

# ACTA ELBINGENSIA

Tom XLIV

## **RADA NAUKOWA**

- prof. zw. dr hab. Krystyna Brzozowska, Wydział Zarządzania i Ekonomiki Usług Uniwersytetu Szczecińskiego
- prof. zw. dr hab. Marek Cetwiński, Instytut Historii Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska Akademia Nauk
- prof. ZUT dr hab. Czesława Christowa, Wydział Ekonomiczny Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego
- prof. AP dr hab. Przemysław Dąbrowski, Akademia Pomorska w Słupsku
- prof. dr hab. n. med. Olga Fedorciv, Państwowy Uniwersytet Medyczny im. I. Horbaczewskiego w Tarnopolu
- dr Andriej A. Jarcew, dyrektor Międzynarodowego Uniwersytetu w Moskwie, Filia w Kaliningradzie
- prof. EUH-E dr hab. Jarosław Jaszczur, Wydział Nauk o Zdrowiu EUH-E
- prof. UW-M dr hab. Hanna Kędzierska, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie
- prof. zw. dr hab. Czesław Kłyszajko, Wydział Nauk o Zdrowiu EUH-E
- prof. UW-M dr hab. Ewa Kantowicz, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie
- dr Angelika Kochan, kierownik Katedry Finansów i Kredytu Międzynarodowego Uniwersytetu w Moskwie. Filia w Kaliningradzie
- prof. EUH-E. dr hab. Zbigniew Korsak Wydział Administracji i Nauk Społecznych EUH-E
- prof. WSB dr hab. Jolanta Kruk, Wydział Finansów i Zarządzania Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku
- prof. dr hab. n. med. Janusz Limon, Gdański Uniwersytet Medyczny, PAN, PAU
- prof. UG. dr hab. Anna Machnikowska, Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Gdańskiego
- prof. dr Natalia Marynenko, Narodowy Uniwersytet Techniczny im. Ivana Puliya w Tarnopolu
- prof. EUH-E. dr hab. Grzegorz Matuszak, Wydział Administracji i Nauk Społecznych EUH-E
- prof. UWM, dr hab. Joanna Ostrouch-Kamińska, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie
- prof. zw. dr hab. Mieczysław Płopa, Wydział Administracji i Nauk Społecznych EUH-E
- dr hab. Michał Pluciński, Katedra Gospodarki Światowej i Transportu Morskiego Wydział Zarządzania i Ekonomiki Usług Uniwersytetu Szczecińskiego
- dr Błażej Przybylski, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie
- prof. zw. dr hab. Stanisław Sagan, Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Rzeszowskiego
- prof. Chiara Scivoletto, Wydział Prawa Uniwersytetu w Parmie, Włochy
- prof. zw. dr hab. Andrzej Sylwestrzak, Wydział Administracji i Nauk Społecznych EUH-E
- prof. OSW dr hab. Danuta Wajsprych, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. J. Rusieckiego w Olsztynie
- prof. EUH-E. dr hab. Błażej Wierzbowski, Wydział Administracji i Nauk Społecznych EUH-E
- dr Monika Wilińska, Department of Behavioural Science and Social Work, School of Health and Welfare (Szwecja)
- prof. zw. dr hab. Jan Żebrowski, Wydział Administracji i Nauk Społecznych EUH-E

# ACTA ELBINGENSIA

Kwartalnik naukowy Elbląskiej Uczelni  
Humanistyczno-Ekonomicznej

Tom XLIV Nr 1/2020

Redakcja naukowa  
Piotr Kulikowski

Seria:  
Nauki Społeczne  
z. 16



Elbląg 2020

### **Komitet Redakcyjny**

Prof. EUH-E dr Izabela Seredocha (przewodnicząca), prof. EUH-E dr Zdzisław Dubiella  
prof. EUH-E dr Magdalena Dubiella-Polakowska, prof. dr hab. n. med. Marek Grzybiak  
dr Piotr Kulikowski, dr Anna Tałaj, dr Rafał Pluszyński, mgr Agnieszka Radziwoń

### **Redaktorzy tematyczni**

Prof. zw. dr hab. Krzysztof Luks – nauki ekonomiczne  
Dr hab. prof. WSB Jolanta Kruk – nauki społeczne  
Prof. EUH-E dr hab. n. med. Adam Kosiński – nauki medyczne  
Prof. zw. dr hab. Andrzej Sylwestrzak – prawo, administracja  
Dr Izabela Seredocha – zarządzanie publiczne  
Dr Miłosz J. Kaczyński – bezpieczeństwo publiczne

### **Redaktor językowy**

Lidia Ciecierska

### **Korekta**

Zofia Ciecierska

### **Redaktor statystyczny**

Dr Aleksander Denisjuk, UWM w Olsztynie

### **Skład i łamanie**

Oficyna Wydawnicza Edytor.org

### **Projekt okładki**

Wojciech Dobrzycki, Robert Malentowicz

ISSN 1730-9980

© by Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, Elbląg 2020

### **Wydawca**

Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna

### **Deklaracja o wersji pierwotnej**

Wersją pierwotną czasopisma jest wydanie papierowe. Po ukazaniu się nowego tomu czasopisma, jego spis treści zamieszczony zostaje na stronie internetowej Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej. Wersja elektroniczna pisma jest umieszczana dwa lata po ukazaniu się numeru.

### **Licencja**

Czasopismo „Acta Elbingensia” od 2019 roku jest wydawane na licencji Creative Commons  
– Uznanie autorstwa (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>).



Druk i oprawa: Totem.com.pl

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY NAUKOWE

JAN ŻEBROWSKI

*Edukacja wielokulturowa w okresie przemian*..... 9

KRZYSZTOF KALKA

*Relacje osobowe jako warunek odpowiedzialności zawodowej*..... 33

MAGDALENA SPRYSZYŃSKA, JOANNA KORALEWSKA-SAMKO, KATARZYNA SADOWSKA

*Płeć i miejsce zamieszkania jako czynniki różnicujące poziom agresji u adolescentów...* 55

PIOTR KULIKOWSKI, ALEKSANDRA SZECHLICKA

*Związki formalne i nieformalne jako wybrane formy współczesnej rodziny*..... 67

## RECENZJE

GRZEGORZ MATUSZAK

*Recenzja publikacji Sylwestra Zagulskiego pt. „Bliscy znajomi czy obojętni sąsiedzi? Młodzież w Polsce i w Niemczech w świetle badań jakościowych i ilościowych” (Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2018, ss. 426)*..... 87

## SPRAWOZDANIA

TERESA JAWORSKA

*XIV Międzyuczelniana Konferencja Naukowa: Inspiracje św. Jana Pawła II dla Współczesności: Czy etyka zawodowa jest potrzebna? Refleksje wokół kondycji etycznej i odpowiedzialności zawodowej*..... 95

MAGDALENA KULIGOWSKA

*Sprawozdanie z działalności Koła Naukowego Elbląskich Pedagogów. Rok akademicki 2018–2019*..... 97

KATARZYNA DOŚLA-SZCZEŚNIAK

*„Spotkanie z Praktykami” – praktyczne ujęcie zawodu psychologa*..... 101

INFORMACJA O WYDAWNICTWIE EUH-E..... 105





# ARTYKUŁY NAUKOWE





Jan Żebrowski\*

## EDUKACJA WIELOKULTUROWA W OKRESIE PRZEMIAN

### Streszczenie

Artykuł szczegółowo omawia aspekty wychowania wielokulturowego i edukacji jako dominujący nurt we współczesnej pedagogice. Podejście wielokulturowe promuje prawa ludzi do wielu kultur i teorii pluralizmu kulturowego. Jak konkluduje autor, dziś nie ma powrotu do kultur czysto narodowych. Wszelka edukacja powinna być otwarta na różnice kulturowe. Pedagogika wielokulturowa obejmuje rozległe obszary pojęć i jest adresowana do wszystkich, nie tylko mniejszości.

**Słowa kluczowe:** edukacja wielokulturowa, mniejszości narodowe, mniejszości etniczne, wychowanie.

### Summary

The article thoroughly discusses the aspects of multicultural upbringing and education as a dominant trend in modern pedagogy. Multicultural approach promotes the peoples' rights for multiple cultures and cultural pluralism theory. As the author concludes, today there is no come back to pure national cultures. All education should be open to cultural differences. Multicultural pedagogy encompasses vast areas of concepts and it addressed to all, not only minorities.

**Keywords:** multicultural education, national minorities, ethnic minorities, education.

---

\* Prof. dr hab., Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, Wydział Administracji i Nauk Społecznych.

## Wielokulturowość we współczesnych społeczeństwach – zagrożenia i szanse

Duże są wyzwania, jakie edukacja powinna podjąć w świecie coraz bardziej wielokulturowym. Wychowanie wielokulturowe to jeden z nurtów współczesnej pedagogiki. Jego zadaniem jest przygotowanie ludzi do życia w pluralizmie kulturowym i etnicznym. Ważne są tu też zadania praktyczne, stojące przed polską pedagogiką nie tylko w obliczu integracji europejskiej, lecz również ze względu na perspektywę naszych wewnętrznych problemów, a i niekiedy konfliktów o charakterze międzykulturowym. Najtrwalszym następstwem dotychczasowego podziału Europy stały się różnice kulturowe. Dość długa izolacja sprawiła, że poszczególne części Europy „mówią do siebie odmiennymi językami”<sup>1</sup>. Zjawiska związane z wielokulturowością są swoistym wyzwaniem stojącym przed człowiekiem XXI wieku. Zachodzące w Europie i świecie zmiany mają na względzie stworzenie świata bez podziałów i są często określane mianem globalizacji. Problemy te wywołują wiele kontrowersji i „dla jednych globalizacja stanowi proces pożądany, dający nadzieję na rozwiązanie problemów nękających ludzkość, dla innych zaś rysuje się jako zjawisko niebezpieczne”.

Przeobrażenia zachodzące w różnych dziedzinach życia społecznego, ekonomicznego, politycznego i kulturowego sprawiają, że Polska w coraz większym stopniu jawi się jako mozaika grup i zbiorowości społecznych o zróżnicowanych właściwościach, dążeniach i interesach. Wychowanie międzykulturowe stanowi odpowiedź na rzeczywistość wielokulturowego społeczeństwa. Odwołuje się do kultury rozumianej jako „względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi, przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswojonych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań”<sup>2</sup>. Chodzi tu o ogół wytworów działalności ludzkiej, wartości i uznawanych wzorów postępowania, przyjętych w danych zbiorowościach i przekazywanych z pokolenia na pokolenie – podkreśla Jan Szczepański<sup>3</sup>.

W naukach społecznych kultura ma szerokie znaczenie. W socjologii jej treść została przeniesiona na bogatą sferę ludzkich czynów, zachowań, wy-

---

<sup>1</sup> H. Kwiatkowska, *Europejski wymiar edukacji: próba identyfikacji idei – implikacje dla kształcenia nauczycieli*. „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI, s. 61.

<sup>2</sup> A. Kłoskowska, *Kultura masowa*, PWN, Warszawa 1980, s. 40.

<sup>3</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcie socjologii*, PWN, Warszawa 1970, s. 78.

tworów i myśli. W pedagogice do kultury się zalicza się wychowanie człowieka, jego moralny postęp, a także instytucje kulturalne służące temu wychowaniu i moralnemu postępowaniu człowieka oraz, oczywiście, wartości. Kultura łączy w swoisty sposób ludzi i równocześnie różnicuje ich w zależności od tego, do jakiej grupy przynależą. Według Leona Dyczewskiego kultura Europy w ujęciu całościowym to „wspólny system znaczeń i ich powiązań. Jest on podstawą porozumiewania się Europejczyków, kształtowania się między nimi więzi, poczucia wspólnoty. Wspólne tworzenie znaczeń i ich powiązań w ramach Europy jest procesem wzbogacania systemu międzyosobowej komunikacji, a tym samym procesem jednoczenia się Europy”<sup>4</sup>.

Wielokulturowość (ang. *multiculturalism*, fr. *multiculturalism*) nie jest zjawiskiem nowym. Właśnie to jej fenomen występował w historii ludzkości od samych początków. Obecnie mamy do czynienia z różnorodnością przestrzeni wielokulturowej, zróżnicowania i pluralizmu kulturowego jako zjawisk powszechnych, co jest wynikiem – jak podkreśla autor wielu znakomitych prac z zakresu problematyki, profesor Jerzy Nikitorowicz – „nasilających się procesów przemieszczania, migracji, uchodźstwa, łączenia rodzin, peregrynacji motywowanych poznawczo, edukacyjnie, kulturowo, naturalnej ciekawości innych kultur, otwarcia granic itp. Wobec ożywienia i wzrostu nacjonalizmów, fanatyzmu, ksenofobii, megalomanii, ujawniającej się agresji, dyskryminacji i terroryzmu można wskazywać na wiele istotnych zadań edukacyjnych kształtujących się społeczeństw wielokulturowych”<sup>5</sup>. Według Mariana Golki wielokulturowość oznacza „uświadomione współwystępowanie różnic pomiędzy występującymi na tej samej płaszczyźnie lub więcej grupami społecznymi o odmiennych cechach kulturowych, takich jak: wygląd zewnętrzny, język, wyznanie religijne, układ wartości itd.”<sup>6</sup>

Dla wychowania międzykulturowego istotne jest poszanowanie prawa ludzi do odmienności kulturowej. Bogusław Śliwerski słusznie zauważa, że *powinno* ono prowadzić „do ich partnerskiego współżycia i pokoju bez usilnego dążenia do harmonii, ale do umiejętnego rozwiązywania pojawiających się na tym tle różnic czy konfliktów: ze względu na zajmowanie się

---

<sup>4</sup> W. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993, s. 85.

<sup>5</sup> J. Nikitorowicz, *Wielokulturowość*, [w:] Tadeusz Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 395.

<sup>6</sup> M. Golka, *Oblicza wielokulturowości*, [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Ładziński (red.), *U progu wielokulturowości*, Warszawa 1997, s. 7. Por. także: C. Obracht-Prondzyński, *Wielokulturowe Pomorze. Wielokulturowy Gdańsk. Szkice z pogranicza*, Instytut Kaszubski, Gdańsk 2017, s. 11–13.

społecznymi warunkami życia czy doraźnego przebywania ludzi w obcej sobie kulturze jest ono działalnością polityczną, interweniując czy wprowadzając w społeczeństwie określone zmiany<sup>7</sup>.

Zjawiska związane z przenikaniem i przemieszczaniem treści kultur narodowych są badane i opisywane przez specjalistów różnych dziedzin. Socjologia, a w dużym stopniu także antropologia kultury, odznaczają się rozmaitością ujęcia tego zagadnienia. Kultura jest bowiem zawsze atrybutem lub akcesorium procesu społecznego<sup>8</sup>. Biorąc pod uwagę odmienność kultur i różnorodność nowych zjawisk, próbuje się wyodrębnić kilka faz prowadzących do wielorakich następstw. Zwykle na początku występują sytuacje konfliktowe (starcia się dwóch kultur), a następnie procesy akomodacji (zewewnętrzne przystosowanie), po czym mają miejsce próby poznawania kultury zastanej i poszukiwanie punktów stycznych z kulturą rodzimą. Dochodzi więc do adaptacji kulturowej wyrażającej się w tolerancji dwóch kultur<sup>9</sup>.

Edukacja wielokulturowa opiera się na teorii pluralizmu kulturowego. Walcząc z monokulturalizmem – podkreśla Jerzy Nikitorowicz – próbowano wprowadzić do szkół „kulturowy pluralizm”, aby zredukować braki edukacyjne dzieci z grup mniejszościowych. Zbyt dużo uwagi poświęcono kulturowej i etnicznej tożsamości, a za mało stosunkom grup mniejszościowych z grupami dominującymi<sup>10</sup>. Powinno się promować warunki pozwalające mniejszościom podtrzymywać i rozwijać swoją kulturę, widzieć potrzeby, zachowania ważnych elementów tożsamości, ze szczególnym uwzględnieniem religii, języka, tradycji i kulturowego dziedzictwa. „Państwa powinny zrezygnować z asymilacji osób należących do mniejszości narodowych wbrew woli oraz chronić wszelkimi działaniami z zamiarem asymilacji. Obowiązkiem państw jest rozwijanie ducha tolerancji i dialogu kultur oraz współpracy wszystkich

---

<sup>7</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 297.

<sup>8</sup> A. Kłoskowska, *Otwartość i sąsiedztwo kultur narodowych*, „Kultura i Społeczeństwo” 1997, nr 1. s. 49; też: *Kultura narodowa u korzeni*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1996.

<sup>9</sup> B. Śliwerski, op. cit., s.292 : J. Bińczycka, W. Jacher, *Problematyka kulturowa i wychowawcza migrantów*, „Chowanna” 1980, nr 2.

<sup>10</sup> J. Nikitorowicz, *Problemy edukacji regionalnej i międzykulturowej w pedagogice społecznej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1980, s. 439–440: por. także: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Wyd. Trans-Humana, Białystok 1995; też: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005; *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

ludzi żyjących na ich terytorium, niezależnie od tożsamości etnicznej, kulturowej, językowej lub religijnej, zwłaszcza w dziedzinie edukacji” – stwierdza J. Nikitorowicz<sup>11</sup>.

Od ostatnich dziesięcioleci ubiegłego wieku (a i obecnie) obserwujemy wzrost zainteresowania problemami narodowościowymi, etnicznymi i związaną z nimi edukacją kulturową i międzykulturową. Obserwujemy również renesans regionalizmu, a więc swoisty zwrot jednostek ku swoim korzeniom i małym ojczyznom. Nie tylko w Stanach Zjednoczonych, ale i w krajach Europy Zachodniej, coraz wyraźniej dają o sobie znać ruchy etnoregionalne, zabiegające o większą autonomię i podmiotowość kulturalno-etniczną dla swych społeczności. Już od dłuższego czasu mniejszości narodowe domagały się większego respektowania praw do ochrony własnej kultury i języka<sup>12</sup>. Problemy te znalazły odbicie w wielu dokumentach i raportach UNESCO, Rady Europy i Parlamentu Europejskiego.

W raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, stanowiącym przesłanie do narodów świata, mocno zaakcentowano zagadnienie edukacji do świata wielokulturowego. W publikacji tej – zatytułowanej „Edukacja: Jest w niej ukryty skarb” – wyrażono pragnienie przyszłości lepszej i sprawiedliwszej. Na plan pierwszy wysunięto ideały pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej. Jedyną drogą zmiany świata jest ta, która się dokonuje z woli i wewnętrznej siły człowieka, jego oczekiwań i dążeń. W raporcie – podkreśla Józefa Bałachowicz – „nie proponuje się nowych rozwiązań, lecz przedstawia się idee, oczekiwania i analizy skłaniające do przemyśleń nad rolą edukacji i jej miejscem w każdym społeczeństwie”<sup>13</sup>. Punktem wyjścia rozważań podjętych przez komisję były uwarunkowania polityczne, socjalne i kulturowe dzisiejszej i przyszłej oświaty. Za problemy kluczowe uznano zagadnienia populacji, środowiska, zatrudnienia, nacjonalizacji, globalizacji, mniejszości narodowych, rasizmu, rynku pracy oraz struktury zawodowej. Według J. Delorsa najbliższa przyszłość będzie uzależniona od takich czynników, jak: globalizacja, procesy społeczne i gospodarcze, koniec zimnej wojny i rozpad ideologicznie przeciwstawnych bloków oraz rosnące znaczenie środków przekazu i komunikowania się, globalizacji kultury i nierówności cywilizacyjne.

<sup>11</sup> J. Nikitorowicz, *Problemy edukacji...*, s. 15.

<sup>12</sup> B. Synak, *Kaszubska tożsamość, ciągłość i zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1998, s. 7.

<sup>13</sup> J. Bałachowicz, *Przesłanie do narodów świata w sprawie oświaty i wychowania*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 5.

Te uwarunkowania mogą wywoływać różne napięcia i konflikty, ale powinniśmy nauczyć się je przewyżczać dla kształtowania naszego życia w „globalnej wiosce”<sup>14</sup>. Celem nadrzędnym edukacji – zdaniem Komisji – jest kreatywny rozwój jednostki, odkrywanie i eksponowanie możliwości człowieka. Cel ten można osiągnąć, uwzględniając cztery podstawowe rodzaje uczenia się: 1) uczyć się, aby żyć wspólnie; 2) uczyć się, aby wiedzieć; 3) uczyć się, aby działać; 4) uczyć się, aby być.

Umiejętność współżycia jest jednym z najważniejszych wyzwań nakazów współczesności. W raporcie podkreśla się wagę systematycznego przygotowania do życia „w warunkach mieszania się kultur, ras, systemów wartości, podziału dóbr i współzawodnictwa, ale także współpracy i integracji, poszanowania standardów i norm międzynarodowych (...)”<sup>15</sup>. Z jednej strony globalizacja gospodarki powoduje nawiązywanie stosunków funkcjonalnych między producentami i konsumentami różnych kontynentów i regionów, z drugiej natomiast gwałtowna ekspansja sieci komunikowania, przede wszystkim w dziedzinie mediów audiowizualnych, przybliża zdarzenia, które zwykło się uważać za dalekie i obce. Dalekie stają się coraz bliższe. Ponieważ przemysł kulturalny za pośrednictwem parabolicznych anten i dystrybutorów kaset wideo propaguje styl życia klas średnich zurbanizowanego i uprzemysłowionego Zachodu, świat wielokulturowy uniformizuje się, a wartości kulturowe typowe dla tego stylu życia stają się w pewnym sensie normami międzynarodowymi – podkreśla w raporcie Rudolf Starenhagen, politolog i socjolog meksykański<sup>16</sup>. Zdarza się również tak, że „idea narodu monoetnicznego, kulturowo jednolitego jest najczęściej przywoływana, aby ukryć fakt, że dane państwa zasługiwałyby raczej na miano etnocentrycznych, skoro jedna większościowa lub dominująca grupa etniczna zdolna jest narzucić tam swoją własną wizję narodowości innym członkom społeczeństwa (...)”<sup>17</sup>. Prawdą jest, że wiele współczesnych konfliktów etnicznych na świecie zrodziło się wskutek niewłaściwego rozwiązywania tych problemów na danym obszarze.

Nie ma dziś powrotu do czystych kultur narodowych. Coraz wyraźniej wchodzimy w orbitę tworzącej się kultury światowej. W naszym europejskim

<sup>14</sup> Tamże, s. 31.

<sup>15</sup> Tamże, s. 31–32.

<sup>16</sup> R. Starenhagen, *Edukacja do świata wielokulturowego*, [w:] *Edukacja: Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998, s. 249–250.

<sup>17</sup> H. Kwiatkowska, op. cit., s. 69.

wymiarze wszelka edukacja powinna charakteryzować się otwarciem ludzi na inność i odmienność, na różnice międzykulturowe. Celem bowiem pedagogiki międzykulturowej jest stworzenie równoprawnych warunków życia dla różnych kulturowo i etnicznie grup żyjących w ramach danego społeczeństwa. Według H. Kwiatkowskiej edukacja ma kształtować świadomość człowieka „zgodnie z genezą o istocie ludzkiej, usprawniając go tym samym do określenia miejsca w historii i zarazem czyniąc go pełnomocnym w odbieraniu innych ludzi mających także własną historię i własne w niej miejsce”<sup>18</sup>. Wiadomo, że w skali globalnej wymóg solidarności nakazuje otwarcie się na innych i potrzebę ich zrozumienia z jednoczesnym poszanowaniem różnic.

Europa przyjmuje coraz więcej ludzi z zewnątrz. Traktowanie imigrantów jako normalnych współobywateli i potencjalnych współpartnerów, aby czuli się jak najkrócej „obcymi” wśród „obcych”, zależy od jasnej, niesprzecznej wewnętrznie polityki imigracyjnej i właściwego przekonania większości członków społeczeństwa. Brunon Bartz słusznie zauważa, że „tego ostatniego można dokonać tylko za pomocą rozwoju nowej dziedziny nauk o wychowaniu, którą nazwano edukacją wielokulturową”. W tym sensie – stwierdza autor – rozwój jej jest równocześnie warunkiem pomyślnego przebiegu integracji europejskiej<sup>19</sup>. Różne uprzedzenia, nacjonalizm i etnocentryzm oraz w niemałym stopniu rasizm stwarzają konflikty, pojawiają się akty przemocy.

Powstawanie społeczeństw wielokulturowych to efekt wielu procesów cywilizacyjnych, takich jak: wzmożony ruch migracyjny do wysoko rozwiniętych krajów przemysłowych, uznanie praw człowieka i mniejszości etnicznych do współkształtowania demokracji w tych krajach oraz globalizacja komunikacji w kontaktach międzyludzkich. O tych trzech fenomenach pisze B. Bartz w interesującej publikacji dotyczącej wielokulturowego wychowania<sup>20</sup>. Na pewno mniejszości współczesne przejawiają rosnącą aktywność na ogół nie dlatego – jak podkreśla B. Synak – „że są bardziej prześladowane czy dyskryminowane, lecz dlatego, że odczuwają większe potrzeby podtrzymywania swej odrębności oraz mają większe możliwości działania w różnych dziedzinach, a zwłaszcza szerszy ku temu zakres praw”<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> B. Bartz, *Edukacja wielokulturowa jako warunek integracji europejskiej*, [w:] E. Podolska-Filipowicz, H. Błażejowski i R. Gerlach (red.), *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1995, s. 75.

<sup>20</sup> B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, Duisburg–Radom 1997, s. 5.

<sup>21</sup> B. Synak, op. cit., s. 7.



## Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce

Polska jest krajem krzyżujących się wpływów kulturowych. Leży w centrum Europy i od wieków była i jest obszarem tych wpływów, co wiąże się ze zróżnicowaniem zamieszkujących w jej granicach ludności. Efektywność podejmowanych rozwiązań zależy w dużym stopniu od procesów wzajemnej akceptacji zarówno ze strony ludności osiadłej, jak i napływającej. W zakresie omawianych zjawisk niezbędna jest odpowiednia regulacja prawna, jak również intensywniejsza współpraca z krajami o większym doświadczeniu w zakresie edukacji wobec wielokulturowości. Chodzi tu głównie o nieliczne grupy ludności w danym państwie, mające najczęściej jego obywatelstwo i uczestniczące w życiu politycznym, społecznym oraz kulturalnym w kraju osiedlenia. Mniejszości te pragną jednocześnie zachowania swojej kultury, języka, tradycji, religii, a głównie świadomości narodowej. Tak więc wielokulturowość w tym rozumieniu odnosi się najczęściej do problematyki różnic kulturowych w obrębie społeczeństw poszczególnych państw, których część stanowią owe mniejszości domagające się należnego im miejsca. „W badaniach koordynowanych przez ONZ proponuje się przyjąć – jak podkreśla Iwona Grabarczyk – że jest to grupa pozostająca w liczebnej mniejszości w stosunku do pozostałej ludności państwa, niezajmująca pozycji dominującej, której członkowie, będąc obywatelami państwa, charakteryzują się cechami etnicznymi, religijnymi lub językowymi, odmiennymi od pozostałej części ludności, i wykazują choćby domniemane poczucie wspólnoty, zmierzające do zachowania swej kultury, tradycji, religii lub języka”<sup>22</sup>. Według autorki termin „mniejszość narodowa” jest (zwłaszcza w literaturze zachodnioeuropejskiej) zastępowany pojęciem „niedominująca grupa etniczna”.

Wydarzenia historyczne, a w konsekwencji zmiany ekonomiczno-polityczne przełomu XX i XXI wieku, sprawiły, że mamy nowe spojrzenie na edukację wielokulturową i międzykulturową w jednoczącej się Europie – Europie bez granic. Następuje przenikanie dorobku kultur i narodowości. Odmiennosc językowa, rasowa, kulturowa czy religijna może stanowić pomost współpracy między różnymi społecznościami. Termin „narodowość” odnosi się do kraju pochodzenia, zaś przynależność etniczna to kolejny termin używany zamiennie z „rasą” i „kulturą”<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> I. Grabarczyk, *Mniejszości narodowe*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna...*, t. III, s. 346.

<sup>23</sup> D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 35.



Żyjemy w burzliwych czasach, a świat wokół nas coraz bardziej potrzebuje wzrostu świadomości, zrozumienia, tolerancji i poszanowania różnorodności kulturowej. Chodzi tu o wzajemne przenikanie i koegzystencję narodowych i regionalnych tradycji, historii, wartości duchowych i moralnych, swoisty dialog międzykulturowy, i jest to niewątpliwie zjawisko narastające, upowszechniające się, nie tylko w skali europejskiej, ale i światowej. Idee i wartości kulturowe coraz częściej przenikają przez granice państwowe i etniczne poprzez środki masowego przekazu. Oprócz radia, telewizji i prasy coraz częściej świat korzysta z informacji przekazywanych drogą satelitarną czy internetową. Ważne są tu też ruchy migracyjne ludności związane z podejmowaniem pracy i uzupełnianiem luk demograficznych w danym kraju. Przepływ ludności i ruchy migracyjne mają również miejsce na wskutek wojen i lokalnych konfliktów. Idea wielokulturowości i tworzenia multikulturalnego społeczeństwa ma nie tylko zwolenników i propagatorów, ale także i przeciwników. Jest też często – jak podkreśla Henryk Bednarski – „powodem narastania w wielu krajach tendencji i ruchów o charakterze konserwatywno-nacjonalistycznym. W przepływie ludzi, idei i kultur widzi się niebezpieczeństwo ubożenia własnej kultury, języka, tradycji, zwyczajów i obyczajów. Rodzi to niechętny, często wręcz wrogi stosunek do reprezentantów innych nacji i kultur”<sup>24</sup>.

Na europejskim tle współczesna Polska wydaje się być krajem jednorodnym. Według Narodowego Spisu Powszechnego z roku 2011 przynależność do narodowości polskiej zadeklarowało nieco mniej niż 95% badanych. Zarówno polską, jak i inną niż polską tożsamość narodowo-etniczną zadeklarowało 2,26%, wyłącznie niepolską przynależność narodową lub etniczną – 1,55%. Część osób należących do omawianych mniejszości żyło w większych skupiskach, pozostałe w rozproszeniu. Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym<sup>25</sup> wymienia następujące mniejszości narodowe z tradycją zamieszkania na terenie Polski: białoruską, czeską, litewską, niemiecką, ormiańską, rosyjską, słowacką, ukraińską i żydowską. Natomiast za mniejszości etniczne uznaje następujące: karaimską, łemkowską, romską i tatarską. Uwzględniono też jedną mniejszość językową – Kaszubów<sup>26</sup>. Obecnie na terenie Polski egzystują

---

<sup>24</sup> H. Bednarski, *Wielokulturowość – zagrożenia i szanse*, [w:] M. Janukowicz, K. Rędziński (red.), *Edukacja wobec wielokulturowości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 2001, s. 113.

<sup>25</sup> Dz.U. 2005 nr 17 poz. 141.

<sup>26</sup> A. Dylewski, *Polska wielu kultur*, Świat Książki, Warszawa 2008, s. 8–10.

przedstawiciele 15 mniejszości narodowych i etnicznych – szacuje się ich na 1 milion osób, co stanowi 2–3%. Do mniejszości narodowych należą: Białorusini, Czesi, Grecy, Macedończycy, Litwini, Niemcy, Ormianie, Rosjanie, Słowacy, Ukraińcy i Żydzi; zaś mniejszości etniczne (bezpieństwowe) to: Karaimi, Romowie (Cyganie), Tatarzy i Łemkowie – stwierdza autorka wielu opracowań z tego zakresu – I. Grabarczyk, słusznie podkreślając, że trudno jest ustalać dokładną liczbę poszczególnych narodowości i wiele informacji pochodzi ze spisów oraz szacunków organizacji mniejszościowych. Użyte wyniki wymagają bardzo ostrożnej interpretacji<sup>27</sup>. W wyniku migracji ludności i zmian granic państwowych mniejszości narodowe występują we wszystkich współczesnych krajach, co w niektórych przypadkach stało się przyczyną konfliktów, a nawet segregacji etnicznej. Dane z lat 30. ubiegłego wieku pozwalają szacować odsetek etnicznych Polaków na nie więcej niż 65% ówczesnej ludności kraju<sup>28</sup>. Najliczniejsze mniejszości tworzyli Ukraińcy, Żydzi, Białorusini i Niemcy.

Mniejszości narodowe w Polsce miały zapewnione gwarancje co do uprawnień – wynikało to także z międzynarodowych zobowiązań, m.in. traktatu wersalskiego z 10 stycznia 1920 roku<sup>29</sup>. Jednak w okresie międzywojennym dochodziło często do konfliktów na tle narodowościowym, gdyż stopniowo ograniczano liczbę szkół z językami narodowymi, a niektóre ugrupowania polityczne II RP miały obawy przed narastaniem tendencji separatystycznych. W wyniku II wojny światowej i zbrodni hitlerowskich nastąpiły przesiedlenia i repatriacje ludności, co wiązało się z przesunięciem granic. Nastąpił spadek liczebności mniejszości narodowych. Faszyzm przyniósł zagładę Żydów polskich i znaczną część Romów. Po wojnie władze przystąpiły do budowania państwa narodowego i w związku z tym wysiedlono (do roku 1950) znaczną część mniejszości niemieckiej, ukraińskiej (w znacznym stopniu pod przymusem), białoruskiej i żydowskiej<sup>30</sup>. Znakomity znawca analizowanej problematyki, profesor Jerzy Nikitorowicz, słusznie podkreślał, iż „lata wojenne zniszczyły tradycyjne więzi i normy, spowodowały także mobilność społeczeństwa, rozbijając bariery wewnętrzne integrujące wspólnotę narodową, oraz przyczyniły się do umocnienia w społeczeństwie polskim idei państwa narodo-

<sup>27</sup> I. Grabarczyk, op. cit., s. 347.

<sup>28</sup> M. Karolczuk-Kędzierska (red.), *Historia Polski. Encyklopedia szkolna*, Wydawnictwo Olesiejuk, Ożarów Mazowiecki 2015, s. 213.

<sup>29</sup> Tamże, s. 213.

<sup>30</sup> P. Madajczyk (red.), *Mniejszości narodowe w Polsce. Państwo i społeczeństwo polskie a mniejszości narodowe w okresach przełomów politycznych (1944–1989)*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1998, s. 7.

wego, pozbawionego mniejszości narodowych. W ówczesnym pojęciu obywatelstwo i narodowość były tożsame<sup>31</sup>. Ten sam autor zamieścił liczebność mniejszości narodowych w Polsce na początku lat siedemdziesiątych (ubiegłego wieku): Ukraińcy – 200 tys., Białorusini – 180 tys., Czesi i Słowacy – 25 tys., Żydzi – 15 tys., Cyganie – 15 tys., Grecy i Macedończycy – 10 tys., Litwini – 9 tys., Rosjanie – 8 tys., Niemcy – 3 tys. Po zmianach ustrojowych w 1989 roku zwiększyła się znaczna liczba Białorusinów i Ukraińców, Niemców (nawet po 300 tys.) i Litwinów (30 tys.). Wykaz mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce ujmuje tabela 1<sup>32</sup>.

Tabela 1. Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce

Mniejszość	Szacunkowa liczebność [w tys.]	Największe skupiska *
Białorusini	200–300	województwo podlaskie
Czesi	3	województwo: dolnośląskie, lubelskie, łódzkie
Karaimi	0,2	w rozproszeniu
Litwini	20–25	województwo podlaskie (powiat sejneński)
Łemkowie	60–70	województwo: małopolskie, (Beskid Niski i Sądecki) podkarpackie, dolnośląskie, warmińsko-mazurskie, lubuskie
Niemcy	300–500	województwo: opolskie, śląskie, warmińsko-mazurskie, kujawsko-pomorskie
Ormianie	5–8	województwo: dolnośląskie, małopolskie
Romowie	20–30	województwo: małopolskie, większość w rozproszeniu
Rosjan	10–15	województwo: podlaskie, warmińsko-mazurskie
Słowacy	10–20	województwo: małopolskie (Spisz i Orawa)
Tatarzy	5	województwo podlaskie
Ukraińcy	200–300	województwa: dolnośląskie, lubelskie, lubuskie, małopolskie, podkarpackie, warmińsko-mazurskie, zachodniopomorskie
Żydzi	8–10	W rozproszeniu

\* Ponadto tereny województwa pomorskiego zamieszkują Kaszubi – grupa etniczna kultuwająca tradycje regionalne oraz używająca języka kaszubskiego. Liczebność tej grupy szacuje się na około 350–500 tys. osób.

<sup>31</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 162.

<sup>32</sup> Tamże, s. 164. Na podstawie I Raportu dla Sekretarza Generalnego Rady Europy z realizacji przez Rzeczpospolitą Polską postanowień *Konwencji ramowej o ochronie mniejszości narodowych*, Warszawa 2002, s. 15.

Mocy nabrała wizja społeczeństwa obywatelskiego z gwarancją w nim dla mniejszości. Jednak każdy naród ma skłonność do wywyższania siebie, co się zwykle łączy z krytycznym postrzeganiem innych, głównie sąsiadów. Znaczącym wyróżnikiem mniejszości może być również wyznanie. Krajobraz Kościołów i wyznań religijnych w Polsce jest nieporównanie bogatszy niż grup etnicznych, ma natomiast jedną cechę podobną. Jest nią dominacja jednego wyznania – katolicyzmu. Wśród wielu Kościołów i związków wyznaniowych najczęściej wymienia się: katolickie, prawosławne, protestanckie i tradycji protestanckiej, islamskie i inne. Są też liczne stowarzyszenia narodowościowe i etniczne a także szkoły różnego typu.

## W kręgu przeobrażeń narodowych i etnicznych oraz wychowania w duchu wielokulturowości

W Polsce wzrasta liczba imigrantów, uchodźców, przesiedleńców z innych krajów. Jest też niemała rzesza obywateli obcych państw, którzy przebywają w naszym kraju na niepewnym statusie turysty, choć zajmują się zupełnie czym innym. Corocznie po kilka tysięcy przybyłych legalnie obywatele stara się o status uchodźców politycznych. Coraz więcej obcokrajowców przyjeżdża, by podjąć w Polsce pracę – zakładają różne firmy, trudnią się handlem; występuje ponadto rynek usług matrymonialnych. Są to więc nowe problemy dotyczące cudzoziemców, którymi również powinna zajmować się pedagogika społeczna.

Śledząc aktualną sytuację w Polsce a także innych, zwłaszcza europejskich krajach, warto podkreślić, że idea wielokulturowości nie wszędzie jest wcielona w życie. Wielka Brytania przez lata pozwalała poszczególnym grupom narodowościowym żyć oddzielnie, mówić własnymi językami, ubierać się po swojemu. Obecnie po wielu zamieszkach na tle rasowym i zamachach rodzimych terrorystów słychać coraz więcej wypowiedzi, że trzeba zintegrować imigrantów. Wprawdzie polityka wielokulturowości przyniosła w tym kraju wiele sukcesów (udało się zwalczyć część brytyjskiego rasizmu, a poziom tolerancji dla odmienności jest dziś wysoki). Profesor Ted Cantle (brytyjski ekspert), będąc w Polsce, podkreślił, że jest pewna przesada w pozwalaniu, aby poszczególne grupy prowadziły równoległe życie prawie bez kontaktu z główną społecznością<sup>33</sup>. Brytyjczycy nie pragną zbliżyć się do modelu

---

<sup>33</sup> *Na Wyspach przesadzili z wielokulturowością*. Wywiad D. Pszczółkowskiej z prof. Tedem Cantle'm, „Gazeta Wyborcza” z 23.10.2006.

francuskiego (stawiającego na asymilację imigrantów), ale próbują znaleźć równowagę „między tym, co wspólnie a tym, co oddzielnie (...); elementy kulturowe, jak: język, sposób ubierania się, wiara, instytucje społeczne, sztuka, kuchnia, powinny pozostać oddzielne. Wspólne musi być natomiast życie gospodarcze i polityczne”. Polacy w Wielkiej Brytanii nie lokują się w tradycyjnych ośrodkach emigracji, lecz np. na terenach wiejskich wschodniej Anglii, Szkocji, hrabstwa Kent. Nie ma dzielnic czy miejscowości, które są wyłącznie polskie. Prof. Cantle poinformował, że w Zjednoczonym Królestwie jest aż 113 polskich domów kultury, 82 polskie kościoły katolickie. Społeczność jest silna, utrzymuje swoje dziedzictwo kulturowe i religijne, ale nie izoluje się od Brytyjczyków i innych w sferze gospodarki, polityki. Jest dobrym przykładem wielokulturowości, jaką chcemy widzieć. Zdarzają się jednak i antypolskie akcje oraz ataki o charakterze rasistowskim. W maju 2013 roku członkowie nacjonalistycznej Brytyjskiej Partii Narodowej rozdawali ulotki, w których pracujących na Wyspach Polaków zrównali z małpami. Aresztowano ich pod zarzutem podżegania do nienawiści masowej. „Brytyjskie miejsca pracy dla Brytyjczyków” – to główne hasło tej Partii Narodowej<sup>34</sup>.

W Szwecji idea wielokulturowości również została zachwiana, doprowadziła do segregacji. W związku z zamieszkami na przedmieściach Sztokholmu, jakie miały miejsce w ostatnim okresie, mówi się o swego rodzaju kłęsce szwedzkiej polityki imigracyjnej, która to polityka już od 30 lat podlega ciągłym zmianom. Bezpośrednią reakcją na zamieszki jest podkreślanie przez rząd zasady państwa prawnego, które nie będzie tolerować wandalizmu i przemocy. Skala agresji i wykluczenia jest bardzo duża. Według prof. Witolda Maciejewskiego (skandynawisty z SWPS), segregacja ma kilka aspektów. Pierwszy mieszkaniowy – można wyróżnić 38 obszarów miejskich z wyraźną przewagą imigrantów, a w połowie z nich odsetek imigrantów to 80% lub więcej. Drugim aspektem jest połączenie kryteriów etnicznych i kulturowych, bo bycie imigrantem wyraźnie się sprzęga z biedą, brakiem wykształcenia i bezrobociem.

Imigranci dzielą się na dwie kategorie: na widocznych (wyróżniają się pod względem etnicznym i wyglądownym) oraz najbardziej upośledzonych społecznie i niewidocznych. Mówi się – podkreśla W. Maciejewski – „o gettoizacji Szwecji, polegającej również na tym, że tzw. rdzenni Szwedzi zamykają się i izolują od imigrantów. W związku z tym pogłębia się bezrobocie, trud-

---

<sup>34</sup> I. Kadłuczka, *Do więzienia za porównanie Polaków do małp*, „Gazeta Wyborcza” z 2.09.2013.

ności adaptacyjne oraz zależność imigrantów od opieki społecznej i zasiłków socjalnych<sup>35</sup>. Przez wiele lat Szwecja była azylem dla tysięcy osób przesiedlowanych w swoich krajach urodzenia, m.in. dla uchodźców z PRL. W związku z powiększającym się wzrostem napływu imigrantów trwa w Szwecji demontaż państwa socjalnego. Wzrastają więc różnice w podziale uposażenia. Obcięcie środków na opiekę społeczną skutkuje z kolei „demontażem usług na obszarach biedniejszych – coraz niższym poziomie szkolnictwa, doradztwa zawodowego, opieki zdrowotnej” (aż 40% imigranckiej młodzieży nie ma po szkole podstawowej wystarczających kompetencji do podjęcia nauki w szkole średniej, co przekłada się na ogromne bezrobocie wśród młodych). Wielokulturowość ponosi w znacznym stopniu klęskę, gdyż doprowadza do segregacji. O ile skrajna prawica przed wyborami kładła nacisk na asymilację imigrantów, o tyle socjaldemokraci obiecywali im lepszą edukację i dostęp do rynku pracy.

Z kolei Austria nie chce obcych. „Chciałbym ukończyć studia, otworzyć biznes. Dlaczego tak bardzo mnie tu nie chcą?” – pyta Mir Jahangir, jeden z uchodźców protestujących w Wiedniu przeciwko złemu traktowaniu przez władze. Trudny jest los uchodźców. W Austrii obowiązuje jedno z najbardziej restrykcyjnych w Unii Europejskiej praw dotyczących przyznawania azylu, a szansa na uzyskanie prawa do legalnego pobytu jest minimalna. Często dochodzi do swego rodzaju paradoksu – dzieci uciekinierów uczą się niemieckiego, asymilują z austriackim społeczeństwem, a po latach urzędnicy przypominają sobie o ich losie i zarządzają deportacje<sup>36</sup>.

Problemy ma też mniejszość polska na Litwie. Eurodeputowany Bogusław Sonik zwrócił się do unijnej agencji praw człowieka, by zajęła się kwestią obywateli pochodzenia polskiego, bowiem Litwa odmawia im prawa do zapisu nazwisk w oficjalnych dokumentach z użyciem polskich liter. Polacy nie mogą też umieszczać dwujęzycznych napisów z nazwami ulic i miejscowości w obwodzie solecznickim (obejmującym teren wokół Wilna, lecz bez stolicy), choć stanowią tam większość. Są to problemy dość złożone, ale na drodze dialogu winny być stopniowo rozwiązywane, mimo nawarstwień historycznych.

O jedność i nienaruszalność ustalonych granic walczą Ukraińcy. Nastąpiła aneksja Krymu przyłączonego do Rosji, trwa wojna na południowo-wschodniej Ukrainie na tle narodowościowym i etnicznym. W Gdańsku został po-

---

<sup>35</sup> Zob. Wywiad T. Rozwadowskiego z prof. W. Maciejewskim: *Musimy przyglądać się temu, co dzieje się w Szwecji*, „Dziennik Bałtycki” z 28.05.2013.

<sup>36</sup> B. Wieliński, *Austria nie chce obcych*, „Gazeta Wyborcza” z 20.05.2013.

wołany Komitet Polityczny Tatarów Krymskich na Obczyźnie, który zamierza działać na rzecz utworzenia w ramach Ukrainy Autonomicznej Tatarskiej Republiki Krymu. Idea wielokulturowości w Ukrainie ogarniętej obecnie wojną ponosi klęskę.

Ważne są określone uregulowania normatywno-konstytucyjne i wynikające z unormowań międzynarodowych. I tak, Konstytucja RP w art. 35 stanowi:

„1. Rzeczpospolita Polska zapewnia obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych i etnicznych wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów oraz tradycji oraz rozwoju własnej kultury.

2. Mniejszości narodowe i etniczne mają prawo do tworzenia własnych instytucji służących ochronie tożsamości religijnej oraz do uczestnictwa w rozstrzyganiu spraw dotyczących ich tożsamości kulturowej”.

Ważne są również podstawowe dokumenty narodowe, które określają obowiązkowe standardy ochrony praw osób należących do mniejszości narodowych. Należą do nich m.in.:

♦ Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (Dz.U. 1993 nr 61 poz. 284);

♦ Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych (Dz.U. 1977 nr 38 poz. 167);

♦ Europejska Konwencja Ramowa o Ochronie Mniejszości Narodowych z 1995 r., ratyfikowana przez Sejm i Senat 27 kwietnia 2000 r. (Dz.U. 2002 nr 22 poz. 209);

♦ Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej (Dz.U. 1969 nr 25 poz. 187);

♦ Raport Spotkania ekspertów KBWE w sprawie mniejszości narodowych, Genewa 19 lipca 1991 r. („Zbiór Dokumentów” 1992, nr 2, s. 91–103);

♦ Konwencja ONZ o Prawach Dziecka (Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526).

Mniejszości narodowe w Polsce mogą się swobodnie zrzeszać. Sposób, w jaki dany kraj je traktuje jest uznawany na świecie za istotny wskaźnik demokracji. Na Pomorzu Gdańskim były w roku 2013 postępowania karne dotyczące przestępstw z nienawiści. Chodziło o trzy rodzaje przestępstw: 1) naruszenie art. 119 kk, dotyczącego stosowania przemocy z powodu przynależności narodowej, etnicznej, rasowej, politycznej, wyznaniowej lub z powodu bezwyznaniowości; 2) odpowiedzialności karnej za publiczne propagowanie faszystowskiego lub totalitarnego ustroju i nawoływanie do nienawiści na tle różnic narodowościowych, etnicznych, rasowych, wyznaniowych



(art. 256 kk); 3) publiczne znieważanie grupy ludności lub poszczególnej osoby z tego powodu.

Bulwersujące wydarzenia, jakie przed kilkoma laty miały miejsce w Gdańsku (podpalenie meczetu, narysowanie swastyk na synagodze) i Białymstoku (podpalenie dwukrotne drzwi mieszkań „obcych” – najpierw rodziny czeczeńskiej, a następnie polskiej, którą odwiedził zięć Hindus; w sumie mogło zginąć dziesięć osób). Oczywiście zadaniem organów ścigania jest dokładne ustalenie, czy w wymienionych przypadkach mamy do czynienia z przestępstwem dokonanym z nienawiści, czy też z wybrykiem chuligańskim, ale – w związku z powtarzającymi się zbrodniczymi napaściami na tle rasistowskim – do Białegostoku przyjechał minister spraw wewnętrznych. Powołano przy wojewodzie specjalny zespół przeciwdziałania aktom rasizmu i ksenofobii. Krytycznie odniesiono się też do postawy jednego z funkcjonariuszy policji, który poszkodowanej rodzinie doradzał wyjazd z Białegostoku. „To przestępcy, a nie normalni obywatele mają stąd uciekać” – powiedział ówczesny minister Bartłomiej Sienkiewicz.

Warto podkreślić, że w Podlaskim od wieków żyli obok siebie przyjaźnie Polacy, Tatarzy, Białorusini, Litwini i Ukraińcy. Każdy ze swą religią, tradycją, obyczajem. Słusznie oburza się Władysław Tocki – naczelny redaktor łomżyńskich „Kontaktów” – konstatując, że „dzieje się z nami pod tym względem coś bardzo niedobrego, bo tegoroczne podpalenia to nie odosobnione przypadki wrogości wobec innych”<sup>37</sup>. Według Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z roku 2012 zarejestrowano w woj. podlaskim mniej mniejszości narodowych. Ubywa mieszkańców, którzy deklarują przynależność do mniejszości białoruskiej i litewskiej. Narodowość białoruską zaznaczyło w dokumentach 38,3 tys. osób (dziesięć lat wcześniej, w 2002 roku, 46,4 tys.). W odniesieniu do mniejszości litewskiej odpowiednio: 4,7 i 5,2 tys. w 2002 roku. Wyjątkiem jest mniejszość ukraińska, której przybyło z 1,4 do 2,2 tys.<sup>38</sup> Ten sam autor stawia kolejne pytania: jacy „obcy” mieszkają w Podlaskim?<sup>39</sup> Ilu ich? 4,6 tys. Białorusinów (w Polsce 47,6 tys.), 1,3 tys. Ukraińców (w Polsce 27,1 tys.), 365 Romów (w Polsce 12,7 tys.), 5 tys. Litwinów (w Polsce 5,6 tys.), 511 Rosjan (w Polsce 3,2 tys.), 319 Tatarów (w Polsce 447).

<sup>37</sup> „Kontakty” 2013, nr 20.

<sup>38</sup> Szersze informacje o mniejszościach narodowych w Polsce i problemach edukacji wielokulturowej w integrującej się Europie są zamieszczone w publikacji: J. Żebrowski, *Spółczesność – kultura – wychowanie. Studia i szkice z pedagogiki*, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Wyd. Naukowe „Novum”, Płock–Iława 2009.

<sup>39</sup> „Kontakty” 2018, nr 36.



„Obcy” nie są tu zresztą obcy, gdyż nigdy nas nie najechali, nie zawładnęli podstępem naszej ziemi. Żyli tu zawsze! Często nawet nie określają się narodowościowo, ale wiedząc, że nie są Polakami, mówią o sobie „tutejsi”. Tatarów natomiast sprowadził i nadał im włości za zasługi dla Rzeczypospolitej król Jan Sobieski w XVII wieku!

Podlaskie jest bardzo ważnym regionem, który w wielu dziedzinach powinien być przykładem dla całej Polski. Tu tradycja nie stoi w sprzeczności z nowoczesnością. Możemy być tradycyjni, mieć piękne korzenie, szanować dorobek i jednocześnie być otwartymi na innowacje, które przynosi przyszłość. Tu różnorodność, prawosławni, katolicy, Tatarzy, stanowią o sile regionu. Godne podkreślenia, że ostatnio na 24. Spotkaniach Mniejszości Narodowych Ukraińcy, Białorusini, Niemcy, Tatarzy i Litwini w Puńsku prezentowali swoją kulturę, muzykę i tańce tradycyjne. Puńsk nazywany jest „stolicą” Litwinów w Polsce, stanowią oni 80% mieszkańców. Nie ulega wątpliwości, że obecne województwo podlaskie to najbardziej zróżnicowany narodowościowo i wyznaniowo region w kraju.

Wychowanie wielokulturowe to dyscyplina naukowa stanowiąca odpowiedź na rzeczywistość społeczną, którą charakteryzuje wielokulturowość; chodzi tu także o różne wzory zachowań i sposobów komunikowania się, na co zwraca uwagę Danuta Lalak<sup>40</sup>. Zdaniem autorki w perspektywie integracji europejskiej powinno się dostrzegać trzy zadania, których realizacja mogłaby przybliżyć wizję „Europy wielu ojczyzn”: po pierwsze, wypracowanie wspólnego modelu i standardów kwalifikacji zawodowych jako wymóg bliskiej współpracy gospodarczej; po drugie, budowanie „świadomości europejskiej” dla integracji politycznej, wreszcie zwalczanie przesądów i stereotypów; po trzecie, zadanie implikujące określenie celów i metod pracy zwanej wychowaniem międzykulturowym<sup>41</sup>. Kolejnym etapem budowania postaw integracji europejskiej – według D. Lalak – jest akceptacja i zrozumienie innych stylów komunikacji, metod rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji. Edukacja wielokulturowa powinna mieć na względzie pracę pedagogiczną z cudzoziemcami oraz „przygotowanie całego naszego społeczeństwa do akceptacji i tolerancji różnic kulturowych, etnicznych,

---

<sup>40</sup> D. Lalak, *Obywatelstwa europejskie Polaków – zadania edukacji wielokulturowej*, [w:] E. Górnikowska-Zwolak i A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999, s. 260, 267–269; por. także: D. Lalak (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

<sup>41</sup> D. Lalak, *Obywatelstwo europejskie Polaków...*, s. 267.

a także obyczajowych<sup>42</sup>. Martin J. Haberman, podejmując problem wielokulturowości, wyróżnił osiem sposobów jej pojmowania: 1) jako współistnienie kultur; 2) jako odmienne wartości osobiste; 3) jako zbiór różnych grup kulturowych; 4) jako sprawiedliwość społeczną; 5) jako proces nadawania znaczenia nauczania i uczenia się; 6) jako ogólny klimat szkoły; 7) jako ogólnoświatowa współpraca na rzecz środowiska przyrodniczego; 8) jako uczenie się w ogólnoświatowej gospodarce<sup>43</sup>. Autor zwraca też uwagę na potrzebę stopniowania celów edukacji wielokulturowej. Są to kolejno: 1) negacje podgrup dyskryminowanych; 2) tolerancja (wszyscy muszą uczyć się żyć i współpracować razem niezależnie od różnic); 3) akceptacja różnorodności (każda odmienność jest wspaniała); 4) obrona prawa do odmienności; 5) odpowiedzialność za zmianę (wszyscy są odpowiedzialni za zmianę dyskryminacji i uprzedzeń)<sup>44</sup>.

Ważne są kompetencje i umiejętności nauczyciela międzykulturowego, jego uzdolnienia do pozytywnych i skutecznych zachowań. Według znanej skali B. Rubena jest osiem składników szczególnie istotnych:

1. wysoki poziom szacunku dla innych,
2. postawa interakcyjna,
3. orientacja na wiedzę,
4. empatia,
5. zadaniowe traktowanie ról,
6. role realizowane są w relacjach wobec innych,
7. interakcyjne przywództwo,
8. tolerancja dla niejednoznaczności<sup>45</sup>.

Zadaniem pedagogiki międzykulturowej jest wypracowanie wizji edukacyjnej przygotowującej wszystkich, niezależnie od pochodzenia i kultury, jaką reprezentują, „do życia i współżycia w świecie, w którym chcemy zachować spokój społeczny, odrzucając kolonizowanie świadomości mniejszości przez dominującą większość”<sup>46</sup>. Pedagogika międzykulturowa obejmuje znaczny te-

---

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> Za: Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań-Olsztyn 2000, s. 276.

<sup>44</sup> Tamże.

<sup>45</sup> Tamże, s. 277.

<sup>46</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa*, [w:] H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Toruń 1996, s. 343, zob. też: Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Potencjał społeczno-kulturowy*

matyczny zakres i adresowana jest do wszystkich, a nie tylko do grup mniejszościowych. Jednym z zasadniczych celów kształcenia szkolnego – w wielu krajach – jest przygotowanie dobrych obywateli przestrzegających prawa, reprezentujących wspólną tożsamość narodową i lojalnych obywateli państwa.

Znane są też przykłady marginalizacji, a nawet zniknięcia wielu różnych grup etnicznych, których kultura, religia, język, wierzenia lub sposób życia nie były zgodne z rzekomym ideałem narodowym. Poszczególne państwa powinny zrezygnować z asymilacji obywateli stanowiących mniejszość narodową wbrew ich woli, a także chronić ich przed działaniami z zamiarem asymilacji.

Istotny jest dialog kultur w duchu tolerancji i wzajemnego zrozumienia. Joachim Sartorius (sekretarz generalny Instytutu Goethego w Monachium) w rozmowie z redaktorem „Polityki”<sup>47</sup> Adamem Krzemińskim nie sądzi, by kultury narodowe zanikały, uważając, iż w Europie byłoby to straszne, niemniej jednak coraz więcej państw nie tylko toleruje formy ekspresji odrębności kulturowej, lecz również uznaje, że wielokulturowość to żadna przeszkoda, wręcz przeciwnie – stanowią one prawdziwe filary demokratycznej integracji społecznej. Procesy globalizacji sprawiają, że coraz częściej mamy kontakt z przedstawicielami innych środowisk i kultur, z ludźmi wyznającymi inne systemy wartości i inaczej postrzegającymi rzeczywistość, która nas otacza. Model kulturowości oznacza tworzenie się w następstwie trwałych kontaktów międzykulturowych nowej całości kulturowej – treściowo zróżnicowanej, ale takiej, która generuje mechanizmy integracji wewnętrznej. Słusznie podkreśla Jerzy Smolicz, że „w społeczeństwie wieloetnicznym kultury grup większościowych i mniejszościowych tworzą zasób wartości kulturowych, z których członkowie mogą czerpać, aby tworzyć swoje osobiste systemy kulturowe – wybierają niektóre części dziedzictwa swojej grupy, zestawiając je z wartościami innych grup, i przeformułując w sposób, który uznają za stosowny w istniejących okolicznościach”<sup>48</sup>.

W skali globalnej ważne jest otwarcie się na innych, zrozumienie „Innego” poprzez dialog z jednoczesnym poszanowaniem różnic. Edukacja

---

*polskich pograniczy*, Opolska Oficyna Wydawnicza, Opole 1998; W. Jelonek, *Kryzys szwedzkiej polityki wielokulturowości a adopcja drugiego pokolenia migrantów*, „Przegląd Polonijny” 1996, z 4; T. Szkudlarek (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.

<sup>47</sup> Niemcy na wynos, „Polityka” 2000, nr 15. s. 49.

<sup>48</sup> I. Machaj, *Pogranicze*, [w:] W. Kwaśniewicz (red.), *Encyklopedia socjologii*, Oficyna Naukowa, t. III, Warszawa 2000, s. 127; J. Smolicz, *Dziedzictwo, wartości podstawowe i rozwój kulturalny w społecznościach wieloetnicznych*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 3.

europajska obejmuje różne działania, które prowadzą do kształtowania postaw obywatelskich, popartych odpowiednią wiedzą, postaw akceptujących inność, otwartych, tolerancyjnych. Ma rację Katarzyna Zakroczyńska, twierdząc, że „nie można czuć się Europejczykiem, nie czując się jednocześnie członkiem własnego narodu. Młody człowiek, aby poczuć się Polakiem najpierw powinien zidentyfikować się ze swoją małą społecznością: rodziną, osiedlem, miastem, regionem; powinien te małe społeczności poznać, aktywnie uczestniczyć w ich życiu, poczuć się za nie odpowiedzialnym (...)”<sup>49</sup>. Aby iść do przodu, trzeba umieć współpracować z ludźmi, którzy różnią się zaprogramowaniem kulturowym. Stwierdzenie: „Myśl globalnie, działaj lokalnie” nie jest chyba najbardziej trafne. Sugeruje ono, że wszyscy ludzie myślą podobnie. Gert Hofstede – Holender, pracuje na Uniwersytecie w Hongkongu oraz założonym przez siebie Instytucie Badań nad Współpracą Międzykulturową w Tilburgu<sup>50</sup> – uważa, że powinno być odwrotnie: należy myśleć lokalnie, a działać globalnie. Zdawać sobie sprawę z różnic, ale unikać wartościowania i uczyć się współpracy dla osiągnięcia wspólnych celów. Nieważne, czy ktoś jest Francuzem, Czechem czy Niemcem. Chodzi przecież o to, żeby od siebie coś dać – coś innego, specyficznego, ciekawego, interesującego. Interesującego chociażby przez swoją odmienność. Najgorsze jest upodabnianie się, dążenie do unifikacji – stwierdza Artur Majka<sup>51</sup>. Przede wszystkim liczy się stosunek do drugiego człowieka, reakcja na kogoś, kto jest obok. Edukacja pojmowana jako edukacja człowieka, w warunkach dobrze znanych uwikłań i zagrożeń, musi być edukacją humanistyczną, a więc zorientowaną ku wartościom człowieczeństwa. Analizując system wartości, wymienia się sześć podstawowych, ważnych dla państw i narodów żyjących w Europie. Są to: prawa człowieka, bezpieczeństwo, jedność, równość, wolność i solidarność.

Znajomość innych kultur pozwala poznać specyfikę własnej kultury, a także wspólne dziedzictwo kulturowe. Odkrywanie wspólnych wartości może tworzyć fundament „solidarności intelektualnej i moralnej ludzkości” – podkreśla się w raporcie J. Delors’a. To głównie nauczycielowi przypada rola promotora zmian, orędownika wzajemnego zrozumienia, tolerancji i pokojowego

---

<sup>49</sup> K. Zakroczyńska, *Edukacja europejska w szkole*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 2; K. Kamińska, *Nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec wielokulturowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.

<sup>50</sup> Z wywiadu J. Butrym z G. Hofstedem: *Wszyscy używamy tam-tamów*, „Polityka” 2000, nr 3.

<sup>51</sup> Z wywiadu M. Wittbrota z A. Majką: *Człowiek*, „Nasza Rodzina”, Paryż 1999, nr 9–10.

współżycia. W edukacji wielokulturowej nie chodzi o zacieranie różnic między kulturami, ale o świadomość ich istnienia. Chodzi o przygotowanie do życia w ponowoczesnym świecie. Pedagogikę (edukację) międzykulturową postrzega się jako „pedagogikę spotkania się kultur” lub jako „pedagogikę konfliktu kultur”<sup>52</sup>. Obserwuje się również renesans regionalizmu, a więc swoisty zwrot jednostek ku swoim korzeniom i małym ojczyznom. Coraz wyraźniej dają o sobie znać ruchy etnoregionalne, zabiegające o własną autonomię i podmiotowość kulturalno-etniczną dla swych społeczności<sup>53</sup>. Powinno się popierać wszystkie działania rozwijające małe i duże ojczyzny oraz likwidujące szkodliwe stereotypy narodowe. W wielu skupiskach imigrantów (Niemcy, Francja) zbyt wolno zachodzą procesy integracyjne z miejscową ludnością, stąd zastrzone są wymagania wobec obcoplemiennych imigrantów. Mogą oni uzyskać obywatelstwo, ale pod warunkiem lojalności wobec kraju i przyswojenia sobie jego kultury<sup>54</sup>.

Zadaniem pedagogiki międzykulturowej jest wprowadzenie wizji edukacyjnej przygotowującej wszystkich, niezależnie od pochodzenia i kultury jaką reprezentują, do życia i współżycia w świecie, w którym chcemy zachować spokój społeczny, odrzucając kolonizowanie świadomości mniejszości przez dominującą większość. Powinny być odrzucone uprzedzenia rasowe i ksenofobiczne. Festiwale „Dialogu Czterech Kultur”, które cyklicznie odbywają się w Łodzi, są ważnym wydarzeniem o dużym zasięgu. Ogniskują się na dorobku

---

<sup>52</sup> T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzynarodowej*, [w:] T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 29–31. Por. także: A. Szerląg (red.), *Edukacja obywatelska w społeczeństwach wielokulturowych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007; D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007; A. Chodubski, A. Frączek, H. Głogowska, A. Waśkiewicz (red.), *W kręgu pytań o tożsamość narodową i etniczną Pomorza Gdańskiego*, Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Gdańsk 2011; R. Wapiński, *Polska na styku narodów i kultur. W kręgu przeobrażeń narodowościowych i cywilizacyjnych w XIX i XX wieku*, Wydawnictwo STEPAN Desing, Gdańsk 2002.

<sup>53</sup> K. Kossak-Głowczewski, *Edukacja regionalna i międzykulturowa – kontekst i narzędzia interpretacyjne*, [w:] M. Szczepka-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensory*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 60–71.

<sup>54</sup> B. Wielińska, *Merkel łączy imigrantów i multikulti*, „Gazeta Wyborcza” z 18.10.2010r.; por. też: J. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Spoleczeństwo wielokulturowe wyzwaniem w pracy nauczyciela andragoga*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011; J. Załęcki, *Kontakt międzykulturowy a obraz Niemca w świadomości gdańszczan*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008; T. Pilch (red.), *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

twórczym Niemców, Rosjan Żydów i Polaków. Z tych doświadczeń i spotkań płynie przesłanie o potrzebie poznania innych narodowości, wzajemnego zrozumienia i poszanowania.

## Bibliografia

- Bałachowicz J., *Przesłanie do narodów świata w sprawie oświaty i wychowania*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 5.
- Bartz B., *Edukacja wielokulturowa jako warunek integracji europejskiej*, [w:] E. Podoska-Filipowicz, H. Błażejowski, R. Gerlach (red.), *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1995.
- Bartz B., *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, Duisburg–Radom 1997.
- Bednarski H., *Wielokulturowość – zagrożenia i szanse*, [w:] M. Janukowicz, K. Rędziński (red.), *Edukacja wobec wielokulturowości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 2001.
- Bińczycka J., Jacher W., *Problematyka kulturowa i wychowawcza migrantów*, „Chowanna” 1980, nr 2.
- Butrym J., Hofstedem G., *Wszyscy używamy tam-tamów*, „Polityka” 2000, nr 32.
- Chodubski A., Frączek A., Głogowska H., Waśkiewicz A. (red.), *W kręgu pytań o tożsamość narodową i etniczną Pomorza Gdańskiego*, Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Gdańsk 2011.
- Dyczewski W., *Kultura polska w procesie przemian*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993.
- Dylewska A., *Polska wielu kultur*, Świat Książki, Warszawa 2008.
- Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa*, [w:] H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Toruń 1996.
- Golka M., *Oblicza wielokulturowości*, [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Ładziński (red.), *U progu wielokulturowości*, Warszawa 1997.
- Grabarczyk I., *Mniejszości narodowe*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Horyń J., Maciejewski J. (red.), *Spółczesność wielokulturowe wyzwaniem w pracy nauczyciela andragoga*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011.
- Jasiński Z., Lewowicki T., Nikitorowicz J. (red.), *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*, Opolska Oficyna Wydawnicza, Opole 1998.
- Jelonek W., *Kryzys szwedzkiej polityki wielokulturowości a adopcja drugiego pokolenia migrantów*, „Przegląd Polonijny” 1996, z 4.
- Kadłuczka I., *Do więzienia za porównanie Polaków do małąp.* „Gazeta Wyborcza” z 2.09.2013.
- Kamińska K., *Nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec wielokulturowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Karolczuk-Kędzierska M. (red.), *Historia Polski. Encyklopedia szkolna*, Wydawnictwo Olesiejuk, Ożarów Mazowiecki 2015.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa*, PWN, Warszawa 1980.



- Kłoskowska A., *Otwartość i sąsiedztwo kultur narodowych*, „Kultura i Społeczeństwo” 1997.
- Kłoskowska A., *Kultura narodowa u korzeni*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Kossak-Główczewski K., *Edukacja regionalna i międzykulturowa – kontekst i narzędzia interpretacyjne*, [w:] M. Szczepska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensory*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 60–71.
- Kwiatkowska H., *Europejski wymiar edukacji: próba identyfikacji idei – implikacje dla kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000.
- Lalak D., *Obywatelstwa europejskie Polaków – zadania edukacji wielokulturowej*, [w:] E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
- Lalak D. (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzynarodowej*, [w:] T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Machaj I., *Pogranicze*, [w:] W. Kwaśniewicz (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. III, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000.
- Madajczyk P. (red.), *Mniejszości narodowe w Polsce. Państwo i społeczeństwo polskie a mniejszości narodowe w okresach przełomów politycznych (1944–1989)*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1998.
- Matsumoto D., Juang L., *Psychologia międzykulturowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Na Wyspach przesadzili z wielokulturowością*. Wywiad D. Pszczółkowskiej z prof. Tedem Cattle’em, „Gazeta Wyborcza” z 23.10.2006.
- Niemcy na wynos*, „Polityka” 2000, nr 15. s. 49.
- Nikitorowicz J. (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Wyd. Trans-Humana, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J. (red.), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Problemy edukacji regionalnej i międzykulturowej w pedagogice społecznej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1980.
- Nikitorowicz J., *Wielokulturowość*. [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 2008.
- Obracht-Prondzyński C., *Wielokulturowe Pomorze. Wielokulturowy Gdańsk. Szkice z pogranicza*, Instytut Kaszubski, Gdańsk 2017.
- Pilch T. (red.), *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Smolicz J., *Dziedzictwo, wartości podstawowe i rozwój kulturalny w społecznościach wieloetnicznych*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 3.
- Starenhagen R., *Edukacja do świata wielokulturowego*, [w:] *Edukacja: Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod

- przewodnictwem Jacques'a Delorsa, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO.
- Synak B., *Kaszubska tożsamość, ciągłość i zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1998.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcie socjologii*, PWN, Warszawa 1970.
- Szerląg A. (red.), *Edukacja obywatelska w społeczeństwach wielokulturowych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Szkudlarek T. (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Wapiński R., *Polska na styku narodów i kultur. W kręgu przeobrażeń narodowościowych i cywilizacyjnych w XIX i XX wieku*, Wydawnictwo STEPAN Desing, Gdańsk 2002.
- Wielińska B., *Merkel łąje imigrantów i multikulti*, „Gazeta Wyborcza” z 18.10.2010.
- Wieliński B., *Austria nie chce obcych*, „Gazeta Wyborcza” z 20.05.2013.
- Wittbrota M., Majka A., *Człowiek*, „Nasza Rodzina” 1999, nr 9–10.
- Zakroczyńska K., *Edukacja europejska w szkole*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 2.
- Załęcki J., *Kontakt międzykulturowy a obraz Niemca w świadomości gdańszczan*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.
- Żebrowski J., *Spoleczeństwo – kultura – wychowanie. Studia i szkice z pedagogiki*, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Wyd. Naukowe „Novum”, Płock–Iława 2009.



Krzysztof Kalka\*

## RELACJE OSOBOWE JAKO WARUNEK ODPOWIEDZIALNOŚCI ZAWODOWEJ

### Streszczenie

Prezentowany tekst jest próbą dyskusji na temat współczesnego wymiaru relacji osobowych w kontekście etyki zawodowej. Autor poprzez różne spojrzenia stara się przybliżyć aktualną kondycję człowieka, jego byt i współprzebywanie z drugim człowiekiem w relacji zawodowej. Dokonuje tego poprzez analizę poszczególnych pojęć: relacji osobowych, moralności, woli, władzy i rozwoju osobowości, aby na ich podstawie zbudować w świadomości czytelnika podwaliny niezbędne do rozumienia istoty tekstu, czyli relacji osobowych w przestrzeni zawodowej.

**Słowa kluczowe:** relacje osobowe, moralność, wola, władza, etyka zawodowa, odpowiedzialność zawodowa.

### Summary

The presented text is an attempt to discuss the contemporary dimension of personal relations in the context of professional ethics. Through various perspectives, the author tries to present the current human condition, his being and being with another human being in a professional relationship. He does this by analyzing individual notions: personal relationships, morality, will, power and personality development in order to build, in the reader's mind, the foundations necessary to understand the essence of the text, i.e. personal relationships in the professional sphere.

**Keywords:** personal relations, morality, will, power, professional ethics, professional responsibility.

---

\* Dr hab., Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, Wydział Administracji i Nauk Społecznych.

## Wstęp

Relacja jest niesamodzielnym bytem, który występuje pomiędzy dwoma niesamodzielnymi pryncypiami lub dwoma samodzielnymi bytami. Arystoteles nazywał to swoiste bytowanie „pomiędzy” (*to pros*), Tomasz z Akwinu wyraził to po łacinie (*relatum*). W języku polskim mówimy o tym swoistym bytowaniu jako relacji, czyli przyporządkowaniu. Oznacza to, że jakiś byt jest podmiotem lub przyczyną działania, nadawania relacji. Byt odbierający działanie jest kresem relacji, podstawą doznawania, działania. Podmiot i kres wyznaczają naturę relacji, jej istotową zawartość.

Ze względu na podmiot i kres relacji można mówić o relacjach transcendentálnych i kategoryalnych, istnieniowych relacjach sprawczych i osobowych, o istnieniowych relacjach nieosobowych i relacjach istotowych. Generalnie, relacje jako odmiana przypadłości wyznaczane są przez władze.

Ze względu na podejmowany temat podstawę rozważań stanowić będą najbardziej elementarne odniesienia człowieka do innych osób (relacje osobowe), a te buduje się na przejawach aktu istnienia. Jednym z nich jest realność. W myśl rozważań metafizyki to akt istnienia uczynił wszystko w bycie czymś realnym, rzeczywistym. Jest to działanie podstawowe, najpierwsze, wyjściowe, a zatem relacja, która się na tej własności buduje, jest naturalna, wyjściowa i pierwotna jako odniesienie osób do siebie. Mówiąc o osobie i jej relacjach z drugim człowiekiem, relacje istnieniowe są dwukierunkowe. Znaczący to, że człowiek może być podmiotem relacji, a drugi ich kresem, i że zarazem ten drugi może być podmiotem relacji. Podejście zaprezentowane powyżej stanowi uzasadnienie osadzenia podjętych rozważań w perspektywie realizmu etycznego. Chcąc w pełni uzasadnić takie podejście, należy dodać, że „realizmem moralnym określa się taką teorię w metaetyce, w świetle której możliwa jest obiektywna wiedza o wartościach i powinnościach, którą można wyrazić w języku ocen i norm, tj. w formie intersubiektywnie komunikowalnej, sprawdzalnej i podatnej na test<sup>1</sup>.

## Relacje osobowe

Tomasz z Akwinu wskazywał na istnienie trzech elementarnych relacji osobowych, które budują się na transcendentalnej własności realności, prawdy i dobra. Nie wiemy, jakie relacje osobowe buduje się na transcendentalnej

---

<sup>1</sup> Por. J. Dancy, *Moral Realism*, [in:] E. Craig, L. Floridi, *Routledge Encyclopedia of Philosophy*; por. także D.O. Brink, *Moral Realism and the Foundations of Ethics*, Cambridge University Press, New York 1989, p. 14.

własności odrębności, jedności i piękna. Wiemy, że osoba swoją własnością transcendentalną oddziałuje na podobną własność transcendentalną drugiej osoby, a oddziaływanie to dzieje się niezależnie od poznania i decyzji, te bowiem tylko skłaniają do używania tych relacji, chronią je lub niszczą.

Zgodnie z myślą św. Tomasza, własność transcendentalna rzeczywistości powoduje relację życzliwego współprzebywania, akceptacji. To rzeczywistość ich bytowania staje się podstawą współprzebywania, a akceptacja stanowi istotową treść tej relacji. Ta relacja to miłość. Jeśli dwie osoby oddziałują na siebie transcendentalną własnością prawdy, buduje się między nimi relacja wiary, bo własność prawdy jest otwarciem się osób na siebie. Jeśli relacja buduje się na własności dobra, jej istotą jest zgoda na współprzebywanie, i tak powstaje relacja nadziei.

Rozważając znaczenie relacji osobowych, należy zauważyć, że już pierwsza z nich, określona mianem „miłości”, może budzić wiele wątpliwości, choćby z powodu zakresu samej treści terminu „miłość”. Tu jednak rozumiana jest jako współprzebywanie, wzajemna obecność, rodzaj „bycia dla siebie”. W tę relację człowiek wnosi swoje rozpoznania, emocje, całą osobowość. O istnieniu tej relacji decydują osoby. Mogą o nią dbać, pogłębiać ją, ale mogą też zniszczyć. To jednak nie osoby podlegają relacjom, to relacje zależą od osób. Miłości również nie podlegają osoby, lecz ona podlega osobom. Niewłaściwe myślenie o miłości (i innych relacjach) jest wynikiem poglądu Platona, który swego czasu byty uznał za odbitki idei, i neoplatoników, którzy twierdzili, że relacje łączące ludzi bytują już wcześniej i „...tylko czyhają, aby połączyć ze sobą przypadkowe byty”, „(...) błędem jest zatem sądzić (...) że jest ona kapryśna, że «sama» się kończy, wygasa lub (...) że gwałtownie nas dopada, zniewala, zmusza do zmiany życia czy zerwania zobowiązań”. Tak myśląc obciążamy lub chwalimy los, opatrność, mówimy o fatum itp.

Relacja, o której tu mowa, dotyczy osoby i właściwie rozumiana – jako spotkanie osób, oparta tylko na ich istnieniu i wyłącznie z motywu istnienia wynikająca – jest bezinteresowna i nie łączy się z żadną korzyścią. Istniejąca osoba na mocy samego faktu istnienia nie może nie być zaakceptowana lub przyjęta. Z tego powodu w te relacje wchodzi wszystkie byty, osoby realne bez wyjątku. Chcąc wyrazić jej istotę, można to wyrazić jednym zdaniem (w chwili spotkania) „chcę żebyś był, żebyś istniał”. Człowiek powinien wiedzieć, że z chwilą spotkania ta relacja zachodzi jeszcze niczym nie zagrożona. Dopiero w porządku *ratiocinatio* (poznania wyraźne) może ją zaakceptować, chronić, utrwalać lub sprzeniewierzyć się, co w języku filozofii oznacza „zaatakować” czyjąś rzeczywistość, istnienie. Nie będą to już zachowania moralne.

Należy wyraźnie zasygnalizować, że miłość może realizować się w wielu odmianach. Człowiek musi umieć odróżnić samą miłość od sposobu jej wyrażania, które są często wyznaczone przez kulturę (są wtórne wobec miłości) i należą do porządku *ratiocinatio*. U osób miłość oznaczać może jedynie to, co jest jej skutkiem w osobach: współpodobanie, współczuliwość, akceptacja, otwartość na inne osoby. Upraszczając – jeśli człowiek będzie odnosił się do drugiego z szacunkiem i życzliwością, będzie dobrze przygotowany, sprawiedliwy w ocenie i wymaganiach, to spontanicznie będzie budził podobną postawę u drugiego. Jeśli inna osoba człowieka nuży, złości, jeśli pozwala sobie na wybuchy gniewu wobec niej, na aroganckie zachowanie, jeśli poniża drugiego, a brak kompetencji lub staranności spowoduje krzywdzące oceny i opinie, to tylko może niszczyć wzajemne relacje. Zatem by je chronić, by trwały – być może słuchanie jest pierwszym warunkiem, a może pierwszym krokiem, który otwiera drzwi do poznania rzeczywistości innej osoby. Być może to jest droga do przystosowania się do rzeczywistości poznawanego bytu. Słuchanie przenosi poznawane pryncypia osoby do intelektu, czyni mowę serca poznawaniem wyraźnym, otwiera nas na prawdę zawartą w poznawanym bycie – prawdę, która w bycie jest jego transcendentálną własnością, powoduje relację wiary. Sama bowiem własność prawdy jest otwarciem się osób na siebie, „udostępnieniem” się sobie. To otwarcie się i udostępnienie spełnia się w ufaniu sobie, w wierzeniu sobie.

Człowiek jest „prawdziwy”. W tym sensie mówimy o każdym bycie, że jest prawdziwy, bo tylko struktury wymyślone znajdują się w umyśle twórcy i nie są nam dane do bezpośredniego poznania. Struktury prawdziwe (byty) są dostępne poznaniu każdego człowieka. Zatem relacja, która wspiera się na własności prawdy jest wzajemnym przekazywaniem prawdy. Ta wzajemność polega tu na oddziaływaniu prawdą i otwarciu na prawdę. Przekazywanie prawdy polega na wykluczeniu kłamstwa ze wszelkich informacji, jakie człowiek podaje, jest mówieniem prawdy, prawdomównością. Pełne otwarcie się na prawdę jest zaufaniem. Zaufanie jest bardzo ważne. Nie oznacza to bynajmniej, że człowiek powinien przyjmować w sposób naiwny każdą informację. Nie oznacza to też wykluczenia korzystania z rozumu, który przewiduje i ubezpiecza człowieka przed nadużyciem jego zaufania. Relacja, o której tu mowa, nazywa się wiarą. Ma ona postać prawdomówności, gdy człowiek przyjmuje postawę aktywną; jeśli przyjmuje postawę bierną, ma postać zaufania.

Z realistycznej antropologii filozoficznej wynika, że pierwotne i wyjściowe są właśnie powiązania osób przez życzliwość i zaufanie. To one są wła-

śnie naturą miłości i wiary. Te odniesienia są wcześniejsze niż aksjologiczne – zinterpretowanie. A przecież pierwszą powinnością człowieka powinno być sytuowanie innych w tym, co najważniejsze, ponieważ niechęć do osób i nieufność już dziś wydają się być problemem, który należy przewyżczać w codziennym życiu. Otwarte pozostaje pytanie: czy to sugestia błędnych aksjologii – tych, które nie zawsze respektują dobro osób? A przecież instytucje i ludzie muszą chronić dobro osób, które jest ich cechą i własnością. Własność dobra w bycie oznacza, że może on być wybrany, zaakceptowany przez inny byt. Może stać się przedmiotem wyboru, właśnie dobrem dla kogoś. Tak buduje się trzecia relacja nadziei, relacja istnieniowa, wspierająca się na istnieniowej własności dobra. Nadzieja jest wzajemnym przekazywaniem dobra, jest świadczeniem dobra, jeśli podkreślimy jej aspekt aktywny. W aspekcie biernym jest umiejętnością przyjęcia daru dobra, otwartością na świadczone nam przez kogoś dobro. Jest to po prostu dobroć. Dla każdego człowieka jest to bardzo ważna cecha. Dzięki niej człowiek potrafi przyjąć zaproponowaną jemu przyjaźń czy miłość. Ta nadzieja uczy, jak przyjąć takie dary. By umieć się nimi cieszyć i z nich korzystać, trzeba umieć je właśnie przyjąć. Wspomniany Autor wyjaśnia, że to bardzo trudna postawa. Dary bowiem nie są ani prezentami ani upominkami. Zakorzeniony w kulturach zwyczaj nakazuje i uczy rewanżowania się za upominki i prezenty, określa ich cenność. Jednak od ludzi wymagamy czasem rzeczy cennych, czasem nawet ofiar. To są dary, których się nie rewanżuje, które zawsze należy przyjąć dla swego dobra oraz dla dobra tego, który obdarowuje.

Reasumując, każdy powinien wiedzieć, że relacje osobowe są odpowiednim i najważniejszym dla człowieka środowiskiem jego istnienia i działania jako osoby, ponieważ człowiekowi są potrzebne rozumne i wolne zareagowania osób, ich życzliwość i zaufanie. Wyznaczone przez przejawy istnienia własności są pierwotne i niezbywalne. Na nich budują się dopiero inne, szczegółowe odniesienia do rzeczy i celów. Uwrażliwiających swoich klientów na prawdę i dobro, które są przejawami istnienia osób, skłaniając ich do wierności osobom, jednocześnie skłaniając klientów do sytuowania się w życzliwości i zaufaniu. Budzi zatem potrzebę trwania w powiązaniach osobowych przez odpowiednie odmiany miłości, wiary i nadziei.

Te odmiany będą inne w środowisku przyjaciół, kolegów, wychowawców, w małżeństwie, rodzinie, społeczeństwie i państwie. Będzie to po prostu inny sposób wyrażania relacji osobowych. Ich naturą zawsze pozostanie życzliwość, zaufanie, chęć bycia wśród osób. Te dążenia będą wcześniejsze niż potrzeby

posiadania rzeczy przez nas wytwarzanych (jeśli będą dobrze przez nas utrwalone). Jeśli nie zawsze może je zmienić „jakaś” przypadkowa aksjologia, często myląca, tym bardziej, gdy uzasadnia ją jakaś ideologia czy wsparta na niej polityka – częste i najsilniejsze współcześnie motywy działań ludzkich.

## Moralność

Moralność jako postępowanie chroniące dobro osób jest określane przez etykę, która opiera swe normy na dokładnej analizie struktury człowieka. Gdy formułujemy zespół nauk o człowieku, zjawia się w nim etyka, która wskazuje na normy ułatwiające wybór działań chroniących to, co dobre. Tym dobrem są podstawowe elementy stanowiące człowieka, czyli to wszystko, co stanowi o człowieku. Etyka zatem jest wynikającym z teorii człowieka wskazaniem na normy wyboru działań chroniących dobro osób<sup>2</sup>. Zagadnienie odpowiedzialności wiąże się z postępowaniem człowieka. Odpowiedzialność jest właśnie odmianą postępowania<sup>3</sup>.

Z pojęciem odpowiedzialności spotykamy się w życiu na każdym kroku. Uważa się, że odpowiedzialność to świadome i dobrowolne dokonanie czynu, za który potrafimy zdać sobie sprawę. Odpowiedzialność wiąże się także, czy nawet przede wszystkim, z odpowiedzialnością karną człowieka. Odpowiedzialność utożsamia się także z moralną odpowiedzialnością, którą uważa się także za obowiązek czy troskę, np. rodziców o dzieci, czy też dzieci w stosunku do rodziców. Uważa się również, że człowiek staje się wtedy człowiekiem, gdy rodzi się w nim poczucie odpowiedzialności i gdy odkrywa siebie jako istotę odpowiedzialną<sup>4</sup>. Wiąże się to z funkcjonalistycznym określeniem człowieka poprzez powiązanie go w relacjach z innymi bytami. Nie opisuje się wtedy człowieka istniejącego, lecz człowieka który działa. Utożsamia się działanie z istotą człowieka. Jest to postępowanie badawcze, w którym wychodzi się od relacji do podmiotu. Przecież, wtedy gdy badamy samą relację, nie jest ważny jej podmiot, do którego relacja się odnosi, ale istotne jest wtedy samo odniesienie. Zabiegamy o relację samą w sobie, niezależnie od tego, czego

---

<sup>2</sup> Por. M. Gogacz, *Platonizm i arystotelizm. Dwie drogi metafizyki*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1996, s. 7–8.

<sup>3</sup> M. Gogacz, *Ku etyce chronienia osób (wokół podstaw etyki)*, Wydawnictwo Pallottinum, Warszawa 1991, s. 5.

<sup>4</sup> Por. R. Darowski, *Filozofia człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 88; J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy*, Wyd. PAT, Kraków 1992, s. 546–547; Z. Szawarski, *Rozmowy o etyce*, Wyd. WSiP, Warszawa 1987, s. 23–27.

dotyczy i kto ją realizuje. Tak samo też definiuje się etykę jako naukę filozoficzną o odpowiedzialności.

Odpowiedzialność należy do zagadnień moralnych. Jednakże nie można, chcąc wyjaśnić zagadnienie odpowiedzialności, utożsamiać zasad bytowania z zasadami postępowania, gdyż wtedy nie uzyskamy odpowiedzi wyjaśniających, czym jest odpowiedzialność, lecz odpowiedź na temat relacji między hipotezą a eksperymentem. Zasady bytowania to przyczyny bytów w tym, co go stanowią. Natomiast zasady postępowania to dobór działań moralnie dobrych. Postępowanie nie jest własnością, lecz działaniem, i to działaniem mądrościowym, które kieruje człowieka do takiego postępowania, aby było prawdziwe i dobre. Takie działanie jest zarazem odpowiedzialne. Sama zaś odpowiedzialność jest – jak stwierdza M. Gogacz – „wzięciem na siebie konsekwencji jakiegoś własnego lub czyjegoś działania”<sup>5</sup>.

Każdego człowieka zobowiązuje właściwa postawa moralna. Pracownik potrzebuje zatem wielu sprawności zarazem intelektualnych, jak i moralnych. Pracownik bowiem to osoba poszukująca przede wszystkim coraz to trafniejszych ujęć, wiernych prawdzie, czyli samej prawdy, gdyż jest to osoba, która pragnie pomóc drugiemu człowiekowi. Prawda wyznacza i stanowi przeciwieństwo treści pomocy i jest zarazem celem wspólnym ludzi. Wiemy, że każdemu wolno mówić językiem, jakim chce i filozofią zajmować się, jaką chce, lecz jak stwierdza M. Ossowska „istnieje nie tylko związek treściowy między pojęciem odpowiedzialności za słowo, które przekazujemy innym, ale także jesteśmy odpowiedzialni za prawdę”<sup>6</sup>.

## Wola

Działania pracownika oraz władze, jako ich bezpośrednie źródło, potrzebne są właśnie po to, by pracownik rozwinął swoją osobowość do pełni zawierających się w niej możliwości. Sam fakt wzbogacania siebie tłumaczy się potencjalnością osoby ludzkiej, niewyczerpaną przez fakt istnienia. Otóż sam fakt istnienia w człowieku władz tłumaczy się możliwością niewyczerpaną w duszy i ciele ludzkim przez akt istnienia.

Podajmy za Świętym Tomaszem z Akwinu, że doskonalenie władz to „doskonalenie osobowości przez pełne i scalające usprawnienie w życiu osobistym

<sup>5</sup> M. Gogacz, *Wokół problemu osoby*, Warszawa 1974, s. 127.

<sup>6</sup> M. Ossowska, *Normy moralne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985, s. 124.

i społecznym”<sup>7</sup>. Człowiek poznaje zmysłowo-intelektualnie, czyli poznaje poznaniem zmysłowym i duchowym intelektem. Intelpekt jest władzą duszy, której władzą jest także wola. Przedmiotem intelektu jest pojęcie, jako coś prostego i oderwanego od materii, natomiast przedmiotem woli jest dobro godne pożądania, którego pojęcie tkwi w intelekcie. Gdy jakaś rzecz jest prostsza, tym samym jest doskonalsza. Przedmiot intelektu jest doskonalszy niż przedmiot woli. Wynika z tego ponadto, że działanie intelektu wyprzedza działanie woli, gdyż zależna jest ona od informacji udzielonej ze strony intelektu. Dodajmy, że poznanie, właściwie mówiąc, nie jest sprawą rozumu, ale duszy za pomocą rozumu. Nie należy też tak sobie rzeczy przedstawiać, jakby te dwa składniki, rozum i wola różniły się położeniem, podobnie jak ma to miejsce ze wzrokiem i słuchem, które są czynnościami organów zmysłowych. A zatem przez rozum zwraca się do siebie dla poznania nie tylko czynności tegoż rozumu, ale i efektów woli, jak zresztą efektami woli zwraca się, aby pożądać i miłować nie tylko czynności afektywne, ale i czynności poznawcze. Zatem wola i intelekt działają ze sobą w sposób ścisły i powiązany. Korzeniem wolności człowieka jest wola w tym znaczeniu, że jest jej podmiotem. Intelpekt natomiast jest przyczyną wolności. Wola bowiem może zwracać się dowolnie do różnych przedmiotów dzięki temu, że intelekt może różnie ujmować dobro<sup>8</sup>.

Człowiek jest rozumny, gdyż odkrywa to, co jest prawdziwe, a wolny ponieważ dzięki poznaniu wybiera i decyduje. Wola, która wybiera i decyduje jest pobudzana przez rozum, wyobraźnię lub zmysły. Wola winna iść za tym, co jest ukazane przez intelekt, gdyż intelekt poznaje całą rzeczywistość. Wola, korzystając z intelektu, wybiera to, co uzna za korzystne dla niej. Wola wybiera i ten wybór nazywamy sądem, od którego pochodzi nazwa wolnej decyzji. Pracownik winien zdawać sobie w pełni sprawę z tego, co czyni, gdyż jest to odpowiedzialność jego za dokonywane akty wyboru. Wszelkie wybory musi dokonywać pracownik na podstawie uzyskiwanych sądów, gdyż jest zarazem odpowiedzialny za prawdę zdobywaną przez uprawianą przez siebie pracę. Działanie odpowiedzialne pracownika to trafny i świadomy wybór właściwego celu.

Odpowiedzialność zatem ma swoje źródło w sprawnościach intelektu i woli, i jest to zarazem działanie człowieka w kierunku prawdy i dobra. Praw-

---

<sup>7</sup> Święty Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna, Suppl.*, t. 1–36, Wydawnictwo „Veritas”, Londyn 1966.

<sup>8</sup> Por. K. Kalke, *Sprawiedliwość i sprawności społeczne*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1994, s. 117–121.



da i dobro kierują ku drugiej osobie. Odpowiedzialność jest zatem odpowiedzialnością wobec drugiego człowieka. Natomiast sąd jest to wniosek, inaczej mówiąc, wyrok rozumu, a następnie przyjęcie tego wyroku przez pożądanie. Przedmiotem zatem woli, która wybiera jest to, co intelekt uzna za odpowiednie, czyli dobro. Wiemy, że rzecz nie jest dobra, że jest pragniona, ale pragniona, bo jest dobra. Każdy byt jest pożądany (godny pożądania) o tyle, o ile jest doskonały, w rzeczywistości wszystko pragnie swej doskonałości.

Zresztą każdy byt jest doskonały o tyle, o ile jest w akcji. Możemy zatem stwierdzić, że wola nie dąży z natury do wszystkiego, co jest przedmiotem jej chcenia, lecz do dobra najwyższego. Wybiera różne środki do tego dobra, przede wszystkim te, które zostają podane przez rozum. Zatem wolność polega nie na ilości poznanych treści, lecz na poznaniu i uzyskiwaniu prawdy o dobru. A więc doskonałe rozwinięcie funkcji intelektualnych i wolitywnych nie polega na swobodnym dokonywaniu aktów wyboru, lecz na coraz pełniejszym posiadaniu prawdy, czyli mądrości i dobra, czyli miłości.

## Władze

Dodajmy, że oprócz władz duchowych w człowieku funkcjonują także władze zmysłowo-poznawcze i pożądawcze<sup>9</sup>. Każda z tych władz spełnia określone funkcje. Praktycznie każda władza powiązana jest z działaniem innej władzy. Działanie władz zależy od ich usprawnienia. Sprawność nazywa się jakością i jest to dyspozycja, dzięki której ktoś lub coś jest dobrze przysposobiony w stosunku do siebie lub w stosunku do innego człowieka. Sama dyspozycja staje się sprawnością, ciągle się umacnia, dojrzewa i tym różni się od sprawności, że jest łatwo utracalna, natomiast sprawność jest trwałym przysposobieniem. Sprawność doskonali naturę, czyli byt jako podmiot działający<sup>10</sup>.

Sprawności mogą być tylko dodatnie i są one nazywane cnotami. Przeciwnieństwem sprawności są wady. Sprawności, które należą do władzy pożądawczej, oznaczają zwyczaj albo pewną przyrodzoną skłonność do tego, co należy czynić. Właśnie te skłonności do czynu dobrego przysługują woli. A więc cnota, której podmiotem jest wola, nazywa się sprawnością moralną.

---

<sup>9</sup> A. Andrzejuk, *Człowiek i decyzja*, Wydawnictwo NAVO, Warszawa 1996, s. 23–26.

<sup>10</sup> Arystoteles, *Kategorie i hermeneutyka*, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 1, przekł. K. Leśniak, Warszawa 1990.

Jeżeli cnota doskonali intelekt w stosunku do prawdy, nazywa się ją sprawnością intelektualną.

Pracownik winien przede wszystkim poszukiwać prawdy i pamiętać, że obiektywna prawda jest jedna, natomiast dróg prowadzących do niej jest wiele. Zatem źródłem dobrego działania pracownika są sprawności intelektualne i moralne. Doskonałość – to rozkwit i pełnia ludzkiego działania, gdyż doskonałość odnosi się do właściwego dobra. Cnota jest zatem sprawnością w działaniu, której celem jest osiągnięcie tego, co dany byt potrafi zdobyć. Cnota ma na celu prawdę i dobro. Zatem cnota jako sprawność tworzy prawdę i dobro. Dobro jest przede wszystkim celem. Środki do celu są dobre o tyle, o ile służą osiągnięciu celu, gdyż człowiek dąży do pewnych rzeczy ze względu na cel, którymi są dobro i prawda.

Wszystkie sprawności w człowieku wzajemnie się zawierają i uzupełniają, doskonaląc człowieka, dlatego ważne jest ćwiczenie wszystkich władz. Wszystkie cnoty należy w sobie wychowywać i wykształcić w celu osiągnięcia prawdy i dobra<sup>11</sup>.

Uzyskiwanie tych sprawności polega na ciągłym powtarzaniu pewnych czynności, na długim ich ćwiczeniu. Skutkiem tych ćwiczeń jest łatwość w kontaktach z tym, co prawdziwe i dobre, a zarazem słuszne i właściwe. Zaniedbywanie w uzyskiwaniu sprawności może doprowadzić do zwyrodnienia i rodzenia się wad.

## Rozwój osobowości

Pokonanie tych wad jest wielką trudnością wewnętrzną człowieka. Sprawności, które powstają poprzez ciągłe powtarzanie, powodują rozwój osobowości człowieka. Rozwój osobowości pracownika jest jego odniesieniem do kultury i do osób. Postępowanie pracownika nie jest własnością, lecz działaniem mądrościowym, które zaleca woli takie postępowanie, aby było prawdziwe i dobre. To usprawnienie w postępowaniu prawdziwym i dobrym nazywa się wychowaniem. Dlatego bardzo istotne w postępowaniu pracownika jest mądrościowe i dobre działanie podmiotowe poprzez intelekt i wolę. Usprawnienie intelektu i woli jest jego umiejętnością w rozpoznawaniu prawdy i trafiaania na dobro. Zatem im więcej się pracownik rozwija, tym bardziej wyraża doskonałość siebie.

<sup>11</sup> K. Kalka, *Sprawiedliwość...*, s. 9–14.

Zdarza się, że wykształconemu zawodowo pracownikowi brak prawdziwej kultury intelektu i woli, a niekiedy wprost wykazuje antykulturę. Pracownik może posiadać znakomitą wiedzę w swojej dziedzinie, a znajdować się na bardzo niskim stopniu kultury. Zadaniem pracownika nie jest przecież produkcja i konsumpcja dóbr kulturalnych, lecz usprawnienie poznania i rozumienia. Zatem tylko prawda, która jest celem oraz osobowa relacja, wiążąca pracownika i klienta, wyzwala rozumienie i zmianę decyzji, aby wciąż kierowała się do prawdy w międzyosobowym zaufaniu i przyjaźni, i to stanowi naturę humanizmu<sup>12</sup>.

Ponieważ to pracownik i odbiorca są autorami relacji, której celem i zadaniem jest prawda, nadająca tej relacji charakter współpracy, za którą pracownik jest odpowiedzialny. Wszystkie relacje osobowe między dwiema osobami opierają się na obecności dwóch bytów realnych i osobowych, w którym są obecne jedno wobec drugiego dzięki ich istnieniu i ich własności transcendentalnych. Z tego wynika, że intelekt i wola ludzka wpływają tylko na skutki relacji osobowych. Mówiąc inaczej, konstytuują one odpowiedzialność człowieka za jego kontakt realny z innymi, podczas gdy ten istnieje niezależnie od chcenia i poznania człowieka. Z tego też powodu nigdy nie będzie dostateczne, by nalegać na ważność poznania i woli, gdyż nauka jako zapis poznania i jako zespół sądów wpływa na człowieka w miarę, jak chcemy z nich zrobić użytek, czyli gdy chronimy to, co dobre i prawdziwe. Jako jednak zestaw twierdzeń jest tylko narzędziem badawczym w stosunku do poznania. Relacje są podmiotowane przez własności i są relacjami osobowymi, a nie kulturowymi. Kulturowymi są znaki przejawiające relacje. Dość często jednak uważa się, że to intelekt jest jedynym źródłem zasad porządkowania i wyrażania wszystkich relacji. Kultura wiąże się wtedy z idealizmem. Wydaje się zresztą, że wszystko, co jest w osobowości człowieka pochodzi od intelektu i wtedy kultura staje się często intelektualna. Trzeba jednak pamiętać, że intelekt jest jedną z władz, że istnieją ponadto jeszcze relacje osobowe.

Jeżeli uzna się istnienie za pierwsze pryncypium bytu, wtedy w kulturze ujawnia się nurt humanistyczny i wysuwają się na pierwsze miejsce: miłość, wiara i nadzieja jako chroniące człowieka relacje osobowe. Stawiając akcent na istnieniu, mamy realizm. Widzimy zatem, że intelekt podlega wymogom dobra osób. Czymś pierwszym są ludzie i relacje, które nawiązujemy<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> M. Gogacz, *Szkice o kulturze*, Wydawnictwo Michalineum, Kraków–Warszawa/Struga 1985, s. 21–23.

<sup>13</sup> K. Kalka, *Do źródeł miłości*, Wydawnictwo św. Tomasza z Akwinu, Warszawa 1996, s. 76.

Pomylenie realizmu i idealizmu powoduje, że człowieka traktuje się jako przedmiot, dość często jako przedmiot manipulacji.

Tak bowiem budzi się zarazem poczucie odpowiedzialności za to, co cenne. Kierowanie się etyką chronienia osób w pracy zawodowej wiąże się z odpowiedzialnością. Odpowiedzialność można określić jako zdawanie sobie sprawy z działań przed czymś lub przed kimś, pełniącym funkcję sędziego. Tak rozumiana odpowiedzialność jest wytłumaczeniem się z naszych działań przed spersonifikowaną normą. Może to być Bóg, historia, naród, prawo. Odpowiedzialność przed Bogiem uwalnia od konieczności tłumaczenia się z działań przed ludźmi, co wprowadza faktycznie doczesną bezkarność. Odpowiedzialność przed narodem jest powoływaniem go na świadka naszych działań, jest domaganiem się wyrozumiałości. Jest to odpowiedzialność przed instytucjami, które wchodzą w strukturę państwa, a nie przed osobami. W tym momencie pojawia się odpowiedzialność przed prawem.

Ten rodzaj odpowiedzialności jest związany z funkcjonowaniem władzy, która to prawo ustanawia i oczekuje jego przestrzegania. Można wyróżnić odpowiedzialność przed władzą w działaniu świeckim i działaniu religijnym. Odpowiedzialność w działaniu świeckim wiąże się z stosowaniem nagrody i kary. Podstawą uzyskania kary lub nagrody jest stopień posłuszeństwa. Władza uprawniona jest do wymagania posłuszeństwa przy pomocy sankcji, czyli siły. Siła wywołuje opór, powodując, że bada się wykonanie lub zaniedbanie zaleceń władzy podanych w formie prawa. Odpowiedzialność przed prawem w działaniu religijnym wiąże się ze stosowaniem nagrody lub kary za wykroczenia przeciw przykazaniom. Skupia to uwagę wszystkich wierzących na grzechach, a nie na Bogu. To skupienie uwagi na grzechach nie uczy starań o poziom miłości do Boga i do ludzi.

W etyce chronienia osób odpowiedzialność oznacza wzięcie na siebie skutków swych działań zarówno dobrych, jak i złych. Jest ona wiernością moralności, która polega na chronieniu dobra osób i unikaniu zła. Miarą odpowiedzialności jest zgodność działań z normą moralną, czyli mierzy się ją zgodnością działań z mądrością osób. Gdy skorzysta się z tej normy, działanie wywoła skutki dobre. O odpowiedzialności mówi się wówczas, gdy człowiek z godnością potrafi wziąć na siebie skutki działań dobrych i złych.

Odpowiedzialność może przybrać postać poświęcenia i miłosierdzia. Odpowiedzialność jako poświęcenie jest wzięciem na siebie skutków działań innej osoby. Często tak się dzieje w sytuacjach, gdy matka chce ponieść karę za złe działanie swoich dzieci. Odpowiedzialność jako miłosierdzie jest wzięciem na siebie złych skutków zaniedbania działań, które ktoś powinien podjąć. Miłosierdzie jest zareagowaniem na czyjeś cierpienie, jest udzieloną pomocą głod-

nym, chorym i ubogim. Wyraża ono braterstwo ludzi i wynosi cierpiących na pozycję osób pierwszych, którym poświęca się czas, zdrowie i wiedzę. Miłosierdzie pociąga odpowiedzialność pod heroizmem. Heroizm zaś jest w tym przypadku kierowaniem się bezinteresowną miłością. Odpowiedzialność w postaci miłosierdzia jest najwyższą kwalifikacją osób<sup>14</sup>.

Działanie człowieka kierowane wiedzą i mądrością musi być roztropne i rozumne, świadczące o poważnym traktowaniu spraw i ludzi, ma prowadzić do celów odpowiadających naturze ludzkiej, i wtedy jest właściwe i odpowiedzialne. Człowiek czuje się odpowiedzialny za swe powiązania, jak i za swoje czyny i faktycznie za nie odpowiada. Stopień odpowiedzialności zależy od wpływu, jaki jednostka wywiera i może wywierać na innych. Tym wpływem są działania poznawcze i decyzyjne człowieka, które są oparte na właściwościach istoty ludzkiej, czyli na intelekcie i woli. Nie są one przyczyną powiązań relacji, np. miłości, lecz źródłem zabezpieczających podstawowe więzi, oparte na najpierwotniejszej w człowieku rzeczywistości. Atakowanie, np. podstawowej życzliwości, jest naruszeniem warunków fizycznego i duchowego życia człowieka. To naruszenie jest zachowaniem niemoralnym, czyli nieodpowiedzialnym.

## Etyka zawodowa

Etyka zawodowa to: „spisane normy odpowiadające na pytanie, jak ze względów moralnych przedstawiciele danego zawodu powinni, a jak nie powinni postępować. Etyka zawodowa występuje w postaci norm zinstytucjonalizowanych (kodeksy, przysięgi, ślubowania)”<sup>15</sup>. Ksiądz H. Skorowski definiuje etykę zawodową jako: „próbę opracowania najważniejszych etycznych norm i perspektyw określonego zawodu, a także ich faktycznych motywacji”<sup>16</sup>.

Wyjaśnienie problemów etyki przez przedstawicieli różnych zawodów i dyscyplin naukowych – nauczycieli, psychologów, etyków, duchownych, polityków i moralistów – wskazuje, że powiedziano i napisano tak wiele, iż sama liczba opracowań w swej wymowie pozytywnych, gwarantuje dobrą sytuację w tym zawodzie i w całym systemie edukacji. Tymczasem dzieje się źle. Być może dlatego, że jednym z wielu powodów jest – jak twierdził swego czasu S. Pikus – „brak wartościowych opracowań dotyczących etyki zawodowej (...).

<sup>14</sup> K. Kalka, *Do źródeł...*, s. 25–28.

<sup>15</sup> I. Lazari-Pawłowska, *Etyki zawodowe jako role społeczne*, [w:] A. Sarapata (red.), *Etyka zawodowa*, Warszawa 1971, s. 33.

<sup>16</sup> H. Skorowski, *Etyka zawodowa*, Warszawa 1997, s. 14.

Niektórzy autorzy piszący na ten temat posługują się tak nieprecyzyjnym językiem, iż nie wiadomo w zasadzie o co im chodzi, jakie myśli chcą wyrazić. Bywa, że ten sam autor w jednym artykule głosi treści wzajemnie się wykluczające lub przeczące sobie. Niejednokrotnie nie wiadomo, czy dany autor faktycznie pisze o etyce czy moralności, o normach etycznych, czy zasadach moralnych, o tym – co być powinno, czy o tym co jest<sup>17</sup>. Tenże autor uzasadnia przekonująco, iż sama nazwa „etyka” (rozumiejąc pod tym pojęciem istnienie zbioru specyficznych norm) jest pusta (brak desygnatu)<sup>18</sup>. Rzeczywiście, śledząc literaturę z tego zakresu, trudno doszukać się obowiązującego kodeksu norm etycznych czy spójnego zbioru norm moralnych. Wydaje się więc, że trafniejszym byłoby mówienie o „etykach zawodowych”, tak jak czyni to się dla konkretnych zawodów, np. etyka inżynierska, lekarska, etyka oficera czy etyka kupiecka – gdzie ujmuje się je w proste normy moralne, obowiązujące wykonującego dany zawód.

W treści niniejszej rozprawy proponuje się ujęcie etyki z perspektywy filozofii tomistycznej. Sugerując się wcześniejszymi przemyśleniami, jest oczywiste, że nie jest to inna etyka, lecz stanowi inne podejście do podstaw warunkujących inne zachowania osób.

Skoro przyjmujemy, że etyka chronienia osób opiera swoje normy na dokładnej analizie struktury człowieka, to etyka zawodowa (czy etyki zawodowe) w jeszcze większym stopniu powinny korzystać z filozofii człowieka i z innych nauk o człowieku. Jest to konsekwencją rozumienia etyki jako nauki praktycznej, nauki, która „swoiście” powoduje skutki wychowawcze, interesując się przede wszystkim osobami ludzkimi. Dlatego tu filozofia człowieka stanowi elementarny zespół podstaw dla wszelkich rozważań moralnych, wśród których najważniejsze – oprócz relacji osobowych – wydają się być sprawności. Przy takim ujęciu uwyrażnia się arystotelesowska koncepcja etyki rozumianej jako praktyczna nauka filozoficzna. Etyka bowiem wskazuje normy ułatwiające wybór działań chroniących to, co dobre, a dobrem są podstawowe elementy stanowiące człowieka, czyli to wszystko, co go stanowi. Tak rozumiana etyka będzie określała wyraźnie moralność jako postępowanie dobre, chroniące dobro osób, a tym samym dobro człowieka.

Chcąc więc mówić o etyce zawodowej, konsekwentnie należy najogólniej ująć ją jako teorię odpowiedzialnie wykonywanej pracy. Wskazuje na to fakt, że mianem działań odpowiedzialnych określamy działania moralnie dobre, moralnie dobrze realizowane, czyli wykonywane dzięki sprawnościom

<sup>17</sup> S. Pikus, *ABC wiedzy o moralności*, Gdynia 1995, s. 9.

<sup>18</sup> Tamże. s. 11.

uzyskanym przez człowieka. Sprawności to nic innego jak umiejętność rozumnych władz człowieka, czyli intelektu jako władzy poznawczej i woli jako władzy decyzyjnej. Umiejętności te są rozumnymi i dobrowolnymi, możemy je modyfikować i korzystać z nich wtedy, gdy zechcemy. To odróżnia je od nawyków, czyli od mechanicznie uzyskanego wyćwiczenia władz zmysłowych. Św. Tomasz sugerował, że dokonywanie aktów sprawności daje człowiekowi zadowolenie. Jeśli człowiek robi coś co lubi i sprawia mu to jeszcze przyjemność, może być pewny, że działa za pomocą sprawności. Jednak należy pamiętać, że każde ludzkie konkretne działanie stanowi funkcjonalną jedność odzwierciedlającą jedność duszy i ciała. Stąd takie działanie jest konglomeratem sprawności, ale też i nawyków, a wtedy ważna jest tu jedynie ich wzajemna zależność: sprawności mają kierować nawykami, a nie na odwrót.

Wobec powyższego pozostaje kwestia pracy, jako jedno z zagadnień stanowiących etykę zawodową. Święty Tomasz w swojej filozofii społecznej, określając obowiązki i cele pracy ludzkiej, stawia znak równości pomiędzy czynem moralnym i czynem ludzkim<sup>19</sup>. Twierdzi bowiem, że z moralności ludzkiej działalności, ludzkiej pracy wynika odpowiedzialność przed Bogiem „bo Bóg udzielił człowiekowi uzdolnień do pracy na to, by spełnił on obowiązek pracy”<sup>20</sup>. Nie będzie więc błędne dopowiedzenie, że dla formułowania etyki określonego zawodu, najpierw należy uwzględnić koncepcję samej etyki, jak również określoną teorię pracy ludzkiej i problematykę sprawności moralnych. Wskazane elementy zdaniem Tomasza są tym, dzięki którym ktoś jest w stanie dobrze działać.

Konieczne jest jeszcze dopowiedzenie, że mówiąc o koncepcji pracy ludzkiej (przy rozumieniu człowieka jako osoby), źródłem pracy staje się intelekt i wola człowieka, a samą pracę charakteryzuje element twórczości (wiele koncepcji pracy twórczość ujmuje jako jej istotną cechę). Zatem pracę należy tu rozumieć jako twórczy charakter ludzkiego działania, nakierowany na samodoskonalenie człowieka, jego osobowości i kultury. Te dwa skutki pracy, wewnętrzny i zewnętrzny, „ubogaca” motyw pracy. Jeżeli są nim inne osoby, jeżeli pracujemy nie tylko dla siebie, pracujemy dla kogoś – wtedy praca staje się przede wszystkim czynnikiem chroniącym relacje osobowe i inne osoby.

---

<sup>19</sup> Por. S. T. I-II, q 18, a. 9 C: *actus... moralis vel humanus*, cyt. za: Cz. Strzeszewski, *Obowiązki i cele pracy ludzkiej w filozofii społecznej św. Tomasza z Akwinu*, „Roczniki Filozoficzne” 1963, nr 11 (2), s. 33.

<sup>20</sup> Por. S. T. I-II, q 114, a. 1 c: *Homo consequatur a Deo per suam operationem Quasi mercedem, ad quod Deus ei virtutem operandi cleputavi*, cyt. za: Cz. Strzeszewski, dz. cyt., s. 33.



Podjmując próbę określenia esencjonalnego obszaru wiedzy o etyce zawodowej z wcześniej przyjętej perspektywy, wyłaniają się najistotniejsze problemy: – znaczenie i wybór koncepcji człowieka, – przyjęcie właściwej koncepcji pracy ludzkiej, – określenie istoty sprawności moralnych, – kwestia ujęcia odpowiedzialności za wykonywaną pracę.

Metafizyczna koncepcja pracy i jej określenie zależy od przyjętej koncepcji osoby. Zakłada, że bezpośrednim źródłem działań człowieka jest intelekt i wolna wola, a cechą rozumnych i wolnych działań ludzkich jest moment twórczości, której wynikiem jest doskonaląca się osobowość człowieka jako skutek wewnętrzny oraz kultura jako skutek zewnętrzny. Praca nie jest działaniem, postulatem, możliwością, powinnością czy wytworem. Jej podmiotem jest realna i rozumna istota człowieka. Mówiąc o koncepcjach sprawności moralnych, mówimy o zespole czynności doskonalących wolę człowieka. Nabywa się je przez pracę, omawiając jednak sprawności moralne związane z pracą zawodową, nie należy wykluczyć żadnych sprawności, a najistotniejsze znaczenie ma roztropność rozumiana jako właściwy powód postępowania i sztuka rozumiana jako właściwy sposób wytwarzania. Św. Tomasz uważa, że sprawność ta uzdalnia człowieka do tworzenia dobrych dzieł i określa ją jako *recta ratio facibilium*<sup>21</sup>.

Odpowiedzialność za pracę rozumiana jest jako wzięcie na siebie skutków tego, co czyni człowiek, a skutkami są wykonane dzieła zewnętrzne (kultura) i wewnętrzne (udoskonalenie). Odpowiedzialność jest nierozdzielnie związana z cnotą sprawiedliwości. Ta ostatnia odnosi się do spraw, które dotyczą innych osób i, jak twierdzi św. Tomasz, „polega na współzyciu jednego człowieka z drugim”; „jest sprawnością, dzięki której ktoś stałą i niewzruszoną wolą oddaje każdemu to, co się jemu należy”. Rangę sprawiedliwości określa działanie, przy pomocy którego sprawiedliwość wprowadza ład w samym człowieku i w stosunkach między ludźmi, ale też przez sprawiedliwość (która zdaniem Tomasza jest najbliższą rozumowi), uwyrażnia się dobro człowieka. Św. Tomasz powołuje się na Arystotelesa, twierdząc, że są to cnoty największe, bo przynoszą najwięcej pożytku innym, będąc źródłem dobrego działania.

Odpowiedzialność jest związana ze sprawiedliwością rozumianą jako wzięcie na siebie skutków swojej pracy, podjętej w warunkach dobrego przygotowania zawodowego z dobrem jako skutkiem pracy oraz dobrem samego twórcy. A. Andrzejuk dopowiada, iż „dobro dzieła wynika z wykonywania z wła-

---

<sup>21</sup> T. Ślipko, *Etos chrześcijański. Zarys etyki ogólnej*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1974, s. 362–366.



ściwym namysłem (wiedzą, technologią, kontemplacją) tego, co się najlepiej umie i najchętniej robi (...), a jednym ze skutków wykonywania działań za pomocą sprawności jest zadowolenie z ich podejmowania. Św. Tomasz (...) czyni to nawet znakiem rozpoznawczym usprawnionych czynności. Wynika z tego, że wszystkie osoby, które nie lubią swojej pracy zawodowej, które wykonują ją niechętnie i jakby pod przymusem (tylko np. dla pieniędzy), nie wykonują tej pracy dobrze<sup>22</sup>.

Analiza stosunku człowieka do pracy, jak można sądzić, daje bogatą informację o wszelkich czynnikach warunkujących jednocześnie stosunek do drugiego człowieka, do siebie jako przedmiotu działania, jak również określa stanowisko do kultury duchowej i materialnej. Dlatego tak ważne są próby szukania odpowiedzi na pytania o sens i istotę pracy człowieka i jakość jej wykonywania. Szczególnie ważne pozostają pytania przede wszystkim o te „inne” uwarunkowania pracy ludzkiej. Na pewno nie stanowi problemu praca, która jest tylko używaniem siły. Problem rodzi się wówczas, gdy swojej pracy nie lubią pracownicy, nauczyciele, wykładowcy czy lekarze. Stąd nic dziwnego, że przedstawiciele tych profesji pierwsi zainteresowali się etyką zawodową. Z tym jednak wiąże się drugi aspekt skutków pracy, mianowicie dobro człowieka pracującego. Wiąże się ono z wewnętrznymi skutkami pracy, wśród których ochrona osób i relacji osobowych jest najdonioślejszą, a to sytuuje sam problem pracy w etyce chronienia osób jako tej propozycji etycznej, która najlepiej nadaje się do formułowania w jej ramach etyki zawodowej<sup>23</sup>.

Ostatecznie koncepcja etyki zawodowej jako teorii „dobrego” wykonywania pracy zawodowej przybiera postać odpowiedzialności za wynik podjętej pracy, w warunkach dobrego przygotowania, czyli posiadania sprawności zarówno moralnych, jak i intelektualnych. Rozumiana jako propozycja jest dążeniem do usprawnień uzyskanych przez osobę ludzką, które warunkują efektywność pracy, w ramach wykonywanego zawodu. Do najistotniejszych sprawności należą wiedza i mądrość – warunkujące poznanie oraz roztropność i sztuka – warunkujące postępowanie człowieka. Warto jeszcze dopowiedzieć, że każde ludzkie działanie, działanie każdego człowieka zawsze powoduje określone skutki: dobre lub złe. W myśl filozofii św. Tomasza – wszystko, co istnieje jest dobre. Złe są tylko braki, które mogą być fizyczne lub moralne. Człowiek i wszystko co go otacza ze swej natury nie jest złe. Ale człowiek działając, może czynić dobro lub zło. I choć z natury zawsze chce dobra,

<sup>22</sup> A. Andrzejuk, *Człowiek i dobro*, Wydawnictwo Novo, Warszawa 2002, s. 76–77.

<sup>23</sup> Tamże.

może się mylić, co do tego czym ono jest, a nawet coś złego uważać za dobro, i mimo że posiada wrodzone pożądanie dobra, to jego urzeczywistnienie może dokonywać się na wiele sposobów, a jest to uzależnione właśnie od usprawnień człowieka. Dlatego w strukturze wyboru należy szukać występowania zła wśród ludzi. Prawdą jest, że zagadnienie wyboru kieruje do etyki, jednak nie etyka identyfikuje dobro i zło. Ochronić człowieka przed złem może tylko zrozumienie, czym ono jest, i umiejętność wyboru dobra, a takich wyborów może dokonać człowiek, poznając intelektem całą rzeczywistość. Z poznania korzysta wola, będąc władzą decydującą, której istotą jest chcenie dobra i odrzucenie tego, co uważa się za złe. Zatem do istoty sprawności będzie należało doskonalenie człowieka i dobre postępowanie człowieka, którego intelektualnemu poznaniu towarzyszy wyobraźnia, a wolitywnym decyzjom – uczucia<sup>24</sup>.

Szukając przekonującego uzasadnienia wyboru analizowanej filozofii, nietrudno zauważyć – studiując filozofię z okresu starożytności i średniowiecza – że wielu twórców cechuje pewna „ciągłość” myśli, konstruktywne rozbudowywanie myśli poprzedników. Przekonanie to potwierdza już francuski filozof, Bernard z Chartres (ok. 1060–1125), pisząc: „Jesteśmy karłami, którzy wspięli się na ramiona olbrzymów. W ten sposób widzimy więcej i dalej niż oni, ale nie dlatego, ażeby wzrok nasz był bystrzejszy lub wzrost słuszniejszy, ale dlatego, iż to oni dźwigają nas w górę i podnoszą o całą gigantyczną wysokość”<sup>25</sup>. Chodzi tu o znaczące dla rozwoju i postępu rozwijanie myśli ludzkiej, powodujące w swoich skutkach głębsze rozumienie przedmiotu jakichkolwiek badań. Czasy nowożytne nie „odnotowują” takich postaw. Przeważa w nich krytyka poprzedników, tworzenie własnych koncepcji, te odrzucają następni twórcy myśli filozoficznej po to, by stworzyć nowe. Tadeusz Styczeń uzasadnia, że to typowe zjawisko dla dwóch ostatnich stosunkowo niedługich okresów filozoficznych i nazywa je rodzajem trwałego kryzysu w jaki popadła filozofia od czasów nowożytnych<sup>26</sup>. Wspomniany autor wskazuje również na konsekwencje tego zjawiska i jego przejawy w obszarze etyki. Mówiąc o początkach i przyczynach tego procesu, który swój finał znalazł w propozycji etyki, autor wskazuje „próg nowożytności”, kiedy to filozofię bytu usiłowano zastąpić filozofią świadomości, i zmiany przedmiotu filozofii z bytu na poznanie. Dlatego jedną z konsekwencji w etyce współczesnej

---

<sup>24</sup> M. A. Krąpiec, *Filozofia w teologii*, Lublin 1998, s. 98.

<sup>25</sup> W tłum. H. Szumańskiej-Grossowej. Za: T. Michałowska, *Średniowiecze*, wyd. 5, PWN, Warszawa 1999, s. 17.

<sup>26</sup> T. Styczeń, *ABC etyki*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1990, s. 89.

jest wielość poglądów, według których wartości etyczne, zasady moralne i same podstawowe pojęcia nabierają charakteru względnego, sytuacyjnego. Uzasadnia się je okolicznościami, sytuacją, warunkuje zmianą zmienności ocen etycznych, odnoszeniem do osób ją formułujących, do ich nastawień, do względnego ujmowania dobra przez te osoby.

Nie ma potrzeby powrotu w podjętych rozważaniach do rozumienia etyki. Warto tylko przypomnieć, że tradycyjna definicja arystotelesowsko-tomistyczna, uznająca ją za naukę zajmującą się czynami, wypływającymi z rozumnej woli człowieka wydaje się konkurować bez powodzenia wobec dwóch współcześnie niemal „obowiązujących” rozumień: normatywnego i relatywistycznego. Z perspektywy kogoś, kto zaledwie rozpoznał wielość koncepcji etycznych wydaje się, że jedną z głównych przyczyn „niezgody” w zakresie najbardziej podstawowych prawd etycznych, są różne znaczenia przypisywane podstawowemu terminowi wartościującemu, jakim jest „dobra”. W dziedzinie moralności słuszność ma ten, kto wie, czym jest dobro. Kto takiej wiedzy nie posiada, formułuje racje etyczne pozostając dalekim od słuszności moralnej, której nie będzie mógł nawet zrozumieć. Uzasadnił to już M. Kałuszyński, pisząc: „(...) w epoce panowania filozofii słów, człowiek szukający rozstrzygnięcia konfliktu moralnego otrzymuje wskazówkę (..) postępuj nie wedle tego, co potrafisz obronić, pięknie uzasadnić, zyskując poklask innych, lecz wedle tego, co ci mówi wiedza moralna”<sup>27</sup>. Ten więc jest dobrym człowiekiem, ten będzie postępował słusznie, kto więcej wie o „dobru”. Ten będzie „myślał etycznie”, a nie podporządkowywał się „wiedzy pewnej”. Maciej Kałuszyński zwraca też uwagę na to, że współczesna etyka czasem przypomina sofistów specjalizujących się w pojedynkach słownych. Spotykamy publikacje „w pięknej formie”, pozbawione jednak racjonalnej argumentacji, pełne gotowych norm i standardów moralnych oraz przepisów na postępowanie. Myślenie etyczne zastąpiono myśleniem dogmatycznym, co znajduje wyraz w dążności do tworzenia i mnożenia kodeksów etycznych. Jednak refleksja etyczna nie jest terenem poszukiwania norm czy standardów. W swej istocie kieruje się przeciwko gładko sformułowanym regułom rozstrzygającym co jest dobre, a co złe, przepisom na spokojne sumienie i czyste ręce<sup>28</sup>.

Być może próba poprawienia sytuacji w etyce winna być próbą pogodzenia rozumień różnych definicji „dobra”. Jednak z pewnością żadna analiza etyczna nie może rozpoczynać się od oceny okoliczności możliwych zastosowań określonej normy, bo ta nie może być punktem wyjścia dla jakiegokolwiek

<sup>27</sup> M. Kałuszyński, *Myślenie etyczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989, s. 88.

<sup>28</sup> Tamże, s. 89.

analizy. Współcześnie logika etyki codziennego życia wybiera wartości, staje po stronie relatywizmu i pragmatyzmu. Gonimy za tym, co oferuje nam cywilizacja, żyjemy pod dyktando wartości, które czynimy celami. Wielu etyków głosi powszechny relatywizm wartości, pogłębiając chaos na gruncie współczesnej etyki, i jest to podejście „destrukcyjne nie tylko etycznie, ale też ontycznie, gdyż zniekształca prawdę”<sup>29</sup>. Stąd wiele dylematów etycznych – bo źródłem ich jest przyjmowanie niezgodnych z prawdą o człowieku koncepcji etycznych. W konsekwencji prowadzi to do nieodróżniania przedmiotu innych nauk i zastępowania antropologii filozoficznej i metafizyki aksjologią. Reasumując, żeby zbudować naukę o ludzkim postępowaniu trzeba wiedzieć kim jest człowiek. Nieznajomość człowieka i brak wiedzy o przyczynach jego istnienia, wolności, rozumności i wynikającej z nich pozycji w świecie i powiązań z innymi bytami, uniemożliwia sformułowanie etyki. Zatem niewiedza staje się tu źródłem niemożności wskazania moralnie słusznego postępowania.

Mieczysław A. Krąpiec przytacza w jednej ze swoich wypowiedzi słowa św. Tomasza, że człowiek jest tym, czym rozum go czyni – a to dowodzi, iż bez kierowania rozumem nie ma czynności ludzkich, że poznanie rozumowe leży u podstaw ludzkiego życia osobowego, że jest ono odpowiedzią na rzeczywistość, w której żyjemy – a owo poznanie „uzgodnione z rzeczywistością”, to to, co filozofia tomistyczna nazywa prawdą. To prawda staje się początkiem osobowego życia, ujmuje ją rozum, bo tylko rozum zdolny jest do wydania sądu i zreflektowania zgodności owego sądu z rzeczywistością. Bezpośrednio i pośrednio poznana – wyzwala i inicjuje nasze życie osobowe: moralne, twórcze, religijne. Stąd propozycja wyboru takiej, a nie innej koncepcji człowieka, bo ta pozwala zrozumieć, że człowiek nie może być sprowadzony do roli rzeczy lub narzędzia. Jest bowiem podmiotem zdolnym do obiektywnego poznania prawdy i wyłonienia z siebie wolnej decyzji.

## Konkluzja

Wydaje się, że wiele zawodów przez setki lat jest wykonywanych bez szczególnego opisywania zasad postępowania, bazując na naturalnym wyczuciu moralnym ludzi. Są też zawody, których etyki zawodowe były kodyfikowane niemal równocześnie z ich powstaniem. Jeśli przyjmiemy założenie,

---

<sup>29</sup> H. Romanowska-Łakomy, *Etyka w obronie bezinteresowności*, [w:] K. Kalka, A. Papuziński (red.), *Etyka wobec współczesnych dylematów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006, s. 38.

że etyka zawodowa występuje w postaci zinstytucjonalizowanych norm lub luźno sformułowanych zaleceń (choć często mających formę uporządkowanych postulatów), to w praktyce nie mają one żadnego przełożenia na jakikolwiek zwarty kodeks etyczny regulujący pracę zawodową (w płaszczyźnie moralnej).

W literaturze również nie znajdujemy jednoznacznego uporządkowania kwestii etycznych. Sytuacja jest bardzo podobna do sytuacji w filozofii czasów nowożytnych i współczesnych: przeważa w opracowaniach krytyka poprzedników, powstają nowe koncepcje etyki po to, by zostały odrzucone przez kolejnych i zastąpione nowymi propozycjami. Patrząc „z boku”, stan ten można by nazwać „zdominowanym” przez moralistykę dogmatyczną i emocjonalną.

Z perspektywy tego opracowania trudno też zgodzić się z generalnym argumentem, że pracownicy w zupełnie nowych warunkach wykonują swoją zawodową pracę. Trudno sądzić też, że zmienił się kształt i kontekst relacji, ponieważ jej etyczne aspekty pozostają niezmiennie: pracownik wpływa, kierując się mądrością, świadomy ważkości i doniosłości relacji osobowych i zgodnie z sumieniem kieruje swoimi działaniami dla dobra swojego i klienta. Cóż innego jest przypisane pracownikowi, jeżeli nie wspomaganie w nabywaniu przede wszystkim usprawnień intelektu i harmonizowanie w nim jego działań poznawczych i decyzyjnych? Trzeba jednak zwrócić uwagę na rzecz najistotniejszą, znaczącą: rezultat kształcenia i wychowania będzie zawsze proporcjonalny do umiejętności łączenia przez tego, co realistyczna etyka nazywa „prawdą i dobrem”. W praktyce oznacza to takie działania i zachowania pracownika, których „celem pierwszym” jest uwrażliwienie na prawdziwą rzeczywistość i na istotę współbycia z innymi osobami przez zwyczajną życzliwość, zaufanie. To naturalne dążenie jest silniejsze niż potrzeba posiadania rzeczy. Jeśli jednak pracownik nastawiony jest na „posiadanie” i „osiąganie”, gdy postrzega i tworzy wyłącznie kontekst rzeczywistości użytkowej, to użyteczność redukuje jego życie do poziomu materialnego i biologicznego, eliminując możliwości duchowe. To, co niektórzy słusznie nazywają „interesownością wtórną”, „zakamuflowaną cywilizacyjnie i kulturowo” – my określamy „innymi warunkami”. Skoro więc etyka życia codziennego staje po stronie relatywizmu i pragmatyzmu, to zasadne również jest wyjaśnianie naszych zachowań i działań np. „zgodnie z sumieniem przeduczynkowym, pouczynkowym, prawdziwym, błędnym, pewnym, wątpliwym i zawikłanym lub trafnym, szerokim czy skrupulanckim”<sup>30</sup>. Jeśli za ostateczne uzasadnienia

---

<sup>30</sup> A. Latawiec, *W poszukiwaniu istoty dylematów etycznych*, w: *Etyka*, Wyd. UKW Bydgoszcz 2006, s. 27–28.

będziemy przyjmowali relatywizm, to nie ma nawet nadziei na ostateczne uzasadnienie naszej moralności, a to oznacza rezygnację przede wszystkim z jej rozpoznania i wszelkie działania podejmujemy tylko po to, by łagodzić sprzeczności i ułatwić sobie akceptację stanu zastanego.

Jeżeli etyka naprawdę ma chronić osoby, jeśli jej celem jest wskazanie działań, jakimi możemy chronić osoby, to przy takiej jej wizji znaczącą rolę mogą odegrać dwa główne czynniki: wspólna dobra wola i namysł praktyczny zainteresowanych, czyli tradycja (sięgnięcie do historii filozofii w poszukiwaniu adekwatnych koncepcji człowieka) i rzetelna dyskusja nad faktycznym stanem sytuacji i jej kontekstami.

Wcześniej wspomniano, że w dziedzinie moralności ten ma słuszność, kto wie, czym jest dobro. Kto takiej wiedzy nie posiada, także formułuje racje etyczne. Pozostaje jednak dalekim od słuszności moralnej, której istoty nawet nie rozumie, a wówczas jest zdolny jedynie do „podporządkowania się” i zaakceptowania wiedzy „pewnej”.

## Bibliografia

- Andrzejuk A., *Prawda o dobru*, Wyd. UKSW, Warszawa 2000.
- Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 1–7, Wyd. PWN, Warszawa 1987.
- Bronk D.O., *Moral Realism and the Foundations of Ethics*, Cambridge University Press, New York 1989.
- Darowski R., *Filozofia człowieka*, Wyd. WAM, Kraków 2008.
- Galarowicz J., *Na ścieżkach prawdy*, Wyd. PAT, Kraków.
- Gogacz M., *Ciemna noc miłości*, Wyd. Siostr Loretanek, Warszawa 1985.
- Gogacz M., *Elementarz metafizyki*, ATK, Warszawa 1987.
- Kalka K., *Sprawiedliwość i sprawności społeczne*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1994.
- Kałużyski M., *Myślenie etyczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.
- Krąpiec M., *Metafizyka*, Wyd. KUL 1985.
- Latawiec A., *W poszukiwaniu istoty dylematów etycznych*, [w:] *Etyka wobec współczesnych dylematów*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2006.
- Lazali-Pawłowska I., *Etyka zawodowa*, Wyd. Ossolineum, Warszawa 1971.
- Ossowska M., *Normy moralne*, Wyd. PWN, Warszawa 1985.
- Sarapata A., *Etyka zawodowa*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1971.
- Strzeszewski Cz., *Definicje pracy ludzkiej*, Wyd. KUL, Lublin 1958.
- Styczeń T., *ABC etyki*, Wyd. KUL, Lublin 1990.
- Szawarski Z., *Rozmowy o etyce*, Wyd. WSiP, Warszawa 1987.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, Wyd. WAM, Kraków 1974.
- Tomasz z Akwinu św., *Dzieła wybrane*, Wyd. Antyk, Poznań 1984.

Magdalena Spryszyńska\*

Joanna Koralewska-Samko\*\*

Katarzyna Sadowska\*\*\*

## PŁEĆ I MIEJSCE ZAMIESZKANIA JAKO CZYNNIKI RÓŻNICUJĄCE POZIOM AGRESJI U ADOLESCENTÓW

### Streszczenie

Celem badań była ocena, czy występują różnice w poziomie agresywności między dziewczętami a chłopcami w wieku nastoletnim (13–14 lat), a także, czy miejsce zamieszkania (miasto, wieś) różnicuje dzieci między sobą. Badania objęły grupę 189 uczniów z województwa pomorskiego. Specyfiką badań było uwzględnienie dzieci zamieszkałych na terenach wiejskich. Otrzymane wyniki pokazały, że ani płeć, ani miejsce zamieszkania nie różnicują poziomu ogólnej agresji badanych uczniów, natomiast statystycznie istotne różnice pojawiają się w rodzajach prezentowanej agresji, co może mieć znaczenie w pracy profilaktycznej z młodzieżą zarówno w domu, jak i w szkole.

**Słowa kluczowe:** agresja, przemoc, adolescencja.

### Abstract

The aim of the research was to find out if there are any differences in aggression levels in teenage boys and teenage girls living both in the city and in the country. Besides, the re-

---

\* Dr, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, Wydział Administracji i Nauk Społecznych.

\*\* Dr, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Psychologii.

\*\*\* Dr, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Psychologii.



search looked into the question whether the place of residence (be it the city or the country) plays any role in differentiating between students. The research included 189 students from the Pomerania region. What distinguishes the research is the fact that it included the children living in the country areas. The results showed that neither gender nor the place of residence influences general levels of aggression among junior high students. However, the differences are observed in types of aggression which may be of importance in preventive actions in schools as well as in homes.

**Keywords:** aggression, violence, adolescence.

## Wstęp

Agresja u dorastającej młodzieży jest tematem znanym i dość powszechnym, stale obecnym w naszym życiu. Zachowania agresywne dzieci i młodzieży, których konsekwencją może być niedostosowanie społeczne, stanowią istotny problem społeczny<sup>1</sup>. Specyfika problematyki okresu życia zwanego adolescencją jest ogromna. Jest to czas przejściowy między dzieciństwem a dorosłością, czas licznych zmian związanych z wyglądem fizycznym, jak i biologicznym – dojrzewaniem<sup>2</sup>. U nastolatka zachodzą zmiany nie tylko biologiczne, ale także psychologiczne. Wymienić tu należy ogrom przeżyć wewnętrznych, często sprzecznych ze sobą dążeń oraz problem radzenia sobie z kierowanymi względem niego niekiedy niespójnymi oczekiwaniami społecznymi<sup>3</sup>. Poza tym okres adolescencji nazywany jest często okresem burzy, niepokojów i kryzysów, gdyż w tym czasie kształtują się postawy buntu, przeciwstawienia, dążenie do niezależności i dorosłości<sup>4</sup>.

Zmiany, jakim problematyka adolescencji podlega w każdym nowym pokoleniu, sugerują potrzebę stałego i szybkiego wykrywania nowych zależności<sup>5</sup>. Obecnie badania tego okresu życia są tak ważne zarówno dla rodziców, osób współpracujących z młodzieżą, jak i instytucji pomocowych,

<sup>1</sup> A. Bandura, R. H. Walters, *Agresja w okresie dorastania*, Warszawa 1968.

<sup>2</sup> B. Harwas-Napierała, J. Trempała., *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

<sup>3</sup> D. Borecka-Biernat, *Rola reakcji emocjonalnych w regulacji strategii radzenia sobie młodzieży w wieku dorastania w sytuacji konfliktu społecznego*, [w:] D. Borecka-Biernat, M. Cywińska, *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane kwestie*, Difin, Warszawa 2015, s. 263–287.

<sup>4</sup> D. Borecka-Biernat, K. Wajszczyk, K. Wałęcka-Matyja, *Rozwiązywanie sytuacji konfliktowych. Wybrane problemy*, Difin SA, Warszawa 2019, s. 81–84.

<sup>5</sup> J. Cichła, B. Skwarek, *Uwarunkowania zachowań agresywnych u gimnazjalistów – wyniki badań empirycznych*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2010, nr 146: Współczesne wyzwania polityki społecznej wobec rodziny, s. 202–215.



w celach profilaktyki zachowań młodzieży<sup>6</sup>. W Polsce istnieje nadal niewielka liczba nowych badań dotyczących tego burzliwego okresu życia, a jeśli takie badania istnieją, skupiają się głównie na młodzieży z większych miast. Specyfiką poniższych badań było uwzględnienie dzieci zamieszkałych na terenach wiejskich.

Do tej pory nie wiadomo, czy różnice płciowe w częstości zachowań agresywnych są uwarunkowane biologicznie czy kulturowo. Badania Jersilda<sup>7</sup> wskazują na brak różnic w zachowaniach agresywnych u dwulatków, ale także coraz wyraźniejsze różnice w tychże zachowaniach wraz z wiekiem między chłopcami i dziewczynkami. Analizy pokazują, że nie zmienia się jednak proporcja w ogólnym poziomie zachowań agresywnych, a jedynie w ich formie. Dziewczynki stosują płacz, krzyk, obrażanie, kłótnie, natomiast chłopcy wolą otwartą agresję. Efekt płci, ukazujący różnice w poziomie agresji fizycznej dziewcząt i chłopców, ujawnił się w badaniach A. Bussa, M. Perry'ego i J. Rytel<sup>8</sup>. Poza tym, według D. Niehoff<sup>9</sup>, agresję fizyczną przejawiają chłopcy, zaś werbalną – dziewczęta.

Duże znaczenie mogą tu mieć wzorce kulturowe i społeczne przypisane płci<sup>10</sup>. Od chłopca oczekuje się raczej aktywnej postawy („mężczyzna powinien bronić swojego honoru”) niż innych form rozładowania napięcia („mężczyźni nie płaczą”). Dziewczynkom natomiast normy kulturowe zabraniają zachowań agresywnych (negatywne etykiety w stylu „chłopczyca”, „babochłop”). Zachowania agresywne są wynikiem zarówno wpływów zewnętrznych, środowiskowych, jak i wewnętrznych, osobowościowych. Analizując liczną literaturę, wysunąć można tezę o trzech najważniejszych uwarunkowaniach zjawiska przemocy interpersonalnej: patologiczne środowisko rozwoju młodego człowieka (szkoła, rodzina, najbliższe otoczenie), modelowanie agresji (uczenie się jej) oraz społeczne przyzwolenie na agresję. Wydawać się może, że wszystkie te trzy obszary są mniej zagrażające dla uczniów ze środowiska wiejskiego<sup>11</sup>. Wiadomo, że nabywaniu zachowań agresywnych

---

<sup>6</sup> Z. Babska, R. Łapińska, M. Przetacznikowa, H. Spionek, Z. Włodarski, L. Wołoszynowi, M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PAN, Warszawa 1976.

<sup>7</sup> J. Ranschburg, *Lęk, gniew, agresja*, WSiP, Warszawa 1993.

<sup>8</sup> J. Rytel, *Różnice w poziomie agresywności polskich kobiet i mężczyzn w różnym wieku*, „Studia Psychologiczne” 2011, nr 11, s. 65–80.

<sup>9</sup> D. Niechoff, *Biologia przemocy*, Media Rodzina, Poznań 2001.

<sup>10</sup> J. Ranschburg, *Lęk, gniew, agresja*, WSiP, Warszawa 1993.

<sup>11</sup> G. Poraj, *Agresja w wiejskich szkołach*, Instytut Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Niebieska Linia nr 4.

przez dzieci sprzyja nie tylko instytucjonalizacja oraz depersonalizacja życia, ale także nadmierne zagęszczenie, anonimowość życia miejskiego, i idąca za tym, dezindywidualizacja jednostek, wymóg ślepego posłuszeństwa wobec autorytetu i społeczne przyzwolenie na bycie przebojowym i twardym, myślenie grupowe, a także dehumanizacja osób będących przedmiotem agresji w mediach<sup>12</sup>.

## Metodologia badań własnych

### Cel badań

Z założeń teoretycznych oraz z wyników wcześniejszych badań sformułowano hipotezy oraz pytania badawcze, na które szukano odpowiedzi:

**Hipoteza 1:** Brak jest istotnych statystycznie różnic w poziomie agresji ogólnej między dziewczynami i chłopcami.

**Hipoteza 2:** Istnieją statystycznie istotne różnice w formach prezentowanych zachowań agresywnych w zależności od płci.

**Pytanie badawcze 1:** Czy miejsce zamieszkania (miasto, wieś) różnicuje badaną młodzież pod względem poziomu agresji ogólnej?

**Pytanie badawcze 2:** Czy miejsce zamieszkania różnicuje badanych adolescentów pod względem rodzajów prezentowanej agresji?

### Narzędzia badawcze

W badaniu wykorzystano Kwestionariusz Agresywności Młodzieży – Reaktywność Emocjonalna (KAM), stworzony przez U. Sajewicz-Radtke, B. Radtke, D. Kalkę<sup>13</sup>. Kwestionariusz składa się z 60 pozycji testowych, do których badany ustosunkowuje się na skali pięciostopniowej. Kwestionariusz przeznaczony jest do diagnozowania poziomu agresji dzieci w wieku 13–16 lat. Narzędzie zawiera 5 skal pomiarowych: agresja bezpośrednia (użycie siły fizycznej w celu wyrządzenia szkody), agresja pośrednia (zachowania mające wyrządzić krzywdę innej osobie, ale z wyłączeniem przemocy fizycznej np. plotki, żarty, krzyk, tupanie nogami), drażliwość emocjonalna (tendencja do negatywnych uczuć), opozycyjność (zachowania przeciw autorytetowi,

<sup>12</sup> E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

<sup>13</sup> U. Sajewicz-Radtke, B. Radtke, D. Kalka, *Kwestionariusz Agresywności Młodzieży – Reaktywność Emocjonalna*, Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych, Gdańsk 2010.

walka z normami i zwyczajami), agresja werbalna (wyrażanie nieprzyjemnych emocji). Ogólny wynik testu, czyli suma punktów otrzymanych w poszczególnych skalach, odpowiada ogólnemu poziomowi agresji.

### **Badana grupa**

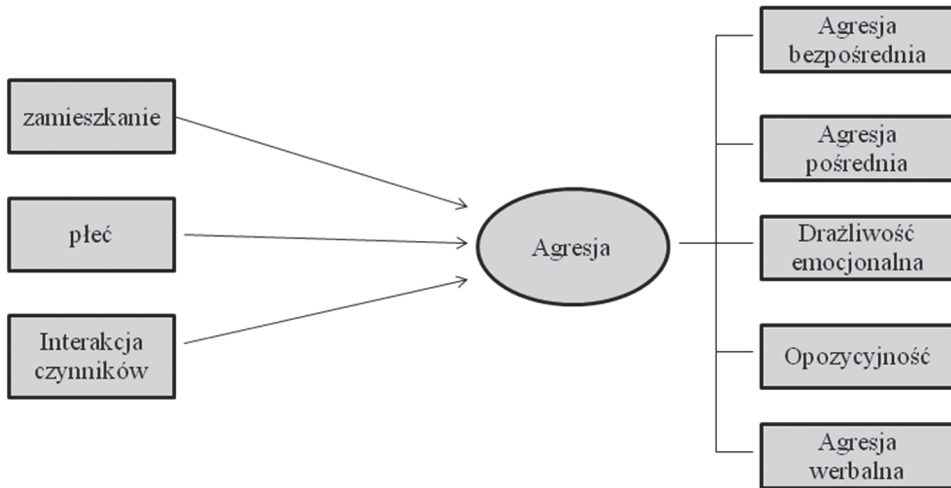
Badanie przeprowadzono na próbie 189 uczniów gimnazjum województwa pomorskiego (od 13 do 17 lat,  $M = 14,84$  lat;  $SD = 0,78$  roku). Dziewczynki stanowiły większą część grupy badanej (58,7%,  $n = 111$ ). Chłopcy stanowili 38,1% badanej próby ( $n = 72$ ). Z uwagi na wiek liczebność dzieci rozkładała się w sposób następujący: pierwszoklasiści (28%), uczniowie klas drugich (48%), trzecioklasiści (24%). Uczniowie podzieleni byli również ze względu na miejsce zamieszkania (miasto, wieś). I tak, 58,2% badanych nastolatków pochodziła ze wsi ( $n = 110$ ), mieszkańcy miasta stanowili 41,8% próby ( $n = 79$ ). Wymieniona powyżej różnica w liczebnościach chłopców i dziewcząt w próbie była istotnie statystycznie,  $\chi^2(1) = 8,31$ ;  $p < 0,05$ . Różnice w liczebnościach mieszkańców miast i wsi także okazały się istotne,  $\chi^2(1) = 5,08$ ;  $p < 0,05$ . Do badania wybrano dzieci z rodzin o średnim statusie finansowym, pełnych, posiadających jedno lub dwoje potomstwa.

### **Procedura badania**

Przed rozpoczęciem badania uzyskano zgody dyrektorów szkół oraz opiekunów prawnych badanych uczniów. Rodzice zostali powiadomieni o celu badania oraz o sposobie wykorzystania wyników analiz. Badania przeprowadzono na terenie szkoły, do której uczęszczali badani. Dzieci wypełniały kwestionariusz samodzielnie.

### **Model zależności testowanych w badaniu**

W oparciu o postawione problemy badawcze i hipotezy oraz o wykorzystane narzędzie badawcze opracowano model szacowanych zależności. Model ten przedstawiono na rys. 1.



Rysunek 1. Model zależności testowanych w badaniu

Źródło: oprac. własne

## Wyniki badań własnych

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics. Za jego pomocą przeprowadzono dwuczynnikową analizę wariancji oraz analizę regresji liniowej. Za poziom istotności w niniejszym rozdziale uznano  $p < 0,05$ .

W pierwszym kroku przeprowadzono testy normalności rozkładu zmiennych ilościowych mierzonych w badaniu. Wynik serii testów Kołmogorowa-Smirnowa, a także miar asymetrii rozkładu zmiennych, pozwalają twierdzić, że wszystkie zmienne ilościowe mierzone testem KAM mają rozkłady zbliżone do rozkładu normalnego (tab. 1). W celu sprawdzenia, czy istnieje wpływ płci i miejsca zamieszkania na poziom agresji ogólnej, przeprowadzono serię dwuczynnikowych analiz wariancji w schemacie międzygrupowym 2 (*płeć*: mężczyzna, kobieta) x 2 (*zamieszkanie*: wieś, miasto). Zastosowanie tej metody pozwoliło także dowiedzieć się, czy zachodzi interakcja wymienionych czynników we wpływie na zmienną zależną (agresja).

Uzyskane wyniki pokazały, że żaden z efektów nie był istotny statystycznie.

Tabela 1. Podstawowe statystyki opisowe zmiennych ilościowych wraz z testem normalności rozkładu

		M	Mdn	SD	Skośność	Kurtoza	Z	Istotność
Kwestionariusz KAM	Agresja skala ogólna	137,85	136,00	33,71	0,32	0,39	0,514	0,954
	Agresja bezpośrednia	22,52	22,00	8,14	0,40	-0,41	1,136	0,151
	Agresja pośrednia	31,69	31,00	9,66	0,53	0,46	0,848	0,468
	Drażliwość	26,69	26,00	6,18	0,11	0,02	0,902	0,389
	Opozycyjność	22,41	22,00	5,53	0,12	0,07	0,948	0,330
	Agresja werbalna	34,54	35,00	9,88	0,11	-0,25	0,677	0,749
	Skala kłamstwa	7,71	8,00	2,84	0,16	-0,53	1,359	0,050

Źródło: oprac. własne.

Otrzymany wynik oznacza, że ani płeć, ani miejsce zamieszkania nie różnicują poziomu ogólnej agresji uczniów gimnazjów. Nie zachodzi także interakcja między danymi czynnikami. Szczegółowe wyniki przeprowadzonego testu zaprezentowano w tabeli 2 i 3.

Tabela 2. Wpływ płci i miejsca zamieszkania na ogólny poziom agresji badanych uczniów

	F	istotność	$p\eta^2$
płeć	0,36	0,547	0,002
zamieszkanie	1,21	0,273	0,007
płeć * zamieszkanie	0,23	0,635	0,001

Źródło: oprac. własne.

Tabela 3. Różnice w poziomie ogólnej agresji w zależności od płci i miejsca zamieszkania

	Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
	M	SD	M	SD	M	SD
Wieś	139,98	32,27	140,66	32,06	140,27	32,03
Miasto	131,71	35,53	137,38	33,59	133,60	34,76
Ogółem	136,41	33,81	139,55	32,38	137,63	33,21

Źródło: oprac. własne.

Kolejnym krokiem analizy było sprawdzenie wpływu zmiennych niezależnych na poziom poszczególnych skal kwestionariusza KAM. Uzyskane wyniki pokazały, że poziom agresji bezpośredniej był istotnie wyjaśniany przez płeć badanych, natomiast miejsce zamieszkania okazało się nieistotne statystycznie (tab. 4).

Tabela 4. Wpływ płci i miejsca zamieszkania na poziom agresji bezpośredniej u badanych uczniów

	F	istotność	$\rho\eta^2$
płeć	13,77	<0,001	0,072
zamieszkanie	0,02	0,880	<0,001
płeć * zamieszkanie	0,24	0,628	0,001

Źródło: oprac. własne.

Porównania średnich parami wykazały, że chłopcy przejawiali istotnie wyższy poziom agresji bezpośredniej ( $M = 25,27$ ;  $SD = 7,35$ ) niż dziewczęta ( $M = 20,56$ ;  $SD = 7,98$ ). Pozostałe efekty okazały się nieistotne statystycznie. Zestawienie średnich i odchyleń w podgrupach widnieje w tabeli 5.

Tabela 5. Różnice w poziomie agresji bezpośredniej w zależności od płci i miejsca zamieszkania

	Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
	M	SD	M	SD	M	SD
Wieś	20,38	7,66	25,53	7,69	22,58	8,05
Miasto	20,79	8,45	24,75	6,76	22,11	8,10
Ogółem	20,56 <sup>a</sup>	7,98	25,27 <sup>a</sup>	7,35	22,40	8,05

*Uwaga:* Średnie w wierszach podzielające indeks literowy zapisany minuskułą różnią się na poziomie  $p < 0,05$ .

Źródło: oprac. własne.

W kolejnym kroku sprawdzano wpływ płci i miejsca zamieszkania na poziom agresji pośredniej uczniów gimnazjów. Także tym razem jedynym istotnym efektem, jaki wykryto okazał się efekt płci (tab. 6).

Tabela 6. Wpływ płci i miejsca zamieszkania na poziom agresji pośredniej u badanych uczniów

	F	istotność	$p, \eta^2$
płeć	4,64	0,033	0,025
zamieszkanie	1,55	0,215	0,009
płeć * zamieszkanie	0,68	0,411	0,004

Źródło: oprac. własne.

Ponownie wyższy poziom agresji pośredniej pojawił się w grupie chłopców ( $M = 33,49$ ;  $SD = 9,31$ ) w porównaniu do poziomu, który wystąpił u dziewczynek ( $M = 30,43$ ;  $SD = 9,35$ ). Zestawienie średnich zamieszczono w tab. 7.

Tabela 7. Różnice w poziomie agresji pośredniej w zależności od płci i miejsca zamieszkania

	Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
	M	SD	M	SD	M	SD
Wieś	31,75	9,18	33,70	9,74	32,58	9,43
Miasto	28,71	9,39	33,08	8,58	30,17	9,30
Ogółem	30,43 <sup>a</sup>	9,35	33,49 <sup>a</sup>	9,31	31,63	9,43

Uwaga: Średnie w wierszach podzielające indeks literowy zapisany minuskułą różnią się na poziomie  $p < 0,05$ .

Źródło: oprac. własne.

Następna analiza badała wpływ zmiennych niezależnych na poziom drażliwości uczniów gimnazjum. Ponownie zaobserwowano istotny efekt płci. Tym razem to dziewczynki okazały się bardziej drażliwe ( $M = 27,77$ ;  $SD = 6,02$ ) niż chłopcy ( $M = 25,13$ ;  $SD = 6,16$ ). Istotność na poziomie trendu pojawiła się też w zakresie miejsca zamieszkania. Nieco wyższy poziom drażliwości pojawił się wśród dzieci mieszkających na wsi ( $M = 27,30$ ;  $SD = 6,00$ ) niż u osób z miasta ( $M = 25,88$ ;  $SD = 6,42$ ). Jak powiedziano, jest to jednak różnica jedynie na poziomie tendencji statystycznej. Dane z analizy znajdują się w tabeli 8 i 9.

Tabela 8. Wpływ płci i miejsca zamieszkania  
na poziom drażliwości uczniów

	F	istotność	$p\eta^2$
Wieś	8,37	0,004	0,045
Miasto	2,99	0,085	0,017
Ogółem	0,02	0,885	<0,001

Źródło: oprac. własne.

Tabela 9. Różnice w poziomie drażliwości  
w zależności od płci i miejsca zamieszkania

	Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
	M	SD	M	SD	M	SD
Wieś	28,54	5,91	25,64	5,77	27,30	6,00
Miasto	26,75	6,06	24,13	6,88	25,88	6,42
Ogółem	27,77 <sup>a</sup>	6,02	25,13 <sup>a</sup>	6,16	26,74	6,19

Uwaga: Średnie w wierszach dzielące indeks literowy zapisany minuskułą różnią się na poziomie  $p < 0,05$ .

Źródło: oprac. własne.

Następne analizy miały ujawnić różnice w poziomie opozycyjności oraz poziomie agresji werbalnej ze względu na płeć i miejsce zamieszkania uczniów gimnazjum. Wyniki analiz wariancji nie wykazały jednak obecności takich różnic. Nieistotne były zarówno efekty główne jak i efekt interakcyjny czynników.

## Podsumowanie

Wyniki badań wyraźnie pokazują, że niezależnie od płci i miejsca zamieszkania (miasto, wieś) dzieci w wieku nastoletnim (13–17 lat) nie różnią się poziomem agresji ogólnej (potwierdzenie hipotezy 1). Niniejsze badania potwierdziły także wyniki wielu innych badaczy, iż płeć okazuje się być istotna, jeśli chodzi o formę przejawianej agresji (potwierdzenie hipotezy 2). Chłopcy znacznie częściej niż dziewczęta sięgają po agresję bezpośrednią i pośrednią. Dziewczęta okazały się być bardziej drażliwe niż chłopcy. Może to wynikać z wciąż widocznych różnic w procesach wychowawczych chłopców i dziewcząt. To chłopak ma być „twardy”, „odważny”, „silny”, co nie przystaje dziewczynie. Duże znaczenie mogą mieć także wzorce kulturowe i społeczne



przypisane płcią. Dla dziewcząt normy społeczne, co do jawnie okazywanej agresji, są nadal bardziej restrykcyjne i krytyczne. Od dziewcząt oczekuje się wrażliwości i emocjonalności. Wyższa drażliwość może świadczyć, że dziewczęta tłumią złość wewnątrz siebie, natomiast chłopcy wyładowują złość na zewnątrz. Badania pokazują także różnice płciowe w zakresie samooceny. Wynika z nich, iż dziewczęta, zwłaszcza w okresie adolescencji, są bardziej niż chłopcy krytyczne względem siebie oraz mają niższą samoocenę ogólną<sup>14</sup>. Chłopcy ujawniają wyższą niż dziewczęta samoocenę w zakresie takich zmiennych, jak wygląd i sprawność fizyczna, posiadany obraz siebie oraz satysfakcja z siebie. Dziewczęta zaś wyżej oceniają się pod względem postępowania moralno-etycznego oraz akceptacji przejawianego przez nie zachowania przez innych<sup>15</sup>. Powyższe stwierdzenia także mogą być przyczyną wyższego poziomu drażliwości, ujawnianego u dziewcząt.

Ponadto, poszukując odpowiedzi na postawione w niniejszym artykule pytania badawcze, okazuje się, że miejsce zamieszkania (wieś vs miasto) nie różnicuje młodzieży względem ogólnego poziomu agresji, a jedynie – na poziomie tendencji statystycznej – ujawnił się wyższy poziom drażliwości u dzieci z terenów wiejskich. Jest to jednak zbyt słaba różnica, aby móc wyciągać bardziej szczegółowe wnioski. Z pewnością jednak warto objąć dalszymi badaniami porównawczymi obie grupy młodzieży: mieszkających zarówno w mieście, jak i na wsi.

Wyniki tychże badań wskazują na potrzebę podjęcia kroków w celu przeciwdziałania nieprawidłowym zachowaniom agresywnym młodzieży. Ważną rolę mogą tu odegrać programy wczesnej profilaktyki adresowane do młodzieży, ukazujące skuteczne sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych, uczące rozwiązywania konfliktów interpersonalnych, radzenia sobie ze stresem i złością itp. Kolejnym z kierunków takiej pracy może być pomoc młodzieży w kształtowaniu silnego systemu wartości, włączanie młodzieży w aktywność prospołeczną, jako alternatywę zachowań problemowych. Ważną rolę mogą spełniać także działania skierowane do rodziców, ukierunkowane na łamanie stereotypów płciowych, pomoc w rozwijaniu dobrych relacji z dorastającymi dziećmi, a także informujące o czynnikach ryzyka i czynnikach chroniących dzieci przed rozwojem zachowań problemowych oraz technik konstruktywnego radzenia sobie z nimi.

---

<sup>14</sup> H. Kupiec, *Samokontrola zachowań a natężenie lęku u wychowanków placówek resocjalizacyjnych*, „Resocjalizacja Polska” 2013, nr 4, s. 243–256.

<sup>15</sup> H. Kulas, *Samoocena młodzieży*, WSiP, Warszawa 1986.

## Bibliografia

- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Babska Z., Łapińska R., Przetacznikowa M., Spionek H., Włodarski Z., Wołoszynowi L., Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PAN, Warszawa 1976.
- Bandura A., Walters R.H., *Agresja w okresie dorastania*, Warszawa 1968.
- Borecka-Biernat D., *Rola reakcji emocjonalnych w regulacji strategii radzenia sobie młodzieży w wieku dorastania w sytuacji konfliktu społecznego*, [w:] D. Borecka-Biernat, M. Cywińska, *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane kwestie, Difin*, Warszawa 2015.
- Borecka-Biernat D., Wajszczyk K., Wałęcka-Matyja K., *Rozwiązywanie sytuacji konfliktowych. Wybrane problemy*, Difin S.A., Warszawa 2019.
- Cichła J., Skwarek B., *„Uwarunkowania zachowań agresywnych u gimnazjalistów – wyniki badań empirycznych*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2010, nr 146: *Współczesne wyzwania polityki społecznej wobec rodziny*.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kulas H., *Samoocena młodzieży*, WSiP, Warszawa 1986.
- Kupiec H., *Samokontrola zachowań a natężenie lęku u wychowanków placówek resocjalizacyjnych*, „Resocjalizacja Polska” 2013, nr 4.
- Niechoff D., *Biologia przemocy*, Media Rodzina, Poznań 2001.
- Poraj G., *Agresja w wiejskich szkołach*, Instytut Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Niebieska Linia nr 4.
- Ranschburg J., *Lęk, gniew, agresja*, WSiP, Warszawa 1993.
- Rytel J., *Różnice w poziomie agresywności polskich kobiet i mężczyzn w różnym wieku*, „Studia Psychologiczne” 2011, nr 11.
- Sajewicz-Radtke U., Radtke B., Kalka D., *Kwestionariusz Agresywności Młodzieży – Reaktywność Emocjonalna*, Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych, Gdańsk 2010.

Piotr Kulikowski\*

Aleksandra Szechlicka\*\*

## ZWIĄZKI FORMALNE I NIEFORMALNE JAKO WYBRANE FORMY WSPÓŁCZESNEJ RODZINY

### Streszczenie

Tekst stanowi próbę ukazania aktualnego sposobu postrzegania związków formalnych i nieformalnych (kohabitacji) przez różne grupy społeczne. To także swoistego rodzaju analiza przemian, jakie dokonują się na przestrzeni ostatnich lat w tej materii. Niniejsze opracowanie podzielone jest na dwie zasadnicze części. W pierwszej z nich autorzy dokonują usystematyzowania wiedzy, definiując tytułowe związki formalne i nieformalne. Natomiast druga część obejmuje analizę badań w zakresie podejść, jakie prezentują różne grupy społeczne w postrzeganiu związków sformalizowanych i kohabitacji, celem ukazania zmieniających się opinii społecznych w tym zakresie.

**Słowa kluczowe:** związek formalny, związek nieformalny, małżeństwo, kohabitacja.

### Summary

The text is an attempt to show the current way of perceiving formal and informal relationships (cohabitation) by various social groups. It is also a kind of analysis of the changes that have been taking place in this matter in recent years. This study is divided into two main parts. In the first one, the authors systematize knowledge by defining the eponymous formal and

---

\* Dr, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, Wydział Administracji i Nauk Społecznych.

\*\* Studentka studiów II stopnia (magisterskich) na kierunku pedagogika, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna.

informal relationships. The second part, is an analysis of research in the field of approaches presented by various social groups in the perception of formalized relationships and cohabitation in order to show the changing social opinions in this area.

**Keywords:** formal relationship, informal relationship, marriage, cohabitation.

## Wstęp

Funkcjonowanie jakiegokolwiek zjawiska – społecznego, politycznego, gospodarczego, kulturowego, obyczajowego – wymaga współcześnie zgody i akceptacji większości, to znaczy formalnego, oficjalnego uznania. Jednakże pośród form zjawisk formalnie uznanych istnieją takie, które są znane, lecz nieakceptowane i funkcjonują bez żadnych uregulowań. W zakresie wspomnianych zjawisk znajdują się związki między ludźmi, które w bardzo ogólny sposób można określić jako formalne bądź nieformalne. Wydaje się, że aktualne przemiany społeczne, kulturowe oraz polityczne stanowią implikację do przypomnienia, czym są wyżej wspomniane formy związków oraz jak są postrzegane przez społeczeństwo, ze szczególnym uwzględnieniem opinii młodzieży.

Niniejszy tekst stanowi próbę analizy teoretycznej związków formalnych i nieformalnych, w oparciu o badania prowadzone w tym zakresie.

### Związek formalny – próba charakterystyki pojęcia

Wydaje się w pełni zasadne, aby rozważania teoretyczne rozpocząć od zdefiniowania podstawowych pojęć. Pierwszym terminem poddanym opisowi będzie pojęcie „związku formalnego”. Wynika to stąd, iż w przestrzeni społecznej i terminologicznej, to właśnie ono wydaje się bardziej zrozumiałe, co nie do końca jest prawdą.

Ogólnie rzecz ujmując, można wyróżnić trzy typy związków małżeńskich:

1. formalne (religijne lub świeckie),
2. zwyczajowe,
3. kohabitacyjne (par hetero- i homoseksualnych).

Związki zwyczajowe nie wymagają formalizacji. Są zawierane poprzez wzajemne dekladowanie intencji poślubienia się i obowiązywały one często w społecznościach małych i zamkniętych. Wraz z postępującą modernizacją społeczeństwa, coraz częściej opierają się na formalnych związkach, określa-

nych przez prawo. Państwo wkracza na teren małżeństwa z wieloma regulacjami, ponieważ zdarzają się fałszerstwa i oszustwa matrymonialne, łamanie praw dziedziczenia majątku czy nieuznawanie dzieci<sup>1</sup>.

Z perspektywy prawa polskiego związek formalny to małżeństwo między kobietą a mężczyzną. Reguluje to najważniejszy akt prawny w państwie – art. 18 Konstytucji RP<sup>2</sup>. Artykuł ten jako przedmiot ochrony i opieki państwa wymienia macierzyństwo, ale i rodzicielstwo, co oznacza także ojcostwo. Konstytucyjną zasadę równouprawnienia mężczyzny i kobiety realizuje Kodeks rodzinny i opiekuńczy<sup>3</sup>, nie przyznając żadnemu z rodziców przewagi w jego stosunkach prawnych z dzieckiem<sup>4</sup>. Równy status prawny małżonków nie oznacza tych samych obciążeń rodzicielskich. Kobieta z racji zadań wynikających z macierzyństwa ma mniejsze możliwości uzyskiwania środków utrzymania, a to pociąga za sobą zwiększenie roli męża w tym zakresie<sup>5</sup>. Poza tym ustawodawca przewiduje, że rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem, jednakże dzieci nie są ich własnością – ponieważ jak każdy obywatel państwa są samoistnymi podmiotami prawa, posiadając przyrodzoną godność – zatem rodzice mają obowiązek, uwzględniając stopień dojrzałości dziecka, szanować także wolność wyboru przekonań swojego potomstwa. Prawa rodziców są w tym względzie podporządkowane prawom dzieci<sup>6</sup>.

Artykuł 71 ust. 1 Konstytucji RP stanowi, że państwo ma obowiązek uwzględniania w swojej polityce społecznej i gospodarczej dobra rodziny. Zatem przepis ma zastosowanie do każdej rodziny, ale przede wszystkim przedmiotem troski mają być rodziny posiadające dzieci. Przepis stwierdza, że: „rodziny znajdujące się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej, zwłaszcza wielodzietne i niepełne, mają prawo do szczególnej pomocy ze strony władz publicznych”. Chodzi więc o te sytuacje prawno-rodzinne, w których rodzice są obarczeni obowiązkiem łożenia na utrzymanie

---

<sup>1</sup> K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Wyd. Nomos, Kraków 2008, s. 77–78.

<sup>2</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483.

<sup>3</sup> Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. - Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz.U. 1964 nr 9 poz. 59.

<sup>4</sup> B. Kruszewska, P. Polaczuk, *Jakość życia rodziny – problem prawny i ekonomiczny*, [w:] W. Muszyński (red.), *Rodzina jako wartość: wzory – modele – redefinicje*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 199.

<sup>5</sup> T. Smyczyński, *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 1999, s. 35.

<sup>6</sup> B. Kruszewska, P. Polaczuk, *Jakość życia rodziny – problem prawny i ekonomiczny*, [w:] *Rodzina jako wartość...*, s. 199.

i wychowanie dzieci, lecz z powodów nadmiernego obciążenia mogą sami nie podołać temu zadaniu bez instytucjonalnego wsparcia<sup>7</sup>.

W perspektywie socjologicznej formalny związek to małżeństwo (prawnie i społecznie uznane), które cechuje się długotrwałością i obejmuje seksualne, ekonomiczne i społeczne prawa i obowiązki partnerów. Małżeństwo, zwłaszcza na etapie wchodzenia pary w związek, zawiera ogólne oczekiwanie, że będzie długoterminowym układem, z którym związane jest dzielenie środków i posiadanie dzieci. Jest jasno zdefiniowane, posiada status prawny i wyraźnie określoną datę informującą o zawarciu związku. Jednak w perspektywie czasu, małżeństwo coraz rzadziej jest postrzegane jako jedyna droga realizacji potrzeb seksualnych, wspólnego zamieszkiwania czy posiadania dzieci. Należy nadmienić, że w rzeczywistości zmiany w postawach, wartościach i przekonaniach stają się w różnych wymiarach zarówno przyczynami, jak i konsekwencjami zmieniającego się zachowania małżeńskiego<sup>8</sup>.

W perspektywie instytucjonalnej małżeństwo jako związek formalny stanowi odpowiedź na normy i oczekiwania społeczne. Jest zatem wspierane przez te normy, wartości, prawo, czy wreszcie, społeczne naciski. Nieinstytucjonalna perspektywa pokazuje, że rodzina i małżeństwo jako instytucja przystosowuje się do zmian pojawiających się w zachowaniach społecznych, np. rodziny rekonstruowane czy niepełne. We współczesnym podejściu do małżeństwa miłość zajmuje centralną pozycję, chociaż miłość jest inaczej rozumiana niż w tradycyjnym ujęciu. Aktualna koncepcja pojęcia „miłości” jest częścią współczesnego rozumienia siebie, pracy i małżeństwa. Nieinstytucjonalne podejście skupia się na dwóch zasadniczych oczekiwaniach względem małżeństwa – miłości i przywiązaniu oraz na ekonomicznym bezpieczeństwie. Taka złożoność, obejmująca kulturowe, a zarazem trwałe ideały oraz współczesne pragmatyczne działania, występuje w różnych odmianach współczesnego związku formalnego<sup>9</sup>.

Całkowicie przeciwne do perspektywy instytucjonalnej jest postrzeganie małżeństwa w kategoriach racjonalnego wyboru – to znaczy, że korzyści płynące ze związku formalnego przewyższają korzyści z pozostawania w stanie wolnym. Małżeństwo jest postrzegane jako racjonalnie zorganizowana forma życia między jednostkami, które – w ogólnym rozumieniu – staje się bardziej

<sup>7</sup> Tamże, s. 200.

<sup>8</sup> A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian, małżeństwo i kohabitacja*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa 2005, s. 128.

<sup>9</sup> Tamże, s. 129–130.

produktywne, tworząc związek ekonomiczny, niż gdyby pozostawały osobno. Spadek liczby zawieranych małżeństw i wzrost liczby rozwodów tłumaczy się spadkiem korzyści płynących z małżeństwa<sup>10</sup>.

Małżeństwo z ekonomicznego zaś punktu widzenia jest dobrowolnym związkiem partnerskim, służącym połączonej produkcji i konsumpcji, i jako takie może być przyrównane do innych organizacji ekonomicznych, które mają na celu maksymalizację prywatnych zysków, podlegając dyscyplinie rynkowej. Zgodnie z ekonomiczną teorią małżeństwa, kładącą nacisk na kalkulację zysków i strat (kosztów), wymieniane są następujące zyski wynikające z jego zawarcia, w porównaniu do pozostawania w stanie wolnym (może być także brane pod uwagę przerwanie związku lub utworzenie nowego)<sup>11</sup>:

- ♦ posiadanie dzieci – rodzina jest miejscem ich „produkcji” i wychowania; w rodzinie istnieje większa efektywność w koordynowaniu wydatków na dzieci i korzystania z ich „jakości” (pomyślności i sukcesów);
- ♦ podział pracy – oparty na ekonomicznych korzyściach (np. jeden z partnerów pracuje zawodowo, a drugi pozostaje w domu);
- ♦ wspólne dzielenie/korzystanie z pewnych dóbr – dotyczy wydatków domowych, wspólnej konsumpcji, kosztów związanych z „jakością” dzieci, spędzaniem czasu wolnego, przepływem informacji;
- ♦ kredyty i inwestycje – wzajemne korzystne wewnętrzne transfery (np. jeden partner się uczy, a drugi pracuje, oczekując udziału w przyszłych zyskach z tej inwestycji; finansowanie wykształcenia dzieci przez rodziców w zamian za spodziewane wsparcie w okresie starości);
- ♦ zabezpieczenie w razie ryzyka – ważne niemal w każdej fazie życia (np. w sytuacji, gdy jeden z partnerów pracuje, a drugi jest chory lub bezrobotny; gromadzenie oszczędności, z których każdy członek rodziny może korzystać).

Kalkulacje ekonomiczne i inwestycje wzmocniają naturalne przywiązanie i tworzą „kapitał małżeński”. Istnienie tego kapitału zwiększa koszty rozpadu związku i tworzy bodźce sprzyjające trwałości. Potencjalne zyski z małżeństwa zależą generalnie od cech osobowych obydwójga partnerów, najlepiej gdy opierają się one na podobieństwie niż na komplementarności<sup>12</sup>.

Podsumowując powyższe, możemy przyjąć najobszerniejsze ujęcie definicyjne małżeństwa jako związku formalnego, czyli relację ustanowioną

<sup>10</sup> Tamże, s. 130.

<sup>11</sup> K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego...*, s. 56–57.

<sup>12</sup> Tamże, s. 57.

między kobietą i jedną, bądź większą, liczbą osób, która zapewnia dziecku urodzonemu przez kobietę – w warunkach niezakazanych przez reguły dotyczące takich relacji – pełnoprawny status normalnego członka społeczeństwa bądź warstwy społecznej. W prawodawstwie polskim małżeństwo pozostaje „związkiem mężczyzny i kobiety”, heteroseksualnym. Ponadto w przeważającej większości modeli związków formalnych mamy do czynienia z istnieniem relacji seksualnej między kobietą i mężczyzną oraz współpracą o charakterze ekonomicznym, a kluczową cechą takiego związku jest jego kontraktowość i umowność, która pociąga za sobą możliwość rozwiązania<sup>13</sup>.

## Związek nieformalny – próba charakterystyki pojęcia

Obok małżeństw istnieją – niemal we wszystkich kulturach – stałe związki pozbawione właściwej im ceremonialnej oprawy, jasnych reguł dotyczących ich początku i zakończenia, cieszące się różnym stopniem społecznej akceptacji. W odniesieniu do każdej z wymienionych cech i wielu innych istnieje daleko posunięte zróżnicowanie kulturowe. Tym, co zbliża takie związki do małżeństwa jest kooperacja w zajmowaniu się potomstwem i względna stabilność, dlatego nie należy ich mylić z przelotnymi kontaktami seksualnymi. W tradycji zachodniej istnieją dla nich dwa terminy: konkubinaty i kohabitacja. Pierwszy ma długą tradycję – istnieje od czasów starożytnego Rzymu. Drugi termin jest nowszy, choć też wzięty z łaciny<sup>14</sup>.

Niezalegalizowany związek kobiety i mężczyzny określany jest zazwyczaj jako konkubinaty lub związek nieformalny, ale spotyka się również określenia bardziej potoczne, jak: „życie na kocią łapę”, „małżeństwo bez papierka”, „związek pozamałżeński”, „wolny związek” i inne<sup>15</sup>. Zatem, wstępnie i uogólniając, kohabitację można określić jako związek, któremu koniecznie towarzyszy współzamieszkiwanie partnerów (łac. *co-*, *con-* – ‘z’, ‘wspólnie’; *habitare* – ‘mieszkać’, ‘przebywać’), bez zawarcia formalnego związku, zgodnie z tym, jak on jest definiowany przez daną społeczność. Przy braku dzieci kohabitacja pozostaje formą związku partnerskiego, po pojawieniu się po-

<sup>13</sup> D. Jabłoński, L. Ostasz, *Zarys wiedzy o rodzinie, małżeństwie, kohabitacji i konkubinacie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*, Wyd. Adiaphora, Olsztyn 2001, s. 28–29.

<sup>14</sup> Tamże, s. 30.

<sup>15</sup> I. Janicka, *Kohabitacja a małżeństwo w perspektywie psychologicznej. Studium porównawcze*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006, s. 13.



tomstwa staje się rodziną (jednym z jej modeli). Natomiast konkubinaty jest, najogólniej rzecz ujmując, w miarę stabilnym związkiem między partnerami bez wspólnego zamieszkiwania<sup>16</sup>.

Kohabitacja odnosi się do „życia razem”, lecz bez formalnego powiązania i oznacza, że dwie osoby płci przeciwnej żyją razem jak mąż i żona, niebędąc jednak małżeństwem<sup>17</sup>. Kohabitacja jest uznawana za mniej lub bardziej trwałą alternatywę dla małżeństwa, a badacze zajmujący się tym zjawiskiem uznają, że kohabitacja poprzedza małżeństwo i stanowi okres przedłużonego „chodzenia ze sobą”; poprzedza małżeństwo i stanowi przygotowanie do niego, jest okresem wzmocnienia stosunków, bez odpowiedzialności za małżonka i dzieci; stanowi alternatywę dla małżeństwa; formę niezamężnego życia.

Dwie pierwsze możliwości pozwalają opisywać kohabitację jako okresową fazę przed małżeństwem, czyli taki układ służy odsuwaniu podejmowania decyzji z wysokim stopniem nieodwracalności, bowiem związek kohabitacyjny posiada mniej nieodwracalnych granic i oferuje wyższy poziom wolności jednostek w porównaniu z małżeństwem. Jest to okres próbny, który pozwala partnerom na wzajemne poznanie się w codziennych sytuacjach, bez formalnych zobowiązań i zależności. Inaczej stanowi kohabitacja jako alternatywa dla małżeństwa, która wiąże się z odrzuceniem małżeństwa jako związku noszącego znamiona trwałości. Ten typ kohabitacji wybierają osoby, które nie są skłonne do zawierania jednego związku na całe życie i nawet, jeżeli w końcu zawrą małżeństwo, prawdopodobnie będą mniej do niego przywiązane jako do trwałej instytucji, niż te, które nie były w związkach kohabitacyjnych. Z tego punktu widzenia kohabitacja oferuje jednostkom możliwość formowania zasad i zobowiązań, zgodnie z ich własnymi pragnieniami, pozwala na elastyczność, i dlatego też może być interpretowana jako konsekwencja procesu indywidualizacji (potrzeba wolności i niezależności). Natomiast kohabitacja, jako alternatywa dla życia w stanie wolnym, jest w pewnym sensie możliwością pozwalającą na większą realizację siebie i wolność niż małżeństwo, i jednocześnie jest alternatywą dla życia w stanie wolnym. Kohabitacja tego typu nie zakłada trwałego związania na początku związku, stąd też nie istnieje presja konieczności stałości i zaangażowania, ale można przyjąć, że jest długoterminowym, stopniowo postępującym procesem wchodzenia w związek<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> Tamże, s. 30.

<sup>17</sup> K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego...*, s. 135.

<sup>18</sup> A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian...*, s. 112–115.

Rodzaje kohabitacji wynikają również z różnorodności sytuacji kohabitantów – są związane na przykład z ich wiekiem, statusem małżeńskim czy sytuacjami rodzinnymi – które powodują, że nie jest to homogeniczna grupa. W związku z tym można wyróżnić cztery grupy kohabitacji:

1. młodzięcza pierwsza kohabitacja,
2. kohabitacja przedmałżeńska,
3. kohabitacja pomałżeńska,
4. ponowna kohabitacja (następująca po wcześniejszym związku kohabitacyjnym).

Dwa pierwsze typy mogą zachodzić na siebie, gdyż dla wielu partnerów pierwsze kohabitacje prowadzą do małżeństwa, czyli mają charakter kohabitacji przedmałżeńskiej. Nieformalny związek mający miejsce po wcześniejszym małżeństwie jest udziałem osób rozwiedzionych czy będących w separacji. Czwarta kategoria kohabitacji jest prostym ekwiwalentem dla kohabitacji pomałżeńskiej, bo poprzedzonej związkiem kohabitacyjnym, a nie małżeństwem.

Ponadto badania jednoznacznie wskazują, że związki zarówno formalne, jak i nieformalne osób uwikłanych kiedykolwiek w kohabitację są nietrwałe<sup>19</sup>. Małżeństwa poprzedzone okresem kohabitacji charakteryzują się wyższą częstością separacji i rozwodów niż małżeństwa zawierane bez wcześniejszego zamieszkiwania<sup>20</sup>. Twierdzenie to zdaje się być prawdziwe i poparte analizami empirycznymi. Dla porównania warto jednak przyrzeć się sytuacji w kontekście międzynarodowym. Okazuje się bowiem, że, na przykład, analizy tego zjawiska w Stanach Zjednoczonych nie pokazują jednoznacznej korelacji związków kohabitacyjnych jako czynnika warunkującego trwałość związku formalnego<sup>21</sup>. Podstawą związku jest uczucie łączące partnerów, które stanowi o jego trwałości, natomiast pewna część małżeństw formalnie trwa, mimo faktycznego zaniku więzi i spójności, czyli w sytuacji, gdy związki kohabitacyjne przestałyby istnieć<sup>22</sup>. Takie podejście zdaje się odzwierciedlać sytuację, jaką możemy obserwować w krajach skandynawskich. Analiza sytuacji nieformalnego wymiaru związków pozwala stwierdzić, że kohabitacja

<sup>19</sup> K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego...*, s. 146.

<sup>20</sup> I. Ulfik-Jaworska, *Kohabitacja przedmałżeńska a jakość i trwałość związku małżeńskiego*, [w:] *Rodzina jako wartość...*, s. 121.

<sup>21</sup> S. Stanley, G. Rhoades, *Premarital Cohabitation Is Still Associated With Greater Odds of Divorce*, <https://ifstudies.org/blog/premarital-cohabitation-is-still-associated-with-greater-odds-of-divorce> [dostęp: 12.04.2020].

<sup>22</sup> A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian...*, s. 118.

stanowi efekt wysokiego wskaźnika rozwodów. „Wzrost liczby rozwodów [w krajach skandynawskich] zmienił małżeństwo: ze związku, który ma trwać przez całe życie w związek, który może się rozpaść. Jednocześnie konkubinaty stały się sposobem na wspólne życie dwojga ludzi bez małżeństwa i uniknięcie potencjalnie wyższych kosztów rozwodu, jeśli związek nie trwa długo. Zatem rozwód i konkubinaty wydają się być ze sobą nierozzerwalnie powiązane”<sup>23</sup>.

Takie podejście wymusza analizę funkcjonowania związków nieformalnych w przestrzeni prawnej, która dawałaby podstawy do rozpatrywania związku dwojga osób jako akceptowalnej w systemie prawnym komórki społecznej, którym przysługiwałyby pełnia praw. Jak się jednak okazuje, w większości państw europejskich prawo nie dostosowało się do zaistnienia na szeroką skalę fenomenu kohabitacji, pomimo że jest on normatywnie utrwalony w kulturze. Oczywiście nie można tej sytuacji generalizować, co widać na przykładzie wspomnianych krajów skandynawskich. Generalnie, w międzynarodowej jurysdykcji nie istnieją jednolite rozwiązania co do praw i obowiązków osób kohabitujących. Natomiast eksponowane i regulowane są kwestie powinności państwa wobec rodziny. W większości krajów o podziale mienia w związku kohabitacyjnym musi zdecydować sąd. Żaden jeszcze kraj na świecie nie wydał ustawy, która zrównałaby kohabitację i małżeństwo<sup>24</sup>.

Z polskiej praktyki orzeczniczej wiadomo także, że jako konkubinaty traktowane są związki, w których trudno ustalić powiązanie stosunków osobistych z majątkowymi, przy jednoczesnym istnieniu więzi fizycznej i wspólnym mieszkaniu<sup>25</sup>. Z powyższego wynika, że pomimo występowania wyraźnych trendów, nie ma jednak zgody na jednolitą politykę prawną w stosunku do związków nieformalnych i tworzących je partnerów.

W kwestii sytuacji dziecka jest pełna zgodność, czyli równość dzieci ze związków rodziców małżeńskich i niemałżeńskich nie podlega dyskusji w prawodawstwie poszczególnych państw i konwencjach międzynarodowych. Nie ma jednak jednolitej polityki w odniesieniu do problemu heteroseksualnej kohabitacji, regulowanej przez bardzo ostrożnie wyrażane zasady prawa europejskiego, nastawionego na eliminowanie dyskryminacji wynikającej, na przykład, z orientacji seksualnej<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> B. Perelli-Harris, A. Berrington, N.S. Gassen, P. Galezewska, J.A. Holland, *The Rise in Divorce and Cohabitation: Is There a Link?* <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5518209> [dostęp: 12.03.2020].

<sup>24</sup> K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego...*, s. 168.

<sup>25</sup> W. Ćwiek, *Konkubinaty*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2002, s. 11.

<sup>26</sup> A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian, małżeństwo i kohabitacja*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa 2005, s. 290.

## Współczesne postrzeganie związków formalnych i nieformalnych – próba nakreślenia stanu faktycznego

Badanie przekonań czy poglądów młodych ludzi na temat instytucji małżeństwa wydaje się zadaniem ważnym i interesującym zarówno z perspektywy naukowej, jak i społecznej. Współcześnie obserwuje się tendencję spadkową w zakresie zawierania związków małżeńskich, przy jednoczesnym wzrastającym trendzie rozpadania się tych, które istnieją. Coraz częściej przewiduje się kryzys małżeństwa, rozumianego jako bliski związek dwojga ludzi, i zastępowanie go rozlicznymi formami konkubinatów, a nawet preferowaniem życia samodzielnego, bez współmałżonka czy partnera<sup>27</sup>.

We wszystkich powojennych badaniach nad młodzieżą i ludźmi młodymi w Polsce „udane życie rodzinne” sytuowało się na czele hierarchii wartości. Model orientacji rodzinno-zawodowej preferowany był niezmiennie od czasu pierwszych badań na temat aspiracji życiowych młodych ludzi, przeprowadzonych w 1961 roku. Również pokolenia lat 70. zorientowane były na rodzinę zaspokajającą potrzeby bezpieczeństwa i afiliacji. Dekada lat 80. przyniosła nawet silniejszą niż wcześniej orientację na rodzinę, ucieczkę w sferę prywatności, co tłumaczy się także klimatem polityczno-społecznym tego dziesięciolecia. Kolejna dekada była w zasadzie kontynuacją obserwowanych trendów, niemniej zauważalne były pewne symptomy zmian, to znaczy wśród badanych licealistów i studentów zarysowała się polaryzacja postaw w zakresie życiowych aspiracji. W drugiej połowie lat 90. minionego wieku zarysowane wcześniej tendencje w wymiarach istotnych dla ewolucji modelu małżeństwa i rodziny, to jest indywidualizm i nacisk na jakość relacji międzyludzkich, nie tylko nie wygasły, ale uległy nawet wzmocnieniu<sup>28</sup>.

Przekonania na temat niemająłżeńskiej heteroseksualnej kohabitacji stają się w ostatnich dekadach wyraźnie bardziej liberalne. W Holandii kohabitacja z alternatywy dla małżeństwa szybko przekształciła się w strategię testowania związku przed zawarciem małżeństwa. Proporcja osób aprobujących ten sposób życia, jako poprzedzający małżeństwo, wzrosła z 60% w roku 1980 do 85% w 1991. Wolniej uczono się akceptować kohabitację bez intencji zawarcia małżeństwa (związek w tym ujęciu akceptowało 41% w 1980 roku, a 71% w roku 1991). Z danych brytyjskich z roku 1994 wynika, że 64% dorosłych respondentów zdecydowanie się zgodziło ze stwierdzeniem, że „jest

<sup>27</sup> M. Płopa, *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2008, s. 381.

<sup>28</sup> Por. K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego...*, s. 200–201.

w porządku, gdy para żyje razem bez zamiaru zawarcia małżeństwa”, natomiast 19% badanych miało zdecydowanie przeciwne zdanie w tej kwestii. Wyniki badań amerykańskich wskazują na pojawienie się w latach 80. trendu w kierunku większej akceptacji kohabitacji<sup>29</sup>. W tabeli 1 przedstawiono skalę aprobaty stwierdzenia: „zwykle jest to dobry pomysł, że para żyje razem przed ślubem w celu wypróbowania, czy pasują do siebie”. Dane pochodzą z corocznych badań Monitoring the Future, obejmujących reprezentatywną próbę osób kończących szkołę średnią w USA<sup>30</sup>.

Tabela 1. Aprobata nieformalnego związku przedmałżeńskiego

Rok	Kobiety [w %]	Mężczyźni [w %]
1976–1977	33,0	46,9
1980–1981	33,3	42,3
1985–1986	39,3	53,1
1989–1990	47,9	58,4
1993–1994	51,2	61,6
1997–1998	59,1	66,9

Źródło: A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian, małżeństwo i kohabitacja*, ŻAK, Warszawa 2005, s. 208.

Przedstawione dane wskazują, że niezamężna kohabitacja, w ukazanej przestrzeni czasowej, była aprobowana przez większą liczbę mężczyzn niż kobiet. Wyraźny wzrost akceptacji kohabitacji do końca lat 90. jest istotny, chociażby ze względu na to, że respondenci – jako osoby kończące szkołę – są aktywnie uwikłani w podejmowanie decyzji o kohabitacji czy małżeństwie w nadchodzących latach<sup>31</sup>.

W badaniach przeprowadzonych w Polsce w latach 1999–2000 pytano respondentów o ich postawy wobec kohabitacji jako zjawiska oraz kohabitacji jako ewentualnego stylu życia dla siebie i najbliższych. Okazało się, że ponad trzy czwarte badanych (79%) aprobuje nieformalne związki, przy czym jedna trzecia badanych (35%) wyraża zdecydowaną aprobatę. Zdecydowany brak aprobaty wyraziło tylko 6% badanych.

<sup>29</sup> Zob. A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian...*, s. 206–207.

<sup>30</sup> Tamże, s. 208.

<sup>31</sup> Tamże, s. 209.

Ze względu na wykształcenie aprobatą (zdecydowana lub umiarkowana) jest częściej udziałem osób z wykształceniem powyżej średniego.

Szczegółowe dane pokazują również, że wraz z wiekiem badanych zmniejsza się proporcja osób wyrażających zdecydowaną aprobatę dla związków nieformalnych. Akceptowało je 42% osób w wieku 23–29 lat, 36% w wieku 30–39 lat oraz po 27% w wieku 40–49 lat oraz 50 i więcej.

Innym wskaźnikiem branym pod uwagę w badaniach był związek respondentów z religią. Ponad dwa razy wyższy odsetek osób słabo związanych z religią, w porównaniu z osobami silnie z nią związanymi, ujawniał zdecydowanie aprobujące postawy wobec niezamężnej kohabitacji (54% w stosunku do 21%).

Badaniu podlegało również pytanie, czy badani widzą siebie w związku nieformalnym i czy taka forma życia mogłaby stać się ich udziałem. Prawie dwie trzecie kobiet i mężczyzn (61%) nie chciałoby żyć w nieformalnym związku. Co ciekawe, zmienna wykształcenia wprowadza istotne różnicowanie: im wyższy poziom wykształcenia, tym niższy procent badanych skłonny jest odrzucić możliwość życia w związku kohabitacyjnym – 83% z wykształceniem zasadniczym zawodowym, 63% ze średnim i 62% z wyższym. Oznacza to, że za życiem w nieformalnym związku opowiadają się częściej osoby z wykształceniem powyżej średniego.

Szczegółowe dane pokazują, że zmienna wieku przynosi nie do końca liniowo układający się stosunek do ewentualnego stworzenia związku nieformalnego. Najwyższy procent pragnących żyć w nieformalnym związku stanowili najmłodsi badani, w wieku 23–29 lat (38%). Na drugim miejscu znalazły się osoby w wieku 30–39 lat (32%), a na trzecim w wieku 50 lat i więcej (30%), natomiast najrzadziej chciałyby to uczynić osoby w wieku 40–49 lat (25%). Nieco ponad jedna trzecia (35%) osób młodszych, to jest w wieku 39 lat i mniej, akceptuje dla siebie pozostawanie z partnerem poza małżeństwem. Z kolei dwie trzecie (66%) osób starszych, będących w wieku 40 lat i powyżej, nie widzi siebie w związku nieformalnym.

Również zwiążanie z religią, jako wskaźnik, wywiera silny wpływ na postawę dotyczącą ewentualnego życia z partnerem bez ślubu. Prawie trzy czwarte (72%) osób silnie i tylko 45% słabo związanych z religią nie chciałoby być w takim związku. Istotnie więcej osób silnie związanych z religią wyklucza w odniesieniu do siebie bycie z partnerem w związku nieformalnym.

W opisywanym badaniu istotny jest również fakt, że osoby nieposiadające dzieci częściej wskazują (41%) na możliwość życia w związku kohabitacyjnym niż osoby z dziećmi (26%).

W badaniu niezwykle istotna była argumentacja respondentów uzasadniająca stanowisko wobec zjawiska kohabitacji. Najczęściej wymieniane powody decydujące o tym, że badany chciałby żyć w związku nieformalnym to: bo jestem w takim związku (12%), bo ważna jest istota związku (11,5%), bo jest to możliwość poznania partnera (11,5%), bo pozwala partnerom na większą niezależność (10%). Natomiast najczęściej wymieniane powody decydujące o tym, że badani nie chcieliby żyć w związku nieformalnym to: brak poczucia bezpieczeństwa (17%), brak stabilizacji (13%), z uwagi na dzieci (12%), niezgodność związku nieformalnego z zasadami religii (10,5%).

W opisywanym badaniu sprawdzono również, jak dalece sięga akceptacja respondentów dla związku nieformalnego w kontekście osób najbliższych. Otóż nieco ponad połowa badanych (59%) uznała, że zaakceptowałoby nieformalny związek swojego dziecka. Jednak jedna trzecia (33%) podała, że „raczej” by to zrobiła. Tylko jedna czwarta jest zdecydowana w pełni na taką reakcję. Za sprawę zdecydowanie nie do przyjęcia uznało nieformalny związek dziecka 6% badanych. Im wyższy poziom wykształcenia, tym częściej występuje tendencja do zdecydowanego stanowiska w sprawie akceptacji. Natomiast zmienna wieku badanych wskazuje na to, że młodsi respondenci częściej deklarują całkowitą akceptację możliwego związku nieformalnego własnego dziecka – badani w wieku 23–29 lat (30%), 30–39 lat (28%), 40–49 lat (21%), 50 lat i więcej (20%)<sup>32</sup>.

W odniesieniu do powyższego można stwierdzić, że postawy wobec zjawiska kohabitacji są generalnie pozytywne i akceptujące, natomiast postawy dotyczące osobistej sytuacji są już mniej jednoznaczne. Sami badani nie są chętni do życia w związku nieformalnym – prawie dwa razy więcej badanych nie aprobeuje tej formy życia dla siebie, niż aprobeuje. Wprawdzie więcej badanych zaakceptowałoby nieformalny związek własnego dziecka niż byłoby mu przeciwnych, jednak należy zwrócić uwagę, że badani częściej zgłaszali pewną rezerwę, deklarując na ogół tylko umiarkowaną nasiloną aprobeatę wobec takiej ewentualności.

Można również stwierdzić, że polscy respondenci nie odbiegają w swoich postawach wobec zjawiska kohabitacji od ogólnych trendów występujących w innych krajach, trendów noszących znamiona liberalizacji postaw wobec zachowań związanych z życiem rodzinnym<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Zob. tamże, s. 209–221.

<sup>33</sup> Por. tamże, s. 224–225.



Niezwykle ważne są również badania prowadzone pod kierunkiem Mięczysława Plopy, prezentujące analizę poglądów studentów na różne aspekty funkcjonowania małżeństwa. Badaniem objęto studentów różnych lat, studiujących na różnych typach uczelni. Wszyscy respondenci byli niezamężni lub nieżonaci, bowiem celem badania było zdobycie informacji na temat zamiaru małżeństwa w przyszłości, a nie już zawartego<sup>34</sup>. Badania wykazały, że ogólne poglądy młodzieży akademickiej na małżeństwo są nastawione przychylnie do takiej formy bliskiego związku. Ponadto ankietowana młodzież nie ma przekonania, że małżeństwo jest przeżytkiem w XXI wieku, co więcej, w większości ma poczucie, że jest odwrotnie. Decydując się na małżeństwo, większość kobiet i mężczyzn kieruje się motywami emocjonalnymi. Wśród czynników decydujących o zawarciu związku małżeńskiego na pierwszym miejscu znajdują się miłość, charakter partnera oraz pragnienie posiadania rodziny<sup>35</sup>.

Kolejne badania, przeprowadzone w 2009 roku na grupie 70 uczniów klas maturalnych Zespołu Szkół w Pasłęku, prezentują opinię ankietowanych m.in. na temat planów związanych z zawieraniem bliskich związków. Największy odsetek badanych osób pragnie żyć w formalnym związku małżeńskim (81,5%). Pośród tej grupy badanych dominują kobiety. Osoby, które preferują życie w przyszłości w formalnym związku istotę małżeństwa pojmują jako zalegalizowany związek kobiety i mężczyzny, którzy decydują się na wspólne życie, ale jedno drugiego nie ogranicza. Dla 45,8% badanych istotą każdego związku małżeńskiego jest: jedność, nierozzerwalność, ciężka praca, wyrzeczenia, oddanie się sobie w pełni. Ankietowani wskazywali również, że głównymi czynnikami decydującymi o zawarciu związku małżeńskiego są: miłość (kobiety – 45,7%, mężczyźni – 24,3%), stabilizacja życiowa oraz chęć posiadania potomstwa<sup>36</sup>.

Potwierdzeniem powyższych rozważań są badania przeprowadzone przez Centrum Badań Opinii Społecznej z 2019 roku. Na szczególną uwagę w kontekście omawianego zagadnienia zasługuje Komunikat z badań „Alternatywne modele życia rodzinnego w ocenie społecznej” opublikowany w marcu 2019 roku<sup>37</sup>. Stanowi on źródło informacji na temat przemian, jakie

<sup>34</sup> M. Plopa, *Psychologia rodziny: teoria...*, s. 387.

<sup>35</sup> Tamże, s. 403–404.

<sup>36</sup> Zob. M. Przybysz-Zaremba, *Preferencje młodzieży klas maturalnych w zakresie wartości, jaką jest rodzina*, [w:] *Rodzina jako wartość...*, s. 250–255.

<sup>37</sup> Centrum Badań Opinii Społecznej, Komunikat z badań Alternatywne modele życia rodzinnego w ocenie społecznej, oprac. R. Boguszewski, [https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K\\_042\\_19.PDF](https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_042_19.PDF) [dostęp: 22.12.2019].



dokonują się w postrzeganiu przez polskie społeczeństwo kwestii związanych ze związkami formalnymi i nieformalnymi (kohabitacyjnymi). Podkreśla się w nim fakt, że: „Odkładanie decyzji o ślubie lub całkowite odrzucenie możliwości sformalizowania związku to rozwiązania coraz częściej praktykowane i – jak się okazuje – dość powszechnie aprobowane społecznie. Blisko dwie trzecie badanych (61%) akceptuje fakt, że młodzi ludzie, tymczasowo lub definitywnie, rezygnują z małżeństwa. Niezrozumiałe jest to jedynie dla co trzeciego respondenta (32%)”<sup>38</sup>.

Ponadto – jak podkreślają autorzy badania – „[w] opiniach na temat formalizowania związków kohabitacyjnych Polacy są dość mocno podzieleni. Niemal równoliczne grupy stanowią respondenci, którzy wychodzą z założenia, że jeśli ludzie się kochają i ufają sobie, to nie ma znaczenia, czy wezmą ślub (42%), oraz ci, którzy zawarcie małżeństwa przez osoby żyjące ze sobą bez ślubu uważają za wskazane, choć nieobligatoryjne (38%). Co siódmy badany (14%) jest zdecydowanie bardziej kategoriyczny w tym względzie – uważa, że osoby żyjące w konkubinacie bezwzględnie powinny zawrzeć małżeństwo. Natomiast tylko nieliczni (3%) wyrażają przeciwną opinię, twierdząc, że nawet jeśli ludzie się kochają i ufają sobie, to lepiej, żeby nie zawierali małżeństwa, bo nigdy nie wiadomo, co się może wydarzyć. Z perspektywy czasu widać, że nieznacznie ubywa zwolenników zawierania małżeństwa, powiększa się zaś grupa osób, dla których ślub – obok konkubinatu – stanowi jedną z dwóch równorzędnych możliwości”<sup>39</sup>.

## Podsumowanie

Przedstawiona wyżej analiza badań odnoszących się do analizy postaw i perspektyw różnych grup społecznych – w kontekście uznawania, akceptacji czy też aprobaty nieformalnych związków bądź małżeństwa – wskazują na znaczną akceptację związków kohabitacyjnych, przy jednoczesnym zdecydowanie większym aprobowaniu małżeństwa jako formy związku między kobietą i mężczyzną. W szczególności warto zwrócić uwagę na fakt, iż pomimo istniejącego trendu zawierania związków nieformalnych, w opinii i przekonaniach młodych ludzi małżeństwo stanowi znaczną wartość.

---

<sup>38</sup> Tamże, s. 1.

<sup>39</sup> Tamże, s. 8.

Podsumowaniem mogą być spostrzeżenia ks. Daniela Szczygielskiego<sup>40</sup>, który w jednej ze swoich publikacji, w bardzo rzeczowy i uzasadniony sposób, wypowiada się na temat ambiwalencji postaw młodzieży wobec związków formalnych i nieformalnych. Wspomniany autor jest zdania, że swojej aktualności nie straciła teza postawiona przez socjologa specjalizującego się w socjologii moralności i socjologii religii – Janusza Mariańskiego – który zwrócił uwagę na przemiany świadomości prorodzinnej młodego pokolenia Polaków, sytuującej się pomiędzy społecznymi procesami sekularyzacji i ewangelizacji. „Silne są tendencje sekularyzacyjne i związane z indywidualizacją moralną, ale także przeciwstawne im tendencje reewangelizacyjne. Wiele faktów wskazuje na to, że w przemianach wartości prorodzinnych mieszają się pozytywne i negatywne aspekty, a niekiedy zaznaczają się nawet sprzeczne tendencje. Efektem tych oddziaływań jest fakt, że niejednokrotnie w świadomości zbiorowej młodych Polaków współistnieją «stare» i «nowe» wartości. Nie grozi nam – przynajmniej w najbliższej przyszłości – jakaś katastrofa w świecie wartości. Można raczej mówić o swoistej ambiwalencji przemian wartości prorodzinnych, o szansach i ryzyku, o stratach i zyskach, o poszerzającej się sferze przyzwolenia społecznego na postawy i zachowania dezaprobowane w modelu moralności głoszonej w Polsce przez Kościół katolicki”<sup>41</sup>.

Takie spojrzenie na aktualną sytuację przemian społecznych jest słuszne jednak tylko w części. Wydaje się bowiem, że owe wspomniane przemiany w systemie wartości odnoszące się do kwestii związanych z funkcjonowaniem rodziny, co prawda, nie będą rewolucyjne, jednak będą ewoluowały, przynosząc przeobrażenia w obrazie związków formalnych i nieformalnych. Można zakładać, że młode pokolenie ludzi u progu dorosłości będzie stawiało szereg pytań o słuszność dotychczasowych poglądów i przekonań. Odpowiedzi, jakie będą na nie formułować z pewnością doprowadzą do zmian, które obejmą również swoim zasięgiem sferę budowania związków formalnych i nieformalnych.

---

<sup>40</sup> Zob. D. Szczygielski, *Postawy młodzieży wobec alternatywnych form życia małżeńskiego-rodzinnego. Na przykładzie badań socjologicznych w katolickich liceach ogólnokształcących w Szczecinie*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2017, nr 2 (238), s. 321–338.

<sup>41</sup> J. Mariański, *Między sekularyzacją i ewangelizacją. Wartości prorodzinne w świadomości młodzieży szkół średnich*, Lublin 2003, s. 485.

## Bibliografia

- Centrum Badań Opinii Społecznej, Komunikat z badań *Alternatywne modele życia rodzinnego w ocenie społecznej*, oprac. R. Boguszewski, [https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K\\_042\\_19.PDF](https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_042_19.PDF).
- Ćwiek W., *Konkubinat*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2002.
- Jabłoński D., Ostasz L., *Zarys wiedzy o rodzinie, małżeństwie, kohabitacji i konkubinacie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*, Wyd. Adiaphora, Olsztyn 2001.
- Janicka I., *Kohabitacja a małżeństwo w perspektywie psychologicznej. Studium porównawcze*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483.
- Kruszewska B., Polaczuk P., *Jakość życia rodziny – problem prawny i ekonomiczny*, [w:] W. Muszyński (red.), *Rodzina jako wartość: wzory – modele – redefinicje*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 199.
- Kwak A., *Rodzina w dobie przemian, małżeństwo i kohabitacja*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa 2005.
- Mariański J., *Między sekularyzacją i ewangelizacją. Wartości prorodzinne w świadomości młodzieży szkół średnich*, Lublin 2003.
- Perelli-Harris B., Berrington A., Gassen N.S., Galezewska P., Holland J.A., *The Rise in Divorce and Cohabitation: Is There a Link?* <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5518209> [dostęp: 12.03.2020].
- Płopa M., *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2008.
- Przybysz-Zaremba M., *Preferencje młodzieży klas maturalnych w zakresie wartości, jaką jest rodzina*, [w:] W. Muszyński (red.), *Rodzina jako wartość: wzory – modele – redefinicje*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Wyd. Nomos, Kraków 2008.
- Smyczyński T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 1999, s. 35.
- Stanley S., Rhoades G., *Premarital Cohabitation Is Still Associated With Greater Odds of Divorce*, <https://ifstudies.org/blog/premarital-cohabitation-is-still-associated-with-greater-odds-of-divorce>.
- Stanley S., *Why Doesn't Living Together Before Marrying Decrease the Risk of Divorce?*, <https://ifstudies.org/blog/why-doesnt-living-together-before-marrying-decrease-the-risk-of-divorce>.
- Szczygielski D., *Postawy młodzieży wobec alternatywnych form życia małżeńskiego-rodzinnego. Na przykładzie badań socjologicznych w katolickich liceach ogólnokształcących w Szczecinie*, Zeszyty Naukowe KUL 60 (2017), nr 2 (238)
- Ulfik-Jaworska I., *Kohabitacja przedmałżeńska a jakość i trwałość związku małżeńskiego*, [w:] W. Muszyński (red.), *Rodzina jako wartość: wzory – modele – redefinicje*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2015.





# RECENZJE



**Grzegorz Matuszak\***

**RECENZJA PUBLIKACJI SYLWESTRA ZAGULSKIEGO  
PT. „BLISCY ZNAJOMI CZY OBOJĘTNI SĄSIEDZI?  
MŁODZIEŻ W POLSCE I W NIEMCZECH W ŚWIETLE  
BADAŃ JAKOŚCIOWYCH I ILOŚCIOWYCH”  
(Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2018, ss. 426)**

Recenzowana publikacja składa się ze Wstępu oraz sześciu rozdziałów, w których Autor prezentuje wyniki badań jakościowych i ilościowych młodzieży w Polsce i Niemczech w okresie 1989–2014. Całość zamyka rozdział siódmy, zawierający wnioski i postulaty badawcze.

Sylwester Zagulski przeprowadził w swojej książce wielostronną analizę badań nad młodzieżą w Polsce i Niemczech oraz sposobu postrzegania przez ludzi młodych w obu krajach na początku XXI wieku. Wartość tego typu badań polega nie tylko na ich aspekcie poznawczym, ale także ich praktycznym znaczeniu dla wszelkich projektów edukacyjnych i dotyczących współpracy realizowanej przez placówki oświatowo-wychowawcze, organizacje pozarządowe oraz samorządy terytorialne. Interesującą kwestią jest też porównanie przez Autora wyników badań młodzieży w Polsce oraz w NRD i RFN, przeprowadzonych w 1989 r., z podobnymi badaniami prowadzonymi dziesięć lat później (w latach 1999–2001) i kolejnym badaniu po następnej dekadzie (2011–2014). Dzięki temu zabiegowi czytelnik ma oka-

---

\* Dr hab. prof. EUH-E, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, Wydział Administracji i Nauk Społecznych.

zję prześledzić dynamikę wzajemnych relacji między młodzieżą polską i niemiecką (w przedziale wiekowym 15–24 lat) w perspektywie 25 lat, w czasie których nastąpiły radykalne zmiany polityczne i społeczne w Europie. Trzecia część badań była realizowana wspólnie przez badaczy polskich i niemieckich. Autor książki na ich podstawie przygotował dysertację doktorską.

Badania dotyczyły różnic między pokoleniem młodych Niemców i Polaków, w zakresie nie tylko ubioru i stylu zachowania się, ale także postaw i poglądów na temat religii, rodziny, aktywności obywatelskiej, poglądów politycznych oraz hierarchii celów życiowych. Autor podkreśla, że popularna w latach 80. dwudziestego wieku teoria konwergencji, zakładająca upodobnianie się młodzieży polskiej i niemieckiej, w świetle badań, które prezentuje w swojej książce, okazała się mało przydatna, zwłaszcza przy założeniu jednostronnego procesu upodabniania się, przebiegającego z Zachodu na Wschód. Podstawowym narzędziem badawczym był wywiad grupowy i kwestionariusz ankiety.

Książka S. Zagulskiego może być interesującą lekturą dla badaczy zajmujących się socjologią wychowania i socjologią młodzieży, pedagogiką społeczną, psychologią społeczną, i co oczywiste, historią najnowszą.

W rozdziale pierwszym, zatytułowanym „Wybrane aspekty stosunków polsko-niemieckich w latach 1989–2014”, Autor omówił zarys stosunków polsko-niemieckich na przełomie XX i XXI wieku, proces ich normalizacji oraz współpracy, ale także utrzymujące się wzajemne uprzedzenia i negatywne stereotypy. Część rozważań poświęcił uzgodnieniom i rozwiązaniom organizacyjnym, określającym politykę obu państw w stosunku do młodzieży.

Omawiając polsko-niemiecką współpracę młodzieżową na tle dwustronnych relacji między Polską a Niemcami, Autor nie ukrywa, że deklaracje polityczne na szczeblu rządowym nie zawsze przekładały się na działania praktyczne tak w Polsce, jak i RFN. Sylwester Zagulski kończy rozdział pierwszy ogólną charakterystyką społeczno-demograficzną i ekonomiczną Polski i Niemiec.

W rozdziale drugim – „Badania młodzieży w latach 1989–2014” – Autor zajmuje się zagadnieniami metodologicznymi. Określił cel i przedmiot badań, dokonał przeglądu definicji, takich pojęć jak: młodzież, pokolenie X, generacja Y („pokolenie kłapek i i-podów”), „pokolenie 1200 PLN brutto” itp. oraz sformułował szereg pytań badawczych (s. 77–79). Następnie przedstawił z punktu widzenia metodologii wady i zalety badań jakościowych i ilościowych oraz problem prawomocności porównywania badań młodzieży polskiej i niemieckiej. Rozdział kończy sformułowaniem hipotez badawczych i pre-



zentacją metod, technik i narzędzi badawczych. Treść tego rozdziału wyraźnie świadczy, że jest on w znacznej mierze przeniesieniem rozważań Autora zawartych w jego rozprawie doktorskiej.

Rozdział trzeci, zatytułowany „Problematyka badań młodzieży w ujęciu historycznym”, Autor poświęcił omówieniu badań młodzieży polskiej i niemieckiej w 1989 r. Odnotował najważniejsze podobieństwa i różnice w wynikach tych badań, zwłaszcza między młodymi ludźmi z byłej NRD i ich rówieśników z landów zachodnich RFN.

Rozdział czwarty – „Badania porównawcze w perspektywie młodzieżowej” – S. Zagulski poświęcił na szczegółowe przedstawienie badań młodzieży w latach 1999–2001. Objęto nimi nie tylko ludzi młodych w wieku 15–19 lat, ale także pracowników placówek edukacji szkolnej i pozaszkolnej: pedagogów, nauczycieli, dyrektorów szkół. Przedmiotem badania był stosunek do siebie obu narodowości: opinie o tzw. obcych, istniejący w świadomości młodzieży obraz „typowego Polaka” i „typowego Niemca”, stosunek do instytucji publicznych, nastawienia do polityki oraz postrzegania suwerenności i integracji w ramach Unii Europejskiej. Odrębną kwestią był stosunek badanych do wiary, Kościoła i praktyk religijnych oraz uznawanych autorytetów w otoczeniu społecznym. Ciekawe poznawczo są ujęte w formie tabel opinie młodych Niemców i Polaków na temat wyżej wymienionych problemów.

W podsumowaniu wyników Autor sformułował kolejne problemy do trzeciego etapu badań, w którym sam uczestniczył: postrzeganie rodziny, identyfikacja narodowa, tożsamość europejska, warunki funkcjonowania młodzieży po przełomie politycznym i społecznym w 1989 r. Zwrócił uwagę na istnienie, zwłaszcza po stronie polskiej, względnego niedostatku opracowań i badań z zakresu problematyki polsko-niemieckiej w odniesieniu do młodzieży obu krajów.

W rozdziale piątym – „Badania jakościowe młodzieży w Polsce i w Niemczech” – S. Zagulski zaprezentował wyniki trzeciego etapu badań porównawczych zrealizowanych w latach 2011–2014. W kolejności przedstawił: organizację i teren badań oraz dobór respondentów, a także główne pytania badawcze. Odrębnie Autor obszernie omówił wyniki badań jakościowych w Polsce (s. 206–264) i Niemczech (s. 264–315). M.in. dotyczyły one definiowania tożsamości (stereotypy i autostereotypy) wizerunku Polski i Polaków, stosunku do cudzoziemców, pojęcia patriotyzmu, stosunku do instytucji publicznych i nastawienia do polityki, preferencji politycznych i aktywności obywatelskiej oraz stosunku do Unii Europejskiej.

Ważnym aspektem trzeciego etapu badań był stosunek młodzieży do wiary i Kościoła, rola i znaczenie rodziny i obyczajowości (związków jednopłciowych, równouprawnienia płci, zachowań seksualnych itp.).

W rozdziale szóstym – „Badania ilościowe młodzieży w Polsce i w Niemczech” – Autor przedstawia dane społeczno-demograficzne 1070 młodych Polaków poddanych badaniu oraz 1108 młodych Niemców w wieku 15–24 lat. Nowym elementem, nieuwzględnionym we wcześniejszych badaniach, był wpływ Internetu na poglądy i postawy badanych.

Interesujące poznawczo jest porównanie materiału badawczego z badań ilościowych w Polsce i Niemczech, np. źródeł wiedzy o kraju sąsiada, stosunku do innych narodowości i opinie o cudzoziemcach, stosunek do instytucji publicznych i nastawienie do polityki oraz kwestia laicyzacji społeczeństw obu krajów.

Rozdział siódmy zawiera „Wnioski i postulaty badawcze”. Ważnym wątkiem w tej części książki jest stosunek młodzieży polskiej i niemieckiej do historii, zwłaszcza okresu II wojny światowej i odpowiedzialności za przeszłość. Ciekawa zwłaszcza jest kwestia naprawienia przez Polaków krzywd spowodowanych przymusowymi przesiedleniami Niemców po II wojnie światowej oraz znaczenie granicy polsko-niemieckiej (bardziej istotna w opiniach młodych Polaków).

W takich kwestiach, jak: obawy przed napływem bogatych cudzoziemców, którzy wykupią domy, ziemię i mieszkania oraz możliwość bankructw polskich przedsiębiorców na skutek konkurencji z państwami Unii Europejskiej, większe obawy okazywali młodzi Polacy, podczas gdy ich rówieśnicy z Niemiec obawiali się możliwości wzrostu podatków i kosztów opieki społecznej spowodowanych napływem cudzoziemców.

W zakończeniu swojej książki Autor zestawia podobieństwa i różnice w poglądach na życie społeczne młodych Polaków i Niemców oraz odnosi przedstawione wyniki badań do hipotez sformułowanych w rozdziale drugim.

Książka Sylwestra Zagulskiego „Bliscy znajomi czy obojętni sąsiedzi?” zawiera obszerną bibliografię przedmiotu, 80 tabel i wykresów ukazujących wyniki badań oraz streszczenie w języku angielskim. Wydaje się, że z racji tematyki badań pożyteczne byłoby zamieszczenie streszczenia w języku niemieckim.

Reasumując powyższe uwagi na temat recenzowanej książki, należy stwierdzić, że jest ona obszernym, cennym poznawczo kompendium wiedzy o młodym pokoleniu Polaków i Niemców. Przejrzysta kompozycja całości oraz dobry język polski, jakim posługuje się Autor, chwalebnie unikający

tw. socjomowy, zasługują na odrębne pozytywne podkreślenie. Wszystko to sprawia, że książka Sylwestra Zagulskiego powinna trafić do instytucji (uczelni, organizacji pozarządowych, samorządów), które realizują młodzieżową współpracę polsko-niemiecką oraz stać się obowiązkową lekturą dla wszystkich badaczy interesujących się przemianami świadomości społecznej w Polsce i Niemczech w trakcie ostatniej dekady XX wieku i pierwszej dekady XXI wieku.



The background of the page is an abstract, three-dimensional geometric composition. It features a variety of white and light gray shapes, including rectangular blocks, trapezoids, and angular planes, some of which are stacked or layered to create a sense of depth and perspective. The lighting is soft and diffused, casting subtle shadows that emphasize the three-dimensional nature of the forms. The overall aesthetic is clean, modern, and architectural.

# SPRAWOZDANIA



**Teresa Jaworska** \*

## **XIV MIĘDZYUCZELNIANA KONFERENCJA NAUKOWA: INSPIRACJE ŚW. JANA PAWŁA II DLA WSPÓŁCZESNOŚCI: CZY ETYKA ZAWODOWA JEST POTRZEBNA? REFLEKSJE WOKÓŁ KONDYCJI ETYCZNEJ I ODPOWIEDZIALNOŚCI ZAWODOWEJ**

Dnia 6 czerwca 2019 r. na terenie Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej odbyła się XIV Międzyuczelniana Konferencja Naukowa: Inspiracje św. Jana Pawła II dla współczesności, której tematem było: Czy etyka zawodowa jest potrzebna? Refleksje wokół kondycji etycznej i odpowiedzialności zawodowej. Jak co roku organizatorami wydarzenia były trzy elbląskie uczelnie wyższe: Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu oraz Wyższe Seminarium Duchowne w Elblągu. Głównym celem, który od lat przyświeca temu wydarzeniu, jest stworzenie płaszczyzny dla naukowego dyskursu nad wyzwaniem współczesnego świata w świetle papieskiego nauczania.

Konferencja miała znaczenie wyjątkowe, ponieważ to właśnie 6 czerwca 2019 r. przypadała rocznica 20-lecia pielgrzymki papieża Jana Pawła II do Elbląga. Opisywane wydarzenie wpisało się w szereg uroczystości miasta Elbląga, upamiętniających to wspaniałe wydarzenie. Patronat honorowy nad wydarzeniem objęli: wojewoda warmińsko-mazurski, reprezentowany przez

---

\* Dr, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, Wydział Administracji i Nauk Społecznych.

wicewojewodę Sławomira Sadowskiego, marszałek województwa warmińsko-mazurskiego, reprezentowany przez Joannę Małkowską, starosta elbląski Maciej Romanowski, prezydent Elbląga, reprezentowany przez wiceprezydenta Edwarda Pietrulewicza oraz biskup elbląski dr Jacek Jezierski. Ponadto swoją obecnością zaszczytili nas znamienici goście, reprezentujący uczelnie wyższe oraz instytucje państwowe Elbląga.

Tematyka konferencji odnosiła się do bardzo ważnego zagadnienia, jakim jest etyka zawodowa, w szczególności jej kondycji, ale również związanej z nią odpowiedzialności zawodowej. Jest to temat bardzo istotny, i jak podkreślił biskup elbląski ks. dr Jacek Jezierski, „Ojciec Święty Jan Paweł II w swoich naukach wiele razy poruszał temat pracy w kontekście powinności, ale także odpowiedzialności i wartości”.

Wśród głównych tematów konferencji pojawiły się m.in. rozważania odnoszące się do antropologii adekwatnej Jana Pawła II, wynikającej z klasycznej refleksji filozoficznej i namysłu nad istotą człowieka w kontekście objawienia biblijnego oraz antropologii ponowoczesnej, w które wprowadził słuchaczy dominikanin o. dr Michał Chaberek. Z kolei prof. dr hab. Mirosław Patalon (PWSZ w Elblągu) wskazywał w swoim wystąpieniu, że zawód powinien stanowić powołanie, skoro praca sama w sobie jest nieodłącznym elementem życia człowieka. Do kwestii związanych z odpowiedzialnością zawodową w kontekście relacji osobowych odniósł się natomiast prof. dr hab. Krzysztof Kalka (EUH-E). Dziekan Wydziału Administracji i Nauk Społecznych EUH-E prof. zw. dr hab. Andrzej Sylwestrzak zaprezentował w trakcie swojego wystąpienia moralność doktryny Akwinaty. Ks. prof. dr hab. Marian Stepulak (PWSZ w Płocku) wskazał w swoim referacie na istotność tajemnicy zawodowej psychologa, będącej podstawą wykonywanej profesji. Ostatnim z poruszanych tematów, niezwykle istotnym, była etyka w zawodzie pielęgniarki i położnej. Dr Anna Tałaj (EUH-E) odnosiła to zagadnienie do wymiaru teorii i praktyki.

Poruszane kwestie stanowiły nie tylko ogromne źródło wiedzy, ale również zachęciły uczestników konferencji do dyskusji, dając w ten sposób możliwość skonfrontowania własnych spostrzeżeń i wymiany poglądów na temat poruszanych kwestii.



**Magdalena Kuligowska\***

## **SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI KOŁA NAUKOWEGO ELBLĄSKICH PEDAGOGÓW ROK AKADEMICKI 2018–2019**

Działające na Wydziale Administracji i Nauk Społecznych Koło Naukowe Elbląskich Pedagogów (KNEP) w roku akademickim 2018/2019 zrealizowało szereg działań mających na celu aktywizację społeczności akademickiej. Wydarzenia te były okazją do zdobywania wiedzy, umiejętności oraz doświadczeń przez studentów kierunku pedagogika, będących członkami Koła.

Już po raz kolejny, w ramach „Spotkań z praktykami”, członkowie KNEP zorganizowali drugie już spotkanie z mjr. Jarosławem Witkiem, rzecznikiem prasowym Dyrektora Okręgowego Inspektoratu Służby Więziennej w Olsztynie. Spotkanie to zorganizowano w ramach VI edycji przeglądu filmów o tematyce penitencjarnej – International Film Festival in Olsztyn „Prison Movie”. Tegoroczna edycja miała charakter wyjątkowy, ponieważ została ujęta w Ogólnopolskim Harmonogramie Działań Służby Więziennej, w ramach 100-lecia Odzyskania przez Polskę Niepodległości oraz Setnej Rocznicy Powołania Służby Więziennej. Spotkanie odbyło się 24 listopada 2018 r. na terenie Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej. Studenci mieli możliwość obejrzenia filmów o tematyce więziennej z całej Europy, które zostały wyróżnione na wspomnianym festiwalu. Mieli również możliwość dyskusji na

---

\* Mgr, Opiekun Koła Naukowego Elbląskich Pedagogów, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, Wydział Administracji i Nauk Społecznych.

temat zagadnień związanych z szeroko rozumianą resocjalizacją oraz środowiskiem penitencjarnym. Prowadzący spotkanie mjr Jarosław Witek udzielał obszernych odpowiedzi na zadawane pytania, co stanowiło bardzo ciekawy element tego wydarzenia. Uczestniczący w pokazach filmowych studenci z pewnością wynieśli nie tylko nowe doświadczenia, ale również wiedzę z zakresu praktycznych działań w przestrzeni penitencjarnej.

Poza wydarzeniami związanymi bezpośrednio ze studiami na uwagę zasługuje również fakt inicjowania oraz włączania się członków KNEP w różnego rodzaju akcje charytatywne, których celem są różne formy pomocy instytucjom oraz mieszkańcom Elbląga i okolic. Warto wspomnieć, że w okresie przedświątecznym członkowie Koła, w porozumieniu z Parlamentem Studentów, dołączyli do uczelnianej akcji charytatywnej pt. „Czekamy na Twojego «Misia»”, której głównym celem była zbiórka uwielbianych przez dzieci pluszaków, ale także gier i zabawek. Równolegle studenci EUH-E, przy dużym zaangażowaniu członków Koła Naukowego, podjęli działania polegające na zbiórce pieniędzy wśród całej społeczności akademickiej na zakup rzeczy niezbędnych do opieki nad dziećmi przebywających w placówkach. Obydwie inicjatywy cieszyły się dużym zainteresowaniem nie tylko wśród studentów, ale również pracowników i kadry akademickiej. W wyniku ogromnego zaangażowania oraz solidarności i chęci pomocy udało się zebrać okazałą gromadkę „misiów”, zabawek i gier, ale także znaczącą kwotę pieniędzy. Finałem organizowanych akcji było przekazanie zebranych rzeczy i pieniędzy przedstawicielom Parlamentu Studentów, którzy w imieniu Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej przekazali dary do Domu Pomocy Społecznej dla Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnych Intelktualnie, prowadzonego przez Zgromadzenie Sióstr Św. Jadwigi w Elblągu oraz na ręce dyrektora Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 w Elblągu, mgr. Leszka Iwańczuka, który zauważył, że przekazane prezenty z pewnością umilą świąteczny czas uczniom i podopiecznym. Informacja na temat wydarzenia widnieje na stronie ośrodka<sup>1</sup>.

Członkowie Koła w maju 2019 r. zorganizowali akcję „DOCENIAJ – NIE OCENIAJ” w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym w Kamionku Wielkim. Pod takim tytułem powstaną murale na budynkach Orlika w Kamionku Wielkim, zlokalizowanym przy Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym.

---

<sup>1</sup> Oficjalna strona Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 w Elblągu: <http://www.sosw.elblag.com.pl/index.php/2018/12/19/gry-i-zabawki-od-euh-e> [dostęp: 18.11.2019].

Niecodzienna street art, obejmująca dzieła tworzone w przestrzeni publicznej, w wykonaniu studentów z Koła Naukowego oraz wychowanków z Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Kamionku Wielkim została zainspirowana twórczością brytyjskiego artysty Roberta Bunksy'ego, którego dzieła mają wydźwięk pacyfistyczny i antywojenny.

Efekty akcji prezentują poniższe fotografie wykonane podczas tego wydarzenia.



Celami akcji murale, prowadzonej pod przewodnictwem mgr Magdaleny Kuligowskiej i przy udziale członków Koła Naukowego Młodych Pedagogów kierunku pedagogika z Wydziału Administracji i Nauk Społecznych są m.in.:

1. przeciwdziałanie agresji, mowie nienawiści, przemocy rówieśniczej,
2. wdrażanie do poszanowania cudzej własności,

3. wychowanie moralne i rozwijanie potrzeb estetycznych,
4. ukierunkowanie talentów i uzdolnień w stronę wartości,
5. uczenie postaw prospołecznych,
6. przeciwdziałanie predestynacji.

Działalność Koła Naukowego to również rozwój naukowy jego członków. Dlatego też, 6 czerwca 2019 r., członkowie Koła uczestniczyli w XIV Międzyuczelnianej Konferencji Naukowej: Inspiracje Św. Jana Pawła II dla Współczesności, której tematem było: „Czy etyka zawodowa jest potrzebna? Refleksje wokół kondycji etycznej i odpowiedzialności zawodowej”. Podczas konferencji, w której członkowie Koła wzięli udział, prelegenci wygłosili następujące referaty: *Człowiek – komputer czy zwierzę? Antropologia adekwatna Jana Pawła II a antropologia ponowoczesna* (o. dr Michał Chaberek); *Zawód jako powołanie* (prof. dr hab. Mirosław Patalon, PWSZ w Elblągu); *Relacje osobowe warunkiem odpowiedzialności zawodowej* (dr hab. Krzysztof Kalka, prof. EUH-E); *Moralność doktryny Akwinaty* (prof. zw dr hab. Andrzej Sylwestrzak, EUH-E); *Tajemnica zawodowa psychologa jako podstawa wykonywanej profesji* (ks. prof. dr hab. Marian Stepulak, PWSZ w Płocku) oraz *Etyka zawodowa pielęgniarek i położnych. Teoria i praktyka* (dr Anna Tałaj, EUH-E).

Warto podkreślić, że dwie członkinie Koła Naukowego – Edyta Filipiak oraz Aleksandra Szechlicka – otrzymały z rąk Prorektor ds. Studenckich, dr Magdaleny Dubielli listy gratulacyjne za kultywowanie idei humanizmu poza murami Uczelni. W przypadku Aleksandry Szechlickiej był to wyraz uznania za inicjatywę pomocy na rzecz podopiecznych Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Kamionku Wielkim oraz za zaangażowanie w niesienie pomocy młodzieży wymagającej wsparcia, natomiast Edyta Filipiak otrzymała list gratulacyjny za działalność wolontariacką w Domu Pomocy Społecznej „Niezapominajka” w Elblągu.

**Katarzyna Dośla-Szcześniak\***

## **„SPOTKANIE Z PRAKTYKAMI” – PRAKTYCZNE UJĘCIE ZAWODU PSYCHOLOGA**

Dnia 1 października 2019 roku na Wydziale Administracji i Nauk Społecznych w Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej uruchomiono jednolite studia magisterskie na kierunku psychologia. Studia te realizowane są na profilu praktycznym, co oznacza, że ich głównym założeniem jest wyposażenie absolwentów nie tylko w wiedzę z zakresu studiowanego kierunku, ale przede wszystkim w praktyczne umiejętności i kompetencje społeczne, stanowiące niezbędne elementy w wykonywaniu przyszłego zawodu psychologa.

Temu celowi służył m.in. cykl „Spotkań z Praktykami”, zorganizowany dla studentów I roku psychologii zaocznej. Spotkania te dają możliwość zdobywania wiedzy na temat praktycznego wymiaru zawodu psychologa, ale także konfrontowania zdobywanej wiedzy teoretycznej z doświadczeniem osób wykonujących tę profesję.

Pierwsze spotkanie odbyło się 16 listopada 2019 r. Zaproszonym praktykiem była mgr Ewa Malanowska – psycholog pracująca w elbląskim hospicjum. Gość spotkania przedstawiła zasady funkcjonowania hospicjum, a także zakres zadań zawodowych pracującego tam psychologa. W trakcie spotkania podzieliła się swoim doświadczeniem z kontaktu z osobami cho-

---

\* Studentka II roku na kierunku psychologia, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, Wydział Administracji i Nauk Społecznych.

rymi i ich rodzinami, przedstawiła wyzwania i trudności, jakie stoją przed personelem placówek tego typu i wolontariuszami. Spotkanie to było doskonałą okazją do refleksji nad życiem i przemijaniem. Była to także okazja do dyskusji nad wspólną ideą – poprawą sytuacji życiowej pacjentów w preterminalnym i terminalnym okresie choroby nowotworowej i niezwyklej roli, jaką w tym względzie pełni psycholog.

Kolejne spotkanie odbyło się 23 listopada 2019 r. Tym razem studenci psychologii mieli okazję poznać bliżej pracę psychologa zatrudnionego w urzędzie pracy. O swojej pracy i pracy swojego zespołu opowiadała psycholog mgr Kamila Gębica-Dolatowska – kierownik Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Elblągu. W trakcie spotkania studenci mogli się dowiedzieć, jak ważne i odpowiedzialne zadanie stoi przed psychologami zatrudnionymi w jednostce tego typu. Indywidualne konsultacje z doradcą zawodowym pomagają osobom, które chcą uzyskać pomoc m.in. w identyfikacji i rozwiązywaniu problemów zawodowych, podjęciu decyzji o wyborze lub zmianie zawodu, o szkoleniu lub przekwalifikowaniu, rozpoznaniu własnych zainteresowań i predyspozycji zawodowych czy uświadomieniu sobie własnych atutów zawodowych. Ponadto w ramach pomocy w rozwoju zawodowym pracowników, pracodawcy i ich pracownicy, mogą skorzystać z bezpłatnych indywidualnych konsultacji z doradcą zawodowym w zakresie rozwiązywania trudności pojawiających się w pracy, np. stagnacji odczuwanej na obecnie zajmowanym stanowisku, trudności związanych z realizacją powierzonych zadań czy planowania dalszego rozwoju zawodowego, np. zmianie zawodu lub stanowiska pracy. Studenci dowiedzieli się również, że w ramach pracy w Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Elblągu psycholog może korzystać z wielu dostępnych narzędzi, m.in. takich jak ćwiczenia czy testy. W ocenie studentów uczestniczących w spotkaniu praca ta wydała się ciekawa, ale również dająca wiele satysfakcji z pomocy innej osobie.

Dnia 24 listopada 2019 r., w ramach kolejnych „Spotkań z Praktykami”, studenci psychologii mieli szansę poznać pracę psychologa w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Elblągu. Gościem spotkania była dr Magdalena Gliniecka-Rękawik. Ze względu na pracę ze szczególnym klientem, jakim jest dziecko czy nastolatek, jest to praca niezwykle wymagająca i odpowiedzialna. W swojej pracy psycholog w tej placówce wspomaga wszechstronny rozwój dzieci i młodzieży, efektywność uczenia się, nabywania i rozwijania umiejętności rozwiązywania problemów oraz umiejętności z zakresu komunikacji społecznej. Spotkanie z psychologiem poradni pozwoliło również zauważyć,

że niezwykle istotna jest profilaktyka uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży, udzielanie pomocy psychologicznej dzieciom i młodzieży z grup ryzyka czy terapia zaburzeń rozwojowych i zachowań dysfunkcyjnych.

Ostatnie spotkanie w ramach cyklu „Spotkania z Praktykami” w pierwszym semestrze miało miejsce 11 stycznia 2020 r. Swoją wiedzę i doświadczeniem dzieliły się certyfikowane psychoterapeutki, superwizorzy Polskiego Towarzystwa Psychoterapii Poznawczo-Behawioralnej – mgr Hanna Malinowska-Wikaryjczyk oraz mgr Agnieszka Wroczyńska. Było to spotkanie niezwykle owocne, z uwagi na fakt, że zaproszeni goście scharakteryzowali pracę psychoterapeuty, wymogi, jakie trzeba spełnić, aby zdobyć ten zawód oraz warunki pracy. Pozyskana wiedza przyda się studentom w dalszym rozwoju i wyborze miejsca pracy w przyszłości.

„Spotkania z Praktykami” były bardzo ciekawe i wiele wnoszące do świadomości studentów. Wyposażeni w wiedzę dotyczącą możliwości pracy w zawodzie psychologa będą mogli w sposób bardziej świadomy zdecydować się na moduły oferowane w ramach kształcenia uczelnianego oraz z większą odpowiedzialnością wejść na drogę samorozwoju w wybranym obszarze.







## INFORMACJA O WYDAWNICTWIE EUH-E

Uczelnia posiada wydawnictwo umożliwiające rozpowszechnianie publikacji pracowników uczelni zarówno w kraju, jak i zagranicą. Wydawnictwo stwarza pracownikom uczelni warunki do publikowania podręczników akademickich, monografii i artykułów będących rezultatem badań własnych.

Owoce działalności wydawnictwa od 2002 roku jest 100 pozycji z różnych dziedzin nauki. Są to publikacje:

1. Magdalena Dubiella-Polakowska, „Życie społeczne Elbląga w latach 1945–2000 (oświata, kultura, opieka, pomoc, sport i rekreacja)”, EUH-E, Elbląg 2002, ss. 580, 24 cm.
2. „Acta Elbingensia. Rocznik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej”, t. 1, EUH-E, Elbląg 2003, ss. 301, 24 cm.
3. „Acta Elbingensia. Rocznik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej”, t. 2, EUH-E, Elbląg 2004, ss. 547, 24 cm.
4. „Acta Elbingensia. Rocznik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej”, t. 3, EUH-E, Elbląg 2005, ss. 477, 24 cm.
5. Jurij Głazunow, „Matematyka Wyższa. Zbiór zadań z analizy funkcji jednej zmiennej”, EUH-E, Elbląg 2003, ss. 284, 24 cm.
6. Norbert Michta, Jan Sobczak, „Zapomniany polemista i apostata doktryny Róży Luksemburg. Stanisław Trusiewicz-Zalewski (1871–1918)”, EUH-E, Elbląg 2004, ss. 262, 24 cm.
7. Józef Borzyszkowski, „O Kaszubach w Kanadzie. Kaszubsko-kanadyjskie losy i dziedzictwo kultury”, Instytut Kaszubski, Uniwersytet Gdański, EUH-E, Gdańsk–Elbląg 2004, ss. 628, 24 cm.
8. Józef Borzyszkowski, „The Kashubs, Pomerania and Gdańsk”, Instytut Kaszubski, Uniwersytet Gdański, EUH-E, Gdańsk–Elbląg 2004, ss. 271, 24 cm.
9. Mieczysław Płopa (red.), „Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania”, t. 1, EUH-E, Oficyna Wydawnicza Impuls, Elbląg 2005, pp. 588, 24 cm.
10. Mieczysław Płopa, „Psychologia rodziny. Teoria i badania”, EUH-E, Oficyna Wydawnicza Impuls, Elbląg 2005, ss. 452, 24 cm.

11. Jurij Głazunow, „Metody wariacyjne”, EUH-E, Elbląg 2005, ss. 404, 24 cm.
12. Urszula Sokal, „Więzi uczuciowe dorosłych dzieci z rodzicami w rodzinach rozwiedzionych”, EUH-E, Oficyna Wydawnicza Impuls, Elbląg 2005, ss. 212, 24 cm.
13. Jan Gancewski, Jan Sobczak (red.), „Europa a Rosja. Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość”, EUH-E, Oficyna Wydawnicza Impuls, Elbląg 2005, ss. 650, 24 cm.
14. Waldemar Górski, „Cantata Elbingensis. Twórczość chóralna Janusza Jędrzejewskiego i działalność kulturalna Stowarzyszenia Miłośników muzyki Cantata w Elblągu”, EUH-E, Elbląg–Gdańsk 2005, ss. 244, 24 cm.
15. Danuta Rucińska, Henryk Horbaczewski (red.), „Gospodarka i społeczeństwo w europejskiej perspektywie”, EUH-E, Elbląg 2005, ss. 270, 24 cm.
16. Andrzej Sylwestrzak (red.), „Strategia i współpraca w Regionie Bałtyku”, EUH-E, Elbląg 2006, ss. 222, 24 cm.
17. Józef Borzyszkowski, „Tradycje akademickie Elbląga – dawniej i dziś. Materiały pokonferencyjne”, EUH-E, Elbląg 2006, ss. 135, 24 cm.
18. „Acta Elbingensia. Rocznik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej”, t. 4, EUH-E, Elbląg 2006, ss. 480, 24 cm.
19. Mieczysław Plopa (red.), „Polish Journal of Social Science”, Vol. I, no. 1, EUH-E, Elbląg 2006, pp. 264, 24 cm.
20. Danuta Rucińska, Henryk Gawroński (red.), „Region Warmii i Mazur w zintegrowanej Europie”, EUH-E, Elbląg 2007, ss. 235, 24 cm.
21. Andrej Kibitkin, „Oszacowanie stabilności skomplikowanych układów ekonomicznych”, EUH-E, Elbląg 2007, ss. 195, 24 cm.
22. Sławomir Kapłon, „Piłkarska Olimpia. Z dziejów sekcji piłki nożnej klubu sportowego Olimpia Elbląg 1945–2006”, EUH-E, Elbląg 2007, ss. 305, 22 cm.
23. Mieczysław Plopa (red.), „Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania”, t. 2, EUH-E, Oficyna Wydawnicza Impuls, Elbląg 2007, pp. 549, 24 cm.
24. Mieczysław Plopa (red.), „Polish Journal of Social Science”, Vol. 2, no. 1, EUH-E, Elbląg 2007, pp. 228, 24 cm.
25. Henryk Gawroński (red.), „Acta Elbingensia. Rocznik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej”, t. 5, Prawo. Administracja Zarządzanie publiczne, nr 1, EUH-E, Elbląg 2007, ss. 328, 24 cm.
26. Izabela Seredocha, „Strategie marketingowe uczelni prywatnych w Polsce”, EUH-E, Elbląg 2007, ss. 266, 24 cm.
27. Eugeniusz Bojanowski, Henryk Gawroński (red.), „Acta Elbingensia. Rocznik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej”, t. 6, Prawo. Administracja. Zarządzanie publiczne, nr 2, Elbląg 2008, ss. 270, 24 cm.
28. Danuta Rucińska, Michał Makowski (red.), „Acta Elbingensia. Rocznik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej”, t. 7, Nauki ekonomiczne i polityczne, nr 1, EUH-E, Elbląg 2008, ss. 318, 24 cm.

29. Henryk Horbaczewski, Danuta Rucińska, Tłoczyński Dariusz (red.), „Gospodarka i społeczeństwo w europejskiej perspektywie. Region Warmii i Mazur w zintegrowanej Europie” EUH-E, Elbląg 2008, ss. 286, 24 cm.
30. Krzysztof Kalka, „Zarys historii i filozofii”, EUH-E, Elbląg 2008, ss. 164.
31. Joanna Stanisława Nowak, „Psychospołeczne uwarunkowania przestępczości nieletnich dziewcząt”, EUH-E, Elbląg 2008, ss. 184.
32. Mieczysław Płopa (red.), „Polish Journal of Social Science”, Vol. II, no. 1, EUH-E, Elbląg 2008, pp. 258, 24 cm.
33. Mieczysław Płopa (red.), „Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania”, t. 3, EUH-E, Oficyna Wydawnicza Impuls, Elbląg 2009, ss. 549, 24 cm.
34. Paulus Herrmann, „Relacja o czasach polskich i rosyjskich w Elblągu od stycznia 1945 do maja 1946 roku”, Instytut Kaszubski, EUH-E Gdańsk-Elbląg 2009, ss. 127, 21 cm.
35. Henryk Gawroński, Izabela Seredocha (red.), „Acta Elbingensia. Rocznik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej”, t. 8, Prawo. Administracja. Zarządzanie publiczne, nr 3, EUH-E, Elbląg 2009, ss. 260, 24 cm.
36. Krzysztof Luks, „Port Elbląg w polityce morskiej państwa”, EUH-E, Elbląg 2009, ss. 278, 20 cm.
37. Józef Borzyszkowski (red.), „Pro memoria Tadeusz Polakowski (1925–2007)”, EUH-E, Elbląg 2009, ss. 287, 20 cm.
38. Krzysztof Kalka, Adam Musielewicz (red.), „Człowiek w zmieniającej się współczesnej kulturze”, EUH-E, Elbląg 2009, ss. 297, 24 cm.
39. Danuta Rucińska, Henryk Horbaczewski (red.), „Gospodarka i społeczeństwo w europejskiej perspektywie. Zrównoważony rozwój regionu Warmii i Mazur”, EUH-E, Elbląg 2009, ss. 198, 24 cm.
40. Mieczysław Płopa (red.), „Polish Journal of Social Science” 2009, Vol. IV, no. 1, EUH-E, Elbląg, pp. 230, 24 cm.
41. Izabela Seredocha (red.), „Acta Elbingensia. Rocznik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej”, t. 9, Nauki ekonomiczne, nr 2, EUH-E, Elbląg 2010, ss. 363, 24 cm.
42. Mieczysław Płopa (red.), „Polish Journal of Social Science” 2010, Vol. V, no. 1, EUH-E, Elbląg, pp. 160, 24 cm.
43. Bożenna Janikowska, wstęp Józef Borzyszkowski, „Dwadzieścia lat samorządu elbląskiego (1990–2010)”, EUH-E, Elbląg 2011, ss. 551, 24 cm.
44. Bogumił Przeździak, „Historia protetyki, ortotyki i pomocy lokomocyjnych”, EUH-E, Elbląg 2011, ss. 135, 24 cm.
45. Eugeniusz Bojanowski, Henryk Gawroński (red.), „Acta Elbingensia. Rocznik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej”, t. 10, Prawo. Administracja. Zarządzanie publiczne, nr 4, Elbląg 2011, ss. 255, 24 cm.
46. Marzena Sobczak, Jacek Perliński (red.), „Acta Elbingensia. Rocznik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej”, t. 11, Nauki o zdrowiu, nr 1, Biopsycho-społeczny wymiar zdrowia rodziny, Elbląg 2011, ss. 318, 24 cm.

47. Mieczysław Plopa (red.), „Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania”, t. 4, EUH-E, Oficyna Wydawnicza Impuls, Elbląg 2011, ss. 427, 24 cm.
48. Wiesław Golnau, Izabela Seredocha (red.), „Gospodarka i społeczeństwo w europejskiej perspektywie. Współczesne zarządzanie – uwarunkowania, kierunki rozwoju, perspektywy”, EUH-E, Elbląg 2011, ss. 474, 24 cm.
49. Mieczysław Plopa (red.), „Polish Journal of Social Science” 2011, Vol. VI, no. 1, EUH-E, Elbląg, pp. 192, 24 cm.
50. Cezary Obracht-Prondzyński, Karolina Ciechorska-Kulesza (red.), „Organizacje pozarządowe w Elblągu. Ludzie – działania – współpraca z samorządem”, EUH-E, Elbląg 2012, ss. 185, 24 cm.
51. Kamila Zdanowicz-Kucharczyk, „Codziennosc uliczna z perspektywy dziecka”, EUH-E, Elbląg 2012, ss. 247, 24 cm.
52. A.W. Salikhov, „Kapitał ludzki i edukacja. Cele, środki i realia”, EUH-E, Elbląg 2012, ss. 173, 24 cm.
53. Eugeniusz Bojanowski, Henryk Gawroński (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej”, t. 12, Prawo. Administracja. Zarządzanie publiczne, nr 5, Elbląg 2012, ss. 126, 24 cm.
54. Michał Wojciech Płachta, Izabela Justyńska (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej”, t. 13, Prawo. Administracja. Zarządzanie publiczne, nr 6, Elbląg 2012, ss. 185, 24 cm.
55. Henryk Gawroński, Izabela Seredocha (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej”, t. 14, Nauki ekonomiczne, nr 3, EUH-E, Elbląg 2012, ss. 107, 24 cm.
56. Andrzej Sylwestrzak, Henryk Gawroński (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej”, t. 15, Prawo. Administracja. Zarządzanie publiczne, nr 4, EUH-E, Elbląg 2012, ss. 130, 24 cm.
57. Mieczysław Plopa (red.), „Polish Journal of Social Science” 2012, Vol. VII, no. 1, EUH-E, Elbląg, pp. 194, 24 cm.
58. Joanna Nowak (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej”, t. 16, Pedagogika, nr 1, EUH-E, Elbląg 2013, ss. 100, 24 cm.
59. Mieczysław Plopa (red.), „Człowiek we współczesnym świecie. Zagrożenia i wyzwania: perspektywa interdyscyplinarna”, t. 5, EUH-E, Elbląg 2013, ss. 480, 24 cm.
60. Henryk Gawroński, Tadeusz Liziński, Izabela Seredocha (red.), „Wpływ tymczasowego zatrudnienia wysoko wykwalifikowanej kadry na wzrost innowacyjności i konkurencyjności MŚP. Badanie ewaluacyjne dotyczące wpływu projektu i nowoczesnych form zatrudnienia na rozwój przedsiębiorczości w województwie warmińsko-mazurskim”, Gmina miasto Elbląg, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, Elbląg 2013, ss. 200, 24 cm.
61. Joanna Nowak (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej”, t. 17, Pedagogika, nr 2, EUH-E, Elbląg 2013, ss. 104, 24 cm.

62. Izabela Seredocha (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej”, t. 19, Prawo. Administracja. Zarządzanie publiczne, nr 8, Elbląg 2013, ss. 128, 24 cm.
63. Mieczysław Plopa (red.), „Polish Journal of Social Science” 2013, Vol. VIII, no. 1, EUH-E, Elbląg, pp. 182, 24 cm.
64. Henryk Gawroński, Izabela Seredocha, „Przekształcenia Zakładów Opieki Zdrowotnej w Polsce. Raport z badań z uwzględnieniem spostrzeżeń uczestników projektu »Profesjonalne zarządzanie w systemie ochrony zdrowia«”, EUH-E, Elbląg 2014, ss. 186, 21 cm.
65. Izabela Seredocha (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2014, t. 20, nr 1, Prawo. Administracja. Zarządzanie publiczne, z. 9, EUH-E, Elbląg 2014, ss. 158, 24 cm.
66. Izabela Seredocha (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2014, t. 21, nr 2, Nauki ekonomiczne, z. 4, EUH-E, Elbląg 2014, ss. 146, 24 cm.
67. Mieczysław Plopa (red.), „Polish Journal of Social Science” 2014, Vol. IX, no. 1, EUH-E, Elbląg, pp. 270, 24 cm.
68. Kamila Zdanowicz-Kucharczyk (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2014, t. 22, nr 3, Nauki społeczne, z. 11, EUH-E, Elbląg 2014, ss. 156, 24 cm.
69. Izabela Seredocha (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2014, t. 23, nr 4, Prawo. Administracja. Zarządzanie publiczne, z. 10, EUH-E, Elbląg 2014, ss. 126, 24 cm.
70. Izabela Seredocha (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2015, t. 24, nr 1, Nauki ekonomiczne, z. 5, EUH-E, Elbląg 2014, ss. 176, 24 cm.
71. Krzysztof Luks, Izabela Seredocha (red.), „Gospodarka i Społeczeństwo w Europejskiej Perspektywie. Nowe trendy i zjawiska w rozwoju społeczno-gospodarczym Polski i Unii Europejskiej”, EUH-E, Elbląg 2015, ss. 400, 23,5 cm.
72. Miron Kłusak, „Kompost, czyli meandry myśli obywatelsko-patriotycznej”, EUH-E, Elbląg 2015, ss. 216, 24 cm.
73. Mieczysław Plopa (red.), „Polish Journal of Social Science” 2015, Vol. IX, no. 1, EUH-E, Elbląg 2015, pp. 272, 24 cm.
74. Anna Skuzińska (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2015, t. 25, nr 2, Nauki społeczne, z. 12, EUH-E, Elbląg 2015, ss. 106, 24 cm.
75. Wojciech J. Janik, „Bezpieczeństwo międzynarodowe. Wybrane organizacje”, wybór tekstów z komentarzem, EUH-E, Elbląg 2016, ss. 614, 23,5 cm.
76. Miron Kłusak, „Geopolityka i geostrategia Europy na początku XXI wieku”, EUH-E, Elbląg 2016, ss. 216, 23,5 cm.

77. Jarosław Jaszczur-Nowicki, Marzena Sobczak (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2015, t. 26, nr 3, Nauki o zdrowiu, z. 3, EUH-E, Elbląg 2015, ss. 132, 24 cm.
78. Miron Kłusak, „Polityczne konsekwencje kryzysu w Unii Europejskiej na początku XXI wieku”, EUH-E, Elbląg 2016, ss. 144, 23,5 cm.
79. Wojciech J. Janik, „Logistyka współczesnego terroryzmu”, EUH-E, Elbląg 2016, ss. 352, 23,5 cm.
80. Miron Kłusak, „Państwo w polityce. Kryzys europejskiego modelu przywództwa”, EUH-E, Elbląg 2016, ss. 232, 23,5 cm.
81. Krzysztof Kubiak, Wojciech J. Janik, Tomasz Szulc, „Wybrane aspekty współczesnego bezpieczeństwa narodowego. Od antyterroryzmu po bezpieczeństwo energetyczne”, EUH-E, Elbląg 2016, ss. 160, 23,5 cm.
82. Miron Kłusak, „Od literatury do polityki”, EUH-E, Elbląg 2016, ss. 185, 20,5 cm.
83. Izabela Seredocha (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2016, t. 28, nr 1, Prawo, Administracja, Bezpieczeństwo publiczne, z. 11, EUH-E, Elbląg 2014, ss. 232, 24 cm.
84. Miron Kłusak, „Od polityki regionalnej do lokalnej w warunkach kryzysu”, EUH-E, Elbląg 2016, ss. 184, 23,5 cm.
85. Krzysztof Kubiak, Wojciech J. Janik, Tomasz Szulc, „Wybrane aspekty współczesnego bezpieczeństwa narodowego. Od antyterroryzmu po bezpieczeństwo energetyczne”, EUH-E, Elbląg 2016, ss. 157, 24 cm.
86. Izabela Seredocha (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2016, t. 29, nr 2, Nauki ekonomiczne, Zarządzanie publiczne, z. 6, EUH-E, Elbląg 2016, ss. 186, 24 cm.
87. Kamila Zdanowicz-Kucharczyk (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2016, t. 30, nr 3, Nauki społeczne, z. 13, EUH-E, Elbląg 2016, ss. 100, 24 cm.
88. Mieczysław Płopa (red.), „Człowiek we współczesnym świecie. Zagrożenia i wyzwania, perspektywa interdyscyplinarna”, t. 6, EUH-E, Elbląg 2016, ss. 586, 24 cm.
89. „Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna 2001–2016”, oprac. zespół: Tomasz Borkowski, Henryk Fall, Ireneusz Modzelewski, Cezary Obracht-Prondzyński, Sylwia Sobkowiak, Sylwia Szadok, EUH-E, Elbląg 2016, ss. 100, 21,5 cm.
90. Izabela Seredocha (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2017, t. 32, nr 1, Prawo, Administracja, Bezpieczeństwo publiczne, z. 12, EUH-E, Elbląg 2017, ss. 158, 24 cm.
91. Mieczysław Płopa (red.), „Polish Journal of Social Science” 2016, Vol. XI, no. 1, EUH-E, Elbląg 2016, pp. 228, 24 cm.
92. Izabela Seredocha (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2017, t. 32, nr 1, Prawo, Administracja, Bezpieczeństwo publiczne, z. 12, EUH-E, Elbląg 2017, ss. 158, 24 cm.

93. Mieczysław Płopa (red.), „Polish Journal of Social Science” 2017, Vol. XII, no. 1, EUH-E, Elbląg 2017, pp. 278, 24 cm.
94. Izabela Seredocha (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2017, t. 33, nr 2, Nauki ekonomiczne, Zarządzanie publiczne, z. 7, EUH-E, Elbląg 2017, ss. 154, 24 cm.
95. Anna Skuzińska, Kamila Zdanowicz-Kucharczyk (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2017, t. 34, nr 3, Nauki społeczne, z. 14, EUH-E, Elbląg 2017, ss. 160, 24 cm.
96. Izabela Seredocha (red.), „Gospodarka i społeczeństwo w europejskiej perspektywie. Problemy funkcjonowania sektora publicznego i gospodarczego w warunkach zmian”, EUH-E, Elbląg 2017, ss. 270, 23,5 cm.
97. Sztambuch. Księga pamiątkowa z okazji 80-lecia JM Rektora Zdzisława Dubielli, oprac. Tomasz Borkowski, Magdalena Dubiella-Polakowska, Henryk Fall, Cezary Obracht-Prondzyński, Sylwia Sobkowiak, EUH-E, Elbląg 2018, ss. 116, 24,5 cm.
98. Bezpieczeństwo narodowe w epoce terroryzmu, pod red. nauk. W.J. Janika, EUH-E, Elbląg 2018, ss. 224, 23,5.
99. Izabela Seredocha (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2018, t. 36, nr 1, Nauki ekonomiczne, Zarządzanie publiczne, z. 8, EUH-E, Elbląg 2018, ss. 196, 24 cm.
100. Izabela Seredocha (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2018, t. 37, nr 2, Prawo, Administracja, Bezpieczeństwo publiczne, z. 13, EUH-E, Elbląg 2018, ss. 220, 24 cm.
101. Jarosław Jaszczur-Nowicki (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2018, t. 38, nr 3, Nauki o Zdrowiu, z. 6, EUH-E, Elbląg 2018, ss. 118, 24 cm.
101. Piotr Kulikowski (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2018, t. 39, nr 4, Nauki społeczne, z. 15, EUH-E, Elbląg 2018, ss. 134, 24 cm.
102. Izabela Seredocha (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2019, t. 40, nr 1, Nauki ekonomiczne, Zarządzanie publiczne, z. 8, EUH-E, Elbląg 2019, ss. 128, 24 cm.
103. Miłosz J. Kaczyński, Izabela Seredocha (red.), „Acta Elbingensia. Kwartalnik Naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej” 2019, t. 41, nr 2, Prawo, Administracja, Bezpieczeństwo publiczne, z. 14, EUH-E, Elbląg 2019, ss. 174, 24 cm.

**Informacje o dystrybucji wymienionych wydawnictw  
można uzyskać w bibliotece Uczelni**

Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna w Elblągu  
ul. Lotnicza 2, 82-300 Elbląg  
Tel. (48 55) 239 38 02 fax (48 55) 239 38 01  
<http://www.euh-e.edu.pl>

