumienia, co w praktyce powinno doprowadzić do zgodnej koegzystencji wszystkich ludzi, niezależnie od ich tożsamości narodowej, religijnej, społecznej, politycznej, obywatelskiej itp. Owe tożsamości, podobnie jak kultura, a nawet naród, ulegają zmianom, mogą być w różny sposób świadomie kształtowane.

Przy tak ujmowanej tożsamości wydaje się zasadne łączenie postaw patriotycznych i obywatelskich, traktowanych zgodnie z myślą pedagogiczną jako służba „małej ojczyźnie”, służba ojczyźnie właściwej – państwu i przynajmniej lojalności wobec państw zaprzyjaźnionych (np. Zjednoczonej Europy).

Silniejszej identyfikacji z tak pojmowaną ojczyzną, a zwłaszcza z małą ojczyzną, służą realizowane w wielu polskich szkołach ścieżki edukacyjne dotyczące dziedzictwa kulturowego w regionie<sup>49</sup>. W praktyce realizacja tych ścieżek przebiega właściwie i cieszy się zainteresowaniem młodzieży. Zgodnie z zakładanymi celami uczniowie zdobywają i pogłębiają wiedzę

---

<sup>47</sup> J. Delors, dz. cyt., s. 46.

<sup>48</sup> J. Papież (red.), *Człowiek. Kultura. Edukacja*, Gdańsk 2006, s. 267.

<sup>49</sup> J. Szempruch, *Edukacyjne przygotowanie człowieka do funkcjonowania w wymiarze społecznym*, w: *Edukacja jutra. Problemy edukacji jutra w dobie globalizacji*, K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), Sosnowiec 2012, s. 37–52.

o własnym regionie, o ludziach, obyczajach, kulturze. Owa „mała ojczyzna” powiązana z tradycjami własnej rodziny i środowiska lokalnego staje się bliższa uczniom, co nie jest obojętne dla ugruntowania tożsamości regionalnej i ogólnonarodowej. Bliższa staje się im też gwara, regionalne obyczaje, uczniowie zaczynają dostrzegać piękno krajobrazu i zabytków, sztuki, literatury związanej z regionem<sup>50</sup>.

### 3. Wychowanie jako proces wartościowania

Każda transformacja społeczna i gospodarcza dokonuje się z różną prędkością i natężeniem. Pociąga za sobą nową rzeczywistość, wprowadza nowe reguły, nowy model życia, nowe wartości – bo chyba już tak jest, że nowe wypiera stare. Pojawia się najczęściej kryzys autorytetów, a w konsekwencji kryzys wartości. Musimy więc wybrać i wprowadzić nowe oraz właściwe metody wychowawcze. Ta zmiana może mieć istotny wpływ na kształtowanie się świadomości społeczeństwa oraz klimat społeczny. Istotnym czynnikiem decydującym o doskonaleniu procesu wychowawczego jest proces duchowy, który rozwija się w osobowości i polega na nadaniu lub ustaleniu cechy i złączeniu jej z pewną rzeczą, celem, normą<sup>51</sup>. Analizując znacznie zróżnicowane struktury osobowości, można dostrzec, że istotne jest odniesienie się do wspólnoty kulturowej, kultury rozumianej jako zespół absolutnych wartości<sup>52</sup>. U podstaw leży więc „wartość”, coś godnego, coś, co jest związane z ideą dobra, a to prowadzi do wniosku, że struktura osobowości nie byłaby możliwa, gdyby wcześniej nie został skonstruowany proces określający pewną wartość duchową, jakieś dobro, które staje się później ideałem czy dobrem kulturowym, a osobowość będzie je realizować<sup>53</sup>. Jeżeli będziemy rozpatrywać strukturę charakteru, również znajdziemy pojęcie „wartości” – charakter określa się bowiem jako wolę skierowaną ku wartościom moralno-społecznym lub jako postępowanie zgodne z zasadą, na podstawie której to

<sup>50</sup> Tamże, s. 49.

<sup>51</sup> S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003, s. 17.

<sup>52</sup> S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 15.

<sup>53</sup> S. Kunowski, dz. cyt., s. 16.



postępowanie staje się święte, czyli jest jakąś wartością. Eduard Claparede podkreśla, że wola koniecznie musi być związana z dominacją tendencji wyższych, a tym samym wartości wyższych<sup>54</sup>. Można więc stwierdzić, że zanim wykształci się struktura charakteru, powinien zajść proces określający, przypisujący konkretną wartość pewnym rzeczom lub celom. Następnie powinno pojawić się przyjęcie tych wartości, które później będą decydować o rozwoju osobowości. Należy zatem uznać, że proces oddziaływań wychowawczych jest w dużym stopniu procesem wartościowania, zakłada on bowiem istnienie koniecznych i powszechnych norm, czyli wartości. Każdej wartości odpowiada więc podmiotowo konkretna postawa wartościująca, a przedmiotowo – dobro. Często jest tak, że dobra nie mają znaczenia wartości, ale znaczenie wytworów działalności opartej na realizacji wartości; wartość polega bowiem na przeżyciu znaczenia tej rzeczy. Przeżycie powstaje wtedy, gdy pojawia się w nas konkretna potrzeba, a tym samym gotowość do tego przeżycia. „Wartość tkwi więc we wzajemnym ustosunkowaniu się pewnych przedmiotów i pewnych potrzeb”<sup>55</sup>. Dostrzec zatem można psychologizowanie wartości, a także relatywizm wartości. W literaturze systematycznie spotykamy spory o istotę i genezę wartości. Równoległe z tymi sporami pojawiają się różne propozycje klasyfikacji wartości. Jedną z nich, wysuniętą przez Edwarda Sprengera<sup>56</sup>, wygląda następująco:

- wartości społeczne – za nimi opowiadają się osoby ceniące bezinteresowne działanie na rzecz innych;
- wartości teoretyczne – najbardziej cenią je ludzie, dla których istotne jest odkrywanie prawdy, jaką daje nauka;
- wartości religijne – reprezentatywne dla ludzi ceniących prawdę, których źródłem jest religia;
- wartości ekonomiczne – charakterystyczne dla ludzi najbardziej ceniących dobra materialne;
- wartości polityczne – dla grupy osób, które cenią najwyższej wpływy i władzę;
- wartości estetyczno-artystyczne – dla osób ceniących przeżycia piękna i harmonii.

---

<sup>54</sup> Z. Mysłakowski, *Wychowanie w cywilizacji zmiennej*, Warszawa 2003, s. 720.

<sup>55</sup> Tamże.

<sup>56</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2010, s. 95.

Inną klasyfikację proponuje Ryszard Jedliński<sup>57</sup>, który wyróżnia wartości: transcendentne, nietranscendentne, poznawcze, estetyczne, moralne, społeczne, witalne, utylitarne, prestiżowe, hedonistyczne.

Interesującą kategoryzację przedstawia Jadwiga Puzynina – jest to modyfikacja wartości Maksa Schellera, a mianowicie wartości: społeczno-kulturowe (tradycja, obyczaj, prawo, moda), hedonistyczne (pozytywna wartość odczucia przyjemności i negatywna – odczucia przykrości), witalne (zdrowie lub choroba, a wraz z tym życie lub śmierć), a także duchowe.

Równoległe z pojawiającymi się klasyfikacjami wartości pojawiają się listy i katalogi cech, które mogą być pomocne w organizacji procesu oddziaływań wychowawczych. Ciekawy katalog wartości przedstawił Edward Maliszewski<sup>58</sup>. Jest to lista 67 cech, które wiążą się z funkcjonowaniem człowieka w różnych obszarach życia społecznego i gospodarczego. Zapisane zostały wartości bardzo tradycyjne, uniwersalne – mocno zakorzenione w historii, a jednocześnie ciągle aktualne, np.: prawda, odwaga, honor, szczęście, pokój, lojalność, szczerłość, miłość, duchowość, przyjaźń, wolność. Znajdują się też w tym katalogu cechy cenione w człowieku zajmującym się działalnością gospodarczą, np.: skuteczność, inicjatywa, opanowanie, konkurencyjność, zapał, porządek, sukces, samokontrola, spełnienie. Można tam też odczytać wartości istotne w życiu codziennym, takie jak np.: uznanie, oryginalność, przygoda, słowność, odpowiedzialność, zręczność. Ciekawą listę stanów związanych z wartościami zaprezentował Lesław Pytka – wartości przeciwstawił metapatologiom, które oznaczają redukcję, zmniejszenie możliwości pełnego rozwoju człowieka. Istnienie tych metapatologii nie dopuszcza do pełnej ekspresji osobowości. Osoby, których dotyczy to zagadnienie, funkcjonują na niższym poziomie motywacji. Widzimy zatem w tym katalogu metapotrzeby i metapatologie, takie jak np.: prawda *versus* brak ufności, cynizm, sceptycyzm; dobroć *versus* egoizm, odrzucenie, niechęć; piękno *versus* wulgarność, niesmak, niechęć; sprawiedliwość *versus* wściekłość, gniew, bezprawie, cynizm<sup>59</sup>. Uwzględnianie w pracy wychowawczej świata wartości proponuje Zdzisław Kosyrz. Do tego świata kwalifikuje on takie cechy, jak:

<sup>57</sup> R. Jedliński, *Typologia wartości. Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000, s. 21–26.

<sup>58</sup> E. Suwiński, *Wychowanie jako proces...*, dz. cyt., s. 188.

<sup>59</sup> L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2014, s. 39.

zaangażowanie społeczne, odwaga, demokratyzm, humanizm, tolerancja, patriotyzm, perfekcjonizm, prawda, dobro, wolność, piękno<sup>60</sup>. W długich listach wymienianych cech można często znaleźć wartość *fair play*. Na jej przykładzie łatwiej pokazać, że zasady, które wywodzą się z problemu mikrosystemów wychowawczych, stają się przedmiotem zainteresowania na skalę środowisk makrospołecznych. Nasuwa się więc refleksja, czy w obecnych czasach jest uzasadnione posługiwanie się pojęciem sformułowanym w XIX wieku przez arystokratów. Można jednak śmiało wysunąć tezę, że pojęcie *fair play* nie jest zarezerwowane wyłącznie dla brytyjskiej szlachty z końca XIX wieku. Frazę *fair* trudno przetłumaczyć na inne języki, w tym język polski. Często jest opinia, że to określenie w wielu krajach pojawiło się jako pojęcie abstrakcyjne – chociaż wcześniej zwykło oznaczać konkretną grę albo grę w ogóle (zabawę, sport). Analiza tekstów źródłowych oraz opisów z najdawniejszych czasów ludzkości upoważnia do stwierdzenia, że ludzie grali zawsze w różnego rodzaju gry, a w nich zawsze był szanowany ich duch – niezależne od tego, czy gra polegała na próbie sił, wymianie ciosów w walce, wymianie argumentów filozoficznych, wymianie darów, czy też wymianie obelg, zawsze istniała konieczność poszanowania reguł (przynajmniej powierzchownie). Trzeba przyjąć zasadę, że żadna gra jest niemożliwa, jeżeli zwycięzający nie uzasadni, że przegrany nie mógł wygrać. „Nie jest to kwestia jedynie dobrego tonu czy też pozbawiona znaczenia kurtuazja. Gdyby ten, który przegrał, nie był faktycznie zdolny do zwycięstwa, zwycięzca walczyłby z przeciwnikiem nic niewartym i jego wygrana nie miałaby wartości. Przy wymianie prezentów o wartości daru decyduje ostatecznie przyjemność, jaką odczuwa odbiorca. Również w sporcie szacunek okazany przez osobę, która przegrała, nadaje wartość zwycięstwa. Jest to szczególnie ważne, gdy gra toczy się tylko pomiędzy dwoma protagonistami bez świadków i jedynie umowa między nimi ją umożliwia”<sup>61</sup>. Często zadajemy sobie pytanie, czy zasada *fair play* jest równoznaczna z brakiem oszukiwania – czy grając *fair play*, można grać nieuczciwie? Ten dylemat został subtelnie wyjaśniony przez Yasunarię Kawabatę (zdobywcę Nagrody Nobla w 1968 roku) w książce pt. *Mistrz, czyli sztuka odejścia*<sup>62</sup>. Opisał on spotkanie niepokoi-

<sup>60</sup> Z. Kosyrz, dz. cyt., s. 51.

<sup>61</sup> E. Suwiński, *Fair play jako współczesna wartość w procesie wychowania*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XVIII: Nauki Pedagogiczne, Włocławek 2005, s. 148.

<sup>62</sup> Y. Kawabata, *Mistrz, czyli sztuka odejścia*, Warszawa 1974.

nanego dotąd starego mistrza z młodym współzawodnikiem, który dzięki dobremu wychowaniu potrafił zachować się stosownie do zaistniałej sytuacji. Kawabata sugeruje, że stary mistrz może zostać pokonany, a współzawodnik będzie cieszył się jego uznaniem. Pojęcie *fair play* najłatwiej zdefiniować w języku angielskim – dzieje się tak dlatego, że fraza ta oznacza z jednej strony sprawiedliwość i słuszność, a z drugiej przyjemność i piękno. Za grającego *fair* najczęściej uznajemy zawodnika, który postępuje w sposób elegancki, nie kwestionuje zwycięstwa swojego przeciwnika, przedkłada radość odnajdowania w sporcie piękna nad zwycięstwo – chodzi o porzucenie osobistych ambicji zwycięstwa za wszelką cenę. W społeczeństwach kierujących się kodeksem honoru rycerskiego brak przestrzegania zasad związanych z duchem sportu był przyczyną pogardy. Ideał *fair play* praktykowano we wszystkich wiekach – zawsze ceniono umiejętność gry przy zachowaniu dobrych manier, należało być dobrym i uprzejmym graczem, umieć radować się ze zwycięstwa, a także mieć zdolność przyznania się do porażki. Czy możliwe jest zachowanie równowagi między dwoma przeciwieństwami – umieć przyjąć porażkę ze spokojem serca, przedkładając radość z gry nad zwycięstwo? Szybkie uznanie porażki może kojarzyć się z kompletnym brakiem zainteresowania zakończoną grą albo ostentacyjną skromnością. Analizując współcześnie pojęcie *fair play*, mamy trudność z rozstrzygnięciem, dlaczego jeden sposób gry jest *fair*, a drugi nie. Spotykamy wiele sytuacji, w których mamy wątpliwość, czy podziwiać zawodnika, czy ubolewać nad jego zachowaniem, np. prowadząca drużyna piłkarska „gra na czas”: wybija piłkę, symuluje rozgrywanie, podając piłkę bez „tworzenia sytuacji”. Czy jest *fair*, że podstawowymi składnikami każdej gry są spryt i inteligencja? A czy ktoś ma za złe Dawidowi, że postąpił się fortem i pokonał Goliata? „Jeżeli jednak przyznamy słabszym sportowcom moralne prawo posługiwania się sprytem w celu uniknięcia przegranej, to nierealne stanie się ocalenie prostego i tradycyjnego ideału *fair play*, zakładającego, że współzawodnicy mają równe środki prowadzące do wygranej [...]. Kryteria *fair play* są więc zarówno zmienne, jak i nieco podejrzone. Podejrzone, ponieważ w praktyce rozróżnienie pomiędzy tym, co piękne, a skuteczne, stoi często w opozycji. To, co *fair*, w oczach przeciętnego widza, może w opinii eksperta uchodzić za działanie bez polotu”<sup>63</sup>. Mimo takich rozterek wartość *fair play* jest ciągle w sporcie obecna. Radujemy się w sercu, kiedy widzimy po sto-

<sup>63</sup> E. Suwiński, *Fair play jako...*, dz. cyt., s. 195.

czonej walce dwóch sportowców – przeciwników lub dwie przeciwne drużyny, które wpadają sobie w ramiona i okazują sobie wzajemną wdzięczność. Mimo braku jednolitej interpretacji wartości *fair play* możemy ją uznać za wartość uniwersalną. Uniwersalne rozumienie tej wartości polega na tym, że zawsze chodzi o postępowanie zgodne z przepisami i regułami; nie jest ważne, czy wygrasz, czy przegrasz, ale ważne jest, jak przebiegała gra. We wszystkich kodeksach podkreśla się nie tylko dążenie do zwycięstwa, ale przede wszystkim uczciwą walkę o palmę pierwszeństwa, po prostu „czystą grę”. Postawa *fair play* ma wymiar ogólnomoralny i humanistyczny, stawia się ją w szeregu wartości uniwersalnych nie tylko dla sportu, ale również dla wychowania. Dotyczy ona szeroko rozumianej sprawiedliwości. Można zatem stwierdzić, że wartość *fair play* wywodząca się z problemu mikrosystemów wychowawczych stała się przedmiotem zainteresowania na miarę środowisk makrospołecznych. Wartość ta wciąż jest aktualna dla podmiotów wychowania. Dla wychowanków oznacza to, by zbyt szybko nie uznawali porażki szkolnej czy też rówieśniczej, a dla wychowawców, by nie pozwalali na postępowanie się sprytem. W przypadku wychowanka nie chodzi tylko o to, aby był najlepszy; bardziej liczy się „czysta gra” w dążeniu do osiągnięcia celu. Konstatujące może być stwierdzenie: pomiędzy wychowawcą a wychowankiem (nauczycielem a uczniem) powinna toczyć się „czysta gra”. W podobny sposób można przeanalizować inne, proponowane w różnych katalogach wartości, które zachęcają do interpretacji wychowania jako procesu wartościowania.

# **Rozdział II**

**Wychowanie jako  
rodzaj praktyki  
społecznej –  
oczekiwania wobec  
edukacji**



## 1. Współczesne rozumienie edukacji

Dwie pierwsze dekady XXI wieku przywróciły do rzeczywistości pedagogicznej, również do języka polityki, pojęcie „edukacja”. Fraza ta nie była obca w poprzednich stuleciach. Znakomicie wpisane jest to słowo w naszą historię. Kojarzy się ono z Komisją Edukacji Narodowej, obecnie do tego wydarzenia nawiązuje doniosłe odznaczenie dla zasłużonych nauczycieli – Medal Komisji Edukacji Narodowej. Resort nadzorujący system polskiej oświaty nazwany jest Ministerstwem Edukacji Narodowej. W przeszłości to ministerstwo przyjmowało różne nazwy: w okresie drugiej Rzeczypospolitej było to Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, po drugiej wojnie światowej – Ministerstwo Oświaty, później – Ministerstwo Oświaty i Wychowania. Fraza „edukacja” wypowiedana jest (dopisywana) do nazw różnych obszarów działalności wychowawczej, np. edukacja ekologiczna, edukacja ekonomiczna, edukacja medialna, edukacja seksualna itd. Zasadne jest zatem podjęcie próby znalezienia źródła tego pojęcia (to autorskie poszukiwanie – wyraz sentymentu autora monografii do języka łacińskiego). Najprawdopodobniej wywodzi się ono z łacińskiego określenia *ex duco* – „z drogi” („wyprowadzam z gorszej drogi na lepszą drogę”), czyli: „wyprowadzić z niższego poziomu wiedzy na wyższy poziom”, „doprowadzić do zmiany postawy, np. zmiany postawy wychowanka do tego, co uważa za dobre, a co za złe, co jest dla niego ważne, a co mniej ważne, o co warto, a o co nie warto się troszczyć”, „podnieść na wyższy poziom umiejętności”, „zmienić przekonania”, „zmienić zachowania”. Należy w tym miejscu zasugerować interpretację istotnych terminów:

- wiedza – termin ten odnosi się do informacji, wiadomości, które zostały przyjęte w umyśle człowieka w wyniku doświadczeń i uczenia się;
- przekonania – mają charakter subiektywny, można je określić jako stały składnik świadomości człowieka, który wynika z przeświadczenia, że pewien stan rzeczy jest taki, a nie inny; są one konstruktami poznawczymi (podobnie jak wiedza) i składają się z poznania jakiegoś



stanu rzeczy, emocjonalnej akceptacji oraz skłonności do postępowania zgodnie z nią;

- postawa (wobec jakiegoś wydarzenia, zjawiska, osoby) – można ją określić jako względną stałą strukturę procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji zachowań (odnoszących się do tych wydarzeń, zjawisk, osób); postawa ma zawsze trzy komponenty: poznawczy – przekonania, myśli, wiedza (np. o zdrowiu); emocjonalny – reakcje, emocje, uczucia związane z różnymi sytuacjami, np. lęk, poczucie zagrożenia; behawioralny – zachowania związane z wydarzeniem, zjawiskiem, osobą;
- umiejętność – najczęściej oznacza znawstwo w wykonywaniu czegoś – jeżeli mamy umiejętność robienia czegoś, to umiemy to robić dobrze, wykonujemy to w sposób płynny, elastyczny.

W życiu człowieka, a szczególnie w funkcjonowaniu ucznia, wychowania, niezbędne jest opanowanie wielu różnorodnych umiejętności – prostych i złożonych. Generalnie można podzielić je na dwie grupy<sup>64</sup>:

- a) umiejętności związane ze zdrowiem fizycznym, dotyczące m.in. higieny i pielęgnacji ciała (np. mycie zębów, obcinanie paznokci), samobadania (np. piersi, jąder), samokontroli (np. masy ciała), zachowania bezpieczeństwa w różnych sytuacjach (np. przechodzenie przez jezdnię), udzielania pierwszej pomocy;
- b) umiejętności życiowe – umożliwiają pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym skutecznie można radzić sobie z zadaniami i wyzwaniem codziennego życia; należą do nich różnorodne kompetencje psychospołeczne<sup>65</sup> i umiejętności interpersonalne, które pomagają w podejmowaniu decyzji, rozwiązywaniu problemów, w twórczym i krytycznym myśleniu, skutecznym porozumiewaniu się, budowaniu dobrych relacji, wyrażaniu empatii wobec innych, radzeniu sobie i kierowaniu swoim życiem;
  - zachowanie – jest najczęściej wskaźnikiem do pomiaru skuteczności programów edukacyjnych oraz działań wychowawczych; jest nieodłącznie związane z postępowaniem; ma około dwustu synonimów (zob. *Słownik synonimów*); najczęściej zastępuje się

<sup>64</sup> B. Woynarowska, *Kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży – wyzwania dla szkoły*, „Chowanna” 2002, nr 1.

<sup>65</sup> M. Sokołowska, *Umiejętności życiowe*, w: *Edukacja zdrowotna*, B. Woynarowska (red.), Warszawa 2008.

je określeniami: „postępowanie”, „styl”, „podejście”, „sposób bycia”, „zachowanie dziecka przy stole”, „zachowanie ucznia na lekcji”. Stąd też najprawdopodobniej każdy uczeń w klasyfikacji semestralnej i końcoworocznej (również na świadectwie) otrzymuje ocenę z zachowania – to m.in. ocena przestrzegania przez ucznia zasad współżycia społecznego w grupie rówieśniczej, przestrzegania norm etycznych w szkole.

Można też uzasadnić inne spojrzenie na pochodzenie pojęcia „edukacja” i nawiązać do łacińskiego *educare*, czyli ogółu oddziaływań międzygeneracyjnych służących formowaniu całości kształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, religijnych itp.). Powinny one uczynić z człowieka istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, „zadomowioną” w kulturze, zdolną do konstruktywnej refleksji. Takie interpretowanie „edukacji” zgodne jest z antycznym rozumieniem pojęcia „pedagogika” – odnoszącym się do całości zabiegów związanych z formowaniem umysłowym i moralnym dziecka. Konstatując: edukacja nie może ograniczać się tylko do transmisji wiadomości. Ona (edukacja) jest dialogiem, w którym obie strony (wychowawca i wychowanek) nie tylko przekazują wiedzę, lecz również ujawniają i urzeczywistniają wobec siebie wartości (estetyczne, etyczne, religijne). Nie będzie błędne stwierdzenie, że „edukacja” obejmuje zarówno nauczanie, jak i wychowanie. Najpełniej pojęcie „edukacja” odpowiadałoby pojęciu „kształcenie”, jednak w polskiej tradycji pedagogicznej termin „kształcenie” zyskał konotację technologiczną, a zatem i adaptacyjną – mówi się o kształceniu konkretnych umiejętności i sprawności, o pomiarze wyników kształcenia i jego optymalizacji. W kontekście analizy pojęcia „edukacja” zasadne wydaje się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy edukacja to to samo co oświata. Termin „oświata” upowszechnił się w języku polskim w XIX wieku. Jest często używany na oznaczenie działalności oświatowej rozumianej jako proces wykraczający poza upowszechnianie wykształcenia. Obejmujący również rozszerzenie świadomości społeczno-politycznej, narodowej (np. oświata ludowa, oświata etniczna). Współcześnie przez system oświaty rozumie się organizację upowszechniania wykształcenia ogólnego i zawodowego poprzez system szkolny oraz instytucje wychowania równoległego. Bardzo trafnie pojęcie „edukacja” zostało opisane przez Bogdana

Śliwerskiego<sup>66</sup>, który przypisuje edukacji dwie funkcje: socjalizującą i wyzwalającą. Pierwsza polega na „uspołecznianiu jednostki ludzkiej, czynieniu jej zdolną do kontrolowania i sublimowania emocjonalności w społecznie akceptowany sposób, do stawania się członkiem społeczności ludzkiej, do rozwiązywania konfliktów środkami dyskursywnymi, druga zaś sprowadza się do wyzwalania osób od dominacji społecznej, środowiskowej, do wykraczania poza *status quo*, do rozpoznawania nieprawomocnych roszczeń w środowisku życia ludzi, by umożliwić im twórcze rozwijanie własnego sprawstwa oraz zwrócenie się ku nowym jakościowo praktykom i formom życia społecznego i indywidualnego, ku jakościowo nowym sposobom istnienia ludzkiego”<sup>67</sup>.

## 2. Edukacja zdrowotna w rozwijaniu umiejętności życiowych

Zinterpretowane w poprzednim podrozdziale pojęcie „umiejętności”, z którego wyspecyfikowane zostały dwie grupy: umiejętności związane ze zdrowiem fizycznym oraz umiejętności życiowe, zainspirowało do pochylenia się nad pogłębioną analizą roli edukacji zdrowotnej w rozwijaniu umiejętności życiowych. Umiejętności te są niezbędne młodym ludziom m.in. w procesie socjalizacji. Tak postawiona teza implikuje do udziału w dyskusji o możliwości upowszechniania w Polsce terminu „umiejętności życiowe”.

W strukturze zadań zapisanych dla edukacji zdrowotnej jest właśnie rozwijanie umiejętności życiowych u uczniów na wszystkich etapach edukacyjnych. Na konieczność uwzględnienia tych zagadnień w programach szkolnych zwrócono uwagę w USA i Wielkiej Brytanii już w drugiej połowie lat osiemdziesiątych XX wieku. Przedłożono wiele dowodów świadczących o tym, że o pomyślnym życiu w przyszłości decyduje nie tylko poziom wykształcenia i ogólny poziom inteligencji, ale również umie-

---

<sup>66</sup> B. Śliwerski, *Edukacja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, T. Pilch (red.), Warszawa 2003.

<sup>67</sup> Tamże, s. 96.

jętność radzenia sobie z emocjami, budowanie motywacji oraz umiejętność rozumienia innych ludzi i siebie samego<sup>68</sup>. Umiejętności życiowe, zwane także umiejętnościami psychospołecznymi, mają wpływ na osiągnięcia przez młodego człowieka satysfakcjonującego życia, umożliwiając mu poznanie samego siebie, swoich możliwości i ograniczeń, inspirując do samodzielnego rozwiązywania swoich problemów, decydując o możliwości świadomego i rozsądnego kierowania własnymi wyborami i podejmowaniu decyzji. Są warunkiem budowania dobrych relacji z otoczeniem. Sprzyjają aktywnemu uczestnictwu w życiu społecznym, a później radzeniu sobie na rynku pracy<sup>69</sup>. W publikacjach na temat umiejętności życiowych można znaleźć takie, jak: umiejętność poszukiwania pracy, rozmawiania z przyszłym pracodawcą, obserwacji i analizy rynku pracy itp. Kształtowanie umiejętności życiowych nie jest celem samym w sobie – ma spowodować zmiany zachowań młodego człowieka, tak aby mógł osiągnąć optymalny poziom zdrowia i relacji społecznych. Ważnym warunkiem pomyślności edukacji służącej kształtowaniu umiejętności życiowych jest odpowiedni dobór metod i strategii pracy z wychowankiem. Ten rodzaj edukacji powinien być częścią wszechstronnej edukacji zdrowotnej i być zintegrowany z całością pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela i całej szkoły. Doskonalenie wybranych umiejętności powinno być związane z określonym kontekstem społecznym i odbywać się w konkretnej sytuacji środowiska szkolnego oraz rodzinnego. Kontekst społeczny może dotyczyć zagrożeń, z którymi spotyka się uczeń, takich jak np. używanie substancji psychotropowych, agresja rówieśnicza, przemoc fizyczna i psychiczna, ale także aspektów pozytywnych, np. realizacji planów życiowych. Kontekst społeczny pozwala zrozumieć, jakie znaczenie ma posiadanie określonych umiejętności w konkretnej, naturalnej sytuacji życiowej<sup>70</sup>.

Warto raz jeszcze podjąć próbę szerszego zinterpretowania terminu „umiejętności życiowe”, w poprzednim podrozdziale było to bowiem tylko zasygnalizowane. Często korzystamy z definicji WHO z 1993 roku i zgodnie z nią termin ten oznacza umiejętności (zdolności) umożliwiające człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym skutecznie radzi sobie z zadaniami (wymaganiami) i wyzwaniem codziennego życia.

<sup>68</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.

<sup>69</sup> M. Sokołowska, dz. cyt.

<sup>70</sup> Tamże.

Termin ten odnosi się do osobistych kompetencji psychospołecznych – interpersonalnych, poznawczych, afektywnych, uniwersalnych. Nie odnosi się on do umiejętności praktycznych w zakresie „fizycznej” strony funkcjonowania człowieka (np. umiejętności motorycznych, pielęgnacji ciała). Oddzielnie też rozpatrywane są umiejętności zawodowe<sup>71</sup>.

Umiejętności podstawowe w codziennym życiu umożliwiają dobre samopoczucie, korzystne relacje z rówieśnikami, zachowania sprzyjające zdrowiu. Pomagają w podejmowaniu decyzji, rozwiązywaniu problemów, wpływają na twórcze i krytyczne myślenie, dobre porozumiewanie się, dobre relacje interpersonalne, samoświadomość, empatię, radzenie sobie z emocjami i ze stresem. Tych dziesięć podstawowych umiejętności można połączyć w pięć grup:

- podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów;
- twórcze i krytyczne myślenie;
- porozumiewanie się i utrzymywanie dobrych relacji interpersonalnych, samoświadomość i empatia;
- radzenie sobie z emocjami i stresorami<sup>72</sup>.

Natomiast umiejętności specyficzne – dotyczące radzenia sobie z zagrożeniami, takimi jak: asertywne odmawianie używania narkotyków, podejmowanie stosunków płciowych, uczestniczenie w aktach przemocy – są rozwijane w powiązaniu z umiejętnościami podstawowymi.

W publikacjach na ten temat wymienia się jeszcze inne propozycje podziału umiejętności życiowych: prawość (poczucie, co jest dobre, a co złe), inicjatywa, elastyczność, konsekwencja w działaniu mimo trudności, umiejętności organizacyjne, poczucie humoru, zdrowy rozsądek, cierpliwość, zawieranie i utrzymywanie przyjaźni, ciekawość, współdziałanie, opiekowanie się innymi<sup>73</sup>.

Dość trudno jest precyzyjnie odróżnić umiejętności od pożądaných cech (właściwości) psychicznych człowieka. Do cech (a nie umiejętności) zaliczyć można np. poczucie własnej wartości, tolerancję, wyrażanie szacunku, litość, dzielenie się z innymi – a właśnie te cechy również rozwijane są w procesie nabywania umiejętności życiowych<sup>74</sup>.

---

<sup>71</sup> Tamże.

<sup>72</sup> E. Suwiński, *Zadania edukacji zdrowotnej w rozwijaniu umiejętności życiowych*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XXXVII: Nauki o Zdrowiu, Włocławek 2013.

<sup>73</sup> B. Woynarowska, *Kształtowanie...*, dz. cyt.

<sup>74</sup> E. Suwiński, *Zadania...*, dz. cyt.

Omawiane umiejętności są niezbędne młodym ludziom nie tylko w procesie socjalizacji, ale również dla dobrego wypełniania swojej roli w rodzinie i szkole. Ich doskonalenie sprzyja:

- prawidłowemu rozwojowi w dzieciństwie i młodości;
- pierwotnej profilaktyce głównych przyczyn zgonów, chorób i niepełnosprawności; socjalizacji;
- przygotowaniu młodych ludzi do zmieniającego się środowiska społecznego.

Potrzeby nasilenia działań dla rozwijania tych umiejętności u dzieci i młodzieży uzasadnione są gwałtownymi zmianami społeczno-ekonomicznymi we współczesnym świecie. Nowe zagrożenia wiążą się również z procesem globalizacji (m.in. przenoszenie się wzorów zachowań między kulturami, zmiany aspiracji młodzieży, poczucie różnic społecznych), zmianami struktury rodzin i osłabieniem więzi rodzinnych, osłabieniem religii, wolnym rynkiem pracy (np. preferowanie przez pracodawców pewnych cech i umiejętności), konkurencją, rozwojem postaw konsumpcyjnych wśród młodzieży<sup>75</sup>.

Rozwijanie u młodych ludzi umiejętności życiowych wspiera ogólną ich edukację, wyrównywanie różnic między płciami, pełnienie ról obywatelskich, zdolność do ustawicznego uczenia się, jakość życia<sup>76</sup>. Dzięki tym umiejętnościom wychowankowie zdobytą wiedzę i umiejętności mogą przełożyć na działanie i zachowywać się w sposób sprzyjający zdrowiu. Należy jednak podkreślić, że umiejętności te nie są jedynym środkiem do osiągnięcia zdrowego stylu życia. To, czy młodzież wykorzysta te umiejętności, zależy od wielu innych czynników, takich jak wsparcie społeczne, czynniki kulturowe i środowiskowe, które wpływają na motywację i zdolność do zachowania się w sposób zapobiegający wystąpieniu problemów ze zdrowiem somatycznym i psychicznym. Dlatego też kształtowanie umiejętności życiowych jest podstawą programów profilaktyki pierwotnej, m.in. używania substancji psychoaktywnych czy przemocy.

Wyniki wielu badań wskazują także, że efektem programów rozwijania umiejętności życiowych jest lepsze funkcjonowanie dzieci i młodzieży w szkole. Stwierdzono m.in. poprawę relacji uczniowie-nauczyciele,

---

<sup>75</sup> M. Murat, M. Dudek, *Media kreatorem metaprzestrzeni – pomiędzy być a mieć. W poszukiwaniu nowej tożsamości*, w: *Reklama w społeczeństwie. Społeczeństwo w reklamie*, A. Łukasik-Turecka (red.), Lublin 2010, s. 37–48.

<sup>76</sup> B. Woynarowska, dz. cyt.

zmniejszenie absencji szkolnej, zwiększenie u uczniów wiary w siebie, większą satysfakcję uczniów ze szkoły<sup>77</sup>.

Edukacja w tym zakresie prowadzona jest w wielu krajach. W Polsce od dziesięciu lat realizowane są w szkołach liczne programy edukacyjne, profilaktyczne, ukierunkowane głównie na zapobieganie używaniu substancji psychoaktywnych i zakażeniu HIV. Wprowadzenie do programu szkolnego ścieżek edukacyjnych, w tym edukacji prozdrowotnej, to jedna z możliwości realizowania w praktyce założeń kształtowania umiejętności życiowych. Ścieżki pozwalają nadawać bardziej całościowy, zintegrowany charakter różnym zadaniom szkoły (wychowawczym, profilaktycznym), a także je łączyć<sup>78</sup>.

W Polsce w programach profilaktycznych oraz w piśmiennictwie pedagogicznym z zakresu edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia nie używa się terminu „umiejętności życiowe”. Najbliższa temu podejściu jest koncepcja szkoły promującej zdrowie. Nasuwa się zatem kilka pytań:

- czy możliwe i uzasadnione jest w Polsce upowszechnianie terminu „umiejętności życiowe”?
- czy termin ten jest w języku polskim odpowiedni i zostanie zaakceptowany przez teoretyków i praktyków?
- czy szkoły zaakceptują globalne podejście ukierunkowane na kształtowanie u uczniów umiejętności życiowych?

Jest wiele symptomów uprawniających do udzielenia pozytywnej odpowiedzi na wszystkie postawione pytania.

W 2001 roku rozpoczęto w Pracowni Edukacji Zdrowotnej i Promocji Zdrowia Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej realizację pilotażowego projektu pt. „Kształcenie umiejętności życiowych uczniów w praktyce szkolnej”. Wyniki są zachęcające. Program realizowano we współpracy z Europejską Siecią Szkół Promujących Zdrowie, WHO i UNICEF oraz Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. W programie uczestniczyło 41 nauczycieli z 12 szkół, którzy zorganizowali zajęcia dla 1708 uczniów 60 klas. Przeprowadzona ewaluacja wykazała, że uczniowie i nauczyciele bardzo pozytywnie ocenili zaproponowaną strategię, która uwzględniała potrzebę traktowania uczniów jako aktywnych partnerów w procesie planowania i realizacji edukacji ukierunkowanej na kształtowanie ich umiejętności życiowych. Podstawowym założeniem tej

<sup>77</sup> E. Suwiński, *Zadania...*, dz. cyt.

<sup>78</sup> B. Woynarowska, *Kształtowanie...*, dz. cyt.

strategii jest uznanie, że decyzja o podjęciu pracy nad wybraną strategią życiową w klasie nie może być decyzją nauczyciela, ale wynikać powinna z diagnozy, którą przeprowadzają wszyscy zainteresowani. Diagnoza ta ma odpowiadać na pytanie: jakie umiejętności życiowe są najbardziej potrzebne danej grupie młodzieży? Ocena ich przydatności dokonywana ma być z punktu widzenia trzech zmiennych: potrzeby (związane z przebiegiem rozwoju), sytuacje życiowe (w jakich uczestniczy uczeń), zachowania ryzykowne. Uczestniczący w warsztatach nauczyciele, a potem uczniowie, doszli do podobnych wniosków, że wiele umiejętności życiowych jest równie ważnych z punktu widzenia zaspakajania potrzeb, radzenia sobie w typowych sytuacjach życiowych, jak i ograniczania sytuacji ryzykownych. Za uniwersalne umiejętności uznane zostały: trafna samoocena (identyfikacja swoich mocnych i słabych stron), porozumiewanie się z innymi, radzenie sobie ze stresem, współpraca w grupie, stawianie sobie celów i dążenie do ich osiągnięcia, rozwiązywanie konfliktów.

Inną przesłanką uprawniającą do udzielenia pozytywnej odpowiedzi na postawione wcześniej pytania są sprzyjające zapisy w nowej podstawie programowej.

Wymienia się tam takie umiejętności, jak skuteczne porozumiewanie się, budowanie więzi międzyludzkich, rozwiązywanie konfliktów społecznych, twórcze myślenie i rozwiązywanie problemów.

Umiejętności życiowe mogą być zatem uwzględnione w programie wychowawczym szkoły. Ważne jest, aby ten dokument na terenie szkoły był respektowany przez wszystkie trzy podmioty (uczniowie, rodzice, nauczyciele). Nie byłoby wtedy potrzeby tworzenia oddzielnych programów zajmujących się zapobieganiem narkomanii, alkoholizmowi, wypadkom. W tych obszarach potrzebne są wychowankom pełne informacje; chodzi o takie obszary, jak: krytyczne myślenie, podejmowanie decyzji, ocenianie ryzyka, opieranie się presji otoczenia, dawanie wsparcia i korzystanie z niego. Większość zachowań ryzykownych powiązana jest ze sobą: jedne zwiększają prawdopodobieństwo innych, np. palenie papierosów współistnieje z piciem alkoholu i używaniem narkotyków. To właśnie uzasadnia konieczność tworzenia w szkole całościowej oferty w zakresie programu wychowawczego i profilaktycznego, ale przede wszystkim upoważnia do korzystania z terminu „umiejętności życiowe”.

Innym argumentem nakazującym postugiwanie się w Polsce pojęciem „umiejętności życiowe” jest fakt, że kształtowanie tych umiejęt-



ści w praktyce szkolnej nie jest przelotną modą, ale wynika z Konwencji o Prawach Dziecka. Zgodnie z artykułem 29 Konwencji „nauka dziecka będzie ukierunkowana na: a) rozwijanie, w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka; [...] d) przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie [...]”. Zapisy te jednoznacznie wskazują, że koncentrowanie się na przygotowaniu dziecka do następnego etapu edukacyjnego i organizowanie całości procesu edukacyjnego pod kątem czekającego go egzaminu nie wypełnia całości zadań, jakie wynikają dla szkoły z Konwencji o Prawach Dziecka.

Konstatując dywagacje nad zasadnością upowszechniania w Polsce terminu „umiejętności życiowe”, należy stwierdzić, że pojęcie to w polskiej rzeczywistości może zostać zaakceptowane przez teoretyków i praktyków. Należy jednak częściej korzystać z doświadczeń innych krajów, które mają już bogatą tradycję w tym zakresie.

### 3. Edukacja inkluzyjna w walce z marginalizacją i wykluczeniem społecznym

Problem ekskluzji i inkluzji społecznej podejmowany był już wielokrotnie w opracowaniach z zakresu pedagogiki, socjologii, psychologii. Autorzy wskazywali na gwałtowne spopularyzowanie pojęć *social exclusion* i *social inclusion*. Obecnie natężenie publikacji z tego obszaru zmniejszyło się i zasadne jest wzbogacenie problematyki społecznego wykluczenia i społecznego włączenia o aktualne refleksje. Ciągłe aktualny jest raport Komisji Europejskiej (Wspólnotowy Program Działań na Rzecz Walki z Wykluczeniem Społecznym). Raport ten definiuje wykluczenie społeczne jako „proces, w wyniku którego pewne osoby są wypychane na peryferie społeczeństwa. Utrudnia to im pełne uczestnictwo w życiu społecznym z powodu ubóstwa, braku podstawowych kompetencji i możliwości zdobywania kwalifikacji [...]. Proces ten oddala ludzi od możliwości znalezienia pracy, uzyskania dochodu i wykształcenia”. W ślad za tym dokumentem w Polsce została opracowana Narodowa Strategia Integracji

Spółecznej, w której wskazano, kto i co może wykluczyć człowieka z możliwości społecznej funkcjonowania, korzystania z zasobów publicznych gwarantujących godną egzystencję. Najczęściej w literaturze spotkać można zgodnie powtarzaną klasyfikację wyróżniającą kilka wspólnych cech wykluczenia społecznego:

- jest to zjawisko uniwersalne, które jest wbudowane we wszystkie systemy społeczne;
- jest zjawiskiem wielostronnie uwarunkowanym;
- jest to zjawisko wielowymiarowe;
- jest procesem dynamicznym.

Ekskluzją najczęściej zagrożeni są: ludzie starzy, ludzie ubodzy, bezrobotni, bezdomni, emigranci i uchodźcy, dzieci i młodzież. Zjawisko wykluczenia społecznego pojawia się najczęściej w sferze: konsumpcji, produkcji, spójności społecznej. Przeciwnym pojęciem do ekskluzji społecznej jest inkluzja społeczna – oznacza ona włączenie jednostek wykluczonych do życia społecznego, jest procesem stwarzającym dla osób zagrożonych ubóstwem i wykluczeniem uzyskanie szans do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym, ekonomicznym. Proces ten ma pozwolić uzyskać poziom życia i dobrostanu porównywalnego z normą w danym społeczeństwie. Inkluzja ma zapewnić lepszy udział w procesach podejmowania decyzji dotyczących ich życia i lepszy dostęp do ich podstawowych praw<sup>79</sup>. Jednym z działań zapobiegających zjawisku marginalizacji i wykluczenia społecznego jest zintensyfikowanie działań edukacyjnych wśród grup zagrożonych – jest to obszar dla edukacji inkluzyjnej, która jest częścią edukacji zdrowotnej. Edukacja inkluzyjna (włączająca) powinna być postrzegana jako pomoc w rozwoju każdego człowieka, niezależnie od jakichkolwiek przeszkód somatycznych, psychicznych, społecznych. Dlatego też inkluzja wymaga szerokiej wizji edukacji, która będzie realizowana z troską o wszystkie grupy zagrożone. Edukacja inkluzyjna dotyczy nauczania skupionego na dziecku, bardziej niż na programie. Podejście to oparte jest na rozpoznaniu, że każde dziecko uczy się i rozwija indywidualnie w różnym tempie i należy mu stworzyć takie warunki nauczania, które odpowiadałyby jego potrzebom, z uwzględnieniem każdej dysfunkcji. Edukacja włączająca to proces polegający na zwiększaniu uczestnictwa wszystkich uczniów w życiu szkoły,

---

<sup>79</sup> M. Dudek, *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, w: *Leksykon pedagogiki rodziny*, J. Kułaczkowski (red.), Warszawa 2011, s. 73–76.

łącznie z uczniami niepełnosprawnymi. Wśród cech charakterystycznych dla edukacji włączającej wymienia się następujące:

- jest ona dynamicznym procesem, który ciągle się rozwija; uznaje ona, że wszystkie dzieci mogą się uczyć;
- stanowi część szerszej strategii promowania społeczeństwa inkluzyjnego.

Spotykamy się ciągle z zamiennym stosowaniem określeń „edukacja integracyjna” i „edukacja inkluzyjna”. Edukacja integracyjna dotyczy dzieci niepełnosprawnych uczęszczających do szkół masowych<sup>80</sup>. Natomiast edukacja włączająca dotyczy dzieci niepełnosprawnych uczących się efektywnie w szkołach masowych z naciskiem położonym na jakość nauczania. W przypadku edukacji włączającej nie dziecko, ale system należy zmieniać. Edukacja inkluzyjna wyrosła ze społecznego modelu niepełnosprawności. Inkluzja nie oznacza jednak asymilacji lub ujednoczenia wszystkich. Kluczowym czynnikiem jest elastyczność – uznanie, że dzieci uczą się w różnym tempie oraz to, że nauczyciele potrzebują specjalnych kompetencji, aby wesprzeć w elastyczny sposób w procesie uczenia się. Edukacja inkluzyjna dąży do wsparcia i budowania procesu rozwoju każdego dziecka. Należy brać pod uwagę wszystkie aspekty rozwoju dziecka (emocjonalny, intelektualny, twórczy, społeczny, fizyczny) – jeżeli dzieci mają osiągnąć pełnię swoich możliwości. Inkluzja porusza kwestie związane z prawem dziecka do uczęszczania dziecka do szkoły masowej, w której powinno mu się zapewnić wsparcie niezbędne do prawidłowego rozwoju oraz gdzie powinno być szanowane i cenione za to, kim jest. Inkluzja nie jest stanem stałym, tak jak integracja. Jest to ciągły proces zmian szkolnego etosu: dotyczy budowania szkolnej społeczności, która nie tylko akceptuje, ale i ceni odmierność. Szkoły, które chcą być określane jako inkluzyjne, muszą uznać, że większość ich dotychczasowych praktyk i sposobów myślenia była oparta na medycznym schemacie niepełnosprawności, czyli postrzeganiu upośledzenia jako „problemu”, a nie niepełnosprawności. Skupiano się na tym, aby uczynić dziecko jako najbardziej normalnym. Szkoły, które chcą pełnić funkcję szkół inkluzyjnych, muszą przyjąć podejście „społecznego schematu niepełnosprawno-

---

<sup>80</sup> M. Dudek, *Opinie nauczycieli o integracji społecznej i edukacyjnej dzieci z niepełnosprawnościami*, w: *Innowacyjność i trwanie w pedagogice specjalnej. W stulecie niepodległości Polski i 130. rocznicę urodzin Marii Grzegorzewskiej*, J. Kulbaka, M. Dudek (red.), Warszawa–Krasnystaw 2018, s. 180–203.

ści". Edukacja inkluzyjna odnosi się również do nabywania świadomości i umiejętności potrzebnych do wzięcia odpowiedzialności za swoje życiowe szanse. W modelu edukacji inkluzyjnej chodzi o to, aby włączenie dziecka z niepełnosprawnością do grupy rówieśników było prawem, a nie przywilejem. Istotą tej koncepcji jest zwrócenie uwagi na prawo dziecka z niepełnosprawnością do bycia z innymi. Jedną z istotnych korzyści wynikających z realizacji edukacji inkluzyjnej jest możliwość pozostawania przez dziecko w okresie jego nauki w rodzinie. Dzięki edukacji inkluzyjnej dziecko we wczesnym dzieciństwie nie musi opuszczać domu rodzinnego i korzystać z opieki instytucjonalnej, aby realizować obowiązek szkolny. Jest to niezwykle ważne z punktu widzenia prawidłowego rozwoju dziecka, dla którego najważniejszym środowiskiem jest dom rodzinny zapewniający najbardziej wszechstronny i optymalny rozwój. Ważną korzyścią wynikającą z edukacji inkluzyjnej jest możliwość przebywania dziecka w bliskim mu środowisku lokalnym. Dzięki temu dziecko może uczęszczać do tej samej szkoły, do której chodzą dzieci z najbliższego sąsiedztwa, i w sposób naturalny staje się członkiem społeczności rówieśniczej. Ma wspólne problemy, tematy do rozmów, nie czuje się wyobcowane. Wśród korzyści płynących z edukacji włączającej wymienia się najczęściej możliwość pełniejszego rozwoju intelektualnego, osobowego, a zwłaszcza społecznego dzieci z niepełnosprawnością – dzięki temu, że przebiega on w naturalnym środowisku, bez odrywania dziecka od rodziny i sąsiedzkich kręgów. Wspólna nauka wszystkich dzieci z danego terenu służy także pełnosprawnym rówieśnikom, oswajając ich z odmiennością, ucząc akceptacji, tolerancji i solidarności.

Nauczyciele w edukacji inkluzyjnej nie mogą działać w pojedynkę – niezbędnym zapleczem muszą być dla nich ośrodki wspierające. Takie ośrodki powstają w wielu krajach dzięki przekształcaniu szkół specjalnych. Dzięki takim przekształceniom wykorzystuje się w pełni bezcenne doświadczenie pedagogów specjalnych, bez których wsparcia zwykły nauczyciel czuje się często zagubiony i bezradny.

Korzyści wynikające z wykorzystania koncepcji edukacji inkluzyjnej można podzielić na trzy grupy:

- edukacja inkluzyjna może pomóc przezwyciężyć biedę i wykluczenie ze społeczeństwa;
- edukacja inkluzyjna może poprawić jakość edukacji dla wszystkich;
- edukacja inkluzyjna może pomóc w zwalczaniu dyskryminacji.

Edukacja włączająca pomaga przezwycięzać biedę i wykluczenie ze społeczeństwa. Niepełnosprawność i bieda są ściśle ze sobą powiązane. Dzieci z ubogich domów mają mniejsze szanse na wczesną interwencję i pomoc oraz są bardziej narażone na cierpienie z powodu przewlekłego upośledzenia. Bywa też odwrotnie: rodziny borykające się z niepełnosprawnością dziecka o wiele częściej popadają w biedę w związku z negatywnym stosunkiem społeczeństwa, problemami z transportem, zdolnością zarobkową. Dzieci z ich rodzin (walczące z niepełnosprawnością) są systematycznie wykluczane ze społeczeństwa, a im biedniejsi się stają, tym większe prawdopodobieństwo wykluczenia. „Zwykła” edukacja zapewnia wykształcenie, które daje możliwość wyrwania się z biedy. Edukacja włączająca stwarza większe możliwości, zachęca niepełnosprawne dzieci i dorosłych, aby stawili czoła uprzedzeniom, wyszli z cienia i zyskali pewność siebie w każdej sytuacji.

Edukacja włączająca może poprawić jakość edukacji dla wszystkich. Edukacja inkluzyjna może działać jako katalizator zmian w edukacji, prowadząc do polepszenia jakości edukacji. Umieszczenie dzieci z niepełnosprawnością w szkołach masowych stanowi wyzwanie dla nauczycieli. Mobilizuje do stosowania i udoskonalania aktywnych metod nauczania, bardziej skupionych na dziecku i jego uczestnictwie w lekcji, co wpływa korzystnie na wszystkie dzieci. Nauczyciele często uważają, że potrzebują „specjalnych umiejętności”, aby uczyć dzieci z niepełnosprawnością, ale doświadczenie wielu krajów pokazuje, że w większości przypadków dzieci niepełnosprawne mogą być nauczane dobrymi, jasnymi i obecnie dostępnymi metodami nauczania, które zachęcają je do aktywnego uczestnictwa w lekcji. Edukacja włączająca została wprowadzona w wielu krajach o skromnym budżecie przeznaczonym na edukację oraz z niewielką pomocą techniczną.

Edukacja włączająca może pomóc w zwalczaniu dyskryminacji. Dyskryminacja w stosunku do niepełnosprawnych utrzymuje się w społeczeństwie w związku z brakiem świadomości oraz informacji, a także niewielkim doświadczeniem przebywania z niepełnosprawnymi lub jego całkowitym brakiem. Trudno jest przełamać bariery związane z dyskryminacją, ale doświadczenie pokazuje, że w pewnych sytuacjach dzieci są bardziej tolerancyjne niż dorośli. Dzieci są przyszłymi rodzicami, nauczycielami, prawnikami, politykami. Jeśli będą uczęszczać do szkoły z niepeł-

nosprawnymi, nauczą się, że nie wolno dyskryminować, i będzie to ich życiowa lekcja<sup>81</sup>.

Obok korzyści występują zawsze pewne zagrożenia. Niewątpliwie w realizacji idei edukacji inkluzyjnej do zagrożeń należy wprowadzenie jej w życie bez należytego przygotowania nauczycieli i rodziców. Istotną rolę może odegrać proces kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Są uczelnie, które podejmują próby kształcenia na studiach podyplomowych (np. Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie). Inicjatywy te są bardzo ważne, zwiększając bowiem szansę na profesjonalne tworzenie warunków w szkołach dla wszystkich uczniów.

Istnieje zatem potrzeba prowadzenia szeroko zakrojonych badań nad edukacją inkluzywną szczególnie w obszarach dotyczących:

- efektywnego wsparcia wewnątrzklasowego;
- kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli wspierających;
- przygotowania nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, nauczycieli poszczególnych przedmiotów oraz wykładowców w uczelniach wyższych do edukacji inkluzyjnej;
- przyszłości szkół specjalnych;
- współpracy z rodzicami dzieci niepełnosprawnych w warunkach edukacji inkluzyjnej;
- poglądów uczniów na ideę inkluzji w edukacji.

Edukacja inkluzyjna jest wielką szansą dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami. Należy jednak pamiętać, że prawo wyboru formy kształcenia należy do rodziców i dzieci. Dlatego zawsze będzie istniała potrzeba alternatywnych rozwiązań w kształceniu niepełnosprawnych. W zmianie paradygmatu w myśleniu o edukacji niepełnosprawnych rzecz idzie o to, aby w każdej sytuacji, w stosunku do każdego dziecka myślenie o jego edukacji było myśleniem włączającym, inkluzyjnym, nigdy segregacyjnym, marginalizującym.

---

<sup>81</sup> T. Zacharek, *Edukacja inkluzyjna jako szansa na przeciwdziałanie ekskluzji społecznej*, w: *Myślenie i działanie pedagoga*, M. Konopczyński, J. Kunikowski, S. Tomiuk (red.), Warszawa 2009.

## 4. Edukacja zdalna w erze cyfryzacji

W marcu 2020 roku, niemal z dnia na dzień, zmieniło się nasze codzienne życie, styl pracy zawodowej, wykonywanie najprostszych czynności. Wiele dotychczasowych schematów i procedur przestało obowiązywać. Dotyczyło to również nauki dzieci w szkole podstawowej, ponadpodstawowej i studentów. U wielu z nas pojawiła się niepewność co do przyszłości i tego, jak będziemy żyć, pracować i uczyć się. Pewne było jedynie to, że świat zaczął być inny, że odeszła również tradycyjnie rozumiana edukacji. Zaistniała konieczność intensywnego korzystania z mediów cyfrowych w pracy dydaktycznej – zmuszeni zostaliśmy do poruszania się w nowej rzeczywistości kształcenia zdalnego jako dominującej formy edukacji. Uświadomiliśmy sobie, że jesteśmy świadkami i uczestnikami „przeniesienia” działań edukacyjnych ze świata realnego do świata *on-line*. Nowoczesne technologie zaczęły kreować nowe środowisko nauczania: wirtualną klasę, szkołę, uczelnię. Pojawiły się nowe kwestie, które zmieniły zakres i sposób komunikacji, a mianowicie dystans, do którego zostaliśmy przez nową sytuację zmuszeni. Podstawą edukacji jest przecież interakcja i nawiązanie kontaktu bezpośredniego. Z tego właśnie powodu przemianie uległo również samo pojęcie i formy instytucji edukacyjnej. To, co do tej pory było rozważane jedynie jako potencjalna możliwość, innowacyjne podejście, eksperyment w nieokreślonej bliżej przyszłości, nagle stało się faktem i koniecznością. Nie zadaje się już pytań, czy korzystać z nowych technologii, ale jak to robić w zdalnym kształceniu. Praca w szkołach i uczelniach została przeniesiona do świata cyberprzestrzeni. Pojawiły się nowe wyzwania: jak zorganizować na nowo proces wychowania i nauczania w szkole i proces kształcenia akademickiego, jak zaprojektować zajęcia „w sieci”. Ciągłe trwa dyskusja o tym, jak daleko może zmienić się życie uczniowskie i życie studenckie. Warto zatem opisać uwarunkowania kształcenia zdalnego: istotę kształcenia zdalnego, jego rys historyczny, niektóre prawne uwarunkowania organizacji i prowadzenia zajęć zdalnych, nauczanie zdalne jako formę i sposób kształcenia, sposoby przygotowywania się nauczycieli do takiego nauczania, sposoby nadzoru oraz hospitacji zdalnej, samokształcenie nauczycieli w zakresie przygotowania i realizacji zajęć zdalnych, zachowanie przed kamerą, elementy metodyki. Refleksja ta obarczona jest wieloma

wadami wynikającymi ze skromnej literatury z tego obszaru, nieuchronnym subiektywizmem doboru treści i struktury tej części monografii. Dlatego należy ostrożnie podchodzić do zawartych propozycji i ocen. Walo-rem natomiast może być sama próba sprowokowania do dyskusji na temat zagadnień zakotwiczonych w bieżącej rzeczywistości dydaktyki szkoły. W literaturze przedmiotu zagadnienie kształcenia na odległość najczęściej definiowane jest jako metoda nauczania, która zamiast bezpośredniego kontaktu ucznia czy studenta z nauczycielem wykorzystuje kontakt pośredni. Jest to metoda, w której nauczający znajduje się w dystansie przestrzennym, a często też czasowym, od kształcącego się. Jest ono nazywane także: e-learningiem, nauczaniem zdalnym, edukacją zdalną, wirtualną edukacją, edukacją telematyczną. Uczyć się zdalnie oznacza opanować wiedzę bez udziału tradycyjnej formy dydaktycznej<sup>82</sup>. Proces nauczania z wykorzystaniem tej metody jest pobudzany i kierowany przez nauczyciela w sposób pośredni i ciągły za pomocą różnych mediów pozwalających pokonać dystans. Kształcenie na odległość miało dotychczas na celu przede wszystkim przełamanie barier edukacyjnych, takich jak: miejsce zamieszkania, sztywne pory zajęć, jakie są wyznaczane przez uczelnie. Dotyczył on również samokształcenia słuchaczy migrujących i o zmiennym rytmie pracy. Prekursorami kształcenia na odległość (ang. *distance learning*) byli Amerykanie (dotychczas liderzy tego typu edukacji) – w roku 1700 pojawiło się pierwsze ogłoszenie prasowe z ofertą kursu korespondencyjnego, który polegał na przesyłaniu pocztą między studentami a wykładowcami materiałów szkoleniowych, ćwiczeń i zadań. W Polsce nauczanie na odległość zainicjował ponad 200 lat temu Uniwersytet Jagielloński – w 1776 roku podjęto tam próby prowadzenia wykładów dla osób spoza uczelni, stosując metody nauczania korespondencyjnego dla rzemieślników. Ważnym przełomem było wprowadzenie radia edukacyjnego, które było oparte na nowej formie przekazu medialnego, w którym kanałem percepcji był słuch. Początki radia w edukacji sięgają lat dwudziestych XX wieku. Od lat trzydziestych powszechnie wykorzystywano tą metodę na słabo zaludnionych obszarach Australii. Kolejnym etapem rozwoju kształcenia na odległość jest powstanie telewizji. Umasowienie telewizji przypada na lata pięćdziesiąte XX wieku. Pozwoliło to na odbieranie tego samego przekazu ogromnej rzeszy odbiorców. Jednak proces komunikacji zwrotnej był nadal znikomy. Obecnie trwa cyfryzacja telewi-

<sup>82</sup> T. Aleksander, *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Radom 2009.



zji, która stwarza możliwość realizacji nowych usług telemedialnych, np. telewizja interaktywna<sup>83</sup>. Po raz pierwszy wykorzystano telewizję w edukacji w 1945 roku z inicjatywy Uniwersytetu Stanu Iowa – popularność tej inicjatywy w USA ciągle rosła. Powstała nawet Rada Telewizji Edukacyjnej, która wpłynęła na Rządową Komisję ds. Komunikacji, aby wydzieliła jedno pasmo telewizyjne do celów edukacyjnych. W Polsce od roku 1965 działało Telewizyjne Technikum Rolnicze, a od roku 1966 funkcjonowała Politechnika Telewizyjna, oferująca program przygotowawczy dla kandydatów na wyższe uczelnie. W latach siedemdziesiątych uruchomiono Nauczycielski Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny, który ukończyło ponad 600 tysięcy nauczycieli. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych na rynku edukacyjnym pojawiła się telewizja EDUSAT, która nie miała jednak charakteru interaktywnego. Przełom w kształceniu na odległość nastąpił wraz z nadejściem ery internetu – internet jako nowe medium przyczynił się do olbrzymiego postępu w komunikacji na odległość. Podstawową innością jest ogromny wzrost możliwości w komunikacji zwrotnej oraz komunikacji między odbiorcami. Internet i media cyfrowe umożliwiają również łączenie form przekazu charakterystycznych dla wszystkich wcześniejszych mediów. Tworzy się również tzw. telewizja interaktywna. Internet jest medium rozwijającym się najszybciej, przejmując inne media, zmienia ich dotychczasowe funkcjonowanie i środki wyrazu. Alternatywą dla tradycyjnych synchronicznych form edukacji stacjonarnej i posiadającą liczne utrudnienia w komunikacji edukacji niestacjonarnej staje się edukacja synchroniczna i asynchroniczna, związana z kształceniem na odległość z wykorzystaniem sieci internetowej oraz metod interaktywnych (np. wideokonferencji, forum dyskusyjnego) i nieinteraktywnych (np. platformy internetowe)<sup>84</sup>. Edukacja przez internet ma przewagę nad innymi metodami przekazu, wykorzystuje bowiem zaawansowane technologie pozwalające na powszechny i tani dostęp do materiałów multimedialnych oraz daje możliwość stałej kontroli procesu kształcenia i wykorzystywania walorów informacji zwrotnej dzięki interakcji.

Regulacje prawne dotyczące kształcenia na odległość w szkołach zapisane są w Ustawie o systemie oświaty – artykuł 68a oraz nowe przepisy prawa związane z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. Natomiast prawną podstawę do prowadzenia kształcenia

<sup>83</sup> J. Bednarek, *Media w nauczaniu*, Warszawa 2002, s. 273.

<sup>84</sup> S. Juszczyk, *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Toruń 2003.

w formie e-learningu, w ramach Ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym, daje artykuł 67 ust. 4. Według tego przepisu można organizować kształcenie w formie zdalnej, jeżeli pozwala na to specyfika kształcenia na studiach, na określonym kierunku. Jest to jedynie ogólne stwierdzenie, które pozwala na taką formę kształcenia. Bardziej szczegółowo jest to uregulowane w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 roku w sprawie studiów, w którym rozdział piąty *Kształcenie na odległość* określa niektóre uwarunkowania prowadzenia zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Realizacja przez uczelnię zajęć w tej formie jest możliwa, jeżeli w myśl paragrafu 12 przywołanego rozporządzenia spełniono następujące wymagania:

- nauczyciele akademicki oraz inne osoby, które prowadzą zajęcia, są przygotowani do ich realizacji z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość;
- uczelnia na bieżąco kontroluje realizację zajęć zdalnych;
- dostęp do infrastruktury informatycznej i oprogramowania umożliwia synchroniczną i asynchroniczną interakcję między studentami a nauczycielami akademickimi i innymi osobami prowadzącymi zajęcia;
- zapewnione są odpowiednie materiały dydaktyczne opracowane w formie elektronicznej;
- studenci mają możliwość osobistych konsultacji z nauczycielami akademickimi i innymi osobami prowadzącymi zajęcia w siedzibie uczelni;
- weryfikacja osiągniętych przez studenta efektów kształcenia odbywa się przez bieżącą kontrolę postępów, a samo przeprowadzenie zaliczeń i egzaminów kończących określone zajęcia odbywa się w siedzibie uczelni;
- studenci ukończyli szkolenia przygotowujące do udziału w takich zajęciach.

Rozporządzenie zezwala jednak, by w uzasadnionych przypadkach rektor zezwolił, aby egzaminy kończące określone zajęcia odbyły się poza siedzibą uczelni, z zastosowaniem technologii informatycznych, przy czym powinna być zapewniona kontrola przebiegu egzaminu i jego rejestracja.

Zgodnie z tą regulacją ograniczona jest liczba punktów ECTS, jaką może uzyskać student za realizację zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, i jest to nie więcej niż 50% ich liczby.

Powstały jednak nowe przepisy prawa związane z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19: 11 marca 2020 roku wydane zostało rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, w którym zdecydował o zawieszeniu na obszarze całego kraju działalności dydaktycznej przez uczelnie. Rozporządzenie pozwala zastąpić tradycyjne nauczanie zajęciami prowadzonymi zdalnie, nawet jeżeli ten sposób prowadzenia zajęć nie został przewidziany w programie danego kształcenia. Ta wydana ze względu na epidemię regulacja wprowadza również zniesienie ograniczeń w zakresie liczby punktów ECTS, jaka może być uzyskana w ramach kształcenia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, określonych w programie studiów.

Wiodącym celem systemu kontroli procesu dydaktycznego w szkole powinno być ulepszanie tego procesu. Dlatego też każda szkoła dysponuje systemem kontroli i ewaluacji jakości kształcenia. System ten przewiduje m.in. systematyczną hospitację zajęć przez nauczycieli pełniących funkcje kierownicze. Hospitacje pozwalają uniknąć gromadzenia się usterek kształcenia, które w przeciwnym razie mogłyby ujawnić się dopiero na etapie badań ewaluacyjnych. Ponadto tradycyjna hospitacja powinna stanowić istotne wsparcie dla wykładowcy (ma pełnić nie tylko rolę kontrolną, ale raczej wspierającą). W konwencji kształcenia zdalnego wiele uczelni stosuje pracę zdalną typu *on-line* – model synchroniczny (gdy zajęcia odbywają się zdalnie, ale w czasie rzeczywistym). Taka sytuacja mogłaby pozwolić na tradycyjną hospitację jako obserwację zajęć. Po prostu hospitujący byłby jeszcze jednym uczestnikiem zajęć i dzielił się swoimi obserwacjami z prowadzącym, zaznaczając uwagi w arkuszu hospitacji. Jednak uczelnie realizują zajęcia zdalne w formie pracy asynchronicznej (wykładowca i student pracują w różnym czasie – praca w znacznym stopniu jest elastyczna i zautomatyzowana). Oznacza to stały dostęp do wykładu i materiałów, ale jednocześnie wprowadza konieczność zmiany formuły hospitacji. Nowoczesna hospitacja w szkole wyższej opiera się na obserwacji uczestniczącej i odnosi się do wielu elementów zajęć, które hospitujący może obserwować, a następnie ocenić, sporządzając protokół lub notatkę (później udostępnić to hospitowanemu i uzyskać jego opinię). Dzięki temu można potraktować hospitację jako element procesu doskonalenia sprawności wykładowcy, bo cenne informacje zwrotne są doskonałym wsparciem. W przypadku hospitacji zdalnej pewne aspekty oceny są niemożliwe lub bardzo utrudnione. W to miejsce pojawiają się inne,

których w tradycyjnej procedurze nie ma, np.: hospitujący nie musi umawiać się na prowadzenie hospitacji; oceniany sposób realizacji zajęć jest w każdej chwili dostępny; nie występuje zjawisko stresu wykładowcy; nie pojawia się swoiste „wspomaganie” wykładowcy przez studentów (widać taki efekt, gdy grupa jest w dobrych relacjach z wykładowcą i „stara się”). Zatem zdalna hospitacja jest czymś różnym od tradycyjnej, mimo że celem obu form jest doskonalenie procesu kształcenia. Najczęściej w zdalnej hospitacji na „materiał hospitacyjny” składa się zarejestrowany wykład oraz dodatkowe materiały (prezentacja, linki itp.) – brak jednak efektu interakcji ze studentami i nie można stwierdzić, czy zastosowane sposoby prowadzenia zajęć im odpowiadają. Jeżeli „materiał hospitacyjny” znajdzie się już na „platformie”, to można przystąpić do hospitacji zdalnej. Przegląd zamieszczonego materiału należy przeprowadzić w sposób usystematyzowany – trzeba zwrócić uwagę na wszystkie elementy, które mogły mieć znaczenie dydaktyczne. Należy ocenić strukturę i kompletność materiału, biorąc pod uwagę sylabus – hospitujący musi zadawać sobie pytania o sprawność dydaktyczną zamieszczonego materiału. Ważną zaletą takiej hospitacji jest to, że nie dokonuje się ona w czasie rzeczywistym, więc istnieje możliwość spokojnej, wnikliwej analizy materiału. Taka procedura może być dość długa, jako że warto byłoby postawić się w roli studenta uczestniczącego w tym zajęciu. Rezultatem zdalnej hospitacji powinien być pisemny protokół z wyszczególnieniem zalet i wad „materiału hospitacyjnego” (oczywiście z punktu widzenia dydaktycznego). W odróżnieniu od procedury przeprowadzanej w czasie rzeczywistym taki protokół może być mniej ustrukturuwany, bardziej subiektywny, przybrać kształt opisowy (bez żadnych szablonowych punktów). Zdalna hospitacja może dawać dobre rezultaty, aczkolwiek może też rodzić poczucie (wśród wykładowców) bycia nadmiernie kontrolowanym. Mimo takich obaw nie można zrezygnować z tej formy podnoszenia jakości kształcenia.

Wzmocnienie powyższych refleksji stanowiło przeprowadzenie badań, które nie były w pełni zgodne z metodologią obowiązującą w naukach społecznych – nie przeprowadzono ich z wykorzystaniem klasycznej metody sondażu diagnostycznego. Było to zebranie opinii studentów Kolegium Jagiellońskiego celem rozpoznania oczekiwań studentów (oraz wysłuchania wstępnej oceny zrealizowanych już zajęć) względem zajęć prowadzonych w systemie zdalnym. Cel drugorzędny stanowiło wypracowanie wstępnych wskazań dla nauczycieli akademickich realizujących

zajęcia w tym systemie. Być może zaprezentowane refleksje będą inspiracją dla zainteresowanych do opracowania narzędzi badawczych, które pozwolą na diagnozę stanu dydaktyki zdalnej w szkołach wyższych. Badaniem – rozmową – objęto trzy grupy studentów: 12 studentów trzeciego roku studiów pierwszego stopnia, 14 studentów drugiego roku studiów drugiego stopnia – specjalność: psychopedagogika – oraz 18 studentów pierwszego roku studiów drugiego stopnia. Zakres badania dotyczył trzech zdalnych form: wykładów synchronicznych i asynchronicznych, egzaminów kończących przedmiot oraz egzaminu dyplomowego. Reprezentatywność badanych studentów może oczywiście budzić zastrzeżenia – był to jednak czas nadal obowiązujących obostrzeń sanitarnych i trudno było zgromadzić bardziej reprezentatywną grupę. Dlatego też można nazwać taką formę potocznym określeniem „sondaż pilotażowy”. Przewodzący sporządzał z każdej rozmowy notatkę. Zgromadzony „materiał badawczy” nie został poddany analizie statystycznej. Analiza przebiegu rozmów ze studentami i zapisów w notatkach upoważnia do podzielenia wniosków na trzy problemy: rozszerzenie form kontaktów zdalnych o nagrania audio; utrudnienia sprzętowe; sugestie metodyczne oraz poszukiwanie narzędzi, które mogą zaktywizować studentów (powiązane ze sposobem zachowania się wykładowców przed kamerą). W dużym skrócie warto zasygnalizować najistotniejsze wnioski wypytywające z rozmów (wraz z poszerzonym komentarzem własnym autora tego opracowania), które można potraktować jako wnioski do wykorzystania w doskonaleniu warsztatu pracy zdalnej ze studentami.

1. Rozszerzenie zdalnych zajęć o formy audio: studenci zdecydowanie preferują zajęcia bezpośrednie – podkreślają walory kontaktów z wykładowcą „na żywo”. Jednak w sytuacji niemożności organizacji zajęć w uczelni przyjęli z umiarkowaną akceptacją ofertę zajęć zdalnych. Brak entuzjastycznego podejścia do kształcenia na odległość wynikał z dwóch powodów: nagłego pojawienia się tej formy komunikacji z nauczycielami akademickimi oraz tego, że uczelnia zaproponowała tylko formę wideo takich spotkań. W wielu wypowiedziach powtarzała się sugestia przygotowania nagrań wykładów w wersji audio. Daje to możliwość wysłuchania wykładu w innych okolicznościach niż zasiadanie przed komputerem, laptopem, tabletem, wpatrywanie się w smartfon. Stuchanie wykładu zapisanego na jakimś nośniku elektronicznym może odbywać się w podróży samochodem, w kuchni przy przygotowywaniu posiłku, w wolnej

chwili w pracy itp. Studenci wskazywali na istotną różnicę w nagraniu wykładu w wersji wideo i w wersji audio – zdają sobie sprawę, że nie może to być ten sam wykład nagrany przed kamerą, a powtórzony w wersji audio. Padło wiele sugestii związanych z prowadzeniem audiowykładów, studenci wskazywali na zasadność czerpania wzorców z audiobooków, a także z opowiadanych bajek dla dzieci.

2. Utrudnienia sprzętowe: w kwestii technicznej najważniejsze jest połączenie internetowe. Studenci podkreślali, że do odbioru kontaktu *on-line* potrzebne jest relatywnie bezpieczne, szybkie i mające odpowiednią przepustowość połączenie z internetem. Szczególne znaczenie kwestii technicznych było widoczne w czasie egzaminów kończących przedmiot oraz w trakcie egzaminu dyplomowego. W przypadku używania kamery efektywne łącze cyfrowe jest jeszcze bardziej istotne, ponieważ wysokiej jakości wideo zajmuje dużo przepustowości. Dlatego ważne jest, aby przed rozpoczęciem egzaminu sprawdzić łącze, przeprowadzić test prędkości (w razie problemów można np. umówić się na połączenie przewodowe, a nie połączenie bezprzewodowe). Podobne sugestie sprzętowe dotyczą transmisji (oraz nagrań) realizowanych z domu wykładowcy. Z wypowiedzi studentów wynikało, że uczelnia nieco „zaniedbała” przypomnienie o konieczności zwrócenia uwagi na jakość internetu. Istotnym wnioskiem płynącym z tego powierzchniowego badania jest to, że uczelnia powinna z większym wyprzedzeniem informować studentów o koncepcji kształcenia zdalnego w nowym roku akademickim – studenci chcą wiedzieć, czy należy „zainwestować” w sprzęt oraz szukać lepszych rozwiązań związanych z jakością Internetu.

3. Sugestie metodyczne: z wypowiedzi wielu studentów można wyprowadzić ciekawą refleksję, którą można zredagować w dużym stopniu ogólności następująco – słowa nauczyciela akademickiego jako wirtualnego wykładowcy (jednocześnie przedstawiciela nauki) powinny mieć odpowiednią siłę oraz odzwierciedlać jego emocje związane z realizowanym materiałem. Ciekawą, a jednocześnie sugestywną uwagą kilkusobowej grupy naszych studentów było spostrzeżenie, że niektórzy wykładowcy prowadzą monolog przez około 40 minut, a następnie stwierdzają, że mamy trochę czasu na pytania. Można też wyprowadzić taki oto wniosek: narzędziami, które mogą zaktywizować studentów, jest wkomponowanie w trakcie wykładu informacji związanej np. z następnymi zajęciami konwersatoryjnymi lub informacji o konwencji egzaminu z tego przedmiotu

(wystarczy, że jeden student wysłucha całego wykładu i dostrzeże ten fragment, a natychmiast większość grupy odtworzy cały wykład). W jednej z badanych grup rozmowa dotyczyła szukania podobieństw zdalnego kształcenia z wykładem w sali wykładowej. Studenci stwierdzali, że niesłuchanie ważne jest to, jak wykładowca posługuje się głosem – okazuje się to o wiele ważniejsze niż w realiach sali wykładowej. Podobnie jak w sali wykładowej, należy dostosować zarówno sposób, jak i ton wypowiedzi oraz jej nastrój do prowadzonych zajęć i znaczenia słów. W zależności od sytuacji głos powinien być cichy, głośny, wysoki, niski, sposób mówienia wolny lub szybki. Warto zmieniać intensywność, modulować wysokość dźwięku i zmieniać tempo, aby słowa były bardziej wyraziste. Studenci dostrzegli różnicę między wykładami zdalnymi realizowanymi z domu wykładowcy a wykładami realizowanymi (nagrywanymi) z sali w uczelni – wskazując na wyższość tych drugich. Istotnym elementem związanym z realizacją wideo wykładów jest mowa ciała. Należy przy tym pamiętać o odpowiedniej odległości od kamery. Nie powinno ukazywać się jedynie twarzy, odległość powinna być dopasowana do stosownej gestykulacji, tak by gest nie przesłaniał całego obrazu. Warto zatem rozważyć kilka wskazówek, które jednoznacznie wynikają z wypowiedzi studentów: postarajmy się unikać „bohaterów drugiego planu” (wbiegające dzieci, odgłosy dochodzące z kuchni lub innego pomieszczenia, jeżeli nagranie lub transmisja jest z własnego domu), „zagładania” pracowników uczelni do pomieszczenia, gdzie odbywa się nagranie lub transmisja, a więc znajdź pokój lub obszar, w którym nic nie będzie przeszkadzać. Warto jeszcze sformułować istotny wniosek wyptywający z debat ze studentami: uczelnia powinna zorganizować dyżury nauczycieli akademickich realizujących w formie zdalnej zajęcia (dyżur telefoniczny, np. raz w tygodniu dwie godziny), w czasie których studenci mogliby odbyć konsultacje na temat związany z problematyką zrealizowanych wykładów.

Autor opracowania pozwolił sobie na przekazanie jednej sugestii: najlepszą formą doskonalenia warsztatu pracy nauczyciel realizującego zajęcia w formie zdalnej jest SAMOKONTROLA – SAMOOCENA – SAMODOSKONALENIE.

# **Rozdział III**

## **Holistyczny wymiar współczesnego wychowania**





## 1. Współczesny wymiar starzenia się i starości

Rezultatem kształcenia pedagogicznego powinno być przygotowanie absolwentów do pracy z człowiekiem w każdym wieku oraz wyposażenie tych absolwentów w umiejętności wychowawczego oddziaływania na reprezentantów wszystkich pokoleń. A zatem rozważania pedagogiczne należy rozpiąć na osi wyznaczonej problemami towarzyszącymi człowiekowi na wszystkich etapach życia.

We współczesnym świecie istnieje wiele spraw wymagających doradztwa i szeroko rozumianego poradnictwa. Jedną z takich kwestii jest ostatni etap ludzkiego istnienia – starość. Zainteresowanie specyfiką starości miało miejsce już na przełomie XIX i XX wieku. „Niedługi jest czas, gdy wstyd będzie żyć krócej niż 100 lat” – pisał entuzjastycznie rosyjski lekarz. Ten optymizm nie znalazł jednak potwierdzenia, natomiast uświadomił fakt ewidentny – ważniejsze od wydłużenia życia jest zapewnienie zdrowej starości. Szalenie modne stało się hasło „dodać życia do lat, a nie lat do życia”. W zasadzie nie ma powodów, by podważać słuszność tego hasła – natura bowiem sama, w swoisty dla siebie sposób, realizuje swoje prawa – zwiększa się przeciętna długość życia, we wszystkich społeczeństwach świata wzrasta odsetek ludzi starych, przy czym tendencja wzrostowa odnosi się w szczególności do osób w zaawansowanej starości, nierzadko z ograniczoną zdolnością do samodzielnego życia. Taka sytuacja stanowi prawdziwe wyzwanie nie tylko dla medycyny, polityki społecznej czy ekonomii. Problemy ludzi starych, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym, stają się jednym z kluczowych zadań stojących przed ludzkością<sup>85</sup>.

O ile w ogóle można wybiegać w przyszłość, należy przewidywać, że ludzie w wieku poprodukcyjnym będzie nadal przybywać<sup>86</sup>. Naukowe spoj-

<sup>85</sup> W. Pędlich, *Ludzie starzy z perspektywy XXI wieku*, Lublin 2007, s. 2.

<sup>86</sup> M. Dudek, *Sytuacja ludzi starych we współczesnym społeczeństwie*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania w Częstochowie. Seria Metodyczno-Diagnostyczna” 2010, nr 1, s. 99-106.

rzenie na zagadnienia starości i starzenia się doprowadziło do wyodrębnienia interdyscyplinarnej dziedziny zwanej gerontologią, zajmującą się szerokim wachlarzem zagadnień w tym zakresie. Rozwijać się będzie geriatria i psychologia wieku starczego. Z pewnością też tworzyć się będą systemy opieki nad osobami starszymi, rozwiną się też instytucje wyspecjalizowane w takich formach działalności. Ponadto w opiece nad osobami starymi znajdują pracę nie tylko specjaliści. W opinii wielu futurologów będzie to jedna z form ograniczenia bezrobocia, w dodatku niemająca tendencji do zaniku, a wręcz przeciwnie – rozwijająca się. Stąd też tworzyć się będą rozmaite formy kształcenia fachowców w tym zakresie, zaistnieje potrzeba szerszych badań naukowych nad medycyną, psychologią i socjologią starości. Pedagogika wzbogacona już o andragogikę zapewne będzie zmuszona zająć się formami opieki w rodzinie oraz w wyspecjalizowanych instytucjach. Może to paradoks, ale studia nad aspektami starości, nad formami opieki i potrzebami ludzi starych zdają się mieć przyszłość i niewątpliwie wielu absolwentów zajmie się zawodowo wiekiem starczym – pedagogiką starości i starzenia się, czyli geragogią<sup>87</sup>.

Jak widać z powyższego, istnieje wiele powodów, by podjąć temat starości. Wszystkie społeczeństwa naszej cywilizacji starzeją się, ludzie żyją coraz dłużej, coraz więcej jest też osób w podeszłym, starczym i sędziwym wieku<sup>88</sup>. I choć bez wątplenia istotne jest, by żyć jak najdłużej, to nie mniej ważna jest jakość tego życia, kondycja fizyczna, psychiczna, niezłe samopoczucie, a nade wszystko zdrowie.

Treść poniższych rozważań, oczywiście, nie wyczerpuje, a tylko sygnalizuje istnienie pewnych kwestii związanych z przemijaniem życia. To temat, którego nie porusza się dla relaksu czy przyjemności. Z pewnością więc nie zainteresuje ludzi młodych – subiektywnie jeszcze nieśmiertelnych, a i ci, do których jest skierowany, odrzucą go w pierwszym odruchu. Jednak w pewnym sensie wymowa niniejszego opracowania jest dość optymistyczna. Pozwala bowiem nie tylko dostrzec pozytywne elementy starości i procesu starzenia się, ale przygotować się tak, by ten ostatni etap

---

<sup>87</sup> A. Jaczewski, *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju*, Warszawa 2005, s. 295–296.

<sup>88</sup> M. Dudek, *Wsparcie osób starszych w Polsce – wybrane problemy*, w: *Múdrosť veku – vek múdrosti*, ELAN VITAL V PRIESTORE MEDZIGENERAČNÝCH VZTAHOV, Wydaw. <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Balogova/>, 2010, s. 230–234; M. Dudek, *Postawy pracowników banku wobec seniorów*, w: *Rzeczywistość seniora*, M. Dudek, J. Krukowski, T. Panas (red.), Warszawa 2014, s. 245–260.

ludzkiego istnienia był nie tylko w miarę znośny, ale i godny. Żywię nadzieję, iż przedłożony niżej tekst spotka się z dobrym przyjęciem i znajda się tacy, których zaciekawia ów przekaz, paradoksalnie przywracający spokój wobec starości – nieuchronnego losu każdego z nas.

Nie od dziś wiadomo, że już od zarania dziejów starzy ludzie żałują utraconych lat, a młodzi obawiają się nadejścia starości – będącej gorzką dla tych, których jest udziałem, choć z zewnątrz wyglądającej na spokojną i szczęśliwą. Wieczna młodość od zawsze była maniakałnym, wręcz szaleńczym marzeniem człowieka, natomiast starość od zawsze napawa lękiem oczekujących na nią i jest faktem dostarczającym cierpień tym, którzy pozostają w jej bezpośrednim zasięgu. Zdaniem wybitnego historyka starości, Georges'a Minois'a, istnieją ludzie, którzy odmawiają temu etapowi ludzkiego istnienia jakiegokolwiek wartości, wręcz gardzą starością, wiążąc ją tylko z nieuleczalnymi chorobami i oczywiście ze śmiercią. Ale są też i tacy, którzy zaprzeczają jej egzystencji, nie przyjmując do wiadomości istnienia zmian w ich ciele, jakie dokonały się z wiekiem, demonstrując swą wieczną „młodość” nawet za cenę śmieszności. Niemniej jednak wszyscy oni, zarówno ci wyolbrzymiający swe starcze dolegliwości, jak i ci, którzy je odrzucają wbrew oczywistym faktom, dają świadectwo ogólnego spadku wartości, jakiemu podlega starość we współczesnym świecie<sup>89</sup>.

Wszelkie próby zdefiniowania ostatniego etapu ludzkiego istnienia, jakim jest starość, owszem, godzą się co do porządku chronologicznego w rozwoju ontogenetycznym, ale nie zezwalają uzgodnić jednoznacznie granicy wieku, która ten etap rozpoczyna. Na ogół przyjmuje się, że starość to okres życia człowieka poprzedzony dzieciństwem, młodością i wiekiem dojrzałym, a o płynności granic owej starości decydują czynniki fizjologiczne, psychologiczne, społeczne i kulturowe. Nie da się też ukryć, iż dość powszechnie traktuje się, jako znaczący dla omawianej sprawy, moment przejścia na emeryturę. Choć jest on bez wątpienia sztuczny, uwarunkowany bowiem czynnikami społeczno-ekonomicznymi, to mimo wszystko ten właśnie moment znacząco obciąża kondycję psychiczną osób odchodzących z czynnego życia zawodowego, otwierając nową perspektywę życia z nakazem swoistego bilansu, który niestety dla wielu staje się bilansem zamknięcia się, nie zaś otwarcia. Starzenie się jest przeżywane od wewnątrz, ale i od zewnątrz. U jednych stwierdzenie zewnętrznych oznak starości, zwłaszcza ustami osób drugich, wywołuje przyspieszony proces

<sup>89</sup> G. Minois, *Historia starości: od antyku do renesansu*, Warszawa 1995, s. 3.

starzenia się, u innych natomiast dopiero własne przeżywanie starzenia się może działać mniej lub bardziej deprymująco, hamująco, a czasem nawet i destruktywnie. Można powiedzieć, że z chwilą całkowitego wyłączenia się dorosłego człowieka z głównego nurtu działania (praca zawodowa) czy z szerszych kręgów społecznych życie zyskuje wyraźnie przeszłościowy odcień, zaczyna się dokonywanie bilansu. Na podstawie oceny własnej i drugih osób kształtuje się końcowy rezultat – życie udane bądź nie, osiągnięcie celu lub nie, ogólne zadowolenie lub rozgoryczenie. Później zaś pogodne lub niespokojne czekanie na kres życia<sup>90</sup>.

Chcąc rozwinąć i rozważyć kwestie starości i procesu starzenia się, należy przede wszystkim wyjść od zdefiniowania, czym są i z czym się kojarzą owe pojęcia. Wypada też odpowiedzieć sobie na pytanie, jakie są granice wiekowe starości. Starość jest zatem końcowym okresem procesu starzenia się, nieuniknionym etapem w życiu człowieka, mającym charakter statyczny i nieuchronnie kończącym się śmiercią. W tym też znaczeniu za próg starości przyjmuje się umownie 60. rok życia (według Światowej Organizacji zdrowia – WHO) lub 65. rok życia. Starość to taki stopień zaawansowania procesów starzenia się człowieka, który w znacznym stopniu ogranicza procesy biologiczne i adaptacyjne. Miarą takiego pojęcia starości jest tzw. wiek biologiczny. Jest wielce istotne, że ludzie starzy nie stanowią jednolitej grupy ani pod względem stanu zdrowia, ani sprawności fizycznej i psychicznej, ani też pod względem sytuacji życiowej, ekonomicznej i społecznej. Fakt ten niezbicie uzasadnia potrzebę podziału starości na trzy podokresy. Najpowszechniej stosuje się podział okresu starości na<sup>91</sup>:

wiek podeszły	(starość wczesna)	między 60. a 74. rokiem życia,
wiek starczy	(starość późna)	między 75. a 89. rokiem życia
wiek sędziwy	(długowieczność)	90 i więcej lat

Jeśli chodzi o starzenie się, jest ono naturalnym, długotrwałym i nieodwracalnym procesem fizjologicznym, zaczynającym się u człowieka już w wieku średnim i nasilającym się wraz z upływem czasu. Jest więc

<sup>90</sup> W. Szewczuk, *Możliwości człowieka dorosłego*, Kraków 2000, s. 274.

<sup>91</sup> W. Pędlich, dz. cyt., s. 3.

zjawiskiem dynamicznym, przebiegającym w czasie<sup>92</sup>. To naturalny proces, w ciągu którego wraz z wiekiem zmniejsza się aktywność biologiczna organizmu, a śmierć wieńcząca owo starzenie się jest nieunikniona. Starzenie się uwarunkowane jest biologicznie poprzez czynniki genetyczne oraz procesy fizjologiczne odbywające się na poziomie komórki, tkanki, ale istotny wpływ mają również czynniki społeczne i psychologiczne, wpływające na osobowość człowieka oraz jego życie emocjonalne i duchowe<sup>93</sup>. Przywołane wyżej czynniki powodujące biologiczne, psychologiczne i społeczne starzenie się człowieka są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie od siebie zależne. To one przesądzają o fizycznej ontogenezie, o relacjach ze środowiskiem oraz aktywności poznawczej. Proces starzenia się jest więc interaktywnym połączeniem wymienionych trzech czynników, przy czym warto podkreślić, iż ontogeneza fizyczna jest poza wszelką kontrolą wolicjonalną, podczas gdy pozostałe czynniki w pewnym stopniu zależą od człowieka<sup>94</sup>. Starzenie się jako dynamiczny proces progresywny przebiega jednokierunkowo – nie ma możliwości cofnięcia upływającego czasu, nie ma też możliwości istotnego i trwałego odwracania postępujących w organizmie zmian strukturalnych ani redukcji poziomu sprawności funkcjonalnej. Jest to proces powolny i długotrwały, zachodzący w określonym przedziale czasowym, którego zakończenie stanowi śmierć będąca fizjologicznym kresem życia ludzkiego<sup>95</sup>.

Słowo „starzenie się” ma zasadniczo dwa znaczenia, niezależnie od tego, czy używane jest w odniesieniu do człowieka, czy np. silnika jakiegoś urządzenia. Pierwsze znaczenie – chronologiczne (kalendarzowe) – mówi nam o czasie, jaki upłynął od momentu, kiedy ten ktoś lub coś zostało odebrane z oddziaływań położniczego bądź z fabryki. Drugie znaczenie odnosi się do zmian, jakie zaszły od tego czasu, niezależnie od tego, czy są one widoczne gołym okiem, czy niewidoczne nawet przy szczegółowym badaniu poszczególnych jego części. Ale jest i trzecie znaczenie, które odnosi się do systemu biologicznego, zwraca uwagę na proces, który sprawił, że pierwsze znaczenie połączyło się z drugim. To właśnie ten proces powoduje, że im dłużej żyjemy po osiągnięciu szczytu naszych możliwo-

---

<sup>92</sup> Tamże.

<sup>93</sup> A. Jaczewski, dz. cyt., s. 298.

<sup>94</sup> T. Parnowski, *Depresja w wieku podeszłym*, Warszawa 2007, s. 31.

<sup>95</sup> J. Kocemba, *Aktywizacja osób starszych*, w: *Geriatrya z elementami gerontologii ogólnej. Podręcznik dla lekarzy i studentów*, T. Grodzicki, J. Kocemba, A. Skalska (red.), Gdańsk 2007, s. 6.

ści, tym bardziej powszechne i silniej wyrażone stają się zmiany w budowie i czynności organizmu, które z kolei sprawiają, że nasze życie staje się coraz mniej pewne<sup>96</sup>. W rzeczywistości jednak starzenie się ma charakter bardzo indywidualny i zależy nie tylko od cech biologicznych i psychicznych człowieka, ale też od jego biografii. Zatem tempo i nasilenie procesów starzenia się są inne dla każdego człowieka.

Pod względem jakościowym starzenie, które przebiega jako proces fizjologiczny, bez powikłań chorobowych, określa się mianem starzenia prawidłowego. Biorąc jednak pod uwagę kilkudziesięcioletni przebieg tego procesu, trudno oczekiwać, by proces starzenia się był w pełni fizjologiczny i bezproblemowy. Najczęściej prawidłowe starzenie się zostaje bądź powikłane, bądź przyspieszone przez procesy chorobowe i wówczas mówimy o starzeniu patologicznym. Ale nawet najbardziej prawidłowe starzenie się, w miarę upływu lat, ogranicza sprawność i zdolność do samodzielnego życia ludzi w starości<sup>97</sup>.

Toteż niezależnie od działań, jakie podejmiemy, aby pozostać jak najdłużej młodymi – biologiczne starzenie się oraz szkodliwe działania środowiska dadzą o sobie znać. Ludzie w wieku 25 lat są osobnikami dojrzałymi i mają największe możliwości. Zmniejszanie się tych możliwości jest tak stopniowe, że aż niedostrzegalne. Do 50–60 lat można się więc cieszyć okresem dużej stabilności, niemniej jednak po sześćdziesiątce gromadzące się skutki starzenia mogą być już widoczne i odczuwalne. Warto więc pamiętać, że szybkość starzenia się jest uwarunkowana genetycznie i ulega modyfikacji jedynie poprzez wychowanie, styl życia i środowisko, a śmierć, będąca fizjologicznym kresem życia biologicznego, jest na ogół częściej spowodowana konkretną chorobą bądź urazem aniżeli uwiązaniem starczym<sup>98</sup>.

Starzenie się można określić jako swoiste działanie czasu na osobę. Spośród wielu uwarunkowań biologicznych czynniki genetyczne i procesy fizjologiczne odbywające się w tkankach są wielce istotne, ale na proces starzenia się wpływają również czynniki psychologiczne i społeczne. Życie ludzkie w ostatnich latach uległo znacznemu wydłużeniu (o ponad 20 lat) wyłącznie dzięki poprawie leczenia, nie zaś umiejętności zahamowania procesu starzenia. Starzenie wywołuje zarówno zmiany fizyczne,

<sup>96</sup> N. Coni, W. Dawidson, S. Webster, *Starzenie się*, Warszawa 1994, s. 15.

<sup>97</sup> W. Pędlich, dz. cyt., s. 4.

<sup>98</sup> N. Coni, W. Dawidson, S. Webster, dz. cyt., s. 61.

jak i psychiczne. Najbardziej charakterystycznymi dla procesu starzenia się zmianami biologicznymi są te związane z wyglądem zewnętrznym (np. sucha, cienka i pomarszczona skóra oraz siwiejące, przerzedzające się włosy), ale też pierwsze zmiany w narządach (np. pogorszenie funkcjonowania zmysłów: wzroku, słuchu, pogorszenie zdolności rozpoznawania zapachów i smaków). Następują zmiany w układzie sercowo-naczyniowym, w układzie odpornościowym, w układzie wydzielania wewnętrznego, w układzie rozrodczym, w układzie mięśniowo-szkieletowym, pokarmowym i nerwowym. Jednakże pojawianie się zewnętrznych znamion starości nie zawsze pociąga za sobą upośledzenie kondycji fizycznej czy sprawności umysłowej. Człowiek zaczyna się po prostu źle czuć we własnej skórze, nie akceptuje swego wyglądu. Na zmiany psychiczne składa się tzw. wizerunek psychiki starczej; należą do nich m.in.: brak większych zainteresowań, sztywność poglądów, a co za tym idzie – obawa i lęk przed wszelką „nowoczesnością”. To również upośledzenie kojarzenia i bystrości spostrzeżeń, osłabienie wrażliwości i chwiejność emocjonalna, ale także tzw. mądrość starcza, niezwykle ciułaćstwo i oszczędność (często na pograniczu skąpstwa), jak również zaostrenie się negatywnych cech charakteru, a także uczucie izolacji społecznej.

Starzenie psychologiczne to głównie zmiany w osobowości, w życiu emocjonalnym i duchowym, do jakich dochodzi wraz z upływem czasu. Jest ono ściśle związane ze zmianami biologicznymi, które zachodzą w całym organizmie, a zwłaszcza w mózgu. Toteż wiele zaburzeń w pracy mózgu może powodować różne psychologiczne objawy starzenia. Niezależnie jednak od ogólnego poziomu umysłowego u większości starszych osób obserwuje się słabnięcie funkcji postrzegania, osłabienie słuchu, wzroku, zaburzenia pamięci krótkotrwałej i spowolnienie czasu reakcji. Ludzie starzy zasadniczo nie mają jednak kłopotów z przypomnieniem sobie informacji związanych z własnym doświadczeniem życiowym i ogólną wiedzą o świecie. Zatem z jednej strony w okresie starości człowiek rozumie otaczający go świat poprzez pryzmat swoich doświadczeń (co odbierane jest jako mądrość życiowa), z drugiej zaś strony utrudniony kontakt ze światem zewnętrznym, a także poczucie osamotnienia powodują zawężenie kręgu zainteresowań, mogą być też przyczyną pewnej nieustępliwości i umacniania się poglądów osób starszych. Powolne wycofywanie się z życia i negatywna ocena przeżytych lat powodują u starych ludzi obniżenie samooceny, poczucia własnej wartości, co w re-



zultacie prowadzi do poczucia zagrożenia, niepokoju, a często i depresji<sup>99</sup>. U wielu osób po sześćdziesiątce zauważa się pogorszenie intelektu, w szczególności inteligencji płynnej (wrodzonej), która zmniejsza się wraz z wiekiem, a w przeciwieństwie do inteligencji skryształizowanej (będącej sumą doświadczenia i wykształcenia jednostki) na ogół niezależnej od wieku człowieka. Jednakże znaczna regresja intelektualna, zwłaszcza inteligencji skryształizowanej, może być zdaniem wielu badaczy zwiastunem nadchodzącej śmierci. Zjawisko to nosi nazwę – *terminal decline*<sup>100</sup>.

*Starzenie społeczne* w dużym stopniu zależy od tego, jak stary człowiek odnajdzie się w nowych rolach życiowych, jakie zajmie miejsce w rodzinie, a także od postaw społecznych wobec starości, dominujących w środowisku życia seniora. Na proces starzenia spory wpływ ma postawa, jaką przyjmie człowiek wobec tego etapu życia. Zdaniem Jeana Vaniera funkcjonują dwa sposoby starzenia się społecznego. Pierwszy realizują ludzie cały czas zakorzenieni w przeszłości, krytykujący wszystko i wszystkich dookoła. Ich charakter, niestety, odpycha ludzi młodych – w konsekwencji pozostają smutni i samotni. Drudzy, świadomi swych ograniczeń, próbują w tym okresie odnaleźć nową młodość. To istoty łagodne i litościwe – można by rzec symbol współczucia i przebaczenia. Postawa człowieka wobec starzenia się jest wypadkową takich czynników, jak: stan zdrowia, aktywność, poziom i styl życia oraz zaspokojenie potrzeb na godziwym poziomie. Istotne jest, by starszy człowiek czuł się potrzebny i użyteczny, by odczuwał satysfakcję ze swojego życia, jej brak powoduje bowiem pogorszenie się zdrowia we wszystkich jego płaszczyznach<sup>101</sup>. „Życie nikomu nieużyteczne jest zgryzotą” – pisał Victor Hugo<sup>102</sup>.

Reasumując – nasze zachowanie i wygląd wskazują na nasz wiek. O naszym wieku świadczy jakość skóry, siwienie, utrata włosów, ale i zmiany sylwetki ciała, sposób poruszania się, stania, np. starsze osoby mają tendencję do stania na zgiętych stawach kolanowych, częściej też się chwieją, chodzą ostrożnie, wolno, krótkimi krokami na szerokiej podstawie i z ograniczonym ruchem ramion. Większość czasu spędzają w tzw. postawie podwójnego podparcia, występującej w sytuacji, gdy obie nogi postawione są na podłożu. Chód starego człowieka jest jeszcze bardziej chwiejny wtedy, gdy

<sup>99</sup> A. Jaczewski, dz. cyt., s. 306.

<sup>100</sup> Tamże, s. 307.

<sup>101</sup> Tamże, s. 308.

<sup>102</sup> D., W. Mastowski, *Księga aforyzmów*, Warszawa 2005.

występują dodatkowe utrudnienia, jak np.: lęk, trudne warunki na drodze, śliskie schody, zatłoczone miejsca, itp.<sup>103</sup> Do charakterystycznych zmian związanych ze starzeniem się człowieka zaliczamy m.in.: utratę sił i wytrzymałości fizycznej, dalekowzroczność, pogorszenie pamięci krótkotrwałej, nadmierne owłosienie przewodów nosowych i słuchowych, upośledzenie słuchu, łysienie, spadek masy kośćca, zmniejszenie wysokości ciała, menopauzę i andropauzę. Oczywiście wymienione cechy i zmiany nie występują w takim samym stopniu u wszystkich starszych ludzi, nie są też bezpośrednią przyczyną śmierci organizmu. Obecnie mało osób umiera z powodu uwiąznięcia starczego. U większości bezpośrednią przyczyną zgonu są zazwyczaj: zaostrzenie się choroby, która występowała już wcześniej, zawały serca, wylewy krwi do mózgu, nowotwory oraz zaburzenia psychiczne<sup>104</sup>. W oparciu o dostępne źródła wiadomo, iż pięć tysięcy lat temu człowiek żył około 20 lat. Jednakże na przestrzeni wieków czas życia ludzkiego zmieniał się i już w XX wieku wydłużył się prawie o połowę. Na ów proces niewątpliwie wpływ miał rozwój cywilizacji. Jak wykazują badania w początkach XIX wieku, średnia długość życia w USA dla mężczyzn wynosiła 48 lat, a dla kobiet 51. Ale już pod koniec tego stulecia wynosiła odpowiednio u mężczyzn 72 i 79 u kobiet. Natomiast w Polsce w 2001 roku średni wiek dla mężczyzn wynosił 69, a dla kobiet 77 lat<sup>105</sup>. Proces starzenia się populacji jest bardzo powszechny i dotyczy wszystkich społeczeństw świata. Według danych ONZ daną populację uważa się za starą, jeśli ponad 7% ogółu ludności ukończyło 65 lat, a skoro tak, to Europa ma najstarszych obywateli świata. Tymczasem w Polsce czynnik starości przekroczył już 12%. Aktualnie 10% ludzi na świecie ma ukończone 60 i więcej lat. Prognozy demograficzne przewidują dalszy wzrost liczby osób w takim wieku i zakłada się, że do 2050 roku wiek taki osiągnie co piąta osoba, a w 2150 roku zbiorowość ta, zdaniem futurologów, stanowić będzie przypuszczalnie ponad 30% ogółu ludności świata. Jednocześnie też obserwuje się z każdym rokiem wzrost liczby osób w wieku sędziwym, tj. przekraczających 90. rok życia<sup>106</sup>. Tak spora grupa ludzi starych bezsprzecznie zmusza do zastanowienia się, w jaki sposób zabezpieczyć ich potrzeby, jako że zasadniczym aspektem mającym znaczenie dla jako-

---

<sup>103</sup> N. Coni, W. Dawidson, S. Webster, dz. cyt., s. 61.

<sup>104</sup> A. Jaczewski, dz. cyt., s. 298.

<sup>105</sup> Tamże, s. 296.

<sup>106</sup> Tamże.

ści funkcjonowania osób w starszym wieku jest właśnie realizacja potrzeb. Wśród najważniejszych Brunon Synak wymienia pięć:

- potrzebę przynależności (integracji) – o której zaspokojeniu lub niezaspokojeniu świadczy intensywność kontaktów lub osamotnienie, więź ze środowiskiem oraz rodziną;
- potrzebę użyteczności i uznania – wyrażającą się poprzez udział w instytucjonalnych formach aktywności społecznej;
- potrzebę autonomii – czyli niezależność bytową i ekonomiczną;
- potrzebę bezpieczeństwa – odnosi się do bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego w codziennym funkcjonowaniu;
- potrzebę satysfakcji życiowej – dotyczy subiektywnego zadowolenia osoby starszej z usytuowania w nowym środowisku, w nowych dla niej realiach<sup>107</sup>.

Na dziś nie jest znany żaden mechanizm pozwalający zatrzymać proces starzenia się, niemniej jednak dzięki rozwojowi cywilizacji i zdobyciom nauki na przestrzeni lat udało się wydłużyć czas życia ludzkiego. Choć panuje wadliwa opinia, że to dzięki lekarzom ciągle wzrasta liczba osób starych, niezaprzeczalnym faktem jest, że dwa czynniki wpływają na strukturę wieku populacji – liczba urodzeń oraz umieralność dzieci i niemowląt. W ciągu ostatnich 250 lat wszystkie społeczeństwa Europy i prawie wszystkie społeczeństwa świata przeżyły zmianę systemu odtwarzania się ludności: od reprodukcji rozrzutnej z wysokim natężeniem urodzeń i zgonów do reprodukcji oszczędnej z niską rodnością i umieralnością. Zatem proces postępującego starzenia demograficznego, czyli wzrost odsetka osób powyżej 60. (Europa) lub 65. roku życia (propozycje ONZ akceptowane w USA i Wielkiej Brytanii) to nieunikniona konsekwencja przemian dwóch składowych – rozrodczości i umieralności.

Długość życia gatunku to wiek, w którym osobnik osiągnie kres życia, o ile wcześniej nie nastąpi śmierć spowodowana wypadkiem bądź chorobą. Długość życia osób starszych nie zwiększyła się tak jak w przypadku niemowląt i dzieci, choć padają coraz to nowe rekordy życia – ostatni należy do pani Calmont, zmarłej w 1997 roku w wieku 122 lat. Być może napawa nadzieją i optymizmem fakt, iż człowiek jest najdłużej żyjącym ssakiem na ziemi – podobno pod tym względem przewyższa nawet ptaki<sup>108</sup>. Czy jednak to dobrze, że żyjemy dłużej? Owszem, jeśli możemy w pełni

<sup>107</sup> Tamże.

<sup>108</sup> N. Coni, W. Dawidson, S. Webster, dz. cyt., s. 15.

wykorzystać czas przeznaczony na życie, a przy tym jesteśmy jeszcze jako tako zdrowi, to z pewnością tak. Obecnie jednak dużo istotniejsze jest to, by za wydłużeniem życia szła poprawa jego jakości: „zwykle nie kochamy samego życia, kochamy życie zdrowe. Cenimy to, co stanowi o jego wartości... Powinniśmy życzyć sobie wydłużenia czasu trwania zdrowia, a nie życia” – Mauri Fosel<sup>109</sup>.

Były dyrektor brytyjskiego Centrum ds. Starzenia się Społeczeństwa – Eric Midwinter – zdefiniował cztery okresy w życiu człowieka. Pierwszy z nich to dzieciństwo i okres uczenia się, drugi to praca i rodzicielstwo, trzeci zaś to korzystanie z owoców pracy i rozwijająca się rodzina, wreszcie czwarty to wiek uzależnienia od pomocy i śmierć. Wspomniany wyżej Midwinter również propaguje ideę długiego szczęśliwego dostojeństwa trzeciego wieku z ograniczeniem czwartego okresu do minimum, tak by był on łatwy do zniesienia i bezbolesny<sup>110</sup>.

Starzenie od zawsze intrygowało umysły ludzkie, od wieków też poszukiwano jego przyczyn oraz skutecznych sposobów zapobiegania temu procesowi. W zależności od dominującej w danym okresie teorii starzenia się podejmowano różne próby prewencji, stosowano różnorodne metody wydłużania życia i odmładzania się. Zjawisko długowieczności nie jest jednak zarezerwowane tylko dla społeczeństw z przeszłości, choć z piśmiennictwa wiadomo, iż Izraelici, odrzucając niektóre gatunki mięs i żywiąc się owocami, warzywami, zbożami, oliwą – dożywali w zdrowiu 70–120 lat (Mojżesz w wieku 80 lat, pokonując trudy wędrówki przez pustynię i góry, wyprowadził naród izraelski z niewoli). Egipcjanie zaś, w tym samym czasie, odżywiając się głównie tłustym mięsem, masowo chorowali na miażdżycę i udary. Warto nadmienić, że w starożytnym Egipcie uważano, iż przyczyną wielu chorób i starzenia się jest szkodliwy „materiał”, który powstaje w organizmie człowieka na skutek nadmiernego spożywania pokarmów. Stąd też ówczesni lekarze zwracali szczególną uwagę na układ pokarmowy, a zwłaszcza na oczyszczanie organizmu poprzez wszelakie diety, głodówki, lewatywy, upusty krwi, kąpiele oraz wywoływanie potów.

Tymczasem w starożytnych Chinach stosowano już kompleksowe kuracje prewencyjne i odmładzające, w skład których wchodziły nauka „prawidłowego oddychania”, ale i przepisy dietetyczne, pigułki oraz ekstrakty

<sup>109</sup> A. Jaczewski, dz. cyt., s. 310.

<sup>110</sup> N. Coni, W. Dawidson, S. Webster, dz. cyt., s. 16.

zawierające głównie korzeń żeń-szenia. Wypada też wspomnieć o tzw. konfucjańskim ideale wieku sędziwego, dotyczącym kultu ludzi długowiecznych w Chinach. Otóż w opinii Konfucjusza (551 p.n.e.–479 p.n.e.) podstawą długowieczności jest życie wedle Pięciu Cnót Głównych. Należy być zatem życzliwym, prawym, lojalnym, mądrym i okazywać szacunek drugim. Konfucjanizm, a w późniejszym czasie taoizm, propagował szacunek, zwłaszcza dla ludzi starych<sup>111</sup>. Reasumując – treść kulturowa i siła duchowa konfucjanizmu, która już od dwóch tysięcy lat przenika kulturę narodu chińskiego – to przyjazny stosunek i głęboka troska o drugiego człowieka, to samoograniczenie i przestrzeganie norm, to wreszcie dbałość o zbiorowość, wysiłek i wkład na rzecz społeczeństwa oraz tworzenie harmonii społecznej. Jądem tej idei jest stawanie się człowiekiem humanitarnym i postępującym sprawiedliwie.

W dawnych Indiach natomiast spore znaczenie odgrywała higiena, sposób odżywiania, dietetyczne przepisy, joga oparta na ćwiczeniach fizycznych, oddechowych, koncentracji, woli, a także stosowanie surowej diety (bez mięsa, ryb, jajek i używek). Legendy głoszą, że zarówno świątobliwi jogowie, jak i pustelnicy mieli żyć nawet po kilkaset lat. W starożytnej Grecji i Rzymie zaś starzenie postrzegano jako chorobę, ale też jako fizjologiczny proces, przyczyną którego jest zmniejszanie się ilości wilgoci i ciepła w organizmie człowieka. Toteż w profilaktyce gerontologicznej zalecano zabiegi oraz leki nawilżające i rozgrzewające, jak też uregulowany tryb życia, unikanie nagłych zmian, spożywanie lekkich posiłków, picie czerwonego wina jako środka rozgrzewającego, zalecano też kąpiele, masaże i aktywność fizyczną. I to Grekom zawdzięczamy najwięcej, początki medycyny utożsamiane są bowiem z osobą Greka – Hipokratesa (V–IV w p.n.e.). Na przestrzeni dziejów to właśnie jego następcy (lekarze) walczyli z takimi plagami, jak: trąd, dżuma, ospa, gruźlica, malaria, itp. po to, by człowiek mógł nie tylko doczekać starości, ale i przeżyć ją w dobrej kondycji oraz w zdrowiu. Galen zalecał gimnastykę i dietę w leczeniu chorób – stąd też można go traktować jako ojca profilaktyki mającej służyć przedłużeniu życia człowieka. Następca jego myśli, arabski lekarz i filozof Awicenna, zalecał, aby medycyna zajmowała się człowiekiem nie tylko w zdrowiu, ale i w chorobie. Dobitnie akcentował w swoim dziele *Kanon praw medycyny* niebagatelne znaczenie dbałości o zdrowie, by dożyć sędziwego wieku. W średniowieczu natomiast diametralnie zmieniły się po-

<sup>111</sup> A. Jaczewski, dz. cyt., s. 293.

głądy i opinie na długowieczność i zdrowie człowieka. Ciało ludzkie traktowano jako grzeszne, nie dbano o czystość i umartwiano się<sup>112</sup>.

Ponadto w związku z rozwojem magii i alchemii poszukiwano „cudownych” napojów oraz pigułek odmładzających, w skład których wchodziło złoto, sproszkowane drogie kamienie i kruszce. Jednakże już w IX wieku, w Salerno na południu Włoch, powstała szkoła medyczna; ponownie wypracowała ona zasady profilaktyki gerontologicznej, których zasadą było zachowanie umiarkowania, unikanie wstrząsów psychicznych, zmarwień, nieprzejadanie się oraz dbałość o rytm wypróżnień. Po raz pierwszy też zwrócono baczną uwagę na dziedziczne predyspozycje do długowieczności. Z kolei od wieku XV aż do XVIII propagowano tzw. gerokomię, tj. odmładzanie i wzmacnianie starców poprzez wspólne sypianie z młodymi dziewczętami. Wierzono bowiem, że podobnie jak w przypadku chorób zakaźnych żywotność i zdrowie mogą przenosić się wraz z „oddechem dziewic”. Dopiero galopujący postęp medycyny, rozwój gerontologii i geriatrii w późniejszych latach pozwolił na lepsze zrozumienie procesu starzenia i towarzyszących mu schorzeń oraz chorób. I dopiero w ostatnich 100 latach średnia długość życia człowieka wzrosła z około 40 do 80 lat, lecz wiązać to należy z poprawą warunków życia, higieny, z postępem rozwoju medycyny, ale także ze zmianą stylu życia.

Podstawowe mechanizmy związane ze starzeniem się nie są w pełni znane, stąd też nie mogą być w pełni kontrolowane. Niezależnie jednak od tego, próby ich kontroli mają już swoją długą historię. Jedne z nich opierają się na filozofii, psychologii i medytacji, inne zaś zalecają stosowanie ćwiczeń fizycznych, diet, picie minerałów, „magicznych” odwarów. Mimo iż nikt nie odkrył jeszcze „eliksiru życia”, możemy doprawdy wiele uczynić w celu zwiększenia szans na długowieczność<sup>113</sup>. Jedno jest pewne – w przeciągu ostatnich dziesięcioleci naukowcy odkryli wiele sposobów na poprawę naszego zdrowia, opanowanie licznych chorób oraz przedłużenie życia. Badania medyczne niezbitnie dowodzą, że chrząstka ludzka może ulec regeneracji, komórki mózgu mogą się odnawiać, a odporność organizmu zależy od tego, co jemy, ale też od tego, jaki mamy stosunek do otaczającej nas rzeczywistości. Ponieważ ludzie żyją obecnie dłużej, pojawiły się też nowe problemy, nowe schorzenia, które wymagają stosownej

---

<sup>112</sup> Tamże.

<sup>113</sup> N. Coni, W. Dawidson, S. Webster, dz. cyt., s. 67.

profilaktyki, m.in. choroba Alzheimera, choroby stawów, schorzenia nowotworowe, osteoporoza, choroby serca i inne.

Uczeni wyróżniają siedem źródeł sił zdrowotnych, wzajemnie na siebie wpływających i współdziałających ze sobą. Są to mianowicie:

- pozytywny stosunek do życia – oznacza silne poczucie celowości życia, dobrą samoocenę, pewną dozę szczęścia i spokoju w życiu; bez wątpienia ta psychologiczna energia, jaką niesie pozytywne nastawienie do życia, dodatkowo wpływa na pozostałe źródła sił zdrowotnych;
- prawidłowe odżywianie – czyli spożywanie produktów o niskiej zawartości „złych tłuszczów”, spożywanie większej ilości owoców, warzyw, potraw z pełnego ziarna, roślin strączkowych, orzechów, ale także ryb, drobiu i w niewielkich ilościach mięsa – z pewnością aktywnie przyczyniają się do poprawy zdrowia i dobrego samopoczucia;
- ćwiczenia fizyczne – dziś już wiadomo, że są one absolutnie konieczne; nie należy jednak przesadzać, a zwyczajnie zachować zdrowy rozsądek;
- zdrowe nawyki – nie palić tytoniu, nie nadużywać używek, alkoholu, zapinać pasy bezpieczeństwa, wysypiać się, jeśli to możliwe 7–8 godzin na dobę, ale i odpoczywać w ciągu dnia, choćby przez krótki czas;
- kontrolowanie ciężaru ciała – oznacza m.in.: unikanie modnych diet, jedzenie rozsądnych ilości zdrowych i wartościowych produktów, eliminację potraw smażonych, napojów gazowanych itp.;
- ochrona zdrowia – to nieco więcej niż tylko okresowe kontrole lekarskie; to aktywne poszukiwanie informacji na temat zdrowia i choroby;
- związki z ludźmi – kochająca rodzina, mili przyjaciele, dobrzy znajomi stanowią niezwykle istotny czynnik zdrowia fizycznego, psychicznego i emocjonalnego.

Zasadniczą sprawą wydaje się zatem właściwa dieta, ćwiczenia fizyczne, ostrożność – tak, by nie ulec wypadkom (na ulicy, w pracy, w domu), odstawienie używek, nienadużywanie leków, badania profilaktyczne oraz nieuleganie zatruciom, a przede wszystkim patrzeć na życie z optymizmem – szczęście i pogodne usposobienie pomagają bowiem ciału zachować zdrowie. Odwrotna zależność jest równie prawdziwa. Najgorsza jest jednak beczynność. Większość seniorów nie wykorzystuje swoich

możliwości i potencjału. Wszelkie zainteresowania utrzymują nasz umysł w stanie aktywności – toteż nie należy przestać czytać i podejmować nowych działań<sup>114</sup>.

Cóż jeszcze, prócz przestrzegania kanonów zdrowego trybu życia, można zrobić, by utrzymać siły witalne, opóźnić nadejście chorób i niesprawności oraz zapewnić sobie długowieczność? Prawdopodobnie niewiele. Pomimo rozgłosu, jaki nadano licznym lekom i specyfikom, wielu badaczy starości nie jest przekonanych co do wartości żadnego z nich – może tylko terapia zastępcza hormonami HRT, która pozawala na zachowanie cech kobiecych, zmniejsza ryzyko złamań i wystąpienia chorób sercowo-naczyniowych<sup>115</sup>. Natomiast tzw. leki gerontologiczne mogą pełnić tylko rolę pomocniczą – jako uzupełnienie zdrowego stylu życia. U osób starszych, zniedołężniałych, ale stosunkowo zdrowych, zastosowanie ich łącznie z właściwą dietą oraz kinezyterapią, fizykoterapią i psychoterapią może rzeczywiście przynieść dobre efekty, ale należy postępować ostrożnie, z uwagi na ryzyko działań niepożądanych oraz interakcji z innymi preparatami i z procesem chorobowym. Spośród szerokiej gamy specyfików o potencjalnym działaniu hamującym proces starzenia się jedynie niewielka ich część przetrwała od starożytności do współczesności. Bardzo dobre dowody w badaniach u ludzi w próbach klinicznych osiągają takie preparaty, jak: ginkgobiloba, estrogeny, koenzym Q10, czosnek, retinol, selen, ekstrakty soi, witaminy A, C, E.

Do preparatów tych zalicza się również ginseng (człowiek-korzeń), roślinę stosowaną na Dalekim Wschodzie już od 2000 lat. Ten antropomorfizm jest być może odpowiedzialny za magiczne właściwości przypisywane wyciągom żeń-szenia, który zmniejsza zmęczenie, zwalcza stres. Jednakże na to, że zwiększa długość życia, nie ma dowodów naukowych, ale są dowody, że kiedy przyjmuje się go w zbyt dużej dawce, wywołuje nerwowość, drażliwość, podwyższa też ciśnienie tętnicze krwi<sup>116</sup>. Gerowital natomiast to preparat, który zdobył spory rozgłos jako lek miejscowo znieczulający. Jego nieuzasadniona sława polega na jego działaniach w zaburzeniach związanych z wiekiem starym – jest znany jako środek przeciwstarzeniowy. Wreszcie witaminy przeciw starości – zwłaszcza witamina E mająca zwiększać potencję, wytrzymałość fizyczną, zmniejszać

---

<sup>114</sup> Tamże.

<sup>115</sup> Tamże, s. 69.

<sup>116</sup> Tamże, s. 69–70.



ryzyko zawału. Tu również działania jej korzystnego wpływu nie zostały potwierdzone naukowo, a mimo to, podobnie jak w przypadku żeń-szenia, nie wpłynęło to na rynek sprzedaży. Obie z powodzeniem są stosowane zarówno w przemyśle farmaceutycznym, jak i kosmetycznym. Stąd też każdy z tych preparatów należy traktować z dużą ostrożnością, wyważając potencjalne ryzyko i korzyści terapii<sup>117</sup>.

Niezależnie jednak od działań, jakie podejmiemy, by pozostać jak najdłużej młodymi – biologiczne starzenie się i szkodliwe działania środowiska dadzą o sobie znać. Osoby w wieku 25 lat są osobnikami dojrzałymi i mają największy potencjał i możliwości. Zmniejszanie się tych możliwości jest tak płynne, że wręcz niezauważalne. Do 50–60 lat można się więc cieszyć okresem dużej stabilności, niemniej po osiągnięciu 60 lat gromadzące się skutki starzenia mogą być już widoczne i odczuwalne – trzeba być na to przygotowanym. Szybkość starzenia się jest bowiem uwarunkowana genetycznie i ulega modyfikacji jedynie poprzez wychowanie, styl życia i środowisko, śmierć zaś jest na ogół częściej spowodowana konkretną chorobą bądź urazem aniżeli wiekiem starczym<sup>118</sup>.

Stosunek do starości i ludzi starych ulegał w procesie cywilizacji krańcowym przemianom – od eliminowania ludzi nieproduktywnych w cywilizacjach pierwotnych do systemów zabezpieczenia ich bytu poprzez renty i emerytury. W przeszłości jednak otaczano ludzi starych głębokim szacunkiem: „wielka była niegdyś cześć dla siwej głowy” – pisał niegdyś Owidiusz. Dziś, w dobie współczesności, w jednych społeczeństwach jest ceniona i poważana, w innych zaś cieszy się mniejszym szacunkiem, panująca tam bowiem mentalność stawia na doraźną przydatność i wydajność człowieka. Wobec takiej postawy starsi są lekceważeni i nierzadko zastanawiają się, czy ich życie jest jeszcze użyteczne, komuś potrzebne. Dochodzi do tego, że z coraz większą natarczywością proponuje się eutanazję jako swoiste rozwiązanie problemu ludzi starych. A przecież nie kto inny, ale właśnie starzy ludzie pomagają nam mądrzej patrzeć na ziemskie wydarzenia, jako że dzięki życiowym doświadczeniom zyskali wiedzę i dojrzałość. Są „strażnikami pamięci zbiorowej”, mają więc to szczególne uprawnienie, by być wyrazicielami wspólnych wartości i ideałów będących regułą życia społecznego. Starsi dzięki swej dojrzałości i doświadczeniu mogą nadal udzielać cennych rad. Na przykład w okresie, kiedy by-

---

<sup>117</sup> Tamże, s. 70.

<sup>118</sup> Tamże, s. 61.

liśmy jeszcze w organizacji plemiennej, nasi przodkowie, nim wyruszyli na wojnę czy też podjęli decyzję w sprawie zmiany swego miejsca koczowania, z zasady zbierali radę najstarszych ludzi plemienia, aby uzyskać mądrą podpowiedź i poradę, jaka decyzja w danej sprawie będzie najwłaściwsza. I choć ówczesni staruszkowie, jak informuje Wojciech Pomykało, byli dużo młodszy niż najstarsi ludzie współczesności, to jest rzeczą wielce charakterystyczną, że przed podejmowaniem, z reguły w sposób demokratyczny, ogólnoplemiennych decyzji uczestnicy narad, na ogół ludzie młodszy, zasięgaliby opinii tych, którzy mieli za sobą bogate doświadczenie życiowe. I chociaż, jak wynika z różnych opisów, plemienne decyzje nie zawsze pokrywały się z rekomendacjami rady najstarszych, to praktyka zasięgaliby ich rady była nagminna. Zakładano bowiem, że roztropna decyzja wymaga szczególnego wysłuchania opinii tych, którzy mają największe doświadczenie, a których wiek skłania do syntezy tego doświadczenia. Warto zaznaczyć, że owe rady starców nazywano radami mędrców<sup>119</sup>. Wynika z powyższego, „iż nasi przodkowie głęboko cenili całościowe doświadczenie, intuicyjnie rozumieli też znaczenie jego syntezy, dostrzegali, również to, że ci najstarszy mają szczególne predyspozycje do takiej syntezy, że często są zdolni, mimo zaawansowanego wieku, do łączenia wspomnianej syntezy z umiejętnością bilansowania wszystkich za i przeciw danego rozwiązania, zwłaszcza gdy dotyczy to spraw trudnych, niepowtarzalnych, wieloalternatywnych, których rozstrzygnięcia nie są proste i łatwe. Można więc powiedzieć, że w pierwszych fazach rozwoju ludzkości mądrość była w cenie”<sup>120</sup>. Jakkolwiek w okresie koczowniczym starcy grali w nim główną rolę, to współcześnie preferencje dla mądrości zastąpione zostały preferencjami dla swoistego rodzaju blichtru, świecidełek, ulotnych idei i pozornie atrakcyjnych pomysłów. Wystąpiło tzw. zjawisko deprecjacji mądrości zupełnie z innej strony. Cywilizowane, europejskie i nie tylko europejskie społeczeństwa przyjęły tezę (naukowo co najmniej wątpliwą) – zdaniem Wojciecha Pomykała – że wiekowi biologicznemu zawsze towarzyszy stosowny wiek psychiczny, a temu ostatniemu określony poziom sprawności umysłowych i możliwości intelektualnych. W rezultacie przyjęto milczące założenie, że ludzie od pewnego wieku przestają być wartościowi społecznie i wymagają marginalizacji. Zasadę tę przyjęto z „automatu”, nie biorąc pod uwagę różnic indywidual-

<sup>119</sup> W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 2004, s. 1–13.

<sup>120</sup> Tamże.

nych. Pod pretekstem socjalnej troski o ludzi starych nowoczesne społeczeństwa odcięły się od ogromnego rezerwuaru mądrości, który skumulowany jest właśnie w tej części każdej społeczności. Bezsprzecznie można powiedzieć, że jeśli chodzi o wykorzystanie potencjalnej mądrości, pomiędzy społeczeństwem plemiennym a nowoczesnym obserwujemy ogromny regres. Zatem w jednych społeczeństwach starców (skarbnicę mądrości) stawiano na piedestale, w drugich natomiast spychano na dno pogardy lub co najwyżej tolerowano ich istnienie. Było to zależne od struktury danej społeczności.

Cechą cywilizacji prawdziwie ludzkiej jest szacunek i miłość do ludzi starych, dzięki czemu mogą się oni czuć żywą częścią społeczeństwa. Dlaczego zatem nie należałoby nadal okazywać człowiekowi starymu szacunku, do którego przywiązują wagę tradycje wielu kultur? „Należy się szacunek tym, którzy przed nami, ich dobrym dziełom przeszłości” – nauczał Sokrates. Czczyć ludzi starych to spełniać trojaką powinność: akceptować ich, pomagać i doceniać ich zalety. W wielu środowiskach jest to naturalne i zgodne z odwiecznym obyczajem, ale w krajach rozwiniętych gospodarczo konieczne jest odwrócenie tej tendencji, by ludzie mogli starzeć się z godnością, bez obawy, że przestaną się zupełnie liczyć. „Brzemie lat jest lżejsze dla tego, kto czuje się szanowany i kochany przez młodych” – głosił Cynceron. Z wiekiem starczym wiąże się też swoista etykieta starości, która polega na próbie powiązania starości z mądrością życiową, z prezentacją życia bez ludzkich słabości, bycia nieskalanym oraz wzorem do naśladowania. Z kolei ta etykieta wiąże się ze świadomą rezygnacją z wszelkich rozrywek i zajęć charakterystycznych dla wieku młodszego. Przeciwnieństwem zaś obrazu sędziwego i czcigodnego starca ma być obraz starego głupca, gładzącego od rzeczy – obiekt drwin, kpin i szyderstw. Oba te obrazy, cnoty czy też upadku, stawiają starego człowieka poza nawias normalnego życia. Starcza etykieta jest bowiem sprawą wzorców kulturowych – twierdzi Minois. Każda kultura ma swój model starca i osądza starych ludzi podług swego wzorca. Im bardziej jest on wyidealizowany, tym bardziej społeczeństwo jest wymagające i bezwzględne w nakazach dopasowywania się do owego wzorca. Stąd też unormalnienie losu ludzi starych wymaga odwrócenia tej relacji. To społeczeństwa winne przyjąć do świadomości, iż starzy ludzie mają prawo do swych potrzeb, bez względu na wiek<sup>121</sup>. Należy zatem stwarzać nie tylko stosowne warunki do rene-

<sup>121</sup> G. Minois, dz. cyt., s. 3.

sansu zainteresowań mądrością, ale też budować skuteczne mechanizmy międzypokoleniowego transferu owej mądrości. I choć nie jest to problem ani łatwy, ani prosty, jest z pewnością znaczący, przyszłościowy, można by rzec fundamentalny, zwłaszcza dla psychologów i pedagogów<sup>122</sup>.

Tak więc społeczeństwa rozwinięte usunęły w cień ludzi starych i choć – jak wynika z różnych źródeł pisanych – szacunek dla starości pozostał (zachowały się bowiem liczne napomnienia dla młodych, jak mają się zachowywać wobec starszych), to jednak zostały zauważone i uwypuklone w postawach społeczności te niekorzystne cechy wieku starczego, zwłaszcza, niedołęstwo i infantylność.

Reasumując, znane są dwa podejścia czy też nurty postaw społecznych wobec osób starszych. Pierwszy z nich polega na pozbywaniu się ich i wyrzuceniu ze społeczności z powodu ich bezużyteczności i nieprzydatności w tworzeniu dobra, spowodowanych niedołęstwem fizycznym i psychicznym. Drugi zaś to okazywanie szacunku, a nawet czci człowiekowi starszemu, który może z powodzeniem przekazywać młodszym swoje życiowe doświadczenia. Często jednak ludzie starsi trafiają do różnorodnych instytucji opiekuńczych, choć tak naprawdę najważniejszą rolę w ich życiu odgrywa rodzina, gdzie mogą realizować swoje potrzeby, takie jak m.in. poczucie użyteczności oraz bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego. Postawa człowieka wobec starzenia się stanowi wypadkową wielu czynników, głównie w procesie jej kształtowania. Wielce istotne jest też zastanowienie się nad samą istotą starości. Funkcjonujący społeczny stereotyp człowieka starego jest niezbyt ciekawy, ludzi starych postrzega się bowiem jako społecznie izolowanych, lecz w rzeczywistości – z tego życia społecznego izolują ich głównie rodziny<sup>123</sup>. Tymczasem wykluczyć ludzi starych ze społeczeństwa to jakby odrzucić przeszłość. W dzisiejszej rzeczywistości stosunek do starości, jej znaczenie i rola są zależne od przyjętej hierarchii wartości. Badania socjologiczne dobitnie wskazują, że na pogorszenie się pozycji starszych osób w społeczeństwie spory wpływ mają m.in.: brak stosownego przygotowania ich do momentu wyłączenia się z aktywnego życia zawodowego, brak przygotowania do reorientacji życiowej oraz rozpad rodziny wielopokoleniowej, a co za tym idzie – ska-

---

<sup>122</sup> W. Pomykało (red.), dz. cyt., s. 1–13.

<sup>123</sup> A. Jaczewski, dz. cyt., s. 301.

zanie starego człowieka na własne siły w dokonywaniu zmian adaptacyjnych – twierdzi Andrzej Jaczewski<sup>124</sup>.

Na pozycję społeczną osób w starszym wieku wpływają też funkcjonujące stereotypy, np. to, że większość z nich wymaga z wiekiem opieki instytucjonalnej, że większość to osoby biedne, że większość nie potrafi się już niczego nowego nauczyć itp. Często jednak te stereotypowe wyobrażenia na temat starości przeczą rzeczywistym możliwościom intelektualnym i sprawnościowym starszych ludzi, w sposób tendencyjny wypaczają rzeczywisty obraz wieku podeszłego, są wielce krzywdzące, przyczyniają się do stygmatyzacji osób starszych, umacniają też ich dyskryminację. Wszystko to powoduje smutek, spadek aktywności i inicjatywy, a w rezultacie prowadzi do obniżenia jakości życia ludzi starych. Stąd tak istotne znaczenie dla pomyślnego starzenia się ma wychowanie do starości. Opinia publiczna winna być na ten temat determinowana edukacją społeczeństwa i wypracowaniem godnego stosunku do osób starszych. Spore znaczenie mają tu kursy, wykłady i pogadanki oraz środki masowego przekazu. Ważną rolę w tej kwestii mogą odegrać uniwersytety trzeciego wieku.

Te i inne przejawy tzw. ageizmu – wyrażające uprzedzenia reszty społeczeństwa wobec osób starszych – są niczym innym, jak tylko wyrazem lęku przed tym, co jeszcze nieznanne, przed własną starością i przed konsekwencjami naturalnego procesu starzenia się. Aktualnie, wielce istotnym problemem gerontologicznym jest nie tyle wydłużenie życia człowieka, ile zapobieganie niepomyślnemu starzeniu się.

Pomyślne i prawidłowe starzenie się oznacza osiągnięcie starości z małym ryzykiem chorób i niepełności; to utrzymanie sprawności fizycznej, funkcji poznawczych, jak również zachowanie aktywności w sferze kontaktów towarzyskich i społecznych. Komponenty te w znaczący sposób wpływają na jakość życia, stanowiąc z kolei podstawowy cel aktywności prozdrowotnej wśród osób w starszym wieku. Dłuższe lata życia najczęściej kojarzą się jednak z dolegliwościami i schorzeniami swoistymi dla okresu starości. Toteż poszukiwania metod skutecznej prewencji i sposobów na zmniejszanie się problemów wieku starczego stanowią niebagatelne wyzwanie<sup>125</sup>. Stąd też promowanie zdrowego stylu życia

---

<sup>124</sup> A. Jaczewski, dz. cyt., s. 309.

<sup>125</sup> B. Wizner, *Prewencja gerontologiczna*, w: *Geriatrya z elementami gerontologii ogólnej. Podręcznik dla lekarzy i studentów*, T. Grodzicki, J. Kocemba, A. Skalska (red.), dz. cyt., s. 53.

i zapobieganie schorzeniom mają bezsprzecznie priorytetowe znaczenie dla zachowania zdrowia do późnych lat życia.

Zdrowie to nie tylko domena medycyny. Jest ono znaczące dla ludzi w różnym wieku w ich codziennym funkcjonowaniu. To m.in. efekt troski o siebie i innych. Zdrowie (według Światowej Organizacji Zdrowia, 1947 r.) to stan dobrego fizycznego, psychicznego i społecznego samopoczucia, a nie tylko brak choroby lub niepełnosprawności. Zatem uświadomienie ludziom tego faktu i nauczenie ich, jak dbać o zdrowie, jest prawdziwym wyzwaniem także dla pedagogiki, zwłaszcza pedagogiki zdrowia<sup>126</sup>, ale też, jak można sądzić, dla współczesnej geragogii, tj. pedagogiki starości i starzenia się.

Formy i przebieg przystosowania się do okresu starzenia zależą niewątpliwie od czynnika genetycznego, ale także od warunków życia i rodzaju pracy, jaką człowiek wykonuje. Owo przystosowanie się jest też zależne od własnej samoświadomości seniora<sup>127</sup>. „Ważnym czynnikiem wpływającym na ustrój człowieka jest bilans życiowy. W zależności od niego kształtuje się obraz siebie. Gdy bilans jest dodatni, to i obraz ten wyjaśnia się, a gdy jest ujemny – zaciemnia się”.

Okres starości nie jest zbyt obfity w wydarzenia, jednakże te, które zachodzą, mają spory wpływ na dalszy jego bieg. Na przykład odejście na emeryturę, oznaczające koniec kariery zawodowej, nie jest dla większości osób łatwym przeżyciem. Niektórzy, starając się złagodzić ten dyskomfort, nadal chcą pracować, choćby na części etatu. Wycofanie się z życia zawodowego często wiąże się ze zmianą trybu życia, ułożeniem nowych relacji z rodziną, przyjaciółmi i otoczeniem. Ocena tego faktu zależy jednak od stosunku człowieka do wykonywanej pracy oraz od łatwości odnalezienia pewnej ciągłości życia już na emeryturze, tj.: podtrzymania kontaktów z kolegami, realizacji funkcji społecznych, kontynuowania swoich pasji, hobby itp. Ważnym elementem w życiu emeryta, zwłaszcza w budowaniu poczucia własnej tożsamości, jest pełnienie roli dziadków służących mądrą radą swym dorosłym już dzieciom oraz kształtujących świadomość pokoleniową w rodzinie<sup>128</sup>. Starość wiąże się też z realizacją innych zadań, mianowicie: z przystosowaniem się do zmniejszającej się siły fizycznej, zmniejszonego dochodu, pogodzeniem się ze śmiercią partnera życio-

<sup>126</sup> B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2008, s. 106.

<sup>127</sup> A. Jaczewski, dz. cyt., s. 307.

<sup>128</sup> Tamże.

wego, ustanowieniem dla siebie satysfakcjonujących warunków życia. Zarówno rozwój, jak też starzenie się są niezwykle ściśle powiązane z historią życia człowieka, dotyczą bowiem jego miejsca urodzenia, warunków rozwoju, przeżytych chorób, środowiska życia itp. Ważną rolę odgrywają też czynniki dziedziczenia – dzieci mają tendencję do osiągania wieku swoich rodziców<sup>129</sup>.

Różne są drogi prowadzące starszego człowieka do pogodzenia się z życiem. Nie ma też najlepszego sposobu przystosowania się do starości. Ostatnie lata życia wcale nie muszą być latami w bezruchu, jednak w ciągu jego trwania należy logicznie i spokojnie przestawić się na inne tory oraz przekształcać dotychczasowe wzory zachowania się. Jeśli uda się zachować poczucie ciągłości, bez względu na zmiany fizjologiczne, społeczne i psychiczne, to proces wycofywania się z aktywnego i pełnego inwencji życia może przebiegać pomyślnie. Ma to zasadnicze znaczenie dla najlepszego wykorzystania zmniejszającego się potencjału starego człowieka. To wycofywanie się z życia nie jest procesem wyłącznie negatywnym. Starsi ludzie mogą podejmować nowe czynności, powracać do swych pasji, zainteresowań, hobby, które z różnych przyczyn porzucili we wcześniejszym okresie swego życia. Człowiek powinien być aktywny umysłowo i biologicznie przez całe życie, z większą aktywnością wiąże się bowiem lepsza ocena samego siebie, wzrasta poczucie wartości i sensu życia. Bez tego nie ma zadowolenia z życia. Zatem zadaniem wszystkich jest korygowanie błędnych stereotypów i wyobrażeń o starzeniu i starości, o bezużyteczności ludzi starych i sprawienia, by ten stereotyp starego był bardziej pozytywny i realistyczny<sup>130</sup>.

Światowa Organizacja Zdrowia, w wydanym w 1985 roku dokumencie „Zdrowie dla wszystkich w 2000 roku”, wskazuje na podstawowe kierunki działań, jakie winne być realizowane w ramach promocji zdrowia u osób w starszym wieku. Są to m.in. przedłużenie aktywności oraz niezależnego i samodzielnego życia, zapewnienie systemu opieki nad osobami w starszym wieku, wspieranie systemu opieki domowej, zmniejszanie bólu i stresu pacjenta w terminalnym stadium choroby<sup>131</sup>. Niezwykle popularne wówczas stało się hasło „Dodać lat do życia”, co oznacza promowanie działań na rzecz dalszego wydłużania życia ludzkiego, oraz „Dodać życia

---

<sup>129</sup> Tamże.

<sup>130</sup> Tamże.

<sup>131</sup> B. Wizner, dz. cyt., s. 54.

do lat”, czyli promować taki styl życia, który w wieku starszym zapewni możliwość aktywnego życia i dobre samopoczucie

Istotne jest to, że zasadniczym powodem starzenia się jest poprawa stanu zdrowia. Toteż, by zachować dobrą kondycję i siły witalne, nie trzeba szukać odpowiedzi, jak pozostać młodym, a raczej zrozumieć, w jaki sposób należy się starzeć<sup>132</sup>.

W błędzie jest ten, kto myśli, że wszyscy seniorzy boją się starości tylko z uwagi na nieuleczalne choroby czy śmierć. Dla niektórych ludzi w podeszłym wieku problemy te albo nie istnieją, albo wydają się bardzo odległe, zaprzątnięci są bowiem czymś innym. To, co ich przeraża najbardziej i z czym nie mogą się pogodzić, to zewnętrzne oznaki przemijania, w szczególności siwe włosy, zmarszczki, utrata figury, sił, zmniejszenie się potencji itp. Stąd też tak rozpaczliwie szukają sposobów zatrzymania lub cofnięcia procesu starzenia. Za wszelką cenę pragną się odmłodzić i cofnąć nieubłagane upływający czas. Tracą w ten sposób możliwość starzenia się z godnością, która temu etapowi życia nadaje jego niepowtarzalny charakter. Niestety, czy nam się to podoba, czy też nie, życie ludzkie poddane jest rygorom czasu. Człowiek bowiem rodzi się i przemija w czasie. Dzień narodzin staje się pierwszą datą jego życia, a dzień śmierci ostatnią: alfa i omega, początek i koniec jego ziemskiego bytowania. Trudno też powiedzieć, że starzeją się z godnością ci, którzy po zakończeniu życia zawodowego pogrążają się w zupełnej bezczynności, choć z pewnością znaleźliby w sobie jeszcze dużo siły, aby efektywnie spędzać czas. „Lepiej zużywać się, niż rdzewieć” – twierdzi Denis Diderot<sup>133</sup>. Wreszcie, właściwego sposobu postępowania nie obrali także ci, którzy oddają się tylko i wyłącznie przyjemnemu, rozrywkowemu przeżywaniu każdego dnia, bez żadnych zadań, obowiązków czy jakiegokolwiek aktywności poznawczej<sup>134</sup>.

Zaletą procesu starzenia się jest zdaniem Andrzeja Jaczewskiego<sup>135</sup> m.in.:

- czas na realizację różnych form działalności i zainteresowań, którymi można zajmować nawet do końca życia;
- bogactwo wiedzy i mądrości życiowej pozwalającej być autorytetem w jakiejś dziedzinie;
- cierpliwość;

---

<sup>132</sup> A. Jaczewski, dz. cyt., s. 309.

<sup>133</sup> D., W. Masłowski, dz. cyt.

<sup>134</sup> <http://www.tematy.info/artykuły/gerontologia>

<sup>135</sup> A. Jaczewski, dz. cyt., s. 309.



- większa tolerancja i zrozumienie stanów psychiczno-emocjonalnych drugich;
- akceptowanie błędów innych ludzi;
- czerpanie radości i satysfakcji z życia rodzinnego;
- wzrost poczucia własnej kompetencji.

Zatem starzenie się z godnością oznacza m.in. sensowne wypełnianie czasu, którego ma się teraz w nadmiarze. Spora grupa seniorów pomaga swej rodzinie, szczególnie chętnie zajmując się wnukami. Drudzy angażują się w sprawy swej wspólnoty wyznaniowej. Jeszcze inni podejmują pracę jako wolontariusze w rozmaitych organizacjach, zapisują się do towarzystw, organizują koła zainteresowań itp. Wypełnić puste godziny pomaga także spacer, praca na działce lub w ogrodzie, słuchanie muzyki, wreszcie rozmowa, choćby telefoniczna. Dużo mówi się też o komunikacji zarówno między generacjami, jak i pomiędzy samymi seniorami, w obrębie ich grupy rówieśniczej. Tak, kontakty międzyludzkie w starości są istotne, ale nie nadrzędne. Przecież te kontakty potrzebne są wszystkim ludziom, niezależnie od wieku, na wszystkich etapach życia. Podobnie jest ze zdrowiem, poziomem materialnym itp. Potrzeby seniorów nie są wcale potrzebami specyficznymi, „specjalnymi”, ale po prostu bardzo ludzkimi i zwyczajnymi<sup>136</sup>.

„Starość zaczyna się wtedy, gdy miejsce marzeń zajmują wspomnienia” – stwierdził Ryszard Padlewski<sup>137</sup>, a ktoś inny nazwał starość czasem pożegnań, czasem wspomnień. Spostrzeżenia te wydają się całkiem słuszne, jako że faktycznie w tym okresie życia niejedną raz przychodzi się pożegnać – z życiem zawodowym, z pewnymi rolami społecznymi, rodzinnymi, z rówieśnikami, z partnerem życiowym czy też z przyjaciółmi, którzy odchodzą wcześniej niż my. Jednakże to ujęcie starości nie powinno w żaden sposób zdominować perspektywy, w jakiej starość widzimy. Ta jesień czy też wieczór życia, jak często określa się ten etap ludzkiego istnienia – może być jak najbardziej tym okresem, w którym oprócz wspomniania tego, co było, realizuje się nowe zadania, nowe zainteresowania, obiera się nowe cele i podejmuje nowe wyzwania. Również tę fazę życia można świadomie kształtować. Trzeba znaleźć tylko nowe wartości, nowe cele i marzenia<sup>138</sup>.

<sup>136</sup> <http://www.tematy.info/artykuły/gerontologia>

<sup>137</sup> D., W. Maślowski, dz. cyt.

<sup>138</sup> Tamże.

Ludzie starzy, owszem, powinni się porozumiewać ze sobą, by zastanowić się nad tym, czego wspólnie doświadczają. Naturalne w tym wieku jest i to, że ludzie starzy powracają do przeszłości, by dokonać swego bilansu. Każdy człowiek dokonuje bilansu swojego życia, patrząc wstecz i oceniając swoje decyzje oraz działania, które złożyły się na jego biografię. Takie spojrzenie „do tyłu” pozwala bowiem na spokojniejszą i bardziej obiektywną ocenę ludzi i sytuacji, z jakimi styka się w życiu. Jeśli w dodatku odczuje zadowolenie, zaaprobuje własne życie jako ważne, godne i sensowne – z pewnością dojdzie do porozumienia i integracji również z samym sobą, z własnym Ja<sup>139</sup>. Natomiast negatywny bilans życiowy prowadzi do depresji starczej, poczucia niespełnienia, odrzucenia, bezsensu życia, lęku przed śmiercią, nostalgii za utraconą młodością, prowadzi do samotności, izolacji, negacji, braku działania, a w rezultacie do wcześniejszej śmierci.

Spółeczeństwa sporo zawdzięczają starzejącym się ludziom – ze względu na ich osiągnięcia, ciężką pracę, miłość i troskliwość, jaką okazali w minionych latach. Rolą starych ludzi nie jest jednak bierność i wspomnianie przeszłości. Starzy ludzie nie żyją tylko i wyłącznie przeszłością – są częścią naszej terażniejszości i przyszłości<sup>140</sup>.

Starość w żadnym wypadku nie jest też pozbawiona dynamiki rozwojowej. To ta faza życia, którą można w pełni świadomie kształtować. Aktywna i pełna inwencji starość to nie tylko zajęcie się wreszcie długo odkładanymi hobby, pogłębianie i nawiązywanie nowych znajomości czy robienie w końcu tego, na co nie było wcześniej czasu. Ma ona głębsze znaczenie – np. w sensie poszukiwania odpowiedzi na pytanie o to, kim jestem. Niektórym wydaje się, że człowiek starszy wie już, kim jest. Jednakże tak jak każdy inny etap życia, również starość stawia przed człowiekiem pewne wymagania i kolejne zadania. Uptywające lata nie zwalniają z obowiązku pracy nad sobą. To właśnie jest najlepszy czas, by się dookreślić, może coś jeszcze zmienić, poprawić, udoskonalić, dokończyć coś czy wreszcie stworzyć coś nowego<sup>141</sup>.

Wraz z upływającymi latami pogłębia się spojrzenie na życie, rozszerzają się horyzonty, a dodatkowy czas pozwala na rozwijanie nowych i doskonalenie posiadanych już umiejętności. Długie i aktywne życie pozwala cieszyć się możliwością dzielenia życia innych pokoleń – tych przed i za nami. Ludzie starzejący się stanowią zbyt pokaźny procent społeczeństwa,

---

<sup>139</sup> A. Jaczewski, dz. cyt., s. 307.

<sup>140</sup> N. Coni, W. Dawidson, S. Webster, dz. cyt., s. 121.

<sup>141</sup> <http://www.tematy.info/artykuły/gerontologia>

by zignorować go bądź pominąć. Tak spora grupa ludzi nie może prowadzić biernego i pasywnego życia, umiejętności i zdolności tej zbiorowości są bowiem zbyt cenne, by pozwolić na ich zatracenie<sup>142</sup>.

„Nie odsuwaj od siebie opowiadania starców, albowiem i oni nauczyli się go od swoich ojców” – mówi Księga Mądrości Syracha. Osoby starsze mają ogromną wiedzę do przekazania, a zwykle jest tak, że im większa różnica wieku między nauczycielem a uczniem, tym większa satysfakcja obu stron. Świadczy o tym naturalne przywiązanie dzieci do dziadków. Sokrates miał 70 lat, gdy został oskarżony o zły wpływ na młodzież, ale to sukces i popularność na równi z treścią jego nauczania wzbudziły obawy politycznych władców. Obecnie również wielu polityków, którzy już zakończyli swą działalność publiczną, przekazuje swą wiedzę o przeszłości poprzez programy TV, artykuły, wywiady, autobiografie itp. Freya Stark w wieku 90 lat dzięki systematycznym podróżom mogła wyjaśnić zmiany zachodzące na Bliskim Wschodzie w ciągu ostatnich 50 lat, a Pablo Casals grał i uczył grać na wiolonczeli aż do swoich 80. urodzin<sup>143</sup>. Bezspornie można dowieść, jak wielkie są możliwości nie tylko produkcyjne, ale nawet twórcze, i to niekiedy na największą skalę, w tak późnym okresie życia, jak lata 70., 80., a nawet 90.

Poniżej wybór najbardziej spektakularnych przykładów z trzech wielkich dziedzin działalności ludzkiej.

Działalność organizacyjna:

- Formosus (816–896) – miał 75 lat, gdy został wybrany papieżem, a mimo tego potrafił twardą ręką przywracać zagrożoną jedność Kościoła.
- Grzegorz IX (1160–1241) – założywszy tiarę w wieku 80 lat, równie sprężysto zarządzał Kościołem przez kolejne 14 lat.
- Francesco Morosini – zmarł jako 72-letni naczelny dowódca wojsk Wenecji, podczas kierowania operacjami wojennymi.
- Andrea Doria (1466–1560) – ten wielki genueńczyk jeszcze w wieku 80 lat był postrachem piratów, zaś w 86. roku życia przepędził Francuzów z Korsyki.
- Stanisław Leszczyński (1677–1766) – mając blisko 90 lat, prowadził w swej rezydencji w Nancy dwór, który był wielce liczącą się pozycją w ówczesnym, europejskim życiu kulturalnym.

---

<sup>142</sup> Tamże, s. 19.

<sup>143</sup> Tamże.

- Fryderyk II Wielki (1712–1786) – w 72. roku życia opracował plan związku księstw o niebanalnym znaczeniu politycznym dla Niemiec.
- Marie Joseph de Lafayette (1757–1834) – mając 76 lat, utworzył Związek Praw Człowieka o wielkim znaczeniu politycznym i społecznym.
- William Ewart Gladstone (1809–1898) – w wieku 83 lat po raz czwarty objął ster władzy w Anglii, konsekwentnie i energicznie forsując problem irlandzki.
- Ferdinand Zeppelin (1838-1917) – mając 73 lata, energicznie pracuje przy rozbudowie skonstruowanych przez siebie statków powietrznych.
- Thomas Alva Edison – przeszedłszy z działalności wynalazczej do organizacyjnej, twórczo i sprężysto kierował laboratoriami i fabrykami aż do 84. roku życia<sup>144</sup>.

Kolejne nie mniej efektowne przykłady znajdujemy wśród polityków i osób publicznych. Tylko w zależności od własnych poglądów możemy je uważać za godne podziwu osiągnięcia bądź nie<sup>145</sup>.

- Winston Churchill (1874–1965) – po dość długim okresie działalności w różnych partiach politycznych został premierem w takim momencie, w którym większość osób rozważa przejście na emeryturę. Jego najbardziej aktywny okres to lata między 65. a 80. rokiem życia.
- Margaret Thatcher – w momencie, kiedy została wybrana na premiera, była już dobrych kilka lat na emeryturze.
- Edward Heath – były premier brytyjski, w wieku 74 lat został zaproszony na Bliski Wschód w czasie kryzysu w Zatoce Perskiej (1991 r.), jako specjalny wysłannik negocjujący powrót chorych i starych zakładników.
- Jej Wysokość Brytyjska Królowa Matka – do końca swego wielce sędziwego wieku pozostawała aktywna i czynnie uczestniczyła w życiu publicznym. Jej przykład inspirowa i budzi podziw wśród wielu osób, pokazując, jak starzy ludzie mogą wzbogacać społeczeństwo.
- Lord Bertrand Russell (1882–1970) – kojarzony z ruchem na rzecz pokoju, którym zainteresował się w późnych latach swego życia. Żył 98 lat i do końca był przekonany o słuszności swoich poglądów na temat jednostronnego rozbrojenia.

Jak widać z powyższego, byli to ludzie wyjątkowi. Ich spojrzenia na świat i cele były wprawdzie różne, ale wspólną ich cechą była umiejętność

<sup>144</sup> W. Szewczuk, dz. cyt., s. 260–262.

<sup>145</sup> N. Coni, W. Dawidson, S. Webster, dz. cyt., s. 23.

wpływania na ludzi i kierowania nimi. Mieli szczęście pozostać sprawnymi i czynnymi do późnego wieku i wnieść wartościowy wkład w swoje społeczeństwa<sup>146</sup>.

Jeśli idzie o działalność naukową i filozoficzną, i tu można podać interesujący i spory zestaw indywidualnych faktów:

- Galileo Galilei – w wieku 72 lat odkrył libracje Księżyca, w 74. roku życia wydał *Dialogi* o nowych naukach, a mając 77 lat, już jako niewidomy, skonstruował pionowy zegar wahadłowy.
- Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) – ma lat 80, gdy pisze swój *Śpiew łabędzi*.
- Alexander von Humboldt (1769–1859) – ostatnie tomy swego *Kosmosu, czyli rysu fizycznego opisu świata*, kończy w wieku 89 lat.
- Carl Friedrich Gauss (1777–1855) – w wieku 72 lat wydaje dalszy ciąg swej pracy z zakresu teorii równań algebraicznych, a dwa lata później kończy teorie pomiaru pól.
- Michel Eugene Chevreul (1786–1889) – mając lat 83, pisze historie chemii, a w 93. roku życia kieruje muzeum historii naturalnej. Do 100 lat zachowuje pełną jasność umysłu i autorytet w swojej specjalności.
- Immanuel Kant – pisze w 73. roku życia *Methaphysik der Sitten (Metafizyka obyczajów)*, a już w następnym roku *Streit der Fakultaten (Spór wydziałów)*.
- Wilhelm Dilthey – skończył 77 lat, gdy wydał *Strukturę duchowego świata w naukach humanistycznych*.
- Wilhelm Wundt – jeszcze po skończeniu 80 lat, a na dwa lata przed „dziewięćdziesiątką”, kończy swoje znane dzieło *Psychologia ludów*<sup>147</sup>.

Wreszcie w działalności literacko-artystycznej można wyróżnić takie postaci, jak m.in.:

- Donatello (Donato di Betto Bardi, 1386–1466) – po 75. roku życia tworzy takie dzieła, jak *Pojmanie Chrystusa* i *Złożenie do grobu*.
- Wit Stwosz (ok. 1447–1533) – w wieku 70 lat tworzy *Pozdrowienie anielskie w Norymberdze*, a w wieku 83 lat ołtarz w Bambergu.
- Lucas Cranach st. (1472–1553) – swój autoportret maluje w wieku 75 lat, a słynny ołtarz w Weimarze w 80. roku życia.

---

<sup>146</sup> Tamże, s. 25.

<sup>147</sup> W. Szewczuk, dz. cyt., s. 260–262.

- Michał Anioł (Michelangelo Buonarroti, 1475–1564) – mając 89 lat, tworzy *Pietę Rondanini*.
- Claudio Monteverdi (ok. 1567–1643) – w 75. roku życia kończy ostatnią swą operę *Koronacja Poppei*.
- Carl Philip Emanuel Bach (1714–1788) – w 73. roku życia komponuje *Śpiew poranny, Zmartwychwstanie i Podróż do nieba*.
- Jacques Louis David (1748–1825) – skończył 75 lat, malując *Marsa rozbrajanego przez Wenus i Gracje*.
- Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832) – w 70. roku życia pisze *Dywan wschodni*.
- Katsushika Hokusai (1760–1849) – mając 74 lata, maluje słynne *100 widoków Fudzi*, a w wieku 79 lat tworzy *100 pieśni*.
- Victor Hugo (1802–1885) – już jako 80-letni starzec daje społeczeństwu *Torquemada*, a rok później tworzy *Legendę wieków*.
- Giuseppe Verdi (1813–1901) – w wieku 74 lat podarował współczesnym *Otella*, mając lat 80, stworzył *Falstaffa*, a w 85. roku życia *Cztery sztuki religijne*<sup>148</sup>.

Przytoczony powyżej wybór tak spektakularnych przykładów udanego starzenia się dowodzi wyraźnie, jak wielkie są możliwości ludzkie, nawet w najpóźniejszej fazie starości. Zatem im dłużej żyjemy, tym też mamy większą okazję uzyskać pełny rozwój. Życie do późnej starości daje większe szanse całkowitego wykorzystania swego potencjału i możliwości. Owszem, starzenie się pociąga za sobą pogarszanie się czynności naszego organizmu, niemniej jednak nie musi to dotyczyć wszystkich ludzkich działań, umiejętności, zdolności i talentów. Bez wątplenia korzyścią wypływającą z późnego wieku jest też zupełne nieprzejmowanie się wcześniejszymi ograniczeniami. Artur Rubinstein żył 95 lat, a koncertował jeszcze w wieku 80. Pod koniec swej kariery, już niezależny finansowo, nie obawiał się opinii krytyków, co pozwalało mu na nowe eksperymenty muzyczne aż do końca życia<sup>149</sup>.

Jak widać, starsze osoby mają nam wiele do zaoferowania i nie powinniśmy mieć obaw przed korzystaniem z ich pomocy, jak też bogatego doświadczenia. Ponadto, warto pamiętać, że im starsza osoba, tym cenniejsza jest jej wiedza, niezabezpieczona jednak zniknie wraz z jej śmiercią<sup>150</sup>.

<sup>148</sup> W. Szewczuk, dz. cyt., s. 260–262.

<sup>149</sup> N. Coni, W. Dawidson, S. Webster, dz. cyt., s. 24–25.

<sup>150</sup> Tamże, s. 22.

Podsumowując rozważania nad współczesnym wymiarem starzenia się i starości, należy powiedzieć, że z upływem czasu wszystko w naszym otoczeniu zmienia się, nierzadko ulega zniszczeniu. Niektórzy ludzie przyjmują starzenie się jako coś naturalnego, uznając je za konsekwencję upływu lat, drudzy zaś ze wszystkich sił starają się minimalizować, a nawet wręcz odwracać zmiany, jakie z upływem czasu zachodzą w nich samych i otaczającej ich rzeczywistości. Przyczyny starzenia się nie są jednak dokładnie rozpoznane. Starość to nieunikniony etap życia, końcowy okres procesu starzenia się, który nieuchronnie kończy się śmiercią. Jest więc naturalną kolejną rzeczą, która dotyka każdego, bez względu na płeć, status społeczny czy kraj, w jakim żyje. Dla każdego człowieka jest nieubłagany, następującym w pewnej „chwili”, często trudnym do zaakceptowania przeznaczeniem<sup>151</sup>.

A zatem starość czeka nas wszystkich – niezależnie od tego, czy tego chcemy, czy nie, czy zastanawiamy się, jaka ona będzie, czy nie. Już od dzieciństwa, z każdą minutą i sekundą, wszyscy stajemy się coraz starsi. To proces automatyczny. Z automatu jednak nie osiągamy mądrości i dojrzałości życiowej. To zależy już od nas samych, od naszych osobistych warunków, od predyspozycji, starań i wysiłków. Każdy etap życia ludzkiego ma swoją perspektywę. Wprawdzie w okresie starości staje się ona znacznie węższa, mimo wszystko może pozostać do końca bardzo pozytywna<sup>152</sup>.

Starzenie jako naturalny proces zmniejszania się biologicznej aktywności organizmu z wiekiem wzbudza coraz większe zainteresowanie różnych dyscyplin naukowych. Stanowi prawdziwe wyzwanie, uruchamiające nie tylko wiedzę, ale też i wyobraźnię, potrzebne do pokonania tajemnicy przemijania. Nietatwy jest wszakże do przewidzenia obraz nas samych, naszych bliskich za kilka, kilkanaście czy kilkadziesiąt lat. Starzenie może być jednak modyfikowane. Stąd też wielu specjalistów, geragogów, a zwłaszcza geriatrów i gerontologów ustalających zasady profilaktyki przed starością oraz zasady rozpoznawania i najskuteczniejszego leczenia chorób, jak też rehabilitacji osób w podeszłym wieku, uczy, jakich kłopotów może spodziewać się młody dziś człowiek za jakieś kilkadziesiąt lat, uczy, jak opóźnić niedołęstwo starcze, jak unikać przyszłej niesprawności, która pozwoli na efektywne i w miarę radosne korzystanie z ostatnich 20 lat coraz dłuższego życia. Starość jest zatem nieuniknionym etapem

<sup>151</sup> A. Jaczewski, dz. cyt., s. 294.

<sup>152</sup> <http://www.tematy.info/artykiuty/gerontologia>

w życiu człowieka, mającym charakter statyczny, a starzenie się jest procesem, zjawiskiem dynamicznym. Swoistą właściwością prawidłowego starzenia się jest stopniowe, harmonijne osłabianie funkcji życiowych, przy zachowaniu kompensacyjnych i przystosowawczych możliwości organizmu, zapewniających jego fizjologiczną równowagę na nowym poziomie. Zarazem proces starzenia się może przebiegać nieprawidłowo – los może obarczać starzejącego się człowieka różną patologią zdrowotną, w sposób znaczący redukując możliwości adaptacyjne organizmu oraz ograniczając długość życia.

Los człowieka w fazie starzenia się jest w dużym stopniu uzależniony od wcześniejszych okresów życia. Sprawność fizyczna, intelektualna, doświadczenie życiowe, kompetencje społeczne gromadzone w okresie młodości i dorobku bezsprzecznie wpływają na stan bio-psycho-społeczny w okresie starości. Wobec starzenia się i starości nikt nie może pozostać obojętny. Jest to proces wielopłaszczyznowy, w którym udział biorą czynniki genetyczne, biologiczne, psychologiczne, społeczne, ekologiczne, kulturowe i historyczne. Dla podniesienia jakości życia w podeszłym wieku samo leczenie medyczne nie wystarczy. Istnieje konieczność kompleksowych działań, trwających przez całe życie i obejmujących działania profilaktyczne wszystkich aspektów życia człowieka<sup>153</sup>. Okazuje się bowiem, że im człowiek dłużej żyje, tym jego predyspozycje genetyczne mają mniejsze znaczenie. Geriatria z Harvardu, dr Thomas Perls, twierdzi, że to, jak się starzejemy, zależy od nas samych i sami za ten proces odpowiadamy. Owszem, przewidywana długość życia jest zdeterminowana genetycznie, jednak nasz styl życia może je skrócić lub wydłużyć. Również badania prowadzone przez dr. Johna Rowe'a z Centrum Medycznego Uniwersytetu Nowego Jorku dowodzą, że styl życia, czyli to, co robimy, co jemy, jak ćwiczymy itp., ma o wiele większe znaczenie, niż do tej pory sądzono. A skoro tak, to my sami jesteśmy odpowiedzialni za to, jak się czujemy w starszym wieku. Każdy z nas może dokonać pozytywnych zmian w samopoczuciu i przejąć nad nim kontrolę. Nigdy nie jest bowiem za późno na rozpoczęcie zmian trybu życia prowadzących do lepszego zdrowia. Do tych zmian zalicza się dietę niskokaloryczną, spacer, jazdę na rowerze, pływanie, pracę w ogródku, w domu oraz inne czynności, które dostarczają odpowiednich ćwiczeń i wzmocnią mięśnie. Toteż prowadząc zdrowy tryb życia już od młodości i kontynuując go w wieku średnim,

---

<sup>153</sup> A. Jaczewski, dz. cyt., s. 294.



obniżamy prawdopodobieństwo wystąpienia na starość wielu dolegliwości chorobowych. Z powyższego wynika, że na dobre zdrowie w wieku podeszłym trzeba zacząć pracować znacznie wcześniej. Oczywiście żadne z naszych starań nie zatrzyma zegara biologicznego, który tyka nieustannie. By jednak „jesień życia” była pogodna, potrzebujemy zarówno dobrej kondycji fizycznej, jak i pozytywnego nastawienia psychicznego. Co pod nim rozumieć? Najogólniej mówiąc, jest to po prostu zaakceptowanie starości i znalezienie w niej takich elementów, które pozwolą się cieszyć i tym etapem życia. Starość bowiem ma dwa oblicza. Ludzie generalnie pragną doczekać późnej starości, paradoksalnie zarazem boją się jej niedogodności. Z jednej strony jawi się ona jako okres spokoju i odpoczynku, kiedy ma się wreszcie czas, aby pomyśleć o tym i owym, by powspominać, zająć się ulubionymi sprawami itp. Z drugiej zaś strony starość przynosi ze sobą strach, który mogą wywoływać codzienne, zwykłe zdarzenia. Natomiast zapominanie, że starość jest naturalną koleją losu, kolejnym etapem życia, pociąga za sobą realne niebezpieczeństwo izolowania starości od reszty tego życia, a tym samym zamykania seniorów w ich specyficznym świecie, w którym stają się niejako wygnańcami, outsiderami, przebywającymi na ziemi niczyjej, zawieszonymi gdzieś „pomiędzy”, odseparowanymi od toczącego się obok życia, a jednocześnie odległymi jeszcze od śmierci. Ludzie starzy nie tylko zasługują na szacunek, jakim obdarzano ich w przeszłości, ale wciąż mają do wypełnienia znaczące zadania w życiu społecznym. Są bowiem „strażnikami pamięci zbiorowej”, toteż eliminowanie z życia społecznego ludzi w podeszłym wieku jest błędem, polegającym na odrzuceniu, w imię pozbawionej pamięci nowoczesności, przeszłości, w której zawsze zakorzeniona jest terażniejszość. To dzięki ludziom starym możliwe jest spojrzenie na życie z właściwej perspektywy. „Tylko starość ma przenikliwe spojrzenie” – dodaje Friedrich Durrenmatt<sup>154</sup>.

Bezsprzecznie powinno się mieć na uwadze, że populacja ludzi starszych jest zbiorowością dynamiczną, która będzie się powiększać, a jej rola i znaczenie będą wzrastać. Trzeba więc podejmować starania o jak najszerze upowszechnianie zagadnień związanych z tą fazą życia ludzkiego i ostro występować przeciw negatywnym stereotypom towarzyszącym postrzeganiu starości. Należy popularyzować założenia aktywności ludzi starszych czy też teorii kompetencji człowieka starszego. Poprzez

<sup>154</sup> D., W. Mastowscy, dz. cyt.

takie postępowanie odniesiemy podwójną korzyść. Po pierwsze, włączając w aktywne życie ludzi starszych, pobudzimy ich do życia, zapewnimy im poczucie własnej wartości. Po drugie zaś, skorzystamy z ich doświadczenia i mądrości, ponieważ „jeżeli dzieciństwo i młodość są czasem, w którym człowiek stopniowo uczy się człowieczeństwa i rozpoznaje swoje możliwości, to starość jest szczególną wartością, ponieważ łagodząc namiętności, pomnaża mądrość i służy dojrzałszymi radami. Jest to czas szczególnie nacechowany mądrością” – dobitnie akcentuje Jan Paweł II.

Przeto najwyższy czas, by wreszcie odmitologizować starzenie się i starość. Należy w końcu wyraźnie powiedzieć, że senior to zupełnie normalny człowiek, tyle tylko, że stary. W gruncie rzeczy nie ma żadnych podstaw do tego, by seniorowi szczególnie czegoś zazdrościć ani by okazywać mu wyolbrzymione współczucie. Nie należy ubolewać nad starym człowiekiem jak nad biednym nieszczęśnikiem. Z drugiej zaś strony nie traktujmy go z przesadną, fatszywą atencją. Obie te postawy są nienaturalne, sztuczne i sprzyjają ryzyku wyobcowania seniora; grożą wytworzeniem się u niego poczucia, że jest inny, a przez to niepasujący do otaczającej go rzeczywistości. Owszem, starość może nie jest jakimś szczególnym honorem, ale też nie jest wcale szczególnym obciążeniem. Wiele z problemów pojawiających się w wieku starczym nie jest generowanych przez samą starość, ale bierze swój początek we wcześniejszych etapach życia – stanowi wynik wcześniejszych doświadczeń.

Dlatego już od przedszkola należy uczyć dzieci pełniejszej akceptacji i szacunku dla wieku sędziwego i szeroko pojętej starości, jeśli bowiem dziecko zrozumie, jakim mechanizmom będzie nieuchronnie podlegało i jakie działania może podejmować, by okres starzenia przebiegał nie tylko w zdrowiu, ale i dalszej radości życia, osłabi to w nim instynktowny lęk przed starością – zarówno własną, jak i drugiego człowieka. Zmniejszy się też liczba przypadków nietolerancji i innych form upokarzania ludzi w podeszłym wieku, wynikających m.in. z braku zrozumienia procesu starzenia<sup>155</sup>.

Zdobywanie rzetelnych informacji na temat starości i prawdziwego jej oblicza, a także snucie na ich podstawie rozważań i refleksji są rzeczami wielce przydatnymi. Pomagają nie tylko w przygotowaniu się do własnej starości, ale ludziom zajmującym się fachową pomocą osobom starszym

---

<sup>155</sup> A. Jaczewski, dz. cyt., s. 314.

bez wątpienia ułatwiają pracę zawodową, czyniąc ją skuteczniejszą i bardziej profesjonalną.

## 2. Zdrowie i szczęście – zestawienie dwóch tradycyjnych wartości

Część pierwsza tej monografii była obszernym omówieniem udziału wychowania w kontekście nowych wyzwań. Podkreślona została rola wartości w procesie wychowania. Analiza katalogów wartości uzasadnia stwierdzenie, że zdrowie oraz szczęście należą do wartości uniwersalnych, podstawowych. Dlatego też zostaną zestawione ze sobą i przeanalizowane w kontekście jakości życia człowieka. W ostatnich latach nastąpiła duża zmiana w stosunku do pojęcia „zdrowie” oraz „jakość życia”. Zaczęto zestawiać je z dodatnim bilansem życia, z zadowoleniem z życia, ze szczęściem lub nieszczęściem<sup>156</sup>. Nawet w wielu dziełach literackich można doszukać się wątków nawiązujących do relacji zdrowie–szczęście. Władysław Tatarkiewicz w swoim pięknym traktacie pt. *O szczęściu* podjął refleksję nad tą jedną z fundamentalnych kategorii etycznych (aż w czterech na 25 rozdziałów) i rozważał o szczęściu w kontekście zdrowia. Wybitny angielski filozof, pedagog, lekarz John Lock napisał: „Jak bardzo niezbędną jest zdrowie dla naszego sukcesu i szczęścia, jest zbyt oczywiste, by potrzeba było jakiegokolwiek wyjaśnienia”. Ta siedemnastowieczna prawda nic nie straciła ze swej ważności w XXI wieku. Zdrowie nadal stanowi wartość, bez której nie moglibyśmy realizować swoich celów<sup>157</sup>. W problematykę wartości intensywnie włączyła się edukacja zdrowotna.

Edukacja zdrowotna nie jest samodzielną dyscypliną naukową i w swojej praktyce wykorzystuje elementy innych dyscyplin naukowych. Jej treści wywodzą się z nauk medycznych, ale większa część pochodzi z nauk społecznych – wyjaśniają one uwarunkowania zachowań człowieka, które związane są ze zdrowiem i chorobą. Z nauk pedagogicznych zaczerpnięto metody nauczania. W realizacji zadań nałożonych na edukację zdrowotną uczestniczą przedstawiciele kilku zawodów, m.in. lekarze, pielęgniarki, psy-

---

<sup>156</sup> E. Suwiński, *Zdrowie a szczęście*, w: *Wybrane aspekty zdrowia i choroby*, B. Haor, L. Rezmerska (red.), Włocławek 2012.

<sup>157</sup> Tamże.

chologowie, pedagodzy, socjologowie, dziennikarze, informatycy. Wnoszą oni własną terminologię, podejście metodyczne, koncepcje i teorie obowiązujące w swoich środowiskach. Mają zatem wpływ na redefiniowanie terminów. Do pojęcia ciągle interpretowanego „po nowemu” należy „jakość życia”. Jakością życia człowieka interesują się psychologowie, socjologowie, ekonomiści, lekarze, pielęgniarki. Każda z tych grup specyficznie interpretuje ten termin i proponuje inne wskaźniki do jego pomiaru. Fraza ta utożsamiana jest z czymś dobrym. Naukowcy zajmujący się jakością życia utożsamiali je z powodzeniem w życiu oraz z dobrym życiem. Pojęcie (frazą) „dobre życie” może być różnie interpretowane przez różne grupy społeczne (i osoby). Odczytują to w zależności od własnego systemu wartości, od swoich potrzeb, aspiracji, zainteresowań. Używa się też pokrewnych terminów (wobec „jakości życia”); są to: „satysfakcja z życia”, „dobre samopoczucie”, „poziom życia”. W tych określeniach jakość życia odnosi się do życia jako całości (a nie poszczególnych jego sfer) – najczęściej jest to pochodna wcześniejszego wychowania i opieki. Ma to wymiar holistyczny. Ulega ono ciągłej zmianie – jest kategorią dynamiczną. W mierzeniu jakości życia uwzględnia się różne obszary, takie jak:

- własna ocena zdrowia, radzenie sobie z chorobą;
- samopoczucie i zadowolenie z życia;
- pozytywne i negatywne emocje, pamięć;
- samodzielność w poruszaniu się, motoryka, sen;
- funkcjonowanie seksualne;
- kontakty z rodziną, więzi społeczne;
- zdolność do pracy.

Nie rezygnuje się nigdy z uwzględniania pytania o szczęście, które jest wyjątkowo subiektywną wartością. Podobnie jest z sukcesem, bo nie wszystko jest mierzalne i ekwiwalentne. Na przykład dla jednego ucznia sukcesem będzie zostać laureatem olimpiady przedmiotowej, a dla innego ucznia z tej samej klasy sukcesem będzie uzyskanie promocji do następnej klasy (bo jego sytuacja rodzinna jest trudna albo obciążony jest kłopotliwą dysfunkcją somatyczną lub psychiczną). Dlatego też konieczne jest uwzględnianie roli edukacji, w tym edukacji zdrowotnej. Istota edukacji (szerzej opisana w poprzednim fragmencie tej monografii) zakreślona jest w zadaniu podnoszenia na wyższy poziom kilku obszarów osobowości wychowanka: wiedzy (pamiętać jednak trzeba, że edukacja to nie tylko transmisja wiedzy), umiejętności, zmiany postaw,

przekonań, zachowań. A zatem edukacja zdrowotna może być „udziałowcem” w budowaniu szczęścia. A na pewno jest wspierająca w dbaniu o zdrowie, bo przecież aktualna rzeczywistość charakteryzuje się kultem zdrowia. W ocenie społecznej liczy się przede wszystkim sprawność, mądrość, sukces, siła, no i oczywiście zdrowie. Ludzie pozbawieni tych cech przestają się liczyć (w ocenie społecznej, ale także w ocenie własnej) – można nawet stwierdzić, że jeżeli nie mają tych cech, to są nieszczęśliwi. Nasuwa się w tym kontekście inna teza: ten człowiek jest zdrowy, który jest szczęśliwy, niezależnie, czy trapi go choroba ciała lub duszy. Szczególnego wymiaru nabiera tu pojęcie „szczęście”. Kontekst ten łatwiej będzie ukazać, analizując cztery rozdziały wspomnianego już dzieła Tatarkiewicza *O szczęściu*.

W rozdziale szóstym *Szczęście a nieszczęście* autor zwraca naszą uwagę na fakt, że ból nie jest uczuciem, a tylko wrażeniem. Istnieją przecież różne jakości bólu, na różne uszkodzenia organizm każdego z nas reaguje różnym bólem. Można zatem powiedzieć, że siła bólu zależy od stopnia wrażliwości organizmu na ból. Łatwo jest tam dostrzec bardzo ciekawą tezę: rozkosz też może wiązać się z bólem (znane jest powiedzenie: „Rozkosz aż do bólu”), tzn., że rozkosz może być tak intensywna, że może wywołać ból.

W rozdziale siódmym pod tytułem *Cierpienie* autor czyni rozróżnienie na przykrość duchową i przykrość cielesną. Są to według niego choroby cielesne i choroby duchowe – nazywa je cierpieniami. Mogą one być uczuciami lekkimi i uczuciami ciężkimi. Cierpienia fizyczne (choroby cielesne) trwają tak długo, dopóki nie przestanie działać bodziec zewnętrzny, który je wywołuje. Cierpienie duchowe opiera się na wyobrażeniach i nie ma wyraźnych granic czasowych. Autor pisze, że „cierpi się przez świadomość istnienia zła” i później dodaje, że największych cierpień przysparza człowiekowi wyobraźnia, która wybiega w przyszłość. Tatarkiewicz wyodrębnia cztery typy takich cierpień; należą do nich: obawa, oczekiwanie, niepewność, beznadziejność. Interesując jest myśl, że cierpienie nie jest adekwatne do powodów, które je wywołują, oraz że cierpienie zależy nie tylko od warunków życia człowieka, ale także od jego usposobienia.

Rozdział jedenasty *Szczęście a zdrowie psychiczne* to rozważania nad myślą, że szczęście jest ukształtowane podobnie jak zdrowie psychiczne, ponieważ widoczna jest dwoistość w obydwu pojęciach. Przywołane tam definicje zdrowia psychicznego są w uderzający sposób podobne do

opisów definiujących szczęście. Nie da się jednak stwierdzić tożsamości szczęścia i zdrowia psychicznego – należą one bowiem do różnych kategorii<sup>158</sup>. Tatarkiewicz wykazuje ważny związek: „poczucie szczęścia jest objawem zdrowia psychicznego, naturalnym, choć nie zawsze możliwym. A zdrowie jest warunkiem szczęścia, istotnym, choć nie jedynym”<sup>159</sup>.

W rozdziale czternastym pod tytułem *Przeszkody w szczęściu* autor rozróżnił trzy rodzaje przeszkód w szczęściu: zewnętrzne, wewnętrzne i śmierć. W dwóch pierwszych przeszkodach autor podkreśla znaczenie braku dobrego zdrowia ciała i psychiki.

Ciekawym opracowaniem zachęcającym do refleksji nad związkiem zdrowia ze szczęściem jest praca napisana przez Makarego Sieradzkiego<sup>160</sup>. Treści tej książki są pełne ogromnej ponadczasowej mądrości – porównywane są opinie wielkich mistrzów Wschodu z opiniami filozofów i lekarzy. Lektura tej publikacji zachęca do pracy nad sobą, do aktywności własnej, inspirowane do myślenia o życiu bez chorób, o równowadze ciała i duszy, a przede wszystkim o szczęściu. Sierakowski postawił tezę, że zdrowym i szczęśliwym można być aż do sędziwej starości. Ciekawie i trafnie uzasadnił znaczenie czynników psychospołecznych w powstrzymywaniu chorób somatycznych. Opowiada o swoim życiu: o tym, jak jego zdrowie zostało zrujnowane po dziewięciu latach stalinowskiego więzienia, a po wyjściu z tego więzienia, w wieku 56 lat, lekarze nie dawali mu szans na wyleczenie kilku „niewyleczalnych” chorób. Píše dalej o tym, jak w ciągu kolejnych trzech lat odzyskał pełną sprawność fizyczną i pełne zdrowie za pomocą diety, leczniczych postów, ćwiczenia jogi, medytacji.

W podobnej konwencji przygotowana została praca księdza Jana Śledzianowskiego, który prowadził badania wśród bezdomnych<sup>161</sup>. Równie mocno akcentowali oni zdrowie jako najistotniejszy warunek ich zadowolenia. Potrafili odczytać swoją sytuację jako pozytywną, pod warunkiem że byli zdrowi<sup>162</sup>.

Motyw szczęścia i zdrowia mocno podkreślano w literaturze renesansu. Reprezentanci tego okresu uważali, że zdrowie można bardzo łatwo zdefiniować, ale o wiele trudniej jest ten dar docenić. W literaturze tej

<sup>158</sup> Tamże.

<sup>159</sup> W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Warszawa 1962.

<sup>160</sup> M. Sieradzki, *Życie bez chorób*, Warszawa 1989.

<sup>161</sup> J. Śledzianowski, *Zdrowie bezdomnych*, Kielce 2006.

<sup>162</sup> E. Suwiński, *Zdrowie...*, dz. cyt.

epoki powstało wiele utworów, które wskazują różne drogi prowadzące do szczęścia, ale najpewniejsza z tych dróg prowadzi przez zdrowie. Przykładem może być fraszka Jana Kochanowskiego *Na dom w Czarnolesie*. Autor nie kładzie nacisku na znaczenie pieniędzy, gdyż ceni inne wartości: czyste sumienie, życzliwość innych ludzi, a przede wszystkim zdrowie. Jan Kochanowski w innej fraszce *Na zdrowie* z całą mocą podkreśla, że najwyższą wartością dla człowieka jest właśnie zdrowie. Od zdrowia nie ma nic cenniejszego. Twierdzi, że doceniamy je dopiero wtedy, gdy zaczynamy chorować. Człowiekowi choremu cały świat staje się niemiły. Nie dziwi zatem, że fraszka kończy się prośbą, by zdrowie zawsze panowało.

Istotna zmiana w sposobie oceny pojęcia „szczęście” nastąpiła w czasach nowożytnych. Zaczęło być traktowane jako zadowolenie z życia, na plan dalszy zeszyły posiadane dobra. Podstawowym kryterium szczęśliwości miało być zadowolenie z własnego życia – jeśli ktoś był z niego zadowolony, to był człowiekiem szczęśliwym.

Wiek XIX dostrzegął, że szczęście to „dodatni bilans życia”. Jeżeli w życiu człowieka dominowały wydarzenia pozytywne, to życie można było uznać za pozytywne, ale nadal filarem szczęścia było zdrowie ciała i duszy.

Zdrowie we wszystkich kulturach (i od zawsze) uznawano za podstawową wartość, ważne dobro – traktowane było jako priorytet. Określenia tego („zdrowie”) używa się w wielu dyscyplinach naukowych, najczęściej w naukach społecznych, ale także ekonomicznych i przyrodniczych. Jest ono różnie interpretowane. We wcześniejszej części monografii szerzej było omówione pojęcie wartości, ale w innych kontekstach. Warto jednak powtórzyć, że wartość to „idee, zjawiska materialne i niematerialne, przedmioty, stany, rzeczy, osoby, grupy itp. – oceniane dodatnio lub ujemnie, aprobowane lub odrzucane. Wartości stanowią jeden z głównych wyznaczników i celów ludzkiego działania”<sup>163</sup>. Połączenie dwóch wieloznacznych pojęć: „wartość” i „zdrowie” znacznie utrudnia ich wyjaśnienie. Dlatego zasadne jest zaproponowanie dwojakiego rozróżnienia tych pojęć: wartość zdrowia i wartość „zdrowie”. Taka propozycja jest pochodną koncepcji Stanisława Ossowskiego, który wyróżnił dwie grupy wartości: odczuwane i uznawane oraz uroczyste i codzienne<sup>164</sup>. W tych rozważaniach wartość „zdrowie” odnosi się do wartości odczuwanej – uznanej przez człowieka za rzeczywiście cenną, atrakcyjną, pożądaną,

<sup>163</sup> K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997.

<sup>164</sup> E. Suwiński, *Zdrowie...*, dz. cyt.

generującą postawy emocjonalne i wyzwajające działania (np. lecznicze, profilaktyczne). Odnosi się również do wartości uznawanej – przekonania człowieka, że zdrowie powinno być cenione, albowiem postrzegane jest jako cenne w środowisku społecznym; przekonanie to oparte jest w mniejszym stopniu na emocjach, zawiera element powinności i często pozostaje w sferze deklaracji, jest jednak bardziej ustabilizowane niż wartości odczuwane.

Natomiast wartość zdrowia – czyli siła, z jaką jest cenione lub pożądane, odnosi się do wartości uroczystych – należących do tzw. wartości wyższych, obdarzonych powszechnym szacunkiem, publicznie manifestowanych. Wartość zdrowia i wartość „zdrowie” są ze sobą związane, ale w świadomości społecznej istotniejsze jest pojęcie „wartość zdrowia”. Ocena wartości zdrowia jest relatywna i może się zmieniać w zależności od kontekstu, w jakim dokonuje się tej oceny.

Nad pojęciem „szczęście” nie ma potrzeby tak długo dywagować – lepiej posłużyć się pojęciem „poczucie szczęścia”. Można przypuszczać, że twórcy dzieł literackich, filozofowie, autorzy tekstów piosenek zestawiali zdrowie ze szczęściem, z myślą o tym, że dobry stan zdrowia wprowadza człowieka w stan poczucia szczęścia. Wynika z tego rozumowania również to, że wartościowanie zdrowia (nadawanie mu miejsca w hierarchii wartości) zależy m.in. od różnic w rozumieniu zdrowia, religii, kultury, pozycji społecznej, wieku. Dlatego też w naszym (polskim) społeczeństwie przy składaniu życzeń z okazji świąt i rocznic wypowiadamy najczęściej na pierwszym miejscu życzenia zdrowia i szczęścia – te dwa słowa wypowiedziane są prawie zawsze obok siebie. Przykładem może być toast wznoszony na ślubie nowożeńców: „Kto chce szczęścia młodej pary, musi wypić za jej zdrowie” – tu też szczęście zestawione jest ze zdrowiem<sup>165</sup>.

Dotychczasowe rozważania upoważniają do stwierdzenia, że dobry stan zdrowia wprawia człowieka w stan poczucia szczęścia, że zdrowie jest dobrem. Czy można zatem postawić tezę, że choroba wprawia człowieka w stan poczucia nieszczęścia, że choroba to zło? Przecież zło, jako pewna kategoria moralna, w sensie potocznym kojarzy się z nieszczęściem, krzywdą, swoistego rodzaju przeciwieństwem dobra. Zło może się zmniejszać, ale także nasilać. Jest ono najczęściej ukryte w człowieku i w jego otoczeniu, może być nawet zacznym tragedii człowieka. Czy zło jest przeciwieństwem dobra, tak jak zdrowie jest przeciwieństwem choroby?

<sup>165</sup> Tamże.



Chcąc zrozumieć sens relacji między dobrem i złem oraz złem a dobrem, nie można również ograniczać istoty tych pojęć do pewnych symboli i znaków, np. zdrowia utożsamiać z plusem, a choroby z minusem. Tego rodzaju symbolika redukuje te dwa, niewątpliwie komplementarne, pojęcia do rozważań formalnych. Spotykamy przecież stany krańcowe, gdzie zdrowie i chorobę umieszcza się na przeciwstawnych biegunach. Rzadko między tymi dwoma biegunami pojawiają się stopnie pośrednie.

Można też spotkać twierdzenia interpretujące chorobę jako brak zdrowia, a zdrowie jako nieobecność choroby. W takim ujęciu możemy skorzystać z zasady kontinuum – linia prosta, na której krańcach znajduje się znakomite zdrowie i stan choroby. Chorobę jako stan można określić w trzech obszarach:

- w obszarze biomedycznej koncepcji choroby – obiektywne zmiany patologiczne w organizmie, potwierdzone badaniami lekarskimi;
- w obszarze subiektywnego poczucia choroby – indywidualna interpretacja i sposób reagowania na objawy choroby, w których najważniejsze znaczenie ma samopoczucie człowieka; na tej podstawie ludzie czują się chorzy,
- w obszarze społecznej tożsamości choroby – ludzie są uznani przez innych za chorych lub sami publicznie tak siebie określają.

Szczególnego znaczenie nabiera tu rozważanie choroby w sensie obiektywnym i subiektywnym, ponieważ często istnieją rozbieżności między orzeczeniem lekarskim a samooceną zdrowia. Subiektywna ocena zdrowia w większym stopniu wpływa na zmianę zachowań człowieka niż zalecenia lekarskie. Podobnie różne mogą być formy stosunku do tego, co dobre, i do tego, co złe. Obok form wyrachowanych, które same w sobie są złem, spotykamy działania o charakterze dialogowym. Trudno zatem wyspecyfikować pojawiające się ciągle nowe argumenty służące porównaniu dobra ze zdrowiem, a zła z chorobą. Podobnie chyba jest z prezentacją argumentów na uzasadnienie tezy, że zło to nieszczęście, a dobro to szczęście. Najłatwiej pozostać w tradycyjnym przekonaniu, że dobry stan zdrowia wprowadza nas w poczucie szczęścia, a choroba usprawiedliwia nas, że mamy prawo czuć się nieszczęśliwymi. Niewątpliwą prawdą jest również fakt, że człowiek w gruncie rzeczy pragnie czynić głównie dobro, lecz pociąga go również zło. Podobnie człowiek pragnie być szczęśliwy, ale dopada go nieszczęście. Według tej koncepcji myślenia każdy z nas chciałby cieszyć się zdrowiem, ale w jego życie wkomponowuje się cho-

roba. Rozważania związane z relacjami zdrowia i szczęścia można skonstruować refleksją Zdzisława Kosyrza: „rozległa historia zła i upadku przekonuje, że człowiek nie jest bytem uporządkowanym... Jego życiem rządzą nie tylko mroczne instynkty, lecz również ambicje błędzące po drogach moralnego i społecznego instynktu”<sup>166</sup>.

Konstatując tę część monografii, można stwierdzić, że zdrowie jest środkiem dla każdego człowieka, z którego może korzystać w codziennym życiu, ale zdrowie nie jest celem, do którego człowiek zmierza. Rozwijanie i wykorzystywanie swojego potencjału zdrowotnego umożliwia człowiekowi życie satysfakcjonujące pod względem społecznym i ekonomicznym. Ludzie zdrowi mogą lepiej i łatwiej wykorzystywać swoje potencjalne możliwości, zaspakając potrzeby, osiągać cele i aspiracje życiowe, mają także większą szansę na dobrą jakość życia. Można więc popularyzować tezę, że zdrowie jest jedną z podstawowych wartości dla człowieka i bazą do budowania własnego szczęścia.

### 3. Kształtowanie świadomości obywatelskiej i obronnej poprzez wartościowanie

W pierwszej części monografii obszernie zostało zinterpretowane pojęcie tożsamości z perspektywy pedagogicznej. Teraz motyw tożsamości analizowany będzie w kontekście świadomości obywatelskiej i świadomości obronnej jako ważnych wartości w funkcjonowaniu społeczeństwa. Istota omawianego problemu koncentrować się będzie na postrzeganiu obywatelstwa przez pryzmat jednostki – człowieka współczesnego, który jako obywatel demokratycznego państwa powinien mieć możliwość wywierania wpływu na bieg spraw publicznych, a tym samym dokonywania zmian w osobowości innych rodaków (zmiana: postaw, zachowań, przekonań, a także transmisja wiedzy z tego obszaru). Człowiek, oddziałując na otoczenie, urzeczywistnia swoją rolę istoty społecznej i zasadniczy problem pojawia się wtedy, gdy dostrzeżemy splot uwarunkowań zmieniający pozycję i status społeczny człowieka jako wychowawcy. Wycho-

---

<sup>166</sup> Z. Kosyrz, *Człowiek w sieci zniewolonych dróg*, Warszawa 2009.

wawca bowiem to nie tylko ten, który zatrudniony jest w szkole (nauczyciel przedmiotu, wychowawca klasy), internacie, świetlicy szkolnej, domu dziecka. Wychowawcą jest także rodzic, starsza siostra czy brat, babcia, opiekunka, sąsiadka – każdy, kto ma możliwość dokonywania pozytywnych zmian w osobowości drugiego człowieka, niezależnie od jego wieku, pozycji społecznej czy zawodowej, każdy, kto ma kontrolę nad drugim w obrębie instytucji i organizacji. Teza ta jest dość dobrze udokumentowana w piśmiennictwie z zakresu nauk pedagogicznych oraz innych nauk społecznych – szczególnie w kontekście upadku tradycyjnych wartości regulujących życie społeczne<sup>167</sup>. Tego rodzaju aktywność (związana z dokonywaniem zmian w osobowości drugiego człowieka), ukierunkowana na sprawy publiczne, uwarunkowana jest powszechną akceptacją takich norm, wzorów. One właśnie określają generalne zasady życia zbiorowego, role społeczne oraz tworzą wizję przyszłości. W tych zasygnalizowanych obszarach rysuje się kryzys obywatelskiej tożsamości, zaciera się istota obywatelstwa. Sensem demokracji jest tworzenie warunków powszechnego udziału obywateli w sprawowaniu władzy. W takim stwierdzeniu wyraża się podmiotowość obywatela, jego rola i znaczenie w życiu społecznym, w tym również w organizacji i realizacji procesu wychowania. Każdy z nas pełni w swoim życiu wiele ról społecznych: najpierw jest synem, córką, później uczniem, studentem, następnie matką, ojcem, może być radnym, postem itd. Nie do wszystkich ról jesteśmy przygotowani w procesie wychowania rodzinnego czy też szkolnego. Ponownie zatem warto przywołać koncepcję wychowania przez wartościowanie (obszerniej omawianą w poprzedniej części monografii) i w oparciu o nią prowadzić dalsze dywagacje związane z tożsamością obywatelską.

Demokracja utożsamiana jest z tym, że różne systemy i różne wartości mają szansę na „ryнку idei”, który z założenia funkcjonuje w warunkach poszanowania odrębności, gwarancji praw mniejszości przy zachowaniu woli większości. Obywatel ma zatem prawo czuć się bezpiecznie, wszystkie działania państwa podejmowane są bowiem w jego imieniu i na jego rzecz (przynajmniej w założeniu). Prawo do bezpieczeństwa (jako naturalne i niezbywalne prawo człowieka) pojawiło się po raz pierwszy we francuskiej Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela<sup>168</sup>. Czy można zatem postawić tezę, że bezpieczeństwo jest czynnikiem obywatelskiej

<sup>167</sup> M. Hirszowicz, *Skąd, ale i dokąd? Społeczeństwo u progu nowej ery*, Warszawa 2007.

<sup>168</sup> B. Sprenkel, *Ustrój organów administracji i porządku publicznego*, Włocławek 2004, s. 11.

więzi i podstawową wartością, którą w procesie wychowania rodzinnego i szkolnego należy kształtować? Funkcjonowanie człowieka w świecie można opisywać w kategoriach społecznych, bo wyrażają je relacje pomiędzy jednostkami i społeczeństwami. Są one kształtowane nie tylko w warunkach współpracy, ale również sporu, konfliktu, rywalizacji. To one wpływają na poziom społecznego poczucia bezpieczeństwa, które jest wartością subiektywną (podobnie jak poczucie szczęścia, poczucie sukcesu – opisywane w poprzedniej części monografii). Bezpieczeństwo można postrzegać również w kategoriach potrzeby podstawowej, której niezaspokojenie komplikuje bytowanie człowieka. Bezpieczeństwo jest przede wszystkim podstawową wartością. To również podstawowa potrzeba, której niezaspokojenie komplikuje bytowanie człowieka. Natomiast w kategorii samodzielnej wartości komplikuje osiągnięcie celu, bo jest to możliwe poprzez aktywne działanie człowieka, zmierzające do eliminacji bądź osłabienia zagrożeń. Dążenie do zapewnienia bezpiecznego bytu własnej rodzinie czy najbliższemu środowisku nie wydaje się tym samym, co zaspokojenie podstawowej potrzeby własnego bezpieczeństwa. Często natomiast działanie pojedynczego człowieka podejmowane „na rzecz bezpieczeństwa ogółu” zakłada narażanie się na niebezpieczeństwo. Sytuacje takie, często w warunkach zbrojnego konfliktu, są szczególnie widoczne w walce zbrojnej. Uczestnikami walki kierują z pewnością różne motywy, jednak można założyć, że są one związane z potrzebami przynależności do grupy – troską o jej dobro, jak również uchronienia się przed niebezpieczeństwem, czyli z troską o bezpieczeństwo własne. Wielu badaczy zjawiska walki zbrojnej wskazuje, że jednym z czynników kreujących powodzenie w walce zbrojnej jest wola walki<sup>169</sup>. Uzasadnione zatem jest stwierdzenie, że czynnik ten ma istotne odniesienia do innych wartości związanych z bezpieczeństwem, takich jak patriotyzm i poczucie tożsamości narodowej. Cel, jakim jest zapewnienie bezpieczeństwa i stabilizacji własnej grupie, może być determinantem działania i może sprzyjać przewartościowaniom, zmianie hierarchii potrzeb. W tym ujęciu funkcjonowanie człowieka jako jednostki społecznej nabiera innego wymiaru, związanego z funkcją obrony i ochrony, a więc zapewnieniem bezpieczeństwa własnej grupie społecznej.

---

<sup>169</sup> S. Zalewski, *Obywatelska tożsamość jako wyzwanie edukacyjne*, w: *Myslenie i działanie pedagoga*, M. Konopczyński, J. Kunikowski, S. Tomiuk (red.), Warszawa 2009.

Wśród kluczowych problemów społecznych, dostrzeganych w kontekście bezpiecznego środowiska, odnajdziemy współcześnie kwestię indywidualizacji roli człowieka jako podmiotu bezpieczeństwa. Zarysowane powyżej uwarunkowania kształtowania społecznej roli człowieka wobec bezpieczeństwa koncentrują się na wykazaniu złożoności przedmiotowego pojęcia. Na tym tle problem indywidualizacji postrzegania bezpieczeństwa łączy się z subiektywnym ocenianiem jego stanu, co związane jest z uczestnictwem w społecznym systemie wiedzy o zagrożeniach. Jednym z istotnych skutków globalizacji i rewolucji informacyjnej jest właśnie indywidualne postrzeganie problemów bezpieczeństwa. Można śmiało postawić tezę, że współczesny człowiek traci stopniowo poczucie związku z ludźmi, wśród których żyje: „coraz słabsze są więzi z narodem, klasą kulturową, z sąsiedztwem, a nawet własną rodziną. Przestrzeń społeczna, w której porusza się jednostka, zmienia się, jest płynna, przeobrażają się także zasady, symbole i wzory społeczne”<sup>170</sup>.

Dynamicznie zmieniające się społeczeństwa epoki postindustrialnej i związane z tym skutki polityczne, nowe stosunki gospodarcze i związane z tym sposoby bogacenia się, zmiany struktury społeczeństwa oraz jego najaktywniejszych jednostek, tworzących nową elitę – te czynniki sprzyjają zarówno widzeniu bezpieczeństwa w wymiarze globalnym, jak i indywidualnym. W takim właśnie jednostkowym ujęciu rozpatrywać można problemy systemu wartości, tożsamości, wzorców kulturowych, doświadczeń życiowych. W oparciu o nie każdy człowiek kreuje obraz świata podporządkowanego wartościom, jakim hołduje. Tym samym kreuje własny obraz własnego bezpieczeństwa. Jest to także obraz zagrożeń i wyzwań – także zindywidualizowany. Można zatem mówić o obywatelskim prawie do bezpieczeństwa. Często wspominamy o suwerenności jednostki, która oznacza „samodzielność, niezależność w aktywności politycznej od zwierzchnictwa czynników oficjalnych; przy czym jest identyfikowaniem się z określoną rzeczywistością polityczną (i odpowiedzialnością za nią), a nawet z jej liderem”<sup>171</sup>. Charakteryzowanie miejsca jednostki w zbiorowości przez pryzmat suwerenności dokonywane jest z uwzględnieniem świadomości, która decyduje o identyfikacji człowieka jako istoty społecznej. Podkreśla się, że „różnorodne czynniki tworzą tę świadomość; wśród

---

<sup>170</sup> M. Hirszowicz, dz. cyt., s. 173.

<sup>171</sup> A. Chodubski, *Jednostka, naród, państwo*, w: *Wprowadzenie do nauki o państwie i polityce*, B. Szmulik, M. Żmigrodzki (red.), Lublin 2006, s. 146.

nich ważne miejsce zajmuje edukacja [...], znajomość ładu prawnoustrojowego [...], tradycji oraz wyzwań teraźniejszości i przyszłości<sup>172</sup>.

Tak zarysowane podejście (nacechowane indywidualizmem postrzegania spraw bezpieczeństwa) koresponduje z szerszym ujęciem społecznym, czego skutkiem jest odnoszenie omawianej sfery do grup społecznych, narodów, organizacji międzynarodowych, sojuszy i wzajemnych między nimi relacji. To szersze ujęcie najczęściej komunikowane jest poprzez kategorię społecznego poczucia bezpieczeństwa w perspektywie ogólnej bądź rozpatrywanej w relacji do poszczególnych zagrożeń (przestępczości, najczęściej pospolitej, ale także zorganizowanej). Pojawia się ponownie określenie „poczucie” – ma ono przecież charakter subiektywny i może mieć przesłankę deklaratywną oraz słabo mierzalną. Warto w tym kontekście raz jeszcze podkreślić edukacyjny (tym samym i wychowawczy) wymiar tożsamości – każdy człowiek ma być nadal „sobą”, ale innym w ocenie bezpieczeństwa. Ciągłe tworzą się nowe podziały społeczne, których osią jest stosunek do globalizacji i procesów jej towarzyszących, ale także do problemu integracji w różnych obszarach. Indywidualizacja podejścia do ochrony przed niebezpieczeństwami może być źródłem zagrożenia – w przypadku, gdy towarzyszy mu kryzys tożsamości i związków z własnym otoczeniem. Postawienie pytania (a później odpowiedzi) o przyszły kształt zabiegów społecznych na rzecz tworzenia środowiska bezpieczeństwa musi zawierać analizę celów oraz wartości upowszechnianych w ramach szeroko rozumianych działań wychowawczych – chodzi głównie o skuteczność organizowanego procesu wychowania. Procesu tak organizowanego, aby ciągle były akcentowane wiodące wartości podstawowe, w tym bezpieczeństwo, suwerenność. Najczęściej suwerenność jest odczytywana i utożsamiana z prawem do obrony, z prawem do zapewnienia sobie bezpieczeństwa. Suwerenność ma zatem wymiar jednostkowy, ale powinna pozostawać w relacji do wartości „bezpieczeństwo”. Wartości te odpowiadają bowiem idei wspólnoty, której racją istnienia jest dobro jako najistotniejsza przyczyna działań człowieka. Dobro to również wartość, która jest filarem współczesnego wychowania. Takie zestawienie wartości upoważnia do stwierdzenia: działanie na rzecz bezpieczeństwa i obrony przed zagrożeniami poprzez odwołanie się do dobra jest najbardziej współczesnym rozumieniem wychowania poprzez wartościowanie. Szczególnie, jeśli krzewieniu idei wspólnoty będzie towarzyszyło odwoła-

---

<sup>172</sup> Tamże.

nie się również do tych wartości, które „zużyły” się w procesie historycznego rozwoju (m.in. godność, prawo do życia, tolerancja). Tworzenie tej nowej tożsamości bezpieczeństwa w zmieniających się warunkach jest więc wyzwaniem dla systemu edukacyjnego, który ma być tak organizowany, aby: dokonywać pozytywnych zmian w postawach do bezpieczeństwa, zmieniać przekonania o słuszności dbania o bezpieczeństwo, zmieniać zachowania oraz podnosić na wyższy poziom wiedzę z tego zakresu.

Holistyczna dyskusja pedagogiczna powinna obejmować też problemy, które lapidarnie można ująć w relacji: bezpieczeństwo a poczucie obywatelstwa. Formułowane (szczególnie w publicystyce) tezy ilustrują zjawiska kryzysowe w obszarze kształtowania obywatelskich postaw wobec państwa, tożsamości obronnej, edukacji dla bezpieczeństwa. Źródła tych zjawisk najczęściej upatruje się w braku dostatecznej uwagi, jaką poświęca się przygotowaniu i redagowaniu programów kształcenia i wychowania (mimo że podstawy programowe wystarczająco zobowiązują do uwzględniania tych obszarów). Uznając tego rodzaju oceny za uprawnione, warto zauważyć, że dominującym zespołem uwarunkowań, determinujących omawiane procesy, są radykalne przewartościowania społeczne, sprzyjające przewartościowaniom roli jednostki wobec społeczeństwa. Kryzys ten spowodowany jest m.in. rozpadem wszystkich tradycyjnych form odwoływania się do podstawowych wartości. W zarysowanym kontekście odejście od idei wspólnoty staje się zrozumiałe, a perspektywy pojawienia się jakiegokolwiek czynnika porządkującego „na nowo” życie społeczne – dość mgliste. Trzeba zatem raz jeszcze powtórzyć: najlepszą drogą jest kształtowanie świadomości obywatelskiej (a także obronnej) poprzez wartościowanie. Natomiast kluczem do budowania społecznych postaw bezpiecznego państwa i obywatela jest akcentowanie cnót obywatelskich, utożsamianych z demokracją jako najlepszą gwarancją realizacji interesów grupowych i indywidualnych. Jak zauważa Ryszard Stępień „treść pojęcia „obywatel” i „obywatelstwo” w różnych epokach i kręgach kulturowych zmieniała się. Wiadomo jednak, że w strukturze obywatelskości mieści się gotowość do obrony ojczyzny i posiadanie niezbędnych umiejętności przeciwdziałania zagrożeniom. Czym zatem jest obywatelskość i czy może ona aspirować do miana pedagogicznej dyspozycji dominującej? Roman Putman utożsamia obywatelskość z aktywnym uczestnictwem w sprawach publicznych<sup>173</sup>. Jest to definicja dość ogólna – nie odnosi się bowiem do poziomów aktywności,

<sup>173</sup> R. Putman, *Demokracja w działaniu*, Kraków 1995, s. 133.

a przede wszystkim do jej treści. Owe poziomy mogą obejmować, w kontekście działalności pedagogicznej, zainteresowania, wiedzę i działanie. Zainteresowanie i wiedza tworzą poziom elementarny charakteryzujący ogół obywateli. Jest to poziom, który można nazwać biernym. Wydaje się, że nie powinien budzić kontrowersji postulat właściwego przygotowania pedagogów na tym poziomie. Dyskusyjna może być teza o konieczności podejmowania działań – poziom czynny. Warto zauważyć, że wyróżnione poziomy tworzą układ hierarchiczny. Są jednocześnie rozłączne: można być zainteresowanym sprawami publicznymi, ale bez odpowiedniej wiedzy i motywacji do działania; można też mieć wiedzę wynikającą z zainteresowania, ale bez potrzeby działania; wreszcie działanie może wynikać z zainteresowania i wiedzy. Tak rozumiana hierarchiczność nie wyklucza wprowadzenie podejmowania działania przy braku zainteresowania i/lub odpowiedniej wiedzy, ale z reguły jest ono nieskuteczne. Do rozstrzygnięcia pozostaje pytanie o przedmiot zainteresowania. Dla pedagogów przedmiotem zainteresowania może być np. struktura systemu edukacji, podstawy programowe, zasady oceniania czy też budząca wiele emocji dojrzałość szkolna. Zainteresowanie prowadzi do poszukiwania wiedzy, a w efekcie do zrozumienia złożonych i często interdyscyplinarnych problemów współczesnej edukacji. Zainteresowania i wiedza mogą uruchomić proces działania, którego celem jest zmiana rzeczywistości edukacyjnej. Podobnie można przeprowadzić rozważania o metodach działania. Tak zarysowane poziomy aktywności obywatelskiej można wypełnić konkretną treścią (w zależności od przedmiotu zainteresowania). Rodzą się jednak pytania: czy pedagodzy są gotowi do działania? czy potrafią skutecznie realizować swoje wizje? czy może ograniczają swoją „obywatelskość” do poziomów zainteresowania i wiedzy? Na tak sformułowane problemy trudno jednoznacznie odpowiedzieć. Zbiorowość pedagogów to niezwykle liczna grupa społeczna i zbyt daleko idące uogólnienia nie są tu uprawnione. Można jedynie zachęcić pedagogów do większej obywatelskiej aktywności, do współtworzenia społeczeństwa obywatelskiego.

Aktualna jest wciąż dyskusja nad kształtem wychowania obronnego i edukacji dla bezpieczeństwa<sup>174</sup>. Nie kwestionując takiego punktu widzenia, warto wskazać na zasadniczą trudność programowania procesu edukacji dla bezpieczeństwa w warunkach demokracji, która polega na określeniu,

---

<sup>174</sup> R. Stępień, *Edukacja szkolna a bezpieczeństwo państwa*, „Edukacja dla bezpieczeństwa” 2000, nr 1.



jakie to umiejętności powinien posiadać świadomy obywatel dla przeciwdziałania zagrożeniom. Nie wydaje się bowiem zabiegiem prostym określenie listy zagrożeń, których świadomość byłaby z jednej strony powszechna i odczuwalna, z drugiej zaś dająca się relatywnie szybko przełożyć na program działania, którego składową byłoby określenie niezbędnych umiejętności obywatelskich. W kontekście pedagogicznym pojawiają się zatem pytania: czy „umiejętności obywatelskie” są „umiejętnościami życiowymi”? (szczegółowo problem umiejętności życiowych został omówiony w poprzedniej części monografii); czy bez „umiejętności obywatelskich” można być świadomym i dobrym obywatelem? czy w kształtowaniu świadomości obywatelskiej (podobnie jak świadomości obronnej) wartości są tak samo istotne jak umiejętności obywatelskie? czy poprzez wartościowanie kształtujemy również umiejętności obywatelskie? Współcześnie lista społecznie rejestrowanych zagrożeń charakteryzuje się daleko idącą złożonością – wzrasta ich liczba i zróżnicowanie – nie towarzyszą jednak temu możliwości instytucji państwowych w zakresie przeciwdziałania im. Ponadto sfera swobód i praw obywatelskich obejmuje szeroko rozumianą wolność, również w zakresie hierarchizacji zagrożeń. Każdy zatem obywatel w demokracji ma prawo do własnego osądu spraw związanych z bezpieczeństwem i wpływania na otaczającą go rzeczywistość zgodnie z tym osądem. Bezpieczeństwo z tej perspektywy jest sprawą prywatną, widzianą poprzez osobiste doświadczenia członków społeczności. Teza tak sformułowana znajduje oparcie w literaturze przedmiotu. Przykładem może być postawiona już wiele lat temu przez Marię Janion teza o zmierzchu paradygmatu romantyczno-symbolicznego, który wskazywał, że państwo jest wspólnym dobrem wymagającym ofiar i poświęcenia<sup>175</sup>. Do niedawna wydawało się, że bliższe odczuciom młodego pokolenia będzie podejście „pozytywistyczne” utożsamiane z pracą i wysiłkiem, uzgodnieniem własnych życiowych celów z dobrem ogólnym. W XXI wieku pogodzenie interesów społecznych wspólnoty z jednostkowymi wydaje się niemożliwe, a to wskutek zmian w zakresie pojmowania dobra wspólnego albo też zaniku tej wartości w działaniach zbiorowych i zastąpienia jej pojęciem interesu. Pojęcie „dobro wspólne” może być trudne do jednoznacznego określenia – wynika to m.in. z podziałów społecznych, które powodują, że omawiane pojęcie jest zbyt abstrakcyjne. Jeszcze trudniej będzie zdefiniować „dobro wspólne” jako wartość – niezależnie od tego,

<sup>175</sup> M. Janion, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Warszawa 1996, s. 12.

czy umieścić ją jako wartość uniwersalną, czy też uzupełniającą katalog wartości. A może należałoby traktować ją jako symbol lub wzór społeczny?

Opisane zjawiska – dające się interpretować poprzez pryzmat wspomnianej indywidualizacji postrzegania roli człowieka w świecie – mają duże znaczenie dla kształtowania postaw obywatelskich. Kierunek tych zmian jest jednak niejasny i najczęściej widziany jako warunek ukształtowania bezpiecznych relacji społecznych. Aby jednak poczucie dobra wspólnego było obecne w życiu społecznym, to człowiek powinien prezentować postawy obywatelskie. Ze świadomości obywatelskiej oraz odpowiedzialności powinna wyphywać sfera obywatelskich obowiązków. Powinny one wyrażać się w otoczeniu brakiem zgody na zachowania, które obiektywnie godzą w dobro wspólne. To nie tylko brak zgody na działania przestępcze, to również brak akceptacji dla kumoterstwa, zachowań korupcyjnych, brak zgody na relatywizm w życiu publicznym.

Konstatacją powyższych rozważań może być propozycja, sugestia „wpisania” wartości „dobro wspólne” jako współczesnej wartości podstawowej, uniwersalnej. Argumenty przedstawione w tej części monografii mogą być pomocne w procesie wychowania w konwencji „wychowanie poprzez wartościowanie”.

## 4. Pedagogiczny kontekst rozwoju przywództwa

Naukowcy różnych dyscyplin, politycy, kreatorzy życia gospodarczego i społecznego propagują pogląd, że przemiany ustrojowe i gospodarcze nie są wystarczające do powstania silnego i stabilnego społeczeństwa. Coraz częściej dostrzegana jest konieczność rozwijania działań samorządowych oraz zintensyfikowania pedagogizacji społeczeństwa. Zapowiadana jest współpraca w rozwiązywaniu problemów społecznych poprzez nadanie wyższego znaczenia edukacji szkolnej i pozaszkolnej w obszarze rozwijania szeregu umiejętności, w tym umiejętności życiowych<sup>176</sup>. W Polsce na wszystkich szczeblach samorządu terytorialnego (gminnego, powiatowego, wojewódzkiego) ukształtował się system władzy lokalnej z bardzo

---

<sup>176</sup> E. Suwiński, *Zadania edukacji...*, dz. cyt.

kompetentnymi strukturami organizacji edukacyjnych, kulturalno-oświatowych i społecznych. To ich rolą staje się inicjowanie i upowszechnianie prospołecznych zachowań i postaw, a tym samym budowanie wspólnot lokalnych. Ta działalność lokalnych społeczności służyć może przede wszystkim poznawaniu potrzeb mieszkańców w różnych obszarach życia.

W społeczeństwie demokratycznym większość ludzi należy do różnych grup i poprzez działanie osiąga własne cele oraz te, które podziela z innymi. Świadomość, że nasze uczestnictwo w życiu społecznym, gospodarczym oraz politycznym jest możliwe głównie dzięki innym ludziom i przede wszystkim w wyniku przynależności do różnych grup, kształtuje się w nas stopniowo wraz z nabywaniem doświadczenia wspólnego osiągnięcia celów, rozwoju umiejętności sprawnego komunikowania się, gotowości do kompromisu i współpracy. To właśnie sposób kontaktowania się człowieka z innymi ludźmi w sprawach własnego miejsca w zbiorowości i współdziałanie w uzgadnianiu własnych i cudzych praw i obowiązków wyraża treść demokracji<sup>177</sup>. Tak rozumiana i rozwijana demokracja stwarza ludziom szansę współdziałania, decydowania i rozwoju społecznej odpowiedzialności. Demokracji takiej człowiek uczy się w działaniu, współdziałaniu z innymi<sup>178</sup>. Rozwijanie aktywności ludzi i ich przywództwa w działaniach społecznych wydaje się już dziś niezbędne, jest ono siłą demokracji, nie zaś jej zagrożeniem. Demokracje wypracowały skuteczne mechanizmy ich kontroli. Według Jerzego Szmagałskiego są to:

- mechanizm wyborczy, który służy wyłanianiu (i odwoływaniu) liderów. Mechanizm ten wiąże się z egzaminem z przywództwa, niekiedy działającym przez procedury wyborcze;
- egzamin z przywództwa, będący praktyczną weryfikacją społecznej akceptacji. Ten, kto mimo sformułowanego programu działania i zwolenników nie potrafi zachęcić i poprowadzić ludzi do wspólnego celu, szybko zostaje sam;
- ochrona przywództwa rozproszonego rozumianego jako narzędzie ograniczające koncentrację i nadużycia władzy. To umożliwia wyłanianie się przywódców w gospodarce, administracji, samorządach terytorialnych, związkach zawodowych, szkole, klasie szkolnej.

---

<sup>177</sup> Z. Uryga, *Wychowanie do demokracji*, w: *Demokracja dla wszystkich*, J. Pluta, E. Stawowy, S. Wilkanowicz (red.), Kraków 1992.

<sup>178</sup> A. W. Nocuń, *Demokracja jako wyzwanie dla współczesnej pedagogiki*, w: *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, A. Przectawska (red.), Warszawa 1996, s. 46–50.

W ten sposób małe lokalne społeczności są w ustrojach demokratycznych szkołą rozwoju przywództwa, które w wielu przypadkach staje się przykładem przywództwa na wyższych szczeblach życia społecznego, politycznego, gospodarczego<sup>179</sup>.

Ten opisany mechanizm ma wyraźny kontekst socjalizacyjny, wychowawczy, edukacyjny. Współczesna szkoła funkcjonuje w konwencji trójpodmiotowości: uczeń (wychowanek)–rodzic–nauczyciel (wychowawca). Każdy z tych podmiotów jest ważny. Wiodącym jednak podmiotem jest uczeń (wychowanek); jest on na wierzchołku tego trójkąta. U podstawy (tego trójkąta) są podmioty wspierające rozwój ucznia (wychowanka): nauczyciel i rodzic. W tym systemie trójpodmiotowości jest mocno zakorzeniony mechanizm kontroli ze wszystkimi jej elementami: mechanizmem wyborczym, egzaminem z przywództwa i ochroną przywództwa rozproszonego. Dotyczy to głównie dwóch podmiotów: uczniów i rodziców. Obydwa opierają swoją aktywność na strukturach samorządowych. Samorząd uczniowski (klasowy i szkolny) jest klasycznym przykładem kreowania przywództwa na dalsze etapy życia. Niekwestionowany zatem jest tu aspekt edukacyjny: na wyższy poziom podnoszone są umiejętności organizacyjne, wzmacniane jest przekonanie do roli samorządności u całej społeczności uczniowskiej. Uczniowie angażują się w życie wewnętrzne klasy i szkoły, a zatem wzrasta ich aktywność, która jest filarem procesu wychowania – podstawą rozwoju człowieka jest jego aktywność.

W każdym systemie demokratycznym szczególną rolę spełniają ludzie, którzy przejawiają inicjatywę w rozwiązywaniu zadań stojących przed daną społecznością, grupą, instytucją i nie boją się stanąć na czele, nadać kierunek zbiorowemu wysiłkowi i pokierować wspólnym działaniem<sup>180</sup>. Tu kluczową rolę odgrywają przywódcy, ludzie mający zdolności zjednywania sobie innych i koncentrowania wspólnego wysiłku na realizacji określonego celu. Społeczny wymiar przywództwa staje się bardzo widoczny i szczególnie pożądanym w tych grupach i środowiskach, w których największą słabością jest bierność i bezradność, zwątpienie i frustracja. Bezradność wielu ludzi wobec otaczającej rzeczywistości i zmian staje się problemem psychospołecznym, ale także wychowawczym. Według klasycznego opisu zaproponowanego przez Seligmana i jego współpracowników<sup>181</sup> przyczyną

<sup>179</sup> J. Szmagałski, *Przewodzenie małym grupom. Działanie grupowe*, Warszawa 1998, s. 6–7.

<sup>180</sup> R. B. Woyach, *Jak zostać przywódcą? Dla uczniów szkół średnich*, Warszawa 1994.

<sup>181</sup> G. Sędak, *Bezradność intelektualna w szkole*, Warszawa 1995.

bezradności u ludzi jest pozbawienie ich przez dłuższy okres czasu kontroli nad przebiegiem spraw i zdarzeń. Cechuje ją deficyt motywacyjny (obniżenie gotowości do inicjowania zachowań), deficyt poznawczy (utrudnienie w wykrywaniu związków asocjacyjnych między zachowaniem a wzmocnieniem) oraz deficyt emocjonalny (obniżenie nastroju, zaburzenie emocjonalne)<sup>182</sup>. Taki stan społecznej niemocy odnosi się do wielu lokalnych społeczności. Dotyczy to również uczniów naszych szkół, wychowanków internatu czy świetlicy szkolnej. Uczestnictwo w rozwiązywaniu problemów społecznych, szczególnie na szczeblu lokalnym, umożliwi realizację przywództwa wielu tysiącom obywateli. Tam bowiem jest miejsce i ogrom spraw czekających na swoje rozwiązanie. Tam też muszą się znaleźć ci, którzy potrafią przekonać i porwać za sobą ludzi dobrowolnie uczestniczących w działaniach organizacji, stowarzyszeń i spontanicznie tworzących się grup. Spójność i współpracę wielu ludzi i środowisk osiąga się w społeczeństwie obywatelskim nie przez zarządzenia z centrali, ale przez stały proces podejmowania inicjatyw, negocjacji, poszukiwania i zawierania kompromisów. Mechanizm kształtowania liderów (a nie bohaterów) jest konieczny do uwzględnienia w organizacji procesu wychowania. W wychowaniu bowiem poruszamy się między swobodą a przymusem<sup>183</sup>. Przyzwyczajeni zostaliśmy do wychowania urabiającego, a zapominamy, że wychowanie może mieć charakter przyzwalający oraz wyzwalający. Można sięgać do formuły wychowania wyzwalającego, a także przyzwalającego, aby przeciwdziałać rozwojowi postaw biernych. Taka konwencja jest właściwa do kreowania elit, które później w swoich lokalnych środowiskach mogłyby inicjować przemiany. Dlatego też w formułowanych zadaniach dla wszystkich poziomów edukacji (m.in. w podstawie programowej) znaleźć możemy zapisy dotyczące poszerzenia wiedzy i umiejętności związanych z porozumiewaniem się ludzi między sobą, kształtowaniem wzajemnych relacji. Problematyka kompetencji społecznych, aktywności społecznej, ale także samego przywództwa może być rozpatrywana i zapisywana w programach wychowawczych każdej szkoły i placówki oświatowo-wychowawczej, a nawet w statutach tych placówek.

Dominujący, urabiający model wychowania – wychowanie przez kontrolę, schematyzm, rygorystyczne przestrzeganie przepisów i zaleceń – utrwała postawy, które w dorosłym życiu zawodowym i społecznym

---

<sup>182</sup> Tamże.

<sup>183</sup> J. Bińczycka, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków 2016.

będą charakteryzować ludzi niezaradnych, zagubionych, potrzebujących pomocy. Dywagacje związane z kreowaniem przywódców w obszarze organizowania procesu wychowania zachęcają do szukania odpowiedzi na pytania: jakie postawy i umiejętności uczniów (wychowanków) należy kształtować, aby ułatwić im współtworzenie społeczeństwa demokratycznego? kto i w jaki sposób ma to realizować? jak do tych zwiększonych zadań przygotować rodziców i nauczycieli? A zatem, co z przywództwem szkolnym? Ile władzy dla tych trzech podmiotów tam funkcjonujących: uczniowie, nauczyciele, rodzice? Kompetencje dla każdego podmiotu są już zapisane w aktach prawnych (ustawa o systemie oświaty, karta nauczyciela) i dokumentach szkolnych (regulamin samorządu uczniowskiego, regulamin rady szkoły, rady rodziców). Dotychczas byliśmy przyzwyczajeni, że problematyką władzy zajmuje się wiele dyscyplin naukowych (m.in. prakseologia, ekonomia, psychologia, socjologia), ale nie teoria wychowania. Większość autorów zgodnie zwraca uwagę na interpersonalną naturę władzy, a także na fakt, że oparte na niej relacje społeczne cechuje tzw. wzajemność. Jest ona następstwem przyzwolenia tych, nad którymi sprawowana jest władza. Z jednej strony władza zależy od stopnia, w jakim kontrolujemy działania innych ludzi, ale także od możliwości ich zainteresowania tymi działaniami. Trudno bowiem mówić o władzy w sytuacji, w której nikt tej władzy nie chce się poddać. W szkole jednak wiodącą rolę w sprawowaniu władzy odgrywa dyrektor szkoły – przywódca instytucjonalny. Ma on kluczowe znaczenie w motywowaniu, dynamizowaniu, kształtowaniu profilu i oblicza szkoły. O dyrektorze mówi się jako o twórcy wizji szkoły, pierwszym nauczycielu, mentorze całej rady pedagogicznej, szefie, a przede wszystkim menadżerze. Jednak przewodzenie w szkole nie jest związane wyłącznie ze stanowiskiem osoby kierującej placówką. Dyrektor staje się przywódcą nauczycieli (często swoich koleżanek i kolegów) ze względu na poszerzone kompetencje i zajmowaną pozycję. Dyrektor może stać się przywódcą dla swoich uczniów. Możliwości przywódcze nauczycieli natomiast mogą być gwarancją sukcesów szkoły: wypromowania laureatów konkursów, olimpiad, rozwoju amatorskiej twórczości artystycznej, budowania drużyn sportowych, aktywności w środowisku lokalnym, zapobiegania aktom uczniowskiej agresji wobec rówieśników. Dobre wzorce przywództwa dyrektora oraz nauczycieli są realizacją wychowania wyzwalamącego w stosunku do uczniów. A co z przywództwem uczniowskim? Istnieje przecież nieformalny świat szkoły

– daje to ogromne możliwości dla tych uczniów, którzy predestynowani są do koncepcji wychowania przyzwalającego. Wystarczy „przyzwolić” na inicjatywę, a funkcjonowanie samorządu uczniowskiego będzie oryginalne, a tym samym ciekawe i zachęcające pozostałych do aktywności. Trzeba jednak skomentować stwierdzenie „przyzwolić”: nie oznacza to, że przywódca uczniowski organizuje wszystko „po swojemu” – on powinien odnosić wrażenie, że tak jest. Natomiast opiekun samorządu uczniowskiego (ale także dyrektor szkoły) obserwuje „z boku” inicjatywy, przedsięwzięcia, działania, kontakty i w sytuacji przekraczającej dopuszczalne zachowanie subtelnie interweniuje. Formuła wychowania wyzwalającego oraz przyzwalającego jest wyśmienitą bazą do podnoszenia na wyższy poziom umiejętności życiowych. W katalogach umiejętności życiowych rzadko można spotkać umiejętność, którą można nazwać „animator życia społecznego”. Taką umiejętność można doskonalić, korzystając z koncepcji „rozwoju przywództwa”.

## 5. Wychowanie w erze postmodernistycznego społeczeństwa globalnego

W poprzedniej części monografii obszernie zostało omówione zjawisko procesu globalizacji, dlatego teraz nastąpi konstatacja istoty tego procesu – jako wprowadzenie w problematykę omawianą w tej części.

Zdaniem Lecha Zachera globalizacja to zjawisko wielowymiarowe i procesualne<sup>184</sup>. Jej efekty widoczne są w makroekonomii, kulturze<sup>185</sup>, polityce, biznesie oraz organizacjach pozarządowych<sup>186</sup>. Nie sposób więc globalizację utożsamiać tylko z pojęciem uniwersalizacji rozumianej jako podejmowanie celowych działań do wprowadzenia nowego porządku. Podobnie też nie sposób utożsamiać wychowania z akademickim jego rozumieniem – konieczne jest uwzględnienie współczesnych, nowych „okoliczności”, np. nieuniknionego procesu globalizacji czy też teorii o płynnej

---

<sup>184</sup> L. Zacher, *Globalizacja...*, dz. cyt.

<sup>185</sup> Z. Kosyrz, *Osobowość...*, dz. cyt.

<sup>186</sup> J. Staniszkis, *Globalizacja...*, dz. cyt.

względności wszelkich idei, czyli postmodernizmu. Została zakłócona stabilna nowoczesność – zakłócił ją globalizm. Zobowiązuje to chyba do krytycznego spojrzenia na proces wychowania, na szkołę. Konstatując: jest globalizacja i jest społeczeństwo postmodernistyczne. Dlatego też uzasadniona będzie próba wyjaśnienia konsekwencji procesu globalizacji w oparciu o założenia teorii nierówności i konfliktów społecznych. Świat coraz bardziej dzieli się na społeczeństwa biedne i bogate<sup>187</sup>. Powstająca w ten sposób dysproporcja tworzy poważne zagrożenia dla bezpieczeństwa narodowego i międzynarodowego. Alternatywą dla teorii nierówności społecznych jest koncepcja filozoficzna określana jako „ekologiczne społeczeństwo nowej jakości”, zgodnie z którą możliwy jest rozwój zapewniający doskonalenie społeczeństwa, ekonomii, kultury i ekologii<sup>188</sup>. Koncepcja ta sięga swoimi korzeniami rozważań wybitnych filozofów, m.in.: Platona, Arystotelesa, Jeana-Jacques’a Rousseau, Jana Zamojskiego. W swoich rozważaniach podkreślali oni, że mielibyśmy doskonale wychowane dzieci, gdyby ich rodzice byli dobrze wychowani. W ujęciu makrospołecznym oznacza to, że nowe modele ładu społecznego mogą pojawić się jedynie wtedy, gdy zaczną funkcjonować nowe wzorce wychowania, które są pochodną wzorców oddziaływań wychowawczych<sup>189</sup>. Coraz częściej w środkach masowego przekazu eksponuje się walory ideologii liberalnej. Podkreślane jest, że poprzez zniesienie różnego rodzaju barier (ekonomicznych, społecznych, kulturowych) możliwe jest osiągnięcie dobrobytu. Jednak zdaniem Johna Kovanagh globalizacja stwarza szanse do pomnażania zysków dla zaledwie dwudziestu procent społeczności świata. Bo właśnie ta mała grupa wykorzystuje najnowsze technologie i dominuje na globalnym rynku<sup>190</sup>. Media, skrywając prawdę o powiększających się obszarach biedy, informują głównie o jednostkowych przypadkach ludzi, którym się nie powiodło. A przecież ubożenie i bogacenie ma szerszy kontekst społeczny. Zwracał na to uwagę wybitny podróżnik i pisarz Ryszard Kapuściński, stwierdzając, że media, które są w rękach ludzi bogatych, wprowadzają świadomie w błąd opinię publiczną, postępując się manipulacją, która polega na przedstawianiu głównie przypadkowych, sensacyjnych i dramatycznych sytuacji, w jakich znajdują się lu-

---

<sup>187</sup> S. Kowalik, *Sprawiedliwość społeczna a porządek światowy*, Warszawa 2003, s. 7–10.

<sup>188</sup> Z. Kosyrz, *Osobowość...*, dz. cyt., s. 158.

<sup>189</sup> J. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2004.

<sup>190</sup> Z. Bauman, dz. cyt.



dzie. Przekaz ten przebiega zgodnie z klasyczny scenariuszem: bieda ma wymiar lokalny, a bogactwo globalny. Uzasadnione zatem staje się pytanie o wychowawczą rolę mediów. Nie ma wątpliwości, że mają one wpływ na zmianę osobowości. Czy jednak to zmienianie osobowości młodego pokolenia zmierza w pozytywnym kierunku? Czy to postmodernistyczne pokolenie jest trafnie uspołeczniane? Ku jakim wartościom oni zmierzają? Czy proces globalizacji nie utrudnia realizacji wychowania przez wartościowanie? Które z dotychczasowych wartości podstawowych, uniwersalnych mają szansę być nadal uniwersalnymi i podstawowymi? Czy ma szansę pozostać aktualną teza księdza Jana Bosko, że istota wychowania polega na pomaganiu ludziom?

Postawienie tych sześciu pytań retorycznych jest chyba najlepszym podsumowaniem tej monografii.

# **Podsumowanie monografii**

**Myślenie wertykalne  
i myślenie lateralne**



Edukacja nie zawsze była w centrum przemian ekonomicznych i kulturowych, ale zawsze wymagała przyswojenia wiedzy, właściwej jej interpretacji, poszukiwania prawdy, piękna i dobra. W czasach starożytnej Grecji szkołę traktowano jako miejsce odprężenia, w Rzymie zaś była ona terenem zabawy. Obecnie jesteśmy społeczeństwem masowym, co przesądza o tym, że cele kształcenia i wychowania są silnie sprzężone z technologią masowego kształcenia, z potrzebą zmiany dotychczasowego paradygmatu. Pod koniec II Rzeczypospolitej maturę zdawało każdego roku około 15 tysięcy młodych Polaków, obecnie ponad 400 tysięcy. Z analizy podręczników opisujących historię myśli pedagogicznej dowiadujemy się, że aż do końca lat sześćdziesiątych XX wieku paradygmat pozytywistyczny nie miał żadnej alternatywy. Świadomość zmiany tego paradygmatu nastąpiła z chwilą pojawienia się paradygmatów alternatywnych. Już Florian Znaniecki napisał, że „nagich” faktów nie można przekazywać z pominięciem współczynnika humanistycznego. Bezstronność i obiektywizm nie są możliwe bez subiektywnej interpretacji – bez zastosowania wiedzy pedagogicznej, która bardzo często jest testem na prawdziwość rozpoznawanych prawidłowości i teorii opisujących procesy dydaktyczno-wychowawcze. W takim podejściu coraz bardziej istotny staje się język, którym powinien posługiwać się pedagog. Język w ogóle, a język pedagogiczny w szczególności, spełnia szereg doniosłych ról w życiu społecznym i jednostkowym. Dzieje się tak dlatego, że za jego pośrednictwem chcemy powiedzieć wiele w kilku słowach, ponadto język pedagogiczny stanowi specyficzne narzędzie porozumiewania się ludzi, jest niezbędnym czynnikiem socjalizacji i wychowania. Żywotność tego języka skłania też do pytań o sposoby przewycięzania pedagogicznych schematów, prostego dydaktyzmu czy wręcz podręcznikowego powtarzania definicji. Autor tej monografii skorzystał z takiej formuły interpretacyjnej i spróbował wyjść poza tradycyjny schemat: zaproponował nieco inną narrację kontekstów współczesnego wychowania, przedstawił własne rozumienie frazy „edukacja”. Zaproponował również autorską interpretację „perspektywy pedagogicznej tożsamości”. Zachęcał do nowej analizy wychowania

patriotycznego w nieuniknionym świecie globalizacji. Odważył się zaproponować wprowadzenie do języka pedagogicznego pojęcia „społeczeństwo postmodernistyczne” oraz sugerował, aby w organizacji procesu wychowania widzieć rolę dla przywódcy. Usprawiedliwienia dla tej inności w piśmiennictwie pedagogicznym autor szukał w powszechnej tezie, że zawsze może istnieć kilka dróg prowadzących do poprawnych wniosków pedagogicznych. Generowanie nowych pomysłów, w tym również pedagogicznych, wymaga myślenia nie tylko logicznego, ale lateralnego – zaproponował je w 2008 roku Edward de Bono w swojej pracy pt. *Myślenie lateralne. Idee na przekór schematom*. Autor wychodzi poza myślenie wertykalne, sugerując potrzebę myślenia lateralnego – wolnego od blokad rozwiązań formalnych, konwencjonalnych, wertykalnych. Jego zdaniem „myślenie lateralne nie służy jedynie rozwiązaniu problemów, wiąże się także z nowymi sposobami patrzenia na rzeczy i wszelkiego rodzaju nowymi pomysłami”<sup>191</sup>. Wychodzenie poza myślenie wertykalne sprzyja interakcji różnych podejść – dzięki temu możemy być bardziej kreatywni. Różnicę między myśleniem wertykalnym a lateralnym autor opisał, przytaczając historię o kamykach. Lichwiarz, stary i odpychający, postanowił pościć piękną nastoletnią córkę kupca – będącego dłużnikiem lichwiarza. Lichwiarz obiecał, że unieważni dług kupca, jeżeli w zamian otrzyma dziewczynę. Oferta została odrzucona. Przebiegły lichwiarz zasugerował inne rozwiązanie. Stojąc na wysypanej kamieniami ścieżce w ogrodzie, schylił się i wrzucił do mieszka dwa kamyki. Zgodnie z umową w mieszkaniu miał umieścić kamyk czarny i biały, a dziewczyna wyciągnąć jeden z nich. Jeżeli wyciągnie czarny, zostanie jego żoną, a jeżeli wybierze biały, zostanie przy ojcu, a dług tak czy tak zostanie anulowany. Dziewczyna wiedziała, że lichwiarz wrzucił do mieszka dwa czarne kamyki. Kierując się myśleniem wertykalnym, powinna odmówić wyjęcia kamyka, ponieważ w worku znajdują się dwa czarne kamyki, i zdemaskować oszustwo lichwiarza albo wyjąć czarny kamyk, by uchronić ojca przed pójściem do więzienia, ponieważ nie mógł spłacić długu. Dziewczyna, myśląc lateralnie, przy wyjmowaniu kamyka celowo wypuściła go na ścieżkę, gdzie zaginął wśród wielu innych. W mieszkaniu został drugi – czarny kamyk. Lichwiarz nie śmiał przyznać się do oszustwa i musiał dotrzymać warunków umowy. Dziewczyna została przy ojcu, a jego dług został umorzony. W tej dychotomii między „myśleniem wertykalnym” a myśleniem „lateralnym” często znaj-

<sup>191</sup> E. de Bono, *Myślenie lateralne. Idea na przekór schematom*, Warszawa 2015, s. 15.

duje się wychowawca. Będąc „podwójnie zadomowionym”, musi w zależności od sytuacji i celów wychowawczych dokonać trafnych wyborów myślowych i prakseologicznych. Pomysłów może być wiele, a wśród nich przypadkowe, aczkolwiek dotyczące spraw trudnych i skomplikowanych. Codziennosc przekonuje, że lepiej zaryzykować i „mieć wystarczająco dużo pomysłów, z których część może być zła, niż zawsze mieć rację, nie mając żadnych pomysłów” – twierdzi Edward de Bono. Przykładem może być nauczyciel przekonany, że „czego się Jaś nie nauczył, tego Jan nie będzie umiał”, chętnie wysyłający jednego i drugiego „na zieloną trawkę”. Okazuje się, że brak pomysłów może być rezultatem sztywności myślenia ściśle powiązanego ze sztywnością oceny i działania. Przykład powyższy nie jest przypadkiem, który generuje nowy pomysł, lecz ostrzeżeniem przed stereotypami preferującymi logiczną sprzeczność. Wieloletni udział w życiu szkoły, w organizacji procesu wychowania, przekonuje autora monografii, że myślenie wertykalne ze swej natury jest nie tylko nieefektywne, ale także w znacznym stopniu ograniczające działania innowacyjne. Zasady myślenia lateralnego nie zakładają, aby mieć rację w każdym calu, liczy się natomiast ostateczna kalkulacja, poszukiwanie wyjścia z zamętu. Mamy dość przykładów wskazujących, że wczorajszego Jasia można wiele nauczyć. Najczęściej dzieje się tak wówczas, gdy nauczyciel potrafi i chce bezwarunkowo akceptować każdego ucznia. Osoba, która nie potrafi tego okazać, nie powinna być nauczycielem. Nie można potwierdzać swojej tożsamości odgrywaniem się na uczniach. W poszukiwaniu rozwiązań alternatywnych wykluczamy wybór tylko jednego zakresu myślenia i działania lub postugiwanie się językiem „skamieniałej poezji” (przykład Jasia i Jana). Cenne i bardziej wskazane są rozwiązania zaskakujące (opowieść o kamykach). Różne zatem mogą być klucze do komunikacji z innymi. Pedagoga powinny interesować wzorce językowe oparte na pewnych założeniach, które wyrażamy lub przekazujemy, wypowiadając określone zdanie. Moc ukryta w słowach i między słowami jest ogromna, może dlatego należy umiejętnie skupić się na tym, co należy powiedzieć, aby osiągnąć założony cel. Na przykład: „im więcej masz, tym więcej dajesz”. Znakomicie radzą sobie z tym osoby perswazyjne, do których niewątpliwie należą nauczyciele, psychoterapeuci, adwokaci, księża. Ci niewątpliwie skuteczni komunikatorzy zwracają większą uwagę nie na to, co mówią, tylko jak mówią, pamiętając zarazem, że prawdziwym szczęściem jest dążenie do celu, a nie jego osiągnięcie. Tych umiejętności

i przekonań można się nauczyć, podobnie jak języka obcego, pod warunkiem ciągłego doskonalenia postępowania się słowem i zdaniami – są to fundamenty każdego języka perswazji, pedagogicznego w szczególności.

Kolejną częścią podsumowania tej monografii jest refleksja nad rolą dialogu pedagogicznego w procesie wychowania. Dialog jest jedną z podstawowych form negocjacyjnych i innych działań mających doprowadzić do wyjaśnienia lub porozumienia między dwoma osobami lub stronami konfliktu. Z historii znamy m.in. dialogi platońskie, które ukazywały społeczeństwo filozofów i nauczycieli, różne formy wypowiedzi literackich, widowiska teatralne. Można więc pisać i mówić w formie dialogu, zręcznie i dowcipnie, a czasami bezmyślnie dialogować.

W praktyce pedagogicznej ta forma kontaktu stała się wręcz elementarnym nakazem, zwyczajem, obyczajem – trudno bowiem wyobrazić sobie przekazywanie wiedzy lub ocenę jej znajomości bez rozmowy, konwersacji, dialogu. Uniwersalna doniosłość dialogu polega na tym, że uczeń staje się tym najistotniejszym podmiotem, wokół którego wszystko „się kręci”. Krótko mówiąc: dialogiczność języka pedagogicznego wynika głównie z tego, że nauczyciel – wychowawca, przekazując pewne fakty, wiadomości, formy zachowania, nigdy nie jest sam, zawsze zwraca się do wychowanków. Dialogiczność języka pedagogicznego upoważnia do zredagowania ważnej tezy: cała działalność dydaktyczna i wychowawcza jest spójna i efektywna głównie dzięki wspólnemu komunikowaniu nauczyciela z uczniem i odwrotnie. Wychodząc z podstawowego założenia, że nie należy oddziaływać na dziecko, lecz pobudzać je do działania, nie można tego czynić, pomijając dialog. Poprzez częsty dialog z dzieckiem odkrywamy klucz do jego umysłu. Prowadzenie bezinteresownego dialogu jest potwierdzeniem działalności wychowawczej i opiekuńczej, a zarazem stałą gotowością do umiejętnego odczytywania zachowań dziecka. Taka gotowość i umiejętność biorą się z częstego przebywania z wychowankiem, również z tego, że nauczyciel dobrze go zna. Ten rodzaj postawy psychologowie nazywają normą wzajemności. Nie powinniśmy zatem ulegać pokusie jedynie mówienia do uczniów, lecz rozmawiać z nimi, pytać ich o zdanie. W takich relacjach obie strony chętniej dążą do komunikacji między sobą. Bardzo często opór mówienia z uczniem o jego kłopotach i niepowodzeniach szkolnych wynika z obawy lub bezradności nauczyciela, który sam nie wie, jak tę rozmowę przeprowadzić. Nauczyciele brytyjscy zabiegają o szczególne relacje np. ze studentami.

Ułatwiają te relacje prawdopodobnie dlatego, że w języku angielskim do drugiej osoby mówi się per „ty”, co teoretycznie zmniejsza dystans, a faktycznie ułatwia kontakty interpersonalne. Niewątpliwie partnerstwo wymaga współodpowiedzialności i dojrzałości obu stron. Z możliwości zadawania pytań, a nie z recytacji formułek, rodzi się pasja poznawania. Język pedagogicznego sporu ściśle wiąże się z umiejętnością rozwiązywania konfliktów i sytuacji kryzysowych, których w środowisku szkolnym nie brakuje. W codziennym życiu używamy wielu języków należących do szeroko rozumianej pedagogiki, aczkolwiek nie wszyscy poprawnie rozgraniczają niektóre pojęcia. Ponadto słowa, zwłaszcza w sytuacjach konfliktowych, mogą leczyć, ale mogą też ranić, a nawet deprawować. Wyrazów, które często bywają przekleństwami, używają nie tylko dorośli, lecz również młodzież. Nieustępliwy proces przeciwko złu wymaga rozwagi i odpowiedzialności także za każde użyte słowa. „Grzeczność nie jest nauką łatwą ani małą”, trzeba się jej uczyć niemal przez całe życie. Wiemy, że chodzenie po „rozbitych tabliczkach dekalogu” wymaga nie tylko wiedzy, ale nade wszystko dojrzałości życiowej i etycznej. Zwykle człowiek niekierujący się kanonami moralnych drogowskazów przegrywa na własne życzenie. To olbrzymi obszar do zagospodarowania przez nauczycieli – spotyka się jednak z ostracyzmem części nauczycieli. Jest on podyktowany m.in. tym, że nie uczymy ich rozwiązywania konfliktów przez dialog czy współpracę. Brak nawyków do działań mediacyjnych wiąże się z kulturą społeczną w szerszym wymiarze.

Umiejętne posługiwanie się słowem w sytuacjach trudnych przynosi pedagogiczne sukcesy, gdy są one zrozumiałe, optymistyczne i akcentują odpowiedzialność. Trzeba mówić w sposób stanowczy, dotrzymać słowa, robić więcej, niż się od siebie wymaga, chętnie uczestniczyć w rozmowach, zawsze mówić prawdę, czasami powiedzieć „nie”, wskazując jednocześnie osobę mogącą udzielić pomocy. Tak postępując, mamy spokojne sumienie oraz zachęcamy innych do współdziałania. Oczywiście sama znajomość tych reguł nie wystarczy, rzeczą o wiele ważniejszą jest, co z nich przenika do rzeczywistości. Są sytuacje, których nie można przezwyciężyć tylko z pomocą pięknych i słusznych słów, zwłaszcza że niektóre z nich stanowią kurtynę oddzielającą praktykę pedagogiczną od prawd generalnych.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że występuje korelacja między językiem a myśleniem i działaniem pedagogicznym. To właśnie elity



pedagogiczne powinny pokonywać przepaść, która występuje między kulturą wysoką a obojętnym lub podejrzliwym stosunkiem do niej, nie tylko wśród ludzi młodych. W czasach ciągle spadającego czytelnictwa, wzrostu analfabetyzmu funkcjonalnego, a jednocześnie pogłębiającego się przepływu różnych kultur potwierdzeniem pedagogicznej oryginalności powinna być kultura myślenia i działania alternatywnego, rozprze-strzeniającego się z siłą ognia. Ową siłą powinno być wzbogacanie relacji wychowawca–wychowanek chęcią ciągłego doskonalenia. Człowiek XXI wieku będzie musiał nie tylko wielokrotnie zmieniać pracę i środowisko społeczne, ale i świadomie oraz celowo głębiej niż dotychczas zakorzenić się w kulturze. W tej skomplikowanej rzeczywistości trudno jest zakresić program rozstrzygający fundamentalny spór o granice wpływu języka pedagogicznego na rozwój człowieka. Prawdą jednak jest, że dzięki językowi o silnej podbudowie pedagogicznej mamy pełniejszy obraz występującej dialektyki zmienności i tożsamości.

## BIBLIOGRAFIA

- Adamek I., Muchacka B., *Dziecko – uczeń w systemie edukacyjnym – terażniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
- Aleksander T., *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2009.
- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, PIW, Warszawa 2000.
- Bayer M., *Kształcenie interkulturowe jako zadanie kształcenia nauczycieli w Europie*, w: *Edukacja międzykulturowa*, M. Bayer (red.), Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 2005.
- Beck U., *Władza i przeciwwładza w epoce globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005.
- Bednarek J., *Media w nauczaniu*, Wydawnictwo MIKOM, Warszawa 2002.
- Bińczycka J., *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.
- Bono E. de, *Myślenie lateralne. Idee na przekór schematom*, Wydawnictwo Sensus, Warszawa 2015.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2004.
- Chodubski A., *Jednostka, naród, państwo*, w: *Wprowadzenie do nauki o państwie i polityce*, B. Szmulik, M. Żmigrodzki (red.), dokument PDF, Lublin 2006.
- Coni N., Dawidson W., Webster S., *Starzenie się*, PWN, Warszawa 1994.
- Czerepaniak-Walczak M., Dudzikowa M., *Wychowanie*, t. 1–2, GWP, Gdańsk 2007.
- Delors J., *Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*, Stowarzyszenie Oświatowców Polski, Warszawa 1998.
- Drzeżdżon W., *Patriotyzm jako wartość w systemie edukacyjnym i wychowawczym*, „Język – Szkoła – Religia” 2013, nr 8.

- Dudek M., *Ideał wychowania w wybranych koncepcjach pedagogicznych. Czy jest miejsce dla Chrystusa?*, w: *Ježiš z Nazareta – teologické a religioistické súvislosti*, A. Slodička, M. Slodičková, (red.), Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2011.
- Dudek M., *Integracja osób niepełnosprawnych*, w: *Leksykon pedagogiki rodziny*, J. Kułaczkowski (red.), Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Rzeszowskiej, Warszawa 2011.
- Dudek M., *Opinie nauczycieli o integracji społecznej i edukacyjnej dzieci z niepełnosprawnościami*, w: *Innowacyjność i trwanie w pedagogice specjalnej. W stulecie niepodległości i 130 rocznicę urodzin Marii Grzegorzewskiej*, J. Kulbaka, M. Dudek (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa–Krasnystaw 2018.
- Dudek M., *Postawy pracowników banku wobec seniorów*, w: *Rzeczywistość seniora*, M. Dudek, J. Krukowski, T. Panas (red.), WSM, Warszawa 2014.
- Dudek M., *Sytuacja ludzi starych we współczesnym społeczeństwie*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania w Częstochowie. Seria Metodyczno-Diagnostyczna” 2010, nr 1.
- *Encyklopedia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Fritzhand M., *Wartości a fakty*, PWN, Warszawa 1982.
- Gilarek K., *Proces, dyskurs czy teoria? Rzecz o naturze globalizacji*, „Transformacje” 2001, nr 5.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.
- Grotowska-Leder J., *Ekskluzja społeczna – aspekty teoretyczne i metodologiczne*, w: *Ekskluzja i inkluzja społeczna: diagnoza, uwarunkowania, kierunki działania*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapił”, Toruń 2005.
- Grzybowska B., *Prewencja gerontologiczna*, w: *Geriatry z elementami gerontologii ogólnej. Podręcznik dla lekarzy i studentów*, T. Grodzicki, J. Kocemba, A. Skalska (red.), Via Medica, Gdańsk 2007.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, WAiP, Warszawa 2009.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Wydawnictwo ZNAK, Warszawa 2005.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.
- Hirszowicz M., *Skąd, ale i dokąd? Społeczeństwo u progu nowej ery*, Wydawnictwo SIC, Warszawa 2007.

- Jaczewski A., *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Janion M., *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, PWN, Warszawa 1996.
- Janke W., *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2007.
- Jedliński R., *Typologie wartości. Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2000.
- Juszczyk S., *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Kawabata Y., *Mistrz, czyli sztuka odejścia*, Wydawnictwo Elay, Warszawa 1974.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 2005.
- Kocemba J., *Aktywizacja osób starszych*, w: *Geriatrya z elementami gerontologii ogólnej. Podręcznik dla lekarzy i studentów*, T. Grodzicki, J. Kocemba, A. Skalska (red.), Via Medica, Gdańsk 2007.
- Kosyrz Z., *Człowiek w sieci zniewolonych dróg*, PEDAGOGIUM, Warszawa 2009.
- Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, PEDAGOGIUM, Warszawa 2005.
- Kosyrz Z., *Wychowanie patriotyczne młodzieży*, PWN, Warszawa 1992.
- Kośmicki E., *Globalizacja – próba diagnozy*, „Dziś” 1999, nr 12.
- Kowalak T., *Globalizacja gospodarki światowej a zjawisko marginalizacji społecznej*, „Polityka Społeczna” 1998, nr 1.
- Kowaleski T., Szukalski P., *Starość i starzenie się jako doświadczenie jednostek ludzkich*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2006.
- Kowalik S., *Społeczność lokalna a kultura regionalna*, referat wygłoszony 2 czerwca 2005 r. na konferencji naukowej Akademii Bydgoskiej.
- Kowalik S., *Sprawiedliwość społeczna a porządek światowy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.
- Kubiak-Szymborska E., *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2006.
- Kujawiński J., *Współdziałanie partnerskie w szkole uczniów z nauczycielami i uczniów ze sobą*, ERUDITUS, Poznań 1998.

- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2011.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Łada A., *Edukacja obywatelska w Niemczech*, w: *Edukacja obywatelska w Niemczech i Polsce. Raport z badań*, K. Siellawa-Kolbowska (red.), ISP, Warszawa 2008.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Łobocki M., *Wybrane problemy wychowania. Nadal aktualne*, UMCS, Lublin 2004.
- Marody M., Giza-Poleszczuk M., *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2004.
- Masłowski D., W., *Księga aforyzmów*, Świat Książki, Warszawa 2005.
- Minois G., *Historia starożytności: od antyku do renesansu*, Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Warszawa 1995.
- Murat M., Dudek M., *Media kreatorem meta-przestrzeni – pomiędzy być a mieć. W poszukiwaniu nowej tożsamości*, w: *Reklama w społeczeństwie. Społeczeństwo w reklamie*, A. Łukasik-Turecka (red.), Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, Lublin 2010.
- Mysłakowski Z., *Wychowanie w zmiennej społeczności*, Książka i Wiedza, Warszawa 1964.
- Nalaskowski A., *Pedagogika złudzeń, zmyśleń, fikcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.
- Nocuń A.W., *Demokracja jako wyzwanie dla współczesnej pedagogiki*, w: *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, A. Przectawska (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Nowak A., *Tożsamość nad przepaścią*, „Gość Niedzielny” 2019, nr 24.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Olechnicki K., Załęski P. (red.), *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń 1997.

- Papież J. (red.), *Człowiek. Kultura. Edukacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006.
- Parnowski T., *Depresja w wieku podeszłym*, Medical, Warszawa 2007.
- Pędlich W., *Ludzie starzy z perspektywy XXI wieku*, KUL, Lublin 2007.
- Piкуła N., *Etos starości w aspekcie społecznym*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 2004.
- Putman R., *Demokracja w działaniu*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 1995.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014.
- Sereżyńska D., *Dyskursy edukacyjne o starości w naukach humanistycznych i społecznych*, UKW, Bydgoszcz 2013.
- Sędaк G., *Bezradność intelektualna w szkole*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii, Warszawa 1995.
- Sieradzki M., *Życie bez chorób*, Medycyna i Farmacja, Warszawa 1989.
- Sokołowska M., *Umiejętności życiowe*, w: *Edukacja zdrowotna*, B. Woynarowska (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Soros G. E., *Bańka amerykańskiej supremacji*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2004.
- Stępień R., *Edukacja szkolna a bezpieczeństwo państwa*, „Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2000, nr 1.
- Suwiński E., *Edukacja zdrowotna w walce z marginalizacją i wykluczeniem społecznym*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XXXIII: Nauki o Zdrowiu, Włocławek 2011.
- Suwiński E., *Fair play jako współczesna wartość w procesie wychowania*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XVIII: Nauki Pedagogiczne, Włocławek 2005.
- Suwiński E., *Wychowanie jako proces wartościowania*, w: *Myslenie i działanie pedagoga*, M. Konopczyński, J. Kunikowski, S. Tomiuk (red.), PEDAGOGIUM, Warszawa 2009.
- Suwiński E., *Zadania edukacji zdrowotnej w rozwijaniu umiejętności życiowych*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XXXVII: Nauki o Zdrowiu, Włocławek 2013.

- Suwiński E., *Zdrowie a szczęście*, w: *Wybrane aspekty zdrowia i choroby*, B. Haor i L. Rezmerska (red.), WSHE, Włocławek 2012.
- Staniszkis J., *Globalizacja*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2004.
- Stawiak-Osińska M., Szplit A., *Historyczno-społeczne aspekty starzenia się i starości*, Agencja Reklamowa TOP, Kielce 2014.
- Szahaj A., *Jednostka czy wspólnota? Spór liberałów z komunitarystami a sprawa polska*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2000.
- Szempruch J., *Edukacyjne przygotowanie człowieka do funkcjonowania w wymiarze społecznym*, w: *Edukacja jutra. Problemy edukacji jutra w dobie globalizacji*, K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2015.
- Szewczuk W., *Możliwości człowieka dorosłego*, TWP, Kraków 2000.
- Szmagalski J., *Przewodzenie małym grupom: działanie grupowe*, Centrum Animacji Kultury, Warszawa 1998.
- Sztumski W., *Globalizacja – lęk przed nieznanym, ryzyko nadziei*, „Transformacje” 2001, nr 5.
- Szydlik A., *Jak i czy rozumieć?*, „Nowe Forum Gospodarcze” 2001, nr 9–10.
- Śledzianowski J., *Zdrowie bezdomnych*, Towarzystwo Pomocy im. Św. Brata Alberta, Kielce 2006.
- Śliwerski B., *Edukacja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 1–4, GWP, Gdańsk 2010.
- Tatkiewicz W., *O szczęściu*, PWN, Warszawa 1962.
- Tiszner J., *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 1994.
- Tomaszewski T., *Psychologia jako nauka o człowieku*, Książka i Wiedza, Warszawa 1996.
- Topolski J., *Rola świadomości w rozwoju społeczeństwa*, „Historia i Życie” 1998.
- Turner J., *Struktura teorii socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

- Uryga Z., *Wychowanie do demokracji*, w: *Demokracja dla wszystkich*, J. Pluta, E. Stawowy, S. Wilkanowicz (red.), Wydawnictwo ZNAK, Kraków 1992.
- Werbiński I., *Pedagogia rodzinna*, Wydawnictwo Bernardinum, Pelplin 2020.
- Wizner B., *Prewencja gerontologiczna*, w: *Geriatrya z elementami gerontologii ogólnej. Podręcznik dla lekarzy i studentów*, T. Grodzicki, J. Kocemba, A. Skalska (red.), Via Medica, Gdańsk 2007.
- Woyach R. B., *Jak zostać przywódcą? Dla uczniów szkół średnich*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 1994.
- Woynarowska B., *Kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży – wyzwania dla szkoły*, „Chowanna” 2002, nr 1.
- Woynarowska B. (red.), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Zacharek T., *Edukacja inkluzyjna jako szansa na przeciwdziałanie ekskluzji społecznej*, w: *Myślenie i działanie pedagoga*, M. Konopczyński, J. Kunikowski, S. Tomiuk (red.), PEDAGOGIUM Warszawa 2009.
- Zacher L., *Globalizacja – niektóre aspekty pozaekonomiczne*, w: *Globalizacja gospodarki światowej a integracja regionalna*, L. Zacher (red.), Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 1998.
- Zalewski S., *Obywatelska tożsamość jako wyzwanie edukacyjne*, w: *Myślenie i działanie pedagoga*, M. Konopczyński, J. Kunikowski, S. Tomiuk (red.), PEDAGOGIUM, Warszawa 2009.
- Zych A., *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość*, Over Group, Łask 2012.







Ministerstwo  
Edukacji i Nauki

Program:  
**DOSKONAŁA  
NAUKA**

Publikacja wydana dzięki wsparciu uzyskanemu  
w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki  
„Dokonała Nauka” 2021.

JAGIELLOŃSKI  
INSTYTUT WYDAWNICZY



**Monografie**  
Kolegium  
Jagiellońskiego

AKAPIT

WYDAWNICTWO  
EDUKACYJNE

# Wychowanie

wobec  
współczesnych  
wyzwań

Eugeniusz  
Suwiński

