

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

Zenona M. Nowak
WSZiA Opole

Antropologiczne podstawy profilaktyki

Streszczenie: Naukowe wyjaśnienie problemów, które są przedmiotem zainteresowania profilaktyki, wymaga wiedzy interdyscyplinarnej, w szczególności z takich dyscyplin jak: psychologia, socjologia, pedagogika, medycyna, etyka, filozofia. Fakt ten stanowi istotną trudność w wypełnianiu przez profilaktykę jako naukę funkcji prognostycznej, a w szczególności jest istotnym powodem pojawienia się rynku wątpliwej jakości programów profilaktycznych. Przeto głównym celem podjętych - z metodologicznego punktu widzenia - analiz jest wskazanie, na co w procesie poznawczym/badawczym należy zważać, aby profilaktyczne programy/strategie były wolne od sprzeczności pomiędzy poznawczymi i prognostycznymi/praktycznymi celami profilaktyki. W tym kontekście autorka stara się wykazać, że fundamentalną podstawą badań oraz edukacyjnych działań w dziedzinie profilaktyki są antropologiczne założenia.

Słowa kluczowe: profilaktyka, wyjaśnianie, paradygmat, aksjologia, antropologia, antropologia filozoficzna

1. Interdyscyplinarność profilaktyki

Terminem profilaktyka (gr. *prophylaktikós*) określa się przedsięwzięcia podejmowane w celu przeciwdziałania wystąpieniu negatywnych lub niepożądanych zjawisk w indywidualnym i społecznym życiu człowieka, a także w jego przyrodniczym otoczeniu. Innymi słowy, profilaktyka to prewencyjne, zapobiegawcze działanie, które podejmowane może być/jest we wszystkich wymiarach ludzkiej egzystencji, we wszystkich tych sferach życia człowieka, w których owe negatywne lub niepożądane zjawiska występują lub mogą wystąpić. W tym kontekście można – jak mniemam – powiedzieć, że głównym celem profilaktyki jest dbałość o kondycję ludzką, dbałość o zachowanie lub poprawę jego psychicznego i fizycznego dobrostanu.

Działania zapobiegawcze w zależności od tego, którego aspektu życia człowieka dotyczą, różnią się co do celów, metod i stosowanych środków. Z tych też względów, w literaturze przedmiotu oraz praktyce społecznej termin profilaktyka dopełniany jest orzeczeniem wskazującym np. dziedzinę, której owe zabiegi profilaktyczne dotyczą. Mówi się więc o profilaktyce zdrowotnej, profilaktyce pedagogicznej, profilaktyce przeciwalkoholowej,

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

profilaktyce społecznej, profilaktyce kryminalistycznej itp.¹ Ta różnorodność orzeczeń sprawia, że w literaturze przedmiotu spotykamy wiele definicji profilaktyki.²

Celem niniejszej wypowiedzi nie jest dokonanie terminologicznych ustaleń. W tym miejscu zauważę tylko odmiennosc profilaktyki jako nauki od takich dyscyplin naukowych, jak biologia, psychologia, socjologia czy fizyka. Otóż, profilaktyka – w odróżnieniu od w/w nauk - jest interdyscyplinarną dziedziną wiedzy. Na taki jej charakter wskazuje już *definiendum* (to, co jest definiowane). Składa się ono z minimum dwóch terminów: ‘profilaktyka’ i odpowiedniego ‘orzeczenia’. I tak, orzeczenie zawarte w *definiendum* określa rodzaj/dziedzinę profilaktyki, wskazuje aspekt rzeczywistości, który jest przedmiotem jej zainteresowania, natomiast jego *definiens* - dyscyplinę lub dyscypliny nauki, z wiedzy których korzysta. Przykładowo, gdy wyjaśnia się zjawisko zachowań ryzykownych młodzieży, wówczas poszukuje się czynników ryzyka i/lub czynników chroniących³ w obszarach, które są „zgodnie z tradycją przedmiotem badań różnych dyscyplin naukowych (w jednostce, w jej rodzinie i interakcjach między członkami rodziny, środowisku szkolnym, rówieśniczym czy sąsiedzkim oraz we wzorcach kultury).”⁴

Termin „profilaktyka” zawiera w sobie ‘pierwiastek’ związany z działaniem, a więc odsyła nas do tej dziedziny wiedzy, która zajmuje się skutecznym działaniem, do wiedzy z zakresu *prakseologii*, czyli nauki o obmyślaniu i dobieraniu metod potrzebnych do podejmowaniu skutecznych/efektywnych działań, a także o ewaluacji tych działań.⁵

Zasadniczym zadaniem profilaktyki jako dziedziny nauki jest zapobieganie wystąpieniu negatywnych lub niepożądanych zjawisk. Z tych też względów niejednokrotnie profilaktykę

¹ W literaturze poświęconej problematyce profilaktyki, w zależności od potrzeb poznawczych lub praktycznych, przyjmuje się różne kryteria wyróżniania obszarów oddziaływań profilaktycznych, np. ze względu na dziedzinę nauki, ze względu na rodzaj zagrożeń, ze względu na aspekt rzeczywistości, w której owe zagrożenia występują, ze względu na stopień zagrożenia, ze względu na rodzaj strategii.

² Zob. Sławomir Śliwa, *Szkolne programy profilaktyki a edukacja wczesnoszkolna*, Wyd. IS., Opole 2015, s. 7-14.

³ *Czynniki ryzyka* to m.in. cechy, sytuacje, warunki sprzyjające pojawianiu się negatywnych lub niepożądanych zachowań człowieka, natomiast *czynniki chroniące* to wszelkie uwarunkowania (cechy, sytuacje, okoliczności itp.) zwiększające odporność jednostki na działania czynników ryzyka.

⁴ Maria Deptuła, *Profilaktyka zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży – dziedzina interdyscyplinarna*, Serwis Informacyjny UZALEŻNIENIA nr 3 (83) 2018, s. 13. /<https://siu.praesterno.pl/artukul/609/>

⁵ Nauka o sprawnym działaniu zapoczątkowana została w XIX wieku przez filozofów i socjologów. W Polsce naukę prakseologię zapoczątkował i rozwijał Tadeusz Kotarbiński. W obszernym dziele *Traktat o dobrej robocie* usytuował prakseologię w metodologii (metodologia ogólna), etyce (sprawność a godziwość) i filozofii (teoria praktyki). Zob. T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wydawnictwo Ossolineum, Łódź 1955.

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

sprowadza się do opracowania skutecznych strategii działania.⁶ Ale, aby była ona nauką i mogła pełnić tę społecznie ważną funkcję praktyczną, konieczne jest, aby pełniła także funkcję teoretyczną, tj. realizowała podstawowy cel poznania naukowego: **wyjaśniała** zjawiska oraz **przewidywała** zaistnienie zjawisk przyszłych.

Przewidywanie zjawisk przyszłych należy do funkcji praktycznej nauk empirycznych, umożliwia człowiekowi „sprawowanie kontroli nad pewnym wycinkiem rzeczywistości”⁷; bez przewidywania nie można skutecznie działać. Nie można zaś skutecznie przewidywać, jeśli nie znajdzie się odpowiedzi na pytanie: dlaczego dany stan rzeczy zaistniał? Przeto wartościowa wiedza naukowa to taka, która **wyjaśnia** zjawiska (zdarzenia).⁸

2. O wyjaśnianiu w naukach społecznych uwag kilka

Wyjaśnianie jest procedurą, która najogólniej rzecz biorąc polega na znajdowaniu racji do danego następstwa, i jako taka, oparta jest na przekonaniu, że zjawiska (zdarzenia) zachodzące w rzeczywistości przyrodniczej i społecznej można tłumaczyć poprzez wskazanie związków przyczynowo-skutkowych: każde zjawisko ma swoją przyczynę (powód). Zatem poszukiwanie racji to poszukiwanie przyczyn, dzięki którym „coś” powstaje lub istnieje.

Oczywiście, nie każde wyjaśnienie danego zjawiska może zyskać miano wyjaśnienia naukowego. Będzie je miało tylko takie wyjaśnienie, które czyni zadość *zasadom intersubiektywnej komunikowalności oraz intersubiektywnej sprawdzalności*, a także w sposób jawny nie narusza *zasady racjonalnego uznawania przekonań*, wedle której *stopień przekonania, z jakim głosimy dany pogląd powinien odpowiadać stopniowi jego uzasadnienia*.⁹

We współczesnej nauce, w zależności od tego, co wyjaśniamy (co jest celem wyjaśnień) badacze odwołują się do: praw nauki i założeń dotyczących tzw. warunków początkowych

⁶ Zob. np. Krzysztof Ostaszewski, *Kryzys profilaktyki*, „Remedium”, Lipiec-sierpień 2002, s. 1-4. [<http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/224-kryzys-profilaktyki.html> / data wejścia: 02.2019/]

⁷ Richard Rorty, *Obiektywność, relatywizm i prawda*, tł. Janusz Margański, Wyd. FUNDACJA ALETHEIA, Warszawa 1999, s. 57.

⁸ Władysław Krajewski wskazuje, że „Moc przewidywczą jest [...] przede wszystkim wartość poznawczą, a dopiero w dalszej kolejności – pragmatyczną, związaną z działaniem.” W. Krajewski, *Wartości w nauce*, [w:] *Wartość bycia*, PTF Kraków – Warszawa 1993, s. 128. Por. także. Jan Such, Małgorzata Szcześniak, *Filozofia nauki*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1997, s. 42.

⁹ Zob. Jan Such, *Zasady i rodzaje racjonalności naukowej*, [w:] *Racjonalność myślenia, decydowania i działania*, red. L. W. Zacher, Warszawa 2000, s. 145-146. Powszechnie uważa się, że twierdzenia nauk przyrodniczych i społeczno-humanistycznych są tylko w bliżej nieokreślonym stopniu konfirmowane.

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

lub brzegowych (wyjaśnianie nomologiczno-dedukcyjne), prawidłowości statystycznych (wyjaśnianie statystyczne), funkcji (wyjaśnianie funkcjonalne), celów (wyjaśnianie teleologiczne), genezy (wyjaśnianie genetyczne). Takie postępowanie wyjaśniające, gdy prowadzone jest na gruncie nauk przyrodniczych, nie budzi większych zastrzeżeń. Pojawiają się one, gdy badania wyjaśniające prowadzone są na gruncie nauk społecznych, gdy dotyczą zachowań (działań) człowieka lub wydarzeń.

Otóż, trudno uznać, że zachowania człowieka są w pełni zdeterminowane, ale też nie można – jeśli nauki społeczne mają pełnić funkcje prognostyczne i pragmatyczne – odrzucić takiego modelu „ludzkiego zachowania, który zakłada, że ludzie mają mało indywidualnej wolności.”¹⁰ Z tych też względów badacze zjawisk społecznych przyjmują, że „badane cechy i działania są determinowane przez siły oraz przez czynniki, które można rozpoznać w toku badania. [...] nie muszą (oni) wierzyć, że każdy aspekt ludzkiego życia jest całkowicie determinowany, ale na pewno, szukając wyjaśnień dla interesujących ich zjawisk, muszą stosować deterministyczną logikę”.¹¹

Wyjaśnianie zjawisk społecznych wymaga uznania, że zachowania człowieka są zawsze czymś powodowane, przy czym jest wiele powodów, które mogą prowadzić do tego samego zjawiska, do takiego samego zachowania/postawy. Z tych też względów, w naukach społecznych stosuje się dwa modele wyjaśniania: *wyjaśnianie idiograficzne* i *wyjaśnianie nomotetyczne*. Celem wyjaśniania idiograficznego jest odkrycie, ujawnienie rozlicznych powodów, które stoją za konkretnym zachowaniem, działaniem lub wydarzeniem. Natomiast w ramach modelu nomotetycznego dąży się do ustalenia, które z tych rozlicznych przyczyn (okoliczności) są najważniejsze. W tym sensie celem wyjaśnień nomotetycznych jest „dostarczenie jak najdokładniejszego wyjaśnienia przy jak najmniejszej liczbie zmiennych przyczynowych, tak by odkryć ogólne wzorce przyczynowo-skutkowe.”¹²

W tym miejscu zauważyć należy, że idiograficzny model wyjaśniania jest użyteczny wtedy, gdy przedmiotem badań jest jednostka (osoba) lub indywidualne wydarzenie, gdy chcemy odkryć wszystkie powody określonego zachowania (wydarzenia). Z kolei nomotetyczny model wyjaśniania wymaga, aby badaniu poddane zostały określone grupy

¹⁰ Earl Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, tł. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski i inni, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 87.

¹¹ Ibidem, s. 88..

¹² Ibidem, s. 89.

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

społeczne, gdyż przedmiotem zainteresowań badawczych jest ustalenie głównego czynnika (lub czynników) przyczyniającego się do pojawienia się danego zachowania. Przykładowo, pogłębiony wywiad z jednym narkomanem może przynieść pełne zrozumienie przyczyn jego stanu, natomiast analiza ilościowa (ankietowe badanie populacji narkomanów) pozwoli wskazać, który czynnik (przyczyna) sprzyja uzależnieniu od narkotyków.

Przyczyny (okoliczności, czynniki) negatywnych lub niepożądanych zachowań człowieka mogą być sytuowane w różnych wymiarach jego egzystencji. Znaczy to, że naukowe wyjaśnienie powodów owych zachowań wymaga wskazania zmiennych z tych różnych wymiarów, które mogą być czynnikami ryzyka lub czynnikami chroniącymi. Przykładowo, badanie czynników ryzyka nadmiernego spożywania alkoholu wymaga, aby – jak pisze M. Deptuła – zmienne indywidualne odnosiły się „do zakresu indywidualnych różnic w predyspozycjach (np. temperament i osobowość), wzorcach zachowania (np. nonkonformizm, antyspołeczność), stanie emocjonalnym (lęk, depresja), motywacjach (skłonności lub przyczyny angażowania się w rozmaite zachowania), umiejętnościach (np. zdolności fizyczne, poznawcze i społeczne) oraz postawach i przekonaniach (np. sposób przewidywania skutków własnych działań, samodzielność, przyjęte normy)”.¹³ Podobne przekonania wyraża Joanna Szymańska i wskazuje, że „psychoprofilaktyka działa na styku wielu dziedzin nauki. Ponieważ zachowanie człowieka jest uwarunkowane ogromną liczbą czynników, profilaktyka – szczególnie kierowana do młodych odbiorców – musi uwzględniać dorobek psychologii rozwojowej, społecznej, wychowawczej, klinicznej, psychiatrii, epidemiologii, kryminologii i pedagogiki. Twórcy programów dla dzieci i młodzieży powinni więc mieć choćby elementarną wiedzę z zakresu wymienionych dziedzin.”¹⁴

Nie ulega wątpliwości, że naukowe wyjaśnienie problemów, które są przedmiotem zainteresowania profilaktyki, wymaga wiedzy interdyscyplinarnej, a w szczególności wiedzy z takich m.in. dyscyplin jak: psychologia, socjologia, pedagogika, medycyna, etyka. Fakt ten stanowi istotną trudność w wypełnianiu przez profilaktykę funkcji prognostycznej, a w szczególności jest istotnym powodem pojawienia się rynku wątpliwej jakości programów profilaktycznych.

¹³ Maria Deptuła, *Profilaktyka zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży – dziedzina interdyscyplinarna*, op. cit., s. 13.

¹⁴ Joanna Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Wyd. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 7.

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

Otóż, nauka może efektywnie realizować swą prognostyczną (praktyczną) funkcję tylko wtedy, gdy wskazane przez nią czynniki/przyczyny wywołujące dany stan rzecz są rzeczywiste a nie pozorne, czyli gdy między dwiema zmiennymi występuje rzeczywista zależność przyczynowa.¹⁵

Badacze zjawisk społecznych na ogół stosują trzy kryteria, które pozwalają na ustalenie związków przyczynowych w analizach nomotetycznych. Przyjmują, że „(1) zmienne muszą być empirycznie powiązane czy też skorelowane, (2) zmienna będąca przyczyną musi występować wcześniej od zmiennej, na którą jakoby wpływa oraz (3) obserwowany skutek nie może być wyjaśniony jako skutek działania innej zmiennej.”¹⁶ Znaczący to, że nie każda empirycznie stwierdzona korelacja może być rzeczywistą zależnością przyczynową. Może być pozorną zależnością przyczynową, czyli zależnością nieprawdziwą. „Pozorna zależność przyczynowa jest to związek, który w rzeczywistości jest spowodowany przez jedną lub wiele innych zmiennych.”¹⁷

Wiarygodne wyjaśnianie zjawisk społecznych wymaga wskazania ich rzeczywistych zmiennych przyczynowych.. W tym względzie ważne jest więc, aby za zależność przyczynową uznać te empirycznie stwierdzone korelacje, które wypełniają kryteria przyczynowości, są przyczynami albo koniecznymi, albo wystarczającymi.¹⁸ Inne typy błędów, które dość często są popełniane przez badaczy zjawisk społecznych to: prowincjonalizm, pochopne wnioski, ustalenie wątpliwych przyczyn, przemilczanie dowodów, fałszywe dylematy.¹⁹

Czy zatem, jeśli w procesie badawczym nie zostaną popełnione w/w błędy, to można powiedzieć, że nauka jest dostarczycielką wiedzy pewnej? Pozytywną odpowiedź na to pytanie dawano prawie do końca XIX wieku. Sądzono, że hipotezy w nauce przyjmowane są tylko na chwilę i pełnią w niej tylko rolę heurystyczną, natomiast nauka składa się z dowiedzionych teorii.²⁰ Współcześnie nauka nie jawi się już jako dostarczycielka niewzruszonych, ostatecznych prawd; zapoczątkowany już w drugiej połowie XIX wieku

¹⁵ W naukach społecznych stosuje się probabilistyczny model przyczynowości.

¹⁶ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, op. cit., s. 103.

¹⁷ Ibidem, s. 103.

¹⁸ Z naukowego punktu widzenia najbardziej wartościowym jest to odkrycie, które wskazuje, że dana przyczyna jest jednocześnie konieczna i wystarczająca.

¹⁹ Zob., E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, op. cit., s. 84-103.

²⁰ Por. K. Popper, *Mit schematu pojęciowego. W obronie nauki i racjonalności*, tł. B. Chwedeńczuk, KiW 1997, s. 105.

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

przez C.S. Peirce'a fallibilizm, pogląd według którego, żadne twierdzenie nauki nie może rościć sobie pretensji do bezwzględnej prawdziwości, gdyż jest przekonaniem bardziej lub mniej uzasadnionym, bardziej lub mniej prawdopodobnym, zdaje się być dziś dominującą koncepcją filozofii nauki. Znaczy to, że możliwości poznawcze nauki są ograniczone, że „zadaniem nauki jest częściowo teoretyczne – w y j a ś n i a n i e - a częściowo praktyczne – p r z e w i d y w a n i e i t e c h n i c z n e z a s t o s o w a n i a.”²¹

Na marginesie, niepewność poznawcza wiedzy naukowej dotyczy nie tylko teorii naukowych, ale także faktów, czyli bazy empirycznej nauki.²² Z tych też względów, tylko nieliczni metodologowie (filozofowie nauki) kwestionują tezę, że wszystkie stwierdzenia naukowe (fakty, prawa, teorie) są bardziej lub mniej uzasadnionymi hipotezami.

3. O aksjologicznym wymiarze nauk społecznych

Truizmem jest stwierdzenie, że wynik badań naukowych zależy od zastosowanej metody badań. Nie dziw przeto, że zastosowanie odmiennych metod do badania tego samego aspektu rzeczywistości, prowadzi do odmiennych sądów. Na gruncie nauk społecznych (humanistycznych) jedności nie gwarantuje zastosowanie tej samej metody do badania tego samego aspektu rzeczywistości. Przykładowo, jedna z głównych metod badań, która stosowana jest tych naukach, metoda interpretacji humanistycznej, nie gwarantuje powtarzalności wyników badań, gdyż polega na „wyjaśnianiu działań ludzkich i ich rezultatów w drodze odwołania się do celów działających podmiotów oraz ich wiedzy wskazującej, jakie środki są skuteczne w procesie osiągnięcia owych celów.”²³

W dziedzinie społecznej nie można zagwarantować pełnej powtarzalności zjawisk, a w konsekwencji ich intersubiektywnej sprawdzalności i kontrolowalności. „Do głosu bowiem dochodzą tu czynniki wolicjonalne, emocjonalne, etyczne czy aksjologiczne, które ze względu na świadomość (osobowość) badanych obiektów mogą prowadzić do wyników

²¹ Karl Popper, *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN 1992, s. 443.

²² Zdaniem Karla Poppera, przyjęcie danego zdania za bazowe dokonuje się w pewnym kontekście teoretycznym i wymaga podjęcia arbitralnej decyzji. Píše: „Zdania bazowe, na których poprzestaniemy, które postanowimy przyjąć jako zadowalające i wystarczająco sprawdzone, w zasadzie mają charakter d o g m a t ó w, ale jest tak tylko wówczas, gdy uchylamy się od uzasadnienia ich w drodze dalszego rozumowania (lub przez dalsze testy).” [Karl Popper, *Logika odkrycia naukowego*, tł. U. Niklas, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977, s. 89.]

²³ Jan Such, Małgorzata Sześciński, *Filozofia nauki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1997, s. 14.

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

różniących się między sobą; trudno także przeprowadzać dokładne przewidywania w dziedzinach tak złożonych, jak dziedzina zachowań ludzkich, czy dziedzina zjawisk społecznych.”²⁴

Efekt badań może, ale nie musi być taki sam, a to nie tylko z wyżej wskazanego powodu, ale także dlatego, że metoda badań nie jest niezależna od naszych zapatrywań na badaną rzeczywistość. W tym względzie warta przytoczenia jest konstatacja Hilarego Putnama, że nie ma powodu uważać, iż metoda badań jest „niezależna od ludzkich sądów w zakresie metafizyki, estetyki czy czegokolwiek innego. Przecież, bądź co bądź, jedyną podstawą przekonania o niezależności metody naukowej od założeń etycznych (lub metafizycznych) było domniemanie, że jest ona metodą *formalną*.”²⁵

Niepewność poznawcza wiedzy naukowej sprawia, że otwarte pozostaje pytanie: czy koncepcje wyjaśniające dane zjawiska można wartościować w kategoriach „prawda – fałsz”? Filozofowie nauki różnie na to pytanie odpowiadają. Ci, którzy optują za którąś z wersji realizmu, argumentują, że celem wiedzy naukowej jest prawda rozumiana w sensie klasycznym (‘prawda to zgodność sądów z rzeczywistością’), natomiast zwolennicy którejś z odmian instrumentalizmu, przekonują, że nauka jest przede wszystkim „narzędziem logicznym, przy pomocy którego organizujemy nasze doświadczenia i porządkujemy prawa eksperymentalne”²⁶, i jako taka, służy zaspokajaniu potrzeb praktycznych człowieka.

W kontekście powyższego na ogół uznaje się, że nauki empiryczne charakteryzuje przede wszystkim racjonalność instrumentalna; są autorytetem w zakresie dobierania skutecznych środków do realizacji określonego celu. A czy są także w zakresie wytyczania celów? Na tak postawione pytanie nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Przykładowo, Jan Such stwierdza, że w odniesieniu do nauk przyrodniczych możliwości nauki ograniczają się do „raczej pomocniczych i dość formalnych czynności, jak wykazywanie niesprzeczności (czyli współrealizowalności) celów czy też nieutopijności celów (ich realizowalności w danych warunkach).”²⁷ Natomiast, gdy celem dociekań naukowych jest wyjaśnianie i prognozowanie (działanie) zjawisk w rzeczywistości, która jest zawsze areną ścierania się sprzecznych

²⁴ Ibidem, s. 16.

²⁵ Hilary Putnam, *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*, tł. A. Grobler, PWN Warszawa 1998, s. 414.

²⁶ Ernest Nagel, *Struktura nauki, Zagadnienia logiki wyjaśnień naukowych*, tł. J. Giedymin, B. Massalski, H. Einstein, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970, s. 112. Zob.: Adam Grobler, *Metodologia nauk*, Wydawnictwo AUREUS & Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2006, s. 257-315.

²⁷ Jan Such, *Zasady i rodzaje racjonalności naukowej*, op. cit., s. 148.

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

interesów, celów, odmiennych wartości, granica między „światem faktów” a „światem wartości” często zdaje się być zatarta. Znaczący to, że nauki społeczne, nie są wolne od wartościowania, a wręcz coraz bardziej angażują się „w wyznaczanie celów działań ludzkich w różnych dziedzinach penetrowanych przez naukę.”²⁸ Innymi słowy, koncepcje/teorie wyjaśniające nauki społecznych są – w jakimś stopniu – aksjologicznie uwikłane.

Aksjologia jest dziedziną filozofii, która zajmuje się wartościami niezależnie od podziałów na wartości moralne, estetyczne, naukowe, gospodarcze, prawne itp. Desygnatem terminu ‘wartość’ są więc różnorodne szczegółowe wartości, takie jak dobro, piękno, użyteczność, prawda, szlachetność, sprawiedliwość itp.²⁹ Znaczący to, że gdy używamy terminu „aksjologia” nie mamy na myśli jakiejś konkretnej wartości, ani też podzbioru wartości, które pozytywnie wartościujemy³⁰, lecz wartości w ogóle, czyli w szerokim znaczeniu tego słowa. Przeważnie sformułowanie: ‘nauki społeczne są aksjologicznie uwikłane’ domaga się wskazania, jaka lub jakie konkretnie wartości leżą u podstaw danego wyjaśnienia zachowań ludzkich (wydarzeń/zjawisk społecznych). Wymóg ten jest podyktowany troską, aby minimalizować sprzeczności (niespójności) między poznawczym i prognostycznym celem badań naukowych, czy też niespójności między teoretycznym i prakseologicznym wymiarem nauk społecznych.

W języku potocznym oraz naukowym pojęcia „wartość” i „cel” uznaje się za bliskoznaczne i jako takie, często zamiennie używa. Przykładowo, jeśli (a) cel działań przyczynia się do jakiegoś dobra, wówczas bywa on uznawany za wartość, bądź (b) gdy jakaś wartość jest pozytywnie wartościowana (uznana, w pełni aprobowana), wówczas traktowana jest jako cel działań. Tak więc, działalność naukowa, podobnie jak każda określona forma praktycznej, racjonalnej aktywności człowieka, wyznaczana jest przez cele (wartości). A te, w szczególności cele praktyczne nauki, są jej zadawane z ‘zewnątrz’ i tam też znajdują swoje uzasadnienie (zakorzenienie). A jak pokazuje historia nauki są one na ogół tożsame z tą wartością/wartościami, które w danym czasie konstytuują ideał człowieczeństwa.

4. Aksjologiczny wymiar profilaktyki

²⁸ Ibidem, s. 149.

²⁹ Zob.: Władysław Stróżewski, *Istnienie i wartość*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 1981, s. 21-28.; Anna Błasiak, *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna IGNATIANUM, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 14-76.

³⁰ Na gruncie aksjologii termin wartość odnosi się do wartości pozytywnych i negatywnych, natomiast w języku potocznym - w odniesieniu do wartości pozytywnych.

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

Przyjrzyjmy się, w kontekście powyższego, czego oczekuje się od profilaktyki jako dyscypliny naukowej i dziedziny społecznej aktywności. Oto przykładowa definicja profilaktyki, zaczerpnięta z pracy Sławomira Śliwy, *Szkolne programy profilaktyki a edukacja wczesnoszkolna* :

„Najogólniej profilaktykę można zdefiniować jako system działań edukacyjnych podejmowanych na rzecz młodych ludzi w celu rozwijania ich umiejętności psychospołecznych, zainteresowań oraz podnoszenia poczucia własnej wartości, by zapobiegać zachowaniom ryzykownym. Profilaktyka to działania skierowane do różnych grup odbiorców, których celem jest przede wszystkim wzmacnianie czynników chroniących. Czynniki chroniące należy rozpatrywać w obszarach związanych z zasobami tkwiącymi w jednostce, bliższym i dalszym otoczeniu.”³¹

Powyższa definicja profilaktyki jako dyscypliny naukowej traktuje o trzech sferach, które konstytuują jej przedmiot: sferze *poznawczej*, sferze *prakseologicznej* i sferze *aksjologicznej*. I tak, zawarte w wyżej przytoczonym określeniu wyrażenie „system działań edukacyjnych” odnosi się do sfery prakseologicznej. Wskazuje, że profilaktyka to system działań, którego celem jest wywołanie w adresacie działań określonego wartościowanego stanu, tj. uznanego za pożądany (dobry, słuszny). By ów stan osiągnąć konieczna jest znajomość skutecznych zasad i metod działań edukacyjnych (prakseologicznych), które umożliwią realizację głównego celu profilaktycznego: przejście od tego, co jest, do tego, co powinno być.³² Ale skąd wiemy, jakie cele/wartości należy urzeczywistniać, aby osiągnąć to, co powinno być?

Warunkiem koniecznym, acz nie wystarczającym, aby uznać dane działanie za racjonalne, jest wskazanie głównego celu/wartości, który zamierza się osiągnąć, oraz celów szczegółowych, które są instrumentalne wobec celu głównego. W powyższej definicji profilaktyki głównym celem działań profilaktycznych jest „zapobieganie zachowaniom ryzykownym”, natomiast celami szczegółowymi są: ‘rozwijanie umiejętności psychospołecznych’, ‘rozwijanie zainteresowań’, ‘podnoszenie poczucia własnej wartości’. Uznający powyższe rozumienie profilaktyki przyjmują, że wyposażenie młodego człowieka w powyższe rodzaje dyspozycji osobowościowych i umiejętności może, acz nie musi sprawić, że nie ulegnie on negatywnym lub niepożądanym zjawiskom, czyli ryzykownym zachowaniom.

³¹ Sławomir Śliwa, *Szkolne programy profilaktyki a edukacja wczesnoszkolna*, Wyd. IS., Opole 2015, s. 14.

³² Działania na ogół wartościuje się w kategoriach: skuteczne - nieskuteczne; efektywne - nieefektywne; racjonalne - nieracjonalne.

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

Wskazane w definicji cele działań wychowawczych/profilaktycznych nakierowane są na osiągnięcie przez młodego człowieka dyspozycji i umiejętności w różnych obszarach jego aktywności. Pytaniem otwartym pozostaje, jakie konkretnie dyspozycje osobowościowe i umiejętności będą czynnikami chroniącymi, czyniącymi go „odpornym” na zachowania ryzykowne? Wszak, każdy w/w cel działań profilaktycznych ma wiele desygnatów.

I tak, w ramach *rozwijania umiejętności psychospołecznych* działania profilaktyczne powinny polegać na kształtowaniu tych sprawności, które potrzebne są do budowania relacji z innymi ludźmi, czyli umiejętności interpersonalnych. Lista tych umiejętności jest długa; są wśród nich takie m.in. jak: umiejętność nawiązywania kontaktu z innymi; umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne; umiejętność rozwiązywania konfliktów, pracy zespołowej, zachowań asertywnych, wywierania wpływu. Natomiast *rozwijanie zainteresowań* wymaga podejmowania działań edukacyjnych, które dadzą asumpt do tego, aby młody człowiek w czasie wolnym od obowiązków będzie podejmował przyjemne dla siebie działania, np. samodzielnie zdobywał wiedzę w interesującej go dziedzinie, doskonalił swoje umiejętności w jakimś określonym zakresie, uprawiał jakieś hobby, rozwijał swoje pasje.

Realizacja trzeciego celu *podnoszenie poczucia własnej wartości*, polega na takim kształtowaniu relacji wychowawczych pedagog (wychowawca, rodzic itp.) – młody człowiek, dzięki któremu stosunek młodego człowieka do samego siebie – do jego poszczególnych cech lub własności, bądź do osobowości jako całości - nie będzie negatywny. Przeto w tym wypadku efekt profilaktyczny zależy od dyspozycji osobowościowych i komunikacyjnych podejmującego działania profilaktyczne/edukacyjne, od jego kompetencji profilaktycznymi, od przyjmowanego modelu/ideologii wychowania itp.

Powyższa, dość powierzchowna eksplikacja celów działań profilaktycznych – jak mniemam - pokazuje, że jeśli się nawet je uznamy, to nie znaczy, że tak samo je będziemy rozumieć. Przeto ważne jest, gdy porównujemy wyniki badań lub korzystamy z nich do tworzenia programu lub strategii profilaktycznej, aby zwracać uwagę, w jaki sposób autor/autorzy badań konceptualizuje pojęcia, którymi się posługuje.

Kształtowanie społecznie pożądanых zachowań młodego człowieka wymaga, aby podmioty oddziaływań profilaktycznych dysponowały rzetelną wiedzą o faktach. W analizowanej definicji owymi faktami są zachowania ryzykowne młodzieży. Przeto zadaniem profilaktyki w wymiarze *poznawczym* jest ich opis i ustalenie (wyjaśnienie) – za pomocą

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

empirycznych metod – jakie przyczyny, czynniki, okoliczności, prawidłowości itp. sprawiają lub sprzyjają podejmowaniu przez młodzież zachowań ryzykownych.

Wiedza o faktach – jak wiadomo - jest *conditio sine qua non* dokonania analizy sytuacji i wyznaczania skutecznych strategii działania. Ale wyniki badań w dziedzinie społecznej, chociaż podlegają ocenie w kategoriach prawdy i fałszu (w kategoriach prawdy naukowej), mogą się obiektywnie różnić. Owe rozbieżności mogą mieć swą przyczynę zarówno - jak wyżej wskazano - w szczególnym charakterze zjawisk społecznych, w ich złożoności i wielowymiarowości, jak też w samym procesie badawczym, w jego wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowaniach.³³ W szczególności źródłem rozbieżnych wyników może być odmienny sposób doboru próby, wskazanie kogo i w jaki celu będziemy badać (obserwować).³⁴

Z punktu widzenia skuteczności strategii działań profilaktycznych ważne jest, aby fundamentalne teoretyczne założenia co do rozumienia zachowań ryzykownych nie popadały w sprzeczność z głównym i szczegółowymi celami działań profilaktycznych. Zaistnienie takich sprzeczności, czy - jak pisze Maria Deptuła - „brak teoretycznych związków celu głównego i celów szczegółowych oraz celów szczegółowych i sposobów oddziaływania może prowadzić do nieskuteczności oddziaływań, a niewłaściwie przeprowadzona ewaluacja nie przyniesie prawdziwej wiedzy o osiągniętych efektach. Nieskuteczne działanie oznacza nie tylko straty finansowe, stratę czasu zaangażowanych w nie ludzi, jest także wątpliwe etycznie, bowiem nie spełnia obietnicy danej ludziom biorącym w nim udział oraz instytucjom, które je sfinansowały.”³⁵

Wyniki badań czule są na sposób sformułowania problemu badawczego, czyli „pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie.”³⁶ Są one zależne od treści pytania.³⁷ Znaczy to, że jeśli porównujemy efekty badań, które odnoszą się do tego samego

³³ Zewnętrzne uwarunkowania procesu badawczego związane są m.in. z interakcjami: badacz – osoba badana, badacz – instytucja społeczna, na zlecenia której prowadzone są badania. Zob., Jerzy Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 48-57, 125-178.

³⁴ W analizowanej przykładowej definicji profilaktyki przyjmuje się, że badania należy prowadzić „w obszarach związanych z zasobami tkwiącymi w jednostce, bliższym i dalszym otoczeniu”.

³⁵ Maria Deptuła, *Profilaktyka zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży – dziedzina interdyscyplinarna*, op. cit., s. 14.

³⁶ Stefan Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 1970, s. 214.

³⁷ Za sprawą P. Duhema oraz W. Quine’a, którzy sformułowali tezę (znaną jako teza Duhema-Quine’a), że ‘system teorii naukowych można na różne, równorzędne pod względem poznawczym sposoby uzgadniać z

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

fragmentu rzeczywistości i tego samego jej aspektu, należy także sprawdzać, czy treść pytań badawczych jest porównywalna.

Pytania badawcze podobne co do treści mogą być mniej lub bardziej poprawnie sformułowane, ale także różnić się stopniem dojrzałości.

„Co to znaczy? Otóż, formułując jakikolwiek problem badawczy wyznaczamy jakieś ramy jego rozwiązania. Co więcej, bywa i tak, że już w momencie jego formułowania możemy podać mniej lub bardziej ogólną postać hipotez stanowiących jego przypuszczalne rozwiązania. Przy stawianiu jakiegokolwiek pytania (a więc i problemu badawczego) zakładamy pewną wiedzę, od której nie sposób abstrahować, a która dotyczy fragmentu rzeczywistości ujmowanego w problemie badawczym. Na mocy tej wiedzy przyjmujemy określone rozstrzygnięcia co do pytań bardziej podstawowych, logicznie wcześniejszych od pytań będących naszym problemem badawczym. To z kolei eliminuje z pola naszych rozważań pewne klasy odpowiedzi na rzecz innych, sprawia, że procesy formułowania problemów badawczych i wysuwania na nie odpowiedzi (hipotez badawczych) są wzajemnie ze sobą powiązane. Zarazem, sformułowanie problemów badawczych przesądza już, w jakimś stopniu, stosunek badacza do pytań bardziej podstawowych, np. dotyczących natury badanej rzeczywistości oraz charakteru związków w niej zachodzących.”³⁸

Truizmem jawi się stwierdzenie, że sposób sformułowania pytania badawczego zależy od wiedzy i przekonań badacza; wszak by zadać pytanie, należy dysponować jakąś wiedzą. Ponadto, dane zjawisko (daną sprawę) można różnie rozumieć, odmiennie wyjaśniać i wartościować. Tych wyjaśnień może być wiele. A u podstaw każdego z nich leżą jakieś paradygmaty (wzorcy), czyli „fundamentalne modele czy układy odniesienia, których używamy, by uporządkować nasze obserwacje i rozumowanie.”³⁹ Owe paradygmaty mogą być bardziej lub mniej świadomie przyjmowane, mogą być głęboko ukryte, milcząco lub świadomie zakładane. Przyjmowane są – w każdej z tych sytuacji - na zasadzie oczywistości.

doświadczeniem’, po dziś dzień otwarte pozostaje pytanie: czy pojedyncze obserwacje (fakty, doświadczenia) mogą być wystarczającym warunkiem sprawdzalności danej hipotezy? W jaki sposób wybór aparatu pojęciowego wpływa na konstruowany w teorii obraz rzeczywistości, zakres podejmowanych problemów, interpretację danych i ocenę ich wagi.

³⁸ Jerzy Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 217. J. Such uważa, iż jednym z warunków sensowności poznawczej problemu badawczego jest to, że zawiera on wskazówki co do jego rozwiązania. (Jan Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975, s. 29.)

³⁹ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, op. cit., s. 56. W naukach społecznych funkcjonuje kilka paradygmatów rozumienia zachowań społecznych. „Każdy z nich czyni pewne założenia co do natury rzeczywistości społecznej [...] każdy może otworzyć przed nami nowe możliwości rozumienia, zasugerować inny rodzaj teorii, być inspiracją dla innych rodzajów badań.” (E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, op. cit., s. 57.)

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

Nie podlegają ocenie w kategorii prawda – fałsz. Są akceptowane bądź odrzucane; gdy zyskują popularność są akceptowane, a gdy tracą - odrzucane.

W analizowanej definicji założenia co do natury człowieka, jego systemu wartości, jego praw czy granic wolności nie są podane w sposób jawny. Ale formę taką przyjmują tylko główne cele działań profilaktycznych; wskazują, że celem działań profilaktycznych jest rozwijanie i kształtowanie w młodym człowieku kreślonych dyspozycji osobowościowych, sprawności komunikacyjnych w relacjach interpersonalnych, a także zdolności do samorozwoju. Z tych też względów owa definicja sugeruje, że jej podstawą są określone założenia aksjologiczne, przy czym – jak wyżej wskazano – odnoszą się one zarówno do obu stron (edukowanego i edukującego), które uczestniczą w działaniach wychowawczych i profilaktycznych. Milcząco zakłada się w niej - jak miemam - że u podstaw wartościowania zachowań człowieka leży dobro moralne, tj. przyjmuje się, że własnością przynależną człowiekowi jest wartościowanie w kategoriach dobra i zła wszelkich jego świadomych i wolnych czynów, zachowań i działań.⁴⁰

W kontekście powyższego można powiedzieć, że kondycję człowieka kształtuje świat jego wartości, a w zasadzie dobre życie. Ale czy wiemy, na czym owo ‘dobre życie’ polega? W jaki sposób dobro moralne wiąże się z innymi jego odmianami?

5. Antropologiczne podstawy profilaktyki

Na pytanie o świat wartości, który stanowi fundament dobrego życia, nie ma prostej odpowiedzi. Przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele. I tak, w języku potocznym terminem dobro określamy wszystko to, co uważamy za wartościowe, co służy osiągnięciu wyznaczonego celu, służy zaspokojeniu potrzeb jednostki oraz społeczeństwa. Gdy zaś owej eksplikacji dokonujemy na gruncie filozoficznym, z istoty rzeczy wikłamy się w ontyczne i epistemiczne odniesienia. Nie dziw przeto, że w historii myśli filozoficznej znajdujemy różne rozumienia pojęcia ‘dobro’. Przykładowo, w starożytności dla Homera z dobrem tożsame były sława i cześć, zaś dla Sokrates wiedza była dobrem, z kolei dla Platona – idea, a dla Arystotelesa dobro to cel i przyczyną wszelkich dążeń. Epikur dobra upatrywał w przyjemności, a stoicy - w naturze. Dla chrześcijan dobrem najwyższym jest Bóg. W filozofii

⁴⁰ Przyjmuję, że moralnej ocenie nie podlegają działania dokonane pod przymusem, a także w warunkach ograniczonej świadomości.

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

nowożytnej B. Spinoza za dobro uznawał wszelki byt z tej racji, że jest on przejawem absolutu, natomiast G.W Leibniz - że dobrem jest uniwersalność różnorodnych form. Z kolei zwolennicy emotywniej teorii etyki i preskrytywizmu dowodzili, że dobro ma charakter ocenny (wartościujący) i jako takie wyraża aprobatę lub dezaprobatę dla obiektu, który określany jest jako dobry.

Człowiek w swych zachowania kieruje się uznawanymi przez siebie wartościami, ale nie oznacza to, że wszyscy uznają ten sam system wartości. Nasze rozumienie świata i działanie w nim zależny m.in. od tego, które wartości uznajemy za autoteliczne (cele same w sobie), a które za instrumentalne, tj. służące realizacji tych pierwszych, od przyjmowanej hierarchii wartości (ładu aksjologicznego). A koncepcji ładu jest wiele. Są one bardziej lub mniej rozbudowane/zhierarchizowane, mniej lub bardziej popularne czy użyteczne. Do najbardziej znanych zaliczyć można pięciostopniowe ujęcie Maxa Schelera (wartości hedonistyczne są najniższe, wyższymi są użyteczne, witalne i duchowe, a najwyższymi religijne: *sacrum* i *profanum*); trzystopniowe ujęcie Romana Ingardena (najniższe są wartości witalne, potem kulturowe, a najwyższe – moralne), czy rozbudowana teorię dóbr (*agatologia*) Dietrich von Hildebranda. Na gruncie nauk społecznych (np. socjologii, pedagogiki, psychologii) do diagnozowania zjawisk społecznych zwykle korzysta się z Abrahama Maslowa koncepcji potrzeb i motywacji kierujących ludzkimi zachowaniami.

O tym, która koncepcja ładu aksjologicznego zyska w danych badaniach status teoretycznego odniesienia, zarówno wtedy, gdy badamy zachowania (postawy) człowieka, jak też wtedy, gdy będzie ona podstawą strategii działań edukacyjnych (wychowawczych, profilaktycznych), nie decydują kryteria poznawcze. Przeto spory o to, czego i jak powinno się nauczać, jakie dyspozycje i sprawności należy rozwijać, jakim wartościom podporządkowany powinien być proces edukacji itp., są sporami nierozstrzygalnymi.

„Spór o koncepcję wychowania będąc w istocie sporem o wartości [...] musi pozostać dla uczestniczących w nim sensownym, a przy tym [...] nierozwiązywalnym. [...] Racje mają bowiem obie (strony), każda inne, ale w jej własnej perspektywie aksjologicznej – wystarczające. jak wszelkie racje są one jednak partykularne i stronnicze, czego obie strony

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

zdają się nie zauważać, żądając dla własnej koncepcji wyłączności i bezwarunkowej akceptacji.”⁴¹

Ten sam ład aksjologiczny może być akceptowany przez zwolenników odmiennych koncepcji człowieka, a także być podstawą odmiennych strategii czy programów profilaktycznych. Może też okazać się, że założone w danej strategii/programie cele profilaktyczne są sprzeczne lub utopijne z punktu widzenia tego ideału (koncepcji) człowieka, który chcemy urzeczywistniać. Przeto by zapewnić zgodność, jako ważne jawi się, ujawnienie antropologicznych założeń, które leżą u podstaw profilaktyki.⁴²

Antropologia (gr. *anthrôpos* – człowiek, *logos* – słowo) to wieloznaczny termin, którym określa się zespół nauk o człowieku. W zależności od tego, z jakiego punktu widzenia patrzymy na człowieka, wyróżnia się o antropologię przyrodniczą, antropologię kulturową (społeczną), antropologię filozoficzną, antropologię teologiczną itp. Zatem, gdy mówię o potrzebie ujawniania antropologicznych założeń w programach profilaktycznych, mam na myśli potrzebę wskazania koncepcji, która zgłaszana jest na gruncie antropologii filozoficznej.

Termin „antropologia filozoficzna” w szerszym znaczeniu to inaczej „filozofia człowieka”. Jest rozumiany jako dziedzina filozofii, która docieka istoty człowieka, jego kondycji, która pyta: kim jest człowiek?, skąd pochodzi?; dokąd zmierza? Innymi słowy, o antropologii filozoficznej w tym sensie można mówić wtedy, gdy pytanie o człowieka pojawia się w kontekście podstawowych problemów filozoficznych. I tak, od czasów starożytnych po współczesne powstało cały szereg koncepcji, które z punktu widzenia poznawczego, ontologiczno-metafizycznego, moralnego czy teologicznego dociekały natury człowieka. Najbardziej znaczącymi są koncepcjami sofistów, Platona, Arystotelesa, św. Augustyna, Kartezjusza, Immanuela Kanta, Karola Marksa, Sigmunda Freuda, Jean Paul Satre’a.

W węższym znaczeniu terminem ”antropologia filozoficzna” obejmuje się koncepcje człowieka, które wyrosły z inspiracji m.in. filozofii życia Wilhelma Dilthey’a, neokantyzmu, fenomenologii, hermeneutyki, a także prowadzonych na przełomie XIX i XX wieku badań

⁴¹ Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, IKN ODN we Wrocławiu, Wrocław 1987, s. 111. cyt. za: Bogusław Śliwowski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1998, s. 30.

⁴² Zob. Krzysztof A. Wojcieszek, *Na początku była rozpacz ..Antropologiczne podstawy profilaktyki*, Rubikon, Kraków 2005.

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

etnograficznych, biologii humanistycznej, socjologii, psychologii. Głównymi przedstawicielami tego nurtu są: Ernest Cassirer, Max Scheler, Helmuth Plessner, Arnold Gehlen. W ich rozumieniu antropologia filozoficzna nie jest dyscypliną filozoficzną a bazą lub podstawą filozofii.

W świetle współczesnej antropologii sytuacja człowieka w świecie jest determinowana jego naturą oraz zewnętrznymi uwarunkowaniami; to, kim jest, zależy od tego, jakie jest moje odniesienie do drugiego człowieka, do społeczeństwa, przyrody, a także wytworów ludzkiej działalności. Jednocześnie wskazuje się, że człowiek jest szczególnym bytem, który – jak pisze R. Ingarden – „istnieje i żyje na granicy dwu istot różnych, z których tylko jedna zdaje się stanowić jego człowieczeństwo, a druga – niestety jakby mniej realna niż pierwsza – pochodzi z jego zwierzęcości i warunkuje tamtą. Człowiek znajduje się na granicy dwu dziedzin bytu: Przyrody i specyficznie ludzkiego świata, i nie może bez niego istnieć. [...] dzięki swej szczególnej istocie musi przekraczać jej granice, ale nigdy nie może w pełni zaspokoić swej wewnętrznej potrzeby bycia człowiekiem.”⁴³ A czynić to może, gdyż je „sprawcą wolnych czynów”.

Działanie odzwierciedla kulturotwórczą, kreacyjną naturę człowieka. Jest czynnikiem, dzięki któremu ludzkość nieustannie tworzy nowe uwarunkowania swej egzystencji, dokonuje autokreacji. Zatem proces edukacji (wychowania i profilaktyki) należy postrzegać jako świadome, zamierzone, wieloaspektowe oddziaływanie na człowieka w celu ukształtowania jego osobowej indywidualności, przygotowania do samorealizacji, do dobrego życia. Proces ten – jak mierniam – będzie bardziej efektywny, gdy zostanie dopełniony samowychowaniem, czyli szczególną zdolnością do kształtowania samego siebie, swoich kompetencji, motywacji itp. By jednak człowiek, jako samodzielny i świadomy podmiot, mógł sam siebie określać, potrzebuje nie tylko pewnych zdolności psychofizycznych i wartości/cnót, ale także potrzebna jest mu wiedza o punkcie wyjścia, o antropologicznej podstawie jako wzorze swego autoportret. Józef Koziński pisze: „Człowiek, który nie poznał siebie, nie jest zdolny zmieniać swojej osobowości. Szczególne znaczenie posiada nie tylko informacja o tym, ‘jaki jestem?’, ale również wiedza o tym, ‘jaki chciałbym być?’ ”⁴⁴

⁴³ Roman Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1999, s. 17.

⁴⁴ Koziński Józef, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1980, s. 251.

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

Bibliografia

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, tł. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski i inni, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Błasiak A., *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna IGNATIANUM, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997..
- Deptuła M., *Profilaktyka zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży – dziedzina interdyscyplinarna*, Serwis Informacyjny UZALEŻNIENIA nr 3 (83) 2018, s. 12-16. /<https://siu.praesterno.pl/artukul/609/>
- Grobler A., *Metodologia nauk*, Wydawnictwo AUREUS & Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2006.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1999.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wydawnictwo Ossolineum, Łódź 1955.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1980.
- Krajewski W., *Wartości w nauce*, [w:] *Wartość bycia*, PTF Kraków – Warszawa 1993.
- Nagel E., *Struktura nauki, Zagadnienia logiki wyjaśnień naukowych*, tł. J. Giedymin, B. Massalski, H. Einstein, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.
- Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 1970.
- Ostaszewski K., *Kryzys profilaktyki*, „Remedium”, Lipiec-sierpień 2002, s. 1-4. [<http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/224-kryzys-profilaktyki.html> / data wejścia: 02.2019/]
- Popper K., *Logika odkrycia naukowego*, tł. U. Niklas, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Popper K., *Mit schematu pojęciowego. W obronie nauki i racjonalności*, tł. B. Chwedeńczuk, KiW 1997.
- Popper K., *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN 1992.
- Putnam H., *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*, tł. A. Grobler, PWN Warszawa 1998.
- Rorty R., *Obiektywność, relatywizm i prawda*, tł. Janusz Margański, Wyd. FUNDACJA ALETHEIA, Warszawa 1999.
- Stróżewski Wł., *Istnienie i wartość*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 1981.
- Such J., *Problemy weryfikacji wiedzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
- Such J., Szcześniak M., *Filozofia nauki*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1997.

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa.
Przekraczamy granice

Such J., *Zasady i rodzaje racjonalności naukowej*, [w:] *Racjonalność myślenia, decydowania i działania*, red. L. W. Zacher, Warszawa 2000.

Such J., *Zasady i rodzaje racjonalności naukowej*, op.cit., s. 148.

Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Wyd. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.

Śliwa S., *Szkolne programy profilaktyki a edukacja wczesnoszkolna*, Wyd. IS., Opole 2015

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1998.

Wojcieszek K., *Na początku była rozpacz ..Antropologiczne podstawy profilaktyki*, Rubikon, Kraków 2005