

Nr 32 (1/2023)

styczeń – czerwiec



PEDAGOGIKA KATOLICKA

PRZEGŁĄD – SPOŁECZNO – HUMANISTYCZNO – TEOLOGICZNY

Amant recta via

Kochać prostą drogą

CZASOPISMO
FUNDACJI CAMPUS W STALOWEJ WOLI

Nr 32 (1/2023)



styczeń – czerwiec

PEDAGOGIKA KATOLICKA

PRZEGŁĄD – SPOŁECZNO – HUMANISTYCZNO – TEOLOGICZNY



Podczas pobytu w Chicago w USA. Spotkanie z Siostrami Benedyktynkami

CZASOPISMO FUNDACJI CAMPUS W STALOWEJ WOLI

PEDAGOGIKA KATOLICKA

WYDAWCA/PUBLISHER

Fundacja Campus w Stalowej Woli

ADRES REDAKCJI/ADDRESS OF EDITORS

„Pedagogika Katolicka”

37-450 Stalowa Wola, Ul. Ks. Józefa Skoczyńskiego 8/15

Tel. 602 67 99 30, e-mail: pedagogika@pedkat.pl

www.pedkat.pl



ks. prof. zw. dr hab. DHC Jan Zimny
REDAKTOR NACZELNY



Dr Karolina Psonka
Z-CA REDAKTORA NACZELNEGO



Dr Marcelina Puk
SEKRETARZ REDAKCJI



Dr Paweł Bucoń
REDAKTOR STATYSTYCZNY



Mgr Konrad Staniek
REDAKTOR TECHNICZNY

RADA NAUKOWA/BOARD OF SCIENCE

Kard. Péter Erdő (Węgry)
Kard. Kazimierz Nycz (Polska)
Abp Andrzej Dzięga (Polska) – Przewodniczący Rady
Abp Jan Graubner (Czechy)
Abp Alojzy Tkáč (Słowacja)
Abp Stanisław Wielgus (Polska)
Bp Antoni Długosz (Polska)
Bp László Kiss-Rigó (Węgry)
Bp Marccjan Trofimiak (Ukraina)
Ks. prof. dr hab. Amantius Akimjak (Słowacja)
Prof. dr hab. Tadeusz Aleksander (Polska)
Prof. dr hab. Krystyna Czuba (Polska)
Ks. prof. dr hab. Kazimierz Bełch (Polska)
Ks. prof. dr hab. František Dluhoš (Słowacja)
Ks. prof. dr hab. Pavol Gancák (Słowacja) P
Prof. dr hab. Peter Beisetzter (Słowacja)
Prof. dr hab. Jana Burgerova (Słowacja)
Prof. dr hab. Oksana Gomotiuk (Ukraina)
Prof. dr hab. Tamara Hovorun (Ukraina)
Prof. dr hab. Valdonė Indrašiėnė (Litwa)
Prof. dr hab. Tomáš Jablonský (Słowacja)
Prof. dr hab. Emília Janigová (Słowacja)
Prof. dr hab. Edmund Juško (Polska)
Prof. dr hab. Olga Knejsler (Ukraina)
Ks. prof. dr hab. Stefan Koperek cr (Polska)
Ks. prof. dr hab. Józef Krasieński (Polska)
Ks. prof. dr hab. Stanisław Kulpaczynski sdb (Polska)
Ks. prof. dr hab. Patrik Maturkanic (Czechy)
Prof. dr hab. Jana Moricová (Słowacja)
Prof. dr hab. Stefan Moždžen (Polska)
Prof. dr hab. Nella Nyczkało (Ukraina)
Ks. prof. dr hab. Miloš Pekarčík (Słowacja)
Ks. prof. dr hab. Norbert Pikuła (Polska)
O. prof. dr hab. Roland Prejs ofmcap (Polska)
Prof. dr hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba
Prof. dr hab. Sergiusz Szandruk (Ukraina)
Prof. dr hab. Jurii Shcherbiak (Ukraina)
Prof. dr hab. Iryna Szkicka (Ukraina)
Prof. dr hab. Romuald Szeremietiew (Polska)
Prof. dr hab. Marian Śnieżyński (Polska)
Prof. dr hab. Zofia Ożóg-Winiarska (Polska)
Prof. dr hab. Jerzy Winiarski (Polska)
Prof. dr hab. Anatol Wychruszcz (Ukraina)
Prof. Jdr. Peter Vojčík (Słowacja)
Prof. dr hab. Wiesław Zabłocki (Polska)
Prof. dr hab. Anna Žilová (Słowacja)
Prof. dr hab. Iwan Zuliak (Ukraina)
Ks. prof. dr hab. Andrzej Zwoliński (Polska)
Dr Sergiusz Banach (Ukraina)
PhDr. mgr Zuzanna Budayova, PhD, h.doc. (Słowacja)
Ks. prof. dr hab. Jozef Krupa (Słowacja)
Prof. dr hab. Mária Petrufová (Słowacja)

DRUK-24H.COM.PL, UL. SZOSA BARANOWICKA 77, 15-523 BIAŁYSTOK

ISSN 1898–3685

Spis treści

Od Redakcji	5

Z NAUCZANIA KOŚCIOŁA/FROM THE CHURCH TEACHING

Ojciec Święty Franciszek – <i>Orędzie Ojca Świętego Franciszka na XXXVII Światowy Dzień Młodzieży 2022-2023</i>	8

ARTYKUŁY/ARTICLES

Ks. prof. zw. dr hab. Andrzej Zwoliński – <i>E-Samotność w wirtualnym tłumie</i>	13
Ks. prof. dr hab. Jan Zimny – <i>Lider mocnych osobowości na współczesne czasy</i>	26
Prof. ThDr. Jozef Krupa, PhD. – <i>Transition from the name ‘dogmatic’ theology to ‘systematic’ theology</i>	35
Dr hab. Marta Greszata-Telusiewicz – <i>Kryzys małżeński jako przyczyna wszczęcia kanonicznego procesu o nieważność małżeństwa w świetle kodeksowej zasady salus animarum</i>	49
Dr hab. Janina Florczykiewicz – <i>Tożsamość chrześcijańska i jej ekspresja w warsztacie twórczym</i>	58
Dr hab. Marta Czechowska-Bieluga – <i>The social workers’ readiness to change</i>	71
Dr hab. Eugenia Karcz-Taranowicz – <i>Szkolna lekcja religii – założenia a rzeczywistość</i>	85
Dr hab. Włodzimierz Osadczy – <i>Korzenie wiary prześladowanej. Źródła tożsamości kulturowej Kościoła łacińskiego na Kresach w czasie prób</i>	94
Dr hab. Dorota Ruszkiewicz, prof. UJK – <i>Narzeczeństwo i co dalej? Wieloletnie narzeczeństwo i jego uwarunkowania w narracji kobiet jego doświadczających</i>	105
PhDr. Mgr. Zuzana Budayová, PhD., h. doc. – <i>Pedagogy of pupils with specific learning disabilities</i>	119
Ks. prof. ucz. dr hab. Marian Zdzisław Stepulak – <i>Poczucie sensu życia w dobie pandemii koronawirusa w świetle badań studentów</i>	132
Prof. related dr hab. Wojciech Słomski – <i>The dignity of the human person in the teaching of Blessed Stefan Cardinal Wyszyński</i>	160

Dr hab. Katarzyna Ćwirynkało, prof. UWM – <i>Znaczenia nadawane wierze i religii przez dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Raport z badań</i> . . .	173
Dr hab. Renata Tomaszewska – <i>Człowiek przyszłości. Przyszłość człowieka. Refleksje nad raison d'être transhumanizmu</i>	184
Dr hab. Krystyna Żuchelkowska – <i>Kształtowanie się religijności u dzieci w wieku przedszkolnym</i>	199
Ks. dr Adam Jeszka – <i>Samotność jako droga do samopoznania w eseju „Soledad” Miguela de Unamuno.</i>	208
Dr Beata Ciupińska – <i>Zagrożone dorastanie wyzwaniem dla współczesnej działalności pedagogicznej.</i>	218
Dr Joanna Buława-Halas – <i>Poczucie humoru nauczyciela-terapeuty osoby z zaburzeniem ze spektrum autyzmu</i>	231
Br. mgr lic. Jacek Węgrzyn OFMCap – <i>Bóg Ojciec w formule rozgrzeszenia. Od teologii do pedagogii</i>	241
Ks. mgr Witold Morozowicz – <i>Eucharystia źródłem łask dla małżeństwa według Adhortacji Apostolskiej Sacramentum Caritatis Benedykta XVI</i>	259
Dr Bartosz Sylwestrzak – <i>Zarządzanie kompetencjami oficera – dowódcy w uczelniach mundurowych w czasie kształcenia akademickiego</i>	267
Mgr Anna Borodziuk – <i>Zaburzenia językowe w kontekście poczucia bezpieczeństwa dziecka w szkole ogólnodostępnej</i>	281
Mgr Michał Sawicki – <i>Biblijne podstawy cnoty</i>	294
Mgr Karol Łukowski – <i>Analiza czynników wpływających na formowanie życia rodzinnego</i> . .	303
Mgr Anna Curzytek – <i>Instytucjonalne wsparcie rodziny we wczesnej socjalizacji. Wybrane uroczystości przedszkolne w perspektywie rytuałów społecznych.</i>	314
Mgr Bednarz Bartłomiej – <i>Stosunek młodzieży do napojów energetycznych na przykładzie uczniów klas VII i VIII szkół podstawowych z terenu gminy Bojanów.</i> . .	327
Prof. dr hab. Zbigniew Narecki – <i>Inkulturacyja w ujęciu Świętego Jana Pawła II</i>	335

RECENZJE/REVIEWS

Ks. prof. nadzw. dr hab. Władysław Kądziołka – <i>Recenzja książki pt. „NASZ DOM – HISTORIA PARAFII STANY”, autorstwa ks. prof. zw. dra hab. Jana Zimnego</i>	342
Ks. prof. dr hab. Patrik Maturkanič – <i>Recenzja książki ks. prof. zw. dra hab. Jana Zimnego: „NASZ DOM. HISTORIA PARAFII STANY”</i>	348

Od Redakcji

Rok 2023 to w kontekście wydawania niniejszego periodyku jest 16. rokiem permanentnego ukazywania się czasopisma na łamach którego dotychczas ukazało się wiele interesujących tekstów naukowych. Fakt ten jest okazją do wyrażenia wdzięczności Wszystkim Autorom tekstów, którzy zechcieli opublikować swoje artykuły na jego łamach. Wielu z nich reprezentuje znane zagraniczne i krajowe ośrodki naukowe, które prowadzą szeroko zakrojone badania w różnych obszarach tematycznych. Czas miniony pokazał, że wokół idei wydawania czasopisma, skupiło się wielu specjalistów z różnych dyscyplin naukowych, reprezentujących szeroki wachlarz osób zajmujących i piastujących różne stanowiska i funkcje nie tylko akademickie. Nadal zmierzamy do tego, aby na łamach tego periodyku publikowane były zarówno rozprawy teoretyczne, jak również wszelkie inne opracowania oparte na bieżących badaniach tak, aby w ten sposób wspomóc osoby i instytucje zajmujące się kształtowaniem, opieką, formacją i wychowaniem młodego pokolenia. Z tego względu publikujemy teksty o tematyce społecznej, prawnej, psychologicznej, filozoficznej, teologicznej, pedagogicznej, medycznej, kulturowej i wielu innych, na które wychowawcy, rodzice, nauczyciele, duszpasterze oczekują w swojej działalności. Wierzmy głęboko, że ten mały przyczyniek w postaci tego periodyku, stanie się odpowiedzią na formułowane oczekiwania w procesie edukacyjnym, wychowawczym i formacyjnym.

Wydając niniejszy periodyk nie można również nie wspomnieć o bieżących wydarzeniach które na naszych oczach mają miejsce, a przede wszystkim o toczącej się wojnie na Ukrainie, gdzie wiele osób zaangażowanych w sprawy naukowe, akademickie, nie jest w stanie aktywnie i spokojnie prowadzić swoje badania, przygotowywać kolejne teksty i publikacje. Z kolei Ministerstwo Edukacji i Nauki w Warszawie decyzją Sejmu RP ogłosiło Wojciecha Korfanteo, Pawła Edmunda Strzeleckiego, Aleksandra Fredro, Aleksandrę Piłsudską, Maurycego Mochnackiego, Jadwigę Zamoyską i Jerzego Nowosielskiego patronami roku 2023. Staną się oni przyczynkiem wielu rozważań prowadzonych podczas seminariów, konferencji, sesji naukowych.

Warto wspomnieć, że Lizboński Komitet Organizacyjny Światowych Dni Młodzieży niedawno opublikował listę trzynastu świętych patronów, którzy będą nam towarzyszyć podczas Światowych Dni Młodzieży 2023 w Portugalii! Być może więc zamysł był taki, żeby pokazać, że w Kościele jest wielu świętych, którzy żyli w różnych czasach, że niebo jest wypełnione świętymi. Jednym z najważniejszych patronów jest św. Jan Paweł II – twórca i pomysłodawca Światowych Dni Młodzieży, w rocznicę urodzin którego ogłoszono listę patronów.

Natomiast w pierwszą niedzielę adwentu 2022 roku, to jest 27 listopada, rozpoczął się nowy rok duszpasterski w Polsce pod hasłem: „Pośłani w pokoju Chrystusa”. Jest on finałem trzyletniego programu poświęconemu eucharystii.

W tym roku z okazji 550. rocznicy urodzin Mikołaja Kopernika – planowane są, niezależnie do siebie, dwa Światowe Kongresy Kopernikańskie – jeden organizowany przez uczelnie i Instytut Historii Nauki PAN, drugi przez Akademię Kopernikańską, która ma powstać na mocy ustawy procedowanej właśnie w parlamencie.

W 2023 roku przypada 120. rocznica wyboru papieża św. Piusa X. Z tej okazji zaplanowano, iż w październiku przeszklona trumna z jego ciałem, na co dzień znajdująca się w bazylice św. Piotra w Watykanie, zostanie przywieziona w jego rodzinne strony w diecezji Treviso, gdzie urodził się papież.

Wiele innych wydarzeń z życia Kościoła będzie miało miejsce w poszczególnych diecezjach, regionach i środowiskach. Nie sposób je przedstawić z racji na ich dużą ilość. W poszczególnych diecezjach będą miały miejsce lokalne uroczystości poświęcone rocznicom, wspomnieniu świętych czy bieżącym wydarzeniom. Zapewne będzie to czas i sposobność na wspólnotowe i osobiste przeżycie spotkania z Bogiem poprzez udział w Eucharystii, sakramentach świętych, rekolekcjach, dniach skupienia, spotkaniach formacyjnych, nabożeństwach i innych formach duchowych.

Cieszy nas fakt, iż oddajemy Państwu już kolejny, czyli 32 numer naszego czasopisma „Pedagogika Katolicka”, które po 16 latach publikowania doczekało się odpowiedniego i należytego uszanowania i dowartościowania. Można powiedzieć, że jest to czas swoistej „victorii” po okresie różnych ataków sił i grup lewackich, ateistycznych, dla których określenie „pedagogika katolicka” jest czymś nie do zaakceptowania.

Zauważalny dziś poważny kryzys wartości, kryzys autorytetu, osobowości, a raczej niechęć do poszanowania tradycyjnych wartości, gdyż same wartości pozostają niezmienne i nie dotyka ich kryzys, nie sprzyja prowadzeniu skutecznej polityki właściwej pedagogii. Szczególnie wyraźny obserwujemy konflikt tradycyjnych wartości występujący w eksponowanych środkach masowego przekazu, w tym zwłaszcza w Internecie, przemyśle rozrywkowym, filmie, grach komputerowych. Wyraźne zamazywanie granicy między dobrem a złem stanowi dziś najbardziej niebezpieczny efekt oddziaływania wirtualnego świata rozrywki i utrwała relatywizm aksjologiczny, zdający się dominować we współczesnej nauce i kulturze. Niestety, ale promowanie dziś dobra w tym świecie, postrzegane jest często jako anachronizm, fundamentalizm religijny, hamulec ekspansji przemysłu narkotykowego czy pornograficznego. W tak szerokim kontekście należy rozważać problem dobra jako podstawy i wartości prawa, co pozwala lepiej zrozumieć znaczenie skutecznego systemu norm prawnych dla ochrony dobra.

Trzeba jasno podkreślić, że obrona wartości tworzących polskość, znajdowała swoje miejsce na łonie katolickiego Kościoła, reprezentowanego przez polskie duchowieństwo. Kościół katolicki zawsze stawał się przestrzenią inicjatywy narodowej, skąd wychodziła inspiracja do walki o wszystkie wartości, budujące polską tożsamość narodową i religijną. Dzieje naszego narodu, regionu i małych ojczyzn bardzo mocno spletały się z chrześcijaństwem, a w szczególności z jego widzialnym znakiem, jakim był Kościół. Głoszenie wiary, nadziei i miłości w ewangelicznym wymiarze jako wartości zakorzenionych w Bożym Objawieniu jest jedyną drogą zahamowania i odwrócenia procesów, jakie dziś zachodzą w świecie.

Wielu chrześcijan pod wpływem ducha tego świata stwierdza jednak, że Kościół powinien zrezygnować z głoszenia Ewangelii, gdyż jest to akt prozelityzmu. Proponuje, by ograniczyć działalność misjonarską do pomocy charytatywnej, budowania ludzkich wspólnot oraz szerzenia takich wartości, jak sprawiedliwość, wolność, pokój czy solidarność. Świadczy to jednak o tym, że z ich życia zniknął wymiar transcendentny. Zapomnieli, że nie da się żyć wartościami ewangelicznymi bez pomocy Boga. Nawrócenie, czyli porzucenie grzechów i słabości oraz przyłgnięcie do Zbawiciela, to dar samego Boga i bez Jego łaski nie są one możliwe.

Warto w kontekście powyższego rozważania i toczących się wydarzeń postawić pytanie: czy dziś w tej sytuacji wystarczy człowiekowi jedynie ludzka – choćby najbardziej profesjonalna i serdeczna odpowiedź na jego życiowe cierpienia i dramaty? Znany nam biblijny Hiob, choć zrazu ucieszony przybyciem przyjaciół, w toku dyskusji przekonuje się, że ludzkie wsparcie jest niedoskonałe i często zawodne, że drugi człowiek nie może w pełni zaspokoić najgłębszych pragnień. Wiedział on, że potrzeba mu Bożej odpowiedzi, poczucia obecności Tego, który nieskończenie przewyższa ludzką zdolność pojmowania i miłowania.

W rzeczywistości ostatnich tygodni mogliśmy niejednokrotnie ujrzeć człowieka, któremu cierpienie i wielkie nieszczęścia odebrały wewnętrzny spokój, zepchnęły ku sytuacjom granicznym, pokazały, co znaczy być człowiekiem żyjącym w przerastającej go rzeczywistości, być kruchym i nic nieznaczącym wobec przytłaczającego ogromu otaczającego doświadczenia. Wiele tragedii jakie miały miejsce nie tylko w Polsce uświadomiły nam kruchość człowieka, jego bezradność. Można na kanwie owych wydarzeń powiedzieć, że żałobnego Hioba dziś widzimy na rozległych polach, na obszarach polskiej, europejskiej, a nawet światowej ziemi zalanej wodą, dotkniętym żywiołem „powodzi”.

W ostatni dzień 2022 roku, to jest 31 grudnia o godz. 9.34, w watykańskim klasztorze „Mater ecclesiae”, w wieku 95 lat odszedł do wieczności największy teolog katolicki naszych czasów Ojciec Święty Benedykt XVI wiedziony zasadami i wiarą. Był 265. Następcą Świętego Piotra i zasiadał na Stolicy Apostolskiej od 19 kwietnia 2005 do 28 lutego 2013 roku. Był prawdziwym Europejczykiem. Potrafił zawsze cierpliwie słuchać innych. Był człowiekiem dialogu. Zawsze promieniował jasnością i pogodą ducha nawet w latach choroby i słabości. Czuł i rozumiał znaki czasu. Nosił w sercu Sobór Watykański II, którego uczestnikiem był jeszcze jako ekspert. Widział niebezpieczeństwa zagrażające naszemu Kościołowi, Europie i ludzkości, ale był też świadomy otwierających się horyzontów i powodów naszej nadziei. Mszy pogrzebowej przewodniczył Papież Franciszek. Benedykt XVI został pochowany w dniu 5 stycznia 2023 roku w Grotach Watykańskich. Jego ciało, jak nakazuje tradycja, zostało złożone w trzech trumnach. Cyprysowa trumna, przy której odbyła się przed południem msza pogrzebowa, została opieczętowana i zamknięta w dwóch kolejnych: cynkowej oraz drewnianej.

Kolejny numer czasopisma „Pedagogika Katolicka” podejmuje wiele istotnych tematów, które dotyczą spraw współczesnego człowieka. Gdy dotrze do Ciebie – Drogi Czytelniku – ten egzemplarz, umiej w kontekście zawartych w nim treści spojrzeć inaczej na własne i innych życie oraz poddać się refleksji wobec tego ogromu cierpienia, jakie dotknęło i dotyka wielu spośród nas. Może znajdzie się sposobność, by oprócz współczucia przekazać z serca dar jedności i przyjaźni.

Ks. Jan Zimny

Orędzie Ojca Świętego Franciszka na XXXVII Światowy Dzień Młodzieży 2022-20233

„Maryja wstała i poszła z pośpiechem” (Łk 1, 39)



Ojciec Święty Franciszek

Jorge Mario Bergoglio ur. 17 grudnia 1936 r. w Buenos Aires (Argentyna). Ojciec Mario – imigrant włoski z okolic Turynu. Jorge miał jeszcze czworo rodzeństwa. W 1958 roku wstąpił do Towarzystwa Jezuwskiego (jezuici), podejmując normalną formację zakonną i studia seminaryjne, po nowicjacie w Colegio Maximo San José w San Miguel koło Buenos Aires, w Colegio de la Inmaculada w Santa Fe (studia humanistyczne i psychologia), w Colegio del Salvador w Buenos Aires (teologia). Świecenia kapłańskie przyjął 13 grudnia 1969 r., profesję wieczystą złożył 22 kwietnia 1973 r. W ramach funkcji zakonnych był mistrzem nowicjatu (w Villa Barilari), wykładowcą na Wydziale Teologii, członkiem konsulty prowincji zakonnej, a także prowincjałem (1973–1979). Pracował w Niemczech, gdzie kończył doktorat. W 1992 r. został biskupem pomocniczym Buenos Aires. Do godności kardynalskiej został wyniesiony w 2001 roku. W l. 2005–2011 przewodniczącym Konferencji Episkopatu Argentyny. 13 marca 2013 r. został wybrany na Papieża przyjmując imię Franciszek.

Drodzy młodzi!

Temat Światowych Dni Młodzieży w Panamie brzmiał: „Oto ja służebnica Pańska, niech mi się stanie według słowa twego” (Łk 1, 38). Po tym wydarzeniu wyruszyliśmy w drogę ku nowemu celowi: spotkaniu w Lizbonie w 2023 r., pozwalając, by w naszych sercach rozbrzmiewało echem przynaglające zaproszenie Boga, by *powstać*. I tak, w 2020 r. rozważaliśmy słowa Jezusa: „Młodzieńcze, tobie mówię wstań!” (Łk 7, 14). Zaś w ubiegłym roku zainspirowaliśmy się postacią św. Pawła apostoła, do którego Zmartwychwstały Pan zwrócił się ze słowami: „Wstań! Ustanawiam cię świadkiem tego, co zobaczyłeś” (por. Dz 26, 16). Etap drogi, który pozostał nam jeszcze do Lizbony, będziemy przemierzać wspólnie z Dziewicą z Nazaretu, która zaraz po zwiastowaniu „wstała i poszła z pośpiechem” (Łk 1, 39), żeby pomóc swej kuzynce Elżbiecie. Słowem, które łączy te trzy tematy jest czasownik *powstać*, który – o czym warto pamiętać – oznacza też „zmartwychwstać”, „obudzić się do życia”.

W tych ostatnich, tak trudnych czasach, kiedy ludzkość, doświadczona już traumą pandemii, rozdzielana jest dramatem wojny, Maryja otwiera dla wszystkich — a zwłaszcza dla was, ludzi młodych tak, jak ona – drogę bliskości i spotkania. Mam nadzieję i głęboko wierzę w to, że doświadczenie, które stanie się udziałem wielu z was w Lizbonie, w sierpniu przyszłego roku, stanie się nowym początkiem dla was młodych, a wspólnie z wami także dla całej ludzkości.

Maryja wstała

Po zwiastowaniu Maryja mogłaby skupić się na samej sobie, na zmartwieniach i obawach, związanych z jej nowym stanem. A jednak nie czyni tego, ale całkowicie ufa Bogu. Myśli raczej o Elżbiecie. Wstaje i wychodzi na światło słoneczne, tam, gdzie panuje życie i ruch. Choć szokująca zapowiedź anioła wywołała w jej planach „trzęsienie ziemi”, ta młoda kobieta nie pozwala się sparaliżować, ponieważ w jej wnętrzu znajduje się Jezus, moc zmartwychwstania. Nosi już w sobie Baranka złożonego w ofierze i zarazem wiecznie żywego. Maryja powstaje i wyrusza w drogę, ponieważ jest pewna, że Boże plany są najlepszym możliwym projektem jej życia. Maryja staje się świątynią Boga, obrazem pielgrzymującego Kościoła, Kościoła, który wychodzi i oddaje się na służbę, Kościoła niosącego Dobrą Nowinę!

Doświadczenie w swym życiu obecności zmartwychwstałego Chrystusa, spotkanie z Nim „żywym” – to największa duchowa radość, to eksplozja światła, wobec której nikt nie może pozostać „w bezruchu”. Natychmiast wprawia ona w ruch i przynagla do niesienia innym tej nowiny, do dawania świadectwa radości z tego spotkania. To właśnie ona ożywiała pośpiech pierwszych uczniów, w dniach, które nastąpiły po zmartwychwstaniu: „niewiasty więc pośpiesznie oddaliły się od grobu, z bojaźnią i wielką radością, i biegly oznajmić to Jego uczniom” (Mt 28,8).

W opisach zmartwychwstania, często występują dwa czasowniki: *zbudzić* oraz *powstać*. Za ich pomocą Pan przynagla nas do wyjścia ku światłu, do tego, byśmy dali się Mu prowadzić, abyśmy mogli wyjść poza progi wszystkich naszych zamkniętych drzwi. „Dla Kościoła jest to znaczący obraz. Także i my, jako uczniowie Pana i jako Wspólnota chrześcijańska, jesteśmy wezwani do szybkiego powstania, aby wejść w dynamiczną rzeczywistość zmartwychwstania i pozwolić się prowadzić Panu po drogach, które chce nam wskazać” (*Homilia w Uroczystość świętych apostołów Piotra i Pawła*, 29 czerwca 2022 r.).

Matka Boża jest wzorem młodych ludzi będących w ruchu, którzy nie trwają bierni przed lustrem, podziwiając swoje odbicie, ani nie wpadają w „pułapki” sieci. Jest ona całkowicie zwrócona ku temu, co na zewnątrz. Jest kobietą paschalną, w stanie niekończącego się *exodusu*, wychodzenia poza siebie, ku wielkiemu Innemu, którym jest Bóg i ku bliźnim, braciom i siostram, zwłaszcza najbardziej potrzebującym, jak było to w przypadku jej kuzynki Elżbiety.

... i poszła z pośpiechem

Św. Ambroży z Mediolanu pisze w komentarzu do Ewangelii wg św. Łukasza, że Maryja skierowała się pośpiesznie ku górą, ponieważ „pchnęła Ją do drogi obudzona pragnieniem pochodzącym z wewnętrznej radości i gorliwością w spełnieniu obowiązku. Dokąd Ona, wypełniona Bogiem, miała zmierzać z pośpiechem, jeśli nie ku górze? Łaska Ducha Świętego nie zna powolnych rachub” [1]. Pośpiech Maryi jest więc wyrazem troskliwego przynaglenia do służby, do radosnego głoszenia, do pełnej gotowości odpowiedzi na łaskę Ducha Świętego.

Maryja pozwoliła, by wyzwaniem stały się dla niej potrzeby jej starszej kuzynki. Nie wycofała się, nie pozostała obojętną. Myślała bardziej o innych, niż o sobie samej. I to wniosło w jej życie dynamizm i entuzjazm. Każdy z was może zadać sobie pytanie: w jaki sposób reaguję na potrzeby, jakie widzę wokół siebie? Czy myślę natychmiast o usprawiedliwieniu, by zwolnić się z obowiązku, czy też wykazuję zainteresowanie i oddaję siebie do dyspozycji? Oczywiście, nie możecie rozwiązać wszystkich

problemów świata. Ale być może możecie zacząć od tych, które są najbliższe was, od spraw w waszej okolicy. Kiedyś ktoś powiedział Matce Teresie z Kalkuty: „To, co matka robi, jest zaledwie kroplą w oceanie”. A ona odpowiedziała: „Ale gdybym tego nie robiła, w oceanie byłoby o jedną kroplę mniej”.

Wobec konkretnej i pilnej potrzeby, należy działać pośpiesznie. Jak wiele osób na świecie czeka na odwiedzin kogoś, kto się nimi zajmie! Ileż osób starszych, chorych, uwięzionych, iluż uchodźców potrzebuje naszego współczującego spojrzenia, naszych odwiedzin, jako brata lub siostry, pokonujących barierę obojętności!

Jaki „pośpiech” wprawia was w ruch, drodzy młodzi? Co sprawia, że czujecie się wezwani do tego, by się ruszyć – tak bardzo, że nie jesteście w stanie ustać w miejscu? Tak wiele osób – doświadczonych m.in. rzeczywistością pandemii, wojny, przymusowej migracji, ubóstwa, przemocy, kataklizmów – zadaje sobie pytanie: dlaczego mnie to spotyka? Dlaczego właśnie mnie? Dlaczego teraz? Tymczasem kluczowe pytanie naszej egzystencji brzmi: *dla kogo jestem?* (por. Posynodalna Adhortacja ap. *Christus vivit*, 286).

Pośpiech młodej kobiety z Nazaretu jest pośpiechem właśnie tych, którzy otrzymali nadzwyczajne dary od Pana i nie mogą powstrzymać się przed dzieleniem się nimi, przed rozlewaniem na innych ogromnej łaski, której sami doświadczyli. Jest to pośpiech tego, kto umie przedkładać potrzeby innych ponad własne. Maryja jest przykładem młodej osoby, która nie traci czasu, próbując zwrócić na siebie uwagę lub poszukując uznania innych – jak zdarza się to wówczas, gdy uzależniamy się od „polubień” w mediach społecznościowych – ale wyrusza w poszukiwaniu najbardziej autentycznych więzi, wypływających ze spotkania, z dzielenia się, z miłości i służby.

Od chwili zwiastowania, kiedy po raz pierwszy wyruszyła w odwiedziny do swej kuzynki Elżbiety, Maryja nie ustaje w przemierzaniu przestrzeni i czasów, odwiedzając swe dzieci, potrzebujące jej troskliwej pomocy. Nasze pielgrzymowanie, *jeśli jest w nim obecny Bóg*, prowadzi nas wprost do serca każdego z naszych braci i sióstr. Jak wiele świadectw otrzymujemy od osób „odwiedzonych” przez Maryję, Matkę Jezusa i naszą Matkę! W iluż miejscach na krańcach ziemi przez wieki – za sprawą objawień lub wyjątkowych łask – Maryja nawiedzała swój lud! Praktycznie nie ma miejsca na ziemi, którego by nie odwiedziła. Matka Boża pielgrzymuje pośród swego ludu, poruszona opiekuńczą czułością, biorąc na siebie zmartwienia i zmienne koleje losu. A gdziekolwiek znajduje się sanktuarium, kościół czy kaplica jej poświęcona, tam licznie przybywają Jej dzieci. Jak wiele mamy wyrazów ludowej pobożności! Pielgrzymki, święta, modlitwy błagalne, przyjmowanie w domach peregrynujących obrazów, a także wiele innych, to konkretne przykłady żywej relacji pomiędzy Matką Pana i Jej ludem, którzy wzajemnie się odwiedzają!

Dobry pośpiech zawsze popycha nas ku górze i ku innym

Dobry pośpiech zawsze kieruje nas ku górze. Istnieje też jednak pośpiech niewłaściwy, jak na przykład ten, który sprawia, że podchodzimy do życia w sposób powierzchowny i wszystko traktujemy z lekkodusznością, bez uwagi czy zaangażowania, bez prawdziwego uczestniczenia w tym, co robimy; to pośpiech, z jakim żyjemy, uczymy się, pracujemy, spotykamy się z innymi, bez angażowania w to naszej głowy, a jeszcze mniej serca. Zdarza się on też w naszych relacjach: w rodzinie, kiedy nigdy nie słuchamy tak naprawdę innych i nie poświęcamy im czasu; w przyjaźniach, kiedy oczekujemy, że przyjaciel będzie nas zabawiał i odpowiadał na nasze wymagania, lecz widząc, że przeżywa kryzys i nas potrzebuje, zaczynamy go unikać i kierujemy

się ku komuś innemu; w naszych relacjach uczuciowych, między zakochanymi, gdzie dwie osoby będąc razem, rzadko wykazują się cierpliwością, by dogłębnie poznać się nawzajem. Takie samo podejście możemy okazywać w szkole, w pracy i w innych przestrzeniach codziennego życia. Cóż, trudno by wszystkie te sprawy przeżywane w pośpiechu, wydały owoce. Istnieje ryzyko, że pozostaną jałowe. Tak, jak czytamy w Księdze Przysłów: „Zamiary pracowitego [prowadzą] do zysku, a wszystkich śpieszących się – do straty” (Prz 21, 5).

Kiedy Maryja przybywa wreszcie do domu Zachariasza i Elżbiety, dochodzi tam do wspaniałego spotkania! Elżbieta doświadcza na sobie cudownego działania Boga, który obdarza ją synem, choć sama jest już w podeszłym wieku. Miałaby wszelkie podstawy, żeby mówić przede wszystkim na swój temat, jednak nie jest skupiona na sobie, ale zwraca się do swej młodej kuzynki, by powitać ją i owoc Jej łona. I gdy tylko słyszy Jej pozdrowienie, Elżbieta zostaje napełniona Duchem Świętym. Takie niespodzianki i nagłe powiewy Ducha mają miejsce wówczas, kiedy żyjemy w sposób prawdziwie gościnny, kiedy w centrum stawiamy gości, a nie nas samych. Widzimy to także w historii Zacheusza. W Ewangelii wg św. Łukasza czytamy: „Gdy Jezus przyszedł na to miejsce [gdzie znajdował się Zacheusz], spojrzał w górę i rzekł do niego: «Zacheuszu, zejść prędko, albowiem dziś muszę się zatrzymać w twoim domu». Zezszedł więc z pośpiechem i przyjął Go rozradowany” (Łk 19,5-6).

Wielu z nas zdarzyło się, że Jezus niespodziewanie wyszedł nam na spotkanie: to w Nim po raz pierwszy doświadczyliśmy bliskości, szacunku, braku uprzedzeń i pośpiechu, miłosiernego spojrzenia, którego nigdy nie spotkaliśmy u innych. A to nie wszystko, poczuliśmy też, że Jezusowi nie wystarczało spoglądanie na nas z oddali, ale chciał być blisko nas i dzielić z nami swoje życie. Radość z tego doświadczenia wzbudziła w nas pośpiech, by Go przyjąć, pilną potrzebę bycia z Nim i lepszego poznania Go. Elżbieta i Zachariasz ugościli Maryję i Jezusa! Uczmy się od tych dwojga starsuszków, co znaczy gościnność! Zapytajcie waszych rodziców, dziadków i najstarszych członków waszych wspólnot, co znaczy dla nich być gościnnym wobec Boga i wobec innych. Warto, byście wysłuchali doświadczeń tych, którzy was poprzedzili.

Drodroży młodzi, nadszedł czas, by z pośpiechem wyruszyć ku konkretnym spotkaniom, ku prawdziwemu przyjęciu tego, kto jest inny niż my, tak, jak dzieje się to w przypadku młodej Maryi i starszej już Elżbiety. Tylko w ten sposób będziemy mogli pokonać odległości dzielące pokolenia, klasy społeczne, kultury etniczne i wszelkiego rodzaju grupy oraz kategorie, a także wojny. Dla rozbitej i podzielonej ludzkości, młodzi ludzie zawsze są nadzieją na nową jedność. Ale tylko wówczas, gdy posiadają pamięć. Tylko wtedy, kiedy słuchają o dramatach i marzeniach osób starszych. „Nie jest przypadkiem, że wojna powróciła do Europy w czasie, gdy odchodzi pokolenie, które doświadczyło jej w ubiegłym wieku” (*Oreędzie z okazji II Światowego Dnia Dziadków i Osób Starszych*, 24 lipca 2022 r.). Potrzeba przymierza pomiędzy młodzieżą a starszymi, aby nie zapomnieć nauki płynącej z historii, aby przezwyciężyć polaryzacje i ekstremizmy współczesnych czasów.

Pisząc do Efezjan, św. Paweł oznajmiał: „Ale teraz w Chrystusie Jezusie wy, którzy niegdyś byliście daleko, staliście się bliscy przez krew Chrystusa. On bowiem jest naszym pokojem. On, który obie części [ludzkości] uczynił jednością, bo zburzył rozdzielający je mur – wrogość” (Ef 2, 13-14). Jezus jest Bożą odpowiedzią na wyzwania ludzkości w każdym czasie. I tę odpowiedź Maryja niesie w sobie, kiedy udaje się na spotkanie z Elżbietą. Największym prezentem, jakim obdarza swą podeszłą wiekiem

krewną, jest przyniesienie jej Jezusa. Z pewnością także Jej konkretna pomoc była cenna. Jednak nic nie mogłoby wypełnić domu Zachariasza tak wielką radością, ani tak wielkim znaczeniem, jak obecność Jezusa w łonie Dziewicy Maryi, która stała się żywym tabernakulum Boga. W tej górskiej okolicy Jezus przez samą swą obecność i bez wypowiedzenia choćby jednego słowa, wygłasza swe pierwsze „kazanie na górze”: ogłasza w ciszy błogosławieństwo maluczkich i pokornych, którzy powierzają się Bożemu miłosierdziu.

Moim przesłaniem dla was, młodych, i zarazem wielkim przesłaniem, które niesie Kościół jest Jezus! Tak, tym przesłaniem jest On sam, Jego nieskończona miłość wobec każdego z nas i Jego zbawienie i nowe życie, które nam dał. Zaś Maryja jest dla nas wzorem, jak przyjąć w naszym życiu ten ogromny dar i jak ogłaszać go innym, stając się tymi, którzy niosą cierpiącej ludzkości Chrystusa, Jego współczującą miłość i hojną służbę.

Wszyscy razem do Lizbony!

Maryja była dziewczyną, podobną do wielu z was. Była jedną z nas. Tak pisał o niej bp Tonino Bello: *Święta Maryjo (...) wiemy, że zostałeś przeznaczona do żeglowania po pełnym morzu. Lecz jeśli zmuszamy Cię do pływania przy brzegu, to nie dlatego, że chcemy Cię ograniczyć, ale dlatego, że pragniemy Cię widzieć blisko plaż naszego zniechęcenia. W ten sposób możemy uświadomić sobie, że my również jesteśmy powołani, podobnie jak Ty, do żegluga po oceanach wolności [2].*

Jak przypominałem w pierwszym orędziu z tej trylogii, to z Portugalii w XV i XVI w. wielu młodych ludzi – a wśród nich liczni misjonarze – wyruszało ku nieznanym światom, także po to, by podzielić się z innymi ludami i narodami doświadczeniem spotkania Jezusa (por. *Orędzie ŚDM 2020*). I to tę ziemię Maryja zechciała w szczególny sposób odwiedzić na początku XX w., kiedy to z Fatimy zwróciła się do całego świata z potężnym i zadziwiającym orędziem o Bożej miłości, wzywając do nawrócenia i do prawdziwej wolności. Wobec każdego i każdej z was ponawiam moje serdeczne zaproszenie do udziału w tej wielkiej międzykontynentalnej pielgrzymce ludzi młodych, której kulminacją będą Światowe Dni Młodzieży w Lizbonie, w sierpniu przyszłego roku. Przypominam wam też, że 20 listopada bieżącego roku, w uroczystość Chrystusa Króla Wszechświata, będziemy obchodzić Światowy Dzień Młodzieży w Kościołach lokalnych na całym świecie. A w związku z nim, wielką pomocą dla tych, którzy działają w duszpasterstwach młodzieży może być niedawny dokument, opublikowany przez Dykasterię ds. Świeckich, Rodziny i Życia

Drodzy młodzi, marzę o tym, byście podczas ŚDM mogli na nowo doświadczyć radości spotkania z Bogiem oraz z braćmi i siostrami. Po długim okresie rozłąki i izolacji – z Bożą pomocą – odkryjemy w Lizbonie radość braterskiego uścisku pomiędzy narodami i pokoleniami, uścisku pojednania i pokoju, uścisku nowego misyjnego braterstwa! Niech Duch Święty rozpali w waszych sercach pragnienie powstania i radość wspólnego wędrowania w stylu synodalnym, odrzucając fałszywe granice. Czas na powstanie jest teraz! Powstańmy w pośpiechu! I tak, jak Maryja, nieśmy w sobie Jezusa, by móc głosić Go wszystkim! W tym pięknym okresie waszego życia, idźcie naprzód i nie odkładajcie tego, co Duch może w was dokonać! Z serca błogosławię waszym marzeniom i waszej drodze.

Rzym, u św. Jana na Lateranie, 15 sierpnia 2022 r.,
w Uroczystość Wniebowzięcia Najświętszej Maryi Panny.

Franciszek

E-Samotność w wirtualnym tłumie



Ks. prof. zw. dr hab. Andrzej Zwoliński – UPJPII w Krakowie

Ur. w 1957 r. w Radwanowicach (woj. krakowskie). Profesor, teolog, socjolog. Studia filozoficzno-teologiczne na Papieskim Wydziale Teologicznym w Krakowie, studia z zakresu nauk społecznych na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Od 1990 r. pracownik naukowo-dydaktyczny Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, obecnie kierownik Katedry Katolickiej Nauki Społecznej. Od 1995 r. dyrektor Wydawnictwa Naukowego PAT. Od 1995 roku kierownik Katedry Katolickiej Nauki Społecznej na Wydziale Teologicznym, a później – po reorganizacji Uczelni – na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie. Od 2003 roku profesor nauk teologicznych. Główne obszary badań: katolicka nauka społeczna, socjologia, psychologia społeczna, historia.

Wstęp

Alvin Toffler, znany amerykański publicysta, który zasłynął jako autor książki „Szok przyszłości”, stwierdził, że słowo „zmiana” jest kluczem do zrozumienia współczesnego czasu. Zmiana i innowacyjność są stale poszukiwane, mają swoją wartość na rynku, gdyż efektem jest ciągle nowa oferta. Zmiany te jednak mogą okazać się zbyt szybkie, powodują zamieszanie w psychice, która nie zdąży przywyknąć do wielu otaczających zjawisk, zanim znikną w fali nowych ofert i propozycji. Czynnikiem największych zmian jest technika i nowe technologie, które stwarzają zjawisko nazywane inwazją nowości. Pierwszym znakiem zmian jest radykalne zerwanie z przeszłością. Skraca się także znacznie kontakt ludzi z konkretnymi rzeczami: każda jest „na chwilę”, wymiataana ze świadomości przez kolejne mody i trendy. Nowoczesna technika zniszczyła odległość, preferując kontakty szybkie, częstsze i błyskawiczne, ale tym samym najczęściej płytkie i bez znaczenia dla rozwoju osobowości. Wszystko to wymaga nowych przystosowań, staje się kolejnym wyzwaniem dla ludzi. Z trudnością przychodzi odpowiedzieć na pytanie, czy te zmiany oznaczają postęp ludzkości, czy też jego zagrożenie¹.

Każdy kontakt i relacja z inną osobą są wielorako uwarunkowane, przez czynniki niekiedy niezależne od osób, które je tworzą. Należą do nich np. odległość przestrzenna, odrębności kulturowe, czy istniejące stereotypy w myśleniu każdej z ich. Sam człowiek konstruując system komunikacji z innymi jest współtwórcą nowych uwarunkowań. Najlepiej to widać na przykładzie Internetu, w którym pojawiło się szereg nowych składników w technologicznej przestrzeni spotkania². Amerykanie mówią o krzykliwej informacji „czerwony ślad” – to wydarzenie, które odwraca uwagę i przykrywa inne prawdy. To rodzaj niebezpiecznego zwodzenia człowieka w kierunku błahych treści

¹ J. Bańka, *Przeciw szokowi przyszłości*, Wyd. «Śląsk», Katowice 1977, s. 11–16; E. Bendyk, *Koniec postępu*, Polityka, 2012, nr 44, s. 62–63.

² R. E. Innis, *Technika a sposób widzenia świata*, przekł. S. Nowotny, [w:] Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne, PIW, Warszawa 1993, s. 78–89.

i obrazów, przy porzuceniu istotnych dla jednostki prawd i znaczeń. To оголошение człowieka z uważności³.

1. Wirtualne spotkania

Od dawna zauważono, że w człowieku trwa stała dążność do spotkania innych. W ten sposób odzywa się w jednostce jej społeczna natura, otwarcie na innych i chęć dopełnienia własnego życia w spotkaniu z innymi. Obecność człowieka w świecie informacji również nie zmieniła tej tendencji, ale naznaczyła ją nową jakością. Tradycyjne spotkanie między ludźmi było nasycone prywatnością, wzajemnym jej ofiarowaniem i zaproszeniem do świata własnych przeżyć, doznań, przy skupieniu uwagi na jej bogactwie i głębi. Spotkania internetowe są przede wszystkim ilościowe, masowe, bez zwracania uwagi na ich anonimowość i płytkość, tymczasowość i zmienność. Spotkanie między ludźmi przy udziale Internetu są podobne do ilościowej fascynacji zbiorami danych i masowością przepływu informacji. Istotą takiego spotkania jest sama jego rejestracja, zaistnienie kontaktu, a nie jego jakość czy inne duchowe przymioty wydarzenia. Istnieje rodzaj „spijania danych” o innych ludziach, z pominięciem ich głównego problemu czy pytania, które noszą oni w sobie. Podobnie, jak w przypadku innych danych, otrzymuje się niezwykłą ilość danych o ludziach, ale bez obecności w nich tego, co typowo ludzkie i niezbędne przy spotkaniu – świadomość ich obecności z całym spectrum ich życia obok naszego życia⁴.

Zmiana sposobu konsumpcji kultury masowej nastąpiła bardzo szybko i wydaje się, że bez niezbędnej refleksji nad tym procesem. Życie towarzyskie było tradycyjnie formą przystosowania jednostki do współżycia społecznego. Obecnie dorastanie do udziału w globalnej kulturze dokonuje się w większości w samotności, przed ekranem komputera. W jego przebiegu brak jest koniecznego komentatora, weryfikatora i pomocnego dojrzałego świadka pomocnego we właściwym rozeznaniu się w ogromnym napływie informacji. Ten sam brak dotyczy kontaktu z innymi ludźmi i wyboru właściwego spotkania. Internetowe kontakty umożliwiają bezkrytyczne przyjęcie kontaktu z kimś przypadkowym, nieznanym, a nawet groźnym, jak np. dziecko akceptujące łączność z pedofilem czy młody człowiek z handlarzem narkotyków. Przypadkowe spotkania, nie poddawane dyskusji w gronie bliskich osób, akceptowane w samotności rodzą zagrożenie rozczarowania i pogłębienia frustracji w zderzeniu z rzeczywistymi oczekiwaniami użytkownika sieci⁵.

Około 80 proc. dzieci i młodzieży włączonych jest do Internetu od 2 do 8 godzin na dobę – również w godzinach nocnych. W zdecydowanej większości tego czasu są oni sami, gdyż rodzice najczęściej nie interesują się, co ich dziecko robi w sieci. Ponad 90 procent czasu spędzonego w sieci jest przeznaczone na spotkania towarzyskie „z przyjaciółmi”, z którymi uczestniczy w „imprezce” (portale społecznościowe: Facebook, Nasza Klasa, komunikatory: GaduGadu lansują hasło, że „wszystko jest imprezką”). Używanie sieci traktuje się jako formę rozrywki, która jest bierna i ma charakter konsumpcyjny. Popularnością cieszy się muzyka, filmy i różnego rodzaju „śmieszne

³ T. Rowiński, *Kto ma informacje, ten ma władzę. Rozmowa z Maciejem Howieckim*, Fronda, 2012, nr 62, s. 19–21.

⁴ Por. M. Herma, *Informacja jest piękna*, Polityka, 2012, nr 43, s. 88–91.

⁵ Por. D. Riesman, *Samotny tłum*, przekł. J. Strzelecki, Wyd. vis-a-vis/Etiuda, Kraków 2011, s. 191–216.

serwisy”, typu: demotywatory, kwejk, wiocha.pl. Dane opublikowane w Google wskazują, że w polskim Internecie najczęściej wyszukiwanym słowem w 2011 roku był wyraz „kwejk” – to nazwa serwisu z niewyszukanymi żartami. Uczestnicy sieci wykorzystują też zasoby Internetu do nauki i edukacji, ale czas poświęcony na naukę i rozwijanie osobistego potencjału i zdolności jest zdecydowanie krótszy. Praca przegrywa na co dzień z wyborem bieżących zadań towarzyskich, rozrywkowych i konsumpcyjnych. W atmosferze zabawy i rozrywki bardzo łatwo o kontakty przypadkowe, które traktuje się jako element „luzu” i chwilowego odprężenia, bez szerszego spojrzenia na konsekwencje i odpowiedzialność za innych i siebie. Internet stał się rodzajem dopełnieniem każdego dnia życia, ucieczką przed pracą i alternatywnym – dla rzeczywistego – łatwym światem⁶.

Liczne kontakty internetowe pozwoliły na powstanie grup rówieśniczych „dobrze ustawionych”, „poinformowanych”, „obecnych”, którzy przenoszą swe wirtualne kontakty na środowiska codziennego życia. „Dobrze poinformowany” imponuje w środowisku znajomością wielu spraw i tematów, niekiedy pozostających kulturowym tabu. Wiele spraw ocenia i rozstrzyga według wcześniej spotkanych wirtualnych diagnoz. Z lekceważeniem odnosi się do „nieobecnych” w sieci, traktując ich jako niedojrzałych i „nienowoczesnych”. Samo dotknięcie tematu, którego dokonał w sieci, nobilituje go i pozwala spojrzeć z góry na innych członków społeczności klasowej, szkolnej czy środowiskowej. Oceny i opinie „obecnych w sieci” nie są jednak własne ani ugruntowane refleksją. Cechuje je zmienność – uzależniona od wersji obecnej w Internecie, a także brak argumentów, które zazwyczaj biorą się z przemyślenia i wiążą się z wysiłkiem intelektualnym⁷. Jednocześnie zarówno psychologia naukowa, jak i psychologia życia rodzinnego – uprawiana na co dzień w domu, w pracy, życiu sąsiedzkim i publicznym, nie poddaje refleksji coraz szerszych kręgów problemów tworzonych przez podział rzeczywistości na dwa – nie całkiem połączone, a nawet odrębne – światy. Nigdy oba są realne, a realne inaczej⁸.

Obraz świata, budowany na podstawie spotkań internetowych, jest schematyczny i podporządkowany prostym konstrukcjom, które można zauważyć w grach komputerowych. Pomimo pojawienia się gier coraz bardziej skomplikowanych i złożonych w swej fabule, niosą one z sobą schematyczny świat, odarty z bogactwa człowieczeństwa. Podobnie jak film, gry komputerowe, są budowane na zasadzie redukcji niektórych aspektów życia, celem wydobycia i ukazania wątków najbardziej sensacyjnych i zaskakujących. Życie tymczasem zawiera w sobie całą rzeczywistość, niesie naraz wszystkie jego elementy. Efektem jest spojrzenie na życie własne i innych na zasadzie redukcji: odrzucenia tego, co „nudne”, „takie same”, „bezbarwne”, a wydobycie z niego tego, co frapujące. Jednak gdy to jest możliwe w grze czy filmie, staje się niemożliwe w życiu, które musi być traktowane całościowo. Z tego samego powodu można twierdzić, że gry ogłupiają – twierdzenie, że dostarczają nowej wiedzy, pozwalają postrzegać pomyłki nie jako porażki, lecz możliwość rozwoju, pozwalają testować różne rozwiązania problemów, przygotowują do nowych wyzwań i testowania różnych hipotez – jest mylące. W życiu realnym bowiem najczęściej nie ma możliwości

⁶ J. Jackiewicz-Korczyński, *Pokolenie szoku informacyjnego*, Nasz Głos, 2012, nr 2, s. 31.

⁷ Por. D. Riesman, *Samotny tłum...*, dz. cyt., s. 235–243.

⁸ Z. Nęcki, *Psychologia człowieka zalogowanego*, Wychowawca, 2019, nr 9, s. 4–6.

„powtórki”, „testowania”, „nowego poszukiwania” – czego przykładem jest rola wierności i stałości dla wielu decyzji i działań człowieka⁹.

Gorączkowe poszukiwania kontaktu w Internecie, bardzo łatwo zaspokojone i realizowane, nie prowadzi do prawdziwego spotkania, które wymaga bezpośredniego zetknięcia się osób. Przestrzeń między nimi nie może być zniekształcona przez jakiegokolwiek pośrednika, choćby to była internetowa sieć, stwarzająca złudzenie spotkania. Lecz otrzymać od kogoś garść informacji, zredagowanych dla potrzeb owego kontaktu, nie jest jeszcze spotkaniem. Może być zaledwie pretekstem i przyczynkiem do niego.

Miejscem kontaktu ogromnej rzeszy przypadkowych ludzi jest Internet. Dostarcza ogromnych możliwości wielorakiego rodzaju kontaktu, lecz jednocześnie pożera uwagę, czas i energię swych użytkowników. Podobnie jak centra handlowe jakby nie biorą pod uwagę zawartości portfeli swych klientów, Internet nie zważa na możliwości ludzkiego umysłu i jego zdolności percepcyjne. Z wielorakich i nadmiernych w treści kontaktów rodzi się świat „przeładowanych” ludzi, których głowy stały się platformą sieciową, na których informacje, myśli i idee walczą o przetrwanie. Mózg człowieka zmienia się w zależności od tego, jak jest wykorzystywany, zwłaszcza gdy dokonuje się to z zaangażowaniem. Aktywizują się wówczas ośrodki emocjonalne, które uwalniają wzmacniające neuroprzekaźniki. Zawsze odbywa się to kosztem odpowiedzialnych za inne funkcje rozumu. Gdy ktoś zajęty jest pisanie esemesów, nie może jednocześnie uczyć się grać na skrzypcach. Wybierając pewne czynności i preferując jeden typ zajęć, człowiek jednocześnie staje się „specjalistą” w wąskiej dziedzinie. Tak więc uczestnicy cyfrowego społeczeństwa są w trakcie przeprogramowywania swojego życia. Ludzie towarzyszą łączeniu się komputerów w tworzeniu nowych sieci, w wymianie ich zasobów i wzmocnieniu bazy danych. Eksplozja informacji zmienia zdolności intelektualne człowieka, a także fizycznie jego mózg. Wytwarza się nawet rodzaj przymusu, by rejestrować coraz więcej informacji, nawiązywać nowe kontakty, a także strach, że coś może nas ominąć. Niektórzy badacze twierdzą, że to leży u podstaw faktu, iż współcześni ludzie mówią coraz szybciej – jak gdyby myśleli, że odbiorcy nie starczy czasu, żeby ich wysłuchać. Coraz bardziej także zanika zdolność prowadzenia dialogu wewnętrznego, spokojnej analizy myślowej i refleksji. Myślenia dosłownie zaczyna wychodzić na zewnątrz – opuszcza wnętrze człowieka i przenosi się na platformy cyfrowe¹⁰.

Spotkanie z tłumem internetowych udziałowców jest z natury powierzchowne i sprowadza się do tego, co ktoś opublikuje: fotografii, filmiku czy słów, niekiedy zamienionych na graficzne ikonki. Za pomocą Internetu trudno wyrazić siebie w sposób pełniejszy niż za pomocą owych ubogich, uzewnętrznionych środków, którymi niezwykle łatwo manipulować bardziej kreując siebie, niż się przedstawiając. Nie zmienia tego faktu nawet całodobowe szpiegowanie interesującej osoby, które jedynie zwiększa ilość danych o jej życiu, lecz niewiele mówi o niej samej. Rejestracja wszystkich kontaktów danej osoby, jej droga przebyta w ciągu dnia, czy dokonane zakupy niewiele o niej mówią, stwarzając wrażenie coraz pełniejszego jej oglądu¹¹.

⁹ Por. M. Maciejewska, *10 mitów o grach komputerowych*, Wprost, 2009, nr 36, s. 56–58.

¹⁰ F. Schirmacher, *Stan odmóżdżenia* (Der Spiegel, 16 XI 2009), Forum, 2010, nr 7, s. 18–25.

¹¹ T. Rożek, *Kij i marchewka*, Gość Niedzielny, 2019, nr 12, s. 58–59. Por. G. Hamann, M. Rohwetter, *Google. Szpieg całodobowy* (Die Zeit, 5 II 2009), Forum, 2009, nr 7, s. 54–61.

2. Autoprezentacja

Nawet prosta prezentacja własnego „ja” w Internecie wiąże się z pokonaniem szeregu problemów dotyczących prawdy o sobie i jej przedstawienia. Człowiek w procesie socjalizacji opanował sztukę maskowania, jako jedną z najbardziej pierwotnych umiejętności. Jej pierwszym przejawem była np. zdolność panowania nad uśmiechem. Niemowlę potrafi się uśmiechać intencjonalnie – by być miłym dla innych. W miarę dorastania pojawiają się uśmiechy, które fałszywie komunikują emocje faktycznie nie przeżywane, ale których oczekują od nas inni lub które opłaca się symulować. Najczęściej uśmiech zastępuje wyrażenie słowne, jest jednym z ważnych komunikatów pozawerbalnych. Podobnie inne gesty w komunikacji bezpośredniej, w spotkaniu twarzą w twarz, mają swe znaczące miejsce. Pomimo wszystko, zdaniem wielu psychologów, to właśnie owym pozawerbalnym kanałem „przecieka” wiele z fałszu, skrywanej prawdy. Kanały te bowiem przepuszczają mimowolnie skrywane informacje. Hipoteza tzw. „przecieku” (ang. leakage hypothesis) zakłada, że kanał pozawerbalny jest trudniejszy do kontrolowania. Rozmówca łatwiej może się więc zorientować w kreowanym kłamstwie, gdy bezpośrednio spotyka swego rozmówcę, a łatwiej można go oszukać podczas rozmowy przez telefon, czy też komunikat internetowy¹².

W komunikowaniu internetowym dodatkową trudnością jest samoprezentacja użytkownika. Profil na portalu społecznościowym nie jest bowiem odpowiednikiem lustra. Badania psychologów: Amy Gonzalesa i Jeffrey’a Hancock’a z Cornell University, wykazały, że przy tego typu prezentacji zachodzi konflikt między „Ja realnym” a „Ja idealnym”. Użytkownik ma bowiem świadomość rozbieżności, które zachodzą między tymi dwoma kategoriami obrazu samego siebie. Ta konfrontacja w przypadku stanięcia przed lustrem, czy oglądaniem własnego zdjęcia, słuchania nagrań własnego głosu skutkuje obniżeniem aktualnej samooceny. Nie ma jednak takiej konieczności, gdy jednostka skupia się na stworzeniu własnego wirtualnego wizerunku. Zdaniem innego naukowca, Josepha Walthera, twórcy modelu hipecpersonalnego, internetowe serwisy społecznościowe dają możliwość selektywnej autoprezentacji. Komunikując się z kimś przez Internet jednostka jest bowiem w stanie, w zdecydowanie większym stopniu niż w „realu”, zapanować nad niechcianymi reakcjami. Łatwiej jest więc sterować autoprezentacją w Internecie, dlatego jest ona bliższa temu, jak człowiek chce być postrzegany, co prowadzi do wzrostu samooceny. Podstawą owej prezentacji jest bowiem „Ja idealne”. Kreowany jest subiektywny własny wizerunek, zbliżający się do „Ja idealnego”, czyli do tego, jaki człowiek chce być. Internet jest więc bardziej atrakcyjnym instrumentem kreowania idealnego obrazu siebie samego, niż miejscem spotkania z prawdziwym wizerunkiem użytkownika¹³.

Analizując jedynie profil jednostki na portalach społecznościowych nie poznajemy więc człowieka. Ilość opublikowanych danych na takim profilu nie zbliża w zdecydowany sposób do zapoznania się z kimś, rozpoznania jego intencji i motywów prezentacji. Jest jedynie uzupełnieniem prawdziwie realnego spotkania i wymianą komunikatów między znajomymi. Rzeczywisty obraz człowieka jest zakryty ekranem komputera, jest poza nim – pojawia się wizerunek wymyślony, a niekiedy celowo manipulowany.

¹² Por. J. Antas, *O kłamstwie i kłamaniu. Studium semantyczno-pragmatyczne*, Universitas, Kraków 2000, s. 209–222, 282–295.

¹³ Por. A. Gonzales, J. Hancock, *Mirror. Mirror on my Facebook Wall: Effects of Exposure to Facebook on Self-Esteem, Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 2011, nr 14 (1–2), s. 79–83.

To człowiek, którego naprawdę nie ma, jest jedynie w marzeniach czy subiektywnych odczuciach uczestnika prezentacji. Pomimo złudzenia kontaktu z innymi, pogłębia samotność jednostki. Udowodniły to np. badania wpływu telefonów komórkowych i smartfonów na samotność. Psycholog kliniczny, Sherry Turkle, opublikowała swe badania pod frapującym tytułem: „Samotni razem: dlaczego oczekujemy więcej od zdobyczy techniki, a mniej od siebie nawzajem”¹⁴.

Cechą spotkania internetowego jest jego szybkość i nerwowość. W erze Internetu wygrywa umysł, który skacze z jednego źródła danych o świecie na inne. Dzięki cyfrowym mediom człowiek znalazł się w nowym systemie postrzegania, które wyklucza skupienie uwagi i koncentrację oraz namysł. Skupienie się na jednym obiekcie zainteresowania kończy się bowiem stagnacją, pozostaniem poza grupą „zorientowanych”, posiadaniem „starego sprzętu” i nieznajomością nowych trendów w technologicznych ofertach. To dzięki nim coraz to nowsze komputery i podłączone do nich urządzenia znajdują swych nabywców i swe miejsce w domu, w biurze, w szkole i w innych, różnych miejscach codziennego przebywania ludzi. Takie zaburzenia, jak nadpobudliwość, deficyt koncentracji i nadaktywność (ADHD) okazują się w zasadzie czymś normalnym, a chorobliwe wydaje się zdolność do skupienia i prowadzenia spokojnej refleksji. Thom Hartman mówi o niekorzystnym dla pracodawców przypadku „przekoncentrowania”. Poszukują oni bowiem pracowników zdolnych do natychmiastowych zmian zajęć, błyskawicznej reakcji na nowe potrzeby rynku. Powinno się mówić o „niedostatecznej zdolności do zmiany zadań” (task switching deficite disorder, TSDD), jako o braku predyspozycji do podjęcia pracy. Peter Mausek wysunął nawet hipotezę, że warunki życia w epoce informatyki spowodowały powstanie nowej wersji kultury zbieracko-łowickiej. Wymaga ona takich zdolności, jak czujność i umiejętność możliwie szybkiego przenoszenia uwagi z jednego obiektu na drugi. Taką właściwość musieli posiadać praludzie, gdy prowadzili koczowniczy tryb życia. Koncentracja uwagi była cechą Osadniczego trybu życia, a tym samym należała do epoki przedcyfrowej¹⁵.

Inna cechą przekazu internetowego jest jego selektywność. Sелеktywność jest nieodłączną cechą każdego działania internetowego, co wynika z konieczności rejestrowania danych, doprowadzonych do postaci możliwej do technicznej obróbki. I tak np. zdjęcie człowieka programy komputerowe mogą identyfikować wybierając zaledwie kilka jego elementów: rozstaw oczu (zwłaszcza wgłębienie oczodołów), usta (wysokość na jakiej się znajdują, szerokość i wysokość warg, ich kolor), brwi (ich grubość, odległość od siebie, szerokość), nasada nosa (długość nosa i umiejscowienie jego nasady) i kości policzkowe (ich względna wysokość, rozstaw i kształt). Są to te części twarzy, które z biegiem lat życia ulegają najmniejszym przemianom. Komputer potrafi zidentyfikować zdjęcie szybciej niż ktokolwiek – specjaliści do spraw ochrony danych osobowych ostrzegają, że niedługo trudno będzie zachować anonimowość i prywatność, gdziekolwiek umieszczone są kamery, rejestrowana jest grupa ludzi, robione są cyfrowe zdjęcia, choćby za pomocą komórki telefonicznej. Korzystając z programu automatycznego rozpoznawania twarzy, które sięgają po dane z serwisów społecznościowych, można uzyskać opis anonimowej fotografii, uzyskać więc imię i nazwisko danej osoby, czy jest z kimś w związku, jakiej muzyki chętnie słucha, jakie ma

¹⁴ S. Turkle, *Samotni razem; dlaczego oczekujemy więcej od zdobyczy techniki, a mniej od siebie nawzajem*, przekł. M. Cierpisz, Wyd. UJ, Kraków 2013.

¹⁵ E. Kaeser, *Co klik, to myk* (*Neue Zürcher Zeitung*, 27 VIII 2012), Forum, 2012, nr 40, s. 54–55.

poglądy. Tak więc na podstawie jednego zdjęcia można każdego przeświecić, sięgając po dane przypadkowo upublicznione, bo raz zamieszczone w zasobach internetowych. O ilości tego procederu może świadczyć fakt, że każdego dnia w sieci jest oznaczanych ponad 100 milionów ludzi. Dokonuje się to za pomocą i przy użyciu ogromnej ilości zdjęć różnych ludzi – miesięcznie użytkownicy Internetu dodają do sieci trzy miliardy zdjęć. Program, opracowany dla rządu Stanów Zjednoczonych dysponuje zasobem 100 milionów zdjęć, precyzyjnie opisanych i powiązanych z danymi osobowymi.¹⁶ Każdy z przekazów internetowych, tworzących cyberprzestrzeń – obrazkowy, słowny, dźwiękowy – musi być w ten sposób potraktowany. Spotkanie w Internecie z innymi ludźmi dokonuje się więc za pomocą i z udziałem elementów rzeczywistości, które oni tworzą i poddają obróbce technologii komputerowej. Dla użytkowników sieci komputerów wzajemne komunikowanie się za pomocą staromodnej metody wykręcania numeru telefonu, który trzeba zapamiętać, czekanie na uzyskanie połączenia i zgoda na jego nienajlepszą jakość, jest nieżyciowe i zbędne. Komputer umożliwia prawie natychmiastowe połączenie i kontynuowanie kontaktu niezależnie od jego długości – bez zbędnych obciążeń ekonomicznych czy świadomości zajmowania komuś linii. Stąd użytkownicy komputera często pozostają na łączącej ich linii (online) w sumie całe godziny, wypełnione długimi okresami głębokiej ciszy, przerywanej jedynie odgłosem stukania po klawiaturze. Możliwe jest również szybkie zerwanie kontaktu, nawet po krótkiej pogawędce (chat). Z pewnością techniczny pośrednik między ludźmi, łącząc ich, czyni to w sposób jakby niezauważalny i pozornie nieobecny¹⁷.

Pozorna nieobecność komputera i całej sieci, która tworzy wzajemne powiązania między „ja” i anonimowymi „oni”, ma ogromne znaczenie dla budowanej komunikacji. Jednostce łatwiej jest się poddać złudzeniu, że inni są blisko i obok niej. Tworzenie nowej kategorii relacji, czyli wspólnego „my”, przebiega w sposób mało zauważalny przez jednostkę, bez pokonywania trudności jaką stwarza poczucie obcości wobec innych. Dopiero później, z czasem, okazuje się, że jednak mentalność techniczna ma ogromny wpływ na kulturę moralną. Największą trudnością jest bowiem zachowanie w kontakcie technicznym sfery aksjologicznej, uszanować wartości, które wnoszą z sobą inni. Poczucie wartości i odczytanie ich hierarchii wymaga bowiem pełnego spotkania człowieka z człowiekiem, osobowego kontaktu. Wzrost ilości zdobywanej i przechowywanej informacji nie czyni człowieka lepszym¹⁸. Alvin Toffler, w słynnym dziele „Szok przyszłości”, mówi o podwójnym nieprzystosowaniu się człowieka do stworzonej przez siebie cywilizacji informatycznej. Pierwszym nieprzystosowaniem jest nieustannym wysiłek człowieka do zrozumienia i życia w przyjaźni z naturą. Drugim zaś stan nieprzystosowania dotyczy obcości stworzonej przez siebie i szybko zmieniającej się rzeczywistości. Proces ten podobny jest do zjawiska znanego z przyrody: nawet wielkie zbiorniki wodne tracą zdolność oczyszczania się, nie są w stanie „strawić” ogromnej ilości zanieczyszczeń, które wchłaniają. W rezultacie tego zamierają – ginie w nich życie¹⁹.

¹⁶ b.a., *Rozpoznawanie twarzy*, Świat Wiedzy, 2012, nr 5, s. 62–65. Por. A. Merlan, *Epidemia paranoi* (Guardian News), Forum, 2019, nr 16, s. 22–26.

¹⁷ Por. Ch. Jonscher, *Życie okablowane. Kim jesteśmy w epoce przekazu cyfrowego?*, przekł. L. Niedzielski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2001, s. 189–222.

¹⁸ Por. M. Iłowiecki, *Jesteśmy snem komputera*, Spotkania, 1992/1993, nr 52–53, s. 50–52.

¹⁹ W. Moszkowski, *Internet słuszny jak socjalizm*, Nasz Dziennik, 2000, nr 25, s. 11. Por. S. Wilkanowicz, *Wpływ mentalności technicznej na kulturę moralną*, [w:] *Jakość życia. Człowiek wobec cywilizacji technicznej*, pod red. J. Kruciny, Wyd. Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1977, s. 59–71.

3. Predefiniowanie słów i pojęć

Nie przypadkowo Erich Fromm kult techniki wiązał z nekrofilia. Dławi ona zainteresowanie ludźmi, przyrodą oraz organizmami żywymi, rodząc upodobanie do mechanicznych, martwych dóbr, które traktuje się niezwykle poważnie, niekiedy nawet z czułością, dbając o nie, interesując się nimi. Tymczasem świat stechnicyzowany jest pozbawiony życia, jest jedną z postaci świata śmierci i rozkładu. Człowiek cybernetyczny jest niemal wyłącznie zorientowany korowo – jest człowiekiem monokorowym (monocerebral man), czysto racjonalnym. Podchodzi do siebie samego, jak i do świata, czysto racjonalnie, dociekając, jakie są rzeczy, na czym polega ich funkcjonowanie, w jaki sposób można je wytwarzać i nimi manipulować. Takie podejście nazywa „postępowym”, pomijając podejście emocjonalne, a rodząc swoisty narcyzm, którego przedmiotem jest on sam, stanowiąc symbiotyczną jedność z maszyną, która go otacza. Maszyny stają się jego „drugą naturą”, która go otacza, chroni go i dba o niego. Człowiek cybernetyczny ma skłonność do zachowania się w sposób zrutynizowany, stereotypowy, pozbawiony spontaniczności. Jego cechą jest m.in. brak rozróżnienia między materią martwą a żywą, niechęć do nawiązywania trwalszych związków z innymi ludźmi, używanie języka bardziej dla manipulacji niż komunikacji²⁰. Nekrofiliczne patrzenie na świat człowieka techniki, o którym mówił już Erich Fromm, znalazło swe dopełnienie w człowieku spotykającym wirtualnie innych, podobnie jak on unikających realnych kontaktów ludzi. „Łącznikiem społecznym” staje się maszyna, która stwarza złudzenie łączenia wszystkich mózgów ludzkich w jeden „mózg społeczeństwa”. W którym jednak własne zdanie jednostki nie liczy się, gdyż dopiero obecność w Sieci czyni z niego pełnowartościowego uczestnika życia społecznego²¹.

W erze informatycznej nastąpiło zdecydowane predefiniowanie pojęć, zwłaszcza związanych ze sferą intymności i prywatności. Takie terminy, jak „tajemnica”, „bliskość”, „kontakt”, „przyjaźń”, a nawet „miłość” w kontekście przekazu komputerowego nabrały nowego znaczenia. Możliwa bowiem stała się rozmowa bez słów, a przy użyciu ikonki i drukowanych liter; znajomość z kimś bez przebywania w jego pobliżu, a więc bliskość z zachowaniem ogromnej odległości od siebie; spotkanie nie musi już zawierać elementu bezpośredniego kontaktu. Wszystkie te pojęcia, i wiele innych dotyczących relacji międzyludzkich tworzonych za pomocą komputera i łączy multimedialnych, oparte są na przesyłaniu danych, liczbowych informacji o sobie, będących rodzajem statystycznego opisu własnego życia i osoby. W 2012 roku ponad 2 mld internautów, ponad 6 mld abonentów sieci telefonii komórkowej, miliardy urządzeń elektronicznych podłączonych do sieci teleformatycznych, nieustannie wysyła dane, produkuje treści skrzętnie gromadzone na milionach serwerów. Jeden z serwisów internetowego wideo YouTube gromadzi w ciągu minuty 72 godziny filmów nagrywanych przez internautów. Miliard użytkowników serwisu społecznościowego Facebook każdego dnia publikuje ponad ćwierć miliarda zdjęć i wystawia 3 mld „lajków” (najprostsze wyrażenie opinii o notce, fotografii lub filmiku innych użytkowników serwisu. Powstaje w ten sposób nowa era, nazywana już Big Data – epoka wielkich ilości danych, które

²⁰ E. Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcji*, seria: Biblioteka Nowej Myśli, przekł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 383–401.

²¹ J. Diec, *Cywilizacje bez okien. Teoria Mikołaja Danilewskiego i późniejsze koncepcje monadycznych formacji socjokulturowych*, seria: Prace Katedry Rosjoznawstwa UJ, Wyd. UJ, Kraków 202, s. 135–146. Por. E. Majewski, *Nauka o cywilizacji*, t. 1: *Prolegomena i podstawy do filozofii dziejów i socjologii*, Warszawa 1908, s. 316 nn.

mają świadczyć o bliskości ludzi, tworzeniu jednej wspólnoty ludzkiej, o wysiłku, by spotkać ze sobą obcych sobie i oddalonych od siebie ludzi²².

Gromadzonych owych danych i pławienie się w nich nie ma jednak wiele ze spotkania i samoubogacania ludzi. Pomimo zgromadzonej imponującej ilości danych, ludzie cofają się intelektualnie, gdyż w czasach, gdy wiemy coraz więcej niż kiedykolwiek w historii, coraz mniej myślimy. Przytłoczeni nadmiarem informacji, nie mamy czasu jej przetwarzać. Wolimy wiedzieć niż myśleć, co czyni ową wiedzę bezużyteczną, bezpłodną. W oparciu o nią nie dokonuje się żadna pozytywna zmiana w relacjach międzyludzkich, gdyż zgromadzone zbiory danych pozostają bez idei. Pozostały jedynie spostrzeżenia, które potrafią zaspokoić egoistyczne, a nawet narcystyczne ambicje jednostek, których nie obchodzi nikt inny poza nimi i najbliższym otoczeniem. Poszczególne osoby nie posiadają niczego, z czym mogłyby podzielić się ze swymi przyjaciółmi, poza kolejną informacją odczytaną w Internecie. Lecz nie ma już osobistego elementu ofiarowywanego w bezpośrednim kontakcie z innymi²³. Nastąpiła przy tym „etyczna korozja” informacji. Bez refleksji nad treścią informacji i bez konsultacji jej z innymi, obojętna staje się jej wartość. Informacja nabiera znaczenia technologicznego, tracąc ludzki walor, personalistyczny. Możliwość gromadzenia i zdobywania informacji ma większe znaczenie niż możliwość ich wykorzystania. Pytanie o ich celowość oburza, chociaż powinno leżeć u podstaw sięgania po nią²⁴.

Przesadą okazało się mówienie o „rozumie cyfrowym”, którym to pojęciem próbowano określać ogrom zebranych elektronicznie danych – okazuje się on chimerą, bezkształtną i chaotyczną masą, która już dawno straciła sterowalność. Rozum ludzki funkcjonuje zdecydowanie inaczej niż połączone ze sobą automaty skonstruowane na bazie komputera. Naturalny rozum ludzki ma też swoją ograniczoność i pojemność, co nie pozostaje bez znaczenia – nie jest on otwarty na rejestrację nieskończonej liczby danych. Dokonuje selekcji przyjmowanych danych, łatwiej przyswajając jedynie te, które nie są sprzeczne z dotychczasowymi przekonaniem jego właściciela. W ten sposób, poprzez selekcję i porządek w percepcji, dokonuje się kształtowanie osobowości człowieka, sprzężenie w człowieku jego rozumu z emocjami i wolą, co daje pełne, ludzkie walory każdej przyjmowanej prawdy. W ciągu sekundy do ludzkich zmysłów dociera około 100 mld bitów, lecz umysł ludzki jest w stanie skorzystać i uświadomić sobie tylko jedną milionową część tych informacji. Wybór należy więc do najważniejszych elementów nauczania i dojrzewania człowieka²⁵. Jest to także cecha funkcjonowania wszystkich organizmów żywych, mózgu ssaków czy najprostszej komórki, która przechowuje i przetwarza ogromne ilości danych, lecz nie rejestruje wszystkich, które się pojawiają. Mechanizm internetowy w tym względzie jest sztucznym i odbiegającym od naturalnych tendencji obecnych w przyrodzie. Przesadą jest więc mówienie o próbach zbudowania „sztucznego mózgu”, gdyż sama koncepcja tej konstrukcji odbiega od zasadniczej i naturalnej funkcji natury. Technika opiera się na innych zasadach niż przyroda, może być jej dopełnieniem, czy wspomaganie, ale nie może jej zastąpić bez redukcji bogactwa zjawiska życia. Podobnie pomyłką jest techniczne traktowanie natury, czego przykładem może być pierwszy biokomputer,

²² E. Bendyk, *Wrózenie z danych*, Polityka, 2012, nr 43, s. 68–69.

²³ N. Gabler, *Koniec świata idei* (The New York Times, 13 VIII 2011), Forum, 2011, nr 37, s. 18–20.

²⁴ Por. J. Bańka, *Przeciw szokowi przyszłości*, Wyd. „Śląsk”, Katowice 1977, s. 381–387.

²⁵ Por. M. Maciejewska, *Zanim co pomyślisz, dobrze się zastanów*, Przekrój, 2012, nr 43, s. 26–29.

skonstruowany w 1994 roku przez amerykańskiego informatyka i biologa, Leobarda Adlemana. Jego celem było takie „zaprogramowanie” cząsteczek DNA, by dzięki odpowiednim enzymom rozwiązywały one logiczne zadania²⁶. Przeszkodą do tego typu działań jest „wirus nadmiaru”, który pojawia się w każdym komputerowym otwarciu percepcji świata. Granice nauki i techniki są wyznaczone przez ograniczenia w ludzkiej zdolności rozumienia, które jest osadzone w ludzkiej naturze²⁷.

Podobne ograniczenia dotyczą kontaktu z ludźmi. Psychologia oblicza, że liczba osób, z którymi człowiek jest w stanie nawiązać prawdziwe relacje, jest ograniczona do 150 osób. Nadmiar kontaktów prowadzi do ich powierzchowności i tymczasowości. Wobec 150 – osobowej grupy jednostka jest w stanie w miarę racjonalnie strzec swej intymności i prywatności. Tymczasem w samych Stanach Zjednoczonych ponad 90 procent uczniów i studentów korzysta z różnych portali społecznościowych, zwiększając bez limitów liczbę kontaktów. Ich nadmiar prowadzi do komercjalizacji samych kontaktów (ocenianie ich pod kątem: „czy on sie opłaca?”), a jednocześnie pogłębienia skrajnego indywidualizmu, wielu płytkich relacji z większością „facebookowych” znajomości. Sami internauci oceniają, że zdecydowana większość znajomych z Internetu to „powierzchni znajomi” (27 % w badaniach amerykańskich), a drugą grupę stanowią „aktywni znajomi” (24 % to znajomi ze studiów czy z pracy). Tak więc Internet może pomagać podtrzymać kontakt, zbudowany jednak na realnym spotkaniu w określonym środowisku życia. Nie może zbudować znajomości i przyjaźni (o takim zjawisku mówiło jedynie 2 % badanych użytkowników sieci – znają swych „znajomych” jedynie on-line)²⁸.

Zjawisko poszukiwaniu kontaktów z innymi w sieci jest przejawem naturalnej potrzeby komunikowania się z innymi ludźmi, by być dostrzeżonym, docenionym, poznawać innych, uwalniać się z poczucia osamotnienia. Niestety, jest to budowanie jedynie fikcyjnych więzi. Pomimo tego, że wirtualne więzi absorbują użytkowników sieci, zwłaszcza młodych, którzy myślą stronę internetową z osobistym pamiętnikiem, Internet ma niewielkie znaczenie dla prawdziwych i trwałych relacji, które można weryfikować jedynie w realnym świecie²⁹. Polskie badania nad aktywnością i przekonaniami młodzieży – przeprowadzone w 2005 roku i zawarte w tzw. „Białej Księdze młodzieży polskiej. Dwie prawdy o aktywności” – wskazują, że aż 77 procent młodzieży deklaruje, że więcej dowiaduje się od swoich kolegów lub z Internetu, a nie do bliskich dorosłych. W Warszawie tylko 6 procent młodzieży uważa nauczycieli za ważne źródło informacji. Tylko 10 procent wymienia szkołę jako instytucję właściwie rozwiązującą ich problemy (gdy aż 42 proc. dorosłych jest przekonanych o dużym znaczeniu szkoły dla swych dzieci). Młodzież nie przejmuje się bezrobociem, które szczególnie jej zagraża (dostrzega ten problem 10 proc. młodych, gdy 65 proc. dorosłych deklaruje ten problem jako poważny dla młodzieży). Dorośli w 39 proc. sądzą, że problemem młodzieży jest niska jakość relacji międzyludzkich, gdy podobnie myśli tylko 5 procent młodych³⁰. Widać radykalnie odmienną ocenę świata i relacji

²⁶ Por. T. Rożek, *Komputer, który żyje*, Gość Niedzielny, 2012, nr 25, s. 54–55.

²⁷ Por. R. Dubos, *Tyle człowieka, co zwierzęcia*, tłum. H. Wasylkiewicz, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1973, s. 166–172.

²⁸ A. M. Manago, T. Taylor, P. Greenfield, *Me and my 400 Friends: The Anatomy of College Students' Facebook Networks. Their Communication Patterns and Well-Being*, *Developmental Psychology*, 2012, nr 48, s. 369–381.

²⁹ Por. M. Dziewiecki, *Fikcyjne więzi*, *Wychowawca*, 2012, nr 6, s. 11.

³⁰ Za: E. Bendyk, *Bunt Sieci*, Biblioteka Polityki, Warszawa 2012, s. 163–165.

międzyludzkich między dorosłymi a młodzieżą. Wielu wskazuje na tę rozbieżność jako efekt wpływu technik komputerowych. badania te potwierdzają, że Internet nie stał się wystarczającym instrumentem do kreowania więzi międzyludzkiej i budowania relacji między jego użytkownikami.

W ścisłym znaczeniu komunikacja (łac. *communicatio* – uczestnictwo, współudział, łączność, ale też jedność, związek i wspólnota), porozumiewanie się, jest relacją między jednostkami. To przede wszystkim percepcja, która implikuje świadome lub nieświadome przekazywanie wiadomości, których celem jest poinformowanie jednostki albo grupy odbiorców. Podczas tej czynności odbywa się oddziaływanie wzajemne nadawcy i odbiorcy komunikatu i dochodzi do sprzężenia zwrotnego³¹. Komunikacja interpersonalna rozumiana jest w tym sensie jako proces, dzięki któremu jednostka przekazuje i otrzymuje informacje w bezpośrednim kontakcie z inną osobą. Wynika z relacyjności jako przymiotu osoby ludzkiej. Owa relacyjność może przybierać różną postać: być równoległą (np. między rówieśnikami), hierarchiczna (dziecko – rodzic), doraźna (klient – sprzedawca). Zawsze jednak dotyczy spotkania przynajmniej dwóch ludzi. Komunikacja ma na celu związanie więzi, podtrzymywanie jej, rozwijanie i pogłębianie. Obecność drugiego człowieka zawsze prowadzi do pojawienia się jakichś relacji, choćby chwilowych, doraźnych i płytkich. W tym rozumieniu pojęć „komunikacja wirtualna” dotyczy rzeczywistości „wirtualnej”, czyli możliwej, mogącej zaistnieć, która kojarzy się z czymś nie do końca prawdziwym i rzeczywistym. Określa pewną rzeczywistość osnutą iluzją symulacji komputerowej, czymś wygenerowanym, zaprojektowanym. Rzeczywistość wirtualna jest rodzajem symulacji wizualnej i dźwiękowej, która dotyczy sytuacji, miejsc i osób. W tym rozumieniu „relacje wirtualne”, dokonujące się przy użyciu komputera, posiadają elementy symulacji i projektowania. Internet, jeżeli dopełnia i wspomaga lub pogłębia relacje międzyludzkie, odkrywa rolę budującą, kreatywną. Jeżeli jednak relacje wirtualne wyręczają lub zastępują relacje międzyludzkie, stają się czynnikiem zaniku ludzkich więzi, zubażają łączące ludzi relacje, prowadzą do izolacji człowieka, zamykając go w świecie wirtualnym³².

Papież Franciszek w encyklice „*Laudato si*” stwierdza: „Istnieje tendencja do zastąpienia realnych relacji z innymi, ze wszystkimi związanymi z nimi wyzwaniem, przez pewien typ komunikacji za pośrednictwem Internetu. Pozwala to na selekcjonowanie lub eliminowanie relacji według naszego uznania. W ten sposób rodzi się nowy rodzaj sztucznych emocji, które mają więcej wspólnego z urządzeniami i ekranami niż z osobami i przyrodą”³³.

Korzystanie z Internetu jest więc takie, jak wynika z traktowania go przez człowieka. Wspomaga spotkania między ludźmi lub je niszczy, ale zawsze ma na nie wpływ. Nie może nic dodać do istoty kontaktów międzyosobowych, ale może je ubogacić drobnymi elementami, które być w stanie przeniesione w formie uproszczonego języka komputerowego. Pamięć o tych ograniczonych możliwościach wirtualnej rzeczywistości pozwala zachować dystans do tego, co oferuje się wraz z nowymi technologiami cyfrowymi.

³¹ Por. N. Sillamy, *Słownik psychologiczny*, Wyd. Książnica, Katowice 1994, s. 125.

³² E. Cudak, *Relacje wirtualne relacjami międzyludzkimi...?*, [w:] (Bez)radność wychowania...?, Biblioteka Horyzontów Wychowania, pod red. Z. Marka, M. Madej-Babuli, Kraków 2007, s. 37–48.

³³ Franciszek, *Laudato si*, nr 47. Por. K. Vost, *Przewodnik po samotności. Jak nauka i wiara pomagają nam ją zrozumieć i czerpać z niej siłę*, przekł. J. Gołąb, Wyd. „W drodze”, Poznań 2020, s. 140–150.

Streszczenie:

Każdy kontakt i relacja z inną osobą są wielorako uwarunkowane, przez czynniki niekiedy niezależne od osób, które je tworzą. Należą do nich np. odległość przestrzenna, odrębności kulturowe, czy istniejące stereotypy w myśleniu każdej z ich. Sam człowiek konstruując system komunikacji z innymi jest współtwórcą nowych uwarunkowań. Najlepiej to widać na przykładzie Internetu, w którym pojawiło szereg nowych składników w technologicznej przestrzeni spotkania. Cechą spotkania internetowego jest jego szybkość i nerwowość oraz selektywność. W erze Internetu wygrywa umysł, który skacze z jednego źródła danych o świecie na inne, nie zatrzymując się w refleksji nad istotnymi zagadnieniami.

W ścisłym znaczeniu komunikacja – porozumiewanie się, jest relacją między jednostkami. To przede wszystkim percepcja, która implikuje świadome lub nieświadome przekazywanie wiadomości, których celem jest poinformowanie jednostki albo grupy odbiorców. Podczas tej czynności odbywa się oddziaływanie wzajemne nadawcy i odbiorcy komunikatu i dochodzi do sprzężenia zwrotnego. Komunikacja interpersonalna rozumiana jest w tym sensie jako proces, dzięki któremu jednostka przekazuje i otrzymuje informacje w bezpośrednim kontakcie z inną osobą. Wynika z relacyjności jako przymiotu osoby ludzkiej. W tym znaczeniu Internet może znacząco zakłócić ten proces.

Słowa kluczowe: Internet, samotność, wirtualne spotkanie, osoba

Summary:*E-Loneliness in a virtual crowd*

Each contact and relationship with another person depends in many ways on factors which are sometimes independent of the people who create them. These include, for example, distance, cultural differences, or stereotypes held by them. By constructing a system of communication with others each person is a co-creator of new conditions. This is best seen on the example of the Internet, where a number of new components have appeared in the technological space of the meeting. An online meeting is characterized by its speed, nervousness and selectivity. In the era of the Internet, the mind that jumps from one source of data about the world to another, without stopping to reflect on important issues, wins.

In the strict sense, communication – talking with one another, is a relationship between individuals. It is primarily perception, which implies conscious or unconscious transmission of messages aimed at informing an individual or a group of recipients. During this activity, the interaction between the sender and the recipient of the message takes place and is followed by a feedback. Interpersonal communication is understood in this sense as the process by which an individual transmits and receives information in direct contact with another person. It results from relationality as an attribute of a human person. In this sense, the Internet can significantly disrupt this process.

Keywords: internet, loneliness, virtual meeting, person

Bibliografia:

1. Antas J., *O kłamstwie i kłamaniu. Studium semantyczno-pragmatyczne*, Universitas, Kraków 2000.
2. b.a., *Rozpoznawanie twarzy*, Świat Wiedzy, 2012, nr 5, s. 62–65.
3. Bańka J., *Przeciw szokowi przyszłości*, Wyd. „Śląsk”, Katowice 1977, s. 11–16; E. Bandyk, *Koniec postępu*, Polityka, 2012, nr 44, s. 62–63.

4. Bendyk E., *Bunt Sieci*, Biblioteka Polityki, Warszawa 2012.
5. Bendyk E., *Wrózenie z danych*, Polityka, 2012, nr 43, s. 68–69.
6. Cudak E., *Relacje wirtualne relacjami międzyludzkimi...?*, [w:] (Bez)radność wychowania...?, Biblioteka Horyzontów Wychowania, pod red. Z. Marka, M. Madej-Babuli, Kraków 2007, s. 37–48.
7. Diec J., *Cywilizacje bez okien. Teoria Mikołaja Danilewskiego i późniejsze koncepcje monadycznych formacji socjokulturowych*, seria: Prace Katedry Rosjoznawstwa UJ, Wyd. UJ, Kraków 2002.
8. Dubos R., *Tyle człowieka, co zwierzęcia*, tłum. H. Wasylkiewicz, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1973.
9. Dziewiecki M., *Fikcyjne więzi*, Wychowawca, 2012, nr 6, s. 11.
10. Franciszek, *Laudato si*, nr 47.
11. Gabler N., *Koniec świata idei* (The New York Times, 13 VIII 2011), Forum, 2011, nr 37, s. 18–20.
12. Maciejewska M., *Zanim co pomyślisz, dobrze się zastanów*, Przekrój, 2012, nr 43, s. 26–29.
13. Majewski E., *Nauka o cywilizacji*, t. 1: *Prolegomena i podstawy do filozofii dziejów i socjologii*, Warszawa 1908.
14. Manago A. M., Taylor T., Greenfield P., *Me and my 400 Friends: The Anatomy of College Students' Facebook Networks. Their Communication Patterns and Well-Being*, Developmental Psychology, 2012, nr 48, s. 369–381.
15. Merlan A., *Epidemia paranoi* (Guardian News), Forum, 2019, nr 16, s. 22–26.
16. Rożek T., *Komputer, który żyje*, Gość Niedzielny, 2012, nr 25, s. 54–55.
17. Vost K., *Przewodnik po samotności. Jak nauka i wiara pomagają nam ją zrozumieć i czerpać z niej siłę*, przekł. J. Gołąb, Wyd. „W drodze”, Poznań 2020.
18. Sillamy N., *Słownik psychologiczny*, Wyd. Książnica, Katowice 1994.





Lider mocnych osobowości na współczesne czasy

Ks. prof. zw. dr hab. DHC Jan Zimny – AWL im. gen. Tadeusza Kościuszki we Wrocławiu

W I. 1976–1982 studia filozoficzno-teologiczne w WSD w Przemyślu. W 1990 r. licencjat z teologii, a w 1991 r. doktorat. W 2005 r. doktorat z pedagogiki, 2006 r. – habilitacja, zaś w 2010 r. uzyskanie tytułu profesora. Wykładowca w wielu jednostkach akademickich w kraju i za granicą. Organizator wielu konferencji krajowych i zagranicznych, sesji naukowych, kursów i szkoleń. W 2007–2008 prodziekan WZNoS KUL, w 2009–2010 dziekan WZPiNoG KUL w Stalowej Woli oraz pełnomocnik Rektora KUL ds. organizacji Filii KUL w Stalowej Woli. W I. 1999–2010 Dyrektor Instytutu Teologicznego w Sandomierzu. Autor wielu monografii i publikacji książkowych, artykułów naukowych opublikowanych w Polsce i za granicą. Ekspert MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli. Redaktor naczelny czasopism: „Pedagogika Katolicka”, „Pedagogia Ojcostwa”, „Katolikus Pedagogia”. Autor wielu prac naukowych i promotor kilkuset prac magisterskich i doktorskich, recenzent ponad 60 prac naukowych.

Wstęp

W dobie współczesnej rozwój nauki charakteryzuje ściśle współdziałanie z wieloma dyscyplinami. Zakres badawczy jaki podjęto jest stosunkowo szeroki, obejmuje bowiem zagadnienia cech lidera, jego wartości i uwarunkowań osobowych. Wybór ten wydaje się uzasadniony, gdyż lider jest dziś oczekiwaniem w wielu środowiskach, a szczególnie w służbach mundurowych.

1. Metodologia badań

W niniejszym opracowaniu prezentowane jest stanowisko połączenia badań teoretycznych zmierzających do ustalenia obecnego stanu oraz zależności pomiędzy wyżej wymienionymi zagadnieniami a badaniami o ukierunkowaniu praktycznym¹. Dodatkowym atutem badań jest ich czas i istota zachodzących przemian, które uprawniają do nowego spojrzenia na to zagadnienie. W badaniu zastosowano przede wszystkim sondaż diagnostyczny z wykorzystaniem opracowanej ankiety składającej się z 31 pytań. Pytania uszeregowano zgodnie z obowiązującymi zasadami nauki. Pytania ułożono w czterech grupach, w skład których wchodziły pytania: metryczkowe, wprowadzające w tematykę, zasadnicze i postulatywne. Ważnym elementem procesu badawczego było dotarcie do jak najszerzej grupy reprezentatywnej studentów w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Czechy, Polska, Słowacja, Ukraina, Węgry). Największą grupę badanych stanowili studenci z Ukrainy (148 osób), kolejno ze Słowacji (118 osób), z Polski (104 osoby), z Węgier (80 osób) i z Czech (59 osób).

Narzędzie badania zamieszczono na stronie internetowej „survio” w językach poszczególnych krajów. System „survio” stał się o tyle pomocny, że na zakończenie badań można było operować wynikami w różnych konfiguracjach, opracowując konkretne zestawienia wyników. W badaniu sondażowym wzięło udział 509 respondentów, w tym 363 kobiet, to jest 71,32% badanych i 146 mężczyzn, czyli 28,68% badanej populacji.

¹ T. Tomaszewski, *Psychologia*, Warszawa 1995, s.44.

a/. Cele badań

Celem przeprowadzonych badań było ukazanie na ile cechy osobowościowe lidera są istotnym jego elementem oraz jakie to cechy stanowią fundament jego autorytetu. Ponadto celem prowadzonych badań była próba poszukania odpowiedzi na pytanie: czy współczesny lider znajduje zastosowanie i rację bytu w życiu społecznym, a szczególnie w życiu służb mundurowych, ale nie tylko. Drugim celem, jaki postawiono w ramach badań, było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: jak przedstawia się obraz lidera w świadomości studentów różnych kierunków i specjalności wybranych środowisk akademickich. W celu zrealizowania powyższych celów niezbędnym było zebranie danych ilościowych i jakościowych, które stały się bazą do opisu rzeczywistości edukacyjno-społecznej.

Ponadto celem badań było wykazanie, czy nie należy na nowo konstruować model lidera na który składają się cechy osobowościowe, wartości moralne, nienaganna postawa, życie aktywne oparte na inspiracji nowych działań. Autor tekstu jest świadomy, że ta refleksja może stać się inspiracją do poszerzonej dyskusji także na temat programów formacji służb mundurowych w tym także ich kształcenia i obecności w programach takich wartości, które by uświadamiały przyszłym liderom konieczność posiadania wartości trwałych, pozytywnych, chrześcijańskich. Sugestie te zawarte w pracy – być może – staną się wyzwaniem dla odpowiedzialnych za ten obszar życia instytucji, władz kierowniczych.

b/. Hipotezy badawcze

Co do hipotez badawczych autor stawia określone hipotezy i zakłada, że studenci ale i sami liderzy nie zawsze są świadomi znaczenia lidera w życiu społecznym, a często nie do końca rozumieją sens i znaczenie samego terminu. Ponadto zakłada się, że respondenci preferują takie wartości osobowościowe jako czynniki składowe lidera, które nie stanowią zasadniczego znaczenia w jego strukturze. Można przypuszczać, że wartościami szczególnie istotnymi według badanej populacji są dobra materialne, zaś dobra duchowe (moralne) stawiane są na drugim czy dalszym miejscu. Należy również przypuszczać, że działania podejmowane przez daną osobę jako przyszłego lidera, w celu budowania własnego wizerunku są dość znikome, a jeśli są podejmowane to nie na tych wartościach, na których buduje się pozycje lidera. Ponadto przypuszcza się, że w obecnych czasach występuje nadal kryzys liderów i autorytetów, na których wciąż trwa oczekiwanie.

Przedstawione hipotezy w ocenie autora są rzeczywistym obrazem współczesnej pozycji lidera – szczególnie w opinii studentów. Założenia te stanowią jedynie materiał teoretyczny do konfrontacji z wynikami przeprowadzonych badań. Na ile rzeczywistość teoretyczna będzie pokrywać się z praktyczną pokażą nam wyniki przeprowadzonych badań i ich analiza. Z kolei uzyskany materiał posłuży do dalszej refleksji i wypracowania konkretnych wniosków.

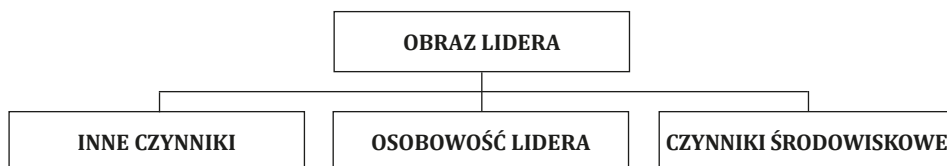
c/. Zmienne i wskaźniki

To, co daje się zaobserwować w każdym zdarzeniu lub zjawisku, to kilka podstawowych cech konstytutywnych dla danego zdarzenia, które przyjęło się w metodologii nazywać zmiennymi². Badacz musi wybrać i nazwać cechy (zmienne), które tworzą, składają się na zjawisko – w tym przypadku lidera.

² T. Pilch., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, s. 31.

Poniżej zaprezentowano schemat ilustrujący zależności między zmienną zależną, którą jest postawa lidera a zmiennymi niezależnymi. Autor wyróżnił trzy zmienne globalne, które wpływają na kształt lidera. Należą do nich: osobowość lidera, inne czynniki (wiedza, wartości, światopogląd lidera) i czynniki środowiskowe. Dysertant uznał, że zmienne te mają największy wpływ na kreowanie wspomnianego autorytetu. Nie oznacza to, że zmienne te są jedynymi elementami biorącymi udział w oddziaływaniu na obraz (wizerunek) współczesnego autorytetu nauczyciela.

Schemat 1. Relacje zachodzące między zmiennymi. Zmienna zależna



Powyższe globalne zmienne zostały zaprezentowane poprzez zmienne szczegółowe i wskaźniki. W ramach każdej zmiennej globalnej wyróżniono zmienne szczegółowe wskazujące obszary życia lidera. Ponadto do poszczególnych zmiennych szczegółowych zostały przyporządkowane wskaźniki. Na podstawie wyróżnionych wskaźników autor stwierdza ewentualne wystąpienie zjawiska określonego poprzez aktualnie rozpatrywaną zmienną szczegółową. W pierwszej kolejności z racji rangi przedmiotu badań i ważność zagadnienia wskazano zmienną globalną dotyczącą obrazu lidera.

Tabela 1. Zmienna zależna i jej wskaźniki

Globalna	Szczegółowa	Wskaźniki
Obraz lidera	cechy osobowościowe	kultura osobista, moralność, łagodność, cierpliwość, szlachetność, religijność, tolerancja, stanowczość, sumienność, stanowczość, bezinteresowność, ofiarność, poczucie służby, profesjonalizm
	kompetencje	wykształcenie, szeroka wiedza, fachowość, pomysłowość, zdolności organizacyjne, przedsiębiorczość
	prestż	wysoka pozycja materialna, wysoka pozycja społeczna, posiadanie władzy, pochodzenie społeczne

W powyższej tabeli przedstawiono trzy zmienne szczegółowe, a mianowicie: cechy osobowościowe, kompetencje i prestiż. Do każdej zmiennej szczegółowej wskazano cechy korespondujące z jej strukturą. Poniżej przedstawiono pierwszą z wyróżnionych przez autora zmiennych niezależnych – osobowość nauczyciela.

Tabela 2. Zmienna niezależna (osobowość lidera) i jej wskaźniki

Globalna	Szczegółowa	Wskaźniki
osobowość lidera	system wartości	pozycja społeczna, stan majątkowy, mistrzostwo, władza, popularność, moralność, religijność, rodzina, przyjaźń
	cechy charakteru	otwartość, autentyczność, komunikatywność, życzliwość, łagodność, uczynność, aktywność, mądrość życiowa
	trudności życiowe	zawód, koleżeństwo, przyjaźń, wiara, sumienie, poglądy polityczne, konflikty sumienia, bieda materialna, macierzyństwo, samotność
	zainteresowania	sport, literatura, kino, muzyka, teatr, turystyka

Obraz lidera został określony przez system wartości, cechy charakteru oraz trudności życiowe. System wartości określono poprzez ogólnie przyjęte wyznaczniki. Wśród wielu wskazano na pozycję społeczną, władzę, moralność, przyjaźń, religijność, stan majątkowy i inne. Z kolei cechy charakteru mierzone zostały wskaźnikami obejmującymi obszary życia związane z postawą człowieka. Do istotnych zaliczono otwartość, autentyczność, komunikatywność, życzliwość, łagodność, uczynność oraz aktywność.

Jako kolejne, lecz nie mniej ważne, zidentyfikowano poprzez wskaźniki trudności życiowe. Wskazują na nie problemy i zagadnienia dotyczące funkcjonowania lidera w społeczeństwie, a mianowicie: określenie poglądów politycznych, konflikty sumienia, macierzyństwo, samotność, niezrozumienie, bieda materialna. Ponadto ważne zagadnienie stanowią w życiu każdego człowieka zainteresowania. Zwykle na tym etapie życia dość często występującymi elementami zainteresowań są sport, literatura, kino, muzyka, teatr, turystyka itp.

Zainteresowania wiążą się zasadniczo z wiekiem człowieka, wykonywaną pracą, ale też z podejmowanymi działaniami zawodowymi. W tym miejscu zależne to będzie od zajmowanego stanowiska, pozycji, pełnionej funkcji, posiadanego stopnia.

Osobowość lidera, skonkretyzowana i zobrazowana w przyjęty przez autora sposób, istotnie wpływa na fakt postrzegania tegoż lidera jako autorytetu.

2. Obraz lidera w opinii respondentów

Z wielu badań wynika, że nie istnieje jakiś pojedynczy czynnik, od którego jakaś efektywność zależy w całości. Lider pełnić rolę społeczną musi spełniać zespół oczekiwań pewnej społeczności. W personalistycznej filozofii wychowania doniosłą rolę pełni wzór osobowy. Osoba jest wzorem osobowym, jeśli realizuje w swym życiu ideał doskonałości, może służyć za przykład i jest godna naśladowania³. Aby

³ Zob. K. Wrońska, *Osoba i wychowanie*, Kraków 2000, s. 109–114. Pojęcie wzoru osobowego jest jednak wieloznaczne. Leon Dyczewski przez wzór osobowy rozumie „zespół spójnych ze sobą celów życiowych, motywacji działań i konkretnych zachowań oraz cech osobowościowych”. Zob. L. Dyczewski. *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin 1995 s. 125.

wzór osobowy należycie oddziaływał, na przykład w procesie wychowania, który jest zawsze procesem realizowania określonych wartości, winien on posiadać określone aksjologiczne ukierunkowanie⁴.

Jak doskonały, prawy i szlachetny musi być człowiek, aby sprostać obowiązkom lidera to temat wciąż otwarty. Zapewne lider powinien być osobą autentyczną – to jedna z cech etycznych lidera. Wyznacznikiem roli lidera powinno być dobro i życzliwość wobec podwładnego. Szacunek to także jeden z istotnych warunków, bez którego lider nie może być autorytetem i liczyć na uznanie, sukces w opinii danej grupy⁵.

W Liście apostolskim *Parati semper* z 31 marca 1985 r., skierowanym do młodych całego świata, Jan Paweł II określa młodość jako szczególne bogactwo w życiu człowieka, jako „wzrastanie”⁶. Papież zwraca uwagę na to, że młodość jest szczególnym bogactwem człowieka, polegającym w głównej mierze na odkrywaniu ludzkiego „ja” i związanych z nim właściwości oraz uzdolnień⁷. W procesie tym ważnym elementem jest rola lidera – wychowawcy, który ma być kreatorem pozytywnych postaw. Dziś nie tylko ludzie młodzi potrzebują „mistrzów”, a więc osób posiadających pewną naturalną siłę oddziaływania swoim świadectwem życia.

Największą grupę uczniów pozytywnie myślących o liderze stanowią wypowiedzi respondentów określających lidera jako osobę otwartą do przyjęcia wartości, wzorów i norm postępowania uznawanych przez dane społeczeństwo. Taką opinię wyraziło 66,8% badanych. Druga grupa rozumiejących nieco inaczej pojęcie lidera to wypowiedzi określających lidera jako osoby mającej możliwość wpływania na działania innych osób. W kolejnym pytaniu zapytano badanych, co według nich stanowi najważniejszy składnik postawy lidera? Okazuje się, że 159 badanych czyli 37,7% jest zdania, że najważniejszą kategorią określającą lidera jest środek zmierzający do przyjęcia wartości, wzorów i norm.

Wśród wielu wskaźników respondenci wskazywali w kontekście postawy lidera na jego dobry przykład. Takiej odpowiedzi udzieliło 84,6% respondentów. Na kolejnym miejscu jako istotny element wskazano iż lider to osoba, która dobrze radzi sobie z problemami (315 odpowiedzi tj. 74,6%). Na dalszych miejscach znalazły takie kwestie jak: wskazówki dotyczące pozytywnego postępowania (300 odpowiedzi – 71,1%), po 234 odpowiedzi dotyczyło religijności i wsparcia ze strony otoczenia. Na ostatnich miejscach znalazły się: kwestia zajmowania wysokiego stanowiska (30 odpowiedzi czyli 7,1%) oraz posiadanie dóbr materialnych (22 odpowiedzi – 5,2% wypowiedzi).

Wśród siedmiu propozycji (wykształcenie, stanowisko, partner życiowy, przyjaciel, wygląd, poglądy religijne) w jakich sytuacjach byś zwracał się do lidera, największy procent badanych w kategorii „zdecydowanie tak” zwróciłoby się do lidera mającego dobre wykształcenie, a następnie do osoby o postawie pozytywnej moralnie (religijnej).

Duża grupa badanej populacji swoje wypowiedzi zawarła w pierwszej kategorii określającej, iż „zdecydowanie tak” twierdząc, iż o liderze decydują następujące

⁴ Jan Paweł II, *Spotkanie z nauczycielami i wychowawcami*, St. John's (Kanada). 12 września 1984. [w:] Wych jw. s. 254 n. 1.

⁵ B. Tracy, *Osobowość lidera*, Wyd. Studio EMKA, Warszawa 2014

⁶ Jan Paweł II, List apostolski *Parati semper* do młodych całego świata z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży, [w:] Wych jw. s. 13–60.

⁷ „Jest to bogactwo odkrywania, a zarazem planowania, wybierania, przewidywania i podejmowania pierwszych własnych decyzji, które mają znaczenie dla przyszłości w wymiarze ściśle osobowym ludzkiej egzystencji. Równocześnie są one społecznie ważne”. Tamże, s. 17 n, n. 3.

elementy: tolerancja dla innych (274 odpowiedzi), wyrozumiałość i życzliwość (250), mądrość (242). Te trzy czynniki stanowią dominantę wśród pozostałych.

Mówiąc o liderze i jego postawie można mówić jako o wzorze osobowym, mistrzu, człowieku z autorytetem. Warto tu zaznaczyć, że w koncepcji wychowania personalistycznego wzór osobowy będący jednocześnie autorytetem moralnym jest nosicielem określonych wartości. Jest świadomy swej odpowiedzialności, zaś szanując godność osoby ludzkiej jest otwarty na innych oraz na otaczającą go rzeczywistość. To sprawia, że będąc wolnym prowadzi innych do wolności⁸. Lider o takim kształcie osobowości wznosi się ponad przymus siły, nie może zniewalać, przytłaczać swoją potęgą i w ten sposób pozbawiać drugiego człowieka indywidualności, oryginalności. Poza wymienionymi właściwościami lidera istotny wpływ na efekty jego pracy wywierają inne cechy autorytetu. Niezwykle ważna jest zgodność własnego postępowania z głoszonymi ideami. Cechą lidera szczególnie wysoko cenioną jest sprawiedliwość wyrażająca się w równorzędnym traktowaniu wszystkich podwładnych.

Lidera sprawiedliwego darzy się szacunkiem. Wartość lidera umacniają także wysokie kwalifikacje moralne, ale także życzliwość, ogólne doświadczenie, mądrość życiowa, zrównoważenie emocjonalne. Postawę jego powinny charakteryzować umiar, ostrożność, rozważa i powściągliwość w wydawaniu sądów oraz tolerancja. Lidera pragnącego zdobyć i utrzymać swój autorytet powinna cechować odpowiednia kultura osobista. Składają się na nią niewątpliwie styl jego zachowania się w środowisku, pracy zawodowej, życiu prywatnym, poprawny sposób wyrażania się, higiena osobista i estetyka ubioru.

Według znacznej grupy respondentów istotną cechą w postawie lidera to wierność swoim zasadom etycznym, słowa winny znajdować potwierdzenie w praktyce (354 odpowiedzi).

Warto w tym miejscu przywołać słowa W. E. Papisa, który wielokrotnie przypominał, że ludzi nie wychowują programy, choćby były najlepsze, ale osoby życzliwe i mądre⁹. Lider – wychowawca musi być przekonującym, potwierdzać własnym życiem uznawane i głoszone wartości, po prostu dawać dobry przykład. Powinien posiadać świadomość, że to, co robi i jak mówi, co czyni – ma walor wychowawczy.

3. Wnioski i postulaty

Badania wskazują, że predyspozycje do bycia liderem najłatwiej ocenić przez pryzmat cech osobowościowych. Lider musi się troszczyć o własny rozwój osobowy, co najmniej w kilku sferach: intelektualnej, moralnej, emocjonalnej, duchowej, zawodowo – społecznej. W sferze intelektualnej lider – wychowawca: musi ustawicznie się dokształcać i doskonalić, musi trafnie odróżniać prawdę od fałszu, musi być krytyczny wobec siebie, rozumieć głęboki sens swego powołania, powinien rozwijać swoje zdolności poznawcze typu: spostrzegawczość, wyobraźnia, pamięć, myślenie. Ponadto powinien przyjmować postawę racjonalną oraz krytyczną, by być naprawdę otwartym na argumenty, a nie kierować się gotowymi schematami, uprzedzeniami czy podejrzliwością, musi być twórczym, bronić się przed szablonowością, rutyną, skostnieniem w pracy, musi systematycznie rozwijać zainteresowania intelektualne naukowe.

⁸ Zob. F. Adamski, *Personalistyczna wizja osoby jako podmiotu wychowania*, [w:] F. Adamski. Edukacja-Rodzina-Kultura. Studia z pedagogiki społecznej. Kraków 1999, s. 26–30.

⁹ A. Majewska, *Jak wychowywać?* [w:] Wych 6:2000, s. 32.

W sferze moralnej lider – wychowawca powinien troszczyć się o swój rozwój moralny, ma przekonywać swoim życiem, że warto być dobrym, że warto troszczyć się o własny rozwój, winien posiadać wrażliwe sumienie, być człowiekiem wiarygodnym, godnym zaufania, słownym prawdomównym, postępować bezinteresownie, być otwartym na wartości wyższe, być optymistą, powinien wykorzystywać wszystkie swoje możliwości w tym, co robi, nie powinien żyć poniżej tego, co w nim najpiękniejsze, na co go stać, powinien być sobą, prezentować bogatą osobowość, realizować właściwie pojętą wolność własną, tzn. normy regulujące relacje międzyludzkie, nie powinien zrażać się trudnościami w pracy wychowawczej, powinien rozwiązać podstawowe sprawności moralne jak wrażliwość, gotowość do niesienia pomocy potrzebującym, szczerłość, uczciwość itd.

W sferze emocjonalnej powinien reagować ze spokojem, z dystansem, podejmować decyzje po namyśle, unikać sytuacji konfliktowych, być zdolnym przebaczać, nie pamiętać zranień. Z kolei w sferze duchowej winien dbać o harmonię wewnętrzną, o własną godność, o piękne życie, powinien rozwijać swoje wyższe potrzeby, powinien być zrównoważonym duchowo, być entuzjastą tego, co robi.

Natomiast w sferze zawodowo – społecznej lider powinien prowadzić zajęcia tak, żeby wzbudzić wśród innych zaciekawienie, zafascynowanie, powinien być przewodnikiem w procesie poznawania, wartościowania, powinien umiejętnie tłumaczyć to, co niezrozumiałe i trudne, powinien okazać podwładnym, że mu na nich zależy, umieć wyrazić czułość ojca, matki wobec swoich podopiecznych.

Respondenci w badaniach wyraźnie wskazali na konieczność posiadania kultury osobistej lidera (86,5%), następnie na szacunek względem innych (84%), fachowość w zawodzie i bezinteresowność (74,7%), autentyczność (69,4%). Należy zauważyć, że 54,42% badanych stwierdziło, że osoby będące przywódcą winny zawsze cieszyć się autorytetem. Ważną cechą osobowości lidera jest jego wewnętrzna spójność i pozytywne myślenie.

Na pytanie, czy w czasach obecnych potrzebni są liderzy twierdząco odpowiedziało 397 osób (78,00%), a negatywnie 24 osoby. Na pytanie: czy uważa Pan/i, że w procesie zarządzania istotną rolę winno odgrywać przywództwo służebne, twierdząco odpowiedziało 329 osób (64,64%), trudno powiedzieć 137 osób (26,92%), zaś 43 osoby nie uznały istotnej roli lidera w procesie zarządzania. Cieszy też fakt, że znacząca grupa respondentów, to jest 283 osoby, uznało wartości religijne za istotne.

Ku zakończeniu

Na koniec należy jeszcze raz postawić pytanie: kim jest lider? Czy jest to idealny przełożony, który zarówno inspiruje ludzi jak i radzi sobie z codziennymi zadaniami menedżerskimi? Jaką ma osobowość? W niniejszym artykule jaki został przygotowany na bazie przeprowadzonych badań autor nakreślił pewien obraz lidera. Oczywiście, że jest to pewien głos w dyskusji, nie wyczerpuje to całości problematyki związanej z liderem. Każdy z nas prawdopodobnie ma w głowie swój obraz takiego człowieka. Mój uwzględniał określone cechy osobowości, takie jak duża otwartość na doświadczenia, wysoką ekstrawersję i stabilność emocjonalną. Takie cechy lidera podkreślali respondenci w przeprowadzonych badaniach. Warto zauważyć, że na cechy osobowościowe wielki akcent kładą firmy rekrutując (zewnętrznie i wewnętrznie) na stanowiska menedżerskie korzystając z testów osobowości. Rekruterzy, HRowcy i sami liderzy zakładają więc, że osobowość jest bardzo istotna.

Streszczenie:

Można śmiało powiedzieć, iż każdy z nas może zostać liderem, ale czy skutecznym i takim, za którym zespół będzie podążać, a zadania realizowane będą z satysfakcją? Lider to osoba posiadająca **wysokie standardy moralne i etyczne** oraz **ciesząca się dobrą „komunikacją”**. Okazuje się, że znaczącą cechą lidera jest sprawiedliwość, umiejętność zapewnienia bezpieczeństwa i przewidywalności, a także wysokie kompetencje komunikacyjne. Kolejną cechą lidera są **umiejętności związane z organizacją pracy** tj. delegowanie zadań, definiowanie celów, prowadzenie spotkań, wyznaczanie kierunku, przekazywanie feedbacku a także umożliwienie pracownikom samoorganizacji. Oznacza to, iż skuteczny lider jako nadrzędną zasadę musi przyjąć to, iż nie może on wszystkiego robić samodzielnie, ponieważ nie jest jedynym specjalistą. Jedną z ważniejszych cech lidera jest także wyznaczanie kierunku, by pracownicy sami mogli organizować swój czas pracy. Badania pokazują, że pozwolenie członkom zespołu na **samoorganizację** zapewnia lepsze wyniki pracy niż w przypadku zespołów w których to lider zarządza czasem i pracą wszystkich.

Słowa kluczowe: lider, osobowość, autorytet, współczesność, przywództwo, komunikacja, umiejętności, wizerunek,

Summary:

A leader of strong personalities for modern times

It is safe to say that each of us can become a leader, but is it effective and one that the team will follow, and the tasks will be carried out with satisfaction? A leader is a person who has high moral and ethical standards “and enjoys good, communication”. It turns out that the significant features of a leader are fairness, the ability to ensure safety and predictability, as well as high communication skills. Another feature of the leader are the skills related to the organization of work, i.e. delegating tasks, defining goals, conducting meetings, setting the direction, providing feedback and enabling employees to self-organize. This means that an effective leader must adopt as an overriding principle that he cannot do everything on his own, because he is not the only specialist. One of the most important features of a leader is setting the direction in such a way that employees can organize their working time themselves. Research shows that allowing team members to self-organize produces better performance than teams where the leader manages everyone's time and work.

Keywords: leader, personality, authority, present day, leadership, communication, skills, image,

Bibliografia:

1. Adamski F., *Personalistyczna wizja osoby jako podmiotu wychowania*, [w:] F. Adamski. *Edukacja-Rodzina-Kultura. Studia z pedagogiki społecznej*, Kraków 1999, s. 26–30.
2. Andersen J. A., *Leadership, personality and effectiveness*, *The journal of socio-economics*, 2006:35(6), s.1078–1091.
3. Ankieta przeprowadzona wśród studentów w pięciu krajach Europy (Czechy, Słowacja, Polska, Ukraina, Węgry).
4. Avery Gayle C., *Przywództwo w organizacji. Paradygmaty i studia przypadków*, tłum. G. Gąbkowski, PWE, Warszawa 2016.

5. Barrick M. R., Mount, M. K., & Judge, T. A., *Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next?*, International Journal of Selection and assessment, 2001:9(1-2), s.9–30.
6. Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1995.
7. Grant A. M., Gino, F., & Hofmann, D. A., *Reversing the extraverted leadership advantage: The role of employee proactivity*, Academy of management journal, 2011:54(3), 528–550.
8. Jan Paweł II, *List apostolski „Patri semper” do młodych całego świata z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży*, [w:] *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978–1999)*, opr. A. Wieczorek. Warszawa 2000, s. 19–20.
9. Jan Paweł II, *Spotkanie z nauczycielami i wychowawcami*, St. John's (Kanada). 12 września 1984. [w:] *Wych jw.* s. 254 n. 1.
10. Majewska A., *Jak wychowywać?* [w:] *Wych* 6:2000, s.32.
11. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.
12. Przetacznik-Gierowska M., *Psychologiczne mechanizmy wychowania*, [w:] *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1985, s. 56.
13. Silverthorne C., *Leadership effectiveness and personality: A cross cultural evaluation*, Personality and individual differences, 2001:30(2), s.303–309.
14. Siuta J., *Diagnoza osobowości. Inwentarz NEO-PI-R w teorii i praktyce*, Pracownia testów Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 2009.
15. Śnieżyński M., *O autorytecie nauczyciela akademickiego*, „Konspekt” 2000, nr 3.
16. Tomaszewski T., *Psychologia*, Warszawa 1995.
17. Tracy B., *Osobowość lidera*, Wyd. Studio EMKA, Warszawa 2014.
18. Wrońska K., *Osoba i wychowanie*, Kraków 2000.



Figura Świętego Jana Pawła II na placu przykościelnym parafii katolickiej w Phoenix – stolicy Stanu Arizona w USA

Transition from the name ‘dogmatic’ theology to ‘systematic’ theology



Prof. ThDr. Jozef Krupa, PhD. – Univerzita Komenského v Bratislave

W latach 1981–1986 studia teologiczne na Cyrilo-Metodiańskim Wydziale Teologii Rzymskokatolickiej Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie. Świecenia kapłańskie przyjął 15.10.1988 r. w Trnawie. W l. 1988–1993 pracował jako kapelan w Šamorinie i Bratysławie. W tym czasie kontynuował studia w RKCMBF UK w Bratysławie, gdzie w 1996 roku uzyskał doktorat z teologii sakralnej. W l. 1991–1992 wykładał teologię moralną w Bratysławie, a od roku 1993 roku wykłada teologię dogmatyczną. W r. 2021–2022 wykładowca na Wydziale Prawa UK w Bratysławie na Katedrze Prawa Rzymskiego, Kościelnego i Kanonicznego. 19 V 2000 r. otrzymał tytuł docenta na Cyrilo-Metodiańskim Wydziale Teologii Rzymskokatolickiej UK w Bratysławie. W l. 2001–2004 prodziekanem tego wydziału. Od 1 IV 1993 r. pełnił posługę proboszcza w Bernolákovie, od 2001 r. w Bratysławie-Jarovciach, a od 2011 r. w Vysokej pri Morave. W 2011 r. Papież Benedykt XVI mianował go „kapelanem Jego Świątobliwości” (mons.). W l. 1997–2020 kierownikiem Katedry Teologii Dogmatycznej w RKCMBF UK w Bratysławie, obecnie pełni funkcję kierownika Katedry Teologii Systematycznej. W dniu 12 V 2008 r. Prezydent Republiki Słowackiej otrzymał tytuł profesora w dziedzinie teologii katolickiej. Od 2001 roku jest redaktorem naczelnym czasopisma naukowego *Acta Facultatis Theologicae Universitatis Comenianae Bratislaviensis*. Od 2011 r. prowadzi wykłady dla księży w ramach formacji permanentnej na rekolekcjach kapłańskich Archidiecezji Bratysławskiej. Jest autorem kilku monografii z zakresu teologii dogmatycznej, ekumenizmu i misjologii.

Uvod

In recent decades, we have seen the replacement of the centuries-old term ‘dogmatic theology’ used in the context of Christian theology with the term ‘systematic theology’, especially in catholic theology. This study deals with the gradual development from the first term to the second term and ends with an indication of whether this is an official position of Catholic church or just a current trend.

1. The term ‘dogmatic theology’ in the documents of the Magisterium of the Church

Decree of Second Vatican Council on priestly training *Optatam Totius* requires: ‘Dogmatic theology should be so arranged [...]’¹. In the Latin version it reads: ‘Theologia dogmatica ita disponatur ut ipsa themata [...]’². In the Slovak edition of the *Catechism of the Catholic Church*, there is, for example, after the first sentence of point 36: ‘The Church [...] teaches that God [...] can be known [...] from the created world [...]’ note no 12, which refers to the dogmatic constitution of the First Vatican Council *Dei Filius* and to dogmatic constitution of the Second Vatican Council *Dei Verbum*³.

The Latin text in note no 12 is identical in this point: ‘(12) Concilium Vaticanum I, Const. dogm. *Dei Filius*, [...]’; Concilium Vaticanum II, Const. dogm. *Dei Verbum*, 6⁴.

¹ Second Vatican Council, Decree on priestly training *Optatam Totius*, 16.

² Concilium Vaticanum Secundum, Decretum *Optatam Totius*, 16.

³ Cf. *Catechismus Katolíckej cirkvi*, 36, note No 12.

⁴ *Catechismus Catholicae Ecclesiae*, 36, note No 12.

The dogmatic constitution of the Second Vatican Council *Lumen gentium* is also quoted in the Slovak version of *Catechism of the Catholic Church* at the end of point 754 in note no 132: 'Second Vatican Council, dogmatic constitution *Lumen gentium*, 6⁵.

The same applies to note 136 in the Latin version of the work: '(136) Concilium Vaticanum II, Const. dogm. *Lumen gentium*, 6⁶.

John Paul II wrote the following in encyclical *Fides et Ratio* from 1998:

Theologia dogmatica, ex parte sua, facultatem possidere debet [...],⁷ in English: 'For its part, *dogmatic theology* must be able [...].⁸

The *Instruction on Liturgical Formation in Seminaries*, issued by the Sacred Congregation for Catholic Education, requires the lecturer of liturgy to work closely with the teachers of dogmatic, moral and pastoral theology and canon law, to have frequent discussions with each other, to facilitate everyone's focus on the same goal and to avoid the danger of the same things repeating frequently or contradicting each other.⁹

The most recent document of the Congregation for the Clergy, *The Gift of the Priestly Vocation, Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis*, from 2016, starts point 168 with a challenge: 'Dogmatic theology [...] let it be taught in a systematic and orderly manner [...].¹⁰

The Italian text on the official website of Holy See is worded as follows: 'La teologia dogmatica [...].¹¹ The Spanish text on the same website states: 'La teología dogmática [...].¹²

2. The term 'dogmatic theology' in theological works

A three-volume work by renowned dogmatic theologians of the German language area was published more than two decades ago, with a clear title *Glaubenszugänge. Lehrbuch der katholischen Dogmatik*.¹³

The prefect emeritus of the Congregation for the Doctrine of the Faith and former professor of dogmatic theology in Munich G. L. Müller published his book at that time under the title *Katholische Dogmatik*.¹⁴

Twenty-three years after its publication he said in a lecture at the Faculty of Roman Catholic Theology [...] in Bratislava:

The separation of dogmatics from moral doctrine, [...] we are not free to separate pastoralism from dogmatics.¹⁵

⁵ *Katechizmus Katolíckej cirkvi*, 754, note no 132; C. S. Bartnik, *The Language of Theology and the Language of Science*, „Theologia Bogoslovie“, 2001, vol 1, p. 9.

⁶ *Catechismus Catholicae Ecclesiae*, 754, note No 136.

⁷ Ioannis Pauli PP. II., Litterae encyclicae *Fides et Ratio*, 66.

⁸ John Paul II., Encyclical letter *Fides et Ratio*, 66.

⁹ Cf. Posvätná kongregácia pre katolícku výchovu, *Inštrukcia o liturgickej formácii v seminároch*, 53.

¹⁰ Kongregácia pre klerikov, *Dar povolania ku kňazstvu. Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis*, 168.

¹¹ Congregazione per il clero, *Il dono della vocazione presbiterale. Ratio Fundamental Institutionis sacerdotalis*, 168.

¹² Congregación para el clero, *El don de la vocación presbiteral. Ratio Fundamental Institutionis sacerdotalis*, 168.

¹³ Approaches to faith. A textbook of Catholic dogmatics; cf. W. Beinert [ed.], *Glaubenszugänge. Lehrbuch der katholischen Dogmatik. Part 1*. Ferdinand Schöningh, Paderborn – München – Wien – Zürich 1995.

¹⁴ Catholic dogmatics; cf. G. L. Müller, *Katholische Dogmatik. Für Studium und Praxis der Theologie*. Herder, Freiburg – Basel – Wien 1995.

¹⁵ G. L. Müller, Encyklika Veritatis splendor po 25 rokoch. Obsah, posolstvo, výzvy. Úvahy nad encyklikou Veritatis splendor (online). Retrieved from: <https://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/zborniky-z-konferencii/c/aktualne-otazky-ludskej-mravnosti#Obsah>

The entry 'dogmatic theology' is also included in the dictionary of world famous biblicist J. Heriban¹⁶.

T. Schärfl wrote in a German journal *Stimmen der Zeit* in 1998: 'But why look back? The answer is of both a theological and dogmatic nature'¹⁷.

C. V. Pospíšil commented in the theological journal: 'From the point of view of dogmatic-theological terminology, it is the relationship between the content of faith [...] and the concrete experience of faith [...]; between dogmatic theology [...] and spirituality [...]'¹⁸.

Under-Secretary of the Synod of Bishops and the coordinator its Theological Commission Luis Marín de San Martín said that Theological Commission of the Synod of Bishops 'For a Synodal Church: Communion, Participation, and Mission' is comprised of 25 members. They are experts in various religious sciences (dogmatic and fundamental theology)¹⁹.

Catholic university in Lublin publishes the theological magazine *Roczniki Teologiczne*. Every month there are articles dedicated to some of them theological discipline. It is always dogmatic theology in February.²⁰ In one of the articles the name of this theological discipline is also found in its title: 'Christ and the Perfection of Creation in Schleiermacher's Dogmatic Theology'²¹.

¹⁶ Cf. J. Heriban, *Príručný lexikon biblických vied*. Second revised edition. Don Bosko, Bratislava: 1994, p. 321 and 1006. Entries dogmatická teológia a teológia; K. Rahner, H. Vorgrimler, *Teologický slovník*. Zvon, Praha 1996, p. 68–69. Entry: dogmatika; G. Barbaglio and S. Dianich [ed.], *Nuovo dizionario di teologia*. 7th edition. San Paolo, Milano 1994, p. 1556–1557 and 1648; *ibid.*, p. 1756–1758; P. Petrosillo, *Il Cristianesimo dalla A alla Z. Lessico della fede cristiana*. San Paolo, Milano 1995, p. 121. Entry: Dogmatica; *Lexicon. Dizionario Teologico Enciclopedico*. 3rd edition. Piemme, Casale Monferrato 1997, p. 314. Entry: Semerano, M. Dogma / Dogmatica; V. Judák, *Pápežský primát v biblickom a dejinnom svetle*, „Duchovný pastier“ 2003, no 8, p. 454; V. Judák, *Historické a politické súvislosti misie svätých Cyrila a Metoda medzi Slovanmi*, „Duchovný pastier“ 2013, no 7, p. 373; M. Šuráb, *Dogmatika na ambóne*, [in:] *Teologálne čnosti z interdisciplinárneho pohľadu*. Editor M. Lichner. Dobrá kniha, Trnava 2018, p. 367, 370; A. Tyrol, *Východiská biblickej pastorácie na Slovensku v 21. storočí*, „Duchovný pastier“ 2001, No 5, p. 207.

¹⁷ T. Schärfl, *Úvahy o teologii dialogu*, „Teologické texty“ 2006, No 3 (online). Retrieved from: <https://www.teologicketexty.cz/casopis/2006-3/Uvahy-o-teologii-dialogu.html>; cf. A. Kolping, *Současné trendy v německé katolické teologii*, „Teologické texty“ 1995, No 5, p. 160.

¹⁸ C. V. Pospíšil, *Úvahy o některých aspektech křesťanské spásy*, „Teologické texty“ 2005, No 4 (online). Retrieved from: <https://www.teologicketexty.cz/casopis/2005-4/Uvahy-o-nekterych-aspektech-krestanske-spasy.html>; cf. C. V. Pospíšil, *Hermeneutika mystéria: struktury myšlení v dogmatické teologii*. Krystal OP, Prague; Karmelitánské nakladatelství, Kostelní Vydří 2010, p. 234; P. Maturkanič, *Pastoral practice in the light of the 21st century*. Lulu Publishing Company, Morrisville 2021, p. 48.

¹⁹ Cf. TKKBS (RV). Mons. Marín de San Martín: Úloha teológov pri biskupskej synode (online). Retrieved from: <https://www.tkkbs.sk/view.php?cislocianku=20210820031>

²⁰ Cf. *Roczniki Teologiczne*, 2022, No 2, Dogmatic theology; Booklet 2: *Teologia dogmatyczna* (online). Retrieved from: <https://ojs.tnku.pl/index.php/rt/issue/archive>; A. Adam, *Charisms in the Service of the Universal Church*, „Roczniki Teologiczne“ 2019, Booklet 2, p. 53–69 (online). Retrieved from: <https://ojs.tnku.pl/index.php/rt/article/view/9273/8549>; A. Adam, *Theological Icons of the Virgin Mary in the Teachings of Pope Francis*, „Roczniki Teologiczne“ 2021, Booklet 2, p. 133–150 (online). Retrieved from: <https://ojs.tnku.pl/index.php/rt/article/view/14396/15371>; A. Adam, *The Relationship of Pope John Paul II to the Father of the Redeemer*, „Roczniki Teologiczne“ 2022, Booklet 2, p. 57–71 (online). Retrieved from: <https://ojs.tnku.pl/index.php/rt/article/view/16646/16163>

²¹ Cf. K. M. Vander Schel, *Christ and the Perfection of Creation in Schleiermacher's Dogmatic Theology*, „Roczniki Teologiczne“ 2017, Booklet 2, p. 47–67 (online). Retrieved from: <https://ojs.tnku.pl/index.php/rt/article/view/9068/8758>

The Czech dogmatic theologian C. V. Pospíšil wrote that 'it is certainly interesting that the order of the treatises in a certain respect corresponds to the division of the dogmatic theological material in the Sentences by Peter Lombard. Unlike previous Czech dogmatic manuals, we no longer find here a part defined as 'general dogmatics [...]'²².

Another Czech author E. Jindráček wrote that:

[...] understanding the dogmatic statements because it not only opens the way to their lasting sense, but it is [...].

The basic tool and the way to this interpretation is not the historical-critical method itself [...], but above all [...] (ceremonial council and dogmatic definition) [...].

Our goal was primarily to characterize the philosophical concept of dogmatic formulations'²³.

In the cited Magisterial documents in the footnotes, he states in the Latin original:

Quod [...] attinet ad doctrinam Fidei, formulae dogmaticae dicuntur [...] (*Cum oecumenicum Concilium*, „AAS” 58 (1966): 659–660).

Christifideles ergo se avertant oportet ab opinione secundum quam: primum quidem formulae dogmaticae [...] Qui talem opinionem amplectantur relativissimum dogmaticum non effugiunt [...] (*Sacra Congregatio pro Doctrina Fidei, *Mysterium Ecclesiae**, „AAS” 65 (1973): 396–408'²⁴.

Another Czech author J. Mikulášek states that '[...] the American theologian James Gustafson [...] talks about 'reductionism', [...] in which the Church was defended only on the basis of biblical and dogmatic statements [...]'²⁵.

Ecumenical view. Slovak Orthodox dogmatic theologian I. Belejkaníč recently wrote two books, *Pravoslávne dogmatické bohoslovie I*²⁶ and *Pravoslávne dogmatické bohoslovie II*²⁷.

3. The term 'systematic theology' in theological works

More than two decades ago C. V. Pospíšil, he wrote that a certain christological issue could also be approached from a systematic-dogmatic perspective²⁸.

The same author wrote in another article about 'dogma'²⁹.

In other of his articles we read:

It is a problem of integrating Mariology into the unit of systematic theology'³⁰.

²² C. V. Pospíšil, *Trinitární teologie a pneumatologie v díle doktora Richarda Špačka (23. 11. 1864–23. 9. 1925)*, „Studia Theologica” 2011, No 3, p. 69; cf. p. 70, note 19, p. 84 (online). Retrieved from: <https://studiatheologica.eu/pdfs/sth/2011/03/04.pdf>

²³ E. Jindráček, *Filozofická povaha dogmatu*, „Studia Theologica” 2004, No 2, p. 31–33 (online). Retrieved from: <https://studiatheologica.eu/pdfs/sth/2004/02/03.pdf>; cf. P. Maturkanič, *The Magnitude of human Life in the Horizon of Socio-Transcendental understanding*, [in:] *Spiritual and social Experience in the Context of Modernism and Postmodernism*. Lulu Publishing Company, Morrisville 2021, p. 181.

²⁴ E. Jindráček, *Filozofická povaha dogmatu*, „Studia Theologica” 2004, No 2, p. 31, notes No 49–50 (online). Retrieved from: <https://studiatheologica.eu/pdfs/sth/2004/02/03.pdf>

²⁵ J. Mikulášek, *Křesťanství a „realita lidského života”. Projekt fenomenologické teologie Edwarda Farleyho*, „Studia Theologica” 2019, No 1, p. 79.

²⁶ In English: *Orthodox dogmatic theology*; cf. I. Belejkaníč, *Pravoslávne dogmatické bohoslovie I*. Pravoslávna bohoslovecká fakulta, Prešov 1995.

²⁷ Cf. I. Belejkaníč, *Pravoslávne dogmatické bohoslovie II*. Pravoslávna bohoslovecká fakulta, Prešov 1996.

²⁸ Cf. C. V. Pospíšil, *Problematika vědění a vědomí vlastní osobní identity Ježíše z Nazareta*. Refugium Velehrad-Roma, Velehrad 1998, p. 8.

²⁹ Cf. C. V. Pospíšil, *Metoda v současné systematické teologii*, „Teologické texty” 1993, No 3, p. 77.

³⁰ C. V. Pospíšil, *Místo mariologie v dějinách*, „Teologické texty” 2000, No 5, p. 205–207.

[...] placement of soteriology in the system of individual systematic-theological treatises [...]'³¹.

E. Krumpolc said: 'It should be noted that Boublík, as a fundamental theologian, deals with research christological issues in terms of systematic theology, and in particular theology fundamental, [...]'³² and

This assessment will sound very well in line with the guidelines for theological work systematic theologian, outlined by our leading dogmatic theologian C. V. Pospíšil [...]'³³.

4. The terms 'dogmatic theology' and 'systematic theology' in theological works in the same text

Two decades ago, when the term 'dogmatic theology' was gradually abandoned and the term 'systematic theology', introduced, the following text also appeared:

What place should be reserved for soteriology between individual treatises of systematic or dogmatic theology? [...]

In this paper [...], we will pay attention to a number [...] of projects to reintegrate soteriology into the whole dogmatic theology [...]

[... Karl Rahner ...] considers soteriology as a kind of base of the entire building of his systematic theology. [...]

Nevertheless, the best way out of the path to understanding christological dogma is the meaning Jesus Christ for us'³⁴.

5. Possible reasons for replacing 'dogmatic theology' with 'systematic theology'

The term 'systematic theology' almost everywhere on theological faculties replaced the previous term 'dogmatic theology'³⁵.

C. V. Pospíšil states that, in view of the renewal method in 'dogmatic' theology in accordance with decree *Optatam Totius* point 16, some experts propose to abandon the term 'dogmatic theology', dating back to the time when the classical manual was born, and propose to use the term 'systematic theology'³⁶. They include R. Fisichella,³⁷ a significant theologian in the field of fundamental theology, the first president

³¹ C. V. Pospíšil, *Ježíš je Kristus a Spasitel*, „Teologické texty“ 2002, No 2 (online). Retrieved from: <https://www.teologicketexty.cz/casopis/2002-2/Jezis-je-Kristus-a-Spasitel.html>; cf. C. V. Pospíšil, *Problematika christologického hymnu*, „Teologické texty“ 1997, No 1, p. 28; *Systematická teologie z Ameriky*, „Teologické texty“ 1996, No 6 (online). Retrieved from: https://www.teologicketexty.cz/_scan/1996/06/209.jpg

³² E. Krumpolc, *Ježíš historický a Kristus víry v nedávno uveřejněném díle Vladimíra Boublíka*, „Studia Theologica“ 2018, No 1, p. 71.

³³ Ibid., p. 86.

³⁴ C. V. Pospíšil, *Ježíš je Kristus a Spasitel*, „Teologické texty“ 2002, No 2 (online). Retrieved from: <https://www.teologicketexty.cz/casopis/2002-2/Jezis-je-Kristus-a-Spasitel.html>

³⁵ Cf. A. Adam, *Teologálne čnosti a pôsobenie milosti*, [in:] *Teologálne čnosti z interdisciplinárneho pohľadu*, Ed. M. Lichner. Dobrá kniha, Trnava 2018, p. 11.

³⁶ Cf. M. Serenthá, *Teologia „dogmatica“: una qualifica ancora adeguata?*, „Teologia“ 1982, No 4, p. 273–313; R. Fisichella, *Che cos'è la teologia*, [in:] C. Rochetta, R. Fisichella, G. Pozzo, *La teologia tra rivelazione e storia – Corso di teologia sistematica I*. Bologna, 1988, p. 163–252, [in:] C. V. Pospíšil, *Problematika vědní a vědomí vlastní osobní identity Ježíše z Nazareta*, p. 8, nota No 7; A. Adam, M. Gilski, *Výzvy súčasnej teológie v kontexte dokumentov Druhého vatikánskeho koncilu a roku viery – 2. časť*, „Duchovný pastier“ 2018, No 4, p. 152; P. Mikluščák, *Systematicko-teologická analýza príhovoru Jána Pavla II. k členom Konferencie biskupov Slovenska v Šaštíne 1. júla 1995*, „Duchovný pastier“ 1996, No 2, p. 52.

³⁷ Cf. R. Fisichella, *Che cos'è la teologia*, [in:] C. Rochetta, R. Fisichella, G. Pozzo, *La teologia tra rivelazione e storia – Corso di teologia sistematica I*. Bologna, 1988, p. 163–252, [in:] C. V. Pospíšil, *Problematika vědní a vědomí vlastní osobní identity Ježíše z Nazareta*, p. 8, nota No 7.

of the Pontifical Council for Promoting New Evangelization newly established since June 2010.

The reason may also be that the term 'dogmatic' is used today in general scientific discourse as well as in the linguistic use of social means of communication almost exclusively with a negative connotation.

This is also perceived by the Slovak expert on the creation of specialized terminology, who considers the term 'dogmatic' to be less clear than the term 'vieroučný'³⁸ (meaning 'dogmatic') and highly overloaded in meaning, which in the Slovak cultural consciousness indicates quite different and, moreover, negative facts. According to him, it is not appropriate to use expressive words into terminology, e.g. the word 'dogmatic'³⁹.

There is an expression in the *Catholic newspaper*: "The Holy Spirit enters into this teaching, but we still adhere to the old dogmatic methods which no longer belong in our schools?"⁴⁰.

In Slovak, the term 'vieroučný'⁴¹ (meaning 'dogmatic') is also used, e.g. when designating of constitution of First Vatican Council *Dei Filius*⁴² or the first two constitutions of Second Vatican Council *Lumen gentium*⁴³ and *Dei Verbum*⁴⁴. The equivalent 'dogmatic' better corresponds to this word 'vieroučný'⁴⁵ like 'systematic'. 'Vieroučný' is translated in English as 'dogmatic' in the quoted article⁴⁶.

The negative connotation of the term 'dogmatic' was not given by Catholic or by orthodox churches or Evangelical Church of the Augsburg Confession in Slovakia, which includes 'dogmatics' among the main work areas of systematic theology,⁴⁷ but the secular environment for which the principles and fixed norms of christian doctrine are still not convenient in the period of postmodern relativism, although it itself sticks to them, e.g. in atheism or materialism, where it is firmly established that there is no God or gods, souls, angels, afterlife, spirits, heaven, hell, purgatory, etc., and both these philosophical movements are not going to change this. Christians do not accuse them of their supposed 'dogmatism' because they adhere to their fundamental principles. Thus, it is people outside the Christian opinion who have a problem with the term 'dogmatic' and Christians should not let the wrong opinion of the connotation of this term they proclaim be imposed on them.

³⁸ In English: 'dogmatic'.

³⁹ Cf. B. Belák, *Jazykové a terminologické otázky. Zásady tvorby terminológie*, „Duchovný pastier“ 2000, No 1, p. 40; Slovenská akadémia vied. Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV, *Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G*. Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, Bratislava 2006, p. 686, points 3. and 4.

⁴⁰ P. Páterek, *Ako viesť modernú výučbu náboženstva*, „Katolícke noviny“ 2021, No 48, p. 19.

⁴¹ In English: 'dogmatic'; cf. A. Adam, *Charizmy – v kontexte dokumentu Kongregácie pre náuku viery lumenescit Ecclesia – prvá časť*, „Duchovný pastier“ 2018, No 7, p. 316; A. Tyrol, *Poznámky k vieroučnej konštitúcii Dei Verbum*, „Duchovný pastier“ 2002, No 9, p. 438; G. L. Müller, *Encyklika Veritatis splendor po 25 rokoch. Obsah, posolstvo, výzvy. Úvahy nad encyklikou Veritatis splendor* (online). Retrieved from: <https://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/zborniky-z-konferenciic/aktualne-otazky-ludskej-mravnosti#Obsah>

⁴² *Catechismus Catholicæ Ecclesiæ*, 36, note No 12.

⁴³ Cf. A. Adam, *Encyklika Ecclesiam suam – súčasť ekleziológie koncilového obdobia*, „Duchovný pastier“ 2014, No 6, p. 254; A. Adam, *Dekrét Ad Gentes – Integrálna formácia evanjelizovaného človeka*, „Duchovný pastier“ 2015, No 9, p. 313.

⁴⁴ Cf. A. Tyrol, *Poznámky k vieroučnej konštitúcii Dei Verbum*, „Duchovný pastier“ 2002, No 9, p. 438.

⁴⁵ In English: 'dogmatic'.

⁴⁶ Cf. *Obsah*, „Duchovný pastier“ 2002, No 9, p. 391.

⁴⁷ Cf. Evanjelická bohoslovecká fakulta. Katedra systematickej teológie (online). Retrieved from: <https://fevth.uniba.sk/katedry-instituty-a-pracoviska/katedra-systematickej-teologie/>

This is not the first case of misunderstanding of the centuries-old basic term used in theology. A similar situation occurred after 1948 in Slovakia with the words 'parish priest' or 'comrade', to which some gave a pejorative connotation. The Catholic and Evangelical Church of the Augsburg Confession in Slovakia do not take this into account in the case of the word 'parish priest' and, without being influenced by some opinions from the non-Christian environment, they continue to use the designation of the said official ecclesiastical function, with which the inhabitants of countries where the Soviet-type socialist social system was not the dominant opinion apparently had no problem. We should respond similarly to incorrect reactions to the term 'dogmatic'.

The word 'comrade', also used in books published by Spolok svätého Vojtecha in Trnava⁴⁸ before 1948 in Slovakia, was used by members of the Communist Party and was required to address teachers or public officials, lost its original positive meaning⁴⁹ 'companion' and it has not yet been possible to restore its original meaning after 1990.

This may also apply to the historical name 'Soviet Union', which many may not like, but it is not a reason for us not to use it for one state during the period from its establishment after the October Revolution in 1917 until its collapse on 31 December 1991.

Regarding the objection that it is not appropriate to use expressive words in terminology, e.g. the word 'dogmatic',⁵⁰ it should be argued that it is not a word taken over, but a word established in theological science for a very long time, which an expert in philology with an absence of education in theology may not know.

Probably for this reason, instead of explaining the Catholic concept, many theologians resigned and tried to replace the term with another term, more acceptable to the public, while not knowing the true meaning of the term.

6. Origin of the word 'dogmatic' in theology

If many theologians did not resign themselves to the situation, it would be necessary to explain patiently – as the author of this study attempts to – that in the Catholic doctrine the term 'dogmatic' comes from the word 'dogma' and it comes from the Greek word 'to dedogmenon',⁵¹ meaning: 'what is fixed'. Originally, it meant not only some assumption, or opinion, but also a certain decision, principle, authoritative order, provision in science or in state life.⁵² In this meaning, the word 'dogma' also occurs in the Sacred Scripture (cf. Est 3:9; Dan 2:13; Lc 2:1; Acts 16:4; 17:7 etc.). The representatives of the Tradition used the word 'dogma' for certain, firm principles of faith and morals⁵³.

According to another interpretation, the term 'dogma' comes from the Greek word δοκεω,⁵⁴ meaning 'to appear' or 'to seem true or good'. In patristics and scholastics, this term was usually represented by its equivalents such as 'the truth of faith,' 'the word of truth' (Eph 1:13, 2 Tim 2:15, Jas 1:18) or 'the truths of the gospel' (1 Tim 6:5, 2 Tim 2:18, 3:8, 4:4, Tit 1:14)⁵⁵.

⁴⁸ In English: Saint Adalbert Association.

⁴⁹ Cf. J. Haľko, *Prvý dekan Bohosloveckej fakulty v Bratislave Dr. Emil Funczik*, „Duchovný pastier“ 2016, No 2/3, p. 128.

⁵⁰ Cf. B. Belák, *Jazykové a terminologické otázky*, p. 40.

⁵¹ Το δεδωμενον.

⁵² Decretum, lex.

⁵³ Cf. P. Kandra, *Prednášky zo špeciálnej dogmatiky I. Rímskokatolícka cyrilometodská bohoslovecká fakulta*, Bratislava 1987, p. 28–29; J. Krupa, *Katolícka dogmatická teológia. Prolegomena – Trinitológia – Ekleziológia – Graciológia*. Univerzita Komenského, Bratislava 2014, p. 315.

⁵⁴ Dokeo.

⁵⁵ Cf. G. L. Müller, *Katholische Dogmatik*, p. 79.

First Vatican Council published the following definition of the term in 1870: 'By divine and Catholic faith, all those things must be believed which are contained in the written word of God and in Tradition, and those which are proposed by the Church, either in a solemn pronouncement or in her ordinary and universal teaching power, to be believed as divinely revealed'⁵⁶.

In the above-mentioned three-volume work of significant dogmatic theologians representatives of the German language area, the meaning of the word 'dogma' in Catholic doctrine is explained in detail⁵⁷.

The dictionary *Slovník súčasného slovenského jazyka*⁵⁸ explains that the word 'dogmatic' according to the first point means referring to dogmas, articles of faith, according to the second point not admitting doubts, objections. 'Dogmatic theology' is theological discipline, dealing with the systematic interpretation of revealed truths which the Church submits to believe in⁵⁹. According to the *Krátky slovník slovenského jazyka*⁶⁰ 'dogmatic' means an adjective from the word 'dogma' which is a solid and unchangeable article of religious doctrine not requiring evidence⁶¹.

7. Systematicity as part of any scientific discipline

When answering the question whether the term 'systematic' is an adequate substitution of the term 'dogmatic' theology, it should be remembered that the concept of 'science' in general – that is, not only theological but any science without distinction – is a systematic whole of knowledge obtained by a uniform path from certain and known principles. Science thus includes:

1. unity of the subject,
2. unity of method,
3. an organized system⁶².

⁵⁶ First Vatican Council, *Dogmatic Constitution concerning the Catholic Faith*, Chap. 3. Faith, „Denzinger: Sources of dogma“ 1792 (online). Retrieved from: <http://patristica.net/denzinger/#n1200>; cf. DH, 3011; *Code of Canon Law* (online). Retrieved from: https://www.vatican.va/archive/cod-iuris-canonici/cic_index_en.html, can. 750 and 1364; G. L. Müller, *Katholische Dogmatik*, p. 80.

⁵⁷ Cf. W. Beinert, *Einleitung in die Dogmatik*, [in:]: W. Beinert [ed.], *Glaubenszugänge. Lehrbuch der katholischen Dogmatik. Band 1*. Ferdinand Schöningh, Paderborn – München – Wien – Zürich 1995, p. 6–15; K. Rahner, H. Vorgrimler, *Teologický slovník*. Zvon, Praha 1996, p. 66–68. Entry: dogma; G. O'Collins, E. G. Farrugia, *Dizionario sintetico di teologia*. Libreria Editrice Vaticana, Vaticano 1995, p. 112; A cura di G. Bof, *Piccolo vocabolario teologico*. In: A cura di G. Barbaglio, and S. Dianich, *Nuovo dizionario di teologia*. San Paolo, Milano 1994, p. 1853. Entry: Dogma; A cura di G. Barbaglio, and S. Dianich, *Nuovo dizionario di teologia*, s. 1557 a 1639. Entry: C. Vagaggini, *Teologia*; P. Petrosillo, *Il Cristianesimo dalla A alla Z. Lessico della fede cristiana*. San Paolo, Milano 1995, p. 121. Entry: Dogma; *Lexicon. Dizionario Teologico Enciclopedico*. Piemme, Casale Monferrato 1993, p. 313–314. Entry: M. Semeraro, *Dogma / Dogmatica*.

⁵⁸ In English: *Dictionary of the Contemporary Slovak Language*.

⁵⁹ Cf. Slovenská akadémia vied. Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV, *Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G*. Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, Bratislava 2006, p. 686.

⁶⁰ In English: *Short Dictionary of Slovak Language*.

⁶¹ Cf. Slovenská akadémia vied. Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra, *Krátky slovník slovenského jazyka*, The third, supplemented and revised edition. Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, Bratislava 1997, p. 119. It should be specified from a religious point of view that this is a solid and unchangeable article of religious doctrine that does not require evidence in terms of empirical or exact sciences. However, it requires theological evidence or reasons.

⁶² Cf. P. Kander, *Prednášky zo špeciálnej dogmatiky I.*, p. 7; J. Krupa, *Držať sa svojho vyznania. Úvod do katolíckej teológie*. Univerzita Komenského, Bratislava 2010, p. 14; P. Volek, *Vzťah filozofie a viery*, „Duchovný pastier“ 1996, No 3, p. 108.

The third characteristic indicates that the 'organized system', i.e. 'systematicity', is not only a characteristic of 'dogmatic' theology but any other theological discipline and any other science. The question is why the name 'systematic theology' should apply only to 'dogmatic' theology? Isn't any 'systematic' also fundamental theology, biblical theology, liturgical theology, moral theology? Of course that they are. After all, if they did not contain the third element – the system – they could not be a science. It follows from the above that the term 'systematic theology' specifies or characterizes the previous name 'dogmatic' theology or does it rather make it less clear, obscure?

The topic is also developed by the following considerations on the characteristics of any science:

Theology, like any other science, exhibits characteristics which, according to today's state of epistemology, characterize certain activity as scientific. Given that it is a dynamically developing system of logically linked claims, it is a science⁶³.

Theology is a system of revealed truths. The concept of *science* includes two elements:

1. the entire methodological process of getting to know a given section of fact (formal or real) may be called scientific knowledge;
2. science is the systematic arrangement of sentences related to a given subject and logically connected to each other.

The method determined by the subject itself and adopted in the given field of science must also be preserved in scientific knowledge⁶⁴. The adopted principles draw conclusions according to the rules of thinking. Their systematic and verifiable summary is thus science⁶⁵.

Dizionario sintetico di teologia confirms that 'dogmatic theology' it is the main theological subject which, on the basis of the data revealed in the Sacred Scripture and the Tradition, systematically examines and presents all the important doctrines of Christianity⁶⁶.

If we replace 'dogmatic theology' with 'systematic theology', the above-mentioned requirement of the document Congregation for the Clergy *The Gift of the Priestly Vocation*: 'Let the dogmatic theology [...] be taught systematically and in an orderly [...]'⁶⁷ manner will change to: 'Let the systematic theology [...] be taught systematically and in an orderly [...]'. Can the 'systematic' or other theological disciplines be taught in a way other than 'systematic'? Why put to the name of theological discipline a requirement that is an obvious feature of any science and without which it would not be a science? What would we say to the proposal to rename 'mathematics' as 'exact science'? Anyone would be surprised by such an act. This only points to the fact that 'systematicity' is part of every science, therefore it is not necessary to put it in the name of any of them, nor to replace the current name 'dogmatic theology' with it.

⁶³ Cf. C. V. pospíšil, *Metoda v současné systematické teologii*, „Teologické texty“ 1993, No 3, p. 78.

⁶⁴ Cf. P. Kandra, *Prednášky zo špeciálnej dogmatiky I.*, p. 7–8; J. Krupa, *Držať sa svojho vyznania*, p. 15.

⁶⁵ Cf. P. Kandra, *Prednášky zo špeciálnej dogmatiky I.*, p. 9; J. Krupa, *Držať sa svojho vyznania*, p. 17.

⁶⁶ Porov. G. O'Collins, E. G. Farrugia, *Dizionario sintetico di teologia*, p. 378. Entry: Teologia dogmatica; G. Barbaglio and S. Dianich [ed.], *Nuovo dizionario di teologia*, p. 1592. Entry: C. Vagaggini, Teologia.

⁶⁷ Kongregácia pre klerikov, *Dar povolania ku kňazstvu*, 168.

Conclusion

Finally, a question can be asked: in which documents of the Church's Magisterium the name 'systematic theology' is used?

So far, the above applies only to the replacement of the name 'dogmatic theology' with 'systematic theology'. This does not apply if the name 'systematic theology' is perceived as a summary of the dogmatic, fundamental, moral and spiritual theology and social doctrine of the Church⁶⁸. An apt explanation of the difference between dogmatic and systematic theology can be found in the claim that 'systematic theology' it is characterized as an attempt to reveal the main Christian truths in a coherent and scientific manner. In practice, it often coincides with dogmatic theology, but may differ in that it involves discussing moral issues. It may differ from dogmatic theology in that it pays more attention to methodology, terminology, the use of philosophical principles, a strictly unified and challenging perspective in terms of the conditions and limits of theological knowledge⁶⁹.

Streszczenie:

W ostatnich dziesięcioleciach mieliśmy do czynienia z zastąpieniem terminu „teologia dogmatyczna” nazwą „teologia systematyczna”. W niniejszej pracy przedstawiono stopniową ewolucję od pierwszej nazwy do drugiej. Należy podkreślić, że opinia autora dotyczy jedynie zastąpienia nazwy „teologia dogmatyczna” określeniem „teologia systematyczna”, natomiast nie odnosi się do sytuacji, gdy nazwa „teologia systematyczna” jest postrzegana jako podsumowanie teologii dogmatycznej, fundamentalnej, moralnej i duchowości oraz nauki społecznej Kościoła. Autor zgadza się z tezą, że „teologię systematyczną” charakteryzuje się jako próbę odsłonięcia głównych prawd chrześcijańskich w sposób spójny i naukowy. W praktyce często pokrywa się ona z teologią dogmatyczną, ale może różnić się tym, że obejmuje dyskusję o kwestiach moralnych. Od teologii dogmatycznej może się różnić zwróceniem większej uwagi na metodologię, terminologię, stosowanie zasad filozoficznych, ujednolicone i kwestionujące spojrzenie na uwarunkowania i granice wiedzy teologicznej. Na zakończenie autor wskazuje, czy zmiana nazwy jest oficjalnym stanowiskiem Kościoła katolickiego, czy tylko aktualnym trendem wielu teologów i wydziałów teologicznych jednostek naukowych.

Słowa kluczowe: przejście, teologia dogmatyczna, teologia systematyczna, teologowie, wydziały teologiczne, Urząd Nauczycielski Kościoła, Kościół katolicki

Summary:

Transition from the Name 'Dogmatic' Theology to 'Systematic' Theology

The term 'dogmatic theology' has been replaced with the term 'systematic theology' in recent decades. This study presents the gradual development from the first term to the second. It emphasises that the author's opinion applies only to the replacement of the term 'dogmatic theology' with the term 'systematic theology'. This does not apply if the term 'systematic theology' is perceived as a sum of dogmatic, fundamental, moral and spiritual theology and the social doctrine of the Church. The author agrees with the statement that 'systematic theology' is characterized as an attempt to reveal the main Christian truths in a coherent and

⁶⁸ Cf. P. Petrosillo, *Il Cristianesimo dalla A alla Z*, p. 403. Entry: Teologia.

⁶⁹ G. O'Collins, E. G. Farrugia, *Dizionario sintetico di teologia*, p. 386; cf. G. Barbaglio and S. Dianich [ed.], *Nuovo dizionario di teologia*, p. 1647–1649; P. Petrosillo, *Il Cristianesimo dalla A alla Z*, p. 403.

scientific way. In practice, it often coincides with dogmatic theology, but may differ in that it involves a discussion on moral issues. It may differ from dogmatic theology in that it pays more attention to methodology, terminology, the use of philosophical principles, and a unified and challenging perspective on the conditions and limits of theological knowledge. The author concludes by pointing to whether the term change is an official position of the Catholic Church or just a current trend of many theologians and theological faculties.

Key words: transition, dogmatic theology, systematic theology, theologian, theological faculties, The Magisterium of the Church, Catholic church

Bibliography:

1. Adam A., *Encyklika Ecclesiam suam – súčasť ekleziológie koncilového obdobia*, „Duchovný pastier“ 2014, No 6, p. 254–260.
2. Adam A., *Dekrét Ad Gentes – Integrálna formácia evanjelizovaného človeka*, „Duchovný pastier“ 2015, No 9, p. 310–319.
3. Adam A., Gilski M., *Výzvy súčasnej teológie v kontexte dokumentov Druhého vatikánskeho koncilu a roku viery – 2. časť*, „Duchovný pastier“ 2013, No 4, p. 152–157.
4. Adam A., *Charisms in the Service of the Universal Church*, „Roczniki Teologiczne“ 2019, Booklet 2, p. 53–69 (online). Retrieved from: <https://ojs.tnkul.pl/index.php/rt/article/view/9273/8549>
5. Adam A., *Charizmy – v kontexte dokumentu Kongregácie pre náuku viery Iuvenescit Ecclesia – prvá časť*, „Duchovný pastier“ 2018, No 7, p. 315–325.
6. Adam A., *Teologálne čnosti a pôsobenie milosti*, [in:] *Teologálne čnosti z interdisciplinárneho pohľadu*, Ed. M. Lichner. Dobrá kniha, Trnava 2018, p. 11–25.
7. Adam A., *The Relationship of Pope John Paul II to the Father of the Redeemer*, „Roczniki Teologiczne“ 2022, Booklet 2, p. 57–71 (online). Retrieved from: <https://ojs.tnkul.pl/index.php/rt/article/view/16646/16163>
8. Adam A., *Theological Icons of the Virgin Mary in the Teachings of Pope Francis*, „Roczniki Teologiczne“ 2021, Booklet 2, p. 133–150 (online). Retrieved from: <https://ojs.tnkul.pl/index.php/rt/article/view/14396/15371>
9. Barbaglio G. and Dianich S. [ed.], *Nuovo dizionario di teologia*, 7th edition. San Paolo, Milano 1994.
10. Bartnik C. S., *The Language of Theology and the Language of Science*, „Theologia Bogoslovie“. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Wydział teologiczny, Poznań 2001, vol 1, p. 9–15.
11. Beinert W. [ed.], *Glaubenszugänge. Lehrbuch der katholischen Dogmatik. Band 1*. Ferdinand Schöningh, Paderborn – München – Wien – Zürich 1995.
12. Belák B., *Jazykové a terminologické otázky. Zásady tvorby terminológie*, „Duchovný pastier“ 2000, No 1, p. 40.
13. Belejkaní I., *Pravoslávne dogmatické bohoslovie I*. Pravoslávna bohoslovecká fakulta, Prešov 1995.
14. Belejkaní I., *Pravoslávne dogmatické bohoslovie II*. Pravoslávna bohoslovecká fakulta, Prešov 1996.
15. *Catechismus Catholicae Ecclesiae* (online). Retrieved from: http://www.vatican.va/archive/catechism_lt/p1s1c1_lt.htm#I.%20De%20desiderio%20Dei
16. *Code of Canon Law* (online). Retrieved from: https://www.vatican.va/archive/cod-iuris-canonici/cic_index_en.html

17. Concilium Vaticanum Secundum. Decretum de institutione sacerdotali Optatam Totius (online). Retrieved from: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651028_optatam-totius_lt.html
18. Congregación para el clero, *El don de la vocación presbiteral. Ratio Fundamentalis Institutionis sacerdotalis* (online). Retrieved from: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cclergy/documents/rc_con_cclergy_doc_20161208_ratio-fundamentalis-institutionis-sacerdotalis_sp.pdf
19. Congregazione per il clero, *Il dono della vocazione presbiterale. Ratio Fundamentalis Institutionis sacerdotalis* (online). Retrieved from: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cclergy/documents/rc_con_cclergy_doc_20161208_ratio-fundamentalis-institutionis-sacerdotalis_it.pdf
20. Denzinger H., Hünermann, P. [ed.], *Enchiridion symbolorum, definitionum et declarationum de rebus fidei et morum. Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen. Lateinisch – Deutsch*. 37. edition. Herder, Freiburg im Breisgau – Basel – Rom – Wien 1991.
21. Encyclical Letter *Fides et Ratio* of the Supreme Pontiff John Paul II to the Bishops of the Catholic Church on the Relationship between Faith and Reason (online). Retrieved from: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html
22. Evanjelická bohoslovecká fakulta. Katedra systematickej teológie (online). Retrieved from: <https://fevth.uniba.sk/katedry-instituty-a-pracoviska/katedra-systematickej-teologie/>
23. First Vatican Council, *Dogmatic Constitution concerning the Catholic Faith*, „Denzinger: Sources of dogma“ (online). Retrieved from: <http://patristica.net/denzinger/#n1200>
24. Hal'ko J., *Prvý dekan Bohosloveckej fakulty v Bratislave Dr. Emil Funczik*, „Duchovný pastier“ 2016, No 2/3, p. 125–129.
25. Heriban J., *Príručný lexikon biblických vied*. Second revised edition. Don Bosko, Bratislava 1994.
26. Ioannis Pauli PP. II Summi Pontificis Litterae encyclicae *Fides et Ratio* cunctis Catholicae Ecclesiae episcopis de necessitudinis natura inter utramque (online). Retrieved from: http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/la/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html
27. Jindráček E., *Filozofická povaha dogmatu*, „Studia Theologica“ 2004, No 2, p. 24–34 (online). Retrieved from: <https://studiatheologica.eu/pdfs/sth/2004/02/03.pdf>
28. Judák V., *Historické a politické súvislosti misie svätých Cyrila a Metoda medzi Slovanmi*, „Duchovný pastier“ 2013, no 7, p. 364–381.
29. Judák V., *Pápežský primát v biblickom a dejinnom svetle*, „Duchovný pastier“ 2003, no 8, p. 452–460.
30. Kandra P., *Prednášky zo špeciálnej dogmatiky I*. Rímskokatolícka cyrilometodská bohoslovecká fakulta, Bratislava 1987.
31. *Katechizmus Katolíckej cirkvi*. Spolok sv. Vojtecha, Trnava 1998.
32. Kolping A., *Současné trendy v německé katolické teologii*, „Teologické texty“ 1995, No 5, p. 158–161.
33. Kongregácia pre klerikov, *Dar povolania ku kňazstvu. Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis* (online). Retrieved from: <https://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/>

- dokumenty-a-vyhlasenia/p/dokumenty-vatikanskych-uradov/c/ratio-fundamentalis-institutionis-sacerdotalis
34. Krumpolc E., *Ježíš historický a Kristus víry v nedávno uveřejněném díle Vladimíra Boublíka*, „Studia Theologica“ 2018, No 1, p. 71–89. <https://studiatheologica.eu/pdfs/sth/2018/01/07.pdf>
 35. Krupa J., *Držať sa svojho vyznania. Úvod do katolíckej teológie*. Univerzita Komenského, Bratislava 2010.
 36. Krupa J., *Katolícka dogmatická teológia. Prolegomena – Trinitológia – Ekleziológia – Graciológia*. Univerzita Komenského, Bratislava 2014.
 37. *Lexicon. Dizionario Teologico Enciclopedico*, 3. edition. Piemme, Casale Monferato 1997.
 38. Maturkanič P., *Pastoral practice in the light of the 21st century*. Lulu Publishing Company, Morrisville 2021.
 39. Maturkanič P., *The Magnitude of human Life in the Horizon of Socio-Transcendental understanding*, [in:] *Spiritual and social Experience in the Context of Modernism and Postmodernism*. Lulu Publishing Company, Morrisville 2021, p. 170–204.
 40. Mikluščák P., *Systematicko-teologická analýza príhovoru Jána Pavla II. k členom Konferencie biskupov Slovenska v Šaštíne 1. júla 1995*, „Duchovný pastier“ 1996, No 2, p. 52–56.
 41. Mikulášek J., *Křesťanství a „realita lidského života“*. Projekt fenomenologické teologie Edwarda Farleyho, „Studia Theologica“ 2019, No 1, p. 77–97. <https://studiatheologica.eu/pdfs/sth/2019/01/05.pdf> 77–97
 42. Müller G. L., *Encyklika Veritatis splendor po 25 rokoch. Obsah, posolstvo, výzvy. Úvahy nad encyklikou Veritatis splendor* (online). Retrieved from: <https://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/zborniky-z-konferencii/c/aktualne-otazky-ludskej-mravnosti#Obsah>
 43. Müller G. L., *Katholische Dogmatik. Für Studium und Praxis der Theologie*. Herder, Freiburg – Basel – Wien 1995.
 44. O'Collins G., Farrugia E. G., *Dizionario sintetico di teologia*. Libreria Editrice Vaticana, Vaticano 1995.
 45. *Obsah*, „Duchovný pastier“ 2002, No 9, p. 390–445.
 46. Páterek P., *Ako viest' modernú výučbu náboženstva*, „Katolícke noviny“ 2021, No 48, p. 18–19.
 47. Petrosillo P., *Il Cristianesimo dalla A alla Z. Lessico della fede cristiana*. San Paolo, Milano 1995.
 48. Pospíšil C. V., *Hermeneutika mystéria: struktury myšlení v dogmatické teologii*. Krystal OP, Prague; Karmelitánské nakladatelství, Kostelní Vydří 2010.
 49. Pospíšil C. V., *Ježíš je Kristus a Spasitel*, „Teologické texty“ 2002, No 2 (online). Retrieved from: <https://www.teologicketexty.cz/casopis/2002-2/Jezis-je-Kristus-a-Spasitel.html>
 50. Pospíšil C. V., *Metoda v současné systematické teologii*, „Teologické texty“ 1993, No 3, p. 75–78.
 51. Pospíšil C. V., *Místo mariologie v dějinách*, „Teologické texty“ 2000, No 5, p. 205–207.
 52. Pospíšil C. V., *Problematika christologického hymnu*, „Teologické texty“ 1997, No 1, p. 27–28.
 53. Pospíšil C. V., *Problematika vědění a vědomí vlastní osobní identity Ježíše z Nazareta*. Refugium Velehrad-Roma, Velehrad 1998.

54. Pospíšil C. V., *Trinitární teologie a pneumatologie v díle doktora Richarda Špačka (23. 11. 1864–23. 9. 1925)*, „Studia Theologica“ 2011, No 3, p. 60–85. (online). Retrieved from: <https://studiatheologica.eu/pdfs/sth/2011/03/04.pdf>
55. Pospíšil C. V., *Úvahy o některých aspektech křesťanské spásy*, „Teologické texty“ 2005, No 4 (online). Retrieved from: <https://www.teologicketexty.cz/casopis/2005-4/Uvahy-o-nekterych-aspektech-krestanske-spasy.html>
56. Posvätná kongregácia pre katolícku výchovu, *Inštrukcia o liturgickej formácii v seminároch*. Spolok sv. Vojtecha, Trnava 2012.
57. Rahner, K., Vorgrimler H., *Teologický slovník*. Zvon, Praha 1996.
58. Roczniki Teologiczne, 2022, No 2, Dogmatic theology; Booklet 2: Teologia dogmatyczna (online). Retrieved from: <https://ojs.tnku.pl/index.php/rt/issue/archive>
59. Second Vatican Council. Decree on priestly training Optatum Totius (online). Retrieved from: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651028_optatum-totius_en.html
60. Schärth Th., *Úvahy o teológii dialogu*, „Teologické texty“ 2006, No 3 (online). Retrieved from: <https://www.teologicketexty.cz/casopis/2006-3/Uvahy-o-teologii-dialogu.html>
61. Slovenská akadémia vied. Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV, *Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G*. Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, Bratislava 2006.
62. Slovenská akadémia vied. Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra, *Krátky slovník slovenského jazyka*, The third, supplemented and revised edition. Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, Bratislava 1997.
63. *Systematická teologie z Ameriky*, „Teologické texty“ 1996, No 6 (online). Retrieved from: https://www.teologicketexty.cz/_scan/1996/06/209.jpg
64. Šuráb M., *Dogmatika na ambóne*, [in:] Teologálne čnosti z interdisciplinárneho pohľadu. Editor M. Lichner. Dobrá kniha, Trnava 2018, p. 367–382.
65. TKKBS (RV), Mons. Marín de San Martín: Úloha teológov pri biskupskej synode (online). Retrieved from: <https://www.tkkbs.sk/view.php?cislocianku=20210820031>
65. Tyrol A., *Poznámky k vieroučnej konštitúcii Dei Verbum*, „Duchovný pastier“ 2002, No 9, p. 438–445.
66. Tyrol A., *Východiská biblickej pastorácie na Slovensku v 21. storočí*, „Duchovný pastier“ 2001, No 5, p. 205–211.
67. Vander Schel K. M., *Christ and the Perfection of Creation in Schleiermacher's Dogmatic Theology*, „Roczniki Teologiczne“ 2017, Booklet 2, p. 47–67 (online). Retrieved from: <https://ojs.tnku.pl/index.php/rt/article/view/9068/8758>
68. Volek P., *Vzťah filozofie a viery*, „Duchovný pastier“ 1996, No 3, p. 107–11.

Kryzys małżeński jako przyczyna wszczęcia kanonicznego procesu o nieważność małżeństwa w świetle kodeksowej zasady *salus animarum*



Dr hab. Marta Greszata-Telusiewicz, prof. KUL – KUL JPII w Lublinie

Kierownik Katedry Kościelnego Prawa Procesowego, Małżeńskiego i Karnego oraz Katolickich Kościołów Wschodnich na Wydziale Prawa, Prawa Kanonicznego i Administracji Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

Wprowadzenie

Rodzina jest najważniejszą i podstawową wspólnotą życia społecznego, u podstaw jej założenia stoi małżeństwo. Dla katolików jest to małżeństwo kanoniczne, ważne zawarte. Jednakże w życiu bywa tak, że nie zawsze wszystko poprawnie się układa, również w małżeństwie rodzą się różne problemy, które w dalszej kolejności przekładają się na całe życie rodzinne, tym samym także na wychowanie dzieci. Kryzysy mają różne podłoże i różne mechanizmy. Większość kryzysów daje się naprawić przy odpowiednim wysiłku i współpracy. Bywają jednak także kryzysy nienaprawialne, gdyż u ich źródła jest przesłanka, okoliczność, podważająca sam fakt istnienia małżeństwa. Kanoniczne prawo małżeńskie daje w tym zakresie dość szeroką perspektywę spojrzenia na problemy małżeńskie w kontekście formalno – prawnym, ukazując podstawy nieważności małżeństwa, jeżeli oczywiście zaistnieją określone okoliczności życiowe, będące podstawą do ich wskazania. To właśnie kryzys małżeński najczęściej staje się zarzewiem aktywności sądowej jednego z małżonków, czy to na forum prawa polskiego czy to na forum prawa kanonicznego.

1. Kanoniczne przesłanki nieważności małżeństwa

Wśród podstaw do stwierdzenia nieważności małżeństwa kanonicznego Kodeks Prawa Kanonicznego z 1983 roku¹ wymienia następujące przeszkody zrywające: przeszkoda wieku, przeszkoda niemocy płciowej – czyli impotencja, przeszkoda węzła małżeńskiego – bigamia, przeszkoda różnej religii, przeszkoda święceń kapłańskich, przeszkoda ślubu wieczystego publicznego czystości w instytucie zakonnym, przeszkoda uprowadzenia, przeszkoda występku, przeszkoda pokrewieństwa, przeszkoda powinowactwa, przeszkoda przyzwoitości publicznej, przeszkoda pokrewieństwa prawnego – adopcja; oraz następujące wady zgody małżeńskiej: niezdolność do

¹ *Codex Iuris Canonici auctoritate Ioannis Paulii PP. II promulgatus* (25.01.1983), AAS 75 (1983) pars II, 1–317; tekst polski [w:] *Kodeks Prawa Kanonicznego*, przekład polski zatwierdzony przez Konferencję Episkopatu, Pallotinum, Poznań 1984 (dalej CIC).

powzięcia zgody małżeńskiej – zaburzenia psychiczne, brak wystarczającej wiedzy o małżeństwie, błąd co do osoby lub co do przymiotu osoby, podstępne wprowadzenie w błąd, błąd co do jedności, nierozzerwalności lub godności sakramentalnej małżeństwa, wiedza lub opinia o nieważności małżeństwa, symulacja zgody małżeńskiej – zgoda pozorna, małżeństwo zawarte pod warunkiem, przymus i bojaźń; oraz sposób wyrażania zgody małżeńskiej, czyli formę kanoniczną zawarcia małżeństwa, która również ma wpływ na jego ważność².

Prawomocne orzeczenie nieważności małżeństwa może się pojawić tylko i wyłącznie w konsekwencji przeprowadzonego kanonicznego procesu o nieważność małżeństwa w jednym z sądów kościelnych. Najważniejszym celem każdego takiego procesu, jak również całego Kodeksu Prawa Kanonicznego pozostaje sentencja wyrażona w ostatnim jego kanonie *salus animarum suprema lex*³. Bez tego odniesienia kodeksowe przepisy procesowe tracą na znaczeniu, gdyż to właśnie cel determinuje ich treść. Zawsze chodzi bowiem o dobro dusz. Mnogość kanonicznych zasad procesowych wynika właśnie z tej nadrzędnej, której tak wzniosła treść wymaga od Prawodawcy kościelnego rozlicznych zabiegów legislacyjnych. Na tym tle jawi się również zasada dwustronności, wszechobecna w konstrukcji każdego procesu kanonicznego, stojąca wręcz u jego podstaw.

Zasada dwustronności wypływa z zasady kontradyktoryjności⁴ i z zasady równości stron⁵, jako tych, które organizują strony w ramach *iudicium*⁶. Odnosi się ona nie tylko do podmiotów kanonicznego postępowania sądowego takich jak powód i pozwany, ale również do tego, który ma zadanie czuwać nad aktywnością podmiotów procesu, czyli do sędziego. To wszystko odbywa się w trakcie *iudicium*, w kontekście kontrowersji – zasadniczego pytania, w którym wskazuje się na przyczynę nieważności małżeństwa, co jest podstawą toczącego się sporu.

Odwierciedlenie realizacji zasady dwustronności można odnaleźć na łamach kodeksowych norm procesowych oraz dokumentów opublikowanych przez Papieża Franciszka wprowadzających reformę procesu kanonicznego⁷. Zasada ta ma na celu wydobyć i ukazać tych, którzy stanowią o personalnym wymiarze procesu kanonicznego, czyli stron procesowych w ich dwustronnej korelacji. Ich działania w tym wymiarze dopełniają cel każdego kanonicznego *iudicium*, którym jest dobro dusz.

Z dwustronności wynika również przepis wskazujący na sytuację śmierci małżonka w trakcie procesu, ale przed zakończeniem postępowania dowodowego. Instancja

² CIC, c. 1073–1123.

³ CIC, c. 1752.

⁴ M. Greszata, *Problem kontradyktoryjności w kanonicznym postępowaniu o nieważność małżeństwa*, [w:] A. Dzięga, M. Wróbel (red.), *Kościelne Prawo Procesowe. Materiały i Studia*, t. 3, Wyd. Diecezjalne Sandomierz. Lublin 2003, s. 239–258.

⁵ M. Greszata-Telusiewicz, *Salus animarum jako istota reformy procesowej Papieża Franciszka*, Wyd. KUL, Lublin 2019, s. 97–105.

⁶ M. Greszata M., *Iudicium cum principiis. Kodeksowa weryfikacja wybranych zasad procesowych w kanonicznych sprawach o nieważność małżeństwa*, Wyd. Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Lublin 2008.

⁷ Papież Franciszek, *List apostolski motu proprio „Mitis Iudex Dominus Iesus” reformujący kanonu Kodeksu Prawa Kanonicznego dotyczące spraw o orzeczenie nieważności małżeństwa*, 15.08.2015; *List apostolski motu proprio „Mitis et misericors Iesus” reformujący kanonu Kodeksu Kanonów Kościołów Wschodnich dotyczące spraw o orzeczenie nieważności małżeństwa*, 15.08.2015; *Zasady proceduralne rozpatrywania spraw o stwierdzenie nieważności małżeństwa*, 15.08.2015 (tekst łaciński – polski), Biblos, Tarnów 2015 (dalej MIDI).

ulega wtedy zawieszeniu dopóki drugi małżonek lub inny zainteresowany nie złoży wniosku o kontynuowanie procesu, w tym przypadku należy udowodnić interes prawny⁸. Jest to oczywiste zważywszy na fakt konieczności faktycznego działania obu stron w procesie dla wydobycia prawdy obiektywnej. W rzeczywistości jest to już pierwszy etap rozeznawania radykalnego kryzysu małżeństwa.

2. Teoretyczny obraz zasady dwustronności

Zasada dwustronności zakłada istnienie w *iudicium* kanonicznym dwóch odrębnych podmiotów, dotyczy to również kanonicznego procesu o nieważność małżeństwa. Istotą tej zasady jest fakt, że w każdym procesie występują dwie strony, z których jedna jest powodem, a druga pozwanym⁹. Te dwa podmioty stają wobec sędziego, aby prowadzić proces zgodnie z regułami kanonicznego prawa procesowego. Należy jednak zauważyć, że – zgodnie z przepisami kanonicznego prawa procesowego – nie zawsze jest to konieczne fizycznie, na przykład w sytuacji, gdy dekretem zostanie ogłoszone niestawienie strony pozwanej. W wyżej wspomnianym kontekście dochodzi do faktycznego stawienia się wobec sędziego kościelnego tylko jednej strony procesowej, co jednak od strony formalno – prawnej nie niweczy zasady dwustronności. Jest ona wtedy obecna *implicite* w teoretycznej strukturze, zasadach i celu kanonicznego procesu o nieważność małżeństwa. Toczy się on bowiem o stwierdzenie faktu prawnego, jakim jest nieważność małżeństwa. Zawsze naprzeciw takiemu twierdzeniu staje Kościół, który z natury rzeczy stoi na straży ważności sakramentu małżeństwa, czego wyrazem jest obecność obrońcy węzła w każdym procesie o nieważność małżeństwa. Prawo kanoniczne nigdy nie dopuszcza do takiej sytuacji, aby w procesie mogła się wypowiedzieć tylko jedna strona, żeby mógł być zaprezentowany tylko jeden punkt widzenia. Udział obrońcy węzła w takich sprawach jest więc bezwzględnie konieczny.

Stronami, które biorą udział w każdym kanonicznym procesie o nieważność małżeństwa, jest strona powodowa i strona pozwana. Ale obok nich należy jeszcze wymienić obrońcę węzła i rzecznika sprawiedliwości, którym przysługują takie same uprawnienia, jak stronom faktycznie prowadzącym spór prywatny wobec siebie. W określonych sytuacjach obrońca węzła staje bardziej po stronie pozwanej, a rzecznik sprawiedliwości bardziej po stronie powodowej. Adwokat i pełnomocnik, którzy w zasadzie pracują na zlecenie strony i dla strony sporu, również korzystają z uprawnień przysługujących stronom sporu. Podobnie jest w przypadku opiekunów i kuratorów, którzy reprezentują strony sporu w ramach uprawnień przysługujących tym stronom.

Zasada dwustronności jest bardzo ściśle i bezpośrednio związana z zasadą kontradyktoryjności i zasadą równości stron, ponieważ dwustronność w procesie wyraża się w jego kontradyktoryjności, która nie może być realizowana bez równouprawnienia stron. Dopiero w sytuacji, gdy wobec sędziego kościelnego staną dwa podmioty jako strony procesowe, może zaistnieć procesowa „walka” stron, która może być realizowana tylko wtedy, gdy powód i pozwany mają możliwość działania w pełnym zakresie swoich uprawnień.

⁸ Art. 9, *Zasady proceduralne*, MIDl.

⁹ M. Fąka, *Normy ogólne kanonicznego procesu sądowego*, cz. 2, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1978, s. 55.

Powyższe uwagi pokazują troskę norm kanonicznych, aby skutecznie zabezpieczyć możliwość bezpośredniego udziału w postępowaniu obu małżonków, czyli osób wprost i najbardziej tym zainteresowanych.

3. Pozycja procesowa osoby trzeciej

Bardzo specyficzną konstrukcją w kanonicznym prawie procesowym jest instytucja udziału osoby trzeciej w procesie. Można zauważyć, że z jednej strony instytucja ta pozornie zaburza zasadę dwustronności, ale z drugiej – należy podkreślić, że jednak ją nieco ubogaca¹⁰. Dla osoby trzeciej Prawodawca nie przewidział bowiem innych możliwości podjęcia działań w procesie i korzystania ze swoich uprawnień, niż te przynależne czy to stronie powodowej, czy to stronie pozwanej. Zatem, gdy osoba trzecia występuje w procesie, może ona to czynić wspomagając którąś z procesujących się stron lub też występując w swoim własnym interesie. Ponadto osoba trzecia może występować w procesie z własnej inicjatywy lub też wezwana do udziału przez sędziego. Udział osób trzecich przewidział również ustawodawca w polskim kodeksie postępowania cywilnego, charakter ich udziału w procesie cywilnym różni się jednak w sposób zasadniczy od charakteru udziału osoby trzeciej w kanonicznym procesie spornym.

Ten, kto jest zainteresowany, może być dopuszczony do udziału w sprawie, w każdej instancji sporu, albo jako strona, która broni własnego prawa, albo dodatkowo, aby wspomagać kogoś z procesujących się¹¹. Niektórzy kanoniści uważają, że w tej normie chodzi przede wszystkim o sprawy niemażeńskie, bo w przypadku procesów małżeńskich nie ma właściwie nikogo, kto mógłby być tą trzecią osobą w sporze¹². W praktyce sądowej w świecie można jednak odnaleźć takie procesy małżeńskie, które toczą się z udziałem osoby trzeciej, na przykład sprawy *in favorem fidei*.

W kanonistyce najczęściej rozróżnia się dwa rodzaje uczestnictwa osoby trzeciej, fizycznej lub prawnej, w *iudicium* – jest to interwencja główna lub uboczna. W związku z tym osoba trzecia może być interwenientem głównym lub ubocznym, zależy to od charakteru związku jej praw z przedmiotem sporu i ma to wpływ na jej uprawnienia procesowe¹³. Interwencja główna jest powództwem wytoczonym przez uprawnioną osobę trzecią do

¹⁰ Warto zauważyć, że instytucja ta nie jest w ogóle normowana w Instrukcji procesowej dla spraw o nieważność małżeństwa *Dignitas connubii*. Zob. Pontificium Consilium De Legum Textibus, *Instructio „Dignitas connubii” servanda a tribunalibus dioecesanis et interdioecesanis in pertractandis causis nullitatis matrimonii* (25 I 2005). *Communicationes* 37 (2005), s. 11–89.

¹¹ CIC, c. 1596 § 1.

¹² M. Greszata, *Kanoniczny proces zwyczajny w ujęciu Księdza Profesora Jerzego Grzywacza*, Wyd. Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Lublin 2007, s. 166–167.

¹³ R. Szytchmiller, *Ochrona praw człowieka w normach kanonicznego procesu spornego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińskiego – Mazurskiego, Olsztyn 2003, s. 121. Kiwior uważa, że osoba trzecia może przystąpić do procesu poprzez interwencję, która może być główna, współuczestnicząca, uboczna lub konieczna. Interwencja główna ma miejsce wtedy, gdy strona trzecia wytacza powództwo obu stronom procesowym, broniąc własnego prawa. Interwencja współuczestnicząca zachodzi wówczas, gdy strona trzecia dołącza się do jednej ze stron, występując przeciwko drugiej ze względu na obronę własnego prawa. Interwencja uboczna ma miejsce wtedy, gdy strona trzecia przystępuje do procesu w charakterze pomocnika jednej z procesujących się stron. Interwencja konieczna zachodzi wtedy, gdy strona trzecia jest wezwana przez sędziego do udziału w procesie na wniosek jednej lub obu stron. Zob. W. Kiwior, *Przedmiot restitutio in integrum w kodeksie prawa kanonicznego z 1983 roku oraz w orzecznictwie trybunałów apostoelskich w latach 1984–1995*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2001, s. 77; por. L. Madero, *De las causas incidentales. Cann. 1587–1591. Código de Derecho Canónico*, Edición bilingüe y anotada, a cargo del Instituto Martin de Azpilcueta, Pamplona 1992, p. 951–956.

obrony własnego prawa, bezpośrednio lub pośrednio przeciwko obu stronom wszczętego już procesu. W takiej sytuacji osoba trzecia staje się stroną procesu a sąd łącznie rozpatruje sprawę z powództwa głównego i powództwa interwencyjnego. Interwencja uboczna polega na przystąpieniu osoby trzeciej do procesu w charakterze pomocnika jednej ze stron. W takiej sytuacji osoba ta ma interes prawny w uzyskaniu korzystnego dla tej strony rozstrzygnięcia, gdyż od tego zależą także jej uprawnienia, obowiązki lub sytuacja prawna. Takim motywem przystąpienia osoby trzeciej do sprawy nie może być tylko chęć pomocy stronie ze względów moralnych czy emocjonalnych. Obie formy interwencji są podejmowane przez osobę trzecią w sposób wolny, czyli z jej własnej inicjatywy¹⁴.

Można jeszcze wskazać na trzeci rodzaj interwencji, który polega na włączeniu osoby trzeciej na żądanie sędziego, czyli interwencja konieczna¹⁵. Ma wtedy miejsce przypozwanie, które jest powiadomieniem osoby o toczącym się procesie i wezwaniem jej do uczestnictwa w nim. Osobę trzecią sędzia wzywa dekretem, podobnie jak stronę pozwaną. Wydaje się, że interwencja konieczna będzie zawsze interwencją główną, ponieważ w innym przypadku bardzo trudno byłoby wykazać, że interwencja jest konieczna. Osoba przypozwana wchodzi więc w uprawnienia strony i wyrok odnosi się także do niej. Takie przypozwanie osoby trzeciej przez sędziego musi być poprzedzone wysłuchaniem stron oraz obrońcy węzła i rzecznika sprawiedliwości, jeśli występują w sprawie, ma to na celu upewnienie się, czy wezwanie osoby trzeciej jest konieczne¹⁶. By taki ktoś mógł być dopuszczony do procesu, powinien przed zamknięciem postępowania dowodowego przedłożyć sędziemu skargę powodową, w której powinno się znaleźć krótkie uzasadnienie jego prawa do interwencji¹⁷. Tą osobą trzecią może być ktoś, kto w jakiś sposób się dowiedział o *iudicium* i chce w nim wziąć udział, ponieważ nie jest to strona, która musi od początku brać udział w sprawie, ona może się później dowiedzieć o procesie i później wziąć w nim udział¹⁸.

Ten, kto interweniuje w sporze jako osoba trzecia, powinien być dopuszczony do udziału w tym stadium sprawy, w jakim się ta sprawa znajduje, z wyznaczonym krótkim terminem zawitym dla przedłożenia swoich dowodów, jeżeli sprawa doszła do stadium dowodowego¹⁹. Zazwyczaj zdarza się to na początku, gdy dwie strony prowadzą spór i zostaną przesłuchane, zgłasza się ktoś, kto w takim stanie rzeczy też jest zainteresowany. Może być na przykład tak, że dwie strony procesowe chcą się podzielić kawałkiem ziemi, ale nie swoim, tylko należącym do kogoś innego, kto właśnie może się zgłosić do postępowania jako osoba trzecia. Wtedy skarga powodowa powinna zostać przyjęta i w następnej kolejności osoba ją składająca uzyskuje wszystkie uprawnienia strony, czyli może zaproponować swoje dowody. Ale może być oczywiście i tak, że ta osoba trzecia przyłącza się do jednej ze stron prowadzących już spór i łącznie z nią może realizować swoje uprawnienia²⁰.

Sędzia, po wysłuchaniu stron, powinien wezwać przed sąd osobę trzecią, której interwencja wydaje się konieczna²¹. Jednak sędzia przed podjęciem tej decyzji, musi

¹⁴ M. Greszata-Telusiewicz, *Salus animarum*, s. 110.

¹⁵ R. Sztymmler, *Ochrona praw człowieka*, s. 121–122.

¹⁶ R. Sztymmler, *Ochrona praw człowieka*, s. 123.

¹⁷ CIC, c. 1596 § 2.

¹⁸ M. Greszata, *Kanoniczny proces zwyczajny*, s. 167.

¹⁹ CIC, c. 1596 § 3.

²⁰ M. Greszata, *Kanoniczny proces zwyczajny*, s. 167.

²¹ CIC, c. 1597.

po prostu wezwać tę osobę trzecią, wcześniej powinien jednak zapytać strony o nią i dopiero potem ją wezwać. W tym przypadku chodzi o wysłuchanie stron, a nie o ich zgodę, w przepisie kanonu nie ma mowy o zgodzie, tylko o wysłuchaniu stron. Gdy sędzia wprowadzi osobę trzecią do procesu, wtedy ona występuje tak, jak gdyby była stroną, uwzględniając fakt, że ma wszystkie procesowe możliwości, ażeby brać udział w procesie jako strona procesująca się. Gdyby bowiem taka osoba trzecia była na prawach świadka, nie mogłaby proponować i wprowadzać środków dowodowych. Jest to więc osoba, która jest równouprawniona w stosunku do stron procesujących się²².

W przepisach o udziale osoby trzeciej w procesie spornym nie ma kanonu określającego ewentualne środki prawne przeciw dekretowi oddalającemu wniosek o dopuszczenie do udziału osoby trzeciej. Ale, jeśli zostanie oddalony wniosek o interwencję główną, to wnioskodawcy służy odwołanie do trybunału nadzrędnego, co wynika z kanonów 1618 i 1629 4°. Nie ma jednak możliwości odwołania się od oddalenia przy interwencji ubocznej, osoba taka może wnieść odrębną skargę do obrony swoich praw²³.

Reasumując, osoba trzecia jest równouprawniona w stosunku do stron procesujących się, czyli powoda i pozwanego i, gdy staje w procesie, występuje w roli procesowej osoby trzeciej, na co wskazuje sama nazwa tej instytucji. Sam udział osoby trzeciej w procesie rodzi nieco odmienną strukturę wewnętrznych relacji procesowych między uczestnikami postępowania, dlatego też jej sytuacja procesowa również jawi się jako nieco inna. Nie zaburza ona zasada dwustronności w tym sensie, że dwie strony w procesie są obecne, ale wzmacnia tę zasadę w tym sensie, że dopuszcza kolejną stronę procesową. Tym samym zostaje również wzmocniona zasada kontradyktoryjności, gdyż spór rozszerza swój krąg i tym samym wzmacnia *contra* wobec *dictio*. W oczywisty sposób ma to również zasadnicze znaczenie w rozpoznawaniu i rozwiązywaniu głębokiej sytuacji kryzysowej między małżonkami.

4. Dwustronność jako zasada w kanonicznym procesie o nieważność małżeństwa

Dwustronność w kanonicznym procesie o nieważność małżeństwa jest zasadą, w ramach której wobec sędziego kościelnego formalnie występuje strona powodowa i strona pozwana. Faktycznie ta sytuacja nie zawsze przedstawia się w sposób tak oczywisty, gdyż, jeśli chodzi o stronę pozwaną, to w odniesieniu do niej może być wydany dekret niestawienia. Ponadto, przy poszczególnych czynnościach procesowych, jeśli prawo na to zezwala, strony mogą być reprezentowane przez swoich pełnomocników i adwokatów, opiekunów i kuratorów, oraz ustawowych reprezentantów. Nie wpływa to jednak ujemnie na zasadę dwustronności, gdyż bez względu na przebieg procesu o nieważność małżeństwa i sposób jego prowadzenia przez strony, zawsze u jego podstaw stoi dwustronność.

Gdyby nie zasada dwustronności, w ogóle nie można byłoby mówić o *iudicium*, w tym również o procesie o nieważność małżeństwa. Sporność zakłada bowiem mówienie na ten sam temat dwóch podmiotów. Mówienie to powinno być w całości lub w części ze sobą sprzeczne, a jednocześnie z jakiejś racji zasadne. Tylko w takiej sytuacji sąd kościelny ma do czynienia z wątpliwością prawną, którą ma za zadanie rozstrzygnąć.

W przypadku każdego procesu o nieważność małżeństwa, zasada dwustronności zakłada możliwość prowadzenia sporu przez obydwoje małżonków. Jedno z tych

²² M. Greszata, *Kanoniczny proces zwyczajny*, s. 167–168.

²³ R. Sztuchmiller, *Ochrona praw człowieka*, s. 122.

małżonków może na przykład stać na stanowisku nieważności ich małżeństwa, a drugie może zaprzeczać tej nieważności lub zaprzeczać wskazywanemu tytułowi nieważności małżeństwa i proponować swój własny. Daje to sytuację, w której obydwójce małżonkowie uważają, że ich małżeństwo jest nieważne, tylko że każde z nich wskazuje na różne tytuły nieważności małżeństwa. Ale jednocześnie zasada dwustronności w każdym procesie o stwierdzenie nieważności małżeństwa kanonicznego wyraża się w realizacji sporu przez dwie strony, z których jedną mogą stanowić małżonkowie chcący nieważności małżeństwa lub przynajmniej jedno z nich a drugą stronę stanowi Kościół, który uważa małżeństwo za ważne i ciągle obowiązujące. W ten sposób można wskazać na dwa podmioty, pomiędzy którymi istnieje wątpliwość prawna w odniesieniu do faktu ważnie zawartego małżeństwa.

Zasada dwustronności w KPK ma formę dyrektywalną wyrażoną w normie kanonu 1476: „Każdy, zarówno ochrzczony, jak i nie ochrzczony, może występować przed sądem; strona zaś pozwana zgodnie z przepisami prawa, ma obowiązek odpowiadać”. A następnie jest ona wielokrotnie potwierdzana w innych przepisach, dla przykładu: 1504 2°, 1504 3°, 1504 4°, 1505 § 2 2°, 1524 § 1 i wiele innych.

Podsumowanie

Sytuacja głębokiego kryzysu małżeństwa, ujawnionego w kontekście odkrytej przesłanki nieważności związku i dlatego praktycznie niemożliwego do naprawienia, dotyczącego zarówno oboje małżonków jak i ewentualne potomstwo, może w konsekwencji stać się podstawą do wszczęcia procesu o nieważność małżeństwa. W tymże postępowaniu sądowym małżonkowie przyjmą role procesowe powoda i pozwanego ze swoimi uprawnieniami, nieco różniącymi się od siebie. Małżonkowie toczący proces, to dwie strony procesowe, stanowiące fundament zasady dwustronności, która w sposób zasadniczy potwierdza zasadę kontradyktoryjności, inaczej sporności, zaistniałego konfliktu prawnego, u źródeł którego leży właśnie kryzys małżeński. Naprzeciwko siebie muszą stanąć dwie osoby – strony, żeby w ogóle mógł powstać spór. Muszą to być osoby fizyczne lub prawne poprzez swojego reprezentanta, faktycznie odnoszące się do tego samego przedmiotu sporu w *iudicium*, czyli powód i pozwany.

W systemie kanonicznego prawa procesowego czasami może zaistnieć taka konstrukcja, iż po jednej stronie staje Kościół, który stoi na straży ważności sakramentu małżeństwa, reprezentowany przez obrońcę węzła. Po drugiej stronie stają małżonkowie, którzy uważają swoje małżeństwo za nieważnie zawarte lub tylko jedno z nich tak twierdzi przy formalnie stwierdzonej nieobecności drugiego.

Papieski dokument MIDI poprzez wprowadzenie procesu skróconego przed biskupem²⁴ bardzo mocno podkreśla wagę uczestnictwa obu małżonków w procesie, którzy jednocześnie i zgodnie proszą o nieważność małżeństwa²⁵. Oczywiście z tezą przeciwną występuje wtedy obrońca węzła, tym samym zasada dwustronności zostaje nienaruszona. W tym kontekście Papież Franciszek podkreśla: „...postanowiłem

²⁴ Szeroko na temat wymogów procesu skróconego zob. A. Giraudo, *La scelta della modalità con cui trattare la causa di nullità: processo ordinario o processo più breve*, [nel:] Redazione di Quaderni di diritto ecclesiale, (a cura della) *La riforma dei processi matrimoniali di Papa Francesco. Una guida per tutti*, Milano 2016, p. 47–65.

²⁵ Szeroko na ten temat zob. P. Montini, *Gli elementi pregiudiziale del processus brevior: consenso delle parti e chiara evidenza di nullità. Prassi e sfide dopo l'entrata in vigore del m.p. Mitis iudex Dominus Iesus e del Rescriptum ex Audientia del 7 dicembre 2015*, Studi Giuridici, Città del Vaticano 2018, p. 47–64.

niniejszym Listem opublikować przepisy, które nie mają na celu promowania nieważności małżeństwa, ale przyspieszenie procesów, jak również ich uproszczenie w taki sposób, aby serca wiernych, którzy oczekują na wyjaśnienie swojej sytuacji, nie były zbyt długo zniewolone przez mroki wątpliwości z powodu opóźnień w wydaniu wyroku”²⁶. Troska o zbawienie dusz pozostaje więc niezmiennie nadrzędnym celem wszelkich zabiegów legislacyjnych, co bardzo mocno podkreślił Papież Franciszek: „Zatem troska o zbawienie dusz, która – zarówno dzisiaj, tak jak w przeszłości – pozostaje najwyższym celem instytucji, ustaw i prawa”²⁷. Franciszek jednoznacznie staje w tej kwestii po stronie małżonków przeżywających głęboki kryzys, dla których postępowanie kanoniczne staje się istotną i skuteczną pomocą.

Ponieważ prawomocne orzeczenie nieważności małżeństwa może zaistnieć tylko i wyłącznie jako wynik przeprowadzonego kanonicznego procesu o nieważność małżeństwa w jednym z sądów kościelnych. Najważniejszym celem każdego takiego procesu, jak również całego Kodeksu Prawa Kanonicznego, pozostaje sentencja wyrażona w ostatnim jego kanonie *salus animarum suprema lex*²⁸. Bez tego odniesienia kodeksowe przepisy procesowe tracą na sile, gdyż to właśnie cel determinuje ich treść. Mnogość kanonicznych zasad procesowych wynika właśnie z tej nadrzędnej, której tak wzniosła treść wymaga od Prawodawcy kościelnego rozlicznych zabiegów legislacyjnych. Na tym tle jawi się również zasada dwustronności, wszechobecna w konstrukcji każdego procesu kanonicznego, stojąca wręcz u jego podstaw. Niech więc te przepisy pozwalają i pomagają konkretnym osobom w realnym wychodzeniu z głębokiego kryzysu zawartego przez nich małżeństwa, który w określonych sytuacjach może zaistnieć nawet bez niczyjej wyrażnej winy.

Streszczenie:

Prawomocne orzeczenie nieważności małżeństwa może się ujawnić tylko i wyłącznie w konsekwencji przeprowadzonego kanonicznego procesu o nieważność małżeństwa w jednym z sądów kościelnych. Najważniejszym celem każdego takiego procesu, jak również całego Kodeksu Prawa Kanonicznego pozostaje sentencja wyrażona w ostatnim jego kanonie *salus animarum suprema lex*. Bez tego odniesienia kodeksowe przepisy procesowe tracą na znaczeniu, gdyż to właśnie cel determinuje ich treść. Mnogość kanonicznych zasad procesowych wynika właśnie z tej nadrzędnej, której tak wzniosła treść wymaga od Prawodawcy kościelnego rozlicznych zabiegów legislacyjnych. Na tym tle jawi się również zasada dwustronności, wszechobecna w konstrukcji każdego procesu kanonicznego, stojąca wręcz u jego podstaw.

Słowa kluczowe: kryzys małżeński, rodzina, proces kanoniczny, proces małżeński, zasady procesowe

Summary:

Marriage crisis as a reason for initiating a canonical process for the nullity of marriage in the light of the salus animarum principle

The absolute declaration of nullity of a marriage may be revealed only as a consequence of a canonical trial for nullity of marriage in one of the ecclesiastical courts. The main goal

²⁶ Wprowadzenie, MIDI.

²⁷ Tamże.

²⁸ CIC, c. 1752.

of every such process, as well as of the entire Code of Canon Law, remains the sentence expressed in its last canon: *salus animarum suprema lex*. Without reference to this sentence, the procedural principles lose their relevance, because this goal determines their content. The multitude of canonical procedural principles results from this overarching principle. Its sublime content requires numerous legislative measures from the ecclesiastical lawgiver. Against this background, the principle of the bilateralism appears, which is omnipresent in the structure of every canonical trial, and is at the heart of it.

Keywords: marital crisis, family, canonical process, marital process, procedural principles

Bibliografia:

Źródła prawa

1. *Codex Iuris Canonici auctoritate Ioannis Paulii PP. II promulgatus* (25.01.1983), AAS 75 (1983) pars II, 1–317; tekst polski [w:] *Kodeks Prawa Kanonicznego*, przekład polski zatwierdzony przez Konferencję Episkopatu, Pallotinum, Poznań 1984.
2. *Litterae Apostolicae Motu Proprio Mitis Iudex Dominus Iesus* (08.09.2015).
3. *Pontificium Consilium De Legum Textibus, Instructio „Dignitas connubii” servanda a tribunalibus dioecesanis et interdioecesanis in pertractandis causis nullitatis matrimonii* (25 I 2005). *Communicationes* 37 (2005), s. 11–89.

Literatura

1. Fąka M., *Normy ogólne kanonicznego procesu sądowego*, cz. 2, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1978.
2. Giraudo A., *La scelta della modalità con cui trattare la causa di nullità: processo ordinario o processo più breve*, [w:] Redazione di Quaderni di diritto ecclesiale, (a cura della) *La riforma dei processi matrimoniali di Papa Francesco. Una guida per tutti*, Milano 2016.
3. Greszata M., *Iudicium cum principiis. Kodeksowa weryfikacja wybranych zasad procesowych w kanonicznych sprawach o nieważność małżeństwa*, Wyd. Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Lublin 2008.
4. Greszata M., *Kanoniczny proces zwyczajny w ujęciu Księdza Profesora Jerzego Grzywacza*, Wyd. Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Lublin 2007.
5. Greszata M., *Problem kontradiktoryjności w kanonicznym postępowaniu o nieważność małżeństwa*, [w:] A. Dzięga, M. Wróbel (red.), *Kościelne Prawo Procesowe. Materiały i Studia*, t. 3, Wyd. Diecezjalne Sandomierz. Lublin 2003, s. 239–258.
6. Greszata – Telusiewicz M., *Salus animarum jako istota reformy procesowej Papieża Franciszka*, Wyd. KUL, Lublin 2019.
7. Kiwior W., *Przedmiot restitutio in integrum w kodeksie prawa kanonicznego z 1983 roku oraz w orzecznictwie trybunałów apostolskich w latach 1984–1995*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2001.
8. Madero L., *De las causas incidentales. Cann. 1587–1591. Código de Derecho Canónico*, Edición bilingüe y anotada, a cargo del Instituto Martín de Azpilcueta, Pamplona 1992.
9. Montini P., *Gli elementi pregiudiziali del processus brevior: consenso delle parti e chiara evidenza di nullità. Prassi e sfide dopo l'entrata in vigore del m.p. Mitis Iudex Dominus Iesus e del Rescriptum ex Audientia del 7 dicembre 2015*, *Studi Giuridici*, Città del Vaticano 2018.
10. Sztuchmiller R., *Ochrona praw człowieka w normach kanonicznego procesu spornego*, Wyd. Uniwersytetu Warmińskiego – Mazurskiego, Olsztyn 2003.



Tożsamość chrześcijańska i jej ekspresja w warsztacie twórczym

dr hab. Janina Florczykiewicz – Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Pedagog, zatrudniona na stanowisku profesora uczelni w Instytucie Pedagogiki, Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Jej zainteresowania naukowe plasują się na pograniczu dwóch dyscyplin – pedagogiki i sztuki. Prowadzi badania nad rolą kreacji wizualnej w rozwoju podmiotowym oraz zastosowaniem metod opartych na wykorzystaniu kreacji wizualnej w edukacji i resocjalizacji. Jest autorką monografii i opracowań z zakresu edukacji przez sztukę i resocjalizacji. Realizowała programy badawcze z zakresu arteterapii w zakładach karnych.

Wstęp

W ujęciu nauk społecznych tożsamość jest doświadczeniem samego siebie, odzwierciedla sposób postrzegania siebie a konstytuuje się w toku rozwoju podmiotu na bazie wiedzy o sobie samym. Ujawnia się w świadomości jednostki. Zgodnie z poglądem Zbigniewa Łosia, stanowi zintegrowany system przekonań o „ja”, odzwierciedlający koncepcję własnej osoby. Tożsamość można rozpatrywać w różnych aspektach. W literaturze, między innymi, wyróżnia się tożsamość indywidualną (jednostkową, osobową) i zbiorową. Tożsamość indywidualną (jednostkową, osobową) traktuje się jako narrację o sobie obejmującą przekonania o własnych cechach, uważanych przez podmiot za najważniejsze. Tworzy się ona poprzez porównywanie siebie do otaczającej rzeczywistości, a zwłaszcza do innych ludzi, którzy stanowią punkt odniesienia. Przynależność do określonych grup społecznych (np. narodowych, religijnych, zawodowych, koleżeńskich, itp...) określa tożsamość zbiorową (grupową). Jej treści obejmują elementy wspólne dla konkretnej zbiorowości (grupy), tak więc tożsamość zbiorowa stanowi zintegrowany system elementów tworzących jej obraz.

Tożsamość indywidualna (osobowa) powstaje poprzez budowanie odniesień do otaczającego świata, a zwłaszcza do innych ludzi, wobec których jednostka określa sama siebie, a oni określają jej miejsce w społeczności. Paul Ricoeur, wymienia dwie płaszczyzny tożsamości osobowej: *idem* („bycie tym samym”, odnosi się do tego co niezmiennie, trwałe w czasie) i *ipse* („bycie sobą”, świadomość bycia sobą mimo zmian, wyrażająca się w zdolności do narracji o sobie).

Tożsamość, zatem daje się postrzegać jako dynamiczna rzeczywistość osobowa, która jest procesem samookreślania się w zmiennej rzeczywistości. Proces ten ma zazwyczaj określony punkt odniesienia w postaci przyjmowanych wartości. Jeśli jest nim religia, mówimy o kształtowaniu tożsamości religijnej. Jest ona ujmowana jako autoidentyfikacja jednostki z określonymi wartościami religijnymi kształtującymi ludzką egzystencję. Pozwala na określenie siebie w odniesieniu do rzeczywistości nadprzyrodzonej w formach kultu umożliwiających doświadczenie wiary lub poprzez akceptację określonej duchowości. Z kolei, istotą tożsamości chrześcijańskiej jest relacja z Bogiem wcielonym w Jezusa. Pojęcie tożsamości chrześcijańskiej jest ujmowane dwojako: jako stan (nurt

esencjalistyczny) lub dyspozycja (nurt konstruktywistyczny). Tożsamość rozumiana jako stan jest osadzona w tradycji, przyjmuje się, że zostaje nadana jednostce w sposób arbitralny i nieodwracalny, poprzez określony akt symboliczny (najczęściej chrzest), czyniąc ją członkiem danej społeczności religijnej niezależnie od jej dalszych decyzji. Z kolei tożsamość chrześcijańska traktowana jako dyspozycja konstituuje się w wyniku świadomego wyboru jednostki dokonanego w oparciu o relacje z określoną wspólnotą religijną i zostaje potwierdzona świadectwem złożonym na rzecz deklarowanej wiary. Jej źródłem jest dialog. Tożsamość chrześcijańska realizuje się w kontekście konkretnej kultury określającej wspólnotę religijną, ponadto jest wyznaczana przez przynależność cywilizacyjną, w której krystalizują się zasady wiary.

Współcześnie, wobec zjawiska słabnięcia instytucjonalnego chrześcijaństwa w krajach, uważanych do XX wieku za „tradycyjnie” chrześcijańskie oraz różnic istniejących między kościołami obejmujących znaczące kwestie doktrynalne, przemianie ulegają konceptualizacje tożsamości chrześcijańskiej, definiujące chrześcijan i określające sposób przeżywania i wyrażania przynależności religijnej. Wyrazem tego jest powołanie ogólnej kategorii uniwersalnej tożsamości chrześcijańskiej, obejmującej treści podkreślające elementy scalające wspólnotę chrześcijan. Odwołuje się ona do najbardziej fundamentalnych doktrynalnych wyróżników chrześcijaństwa. „(...) istnieje jedna wspólna tożsamość wszystkich chrześcijan, oparta na wierze w zmartwychwstanie Jezusa oraz na wspólnym wypełnianiu Jego nauki. (...) tożsamość chrześcijańska wyraża się w tym, iż chrześcijanie są „ludem zmartwychwstania”. Z tego doktrynalnego punktu wyjścia określającego tożsamość chrześcijańską wynikają kolejne: wiara w Boga, Tróję oraz wspólne dążenie do tego, by w życiu indywidualnym i wspólnotowym wypełniać naukę Jezusa Chrystusa”. Tożsamość chrześcijanina realizuje się w naśladowaniu Chrystusa, którego istotą jest „odkrywanie rzeczywistości dziecka bożego w Jego własnym życiu”

Uwzględniając ujawniającą się w kulturze zachodniej tendencję do przyjmowania perspektywy dialogu, skierowanej na priorytet drugiego człowieka „w pojęciu osoby znikło jednostronne podkreślanie indywidualności, a istotnym elementem stała się wewnętrzna relacyjność, czyli odniesienie do świata, człowieka, a także transcendencji”. Ten sposób myślenia zaznacza się również we współczesnym ujęciu tożsamości chrześcijańskiej – kluczowymi jej pojęciami są: relacyjność i dialog. Tożsamość osobowa (w sensie ipse) określa człowieczeństwo, tj. bycie sobą jako człowiek. Ujawnia się ona w spotkaniu z innym, w horyzoncie agatologicznym określonym przez dobro i zło. Jej warunkiem jest wybór dobra i otwarcie się na Dobro absolutne (Boga), które które wzywa do dobroci dla innego, związanej z ofiarą z siebie (bycie dla innego).

Należy zaznaczyć, że tożsamość osobowa ma szansę powstania i rozwoju tylko w relacji z Bogiem i drugim człowiekiem. Ponadto nie warunkuje jej bierne uczestnictwo we wspólnocie – konstituuje się wobec porzucenia egoizmu i zła na rzecz dobra i ofiary dla innego, wymaga wyjścia poza własne „ego” i otwarcia się ku drugiemu człowiekowi. Kolejną cechą tożsamości jest wspomniana relacyjność – tożsamość jest określana w odniesieniu do innej, istniejącej rzeczywistości zewnętrznej.

Osobowa tożsamość chrześcijańska odwołuje się do sumienia, które zgodnie z myślą chrześcijańską jest narzędziem określania dobra i zła. Swój początek bierze w Chrzcie „nakładającym” więź z Chrystusem i wspólnotą, „nie urzeczywistnia się przez koncentrację uwagi na sobie samym, lecz przez otwarcie ku drugim, wyjście z siebie. tak, więc, proces konstituowania chrześcijańskiej tożsamości obejmuje, co najmniej: 1) dążenie do upodobnienia się do Chrystusa poprzez jego naśladowanie,

2) przemiany życiowej – nawrócenia, które oznacza zachowanie etyczne, tj. kierowanie się dobrem, 3) świadomość śmierci w każdym momencie doczesnego życia.

W podsumowaniu należy stwierdzić, że tożsamość chrześcijańska jest tożsamością zbiorową zbudowaną wokół tradycji, wartości i zasad chrześcijańskich. Jednocześnie daje się ją rozpatrywać w aspekcie osobowym, jako narracja o sobie konstatuująca wartości chrześcijańskie. W prowadzonych tu rozważaniach przyjmuje się jej ujęcie konstruktywistyczne, jako dyspozycji, powstałej w wyniku refleksji jednostki nad sobą i kontestacją wspólnoty chrześcijańskiej. Tożsamość chrześcijańska daje się rozpatrywać w powiązaniu z duchowością jako tożsamość ideowa, wskazująca na sposób wykorzystania przez podmiot idei w uzasadnianiu swoich decyzji i formułowaniu sensu życia.

1. Założenia metodologiczne

Przedstawione badania opierają się na założeniach, że indywidualna tożsamość nowoczesna nie jest „zapośredniczona” zewnętrznie przez instytucje, osoby czy wspólnoty, lecz jest konstruowana przez jednostkę za pomocą narracji. Przedmiotem jest nieintencjonalna ekspresja tożsamości chrześcijańskiej w aktywności ukierunkowanej na podmiotowy rozwój jednostki, niezwiązanej z praktykami religijnymi, tj. w warsztacie twórczym. Celem badań jest wykazanie, że warsztat twórczy tworzy przestrzeń sprzyjającą identyfikacji tożsamości chrześcijańskiej.

Przeprowadzono badania jakościowe, mieszczące się w paradygmacie pedagogiki zorientowanej humanistycznie i nurcie badań przez sztukę. Ich założenia przewidują poznawcze wykorzystanie form sztuki – proces twórczy i zainicjowane w nim doświadczenia stają się źródłem informacji o człowieku (twórcy), przy czym podejście to cechuje dążenie do ukazania pełni ludzkiego doświadczenia, zapisanego w treściach opisujących świat wewnętrzny.

Badano treść narracji werbalnej i wizualnej, stanowiące komentarz do doświadczeń zyskanych w warsztacie, wskaźnikami tożsamości chrześcijańskiej uczyniono bezpośrednie i symboliczne odniesienia do niej. Wykorzystano materiał badawczy zebrany w badaniach na efektywność warsztatu twórczego. Badano doświadczenie inicjowane w warsztacie twórczym pt. „Dekonstrukcje tożsamości”. Wskaźnikiem tożsamości chrześcijańskiej uczyniono treści nawiązujące do wiary ujawniane w procesie warsztatowym – badano narrację wizualną i werbalną, analizie poddano obrazy powstałe w trakcie warsztatu oraz wypowiedzi ich twórców – uczestników warsztatu.

Poniżej przedstawiono studia przypadku trzech osób, u których w procesie warsztatowym doszło do ujawnienia tożsamości chrześcijańskiej – ich wybór miał na celu wyeksponowanie tych możliwości warsztatu. Podstawą analizy były wypowiedzi uczestników warsztatu (werbalne i wizualne, tj. obrazy wykonane podczas spotkań warsztatowych). Przeprowadzono je zgodnie z kolejnością spotkań realizowanego warsztatu, z uwagi na jego zamysł: „Pięć zaplanowanych spotkań warsztatowych stanowi integralną całość, na którą składają się doświadczenia różnych aspektów tożsamości osobowej”.

Każdy dzień spotkania warsztatowego poświęcony był innemu aspektowi tożsamości. Spotkanie pierwsze pt. „Kiedy pierwszy raz stałem się sobą” miało zainicjować refleksje nad tożsamością indywidualną (podmiotową) i ujawnić posiadaną przez podmiot (uczestnika warsztatu) koncepcję siebie. Uwaga została skierowana na pierwsze doświadczenia tożsamości jakie zapisały się w pamięci. Spotkanie drugie pt. „Wszystko czym jestem teraz” miało na celu uzmysłowienie sposobu postrzegania dualizmu swojej natury – aspektu cielesnego i umysłowego oraz ujawnienie dokonywanych przez podmiot

identyfikacji siebie, ich źródeł a także, istniejących w nich zafałszowań rzeczywistego ja. Spotkanie trzecie pt. „Coś, co krąży między nami” miało na celu uświadomienie uczestnikom wpływów kulturowych na tożsamość, co pozwoli określić udział podmiotu w jej kształtowaniu. W spotkaniu czwartym pt. „Najbardziej optymistyczna wersja mojego istnienia” tematem przewodnim była identyfikacja subiektywnej koncepcji szczęścia. Treści wzbudzonej refleksji miały ujawnić stopień znajomości siebie – podmiotowych celów i wartości. Spotkanie piąte pt. „Mój prawdziwy życiowy zysk, moja prawdziwa wartość”, podsumowujące rozważania miało na celu identyfikację swojej tożsamości, posiadanego jej obrazu. Chodziło o wzbudzenie refleksji nad tożsamością w kontekście odczuwanego sensu życia. „Inspiracja warsztatowa inicjowała sądy waloryzacyjne nad osiągnięciami, sukcesami odniesionymi dotychczas w życiu, czemu z pewnością towarzyszyły refleksje nad niepowodzeniami czy porażkami.”

2. Ujawnianie tożsamości chrześcijańskiej w warsztacie twórczym – studia przypadków

Przypadek 1. Kobieta, siostra zakonna, przedział wiekowy: 30–40 lat

Wiara jest dla Autorki punktem odniesienia i fundamentem, na którym buduje swoją tożsamość. Jej aktualna tożsamość, to niewątpliwie tożsamość chrześcijańska. Refleksja z pierwszego spotkania warsztatowego, dotycząca uświadamianych podmiotowo początków tożsamości sięga jej doświadczeń z krystalizowaniem się wiary.

„(...) jest to doświadczenie sprzed kilku lat, które we mnie trwa i jest bardzo mocne. (...) Ten moment związany był z moją religijnością. W pewnym momencie mojego życia nie mogłam pogodzić wolności, którą otrzymujemy od Pana Boga z kwestią, trudno mi jest wyrazić..., ale wiele razy miałam takie wrażenie, że jestem wolna, ale co będzie jeśli ja zrobię inaczej niż inni oczekują.” (Józefowski, Florczykiewicz, 2015, s. 394).

Proces konstytuowania się tożsamości obejmuje ścieranie się różnych koncepcji siebie. Jest ona w ciągłym ruchu, dynamice, „aktualizuje się”, jak twierdzi sama Autorka.

„Są tu dwie osobowości albo jedna osobowość, która wyłania się z drugiej. (...) ale jedna dynamika jest walką, zwłaszcza ta czerń z czerwienią to jest forma walki, druga jest pewną harmonią.” [wypowiedź dotyczy pracy nr 1.]

Tożsamość Autorki nie jest jeszcze w pełni ugruntowana, jednak posiada wyraziste ramy, porządkujące refleksję o sobie.

„(...) Na moją osobowość, na to, kim jestem teraz, składa się wiele obrazów. (...) jestem człowiekiem, jestem kobietą, jest długo, długo nic, potem może jestem siostrą.”

Obraz tworzony w drugim spotkaniu warsztatowym (praca nr 2) pozwolił Autorce na identyfikację filarów własnej tożsamości – wyznacza je autorytarnie, nie poddając w wątpliwość wobec powstałych refleksji, do nich odnosi wiedzę o sobie. Symbolika Gwiazdy Dawida umieszczonej w centrum pracy ujawnia obraz własnej tożsamości stworzony przez Autorkę. Zatem, wszystko czym jest teraz, to zespolenie przeciwieństw: nieba i ziemi, boskości i człowieczeństwa, duchowości i cielesności, ognia i wody, upostaciowieniem równowagi, jedności, pełni i doskonałości.

„Te trójkąty dla mnie są tą formą, gdzie to, kim jestem teraz, jest związane z tym, co otrzymałam od ludzi, co sama wypracowałam, co otrzymałam od Pana Boga. (...) to jest też relacja do Pana Boga. To oko na środku, rzeczywiście jest tym spojrzeniem Pana Boga, ale dla mnie jest takim spojrzeniem, kwestią opatrności. To jest takie spojrzenie, że to, czego ja teraz nie rozumiem, co jest dla mnie teraz trudne, co by się wydawało, że nie

ma sensu. (...) Ja mogę tego sensu nie widzieć w tej chwili, mogę go dojrzeć za godzinę, za rok, za miesiąc, w różnej odległości, ale na pewno ma to sens w moim życiu. (...).

W powyższej wypowiedzi czytelna jest relacyjność, która cechuje tożsamość chrześcijańską. Autorka określa siebie przez pryzmat relacji z rzeczywistością zewnętrzną, w tym relacji z bogiem. Jej tożsamość ma charakter ideowy, opiera się na założeniach: wiary, religijności, zdanie się na opatrności i całkowitego zawierzenia Bogu. W warsztacie Autorka uświadamia sobie istnienie, w sobie sprzeczności: *„wiele sprzeczności w sobie odkrywam, są to piękne sprzeczności, bo jakby człowiek ich nie miał, wszystko by wiedział i uważał, że jest wszystko w porządku, to by było straszne, bo życie byłoby nudne.”*, jednak nie podejmuje prób podważenia przyjętej koncepcji siebie, jako osoby w pełni oddanej wierze, odkrycie to, wręcz utwierdza przyjętą koncepcję siebie.

W spotkaniu trzecim, ukierunkowanym na uświadomienie sobie własnego sprawstwa w kreowaniu swojej tożsamości wypowiedź Autorki jest bardzo ogólna i nie odnosi się bezpośrednio do wiary: *„W trakcie wizualizacji ja miałam jeden obraz, gest złożonych rąk (...) lewa to jest dłoń z przeszłości i to co czerpię, a prawa to, co otrzymuję, a ten styk to jest to, co otrzymuję, terazniejszość.”*

Umieszczone w centralnym miejscu obrazu (praca nr 3) dłonie zamykające „czerwony, agresywny język”, będący „symbolem tego społeczeństwa rozgadanego bardzo” sugerują potrzebę porządkowania rzeczywistości, co potwierdza wypowiedź: *„czasami jest to bardzo trudne być tym, kim jesteśmy w świecie realnym, kiedy inni nas obserwują, widzą, patrzą, oceniają lub krytykują.”*

Szczęście kojarzone jest przez Autorkę z pięknem, które odkrywa w życiu (doczesnym).

„I tak patrząc na to życie stwierdzam, że piękno jest w nas, w codzienności, w tym, co postrzegam, co dotykam. Chciałabym być w tej szczęśliwości ze wszystkimi, którzy są, którzy będą. Nie jest to miejsce, nie jest to określona przestrzeń, jest czymś nieskończonym. (...) Doświadczenie szczęścia, raju, tego miejsca, które sobie wyobrażam, nie jest czymś takim określonym zewnętrznym, to jest coś, co jest we mnie. (...)”

W spotkaniu piątym Autorka odwołuje się do wartości w sposób ogólny, odnosząc je do postrzegania jej osoby przez innych. Życie własne i innych traktuje jako wartość samą w sobie, zgodnie z nauką chrześcijańską traktuje je jako dar: *„Życie jest taką wartością niezbywalną i podstawową, nie tylko dla mnie, nie tylko moje życie dla mnie, ale też życie wielu ludzi, których spotkałam, było ogromnym darem.”*

Podsumowanie

Treści tożsamości indywidualnej pokrywają się treściami nauki chrześcijańskiej – Autorka przyjmuje perspektywę wiary i do niej odnosi treści tożsamości indywidualnej. W wypowiedziach z dwóch początkowych spotkań warsztatowych (pierwszym i drugim) Autorka bezpośrednio odnosi się do wiary i swojej religijności.

W spotkaniu trzecim refleksja przenosi się na kwestie relacji międzyludzkich, Autorka mówi o przyjmowanej przez nią postawie słuchacza i ukierunkowaniu na zrozumienie innych, poruszając między innymi kwestię dyscypliny i odpowiedzialności za słowa w narracji społecznej: *„jesteśmy społeczeństwem takim przegadany, gdzie jest bardzo dużo słowa, bardzo dużo ostrego słowa (...) ten czerwony, agresywny język, jest symbolem tego społeczeństwa rozgadanego bardzo.”*

W zestawieniu z tymi treściami, oraz wypowiedzią *„Poczułam się niezrozumiana, bo operuję innym systemem wartości, który dla innych może być trudny.”* ewolucja formy obrazów, od figuratywnej do abstrakcji – w pracach powstałych w dwóch końcowych

spotkaniach warsztatowych (czwartym i piątym) i towarzyszące jej odejście w wypowiedziach werbalnych od bezpośrednich nawiązań do własnej wiary na rzecz wypowiedzi bardziej ogólnych mogą być zinterpretowane w kategoriach obronnych lub adaptacyjnych, jako wycofanie się z otwartego mówienia o sobie, wobec odczucia bycia inną w grupie (nie tylko ze względu na bycie zakonnicą ale też odmiennność systemu wartości, co zostało wypowiedziane w przytoczonej wyżej wypowiedzi). Za przyjęciem takiej interpretacji przemawia również treść wypowiedzi Autorki podsumowującej doświadczenia warsztatowe: na pytanie: *„Może właśnie nie jestem takim koniem, który ma klapki, a być może jestem tak odbierana przez społeczeństwo.”*. Należy podkreślić, że osadzenie w wartościach chrześcijańskich, przybierając bardziej subtelne formy nadal jest czytelne, także w tych ogólnych wypowiedziach werbalnych.

Krystalizacja tożsamości chrześcijańskiej przejawia się w treściach refleksji, które odwołują się do treści istotnych dla chrześcijaństwa, są to mianowicie treści dotyczące postrzegania wolności, drugiego człowieka, celów życia, wartości. Tematycznie mieszczą się jeszcze w zamyśle spotkań warsztatowych, jednak w niskim stopniu odnoszą się do podmiotowości osoby. Autorka postrzega siebie przez pryzmat idei, które przyjmuje. Jej tożsamość, jak już wspomniano wcześniej, ma charakter ideowy, tj. wykracza w treściach poza perspektywę osobistą, skupiając się na relacji z ideą i jej wykorzystywaniem do uzasadniania sposobu życia (por. Łoś, 2010). Owa ideowość nie jest eksponowana, wyznaczające ją wartości Autorka przyjmuje za pewne, własne, jednak pojawiające się rozterki sugerują ich funkcję racjonalizacyjną.

Przypadek 2. Kobieta, nauczyciel plastyki, artystka, przedział wiekowy: powyżej 40 lat

Refleksja nad początkiem tożsamości odnosi się do przypominanego epizodu biograficznego biegania po zielonej łące z czasu kiedy była małą dziewczynką. Jego wizualne przedstawienie zostało przekształcone na symbole (praca nr 1) – należy podkreślić, że tendencja do myślenia metaforycznego i operowanie symbolami jest wynikiem artystycznej praktyki Autorki.

„(...) byłam kilkuletnią dziewczynką i biegłam bardzo intensywnie i szybko, pamiętam takie bardzo silne bicie serca, które sprawiło, że utożsamiałam się ze swoją osobą”

Tożsamość chrześcijańska ujawniona została w drugim spotkaniu. W refleksji nad sobą na plan pierwszy wysuwa się duchowość, która od kilku lat jest mocno powiązana z wiarą w Chrystusa. Autorka uczestniczy w rekolekcjach ignacjańskich, doświadczenia z nich towarzyszą jej w życiu, stanowiąc punkt odniesienia dla refleksji i ujawnianych postaw.

„Ja pracuję nad wizją siebie obecnej.(...) Kilka lat temu, wtedy, gdy moja droga osobista zaczęła się jakoś bardziej krystalizować w taką stronę, w jaką chciałabym, (...) Podczas wizualizacji bardzo ważny był element tej duchowości, który z racji mojej praktyki rekolekcji z ostatnich lat i doświadczeń wynikających z modlitwy; miałam tą wizję, jeśli miałam określić siebie, obecną tożsamość przez pryzmat światła, które idzie z nieba dla mnie. Myślę, że ten obraz pokazuje wszystko”

Dokonanym wyborom i wprowadzaniu wartości chrześcijańskich w życie towarzyszą silne emocje o różnym zabarwieniu. Refleksja warsztatowa ujawniła rozterki z nimi związane – odczucie straty, jednak wiara umacnia Autorkę w dokonanym wyborze.

„Jest ciekawe, że malując odkrywam pewne rzeczy, których mogę sobie nie uświadomić. Z tego krzyża idzie pewien kłosz, który z jednej strony mnie oświeca, a z drugiej osłania. Ten obraz w porównaniu z ostatnim jest taki cichy i wręcz taki szeptem nieobecny. Właściwie to też jest jakiś stan, w jakim się znajduję, Mogę się dużo o sobie

samej dowiedzieć dzięki temu. (...) Wczoraj chyba poczułam, że coś zamknęłam, mogę nie wracać do tego (...) Spokój płynie z tego, ale z drugiej strony, jak porównuję z poprzednią pracą, to czuję jakbym coś straciła. Ale moja ewolucja życiowa zmierza w jakąś stronę dosyć zdecydowanie. Nie wiem. Ciężiej mi się teraz żyje, nie wiem jest mi trudno”.

Symbolika obrazu powstałego w spotkaniu 2 (praca nr 2) ukazuje relację Autorki do wiary i jej podmiotowe znaczenie, jest konstatacją wartości chrześcijańskich.

(...) Musiałam też tę twarz (swoją na obrazie) położyć, to jakby element chrztu i chrzcielnicy. To pierwszy element, który gdzieś tam się pojawił, ale tak naprawdę to wszystko wyszło, to znaczy ja wyrastam, łączę się ściśle z tymi symbolami sama.”

Czynnikami kształtującymi tożsamość Autorki są relacje z bliskimi osobami oraz przynależność narodowa. Mimo, że nie pada bezpośrednie odwołanie do wiary, to można się jego doszukiwać w odniesieniu do wskazywanego osadzenia w historii, która jest powiązana z chrześcijaństwem.

„wyszedłam od jakiegoś patriotyzmu, odniesienia do świata, podczas gdy to co jest prawdą o mnie, tym z czym się zmagam w relacjach społecznych, bo tak to mogę teraz określić, to wcale nie był ani patriotyzm, ani świat, tylko ludzie, z którymi krążymy między sobą. Tu jest pewnego rodzaju symbolika osób, gdzie się pojawiają trzy osoby, te osoby są na tym warsztacie, tu obecne, dlatego inne ważne osoby z mojego życia, na przykład mój syn, nie pojawiają się na tym obrazie. Nie jest to wybór świadomy. Wiele rzeczy działo się tu poza moją świadomością. (...) Pracuję nad moją tożsamością narodową. Podczas wizualizacji pojawił się obraz Husara, orła, skrzydeł, kolorów narodowych. (...) moja narodowość to jest bezpieczeństwo i pewnego rodzaju ta przynależność wynika z tego, gdzie się urodziłam (...) Tak naprawdę, to nie myślałam o tym, co krąży wokół nas, tylko o tym, co jest mną naprawdę. Takim punktem wyjścia były właściwie dwa obszary. Jeden dotyczył tego, że jestem mieszkańcem Ziemi, stoję na ziemi i patrzę na niebo. Poruszam się pomiędzy tymi dwoma płaszczyznami, a drugi punkt to taki, że mieszkam w Polsce. W jakiś sposób jest to obszar bezpieczeństwa. Chciałam pokazać tą Polskę jako takie akwarium, część wydzieloną, z którego się nie wydostaję, która mnie ogranicza i chroni. (...) praca jest niedokończona. Czyli nie wiem zupełnie jaka będzie w przyszłości.”

Wizja szczęścia sprawiła Autorce trudność. Nie wypracowała jej w spotkaniu warsztatowym. Przedstawienie w centralnym miejscu płótna niedomkniętego sześcianu można odnieść do jego interpretacji z poprzedniego spotkania i potraktować jako obszar, który chroni, gdzie może czuć się bezpieczna. Świadczyć mogą o tym dwa przeciwległe boki, stanowiące fragment nieba,. Możliwe, że są odniesieniem do wiary i niesionych przez nią wartości, które wyznaczają jej cele życiowe, jednak Autorka nie wspomina o tym w swojej wypowiedzi. Koncepcja szczęścia i powiązane z nimi wartości i cele nie są uświadamiane przez Autorkę. aczkolwiek nadal towarzyszy jej refleksja o stracie: *„(...) Wiele rzeczy zostało ukryte. Chyba dzisiaj towarzyszy mi motto, że żeby coś zyskać, trzeba coś stracić. Nie wiem co innego.”*

W spotkaniu piątym konstytuuje się ostateczna wizja tożsamości – jest to tożsamość oparta na wierze chrześcijańskiej i zawartych w niej wartościach. Powstała praca jest celebracją tych wartości i emocji, które generują w Autorce. Odniesienia historyczne i kulturowe zyskują wartość argumentacyjną, potwierdzającą wybór Autorki – co wydaje się dla niej istotne.

„(...) pojawiły się trzy pojęcia: pierwsze pojawiło się słowo najcenniejsze i wówczas zobaczyłam mojego syna, ale mam świadomość tego, że on jest dorosłym człowiekiem, że muszę się jakoś zdystansować do jego osoby. W momencie, gdy była mowa o wartościach

to już pojawiły się wartości, które są moimi wartościami, wróciłam do korzeni, wartości religijnych. To są rzeczy, które chcę przedstawić.

(...) prace, które dotyczą wątków metafizycznych, duchowych, mają takie rozbieżne kolory, są w takim kolorze, są bardziej pastelowe, rozbielone. (...) wartością jest eucharystia. (...) tęcza jako przymierze między starym testamentem, a nowym, między judaizmem, a chrześcijaństwem.

(...) to co jest najcenniejsze i to była myśl o moim synu, a to co jest wartością, to była myśl z taką istotą, duchową łączynością z absolutem, którą człowiek ma szczęście według mojej religii i wiary obcować z nią dzięki eucharystii. Jest to w ogóle wyjątkowa historia, że może być, jeśli ktoś wierzy, że może zrozumieć, poczuć obecność Boga wśród ludzi. Dla mnie jest to absolutnie największą wartością, która daje mi dużo siły w różnych sytuacjach. Tutaj są dwie płaszczyzny, które dotyczą religii chrześcijańskiej. Na ścianie pionowej i łuku jest 10 przykazań zapisanych po hebrajsku. To jakby taki korzeń tej religii, pierwszych spotkań Boga z człowiekiem, a płaszczyzna pozioma jest również ze starego testamentu, ale też bardziej dla mnie poszukiwaniem Boga i takie jest to coś co jest tam napisane, o poszukiwaniu Boga. Psalm."

Podsumowanie

Narracja o sobie prowadzona podczas warsztatu konstatuje wartości chrześcijańskie i wskazuje na ich rolę kierunkującą doświadczenia Autorki. Wychodzi ona poza obręb podmiotowy, zarysowany w refleksji powstałej w pierwszym spotkaniu warsztatowym. Myślenie o sobie cechuje wewnętrzna relacyjność, Autorka postrzega siebie w kategoriach relacji ze światem (osadzeniem historycznym i kulturowym), innymi ludźmi, a także duchowości, pojmowanej jako relacja z bogiem – otwiera się na Dobro absolutne (Boga). W refleksji odwołuje się do fundamentalnych wyróżników i symboli chrześcijaństwa, co ujawnia potrzebę oparcia się na niepodważalnych dowodach. Mimo sprecyzowanego obrazu swojej tożsamości religijnej Autorka nadal stawia pytania o słuszność przyjętej koncepcji siebie. Świadczą o tym doświadczone rozterki, niepokoje i luki (np. dotyczące koncepcji szczęścia) oraz kwestie wymagające przepracowania.

„Trzecia praca była przełomowa, ale potem poszłam po równi pochyłej w dół. Wszelako, ja nie wyszłam z tej pracy, zatrzymałam się w tym miejscu. (...) Te dwa są miłe i się z nimi zgadzam, a te 3 obrazy to ogromne rozterki, każda z tych prac budzi u mnie niesamowicie złe odczucia wizualne w tej chwili. Absolutnie się z nimi nie zgadzam. (...)”

Wprawdzie w wypowiedzi podsumowującej warsztat Autorka wskazuje jako źródło niezadowolenia formę artystyczną, ale zawiera ona sugestie o konieczności przemyślenia nierozstrzygniętej w spotkaniu trzecim kwestii własnej tożsamości: *„Tak naprawdę, to nie myślałam o tym, co krąży wokół nas, tylko o tym, co jest mną naprawdę.”*

Przypadek 3. Kobieta, studentka, przedział wiekowy: 18–30 lat

Początki tożsamości Autorka wiąże z odkrywaniem swojej kobiecości, co niewątpliwie jest związane z fazą wczesnej dorosłości, w której się znajduje. Wchodzenie w rolę kobiety zajmuje całą uwagę, całą refleksję tożsamościową, jednak w symbolicznym odniesieniu do skrzydeł anioła odnajdujemy nawiązanie do wiary, które jest podświadomą deklaracją chrześcijańskiego „osadzenia” Autorki.

„(...) Ja uczę się wyrażać samą siebie, odkrywać tą kobiecość, (...) I ta droga też się staje taka coraz większa, coraz bardziej wyraźna. Tutaj złoty odcień, że jestem na dobrej drodze, że gdzieś te skrzydła anioła mnie niosły. Parę takich piórek. Tak że jestem na drodze poszukiwania tej tożsamości i wszystko, różne momenty życia się układają”

Odkrywanie nowego aspektu siebie wpływa na zmianę perspektywy postrzegania rzeczywistości, w tym przeszłych, trudnych doświadczeń, wzmacniając Autorkę.

„(...) Ja zobaczyłam taką bardziej światłość, (...) słońce, promienie, płomienie. Być może to jestem właśnie jaw tym etapie swojego życia, przemieniona, patrząca już inaczej na pewne momenty. Te takie brązowe kamyczki to pewne doświadczenia, które teraz dostrzegam inaczej, bo gdyby nie te wydarzenia, które mogły być trudne, ja nie byłabym taka jaka jestem. (...).

W refleksji nad początkiem świata Autorka nie sięga do jego biblijnego opisu. Podkreśla swoją odrębność, a wśród określających ją istotnych wartości sytuuje się wiara (praca nr 3) a także ukierunkowanie na relacje.

„(...) Ja mam jednak tą swoją planetkę, na której są moje ślady i pomimo tego, że wiem, że są różne wpływy, czy kulturowe, czy historyczne, to ja chcę być troszeczkę bardziej odrębna. Na tych mini planetkach są też takie mini symbole rzeczy, które ja dostałam, od tego, że jestem Polką, że żyję tu, gdzie żyję. Są to rzeczy ważniejsze, jak przyroda, kwiatuszki, (...) I wiara, religia, to, że też odkrywam pewne rzeczy, które są dla mnie coraz ważniejsze. Drugi człowiek, może to być mężczyzna, druga połówka, ale może być to też druga osoba, która jest blisko. Dom i na końcu taka polska flaga. (...)

Podmiotowa koncepcja szczęścia ukierunkowana jest ksobnie, na podmiotowe pragnienie znalezienia partnera życiowego. W ostatnim spotkaniu zostaje zwerbalizowane dążenie do relacji z bogiem i przekonanie o wyniesionym z niej zysku. Jest to deklaracja tożsamości budowanej w oparciu o wiarę chrześcijańską, nawiązująca do aspektów wspólnoty, wolności, oddania, łaski. Ładunek emocjonalny towarzyszący tej wypowiedzi świadczy o sile, ale też o gwałtowności deklarowanych przekonań.

„(...) niebo wewnętrzne, delikatne, zharmonizowane, ale jednak drgające. Pewna taka wewnętrzna wolność, ale i radość. (...) Ale ja się teraz wzruszam, bo to jest dla mnie poruszające, właśnie Bóg i ci ludzie, te głowy kolorowe. Moja wspólnota. Ja właśnie tam się nauczyłam mówić o tym, co przeżyłam i jak Bóg działał w moim życiu, bo też zamykałam się w świat wirtualny – komputer, telewizja, gdzieś tam to wszystko aby uciec. I właśnie mówienie o Bogu, ta coraz większa relacja z nim, daje mi taki pokój serca i radość, że ja mam łzy w oczach, ale mogę o tym mówić z uśmiechem na twarzy. I te doświadczenia, które są trudne, właśnie dzięki łasce Bożej, dzięki temu wszystkiemu tworzą nową mnie, bo wiem, że jakbym tego nie przeżyła, nie byłabym taka, jaka jestem.”

Podsumowanie

Refleksja tożsamościowa Autorki została zdominowana dwojakiego rodzaju treściami – wchodzeniem w rolę kobiety w związku z budzącą się kobiecością oraz wiary. Konkurują ze sobą przejmując na przemian kierowanie myślami. Tożsamość Autorki jest w fazie transformacji, wobec pojawienia się nowych treści o *ja*. Pozornie mogą być odebrane jako konfliktowe, jednak Autorka nie podejmuje kwestii warunków ich współistnienia. Konsensus tożsamościowy między ujawnianymi w nich dążeniami nie został jeszcze wypracowany, aczkolwiek wyraźnie rysuje się jego kierunek – ku internalizacji z tożsamością chrześcijańską. Tożsamość chrześcijańska Autorki posiada wyraźny zarys ideowy, o którym świadczy odwoływanie się do wiary w wyjaśnianiu rzeczywistości i osadzenie w chrześcijańskiej tradycji. Tożsamość znajduje się na etapie ugruntowywania. W wypowiedziach dostrzegalna jest tendencja do postrzegania siebie w kategoriach relacyjności oraz otwarcie się na Boga.

Podsumowanie i wnioski

We wszystkich omawianych przypadkach narracja konstatuje fundamentalne wartości chrześcijańskie odwołując się do jego symboli. Charakterystyczne jest ukierunkowanie na relacje i dialog, będące wyróżnikami współcześnie pojmowanej tożsamości chrześcijańskiej. Jednostronne podkreślanie indywidualności ustępuje postawie relacyjności przyjmowanej w opisie siebie. Oznacza ono rezygnację z preferowania siebie – ofiarę z siebie na rzecz bycia dla innego. Odnotowane różnice w tym zakresie (między przypadkami 1, 2 a przypadkiem 3) wynikają z etapu rozwojowego (wieku) – część treści jest wyznaczana przez aktualne dla niego doświadczenia rozwojowe. Kolejnym odnotowanym wyznacznikiem tożsamości chrześcijańskiej jest otwarcie się na Boga, utożsamianie z Dobrem absolutnym.

W dwóch omawianych przypadkach (1, 2) zasygnalizowane zostało doświadczenie niepokoju, rozterek pojawiających się w trakcie refleksji nad przyjętym obrazem siebie. Można je traktować jako oznaki niepełnej jeszcze internalizacji wartości chrześcijańskich – tożsamość chrześcijańska ma charakter ideowy, jej cechą jest wykraczanie w treściach poza perspektywę osobistą na rzecz koncentracji na relacjach między sobą a przyjętą ideą.

Poczynione ustalenia ukazały, że ujawniona tożsamość chrześcijańska nie jest stanem, lecz dynamicznym procesem, którego istotą jest uzgadnianie jej treści poprzez stawianie pytań, a nawet kwestionowanie przyjętych założeń. Warsztat twórczy ukierunkowany na refleksję tożsamościową staje się mentalną przestrzenią uzgadniania tożsamości chrześcijańskiej, u uczestników silnie zorientowanych na wartości chrześcijańskie i wiarę, przestrzenią, która w konsekwencji może prowadzić do jej skryształizowania. Te jego właściwości czynią go (warsztat) efektywną metodą edukacyjną.

Streszczenie:

W tekście podjęto problematykę tożsamości chrześcijańskiej. Przedmiotem badań była jej niezamierzona ekspresja w warsztacie twórczym – aktywności ukierunkowanej na podmiotowy rozwój jednostki, niezwiązanej z praktykami religijnymi. Przyjęto założenie, że indywidualna tożsamość nowoczesna jest konstruowana przez jednostkę za pomocą narracji. Przeprowadzono badania jakościowe, mieszczące się w paradygmacie pedagogiki zorientowanej humanistycznie i nurcie badań przez sztukę. Ich założenia przewidują poznawcze wykorzystanie form sztuki – proces twórczy i zainicjowane w nim doświadczenia stają się źródłem informacji o człowieku (twórcy), przy czym podejście to cechuje dążenie do ukazania pełni ludzkiego doświadczenia, zapisanego w treściach opisujących świat wewnętrzny. Badano treść narracji werbalnej i wizualnej, stanowiące komentarz do doświadczeń zyskanych w warsztacie, wskaźnikami tożsamości chrześcijańskiej uczyniono bezpośrednie i symboliczne odniesienia do niej. Posłużono się metodą studium przypadku. Ustalono, że warsztat twórczy ukierunkowany na refleksję tożsamościową staje się mentalną przestrzenią uzgadniania tożsamości chrześcijańskiej, dla uczestników zorientowanych na wartości chrześcijańskie i wiarę, przestrzenią, która w konsekwencji może prowadzić do jej skryształizowania. Te jego właściwości czynią go efektywną metodą edukacyjną.

Słowa kluczowe: tożsamość chrześcijańska, osobowa tożsamość chrześcijańska, warsztat twórczy, metody kształtowania tożsamości

Summary:*Christian identity and its expression in the creative workshop*

The text deals with the issue of Christian identity. The subject of the research was its unintended expression in a creative workshop – activity focused on the subjective development of an individual, not related to religious practices. It was assumed that individual modern identity is constructed by an individual through narration. Qualitative research was carried out within the paradigm of humanistic-oriented pedagogy and the trend of research through art. Their assumptions provide for the cognitive use of art forms – the creative process and the experiences initiated in it become a source of information about a man (creator), and this approach is characterized by the desire to show the fullness of human experience, written in the content describing the inner world. The content of the verbal and visual narrative was investigated, as a commentary to the experiences gained in the workshop, direct and symbolic references to it were made as indicators of the Christian identity. The case study method was used. It was established that the creative workshop focused on reflection on identity becomes a mental space for reconciling Christian identity, for participants oriented on Christian values and faith, a space that may, in consequence, lead to its crystallization. Its properties make it an effective educational method.

Keywords: Christian identity, personal Christian identity, creative workshop, methods of shaping identity.

Bibliografia:

1. Central Committee of the World Council of Churches, *Who Do We Say That We Are? Christian Identity in a Multi-Religious World*, „The Ecumenical Review” 66 (2014) nr 4, s. 458–501.
2. Dola T., *Chrześcijańska tożsamość w mobilnym społeczeństwie*, „Colloquia Theologica” nr 21, 2016, s. 125–134.
3. Ferdinando K., *Christian Identity in the African Context: Reflection on Kwame Bediako's: Theology, And Identity*, : JETS”, 50 (2007), nr 1
4. Fijałkowski P., *Symbole judaizmu – symbole ludzkości*, „Albo Albo. Problemy Psychologii i Kultury”, Nr 2, 2016.
5. Gielarowski A., *Tożsamość chrześcijańska wobec kultury współczesnej*, „Ethos” 29(2016) nr 3(115) s. 93–108; DOI 10.12887/29-2016-3-115-06; http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-0860-8024-year-2016-volume-29-issue-3_115_article-5259/c/5259-5092.pdf, [dostęp: 25.04.2022]
6. Jaskóła P., *Tożsamość wyznaniowa – problem ekumeniczny?*, „Roczniki Teologii Ekumenicznej” 57 (2010), Nr 2
7. Józefowski E., Florczykiewicz J., *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*, JAKS, Wrocław 2015
8. Leszniewski T., *Tożsamość jednostki w zmieniającym się społeczeństwie*, UMK, Toruń 2008
9. Łoś Z., *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu całego życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010
10. Misztal B., *Tożsamość jako pojęcie i zjawisko społeczne w zderzeniu z procesami globalizacji*, [w:] *Tożsamość bez granic. Współczesne wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 21–32.

11. Pankalla A., Wieradzka A., *Ponowoczesna tożsamość religijna młodych Polaków..z perspektywy koncepcji Jamesa Marcii i Koena Luyckxa*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Sociologica” VI(2014), vol.1, p. 163–177.
12. Ricoeur P., *Tożsamość osobowa*, [w:] tenże, *Filozofia osoby*, tłum. M. Frankiewicz, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1992
13. Składanowski M., *Tożsamość chrześcijańska w wielowymiarowym świecie. Dylematy i propozycje Światowej Rady Kościołów*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych”, Nr 4(20)/2015, s.205–220.
14. Skrzypczak K., *Jaka tożsamość kulturowa dla dzisiejszej Europy?*, „Refleksje”, 1(2010), s. 206.
15. Tarasiewicz P. *Świadectwo jako wyraz tożsamości chrześcijańskiej (Kilka uwag filozoficznych)*; <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle123456789/3828/%20wiadectwo%20jako%20wyraz%20to%20samo%20ci.pdf?sequence=1>, [dostęp: 28.04.2022]
16. Tischner J., *Filozofia dramatu*, „Éditions du Dialogue”, Paris 1990
17. Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Znak, Kraków 1998
18. Waldenfels H., *Chrystus a religie*, tłum. B. Drąg, Wyd. WAM, Kraków 2004

ANEKS

Przypadek 1



Praca 1



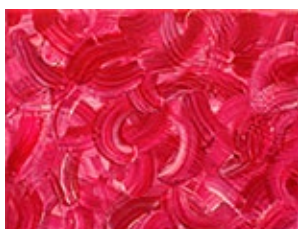
Praca 2



Praca 3



Praca 4

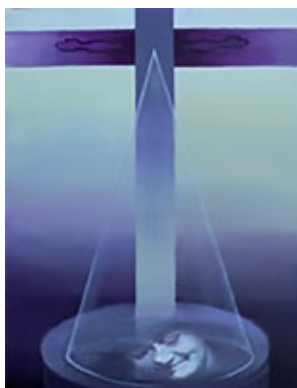


Praca 5

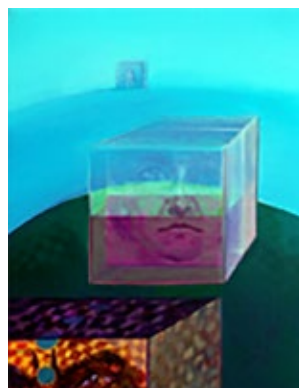
Przypadek 2



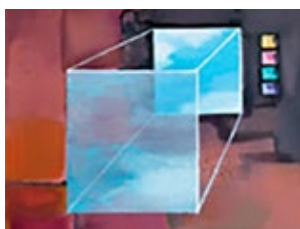
Praca 1



Praca 2



Praca 3



Praca 4



Praca 5

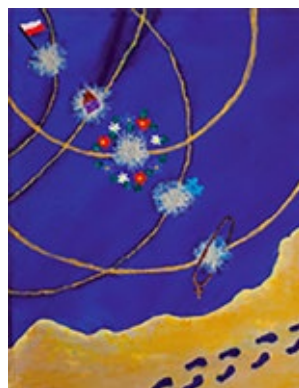
Przypadek 3



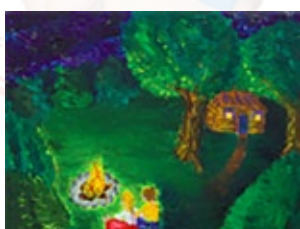
Praca 1



Praca 2



Praca 3



Praca 4



Praca 5

The social workers' readiness to change



Dr hab. Marta Czechowska-Bieluga, prof. UMCS – UMCS w Lublinie

Profesor w Katedrze Pedagogiki Społecznej Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie. Psycho-terapeuta. Główne zainteresowania naukowe dotyczą zagadnień związanych ze zdrowiem psychicznym, pracą socjalną oraz psychoterapią. Współautorka oraz kierownik merytoryczny kilku ministerialnych, wieloletnich projektów edukacyjnych zorientowanych na podnoszenie poziomu kompetencji osób profesjonalnie pomagających oraz międzynarodowych projektów dydaktycznych wspierających rozwój zawodowy nauczycieli i projektów sprzyjających inkluzji społecznej osób zmarginalizowanych. Członek pięciu towarzystw naukowych (polskich i międzynarodowych) a także członek zarządu Polskiego Towarzystwa Polityków Społecznych (Lublin). Członek Komitetu Naukowego czasopisma *Pedagogika Społeczna*. Autorka siedmiu monografii oraz ponad 70 artykułów naukowych z zakresu psychopedagogicznych aspektów jakości życia osób dorosłych oraz rozwoju zawodowego pracowników pomocowych.

Introduction

The origins of the profession of social worker in Poland can be traced to 1966, when the state decided to hand over social care activities to persons educated in the subject-matter. In present times, to be a social worker one is required to have received a tertiary education with a major in social work or in a related field involving training for the profession of social workers or to hold a diploma of graduation from a post-graduate school of social workers. In Poland, social workers provide social assistance which, in particular, consists in granting and paying of statutory benefits, performing social work, maintaining and developing the necessary social infrastructure, analysing and assessing the phenomena leading to social exclusion, performing the tasks necessitated by the known social needs, and developing new forms of social assistance and self-help¹. Today the profession of a social worker in Poland is legitimised and recognised.

Social workers have long been considered key constituents of social work². Scholars identify some universal features of the profession, such as low esteem, high levels of professional burnout and stress or poor earnings³. However, it is also stressed that

¹ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej [Act of March 12, 2004 on social welfare], Dziennik Ustaw 2004 nr 64 poz. 593.

² M. Sheppard, M. Charles, *Personality in those entering social work training in England: comparing women and men*, European Journal of Social Work, 2017, no 20(2), p. 288–296. doi: 10.1080/13691457.2016.1185700.

³ V. L. Allen, *Learned Optimism: A Balm for Social Worker Stress*, Social Work & Christianity, 2017, no 44(4), p. 83–91; J. Ruškus, A. Kiaunytė, *Facing conflict: patterns of relationships amongst Lithuanian social workers in the workplace and the role of supervision*, European Journal of Social Work, 2013, no 16(5), p. 671–688. DOI: 10.1080/13691457.2012.724386; P. Vrgović, *Job stressors and interpersonal conflict resolution*

professional activities of social workers are indispensable for maintaining the balance in the society, that social work is multi-dimensional, complex, and affected by changing social situations, including occupational ones⁴. In the said activities, creativity directed at facilitating changes and conditioned by readiness to face those changes has always been valuable but nowadays it has become even more important⁵. As regards the analysed profession, change is one of the dominant categories⁶, as social workers not only have to react to changes but they also have to see a need to make changes. Furthermore, they have to make those changes despite being unsure about the strategies they adopt or the results of their actions, due to enormous changeability and complexity of the society. Moreover, coping with social changes often requires specialised knowledge in various fields⁷.

The aspect of change also appears in the social worker-service user relations. The meeting between social workers and service users is emotional since it focuses on changes in the service users' lives⁸. Then, for those involved, a change can be a source of positive emotional reactions and the stimulus for development. However, the desired professional relationships are those based on equality, openness, and participation because such relationships can create positive energy even in situations of change⁹. On the other hand, social workers who lack professional identity in situations of change experience critical reactions, and social work becomes too heavy an emotional burden for them¹⁰.

Taking into consideration positive aspects of social work, including positive contexts of change, one may wonder why so little attention has been devoted to this subject-matter to date¹¹. As yet social workers have not been studied as change-makers.

strategies of social workers in Serbia: Comparison with other public institutions, International Social Work, 2019, no 62(5), p. 1444–1451. <https://doi.org/10.1177/0020872818775495>; S. Stanley, G. M. Buvaneswari, M. Arumugam, *Resilience as a moderator of stress and burnout: A study of women social workers in India*, International Social Work, 2021, no 64(1), p. 40–58. <https://doi.org/10.1177/0020872818804298>.

⁴ J. Ruškus, A. Kiaunytė, *Facing conflict: patterns of relationships amongst Lithuanian social workers in the workplace and the role of supervision*, European Journal of Social Work, 2013, no 16(5), p. 671–688. DOI: 10.1080/13691457.2012.724386.

⁵ D. J. Williams, *The Future of Effective Social Work Practice: Broadening Multidisciplinary Collaboration and Increasing Flexibility*, Social Work, 2016, no 61(4), p. 363–365. doi: 10.1093/sw/sww054.

⁶ A. Backer Groenningsaeter, R. Kiik, *My work is exciting' – social workers in Estonia compared to Norway*, European Journal of Social Work, 2009, no 12(1), p. 25–39. DOI: 10.1080/13691450802220941.

⁷ R. M. Varma, A. Baveja, *Social Change, Social Reform and Professional Social Work*, Asia Pacific Journal of Social Work and Development, 1997, no 7(2), p. 5–14. DOI: 10.1080/21650993.1997.9755761.

⁸ C. K. Moesby-Jensen, H. S. Nielsen, *Emotional labor in social workers' practice*, European Journal of Social Work, 2015, no 18(5), p. 690–702. DOI: 10.1080/13691457.2014.981148.

⁹ J. Ruškus, A. Kiaunytė, *Facing conflict: patterns of relationships amongst Lithuanian social workers in the workplace and the role of supervision*, European Journal of Social Work, 2013, no 16(5), p. 671–688. DOI: 10.1080/13691457.2012.724386.

¹⁰ M. Czechowska-Bieluga, *Poczucie zadowolenia z życia pracowników socjalnych w socjopedagogicznej perspektywie uwarunkowań pełnionej roli zawodowej* [Satisfaction with life of social workers in the sociopedagogical perspective of determinants of professional role], UMCS, Lublin 2013; J. Ruškus, A. Kiaunytė, *Facing conflict: patterns of relationships amongst Lithuanian social workers in the workplace and the role of supervision*, European Journal of Social Work, 2013, no 16(5), p. 671–688. DOI: 10.1080/13691457.2012.724386.

¹¹ S. Collins, *Statutory social workers: stress, job satisfaction, coping, social support and individual differences*, The British Journal of Social Work, 2008, no 38(6), p. 1173–1193. doi.org/10.1093/bjsw/bcm047; M. Czechowska-Bieluga, *Poczucie zadowolenia z życia pracowników socjalnych w socjopedagogicznej perspektywie uwarunkowań pełnionej roli zawodowej* [Satisfaction with life of social workers

Little attention has also been devoted to the differences, including the differences in the level of education and the length of service that differentiate social workers into those who are able to cope with the requirements and to find job satisfaction, and those who are not¹². There is a kind of refinement of professional traits, the longer one works in the profession¹³. Processes of change are related to social workers' educational and professional experiences, including their education and length of service¹⁴. Those experiences facilitate dynamic changes in relations and processes in a work place, thus they can differentiate significant dimensions of the level of professional functioning, including the level of the readiness to change¹⁵.

Materials and methods

The aim of the study was to assess social workers' readiness to change in their lives and to verify whether there are any differences in this regard between social workers holding an academic degree and those with secondary education¹⁶ as well as whether there are any differences depending on the social workers' length of service.

- in the sociopedagogical perspective of determinants of professional role], UMCS, Lublin 2013; V.L. Allen, *Learned Optimism: A Balm for Social Worker Stress*, Social Work & Christianity, 2017, no 44(4), p. 83–91.
- ¹² S. Collins, *Statutory social workers: stress, job satisfaction, coping, social support and individual differences*, The British Journal of Social Work, 2008, no 38(6), p. 1173–1193. doi.org/10.1093/bjsw/bcm047; J. Ruškus, A. Kiaunytė, *Facing conflict: patterns of relationships amongst Lithuanian social workers in the workplace and the role of supervision*, European Journal of Social Work, 2013, no 16(5), p. 671–688. DOI: 10.1080/13691457.2012.724386.; S. K. Nireekshan Singh Gowgi, S. R. Guruprasad Rao, *Level of optimism and its related issues among students of master of social work of Mysore University*, Clarion: International Multidisciplinary Journal, 2013, no 2(2), p. 79–84; G. Wilson, *Preparing social workers for practice: Re-evaluating student learning needs*, Social Work Education, 2013, no 32(5), p. 590–606. DOI: 10.1080/02615479.2012.702206; Q. An, M. V. Chapman, *The Early Professional Experience of a New Social Worker in China*, Journal of Social Work Education, 2014, no 50(2), p. 322–333; M. Sheppard, M. Charles, *Personality in those entering social work training in England: comparing women and men*, European Journal of Social Work, 2017, no 20(2), p. 288–296. doi: 10.1080/13691457.2016.1185700.
- ¹³ S. Stanley, G. M. Buvaneswari, M. Arumugam, *Resilience as a moderator of stress and burnout: A study of women social workers in India*, International Social Work, 2021, no 64(1), p. 40–58. https://doi.org/10.1177/0020872818804298.
- ¹⁴ J. Ruškus, A. Kiaunytė, *Facing conflict: patterns of relationships amongst Lithuanian social workers in the workplace and the role of supervision*, European Journal of Social Work, 2013, no 16(5), p. 671–688. DOI: 10.1080/13691457.2012.724386; S. K. Nireekshan Singh Gowgi, S. R. Guruprasad Rao, *Level of optimism and its related issues among students of master of social work of Mysore University*, Clarion: International Multidisciplinary Journal, 2013, no 2(2), p. 79–84; S. Stanley, G. M. Buvaneswari, M. Arumugam, *Resilience as a moderator of stress and burnout: A study of women social workers in India*, International Social Work, 2021, no 64(1), p. 40–58. https://doi.org/10.1177/0020872818804298; A. P. Sansfaçon, M. Brown, *Social work education in action: How studying for the profession facilitates the adaptation of internationally educated social workers in Canada*, International Social Work, 2021, no 64(1), p. 114–127. https://doi.org/10.1177/0020872818818660.
- ¹⁵ G. Nowak-Starz, B. Kozak, K. Zdziebło, *Wpływ stresu związanego z pracą zawodową na występowanie zespołu wypalenia zawodowego u pielęgniarzek pracujących w oddziałach zabiegowych i zachowawczych* [The influence of stress connected with professional work on the occurrence of burnout syndrome in nurses working in surgical and medical treatment wards], Studia Medyczne, 2013, no 29(1), p. 7–13; M. Czechowska-Bieluga, *Poczucie zadowolenia z życia pracowników socjalnych w socjopedagogicznej perspektywie uwarunkowań pełnionej roli zawodowej* [Satisfaction with life of social workers in the sociopedagogical perspective of determinants of professional role], UMCS, Lublin 2013.
- ¹⁶ R. Simon, *Perceived quality of education: A comparative study of undergraduate and postgraduate social work students at BSSS Bhopal*, International Social Work, 2019, no 62(6), p. 1482–1492. https://doi.org/10.1177/0020872819858750.

Readiness to change was understood as a subjective perception of the requirements of the environment, accompanied by specific emotional states, cognitive processes, and behavioural determinants that were the results of the interpretation of an objective reality¹⁷. An person is ready for change when they made a conscious decision to take action¹⁸.

The Readiness to Change Questionnaire by Kriegel and Brandt in the Polish adaptation by Paszkowska-Rogacz and Tarkowska was used¹⁹. The questionnaire makes it possible to assess seven traits understood as the characteristics of the readiness to change: resourcefulness, drive, confidence, optimism, adventurousness, adaptability, and tolerance for ambiguity. It consists of 35 test items, with 5 items in each of the sub-scales. Using a six-grade scale respondents choose answers that most accurately describe their beliefs, attitudes, and behaviours regarding various situations in their lives. In the original method the optimal level of the readiness to change is indicated by the results within the range of 22 to 2 points. The analysis of the material obtained in standardisation studies conducted on a group of 125 Polish employees²⁰, demonstrated that the optimal result is hard to achieve. Then, the reliability of the Questionnaire was calculated. The Tau-equivalent reliability value ($\alpha = 0.54$) is not particularly high. The weakest correlations exist for the scales of Drive and Tolerance to ambiguity, the removal of which would increase the coefficient alpha value to approx. 0.60²¹.

Resourcefulness, as the first of the trait examined, is understood as the ability to utilize whatever resources are available to achieve one's goals and to do "something from nothing". Optimism is the second trait examined in the Questionnaire. People in whom this trait is strong are characterised by positive or even enthusiastic attitude towards new things. Adventurousness – persons with strong trait of adventurousness see their lives as an adventure. Drive, as another trait, is a kind of potential which reinforces all other traits. Adaptability, the fifth trait analysed by means of the Readiness to Change Questionnaire, is composed of two components: flexibility, which allows for an easy adaptation to the changing environmental requirements, and resilience, thanks to which people do not get overcome by adversity, but rather learn from mistakes. Confidence, the penultimate trait, characterises people who trust their own capabilities and abilities. The final trait, tolerance to ambiguity is characteristic of persons who believe that nothing is certain²².

¹⁷ E. Brzezińska, A. Paszkowska-Rogacz, *Kształtowanie relacji pracowniczych* [Formation of working relations], Polsko-Amerykańskie Centrum Zarządzania, Łódź 2000, p. 183–184; R. Kriegel, D. Brandt, *Sacred Cows Make the Best Burgers. Developing Change-ready People and Organizations*, Warner Books, New York 1996, p. 279–287.

¹⁸ J. O. Prochaska, C.C. DiClemente, J. C. Norcross, *In search of how people change applications to addictive Behaviors*. *American Psychologist*, 1992, no 47(9), p. 1102–1114.

¹⁹ A. Paszkowska-Rogacz, M. Tarkowska, *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym* [Group work methods in vocational guidance], KOWEŻiU, Warszawa 2004.

²⁰ R. Krzemińska, *Osobowościowe i poznawcze wyznaczniki gotowości jednostki do organizacyjnej zmiany* (nieopublikowana praca magisterska) [Personality and cognitive determinants of individual readiness for organizational change], Uniwersytet Łódzki, Instytut Psychologii 2002.

²¹ A. Paszkowska-Rogacz, M. Tarkowska, *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym* [Group work methods in vocational guidance], KOWEŻiU, Warszawa 2004.

²² *Ibidem*, p. 209–2015.

The studies were conducted in social service institutions (In case of Poland these are Social Welfare Centres). It was assumed that the sample would comprise employees who had completed tertiary or secondary education, because in Poland the profession of social worker can be practised by graduates of higher education institutions as well as by those who have completed secondary education²³. In total there were 103 respondents. The mean age of the respondents was 38 years. The youngest respondent was 21, while the oldest was 60 years old (SD=8.66). The group was predominantly made up of women (87.38%) with men constituting only 12.62%, which reflects the gender imbalance on an international scale²⁴.

The respondents' length of service most frequently ranged from 5 to 15 years (46.60%). Most respondents held a master's degree (67.96%), while the groups of those with higher vocational (6.80%) or general secondary education (2.91%) were the least numerous ones. Every tenth respondent had completed secondary vocational education (10.68%). Slightly more respondents had completed post-secondary education (11.65%). Most respondents had completed academic programmes in pedagogy, social work, or sociology, but the study group also comprised the respondents who had completed programmes in economy, law, administration, agriculture, homeland security, archaeology, English studies, psychology, and international relations²⁵.

Results

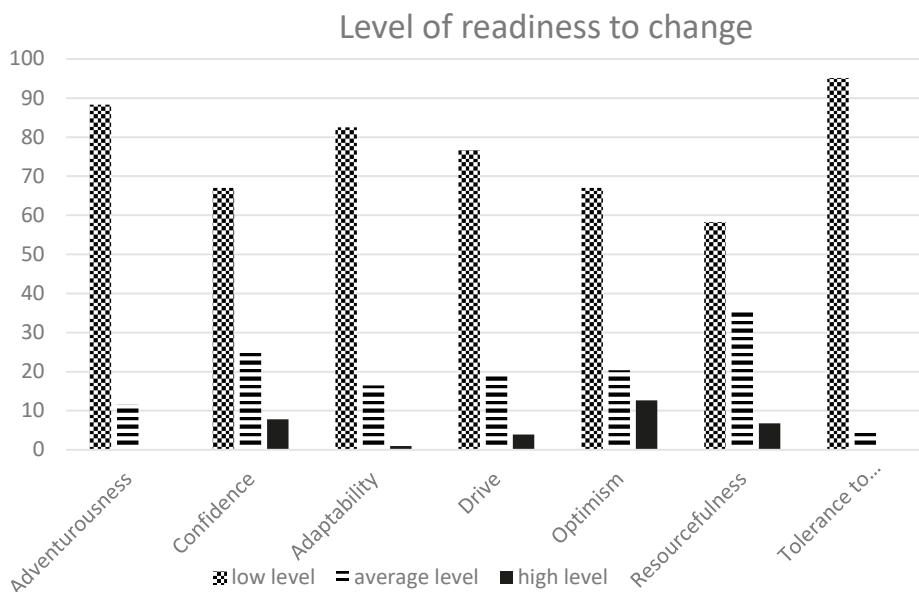
The respondents were mainly characterised by low levels of all the traits analysed (the levels were calculated in accordance with the Questionnaire instruction). Most respondents were characterised by low tolerance to ambiguity (95%), low level of adventurousness (88.35%), and low level of adaptability (82.52%). As many as 76.70% of the respondents were characterised by a low level of drive. As regards optimism, confidence, and drive, slightly fewer respondents fell into the low-level groups, but those groups were, again, much more numerous than the average – and high-level groups. Equal-size groups of 66.99 respondents each were composed of people characterised by a low level of optimism and low level of confidence. On the other hand, just over half of the respondents (58.25%) fell into the group of those with low level of resourcefulness (Chart 1).

Taking into account the saturation of the selected traits, the highest level was obtained for resourcefulness (M=20.71) understood as the ability to find the appropriate sources and resources that make it possible to fulfil one's plans. The respondents placed at an average level believe that problems can be solved while perceiving obstacles as value per se. They are also able to notice various tactics of action, and approach stereotypical issues with creativity. High level (over 26 points) obtained by

²³ J. Krzyszkowski, Analiza struktury zatrudnienia w jednostkach organizacyjnych pomocy społecznej z terenu województwa wraz z badaniem potrzeb kształcenia i zatrudnienia [Analysis of the structure of employment in social welfare organisational units in the voivodeship together with the study of education and employment needs], Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi, Łódź 2011.

²⁴ M. Sheppard, M. Charles, *Personality in those entering social work training in England: comparing women and men*, European Journal of Social Work, 2017, no 20(2), p. 288–296. doi: 10.1080/13691457.2016.1185700.

²⁵ J. Krzyszkowski, Analiza struktury zatrudnienia w jednostkach organizacyjnych pomocy społecznej z terenu województwa wraz z badaniem potrzeb kształcenia i zatrudnienia [Analysis of the structure of employment in social welfare organisational units in the voivodeship together with the study of education and employment needs], Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi, Łódź 2011.

Chart 1. Level of saturation of specific aspects of the social workers' readiness to change

Source: own research

few respondents may indicate that the respondents do not notice simple and obvious solutions, thus they cause themselves more work than necessary.

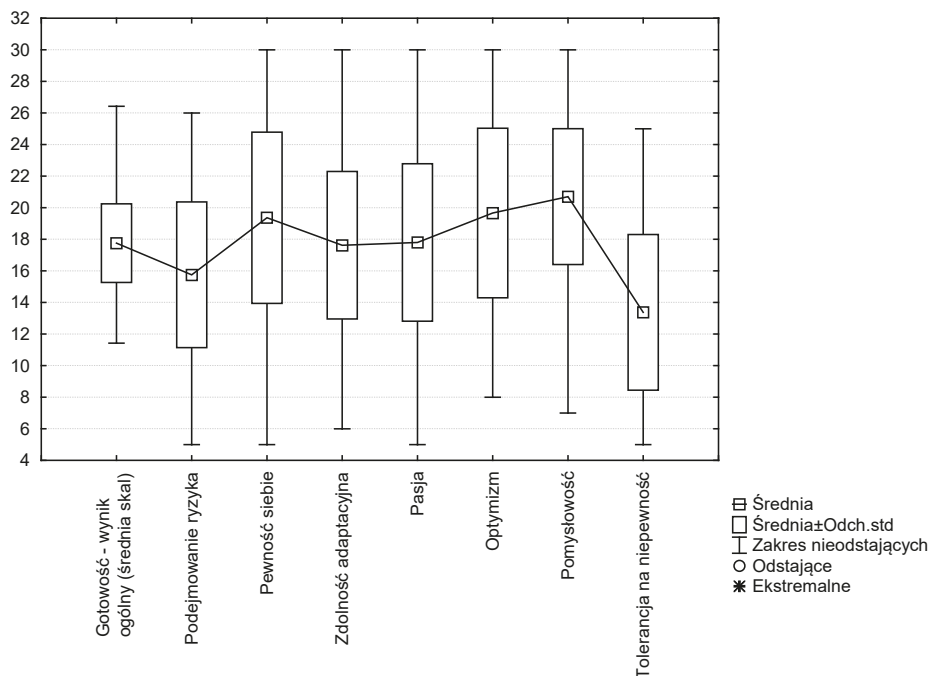
Slightly lower mean, indicating that a trait is slightly less marked in the context of other analysed qualities, was obtained for optimism ($M=19.67$). It is a trait of people who do not focus on difficulties, but rather see various possibilities. Moreover, they believe that passage of time is beneficial for them and they interpret the reality as beneficial as well. A high level (over 26 points) on this scale, obtained by a few social workers may indicate that they do not possess critical thinking skills. The respondents also obtained a markedly high result for confidence ($M=19.37$). A high level obtained on this scale indicates persons who have high self-esteem and believe that they are in control of their lives. If it is not possible to change the surrounding reality, they try to make the best of it as it is. Moreover, they believe that mastery cannot be achieved without defeats, so they learn from mistakes. A high level on this scale (over 26 points), obtained by a small percentage of the respondents, may indicate conceitedness, presumption and rejection of others' opinions about self.

Passion ($M=17.80$) and adaptability ($M=17.63$) were found to be at an average level compared to other traits. People with a strong drive are less likely to get tired, but a very high score may be related to a respondent being unreasonably persistent and prone to a quick professional burnout. The respondents experience enthusiasm and fear with comparable frequency and they perform their tasks with moderate energy. However, a very high result achieved by a little percentage of the respondents may indicate that they tend to be unreasonably persistent and prone to a quick professional burnout. On the other hand, adaptability, which manifests itself mainly in flexibility,

allows a person, to a moderate extent, to avoid disappointments and frustration and, if needed, to modify plans, taking into account options prepared in advance. Flexible persons set themselves realistic goals. Resilience, the second component of adaptability, was found to be at an average level in the study group. The average level of the said component shows that the respondents attach significance to their own status and functions and that they live for today but also in the past and for the future²⁶.

The lowest level of saturation was observed in respect of adventurousness ($M=15.76$) and tolerance to ambiguity ($M=13.38$). Based on the results, it can be presumed that being always on the move and restlessness are the traits that characterise the respondents to a small extent. Rather, they prefer the sense of security and stagnation. They prefer repetitive and routine activities instead of challenging ones. Usually they are not initiators of change, acting with little efficiency in a stimulating environment. Those persons do not want to be surprised. They are not patient and tend to jump to make snap judgements as they expect quick and simple solutions. None of the respondents was characterised by a high level of adventurousness, which indicates that they do not tend to be foolhardy or reckless. Furthermore, the study revealed that none of the respondents was characterised by a high level of tolerance to ambiguity which may indicate that it is not hard for the respondents to complete their tasks and to make final decisions (Chart 2).

Chart 2. Comparison of mean values of the analysed aspects of readiness to change



Source: own research

²⁶ A. Paszkowska-Rogacz, M. Tarkowska, *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym* [Group work methods in vocational guidance], KOWEŻiU, Warszawa 2004, p. 209–2015, p. 209–215.

Then, using the Mann–Whitney U test, a level of the readiness to change in persons with an academic degree was compared to that in persons with lower levels of education (post-secondary, vocational secondary, general secondary). As can be seen in Table 1 there are no statistically significant differences in the level of the readiness to change between the respondents with tertiary education and those with secondary education.

Table 1. Comparison of the level of the readiness to change of persons with an academic degree and those with secondary education

Variable	Academic degree		Secondary education		Z	p
	M	sd	M	sd		
Readiness in general	17.73	2.69	17.84	1.83	-0.395	0.692
Adventurousness	15.82	4.71	15.58	4.41	0.293	0.769
Confidence	18.95	5.66	20.61	4.52	-1.374	0.169
Adaptability	17.71	4.76	17.38	4.45	0.510	0.610
Drive (passion)	17.91	4.97	17.50	5.12	-0.267	0.790
Optimism	19.91	5.41	18.96	5.26	0.876	0.381
Resourcefulness	20.66	4.35	20.85	4.25	0.149	0.882
Tolerance to ambiguity	13.17	4.99	14.00	4.77	-0.792	0.428

Source: own research

The level of the readiness to change was successively compared among persons with various lengths of service, broken down into three intervals: the shortest interval of up to 5 years of service, the medium interval of 5 to 15 years of service, and the longest interval of over 15 years of service. The respondents with fewest years of service were found to have obtained statistically significantly higher results for the readiness to change (general result) than the respondents with most years of service ($p < 0.05$). On the other hand, no significant differences were revealed in respect of the analysed specific aspects of the readiness to change (table 2).

Table 2. Comparison of the level of readiness for transition depending on the years of service

Variable	Up to 5 years of service		5 to 15 years of service		Over 15 years of service		F	p
	M	sd	M	sd	M	sd		
Readiness in general	16.79	2.54	17.57	2.25	18.41	2.19	3.374	0.038*
Adventurousness	15.73	4.77	15.73	4.48	15.82	4.83	0.004	0.996
Confidence	19.00	4.89	18.77	5.89	20.48	5.01	1.042	0.356
Adaptability	16.23	4.10	18.19	4.83	17.76	4.72	1.358	0.262
Drive	17.57	4.26	17.94	5.08	18.91	3.80	0.660	0.519
Optimism	18.23	5.38	20.12	5.05	19.97	5.79	1.020	0.364
Resourcefulness	20.05	3.78	20.81	4.35	21.42	3.97	0.745	0.477
Tolerance to ambiguity	12.45	5.50	13.02	4.54	14.51	5.02	1.400	0.251

Source: own research

Conclusion

Rapid social development and advances in technology bring new social problems, foster alternative identities and hitherto unknown life styles as well as complicating the issues of social justice. Therefore, there is high demand for a greater professional readiness to cope with changes, the readiness seen as creativity and flexibility (Williams, 2016). Unfortunately the study reveals the picture of social workers characterised by a low level of the readiness to change and low levels of the traits described. Their ability to generate and successfully utilise ideas is low or average, while their attitude to the surrounding reality is much more frequently negative than positive. Furthermore, they rather see obstacles than chances, are unwilling to take up challenges, are reluctant to the new and uncertain, do not have energy resources required to take action, are unaware of their own talents and skills, and exhibit poor adaptability to the changing environment.

The respondents much less frequently achieved high levels or did not achieve them at all. This may suggest that they notice simple solutions, are capable of critical thinking, and do not tend to be reckless or unreasonably persistent. Moreover, they are characterised by commitment to what they do, which, in turn may be conducive to professional burnout. They are not conceited, accept other's opinions about themselves, and are successful in completing their tasks. The phenomenon termed *reactivity* in women was observed as a characteristic appropriate for social work²⁷.

Social workers accompany people with their worst and most dire situations in their lives. Being the helpers, they can be directly exposed to the worst of human behaviours and experience stress that can undermine or weaken their optimism and resilience²⁸. Optimism is an important personality trait and plays a significant role in care activities conducted by social workers²⁹. Detailed results show that most respondents had low level of optimism. These results become particularly significant when one takes into account that the said trait affects all aspects of a persons' life, and low level of optimism contributes to a persons' poor functioning³⁰.

However, one can hazard a statement that the social workers subjected to the study have some potential to become experts on changes, regardless of their level of education. It turns out that there are no differences in the level of the readiness to change between social workers with an academic degree and those with secondary education. On the other hand, the more years served as social worker, the higher the level of the readiness to change. The literature suggests that work experience

²⁷ M. Sheppard, M. Charles., *Personality in those entering social work training in England: comparing women and men*, European Journal of Social Work, 2017, no 20(2), p. 288–296. doi: 10.1080/13691457.2016.1185700.

²⁸ V. L. Allen, *Learned Optimism: A Balm for Social Worker Stress*, Social Work & Christianity, 2017, no 44(4), p. 83–91; Bonoanno A., Westphal M. and Mancini A.D., *Resilience to loss and potential trauma*, Annual Review of Clinical Psychology, 2011, no 7(5), p. 11–35. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-032210-104526.

²⁹ S. Collins, *Statutory social workers: stress, job satisfaction, coping, social support and individual differences*, The British Journal of Social Work, 2008, no 38(6), p. 1173–1193. doi.org/10.1093/bjsw/bcm047.

³⁰ V. L. Allen, *Learned Optimism: A Balm for Social Worker Stress*, Social Work & Christianity, 2017, no 44(4), p. 83–91; S. K. Nireekshan Singh Gowgi, S. R. Guruprasad Rao, *Level of optimism and its related issues among students of master of social work of Mysore University*, Clarion: International Multidisciplinary Journal, 2013, no 2(2), p. 79–84.

is associated with greater emotional competence³¹. Such results may be associated with the lack of self-confidence found by the researchers in social workers with few years of service. The sense of unpreparedness, unorganised or even “chaotic” perception of the work place and even the uncertainty about the future are the issues particularly frequently appearing among practitioners newly-employed in social services. The above findings illustrate the importance of onboarding newly-employed practitioners and providing them with support in their new professional roles. The enormous importance of on-the-job training for social work students has been described around the world. It is students themselves who demand more on-the-job training³². Based on the results obtained, activities aimed at stimulating the openness to the new and reducing the resistance to change are worth being included in the planning of professional development of social workers with few years of service, especially those applying for or already holding posts requiring a high level of the readiness to change.

In respect of the low results obtained, an analysis of the curricula may also prove helpful³³. The absence of differences regarding the readiness to change between persons with an academic degree and those with secondary education may be associated with relatively similar scope of curriculum in Polish social worker training institutions, regardless of the level of education. The identification of issues, both theoretical and those related to internship or on-the-job training, helpful in creating the openness to change in the course of social worker education, would make it possible to develop methodological guidelines for instructors and those responsible for the process of social worker training.

Knowledge drawn from the presented studies can be also used by persons who provide support to social workers, by supervisors and psychotherapists. Work on overcoming resistance to change may prove to be beneficial especially for newly-employed social work practitioners. Moreover, no need to differentiate the said work depending on the level of education has been demonstrated.

On the other hand, those who employ social workers should be aware of the lack of correlation between the readiness to change and the level of education and the existence of the correlation between the readiness to change and the length of service, as such an awareness may be a useful instrument in organisational and training processes. HR departments should consider offering educational activities, including training for employees with an academic degree and those with secondary education,

³¹ N. Humpel, P. Caputi, *Exploring the relationship between work stress, years of experience and emotional competency using a sample of Australian mental health nurses*, Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 2001, no 8(5), p. 399–403; S. Stanley, G. M. Buvaeswari, M. Arumugam, *Resilience as a moderator of stress and burnout: A study of women social workers in India*, International Social Work, 2021, no 64(1), p. 40–58. <https://doi.org/10.1177/0020872818804298>.

³² G. Wilson, *Preparing social workers for practice: Re-evaluating student learning needs*, Social Work Education, 2013, no 32(5), p. 590–606. DOI: 10.1080/02615479.2012.702206; P. Tham, D. Lynch, *Lost in transition? – Newly educated social workers’ reflections on their first months in practice*, European Journal of Social Work, 2019, no 22(3), p. 400–411. doi: 10.1080/13691457.2017.1364701; K. Healy, P. Tham, D. Lynch, *Who sets the standards? A comparison of the social work education in Australia, Ireland and Sweden*, Paper presented at AASW conference, Adelaide 2012, September.

³³ R. Simon, *Perceived quality of education: A comparative study of undergraduate and postgraduate social work students at BSSS Bhopal*, International Social Work, 2019, no 62(6), p. 1482–1492. <https://doi.org/10.1177/0020872819858750>.

aimed at improving their levels of the readiness to change, as well as a possible intensification of activities in this regard offered to newly-employed practitioners.

Summing up, the main aim of social work is to assist clients in reaching self-reliance or to improve the quality of lives of those who, for various reasons, cannot reach full self-reliance. The changing world drives the need to make change in social work. Each change may be compared to a crisis as it requires previous practices be at least partly abandoned, and new solutions be considered³⁴. As shown by the studies, the level of education alone does not play a role in one's coping with the above-defined crisis. Instead, factors that affect coping should be looked for in the length of service and in other areas that decrease the resistance to change such as, for example, those related to social workers' background³⁵.

The role of social workers evolves as the need for their work constantly changes, intensifies, and redefines itself in the contemporary world. The conceptual framework of this study is an attempt at creating the foundations of theories concerning social workers' readiness to change in respect of the differentiating factors. This paper takes an exploratory rather than systematically comprehensive journey, across a range of discursive terrains, to open up the debate.

Streszczenie:

Gotowość do zmian pracowników socjalnych

Pracownik socjalny uczy wspomaganą rodzinę jak być gotowym do zmiany, jak żyć we współczesnym świecie, w którym zmienność jest najbardziej stałym elementem otoczenia. Świat ten stawia przed pracownikami socjalnymi coraz większe wymagania i sprawia, że ich rola społeczna rozszerza się o coraz większy zakres zadań. Współczesne społeczeństwo jest bardzo niestabilne, co wymusza ciągłą ewolucję wszelkich systemów wsparcia. Dlatego też coraz więcej innowacyjnych rozwiązań trafia do systemu pomocy społecznej. Doświadczenie pokazuje jednak, że nie wdraża się wielu dobrych pomysłów. Jedną z przyczyn może być niechęć do nowości lub ograniczona otwartość na stosowanie nowych koncepcji. Celem badania była ocena gotowości pracowników socjalnych do wprowadzania zmian w swoim życiu. Badania przeprowadzono na próbie 103 pracowników socjalnych. Zastosowano Kwestionariusz Gotowości do Zmiany autorstwa R. Kriegel i D. Brandt w tłumaczeniu A. Paszkowskiej-Rogacz. Badanie obejmowało również analizę różnic w gotowości do zmian pomiędzy pracownikami socjalnymi posiadającymi wykształcenie wyższe i średnie oraz analizę tych różnic w zależności od stażu pracy. Stwierdzono, że poziom gotowości do zmiany pracowników socjalnych we wszystkich analizowanych wymiarach jest najczęściej niski. Wykazano ponadto, że staż pracy, w przeciwieństwie do poziomu wykształcenia, różnicuje gotowość do zmiany. Wiedza ta może być wykorzystana przez osoby zarządzające, szkolące i wspierające pracowników socjalnych.

Badanie to stanowi pierwszą do tej pory kompleksową analizę mechanizmów zależności zachodzących pomiędzy gotowością do zmiany a stażem pracy i poziomem

³⁴ S. A. Webb, *Social work in a risk society: Social and political perspectives*, Macmillan International Higher Education, Basingstoke and New York 2006.

³⁵ S. K. Nireekshan Singh Gowgi, S. R. Guruprasad Rao, *Level of optimism and its related issues among students of master of social work of Mysore University*, Clarion: International Multidisciplinary Journal, 2013, no 2(2), p. 79–84.

wykształcenia wśród pracowników socjalnych. Nie jest jednak jasne, czy wzorce obserwowane tutaj utrzymają się wraz z wprowadzonymi obecnie w Polsce zmianami w zakresie kształcenia do pracy socjalnej, czy też wraz ze zmianami zachodzącymi we współczesnym społeczeństwie, np. w miarę rozwoju czy zaniku pandemii.

Słowa kluczowe: edukacja, gotowość do zmiany, pracownik socjalny, zmiana,

Summary:

The social workers' readiness to change

A social worker teaches his or her families how to be ready for changes, and how to live in the contemporary world in which changeability is the most constant element of the environment. This world places ever greater demands on social workers, and makes their social role expand to include ever increasing scope of tasks. The contemporary society is very unstable, which necessitates constant evolution of any support system. Therefore, an increasing number of innovative solutions make their way into the social care system. However, real-world experience shows that many good ideas are not implemented. One of the reasons may be reluctance to the new or limited openness to implementing new concepts. The aim of the study was to assess social workers' readiness to change in their lives. The study was conducted on a sample of 103 social workers. The questionnaire used was the Readiness for Change Questionnaire by R. Kriegel and D. Brandt translated by A. Paszkowska-Rogacz. The study also involved the analysis of the differences in the readiness to change between social workers holding an academic degree and those with secondary education as well as the analysis of the said differences depending on the social workers' length of service. It was found that the level of readiness to change of social workers in all analysed dimensions is mostly low. Only the length of service was found to differentiate the readiness to change. This knowledge can be used by those who manage, train, and support social workers.

This study represents the first comprehensive analysis to date of the mechanisms of the relationship between readiness to change and length of service and level of education among social workers. It is unclear, however, whether the patterns observed here will continue with the changes to social work education now being introduced in Poland, or with changes in contemporary society, such as pandemics develop or disappear.

Keywords: change, education, social worker, readiness to change,

References:

1. Allen V.L., *Learned Optimism: A Balm for Social Worker Stress*, Social Work & Christianity, 2017, no 44(4), p. 83–91.
2. An Q. and Chapman M.V., *The Early Professional Experience of a New Social Worker in China*, Journal of Social Work Education, 2014, no 50(2), p. 322–333.
3. Backer Groenningsaeter A. and Kiik R., *My work is exciting' – social workers in Estonia compared to Norway*, European Journal of Social Work, 2009, no 12(1), p. 25–39. DOI: 10.1080/13691450802220941.
4. Bonoanno A., Westphal M. and Mancini A.D., *Resilience to loss and potential trauma*, Annual Review of Clinical Psychology, 2011, no 7(5), p. 11–35. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-032210-104526.

5. Bridges W., *Managing Transitions: Making the Most of Change*, 3rd edn, Da Capo Press, Philadelphia, Pennsylvania 2009.
6. Brzezińska E. and Paszkowska-Rogacz A., *Kształtowanie relacji pracowniczych [Formation of working relations]*, Polsko-Amerykańskie Centrum Zarządzania, Łódź 2000.
7. Collins S., *Statutory social workers: stress, job satisfaction, coping, social support and individual differences*, The British Journal of Social Work, 2008, no 38(6), p. 1173–1193. doi.org/10.1093/bjsw/bcm047.
8. Czechowska-Bieluga M., *Poczucie zadowolenia z życia pracowników socjalnych w socjopedagogicznej perspektywie uwarunkowań pełnionej roli zawodowej [Satisfaction with life of social workers in the sociopedagogical perspective of determinants of professional role]*, UMCS, Lublin 2013.
9. Healy K., Tham P. and Lynch D., *Who sets the standards? A comparison of the social work education in Australia, Ireland and Sweden*, Paper presented at AASW conference, Adelaide 2012, September.
10. Humpel N. and Caputi P., *Exploring the relationship between work stress, years of experience and emotional competency using a sample of Australian mental health nurses*, Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 2001, no 8(5), p. 399–403.
11. Kriegel R. and Brandt D., *Sacred Cows Make the Best Burgers. Developing Change-ready People and Organizations*, Warner Books, New York 1996.
12. Krzemińska R., *Osobowościowe i poznawcze wyznaczniki gotowości jednostki do organizacyjnej zmiany (nieopublikowana praca magisterska) [Personality and cognitive determinants of individual readiness for organizational change]*, Uniwersytet Łódzki, Instytut Psychologii 2002.
13. Krzyszkowski J., *Analiza struktury zatrudnienia w jednostkach organizacyjnych pomocy społecznej z terenu województwa wraz z badaniem potrzeb kształcenia i zatrudnienia [Analysis of the structure of employment in social welfare organisational units in the voivodeship together with the study of education and employment needs]*, Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi, Łódź 2011.
14. Lubrańska A., *Gotowość do zmiany na przykładzie badań przedstawicieli kadry kierowniczej [Readiness for change on the example of executive research]*, Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica, 2011, no 15, p. 3–16.
15. Moesby-Jensen C.K. and Nielsen H.S., *Emotional labor in social workers' practice*. European Journal of Social Work, 2015, no 18(5), p. 690–702. DOI: 10.1080/13691457.2014.981148.
16. Morrison T., *Emotional intelligence, emotion and social work: context, characteristics, complications and contribution*, The British Journal of Social Work, 2007, no 37(2), p. 245–263 doi.org/10.1093/bjsw/bcl016.
17. Nireekshan Singh Gowgi S.K. and Guruprasad Rao S.R., *Level of optimism and its related issues among students of master of social work of Mysore University*, Clarion: International Multidisciplinary Journal, 2013, no 2(2), p. 79–84.
18. Nowak-Starz G., Kozak B. and Zdziebło K., *Wpływ stresu związanego z pracą zawodową na występowanie zespołu wypalenia zawodowego u pielęgniarek pracujących w oddziałach zabiegowych i zachowawczych [The influence of stress connected with professional work on the occurrence of burnout syndrome in nurses working in surgical and medical treatment wards]*, Studia Medyczne, 2013, no 29(1), p. 7–13.

19. Paszkowska-Rogacz A., *Kulturowe i osobowościowe determinanty radzenia sobie pracowników banków ze zmianami organizacyjnymi [Cultural and personality determinants of bank employees' coping with organizational change]*, Przegląd Psychologiczny, 2004, no 47(4), p. 395–409.
20. Paszkowska-Rogacz A. and Tarkowska M., *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym [Group work methods in vocational guidance]*, KOWEŻiU, Warszawa 2004.
21. Prochaska J.O., DClemente, C.C. and Norcross, J.C., *In search of how people change applications to addictive Behaviors*. American Psychologist, 1992, no 47(9), p. 1102–1114.
22. Ruškus J. and Kiaunytė A., *Facing conflict: patterns of relationships amongst Lithuanian social workers in the workplace and the role of supervision*, European Journal of Social Work, 2013, no 16(5), p. 671–688. DOI: 10.1080/13691457.2012.724386.
23. Sansfaçon A.P. and Brown M., *Social work education in action: How studying for the profession facilitates the adaptation of internationally educated social workers in Canada*, International Social Work, 2021, no 64(1), p. 114–127. <https://doi.org/10.1177/0020872818818660>.
24. Sheppard M. and Charles M., *Personality in those entering social work training in England: comparing women and men*, European Journal of Social Work, 2017, no 20(2), p. 288–296. doi: 10.1080/13691457.2016.1185700.
25. Simon R., *Perceived quality of education: A comparative study of undergraduate and postgraduate social work students at BSSS Bhopal*, International Social Work, 2019, no 62(6), p. 1482–1492. <https://doi.org/10.1177/0020872819858750>.
26. Stanley S., Buvaneswari G.M. and Arumugam M., *Resilience as a moderator of stress and burnout: A study of women social workers in India*, International Social Work, 2021, no 64(1), p. 40–58. <https://doi.org/10.1177/0020872818804298>.
27. Stewart C., *Social workers resilience, positive emotions and optimism*, Practice, 2007, no 19(4), p. 255–269. doi: 10.1080/09503150701728186.
28. Tham P. and Lynch D., *Lost in transition? – Newly educated social workers' reflections on their first months in practice*, European Journal of Social Work, 2019, no 22(3), p. 400–411. doi: 10.1080/13691457.2017.1364701.
29. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej [Act of March 12, 2004 on social welfare], Dziennik Ustaw 2004 nr 64 poz. 593.
30. Varma R.M. and Baveja A., *Social Change, Social Reform and Professional Social Work*, Asia Pacific Journal of Social Work and Development, 1997, no 7(2), p. 5–14. DOI: 10.1080/21650993.1997.9755761.
31. Vrgović P., *Job stressors and interpersonal conflict resolution strategies of social workers in Serbia: Comparison with other public institutions*, International Social Work, 2019, no 62(5), p. 1444–1451. <https://doi.org/10.1177/0020872818775495>.
32. Webb S.A., *Social work in a risk society: Social and political perspectives*, Macmillan International Higher Education, Basingstoke and New York 2006.
33. Williams D.J., *The Future of Effective Social Work Practice: Broadening Multidisciplinary Collaboration and Increasing Flexibility*, Social Work, 2016, no 61(4), p. 363–365. doi: 10.1093/sw/sww054.
34. Wilson G., *Preparing social workers for practice: Re-evaluating student learning needs*, Social Work Education, 2013, no 32(5), p. 590–606. DOI: 10.1080/02615479.2012.702206.

Szkolna lekcja religii – założenia a rzeczywistość



Dr hab. Eugenia Karcz-Taranowicz, prof. UO – Uniwersytet Opolski w Opolu

Doktor habilitowana nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pracownik w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego. Obszar zainteresowań naukowych stanowi historia myśli pedagogicznej, polityka oświatowa, pedeutologia.

Wprowadzenie

W Polsce nauczanie religii katolickiej pojawiło się wraz z założonymi przez Kościół pierwszymi szkołami. Religia miała różny charakter ze względu na czas bądź sytuację kościelne i społeczno-polityczne w kraju. Jednak pomimo wszelkich przeciwności, nauczanie religii w polskim systemie edukacyjnym, nawet w okresie zaborów, zawsze mieściło się w zestawieniu szkolnych przedmiotów¹. Lekcje religii w szkole brakowało jedynie przez okres 30 lat w czasach PRL-u.

W 1990 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej w porozumieniu z Episkopatem Polski wydało Instrukcję przywracającą naukę religii w placówkach oświatowych. We wstępie zawarto stwierdzenie: „Nauka religii jest nośnikiem podstawowych wartości w procesie wychowawczym, co oznacza, że otwarcie się na religię oraz na chrześcijańskie wartości etyczne będzie istotnym wzbogaceniem tego procesu i przyczyni się do ukształtowania właściwych postaw młodego pokolenia Polaków. W związku z tym uznaje się, że plan wychowawczy szkoły będzie akceptował podstawowe wartości etyki chrześcijańskiej²”.

Powrót nauki religii do szkoły od 1 września 1990 r. wywołał zróżnicowane oceny społeczne, zapoczątkował także publiczny dyskurs nad wymiarem katechezy w szkole, który trwa po czas aktualny. Celem niniejszego opracowania jest ukazanie, jak postrzegana jest lekcja religii przez uczniów po przeszło trzydziestu latach po jej wprowadzeniu do szkół.

1. Istota wychowania religijnego

Istotną dziedziną w wychowaniu człowieka jest wychowanie religijne, które służy przede wszystkim dzieciom oraz młodzieży o konkretnym wyznaniu religijnym. Przez wychowanie religijne rozumie się „system oparty na podporządkowaniu działalności

¹ R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Polsce*, [w:] P. Tomasik, S. Dziekoński (red.), *Nauczanie religii katolickiej w szkole: historia, współczesność, perspektywy*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2010, s. 99.

² E. Okońska, *Nauczyciel religii w szkole. Tezy, Poszukiwania. Propozycje*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006, s. 7.

edukacyjnej założeniom jakiegoś wyznania”³. Podkreśla się jednocześnie, że wychowanie to jest przede wszystkim wychowaniem do życia religijnego, zakorzenionego w całościowym rozwoju osobowości człowieka. Jak religijność obok wiedzy, emocjonalności czy umiejętności społecznych jest istotna dla człowieka, tak wychowanie religijne, podkreśla R. Chałupniak, jest integralną częścią całego procesu wychowania⁴.

Szczególną rolę w wychowaniu religijnym, oprócz instytucji kościelnej, odgrywa rodzina i szkoła. Rodzina realizuje wychowanie religijne poprzez pielęgnowanie tradycji, dawanie przykładu młodszemu pokoleniu, wspólne uczestniczenie w obrzędach religijnych. Zaś wychowanie religijne w szkole w głównej mierze odbywa się podczas lekcji religii⁵. Andrzej Potocki charakteryzując wychowanie religijne w polskich przemianach społecznych na początku XXI wieku pisze: „W społeczeństwie preindustrialnym rodzina była podstawową instytucją społeczną i miała faktyczny monopol na socjalizację, czyli uspołecznienie młodego pokolenia. Wprowadzając dziecko w świat zbudowany na wartościach chrześcijańskich, okazywała się poniekąd infrastrukturą Kościoła. Rodzinne praktyki religijne (wspólna modlitwa) wyznaczały rytm całego dnia (...) W społeczeństwie industrialnym, o bardziej złożonej strukturze społecznej, w społeczeństwie, w którym ani wartości religijne, ani instytucje religijne nie odgrywają roli dominującej, dawna, socjalizująca rola rodziny została zredukowana (...) Nie oznacza to wszakże, że w społeczeństwie nawet zsekularyzowanym rodzina nie może odgrywać roli w kształtowaniu religijności młodego pokolenia”⁶. Rodzina jawi się zatem jako podstawowe środowisko, w którym następuje wprowadzanie dziecka w świat wartości religijnych będących wyznacznikami życiowych wyborów i dążeń. One wskazują cel i nadają sens życia, decydują o rozwoju osobowym człowieka⁷. Wychowanie religijne w rodzinie charakteryzuje się, niespotykaną w innych środowiskach, kompleksowością i wielostronnością wpływów. Wszystko, co dokonuje się w rodzinie, ma wartość wychowawczą, zarówno oddziaływania zamierzone, jak i oddziaływania nieplanowane.

2. Lekcja religii w polskim systemie edukacji – ujęcie teoretyczne

Istotne akty prawne regulujące kwestię nauczania religii w polskich szkołach i przedszkolach, to: Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Konkordat między stolicą Apostolską, a Rzeczypospolitą Polską, Ustawa Prawo Oświatowe z 14 grudnia 2016 r., Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 czerwca 2017 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach.

Konstytucja RP z 1997 roku jednoznacznie podkreśla, że każdy człowiek ma prawo wolności sumienia oraz religii, a także art. 53 ust. 2 ukazuje, że „Wolność religii obejmuje wolność wyznawania lub przyjmowania religii według własnego wyboru oraz uzewnętrzniania indywidualnie lub z innymi, publicznie lub prywatnie, swojej

³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 448.

⁴ R. Chałupniak, „Wychowanie religijne” czy „wychowanie chrześcijańskie”? [w:] R. Chałupniak, J. Kistorz (red.), *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, Wyd. Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001, s. 229.

⁵ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 287.

⁶ A. Potocki, *Wychowanie religijne w polskich przemianach. Studium socjologiczno-pastoralne*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2007, s. 52–53.

⁷ P. Mazur, *Wychowanie religijne edukacją jutra*, [w:] T. Koszczyk, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner (red.), *Edukacja jutra*, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Wrocław 2007, s. 308.

religii przez uprawianie kultu, modlitwę, uczestniczenie w obrzędach, praktykowanie i nauczanie”⁸. Wyraża się to przede wszystkim w możliwości swobodnego wyrażania własnego światopoglądu, a tym samym daje prawo wyboru w kwestii uczęszczania na lekcje religii. Potwierdzeniem zapisów w Konstytucji jest treść Konkordatu zawartego pomiędzy Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską w sprawie nauczania religii⁹. Także Ustawa Prawo Oświatowe podobnie, jak Konstytucja RP ustanawia, iż publiczne szkoły oraz przedszkola mogą organizować lekcję religii na prośbę rodziców, bądź samych uczniów, jeśli osiągnęli pełnoletność¹⁰. Kolejnym bardzo ważnym państwowym aktem regulującym nauczanie religii w szkołach jest Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z 14 kwietnia 1992 r. (znowelizowane w 2017 r.), które określa sposób organizowania lekcji religii w oparciu o plan zajęć lekcyjnych¹¹.

Katecheza szkolna jest to spotkanie katechety z uczniem w celu pogłębienia wiedzy religijnej, wzmocnienia więzi z Kościołem oraz rozwinięcia postaw etycznych opierających się na Ewangelii¹². Papież Jan Paweł II pisał w adhortacji „*Catechesi tradendae*”, że „Katecheza jest wychowaniem w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych, a obejmuje przede wszystkim nauczanie doktryny chrześcijańskiej, przekazywane na ogół w sposób systematyczny i całościowy, dla wprowadzenia wierzących w pełnię życia chrześcijańskiego”¹³. Szkolne nauczanie religii powinno być związane z działaniami katechetycznymi Kościoła, wypełniać wszelkie funkcje katechezy, szczególnie w zakresie wychowania oraz nauczania, a także być pogłębieniem intelektualnym¹⁴. Katecheza szkolna powinna prowadzić do wychowania dzieci do dialogu z Panem Bogiem i ludźmi¹⁵. To jest dialogiczne spotkanie z Panem Bogiem, w formie zajęć mających na celu pogłębienie wiary, wiedzy, a także wychowanie¹⁶.

Najważniejszym celem katechezy jest przygotowanie ucznia do spotkania z Panem Jezusem, zjednoczenia z nim i pogłębienia z nim więzi¹⁷. Zgodnie z Dyrektorium Ogólnego o Katechizacji celem nauczania religii jest doprowadzenie człowieka na spotkanie, poznanie i pogłębienie więzi osobowej z Chrystusem¹⁸. Jednak według Dyrektorium Ogólnego o Katechizacji katecheza nie powinna realizować wyłącznie funkcję nauczania, czyli przekazu wiary, ale również funkcję wychowania oraz inicjacji¹⁹.

⁸ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, art. 53.

⁹ Konkordat między Stolicą Apostolską, a Rzeczpospolitą Polską z dnia 28 lipca 1993 r., Dz. U. z 1998 r. Nr 51, poz. 318.

¹⁰ Ustawa Prawo Oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r., Dz. U. z 2017 r. poz. 59, art. 12.

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 czerwca 2017 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, Dz. U. z 2017 r., poz. 1147.

¹² Z. S. Iwański, *Katecheza w szkole: szansa czy wyzwanie?*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 12.

¹³ Jan Paweł II, *Adhortacja Apostolska Catechesi tradendae*, 16 października 1979, s. 18.

¹⁴ Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium o posłudze i życiu kapłanów*, Kuria Diecezjalna „Biblos”, Opole 1996, s. 83.

¹⁵ Z. S. Iwański, *Katecheza w szkole: szansa czy wyzwanie?*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 46.

¹⁶ J. Szpet, *Dydaktyka Katechezy*, Redakcja Wydawnictw Uniwersytet im. Adama Mickiewicza Wydział Teologiczny, Poznań 1999, s. 11.

¹⁷ R. Strus, *Wychowanie podstawowym zadaniem katechezy*, [w:] R. Strus, S. Zwolak (red.), *Wychowanie religijne w polskich szkołach: 25 lat katechezy w przedszkolach i szkołach publicznych: 10 lat Szkół Katolickich św. Ojca Pio w Zamościu*, Wyd. „Bonus Liber”, Zamość 2016, s. 90.

¹⁸ R. Bednarczyk, *Efektywność szkolnej lekcji religii w perspektywie „Filarów Wiary”*, [w:] A. Rayzacher-Majewska, R. Bednarczyk (red.), *Nauczanie religii w szkole w latach 1990–2015 wobec zadań katechezy*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2016, s. 13.

¹⁹ R. Bednarczyk, *Efektywność szkolnej lekcji religii w perspektywie „Filarów Wiary”*, [w:] A. Rayzacher-Majewska, R. Bednarczyk (red.), *Nauczanie religii w szkole w latach 1990–2015 wobec zadań katechezy*,

Nauczanie religii spełnia także zadania wychowawcze, gdyż sama misja katechezy jaką jest poznanie Pana Boga oraz przywiązanie do Niego, zakłada również odpowiedzialność za drugiego człowieka i integrację własnej osobowości²⁰. Ponadto lekcje religii mają służyć poznawaniu innych religii, ponieważ treści katechez nie powinny dotyczyć się tylko dogmatów i prawd wiary, lecz powinny mieć charakter kulturowy i religioznawczy²¹. Potrzeba jest ubogacania katechez poprzez wprowadzanie elementów innych religii, z równoczesnym ukazaniem wartości religii chrześcijańskiej. Elżbieta Okońska opisując rolę katechezy stwierdza, że jej celem jest „uwrażliwienie uczniów na wartości stworzone, wartości ludzkie, jednocześnie uświadomienie im nadprzyrodzonego wymiaru tych wartości, czyli kształtowanie postawy twórczej wobec tych wartości – to jedno z ważniejszych zadań nauczyciela-katechety”²². Fundamentalnymi zadaniami katechezy wedle Dyrektorium ogólnego są pogłębianie wiary, wychowanie do modlitwy, wychowanie liturgiczne, wychowanie do życia wspólnotowego, wychowanie moralne oraz wprowadzenie do misji²³.

Jak wskazuje Dyrektorium Katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce: „Skuteczność oddziaływania wychowawczego na ucznia uwarunkowana jest w znacznym stopniu ogólnym klimatem panującym w szkole. Zależy on od jakości kontaktów osobowych między nauczycielami oraz nauczycielami i uczniami. Katecheta, pragnąc kształtować postawy zgodnie z duchem Ewangelii oraz tworzyć nowy typ kultury, sam powinien być wzorem człowieka dialogu i współpracy, bezinteresowności i poświęcenia, wspomagającego rozwój religijny i osobowy ucznia”²⁴. Lekcje religii w szkole dają możliwość zwalczania uprzedzeń, które dotyczą wiary oraz życia religijnego, szczególnie tych, które rozpowszechniają sprzeczność między religią a nauką. Ta sprzeczność dotyczy się podstawowych kwestii dotyczących powstania świata, czy też stworzenia człowieka. Szansę na otrzymanie odpowiedzi na te nurtujące uczniów pytania daje religia w szkole, która dostarcza rzetelnych odpowiedzi jak tą niezgodność pogodzić²⁵.

Nauczanie religii w szkole rządzi się takimi zasadami i prawami jak inne przedmioty. Katecheza jest formą nauczania, gdzie występują elementy typowe w nauczaniu szkolnym tj. program nauczania, podręczniki, zadania domowe, pomoce dydaktyczne czy też oceny²⁶. Każdy nauczyciel religii powinien zaznajomić się z programem nauczania dotyczącego nauczania religii rzymskokatolickiej²⁷. W Polsce obowiązuje

Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2016, s. 28.

²⁰ R. Mazur, *Zadania nauczyciela religii katolickiej na terenie szkoły*, [w:] P. Tomasiak, S. Dziekoński (red.), *Nauczanie religii katolickiej w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2010, s. 296.

²¹ Z. S. Iwański, *Katecheza w szkole: szansa czy wyzwanie?*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 44.

²² E. Okońska, *Nauczyciel religii w szkole. Tezy, Poszukiwania. Propozycje*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006, s. 70–71.

²³ R. Strus, *Wychowanie podstawowym zadaniem katechezy*, [w:] R. Strus, S. Zwolak (red.), *Wychowanie religijne w polskich szkołach: 25 lat katechezy w przedszkolach i szkołach publicznych: 10 lat Szkół Katolickich św. Ojca Pio w Zamościu*, Wyd. „Bonus Liber”, Zamość 2016, s. 90.

²⁴ Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Wyd. WAM, Kraków 2001, s. 159.

²⁵ R. Strus, *Szkoła jako podstawowe środowisko katechezy*, [w:] R. Strus, S. Zwolak (red.), *Wychowanie religijne w polskich szkołach: 25 lat katechezy w przedszkolach i szkołach publicznych: 10 lat Szkół Katolickich św. Ojca Pio w Zamościu*, Wyd. „Bonus Liber”, Zamość 2016, s. 42.

²⁶ S. Łabendowicz, *Wychowanie dzieci i młodzieży w katechezie szkolnej*, [w:] M. Zajac (red.), *XXV lat religii w polskiej szkole: między nadzieją a rzeczywistością*, Wyd. Natan, Lublin 2015, s. 201.

²⁷ Z. S. Iwański, *Katecheza w szkole: szansa czy wyzwanie?*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 46.

Podstawa Programowa Katechezy Kościoła Katolickiego z dnia 19 września 2018 r. oraz Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach. Podstawa Programowa Katechezy dotyczy poszczególnych szczebli edukacji szkolnej, zawiera ona charakterystykę rozwoju umysłowego dzieci na każdym etapie edukacyjnym; podstawę programową nauczania religii, która obejmuje cele katechetyczne i zalecane warunki oraz sposób i ich realizacji; syntezę treści służących powiązaniu nauczania religii ze szkolną edukacją, a także propozycje współpracy z rodziną, czy parafią²⁸. Nauczanie religii jest misją świadczoną w polskiej szkole, której oznaką jest troska, pomoc w zdobywaniu wiedzy, wychowawcze zaangażowanie oraz wprowadzanie wartości chrześcijańskich²⁹.

3. Założenia metodologiczne

W celu zgromadzenia materiału empirycznego w roku szkolnym 2019/20 przeprowadzono wśród uczniów szkół podstawowych powiatu opolskiego badania sondażowe, zrealizowane za pomocą techniki ankiety. Celem głównym badań prezentowanych w niniejszym artykule jest próba znalezienia odpowiedzi na pytanie: Jak uczniowie szkoły podstawowej postrzegają lekcje religii? Pytania szczegółowe dotyczyły następujących zagadnień: W jaki sposób katecheza determinuje rozwój osobowy uczniów? Czy lekcje religii decydują o pogłębianiu więzi religijnych badanych uczniów? Jakie są oczekiwania uczniów wobec lekcji religii i osoby nauczyciela religii? Badania przeprowadzono w grupie 80 uczniów szkoły podstawowej (52% dziewcząt, 48% chłopców).

4. Postrzeganie lekcji religii przez uczniów – wyniki badań

W procesie wychowania dzieci ważną rolę odgrywa wychowanie religijne, które ma na celu ukształtowanie osoby ludzkiej, poprzez rozwój płaszczyzny duchowej oraz osobowości człowieka. To zadanie realizowane jest poprzez nauczanie religii. Zadaniem szkolnej lekcji religii jest pobudzanie i pogłębianie wiary, która jest podstawą do budowania hierarchii wartości oraz rozwijania u uczniów prawidłowych ocen etycznych własnego postępowania, ukazywanie dzieciom chrześcijańskiego obrazu miłości, małżeństwa i rodziny, a także kształtowanie w nich dojrzałych postaw religijnych, społecznych i emocjonalnych.

Trwające od przeszło trzydziestu lat społeczne dyskusje na temat obecności katechezy w szkole nie mają większego wpływu na frekwencję uczniów na zajęciach. Z analizy zgromadzonego materiału empirycznego wynika, że 100% młodych respondentów szkoły podstawowej uczestniczy w lekcjach religii. Fakt ten potwierdza badania przeprowadzone w roku szkolnym 1990/91, po wprowadzeniu religii do szkół, kiedy to zaznaczył się bardzo wysoki odsetek (95,8%) uczniów biorących udział w katechezie³⁰. Należy przypuszczać, że uczestnictwo w lekcjach religii związane jest z udziałem uczniów w praktykach religijnych. Wśród badanych aż 82% wskazało, że regularnie lub prawie regularnie uczestniczy w praktykach religijnych,

²⁸ Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce z dnia 8 czerwca 2018 r.*

²⁹ R. Mazur, *Zadania nauczyciela religii katolickiej na terenie szkoły*, [w:] P. Tomasik, S. Dziekoński (red.), *Nauczanie religii katolickiej w szkole: historia, współczesność, perspektywy*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2010, s. 297.

³⁰ W. Jedynak, *Nauczanie religii w polskich szkołach – sukces czy porażka?*, „Poznańskie Studia Teologiczne” 2018 nr 32, s. 217.

a 1/3 wskazała na swoją aktywność w życiu wspólnoty parafialnej. Motywatorem skłaniającym uczniów do uczestnictwa w lekcjach religii jest wpływ środowiska rodzinnego i chęć posiadania oceny na świadectwie. Powyższe deklaracje badanych uczniów tylko częściowo pokrywają się z wynikami cytowanymi przez W. Jedynaka – „Badani uczniowie wskazują różne motywy skłaniające do uczestnictwa w katechezie szkolnej. Najczęściej młodzi ludzie przychodzą na lekcje religii ponieważ odczuwają wewnętrzną potrzebę ugruntowania swojej wiary i pogłębienia wiedzy religijnej. Udział w katechezie traktują jako swój obowiązek wynikający z wiary w Boga. Inni uczniowie swoją frekwencję na lekcjach religii uzasadniają wychowaniem w rodzinie katolickiej i tradycją rodzinną. Jeszcze inni ujawniają swoje konformistyczne podejście do katechezy szkolnej. Twierdzą, że uczestniczą w nauczaniu religii, ponieważ nie chcą mieć w przyszłości kłopotów wynikających z braku oceny z religii na świadectwie szkolnym. Część uczniów chce uniknąć napięć czy konfliktów w domu rodzinnym, ponieważ rodzice polecają im, aby chodzili na lekcje religii”³¹.

Zdecydowana większość badanych (78,8%) podkreśliła w swych autodeklaracjach, że w swoim życiu kieruje się wartościami religijnymi, a przynajmniej częściowo stara się nimi kierować, natomiast 21,2% stwierdziła, że nie kierują się wartościami religijnymi. Można zatem wnioskować, że lekcja religii wspiera rozwój duchowy dziecka, wpływa na pogłębianie wiary, wiedzy, jak i wychowanie. Lekcje religii wzbogacają proces wychowawczy organizowany w szkole poprzez przekazywanie wartości chrześcijańskich i kształtowanie prawidłowych postaw uczniów. Badani uczniowie na ogół pozytywnie wypowiadają się na temat organizacji zajęć oraz poruszanej tematyki. Z uzyskanych wypowiedzi wynika, że podczas lekcji religii uczniowie często dyskutują na ważne tematy (58%) oraz podejmują tematykę związaną z wiarą (68%). W oczekiwaniach dotyczących problematyki zajęć wskazują na konieczność uwzględnienia tematów dotyczących problemów szkolnych, rodzinnych i społecznych.

W dalszej części badania poproszono uczniów o ustosunkowanie się do osoby katechety. Większość badanych osób wystawiła pozytywną ocenę katechetom i ich pracy. Najczęściej uczniowie twierdzili, że katecheta jest miły i ma poczucie humoru (53%), jest kreatywny i w ciekawy sposób prowadzi zajęcia (23%). Znaczna część respondentów (19%) podkreśla dobre podejście i wyrozumiały stosunek do uczniów. W odniesieniu do osoby katechety znalazły się także głosy krytyczne. Uczniowie (3%) wskazywali na małe zaangażowanie katechety w przebieg lekcji, na małą kreatywność (4%), bowiem lekcje polegały wyłącznie na czytaniu kolejnych tematów z podręcznika. Także ocena uczniów dotycząca zaangażowania katechety w przygotowanie lekcji religii była zróżnicowana. W grupie badanych 65% twierdziło, że katecheta z zaangażowaniem przygotowuje się do zajęć, na zdecydowany brak zaangażowania wskazało 4% respondentów. Z powyższych danych można wnioskować, że większość nauczycieli religii stara się przygotować ciekawe lekcje oraz bardzo angażuje się w zajęcia. Opinie uczniów uzyskane w toku badania są zdecydowanie bardziej korzystne, niż wynika to z badań Elżbiety Okońskiej przeprowadzonych w 1998 r. na terenie szkół podstawowych w Bydgoszczy. Autorka jednoznacznie wnioskuje: „badani uczniowie krytycznie oceniają katechetów, zwłaszcza jeśli chodzi o cechy – właściwości osobowe i dydaktyczno-wychowawcze. Na podstawie wyników przedstawionych badań mogą przypuszczać, że badani uczniowie bardziej zwracają uwagę na podejście katechety

do ucznia i jego osobowość niż stosowane w pracy katechetycznej formy i metody, a także przebieg lekcji³².

W trakcie badania uczniowie formułowali również oczekiwania kierowane pod adresem nauczyciela religii, które obejmowały całą gamę pozytywnych cech. Dotyczyły one cech instrumentalnych (kompetencji profesjonalnych) oraz cech kierunkowych (kompetencji osobowych), ujętych w odniesieniu do cech zewnętrznych nauczyciela, cech intelektualnych, cech charakteru oraz jego postawy pedagogicznej. W oczekiwaniach uczniów katecheta jawi się jako dobry nauczyciel, o ugruntowanej wiedzy i kulturze osobistej, który potrafi nie tylko przekazywać wiedzę merytoryczną, ale co istotne zainteresować omawianą problematyką religijną i społeczną.

Podsumowanie

Edukacja i wychowanie, rozumiane jako ciągły rozwój człowieka, wzajemnie się dopełniają i nigdy nie kończą. Integralną częścią wychowania jest jego edukacja religijna. Stanowiła ona zawsze i stanowi dzisiaj ważną dziedzinę wychowania oraz przedmiot badań, zwłaszcza w ramach pedagogiki ogólnej i teorii wychowania. Współcześnie edukacją religijną zajmują się takie subdyscypliny naukowe, jak pedagogika chrześcijańska, pedagogika religii i katechetyka. Są one ze sobą ściśle związane nie tylko podstawami źródłowymi, czy też historią rozwoju, ale i przedmiotem zainteresowania.

Edukacja religijna i kształtowana przez nią postawa religijności jest wkomponowana w wychowanie i całościowy rozwój człowieka. Człowiek nie może w pełni rozwijać się bez realizowania wartości religijnych. Wychowanie musi być wychowaniem do wartości religijnych, bowiem one są wyznacznikami życiowych wyborów i dążeń. One wskazują cel i nadają sens życia, decydują o rozwoju osobowym człowieka. Wychowanie religijne inicjowane i systematycznie realizowane w rodzinie i szkole na wszystkich etapach rozwojowych człowieka musi być włączone w wychowanie ogólne.

Streszczenie:

Zmiany społeczno-polityczne w Polsce spowodowały w 1990 r. powrót nauki religii do publicznego systemu szkolnictwa, co wywołało powszechną dyskusję społeczną, z udziałem pedagogów, rodziców i uczniów. W ramach niniejszego opracowania zaprezentowano wyniki badań sondażowych, w których przedstawione są opinie uczniów szkoły podstawowej na temat lekcji religii, a także oczekiwań kierowanych wobec osoby katechety. Wyniki analiz wskazują, że uczniowie dostrzegają znaczenie lekcji religii dla ich rozwoju moralnego, a udział w lekcjach religii stanowi okazję do zachęcania uczniów do praktyk religijnych. Efektywność nauki religii zależna jest od nauczyciela religii, od jego przygotowania oraz sposobu realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Słowa kluczowe: wychowanie religijne, lekcja religii, katecheta, uczeń.

Summary:

Religion lessons at school – assumptions vs. reality

Socio-political changes in Poland resulted in the return of religious education to the public school system in 1990, which triggered a widespread social discussion,

³² E. Okońska, *Nauczyciel religii w szkole. Tezy, Poszukiwania. Propozycje*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006, s. 166.

involving educators, parents and students. This elaboration demonstrates the results of a survey conducted among primary school pupils presenting their opinions on religion lessons, as well as the expectations directed towards a religious professional. The results of the analyses indicate that pupils perceive the importance of religion lessons for their moral development, and that participation in religion lessons provides an opportunity to encourage pupils to practice religion. The effectiveness of religion lessons depends on the religion teacher, his/her preparation and the way the didactic and educational process is implemented.

Keywords: religious education, religion lesson, religious professional, pupil.

Bibliografia:

1. Bednarczyk R., *Efektywność szkolnej lekcji religii w perspektywie „Filarów Wiary”*, [w:] A. Rayzacher-Majewska, R. Bednarczyk (red.), *Nauczanie religii w szkole w latach 1990–2015 wobec zadań katechezy*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2016.
2. Chałupniak R., „*Wychowanie religijne*” czy „*wychowanie chrześcijańskie*”? [w:] R. Chałupniak, J. Kostorz (red.), *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, Wyd. Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001, s. 228–240.
3. Czekalski R., *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Polsce*, [w:] P. Tomasik, S. Iwański (red.), *Nauczanie religii katolickiej w szkole: historia, współczesność, perspektywy*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2010.
4. Iwański Z. S., *Katecheza w szkole: szansa czy wyzwanie?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
5. Jan Paweł II., *Adhortacja Apostolska o katechizacji w naszych czasach (Catechesi tradendae)*, [w:] Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1996.
6. Jedynak W., *Nauczanie religii w polskich szkołach – sukces czy porażka?*, „Poznańskie Studia Teologiczne” 2018 nr 32, s. 207–228.
7. Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium Katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Wyd. WAM, Kraków 2001.
8. Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium Ogólne o katechizacji*, Wyd. „Palottinum”, Poznań 1998.
9. Konkordat między Stolicą Apostolską, a Rzeczpospolitą Polską z dnia 28 lipca 1993 r.
10. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.
11. Łabendowicz S., *Wychowanie dzieci i młodzieży w katechezie szkolnej*, [w:] M. Zająć (red.), *XXV lat religii w polskiej szkole: między nadzieją a rzeczywistością*, Wyd. Natan, Lublin 2015.
12. Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
13. Mazur P., *Wychowanie religijne edukacją jutra*, [w:] T. Koszycz, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner (red.), *Edukacja jutra*, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Wrocław 2007, s. 305–310.
14. Mazur R., *Zadania nauczyciela religii katolickiej na terenie szkoły*, [w:] P. Tomasik, S. Dziekoński (red.), *Nauczanie religii katolickiej w szkole: historia, współczesność, perspektywy*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2010.
15. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.

16. Potocki A., *Wychowanie religijne w polskich przemianach. Studium socjologiczno-pastoralne*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2007.
17. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 czerwca 2017 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, Dz. U. z 2017, poz. 1147.
18. Strus R., *Szkoła jako podstawowe środowisko katechezy*, [w:] R. Strus, S. Zwolak (red.), *Wychowanie religijne w polskich szkołach: 25 lat katechezy w przedszkolach i szkołach publicznych: 10 lat Szkół Katolickich św. Ojca Pio w Zamościu*, Wyd. „Bonus Liber”, Zamość 2016.
19. Strus R., *Wychowanie podstawowym zadaniem katechezy*, [w:] R. Strus, S. Zwolak (red.), *Wychowanie religijne w polskich szkołach: 25 lat katechezy w przedszkolach i szkołach publicznych: 10 lat Szkół Katolickich św. Ojca Pio w Zamościu*, Wyd. „Bonus Liber”, Zamość 2016.
20. Szpet J., *Dydaktyka Katechezy*, Redakcja Wydawnictw Uniwersytet im. Adama Mickiewicza Wydział Teologiczny, Poznań 1999.
21. Ustawa Prawo Oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r., Dz. U. z 2017, poz. 59.



Przedstawiciele Akademii Wojsk Lądowych we Wrocławiu z wizytą w parafii katolickiej w Szekesfehervar (Węgry)



Korzenie wiary prześladowanej. Źródła tożsamości kulturowej Kościoła łacińskiego na Kresach w czasie prób

Dr hab. Włodzimierz Osadczy – KUL JP II w Lublinie

Dr hab., dr nauk teologicznych, historyk, politolog, pracownik w Instytucie Historii Kościoła i Patrologii na Wydziale Teologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; w Katedrze Stosunków Międzynarodowych w Instytucie Neofilologii PWSZ w Chełmie; prezes Instytutu Pamięci i Dziedzictwa Kresowego. Badacz historii Kościoła na dawnych Kresach, stosunków polsko-ukraińskich, najnowszych dziejów politycznych. Autor ponad 200 prac naukowych i popularnonaukowych, w tym 11 monografii autorskich i redagowanych. Redaktor naczelny pisma „Res Cresoviana”.

Wstęp

Zamiarem komunistycznych władców zmierzającym do totalnej ateizacji Kresów było wymazanie Kościoła, tradycji chrześcijańskiej z mapy Kraju Robotników i Chłopów. Dla osiągnięcia celów wykorzystywali różne środki. Za czasów stalinowskich dokonano totalnej dechrystianizacji ziem Rusi Koronnej, Podola, Wołynia, Ukrainy, które weszły do składu Sowieckiej Ukrainy. DO 1933 r. zostały zamknięte wszystkie świątynie katolickie, zniszczeni, wypędzeni wszyscy kapłani katolicki. Cerkiew prawosławna niosła również przerażające straty. Na gruzi się zamieniały prastare sobory, które świadczyły o tysiącletniej tradycji chrześcijaństwa tych ziem. Komunistyczny związek wojujących bezbożników zakładał, że do 1937 r. w Związku Sowieckim nastąpi ostateczna likwidacja wszelkiej religii¹.

Po II wojnie światowej, po aneksji ziem wschodnich województw wschodnich Rzeczypospolitej Polskiej i zagarnięcia terenów zamieszkałych przed wojną przez miliony wiernych katolików polityka ateizacji uległa zmianie. Zaprzestano stosowanie drastycznych środków, przemocy i eksterminacji, fizycznej przemocy. Jeszcze w trakcie wojny Stalin poczynił gest przyjazny wobec Cerkwi prawosławnej, wykorzystał ją jako czynnik patriotyczny, krzepiący serca i jednoczący naród. Został przywrócony Patriarchat w Moskwie. Późniejsze dzieje koegzystencji Cerkwi i reżimu przypominały czasy caratu, kiedy obie instytucje potrafiły współżyć przy jednoznacznej i bezwzględnej dyktaturze reżimu. Kolaboracja części hierarchii i duchowieństwa nie przekreślała piękne świadectwa wiary i wierności Chrystusowi, które dali liczni formalnie sowieccy ludzie, a w rzeczywistości szczerze wierzący chrześcijanie.

Kościół katolicki tradycji łacińskiej był zjawiskiem obcym kulturowo. Nie nadawał się do użytku w dziele manipulacji społeczeństwem. W późniejszych czasach nasilenia się zimnej wojny piętnowany był jako piąta kolumna zachodnich imperialistów, agencja wrogiemu Watykanu. Pozorując jednak praworządność sowieccy władcy nie

¹ J. Urban, *Religia w konstytucji Stalina*, „Oriens” 1937, z. 2, s. 57.

mogli jak w nie tak dawnych czasach stalinowskich rzezi załatwić sprawę w sposób krwawy i ostateczny. Pozorowanie demokracji, a także utrzymywanie wpływu na podporządkowane państwa bloku wschodniego mocno związane z tradycją zachodnią, katolicką zmuszały do rozstrzygnięcia sprawy Kościoła katolickiego na terenach ZSRR w inny sposób, w białych rękawiczkach. Na terenach, gdzie Kościół był wyznaniem większościowym – Litwa, bądź mającym zwarte rzesze wiernych – Łotwa, przetrwały minimalne możliwości funkcjonowanie struktur kościelnych.

Na ziemiach włączonych do Ukrainy Sowieckiej wybrano taktykę doprowadzenia do stopniowego wymarcia Kościoła w sposób naturalny. W ramach tych zabiegów:

1. Wyrzucono rezydujących we Lwowie i Łucku biskupów, zamknięto wielowiekowe stolice zarządzające życiem Kościoła katolickiego na tych terenach;
2. Zamknięto wszystkie seminaria, zabroniono kształcenie nowej kadry kapłańskiej;
3. Zdziesiątkowane środowisko wiernych katolików zostało zawężone do getta osób starszych, które mogły jawnie uczestniczyć w nabożeństwach. Młodzież szkolna a w szczególności studiująca została pod groźbą odpowiedzialności karnej odcięta od Kościoła, katechizacja była w ZSRR czynem karalnym;
4. Zakres posługi duszpasterzy zawężał się do danej parafii, wyjazdy i odwiedziny wiernych w innych miejscowościach niosły w konsekwencji groźbę pozbawienia uprawnień do „sprawowania kultu”;
5. Ustawodawstwo sowieckie ograniczało możliwość rozciągnięcia opieki duszpasterskiej na wszystkie rozsiane w różnych zakątkach republiki i kraju nieliczne enklawy katolików. Na skutek represji, akcji ludobójczych, ekspatriacji ludność katolicka często stanowiła znikomą mniejszość na terenach, gdzie jeszcze tętniły życiem parafie, działały zakony, funkcjonowały stowarzyszenia katolickie.

W sumie te wszystkie zabiegi miały ograniczyć wspólnotę wiernych do wymierającej starszej generacji, zanikającej liczby kapłanów pozbawionych łączności ze Stolicą Apostolską, bez pasterza sterującego ich działalnością i bez dopływu młodej kadry duszpasterskiej. Najwyżej kilka dziesięcioleci wystarczyłoby, żeby Kościół na tych terenach przeszedł do historii. Tak się jednak nie stało. Odrodził się, a zarzewiem tego odrodzenia stały się nominacje biskupie 16 stycznia 1991 r. Przez trzy dziesiątki lat Kościół rozwijał się i wzrastał. Obecnie wszedł w okres niepewności i prób, prób które przeżywa Kościół powszechny, a na terenach Ukrainy – nieustająco poddawanych eksperymentom i wstrząsom, dehumanizacji i radykalizacji, zubożeniu i wyludnieniu społeczeństwa, a ostatnio ciężkiej i wyniszczającej wojny – wszedł na bardzo niebezpieczny zakręt dziejowy...

1. Kultura a ewangelizacja

Cóż zapewniło trwałość i trwanie Kościoła w czasach kiedy wykonywany był na nim wyrok cichej zagłady? Bohaterstwo i ofiarność kapłanów? Owszem. W swym czasie zredukowani do znikomej liczby ci służy Chrystusowi, bez pasterza w dawnych stolicach diecezji, dali bezprecedensowy przykład posługi. Jak wspominał o tym bp Marccjan Trofimiak, były ordynariusz diecezji łuckiej, księży rzymskokatolicy stali się najbardziej prześladowaną grupą w Związku Radzieckim, „ksiądz prałat Zygmunt Hałuniewicz, długoletni kanclerz Kurii we Lwowie, był więziony przez 10 lat w łagrach sowieckich. Ksiądz prałat Ignacy Chwirut podzielił podobny los, otrzymując wyrok 10 lat. Ksiądz Kwiatkowski został osądzony na 3 lata. Pozbawiono prawa sprawowania

funkcji kapłańskich ks. Bronisława Mireckiego, ks. Franciszka Krajewskiego, ojca Rafała Władysława Kiernickiego, ks. Jana Olszańskiego. Ks. F. Krajewski przez dłuższy czas był stróżem, ks. Rafał W. Kiernicki, obecny sufragan lwowski (zm. 23 XI 1995 – W.O), przez 7 lat był stróżem w parku miejskim. Ks. J. Olszański, obecny biskup kamieniecki (zm. 23 II 2003 – W.O), znalazł przytułek w województwie płockim (obecnie chmielnickim) za Zbruczem². Dalej hierarcha świadczył: „życie religijne prawie zanikło. W całej archidiecezji lwowskiej pozostało czynnych tylko 13 kościołów: we Lwowie katedra i kościół św. Antoniego oraz kościoły we Złoczowie, Stryju, Samborze, Dobromilu, Nowym Mieście, Mościskach i Szczercu. W województwie tarnopolskim czynne były tylko 3 kościoły: w Borszczowie, Hałuszczyńcach i jedyny ocalały kościół diecezji łuckiej (przed wojną było ich tam 167 – W.O) w Krzemieńcu, który wskutek przesunięcia granic znalazł się w województwie tarnopolskim. Na Bukowinie funkcjonował jedynie kościół w Czerniowcach. W województwie stanisławowskim natomiast nie ocalał ani jeden”³.

Wspominając piękne postacie kapłanów, dzięki którym wiara przetrwała i doczekała się swego tryumfu, kiedy Namiestnik Piotra przywrócił na stolicę od dziesiątków lat osierocone pasterzy, wskrzesił struktury kościelne, zadajemy sobie pytanie na czym polegała siła i skuteczność ich posługi? Heroiczna wierność Kościołowi, przysiędze kapłańskiej, poczucie odpowiedzialności za pozostających pod zaborami wiernych? Tak, z całą pewnością to było w tamtych czasach wielkie i autentyczne świadectwo. Kapłani, mający przeważnie polskie obywatelstwo, mogący i zachęcani do tego żeby wyjechać do Polski pojałtańskiej, pozostawali w państwie zła, państwie, gdzie jeszcze kilka lat temu dokonywano masowe egzekucje, gdzie Polacy, katolicy byli narażeni na szczególną wrogość reżimu. Ale nie był to krok desperacki, odruchowy protest przeciwko niesprawiedliwości lecz rozpoczęcie działalności przemyślanej, konstruktywnej, skierowanej na budowę „państwa Bożego” w bezbożnym otoczeniu. Było to świadectwo wiary wbrew nadziei.

Niosąc posługę duszpasterską, szafując sakramenty święte, księża tworzyli wokół siebie właściwe otoczenie kulturowo-społeczne, wyrwali swych wiernych z szarości bycia „homo sovieticus” i wprowadzali poprzez kulturę liturgiczną w krąg wartości cywilizacji łacińskiej, nie mającej na tych terenach innej tradycji niż polska. Tradycja ta kształtowała się w ciągu wieków, była wypróbowana w licznych dziejowych zawieruchach, przybierała piękne kształty plastyczne, przechowywała przed dość często siejącą spustoszenia nowoczesnością piękna, organiczne dla tych ziem i ludzi wzory duchowości i świadomości narodowej. O tym dość często się zapomina, przemilcza się albo celowo wyrzuca się ze świadectw o tamtych czasach. Dopasowuje się do wizji kulturowo-historycznych wynikających z chwilowych zapotrzebowani dnia dzisiejszego, płynnych kalkulacji geopolitycznych, a wręcz też i nieukrywanej wrogości wobec kultury polskiej.

O nierozzerwalnym powiązaniu dzieła ewangelizacji z kulturą, o znaczeniu teże kultury w dziele zbawienia niejednokrotnie wspominał wskrzesiciel Kościoła na

² M. Trofimiak, *Świadectwo archidiecezji lwowskiej obrządku łacińskiego (Ukraina)*, [w:] *Świadectwa Kościoła katolickiego w systemie totalitarnym Europy Środkowo-Wschodniej*. Księga Kongresu Teologicznego Europy Środkowo-Wschodniej, Katolicki Uniwersytet Lubelski, 11–15 sierpnia 1991, red. J. Nałóg, B. Jurczyk, J. S. Gajek i in., Lublin 1994, s. 211.

³ jw.

ziemiach Ukrainy św. Jan Paweł II. Przypominał on, że słowa „kult” i „kultura” mają wspólny rdzeń. W liście apostolskim *Euntes in Mundum* z okazji Tysiąclecia Chrztu Rusi Kijowskiej papież podkreślał znaczenie kultury bizantyńskiej, słowiańskiej a potem ruskiej w kształtowaniu się duchowości tych ziem:

„Chrzest Włodzimierza Wielkiego, a następnie podległego mu kraju, miał doniosłe znaczenie dla całego duchowego rozwoju tej części Europy i Kościoła, oraz dla całej kultury i cywilizacji bizantyńsko-słowiańskiej. Przyjęcie Ewangelii nie było tu równoznaczne tylko z wprowadzeniem nowego i cennego elementu w strukturę określonej kultury. Było raczej podobne do nasienia, które wschodzi i rozwija się na nowej glebie, w którą zostało wrzucone, przekształcając ją w miarę swojego rozwoju i niejako uzdalniając do rodzenia nowych owoców. Taka jest dynamika Królestwa niebieskiego. Podobne jest ono „do ziarenka gorczycy, które ktoś wziął i posiał na swej roli. Jest ono najmniejsze ze wszystkich nasion, lecz gdy wyrośnie, jest większe od innych jarzyn i staje się drzewem, tak że ptaki przylatują z powietrza i gnieźdzą się na jego gałęziach” (Mt 13,31–32). Tak więc dziedzictwo duchowe Kościoła bizantyńskiego, wprowadzone na Ruś Kijowską za pomocą języka słowiańskiego, który stał się językiem liturgicznym, zostało w oparciu o lokalny dorobek kulturalny i dzięki kontaktom z ościennymi krajami chrześcijańskimi ubogacone i dostosowane stopniowo do potrzeb i mentalności ludów zamieszkujących wielkie księstwo”⁴.

Podobnie jak dorobek cywilizacyjno-misyjny Kościoła prawosławnego opierał się na kulturze bizantyńsko-ruskiej, będącej zgodnie z nauczaniem papieża skarbem Kościoła, tak też dorobek cywilizacyjno-misyjny Kościoła rzymskokatolickiego wyrastał i szczylił się z potężnej tradycji łacińsko-polskiej kształtującej się i bogacącej się przez liczne wieki. Wkład w rozwój kultury polskiej na ziemiach ruskich od początków polskiej obecności na wyludnionych po spustoszeniach tatarskich ziemiach ruskich podkreślał jeszcze bardzo dobitnie Adam Mickiewicz pisząc: „Ale jakaż to była potęga, która wzruszyła narodowość polską i popchnęła ją na Ziemie Ruskie? Co to była za siła, która odparła aż za Dniepr mowę i narodowość ruską? Ta siła nie wszczęła się w samej Polsce, przyszła z daleka, i była wypadkiem zbiegu wielu okoliczności, nie mających na pozór żadnego związku z historią polską. Kościół wziął na siebie dzieło rozniesienia szeroko języka polskiego [...] Język polski zajął naprzód stanowisko na ołtarzu, stał się językiem modlitwy, a potem językiem domowym”⁵.

2. Kulturowa potęga polskości w czasie prób

Ewangelizacja, rozwój życia kulturowo-religijne na ziemiach kresowych było – odnosząc się do nauczania papieskiego – dziedzictwem Kościoła łacińskiego wyrosłym i ubogaconym na ziemiach kresowych w oparciu o lokalną tradycję polską dostosowanym do „potrzeb i mentalności” wiernych zamieszkujących te ziemie.

Widomo, że wiek XIX szczególnie wpisał się w martyrologium Kościoła polskiego, doświadczającego na Ziemiach Zabrzanych brutalnej przemocy i represji po każdorazowych polskich zrywach niepodległościowych. Kiedy po powstaniu listopadowym kasowano kolejne klasztory katolickie, car Mikołaj I z radością wołał: „Chwała Bogu,

⁴ Jan Paweł II, *List Apostolski Euntes in Mundum z okazji tysiąclecia Chrztu Rusi Kijowskiej*, 25 stycznia 1988 r., <http://tau.broszkowscy.com/euntes.htm> (25.03.2022)

⁵ Pisma Adama Mickiewicza, Warszawa 1858, t. VII, s. 54–55.

oto znowu zburzyliśmy kilka twierdz nieprzyjacielskich”⁶. Zabieranie i zamykanie świątyń niewiele dawało najeźdźcom, wiara wciąż żyła, a przywiązanie do katolicyzmu miejscowej ludności nie malało. Fundamentem tych więzów była świadomość przynależności do „Kościoła polskiego”, trwanie w przestrzeni kulturowej ukształtowanej w ciągu wieków przez obecność katolickiej kultury polskiej. Od czasów zaborów Kresy poddawane były ustawicznej i zmasowanej rusyfikacji wzmagającej trwający od wieków proces rytenizacji polskiej ludności wiejskiej zarówno drobnoszlacheckiej jak chłopskiej. Warstwa chłopska wytworzyła na ziemiach ruskich bogatą i barwną kulturę ludową. Jak pisał badacz stosunków społecznych w Galicji chłop polski uczył się śpiewać ukraińskie dumki, zdobił swe ubrania i sprzęty bujną ornamentyką ruską i przyjmował przyzwyczajenia otaczającego go ludu ruskiego⁷. Asymilacji językowej i obyczajowa dotknęła olbrzymie rzeszy ludności polskiej, w znacznej swej masie pochodzenia szlacheckiego. Trudna do oszacowania liczba polskiej lub spolonizowanej szlachty (przyjęta w literaturze jest liczba 218 tys. osób jest bardzo przybliżona i niemożliwa do zweryfikowania) wtapiała się w żywioł chłopski⁸. Zacierała się granica stanowa i kulturowa, ale trwała pozostawała świadomość swej katolickiej tożsamości. Ta świadomość obligowała wiernych katolików do pielęgnowania polskiej tradycji w sferze religijnej, utrzymywania polskiej tożsamości bez polskiego języka w użyciu powszednim. W społeczeństwie życie kościelne i język polski zespoliły się w nierozzerwalną harmonijną całość, a wszelkie jej zaburzenie wywoływało dezaprobatę wśród ludu. Chcąc ukarać swych parafian za niemoralne prowadzenie się zamiast tradycyjnego polskiego kazania zaczął mówić z ambony po ukraińsku: „Mówiłem do was, jak do zacnych Polaków! Nic nie pomaga! Nie chcecie mnie słuchać! Nie chcecie stać się chrześcijanami nie tylko z imienia, ale z czystości serca! Dobrze. Ja dla was polskiej mowy więcej marnować nie będę, *a budu teper do was howoryty jak do muzykiw!*”⁹. Dalej kontynuował już po ukraińsku jednak „wielki szloch audytorium, uważającego za najboleśniejszą karę to pozbawienie go możliwości posłuchania swej mowy, jako jej niegodnego”¹⁰. Można było tę sytuację zreasumować zgodnie z wnioskiem polskiego jezuita Aleksandra Mohla, zastanawiającego się nad rolą Polaków w szerzeniu katolicyzmu na Wschód na początku XX w., który stwierdził, że w walce z rusyfikacją poprzez urzędowe prawosławie katolicyzm osłaniał polskość, a polskość broniła katolicyzmu¹¹.

Prorocy i wyznawcy XX w. działający wśród srodze doświadczonej ludności katolickiej dawnych Kresów Wschodnich opierali się na tym ogromnym dorobku, znali go i cenili, nie wypierali się, a przypominali wiernym, którzy przeszli przez bardzo dotkliwe doświadczenia denacjonalizacji carskiej i sowieckiej, stali się „pierwszym narodem ukaranym” w czasie wielkich czystek, a na terenach anektowanych po agresji 1939 r. nielicznie ocalałych także w czasie ludobójczych czystek banderowskich. Urodzony

⁶ W. Osadczy, *Święta Ruś. Rozwój i oddziaływanie idei prawosławia w Galicji*, Lublin 2007, s. 355.

⁷ F. Bujak, *Galicja*. T. 1, Kraj. Ludność. Społeczeństwo. Rolnictwo, Wyd. Związku Naukowo-Literackiego we Lwowie, Lwów-Warszawa 1908, s. 83.

⁸ D. Beauvois, *Trójkąt ukraiński. Szlachta, carat i lud na Wołyniu, Podolu i Kijowszczyźnie 1793–1914*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005, s. 136.

⁹ M. Dunin-Kozicka, *Rok 1917. Opowieść historyczna*, Wyd. Zakładu Narod. Imienia Ossolińskich, Lwów-Warszawa-Kraków 1928, s. 125.

¹⁰ jw.

¹¹ A. Mohl, *Potwarz czy nieporozumienie? Odpowiedź autorowi dzieła „La Chisa Russa”*, Warszawa 1908, s. 48.

w Stryju pisarz Kornel Makuszyński widząc jeszcze pożogi lat rewolucji nazwał Polaków na Ukrainie, Wołyniu i Podolu jak też w Galicji „najnieszczęśliwymi ludźmi na świecie”¹². Mowa polska dość często zanikała, kultura pod wpływem powszechnego upodlenia – jak na skutek narzucania rzeczywistości kołchozowej – podupadała, jednak świadomość przynależności do tradycji katolickiej, polskiej pozostawała trwałym elementem życia tych społeczności. Z terenów Białorusi przywiózł śp. Ks. Prof. Roman Dzwonkowski świadectwo o tym, że prości ludzie na wsi całym kościołem śpiewali po łacinie *Te Deum*, zachowując dumę z tego faktu, że umieli śpiewać i odpowiadać na nabożeństwach w języku łacińskim. Napisał: „Wtedy po raz pierwszy uświadomiłem sobie rolę łaciny na kresach wschodnich”¹³.

Zarezerwowany do sfery kościelnej język polski stał się na ziemiach ukraińskich znamiennym *sacrum* w życiu społecznym. Jego rola przypominała znaczenie języka hebrajskiego w życiu Żydów, na co dzień posługujących się albo jidysz, albo polszczyzną. Niezliczone są fakty i świadectwa zespolenia się tych czynników religijnych i kulturowych wśród katolików na kresach. „W czasach ZSRS na Kresach Wschodnich I RP przez lat 70, a na Kresach II RP przez lat 50, nie ukazał się ani jeden druk religijny w języku polskim. Modlitewniki i teksty pieśni kościelnych przepisywano ręcznie w tym języku, lecz często już alfabetem rosyjskim, ponieważ polski nie wszyscy już znali. Były one dla wielu osób podręcznikami języka polskiego. Przez swój związek z religią i wiarą nabierał on swoistego, sakralnego charakteru. Teksty modlitw i pieśni w języku polskim znali doskonale na pamięć. W czasach pierestrojki i później, pojawiły się modlitewniki drukowane cyrylicą w języku polskim lub dwujęzyczne”¹⁴.

Przywiązanie do tradycji i rozumienie misji religijno-cywilizacyjnej Kościoła katolickiego na dawnych ziemiach kresowych było niewątpliwym źródłem żywotności, powagi, autentyczności i atrakcyjności katolicyzmu, który przetrwał dzięki głębokiemu zakorzenieniu się w warstwach ludowych. Pracujący w tamtych czasach kapłani doskonale rozumieli to i podtrzymywali więź z pokoleniami, które tworzyły w ciągu wieków oryginalną duchowość katolicką na Wschodzie w sposób organiczny, naturalny i oczywisty związanej z polską tradycją kościelną. Rozumienie i szacunek do tradycji wynikał z wysokiej formacji duchownej i intelektualnej kapłanów. Mimo, iż byli to w hierarchii społecznej państwa komunistycznego bardzo nisko usytuowane osoby, w świetle „prawa” sowieckiego jedynie „zatrudnianie” przez zarząd parafii do „sprawowania kultu”¹⁵, czujące ustawiczny nadzór ze strony władz, wszyscy duchowni posiadali uniwersyteckie wykształcenie bądź też solidną formację duchowną nie ustępującą najbardziej prestiżowym studiom. Komunistyczne władze nie mogąc stosować dawnych stalinowskich metod represji usiłowały pozyskać sobie niezłomnych duchownych, żeby kontrolować sytuację w Kościele. Jak wspominał świadek tamtych czasów bp Marccjan Trofimiak, emerytowany biskup łucki, „mieliśmy, dzięki Bogu, i mamy, bardzo porządných kapłanów”¹⁶.

¹² K. Makuszyński, *Radosne i smutne*, Warszawa [brw], s. 38.

¹³ Za wschodnią granicą 1917–1993, Warszawa 1995, s. 246.

¹⁴ jw.

¹⁵ W. Osadczy, *Wierzyli wbrew nadziei. Z dziejów przetrwania Kościoła łacińskiego na Ukrainie radzieckiej w okresie powojennym*, „Ethos. Kwartalnik Instytutu Jana Pawła II KUL” 2001, nr 1–2(53–54), s. 156.

¹⁶ W. Osadczy, *Władysław Markijan. Wywiad-rzeka z księdzem biskupem Marccjanem Trofimiakiem ordynariuszem diecezji łuckiej na Ukrainie*, Wyd. KUL, Łuck-Lublin 2009, s. 70.

3. Patriarchowie Kościoła kresowego

Działając w warunkach komunistycznego państwa totalitarnego księża nigdy nie przyjmowali ani ideologii ani symboli reżimu. Nie wchodząc w otwarty konflikt z prawem tworzyli wokół siebie zupełnie inne środowisko, na pozór nie różniące się od reszty sowieckich ludzi, ale oparte na zupełnie innych wartościach i kulturze. Przypominało to czasy pierwszych chrześcijan, kiedy w starożytnym społeczeństwie bez rewolucji i buntu powstawała od środka nowa jakość, od wewnątrz nie różniąca się od otoczenia, a w swojej istocie będąca zaprzeczeniem otaczającego świata. Pamiętamy, że Kościół w czasach największych prześladowań tkwił w środku wrogiego środowiska wykorzystując znikome możliwości prawne zapewniane przez system panujący system. Tak, prześladowani w Cesarstwie Rzymskim wyznawcy Chrystusa potrafili przez dwa pierwsze wieki prześladowań i represji trwać formalnie odwołując się jedynie do statusu „bractw pogrzebowych”¹⁷. Wielka wewnętrzna siła duchowa wynikająca ze szczerej wiary, przywiązanie do tradycji przestrzegania Prawa Bożego objawionego w Obu Testamentach pozwoliła pierwszym chrześcijanom kultywować swoją wiarę nie występując czynnie przeciwko władzy państwowej. Podobnie jak i na początku ery chrześcijańskiej katolicy w ZSRR wytworzyli pewien praktyczny *modus vivendi*, rodzaj „cichego konkordatu” między Kościołem a rządem¹⁸.

Państwo komunistyczne zachowując pozory praworządności i deklarując wolność sumienia dążyło do ograniczenia religii w życiu społecznym. Powojenny Związek Radziecki propagandowo odwoływał się do sloganów demokracji i władzy ludu. W pogrążającym się w atmosferę zimnej wojny świecie komunistyczni władcy musieli odejść od drastycznych represji i stworzyć status quo w relacjach wyznaniowych, które na skutek ograniczeń i restrykcyjnych przypisów miały w ostateczności doprowadzić do „naturalnej” śmierci Kościoła. Najbardziej skuteczną metodą ograniczenia misji ewangelizacyjnej Kościoła było odcięcie kapłanów od kontaktów z młodzieżą, zakaz na udział uczniów szkół i studentów w obrzędach religijnych. Katechizacja młodzieży uchodziła za jedno z najbardziej rażących wykroczeń prawnych. Zgodnie z ustawodawstwem sowieckim za popełnienie tego „przestępstwa” kapłanom groziła rzeczywista kara do więzienia do trzech lat pozbawienia wolności. We Włodzimierzu Wołyńskim sąsiadujący z przedszkolem kościół został od niego odgradzony wysokim parkanem ze szczelnych desek dębowych. Wyeliminować udział dzieci i młodzieży w większych dorocznych uroczystościach religijnych miały pikiety komsomolców i nauczycieli, wystawiane przy wejściach do kościołów i cerkwi¹⁹.

W tej sytuacji duchowni próbowali ominąć ateistyczne ograniczenia organizując spotkania z dziećmi i młodzieżą przy okazji słuchania muzyki organowej, bądź też prowizorycznych „lekcji” na kanwie poznawania kultury klasycznej i polskiej jak to praktykowano w ostatnich pozostających w latach powojennych kościołach na Wołyniu w Łucku i Włodzimierzu²⁰. Należy powiedzieć, że tereny Wołynia były całkowicie zdepolonizowane w czasie ludobójstwa popełnionego przez nacjonalistów ukraińskich. Poza fizycznym uśmierceniem Polaków nastąpił exodus ocalałych

¹⁷ J. Bilczewski, *Archeologia chrześcijańska wobec historii Kościoła i dogmatu*, Kraków 1890, s. 45.

¹⁸ jw.

¹⁹ W. Osadczy, *Wierzyli wbrew nadziei*, s. 161.

²⁰ Zob. W. Piasecki, *Działalność ks. Jana Rutkowskiego – ostatniego administratora diecezji łuckiej w latach 1945–1954 w świetle dokumentów Wołyńskiego Archiwum Obwodowego w Łucku*, [w:] Polacy i Kościół rzymskokatolicki na Wołyniu w latach 1918–1997, red. L. Popka, Lublin 1999, s. 80.

z rzezi i represji stalinowskich. Na Wołyniu pozostały tylko garstki wiernych, których zasilili polscy przybysze zza Zbruczu, z Podola i Ukrainy Centralnej, gdzie – jak wiemy – polskość została w znacznej mierze wypłeniona jeszcze za czasów rządów carskich, a w czasach stalinizmu była poddana straszliwym ludobójczym ciosom. Ksiądz katolicki sam jeden był nosicielem kultury polskiej, jak też i kultury ogólnej, upodlanej w przestrzeni publicznej „państwa robotników i chłopów”. O wiele więcej możliwości kultywowania polskiej kultury we Lwowie, w którym mimo wytężonych zabiegów komunistycznych sowieckich władz polskość nadal była obecna w przestrzeni publicznej – dwóch szkół polskich, dostrzegalnych powszechnie wciąż trwających polskich zabytków i pamiątek – tak i w sferze życia religijnego związanego z Kościołem katolickim. Takim symbolem nieugiętego ducha polskiego w sowieckim Lwowie pozostawała katedra łacińska. Jej niezmienny od 1949 r. proboszcz i opiekun o. Rafał Władysław Kiernicki OFM wielką wagę przywiązywał do pracy z młodzieżą, w czym też działalność na rzecz dobrego wykształcenia polskiego była bardzo mocno obecna. Funkcjonujące we Lwowie szkoły polskie krzewiły oficjalną sowiecką edukację, działały w warunkach cenzury i braku możliwości podtrzymania polskiego patriotyzmu. W 1956 r. w centrum Lwowa została otwarta księgarnia z książkami w języku polskim. Można tam było po przystępnych cenach nabyć klasyczne dzieła literatury polskiej. Opiekujący się młodzieżą kapłan dbał o to, żeby młodzi Polacy zgromadzili wartościowe księgozbiory nieprzypadkowej, lecz wartościowej, polskiej, niekomunistycznej literatury. Wiele pozycji, które ze względów politycznych nie mogły być w Polsce wydane, przepisywano i wzajemnie sobie udostępniano²¹.

Łączność katolików w ZSRR z kulturą polską, ze słowem polskim docierającym do nich w okrojonej, ocenzonej, politycznie poprawnej postaci jako gazety peerełowskie podtrzymywała ich kondycję religijną i dodawała otuchy z racji na docierające dość skąpe informacje o życiu katolickim w Polsce i na świecie. Komunistyczni urzędnicy wnioskowali nawet do Moskwy, by zadbała o to, żeby polscy towarzysze w swoich gazetach, które legalnie były rozprowadzane na terenie Związku Radzieckiego („Życie Warszawy”, „Głos Pracy”, „Sztandar Młodych”), nie umieszczali informacji działalności papieża, prymasa Stefana Wyszyńskiego i w ogóle wyeliminowali kroniki kościelne. Dawało to możliwość katolikom w Kraju Rad dostosowywać się do życia Kościoła powszechnego, orientować się ogólnych trendach kształtujących życie religijne²².

Polskość wychodząca poza getto starszych pań kościelnych, wchodząca w środowiska młodzieżowe, otwierająca perspektywy rozwoju światopoglądowo-intelektualnego stawiała się niebezpieczną dla reżimu radzieckiego. Przybyły do Manikowiec na Podolu ks. Jan Olszański, absolwent Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, duchowny o znakomitej formacji duchownej doskonale wpisał się tradycyjne duszpasterstwo miejscowej wspólnoty parafialnej prowadząc duszpasterstwo wyłącznie po polsku i po polsku głosząc kazania. Jak wspominał organista, wspomagający duchownego w jego posłudze: „Ale jemu nie o żaden nacjonalizm chodziło. Oczywiście, polskość dla niego też ważna, ale jemu przede wszystkim o wiarę szło”²³. Władze usiłowały

²¹ J. Krętosz, *Katedra obrządku łacińskiego we Lwowie i jej proboszcz o. Rafał Kiernicki OFM Conv w latach 1948–1991*, Katowice 2003, s. 94.

²² В. Войналович, *Партійно-державна політика щодо релігії та релігійних інституцій в Україні 1940–1960-х років: Політологічний дискурс*, Київ 2005, s. 635.

²³ K. Renik, *Podpolnicy. Rozmowy z ludźmi Kościoła na Litwie, Łotwie, Białorusi i Ukrainie 1990–1991*, Warszawa 1991, s. 305.

wyeliminować go z większych ośrodków takich jak Gródek na Podolu, żeby ograniczyć oddziaływanie na tamtejszych Polaków. Wierni przekonani byli, że prześladowany on był nie tylko jako kapłan, ale i Polak działający na Ukrainie²⁴.

4. Kulturowa rękojmia odrodzenia Kościoła

Taki Kościół przetrwał aż do upadku Związku Radzieckiego. Polskość w nim była immanentną cechą bez której trudno byłoby sobie wyobrazić katolicką wspólnotę na dawnych ziemiach kresowych. Kiedy nastąpiła wolność religijna w kościołach Ukrainy Centralnej – nie mówiąc już o świątyniach archidiecezji lwowskiej – nabożeństwa odbywały się w języku polskim. Ewangelia czytana była po polsku i czasem po ukraińsku, podobnie jak i lekcje. W kościołach rozbrzmiewały się polskie pieśni religijne. Uczestniczący w nabożeństwach rodowici Ukraińcy jako rzecz naturalną przyjmowali owe fakty – język polski, polskie pieśni religijne – jako rzecz naturalną, nie budzącą niczyjego sprzeciwu, ani zdziwienia. Miejscowym za Polakom wszystko to przynosiło satysfakcję i zadowoleni i skłaniało niejednego do bardziej intensywnej nauki zapominanego już często języka ojczystego²⁵. Takie spostrzeżenia i refleksje przywiózł ze spotkania z legendarnym duszpasterzem ziem ukraińskich o. Martynianem Darzyckim OFM w pierwszych latach po upadku ZSRR Leon Karłowicz.

Późniejsze odrodzenie Kościoła na terenach przywróconej do życia archidiecezji lwowskiej, diecezji łuckiej, kamieniecko-podolskiej, kijowsko-żytomierskiej wydobyło zagłuszoną, wiciszaną, niszczoną w lata komuny polską kulturę, i nie tylko religijną. Mający bogate doświadczenia duszpasterskie obecny biskup emerytowany diecezji łuckiej Marccjan Trofimiak podkreślał, że to Kościół był punktem oparcia dla Polaków. „Tam gdzie istniały kościoły, Polacy mieli bardzo mocny i twardy fundament. Nie było wówczas Towarzystw Polskich, ani jednego. A Kościół istniał i Polacy czuli się tu u siebie [...] w miejscach gdzie ocalały nasze parafie łacińskie, gdzie nie były zamknięte i nie przestały istnieć, ludzie na ogół dobrze mówili po polsku, msze święte były po polsku. [...] Natomiast obecność Kościoła bardzo się przyczyniła do uratowania zarówno języka, jak i tradycji”²⁶.

Wracając do zacytowanej na początku w liście papieskim ewangelicznej przypowieści Królestwie Bożym, jako ziarnku gorczycy, możemy stwierdzić, że z nielicznych wspólnot wyrosło wielkie drzewo Kościoła. Kościół się odrodził w 1991 r., odradza się cały czas. Dzieje się tak dzięki temu, że w tamtych czasach nieliczni pracownicy na wielkim żniwie trafili na glebę żyzną i urobioną przez rzesze ich poprzedników. Dbałość o tę glebę tradycji i kultury, czyją rolę tak mocno podkreślał św. Jan Paweł II, będzie rękojmiami dalszego rozwoju Kościoła rzymskokatolickiego na terenach, gdzie on jest obecny od zmierzchłych czasów pracy misyjnej św. Jacka, bł. Jakuba Strzemię, św. Jana z Dukli czyje dzieło kontynuowali ci bohaterscy kapłani, których obecnie z wdzięczności wspominamy.

²⁴ jw.

²⁵ L. Karłowicz, *Ciernista droga. Życie i działalność o. Martyniana Darzyckiego OFM więźnia Kołymy*, Kalwaria Zebrzydowska 1997, s. 124.

²⁶ W. Osadczy, *Władcyka Markijan*, s. 140–141.

Streszczenie:

Kościół rzymskokatolicki na Kresach od początku swej misji nierozzerwalne był związany z Polską, polskim narodem i polską kulturą. Obecnie, w czasie postępu laicyzacji kultury a także dystansowania się struktur kościelnych w krajach wschodnioeuropejskich od swych polskich korzeni kulturowych warto przypomnieć źródła tożsamości Kościoła i pewne prawidłowości, które zapewniały mu trwanie i sukcesy w misji ewangelizacyjnej. Jasną wykładnię powiązani Kościoła i kulturowej tradycji daje w swej nauce św. Jan Paweł II, cała historia Kościoła na ziemiach kresowych. Wiełowiekowe doświadczenie pozwala stwierdzić, że katolicyzm był obrońcą polskości, a polskość sprawdzonym obszarem trwania Kościoła.

Słowa kluczowe: Kościół, kultura, komunizm, represje, Kresy, polskość

Summary:

The Roots of Persecuted Faith. Sources of the cultural identity of the Latin Church in the Borderlands during trials.

From the beginning of its mission, the Roman Catholic Church in Kresy was inseparable from Poland, the Polish nation and Polish culture. At present, at the time of the progress of secularization of culture and the distance of church structures in Eastern European countries from their Polish cultural roots, it is worth recalling the sources of the Church's identity and certain regularities that ensured its duration and success in the evangelizing mission. A clear interpretation of the relationship between the Church and cultural tradition is provided by St. John Paul II, the whole history of the Church in the borderlands. Centuries of experience allow us to state that Catholicism was a defender of Polishness, and Polishness was a proven area of the Church's existence.

Keywords: Church, culture, communism, repressions, Borderlands, Polishness

Bibliografia:

1. Beauvois D., *Trójkąt ukraiński. Szlachta, carat i lud na Wołyniu, Podolu i Kijowszczyźnie 1793–1914*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.
2. Bilczewski J., *Archeologia chrześcijańska wobec historii Kościoła i dogmatu*, Kraków 1890.
3. Bujak F., *Galicja. T. 1, Kraj. Ludność. Społeczeństwo. Rolnictwo*, Wyd. Związku Naukowo-Literackiego we Lwowie, Lwów-Warszawa 1908.
4. Dunin-Kozicka M., *Rok 1917. Opowieść historyczna*, Wyd. Zakładu Narod. Imienia Ossolińskich, Lwów-Warszawa-Kraków 1928.
5. Jan Paweł II, *List Apostolski Euntes in Mundum z okazji tysiąclecia Chrztu Rusi Kijowskiej*, 25 stycznia 1988 r, <http://tau.broszkowscy.com/euntes.htm>
6. Karłowicz L., *Ciernista droga. Życie i działalność o. Martyniana Darzyckiego OFM więźnia Kołomy, Kalwaria Zebrzydowska* 1997.
7. Krętosz J., *Katedra obrządku łacińskiego we Lwowie i jej proboszcz o. Rafał Kiernicki OFM Conv w latach 1948–1991*, Katowice 2003.
8. Makuszyński K., *Radosne i smutne*, Warszawa [brw].
9. Mickiewicz A., *Pisma Adama Mickiewicza*, Warszawa 1858, t. VII.
10. Mohl A., *Potwarz czy nieporozumienie? Odpowiedź autorowi dzieła „La Chisa Russa”*, Warszawa 1908.
11. Osadczy W., *Święta Ruś. Rozwój i oddziaływanie idei prawosławia w Galicji*, Lublin 2007.

12. Osadczy W., *Wierzyli wbrew nadziei. Z dziejów przetrwania Kościoła łacińskiego na Ukrainie radzieckiej w okresie powojennym*, „Ethos. Kwartalnik Instytutu Jana Pawła II KUL” 2001, nr 1–2(53–54).
13. Osadczy W., *Władyka Markijan. Wywiad-rzeka z księdzem biskupem Marcjanem Trofimiakiem ordynariuszem diecezji łuckiej na Ukrainie*, Wyd. KUL, Łuck-Lublin 2009.
14. Piasecki W., *Działalność ks. Jana Rutkowskiego – ostatniego administratora diecezji łuckiej w latach 1945–1954 w świetle dokumentów Wołyńskiego Archiwum Obwodowego w Łucku*, [w:] Polacy i Kościół rzymskokatolicki na Wołyniu w latach 1918–1997, red. L. Popka, Lublin 1999.
15. Renik K., *Podpolnicy. Rozmowy z ludźmi Kościoła na Litwie, Łotwie, Białorusi i Ukrainie 1990–1991*, Warszawa 1991.
16. Trofimiak M., *Świadectwo archidiecezji lwowskiej obrządku łacińskiego (Ukraina)*, [w:] Świadectwa Kościoła katolickiego w systemie totalitarnym Europy Środkowo-Wschodniej. Księga Kongresu Teologicznego Europy Środkowo-Wschodniej, Katolicki Uniwersytet Lubelski, 11–15 sierpnia 1991, red. J. Nagórny, B. Jurczyk, J. S. Gajek i in., Lublin 1994
17. Urban J., *Religia w konstytucji Stalina*, „Oriens” 1937, z. 2.
18. *Za wschodnią granicą 1917–1993*, Warszawa 1995.
19. Войналович В., *Партійно-державна політика щодо релігії та релігійних інституцій в Україні 1940–1960-х років: Політологічний дискурс*, Київ 2005.



Piękno przyrody w Stanie Arizona (USA).

Narzeczeństwo i co dalej?

Wieloletnie narzeczeństwo i jego uwarunkowania w narracji kobiet jego doświadczających



Dr hab. Dorota Ruszkiewicz, prof. UJK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pracuje w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim. Zainteresowania naukowo-badawcze: dysfunkcje rodziny w aspekcie jej zaburzonej struktury, przemiany w życiu małżeńsko-rodzinnym, alternatywne formy życia rodzinnego, budowanie związków intymnych przez młodych ludzi, świat kobiet funkcjonujących w różnych rolach społecznych.

Wstęp

Budulcem przyszłej rodziny jest związek dwojga ludzi, którzy przed ślubem są narzeczeństwem. To właśnie od charakteru, trwałości i jakości narzeczeństwa w dużej mierze zależy, jaka będzie ta przyszła rodzina. Tymczasem okres narzeczeństwa przez wielu młodych ludzi uważany jest za pozostałość dawniejszej tradycji przedślubnej, za jakiś przeżytek. Jego uznanie wśród młodego pokolenia słabnie. Nawet w bogatej literaturze z zakresu familiologii i gamologii, mimo że tematyka przygotowania do małżeństwa, a zatem również i tematyka narzeczeństwa jest poruszana, samo określenie „narzeczeństwo” nierzadko jest pomijane. Na fakt ten zwraca również uwagę ks. Jerzy Dąbek¹ wyrażając pogląd, że obecnie coraz rzadziej używa się takich słów jak „narzeczeństwo”, „narzeczony” czy „narzeczona”. Najczęściej używane terminy to „partner”, „przyjaciół”, „chłopak”. Autor zauważa wprawdzie, że przy omawianiu kwestii dotyczących przygotowania się do sakramentu małżeńskiego termin ten jest akceptowany i zrozumiały. Problem pojawia się jednak ze zrozumieniem tego pojęcia i akceptowaniem zasad z nim związanych. „Proces zawierania znajomości i wspólnego poznawania dość szybko przeradza się we wspólne zamieszkanie i podjęcie współżycia seksualnego (przy większej lub mniejszej akceptacji rodziców). Po tym fakcie następuje dość długa droga prowadząca do zawarcia sakramentu małżeństwa lub prawnego związku cywilnego. Gdy po kilku latach wspólnego życia pada słowo „narzeczeni”, to właściwie nie ma ono swojej wymowy i nie odnosi się do faktycznego stanu”².

Od drugiej połowy XX wieku instytucja narzeczeństwa zostaje wypierana przez związki kohabitacyjne, przez tzw. „chodzenie ze sobą” czy antynarzeczeństwo. Coraz więcej ludzi zadaje sobie pytania: po co to narzeczeństwo?, czy jest w nim jakiś sens?

¹ J. Dąbek, *Skarb narzeczeństwa do ponownego odkrycia*, [w:] *Rodzina. Wartości. Przemiany*, red. M. E. Ruszel, Fundacja Uniwersytecka w Stalowej Woli, Stalowa Wola – Rzeszów 2010, s. 38.

² Tamże, s. 38.

1. Pojęcie narzeczeństwa, jego sens i czas trwania

Miłość jest wartością fundamentalną, prawo do niej ma każdy człowiek. Gdy ją spotyka nie liczy się wiek, miejsce czy nawet czas. Dwoje ludzi zaczyna spotykać się, poznawać, wspólnie przeżywać i coraz bardziej przywiązywać do siebie. Wszystko to prowadzi do podejmowania przez nich decyzji o zawarciu związku małżeńskiego. Jednakże „pomiędzy tymi dwoma stanami mieści się czas narzeczeństwa. Jest to czas krótki i należy korzystać z każdej jego chwili. Szybko przemija, nawet jeśli niektórzy uważają, że trwa zbyt długo. Jest to czas pośredni, czas przejścia ze stanu wolnego w stan małżeński. Czas niewygodny, w którym poznajemy nowe reguły życia, lecz jeszcze go nie prowadzimy. Czas cudowny, który żyje przyszłością. (...) Czas trudny, bo nie tak łatwo jest porzucić względny komfort samotnika, układającego sobie życie według własnych reguł i przygotować się (...) do życia we dwoje, a potem w małej wspólnocie rodzinnej”³.

Narzeczeństwo jest „przedsionkiem” małżeństwa, jest to piękny czas, podarowany przez Pana Boga dwojgu ludziom, decydujący o rozwoju ich przyszłego małżeństwa. Czas narzeczeństwa jest czasem, który narzeczeni dają sobie, by rozważyć przyszłość, zanim ona rzeczywiście nadejdzie. Zdaniem Katarzyny i Tomasz Jaroszków narzeczeństwo to „okres od zaręczyn do ślubu. (...) Czas, w którym dwoje ludzi po podjęciu decyzji o zamiarze zawarcia ze sobą związku małżeńskiego przygotowuje się do tego faktu. Narzeczeni zamierzają założyć nową rodzinę. Jest to niejako >>sformalizowanie<< bycia razem, nadanie mu innego, poważniejszego statusu. Od momentu zaręczyn dwoje ludzi podejmuje kroki przygotowujące ich do bycia mężem i żoną”⁴.

Zwięzłą definicję narzeczeństwa można znaleźć w Słowniku języka polskiego. Mianowicie jest to „okres od zaręczyn do ślubu”⁵. Z kolei Tomasz Jakubowski podaje, że narzeczeństwo to „właściwy okres ostatecznej decyzji i przygotowań do zawarcia związku małżeńskiego i założenia rodziny”⁶. Robert B. Woźniak narzeczeństwo definiuje jako „oficjalną umowę zobowiązującą w określonym czasie do zawarcia związku małżeńskiego”⁷. Na jeszcze inny aspekt narzeczeństwa zwraca uwagę Tomasz Szlendak, według którego narzeczeństwo to „okres między zgodą na ślub przez rodziców panny młodej wyrażoną podczas zaręczyn”⁸.

W psychologii rodziny – jak podaje Beata Kostrubiec – narzeczeństwo to „etap tworzenia się rodziny należący do historii danej rodziny, który poprzedza zawarcie związku małżeńskiego. (...) Narzeczeństwo ma wymiar nie tylko psychologiczny, ale też kulturowy, społeczny, prawny i osobisty”⁹.

Czas przedmałżeński, w tym i narzeczeństwo, jest bardzo ważny, bo od niego w dużej mierze zależy, jak potoczy się dalsze życie w planowanym małżeństwie. Młodzi ludzie czasem rezygnują z narzeczeństwa nie widząc w nim żadnego pożytku

³ A. Quilici, *Narzeczeństwo*, PROMIC Wyd. Księży Marianów, Warszawa 2009, s. 15–16.

⁴ K. Jarosz, T. Jarosz, *Narzeczeństwo, czyli sztuka przygotowania się do małżeństwa*, Wyd. eSPe, Kraków 2014, s. 43–44.

⁵ M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN Warszawa 1981, s. 286.

⁶ T. Jakubowski, *Dojrzałość do małżeństwa – wybór współmałżonka*, „Katecheta” 2000, nr 3, s. 26.

⁷ R. B. Woźniak, *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Wyd. Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Koszalin 1998, s. 208.

⁸ T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowania*, PWN, Warszawa 2010, s. 163.

⁹ B. Kostrubiec, *Wartość psychoprofilaktyczna instytucji narzeczeństwa*, [w:] *Roz?czarowanie? Miłość i związku uczuciowe we współczesnym społeczeństwie*, red. H. Muszyński, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 132.

i sensu. Tymczasem sens tej instytucji wydaje się być głęboki, i to zarówno, gdy narzeczeństwo kończy się ślubem, jak i w sytuacji, w której następuje rozstanie czyli zerwanie narzeczeństwa. Nie ulega wątpliwości, że rozstanie jest zawsze bolesne, lecz zdecydowanie lepsze niż rozpad małżeństwa. Jeżeli ma dojść do zerwania, to lepiej by to nastąpiło wcześniej niż w dniu ślubu. „Znam taki przypadek gdy przybyli na ślub goście zostali przez rodziców państwa młodych powiadomieni, że narzeczeni się rozmyślili. Długo trwało zanim się państwo młodzi pozbierali z bólu – i co by nie powiedzieć – publicznej sensacji. Jednak po latach oboje założyli szczęśliwe, trwałe dobrze funkcjonujące małżeństwa”¹⁰. Na podstawie lektury książki o. Karola Meissnera OSB i Bolesława Suszki¹¹ można sformułować wniosek, że celem narzeczeństwa jest zbudowanie podstaw małżeństwa poprzez: pogłębianie miłości; lepsze poznanie wzajemnych zalet i wad, co może mieć znaczenie dla podjęcia ostatecznej decyzji zawarcia małżeństwa z tą właśnie osobą; uświadomienie sobie przez narzeczonego przyszłych zadań opiekuna i głowy rodziny, a przez narzeczoną czekających ją obowiązków żony i matki; uczciwe zastanowienie się nad tym, czy narzeczona akceptuje swoją kobiecość, czy nie będzie miała niechęci do współżycia płciowego, co będzie musiało zrodzić trudności w przyszłym małżeństwie; dobrowolne, wspólne podjęcie decyzji o kształtowaniu współżycia płciowego w przyszłym małżeństwie w sposób odpowiadający ślubowi uczciwości małżeńskiej; zdobycie wiedzy w zakresie pożycia małżeńskiego, etycznego, planowania poczęć, opieki nad niemowlętami, wychowania dzieci i prowadzenia domu; zgodne przemyślenie i rozważenie celu i jednolitego wychowania dzieci; modlitwę i częstą Komunię św. w intencji dobrej i czystej miłości narzeczeńskiej i zbliżającego się życia w małżeństwie; wspólny udział w katechezie przedmałżeńskiej; poznanie rodziny przyszłej żony i przyszłego męża; stworzenie materialnych podstaw wspólnego życia.

Aby narzeczeni mogli się poznać powinni ze sobą dużo rozmawiać. Rozmowy te nie powinny dotyczyć tylko wspólnej przyszłości, ale również przeszłości i teraźniejszości. Alain Quilici¹² wyraża pogląd, że czas narzeczeństwa nazywany jest często czasem słowa.

Andrzej Wielowieyski¹³ przyznaje wprawdzie, że nie wie, czy instytucja narzeczeństwa utrzyma się, ale wyraża przekonanie, że ma ona do spełnienia bardzo ważne zadanie. Oprócz tego, że jest instytucją cenną, jest przy tym ładną i sympatyczną. Skoro ludzie są zakochani i mają wiarę, że będzie im ze sobą dobrze, wówczas decyzja o małżeństwie wydaje się oczywista. Decyzję tę określa autor jako wielką wspólną przygodę, zwracając jednak uwagę na fakt, że trzeba się do niej przygotować. Podkreśla konieczność dostrzeżenia przez narczonych rzeczywistości drugiej osoby. Fascynacja fizycznością czy zachowania prezentowane w czasie zabawy, kawiarni czy gronie koleżeńskim muszą być – choć w nieznacznym stopniu – sprawdzane w zwykłej codzienności, której elementem jest także konfrontacja z rodzinami.

Czas trwania narzeczeństwa jest różny u różnych par. Zaczyna się on z chwilą, kiedy kobieta i mężczyzna decydują się na założenie rodziny, a kończy się małżeństwem.

¹⁰ J. Pulikowski, *Zakochanie... i co dalej?*, POMOC, Wyd. Misjonarzy Krwi Chrystusa, Częstochowa 2012, s. 73–74.

¹¹ Zob. K. Meissner, B. Suszka, *Nas dwoje i... Rozmowy z narczonymi i młodymi małżeństwami*, Fundacja „Głos dla życia”, Poznań 1999 oraz strona internetowa <http://adonai.pl/narzczenstwo> (Co jest celem narzeczeństwa?) [data dostępu: 06.09.2022].

¹² Zob. szerzej A. Quilici, *Narzeczeństwo...*, dz. cyt.

¹³ A. Wielowieyski, *Przed nami małżeństwo*, Wyd. Znak, Kraków 1988, s. 218.

Praktyka duszpasterska wskazuje, że narzeczeństwo powinno trwać od około roku do dwóch lat. Jednak niejednokrotnie młodzi ludzie skracają okres narzeczeństwa nawet do kilku miesięcy. Niestety pośpiech do zawarcia małżeństwa często wpływa niekorzystnie na przyszły ich związek. Skracając okres narzeczeństwa ludzie nie są w stanie dobrze poznać się, podejmują decyzję pod wpływem zauroczenia. Często jest to tylko zauroczenie seksualne, co prowadzi do rozpadu małżeństwa¹⁴. Zaprezentowany pogląd podziela również B. Kostrubiec, twierdząc że „Skróceniu ulega wiele zadań i aktywności, przez co w wielu przygotowaniach do zawarcia ślubu narzeczeństwo w ogóle nie występuje lub jest sprowadzone do niezbędnego minimum wymaganego przez przepisy kościelne, a ściślej rzecz ujmując przez Konferencję Episkopatu Polski”¹⁵.

Zdarza się również tak, że czas narzeczeństwa jest nie tylko skracany, ale w ogóle nie jest podejmowany. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być nieplanowana ciąża, a co za tym idzie – ślub zawierany jak najszybciej. Wiele ludzi żyje też w wolnym związku, co powoduje rezygnację z narzeczeństwa. Decyzja o wspólnym zamieszkaniu podejmowana jest przez młodych ludzi przede wszystkim w celu lepszego poznania się. Mieszkają oni ze sobą przez długi czas, a ich wspólne pożycie często nie układa się. Nie są oni w tej sytuacji podjąć decyzji o ślubie, ale też i o rozstaniu, bowiem są już przyzwyczajeni do siebie¹⁶.

Każde narzeczeństwo musi się zakończyć jakąś decyzją w sprawie zawarcia związku małżeńskiego. Jacek Pulikowski¹⁷ wyraża pogląd, że formalnie decyzje mogą być dwie, albo się pobieramy, albo rezygnujemy z zawarcia małżeństwa. W obecnych czasach jest jeszcze trzecie wyjście, mianowicie wieloletnie pozostawanie w narzeczeństwie.

2. Uwagi metodologiczne

Podjęta w publikacji problematyka została usytuowana w metodologii jakościowej. Celem badań było poznanie subiektywnych przyczyn przedłużonego okresu narzeczeństwa w narracji kobiet i powodów, dla których chcą funkcjonować w roli społecznej żony. Główny problem badawczy zawierał się w pytaniu: Na jakie przyczyny przedłużonego okresu narzeczeństwa wskazują kobiety i dlaczego chciałyby funkcjonować w roli społecznej żony?

W badaniu wykorzystano jedną z odmian studium przypadku, tj. metodę biograficzną. Materiał badawczy został pozyskany za pomocą techniki wywiadu pogłębionego. W wywiadzie jakościowym „zazwyczaj nie stosuje się kwestionariusza zawierającego szczegółowe, wcześniej sformułowane pytania, nie ma też ustalonego przed jego rozpoczęciem porządku (kolejności) ich zadawania. Badacz nie ukierunkowuje wypowiedzi badanego, nie przychodzi z gotową siatką pojęć, którą badany wypełnia. Nie sonduje go, lecz słucha, co ma on do powiedzenia o interesującym zagadnieniu”¹⁸. Podczas zbierania materiału kierowano się przestrzeganiem określonych zasad,

¹⁴ Ks. R. Jaśpiński, *Rachunek sumienia dla narzeczonych i młodych małżonków*, Archidiecezjalne Wyd. Łódzkie, Łódź 2008, s. 5–6.

¹⁵ B. Kostrubiec, *Wartość psychoprofilaktyczna...*, dz. cyt., s. 134.

¹⁶ P. Brysacz, M. Brzezińska, *Jak Cię polubię to Cię poślubię*, „Charaktery” 2009, nr 11, s. 18.

¹⁷ J. Pulikowski, *Zakochanie...* dz. cyt., 91.

¹⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 327.

niezwykle ważnych dla studium przypadku, tj. otwartością, komunikacją, naturalnością, które pozwolily zdobyć zaufanie rozmówczyń.

3. Charakterystyka badanych

W badaniu wzięło udział 14 kobiet¹⁹ prezentujących pełen przekrój społeczny pod względem istotnych cech stratyfikacyjnych.

Tabela 1. Czas trwania narzeczeństwa [N=14]

Odpowiedzi	Liczba badanych
2–3 lata	3
4–5 lat	4
6–7 lat	5
powyżej 7 lat	2

Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej rozmówczyń (5) zadeklarowało, że status narzeczonej ma od 6 do 7 lat. Niewiele mniej (4) w narzeczeństwie jest od 4 do 5 lat. Na najkrótszy czas trwania narzeczeństwa, tj. od 2 do 3 lat wskazały trzy narratorki, z kolei na najdłuższy, tj. powyżej 7 lat – dwie opowiadające.

Tabela 2. Zamieszkanie narzeczonych [N=14]

Odpowiedzi	Liczba badanych
oddzielne	2
wspólne	10
„pomieszkiwanie” ze sobą	2

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań dowodzą, że kohabitacja przedmałżeńska, czyli zjawisko wspólnego mieszkania przed ślubem, jest coraz powszechniej akceptowana. Wskazało bowiem na nią aż 10 badanych. Po dwie rozmówczynie zadeklarowały oddzielne zamieszkanie i „pomieszkiwanie” ze sobą od czasu do czasu.

Tabela 3. Stosunek badanych do wiary

Odpowiedzi	Liczba badanych
wierząca i praktykująca systematycznie	2
wierząca i praktykująca niesystematycznie (rzadko)	7
wierząca lecz niepraktykująca	5
niewierząca	-

Źródło: opracowanie własne.

¹⁹ W badaniach jakościowych rezygnuje się z postulatu reprezentatywności grupy, a także z rzetelności (pozwalającej na powtórzenie badania przy użyciu tego samego narzędzia). O doborze osób decydują względy poznawcze. Nie kładzie się więc nacisku na dużą liczbę badanych.

Wszystkie rozmówczynie zadeklarowały, że są wierzące. Najwięcej (7) to osoby wierzące i praktykujące niesystematycznie (rzadko). Nieco mniej (5) przyznało, że są osobami wierzącymi lecz niepraktykującymi. Głęboką wiarę i systematyczne uczestnictwo w życiu Kościoła zadeklarowały jedynie dwie narratorki.

Tabela 4. Wiek badanych

Odpowiedzi	Liczba badanych
wczesna dorosłość	3
średnia dorosłość	11

Źródło: opracowanie własne.

Większość kobiet (11) jest w okresie średniej dorosłości, tj. w wieku (25–50 lat). Pozostałe rozmówczynie (3) są w wieku 18–25 lat, tj. w okresie wczesnej dorosłości²⁰.

4. Wyniki badań

W części artykułu prezentującej wyniki badań własnych podjęto narrację w dyskusji z tematycznie dobraną literaturą przedmiotu. Czasami była to literatura popularnonaukowa. Odegrała ona jednak dość znaczącą rolę w przygotowaniu niniejszego tekstu. Często były to znakomite opracowania kwestii dotyczących narzeczeństwa i chociaż nieraz grzeszyły jednostronnością spojrzenia, stanowiły cenne przykłady ilustrujące omawianą w artykule problematykę.

Przychodzi taki czas, kiedy kobieta i mężczyzna pragną znaleźć kogoś, kto może nadać sens ich życiu. Zaczynają czuć, że potrzebują drugiej osoby aby być szczęśliwym. „Ten bardzo szczególny czas zaczyna się z chwilą, gdy kobieta i mężczyzna wyrażając obopólną zgodę, dają sobie niezłomne słowo założenia rodziny. W jak dalekiej przyszłości? W jakim terminie? Jeszcze nie wiadomo, to wymaga ustalenia. Istotą jest wspólna decyzja”²¹. Nigdzie nie jest napisane ile powinien trwać czas narzeczeństwa. Jak już nadmieniono wyżej, praktyka duszpasterska wskazuje, że narzeczeństwo powinno trwać od około roku do dwóch lat. Tymczasem kobiety objęte postępowaniem badawczym w roli społecznej narzeczonej funkcjonują znacznie dłużej. Zadano im zatem pytanie: Jaka – Pani zdaniem – jest przyczyna, dla której pozostajecie Państwo w wydłużonym okresie narzeczeństwa? Na podstawie tematów centralnych, tj. dominujących w wywiadach wyodrębniono dwie kategorii odpowiedzi.

a/. Konieczność zgromadzenia środków finansowych, podjęcie pracy zawodowej i ukończenie studiów

Wszystkie narratorki (3) będące w okresie wczesnej dorosłości przyznały, że powodem odłożenia w czasie decyzji o ślubie jest konieczność zgromadzenia środków finansowych, podjęcie pracy zawodowej i ukończenie studiów.

²⁰ H. Erik, Erikson przyjmuje, że wczesna dorosłość przypada na okres 18–25 lat, średnia dorosłość na okres 25–50 lat. Cyt. za M. Sękowska, *Neopsychoanalityczna koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona*, [w:] *Duchowy rozwój człowieka*, red. P. Socha, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 142.

²¹ A. Quilici, *Narzeczeństwo...* dz. cyt. s. 24.

Organizacja ślubu i wesela to kosmiczny wydatek. Nam te kwestie sfinansują rodzice. Ale my chcielibyśmy odłożyć pewną sumę, aby jakoś zacząć to wspólne życie. Nie ukrywam też, że sama chciałabym zarobić na suknię ślubną, kosmetyczkę i fryzjerkę. Trochę głupio, żeby za wszystko płacili rodzice. Za rok kończę studia. Nie widzę powodu żeby wychodzić za mąż w trakcie ich trwania. To całe zamieszanie z załatwianiem spraw związanych ze ślubem i przyjęciem weselnym spowodowałoby że zaniedbałabym naukę (23 lata, zaręczona od 3 lat).

Małżeństwo to poważna sprawa. My jeszcze studiujemy. O ile w czasie studiów można się zaręczyć, o tyle wychodzić za mąż niekoniecznie. Przecież trzeba znaleźć jakąś sensowną pracę, poczynić pewne oszczędności żeby mieć na start. Ponadto rodzice mówią mi, że jeszcze nie zaoszczędzili na wesele. Planujemy wprawdzie przyjęcie tylko na 40–50 osób ale to też jest bardzo kosztowne przedsięwzięcie (24 lata, zaręczona od 3 lat).

Jak nie wiadomo o co chodzi, to chodzi o pieniądze. Ja jeszcze studiuję, a narzeczony stara się trochę odłożyć. O ile ja mogę liczyć na wsparcie finansowe ze strony rodziców, o tyle on musi sobie na wesele i życie sam zarobić. Teraz mieszkamy oddzielnie. Ale po ślubie chcielibyśmy zamieszkać na swoim czyli – w naszym przypadku – w wynajętym mieszkaniu bo o swoim nie mamy co marzyć. A wynajem mieszkania to też słony wydatek (24 lata, zaręczona od 3,5 roku).

Etap wczesnej dorosłości to odpowiedni czas na podejmowanie nowych ról społecznych, w tym roli narzeczonego/narzeczonej, a później męża/żony. Polega on na odejściu od struktury właściwej nastolatkom i wypracowaniu postaw charakterystycznych dla dorosłych. Literatura z zakresu psychologii – jak dowodzi Ewa Wyrwich-Hejduk²² – podaje, że okres ten wiąże się z poszukiwaniem własnego miejsca w życiu, a także z kształtowaniem oraz realizacją życiowych planów, podejmowaniem czasem niełatwych wyborów. Jest to okres, w którym wizja przyszłości nabiera realnych kształtów. Młodzi ludzie zaczynają planować życie zgodnie ze swoimi planami. Plany te – jak dowodzą wypowiedzi opowiadających – oprócz znalezienia swojego towarzysza życia, który w ich przypadku już pojawił się, obejmują m. in. gromadzenie dóbr materialnych, ukończenie studiów i dążenie do osiągnięcia zawodowych sukcesów.

b/. Przedłużanie okresu narzeczeństwa przez narzeczonego

Pozostałe badane (11) za przyczynę odraczania w czasie decyzji o zawarciu związku małżeńskiego podały brak gotowości ze strony narzeczonego na ten krok.

Noszę na palcu pierścionek zaręczynowy już od 6 lat. Sądziłam, że jeśli Wiktor podjął decyzję o oświadczeniach i zaręczynach to chciał się ze mną ożenić. Mam poczucie, że nie traktuje naszego związku poważnie i zastanawiam się, po co był ten pierścionek? Ilekroć podejmuję rozmowę na temat ślubu, to słyszę, że nie ma wystarczającej kwoty na wesele, i że musi jeszcze dorobić. Tymczasem lata mijają, a ja wciąż nie jestem żoną (30 lat, zaręczona od 6 lat).

Moje koleżanki zdążyły już wyjść za mąż i urodzić dziecko. Tymczasem ja stoję w miejscu. Od ponad 4 lat jestem narzeczoną i nie zanoszę się, abym została żoną. Mój narzeczony powtarza mi, że to jeszcze nie czas na małżeństwo, i że po co zmieniać to, co jest dobre. Zadaje mi pytanie, co małżeństwo zmieni w naszym życiu, skoro i tak

²² E. Wyrwich-Hejduk, *Udział rodziców w kształtowaniu poglądów na temat małżeństwa*, [w:] *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę*, red. A. Kwak, M. Bieńko, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 121–122.

mieszkamy razem. Tymczasem ja chciałabym, aby obok pierścionka zaręczynowego pojawiła się obrączka ślubna, ale nie zanoszę na to (31 lat, zaręczona od 4 lat).

Kiedyś na tzw. babskich spotkaniach koleżanki pytały mnie, kiedy wreszcie ślub. Od jakiegoś czasu nie słyszę takich pytań. Widać uznały, że w moim przypadku pierścionek zaręczynowy nie jest prologiem do małżeństwa, tylko biżuterią jak każda inna (33 lata, zaręczona od 6 lat).

Moim zdaniem ofiarowanie kobiecie przez mężczyznę pierścionka zaręczynowego zobowiązuje go do ślubu. Po radości, że go otrzymałam, przyszła refleksja, co dalej. Narzeczony mówi mi, żebym na razie cieszyła się ładnym pierścionkiem, a na obrączkę przyjdzie jeszcze czas. A ja już chciałabym ją mieć na palcu (28 lat, zaręczona od 5 lat).

Może gdybym ja nie oświadczyła się Arturowi i nie podarowała mu takiej obrączki zaręczynowej to byłoby inaczej? Chyba był zawstydzony faktem, że ja jako kobieta wyszłam z inicjatywą aby nasza relacja weszła na kolejny poziom. Za niedługi czas to on mi się oświadczył i dał pierścionek zaręczynowy. Niemniej ja wyłożyłam się na tacy. Zupełnie zapomniałam o powiedzeniu, że nie o to chodzi, by złapać króliczka, ale by gonić go (33 lata, zaręczona od 6 lat).

Wyniki badań własnych zdają się korespondować z poglądem Clary Haro, według której „dla narzeczonej (...) największym osiągnięciem jest małżeństwo. Cokolwiek nie powie czy nie zrobi, największą aspiracją, jaką może pomieścić jej umysł, to małżeństwo i stworzenie rodziny. Pragnie z tego z całej duszy. (...) Już od dawna marzy o zamążpójściu i jest bardzo rozgoryczona, że jej marzenie nie mogło się spełnić”²³.

W zacytowanych wyżej wypowiedziach zwraca uwagę kilka kwestii. Pierwsza dotyczy zdeprecjonowania znaczenia pierścionka zaręczynowego będącego symbolem miłości dwojga ludzi. „Zgodnie ze zwyczajem pierścionek zaręczynowy nosi się na palcu serdecznym, który od wieków uznawano za ten, którego nerw biegnie aż do serca. Pierścionek, o którym mowa to również zewnętrzny znak, który ma za zadanie, między innymi chronić narzeczoną przed zakusami niepowołanych amantów”²⁴. Rozmówczynie przypisują pierścionkowi zaręczynowemu wielką rangę. Jest od dla nich zapowiedzią ślubu i stanowi najważniejszy pierścionek w życiu. Tymczasem dla jego ofiarodawców zdaje się nie mieć aż takiego znaczenia.

Druga kwestia dotyczy kto kogo prosi o rękę. Tradycyjnie to mężczyzna prosi kobietę o rękę i to on wybiera odpowiedni czas i miejsce oraz sposób, w jaki zada to fundamentalne pytanie. Tymczasem jedna z badanych przyznała, że to ona poprosiła mężczyznę o rękę upatrując w tym fakcie powodu, dla którego decyzja o ślubie wciąż jest odraczana w czasie. Okazuje się jednak, że prośenie mężczyzny o rękę przez kobietę nie jest jakimś socjologicznym novum. Kiedy wpisujemy w wyszukiwarce internetowej hasło: Jak mu się oświadczyć? pojawi się kilka setek linków. Są tam gotowe formuły oświadczyn, porady, co robić, a czego wystrzegać się, a także zwierzenia kobiet, które oświadczyły się mężczyźnie. Należy nadmienić, że jednym z trendów branży ślubnej są pierścionki zaręczynowe dla mężczyzn.

Narzeczony jednej z kobiet zadał jej pytanie, co zmieni małżeństwo w ich relacji skoro i tak mieszkają razem. Pytanie to potwierdza tylko fakt, że na przestrzeni ostatnich lat zaszły duże zmiany w postrzeganiu zagadnień związanych z małżeństwem i rodziną. Dotyczy to również narzeczeństwa, którego znaczenie – zdaniem ks. J. Dąbka²⁵

²³ C. Haro, *Poradnik narzeczonej*, Wyd. Bellona SA, Warszawa 2012, s. 173.

²⁴ J. Pulikowski, *Zakochanie...* dz. cyt., s. 87.

²⁵ J. Dąbek, *Skarb narzeczeństwa...*, s. 38.

– zostało zniekształcone lub zdeprecjonowane. Nadmieniony narzeczonny najprawdopodobniej nie widzi związku między narzeczeństwem a momentem zawarcia związku małżeńskiego. Małżeństwo zdaje się być dla niego mało ważną instytucją, bo i bez niego czerpie wszelkie profity charakterystyczne dla związku małżeńskiego, np. takie jak możliwość regularnego współżycia seksualnego, opieka i oparcie w potrzebie czy ułatwienie w codziennych sprawach (pranie, sprzątanie, jedzenie).

Z wypowiedzi narratorek – zwłaszcza tych w okresie średniej dorosłości – wynika, że chciałyby funkcjonować w roli społecznej żony. W związku z tym rozmówczyniom zadano pytanie: Jakie – zdaniem Pani – wynikają zalety z faktu podjęcia roli społecznej żony? Na podstawie tematów centralnych wyodrębniono trzy kategorie odpowiedzi.

c/. Samo określenie mnie jako żony a nie „wiecznej” narzeczonej

Dzień zaręczyn rozpoczyna okres narzeczeństwa. Kobieta zyskuje status narzeczonej. Z kolei dzień ślubu rozpoczyna okres małżeństwa. Kobieta zyskuje wówczas status żony. Okazuje się, że dla 8 kobiet, pomimo zmian współczesnych norm obyczajowych, terminologia ma znaczenie.

Jestem wprawdzie narzeczoną ale żyję „na kocią łapę”. Teraz nazywa się takie związki całkiem ładnie, bo partnerskie czy kohabitacyjne. Ale kim jest „wieczna” narzeczonej? Po prostu konkubina. A ja chciałabym być wreszcie żoną. W tym terminie jest jakaś powaga, prawda, dostojeństwo, szacunek, prestiż społeczny. Wszystkie kobiety w mojej rodzinie są żonami. Dla mnie to jest naturalne i oczywiste. Ponadto uważam, że to śmiesznie wygląda gdy dojrzała kobieta jest latami narzeczoną (33 lata).

Owszem, mam na palcu pierścionek zaręczynowy. Początkowo byłam zadowolona ponieważ przestałam być partnerką a stałam się narzeczoną. Czułam się jakoś pewniej i bezpieczniej. Chyba nawet moi najbliżsi i znajomi zaczęli na mnie patrzeć z większym – nazwijmy to – uznaniem społecznym. Ale lata mijają a na ślub się nie zanoszą. I znów czuję się jak ta żyjąca w wolnym związku, ktoś „na doskok”, kogo nie traktuje się poważnie. Po prostu jak kochanka. Albo jeszcze gorzej, jak konkubina (29 lat).

Wiem, że teraz wiele ludzi żyje w związkach nieformalnych, i że nikogo to już nie dziwi. Mnie na początku wcale nie przeszkadzało, że żyjemy na „kocią łapę”. Ale z latami coś się zmieniło. Nie jestem już podlotkiem i chciałabym być wreszcie żoną. Uważam, że w naszym społeczeństwie większą atencją darzy się mężatki niż kobiety żyjące w wolnych związkach. No właśnie. Ja już nie chcę wolnego związku. Chcę związku małżeńskiego. Najlepiej sakramentalnego (33 lata).

Termin „konkubinat” – jak podaje Woletta Szumilas-Praszek²⁶ – „używany był już w starożytnym Rzymie. Pochodzi od łacińskiego słowa „concubare” i znaczy „sypiać ze sobą”. W żadnej epoce historycznej obecność konkubiny w domu nie była uważana za hańbę”. Obecnie słowo to ma pejoratywne konotacje, które odczuwają również badane kobiety. Kojarzy się bowiem – jak to jedna z nich określiła – z kochanką. W polskich słownikach pod hasłem „konkubina” widnieją następujące wyrazy: wymieniona wyżej kochanka, nałożnica, utrzymanka, kochanica, metresa.

Na początku relacji Krzysztof przedstawiał mnie jako swoją partnerkę lub przyjaciółkę. Po jakimś czasie zaczęło mnie to denerwować. Przyjaciółek można mieć kilka, a ja

²⁶ W. Szumilas-Praszek, *Kohabitacja i samotność z wyboru jako przykłady wyzwań i zagrożeń stojących przed współczesną rodziną*, [w:] *Rodzina źródłem życia i mądrości*, red. T. Sakowicz, K. Gąsior, Druk Kaligraf, Kielce 2008, s. 158.

potrzebowałam poczucia, że jestem tą jedyną. Sytuacja zmieniła się gdy Krzysztof poprosił mnie o rękę i ofiarował pierścionek zaręczynowy. Wtedy miałam poczucie, że jestem tą jedyną i wybraną. Już przed zaręczynami mieszkaliśmy razem. Sądziłam jednak, że wspólne zamieszkanie plus pierścionek zaręczynowy będą prologiem do małżeństwa. Tymczasem jestem narzeczoną od 5 lat! I jakoś znów nie mam poczucia, że jestem tak naprawdę wybraną kobietą na żonę, skoro naręczony odracza w czasie małżeństwo (30 lat).

W percepcji narratorki związek nieformalny miał pełnić zupełnie inną funkcję niż dla jej partnera, później narzeczonego. Dla opowiadającej miał być prologiem do małżeństwa, dla mężczyzny najprawdopodobniej miał stanowić alternatywę dla małżeństwa. Formalizacja związku redefiniuje także pojęcie miłości. Rozmówczynie prezentuje pogląd, że miłość małżeńska oparta jest na wyłączności. Stanowisko to zdają się potwierdzać słowa Teresy Rostowskiej i Jana Rostowskiego²⁷, według których miłość małżeńska, odbierana jako wyznacznik jakości związku małżeńskiego, w odróżnieniu od braterskiej czy rodzicielskiej, jest oparta na wyłączności. Bierze się ona z podstawowej zasady funkcjonowania małżeństw, która zobowiązuje małżonków do wzajemnej wierności. Wybór osoby, z którą człowiek zespala doświadczenia w związku małżeńskim jest oznaką, że współmałżonek istnieje jako ten jedyny partner życiowy i to jemu deklaruje się wyłączną miłość.

Im jestem starsza, tym bardziej czuję się nieswojo gdy Arek mówi o mnie moja naręczona. Szczególnie niezręcznie czuję się gdy jesteśmy w towarzystwie rówieśników bądź osób starszych od nas. Według mnie ten termin jest zarezerwowany dla młodych ludzi, dla studentów. 32-letnia naręczona od 6 lat brzmi mało poważnie. W moim pojmowaniu świata, relacja uczuciowa między kobietą a mężczyzną z czasem przechodzi na kolejny poziom. Ten z kolei automatycznie generuje inne nazewnictwo. Narzeczoną to może być młoda dziewczyna kończąca studia, a nie 32-letnia kobieta.

Kobiety, które dojrzały do zawarcia związku małżeńskiego chcą być żonami. Określenie narzeczonej – w tym przypadku wieloletniej narzeczonej – zdaje się być dla nich słownym zabiegiem, który ma zmienić sposób odbierania rzeczywistości przez mężczyzn, z którymi związały się. Różne mogą być przyczyny takiego stanu rzeczy: od niedojrzałości i braku odpowiedzialności za uczucia kobiety, przez strach przed zaangażowaniem się po strach przed małżeńskimi zobowiązaniami. „A może narzeczeni boją się zawierać związki małżeńskie z powodu zobowiązań, jakie za tym idą? Przecież w doktrynie przeważa pogląd traktujący małżeństwo jako stosunek prawny, w skład którego wchodzi uprawnienia i obowiązki, zarówno niemajątkowe, jak i majątkowe. (...) Związek małżeński jest to trwały stosunek prawny łączący zwykle dożywotnio mężczyznę i kobietę”²⁸.

d/. Uznanie za członka rodziny

Rozmówczynie (6) zwróciły uwagę na fakt, że po ślubie może zmienić się ich pozycja społeczna u rodziny narzeczonego. Wyrażają przypuszczenie, że zostaną wtedy uznane za pełnoprawnego członka rodziny i tym samym będą traktowane poważniej, chociażby we wspólnych planach na przyszłość.

²⁷ T. Rostowska, J. Rostowski, *Miłość jako wyznacznik jakości małżeństwa*, [w:] *Rodzina – rozwój – praca*, red. T. Rostowski, J. Rostowski, Wyd. Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2002, s. 11–12.

²⁸ G. Jędrejek, *Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy. Małżeństwo. Komentarz do art. 1–616*, Wyd. Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013, s. 27.

Wydaje mi się, że pozostaję w dość dobrych relacjach z rodzicami i siostrą swojego narzeczonego. Jednak są sytuacje, w których nie do końca czuję się takim stuprocentowym członkiem rodziny. No bo, czy do członka rodziny zwraca się używając formy grzecznościowej Pan/Pani? W każdym razie ja tak zwracam się do rodziców narzeczonego (28 lat).

Dość często spotykam się z rodzicami narzeczonego. Znam również jego dziadków, wujostwo czy cioteczne/stryjeczne rodzeństwo. Jest miło. Mówią do mnie po imieniu. Ale są takie momenty w trakcie tych różnych spotkań, kiedy czuję się obco. Na przykład wtedy, kiedy podejmowane są jakieś decyzje albo toczą się rozmowy w jakiejś poważnej sprawie. Nikt mnie nie pyta wtedy o zdanie, bo nie jestem z rodziny. Powiem tak: Kasi się nie pyta o zdanie, ale żonę już wypadałoby spytać (31 lat).

Pamiętam taką sytuację z pogrzebu ojca mojego narzeczonego. Nie bardzo wiedziałam gdzie mam usiąść. Pierwsze ławki w kaplicy cmentarnej zwyczajowo są zarezerwowane dla najbliższej rodziny. Nareczony siedział w pierwszej ławce z mamą i rodzeństwem. W kolejnych ławkach zasiadła też rodzina. A ja z racji, że nie byłam żoną Marka tylko narzeczoną nie czułam się jak członek jego rodziny (31 lat).

e/. Obrączka jako symbol przynależności do mężczyzny

Obrączka ślubna jest oznaką, dowodem i rękojmią zaślubin dwojga naręczonych. Jej kolistą formą, nieposiadającą ani początku, ani końca jest symbolem wieczności²⁹. Jest również symbolem miłości i wierności, a także akcentem przypominającym małżonkom o składanej przysiędze, o bliskiej osobie, o dniu ślubu. W narracji dwóch rozmówczyń, obrączka ślubna widniejąca na palcu wzmacnia także pozycję kobiety w społeczeństwie. Jest zewnętrznym znakiem dla innych, że ta jest w poważnym związku.

Obrączka ślubna na serdecznym palcu prawej dłoni ma swoją moc. Moim zdaniem chroni kobietę przed niechcianymi, nachalnymi i zupełnie bezcelowymi podrywami ze strony mężczyzn. Nie wiem czy dla tych podrywaczy małżeństwo jest wartością, ale raczej nie zwracają sobie głowy mężatkami, bo to mogłoby oznaczać dla nich kłopoty. Ponadto jest dla nich komunikatem, że kobieta ślubowała już innemu mężczyźnie, i że do niego przynależy. Kobieta nie jest już panienką do podrywu tylko żoną (29 lat).

Ludzie potrzebują zewnętrznych znaków, by budować relacje z innymi i komunikować się z nimi. Zakochany mężczyzna daje kobiecie czerwone róże, po śmierci bliskiej osoby chodzimy w czerni, 3 Maja wywieszamy flagę. Można by mnożyć przykłady. Takim znakiem jest właśnie obrączka ślubna, a wcześniej pierścionek zaręczynowy. Obrączka oznacza dla mnie, że jestem tą jedyną i wybraną, jestem dla mężczyzny portem docelowym, a nie jedynie „parkingiem”, z którego pojedzie dalej. Jest to dla mnie namacalny dowód małżeństwa i miłości (30 lat).

Wypowiedzi rozmówczyń dowodzą, że są one dość głęboko osadzone w normie kulturowej, w której standardem jest małżeństwo. Tradycja jest tak mocno zakorzeniona w kulturze, że pojawia się cień negatywnej oceny osoby bez rodziny. Badania Doroty Ruszkiewicz³⁰ dowiodły, że kobiety niezamężne mają świadomość swojego negatywnego obrazu w społeczeństwie. Przypisywane im są takie określenia jak:

²⁹ D. Foster, Świat symboliki chrześcijańskiej. Leksykon, tłum. zbiorowe, Wyd. PAX, Warszawa 2001, s. 424. Cyt. za ks. A. Magruk, *Obrączka ślubna – jej historia i znaczenie w tradycji Kościoła prawosławnego*, „Elpis” 2016, tom 18, s. 85.

³⁰ Zob. szerzej D. Ruszkiewicz, *Małżeństwo i macierzyństwo w refleksji kobiet niezamężnych i bezdzietnych*, Naukowe Wyd. Piotrkowskie przy Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim, Piotrków Trybunalski 2016.

wygodna, przywiązana do luksusu, bogata; bez męża nie można być szczęśliwą; „poluje” na cudzego męża; „wojująca” feministka; z nią *jest coś nie tak*; instrumentalnie traktuje mężczyzn.

Zakończenie

Wartości takie jak miłość i szczęście rodzinne, to wartości nieprzemijające, ponadczasowe i najważniejsze w życiu każdego człowieka. We wszystkich powojennych badaniach nad młodzieżą i ludźmi młodymi „udane życie rodzinne” stało na czele hierarchii wartości. Założenie rodziny było czymś naturalnym i koniecznym, stanowiło także wyraz dojrzałości nie tylko w znaczeniu fizycznym, ale i psychicznym. Z drugiej jednak strony cywilizacja weszła w nową fazę swoich dziejów. Na naszych oczach dokonały się gwałtowne przemiany we wszystkich niemal dziedzinach ludzkiego życia, w tym w dziedzinie życia małżeńsko-rodzinnego. „Dzisiejszy świat ma dla człowieka wiele fascynujących ról do zagrania, mnóstwo propozycji spędzania czasu, inwestowania energii, rodzina jest tylko jedną z nich. Choć to wciąż najbardziej pożądany w społeczeństwie wypełniacz czasu, z punktu widzenia jednostki nie musi nim być. I często nie jest, ale ludziom nadal trudno się do tego przyznać”³¹.

Nadmieniona wyżej nowa faza dziejów, nazywana w literaturze przedmiotu postmodernizmem, ponowoczesnością albo postnowoczesnością³², zawiera tworzenie oraz formowanie nowych sposobów myślenia i zachowań. Przykładem może tu być wieloletnie narzeczeństwo. Są pary, które decydują się na przedłużenie tej formy bycia razem. Wyniki badań własnych dowiodły, że stroną, która odracza w czasie zawarcie związku małżeńskiego jest mężczyzna. W narracji większości badanych kobiet w okresie średniej dorosłości powodem, dla którego nie funkcjonują jeszcze w roli społecznej żony jest brak gotowości ze strony narzeczonego do zawarcia małżeństwa. Pomimo, że miały miejsce oświadczenia i zaręczyny – o czym świadczy fakt posiadania przez rozmówczynie pierścionka zaręczynowego – nie doszło do sformalizowania związku pomimo upływu lat. Narratorki wysunęły pogląd, że narzeczeństwo dla ich narzeczonych nie jest prologiem do małżeństwa tak jak dla nich. Deprecjacji uległa symbolika pierścionka zaręczynowego. Na inne przyczyny przedłużonego narzeczeństwa wskazały młodsze rozmówczynie, tj. będące w okresie wczesnej dorosłości. Są one skupione na realizacji typowych zadań, charakterystycznych dla tego okresu rozwojowego człowieka, tj. na ukończeniu studiów, podjęciu po nich pracy zawodowej i zgromadzeniu środków finansowych. Można zatem przypuszczać, że po realizacji wyżej wymienionych zamierzeń nastąpi zawarcie związku małżeńskiego.

Jest wiele kobiet, które żyją w pojedynkę bądź w związku nieformalnym. Małżeństwo przestało być dla nich jedyną dostępną szansą samorealizacji i jedynym sposobem odnalezienia swego miejsca w życiu. Z przeprowadzonych badań wynika jednak, że nie jest to instytucja negowana przez niezamężne kobiety. Dla wszystkich narratorek stanowi wartość pożądaną. Chciałyby funkcjonować w roli społecznej żony. Już samo nazwanie ich żoną jest dla nich ważne i nobilitujące. Doceniają również symbolikę

³¹ Jak żyją single?, rozmowa Tatiany Cichockiej z Katarzyną Miller i Wojciechem Eichelbergerem, „Zwierciadło” 2007, nr 4, s. 71.

³² Zob. np. A. Toffler, *Szok przyszłości*, Wyd. Kurpisz, Poznań 2007. A. Toffler, *Trzecia fala*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001.

obrożki ślubnej, która jest dla nich dowodem przynależności do wybranego przez siebie mężczyzny. Wreszcie do zalet wynikających z faktu pełnienia roli małżeńskiej zaliczają uznanie za członka rodziny ze strony męża.

Ludzie współcześnie coraz silniej eksperymentują ze swoją tożsamością, chcą poznawać nowe smaki życia, sprawdzać się w różnych rolach. Zmieniają pracę, kręgi znajomych, zainteresowania czy wreszcie przeprowadzają się do innych krajów. Równocześnie ich część – pewnie znaczna – jest głęboko osadzona w normie kulturowej jaką jest małżeństwo.

Streszczenie:

Celem badań było poznanie subiektywnych przyczyn przedłużonego okresu narzeczeństwa w narracji kobiet i powodów, dla których chcą funkcjonować w roli społecznej żony. Wyniki badań dowiodły, że zdaniem większości kobiet w okresie średniej dorosłości powodem, dla którego nie funkcjonują jeszcze w roli małżeńskiej jest brak gotowości ze strony narzeczonego do zawarcia małżeństwa i inne pojmowanie okresu narzeczeństwa przez dwie strony. Dla kobiet narzeczeństwo jest prologiem do małżeństwa, tymczasem dla mężczyzn – w ich opinii – alternatywą do małżeństwa. Rozmówczynie będące w okresie wczesnej dorosłości na powód odroczenia w czasie zawarcia małżeństwa wskazały ukończenie studiów, podjęcie po nich pracy zawodowej i zgromadzenie środków finansowych. Narratorki chcą funkcjonować w roli społecznej żony. Za zalety jej pełnienia uznały już samo nazwanie siebie żoną, noszenie obrączki ślubnej jako dowodu przynależności do mężczyzny i uznanie za członka rodziny przez najbliższych męża.

Słowa kluczowe: narzeczeństwo, narzeczoney, narzeczona, małżeństwo, pierścionek zaręczynowy, obrączka ślubna.

Summary:

The aim of the research was to find out the subjective reasons for an extended period of engagement in women's narratives and the reasons why they want to function as a social wife. The results of the research proved that, according to the majority of women in their middle adulthood, the reason why they do not yet function in the marital role is the fiancé's lack of readiness to marry and a different understanding of the engagement period by both parties. For women, marriage is a prologue to marriage, while for men – in their opinion – an alternative to marriage. Interviewees who were in early adulthood indicated graduation from studies, taking up professional work and raising funds as the reason for postponing marriage. The narrators want to function as a social wife. They recognized the advantages of calling themselves a wife, wearing a wedding ring as proof of belonging to a man and being recognized as a family member by the husband's closest ones.

Keywords: fiancé, fiancée, marriage, engagement ring, wedding ring.

Bibliografia:

1. Brysacz P., Brzezińska M., *Jak Cię polubię to Cię poślubię*, „Charaktery” 2009, nr 11.
2. Ks. Dąbek J., *Skarb narzeczeństwa do ponownego odkrycia*, [w:] *Rodzina. Wartości. Przemiany*, red. M. E. Ruszel, Fundacja Uniwersytecka w Stalowej Woli, Stalowa Wola – Rzeszów 2010, s. 35–42.
3. Haro C., *Poradnik narzeczonej*, Wyd. Bellona SA, Warszawa 2012.

4. Jakubowski T., *Dojrzałość do małżeństwa – wybór współmałżonka*, „Katecheta” 2000, nr 3.
5. *Jak żyją single?*, rozmowa Tatiany Cichockiej z Katarzyną Miller i Wojciechem Eichelbergerem, „Zwierciadło” 2007, nr 4.
6. Jarosz K., Jarosz T., *Narzeczeństwo, czyli sztuka przygotowania się do małżeństwa*, Wyd. eSpe, Kraków 2014.
7. Jaśpiński R., *Rachunek sumienia dla naręczonych i młodych małżonków*, Archidiecezjalne Wyd. Łódzkie, Łódź 2008.
8. Jędrejek G., *Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy. Małżeństwo. Komentarz do art. 1–616*, Wyd. Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013.
9. Kostrubiec B., *Wartość psychoprofilaktyczna instytucji narzeczeństwa*, [w:] (Roz)czarowanie? Miłość i związki uczuciowe we współczesnym społeczeństwie, H. Muszyński (red.), Wyd. Adama Marszałek, Toruń 2009, s. 132–143.
10. Magruk A., *Obrączka ślubna – jej historia i znaczenie w tradycji Kościoła prawosławnego*, „Elpis” 2016, tom 18, s. 81–86.
11. Meissner K., Suszka B., *Nas dwoje i... Rozmowy z naręczonymi i młodymi małżeństwami*, Fundacja „Głos dla życia”, Poznań 1999.
12. Quilici A., *Narzeczeństwo*, PROMIC, Wyd. Księży Marianów, Warszawa 2009.
13. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
14. Rostowska T., Rostowski J., *Miłość jako wyznacznik jakości małżeństwa*, [w:] Rodzina – rozwój – praca, red. T. Rostowski, J. Rostowski, Wyd. Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2002, 9–22.
15. Ruszkiewicz D., *Małżeństwo i macierzyństwo w refleksji kobiet niezamężnych i bezdzietnych*, Naukowe Wyd. Piotrkowskie przy Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim, Piotrków Trybunalski 2016.
16. Pulikowski J., *Zakochanie... i co dalej?*, POMOC, Wyd. Misjonarzy Krwi Chrystusa, Częstochowa 2012.
17. Sękowska M., *Neops psychoanalizyczna koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona*, [w:] Duchowy rozwój człowieka, red. P. Socha, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 101–143.
18. Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowania*, PWN, Warszawa 2010.
19. Szumilas-Praszek W., *Kohabitacja i samotność z wyboru jako przykłady wyzwań i zagrożeń stojących przed współczesną rodziną*, [w:] Rodzina źródłem życia i mądrości, red. T. Sakowicz, K. Gąsior, Druk Kaligraf, Kielce 2008, s. 157–163.
20. Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN Warszawa 1981.
21. Toffler A., *Szok przyszłości*, Wyd. Kurpisz, Poznań 2007.
22. Toffler A., *Trzecia fala*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001.
23. Wielowieyski A., *Przed nami małżeństwo*, Wyd. Znak, Kraków 1988.
24. Woźniak R. B., *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Wyd. Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Koszalin 1998.
25. Wyrwich-Hejduk E., *Udział rodziców w kształtowaniu poglądów na temat małżeństwa*, [w:] Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę, red. A. Kwak, M. Bienko, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 117–145.

Netografia:

1. *Co jest celem narzeczeństwa?* <http://adonai.pl/narzeczeniestwo>

Pedagogy of pupils with specific learning disabilities



PhDr. Mgr. Zuzana Budayová, PhD., h. doc. – Katolíckej univerzity v Ružomberku

Works at the Catholic University, Faculty of Theology, Institute of Theology in Spišské Podhradí as a guarantor in the Social Work study program, in the bachelor's and master's degrees of study. In its scientific, professional, pedagogical and implementation activities, it deals with multi-problem families, ethnic groups and minorities, various target groups of charity work and social work. It attends to students during their professional specialized practices and carries out project activities at the national and international level. It participates in national and international conferences and symposia, creates cooperation with foreign universities that are dedicated to social work, but also special pedagogy, pedagogy, sociology and other social science and humanities branches.

Introduction

Currently, the topic of education of children with special educational needs is a very current topic thanks to the inclusive era. Although according to the available literature we already know from the past that learning disorders as such have accompanied humanity since time immemorial. In his book *Specific learning disabilities* Krejčová, Bodnárová¹ writes: „Specific learning disabilities are with a high probability as old as humanity itself”. The path to understanding and perception by the public, and above all by the pedagogues of the student, SPU has undergone considerable development and is constantly evolving. „Learning disabilities is a term denoting a heterogeneous group of difficulties that manifest themselves in the acquisition and use of speech, reading, writing, listening and mathematics. These difficulties have an individual character and arise on the basis of dysfunctions of the central nervous system. Although learning disabilities may appear concurrently with other handicapping conditions (e.g. sensory disabilities, mental retardation, behavioral disorders) or external influences (e.g. cultural differences, insufficient or disproportionate guidance), learning disabilities are not a direct consequence of these conditions or influences. „Zelinková² despite the fact that specific learning disabilities can manifest in connection with other prerequisites that are a handicap for individuals (for example, mental retardation, behavioral disorders) or external influences (for example, a different culture, unbalanced neglected management), learning disorders do not become a direct consequence of the aforementioned handicaps or influences.^{3, 4}

¹ KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z. 2014. *Specifické poruchy učení*. Brno, 2014, p. 7.

² ZELINKOVÁ, O. 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. ed. 12. Praha: Portál, 2015. p. 10; Cf. ZELINKOVÁ, O. 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. ed. 10. Praha: Portál, 2003.

³ MATĚJČEK, Z. 1987. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 0-72-24/1.

⁴ POKORNÁ, V. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010; POKORNÁ, V. 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. ed. 4. Praha: Portál, 2010;

Specific learning disabilities come to the fore in lay society mainly for the reason that, at the slightest failure of a child, his parents automatically refer to specific learning disabilities and claim that their child suffers from some kind of learning disability.⁵

Michalová,⁶ in his book *Specific Learning Disabilities* states: „The development of views on the issue of specific learning disabilities is now moving along with progress in neurology and related disciplines.”

Even though the diagnosis of these students is very advanced, it is important to remember that even before the child is diagnosed, it is important that his own family is able to understand and accept the difference of their child. And subsequently, when a parent receives a child's diagnosis, so that they are not afraid to continue asking experts and ask them for advice on how to work and often get along with their child.

When a child is born to parents, they do not expect that they will have a child who will be different in some way and will need special care. In the school education system of our republic, these children are called children with special educational needs. One could simply say that these are children who need not only an individual approach, but above all support. The support that the child receives in his primary group, which is the family, can be perceived as an internal attitude of a certain community. Every family, when it goes through the individual stages of accepting a child with a certain disadvantage, takes a certain attitude on how to raise its child. As part of inclusive education, parents in today's education system have the opportunity to educate their child in a regular elementary school, where individual support will be provided, so that their child can achieve maximum development and careful inclusion in the collective class, as well as in special schools. What is important to keep in mind, however, in order for the form of inclusive education for children with different needs to be successful and for the child to achieve maximum development in the normal course of basic education, is substantial multifaceted support not only from the family, but also from the school. There should be some kind of non-violent interdependence and mutual cooperation. As we already know from history, the approach to these pupils was not always as considerate as it is today. The education of pupils with special educational needs has undergone great development and is still developing. Previously, there was almost no education for these individuals and their complete segregation. Within a few decades, it reached the current inclusive education. Here there is a mutual connection between family, school and counseling facilities. I consider this connection to be absolutely essential.

1. Special educational needs of pupils

Nowadays, under the term special educational needs, we can imagine primarily the needs of a certain group of pupils who have a certain disadvantage and need additional help in certain weakened areas of their certain disadvantage. The term itself began to be used in the short past. However, it was used much earlier outside the borders of our country. The term penetrated to us through English, where the term special educational needs was used in pedagogical publications as early as the 1960s.

⁵ Cf. PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M. 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006.

⁶ Cf. MICHALOVÁ, Z. 2003. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2003. Texts for distance learning; MICHALOVÁ, Z. 2016. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod. 2016, p. 13.

However, both abroad and in the Czech environment, this term referred exclusively to individuals with some kind of disability, e.g. to children who are mentally retarded or with visual or hearing defects, etc..⁷

In specific learning disorders, we can therefore include a whole group of disorders and dysfunctions that are the cause of a child's learning difficulties at school. Professionally, they are called dyslexia, dysortography, dysgraphia, dyscalculia. It is estimated that there are 4–5% of individuals in the population suffering from one of these disorders, the higher percentage of occurrence is in boys. Manifestations of SPU most often appear only at a certain stage of the child's development, usually after entering the 1st year of elementary school.

The very specification of pupils with specific learning disabilities is defined in the Education Act⁸ § 16, which also deals with the education of children, pupils and students with special educational needs (to which children with SPU certainly belong), three categories of persons who require a special educational approach are precisely defined:

- Children with disabilities (physical, visual, auditory, mental, autism, speech defects, simultaneous disability with multiple disabilities, developmental learning or behavior disorders),
- Children with a medical disadvantage (weakened health, long-term illness and minor health disorders leading to learning and behavior disorders),
- Children with a social disadvantage (from a family environment with a low socio-cultural status, at risk of socio-pathological phenomena, with ordered institutional education or imposed protective education and students in the status of asylum seekers and participants in the asylum procedure).⁹

Regardless of which of these three definitions in the school environment, we call these children children with special educational needs.

2. Specification of children with special educational needs

He gives the definition of pupils with special educational needs, for example, in his book *How to deal with school problems*.¹⁰ (Kendíková, Vosmik, 2016, p. 8): „Pupils with special educational needs are pupils who need to be given extra care, due to failure, or on the contrary due to extraordinary talent, the education of which requires the application of support measures.”

It is therefore quite obvious that the common feature of children with special educational needs is their difference from other children. For some, the difference is more noticeable, for others less. Nevertheless, it is very important to support this entire group of children, so that their maxillary development takes place and they are supported.

Nowadays, it could be said that the number of children with special educational needs is increasing and it is important to pay attention to them in the school environment and to try to diagnose them in time and correctly.

⁷ Cf. Pedagogika, časopis pro vědy a vzdělávání a výchově, pages.pdf.cuni.cz, Speciální vzdělávací potřeby: spor. a realizace ve školách, /online/.cit.2022-07-05/ Available at: file:///C:/Users/lenik/Downloads/Pedag_13_2_Speci%C3%A1ln%C3%AD_Pr%C5%AFcha%20(1).pdf

⁸ Act No. 561/2004 Coll. on preschool, primary, secondary, higher professional and other education

⁹ Available at: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

¹⁰ KENDÍKOVÁ, J., VOSMIK, M. 2016. Jak zvládnout problémy se školou. Praha. 2016, p. 8.

The pedagogue is the one who communicates with students not only within the framework of his teaching, but also beyond it. I consider this area to be a priority from the point of view of the educational process. In order for everything in the classroom to take place in a positive atmosphere, the teacher must be able to correctly communicate instructions from the management or his own instructions, as well as listen to his students, wanting to learn as much as possible about themselves, their feelings and opinions. The teacher, as a professional, should try to participate in the creation of an environment that leads to the success of all students. For example, a positive classroom climate can help him to do this.

It is also important to keep in mind that the pedagogue not only establishes contact with the pupils, but within the initial diagnostic process it is the pedagogue who notices the differences of the pupil and his individual needs. Its diagnosis consists mainly in the daily observation of pupils. The definition of diagnostics is given in many professional books. In my diploma thesis, I present this, which is described in his book *School maturity and a child with special educational needs: education and diagnostics*.¹¹ Diagnostics is a cognitive process. The goal is to get to know the individual, his important features, characteristics, relationships and connections. It is therefore a certain objective assessment of the current state of the child and is an integral part of the educational process. Observation is not random, but we are talking about the process of planned perception of individual phenomena and given processes. It takes place with a certain goal, which should lead to the discovery of the essential contexts of the behavior of individual pupils. Based on this form of diagnosis, which is observation, it can then affect individual students. And thereby, for example, support a good classroom climate

3. Case study

In this case study, you can clearly see how important not only the professional diagnosis of the child, the cooperation between the counseling center and the school, but above all the mutual cooperation of the parent, teacher, assistant and the student himself. Which I also consider to be the main thesis for managing the sensitive inclusion of a pupil with special educational needs. The student suffers from fluctuations in performance, has poor expressive skills, difficulties in reading, in mathematics, has a very slow work pace, difficult communication with adults, rather passive and lack of concentration in teaching. Help is necessary, especially in mathematics.

Child: boy

Age: 10 years 3 months

Class: 3rd class

4. Family history

The boy was born into a complete family, as a wanted child. The boy's diagnosis is developmental dysphasia with a more severe developmental disorder of behavior and attention – ADHD. The father, age 38, has a secondary education with a high school diploma and works in a regional winery, the mother, age 37, has a university

¹¹ Cf. BARTOŇOVÁ, M. 2004. Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky. Brno: Masarykova univerzita, 2004; BARTOŇOVÁ, M., OPATŘILOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M. 2019. Školní zralost a dítě s SVP. Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. p. 66.

education and works as an accountant. Both mother and father are healthy and claim that no one in their family has ever had the diagnosis the boy has, even in the past. She has a younger sister aged 6, a healthy girl with no signs of any problems. She now attends the same elementary school as her brother. In the city where the family lives, their grandmother also lives with them, with whom the boy has a very good relationship and whom he visits every day after school, where he waits for his parents before they leave work and pick up the boy. The family acts and appears to be very calm, supporting each other.

5. Personal history

The mother's pregnancy was without complications. The boy was born on time. The birth took place naturally, spontaneously without external interventions. The boy's weight was 3.2 kg, he was 51 cm tall. Due to severe neonatal jaundice, the boy was given phototherapy (treatment with light). In this therapy, blue light of a certain specific frequency is used, which shines on the largest possible part of the naked newborn's body. The mother states that the boy developed the same as his peers until the age of 2. Even a check-up at the pediatrician never indicated that the boy would have any problems. However, after the second year of life, the mother began to observe a delay in development compared to the children around them. The boy started having problems sleeping at night.

He refused to sleep at night and often cried. The boy stopped developing in the area of speech, even though he had created ideal conditions for its development. Deficits in understanding speech and expressing themselves began to appear. This significantly limited the boy's ability to communicate. The boy's coordination of gross and fine motor skills began to deteriorate. These manifested themselves in the fact that the boy had difficulty viewing e.g. children's books, fairy tales, building blocks on top of each other, drawing a vertical line and drinking from a mug were completely impossible for boys. When some things didn't go well for him, he began to get angry, which often ended with the boy lying on the ground and banging himself, sometimes until his skin turned blue. The mother states that in such cases my breath stopped several times and the mother had to sprinkle him with cold water so that he could breathe. The mother associated this behavior, as she was told by friends, to the child's first period of resistance, which is really around the age of 2–3 years of the child's age. So the mother didn't solve the situation in any way and just watched the boy and internally made sure that everything was fine. An allergy to saws was found in a boy of that age.

6. School anamnesis

Kindergarten

The boy started kindergarten at the age of 3.5 years. Since the speech did not develop further and the boy had problems with communication with his peers and with the teacher, the kindergarten teacher recommended to the parents an examination in a special center (SPC) for children with speech defects. Here, the parents were informed based on the examination that the boy has developmental dysphasia and that they recommend enrolling him in a special speech therapy kindergarten. The parents did not mind the change of kindergarten, even though it was located 30 km from their place of residence. So they started driving the boys to speech

therapy kindergarten. The boy joined this kindergarten at the age of 4. In a special kindergarten focused on logopedic speech disorders, the boy had enough suitable stimuli, and above all an individual approach. The communication of special pedagogues focused on speech therapy enabled the boy to have a pace completely adapted to his needs, and thanks to the slowed pace of speech, more comprehensible, simpler expressions supplemented with a non-verbal component, more sensory perception was supported. The boy could not maintain attention for a long time, he was restless, which affected his personal and intellectual performance. The boy's motor restlessness began to worsen and emotional lability began to manifest itself more. The mother visited the pediatrician with her son, and he recommended that the boy be examined further, namely by a neurologist and a child psychologist. At the age of 5, the boy was confirmed by a neurological examination to have a more severe form of developmental behavioral disorders (Diagnosis of ADHD – attention and activity disorders). During the control examination at the SPC, his intellectual abilities were found to be in the wider range of below average with a significant uneven distribution of partial abilities. The parents still hoped that their son would start attending elementary school at the age of 6, and therefore had their son transferred back to a regular kindergarten in their place of residence. His mother justified this by saying that she wanted him to fit in with his peers before going to school, who will be with him in kindergarten and then in elementary school. Despite the fact that they were advised by a special pedagogue and a psychologist from the SPC to keep the boy in a speech therapy kindergarten, the parents insisted on their decision, and at the age of 6 the boy returned to a regular kindergarten, where there were a total of 25 children in the class (in the speech therapy kindergarten, where there were 10 children and two female teachers who were also special pedagogues specializing in speech therapy and a teacher's assistant with an accredited speech therapy assistant course).

The parents were satisfied that they took the boy back to the kindergarten in their place of residence and thought that everything would settle down and the boy would mature, as they were told by those around them. But the opposite was true. It didn't even last 2 months and the boy's aggressiveness was increasing not only towards the children, but also towards the teachers. I assume that the aggressiveness was caused by the fact that the boy could not come to an agreement with the children, the children did not understand him, he was slower than them in certain things, he could not keep up with their pace. He wanted to be like them, but he couldn't, no matter how hard he tried. The overall weakening in all areas began to show more. The parents were invited to the kindergarten for a consultation and there they were advised by the director to visit the SPC experts again to re-examine the boy for his current deteriorated condition. The boy began to have more intense problems with urination. The boy began to suffer from primary nocturnal enuresis, which is the involuntary leakage of urine in children older than 5 years. This diagnosis was confirmed by further examination of the boy. Stool retention was added to this diagnosis. Which led to the boy's frequent abdominal pains, nervousness and fatigue and overall physical and mental weakening of the boy.

After a re-examination for school maturity at the SPC, the parents were advised to postpone school attendance and a teacher's assistant was recommended for the boy. The boy received level 3 support measures, without the need for an individual

education plan. The recommendation stated, among other things, that they should continue to visit a clinical speech therapist, a child psychologist in order to eliminate problems with urination, and regularly attend neurological check-ups.

The parents accepted that their son would have a school delay and again hoped that the one extra year in kindergarten would help him, after all he already has an assistant there, so the boy must make some progress, as the mother told me during the interview. But no miracle happened and the boy got one more postponement of school attendance. Although I firmly believe that the teaching assistant, teachers and parents tried their best to support the boy, sometimes it is simply not enough and it is important to realize, and above all to prepare parents for this, that problems with developmental dysphasia and ADHD will not just disappear and that long-term cooperation is needed of all parties involved, so that the child can be gently integrated and develop to the maximum. Unfortunately, the experience from my practice is that no one prepares parents for this, no one tells parents „expect that it is a long and difficult journey, but thanks to the support from you, the school and professional staff, it can be managed.” And so often the parents really naively hope that somehow everything will work out and their child will sleep through it.

7. Elementary school

In September 2019, the boy starts regular elementary school at the age of less than 8 years. To the class with 19 other children. He has a new lady assistant. The boy has PO 3 degrees, without an individual education plan. The boy entered the class of a teacher who had no experience with inclusive education and had never personally met a child diagnosed with ADHD. Which was not such a problem, because the assistant had extensive experience with children with this diagnosis and could be fully available to the teacher. The teacher tried to support the boys as best she could, even if she herself was not in favor of inclusive education.

The teaching methods consisted primarily of an individual approach to the boy, both from the assistant and from the teacher. Specific support from the assistant mainly consisted in directing the boy's attention and his emotional side. If it was possible to direct the boy's attention for a while, additional support and subsequent assistance in understanding and completing assigned tasks could come in, gradual effort to orientate himself in textbooks, notebooks, worksheets, in the time sequence at school.

8. Specific support for this pupil

It could be said that the preparation for supporting this boy was already underway when he was attending the preschool class in the kindergarten, and that is because when the assistant learned in June that she would be working as an assistant for this boy in the first grade from September, she started visiting the class in the kindergarten regularly and in the framework of observation and mutual communication with the teachers in the class, she could better get the necessary picture of how the boy reacts, behaves, perceives his environment, how the environment perceives him. Before the assistant could start visiting the kindergarten, she asked the boy's parents for their consent, as well as that of the kindergarten director. No one objected to the visits to observe the boy and exchange information.

Why do I consider it important for the assistant to attend the kindergarten class? There are several reasons for this.

1. The first reason was primarily that the boy had the opportunity to get to know the new assistant, they had the opportunity to establish contact and become aware of her presence. This could reduce the initial tension that the boy might feel during the first days in the first grade. Even this could actually be considered the first step towards initial support – the teacher's assistant's interest in the child who is supposed to accompany him during his schooling.

2. Another reason why it was appropriate for the assistant to start attending kindergarten was the transfer of information from the teachers. Of course, the transfer of information was subject to the written consent of both legal representatives of the boy. This information served the assistant as an aid in understanding the context of the boy's reaction, behavior, involvement in the team, and others.

3. The exchange of information between pedagogues and the pedagogue's assistant can be considered as another point of support. It must also take into account that the boy's central nervous system, as well as his personality, develops like every other person, and the submission of information in June does not have to be completely identical to the output that the boy will have in September, i.e. 2 months later. Nevertheless, I consider the mutual transfer of information about the child between pedagogues to be very important. It then depends on how the AP will deal with this information and whether he will be able not to make prejudices against the child, but will form his own view.

4. Another reason why I consider it important that the assistant visited the kindergarten class where the boy goes is to observe how the boy is received and accepted by the collective and how he himself perceives the collective.

Yes, that is also important, because based on this observation, the assistant can also support the classroom climate and can work with the classroom climate right from the beginning of the boy's attendance at kindergarten and support it by giving the boy support from the class team as well.

When the assistant asked the boy's parents for permission to share information from the kindergarten, she had the opportunity to personally meet the boy's parents and have an interview with them. After the AP, it was essential to learn more about education, the boys, what kind of education they prefer, what the boy likes to do in his free time, what he doesn't like, what he finds uncomfortable, and something about his personal and medical history (both listed above).

I consider the interview with the boy's parents to be another important point in his support. On the one hand, parents find out who will spend the whole morning with their child. After that, they and the assistant can tell each other their visions regarding the boy's support and specify their common goal, which is to integrate their son into the class team as carefully as possible and support him in all areas so that he can develop to the maximum. During the interview, it was also appropriate to tell each other certain common rules. The assistant agreed on the following common rules with the parents: the parents will inform the assistant about the boy's current bad mood, nervousness, anger, if it manifests itself in the morning (important information for the assistant, because if she knows from the morning that the boy does not feel comfortable in his own skin, that he did not sleep well or just because he does not want to go to school, the assistant does not have to find out the reasons for his behavior and can work with the pupil according to his mood when he comes to class. Another rule was regular (daily) feedback from the assistant from the school

environment towards to the parents. What the boy did that day, what he did well and what would be appropriate to work on in the home environment. One of the other rules was that the subject matter discussed at school and at home should be connected to each other, and that, if necessary, with the use of aids that will be identical at home as well as at school. The assistant also agreed with the parents on a written evaluation and summary of their son's school achievements from the assistant's point of view. Evaluation was always sufficient every semester of the given school year. These evaluations will then serve as a basis for the SPC when the boy goes there for a control examination. These rules apply between the assistant and the parents until today, that time June 2022.

The boy is communicative, he likes the company of children. He likes and looks forward to going to school.

The teacher's assistant introduced her notebook (sample in the appendix of this thesis), in which she entered the boy's daily activities. This notebook served as feedback for herself, where she could assess over time whether the boy is making progress, but also as an informative bridge between the parents and their son's achievements. Thanks to daily writing, she was able to inform the parents exactly every day about everything the boy has already mastered at school, what we are working on now and what they need to work on at home, but also how he behaved and what, for example, was the cause of his outburst of anger. The assistant made her own rules with the boy, which were supposed to help the boy clearly define what is and what is no longer permissible in his behavior. During the break, he participates in regular activities and games together with other children. After a short time, however, if the game is not played according to his (invented) rules, he stopped being interested in the game, started interrupting the children's game by shouting and demanding words. Such behavior happened quite regularly with the boy. It was therefore important to direct the boy in a sensitive manner and to support him in practicing his negative expressions during the game. In such an intrusive situation, the assistant first tried to establish eye contact with the boy. In order for the boy to have visuomotor support and to be better aware of his inappropriate behavior, the assistant made him two cards, one green and the other red. Because, if the boy got into a situation where he got angry, he was not able to perceive the assistant's voice, when he saw a red card with a frowning smiley, he was able to realize much faster that he did something wrong. He didn't know what, he was confused, but this card managed to calm him down so much that the assistant could start communicating with him and discuss the given situation (between 4 eyes, without other classmates) that happened, what preceded it and what to do differently next time, she would did not happen, or how to solve it differently. After we have discussed everything. When the boy realized what was wrong and came up with a way to solve the situation himself, he took a green card with a laughing smiley and put it on the bench to remind him that he already knows how to solve the given situation and to support him in that he can handle it. Such a situation was always followed by an analysis of the situation and an explanation of the situation in the communication circle. Where the assistant tried, using a game she invented for these cases, to gradually get to the situation that led to such a boy's reaction. The game consists in the fact that one student (volunteer) always says the first sentence, e.g.: Today is Thursday, September 26 and I like school., another child continues and made me happy, I'm glad to see my friend (name), etc. and so anyone who signs up can always say another

positive sentence. With this, the assistant tries to create a peaceful atmosphere and make each other aware of each other in a positive light.

The second round of the game consists in the fact that again the volunteer (the children usually race to see who it will be) says, for example, a sentence: It is the year 2022 and the sun is shining outside, and I didn't like it in class today when a girl named (...) was taking other girls (...) the case and hid it, another child can say a sentence, I didn't like it when a boy named (...) started to get angry during a joint game and interrupted our game. Here the assistant wanted to motivate the children to say even negative things and to name things concretely and to help show the boy with ADHD that we all sometimes do unpleasant things, but that together we can always solve it. The conclusion of the game is the question: „How would you behave?“ What would you recommend to a classmate to prevent that situation from happening? Etc. We will review our common classroom rules. The children learned this procedure for some time and we still use it, even if it is no longer needed, as often as in 1st and 2nd grade. This confirms my statement from the theoretical part of the thesis that the assistant is an important part of supporting a good classroom climate. This is because the teacher's assistant has a time space that the teacher does not have due to his busy schedule, and she can also support him in mutual cooperation between the children through this action.

The support for this boy also consisted in the coordination of the preparation of teaching aids, when the assistant wanted to create a feeling of independence in the boy with targeted questions. Every break, the boys had to ask questions like: What will we have in class now? What do you have to prepare? Walk around the classroom and find out if you have all the things ready, how are your classmates, etc. The questions had to be repeated several times in a row, which required a great deal of empathy and patience from the assistant. When the assistant saw that my boy had an understanding of some subject matter, she tried to support him visuomotorically or so that he could experience the situation himself. A PC is also often used to support teaching. Learning the subject is slower and the timing of the subject matter is important. AP places emphasis on the boy's feedback on whether he has understood the task and always tries to encourage and motivate him to complete the given task.

Used aids such as the number line, multiplication table, sample examples, counting procedures, parts of speech, listed words, the alphabet are pasted in one notebook, where on one side there are aids for mathematics and on the other for the Czech language. The boy has a notebook in both subjects on the bench and he can look into it wherever he needs to and find the help he needs. He knows his way around the notebook well, because he made it together with the assistant, he cut and pasted the notebook with his own tools.

The boy has the possibility, at any time during the lesson, after the agreed signal with the teacher or the assistant, to run in the corridor or he can relax on the relaxation bag. Because he is often tiring, these moments are very important for him and encourage him to continue his activities.

Unfortunately, even then, the support was still not sufficient and the boy's behavior gradually worsened, and as part of an examination by a child pedopsychologist, medication was recommended to the parents, which they agreed to, and the boy is currently medicated with Ritalin.

From January 2022, the boy attends a practice class led by a special teacher once a week. In the circle with the boy, he mainly practices reading syllables, fluent syllabic reading, reading with comprehension, visual differentiation exercises, spatial orientation exercises, phonemic hearing exercises-auditory differentiation, analysis and synthesis, he explains the subject matter graphically and then they practice it. He also does exercises with the boy to train the brain and connect the hemispheres. He uses individual exercises from the book *Cvičenie mozgu* How to make learning easier for children and adults 1, (Dennison, Dennisonová, 1993, pp. 5–6), picture, viz. appendix to this thesis.

In the book *Turn on your brain! How to make learning easier for children and adults 2*. (Dennison, Dennisonová, 1993, p. 4) the authors state that: through exercises to warm up the brain, it is possible to achieve progress not only in school, but in all areas of our activity.” Exercises from this books are on p. 14, 16, 20, 22, 25, 48. Individual exercises and what they specifically support are described here.

Conclusion

I consider the support for this boy to be very successful, thanks also to the cooperation with the boy’s family. The parents show great interest in their son and also try to support him and cooperate with the school. They attend Biofeedback Therapy with their son, a clinical speech therapist, and as part of gross motor skills support, they also regularly swim in the pool. The boy therefore receives all possible support that a child with SVP can have. The mutual interdependence between all the participants works here, that is. family, AP, teacher, but also a group of children from the class. Thanks to this cooperation, the vision of inclusive education is fulfilled, not only to educate and integrate the child, but also to give him a sense of belonging, a sense of the realization that even if he knows that he is different and stands out, others like him and accept him as it is. This example of inclusion seems to me to be beneficial for all of the above.

Attachments:



For better orientation during the day, the boy has his binders, where he keeps his textbooks



A corner where the boy and I work individually so that he has enough peace of mind to work

ARTICLES

Example of a compensation notebook



Practice aids



References:

1. Act No. 561/2004 Coll. on preschool, primary, secondary, higher professional and other education. *Zákony pro lidi.cz* [online]. [cit. 2022-07-22]. Available at: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
2. BARTOŇOVÁ, M. 2004. Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3.
3. BARTOŇOVÁ, M., OPATŘILOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M. 2019. Školní zralost a dítě s SVP. Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. 128 p. ISBN 978-80-7496-421-3.
4. DENNISON, P., DENNISONOVÁ, G. 1993. Cvičenie mozgu Ako ul'ahčiť učenie deťom aj dospelým 1, BRAIN GYM, ed. Nyírség, ISBN 963-7959-03-3.
5. KENDÍKOVÁ, J., VOSMIK, M. 2016. Jak zvládnout problémy se školou. Praha. ISBN 978-80-88163-36-7
6. KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z. 2014. Specifické poruchy učení. Brno, ISBN 978-80-266-0600-0.
7. MATĚJČEK, Z., 1987. Dyslexie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 0-72-24/1.
8. MICHALOVÁ, Z. 2003. Specifické poruchy učení a chování. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2003. Texts for distance learning. ISBN 80-7290-115-x.
9. MICHALOVÁ, Z. 2016. Specifické poruchy učení. Havlíčkův Brod. ISBN 978-80-7311-166-3.
10. Pedagogika, časopis pro vědy a vzdělávání a výchově, pages.pedf.cuni.cz, Speciální vzdělávací potřeby: spor. a realizace ve školách, /online./[cit.2022-07-05/ Available at: [file:///C:/Users/lenik/Downloads/Pedag_13_2_Speci%C3%A1ln%C3%AD_Pr%C5%AFcha%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lenik/Downloads/Pedag_13_2_Speci%C3%A1ln%C3%AD_Pr%C5%AFcha%20(1).pdf)
11. PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M. 2006. Poradenská psychologie pro děti a mládež. Praha: Grada, 2006. ISBN 8024712164.
12. POKORNÁ, V. 2010. Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
13. POKORNÁ, V. 2010. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. ed. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
14. ZELINKOVÁ, O. 2015. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. ed. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.
15. ZELINKOVÁ, O. 2003. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. ed. 10. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.



Poczucie sensu życia w dobie pandemii koronawirusa w świetle badań studentów

Ks. prof. ucz. dr hab. Marian Zdzisław Stepulak – Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku

Prezbiter diecezji siedleckiej, dr hab. teologii, teolog duchowości, dr psychologii. Pracownik naukowo-badawczy Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku. Od 25 lat wykonuje obowiązki biegłego sądowego przy kanonicznym orzekaniu nieważności małżeństwa. Prowadzi poradnictwo psychologiczne i pastoralne. Członek wielu towarzystw i stowarzyszeń naukowych, m. in. Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Towarzystwa Naukowego KUL, Lubelskiego Towarzystwa Naukowego, Stowarzyszenia Psychologii Pastoralnej, Stowarzyszenia Teologów Duchowości oraz Institute of Sustainable Education. Jest autorem, współautorem, redaktorem i współautorem naukowym ponad 60 pozycji książkowych oraz 460 artykułów naukowych i popularno-naukowych. Ostatnio opublikował m.in. *Leksykon etyki zawodu psychologa* (Lublin 2020) oraz *Psychologia w twórczości Księdza Profesora Czesława Stanisława Bartnika* (Płock 2021). ORCID: 0000-0002-5144-9217

Wstęp

Problematyka sensu życia już od samego początku istnienia świata fascynowała człowieka. Ludzie poszukiwali sensu życia kierując się względami czysto materialnymi w kontekście osiągnięcia przyjemności i szczęścia, ale również podejmowali refleksję w kontekście wiary religijnej i ostatecznego przeznaczenia osoby ludzkiej. Znaczącym przełomem dla człowieka i świata było chrześcijaństwo, w którym ludzie odnajdowali sens życia poprzez mękę, śmierć i zmartwychwstanie Jezusa Chrystusa. W tym kontekście ścierają się dwa zasadnicze podejścia. W pierwszym z nich człowiek poszukując sensu życia dokonuje analizy wyłącznie na płaszczyźnie naturalnej, szukając sposobów na to, aby osiągnąć stan dobrostanu psychicznego. Drugie podejście odnosi się nie tylko do codziennej egzystencji, ale dotyczy transcendencji, człowiek swój sens odnajduje w rzeczywistości Boga. Pełny sens życia osiąga człowiek tylko wtedy, kiedy wchodzi w osobowy, bliski kontakt z Jezusem Chrystusem. W procesie poszukiwania sensu życia współczesny człowiek napotyka szereg przeszkód obiektywnych i subiektywnych. Jedną z takich znaczących, obiektywnych przeszkód jest sytuacja pandemii koronawirusa. Jest to doświadczenie nowe, bardzo trudne i niebezpieczne dla ludzkiego zdrowia i życia. Drugą ważną przeszkodą związaną z pandemią, w przypadku studentów jest przejście na nauczanie zdalne. Nauczanie zdalne posiada uwarunkowania natury pedagogicznej i psychologicznej¹. Ten tryb

¹ M. Z. Stepulak, *Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania zdalnego nauczania uczniów w okresie wczesnoszkolnym*, [w:] *Nauczyciel w przestrzeni cyfrowej. Perspektywa teoretyczna i praktyczne implikacje*, red. B. Cieśleńska, E. Wiśniewska, Wyd. Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku, Płock 2021, s. 165–175.

nauczania warunkuje nowe poszukiwania swojego miejsca w życiu, a zatem odnosi się również do wypracowania nowej koncepcji sensu życia.

W niniejszym opracowaniu naukowa refleksja zostanie podjęta w dwóch wymiarach. Pierwsza dymensja dotyczy teoretycznych podstaw badań, a druga to badania empiryczne. W części teoretycznej zostanie podjęta problematyka sensu życia z uwzględnieniem różnych, specyficznych podejść. Następnie uwzględnione będą uwarunkowania sensu życia ze szczególnym uwzględnieniem jego struktury. Ciekawym i oryginalnym zagadnieniem będzie także typologia sensu życia. W tym przypadku chodzi o podanie podstawowych kryteriów u źródeł których pojawia się klasyfikacja sensu życia. Bardzo istotnym zagadnieniem będzie problem utraty sensu życia. Ważne jest przy tym odwołanie do etiologii i specyfiki tego rodzaju problematyki.

Podjęte badania uwzględniają powyżej wymienione zmienne, a także założenia sformułowane w części teoretycznej. Podstawowym narzędziem badawczym była ankieta, która zawierała 14 pytań o charakterze otwartym. Siedem pytań badawczych odnosiło się do obszaru pandemii koronawirusa, sześć pytań dotyczyło zagadnienia sensu życia a jedno kwestii nauczania zdalnego. Próba badawcza liczyła 189 studentów związanych z naukami społecznymi. Dokonana została interpretacja i analiza naukowa uzyskanych wyników badań o charakterze ilościowym i jakościowym. Całość naukowej refleksji została zamknięta podsumowaniem.

1. Definicja sensu życia

Sens życia jest terminem wieloznacznym, jednakże można by wskazać, iż sens życia stanowi wymiar egzystencji i aktywności osoby ludzkiej. W niektórych podejściach sens życia rozumiany jest jako siła motywacyjna związana z prawidłowym rozwojem osoby, realizacją jej możliwości, hierarchii wartości oraz konkretnych, ogólnych i ostatecznych celów życiowych; zbiór przekonań i ściśle związanych z nimi wartości, zasad i norm postępowania, których podstawowym celem jest ukierunkowanie życia każdego człowieka na Boga².

Termin *sens życia* pochodzi od łacińskiego słowa *sensus*, które można rozumieć jako czucie, odczucie, wrażenie, znaczenie, myśl przewodnia, życie to łacińskie *vitae*. K. Obuchowski³ uważa, iż sens życia to jeden z najbardziej fundamentalnych wymiarów funkcjonowania człowieka. Sens życia zdecydowanie przekracza wymiar biologiczny i psychiczny, sięgając do wymiaru religijnego i duchowego. „Potrzeba sensu życia stanowi wielką siłę energetyczną, popychającą i ukierunkowującą człowieka do działań związanych z prawidłowym rozwojem, możliwościami i prezentowaną hierarchią wartości. Sens życia jest realizowany poprzez cele ogólne i konkretne, do których można by zaliczyć: akceptację życia, niepewność, wysiłek ciągłych poszukiwań, trud istnienia oraz ryzyko porażki. Należy dodać, iż zagadnienie sensu życia jawi się także w perspektywie stworzenia człowieka, świata oraz istnienia całej rzeczywistości. Sens życia jest istotną kwestią występującą w obszarze problemów światopoglądowych antropologii filozoficznej i teologicznej”⁴. W tym kontekście pojawiają się m.in. następujące pytania: kim jest człowiek? skąd pochodzi? dokąd

² M. Z. Stepulak, *Sens życia*, [w:] *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wyd. Encyklopedyczne, Radom 2016, s. 1051.

³ Zob. K. Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Zysk i S-ka, Poznań 2000.

⁴ M. Z. Stepulak, dz. cyt, 2016, s. 1051.

zmierza? oraz pytania dotyczące najwyższych wartości, takich jak: prawda, dobro, piękno, miłość oraz świętość.

2. Uwarunkowania sensu życia

Poczucie sensu życia zależy od świadomości człowieka, na którą z kolei składa się poczucie egzystencji i podmiotowości, obraz siebie, a także orientacja zewnętrzna i wewnętrzna. A. Adler⁵ wyrażał przekonanie, że to, co wyznacza cel życia i jego sens, jest mało określone i wysoce abstrakcyjne, a czasami nawet mało realne. W tym przypadku znaczącą komponentą sensu życia jest motywacja człowieka. Można mówić o poznaniu sensu i przeżywaniu sensu życia. Pytanie o sens życia ma wartość i znaczenie tylko wtedy jeśli się ma na uwadze system wzajemnej zależności: człowiek-kosmos. V. E. Frankl⁶ twierdził, iż sens nie jest człowiekowi dany, ale musi być przez niego odnaleziony. Sensu nie da się wymyślić, ale trzeba go odkryć. W strukturze sensu życia można wyróżnić następujące komponenty: 1) poznawcze, odbywa się tutaj nadawanie znaczenia nabywanym doświadczeniom, podejmowane są próby zrozumienia wartości oraz celu określonych wydarzeń życiowych; 2) motywacyjne, zwracanie się ku wartościom nadającym życiu cel i sens, podpowiadanie, które cele należy wybrać, do czego dążyć, dla jakich wartości należy pokonywać wszelkie trudności, nawet traumatyczne, już samo dążenie człowieka ku najwyższym wartościom daje mu sens życia; 3) afektywne, dzięki osiągnięciu sensownych celów rodzi się uczucie satysfakcji, ważny wymiar poczucia sensu życia stanowią wartości duchowe, choć niektórzy znajdują go w wymiarze intelektualnym i emocjonalno-uczuciowym. K. Popielski⁷ wyróżnia cztery komponenty poczucia sensu życia: intelektualny, uczuciowo-emocjonalny, wolitywno-dążeniowy oraz egzystencjalno-działaniowy. Dodaje przy tym, iż poczucie sensu życia posiada następujące cechy: 1) związane bezpośrednio z podmiotowym oraz indywidualnym doświadczeniem jednostki poczucie sensu życia, które motywuje wewnętrznie człowieka „ku” życiu; 2) warunkowane pośrednio przez osobowościową strukturę jednostki, jej osobowymi celami oraz dążeniami; 3) poczucie sensu życia warunkowane jest przez środowisko społeczne, a nawet przyrodnicze; 4) charakteryzuje się zindywidualizowanym rozwojem, dużą stabilnością, jest podstawową siłą motywującą egzystencję. „Poczucia sensu życia nie doświadcza się na sposób dokonań, działań czy czynów. Poczucie sensu nie realizuje się, ani też nie dochodzi się do niego tak, jak do osiągnięć, posiadania czegoś czy do sukcesu. Doświadcza się go raczej jako czegoś w rodzaju bycia „zanurzonym” w rzeczywistości, w której jednostka postrzega sensowność, i to nawet niezależnie od pojawiania się elementów bezsensu czy absurdu”⁸.

Niektóre osoby odkrywają sens życia poprzez realizację celów bezpośrednich, do których m.in. należą bliskie relacje interpersonalne; świadomość bycia użytecznym;

⁵ A. Adler, *Sens życia*, PWN, Warszawa 1986, s. 243.

⁶ Zob. V. E. Frankl, *Homo patiens*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1998; Instytut Wydawniczy PAX; V. E. Frankl, *Wola sensu*, Wyd. Czarna Owca, Warszawa 2010.

⁷ K. Popielski, „Sens” i „wartość” życia jako kategorie antropologiczno-psychologiczne, [w:] *Człowiek – Pytanie otwarte*, red. K. Popielski, RW KUL, Lublin 1987, s. 107–139; K. Popielski, *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, RW KUL, Lublin 1993; K. Popielski, *Doświadczenie sensu i jego znaczenie dla egzystencji*, [w:] *Człowiek. Wartości. Sens*, red. K. Popielski, RW KUL, Lublin 1996, s. 55–60.

⁸ K. Popielski, dz. cyt., 1993, s. 201.

aktywność zewnętrzna, prowadząca do osiągnięcia założonych celów; poszukiwanie i odkrywanie prawdy i innych uniwersalnych wartości; działalność w sferze politycznej i społecznej; praca zawodowa oraz praca twórcza. Zdaniem V. E. Frankla⁹ osoba ludzka jest jedyną istotą na świecie, która potrafi krytycznie patrzeć na swoje życie. Może przy tym dokonywać bilansu swojego dotychczasowego życia (co udało się osiągnąć, a co pozostało niezrealizowane). Człowiek, w sposób świadomy i nieświadomy, ciągle stawia pytanie o sens życia i dopóki żyje, wierzy w sens. Życie ludzkie pozbawione wartości wyższych traci sens, co owocuje kryzysem sensu. Sens życia może mieć charakter chwilowy, spontaniczny, ale także może być względnie trwały. Sens życia dotyczy każdego człowieka w sposób pośredni i bezpośredni. Każdy człowiek może się przyznać do posiadania sensu życia, jak również do tego, że dla niego chce żyć¹⁰. Tak rozumiany sens życia nie ma konotacji religijnej, wpływa jedynie z głębi natury ludzkiej.

3. Typologia sensu życia

Z. Zaborowski¹¹ proponuje typologię sensu życia w wymiarze postrzegania jego treści: 1) sens życia jako utrzymywanie się przy życiu oraz zainteresowanie jego przedłużaniem; 2) sens życia, który polega na pełnieniu określonych ról, a także coraz lepszym „urządzaniu się”; 3) sens życia związany z realizacją wartości moralnych, społecznych, religijnych, duchowych i wychowawczych; 4) sens życia jako transgresja aktualnej sytuacji życiowej; 5) sens życia jako używanie życia, czyli konsumpcja, rozrywka, przygoda; 6) sens życia połączony z twórczością oraz samorealizacją. W tym przypadku sens życia odnosi się również do wartości nadprzyrodzonych.

Istnieje także kryterium podziału sensu życia na aspekt dynamiczny i statyczny. Uwzględniając ten podział można wyróżnić następujące typy sensu życia – typ A, to osoby, które posiadają niskie poczucie sensu życia, jeśli osiągają sukcesy to nie odczuwają z tego powodu satysfakcji, żyją codziennością, koncentrują się głównie na zaspokajaniu bieżących potrzeb i pragnień; typ B – osoby przynależące do tego typu mają wysokie poczucie sensu życia i ale równocześnie słabe natężenie potrzeb, osoby te doświadczają wyraźnie własnego sensu życia; typ C, to osoby odznaczające się wysokim sensem życia, jednakże posiadają słabą motywację do dalszego jego podnoszenia i podwyższania jego jakości, w efekcie jednak podejmują próby wzmacniania swojej motywacji; typ D, to ludzie, którzy posiadają wysoką motywację oraz wysokie poczucie sensu życia, ciągle pragną podnosić swój życiowy dobrostan i skutecznie realizować postawione sobie cele, stanowią grupą godną wyróżnienia¹².

Inną typologią sensu życia może być podział ze względu na znaczenia ambiwalentne czy rozłączne: 1) sens życia jako tzw. mały sens ludzkiej lub grupy społecznej, związany z realizacją częściowego celu i sens ostateczny, w którym spełnia się cała rzeczywistość, sens życia pochodzi od Boga i do Niego prowadzi; 2) sens życia subiektywny i obiektywny, pierwszy z nich jest zmienny, wieloraki i zależny od zmiennych czynników, natomiast sens ostateczny jest obiektywny, niezmienny, wiarygodny zinterioryzowany przez konkretną jednostkę; 3) sens życia indywidualny

⁹ V. E. Frankl, dz. cyt., 1998.

¹⁰ M. Z. Stepulak, dz. cyt., 2016, s. 1052–1053.

¹¹ Z. Zaborowski, *Notatnik psychologa*, ENETEIA, Warszawa 1999.

¹² M. Z. Stepulak, dz. cyt., 2016, s. 1053.

i społeczny, ten pierwszy preferowany był przez skrajny indywidualizm oraz liberalizm, w komunizmie zaś podkreślano jedynie wagę sensu kolektywnego, chrześcijaństwo zaś przyjmuje współistnienie godności osoby ludzkiej z jej egzystencją wspólnotową, oba typy sensu życia pojawiają się w relacji do Boga i bliźniego; 4) sens życia w wymiarze egzystencjalnym oraz ontycznym, we współczesnej filozofii istnieniu przypisuje się dominację nad istotą bytu, chrześcijaństwo zaś głosi złożenie bytu z istoty i istnienia; 5) odniesienie sensu życia tylko do istnienia człowieka i ludzkości oraz do sensu istnienia kosmosu, świata, historii, dziejów, chrześcijański sens życia zakłada racjonalność egzystencji wszechświata i do niej prowadzi; 6) wymiar teoretyczny i praktyczny, sens życia wymaga bazy teoretycznej, zaplecza filozoficznego i teologicznego, sfery psychologiczno-motywacyjnej, wiary godnościowej, ale posiłkuje się również wymiarem pragmatycznym, który wyrasta z aktywności człowieka i społeczeństwa; 7) sens życia może mieć charakter immanentny oraz transcendentny, skoncentrowanie się wyłącznie na immanentnym charakterze sensu życia uniemożliwia zrozumienie celu istnienia człowieka, ludzkości, świata, historii i wielu innych problemów związanych z codziennością i pragnieniem życia wiecznego¹³. Na transcendentny charakter sensu życia, w jasny sposób wskazuje Boże Objawienie, według którego każda osoba ludzka jest powołana do życia w Trójjedynym Bogu. Poczucie sensu życia zatem bardzo wyraźnie pośredniczy między zaangażowaniem religijnym a satysfakcją z życia. Korelacja ta wyjaśnia, że korzystanie z praktyk religijnych sprzyja odkrywaniu sensu życia, pośrednio warunkując wysoką satysfakcję z życia. Kiedy człowiek ma wysokie poczucie sensu życia, to unika skrajnych uczuć związanych z bezsenssem, który jest z kolei brakiem sensu. Osoba ludzka doświadczając bezsensu nie rozumie braku sensu w życiu innych osób. Bezsens pojawia się w sytuacji, kiedy człowiek nie posiada wartości najwyższych, stanowiących pewnego rodzaju linię przewodnią jego życia¹⁴. Zdarza się to także w sytuacji kiedy mając określoną koncepcję życia człowiek nie może jej zrealizować z przyczyn natury subiektywnej lub obiektywnej.

4. Utrata sensu życia

V. E. Frankl¹⁵ podkreślał wielkie znaczenie sensu dla całego rozwoju osobowego człowieka, jego satysfakcji, a także dla zdrowia osoby ludzkiej. W jego przekonaniu pojawia się pewna konsekwencja, dzięki której człowiek uzyskuje odpowiedź na pytanie „jak żyć”, pojawia się kolejne pytanie „dla-czego żyć”, jest to właśnie pytanie o sens życia. Utrata sensu życia generuje lęk przed bezsilnością, brak umiejętności, niepowodzenia oraz popełnianie błędów. Utrata sensu życia następuje w sytuacji braku motywacji, a to z kolei wynika z niedostatku wartości egzystencjalnych, ich niedojrzałości bądź niemożności realizacji. To wszystko doprowadza do powstania nerwicy *noogennej*. W jej przebiegu pojawiają się konflikty etyczne i moralne oraz głębokie kryzysy natury egzystencjalnej. Występują one czasami wtedy, kiedy człowiek poszukuje sensu życia i pragnie zrealizować wartości wyższe. Natomiast konflikty

¹³ Tamże, s. 1053–1054; por. R. Klamut, *Typy struktury sensu życia a treści celów wybieranych do realizacji*, Roczniki Psychologiczne 2010, t. 15, nr 4, 139–158; P. Królikowski, M. Rusecki, *Sens życia*, [w:] *Encyklopedia katolicka* 2012, t. 17, TN KUL, Lublin, s. 1424–1426; J. T. Michalski, *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla* Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011.

¹⁴ P. Królikowski, M. Rusecki, dz. cyt., s. 1424–1426; por. M. Z. Stepulak, dz. cyt., 2016, s. 1053–1054.

¹⁵ Zob. V. E. Frankl, dz. cyt., 1998, 2010.

i kryzysy różnego rodzaju przyjmują patologiczną naturę wtedy, kiedy powstaje stan niespełnienia, porażki, rezygnacji z dążeń do nadania sensu swojemu życiu. Człowiek w takim przypadku uznaje swoje istnienie za bezsensowne, rodzi się w nim wyraźne doświadczenie egzystencjalnej pustki i próżni¹⁶. W takim kontekście świat postrzegany jest jako absurdalny i bezsensowny, co Frankl¹⁷ nazywał patologią ducha czasu. B. Hołyst¹⁸ twierdzi, iż utrata celów do których człowieka dąży, prowadzi nieuchronnie do niezaspokojenia potrzeby sensu życia i pojawienia się poczucia bezsensu życia. W tym stanie bardzo istotna jest realna samoocena człowieka. Zdarza się bowiem, iż zawyżona samoocena może powodować potrzebę nieustannych osiągnięć, wyróżniania się i ciągłej dominacji. Rezultatem tego może być obiektywna i subiektywna sytuacja osamotnienia. W sytuacji zanizzonej samooceny rodzi się brak zaufania do siebie, nieśmiałość, w konsekwencji może powstać swoisty stan społecznej izolacji człowieka, a także poczucie osamotnienia¹⁹. K. Dąbrowski²⁰ postawił tezę, iż każdy człowiek staje się człowiekiem w ciągu całego swojego życia. Zawdzięcza to dokonywanym przez siebie wyborom oraz realizowaniu odkrywanych wartości egzystencjalnych. W przypadku kiedy następuje utrata sensu życia, człowiek odczuwa brak przekonania o pozytywnej wartości własnej działalności życiowej oraz doświadcza intensywnych negatywnych emocji. Żyje w egzystencjalnej pustce, w której nie może się odnaleźć i zupełnie nie potrafi się zrealizować²¹. K. Dąbrowski²² uważał, iż „psychologia uczuć i psychologia wartości (...O mogą być jednym z zasadniczych źródeł przebudowy moralnej społeczeństw przez zaprzęgnięcie ich w służbę ideałów humanistycznych, w służbę osobowości człowieka”.

Natomiast V. E. Frankl²³ uważał, że sens życia zakotwiczony jest w samym życiu. Rozumiał przy tym, iż życie posiada podwójne znaczenie, po pierwsze jako byt ludzki dany, a po drugie jako byt ludzki zadany, tzn. którego realizacja jest naszą powinnością i za którego kształt jesteśmy odpowiedzialni. W tym aspekcie można powiedzieć, iż sens życia polega na twórczym odniesieniu się do własnego bytowania, na wzięciu swojego losu we własne ręce i skierowaniu swojej duchowej egzystencji ku wartościom obiektywnym. Osoba ludzka ma potencjał podejmowania i rozwijania relacji interpersonalnych i wejścia w osobowe bycie. Skrajnym przypadkiem utraty sensu życia są myśli samobójcze i depresje²⁴.

A. T. Beck²⁵ w teorii powstawania depresji, mówi o dwóch mechanizmach jej genezy. Jednym z nich jest triada poznawcza, a drugim błędy logicznego myślenia. Na triadę poznawczą składają się negatywne myśli na temat własnego „ja”,

¹⁶ M. Z. Stepulak, dz. cyt., 2016, s. 1054.

¹⁷ Zob. V. E. Frankl, dz. cyt., 2010.

¹⁸ B. Hołyst, *Przywrócenie życia*, PWN, Warszawa 1991.

¹⁹ M. Z. Stepulak, dz. cyt., 2016, s. 1054.

²⁰ K. Dąbrowski, *Osobowość i jej kształtowanie przez dezintegrację pozytywną*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979; K. Dąbrowski, *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*, PWN, Warszawa 1989.

²¹ M. Z. Stepulak, dz. cyt., 2016, s. 1055.

²² K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa 2021, s. 144.

²³ Zob. V.E. Frankl, dz. cyt., 1998.

²⁴ M. Z. Stepulak, dz. cyt., 2016, s. 1055; por. M. Z. Stepulak, *Wybrane zagadnienia z medycyny pastoralnej*, Petit Skład-Druk-Oprawa, Lublin 2010; J. Mariański, *W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne*. Wyd. KUL, Lublin 1990; P. Oleś, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005.

²⁵ A. T. Beck, *Depression. Clinical, Experimental and Theoretical Aspects*, Harper & Row, New York 1967.

teraźniejszości i przyszłości²⁶. Człowiek, który utracił poczucie sensu życia, uważa, iż jest człowiekiem ułomnym, bezwartościowym i nieodpowiedzialnym. Nosi w sobie przekonanie, że nigdy nie zazna osobistego szczęścia, we wszystkim widzi zło. Błędnie interpretuje wszystkie przeszkody i uważa, że są one nie do pokonania. Wobec nowych wyzwań na przyszłość czuje się zupełnie bezradny. Starając się myśleć o przyszłości ma przekonanie, że niepomyślne wydarzenia, z którymi teraz ma do czynienia, mogą pojawiać się nieprzerwanie, a przyczyną ich wystąpienia będą wyłącznie jego osobiste niedoskonałości. Beck²⁷ uważa, iż systematycznie pojawiające się błędy logicznego myślenia są drugim mechanizmem utraty sensu życia. Wyróżnia pięć następujących błędów: arbitralne wnioskowanie, abstrakcja selektywna, nadmierne uogólnianie, wyolbrzymianie i pomniejszanie oraz personalizacja. Arbitralne wnioskowanie polega na wyciąganiu wniosków na podstawie niewielkiej liczby przesłanek, a nawet ich braku. Abstrakcja selektywna charakteryzuje się koncentracją na nieistotnych szczegółach przy równoczesnym pominięciu istotnych aspektów danej sytuacji. Nadmierne uogólnianie odnosi się do wyciągania ogólnych wniosków dotyczących braku wartości, zdolności lub aktywności na podstawie tylko jednego faktu. Wyolbrzymianie i pomniejszanie to poważne błędy oceny, w których małe negatywne wydarzenia są wyolbrzymiane, a pozytywne wyraźnie pomniejszane. Personalizacja polega na braniu na siebie odpowiedzialności za wszystkie negatywne wydarzenia na świecie²⁸.

Utrata sensu życia może prowadzić zwłaszcza u ludzi religijnych do pojawienia się kryzysów religijnych. Kryzysowi religijnemu towarzyszą zwykle następujące symptomy: 1) podwyższony lęk, człowiek staje się nerwowy, przestraszony, ciągle antycypuje, że wkrótce wydarzy się coś bardzo groźnego. Pojawiają się przy tym objawy fizjologiczne: kołatanie serca, bóle w klatce piersiowej, nadmierne pocenie się, trudności w koncentracji, bezsenność i ogólne rozdrażnienie; 2) depresja, w tym stanie człowiek doświadcza takich przeżyć, jak: poczucie odrzucenia, smutek, rozczarowanie, rozpacz, poczucie małowartościowości, pesymizm, bezradność, koncentracja na sobie; 3) gniew i poczucie winy, w tym przypadku poczucie winy ma charakter neurotyczny, nie oznacza to tylko przyznania się do popełnionego zła, lecz łączy się z chęcią ukrycia prawdy²⁹. Wydaje się, iż utrata sensu życia wprowadza człowieka w trudną i niebezpieczną sytuację pojawienia się depresji.

5. Kształtowanie sensu życia

A. Adler³⁰ twierdził, iż kształtowanie się sensu życia ma wartość i znaczenie tylko wtedy, kiedy człowiek, dążąc do doskonałości, włączy się w system wzajemnej zależności z kosmosem oraz wspólnotę z ludźmi i Bogiem. Kształtowanie sensu życia w obecnym stanie kryzysu moralnego i kryzysu aksjologicznego, nabiera coraz większego znaczenia. Rodzą się nowe problemy i dylematy związane z pytaniami dotyczącymi tego, jak ożywić sens życia, jak pomóc ludziom w odnalezieniu

²⁶ M. Z. Stepulak, dz. cyt., 2010, s. 86–87.

²⁷ A. T. Beck, dz. cyt., 1967.

²⁸ Tamże, s. 86–87.

²⁹ J. Makselon, *Dynamika religijności*, [w:] *Psychologia dla teologów*, red. J. Makselon, Papieski Wydział Teologiczny, Kraków 1990, s. 283–314.

³⁰ A. Adler, dz. cyt., s. 243.

pełni bytu oraz pełni życia. Biorąc pod uwagę założenie Frankla³¹ (...), że człowiek jest istotą duchową, należy zwrócić szczególną uwagę na współczesne wychowanie człowieka w wymiarze religijnym i duchowym. Człowiek musi być ujmowany integralnie, to znaczy, że w proces wychowania powinny być włączone wszystkie jego wymiary³². Sens życia, który zostaje otwarty w ludzkiej egzystencji jest nieodzownym fundamentem człowieczeństwa. Kształtowanie sensu życia, to zdaniem Frankla³³ odkrywanie i urzeczywistnianie wartości. Ten proces zakłada następujące działania: 1) jedna z możliwości urzeczywistniania wartości to działanie polegające na konkretnym kształtowaniu świata; 2) kolejna możliwość polega na przeżywaniu świata, przyswajaniu sobie, wchłanianiu piękna oraz prawdy bytu; 3) ostatnia możliwość urzeczywistniania wartości to cierpienie i znoszenie losu. J. Michalski³⁴ twierdzi, że człowiek pojmowany jako permanentne stawanie się, daje rację bytu swojego jestestwa, jeżeli opiera swoją egzystencję na prawdzie o sobie samym. Odkrywanie sensu życia jest wykraczaniem poza własne „ja” i realizowaniem możliwości spełniania siebie³⁵.

Wychowanie duchowe skoncentrowane na kształtowaniu sensu życia, znajduje swój adekwatny grunt w systemie rodzinnym. Istotnym elementem poczucia prawdziwego sensu życia jest religijna wiara, a tę najwcześniej i najpełniej zdobywa się w rodzinie, do tego dochodzi wychowania ku miłości i nadziei. Bez tych cnót bowiem człowiek traci sens życia. Dom rodzinny nazywany jest słusznie „Kościołem domowym”, wspólnotą łaski i modlitwy, szkołą cnót ludzkich i chrześcijańskiej miłości. Sens życia to zbiór przekonań i ściśle związanych z nimi zasad i norm postępowania, których podstawowym celem jest ukierunkowanie życia każdego człowieka na Boga³⁶. Każda chrześcijańska rodzina i poszczególni jej członkowie winni zatem spełniać pewne postulaty: 1) nie powinni uciekać od rzeczywistości ziemskich, lecz pełnić wolę Bożą w codziennych obowiązkach, mają odnajdywać Boga, kochać Go i pomóc innym osiąść miłość; 2) mają przeżywać nadzieję chrześcijańską pośród świata, dając jej stale wyraz swym postępowaniem oraz przeciwstawiając się złu; 3) w swej działalności doczesnej i ziemskiej mają zawsze kierować się wiarą i miłością. Kształtowanie w rodzinie sensu życia zmierza do dojrzałej religijności jej członków. Człowiek kształtuje sens życia, gdy otwiera się na miłość i miłością potrafi się dzielić³⁷. Waga chrześcijańskiej miłości bierze się z konieczności pogodzenia przykazania miłości ze zwykłym, ludzkim, emocjonalno-uczuciowym zaangażowaniem, z trudnością poddającym się racjonalnym argumentom: jak kochać, nie kochając? oraz jak kochać, nienawidząc? Jeśli człowiek nie odwoła się do Boga, to nie jest w stanie odpowiedzieć na powyższe pytania i może nawet w takiej sytuacji stracić sens życia. Człowieka, który posiada sens życia można by nazwać człowiekiem

³¹ V. E. Frankl, dz. cyt., 1998.

³² M. Z. Stepulak, dz. cyt., 2020.

³³ Zob. V. E. Frankl, dz. cyt., 1998, 2010.

³⁴ J. T. Michalski, *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla* Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011.

³⁵ M. Z. Stepulak, dz. cyt., 2016, s. 1056.

³⁶ M. Z. Stepulak, *Kształtowanie się dojrzałej religijności w rodzinie*, [w:] *Rodzina jako Kościół domowy*, red. A. Tomkiewicz, W. Wieczorek, Wyd. KUL, Lublin 2010, s. 483–495.

³⁷ M. Z. Stepulak, *Specyfika wychowania duchowego w systemie rodzinnym*, [w:] *Specyfika wychowania w systemie rodzinnym*, red. M. Z. Stepulak, Innovatio Press Wyd. Naukowe Wyższe Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Lublin 2013, s. 205–223.

„wewnętrznym”. Wchodzi on coraz bardziej w świat głębszych, religijnych przeżyć i prawdziwego duchowego doświadczenia. Jest to zachowanie religijne polegające na całkowitym i zdecydowanym zwróceniu się do Boga, a nie tylko zawróceniem z błędnych dróg życiowych³⁸. Sens życia łączy się zatem w nierozzerwany sposób z religijnością osoby ludzkiej.

6. Badania empiryczne

W części empirycznej zostanie zaprezentowana strategia badań własnych, narzędzie badawcze, cel badań oraz ilościowa i jakościowa interpretacja uzyskanych wyników badań.

Strategia badań

W badaniach uczestniczyło 189 osób, w tym 25 mężczyzn i 164 kobiet (w przeliczeniu na dane procentowe odpowiednio: 13,23% i 86,77%). Taka proporcja płci jest wypadkową kierunków studiów, które są wysoko sfeminizowane.

Tabela1. Płeć osób badanych

I.p.	Płeć	N	%
1.	Kobiety	164	86,77
2.	Mężczyźni	25	13,23
	Razem	189	100,00

Źródło: badania własne

Grupę badawczą stanowili studenci z dwóch uczelni: Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku oraz Wyższej Szkoły Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie. Pierwsza z wymienionych uczelni ma charakter publiczny (państwowy), natomiast druga niepubliczny. Tego rodzaju grupy są charakterystyczne dla takich kierunków studiów jak: pedagogika, praca socjalna, psychologia oraz bezpieczeństwo wewnętrzne. Powyższe kierunki studiów są w znacznym stopniu sfeminizowane, chociaż psychologia i bezpieczeństwo wewnętrzne stanowiły mało liczne grupy, gdyby były większe, liczba mężczyzn byłaby większa w proporcji do kobiet.

Badania były przeprowadzone w listopadzie 2021 roku w przerwach po między zajęciami. Studenci odpowiadali pisemnie na poszczególne pytania ankietowe w obecności prowadzącego badania. Udział w badaniach był całkowicie dobrowolny a oddawane ankiety były anonimowe. Badani studenci podawali jedynie swój wiek, płeć, kierunek studiów i miejsce zamieszkania. W niniejszej pracy nie stawia się hipotezy głównej ani hipotez szczegółowych, ponieważ sformułowane w ankiecie pytania wyznaczają kierunek eksploracji naukowych dociekań. Ankieta jest narzędziem „miękkim” mającym szczególne zastosowanie w badaniach jakościowych, dlatego też byłyby trudności z precyzyjną weryfikacją stawianych wcześniej hipotez.

³⁸ Tamże, s. 205–223; M. Z. Stepulak, *Wybrane zagadnienia z psychologii pastoralnej*, Wyższe Seminarium Duchowne Siedlce-Opole, Lublin 2007; M. Z. Stepulak, *Koncepcja człowieka jako osoby w psychologii polskiej*, [w:] *Koncepcja człowieka w wybranych obszarach psychologii*, red. M. Z. Stepulak, Innovatio Press Wyd. Naukowe Wyższe Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Lublin 2013, s. 59–74.

a/. Narzędzie badawcze

Na potrzeby badawcze zostało zastosowane narzędzie badawcze w postaci ankiety. Ankieta składa się z instrukcji, metryczki, deklaracji religijności oraz dziewięć pytań o charakterze otwartym. Na końcu ankiety umieszczone jest podziękowanie.

ANKIETA – SENS ŻYCIA W SYTUACJI PANDEMII COVID-19

Instrukcja: Poniższa ankieta ma charakter anonimowy. Proszę o udzielenie szczerych i pełnych odpowiedzi na podane niżej pytania. Kolejność udzielania odpowiedzi jest dowolna (należy podać numer pytania, na które odpowiadamy). Można dostać dodatkowe kartki na odpowiedzi.

Dane personalne:

Płeć.....

Wiek:.....

Kierunek studiów.....

Miejsce zamieszkania.....

1. Podziel się krótko Twoją wiedzą na temat COVID-19?
2. Na ile zmieniła się jakość Twojego życia w czasie trwającej pandemii?
3. Co sądzisz o przyszłości w kontekście pandemii?
4. Podaj własną definicję sensu życia?
5. Jaki jest związek sensu życia z Twoją osobistą religijnością?
6. Dlaczego niektórzy ludzie tracą sens życia?
7. Jakie jest Twoje zdanie na temat sensu życia w aspekcie dalszego występowania COVID-19?
8. W jaki sposób ludzie poszukują sensu życia?
9. Jaki jest związek sensu życia z poziomem wykształcenia osoby?
10. Na ile miłość i przyjaźń przyczyniają się do wzrostu poczucia sensu życia?
11. W jakim stopniu podejmowana była przez Ciebie profilaktyka chroniąca przed zakażeniem się COVID-19?
12. Co sądzisz na temat szczepień przeciw COVID-19?
13. Jakie jest Twoje zdanie na temat realizacji zajęć dydaktycznych metodą nauczania zdalnego?
14. Jakie są Twoje propozycje w walce z rozprzestrzenianiem się wirusa COVID-19?

Dziękuję za udział w badaniach. Uzyskane informacje posłużą w przygotowaniu nowych metod profilaktyki i pomocy psychologicznej osobom dotkniętym COVID-19.

b/. Cele badań

Podejmując badania należy uwzględnić ich cel. W tym przypadku istotny był zarówno cel teoretyczny, jak i praktyczny. Cel teoretyczny dotyczył dokonania krytycznej analizy i syntezy naukowych koncepcji sensu życia w dobie pandemii COVID-19 w rozumieniu katolickim, jak i laickim. Natomiast cel praktyczny odnosił się do wykorzystania powyższej interpretacji koncepcji sensu życia w dobie pandemii COVID-19 oraz wyników badań w praktyce duszpasterstwa akademickiego, a także popularyzacji pastoralnych wniosków postawionych po naukowej analizie przeprowadzonych badań empirycznych.

c/. Analiza i interpretacja ilościowa i jakościowa uzyskanych wyników badań

Tabela 2. Kierunki studiów badanych studentów

L.p.	Kierunki studiów	N	%
1.	Pedagogika	97	51,33
2.	Praca socjalna	49	25,93
3.	Psychologia	18	9,52
4.	Bezpieczeństwo wewnętrzne	25	13,22
	Razem	189	100,00

Źródło: badania własne

Ponad połowa badanych osób to studenci pedagogiki (51,33%). Pozostała część badanych osób to studenci takich kierunków jak: praca socjalna (25,93%), psychologia (9,52%) oraz bezpieczeństwo wewnętrzne (13,22%). Zdecydowana większość to studenci Wydziału Nauk Humanistycznych i Informatyki Mazowieckiej Uczelni Publicznej. Są to studenci studiów trybu stacjonarnego takich kierunków jak: pedagogika, praca socjalna oraz bezpieczeństwo wewnętrzne. Druga, zdecydowanie mniej liczna grupa to studenci Wydziału Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie, którzy studiują w trybie niestacjonarnym. W tym przypadku byli to studenci takich kierunków jak: praca socjalna oraz psychologia.

Tabela 3. Przedziały wiekowe badanych osób

L.p.	Przedział wiekowy	N	%
1.	19–24	166	87,84
2.	25–30	3	1,59
3.	31–36	6	3,17
4.	37–42	7	3,70
5.	43–48	7	3,70
	Razem	189	100,00

Źródło: badania własne

W tej grupie badawczej przeważają studenci w przedziale wiekowym 19–24 r.ż., które studiują pedagogikę, pedagogikę specjalną, psychologię, bezpieczeństwo wewnętrzne oraz pracę socjalną. Jest to grupa stanowiąca 87,84%. Druga grupa to osoby w przedziale wiekowym 25–30 r.ż., co stanowi jedynie 1,59% badanych. Są to studenci niestacjonarni. Pozostali badani to osoby w przedziale wiekowym 31–36 r.ż. co stanowi 3,17%, 37–42 r.ż. 3,70% oraz 43–48 r.ż. 3,70%. Osoby z ostatnich czterech grup studiują takie kierunki jak: praca socjalna oraz psychologia. Studenci stacjonarni podjęli naukę na Wydziale Nauk Humanistycznych i Informatyki Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku, natomiast dwie pozostałe grupy to studenci Wydziału Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie. Studenci wywodzą się zarówno ze studiów licencjackich, II stopnia jak i jednolitych magisterskich.

Tabela 4. Podziel się krótko Twoją wiedzą na temat COVID-19

L.p. Kategorie odpowiedzi	N	%
1. COVID-19 jest chorobą układu oddechowego o dużym zasięgu terytorialnym i szybkim rozprzestrzenianiu się. Pozostawia po sobie skutki psychiczne, społeczne, ekonomiczne i zdrowotne.	104	55,03
2. COVID-19 ma charakterystyczne objawy: utrata węchu i smaku, katar, problemy z oddychaniem	28	14,81
3. Istnieje łatwe zakażenie się drogą kropelkową, przez brak dystansu pomiędzy osobami.	20	10,59
4. Nie mam wystarczającej wiedzy na temat COVID-19	21	11,11
5. Istnieje propaganda medialna na temat COVID-19 (zastraszanie ludzi)	10	5,29
6. Poszerzam swoją wiedzę na temat COVID-19	6	3,17
Razem	189	100,00

Źródło: badania własne

Badani studenci w większości (55,03%) definiują COVID-19 jako chorobę układu oddechowego o dużym zasięgu terytorialnym (globalnym) i dynamicznym rozprzestrzenianiu się. 14,81% badanych wymienia charakterystyczne objawy COVID-19, takie jak: utrata węchu i smaku, katar, problemy z oddychaniem. 10,59% kolejnych osób twierdzi, iż istnieje łatwe zakażenie się drogą kropelkową przez brak zachowania dystansu pomiędzy poszczególnymi osobami. 11,11% osób deklaruje, że nie ma wystarczającej wiedzy na temat COVID-19, a 3,17% pragnie poszerzyć swoją wiedzę na temat tejże pandemii. Nieliczna grupa osób uważa, iż istnieje propaganda medialna na temat COVID-19 w formie zastraszania ludzi. Warto zatem zwrócić uwagę na wybrane wypowiedzi badanych studentów:

K. lat 23: *Jest to wirusowa choroba zakaźna. Pandemia wybuchła w Chinach w Wuhan w 2019 roku. W Polsce pojawiła się w marcu 2020 roku. Pandemia zmieniła życie wszystkich ludzi, zostały zamknięte szkoły, zajęcia odbywały się zdalnie. Praca częściowo również odbywała się zdalnie. Zostały wprowadzone obostrzenia. Aktualnie zaczyna się kolejna fala pandemii.*

K. lat 23: *Wirus do Polski przybył na początku 2020 roku. Wtedy to rozpoczęła się światowa pandemia COVID-19. Główne objawy zakażenia to kaszel, duszności, wysoka temperatura ciała, utrata węchu i smaku. Z powodu wielotysięcznych zachorowań zamknięto sklepy, szkoły, restauracje, siłownie i inne gałęzie gospodarki, aby ograniczyć rozprzestrzenianie się wirusa.*

K. lat 39: *COVID-19 jest to pandemia, która zniszczyła nie tylko fizyczne części organizmu, ale przede wszystkim jego psychiczną sferę. Pandemia ta wzdusiła strach, różne obawy i lęki przez kontaktami z innymi ludźmi. COVID-19 odizolowała człowieka od człowieka.*

K. lat 23: *Jest to wirus, który zawładnął całym światem i wzbudził w ludziach wielki niepokój. Wielu ludzi też zmarło w wyniku jego powikłań. Myślę, że jest to nieco groźniejsze przeziębienie. Obecnie są szczepionki przeciwko COVID-19.*

K. lat 23: *Jest coraz więcej zachorowań. Ludzie nie chcą się szczepić. Należy zasłaniać usta i nos, ponieważ tą drogą można się właśnie zarazić. Należy dezynfekować ręce. Wiem też, że jest kilka odmian i różne ich objawy.*

K. lat 19: *Zaraźliwa, wirusowa choroba, szybko się rozprzestrzeniająca. Ten sam wirus pod inną nazwą spotykany był już wcześniej w środowisku naturalnym. W szerszej skali pojawił się pod koniec 2019 roku. COVID-19 wyrócił wszystko do góry nogami.*

Tabela 5. Na ile zmieniła się jakość Twojego życia w czasie trwającej pandemii?

L.p. Kategorie odpowiedzi	N	%
1. Jakość życia zmieniła się na gorsze	108	57,14
2. Pandemia podwyższyła jakość życia	31	16,40
3. Jakość życia nie zmieniła się	30	15,87
4. Pandemia nieznacznie podniosła sens życia	17	9,00
5. Nie wiem	3	1,59
Razem	189	100,00

Źródło: badania własne

Pojawienie się pandemii zdecydowanie uwarunkowało jakość życia osób badanych. Kierunek zmiany jakości życia miała charakter negatywny. Według 57,14% badanych stwierdziła, że z powodu pandemii ich jakość życia zmieniła się na gorsze. Osoby te cierpiały na ograniczenie relacji interpersonalnych z innymi osobami, a zwłaszcza ze studentami należącymi do ich grup akademickich. Natomiast 16,40% badanych zadeklarowała, iż ich jakość życia podwyższyła się, dla 9% badanych pandemia podniosła ich sens życia. 15,87% uważa, iż w czasie trwania pandemii ich jakość życia nie zmieniła się. Dla badanych studentów istotną zmianą było wprowadzenie obowiązkowego nauczania zdalnego. Dla wielu z nich ten fakt wpłynął na obniżenie ich sensu życia. W tym aspekcie ważne są przykładowe wypowiedzi badanych studentów:

K. lat 19: *W czasie pandemii jakość mojego życia polepszyła się. Może się to wydawać paradoksalne. Odizolowanie się od ludzi, dla mnie osoby introwertywnej było zbawieniem. Przed komputerem nie stresowałam się tak jak na uczelni. Zyskałam dużo czasu dla siebie, dzięki czemu mogłam zadbać o swoje dobro bardziej gdy miało to miejsce przed pandemią. Jedymin minusem był smutek wynikający z tęsknoty do rodziny nie mieszkającej ze mną w tym samym miejscu.*

K. lat 23: *Jakość mojego życia zmieniła się w czasie pandemii. Stosuję dystans społeczny, zakładam maseczki, które czasami są niewygodne, ograniczam spotkania ze znajomymi, gdyż boję się o własne zdrowie.*

K. lat 23: *Na mnie pandemia wpłynęła pozytywnie, ponieważ przez izolację od ludzi z racji, że wszystko było zamknięte zmotywowałam się do ćwiczeń. Udało mi się zbliżyć wagę. Nie przeszedłam COVID-19 z silnymi objawami, lecz delikatnie.*

K. lat 39: *Jakość życia nie zmieniła się diametralnie. Co prawda życie rodzinne uległo zmianom na lepsze. Więcej czasu spędzaliśmy z rodziną. Tym bardziej, że w tym czasie pandemicznym życie tak pędziło jak przed pandemią.*

K. lat 24: *Uważam, że jakość mojego życia się pogorszyła. Głównym powodem są zamknięte uczelnie i miejsca pracy. Pracując i ucząc się zdalnie, przesiadywałam po 12 godzin dziennie przed komputerem. Spędzając ten czas samemu w pokoju, straciłam kontakt z wieloma znajomymi, co odbiło się na moim zdrowiu psychicznym i fizycznym.*

M. lat 22: *Nie zauważyłem, żeby drastycznie zmieniło się moje życie w czasie trwania pandemii.*

Tabela 6. Co sądzisz o przyszłości w kontekście pandemii?

L.p.	Kategorie odpowiedzi	N	%
1.	Będziemy odczuwać negatywne skutki pandemii	65	34,40
2.	COVID-19 będzie uznawany za jedną z nowych chorób i sytuacja ustabilizuje się	59	31,21
3.	Pandemia będzie jeszcze trwała bardzo długo	25	13,23
4.	Trudno określić przyszłość z pandemią	19	10,05
5.	Nadzieja na szybkie zakończenie pandemii	15	7,94
6.	Nie mam zdania	6	3,17
	Razem	189	100,00

Źródło: badania własne

Badani studenci wymienili swoje spostrzeżenia związane z przyszłością pandemii. 34,40% badanych stwierdziło, iż nadal będziemy odczuwać negatywne skutki pandemii. Natomiast dla 31,21% badanych COVID-19 będzie uznawany za jedną z nowych chorób. Stąd też sytuacja pandemiczna ustabilizuje się. Wydaje się, iż tego rodzaju hipotezy i prognozy miały charakter bardziej życzeniowy niż rzeczywisty. Pokazują to dwie pierwsze kategorie, gdzie wyniki pozostają w stosunku 1 do 1. Zdaniem 13,23% badanych pandemia będzie jeszcze trwała bardzo długo. Osoby te uważają, iż COVID-19 to zbyt poważne zagrożenie, aby mogło szybko się zakończyć, stąd też duży pesymizm. 10,05% badanych studentów ma trudności z określeniem w przyszłości życia z pandemią. Tylko 7,94% badanych ma nadzieję na szybkie zakończenie pandemii, a 3,17% nie ma zdania na temat przyszłości w naszym życiu pandemii. A oto wybrane wypowiedzi:

K. lat 24: *Sądzę, że z roku na rok uodparniamy się, a przynajmniej wzmacniamy naszą odporność na wirusa. Co za tym idzie, możemy wprowadzać mniej obostrzeń z roku na rok, co mam nadzieję w najbliższej przyszłości pozwoli nam wrócić do codzienności sprzed pandemii.*

K. lat 20: *Myślę, że ta choroba będzie na porządku dziennym, podobnie jak grypa.*

K. lat 21: *Uważam, że życie będzie cięższe, ponieważ wszystko drożeje, ciężiej dostać się do lekarzy specjalistów.*

K. lat 20: *Pandemia musi się skończyć, ponieważ ludzie mają jej dość. Dużo osób popadło w różne choroby, na przykład w depresję. Musimy się nauczyć żyć z tą chorobą i umieć ją leczyć.*

K. lat 20: *Uważam, że wirus wciąż będzie powodował zachorowania, będą kolejne fale, lecz to wszystko będzie zakłamane, zawyżone, niezgodne z rzeczywistością.*

K. lat 19: *Uważam, że panująca dalej pandemia spowoduje upadek rynku i gospodarki. Wszelkie usługi i przedsiębiorcy upadną, gdyż nie będą mieli możliwości rozwoju, jak i spadnie zapotrzebowanie na dane zasoby.*

Tabela 7. Podaj własną definicję sensu życia?

L.p.	Kategorie odpowiedzi	N	%
1.	Sens życia daje: rodzina, miłość, przyjaciele, praca, zdrowie	53	28,04
2.	Sens życia to motywacja do realizacji własnych celów	40	21,17
3.	Sens życia to poszukiwanie i poczucie szczęścia	30	15,87
4.	Sens to bycie dla drugiego człowieka, to dobre relacje ze światem społecznym	26	13,76
5.	Sens to realizacja swojego życiowego powołania	19	10,05
6.	Brak odpowiedzi	8	4,23
7.	Inne	8	4,23
8.	Sens życia to droga rozwoju duchowego i religijnego	5	2,65
	Razem	189	

Źródło: badania własne

Badani studenci podawali własną definicję sensu życia zbliżoną do preferowanej przez nich hierarchii wartości. Stąd też młodzież studencka definiuje, iż sens życia daje: rodzina, miłość, przyjaciele, praca, zdrowie. Kategoria tej odpowiedzi stanowi 28,04%. Druga kategoria odpowiedzi koncentruje się z kolei na tym, iż: sens życia to motywacja do realizacji własnych celów (21,17%). Studenci stworzyli również definicję sensu życia w postaci kategorii: sens życia to poszukiwanie i poczucie sensu życia. W ten sposób wypowiedziało się 15,87% badanych studentów. Czwarta kategoria wypowiedzi ma wymiar społeczny, odnosi się bowiem do bycia dla drugiego człowieka w kontekście dobrych relacji ze światem społecznym. Taką definicję sensu życia podało 13,76% badanych. 10,05% studentów uważa, iż sens życia oznacza realizację swojego życiowego powołania. Zastanawiające jest to, iż tylko 2,65% badanych łączy poczucie sensu życia z obszarem życia duchowego i religijnego. Wskazuje to na niespójność myślenia i brak holistycznego podejścia. Materialne podejście do rozumienia sensu życia kwestionuje transcendentálną naturę osoby ludzkiej. Poza tym studenci zbyt mocno wpisani są w schematyczne i redukcjonistyczne myślenie na temat sensu życia. Wyrażnie rozgraniczają rzeczywistość *sacrum* od rzeczywistości *profanum*. 8,46% badanych nie udzieliło odpowiedzi, bądź wskazywali nieadekwatne definicje.

K. lat 20: *Sens życia to inaczej stan, gdzie się chce żyć.*

K. lat 20: *Moim sensem życia jest odkrycie przede wszystkim tego, czego jeszcze nie dane było mi poznać. Jest tak wiele miejsc, kultur, nowych języków, książek, ludzi, hobby, jakie chciałabym odkryć. Myśl dotycząca poznania choć małej części tego co mi nieznane utrzymuje mnie przy życiu i rozpala we mnie chęć do odkrywania, ciągłego poszukiwania. To daje mi motywację do korzystania z życia, jednocześnie ukazuje jak mało czasu na ziemi mamy, jak powinniśmy czerpać radość z każdego dnia.*

K. lat 20: *Sens życia to dążenie do celu, chęć podążania zgodnie z wyznaczonym sobie celem.*

K. lat 19: *Sens życia to oddanie się swoim pasjom, dążenie do samorealizacji, aby osiągnąć dalsze sukcesy.*

K. lat 21: *Sens życia – według mnie – to odkrywanie, poszukiwanie nowych doświadczeń, ciągły rozwój. Sensem życia jest przeżywanie tego życia, a nie tak jak podczas pandemii przetrwania.*

M. lat 33: *Jest to poczucie, że podejmowane działania przynoszą nam satysfakcję i budują naszą bezpieczną przyszłość.*

Tabela 8. Jaki jest związek sensu życia z Twoją osobistą religijnością?

L.p.	Kategorie odpowiedzi	N	%
1.	Istnieje ścisły związek między sensem życia a osobistą religijnością	84	44,44
2.	Nie ma związku między sensem życia a osobistą religijnością	51	27,00
3.	Nie mam zdania	30	15,86
4.	Jestem niewierzący/niepraktykujący	14	7,40
5.	Jest związek między sensem życia a religijnością ale poza Kościołem	5	2,65
6.	Jestem wierzący, ale jest to moja prywatna sprawa	5	2,65
	Razem	189	100,00

Źródło: badania własne

Badani studenci wskazywali na ile sens życia jest koherentny z ich osobistą religijnością. Chociaż w swoich definicjach sensu życia nie wiązali go z religijnym znaczeniem, to w tym przypadku korelację taką znajdowali. Być może działa się to dlatego, iż powyższe pytanie miało charakter nieco sugerujący. W tym kontekście aż 44,44% badanych twierdziło, iż istnieje ścisły związek pomiędzy sensem życia a osobistą religijnością. Natomiast 27% studenci uważa, iż nie ma związku między sensem życia z osobistą religijnością. Spora liczba osób, bo aż 15,86% nie miała swojego zdania na ten temat. 7,40% badanych osób zadeklarowało się jako niewierzący i niepraktykujący. Natomiast 2,65% twierdziło, iż istnieje wprawdzie związek między sensem życia a religijnością ale poza Kościołem. Natomiast 2,65% uważała, iż ich wiara jest ich prywatną sprawą. Taka kategoria odpowiedzi odkrywa niską kompetencję religijną, ponieważ wiara jest publiczną postawą świadczenia o Bogu. A oto wybrane wypowiedzi badanych osób:

K. lat 20 : *Mój sens życia nie ma żadnego związku z religijnością.*

K. lat 19: *Swoje życie oddaję Bogu. Wierzę, że ma On dla mnie plan, a przez to moje życie ma sens.*

K. lat 19: *Nie wierzę w Kościół.*

K. lat 39: *Istnieje bardzo ścisły związek pomiędzy sensem życia a osobistą religijnością.*

M. lat 46: *Nie ma żadnego związku między sensem życia a osobistą religijnością.*

K. lat 38: *Wiara pomaga mi utrzymać na naczelnym miejscu takie wartości jak rodzina. Daje mi zatem wysokie poczucie sensu życia.*

Tabela 9. Dlaczego niektórzy ludzie tracą sens życia?

L.p.	Kategorie odpowiedzi	N	%
1.	Przeżycie traumy, utrata dóbr materialnych, bliskiej osoby oraz brak wsparcia	70	37,03
2.	Zagubienie życiowe, koncentracja na pracy i rywalizacja oraz utrata relacji z Bogiem	57	30,16
3.	Porzucenie celu życia lub jego brak.	22	11,64
4.	Pandemia COVID-19 oraz inne towarzyszące choroby	16	8,47
5.	Popadanie w depresję	12	6,35
6.	Brak odpowiedzi	12	6,35
	Razem	189	100,00

Źródło: badania własne

Studenci uczestniczący w badaniach wśród najbardziej istotnych przyczyn utraty sensu życia wymieniają: przeżycie traumy, utrata dóbr materialnych, bliskiej osoby oraz brak wsparcia (37,03%). W tym przypadku można mówić o wydarzeniach losowych, materialnych i psychicznych doświadczeniach, z którymi człowiek nie jest w stanie sobie poradzić. Dla 30,16% istnieją takie przyczyny jak: zagubienie życiowe, koncentracja na pracy i rywalizacja oraz utrata relacji z Bogiem. Kategoria ta zawiera w sobie odpowiedzi wskazujące na to, iż utrata sensu życia wynika z braku relacji z Bogiem. Człowiek o słabej i chwiejnej wierze religijnej stosuje szereg mechanizmów obronnych, m.in. racjonalizacja czy projekcja. W swojej niedojrzałej religijności nie potrafi zrozumieć istoty i specyfiki osobowej relacji na linii: Bóg-człowieka. Kolejna przyczyna ważna dla 11,64% badanych studentów to porzucenie celu życia lub jego brak, a dla 8,47% pandemia COVID-19 oraz inne towarzyszące choroby. 6,35% badanych uważa, iż utrata sensu życia wynika z popadania w depresję, a kolejne 6,35% osób nie było w stanie udzielić żadnej odpowiedzi. Wybrane cechy, charakterystyczne dla rodziny reprezentowane są przez takie wypowiedzi jak:

K. lat 23: *Niektórzy ludzie tracą sens życia, gubią się w nim. Uważam, że jest to całkowicie normalne. Ważne jest natomiast, aby w takiej sytuacji poradzić sobie i na nowo odnaleźć sens życia.*

K. lat 40: *Ponieważ odchodzą od Boga, nie mają celu, pieniądze z czasem ich nie zadawalają. Nie mają spokoju ducha.*

K. lat 31: *Trudno powiedzieć, różne są przyczyny w zależności od człowieka. Losowe zdarzenia, trudy codzienności itp.*

K. lat 42: *Bo tracąc poczucie tego co jest naprawdę ważne.*

M. lat 21: *Wynika to ze słabej sytuacji ekonomicznej i popadania w uzależnienia.*

K. lat 21: *Nie odnajdują radości w niczym, mogą też mieć na to wpływ inni ludzie.*

Tabela 10. Jakie jest Twoje zdanie na temat sensu życia w aspekcie dalszego występowania COVID-19?

L.p. Kategorie odpowiedzi	N	%
1. Bez zmian	50	26,46
2. Utrata sensu życia	50	26,46
3. Wszystko wróci do normy	36	19,04
4. Pesymistyczna wizja przyszłości	22	11,64
5. Brak odpowiedzi	16	8,46
6. Nie mam zdania	15	7,94
Razem	189	100,00

Źródło: badania własne

W kontekście powyższego pytania istotne było zdanie osób badanych na temat sensu życia w aspekcie dalszego występowania COVID-19. 26,46% badanych studentów uważa, iż ich postawa pozostanie bez zmian. Oznacza to, że ich sposób codziennego funkcjonowania pozostanie na takim samym poziomie. Ta sama liczba badanych, to znaczy 26,46% twierdzi, iż w dalszym czasie trwania pandemii nastąpi u wielu ludzi zjawisko utraty sensu życia. 19,04% badanych deklaruje, iż wszystko wróci do normy, natomiast kolejna część badanych jest przekonania o nadchodzącej pesymistycznej wizji przyszłości. 7,94% osób badanych nie ma zdania na ten

temat. W tym kontekście można by powiedzieć, iż nie ma zdecydowanych i licznych wypowiedzi, które wskazywałyby na jedną klarowną tendencję na przyszłość. A oto wybrane odpowiedzi:

K. lat 21: *Jeżeli pandemia dalej będzie trwać ludzie coraz bardziej będą tracić sens życia.*

K. lat 38: *Wiele osób przewartościowuje swoje życie. Innym będzie trudno odnaleźć się w nowych warunkach.*

K. lat 21: *Moje zdanie na temat trwania COVID-19 jest takie, że będą trochę występowały częstsze zachorowania, ale później wszystko się unormuje.*

K. lat 25: *Sądzę, że COVID-19 to głównie polityka, a póki trwa nie będzie spokoju i sens życia zostanie zaburzony.*

K. lat 23: *Uważam, że należy się nie załamywać i starać się iść dalej przez życie.*

K. lat 21: *Z jednej strony pozytywnie, ponieważ czas spędzony sam z sobą jest ważny, ale z drugiej strony ludzie też potrzebują kontaktu z innymi.*

Tabela 11. W jaki sposób ludzie poszukują sensu życia?

L.p. Kategorie odpowiedzi	N	%
1. Poszukują miłości, przyjaźni, życia rodzinnego, Boga	74	39,15
2. Podejmują osobistą refleksję, rozpoczynają terapię, poszukują hobby, rozmawiają z ludźmi, czekają na sens życia	59	31,21
3. Realizują własne marzenia i cele oraz zdobywają pieniądze	35	18,53
4. Nie wiem	12	6,35
5. Brak odpowiedzi	9	4,76
Razem	189	100,00

Źródło: badania własne

Zdecydowana większość badanych studentów odnajduje bardzo pozytywne sposoby na poszukiwanie sensu życia. 39,15% badanych twierdzi, iż takim sposobem jest poszukiwanie miłości, przyjaźni, życia rodzinnego, a także Boga. Z kolei 31,21% badanych wskazuje na inny sposób. Ich zdaniem bowiem należy podejmować osobistą refleksję, rozpoczynać terapię, odkrywać nowe hobby, rozmawiać z ludźmi, bądź też spokojnie czekać na sens życia, mając nadzieję, iż taki moment nastąpi. Trzeci sposób to realizacja własnych marzeń i celów oraz zdobywanie pieniędzy (18,53%). 6,35% odpowiedziało, iż nie ma na ten temat wiedzy, a 4,76% nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Można zatem powiedzieć, iż ludzie znajdują adekwatne sposoby aby odnaleźć poczucie sensu życia i poczucie szczęścia. Warto przytoczyć następujące przykładowe odpowiedzi:

K. lat 20: *Ludzie poszukują sensu życia w towarzystwie, znajomych, ale także w swoich partnerach. Inni zaś mogą go szukać swoim hobby czy pracy. Moim zdaniem to zależy od osobowości danej osoby i co ją uszczęśliwia.*

K. lat 20: *Uważam, że ludzie poszukują sensu życia w różny sposób, np. nauka, kształcenie się, szukanie miłości, założenie rodziny, jak również często wpadają w nałogi związane z używkami.*

K. lat 20: *Przed wszystkim rozmyślają o życiu, rozmawiają z bliskimi, próbują robić to co kochają, np. znaleźć pracę, w której czują się dobrze, rozwijają swoje hobby i zainteresowania. Próbują po prostu znaleźć coś, co nadaje życiu sens.*

K. lat 20: *Poszukuję nowych rzeczy, pragnę znaleźć drugą połówkę, aby przekazać swoją miłość, znaleźć zrozumienie i poczucie bezpieczeństwa.*

K. lat 20: *Nie potrafię odpowiedzieć na to pytanie. W moim przypadku ja go nie musiałam szukać. Wszystko przyszło samo. Żyję każdego dnia dla miłości, dla szczęścia, które przynosi mi każdy dzień w otoczeniu najbliższych.*

Tabela 12. Jaki jest związek sensu życia z poziomem wykształcenia osoby?

L.p. Kategorie odpowiedzi	N	%
1. Nie ma związku pomiędzy sensem życia a poziomem wykształcenia	90	47,62
2. Sens życia ściśle odnosi się do poziomu wykształcenia	73	38,62
3. Brak odpowiedzi	15	7,94
4. Nie wiem	8	4,23
5. Wysoki poziom wykształcenia utrudnia poszukiwanie sensu życia	3	1,59
Razem	189	100,00

Źródło: badania własne

W aspekcie powyższego pytania 47,62% badanych studentów oświadczyła, iż nie ma związku pomiędzy sensem życia o poziomem wykształcenia. Natomiast 38,62% osób stwierdziło, że sens życia ściśle odnosi się do poziomu wykształcenia. Można powiedzieć, iż te dwie kategorie odpowiedzi był dominujące z przewagą kategorii pierwszej, gdzie nie został zauważony związek między sensem życia a poziomem wykształcenia. Oznacza to, iż sens życia leży „w zasięgu” zarówno ludzi o niskim poziomie wykształcenia, jak i wysokim poziomie wykształcenia. Sens życia zatem jest znaczącą wartością niezależną, nie odnoszącą się kompetencji i kwalifikacji natury intelektualnej. Bardzo zastanawiające są następujące kategorie odpowiedzi: 7,94% brak odpowiedzi. Na uwagę zasługuje także kategoria mówiąca o tym, iż wysoki poziom wykształcenia utrudnia poszukiwanie sensu życia (1,59%). A oto przykłady wypowiedzi:

K. lat 21: *Według mnie to nie ma żadnego związku, bo można być profesorem i nie mieć żadnego sensu życia i być nieszczęśliwym a osoba niewykształcona może mieć pewne cele, być szczęśliwa i mieć sens życia, na przykład rodzina lub coś innego. Zależy kto jakie ma cele i marzenia.*

K. lat 20: *Sądzę, iż osoba wykształcona będzie miała łatwiej w życiu na przykład w kontekście znalezienia pracy przez co jej sens życia będzie lepszy niż osoby bez wykształcenia, która ma trudności i nie widzi sensu w dalszym życiu.*

K. lat 21: *Dla niektórych ludzi dalsze wykształcenie jest właśnie sensem życia.*

K. lat 20: *Im bardziej jest się zaradnym, tym sens życia jest coraz większy. Nie uważam jednak, że wykształcenie ma na to wpływ. Można być bardzo wykształconym i nie widzieć sensu życia i mniej wykształconym i go widzieć oraz odwrotnie. Główną rolę odgrywa w tym przypadku zaradność.*

K. lat 21: *Związek sensu życia z wykształceniem wiąże się z tym, że osoba która znalazła swój sens życia kształci się w tym, zdobywa kolejne szczeble wykształcenia.*

M. lat 32: *Brak związku. Można być szczęśliwym bez wykształcenia a nieszczęśliwym z różnymi tytułami naukowymi i odwrotnie.*

Tabela 13. Na ile miłość i przyjaźń przyczyniają się do wzrostu poczucia sensu życia?

L.p.	Kategorie odpowiedzi	N	%
1.	Miłość i przyjaźń przyczynia się do wzrostu poczucia sensu życia	163	86,24
2.	Miłość i przyjaźń w jakimś stopniu przyczynia się do wzrostu poczucia sensu życia	16	8,47
3.	Brak odpowiedzi	7	3,70
4.	Nie mam zdania	2	1,06
5.	Nie ma żadnej zależności	1	0,53
	Razem	189	100,00

Źródło: badania własne

Według 86,24% badanych studentów miłość i przyjaźń przyczynia się do wzrostu poczucia sensu życia. Natomiast druga kategoria odpowiedzi odnosi się do stwierdzenia: miłość i przyjaźń w jakimś stopniu przyczynia się do wzrostu poczucia sensu życia (8,47%). Tego rodzaju odpowiedzi wyrażają potrzebę zdobywania miłości i przyjaźni jako najbardziej pożądanych wartości. W podsiadanie tychże wartości głęboko wpisane jest poczucie sensu życia. Jedynie jedna osoba (0,53%) nie zauważa żadnego związku pomiędzy miłością i przyjaźnią a wzrostem poczucia sensu życia. 1,06% nie ma zdania na ten temat, a 3,70% osób nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Potwierdzeniem tego są następujące wypowiedzi osób badanych:

K. lat 32: *Ma to znaczenie w ogromnym stopniu.*

K. lat 49: *Dają wiele pozytywnych chwil zapadających w pamięci, wywołujących dobre samopoczucie, poczucie przynależności i bezpieczeństwa oraz szczęście, które może być sensem życia.*

K. lat 21: *Miłość i przyjaźń przyczyniają się bardzo do wzrostu poczucia sensu życia, ponieważ mamy dla kogo żyć i dla kogo czynić dobro.*

M. lat 19: *Miłość i przyjaźń dają sens życia, masz osoby z którymi możesz spędzać czas, które polegają na tobie a ty na nich i ciągle jesteś szczęśliwy i sprawia ci to radość i przyjemność z chodzenia po tym świecie.*

K. lat 21: *Miłość i przyjaźń jest ważna w sensie życia ponieważ mamy dla kogo żyć. Dostajemy wsparcie, czułość, bliskość, która jest potrzebna, aby nie być smutnym i samotnym. Każdy człowiek potrzebuje kogoś.*

K. lat 19: *Bardzo przyczyniają się, gdyż są to bardzo ważne wartości dla każdego człowieka. Człowiek w takiej sytuacji czuje, że nie jest sam.*

Tabela 14. W jakim stopniu podejmowana była przez Ciebie profilaktyka chroniąca przed zakażeniem się COVID-19?

L.p.	Kategorie odpowiedzi	N	%
1.	W wysokim stopniu	128	67,72
2.	Profilaktyka nie była podejmowana	16	8,47
3.	W średnim stopniu	14	7,41
4.	W słabym stopniu	13	6,88
5.	Poziom profilaktyki systematycznie spadał	12	6,35
6.	Brak odpowiedzi	6	3,17
	Razem	189	100,00

Źródło: badania własne

Powyższa tabela dotyczy podejmowanej profilaktyki chroniącej przed zakażeniem COVID-19. 67,72% osób stwierdziło, iż podejmowały profilaktykę w wysokim stopniu. Oznacza to, iż dostosowywały się do wszystkich obostrzeń i zaleceń wydawanych przez Ministerstwo Zdrowia i Rząd. W tym przypadku chodzi o decyzję związaną ze szczepieniem się. 8,47% studentów nie podejmowało żadnej profilaktyki. Podejmowanie profilaktyki w średnim stopniu było udziałem 7,41% osób, natomiast w słabym stopniu dotyczyło to 6,88%. 6,35% badanych studentów stwierdziło, iż poziom stosowanej przez nich profilaktyki systematycznie spadał. 3,17% osób nie było w stanie udzielić żadnej odpowiedzi. Należy podkreślić, iż powyższe dane stawiają osoby badane w dobrym świetle, ponieważ oznacza to przyjmowanie postawy obywatelskiej nacechowanej dojrzałością związaną z odpowiedzialnością za innych. A oto wybrane wypowiedzi:

K. lat 20: *Na początku bardzo się tego przestrzegało, ponieważ było to nowe, nieznane oraz media zastraszały wszystkich. Obecnie dbam o swoją odporność, suplementuję witaminy, a maseczkę zakładam w razie konieczności.*

K. lat 21: *W miarę rozsądku, nie mówię, że tej choroby nie ma, ale nie wierzę w nią w takim stopniu jak mówią media. Na grype ludzie też umierali i umierają ale nikt o tym głośno nie mówi.*

K. lat 20: *Jestem młodą kobietą, nie wiem co czeka mnie w przyszłości. Chcę być na pewno wspaniałą mamą, a jakakolwiek szczepionka to ingerencja w moje ciało.*

K. lat 20: *Jestem zaszczepiona dwiema dawkami, używam maseczki w komunikacji miejskiej czy w sklepie, dbam o higienę rąk.*

K. lat 21: *Używanie maseczki, dezynfekcja rąk, unikanie tłumu, rezygnacja ze spotkań.*

K. lat 19: *Nie podejmowałam żadnej profilaktyki. Dostosowałam się do zasad (maseczki, dystans itd.) jednak nie szczepiłam się i nie podejmowałam żadnych kroków ze względu na strach i brak poczucia bezpieczeństwa, które powinna zagwarantować służba zdrowia i państwo.*

Tabela 15. Co sądzisz na temat szczepień przeciw COVID-19?

L.p. Kategorie odpowiedzi	N	%
1. Jestem przeciwna(y) szczepieniom	68	35,98
2. Jestem za szczepieniami	60	31,75
3. Szczepienia powinny być dobrowolne	33	17,46
4. Nie mam zdania	20	10,58
5. Szczepienie wywołuje groźne skutki uboczne	8	4,23
Razem	189	100,00

Źródło: badania własne

Wyniki powyższe są dosyć zaskakujące bowiem 35,98% badanych studentów jest przeciwna szczepieniom przeciw COVID-19. Natomiast 31,75% jest za szczepieniami. Wynik ten z jednak z pewnością niższy od średniej krajowej. 17,46% badanych uważa, iż szczepienia powinny być dobrowolne, odpowiedź taka jest zaskakująca ponieważ nikt nikogo nie zmuszał do szczepień przeciw COVID-19. Spora liczba studentów nie miała zdania na ten temat, co stanowiło 10,58% badanych. Natomiast 4,23% studentów udzieliło odpowiedzi, iż szczepienie wywołuje groźne skutki uboczne. Stosunkowo wysoka liczba osób przeciwna szczepieniom może stanowić przedmiot

dalszych, głębszych analiz. Polskie społeczeństwo bowiem niezależnie od wieku wyraża negatywne opinie wobec szczepień. W postawach tych zauważa się niski poziom konformizmu, skrajny indywidualizm, brak racjonalnych uzasadnień, a nawet pojawiają się teorie spiskowe.

K. lat 19: *Są niezbędne w walce z pandemią.*

K. lat 19: *Uważam, że szczepienia przeciw COVID-19 są ważnym czynnikiem w walce z pandemią. Jednak powinny być przetestowane na większej liczbie osób, przez dłuższy okres czasu.*

K. lat 19: *Jestem przeciwko szczepieniom, ponieważ moim zdaniem mają one gorsze skutki uboczne niż sam COVID-19.*

K. lat 38: *Myślę, iż jest to wolny wybór każdego człowieka.*

K. lat 31: *Są potrzebne. Osoby, które nie mają przeciwwskazań powinny przyjąć szczepionkę.*

K. lat 21: *Sądzę, że jest to niepotrzebne. Osoby po szczepieniach też chorują i umierają. Po szczepieniach występują często powikłania.*

Tabela 16. Jakie jest Twoje zdanie na temat realizacji zajęć dydaktycznych metodą nauczania zdalnego?

L.p. Kategorie odpowiedzi	N	%
1. Zajęcia zdalne oceniam pozytywnie	84	44,44
2. Zajęcia zdalne oceniam negatywnie	66	34,93
3. Zajęcia zdalne mają mocne i słabe strony	25	13,22
4. Powinno być nauczanie hybrydowe	6	3,17
5. Brak odpowiedzi	5	2,65
6. Nie mam zdania	3	1,59
Razem	189	100,00

Źródło: badania własne

Powyższe wyniki dotyczą oceny nauczania zdalnego w uczelniach wyższych w sytuacji pandemii COVID-19. Zajęcia zdalnie ocenia pozytywnie 44,44% badanych studentów. Głównymi zaletami zdaniem studentów jest oszczędność związana z dojazdami na uczelnię, więcej czasu na życie rodzinne, łatwość zaliczenia egzaminów, więcej czasu na rekreację i wypoczynek oraz unikanie zarażenia. Natomiast 34,93% studentów ocenia nauczanie zdalne negatywnie. Studenci z tej grupy uważają, iż przez tego rodzaju nauczanie zdecydowanie obniża się jakość kształcenia akademickiego. Zanikają relacje interpersonalne z koleżankami i kolegami ze studiów. Brakuje również realnych relacji z nauczycielami akademickimi. Studenci ci odznaczają się silną motywacją do nauki i podjęcia trudu w zdobywaniu wiedzy akademickiej. 13,22% badanych uznaje, iż zajęcia zdalne mają swoje mocne i słabe strony. 3,17% badanych uważa, iż najlepszym rozwiązaniem byłyby zajęcia hybrydowe. 2,65% osób nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie, a 1,59% nie ma zdania na ten temat. W tym aspekcie można by przytoczyć przykłady odpowiedzi:

K. lat 21: *Uważam, że jest bardzo zły sposób, aby się czegoś rzetelnie nauczyć.*

K. lat 23: *Nie są złe, ale potrzebne są przy tym zajęcia stacjonarne, aby w sposób bezpośredni zdobywać wiedzę naukową.*

K. lat 19: *Uważam, że przy takich zachorowaniach zajęcia powinny być zdalne. Będąc na uczelni mamy większą szansę na zachorowanie. Sądzę, że w domu uczymy się nawet lepiej niż na uczelni, ze względu na to, iż nie myśli się o pandemii.*

K. lat 20: *Jest to jakiś sposób nauczania. Jednak nie tak efektywny jak zajęcia stacjonarne, na przykład w domu nie jesteśmy tak bardzo skupieni, robimy inne rzeczy, gdy wykładowca prowadzi zajęcia on-line.*

K. lat 31: *Jest to metoda bardzo niedopracowana. W niektórych sytuacjach komfortowa, lecz w dłuższym okresie czasu nie jest dobrym rozwiązaniem. Osobiście dla mnie metoda ta łączyła się z dużym dyskomfortem.*

K. lat 19: *W czasie trwania pandemii nauczanie zdalne sprawdza się doskonale.*

Tabela 17. Jakie są Twoje propozycje w walce z rozprzestrzenianiem się wirusa COVID-19?

L.p. Kategorie odpowiedzi	N	%
1. Przestrzeganie zaleceń	61	32,28
2. Wprowadzić obowiązkowe nauczanie zdalne i pracę zdalną	35	18,52
3. Wprowadzić obowiązek szczepień	26	13,76
4. Nie mam pomysłu na walkę z COVID-19	25	13,23
5. Powrót do normalnego życia	19	10,05
6. Brak odpowiedzi	14	7,40
7. Nie wierzyć manipulacjom medialnym	5	2,64
8. Wprowadzenie skutecznego leku na COVID-19	4	2,12
Razem	189	100,00

Źródło: badania własne

Ostatnie pytanie ankiety dotyczyło propozycji własnych związanych z walką z wirusem COVID-19. 32,28% badanych studentów proponuje aby w dalszym ciągu przestrzegać zaleceń jako profilaktyki przed zakażeniem. Badani studenci w 18,52% uważają, iż w tej sytuacji należy wprowadzić obowiązkowe nauczanie zdalnie i pracę zdalną. 13,76% badanych postuluje wprowadzenie obowiązku szczepień przeciw COVID-19. 13,23% nie ma żadnego pomysłu na walkę z COVID-19. Do tego można by dołączyć grupę osób, które nie udzieliły żadnej odpowiedzi (7,40%). Kolejna grupa osób badanych (10,05%) uważa, iż w walce z pandemią skuteczne może okazać się podejmowanie wszelkich działań zmierzających do powrotu do normalnego życia. Chodzi tutaj o uruchomienie silnej motywacji „ku życiu”, 2,64% badanych postuluje, aby nie wierzyć manipulacjom medialnym, które zastraszają ludzi negatywnymi konsekwencjami wynikającymi z pandemii. Natomiast 2,12% uważa, iż skuteczne w walce z COVID-19 byłoby wprowadzenie skutecznego leku. Dowodem na te kategorie są następujące odpowiedzi:

K. lat 22: *Według mnie nie ma idealnych środków na rozprzestrzenianie się wirusa. Gdy pomad 100 lat temu po zakończeniu I wojny światowej wybuchła epidemii hiszpanki nie było maseczek i płynów dezynfekujących.*

K. lat 26: *Obowiązkowe szczepienia, po kilku latach sprawdzanie szczepionek, do tego czasu zajęcia hybrydowe na uczelniach wyższych i Uniwersytecie III Wieku. Noszenie maseczek w okresie przejściowym w skupiskach ludzi.*

K. lat 23: *Moją propozycją jest zmiana obostrzeń, na przykład przejście w miarę możliwości na nauczanie zdalne i pracę zdalną.*

K. lat 24: *Osoby, które mogą przyjmować szczepionki powinny to robić. Myślę, że szczepienia przeciw COVID-19 są najlepszym sposobem aby wyeliminować wirusa.*

M. lat 27: *Uważam, że wirus powinien być uznany za chorobę sezonową podobnie jak grypa. Mamy przecież szczepionki, ma powstać lek, który być może będzie pomocą dla osób niezaszczepionych. Uważam również, iż powinno się odejść od obostrzeń, które aktualnie są wprowadzane.*

K lat 23: *Zachęcić wszystkich ludzi do szczepień. Na jakiś czas zamknąć uczelnie, przedszkola i szkoły oraz żłobki, aby liczba zakażeń ustała, a przynajmniej zmalała. Przypominać ludziom o maseczkach i dezynfekcji.*

Podsumowanie i wnioski

W badaniach empirycznych uczestniczyło 189 osób. Byli to studenci pochodzący z dwóch uczelni. Pierwsza z nich to Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku, a druga to Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie. Podejmowana problematyka dotyczyła zarówno w części teoretycznej, jak i empirycznej odnosiła się do zagadnienia sensu życia w dobie pandemii COVID-19. Badania przeprowadzane były przy końcu 2021 roku, kiedy obowiązywały dosyć znaczne obostrzenia dotyczące walki z koronawirusem. Przystępując do analizy i interpretacji uzyskanych wyników badań warto zwrócić uwagę na przedziały wiekowe badanych studentów. Najliczniejszą grupę stanowili studenci z przedziału wiekowego 19–24 r.ż. Stanowiło to 87,84% wszystkich badanych. Taki stan rzeczy przyczynił się do zwrócenia szczególnej uwagi na spostrzeganie rzeczywistości przez studentów głównie z powyższego przedziału wiekowego. Studenci wykazali się bardzo dobrą wiedzą na temat COVID-19. Ponad połowa badanych określała COVID-19 jako chorobę układu oddechowego o szybkim rozprzestrzenianiu się. Pozostawia po sobie skutki psychiczne, społeczne, ekonomiczne i zdrowotne. Pozostałe osoby wskazywały na charakterystyczne symptomy koronawirusa. Ciekawe odpowiedzi dotyczyły pytania: na ile zmieniła się jakość Twojego życia w czasie trwającej pandemii? Dla prawie 60% studentów jakość życia zmieniła się na gorsze. Podobny procent badanych zadeklarował, iż dla nich jakość życia nie zmieniła się. 9% badanych oświadczyło, iż pandemia nieznacznie podniosła sens życia. W kontekście powyższych badań można stwierdzić, iż pandemia spowodowała dużą dynamikę w postawach wobec sensu życia. Podobnie kształtowały się odpowiedzi co do kolejnego pytania: co sądzisz o przyszłości w kontekście pandemii? Część osób przyszłość widzi w bardzo pesymistyczny sposób. Druga część badanych określała przyszłość w sposób bardziej optymistyczny. Niektórzy z badanych wyrażają przekonanie, iż COVID-19 będzie zauważany za jedną z nowych chorób, a sytuacja zacznie się stabilizować. Około 10% badanych studentów uważa, iż trudno jest określić przyszłość z pandemią. Badani mieli za zadanie podać własną definicję sensu życia. Zdecydowana większość (około 90%) definicję sformułowała zgodnie z preferowanymi przez siebie wartościami, takimi jak: rodzina, miłość, przyjaźń, praca, zdrowie, realizowanie osobistego celu, poszukiwanie szczęścia, bycie dla drugiego człowieka, realizacja własnego powołania. Mogłoby się wydawać, iż badani łączy sens życia z wysokim poziomem rozwoju duchowego i religijnego. Jednak dla prawie 8% badanych kwestia sensu życia jest zagadnieniem mało interesującym. Kolejne pytanie dotyczy wprost związku sensu życia z osobistą religijnością. Odpowiedzi w tym przypadku pozostają w sprzeczności z definicjami sensu życia (bez wymiaru religijnego i duchowego). 44,44% badanych uważa bowiem, iż istnieje ścisły związek

pomiędzy sensem życia a osobistą religijnością. 27% studentów uważa z kolei, iż nie ma żadnego związku pomiędzy sensem życia a osobistą religijnością. Wydaje się, iż takie wyniki badań pochodzą z pewnej sugestii zawartym w pytaniu ankietowym. Mimo tego można mówić o pewnym przekonaniu znaczącej części młodych ludzi, iż istnieje ścisły związek pomiędzy sensem życia a osobistą religijnością. Przeciwnicy tego pozytywnego związku stosują pewne mechanizmy obronne. 7,40% badanych deklaruje się jako osoby niewierzące bądź niepraktykujące, a jeśli są wierzące to jest to kwestia prywatna (2,65%). Może zachodzić pozytywna relacja: sens życia z osobistą religijnością, ale poza instytucjonalnym Kościołem (2,65%). Znaczące jest to, że 15,86% badanych nie ma ten temat zdania. Bardzo ciekawym wydaje się być pytanie dotyczące przyczyn utraty sensu życia. Ponad 37% badanych wymieniło takie kategorie jak: trauma, utrata dóbr materialnych, utrata bliskiej osoby oraz brak wsparcia. Natomiast ponad 30% badanych wymieniło takie doświadczenia egzystencjalne jak: zagubienie życiowe, koncentracja na pracy i rywalizacja oraz utrata relacji z Bogiem. Badani z tej grupy dostrzegli zatem wyjątkowy, religijny wymiar przyczyn natury religijnej. Trzecia grupa odpowiedzi znowu odnosi się do przyczyn czysto ludzkich. Chodzi bowiem o porzucenie celu życia lub całkowity jego brak (11,64%). Inne przyczyny utraty sensu życia to: COVID-19 (8,47%) i depresja (6,35%). Odpowiedzi nie udzieliło jedynie 6,35%. Co do sensu życia w wymiarze dalszego występowania pandemii COVID-19 badani wyrażają niezbyt optymistyczne opinie. 26,46% twierdzi, iż w tym zakresie nie występują widoczne zmiany. Tyle samo badanych jest przekonanych, iż nastąpi dalsza utrata sensu życia. Przyszłość będzie bardzo pesymistyczna (11,64%). Tylko 19,04% uważa, że wszystko wróci do normy. Aż ponad 16% studentów nie udzieliło żadnej odpowiedzi bądź nie miało własnego zdania na ten temat. Badani podali sposoby odnajdywania sensu życia: 39,15% studentów poszukuje miłości, przyjaźni, życia rodzinnego oraz Boga. Druga grupa odpowiedzi (31,21%) podejmuje osobistą refleksję, rozpoczyna terapię, odkrywa swoje hobby, rozmawia z ludźmi, bądź też czeka na pojawienie się sensu życia. Trzecia grupa odpowiedzi koncentruje się na realizacji własnych marzeń i celów, a także na zdobywaniu pieniędzy (18,5%). Zdobywanie pieniędzy daje im przy tym poczucie szczęścia. Ponad 11% badanych nie ma wiedzy na ten temat, albo nie udziela żadnej odpowiedzi. Istotnym wydaje się być pytanie dotyczące związku sensu życia z poziomem wykształcenia. Dla prawie połowy badanych osób (47,62%) nie ma związku pomiędzy sensem życia a poziomem wykształcenia. Jednakże dla 38,62% osób sens życia ściśle odnosi się do poziomu wykształcenia osoby. Pozostałe kategorie odpowiedzi nie wnoszą niczego nowego do analizy odpowiedzi. Kolejne pytanie odnosiło się do zagadnienia: na ile miłość i przyjaźń przyczyniają się do wzrostu poczucia sensu życia. Zdecydowana większość osób stwierdziła, iż miłość i przyjaźń przyczynia się do wzrostu poczucia sensu życia (86,24%) oraz, że miłość i przyjaźń w jakimś sensie przyczynia się do wzrostu poczucia sensu życia (8,47%). Razem daje to około 95% odpowiedzi. Pozostałe 5% uważa, iż nie ma żadnej zależności, nie wyraża swojego zdania bądź nie udziela odpowiedzi. Wyraźnie pokazuje to, iż takie wartości jak miłość i przyjaźń prowadzą do wysokiego dobrostanu, co przyczynia się do wzrostu poczucia sensu życia. Istotnym elementem badań była kwestia podejmowania profilaktyki chroniącej przed zakażeniem się COVID-19. Badani generalnie podejmowali profilaktykę w wysokim stopniu, co stanowiło 67,72%. Natomiast przez 8,47% profilaktyka była podejmowana w stopniu średnim. 8,47% badanych nie podejmowało profilaktyki,

natomiast w stopniu nieznacznym robiło to 6,88%. Poziom profilaktyki systematycznie spadał w przypadku 6,35% badanych studentów. Można powiedzieć, iż większość badanych dostosowywała się do obostrzeń i podejmowała stosowną profilaktykę związaną z pandemią. Bardzo rozbieżne odpowiedzi dotyczyły postaw osób badanych wobec szczepień przeciw COVID-19. Prawie 36% osób było przeciwnych szczepieniom, natomiast 31,75% opowiadała się za szczepieniami. Odrębną kategorię stanowią odpowiedzi, dotyczące tego, aby szczepienia były dobrowolne (17,46%). Niektóre osoby (4,23%) wyrażają przekonanie, iż szczepienia wywołują groźne skutki uboczne. Spora liczba osób, prawie 11% nie ma zdania na temat szczepień. Sytuacja pandemiczna spowodowała, iż na uczelniach zaczęto wprowadzać obowiązek nauczania zdalnego. Zdania badanych studentów na ten temat są bardzo podzielone. Prawie 45% studentów ocenia nauczanie zdalne pozytywnie, a 35% negatywnie. 13% badanych dostrzega mocne i słabe strony zajęć zdalnych. Jedynie 3,17% osób uważa, iż powinno się wprowadzić nauczanie hybrydowe. Taka polaryzacja postaw określa grupę badanych opowiadających się za dobrymi stronami nauczania zdalnego, jako tych, którzy nie przywiązują zbyt dużej uwagi do wartości jaką jest ciekawość poznawcza. Motywacja do nauki tych osób nie jest zbyt wysoka. Natomiast osoby nastawione negatywnie do nauczania zdalnego mają wysoką ciekawość poznawczą oraz wysoki poziom socjalizacji. Przejawia się to m.in. dużą potrzebą relacji interpersonalnych. Ostatnie pytanie ankietowe dotyczyło podania własnej propozycji w walce z wirusem COVID-19. Zdecydowana większość badanych, ponad 75% uważa, iż na przyszłość należy przestrzegać zaleceń, wprowadzić system nauczania i pracy w formie zdalnej, starać się wracać do normalnego życia, nie wierzyć manipulacjom medialnym oraz wprowadzić skuteczny lek. Ta droga charakteryzuje się dużą racjonalnością, połączoną ze skutecznym działaniem.

Streszczenie:

Niniejszy artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny. Podstawowy problem dotyczy sensu życia w sytuacji pandemii COVID-19 w świetle badań studentów. Część teoretyczna stanowi podstawę badań. Zawiera ona zagadnienia związane m.in. z definicją sensu życia, jego typologią, z różnymi podejściami do sensu życia. Ważne jest również odniesienie do zaburzeń poczucia sensu życia i procesu kształtowania sensu życia. Na bazie części teoretycznej zostało opracowane narzędzie badawcze w postaci ankieta, która oprócz metryczki posiada 14 pytań otwartych, odnoszących się do trzech podstawowych obszarów badawczych: 1) sensu życia; 2) problemu pandemii koronawirusa; 3) nauczania zdalnego w czasie pandemii. Badania zostały przeprowadzone przy końcu 2021 roku w sytuacji nasilonej pandemii i wprowadzanych obostrzeń. Próba badawcza liczyła 189 osób. Byli to studenci dwóch uczelni: Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku z Wydziału Nauk Humanistycznych i Informatyki oraz Wyższej Szkoły Nauk społecznych z siedzibą w Lublinie z Wydziału Nauk Społecznych. Badania zostały przeprowadzone osobiście przez Autora tego artykułu. Studenci byli zainteresowani badaniami, na ogół ich odpowiedzi były ciekawe z punktu merytorycznego. Nadawały się one bowiem do naukowej analizy. W artykule została zastosowana podwójna analiza i interpretacja wyników badań: ilościowa i jakościowa. Na końcu znajduje się innowacyjne i oryginalne podsumowanie i wnioski.

Słowa kluczowe: młodzież akademicka, nauczanie zdalne, pandemia COVID-19, sens życia, zagrożenie

Summary:

The sense of meaning in life in the time of the coronavirus pandemic in the light of student research

This article is theoretical and empirical in nature. The basic problem concerns the meaning of life in the situation of the COVID-19 pandemic in the light of student research. The theoretical part is the basis of the research. It includes issues related to, inter alia, with the definition of the meaning of life, its typology, with different approaches to the meaning of life. It is also important to refer to disturbances in the sense of meaning in life and the process of shaping the meaning of life. On the basis of the theoretical part, a research tool was developed in the form of a questionnaire, which, in addition to the record, has 14 open questions relating to three basic research areas: 1) the meaning of life; 2) the problem of the coronavirus pandemic; 3) distance learning during a pandemic. The research was conducted at the end of 2021 in a situation of a severe pandemic and introduced restrictions. The research sample consisted of 189 people. They were students of two universities: the Masovian Public University in Płock from the Faculty of Humanities and Computer Science and the University of Social Sciences in Lublin from the Faculty of Social Sciences. The research was conducted personally by the author of this article. The students were interested in the research, and their answers were generally interesting from the point of view of the content. They were suitable for scientific analysis. The article uses a double analysis and interpretation of research results: quantitative and qualitative. At the end, there is an innovative and original summary and conclusions.

Keywords: academic youth, distance learning, COVID-19 pandemic, meaning in life, threat

Bibliografia:

1. Adler A., *Sens życia*, PWN, Warszawa 1986.
2. Beck A.T., *Depression. Clinical, Experimental and Theoretical Aspects*, Harper & Row, New York 1967.
3. Dąbrowski K., *Osobowość i jej kształtowanie przez dezintegrację pozytywną*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.
4. Dąbrowski K., *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*, PWN, Warszawa 1989.
5. Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa 2021.
6. Frankl V.E., *Homo patiens*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1998: Instytut Wydawniczy PAX.
7. Frankl V.E., *Wola sensu*, Wyd. Czarna Owca, Warszawa 2010.
8. Hołyst B., *Przywrócenie życiu*, PWN, Warszawa 1991.
9. Klamut R., *Typy struktury sensu życia a treści celów wybieranych do realizacji*, Roczniki Psychologiczne 2010, t. 15, nr 4, 139–158.
10. Królikowski P., Rusecki M., *Sens życia*, [w:] Encyklopedia katolicka 2012, t. 17, TN KUL, Lublin, s. 1424–1426.
11. Makselon J., *Dynamika religijności*, [w:] *Psychologia dla teologów*, red. J. Makselon, Papieski Wydział Teologiczny, Kraków 1990, s. 283–314.
12. Mariański J., *W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne*. Wyd. KUL, Lublin 1990.
13. Michalski J.T., *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla* Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011.

14. Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Zysk i S-ka, Poznań 2000.
15. Oleś P., *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005.
16. Popielski K., „Sens” i „wartość” życia jako kategorie antropologiczno-psychologiczne, [w:] K. Popielski (red.), *Człowiek – Pytanie otwarte*, red. K. Popielski, RW KUL, Lublin 1987, s. 107–139.
17. Popielski K., *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, RW KUL, Lublin 1993.
18. Popielski K., *Doświadczenie sensu i jego znaczenie dla egzystencji*, [w:] *Człowiek. Wartości. Sens*, red. K. Popielski, RW KUL, Lublin 1996, s. 55–60.
19. Stepulak M. Z., *Wybrane zagadnienia z psychologii pastoralnej*, Wyższe Seminarium Duchowne Siedlce-Opole, Lublin 2007.
20. Stepulak M. Z., *Wybrane zagadnienia z medycyny pastoralnej*, Petit Skład-Druk-Oprawa, Lublin 2010.
21. Stepulak M. Z., *Kształtowanie się dojrzałej religijności w rodzinie*, [w:] *Rodzina jako Kościół domowy*, red. A. Tomkiewicz, W. Wieczorek, Wyd. KUL, Lublin 2010a, s. 483–495.
22. Stepulak M. Z., *Koncepcja człowieka jako osoby w psychologii polskiej*, [w:] *Koncepcja człowieka w wybranych obszarach psychologii*, red. M. Z. Stepulak, Innovatio Press Wyd. Naukowe Wyższe Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Lublin 2013, s. 59–74.
23. Stepulak M. Z., *Specyfika wychowania duchowego w systemie rodzinnym*, [w:] *Specyfika wychowania w systemie rodzinnym*, red. M. Z. Stepulak, Innovatio Press Wyd. Naukowe Wyższe Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Lublin 2013a, s. 205–223.
24. Stepulak M. Z., *Sens życia*, [w:] *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wyd. Encyklopedyczne, Radom 2016, s. 1051–1057.
25. Stepulak M. Z., *Duchowość chrześcijańska współczesnego człowieka*, Wyd. Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku, Płock 2020.
26. Stepulak M. Z., *Teologiczne i pastoralne uwarunkowania postaw wobec małżeństwa i rodziny w świetle badań studentów*, *Warszawskie Studia Teologiczne*, XXXIII/2/2020a, s.71–102.
27. Stepulak M. Z., *Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania zdalnego nauczania uczniów w okresie wczesnoszkolnym*, [w:] *Nauczyciel w przestrzeni cyfrowej. Perspektywa teoretyczna i praktyczne implikacje*, red. B. Cieśleńska, E. Wiśniewska, Wyd. Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku, Płock 2021, s. 165–175.
28. Zaborowski Z., *Notatnik psychologa*, ENETEIA, Warszawa 1999.



The dignity of the human person in the teaching of Blessed Stefan Cardinal Wyszyński

Prof. related dr hab. Wojciech Słomski – University of Economics and Human Sciences in Warsaw

Born June 15, 1969 in Warsaw. He graduated from the Faculty of Philosophy of the University of Warsaw and the Faculty of Theology of the Stefan Cardinal Wyszyński University, doctorate in philosophy of culture at the Institute of Philosophy of the University of Warsaw, habilitation in the history of philosophy at the Faculty of Philosophy at the University of Presove and at the Faculty of Theology of the Catholic University of Košice in the field of dogmatic theology. Multiple doctor honoris causa. Since 2005, he has been a titular professor of humanities.

Introduction

An attempt to define 'personal dignity' in the Catholic social teaching.

Dignity is an internal, innate and natural mark of man, independent of the social and historical context. Society and history do not give it to man, but have a duty to respect and protect it¹. It applies in the same way to men and women, children, old and young people, healthy and disabled people, poor and rich. All people, having the same nature and origin, enjoy equal dignity (CCC 1934). Since all people are equal in dignity, the basis of any theory or practice that differentiates people on the basis of their dignity collapses.

Human dignity is the most general norm of the socio-economic order. It allows you to analyze and evaluate the existing reality, while social principles describe individual levels of socio-economic life, telling how to shape them in order to secure and affirm the human person².

Although Christianity primarily emphasizes the religious dimension of human dignity, the formulation of the Letter to the Galatians (Gal 3:28) reveals its social dimension – its universality, which did not have to and does not have to mean equality in every respect. The religious character of dignity contains dynamics, it is not only dignity resulting from elevation above other creatures and elevation to likeness to God, but it also flows from a call to glory, to eternal life, to participation in God's nature. These elements of the dignity of the human person were emphasized by theology and were expressed in Christian life until the nineteenth century, pushing its social dimensions to the background.

¹ J. W. Gałkowski., *Jan Paweł II o godności człowieka*, (in:) J. Czerkawski (red.), *Zagadnienie godności człowieka*, Lublin 1994, p. 108.

² F. Kampka., *Antropologiczne i społeczne podstawy ładu gospodarczego w świetle nauczania Kościoła*, Lublin 1995, p. 54.

Only Leo XIII in the encyclical *Rerum Novarum* defends the workers, as he believes that they are subject to social oppression and forced to live in conditions that make salvation difficult, and he devotes an entire paragraph to the discussion of the dignity of human labor³, stating: “the true dignity of man and superiority are based on manners, namely virtue, that virtue is the common property of mortals that can be possessed by both the great and the small, both rich and poor – that the reward of eternal happiness will be given only to virtue and merit, without no matter who owns it”⁴. The justification of human dignity for Leo XIII was the teaching that man is created in the image and likeness of God. Dignity is an inviolable and inalienable gift of God that no one can give up. And no one is allowed to violate human dignity with impunity⁵.

The aggravation of human dignity in social life and the violation of human rights by the Nazi state were noticed and condemned by Pius XI in the encyclical *Mitbrennender Sorge*. “Man as a person has rights given to him by God, therefore they must be guarded against any attacks by society that would like to deny them, destroy them or disregard them”⁶. Thus, there was a confrontation between Christianity and the state subordinated to the materialistic doctrine on the dignity and rights of the human person. It was a confrontation of not only opposing concepts of man, but also contradictory concepts of civilization. The encyclical *Mitbrennender Sorge* and the encyclical *Divini Redemptoris* directed against communism were published two years before the Second World War, and the anxiety expressed in them about the fate of man and Christian civilization turned out to be justified⁷.

Pius XI taught that human labor is not a common commodity and must recognize the human dignity of the worker. His successor – Pius XII, whose pontificate began during the Second World War and the humiliation of dignity unprecedented in history, fundamentally developed the personalistic teaching of the Church. Man was created in the image and likeness of God, redeemed by Christ and called to God’s childhood. Pius XII derived the concept of human rights from the doctrine of dignity. It is in his dignity that man reads his rights⁸.

In the encyclical *Summi Pontificatus*, Pius XII warned against the fruits of state absolutism and what Pius XI called “statolatry”. Pius XII, in his numerous radio speeches, showed war from the perspective of the most elementary threat to man in his personal dignity. The Pope spoke first about human dignity and then about the dignity of work: “Let everyone who desires the star of peace to rise and pause over mankind, work together to restore to the human person the dignity that God gave him at the dawn of creation. Let it be based on treating people like the soulless matter”⁹. He also said: “Work, as a means necessary to take over the world, intended

³ P. de Laubier, *Myśl społeczna Kościoła katolickiego od Leona XIII do Jana Pawła II*, Warszawa ‘88, p. 22.

⁴ Leon XIII, *Rerum novarum*, No 20.

⁵ M. Sadowski, *Za studiów nad papieską koncepcją godności człowieka (1891–1991)*, (in:) M. Maciejewski, M. Marszałek (red.), *Doktryny polityczne i prawne u progu XXI wieku. Wybrane problemy badawcze*, Wrocław 2002, p. 418.

⁶ Pius XI, *Mit brennender Sorge*, No 41.

⁷ P. de Laubier, *Myśl społeczna Kościoła katolickiego*, Warszawa 1998, p. 59.

⁸ F. J. Mazurek, *Prawa człowieka w nauczaniu społecznym Kościoła (od papieża Leona XIII do papieża Jana Pawła II)*, Lublin 1991, p. 44.

⁹ Pius XII, *Przemówienie wigilijne*, 24 XII 1942, No 27, in: DNSK, vol. I, p. 191.

by God for His glory, has its inherent dignity, and at the same time a deep internal connection with the perfection of the human personality"¹⁰. These statements constitute the background for the considerations on the fundamental foundation of the social philosophy advocated by Stefan Wyszyński, as he also spoke at that time on the issue of work and human dignity related to it. Pius XII called for the rebuilding of Christian civilization on the basis of human dignity and human action¹¹, the Primate of the Millennium did the same. "But it is not enough just to turn from bad: you have to do good. Catholic perfection does not lie in defending ourselves from evil like a beggar to dogs. Escape from evil is only a modest part of the program of inner work. More important and momentous is the work of acquiring virtues and good habits, both in the natural and the supernatural order. The values of the national and Christian character are evidenced by the virtues we possess and with which we multiply goodness. Christ invites us to multiply good deeds: Let your light shine before men, that they may see your good deeds and glorify the Father who is in heaven (Mt 5:16).

The whole greatness of the Catholic religion expresses itself in this, that it makes Catholics more and more demanding: to multiply the good. Let us not stop at the beginning of the road. Let us go towards the Light without looking back. The easier it will be for us because we have our national capital in the field of virtues. The world likes to praise Poles, especially in difficult periods of human history. The world knows that we have excessive individualism and we do not recognize dependence. We fight with all our strength for freedom, we want to be masters in our own home, we have a great love of freedom, for which we will sacrifice every material good. Polish high morals, culture, education and art radiated around and gained respect and followers without the need to reach for a sword. Poland was winning with its spirituality, which it took from the Gospel of Christ, whose word fell in us like a seed on a fine soil"¹².

John XXIII taught similarly, not in the context of war struggles and devastation, but in the context of post-war tensions and development disproportions, in particular disproportions between the development of science and technology, and such a decline in "people's sense of their own dignity that" the highest, though also the most the disgusting achievement of this epoch is that, in the order of natural things, man has attained the size of a giant, and in the order of supernatural and eternal things, he has decreased to the size of a dwarf"¹³. Also in the encyclical *Pacem in Terris*, he repeatedly referred to the idea that understanding and respecting human dignity is a condition for peace, and therefore for the preservation and development of civilization. He considers this to be a condition for the effectiveness of all peace efforts undertaken by the United Nations¹⁴.

John XXIII wrote about the priority of man in society in his encyclical *Mater et Magistra*: "The necessary foundation, cause and goal of all social institutions are individual people, capable of social life by nature and elevated to the order of those values that transcend and overcome nature" (n. 219). And here is the reason why

¹⁰ *Ibidem*, No 30, p. 193.

¹¹ M. Sadowski, *Za studiów nad papieską koncepcją godności człowieka (1891–1991)*, in: M. Maciejewski., M. Marszałek (red.), *Doktryny polityczne i prawne u progu XXI wieku. Wybrane problemy badawcze*, Wrocław 2002, p. 420.

¹² Stefan kard. Wyszyński., *Nauczanie społeczne 1946–1981*, Warszawa 1990, p. 83.

¹³ Jan XXIII, Encyclical *Mater et Magistra*, No 243.

¹⁴ Jan XXIII, Encyclical *Pacem in terris*, No 144–145.

the popes in their encyclicals and the Church, in all their teaching, associate the renewal of social life, the improvement of the social order with the spiritual and moral renewal of people. Yes, there are various conditions and mechanisms in social life, but the most important matters are ultimately decided in the consciousness and heart of a person. If there is social sin, it is because people's personal sin comes first¹⁵.

A very important document of the Second Vatican Council, namely the Pastoral Constitution on the Church in the Modern World (hereafter PCC – translator's note), points out that the implications of the dignity of man created in God's image are reason and wisdom, on the one hand, and the gift of freedom and the ability to love his Creator on the other. The Council Fathers noted, however, that man in his "history abused his freedom by opposing God and desiring to achieve his goal outside of him" (PCC 13). Without taking this fact into account, the entire history of mankind and the development and shape of civilization cannot be understood. Finally, the Council recalls that man discovers and lives his dignity through the witness of conscience, which "is man's most secret center and sanctuary, where he is alone with God, whose voice resounds within him. Through conscience, this law becomes known in a strange way, which is filled with love for God and neighbor" (PCC 16).

Dignity is therefore given to man by God and through the development of the relationship between God and man it is in a way broadened and deepened, but it is also tasked upon man¹⁶. Man, through the work of his conscience, by gaining wisdom and realizing free existence, can develop in this dignity, perfect his personality to become more and more human, and thus grow in dignity through cooperation with God's grace. Therefore, it was Paul VI who repeatedly called and reminded that man, in his actions and aspirations, should give voice to the desire to "be" and not to "have", to work for his own personal development, and not only for the multiplication of material good¹⁷. A similar owl was uttered by Cardinal Wyszyński: "The wrong path is sometimes chosen to free a person from torment and anguish, denying him the right to God's destinies. For what is Sunday for a man but an encounter with God! Isn't it better that a man works honestly for six days? Why should he work enthusiastically only on Sunday? Let him work all week long, and let him rest on Sunday. Why should he work well all over the world and not in his own country? Why should he forget that he is a child of God and turn into a working cry? Who reminded the human family of all this? Precisely Christ and his Gospel that the Church continues to proclaim. That is why the Church and her Gospel are needed by the world today more than ever. For they are reminiscent of who man is and what his calling is. They teach that the world cannot be saved solely by material achievement and production growth. The world is saved through the order of the heart, conscience and thoughts, by linking it with God in love in which man will learn to love his brother. This is a complete redemption, a redemption of the human body and soul, true liberation"¹⁸. This path leads to the defense of human dignity.

The teaching of the Church justifies human dignity in two types of arguments: natural and supernatural. Natural arguments refer primarily to the position of man in the world, showing him as a person, that is, a rational and free being in which

¹⁵ P. de Laubier, *Myśl społeczna...*, p. 70.

¹⁶ M. Sadowski, *Za studiów nad papieską koncepcją...*, p. 430.

¹⁷ Paweł VI, *Przemówienie na posiedzeniu plenarnym AfOP*, 10 VI 1969, No 21, [w:] DNSK, vol. I, p. 425.

¹⁸ Stefan kard. Wyszyński, *Nauczanie społeczne...*, p. 582.

the voice of conscience is heard. These features make man naturally surpass the entire created world of things¹⁹.

Man is superior to the world of things with his mind. Thanks to him, he made progress in the experimental sciences, in technical skills and in the liberal arts, achieving outstanding achievements in the study and subordination of the material world (PCC 15). Reason also enables man to search for truth and find it. The intellectual nature of the human person is crowned with wisdom which draws the human mind to seek and love what is true and good. Imbued with it, a person comes to know invisible things through visible things²⁰.

A man who learns freely, can search for the truth and turn towards good, when his freedom is guaranteed, that is, acting out of an inner agitation, and not under the influence of a blind inner drive or external compulsion. Freedom understood in this way is also a special sign of the image of God in man (PCC 17). True freedom is directed towards the real good, recognized by a righteous conscience, from which it draws its ethical content²¹.

The question of the dignity of the human person was also at the heart of John Paul II's teaching. In this teaching, man is not a man as such, but a concrete man, considered in the perspective of God's love and in all his historical and theological situation. Thus, he is a man not only created by God in his image and likeness, but also chosen by him, loved and called to glory. "Man and his supreme calling are revealed in Christ through the revelation of the mystery of the Father and his love"²². John Paul II's teaching on the dignity of man and his vocation to love finds a place in many documents, in almost every text one can find some contribution to highlight this idea leading in his papal teaching²³.

John Paul II states that man "is reaffirmed in the Mystery of Redemption, re-spoken anew in a way. Created anew!"²⁴. The source of dignity is ultimately the relationship of each person to the Person of Jesus Christ, because "He, the Son of God, has united himself in some way with every human being through his Incarnation"²⁵, and he has united himself in no other way than through the Father's love, revealed to us in Jesus Christ. This love has overcome sin in man through the Holy Spirit "who is revealed and at the same time made present as a Love that works in the depths of the Paschal Mystery"²⁶. Human dignity is therefore born through suffering and love, and is expressed in no other way than through love and the resulting readiness to sacrifice.

In the life of the community, each person, thanks to his natural and supernatural dignity, becomes the subject of rights, known as the rights of the person, but also of responsibility for the society of which he is a co-creator and for all its members, in whom he sees his brothers in Christ. This means first that man as a person, thanks to his dignity, surpasses all social goals, which he chooses and defines himself, and in no order of these

¹⁹ B. Mielec., *Godność osoby ludzkiej*, (in:) P. Andryszyk (red.), *Chrześcijanin wobec zagadnień społecznych*, Kraków 2002, p. 17.

²⁰ A. Szafuński., *Nierówności w świecie w świetle podstawowych zasad społecznych*, Wrocław 1999, p. 104.

²¹ T. Ślipko., *Godność osoby ludzkiej*, in: „Ateneum Kapłańskie”, vol. 74 (1970), b. 2, p. 191.

²² Jan Paweł II, Encyclical *Dives in misericordia*, 30 XI 1980, Poznań 1980, p. 4.

²³ M. Sadowski, *Za studiów nad papieską koncepcją...*, p. 435.

²⁴ Jan Paweł II, Encyklika *Redemptor hominis*, No 10, in: DNSK, vol 2, p. 33.

²⁵ *Ibidem*, No 13, p. 37.

²⁶ Jan Paweł II, Encyklika *Dominum et vivificantem*, 18 V 1986, No 41, Watykan 1986, p. 71.

goals can he be treated as an object and only a means to achieve this goal. It also follows that man, as a member of society, cannot lose his subjectivity and right to initiative in any situation. It means, finally, that no healthy community can be built except by appealing to the dignity of every human being's conscience, who by the strange way through the voice of a righteous conscience becomes the known law of loving God and neighbor. This love manifests itself as "a strong and permanent will to commit to the common good, that is, the good of everyone and everyone, because we are all truly responsible for everyone"²⁷. John Paul II calls such commitment a virtue of solidarity.

If solidarity understood in this way is to be truly Christian, it must have a global dimension, that is, it must involve all people. For solidarity cannot be group, class or national selfishness. It does not agree with any imperialism, with any hegemony, with any form of exploitation or active hatred that we find at the root of almost all civilizations built to date. John Paul II calls for the creation of the foundations of a civilization based on understanding and respect for human dignity and the solidarity of all people on a global scale. It would be a civilization of love in which the highest temporal value would be man and his personal dignity, and the development of every human person would be the basic imperative. This development should be realized in the framework of solidarity and freedom²⁸.

1. Human dignity as a central category in Stefan Wyszyński's teaching.

Primate Wyszyński was a tireless advocate of the dignity of every human being. Human dignity is at the heart of His teaching. "In essence, man is equal to man, because he is a child of God, the work of the Heavenly Father. Every person – whether in a professor's gown or on an academic bench, in a judge's tribunal or in a prison cell, an architect or a craftsman, director or coal cutter, a mature husband or an infant – all have essentially the same value in the face of God. It is the basis of our respect for every human being"²⁹. In his social thought too, man has priority over economic and political factors. Only man is immortal. "Neither the family, nor the nation, nor the state have this property"³⁰.

Appreciating the importance of natural arguments, the Church supplements them with supernatural arguments. Only in their light does man appear in all his exaltation to the dignity of a child of God. The special dignity of the human person results directly from the fact that man was created in the image and likeness of God (Genesis 1:27). He was made the lord of all earthly creatures by the Creator. Therefore, it is God who is the first cause and source of human dignity, who constantly strives for Him. The account of man's creation found in Genesis does not directly explain man's likeness to God. Therefore, the nature of the "image of God" can be defined indirectly and generally. This parable is contained first in the social nature of man: man and woman were created by God (Genesis 1:27). Therefore, without contacts with other people, a person cannot live and develop his talents (PCC 12)³¹.

²⁷ Jan Paweł II, Encyklika *Solliditudo rei socialis*, No 38, p.73.

²⁸ D. Sikorski., *Godność człowieka, jej podstawy i uprawnienia*, (in:) J. Kowalski, D. Sikorski, G. Ślęzak, *Poznać człowieka w Chrystusie. Jana Paweł II o godności ludzkiej*, Częstochowa 1983, p. 18.

²⁹ Stefan kard. Wyszyński, *Nauczanie społeczne...*, p. 433.

³⁰ *Ibidem*, p. 322.

³¹ T. Borutka, *Prawa osoby ludzkiej podstawą życia społecznego w świetle nauczania Kościoła*, Kraków 2000, p. 37.

It should be emphasized that the most important message resulting from the life and teaching of Cardinal Wyszyński is the truth about the great unconditional dignity of a human being – a child of God. “It seems, Beloved children”, he said, “that we are at some great turning point in history, when we need to talk a lot about the high dignity of man, so that it is understood that man surpasses everything that can exist in the world except God”³².

Man is the highest value on earth – persistently taught Cardinal Wyszyński in a time when Poles seemed to have forgotten who they were during the so-called The “little stabilization” of the seventies. He also taught this when Poles began to claim their social rights, then the Primate proclaimed that these rights do not result from belonging to a society, state or nation, but result from its dignity and primacy. “Even if”, he said, “new philosophies and militaristic powers of the materialized world arise, wishing to crush man and all his humanity, it will always remain the truth of the human family that man is the most important on Earth. And nothing can destroy him! Even if he lay in a manger in the dung, showing himself in all his misery. If it has already existed, it is and will remain the greatest value and immortal power on Earth. Although we would lose our lives in the eyes of the world and the world would renounce us, condemning us to death, like thieves to be crucified – this is the assessment of the world. God cancels the world’s sentence – “he is guilty of death” – and announces his divine sentence – “Today you will still be with me in Paradise”³³. According to Cardinal Wyszyński, the truth about the great value of a human being is the foundation of the social order in the world. His social philosophy touched not only Polish affairs, not only the time dimension of the post-war years, but also had a universal and timeless meaning.

He said: “There should be one most important condition in the first chapter of any peace treaty: believe in the greatness of man. Only when we believe in its depth, we do not need the Charter of Fundamental Human Rights, because in this depth everything will be found. It will be a holiness that criminal hands will not dare touch!”³⁴

Cardinal Wyszyński believed that the truth about the unconditional dignity of a person is very necessary in one’s personal life in order to defend oneself against hopelessness and depression. As many young people repeat – “I’m going to be fine”, “life has no sense” or succumbs to the psychosis of violence, addictions, because there is nothing to lean on. The authority of Cardinal Wyszyński’s inheritance appeals to this generation and is indispensable to it.

The Primate of the Millennium has always stood up for the threat to human dignity. A man may be different, he may be a saint, he may be a sinner, but he will always remain a man. “Dear stone, it does not cease to be itself even when it falls into the mud and gets dirty. A work of art, despite being damaged, does not lose its historical value. A man burdened with the inheritance of original sin did not lose in his eyes, thoughts, plan and intentions the value that God had placed in him. You have to keep this in front of your eyes to avoid devaluing the human person. Sometimes depression is considered to be a general human psychosis, overwhelming a person so that he is unable to make any effort, because it is not worth it (...)

³² Stefan kard. Wyszyński, *Nauczanie społeczne...*, p. 433 et seq.

³³ Stefan kard. Wyszyński, *Nauczanie społeczne...*, p. 444.

³⁴ *Ibidem*, p. 531.

The world is powerless against such a man, but God is still a Mighty One. The world has no more drugs to use, but God still has them”³⁵. Cardinal Wyszyński defended basic human rights, such as the right to life, the right to profess God, the right to truth, justice, freedom, love and peace. He understood that a person needs not only justice but also love. “If we cry out: Give us a new man, show us a man! – at the same time, we make a wish what this man would be like. We shyly say: We want a man who would ... love. We are waiting for a man who could ... love.

We will believe them! We will follow this one! He will get us! We are so terrified by the works of hatred and the announcement of its new fruits that flow from programmed hatred that we only wish that man could love! That he might overcome through love! If a great man wins us, it will only be one who will have great love. When, instead of love, he has a hatred as great as he, perhaps we will be silent before him, as the world used to be silent before Alexander of Macedon, before August, before Attila, before Napoleon, before Hitler, but we will not follow him! Why is the world silent? Because the world believes that man will pass and humanity will stay. And maybe another man will come who will know how to love. We will wait for one! We have time, because although we are humanity made up of the dying, humanity does not die, only people die. Humanity will wait”³⁶. He understood the need to convert, the need to change mentality, because hence comes the strength and the ability to change a civilization from a materialistic and dehumanized one to a spiritual and human one.

He said: “If a man does not change, the most prosperous system, the richest country will not stand, it will be stolen and perish. For what if – I may say trivially – that a circulating bottle of spirit will pass from the hands of some drunkards to the hands of other drunkards! I will say even more drastically: that the key to the state treasury will pass from the hands of some thieves to the hands of other thieves?! The point is not that all thieves should have access to the cash register and all drinkers to vodka, but that the conscience of everyone should wake up so that we understand our responsibility for the Nation that God resurrects. Let us remember that people with old addictions will not restore the Motherland. Christ demanded this when He said: “You don’t put new wine into old wine-skins. Otherwise, the wine-skins will break, the wine will run out, and the wine-skins will deteriorate” (Mt 9:17). If new wine is made in Poland now, it must be remembered that it should be poured into new souls, into new hearts, into new thoughts, into healthy social will. Only then will the Motherland manage to lift itself up, overcome this misery, the end of which is yet to be seen”³⁷. These words sound very actual. They also justify the need for forming, shaping the personality, that is, the need for upbringing.

2. Human personal dignity and the man as the image of God in Stefan Wyszyński’s teaching.

Man’s personal dignity resembles him to God, because he was created in his image, but he was also elevated above all created things and received power over them. It is the source and foundation of human dignity in the personal dimension, the source that begins with God’s revelation. To understand human dignity, elevation to God is

³⁵ *Ibidem*, p. 366.

³⁶ *Ibidem*, p. 438.

³⁷ *Ibidem*, p. 511.

more important than authority over creatures, and this is why the idea of a covenant, a kind of partnership between God and man, runs throughout the history of salvation. On the basis of the premises of this covenant, a completely new image of human relations is born, the foundations of a new civilization are being created, which will be called the civilization of love.

The full picture of the dignity of the human person is clarified more and more as we approach the “fullness of the times” and later as the work of evangelization begins to embrace all of humanity. The fulfillment of the messianic promises, the fact of the Incarnation of the Son of God and the universal character of salvation fully reveal the Christian idea of “*imago Dei*” and the fact that every human person relates to the Person of Jesus Christ as the Savior of all people of all times³⁸.

Human dignity is therefore the basis of the social teaching of the Church. It provides two basic criteria of moral evaluation that should be universally applicable, as Cardinal Wyszyński emphasized. The first is the recognition and respect of human dignity by all communities. It is by no means a matter of refraining from acting contrary to the demands of human dignity. It is necessary to create conditions for human dignity to be properly affirmed³⁹.

The second criterion of moral evaluation is the fact that man himself cannot renounce his own nature marked by dignity, because he does not create it himself, but has received it from the Creator. Therefore, the obligation to operate within the ethical limits defined by dignity rests with the person himself. Neither he nor any human community can violate these boundaries⁴⁰.

Applying these indications to the economic level, it can be said that human dignity requires an institutional economic order whose goal is man. In economic life, the dignity of the human person, his full vocation and the good of the whole society should be respected and enhanced (PCC 63). This is the responsibility of private and public institutions. They should serve to raise human dignity, at the same time combating social slavery and protecting the fundamental rights of people (PCC 29).

Respect for human dignity also requires, in the economic field, the virtue of moderation in order to control attachment to the goods of this world, the virtue of justice in order to effectively safeguard the rights of other people and give them what is rightfully theirs, and the virtues of solidarity in order to follow Christ, who “being rich became poor for our sake, that we might be enriched by his poverty” (2 Cor 8: 9) (CCC 2407).

3. Final thoughts

Cardinal Wyszyński repeated many times that conscience is a specific feature of human dignity. It is conscience that calls man to love and do good and avoid evil. It is the most secret center and sanctuary of man, where he stays alone with God. By conscience, man recognizes the law written by God in his heart, to which obedience constitutes his dignity and according to which he will be judged. Fidelity to the voice of conscience helps to solve moral problems, both individual and social. However, when a person cares little about the search for truth and goodness, the conscience

³⁸ T. Borutka, J. Mazur, A. Zwoliński, *Katolicka nauka społeczna...*, p. 45.

³⁹ *Ibidem*, p. 46.

⁴⁰ J. Mazur, *Od kerygmatu do Ewangelii ...*, pp. 260–261.

of the habit of sin is almost blind (PCC 16). Human rights derive from faithfulness to one's conscience and a sense of dignity, which enable the construction of a humanistic hierarchy of values, necessary not only to defend human dignity, but also necessary for his personal development.

Summary:

Primate Wyszyński was a tireless advocate of the dignity of every human being. Human dignity is at the heart of His teaching. Human dignity is the basis of the social teaching of the Church. It provides two basic criteria of moral evaluation that should be universally applicable, as Cardinal Wyszyński emphasized. The first is the recognition and respect of human dignity by all communities. It is by no means a matter of refraining from acting contrary to the demands of human dignity. It is necessary to create conditions for human dignity to be properly affirmed. The second criterion of moral evaluation is the fact that man himself cannot renounce his own nature marked by dignity, because he does not create it himself, but has received it from the Creator. Therefore, the obligation to operate within the ethical limits defined by dignity rests with the person himself. Neither he nor any human community can violate these boundaries.

Keywords: Theology, Philosophy, ethics, general ethics, specific ethics, dignity, human, Cardinal Stefan Wyszyński, social teaching of the Roman Catholic Church

Streszczenie:

Godność osoby ludzkiej w nauczaniu bł. Stefana Kardynała Wyszyńskiego

Prymas Wyszyński był nieustraszoną orędownikiem godności każdego człowieka. Godność człowieka jest sercem Jego nauczania. Godność człowieka jest podstawą społecznej nauki Kościoła. Podaje dwa podstawowe kryteria oceny moralnej, które powinny być powszechnie stosowane, co podkreślił kard. Wyszyński. Pierwszym jest uznanie i poszanowanie godności ludzkiej przez wszystkie wspólnoty. Nie chodzi bynajmniej o powstrzymanie się od działania sprzecznego z wymogami godności ludzkiej. Niezbędne jest stworzenie warunków do właściwej afirmacji godności ludzkiej. Drugim kryterium oceny moralnej jest fakt, że człowiek sam nie może wyrzec się własnej natury nacechowanej godnością, ponieważ sam jej nie stworzył, ale otrzymał ją od Stwórcy. Dlatego obowiązek działania w granicach etycznych określonych przez godność spoczywa na samej osobie. Ani on, ani żadna ludzka społeczność nie może naruszać tych granic.

Słowa kluczowe: teologia, filozofia, etyka, etyka ogólna, etyka specyficzna, godność, człowiek, kard. Stefan Wyszyński, nauka społeczna Kościoła rzymskokatolickiego

Bibliography:

1. Wyszyński S., *Boży świat*, Warszawa 1992.
2. Wyszyński S., *Co należy się rodzinie od państwa*, „Ład Boży” 1946 nr 4.
3. Wyszyński S., *Co rodzina daje państwu*, „Ład Boży” 1946 nr 2.
4. Wyszyński S., *Duch pracy ludzkiej*, Włocławek 1946.
5. Wyszyński S., *Duszpasterze i bezrobotni*, „Ateneum Kapłańskie”, t. 29(1932).
6. Wyszyński S., *Dzieła zebrane*, t. 1, Warszawa 1991.
7. Wyszyński S., *Głos od grobu św. Wojciecha o zasadach życia państwowego*, „Ateneum Kapłańskie”, t. 30(1932).

8. Wyszyński S., *Głos z Jasnej Góry*, Warszawa 1984.
9. Wyszyński S., *Główne typy Akcji katolickiej za granicą*, Lublin 1931.
10. Wyszyński S., *Gody w Kanie*, Paryż 1962.
11. Wyszyński S., *Gospodarcze zabezpieczenie rodziny*, „Ład Boży” 1946 nr 6.
12. Wyszyński S., *Idącym w przyszłość*, Warszawa 1998.
13. Wyszyński S., *Idzie nowych ludzi plemię*, Poznań 1973.
14. Wyszyński S., *Jedna jest Polska*, Warszawa 1989.
15. Wyszyński S., *Kamienie wołać będą*, Warszawa 1994.
16. Wyszyński S., *Katolicy wszystkich krajów łączcie się*, „Ateneum Kapłańskie”, t. 31(1933).
17. Wyszyński S., *Kazania świętokrzyskie. U podstaw ładu życia i współżycia*, Rzym 1976.
18. Wyszyński S., *Kobieta w Polsce współczesnej*, Poznań 1978.
19. Wyszyński S., *Kobieta w Polsce współczesnej*, Poznań-Warszawa 1978.
20. Wyszyński S., *Kościół i miłosierdzie wobec klęski bezrobocia*, „Ateneum Kapłańskie”, t. 28(1931).
21. Wyszyński S., *List pasterski na adwent*, Warszawa 1946.
22. Wyszyński S., *Listy pasterskie Prymasa Polski 1946–1974*, Paryż 1975.
23. Wyszyński S., *Miłość i sprawiedliwość społeczna*, Poznań 1993.
24. Wyszyński S., *Miłość na co dzień*, Poznań 1980.
25. Wyszyński S., *Nauczanie społeczne 1946–1981*, Warszawa 1990.
26. Wyszyński S., *Odpowiedzialność, obowiązki, prawa*, Poznań-Warszawa 1981.
27. Wyszyński S., *Odwieczne prawa człowieka*, „Ład Boży” 1945 nr 9.
28. Wyszyński S., *Ojciec nasz*, Poznań 1978.
29. Wyszyński S., *Polityka Kościoła – to wyznanie Chrystusa przed ludźmi*, Warszawa-Miodowa 3.VIII.1975, t. LI.
30. Wyszyński S., *Prawa rodziny, Kościoła i państwa do szkoły*, Lublin 1929.
31. Wyszyński S., *Problemy moralności publicznej*, „Ateneum Kapłańskie”, t. 33(1934).
32. Wyszyński S., *Prymat człowieka w ładzie społecznym*, Londyn 1976.
33. Wyszyński S., *Przewodnie myśli Encykliki o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, „Ateneum Kapłańskie”, t. 26(1930).
34. Wyszyński S., *Socjalistyczna własność wspólna w ocenie Rerum novarum*, „Ateneum Kapłańskie”, t. 28(1931).
35. Wyszyński S., *Sumienie prawe. U podstaw odnowy życia narodowego*, Poznań-Warszawa 1981.
36. Wyszyński S., *Sumienie prawe. U podstaw odnowy życia narodowego*, Warszawa 1996.
37. Wyszyński S., *Sursum corda*, Poznań 1974.
38. Wyszyński S., *Warszawski Kongres do walki z handlem żywym towarem*, „Ateneum Kapłańskie”, t. 27(1931).
39. Wyszyński S., *Wielka Nowenna Tysiąclecia*, Paryż 1962.
40. Wyszyński S., *Władanie zmienić na służenie*, Warszawa 1976.
41. Wyszyński S., *Wydawnictwa o Akcji Katolickiej*, „Ateneum Kapłańskie”, t.25(1930).
42. Wyszyński S., *Zapiski milenijne*, Warszawa 1996.
43. Wyszyński S., *Zasady i poczynania społeczno-apostolskie Kardynała Ferrari*, „Ateneum Kapłańskie”, t. 25(1930).
44. Wyszyński S., *Źródła odrodzenia*, Warszawa 1993.
45. Wyszyński S., *Chrystus społecznik*, Poznań 1947.

Vatican documents:

1. Jan Paweł II, Encyklika *Dives in misericordia*, 30 XI 1980, Poznań 1980.
2. Jan Paweł II, Encyklika *Dominum et Vivificantem*, 18 V 1986, nr 41, Watykan 1986.
3. Jan Paweł II, Encyklika *Redemptor hominis*, nr 10, w: DNSK, t. 2.
4. Jan Paweł II, Encyklika *Solliditudo rei socialis*, nr 38.
5. Jan XXIII, Encyklika *Mater et Magistra*, nr 243, w: DNSK, t. I.
6. Jan XXIII, Encyklika *Pacem in terris*, nr 144–145, w: DNSK, t. I.
7. Jan XXIII, Encyklika *Pacem in terris*, nr 8, w: DNSK, t. I.
8. Leon XIII, Encyklika *Rerum novarum*, nr 11, 28, w: DNSK, t. I.
9. Pius XI, Encyklika *Mit brennender Sorge*, nr 41, w: DNSK, t. I.
10. Paweł VI, *Przemówienie na posiedzeniu plenarnym AfOP*, 10 VI 1969, nr 21, [w:] DNSK, t. I.
11. Pius XII, *Przemówienie wigilijne*, 24 XII 1942, nr 27, w: DNSK, t. I.
12. Pius XI, Encyklika *Quadragesimo anno*, nr 32, w: DNSK, t. I.
13. Pius XII, *Przemówienie wigilijne*, 24 XII 1942, nr 28, w: DNSK, t. I.

Other texts:

1. Bartnik Cz., *Chrześcijańska pedagogia narodowa według S. Wyszyńskiego*, [w:] Cz. Bartnik (red.), *Polska Teologia Narodu*, Lublin 1986.
2. Bartnik Cz., *Zarys myśli teologicznej kardynała Stefana Wyszyńskiego*, „Ateneum Kapłańskie” 1981, t. 73, z. 2.
3. Borutka T., Mazur J., Zwoliński A., *Katolicka nauka społeczna*, Częstochowa 1999.
4. Borutka T., *Nauczanie społeczne w encyklikach od Leona XIII do Jana Pawła II*, Bielsko-Biała 1995.
5. Borutka T., *Prawa osoby ludzkiej podstawą życia społecznego w świetle nauczania Kościoła*, Kraków 2000.
6. Budzyński S., *Praca Boża i ludzka. O nauczaniu Prymasa Polski*, „Kierunki” 1981, nr 25.
7. Budzyński S., *Rodzina i wychowanie. O nauczaniu Prymasa Polski*, „Kierunki” 1981, nr 27.
8. Celej Z. J., *Kultura chrześcijańska duszą narodu w nauczaniu Prymasa Stefana Wyszyńskiego*, Warszawa 1995.
9. Czuma Ł., *Katolicka nauka społeczna*, Lublin 1992.
10. Fudali I., *Myśl społeczna Stefana Wyszyńskiego – Prymasa Polski*, Kielce 1993.
11. Herr Th., *Wprowadzenie do katolickiej nauki społecznej*, Kraków 1998.
12. Höffner J., *Chrześcijańska nauka społeczna*, Warszawa 1999.
13. Iwan R., *Polska, ale jaka? Myśl społeczna Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Warszawa 1993.
14. Iwan R., *Prawa, obowiązki i zagrożenia rodziny w nauczaniu Kard. S. Wyszyńskiego*, „Chrześcijanin w Świecie” 121 (1983).
15. Józwiak E., *Prymas Wyszyński o małżeństwie i rodzinie*, Wrocław 1994.
16. Kampka F., *Antropologiczne i społeczne podstawy ładu gospodarczego w świetle nauczania Kościoła*, Lublin 1995.
17. Klose A., *Katolicka nauka społeczna w zarysie*, Tarnów 1995.
18. Krąpiec A. M., *O ludzką politykę*, Katowice 1993.
19. Laubier de P., *Myśl społeczna Kościoła katolickiego od Leona XIII do Jana Pawła II*, Warszawa 1988.
20. Laubier de P., *Myśl społeczna Kościoła katolickiego*, Warszawa 1998.

21. Lewandowski J., *Naród w dziejach zbawienia*, Warszawa 2001.
22. Majka J., *Etyka społeczna i polityczna*, Warszawa 1993.
23. Majka J., *Filozofia społeczna*, Warszawa 1982.
24. Majka J., *Katolicka nauka społeczna. Studium historyczno-doktrynalne*, Rzym 1987.
25. Majka J., *Prawo naturalne w ostatnich dokumentach społecznych Kościoła*, „Roczniki Filozoficzne” 1970, z. 2.
26. Majka J., *Rozważania o etyce pracy*, Wrocław 1986.
27. Majka J., *Węzłowe problemy katolickiej nauki społecznej*, Warszawa 1990.
28. Mazurek F., *Personalistyczno-integralne ujęcie katolickiej nauki społecznej w eksplikacji Stefana Kardynała Wyszyńskiego*, Lublin 1999.
29. Mazurek J. F., *Prawa człowieka w nauczaniu społecznym Kościoła (od papieża Leona XIII do papieża Jana Pawła II)*, Lublin 1991.
30. Murawski Cz., *Teologia małżeństwa i rodziny w nauczaniu biskupów polskich 1945–1980. Studium teologiczno-pastoralne*, Sandomierz 1988.
31. Olejnik S., *Teologia moralna w życiu społecznym*, Włocławek 2000.
32. Olejnik S., *Teologia moralna*, cz. 7, Warszawa 1993.
33. Piwowarski W., *ABC katolickiej nauki społecznej*, Pelplin 1993.
34. Przeciszowska H., *Aktualność myśli społecznej Kard. Stefana Wyszyńskiego*, „Chrześcijanin w świecie” 17(1985) nr ½.
35. Rosik S., *Promocja aksjologicznej pozycji osoby ludzkiej i wspólnoty rodzinnej w niektórych dziełach kard. Stefana Wyszyńskiego*, *Rocznik Teologiczny*, t. 38/39 1991/1992, z. 3.
36. Rynio A., *Aktualność myśli pedagogicznej Kardynała Wyszyńskiego*, *Prymasa Tysiąclecia*, „Pedagogia Christiana” 1(1997).
37. Rynio A., *Samowychowanie metodą skutecznego wychowania w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego*, „Rocznik Nauk Społecznych” 1995, z. 2.
38. Rynio A., *Szanse i możliwości młodzieży w nauczaniu kard. Stefana Wyszyńskiego*, „Roczniki Nauk Społecznych” 1990, t. 18, z. 2.
39. Rynio A., *Wychowanie młodzieży w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Lublin 1995.
40. Rynio A., *Wychowanie młodzieży w nauczaniu Prymasa Tysiąclecia*, „Universitas Gedanensis” 1996, nr 15.
41. Skrzyszewski Cz., *Integralny rozwój gospodarczy*, Warszawa 1976.
42. Skrzyszewski Cz., *Kardynała S. Wyszyńskiego wizja Kościoła*, Wrocław 1990.
43. Skrzyszewski Cz., *Katolicka nauka społeczna*, Lublin 1994.
44. Skrzyszewski Cz., *Wkład Stefana Kardynała Wyszyńskiego Prymasa Polski w katolicką Naukę Społeczną*, „Zeszyty Naukowe KUL” 14(1971) nr 3.
45. Sorgo B., *Wykłady z katolickiej nauki społecznej*, Kraków 2001.
46. Szafulski A., *Nierówności w świecie w świetle podstawowych zasad społecznych*, Wrocław 1999.
47. Ślipko T., *Godność osoby ludzkiej*, „Ateneum Kapłańskie”, t. 74 (1970), z. 2.
48. Wuwer W., *Zasada dobra wspólnego*, „Gość Niedzielny” 2001, nr 35.
49. Wuwer W., *Zasada pomocniczości*, „Gość Niedzielny” 2001, nr 36.
50. Zwoliński A., *Katolicka nauka społeczna*, Kraków 1992.
51. Żeleźnik T., *O nauce społecznej Kościoła*, Warszawa 1998.

Znaczenia nadawane wierze i religii przez dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Raport z badań



Dr hab. Katarzyna Ćwirynka, prof. UWM – UWM w Olsztynie

Pracuje w Katedrze Pedagogiki Specjalnej i Resocjalizacji na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Jest autorką ponad 150 opracowań naukowych, w tym 2 monografii autorskich, dwóch współautorskich oraz ponad 70 artykułów w czasopismach. Jej zainteresowania badawcze, co odzwierciedla się w tematyce publikowanych prac dotyczą przede wszystkim dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzin.

Wprowadzenie

Niepełnosprawność intelektualna charakteryzuje się istotnymi ograniczeniami w funkcjonowaniu intelektualnym i w zachowaniu adaptacyjnym, wyrażanym w umiejętnościach koncepcyjnych, społecznych i praktycznych, powstaje w okresie rozwojowym i jest diagnozowana przed osiągnięciem przez jednostkę 22. roku życia¹. Choć w aktualnym podejściu do osób z niepełnosprawnością intelektualną widoczne jest odejście od statycznego ujęcia tej niepełnosprawności, akcentowania jedynie deficytów i nacisku na ich leczenie i korektę², nadal można mówić o doświadczaniu przez tę populację stygmatyzacji, odrzucenia i dyskryminacji³. Obserwowane zmiany w tym obszarze z jednej strony są pozytywne i dotyczą takich aspektów, jak integracja i inkluzja osób z niepełnosprawnością intelektualną w edukacji i życiu społecznym, rozpowszechnianie wczesnej interwencji, promowanie programów i kampanii społecznych przeciwko dyskryminacji, wspierane i chronione mieszkalnictwo czy zatrudnienie wspomagane⁴. Z drugiej strony, pozostają też sfery zaniedbane, a należy

¹ R. Schalock, R. A. Luckasson, M. Tassé, *Intellectual disability. Definition, diagnosis, classification, and systems of supports*. Silver Spring 2021, AAIDD.

² E. Domagała-Zyśk, Definicja niepełnosprawności intelektualnej formą społecznego wsparcia. *Nasze Forum – Kwartalnik Pedagogiczno-Terapeutyczny*, 2004, 3–4 (15–16), s. 37–42; S. Byra, M. Boczkowska, M. Duda, Współczesne konteksty znaczeniowe terminu „niepełnosprawność” – implikacje Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF). *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 2016, 4(34), 15–31.

³ M. Zima-Parjaszewska, M., *Niepełnosprawność jako przesłanka dyskryminacji*, 2018, Pobrano z: Monika_Zima-Parjaszewska_Niepelnosprawnosc_intelektualna_jako_przeslanka_dyskryminacji.pdf (17.06.2022).

⁴ N. Devi, Supported decision-making and personal autonomy for persons with intellectual disabilities: Article 12 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Journal of Law, Medicine, and Ethics*, 2014, 41(4), 792–806; K. Ćwirynka, *Dlaczego koniec edukacji nie jest początkiem integracji społecznej? Osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną w lokalnej przestrzeni*. [w:] Z. Gajdzica

do nich między innymi kwestia rozwoju duchowego i wiary osób z tym rodzajem niepełnosprawności⁵. Tymczasem duchowość uważana jest za integralną część holistycznie pojmowanej osoby, w której wyróżnić można – obok jestestwa biologicznego, psychologicznego, społecznego (kulturowego), także to duchowe⁶.

Sprawa jednak nie jest jednoznaczna w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jak piszą Eric Carter i Thomas Boehm⁷, miejsce wiary w życiu tych osób nie jest oczywiste. Z uwagi na występujące u nich ograniczenia (głównie kognitywne, ale też w sferze przystosowania), ich możliwości rozwoju duchowego, jak również rozumienia symboliki związanej z religią bywają kwestionowane⁸ i wciąż nie doczekały się szerzej zakrojonej analizy badawczej⁹. Tym niemniej, w literaturze wskazuje się na potrzebę, aby osoby z tą niepełnosprawnością uczestniczyły w sakramentach przy wsparciu wspólnoty kościelnej (m.in. księży, rodziców, opiekunów), którzy powinni oceniać ich gotowość i chęć do uczestnictwa w sakramentach¹⁰. Proces ten może być ułatwiony przy zastosowaniu odpowiednich metod (np. opowiadanie historii biblijnych, mówienie o symbolach, uczestnictwo w liturgii i rytuałach, włączenie do wspólnoty, wykorzystanie dramy i innych technik artystycznych, metody czynnościowe) w pracy z tymi osobami¹¹. Jak wskazuje analiza dostępnych doniesień¹², rozwój życia duchowego ma pozytywny wpływ na życie osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzin: pozwala lepiej sobie radzić ze stresem, buduje poczucie przynależności, bezpieczeństwa, szacunku i godności osobistej, kształtuje pozytywne relacje z innymi, nadaje życiu znaczenie i staje się źródłem społecznego i psychologicznego wsparcia. Christian Smith¹³ przekonuje, że uczestnictwo w praktykach religijnych, katechezach oraz różnych programach i działaniach wspólnoty daje szansę na współudział z innymi ludźmi, którzy dzielą te same wartości i pozwalają na dostęp do szeregu zasobów, które zyskać można zarówno ze strony instytucji – Kościoła, jak i członków wspólnoty.

Nadal niewiele jest badań poświęconych życiu religijnemu dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wśród nielicznych doniesień warto zwrócić uwagę

(red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*. (s. 201–220). Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; A. Wołowicz-Ruszkowska, M. Zima-Parjaszewska, *Nowoczesne formy wspierania osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: M. Zima-Parjaszewska (red.), *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w postępowaniach sądowych i przed innymi organami. Praktyczny poradnik*. Warszawa 2015, PSOUU.

⁵ J. Ariela, A literature review: Facilitating spirituality in children with intellectual disabilities. *Nursing Current*, 2018, 6(1), 1–11.

⁶ S.L. Jones, R.E. Butman, *Modern psychotherapies: A comprehensive Christian appraisal* (Christian Association for Psychological Studies Books), Downers Grove, IL 2011, InterVarsity Press.

⁷ E.W. Carter, T.L. Boehm, Religious and spiritual expressions of young people with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2019, 44(1) 37.

⁸ G. Watts, Intellectual disability and spiritual development. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 2011, 36:4, 239.

⁹ J. Merrick, M. Morad, U. Levy, Spiritual Health and Persons with Intellectual Disability. *Journal of Religion, Disability & Health*, 2001, 5, 2–3, 113–121. doi: 10.1300/J095v05n02_09.

¹⁰ M. R. Francis, *Celebrating the sacraments with those with developmental disabilities*, [w:] E. Foley (red.), *Developmental disabilities and sacramental access. New paradigms for sacramental encounters*. Collegeville, MN 1994, The Liturgical Press.

¹¹ J. Ariela, A literature..., dz. cyt., s. 3–10.

¹² Tamże, s. 9.

¹³ C. Smith, *Theorizing religious effects among American adolescents*. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 2003, 42, 17–30.

na raport z badań jakościowych przeprowadzonych przez Karrie Shogren i Marka Rye¹⁴ wśród 41 osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu od lekkiego do umiarkowanego. Wykazali oni, osoby te uzyskują one wysokie wyniki na skali wewnętrznej religijności, a także, że częściej wykorzystują pozytywne niż negatywne strategie radzenia sobie w obszarze religii. Ich badania pokazały ponadto, że osoby z lżejszym stopniem niepełnosprawności intelektualnej były w stanie identyfikować bardziej abstrakcyjne symbole religii niż osoby z głębszymi stopniami tej niepełnosprawności, a przywiązywanie większej wagi do religii było pozytywnie skorelowane z ich uczestnictwem w praktykach religijnych. Kolejne badania, również o charakterze jakościowym, przeprowadzone zostały przez Susannah Turner z zespołem¹⁵ wśród 29 osób z niepełnosprawnością intelektualną różnych wyznań (różne wyznania chrześcijańskie, Islam i hinduizm). Badani wskazywali na duże znaczenie religii, a szczególnie popularną formą religijnej ekspresji była modlitwa. Co interesujące, niektórzy uczestnicy wskazywali na praktyki wykluczające ich z pełnego udziału w praktykach religijnych, co, zdaniem autorów badania, powinno stać się przyczynkiem do zmiany nastawienia organizacji i wspólnot, które zrzeszać mogą także osoby z niepełnosprawnościami.

Tak jednak jak rozwój duchowy i zaangażowanie w życie religijne osób pełnosprawnych leży w punkcie zainteresowania różnych badaczy, tak wciąż niewiele wiemy na ten temat w odniesieniu do dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce. Niniejszy raport ma na celu częściowo tę lukę uzupełnić.

1. Metoda i charakterystyka grupy badanej

Przedmiotem analiz w prezentowanych badaniach uczyniono znaczenia przypisywane wierze i religii przez dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Prezentowany na potrzeby niniejszego artykułu raport z badań stanowi część szerszego projektu badawczego przygotowanego we współpracy z [SZCZEGÓŁY UKRYTE NA POTRZEBY RECENZJI]. Główny problem badawczy niniejszej części brzmiał: czym dla badanych osób z niepełnosprawnością intelektualną jest wiara i jakie znaczenia jej one przypisują? Aby uzyskać możliwie szeroki obraz odpowiedzi na postawione pytania, wybrano interpretacyjny paradygmat badawczy¹⁶ i zastosowano fenomenografię¹⁷, będącą formą badań jakościowych skupiającą się na postrzeganiu przez jednostkę (tzw. perspektywa drugiego rzędu) jej życiowych doświadczeń w otaczającym ją świecie.

W badaniach wykorzystano model emiczny¹⁸, który oznacza badanie danej grupy (w niniejszym projekcie – dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną) od strony jej członków. Takie podejście pozwoliło na szerokie zrozumienie zjawisk dotyczących grupy.

¹⁴ K. Shogren, M. Rye, *Religion and individuals with intellectual disabilities: An exploratory study of self-reported perspectives*. Journal of Religion, Disability & Health, 2005, 9, 29–53.

¹⁵ S. Turner, C. Hatton, R. Shah, J. Stansfield, N. Rahim, *Religious expression amongst adults with intellectual disabilities*. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 2004, 17, 161–171.

¹⁶ E. Husserl, *Nastawienie nauk przyrodniczych i humanistycznych. Naturalizm, dualizm i psychologia psychofizyczna*. W: Z. Krasnodębski (red.), *Fenomenologia i socjologia*. PWN, Warszawa 1989, s. 53–74.

¹⁷ R.G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii paradygmatów*. [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (pp. 25–50). IBE, Edytor, Warszawa-Toruń 1993, s. 25–50; Marton, F., *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*, *Instructional Science*, 1981, 10, 177–200.

¹⁸ A. Barnard, J. Spencer, *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. Routledge, London, NY 1996.

Zastosowaną metodą gromadzenia danych był wywiad indywidualny, częściowo ustrukturyzowany, który jest uznaną metodą badania postrzegania, myśli, wierzeń, opinii i doświadczeń jednostek na tematy leżące w obszarze zainteresowań badaczy.¹⁹

Dobór osób do badań był celowy. Przyjęto następujące kryteria doboru grupy:

- Posiadanie diagnozy niepełnosprawności intelektualnej,
- Identyfikowanie się jako osoba wierząca wyznania rzymskokatolickiego,
- Bycie osobą dorosłą, posiadającą prawo do wykonywania czynności prawnych (niewystępowanie ubezwłasnowolnienia),
- Wyrażenie pisemnej zgody na udział w badaniach, nagrywanie i wykorzystanie wypowiedzi do naukowych celów badań (zastosowano przy tym schemat zgody według Rapleya)²⁰.

Badania były przeprowadzane w instytucjach, z których usług korzystali badani (np. Warsztaty Terapii Zajęciowej, Zakłady Aktywności Zawodowej) w zapewniającej komfort i dyskrecję sali lub w miejscach zamieszkania uczestników badań (w przypadku osób, które nie korzystały ze wsparcia instytucji).

Łącznie badaniom poddano grupę 10 dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, w tym 5 kobiet i 5 mężczyzn. Stopień niepełnosprawności osób badanych wahał się od lekkiego do umiarkowanego. Dodatkowo u czterech badanych występowała dodatkowa niepełnosprawność fizyczna (jedna osoba poruszająca się na wózku, jedna z protezą przedramienia i dłoni, dwie osoby z trudnościami w poruszaniu z powodu mózgowego porażenia dziecięcego), a u jednej – zaburzenia ze spektrum autyzmu. Wiek badanych kobiet wahał się od 29 do 64 lat. Spośród osób badanych 9 była stanu wolnego (spośród nich 1 mężczyzna i 1 kobieta byli w wieloletnim związku), a 1 mężczyzna był żonaty. Dwie osoby (mężczyźni) byli również ojcami (1 posiadał dwie dorosłe córki, 1 ośmioletniego syna). Badani pochodzili z terenu północno-wschodniej Polski, z miejscowości o statusie miast powiatowych lub wsi. Cztery osoby mieszkały albo samodzielnie, albo z własnymi rodzinami (partnerką/żoną/dziećmi). Sześć osób mieszkało z rodzinami pochodzenia (najczęściej z rodzicami, ale też z cicią lub braćmi). Czterech uczestników badań uczęszczało na Warsztaty Terapii Zajęciowej, trzech – do Zakładów Aktywności Zawodowej i trzech pracowało na otwartym rynku pracy. Wszyscy uczestnicy podpisali pisemne zgody na udział w badaniach i nagrywanie wywiadów.

Wywiady zostały poddane transkrypcji, następnie je zakodowano i zanonimizowano. W procesie analizy zastosowano kodowanie i kategoryzację według Flicka²¹ i Gibbsa²². Starano się przy tym przestrzegać typowej dla fenomenografii zasady „nawiasowania” (epoché) i być wrażliwym na prezentowane przez uczestników własne koncepcje świata²³, zostawiając z boku własne doświadczenia i postrzeganie rzeczywistości. W prezentowaniu wyników badań zastosowano oznaczenia płci (K lub M) oraz numeru (od 1 do 5 – czyli tyle, ile jest badanych kobiet i mężczyzn).

¹⁹ H.-F. Hsieh, S.E. Shannon, Three approaches to qualitative content analysis, *Qualitative Health Research*, 2005, 15, 1277–1288.

²⁰ T. Rapley, *Analiza konwersacji dyskursu i dokumentów*. PWN, Warszawa 2010.

²¹ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*. PWN, Warszawa 2010.

²² G. Gibbs, *Analiza danych jakościowych*. PWN, Warszawa 2011.

²³ P. Ashworth, U. Lucas, Achieving Empathy and Engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research, *Studies in Higher Education*, 2000, 25(3), 295–308.

2. Wyniki badań

Zebrany materiał badawczy pozwolił na uzyskanie odpowiedzi na postawione pytanie badawcze. Poniżej zaprezentowana zostanie jego analiza w odniesieniu do problemu badawczego, który przyjął formę następującego pytania: Czym dla badanych osób z niepełnosprawnością intelektualną jest wiara i jakie znaczenia jej one przypisują?

Analiza wywiadów pozwoliła autorom na wyodrębnienie czterech podstawowych kategorii odnoszących się do wiary i przypisywanych jej znaczeń przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną: (1) ufanie Bogu i pokładanie w nim nadziei, (2) ratunek i szansa, (3) bycie dobrym katolikiem (postępowanie zgodne z wiarą) i (4) element tworzący wspólnotę.

A. Wiara jako ufanie Bogu i pokładanie w nim nadziei

Uczestnicy, mówiąc o wierze w Boga, łączyli ją najczęściej z zaufaniem, pewnością i poczuciem, że Bóg istnieje i jest w pobliżu – czuwa, chroniąc i dając siłę. Poniżej przykładowe wypowiedzi:

No, wierzyć to znaczy, że się wie, że jest jeden Bóg. (M4)

No, mi się czasami wydaje, że... Bo ja mam różne wypadki. Takie dziwne... No, że coś na mnie spadnie, przewracam się, coś się wydarzy i czuję tą obecność Boga, że jednak chyba gdzieś tam czuwa. No, myślę, że nie powinnam tak lekko przejść tego, że powinnam tam gorzej się uderzyć i coś się powinno dużo gorzej stać, a jednak się praktycznie nic nie dzieje. Gdzieś tam tylko rękę uderzę czy coś i żyję. Więc ja tak czuję tą obecność Boga, że jednak czuwa... (K2)

Część badanych podkreśla przy tym wyższość wiary katolickiej nad innymi. Dla przykładu, M5 stwierdza:

No, my mamy, że my w Boga wierzymy, w Pana Jezusa jak trzeba, a inni mają, że wierzą w jakieś bożka. (M5)

B. Wiara jako ratunek i szansa

Co istotne, dla niektórych uczestników badań wiara była czymś więcej niż „tylko” ufaniem i pewnością, że Bóg istnieje oraz czuciem Jego obecności. W ich wypowiedziach można było zauważyć, że jest ona postrzegana jako ratunek (przed śmiercią, chorobą, nieszczęściem) i szansa (na wyzdrowienie, niezależność czy dobre relacje). Świadczy o tym poniższy dialog:

K4: Gdyby nie wiara, to by mnie tu nie było. Była taka sytuacja, jeszcze za młodu pamiętam, że bardzo mnie męczyła epilepsja. Tak bardzo, że czasami ładowałam przez to w szpitalu. Rodzice nie mogli pomóc wszędzie, bo dostałam ataku w różnych miejscach. I wtedy powiedziałam raz, „Boże, jeżeli chcesz coś zrobić dla mnie, to zrób coś z tą chorobą albo mnie zabierz stąd, bo ja już nie chcę.” I w wieku 17 lat padaczki ustały. Od 18 lat nie miałam już ataku.

Badacz: Myślisz, że to jest za sprawą Boga?

K4: A niby czego by innego?

W wypowiedzi powyższej widoczne jest nie przypuszczenie, lecz pewność, że to Bóg decyduje o losie człowieka i może go wyzwolić od bólu i cierpienia, którego nie może znieść.

Podobnie o swoim postrzeganiu wiary i Boga opowiada K2, która – wspominając swój ciężki stan zdrowia po operacji – jest przekonana, że udało jej się wygrać walkę z bólem i żyć:

Ja miałam bardzo ciężką operację, bo ja miałam problem z chodzeniem ogólnie po urodzeniu. I w wieku 11 lat przeszedłam ciężką operację. Bardzo ciężką. Miałam tak niemożliwe bóle, że ja już się tak cierpiałam, że myślałam, że ja już jestem na tamtym świecie. I tak były takie momenty, że się wybudzałam i nie wiedziałam, czy ja już przeszedłam tam, czy ja jeszcze żyję. Ale żyję, więc widzę też tutaj, że jednak jest ten Bóg i jednak pomógł mi przejść przez to. [...] Ja dziękuję Bogu za wszystko. No, że na przykład wstałam dzisiaj i byłam w stanie wstać, ubrać się, umyć się, pójść do pracy, przyjść tutaj, że nie mam jakiejś złamanej ręki czy jakiegoś innego, czy jakiejś choroby nagłej. No, że normalnie funkcjonuję mimo tej swojej niepełnosprawności. I że jestem niezależna, bo dużo jest osób w moim otoczeniu, że nie są niezależni, bo z różnych przyczyn nie mogą. A wiem, że to jest trudno. Czyli mam każdego dnia za co dziękować i to mi właśnie pomaga z tą walką każdego dnia. Nawet jak jest ciężko, to daję radę. (K2)

Co interesujące, takie znaczenie przypisywane wierze zdaje się nabierać szczególnego znaczenia w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami. Jak mówi jeden z uczestników:

Wiara może pomagać w funkcjonowaniu, bo niby jak mielibyśmy walczyć z tym wszystkim, z tymi chorobami? Każdy z nas by się poddał, gdyby nie wiara. (M3)

To właśnie osoby z niepełnosprawnością – jak przekonują uczestnicy – częściej niż inne doświadczają różnych sytuacji trudnych. Są to sytuacje przeciążenia, depresji, utrudnienia i zagrożenia (zdrowia, a nawet życia). Bóg – czasami przy bezsilności bliskich czy lekarzy – jawi się tu jako jedyna szansa na ratunek czy lepsze (bo na przykład pozbawione bólu) życie.

W niektórych przypadkach jednak – zdaniem części badanych – wiara może okazać się równie ważna dla osób pełnosprawnych, w szczególności w tych momentach, gdy dotyka ich duży problem. Dotyczyć on może na przykład narodzin dziecka z niepełnosprawnością. Jak mówi K4:

Mnie miało nie być. Powtarzam jeszcze raz. Mnie miało nie być. Mama poszła sobie kiedyś z tatą do lekarza. Typowe. I lekarz powiedział tak, „A co Pani by chciała? Że córka będzie chodziła? Mówiłem, że będzie tak i Pani córka nie będzie chodzić”. Mogłam się wtedy zapytać wprost: „Czy oni chcieli, żebym zniknęła?” Powiedzieli, że stawiali na mnie krzyżyk, czyli ja miałam już nie żyć. Ale wiara moim rodzicom pomogła. (K4)

C. Wiara jako bycie dobrym katolikiem

Bycie dobrym katolikiem, dobrą osobą wierzącą łączone tu było z różnymi czynnościami, zachowaniami i przekonaniami. Dla części uczestników podstawowym elementem świadczącym o wierze człowieka (w tym ich samych) jest uczestnictwo we mszach świętych. Jak przekonują K3 i K1:

Wierzyć to, że chodzi się do Kościoła, że w niedzielę chodzi się do Kościoła. Na mszę i tam się modli po prostu. Wiara. Tam się modli. To jest wierzenie. Ja jestem też wierząca i chodzę do Kościoła. To ważne jest. Ja chodzę z mamą i z ciocią razem. (K3)

Ja wierzę, to znaczy chodzę co niedziela do Kościoła i w święta, i w Boże Narodzenie i Wielkanocy. Jestem wierząca. Ja z chłopakiem chodzę. I też oglądałam w telewizji, jak nie było można chodzić. (K1)

K1 oraz M2 podkreślają tu również znaczenie modlitwy:

Ja też się modlę. Wierzę w Boga, Zdrowaś Mario, Aniele, Stróżu mój. Wieczorem zawsze. Jak się wierzy w Boga, trzeba modlić się. (K1)

W domu to nawet czasem po łacinie się modłę. Robię sobie modlitwy, żeby się nie denerwować. W różnych intencjach. (M2)

Modlitwy, jak wskazują niektórzy uczestnicy, pomagają im się uspokoić, zachować równowagę i czuć więź z Bogiem. Wśród innych praktyk, które wydają się być świadectwem wiary w Boga uczestnicy wymieniają również czytanie Biblii, uczestnictwo w różnych obrzędach i zwyczajach, jak np. święcenie koszyczka w Wielką Sobotę czy poszczenie podczas postu lub żeganie się przed posiłkami.

Jeden z uczestników – M2 w sposób szczególny angażuje się w życie Kościoła. Zapytany o swoje zainteresowania odpowiada, *Ja głównie interesuję się Kościołem, religią. Przede wszystkim jestem ministrantem od prawie 20 lat.*

Zaangażowanie w wiarę wyrażające się postępowaniem zgodnym z wyznawanym światopoglądem ma dla części uczestników podstawowe znaczenie. Jak zaznacza K4:

Ale nie tylko modlitwy są ważne. Modlitwy to jedna rzecz, a postępowanie to druga rzecz. To pomaganie innym, wiara w innych, pomoc na przykład starszym osobom albo chorym. No i oczywiście dobre relacje z najbliższym otoczeniem. Wiara w Boga to jedno, ale trzeba tą wiarę jeszcze jakoś w czyn zamienić, czyli pomagamy innym, słabszym, przy chorobach na przykład. No i poza tym, robimy to mimo swoich własnych słabości. A przede wszystkim nie oceniamy według poglądów. To jest już katastrofa. Nie można oceniać innych według ich wierzeń. (K4)

Zauważyć można, że w niektórych przypadkach badani nie łączą bycia osobą wierzącą i katolikiem z praktykami religijnymi. Dla części kluczowe znaczenie zdaje się mieć postępowanie zgodne z własnym sumieniem i czynienie dobra wokół – na przykład poprzez wspieranie innych. Jak przekonuje K5:

Ważne w wierze jest to, że jestem dobrą osobą, pomagam innym, staram się być pozytywna, uśmiechnięta i to jest ważne. No i gdzieś tam wierzę w tego Boga, ale nie uważam, że muszę chodzić codziennie do tego kościoła i tam siedzieć nie wiadomo, ile godzin, nie? (K5)

Wątkiem, który zaznaczył się wyrażnie w wywiadach na temat uczestnictwa w praktykach religijnych była też kwestia woli – poczucia własnej sprawczości i możliwości decydowania o postępowaniu lub – przeciwnie – przymusu ze strony otoczenia. Zdania były w tym obszarze zróżnicowane. Część uczestników podkreślała, że praktykowanie (np. uczestniczenie we mszach świętych, modlitwa) wynika z ich własnej decyzji i chęci, inni mówili o potrzebie wewnętrznej i poczuciu obowiązku (np. „tak trzeba”, „jak się jest katolikiem, to się musi”), a jeszcze inni o nacisku ze strony swoich bliskich, aby w praktykach tych brać udział.

D. Element tworzący wspólnotę

Interesującą kategorią, która wyłoniła się podczas badań w odniesieniu do znaczeń nadawanych wierze było łączenie wiary ze wspólnotą. Wiara stawiała się tu w oczach części uczestników spoiwem, które łączyło ich z innymi wiernymi, dawało poczucie przynależności do grupy.

Badane osoby często wypowiadały się na temat wiary i religii, podkreślając, że są częścią wspólnoty, co wyrażało się chociażby w używaniu zaimków dzierżawczych i osobowych w pierwszej osobie liczby mnogiej, np. „do naszego kościoła”, „w naszej parafii”, „my to mamy fajnego proboszcza”. W niektórych przypadkach to poczucie bycia częścią wspólnoty zacierało granice pomiędzy pełnosprawnością a niepełnosprawnością. Jak zauważa M5, wspólne uczestnictwo w praktykach religijnych

(na przykład podczas pielgrzymek) może stać się elementem łączącym grupę zaangażowanych w nie ludzi:

My wszyscy razem jechaliśmy takim autobusem na pielgrzymkę. Razem msze i razem rozmowy z księdzem i w ogóle. Poznałem dużo ludzi wtedy z O. Znam ich do dzisiaj: cześć, cześć, cześć [uśmiecha się]. (M5)

3. Dyskusja

Niniejsze badania pokazały, że dla wszystkich badanych uczestników z niepełnosprawnością intelektualną wiara i religia stanowiły ważny element życia, co zgadza się z wcześniejszymi doniesieniami badawczymi²⁴. Analiza znaczeń przypisywanych wierze pozwoliła na wyodrębnienie czterech głównych kategorii: po pierwsze, ufanie Bogu i pokładanie w nim nadziei, po drugie, ratunek i szansa, po trzecie, bycie dobrym katolikiem (postępowanie zgodne z wiarą) oraz po czwarte, element tworzący wspólnotę.

Jeśli chodzi o pierwsze dwie z wyróżnionych kategorii, część osób badanych podkreślała swoją pewność, że Bóg istnieje i swoją nierzadko silną więź z Bogiem, a także wskazywała, że czuje jego obecność. Wiara wiąże się tu również z przeświadczeniem uczestników, że przekazywana przez Boga prawda, wyrażana w katolicyzmie, jest słuszna i bardziej wartościowa od innych (*... my w Boga wierzymy, w Pana Jezusa jak trzeba, a [nie] w jakiegoś bożka*). Poczucie pewności co do istnienia Boga – jak zaznaczali – były szczególnie silne w sytuacjach, w których zmagali się z cierpieniem, chorobą lub innymi trudnymi doświadczeniami, co potwierdza wyniki innych badań²⁵ prowadzonych z osobami z niepełnosprawnościami i członkami ich rodzin, które wskazują, że doświadczane trudności i traumatyczne przeżycia mogą zmieniać człowieka i wzmocnić wiarę w Boga. Co istotne, niektórzy uczestnicy niniejszych badań – pomimo doświadczania cierpienia i trudności – podkreślali przy tym wdzięczność wobec Boga: za to, że daje im siłę, za to, że żyją, że mają wokół siebie bliskich. Wiara zdawała się dawać im stabilność, ufność i wsparcie w radzeniu sobie z problemami. Często nie była zupełnie podawana w wątpliwość. Przeświadczenie o istnieniu Boga było silne i pewne. Dla przykładu, jedna z uczestniczek wyraziła przekonane, że żyje tylko dzięki temu, że Bóg nad nią czuwał po operacji, a inna jest pewna, że jej epilepsja ustała dzięki wysłuchaniu prośb, które do Boga kierowała. Na poczucie wdzięczności, występujące pomimo doświadczanych przez osoby z niepełnosprawnościami trudności, wskazują też badania innych autorów²⁶.

Trzecia kategoria znaczeń wiązanych przez uczestników z wiarą i religią odnosi się do bycia dobrym katolikiem. W tym obszarze badani opowiadali zarówno o swoich działaniach (np. uczestnictwo we mszach świętych, modlitwa, poszczenie w dniach postu, święcenie dnia świętego, pełnienie dobra), jak i świadomości, myśleniu i uczuciach, które charakteryzować powinny ich zdaniem dobrego katolika. Warto zauważyć, że ten wycinek badań te potwierdza wyniki uzyskane przez Carter'a i Boehm'a²⁷, którzy piszą o dużym znaczeniu modlitwy w praktykowaniu religii przez

²⁴ K. Shogren, M. Rye, *Religion...* dz. cyt., s. 29–53; E.W. Carter, T. L. Boehm, *Religious...* dz. cyt., s. 37–52; L. L. Treloar, *Disability, spiritual beliefs and the church: the experiences of adults with disabilities and family members. The Journal of Advanced Nursing*, 2002, 40(5), s. 594–603.

²⁵ L. L. Treloar, *Disability...* dz. cyt., s. 594–603.

²⁶ Tamże, s. 594–603.

²⁷ E. W. Carter, T. L. Boehm, *Religious...* dz. cyt., s. 38.

osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną wskazują także inne badania. Zdaniem autorów takie działania pozwalają tym osobom doświadczyć i wyrazić swoją duchowość poza murami kościoła, a także stać się środkiem do budowania związku z tym co święte.

Ostatnia kategoria znaczeń przypisywanych wierze i religii łączy się z poczuciem bycia częścią wspólnoty religijnej. Znaczenie wspólnot podkreślane jest również w literaturze – dają one szansę dzielenia tych samych przekonań i wyznawania tych samych wartości (co je umacnia), poczucia solidarności i bycia traktowanym sprawiedliwie (każdy członek wspólnoty podlega tym samym regułom) oraz realizowania własnych potrzeb²⁸. Zdaje się, że te możliwości wspólnot mogą mieć szczególne znaczenie w przypadku osób z niepełnosprawnością, które bardziej niż inne narażone są na negatywne postawy społeczne²⁹.

Podsumowując, należy podkreślić, że badane osoby, podobnie dorośli z niepełnosprawnością intelektualną badani przez Karrie Shogren i Marka Rye³⁰, przykładają dużą wagę do religii i wiary w swoim życiu. Wszystkie wyżej wymienione przez nich znaczenia wzajemnie się uzupełniają. Dla części badanych uczestników kluczowe w wierze jest uczestnictwo w religijnych praktykach (np. modlitwa, chodzenie do kościoła) czy poczucie wspólnoty religijnej, dla innych wyróżnione elementy tworzą całość i wpływają na ich życie w różnych aspektach, dając nadzieję oraz możliwość postrzegania siebie w kategoriach innych niż pełnosprawność – niepełnosprawność.

4. Konkluzja

Niniejszy raport stanowi wkład w budowanie wiedzy na temat roli wiary i religii w życiu dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wskazuje on, że osoby te mogą przypisywać wierze duże znaczenie i czynnie uczestniczyć w różnych praktykach religijnych. Choć jakościowy charakter badań nie pozwala na generalizacje, bycie członkiem wspólnoty parafialnej i wiara w Boga może dawać osobom z niepełnosprawnością intelektualną poczucie akceptacji, szacunku, nadzieję, stabilizację i sens życia. Dlatego też istotne jest włączanie tych osób do wspólnot, udzielanie wsparcia w razie potrzeby i kierowanie, aby mogły się duchowo rozwijać. Istotną rolę w tym kierowaniu przyjmować mogą zarówno członkowie rodzin, jak i wspólnoty, które mogą wspierać osoby z niepełnosprawnościami w nauce kwestii związanych z wiarą i religią i uczestnictwie w praktykach religijnych.

Streszczenie:

W artykule zaprezentowano raport z fenomenograficznych badań jakościowych przeprowadzonych z 10 dorosłymi osobami z niepełnosprawnością intelektualną, którzy identyfikują się jako katolicy. Badania pozwoliły odpowiedzieć na pytania dotyczące znaczeń przypisywanych przez badanych wierze. Skupiły się one wokół następujących czterech kategorii: (1) ufanie Bogu i pokładanie w nim nadziei, (2) ratunek i szansa, (3) bycie dobrym katolikiem (postępowanie zgodne z wiarą) i (4) element

²⁸ A. Szahaj, *Jaka wspólnota?*. [w:] J. Szomburg (red.), *Jaka wspólnotowość Polaków w XXI wieku?*, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2010, s. 45–51; L.D. Pearce, G.M. Hayward, J. A. Pearlman, *Measuring five dimensions of religiosity across adolescence*. Review of Religious Research, 2017, 59, 367–393.

²⁹ A. Ostrowska, *Niepełnosprawni w społeczeństwie 1993–2013*. IFiS PAN, Warszawa 2015.

³⁰ K. Shogren, M. Rye, *Religion...* dz. cyt., s. 29–53.

tworzący wspólnotę. Wyniki wskazują, że wiara i religia odgrywa ważną rolę w życiu dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz potrzebę włączania tych osób w działania związane z praktykowaniem religijnym.

Słowa kluczowe: osoby z niepełnosprawnością intelektualną, wiara, religia, fenomenografia

Summary:

Meanings ascribed to faith and religion by adults with intellectual disabilities. A research report

The article presents a report on phenomenographic qualitative research conducted with 10 adults with intellectual disabilities who identify themselves as Catholics. The research allowed to answer questions about the meanings assigned by the participants to faith, determine the nature of their experiences in the field of religious practices and identify facilitators and constraints that contribute to the implementation of these practices. The findings indicated that faith and religion plays an important role in most participants' lives: they attend worship services and pray, feeling that it helps them cope with difficulties and tragedies. Based on the findings we recommend including people with intellectual disabilities in religious practices.

Key words: persons with intellectual disability, faith, religion, phenomenography

Bibliografia:

1. Ariela J., *A literature review: Facilitating spirituality in children with intellectual disabilities*, Nursing Current, 2018, 6(1), s.1–11.
2. Barnard, A., Spencer, J., *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. Routledge, London, NY 1996.
3. Byra S., Boczkowska M., Duda M., *Współczesne konteksty znaczeniowe terminu „niepełnosprawność” – implikacje Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 2016, 4(34), s.15–31.
4. Carter E. W., Boehm T. L., *Religious and spiritual expressions of young people with intellectual and developmental disabilities*, Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 2019, 44(1) s.37–52.
5. Ćwirynkało K., *Dlaczego koniec edukacji nie jest początkiem integracji społecznej? Osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną w lokalnej przestrzeni*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*. (s. 201–220). Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
6. Devi N., Supported decision-making and personal autonomy for persons with intellectual disabilities: Article 12 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Journal of Law, Medicine, and Ethics*, 2014, 41(4), 792–806.
7. Domagała-Zyśk E., *Definicja niepełnosprawności intelektualnej formą społecznego wsparcia*, Nasze Forum – Kwartalnik Pedagogiczno-Terapeutyczny, 2004, 3–4 (15–16), s. 37–42.
8. Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, PWN, Warszawa 2010.
9. Francis M. R., *Celebrating the sacraments with those with developmental disabilities*, [w:] E. Folley (red.), *Developmental disabilities and sacramental access*, New paradigms for sacramental encounters., The Liturgical Press, Collegeville, MN 1994.
10. Gibbs G., *Analiza danych jakościowych*, PWN, Warszawa 2011.

11. Hsieh H.-F., Shannon S. E., *Three approaches to qualitative content analysis*, Qualitative Health Research, 2005, 15, s.1277–1288.
12. Husserl E., *Nastawienie nauk przyrodniczych i humanistycznych. Naturalizm, dualizm i psychologia psychofizyczna*, [w:] Z. Krasnodębski (red.), *Fenomenologia i socjologia*. PWN, Warszawa 1989, s. 53–74).
13. Jones S. L. & Butman R. E., *Modern psychotherapies: A comprehensive Christian appraisal (Christian Association for Psychological Studies Books)*, Downers Grove, InterVarsity Press, IL 2011.
14. Marton F., *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*, Instructional Science, 1981, 10, s.177–200.
15. Merrick J., Morad M., Levy U., *Spiritual Health and Persons with Intellectual Disability*. Journal of Religion, Disability & Health, 2001, 5, s.2–3, 113–121. doi: 10.1300/J095v05n02_09.
16. Ostrowska A., *Niepełnosprawni w społeczeństwie 1993–2013*. IFiS PAN, Warszawa 2015.
17. Paulston R. G., *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii paradygmatów*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (pp. 25–50). IBE, Edytor, Warszawa-Toruń 1993.
18. Pearce L. D., Hayward G. M., Pearlman J. A. *Measuring five dimensions of religiosity across adolescence*, Review of Religious Research, 2017, 59, s.367–393.
19. Rapley T., *Analiza konwersacji dyskursu i dokumentów*, PWN, Warszawa 2010.
20. Schalock R., Luckasson R. A., Tassé M., *Intellectual disability. Definition, diagnosis, classification, and systems of supports*, AAIDD, Silver Spring 2021.
21. Smith C., *Theorizing religious effects among American adolescents*, Journal for the Scientific Study of Religion, 2003, 42, s. 17–30.
22. Szahaj A., *Jaka wspólnota?* [w:] J. Szomburg (red.), *Jaka wspólnotowość Polaków w XXI wieku?*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2010, s. 45–51.
23. Treloar L. L., *Disability, spiritual beliefs and the church: the experiences of adults with disabilities and family members*, The Journal of Advanced Nursing, 2002, 40(5), s. 594–603.
24. Turner S., Hatton C., Shah R., Stansfield J., & Rahim N., *Religious expression amongst adults with intellectual disabilities*, Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 2004, 17, s. 161–171.
25. Wołowicz-Ruszkowska A., Zima-Parjaszewska M., *Nowoczesne formy wspierania osób z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] M. Zima-Parjaszewska (red.), *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w postępowaniach sądowych i przed innymi organami. Praktyczny poradnik*, PSOUU, Warszawa 2015.
26. Zima-Parjaszewska, M., *Niepełnosprawność jako przesłanka dyskryminacji*, 2018, pobrano z: Monika_Zima_Parjaszewska_Niepełnosprawność_intelektualna_jako_przesłanka_dyskryminacji.pdf (17.06.2022).



Człowiek przyszłości. Przyszłość człowieka. Refleksje nad raison d'être transhumanizmu

dr hab. Renata Tomaszewska, prof. uczelni – UKW w Bydgoszczy

Pedagog, andragog, autorka trzech monografii autorskich, redaktorka pięciu i współredaktorka czterech monografii naukowych; twórczyni artykułów opublikowanych w pracach zbiorowych oraz w krajowych i zagranicznych czasopiśmie. Wyniki prowadzonych badań własnych prezentuje na spotkaniach naukowych w Polsce i za granicą, wyjazdach studyjnych i seminariach edukacyjnych, m.in. w *Oxford University*. Zastępca redaktora naczelnego w czasopiśmie *Szkoła-Zawód-Praca*; sekretarz sekcji Pedagogika Pracy i członek sekcji Andragogika przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, konsultant i recenzent projektów międzynarodowych; koordynatorka jedynej w Polsce UNEVOC Centre (International Centre for Technical and Vocational Education and Training) w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Wstęp

Człowiek i 'człowieczeństwo' to kategorie refleksji przede wszystkim filozoficznej, psychologicznej i pedagogicznej, szczególnie ważne zaś dla dziedziny i dyscypliny – nauk teologicznych. Dynamizm przemian cywilizacyjnych powoduje, że 'tajemnica' człowieka jako bytu zindywidualizowanego funkcjonującego w ponowoczesnym świecie, domaga się nieustannych rekonceptualizacji. Pytania o człowieka, w tym o jego przyszłość, pozostają aktualne i uniwersalne. Współcześnie są one tym bardziej zasadne ze względu na postulaty formułowane na gruncie 'transhumanizmu'. Zgodnie z oczekiwaniami reprezentantów tego nurtu kulturowo-społecznego inspirującego się rozwojem technonauki – za cenę utraty naturalnego człowieczeństwa – w przyszłości ma nastąpić pełna integracja jednostki z maszyną, a wyższe stadium rozwoju *homo sapiens* – 'postczłowiek' – osiągnie cybernetyczną nieśmiertelność przebywając w przestrzeni wirtualnej. Tak rozumiany byt pozbawiony jedności istoty i istnienia; jednostka – nie wiadomo, czy i w jakim stopniu jeszcze 'ludzka' – przestanie być 'osobą', a stanie się jedynie elementem wirtualnej rzeczywistości panteistycznej, w której nie ma miejsca na Boga jako stwórcę i zbawcę człowieka. Terminem 'osoba' oznacza się to, co najbardziej swoiste, a zarazem najistotniejsze i najcenniejsze w człowieku, co odróżnia go od rzeczy i zwierząt, dzięki czemu transcenduje on cały przedmiotowy świat, co jest zarazem źródłem i celem jednostkowego i społecznego życia¹. Tymczasem postczłowiek jako rezultat, a jednocześnie produkt najnowocześniejszych technologii, pozbawiony potrzeb egzystencjalnych, w takiej przestrzeni stanie się: „samozbawcą (...) nie potrzebuje zbawienia płynącego „z góry”. Tak jak stwarza sam

¹ Zob.: K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1985; J. Czarkowski, *Oblicza personalizmów. Konfrontacja antropologii filozoficznej E. Mouniera i P. Teilharda de Chardin*, Wyd. Nauk. UMK, Toruń 1994.

siebie, tak też dokonuje autosoteriologii. (...). W ten sposób jednak człowiek – mniej lub bardziej cynicznie – zakłamuje własną historię. Odrzuca historię zbawienia, a to nie pozostaje bez konsekwencji”².

Podejmowane próby tworzenia ‘ulepszanego’ człowieka, człowieka ‘cybernetycznego’ mogą zakwestionować historyczny ład społeczny oparty na religii. Domagają się one reakcji środowiska naukowego, reprezentantów różnych dyscyplin i dziedzin; domagają się podejmowania analiz badawczych i formułowania refleksji. Rozważaniom poświęconym *raison d'être* (*racji bytu*) transhumanizmu poświęcono również niniejszy artykuł.

1. W poszukiwaniu istoty człowieka i człowieczeństwa

Podejmując refleksję nad *człowiekiem* i jego przyszłością w optyce transhumanizmu rozpocząć trzeba od tego, że istotę człowieka usiłuje się opisywać na różne sposoby uwzględniające jego relacje wobec przyrody, społeczeństwa, historii, kultury, świata rzeczy, Boga i w stosunku do samego siebie. W rozwoju nauki – jak dotąd – postawiono wiele pytań o naturę i istotę człowieczeństwa; o cel istnienia człowieka na Ziemi; o rolę, jaką pełni on w procesie poznawania i przekształcania świata; o jego zdolność tworzenia. Tę swoistość człowieczeństwa usiłuje się syntetycznie uchwycić w postaci określeń, m.in.: ‘animal rationale’, ‘animal metaphysicum’, ‘animal symbolism’, ‘homo sapiens’, ‘homo faber’, ‘homo loquens’, ‘homo politicus’, ‘homo sociologicus’, ‘homo economicus’, ‘homo religiosus’, ‘homo ludens’. Te często spotykane i niezwykle złożone nazwy dotyczące ludzkiej natury uznaje się jednak za niepełne, wymagające uzupełnienia. Natura człowieka nie mieści się ‘bez reszty’ w tych określeniach, traktowanych zarówno oddzielnie, jak i alternatywnie. Stanowią one natomiast swoisty zbiór możliwych prób definiowania istoty człowieka i człowieczeństwa³.

Za najbardziej predysponowaną naukę, w obszarze której prowadzi się analizy na temat, tego ‘co ludzkie’ uznaje się *filozofię*, a szczególnie *filozofię człowieka*, *antropologię* (gr. *anthropos* – człowiek, *logos* – nauka, słowo). Jej przedmiotem jest człowiek ujęty w aspekcie filozoficznym, czyli człowiek jako taki. Tradycyjna filozofia człowieka obejmuje przede wszystkim zagadnienia: jego natury; miejsca i roli w świecie; stosunku do świata przyrodniczego, społeczno-kulturowego, wytworów własnych działań; intelektu jako władzy poznawczej; a także pozycję świadomości i samoświadomości w ludzkim bycie. Wskazane problemy w historii filozoficznych dociekań były rozmaicie rozwiązywane. Dlatego nie ma jednej filozofii człowieka; jednej antropologii filozoficznej; jednej i ostatecznej odpowiedzi na pytanie, kim jest człowiek. Istniejące koncepcje (prawie każdy kierunek filozoficzny ma własną koncepcję człowieka) sprowadzić można do trzech głównych stanowisk:

- 1) „materializmu, który ujmuje człowieka jako istotę wyłącznie materialną, cielesną; jako twór przyrody podlegający przyrodniczym prawidłowościom i wyjaśnialny na gruncie nauk przyrodniczych,
- 2) spirytualizmu przyjmującego, że istotę człowieka stanowi jego niecielesna dusza,
- 3) hylemorfizmu (koncepcja arystotelesowsko-tomistyczna), według której człowiek jest złożeniem duszy i ciała. Dusza i ciało łączy się tak, jak materia i forma.

² P. Bortkiewicz, *Religia i Bóg w świecie transhumanizmu*, „Ethos” 28(2015), nr 3 (111), s. 127.

³ M. Pliński, *Człowieczeństwo. Istota, rozwój i zagrożenia*, Wyd. UG, Gdańsk 2019, s. 13–16; I. Bittner, *Filozofia człowieka. Zarys dziejów i przegląd stanowisk*, wyd. III, Wyd. UŁ, Łódź 2000, s. 14–15.

Dzięki ożywionemu przez duszę ciału, które jest siedliskiem władz wegetatywnych i sensytywnych człowiek jest częścią przyrody i podlega jej prawom, ale też oddziałuje zwrotnie na przyrodę przekształcając ją zgodnie ze swoją wolą. Dzięki niematerialnej, nieśmiertelnej, rozumnej i obdarzonej wolną wolą duszy człowiek poznaje, tworzy świat wartości i tym samym wznosi się jako istota moralna ponad świat materialny”⁴.

Współcześnie nauka dysponuje bogatą spuścizną przemysłów na temat istoty człowieka, a analiza koncepcji filozoficznych i psychologicznych pozwala stwierdzić, że jest on jestestwem przyrodniczym i kulturowym; rozumnym i wolnym; jestestwem psychicznym; istotą społeczną/biospołeczną; jestestwem religijnym, dążącym do poznania prawdy, przede wszystkim prawdy o sobie, kim jest; jestestwem złożonym i dualistycznym⁵.

Wartością, która wyróżnia człowieka jako istotę gatunkową i skupia w sobie zarówno cechy pozytywne, jak i negatywne (od najbardziej wzniosłych do upodlających zachowań ludzkich) jest *człowieczeństwo*. W istocie człowieka zawierają się cechy związane z życiem intelektualnym, z życiem emocjonalnym oraz postawami moralnymi wyrażającymi się przede wszystkim w odpowiedzialności, godności i wolności. Te trzy komponenty tworzą człowieczeństwo, z którym związany jest sens życia ludzkiego, czyli ogólna koncepcja własnej egzystencji. Sens życia stanowi wektor w działalności człowieka, decyduje o dokonywanych wyborach i pozwala na zachowanie dystansu wobec różnych pragnień i potrzeb. Jest także niezbędnym warunkiem rozwoju osobowości⁶.

Z perspektywy filozofii człowieczeństwo to kategoria uniwersalna, utwierdzona nienaruszalnością oraz niezastępowalnością każdej jednostki. Człowiek jako jedyna – jak dotąd – istota na świecie może powiedzieć do siebie ‘Ja’. Jednocześnie także posiada zdolność zdehumanizowania siebie samego⁷.

W nawiązaniu do powyższych analiz prowadzonych wokół kategorii ‘człowiek’ i ‘człowieczeństwo’ w niniejszym artykule przybliżyć można założenia eklektycznego nurtu, jaki od dwóch dekad rozwija się w obrębie antropologii – *transhumanizmu*. Opiera się on na założeniu, że niedoskonały świat, w którym żyjemy zostanie zastąpiony lepszym dzięki technologicznemu zaawansowaniu naszej cywilizacji. Ostatecznym skutkiem tej ewolucji ma być pojawienie się *postczłowieka* – istoty dużo bardziej zaawansowanej i doskonalszej od tego, kim człowiek mógłby kiedykolwiek stać się na drodze ‘naturalnej’. Człowiek w projekcie transhumanizmu ma się bowiem stopniowo denaturalizować, podlegać procesowi odczłowieczenia – cybrogizacji, tzn. pozbywać biologicznej, zawodnej struktury i zastępować ją technologicznymi protezami. Nie mają one być już protezami w tradycyjnym sensie i pomagać w odzyskaniu funkcji naturalnych organizmu, ale ostatecznie mają te funkcje zastąpić w efektywniejszy sposób. Człowiek ma być coraz ściślej zjednoczony z maszyną (ale już nie mechanicznie, lecz z zaawansowanym połączeniem zunifikowanych technologii genetyki, robotyki,

⁴ E. Starzyńska-Kościszko, *Wprowadzenie do filozofii. Filozoficzne koncepcje człowieka*, WSP TWP, Warszawa 1999, s. 76–79.

⁵ S. Wroński, *Człowiek, część II, W poszukiwaniu istoty człowieka*, Wyd. Stanisław Wroński, Kraków 2016, s. 82–88, 89–114. Zob. też: J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Wyd. Znak, Kraków 1999.

⁶ J. Gajda, *Honor. Godność. Człowieczeństwo*, Wyd. UMCS, Lublin 2000, s. 95–99, 121.

⁷ Zob. np.: L. Kołakowski, *Filozofia pozytywistyczna*, PWN, Warszawa 1966.

informatyki i nanotechnologii, tzw. technologii GRIN)⁸. Tak zespolony ma podlegać zarówno kontrolowaniu z zewnątrz, jak i samokontroli od wewnątrz. Naturalne funkcje regulacyjne układu nerwowego i każdego innego układu biologicznego organizmu mają być w coraz większym stopniu przejmowane przez 'kontrolę techniczną'. Ideolodzy transhumanizmu obiecują nowy, wspaniały świat, w którym – dzięki nowoczesnym technologiom – nastąpi znacząca poprawa ludzkiego zdrowia, usunięcie cierpienia, zaspokajanie wszystkich potrzeb, przedłużenie życia, a nawet nieśmiertelność. Sam cel poprawy zdrowia i warunków życia człowieka jest naturalny w pokoleniowym i osobniczym bytowaniu ludzkości. Dotychczas zawsze jednak chodziło o człowieka 'naturalnego'. Natomiast jakiego rodzaju bytem miałyby zostać postczłowiek istniejący w postaci struktury całkowicie niebiologicznej, niematerialnej?⁹

W ujęciu transhumanistów postludzie mieliby się różnić się od 'zwykłego' człowieka np. brakiem starzenia się, odpornością na choroby, większymi możliwościami intelektualnymi, ulepszonymi bądź dodatkowymi zmysłami, możliwością kontrolowania własnych potrzeb i uczuć. Konkretna forma czy postać postczłowieka pozostaje jeszcze nieokreślona, ale biorąc pod uwagę powyższe, jego zdolności miałyby dalece wykraczać poza zdolności *homo sapiens*. Postludzie mieliby przyjąć formę całkowicie syntetycznej sztucznej inteligencji; umysłów wzmocnionych dzięki ich transferowi do środowiska cyfrowego bądź też stać się rezultatem biologicznych ulepszeń. Dla transhumanistów nie ma znaczenia, czy postczłowiek będzie funkcjonował jako cyborg, program komputerowy, czy też jako ktoś, kto ma biologiczne ciało, wspomagane zaawansowaną techniką. Podkreślają natomiast, że pojawienie się postczłowieka nie implikuje wcale tego, że człowiek w swej dotychczasowej istocie całkowicie zaniknie. Ludzie z postludźmi wspólnie mieliby kształtować przyszłe, zaawansowane technologicznie społeczeństwo. Postczłowiek nie ma być też ostatnim etapem w ewolucji. Szczególnie ważny jest fakt, że dla transhumanistów najważniejszym jest znalezienie sposobu na uniknięcie śmierci, na zlikwidowanie konieczności umierania. Nieśmiertelność dotyczyć ma nie tyle ludzkiego ciała, a przynajmniej nie tego przyrodzonego, anatomicznego, ale przede wszystkim umysłu, mózgu, psyche, osobowości – tej części człowieka, w której zawiera się jego świadomość¹⁰.

Założenia zasygnalizowanego nurtu – jeśli dzięki technonauce są możliwe do urzeczywistnienia – nie pozostaną bez konsekwencji dla człowieka i człowieczeństwa, dla przyszłości. Należy także podkreślić, że ten techno-progresywny ruch kreuje antychrześcijański obraz człowieka oraz pojmuje egzystencję ludzką poza dotychczasowymi kategoriami antropologiczno-pedagogicznymi (telos pedagogiczny *versus* telos technologiczny). Pozostaje w opozycji do teologii. Odrzucając Stwórcę, a zatem

⁸ Pojęcie technologii XXI w., inaczej rewolucyjnych przewrotów, oznaczone są kryptonimem GNR (Genetyka, Nanotechnologia, Robotyka) bądź GRIN (Genetyka, Robotyka, Informatyka i Nanotechnologia).

⁹ T. Grabińska, *Zadania eudajmonizmu personalistycznego. Wobec zagrożeń ideologii i praktyki transhumanizmu*, [w:] *Ulepszanie człowieka. Perspektywa filozoficzna*, red. G. Hołub, P. Duchliński, Wyd. Nauk. Akademii Ignatianum, Kraków 2018, s. 71–74.

¹⁰ Zob.: N. Bostrom, *Transhumanizm jest sposobem myślenia o przyszłości*, „Filozofuj” 2017, nr 6 (18), s. 25; K. Całus, *Transhumanizm – wizja nowego człowieka*, „Studia z Historii Filozofii” 2018, nr 4 (9), s. 237–255, DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/szhf.2018.060>; M. Klichowski, *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 2014, s. 116–141; K. Szymański, *Transhumanizm*, „Kultura i Wartości” 2015, nr 13, s. 137–138.

także religię, transhumanizm pretenduje do zajęcia miejsca Boga i sam – jako ruch intelektualny – pragnie nabierać cech religii¹¹.

Szersze analizy na temat racji bytu (*raison d'être*) oraz przewidywanych skutków wdrażania założeń transhumanistów zostały ukazane w dalszej części artykułu.

2. W kierunku cybernetycznych ludzi i cybernetycznej nieśmiertelności

Korzeni transhumanizmu doszukać się można już w starożytnych mitach opisujących dążenie do osiągnięcia nieśmiertelności w życiu doczesnym (np. babiloński epos o Gilgameszu), a także w średniowiecznej alchemii czy renesansowym humanizmie. Szczególny wpływ na transhumanizm wywarła myśl późniejszych autorów: Thomasa Hobbesa, Johna Locke'a, Isaaca Newtona, Nicolasa de Condorceta czy Immanuela Kanta. Impuls do rozwoju tej idei stworzył także Charles Darwin, który zgodnie z teorią ewolucji przyjął, że gatunek ludzki cały czas się doskonali i w obecnym stanie daleki jest od swego ostatniego stadium. Kolejny impuls stanowił gwałtowny postęp technologiczny, który dokonał się w naszej epoce. Nie bez znaczenia są też prognozy wskazujące na jego dalsze przyspieszenie. W efekcie transhumaności żywią przekonanie o błyskawicznym postępie, który umożliwi genetyczne i radykalne ulepszenie człowieka¹².

Współcześnie zdania badaczy na temat transhumanizmu są podzielone. Według niektórych jest to filozofia dążąca do gwałtownego przyspieszenia ewolucji *homo sapiens*. Inni, nazywani często biokonserwatystami¹³ i technosceptykami przywiązani do tego, co sprawdzone i znane, do *statusu quo*, piszą raczej o groźnej ideologii.

Jak wskazuje Nick Bostrom, filozof i założyciel Światowego Stowarzyszenia Transhumanistycznego – World Transhumanist Association, które w 2008 r. zmieniło nazwę na Humanity+ (międzynarodowej organizacji pozarządowej propagującej etyczne użycie pojawiających się technologii w celu usprawnienia ludzkiej wydajności i mającej na celu społeczne uznanie transhumanizmu za prawowitą gałąź nauki) – istnieją dwie główne perspektywy definicyjne. „Po pierwsze jako ruch intelektualno-kulturowy, który podkreśla możliwości i potrzebę fundamentalnej poprawy kondycji ludzkiej poprzez rozwijanie i upowszechnianie technologii mających wyeliminować procesy starzenia się oraz umożliwiające znaczne zwiększenie ludzkich zdolności intelektualnych, fizycznych i psychologicznych. Po drugie, jako badanie konsekwencji, nadziei i potencjalnych zagrożeń wynikających ze stosowania technologii pozwalających przewyższać podstawowe ludzkie ograniczenia, jak również badanie kwestii etycznych wiążących się z rozwijaniem i użytkowaniem takich technologii”¹⁴. Natomiast futurysta Max More wyjaśnia pozycję transhumanizmu w filozofii (transhumanizm

¹¹ M. Lipowicz, *Wychowanie czy ulepszenie? O antychrześcijańskich korzeniach i pedagogicznych implikacjach transhumanizmu*, „Paedagogia Christiana” 2017, nr 2/40, s. 69–87, DOI: <https://doi.org/10.12775/PCh.2017.026>; M. Machinek, *Transhumanizm jako wyzwanie dla teologii. Kilka pytań*, „Teologia i Moralność” 2022, vol. 17, nr 1 (31), s. 73–88, DOI: <https://doi.org/10.14746/TIM.2022.31.1.6>.

¹² M. Jendrejczak, *Nieśmiertelność dzięki nauce i technice? Szaleństwo transhumanizmu*, [w:] *Rewolucja Świat bez Boga*, Biblioteka Miesięcznika Egzorcysta, Wyd. Monumen, Poznań 2018, s. 93–95.

¹³ Termin biokonserwatyzm zawiera sugestie, że zwolennicy tego sposobu myślenia są przeciwni zmianom człowieka, rozumianym jako zmiany w jego sferze biologicznej, tak jakby człowieka można było całkowicie zredukować do tego, co biologiczno-somatyczne. Należy zaznaczyć, że wielu filozofów klasyfikowanych jako biokonserwatyści jest dalekich od takiego spojrzenia redukcyjnego. Źródło: G. Hołub, P. Duchliński, *Wprowadzenie. Pomiędzy transhumanizmem a biokonserwatyzmem*, [w:] *Ulepszanie człowieka. Perspektywa filozoficzna*, op. cit., s. 14 oraz s. 98 i 105.

¹⁴ N. Bostrom, *Transhumanizm jest sposobem myślenia o przyszłości*, „Filozofuj” 2017, nr 6 (18), s. 24.

charakteryzuje jako filozofię życia) oraz dzieli na *trans-humanizm* i *transhumanism*. W pierwszym znaczeniu pojęcie to wskazuje na przekraczanie klasycznej filozofii humanizmu, w drugim zaś na przekraczanie obecnych możliwości ludzkich. Jak twierdzi M. More transhumanizm nie jest utopią, lecz jedynie naturalnym procesem postępu, choć nie ma pewności co do tego, że świat postczłowieka będzie doskonały i pozbawiony problemów. Wprowadza on pojęcie 'ekstropii' – stanu nieskończonego postępu, niepozbawionego wad, rozumianego jako przeciwieństwo 'utopii' – świata idealnego i skończonego¹⁵.

Opowiadając się za dobrostanem wszystkich istot rozumnych – włączając w to ludzi, zwierzęta i sztuczne intelekty przyszłości, zmodyfikowane formy życia i inne inteligencje, które mogą powstać na skutek postępu technologii i nauki oraz dążąc do redukcji zagrożeń egzystencjonalnych, rozwoju środków zachowujących zdrowie i życie, uśmierzenie najcięższego cierpienia oraz zwiększenie ludzkiej mądrości i zdolności przewidywania – transhumaniści wskazują na szereg technologii, które mogą być wykorzystywane do realizacji wskazanych celów. Należą do nich przede wszystkim: neurobiologia, biotechnologia, nanotechnologia, neurologia, neurofarmakologia, »przedłużenie życia«, nanotechnologia, sztuczna inteligencja, interfejs mózg-komputer. Postulują także o zastosowanie technik, które mogą powstać aby wspomagać pamięć, koncentrację i siły umysłowe; terapii przedłużających życie; technologii dotyczących wyborów rozmnażania; procedur krionicznych i wiele innych możliwych sposobów modyfikacji i ulepszania człowieka.

Poszczególne założenia transhumanizmu są realizowane za pośrednictwem wielu nurtów, jakie rozwinęły się w jego obrębie. Wśród najbardziej rozpowszechnionych wskazać można na: *ekstropianizm*, *abolicjonizm etyczny*, *singularitarianizm*, *postgenderizm*, *immortalizm*. W prezentowanym artykule zwrócono uwagę przede wszystkim na wspomniany singularitarianizm, który bazuje na przekonaniu, że możliwa do osiągnięcia i pożądana dla rozwoju ludzkości jest 'technologiczna osobliwość' (lub po prostu osobliwość, ang. *singularity*) – moment, w którym ludzkość zespoli się kiedyś z maszynami. Część reprezentantów transhumanizmu, w tym naukowiec i futurolog Raymond 'Ray' Kurzweil zakładają, że w ciągu najbliższych 30 lat będziemy mieć odpowiednie środki, aby stworzyć nadludzką inteligencję, traktując ją jako pewną formę transcendencji. Niedługo później era człowieka dobiegnie końca. Pojawią się bowiem cybernetyczni ludzie i cybernetyczna nieśmiertelność. Wychodzą też z założenia, że umysł i ciało są całkowicie niezależne oraz że ciało będzie potrzebne człowiekowi tylko do czasu powstania tej technologicznej osobliwości. Gdy ona nastąpi, wytworzony umysł postbiologiczny będzie 'wgrywany' do robotów i technosystemów. Stymulując współczesne procesy odczłowieczania/cyborgizacji nadejście technologicznej osobliwości przewidują oni na rok 2045¹⁶.

W świetle zaledwie przybliżonych wybranych celów formułowanych przez zwolenników transhumanizmu dodać jeszcze trzeba, że aby doprowadzić do ich urzeczywistnienia, transhumaniści angażują się w interdyscyplinarne podejścia do zrozumienia

¹⁵ M. More, *The philosophy of transhumanism*, [w:] *The Transhumanist Reader: Classical and Contemporary Essays on the Science, Technology, and Philosophy of the Human Future*, red. M. More, N. Vita-More, Wiley-Blackwell, Chichester UK 2013, s. 15–30.

¹⁶ R. Kurzweil, *Osobliwość*, [w:] *Nowy Renesans. Granice nauki*, red. J. Brockman, tłum. P.J. Szwajcer, A. Eichler, Wyd. CIS, Warszawa 2005, s. 221–222; M. Klichowski, *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*, op. cit., s. 126–127.

możliwości pokonania ograniczeń biologicznych, obejmujące użycie różnych gałęzi nauki, przede wszystkim filozofii, ekonomii, historii i socjologii. Odrzucają zastrzeżenia, co do możliwości spełnienia tych celów oraz postulowanych zasad moralnych. Wręcz przeciwnie – argumentują, że istnieje etyczny imperatyw, aby ludzie dążyli do postępu i polepszania kondycji ludzkiej. Jeśli ludzkość wejdzie w post-darwinowską fazę istnienia, w której to ludzie będą kontrolować ewolucję, to – według opinii zwolenników tego nurtu – nastąpi racjonalna, moralna i ukierunkowana zmiana.

Przybliżone kluczowe dążenia transhumanizmu inspirują do postawienia ważnych i słusznych, jak się wydaje, pytań badawczych. Przykładowo: Czy rzeczywiście postęp technologiczny stanie się tak szybki, że nastąpi zerwanie ciągłości dziejów *homo sapiens*, zerwanie ciągłości ludzkiej historii? Jaka przyszłość czeka człowieka, czy też jaki będzie człowiek przyszłości? Czy będziemy mieli jeszcze do czynienia z człowiekiem w dotychczasowym jego rozumieniu?

Dalszym refleksjom we wskazanym obszarze tematycznym poświęcono kolejną część niniejszej publikacji.

3. (Nie)ludzka przyszłość?

Kontynuując podkreślić należy, że dywagacje na temat przyszłości człowieka pojawiają się w obszarze różnych dyscyplin oraz dziedzin naukowych. Badacze zastanawiają się przede wszystkim: „Czy jest możliwy stały, niepowstrzymany rozwój nauk biomedycznych i związanych z nim biotechnologii, skutkujący zmienianiem natury ludzkiej? Czy jest możliwe zatrzymanie lub zmiana kierunku tego rozwoju z powodów moralnych? Czy jest możliwe przejęcie przez człowieka procesów ewolucji własnego gatunku?”¹⁷.

Na pierwsze pytanie filozofowie odpowiadają pozytywnie, na dwa pozostałe negatywnie. Uważają bowiem, że dążenie człowieka do ulepszającej zmiany natury ludzkiej zostanie powstrzymane przez samą Naturę¹⁸. Wyrażają także przekonanie, że podstawą wszelkich prób ulepszania *homo sapiens* jest jego ludzka natura, której przysługuje określony status aksjonormatywny. To właśnie natura człowieka determinuje sposoby jej ulepszania; spełnia funkcję formy pozytywnej, regulującej treść i zakres podejmowanych działań ulepszających, ale stanowi też coś w rodzaju normy negatywnej, czyli zakazującej podejmowania takich działań, które prowadziłyby do jej dezintegracji ontycznej i moralnej¹⁹.

Część autorów wskazuje na potrzebę tworzenia filozofii nazywanej np. ‘eudajmonizmem personalistycznym’, a która pozwoliłaby na śledzenie konsekwencji przemian technologicznych dla sposobów istnienia osoby ludzkiej i zaburzeń jej istoty. Pojawiają się bowiem kolejne zasadnicze pytania. Pierwsze – natury ontologicznej. Drugie – natury etycznej:

1. Jaki będzie model jedności psychofizycznej człowieka? Czy zwirtualizowany/cybernetyczny ludzki byt (nie wiadomo, czy wirtualizacja będzie odwracalna;

¹⁷ J. Kopania, M. Nowacka, *Od unieśmiertelniania człowieka do śmierci cywilizacji*, [w:] *Ulepszanie człowieka. Perspektywa filozoficzna*, op. cit., s. 50.

¹⁸ Tamże, s. 31–70.

¹⁹ G. Hołub, P. Duchliński, *Wprowadzenie. Pomiędzy transhumanizmem a biokonserwatyzyzmem*, [w:] *Ulepszanie człowieka. Perspektywa filozoficzna*, op. cit., s. 18. Zob. też P. Duchliński, *Transhumanistyczny obraz świata. Próba spojrzenia na całość*, [w:] *Ulepszanie człowieka. Perspektywa filozoficzna*, op. cit., s. 281–300.

ewentualnie w jakim zakresie) może przybrać postać zangelizowaną, pozbawioną jedności istoty i istnienia, czy duchową? Jeśli człowiek przyjmując postać czystej inteligencji miałby się zangelizować, to jako byt pozbawiony jedności istoty i istnienia, czy dalej podlegałby w porządku ontologicznym Bogu, który ową jednością jest, a jeśli podlegałby Bogu i 'reprezentowałby' człowieka w tej innej postaci substancjalnej, to czy istniałby tylko w wiecznej więzi z Bogiem?

2. Jakiego rodzaju dobro będzie celem działania transhumanistycznej wersji człowieka-maszyny?²⁰.

W przypadku pytania o jedność psychofizyczną postczłowieka można przyjąć stanowisko, że jeśli ludzki byt zwirtualizowany ujmować w kategoriach czystego trwania, w tzw. nieuchronnym akcie, to postczłowiek w postaci czystej inteligencji (bytu anielskiego) istniałby jako 'przyczyna wiecznego stawania się', ale w sensie dyspozycji do rozwoju świata, bez uczestnictwa w nim. Jeśli natomiast zwirtualizowany ludzki byt przybrałby postać duszy, to zachowując kontakt z materialnością (której zwirtualizowanie mogłoby być stopniowalne, kontrolowalne i przynajmniej w jakiejś mierze odwracalne), mógłby uczestniczyć w rozwoju świata. Unieważnienie cielesności przez transhumanizm wskazujący na docelowy byt pozabiologiczny, nadnaturalny, wyklucza ponadto etykę, gdyż co miałoby ów byt pozacielesny i unieruchomiony ukierunkowywać na doskonalenie w osiągnięciu dobra? (nie w sensie przestrzennym, lecz aktywnościowym). Pytanie o jedność psychofizyczną osoby człowieka łączy się z pytaniem drugim o rodzaj dobra jako celu ludzkiego. Dobro jako cel życia człowieka jest różnie rozumiane w zależności od kręgu kulturowego, religijnego, okresu historycznego. Nie zawsze jest to dobro doczesne. W perspektywie czasowej rozwoju ludzkiej kultury częściej było to dobro wieczne, osiągnięte w wymiarze eschatologicznym. Podczas gdy w przypadku postczłowieka cel egzystencji byłoby tak mocno zespolony z celem świata (przedmiotu globalnego), że ostatecznie ów ludzki cel istnienia miałby być nieodróżnialny od celu świata²¹.

Odnosząc się do zagrożeń tożsamości osobowej człowieka (personalistycznie rozumianej *osobowości*) wyróżnia się m.in. następujące kwestie:

- Zagrożenie I pochodzi od kompleksowej ingerencji technologii GRIN w ludzką strukturę psychofizyczną.
- Zagrożenie II polega na tym, że działanie technologii GRIN narusza strukturę biologiczną reprezentowaną przez genotyp osobniczy, co wcześniej było możliwe tylko w zabiegach hodowlanych krzyżowania wśród roślin i zwierząt.
- Zagrożenie III to technologiczna kreacja osobników zhybrydizowanych, którzy byłiby połączeniem dotychczasowych gatunków biologicznych, ze szczególnym uwzględnieniem hybryd ludzkich.
- Zagrożenie IV obejmuje alienację osoby (mniej lub bardziej zmodyfikowanej technologicznie) ze społeczności/wspólnoty ze względu na coraz skuteczniejsze zaspokajanie potrzeb bez bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem oraz skupienie się na indywidualnym doskonaleniu modyfikowanej wciąż struktury psychofizycznej.

²⁰ T. Grabińska, *Zadania eudajmonizmu personalistycznego. Wobec zagrożeń ideologii i praktyki transhumanizmu*, [w:] *Ulepszanie człowieka. Perspektywa filozoficzna*, op. cit., s. 71–74.

²¹ Tamże, s. 74–83.

- Zagrożenie V to eliminacja teorii moralności.
- Zagrożenie VI to już 'rozplnięcie się' (swoista dyfuzja) bytu ludzkiego w przedmiocie globalnym (wszechświecie), który w dodatku może przybrać formę wielu światów z uwagi na to, że wytworem nanotechnologii są nowe prawa łączenia struktur atomowych²².

Ukazane zaledwie przykładowe pytania badawcze są ważne dla filozofii, szczególnie filozofii antropistycznej i wymagają oddzielnej analizy. Jak się natomiast wydaje pozytywistyczne zaniedbanie systematycznej refleksji etycznej nad celem ludzkiego działania oraz ontologicznej nad tożsamością podmiotu i przedmiotu w akcie poznania i czynie, wraz z relacją podmiot–przedmiot dramatycznie dają o sobie znać współcześnie, u progu ery transhumanizmu. Jedyną wciąż rozwijającą się filozofią systematyczną jest filozofia neotomistyczna. Powstały w jej nurcie *personalizm* wciąż jest żywy i podejmuje wyzwania współczesności. Dlatego to na jego podstawie powinno się – zdaniem dr hab. Teresy Grabińskiej – podjąć próbę zmierzenia się z odpowiedzią na postawione pytania oraz sformułowania alternatywy dla 'hedonizmu transhumanistycznego'. Projekt ten nazywany jest przez wskazaną autorkę właśnie *eudajmonizmem personalistycznym*. Jego najważniejszym zadaniem ma być obrona tożsamości osoby ludzkiej w obliczu ideologii transhumanizmu i dynamicznie zmieniającego się środowiska technologicznego. Rozwój technologii GRIN wymaga bowiem rozwiązania m.in. następujących kluczowych problemów:

1. „nowa postać jedni psychofizycznej (*vide* Z-I i Z-II);
2. naturalizm a nadnaturalizm (*vide* Z-II – Z-III);
3. osoba w antroposferze (*vide* Z-IV);
4. osoba w biosferze zunifikowanej z technosferą (*vide* Z-II – Z-III);
5. osoba w infosferze (*vide* Z-VI);
6. rekonstrukcja teorii moralności osoby istniejącej równocześnie w czterech wymienionych, zachodzących na siebie sferach egzystencji osoby (Z-II – Z-VI);
7. wolność czynu i autokreacja osobowości czynem (Z-IV – Z-VI);
8. relacja podmiot–przedmiot poznania i prawda poznania (Z-VI)”²³.

W pierwszej części prezentowanego artykułu zasygnalizowano kilka głównych refleksji poświęconych istocie człowieka i jego naturze. W ich odniesieniu warto wspomnieć, że wśród zwolenników transhumanizmu dominuje koncepcja, według której o ludzkiej jaźni decyduje określony wzorzec. Wzorzec ten pozwala myśleć o transferze umysłu jednostki do postbiologicznego ciała ('przesyłanie osoby', ang. *uploading of the person*), a także o multiplikacji tożsamości. Taki sposób myślenia niesie za sobą kolejne aporie, ważne dla rozważań nad *raison d'être* transhumanizmu. Przykładowo: Czy w perspektywie tak radykalnych przemian możliwe jest zachowanie poczucia tożsamości człowieka technologicznie rozszerzonego z jego nierozszerzonym poprzednikiem? Czy taki proces będzie prowadzić do zakończenia konkretnej egzystencji, w miejsce której powołana zostanie zupełnie nowa i udoskonalona?²⁴.

²² Tamże, s. 89–90.

²³ Tamże, s. 92–93.

²⁴ K. Owczarek, *Tożsamość osobowa w transhumanizmie*, [w:] *Po człowieku? Między kryzysem a nadzieją*, red. M. Lipowicz, Wyd. Nauk. Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018 s. 165–187.

U przyjmujących kryterium ciągłości tożsamości jako kontynuację wyższych funkcji psychicznych pojawiają się poważne wątpliwości. Istnieje uzasadniona obawa, że stale zmierzając do przewyżczania ograniczeń, w konsekwencji człowiek zacznie się jawić jako przeciwieństwo tego, do czego dąży. Jak podkreśla ks. prof. dr hab. Grzegorz Hołub zajmujący się bioetyką i filozofią osoby ludzkiej, powołując się także na myśliciela Nicholasa Agara, wizje transhumanistów są obciążone wieloma przypuszczeniami. Obawy budzi postulowany stan poczłowieczy, projektowany wyłącznie jako kondycja charakteryzująca się formą wzmocnienia i udoskonalenia człowieczeństwa. Tymczasem rzeczą oczywistą jest, że powstanie postczłowieka musi się łączyć z obecnością wielu czynników, których nie jesteśmy w stanie przewidzieć. Pojawienie się jednostki postludzkiej, najbardziej zaawansowanej i doskonałej poznawczo, może spowodować jej dominację. Udoskonalenie sfery racjonalno-poznawczej postczłowieka wcale też nie musi iść w parze z ulepszeniami w dziedzinie moralności, stąd może się on okazać zagrożeniem dla ludzi. Nie wiadomo również, czy postczłowiek uszanowałby kulturę wytworzoną przez człowieka? Czy wychodziłby z jakąkolwiek inicjatywą do tych mniej doskonałych istot w społeczeństwie? Może to prowadzić do dwóch poważnych konsekwencji.

Po pierwsze, postludzie przy swoim progresywnym zorientowaniu mogą unikać koncentracji na kwestiach, które nie podlegają zmianie (ilościowej), a więc unikać związanego z nimi zaangażowania. Chodzi tu o niebezpieczeństwo zahamowania dojrzałego wzrostu intelektualnego, tzn. tempo nabywania nowych informacji nie będzie szło w parze z ich zrozumieniem i interioryzacją (co jest przykładem zmiany jakościowej).

Po drugie, nie jest oczywiste, że horyzont zainteresowań postludzi kiedykolwiek się ukształtuje. Każdy ulepszony stan jednostki jest przecież punktem wyjścia do dalszych działań tego typu, to znaczy do nowych ulepszeń. Najprawdopodobniej nie istnieje punkt ostateczny i docelowy tej tendencji.

Póki co kolejne etapy rozwoju wnoszą coś istotnego do tego, co reprezentuje jednostka dojrzała z gatunku *homo sapiens*. Dzieciństwo i młodość są dynamicznymi okresami nauki i zdobywania podstawowych doświadczeń. Dobrze przeżyte prowadzą do zrównoważonej dorosłości. I choć ten ostatni etap jest daleki od doskonałości, to jednak człowiek posiada pewien zbiór prawd i wartości. Generalnie rodzi się zatem formalna asymetria pomiędzy człowieczeństwem a postczłowieczeństwem, pomiędzy nienaturalistyczną a naturalistyczną koncepcją człowieka, zwłaszcza że scharakteryzowanie postczłowieka będzie niezwykle trudne i na razie jest faktycznie niemożliwe²⁵.

Dopełniając przybliżane perspektywy, w jakich badacze rozpatrują transhumanizm i tworzą prognozy człowieka przyszłości/przyszłości człowieka należy zwrócić uwagę na *Katolicką Naukę Społeczną*, która jest częścią składową doktryny katolicyzmu. Została ona wyodrębniona już w 1891 r., a za jej oficjalny początek uważa się encyklikę *'Rerum novarum'* autorstwa Leona XIII. Fundamentem Katolickiej Nauki Społecznej jest świętość ludzkiego życia oraz nienaruszalność godności istoty ludzkiej.

²⁵ G. Hołub, *Dlaczego człowiek a nie postczłowiek? Przeciw radykalnemu ulepszaniu*, [w:] *Ulepszanie człowieka. Perspektywa filozoficzna*, op. cit., s. 97–115. Zob. też: G. Hołub, *Transhumanizm a koncepcja osoby*, „Ethos” 28(2015), nr 3(111), s. 83–94, DOI 10.12887/28-2015-3-111-06; M. Wójtowicz, *Transhumanistyczna koncepcja szczęścia postczłowieka – krytyczna analiza wybranych aspektów*, „Teologia i Moralność” 2022, vol. 17, nr 1 (31), s. 9–18, DOI: <https://doi.org/10.14746/TIM.2022.31.1.1>.

Rozważania na temat postępu technologicznego podjęli m.in. papież Paweł VI, Jan Paweł II, Benedykt XVI, a aktualnie papież Franciszek. W analizach techniki współczesnej rozróżniono tzw. *technikę służebną* i *technikę prometejską*. W jej ujęciu zawiera się dwoistość: w nowych rozwiązaniach może kryć się zamach na miejsce człowieka w świecie, bunt przeciw prawom Bożym albo też służebne korzystanie z darów Bożych, zgodnie z zamysłem i planem Boga²⁶. W sprawie zagrożenia wynikającego z idei transhumanistycznych Kościół wypowiedział się m.in. w dokumencie Międzynarodowej Komisji Teologicznej 'Komunia i zarządzanie – ludzkie osoby stworzone na obraz Boga'. Zajmując stanowisko przyjęto, że: „Zmiana genetycznej tożsamości człowieka przez stworzenie nadczłowieka jest radykalnie niemoralna. Użycie genetycznej modyfikacji do wyhodowania superczłowieka albo bytu z zupełnie nowymi duchowymi właściwościami jest nie do pomyślenia, biorąc pod uwagę, że duchowa zasada życia człowieka [...] nie jest produktem ludzkich rąk i nie podlega inżynierii genetycznej”²⁷.

Stanowisko w kwestii transhumanizmu ukazał m.in. ks. prof. dr hab. Andrzej Zwoliński. Wskazuje on, że plany podporządkowania człowieka radykalnym wersjom biotechnologii oraz zredukowania osoby ludzkiej do przejściowego elementu ewolucji kosmicznej można uznać za totalitaryzm i próbę zawładnięcia istotą ludzką. Skutkiem całkowitej naturalizacji będzie wielka demoralizacja humanistyczna i despotyzm, tego co organiczne. Jest bowiem ogromna sprzeczność między próbą wejścia nauki i techniki w ludzką sferę intencjonalną, moralną, poznawczą i decyzyjną a perspektywą lepszego panowania nad samym sobą w samostanowieniu. Jak przestrzega wskazany autor, gdy podporządkowuje się samostanowienie temu, co organiczne, prowadzi się do podważenia wolności człowieka i dokonuje jego redukcji organiczno-naturalistycznej. Odnosząc się do tezy transhumanistów, że człowiek jest projektem niedokończonym, niepełnym, a obecne człowieczeństwo jest jedynie etapem w procesie ukierunkowanym na postczłowieka, wskazany autor pisze, że nie jest to teza tożsama z postulatem rozwoju człowieka i jego udoskonalenia. Jak zwraca uwagę zbanalizowany został opis genezy człowieka i jego natury, tworząc w to miejsce nowe genealogie czy też postgenealogie – bez miejsca dla Stwórcy – Boga. Po prostu zaprzestano mówić na temat natury człowieka. Tymczasem każda religijna koncepcja stara się zaspokoić podstawowe pytania dotyczące genezy jego istnienia oraz problem sensu tegoż istnienia, związany z ciągle aktualnym pytaniem o życie po życiu. Koncepcja transhumanistyczna odrzuca natomiast jakąkolwiek normatywność, która wynika z aktualnej struktury bytu ludzkiego i proklamuje zasadę, że myśli, odczucia czy doświadczenia ludzi żyjących obecnie stanowią tylko niewielką część tego, co człowiek może ustanowić, co leży w zasięgu jego możliwości²⁸. Dlatego: „Transhumanizm pojawia się jako stara herezja, ubrana w nowe szaty. Jest tworem człowieka, który nigdy nie pogodził się z kondycją wygnańca z Raju. Starodawny wąż stale go kusi: »Będziecie jako bogowie«”²⁹.

²⁶ P. Zwoliński, *Transhumanizm*, Biblioteka Miesięcznika Egzorcysta, Wyd. Monumen, Poznań 2018, s. 326–327.

²⁷ M. Jendrzyszczak, *Nieśmiertelność dzięki nauce i technice? Szaleństwo transhumanizmu*, op. cit., s. 101.

²⁸ P. Zwoliński, *Transhumanizm*, op. cit., s. 307–308.

²⁹ M. Woźniak, *Czy robot może mieć duszę?*, „Frona Lux” 2016, nr 78, s. 76–87.

Konkludując, bez odpowiedzi na pytanie o etyczne podstawy budowania 'podobnych' do człowieka urządzeń lub połączeń maszyny z ludźmi, wszelkie działania w tym temacie pozostają niejasnym eksperymentem, zdolnym do destrukcji ludzkiego świata. Choć przyszłość urządzeń sprzęgniętych z ciałem i mózgiem człowieka wydaje się przesądzona, to my, ludzie, poddajemy się bezrefleksyjnej fascynacji ich rozwojem i możliwościami. Zbyt mało miejsca poświęcamy na zastanowienie się nad ich sensem i celem oraz nad naszymi zachowaniami. Sztuczna inteligencja i sztuczny człowiek mają służyć naszemu szeroko pojętemu dobru, ale tak naprawdę nie wiemy, czy tak się właśnie stanie. Wydaje się, że człowiek cybernetyczny będzie się cechował schizoidalnymi, czy wręcz schizofrenicznymi przymiotami. Najprawdopodobniej nastąpi w nim rozszczepienie w ramach jedności: myśli – emocje – wola. Cybernetyczny człowiek przyszłości ma być zorientowany czysto racjonalnie; ma rozumieć świat jako konglomerat rzeczy, które trzeba efektywnie wykorzystać; ma działać w sposób zrutynizowany, stereotypowy, pozbawiony spontaniczności. Cechować się zatem raczej będzie brakiem reakcji emocjonalnych oraz narcyzmem, którego przedmiotem będzie on sam³⁰.

Antychrześcijański charakter transhumanistycznego ulepszenia człowieka pozostaje w opozycji do filozoficznej refleksji nad jego istotą i człowieczeństwem. Stanowi także wyzwanie dla teologii, gdyż – mimo zacnego zamiaru poprawienia bytu i uszczęśliwienia człowieka – teologia odnosi się krytycznie zarówno do przesłanek, na których bazują transhumanistyczne wizje, jak też do metod, za pomocą których transhumaniści zamierzają je zrealizować. Analiza punktów styku (i konfliktu) między myślą transhumanistyczną a teologią, dokonana m.in. przez ks. prof. dr hab. Mariana Machinkę, wskazuje na cztery główne idee: (1) postępu; (2) zmian w obszarze ludzkiej natury; (3) koncepcji człowieka, która w transhumanizmie, w odróżnieniu od teologii, nie niesie w sobie żadnego potencjału normatywnego. Wreszcie czwartą, ostatnią ideą, wspomnianą już w niniejszym tekście, jest odniesienie do Stwórcy. Odrzucając Stwórcę, transhumanizm pretenduje do zajęcia miejsca Boga i nabiera cech religii³¹.

Zakończenie

Transhumanizm budzi zainteresowanie, ale i słuszne obawy. Jak każde nowe zjawisko wywołuje żywe zaciekawienie intelektualne oraz wzbudza skrajne emocje – od wiary w wielkie idee technologiczne, które mogą przyczynić się do odkrycia głębszej prawdy o człowieku i świecie, po zagrożenia dla tradycyjnych i chrześcijańskich wartości kulturowych, które swoją legitymację mają w niezmiennych strukturach natury ludzkiej, i w różnych tradycjach religijnych³².

Koncepcje ulepszenia człowieka nie są natomiast nowe, z kolei przyszłości nie da się przewidzieć. Zamykając rozważania ukazane w artykule podkreślić trzeba, że założenia transhumanizmu wcale nie muszą się w rzeczywistości, choć podejmowane są próby coraz odważniejszego eksperymentowania z zastosowaniem nowych technologii. Jedno wydaje się pewne – spełnienie wizji transhumanizmu dotyczącej

³⁰ A. Zwoliński, *Transhumanizm*, op. cit., s. 291–300.

³¹ M. Machinek, *Transhumanizm jako wyzwanie dla teologii*, op. cit., s. 73–88.

³² G. Hołub, P. Duchliński, *Wprowadzenie. Pomiędzy transhumanizmem a biokonserwatyzmem*, [w:] *Ulepszanie człowieka. Perspektywa filozoficzna*, op. cit., s. 9–19.

powstania cybernetycznego człowieka i cybernetycznej nieśmiertelności – doprowadzi do tego, że człowiek przestanie być człowiekiem; naruszona i zatracona zostanie istota tego, co 'ludzkie' oraz dualizm duszy i ciała.

Streszczenie:

Celem analiz podjętych w prezentowanym artykule badawczym jest ukazanie wybranych aspektów związanych z *raison d'être* (racją bytu) transhumanizmu. Zastosowanie metod krytycznej analizy literatury i analizy dokumentów formalno-prawnych pozwoliło na sformułowanie autorskich oryginalnych refleksji na temat istoty człowieka i człowieczeństwa; transhumanistycznych dążeń do powstania postczłowieka (człowieka cybernetycznego) i osiągnięcia cybernetycznej nieśmiertelności, a także dywagacji na temat przyszłości – w sytuacji gdy postęp w rozwoju technonauki umożliwi realizację celów zakładanych w tym nurcie. Przedstawione rozważania odniesiono szczególnie do filozofii oraz Katolickiej Nauki Społecznej wskazując na antychrześcijański charakter technologicznej ingerencji w rozwój człowieka i próbę uzyskania kontroli nad procesem ewolucji, a zatem niebezpieczeństwo zerwania ciągłości dziejów *homo sapiens*, zerwania ciągłości ludzkiej historii. Choć wnioskowanie na temat przyszłości jest naznaczone ryzykiem to ma głęboki sens edukacyjny niosący ważne implikacje społeczne i praktyczne – wynikające w analizowanym przypadku – z niepokojącego rozwoju myśli transhumanistycznej.

Słowa kluczowe: człowiek, człowieczeństwo, transhumanizm, przyszłość, Bóg, Katolicka Nauka Społeczna

Summary:

The human of the future. Human's future. Reflections on the raison d'être of transhumanism

The article presents the analyses of the selected aspects of the *raison d'être* of transhumanism. It contains reflections on the essence of a human and humanity; transhumanist aspirations to create a posthuman (cybernetic man) and achieve cybernetic immortality, and discussions on the (non) human future – as soon as the progress in the development of technoscience enables the achievement of the goals assumed in this trend. The presented considerations are especially related to philosophy and Catholic Social Science. They point to the anti-Christian nature of technological interference in human development and of trying to gain control over the process of evolution, and therefore the danger of breaking the continuity of the history of *homo sapiens*, breaking the continuity of human history. Although reasoning about the future is risky, it has a deep educational sense with important social and practical implications – resulting in the analyzed case from the disturbing development of transhumanist thought.

Key words: human, humanity, transhumanism, future, God, Catholic Social Science

Bibliografia:

Prace zwarte:

1. Bittner I., *Filozofia człowieka. Zarys dziejów i przegląd stanowisk*, wyd. III, Wyd. UŁ, Łódź 2000.
2. Czarkowski J., *Oblicza personalizmów. Konfrontacja antropologii filozoficznej E. Mouniera i P. Teilharda de Chardin*, Wyd. Nauk. UMK, Toruń 1994.

3. Duchliński P., *Transhumanistyczny obraz świata. Próba spojrzenia na całość*, [w:] *Ulepszanie człowieka. Perspektywa filozoficzna*, red. G. Hołub, P. Duchliński, Wyd. Nauk. Akademii Ignatianum, Kraków 2018.
4. Gajda J., *Honor. Godność. Człowieczeństwo*, Wyd. UMCS, Lublin 2000.
5. Grabińska T., *Zadania eudajmonizmu personalistycznego. Wobec zagrożeń ideologii i praktyki transhumanizmu*, [w:] *Ulepszanie człowieka. Perspektywa filozoficzna*, red. G. Hołub, P. Duchliński, Wyd. Nauk. Akademii Ignatianum, Kraków 2018.
6. Hołub G., Duchliński P., *Wprowadzenie. Pomiędzy transhumanizmem a biokonserwatyzyzmem*, [w:] *Ulepszanie człowieka. Perspektywa filozoficzna*, red. G. Hołub, P. Duchliński, Wyd. Nauk. Akademii Ignatianum, Kraków 2018.
7. Hołub G., *Dlaczego człowiek a nie postczłowiek? Przeciw radykalnemu ulepszaniu*, [w:] *Ulepszanie człowieka. Perspektywa filozoficzna*, red. G. Hołub, P. Duchliński, Wyd. Nauk. Akademii Ignatianum, Kraków 2018.
8. Jendrzeczak M., *Nieśmiertelność dzięki nauce i technice? Szaleństwo transhumanizmu*, [w:] *Rewolucja Świat bez Boga*, Biblioteka Miesięcznika Egzorcysta, Wyd. Monumen, Poznań 2018.
9. Klichowski M., *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 2014.
10. Kołakowski L., *Filozofia pozytywistyczna*, PWN, Warszawa 1966.
11. Kopania J., Nowacka M., *Od nieśmiertelniania człowieka do śmierci cywilizacji*, [w:] *Ulepszanie człowieka. Perspektywa filozoficzna*, red. G. Hołub, P. Duchliński, Wyd. Nauk. Akademii Ignatianum, Kraków 2018.
12. Kurzweil R., *Osobliwość*, [w:] *Nowy Renesans. Granice nauki*, red. J. Brockman, tłum. P. J. Sz wajcer, A. Eichler, Wyd. CIS, Warszawa 2005.
13. More M., *The philosophy of transhumanism*, [w:] *The Transhumanist Reader: Classical and Contemporary Essays on the Science, Technology, and Philosophy of the Human Future*, red. M. More, N. Vita-More, Wiley-Blackwell, Chichester UK 2013.
14. Owczarek K., *Tożsamość osobowa w transhumanizmie*, [w:] *Po człowieku? Między kryzysem a nadzieją*, red. M. Lipowicz, Wyd. Nauk. Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018.
15. Pliński M., *Człowieczeństwo. Istota, rozwój i zagrożenia*, Wyd. UG, Gdańsk 2019.
16. Starzyńska-Kościuszko E., *Wprowadzenie do filozofii. Filozoficzne koncepcje człowieka*, WSP TWP, Warszawa 1999.
17. Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1985.
18. Wroński S., *Człowiek, część II, W poszukiwaniu istoty człowieka*, Wyd. Stanisław Wroński, Kraków 2016.
19. Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Wyd. Znak, Kraków 1999.
20. Zwoliński P., *Transhumanizm*, Biblioteka Miesięcznika Egzorcysta, Wyd. Monumen, Poznań 2018.
- Czasopisma
21. Bortkiewicz P. TChr. *Religia i Bóg w świecie transhumanizmu*, „Ethos” 28(2015), nr 3 (111), s. 114–127.
22. Bostrom N., *Transhumanizm jest sposobem myślenia o przyszłości*, „Filozofuj” 2017, nr 6 (18), s. 24–25.
23. Całus K., *Transhumanizm – wizja nowego człowieka*, „Studia z Historii Filozofii” 2018, nr 4 (9), s. 237–255, DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/szhf.2018.060>.

24. Hołub G., *Transhumanizm a koncepcja osoby*, „Ethos” 28(2015), nr 3(111), s. 83–94, DOI: 10.12887/28–2015–3–111–06.
25. Jendrzejczak M., *Transhumanizm – stara herezja w nowych szatach*, „Polonia Christiana” 2012, nr 29, s. 15–17.
26. Lipowicz M., *Wychowanie czy ulepszenie? O antychrześcijańskich korzeniach i pedagogicznych implikacjach transhumanizmu*, „Paedagogia Christiana” 2017, nr 2/40, s. 69–87, DOI: <https://doi.org/10.12775/PCh.2017.026>.
27. Machinek M., *Transhumanizm jako wyzwanie dla teologii. Kilka pytań*, „Teologia i Moralność” 2022, vol. 17, nr 1 (31), s. 73–88, DOI: <https://doi.org/10.14746/TIM.2022.31.1.6>.
28. Szymański K., *Transhumanizm*, „Kultura i Wartości” 2015, nr 13, s. 133–152.
29. Woźniak M., *Czy robot może mieć duszę?*, „Frona Lux” 2016, nr 78, s. 76–87.
30. Wójtowicz M., *Transhumanistyczna koncepcja szczęścia postczłowieka – krytyczna analiza wybranych aspektów*, „Teologia i Moralność” 2022, vol. 17, nr 1 (31), s. 9–18, DOI: <https://doi.org/10.14746/TIM.2022.31.1>.



Grupa studentów AWL wraz z opiekunem z wizytą u ks. bpa Viliama Judáka – ordynariusza w diecezji nitrzańskiej (Słowacja)

Kształtowanie się religijności u dzieci w wieku przedszkolnym



Dr hab. Krystyna Żuchelkowska – Akademia Jagiellońska – Toruńska Szkoła Wyższa

Doktor habilitowany w dziedzinie nauk społecznych, profesor Akademii Jagiellońskiej w Toruniu. Przez wiele lat pracowała na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, gdzie pełniła funkcję kierownika Zakładu Pedagogiki Przedszkolnej. Autorka wielu książek z zakresu pedagogiki przedszkolnej. Wśród nich jest książka pt.: „Edukacja matematyczna w przedszkolu”, która na rynku edukacyjnym ukazała się w roku 2019, a w roku 2022 książka pt.: „Jest takie miejsce, taki kraj. Wychowanie patriotyczne w przedszkolu”.

Wprowadzenie

Spośród wszystkich okresów rozwojowych okres przedszkolny jest szczególnie ważny w rozwoju człowieka, gdyż decyduje o tym kim się dziecko stanie w przyszłości, jak przebiegać będzie jego życie i co w nim osiągnie. Oznacza to, że lata dorosłości w znacznym stopniu zależą od jakości wychowania dziecka w wieku przedszkolnym i od ważnych wydarzeń w jego życiu. Do tych ważnych wydarzeń można zaliczyć dojrzewanie fizyczne, intelektualne, społeczno-moralne i wolicjonalne dziecka prowadzące do osiągnięcia przez nie dojrzałości szkolnej i do pełnienia roli ucznia. Ważnym wydarzeniem jest też osobliwe nastawienie metafizyczne kilkulatek, sprzyjające jego rozwojowi religijnemu i moralnemu. Dzięki temu kształtuje się świadomość moralna dziecka, która bardzo ściśle wiąże się z wchodzeniem przedszkolaka w żywą oraz dynamiczną relację z Bogiem, z Jego obecnością w różnych sytuacjach przedszkolnego i codziennego życia. Należy tutaj zwrócić uwagę na to, że małe dziecko poznaje Boga w sposób mglisty i jak mówi Marian Wolicki jako „...Kogoś najdroższego, który też ma wymagania w stosunku do niego jak drudzy, ale z tą różnicą, że zawsze widzi wszystko i każde niegrzeczne zachowanie obraża Go, jest dla Niego przykre, a grzeczne sprawia mu radość podobnie, jak ojcu, czy matce”¹.

Mglisty sposób poznawania Boga wiąże się z antropomorfizmem uczuciowym dziecka przedszkolnego, polegającym na przenoszeniu relacji emocjonalnych w kontaktach z rodzicami na Boga. I tak na przykład jeżeli ojciec i matka okazują dziecku miłość, dobroć, zainteresowanie, troskliwość, to Bóg będzie dla przedszkolaka osobą dobrą, kochającą, sprawiedliwą, troskliwą, pomagającą w trudnych sytuacjach. Natomiast negatywne postawy rodziców mogą przyczynić się do kształtowania zniekształconego obrazu Boga u dziecka przedszkolnego. Wówczas dziecko będzie traktowało Boga jako kogoś, kto budzi lęk, przerażenie, niechęć. Postawy rodziców mają nie tylko wpływ na kształtowanie się obrazu Boga u dziecka przedszkolnego, ale także na jego religijność, a więc na jego więź lub obcowanie z Istotą Najwyższą, ze Stwórcą. Dlatego też należy zastanowić się

¹ M. Wolicki, *Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, „Łódzkie Studia Teologiczne”, nr 17, 2008, s. 422.

nad tym, jak kształtuje się religijność dziecka w wieku przedszkolnym i jak prowadzi ona do przejścia od antropomorfizmu uczuciowego do ujmowania Boga jako bytu duchowego.

1. Religijność – przybliżenie pojęcia

Aby pokazać, jak kształtuje się religijność dziecka w wieku przedszkolnym należy zastanowić się nad tym, co to jest religijność i jakie są jej strukturalne elementy.

Termin *religijność* czasami używa się zamiennie ze słowem *pobożność*, które w języku potocznym oznacza cechę człowieka głęboko wierzącego w Boga, długo i często modlącego się oraz skrupulatnie wykonującego określone praktyki religijne. Trzeba jednak podkreślić, że słowo *pobożność* w początkach trzeciej dekady XXI wieku wydaje się określeniem nieprzystającym do współczesności.

Termin *religijność* jest nie tylko złożony i wieloaspektowy, ale także analizowany z różnych perspektyw. I tak na przykład z perspektywy psychologicznej religijność związana jest z podmiotowością człowieka, z jego życiem wewnętrznym, zachowaniami, przeżyciami i cechami osobowości. Z kolei religijność z perspektywy socjologicznej odnosi się do wymiarów rytualno-kultowych, do praktyk religijnych, a to sprawia, że traci ona swój dynamizm mający wpływ na codzienne życie człowieka. Dlatego też religijności nie należy sprowadzać do wymiarów rytualno-kultowych, do praktyk religijnych, ale powiązać ją z osobowością człowieka, ze wszystkimi jej składnikami².

Władysław Piwowarski przez religijność rozumie „...podzielany i spełniany przez grupę ludzi zbiór wierzeń, wartości, symboli i związanych z nimi zachowań, wynikających z rozróżnienia rzeczywistości empirycznej i pozaempirycznej oraz z przyporządkowania pod względem znaczenia spraw rzeczywistości empirycznej rzeczywistości pozaempirycznej”³.

Czesław Walesa⁴ mówi, że religijność jest to więź lub obcowanie człowieka z Bogiem, które przejawia się w świadomości, uczuciach, moralności i doświadczeniach religijnych, a także w praktykach religijnych, formach wyznawania wiary oraz więzi ze wspólnotą osób wierzących.

Błażej Szostek religijność rozumie jako „...osobiste, indywidualne, a jednocześnie pozytywne ustosunkowanie się człowieka do religii. Jest nią wszystko to, co człowiek przeżywa, doznaje i doświadcza, a także to wszystko, co się z nim dzieje, zachodzi, funkcjonuje w bezpośrednim związku z jego ustosunkowaniem się do Istoty Najwyższej”⁵.

Andrzej Bronk definiuje religijność jako „...relację i cechę aktów psychicznych skierowanych ku transcendentnemu, religijnemu przedmiotowi”⁶.

Z zaprezentowanych definicji wynika, że religijność jest to pozytywne ustosunkowanie się człowieka do Boga, do religii, a także przekonania, doświadczenia, zachowania, poprzez które człowiek wyraża swoją relację do Istoty Najwyższej, do Boga.

² J. Mariański, *Religia i Kościół między tradycją i ponowoczesnością, Studium socjologiczne*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 1997, s. 313–314.

³ W. Piwowarski, *Socjologia religii*, wyd. III, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2019, s. 49.

⁴ Cz. Walesa, *Rozwój religijności człowieka*, tom 1. Dzieciństwo, Wyd. KUL, Lublin 2005.

⁵ B. Szostek, *Zjawisko religijności w psychologii*, „Warszawskie Studia Pastoralne”, nr 12, 2000, s. 37.

⁶ A. Bronk, *Nauka wobec religii*, Wyd. KUL, Lublin 1996, s. 209.

Autorzy⁷ zajmujący się problematyką religijności zwracają uwagę na to, że zawiera ona określone elementy strukturalne takie, jak:

1. podmiot religijny,
2. przedmiot religijny,
3. relacja religijna między podmiotem a przedmiotem religijnym.

Podmiot religijny jest to konkretna osoba lub grupa społeczna, która poprzez swoją postawę udziela odpowiedzi na działanie przedmiotu religijnego, na działania Boga, angażując swoją osobowość w akcie religijny. Krzysztof Koziński⁸ mówi, że do istotnych cech podmiotu religijnego można zaliczyć otwartość na transcendencję, zdolność transgresji własnego „Ja” oraz możliwość przeżywania spotkań z Sacrum.

Przedmiot religijny określany jest jako Sacrum, bóstwo, rzeczywistość transcendentna, absolut, rzeczywistość boska. Przedmiotem doświadczenia religijnego jest Bóg traktowany przez człowieka jako najwyższa wartość, jako coś niezwykle cennego, ważnego, wartościowego i w ten sposób przeżywanego.

Relacja religijna zachodzi między podmiotem a przedmiotem religijnym, a więc między człowiekiem lub grupą ludzi a działaniem Boga. Rozumiana jest jako wzajemne wewnętrzne i zewnętrzne oddziaływanie podmiotu i przedmiotu religijnego. „Tym, co nadaje kształt relacji jest przyjęcie przez człowieka i uznanie przedmiotu jako źródła własnego istnienia i ostatecznego celu oraz sensu życia”⁹.

Reasumując ten fragment rozważań należy podkreślić, że religijność jest zjawiskiem wielowymiarowym, składającym się z określonych elementów strukturalnych i urzeczywistniającym się w konkretnych przejawach psychiczno-społeczno-kulturowo-wyznaniowych.

2. Pierwsze przejawy religijności w okresie wczesnego dzieciństwa

W rodzinach akcentujących wczesne wychowanie religijne pierwsze przejawy religijności pojawiają się u dzieci między 8 a 15 miesiącem życia i są związane ze zmianami w ich rozwoju psychofizyczny. Zmiany te dotyczą:

1. rozwoju ruchów lokomocyjnych oraz nabywania umiejętności swobodnego zmieniania pozycji ciała,
2. rozwoju procesów poznawczych, a zwłaszcza mowy, dzięki czemu dzieci zaczynają nawiązywać kontakty interpersonalne z innymi osobami,
3. rozwoju reakcji uczuciowych i ujawniania różnych upodobań,
4. życzliwego ustosunkowania się do domowników, osób obcych oraz do zjawisk i rzeczy znajdujących się w najbliższym otoczeniu¹⁰.

Zmiany zachodzące w rozwoju psychofizycznym sprawiają, że dzieci zaczynają wykonywać gesty religijne zaobserwowane u dorosłych i włączają się w religijne zachowania członków najbliższej rodziny. Uczestniczą też wraz z rodzicami uroczystościach i obrzędach w miejscach kultu religijnego, a w czwartym i piątym kwartale

⁷ Por. Z. Kulesz, *Religijność w perspektywie psychologicznej*, „Studia Elbląskie”, nr 14, 2013, s. 189, J. Szymoń, Poziom narcyzmu a typ relacji do Boga, „Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, nr 34, 2000, s. 45,

⁸ K. Koziński, *Z Bogiem albo bez Boga. Psychologia religii. Nowe spojrzenie*, PWN, Warszawa 1991, s. 72.

⁹ Z. Kulesz, *Religijność w perspektywie ...* op. cit., s. 189.

¹⁰ Por. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2021.

życia potrafią zachować powagę, okazać zdziwienie, a nawet zachwyt związany z udziałem w religijnej aktywności najbliższych i innych osób. Potrafią też przyjąć odpowiednią postawę ciała podczas modlitwy i używać określonych słów religijnych takich, jak „amen”, „Alleluja”¹¹.

- U dzieci 2–3-letnich następuje dalszy rozwój psychofizyczny, przejawiający się w;
1. większej aktywności ruchowej związanej z samodzielnym chodzeniem, bieganiem, wchodzeniem i schodzeniem z różnych przedmiotów,
 2. dalszym rozwijaniu się dużej motoryki oraz ruchów zręcznych i szczegółowych takich, jak na przykład ruchy palców dłoni, ruch przegubu dłoni,
 3. rozwoju procesów poznawczych, emocjonalnych i wolicjonalnych,
 4. ciekawości świata, co przy lepszym rozwoju mowy i myślenia nasila tendencję do zadawania pytań,
 5. wyrażaniu własnych emocji takich, jak gniew, strach, radość, smutek, co związane jest z rozwojem sfery uczuciowej,
 6. obserwowaniu i naśladowaniu zachowań i czynności wykonywanych przez osoby dorosłe,
 7. pojawieniu się elementów moralno-wartościujących¹².

Rozwój psychiczny dzieci 2–3-letnich sprawia, że obserwuje się u nich różne przejawy religijności zachodzące w interakcji z otoczeniem społecznym. Najbardziej typowym przejawem religijności u 2–3-latków jest modlitwa przyswojona pamięciowo lub spontanicznie tworzona przez dzieci w celu podziękowania, prośby, przeproszenia. Dzieci 2–3-letnie przejawiają też elementarne rozumienie dobra i zła w sensie tego, co Bogu się podoba, z czego się cieszy, a co się nie podoba i wywołuje u Niego smutek. Czasami też 2–3-latki inicjują określone działania liturgiczne i informują osoby dorosłe, a także rówieśników o ważnych zdarzeniach religijnych takich, jak na przykład chrzest święty młodszego brata, pierwsza komunია święta siostry, udział w procesji Bożego Ciała. Przejawy religijności obserwuje się też w zabawach tematycznych 2–3-latków, gdzie starają się naśladować sceny liturgiczne i gesty religijne, jak również w zabawach konstrukcyjnych, w których próbują z klocków zbudować na przykład kościół, czy stajenkę betlejemską¹³.

Tak więc pierwsze przejawy religijności pojawiające się w okresie wczesnego dzieciństwa stanowią podstawę kształtowania się religijności u dzieci w wieku przedszkolnym we wszystkich jej parametrach.

3. Religijność dziecka przedszkolnego i jej charakterystyka

Badania Czesława Walesy¹⁴ oraz potoczny ogląd rzeczywistości informują o tym, że religijność dzieci w młodszym wieku przedszkolnym /3–4-latków/ niewiele różni się od religijności dzieci pod koniec wczesnego dzieciństwa. Tę religijność można określić jako fantazyjną, gdyż 3–4-latki ożywiają różne przedmioty, przypisują im cechy ludzkie, a Boga upodobniają do człowieka i pojmują Go jako czarodzieja.

¹¹ E. Osewska, J. Stala (red.), *Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, Wyd. Diecezji Tarnowskiej „Biblos”, Tarnów 2005, s. 202.

¹² Por. R. Schaffer, *Psychologia dziecka* ... op. cit.

¹³ E. Osewska, J. Stala / red. /, *Wychowanie dzieci*... op. cit., s. 204–205.

¹⁴ Cz. Walesa, *Rozwój religijności*... op. cit.

Dzięki fantazji dla dziecko niebo jest cudowne i pełne dobrych duchów, aniołów, istot nadprzyrodzonych.

Religijność dzieci starszych, a więc 5–6-latków, wyraźnie różni się od religijności dzieci młodszych. Jest to związane z ich rozwojem psychofizycznym. I tak dzieci 5–6-letnie zadają dużo pytań, wśród których są też pytania metafizyczno-religijne i domagają się do osób dorosłych konkretnych odpowiedzi. Dzięki temu pogłębiają swoją wiedzę religijną i kształtuje się u nich obraz Boga jako istoty doskonałej, niewidzialnej dla człowieka i posiadającej takie atrybuty, jak wszechmoc, nieśmiertelność wszechwiedza. Czasami bywa tak, że u niektórych dzieci w obrazie Boga występują elementy srogiego i karzącego starca, a u innych osoby dobrej, kochającej, pomagającej człowiekowi w trudnych sytuacjach.

U dzieci 5–6-letnich następuje też dynamiczny rozwój słownictwa. Rudolf Schafer¹⁵ mówi, że pod koniec okresu przedszkolnego dziecko zna około 14 tysięcy słów i coraz lepiej się nimi posługuje. Wśród tych słów są też słowa religijne /Bóg, Stwórca, anioł, niebo, święty, szatan/, z których tworzy sensowne zdania stanowiące podstawę języka religijnego. Dlatego też 5–6-latki starają się opisywać postacie świętych przedstawionych na obrazkach, tworzyć własne modlitwy i opowiadania o charakterze religijnym. Dalszy rozwój pamięci, a szczególnie takich jej cech, jak trwałość i pojemność przyczyniają się do tego, że dzieci zapamiętują treść krótkich modlitw /*Ojcze nasz, Aniele Boży stróżu mój, Wieczny odpoczynek*/ i dzięki coraz większej koncentracji uwagi potrafią je odmówić w skupieniu.

U dzieci 5–6-letnich występuje myślenie konkretno-wyobrażeniowe i przyczynowo-skutkowe oraz początki myślenia słowno-logicznego¹⁶. To sprawia, że źródłem pracy umysłowej są konkretne wyobrażenia, umożliwiające dzieciom dokonywanie takich operacji myślowych, jak porównywanie, klasyfikowanie, tworzenie pojęć, a także wyciągać wnioski z przesłanek, odkrywać religijne znaczenie niektórych zdarzeń i sens religijnych znaków oraz symboli. Dzieci 5–6-letnie gromadzą też doświadczenia i podejmują decyzje o charakterze religijnym oraz doświadczały obecności Boga w różnych sytuacjach życiowych i na tle piękna przyrody.

Dobrze rozwinięte procesy poznawcze umożliwiają dzieciom 5–6-letnim brać udział w różnych formach wyznawania wiary, a szczególnie w modlitwach, nabożeństwach i mszach świętych. Przyczyniają się też do tego, że u dzieci 5–6-letnich pojawia się świadomość religijna, która przejawia się w wiadomościach, pojęciach, pytaniach religijnych, a także w zabawach tematycznych i konstrukcyjnych oraz w modlitwie, która jest coraz bardziej samodzielna i twórcza, a jej motywy są najczęściej egoistyczne. To sprawia, że od 5 roku życia dzieci zaczynają bardziej świadomie podejmować proste decyzje religijne, które przyjmują postać postanowień sięgających w bliską przyszłość. Należy pamiętać o tym, by te postanowienia były wspierane w domu rodzinnym przez rodziców, a w przedszkolu przez katechetę. Dzięki temu dzieci osiągną sukces i będą zachęczone do podejmowania kolejnych postanowień.

Świadomość religijna sprzyja rozbudzaniu uczuć religijnych u dzieci, a więc subiektywnych przeżyć psychicznych odnoszących się do rzeczywistości transcendentnej, do Boga. Tak więc źródłem uczuć religijnych jest Bóg i rzeczywistość transcendentna,

¹⁵ R. Schafer, *Psychologia dziecka*... op. cit., s. 305.

¹⁶ Por. A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2019.

do której dziecko ustosunkowuje się poprzez ruchy mimiczne występujące w zmianie wyrazu twarzy /gniew, smutek, podziw, uwielbienie, zdziwienie/ oraz ruchy wyrazowe całego ciała /gesty, postawa, siła głosu/. Uczucia religijne podobnie, jak uczucia intelektualne, moralne, estetyczne, społeczne są ściśle związane z procesami poznawczymi dzieci i mają duże znaczenie dla ogólnego rozwoju ich osobowości.

Jacek Prusak¹⁷ zwraca uwagę na to, że uczucia religijne poruszają wrażliwość człowieka, a więc również małych dzieci, skłaniającą do działania lub nie podejmowania działań zgodnie z tym, co jest uznane za dobre lub złe. Zwraca też uwagę na to, że dzieci potrafią w stosunku do Boga przeżyć tyle samo uczuć, co w odniesieniu do innych osób, z którymi stykają się na co dzień, ale częstotliwość tych uczuć jest mniejsza.

U dzieci w wieku przedszkolnym kształtuje się też moralność religijna, a więc zbiór zasad, norm, nakazów religijnych, których kodyfikatorem jest Bóg. Moralność ta ma charakter moralności heteronomicznej. Polega ona na tym, że dziecko traktuje normy, zasady, nakazy religijne jako narzucone z zewnątrz, a przestrzeganie ich uważa za najlepszy środek do uzyskania nagrody lub uniknięcia kary. Należy przy tym podkreślić, że kształtowanie się świadomości religijnej sprawia, że dzieci zaczynają sobie zdawać sprawę z tego, że niektóre ich zachowania, a także nieprzestrzeganie określonych nakazów i zakazów religijnych mają charakter grzechu.

Ważnym przejawem kształtowania się religijności u dzieci 5–6-letnich jest więc ze wspólnotą osób wierzących, która przede wszystkim realizuje się w rodzinie podczas różnych form aktywności religijnej. Można do nich zaliczyć uczestnictwo razem z rodzicami w niedzielnych i świątecznych mszach świętych, udział w procesjach, nabożeństwach, a także wspólne oglądanie programów telewizyjnych i filmów o tematyce religijnej.

4. Katecheza i jej rola w kształtowaniu religijności dziecka przedszkolnego

Władysław Kubik¹⁸ i Zbigniew Marek¹⁹ w ostatnich dekadach XX wieku zwracali uwagę na to, że od 4 roku życia należy w placówkach oświatowo-wychowawczych wychowywać dzieci do wiary. Wychowania to winno być dostosowane do możliwości psychofizycznych 4-latków oraz dzieci w starszym wieku przedszkolnym /5–6-latków/ i dobrze byłoby gdyby odbywało się w ramach katechezy przedszkolnej. Dzięki temu będzie rozwijana świadomość, uczucia, moralność i doświadczenia religijne, a także dzieci zaczną odczuwać głębszą więź ze wspólnotą osób wierzących i doskonalić formy wyznawania wiary. Tak więc katecheza przedszkolna dobrze realizowana zagwarantuje dzieciom podstawowe doświadczenia oraz wprowadzi je w rzeczywistość transcendentną i tym samym przyczyni się do rozwijania i kształtowania się religijności kilkulatek.

Autorzy²⁰ zajmujący się katechezą zwracają uwagę na to, że rozwijać wiarę i kształtując religijność małego dziecka należy wykorzystywać metody i formy pracy uwzględniające najnowsze trendy metodyczne z zakresu dydaktyki ogólnej i pedagogiki przedszkolnej. Stąd też dobrze byłoby w katechezie przedszkolnej wyzwać wielostronna

¹⁷ J. Prusak, *Uczucia religijne: definicja niedefiniowalnego*, „Tygodnik Powszechny”, 16 sierpnia 2009.

¹⁸ W. Kubik (red.), *Jezus Chrystus z nami*, Wyd. WAM, Kraków 1983, s. 15.

¹⁹ Z. Marek, *Wychowywać do wiary*, Wyd. WAM, Kraków 1996, s. 16.

²⁰ Por. R. Chałupniak, J. Kostorz, *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, Wyd. Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2002, M. Śnieżyński (red.), *Pedagogika w katechezie* wydawnictwo Papieskiej Akademii Teologii, Kraków 1998, J. Stala (red.), *Katechetyka szczegółowa*, Wyd. „Biblos”, Tarnów 2003.

aktywność dzieci. Jeżeli tak się stanie to na zajęciach z katechezy przedszkolnej nie będzie dominowała wiedza nazewnicza. Pojawi się też wiedza wyjaśniająca, która sprzyja zrozumieniu trudnych zagadnień religijnych, a także uporządkowaniu faktów, zdarzeń, sytuacji religijnych i powiązaniu ich w logicznie spójną całość. Wystąpi też wiedza interpretacyjna, która pomoże dzieciom odkryć własne miejsce we wspólnocie osób wierzących, wyjaśnić doświadczenia religijne i rzeczywistość transcendentną.

Dzieci w wieku przedszkolnym nie tylko przyswajają gotową wiedzę z różnych źródeł informacji, ale także jej poszukują, konstruują, wchodząc w interakcje z otoczeniem społecznym. Dotyczy to również wiedzy religijnej, dlatego też dobrze byłoby w przedszkolnej katechezie odwoływać się do idei konstruktywizmu. Jest to ważne, gdyż konstruktywizm zakłada, że wiedza człowieka, a więc również wiedza religijna, jest jego indywidualną konstrukcją, która powstaje „...w dynamicznym procesie nadawania osobistego sensu i rozumienia ciągle zmieniającej się rzeczywistości”²¹. Dziecko w wieku przedszkolnym nie tylko zdobywa gotową wiedzę, w tym również wiedzę religijną, z różnych źródeł informacji, ale jej poszukuje, tworzy, konstruuje w interakcji z otoczeniem społecznym.

Katecheza przedszkolna odwołując się do idei konstruktywizmu powinna wyzwalać wielostronną aktywność dziecka, przejawiającą się w samodzielnym odkrywaniu i tworzeniu wiedzy religijnej. Katecheta wyzwala wielostronną aktywność dziecka przez wprowadzanie go w konkretne sytuacje edukacyjne wywołujące u niego konflikt poznawczy, mobilizujący do podejmowania działań zmierzających do modyfikowania posiadanej wiedzy religijnej i eliminowania tych jej elementów, które są ze sobą sprzeczne. Wskazane jest też zachęcanie dziecka do zadawania pytań, zachęcania do podejmowania czynności manipulacyjnych, sensorycznych werbalnych i do rozwiązywania problemów oraz udostępnienie odpowiednich środków dydaktycznych. To sprawia, że dziecko wiedzę religijną współtworzy w relacjach katecheta – dziecko, dziecko – dziecko, a także poprzez pracę w niewielkich zespołach i merytoryczny dialog z katechetą. Tworząc nową wiedzę religijną dziecko odnosi ją do wiedzy zdobytej wcześniej, korzystając przy tym z wcześniej ukształtowanych schematów poznawczych, a więc wzorów postępowania, którymi posługuje się w różnych sytuacjach życiowych. Należy też zwrócić uwagę na to, że tworząc nową wiedzę religijną dziecko popełnia błędy, na które katecheta powinien wyrażać zgodę i zachęcać kilkulatka do ich dostrzegania, analizowania i eliminowania. Tak więc w podejściu konstruktywistycznym do katechezy przedszkolnej należy zwrócić uwagę na to, by wprowadzać dzieci w takie sytuacje edukacyjne, w których:

1. wyzwalamy bądź wielostronna aktywność przedszkolaków i tym samym osobiście zaangażują się w proces poznawania wiary,
2. będą miały możliwość tworzenia wiedzy religijnej drogą osobistych działań w interakcji z otoczeniem społecznym,
3. wykorzystają pojęcia potoczne do rozwijania pojęć religijnych,
4. będą miały możliwość nowe prawdy wiary odnosić do wiedzy, którą już na dany temat posiadają,
5. będą miały możliwość popełniać błędy, dostrzegać je, analizować i eliminować.

²¹ R. Michalak, *Konstruktywistyczny model nauczania w edukacji elementarnej*, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 101.

Odwoływanie się do idei konstruktywizmu w katechezie przedszkolnej nie jest łatwe i stanowi ogromne wyzwanie realizacyjne. Jest to jednak wyzwanie pociągające, bowiem stanowi szansę na postępową zmianę w rozwijaniu wiary i religijności najmłodszego człowieka.

Zakończenie

W rodzinach akcentujących wychowanie religijne pierwsze przejawy religijności pojawiają się pod koniec pierwszego roku życia dziecka i stanowią szansę na jego otwarcie się na rzeczywistość transcendentną i kształtowanie się religijności.

W okresie wczesnego dzieciństwa i w młodszym wieku przedszkolnym dzieci wchodzi w pierwszą fazę kształtowania się religijności, która za sprawą przypisywania przedmiotom martwym cech żywych /animizm/, a także traktowania zjawisk przyrody jako wytworów pracy człowieka /artyficyalizm/ oraz przechodzenia od jednych sądów do drugich w drodze nieuzasadnionego logicznie skoku myślowego /transdukcja rozumowań/ ma charakter fantazyjny. Natomiast w starszym wieku przedszkolnym dzieci wchodzi w drugą fazę kształtowania się religijności. W tej fazie następuje swoista personalizacja religijności, przejawiająca się w przypisywaniu cech ludzkich Bogu /antropomorfizm/, dzięki którym od czasu do czasu interweniuje w sprawach ziemskich. Z kolei rozwój procesów poznawczych, emocjonalnych i woli-cjonalnych wpływa na kształtowanie się wszystkich parametrów religijności u dzieci w starszym wieku przedszkolnym.

Ważną rolę w kształtowaniu się religijności dziecka odgrywa nie tylko rodzina, ale także katecheza przedszkolna, która jest ściśle powiązana z dbaniem o wszechstronny rozwój i przygotowanie kilkulatka w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Poza tym katecheza przedszkolna stopniowo wprowadza dziecko w tajemnicę zbawienia, pomaga odkrywać Boga w otaczającej rzeczywistości, a także kształtuje religijność kilkulatka uwzględniając wszystkie jej parametry. Dlatego też katecheza przedszkolna winna być prowadzona w sposób niezwykle interesujący z wykorzystaniem technicznych środków dydaktycznych najnowszej generacji i metod wyzwajających wielostronną aktywność dzieci, jak również umożliwiający im samodzielnie dochodzić do wiedzy religijnej w interakcji z otoczeniem społecznym.

Streszczenie:

Artykuł składa się z dwóch części. W pierwszej wyjaśniono pojęcie „*religijność*” i ukazano pierwsze przejawy religijności dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa. Druga część ukazuje kształtowanie się religijności dziecka przedszkolnego oraz rolę katechezy przedszkolnej w tym procesie.

Słowa kluczowe: religijność dziecka, edukacja przedszkolna, katecheza przedszkolna

Summary:

The development of religiosity in preschool children

The article consists of two parts. The first part explains the concept of religiosity and shows the first manifestations of a child's religiousness in early childhood. The second part shows the shaping of the religiosity of a preschool child and the role of preschool catechesis in this process.

Keywords: child's religiosity, preschool education, preschool catechesis

Bibliografia:

1. Chałupniak R., Kotorz J., *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, Wyd. Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2002.
2. Osewska E., Stala J. (red.), *Wychowanie dzieci w wieku przedszkolny*, Wyd. Diecezji Tarnowskiej „Biblos”, Tarnów 2005.
3. Piwowarski W., *Socjologia religii*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2019.
4. Schaffer R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2021.
5. Walesa Cz., *Rozwój religijności człowieka*, T.1. Dzieciństwo, Wyd. KUL, Lublin 2005.
6. Wolicki M., *Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, „Łódzkie Studia Pedagogiczne”, nr 17, 2008.
7. Żuchelkowska K., *W stronę dobrej edukacji przedszkolnej*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017.



Figura Chrystusa przed klasztorem Sióstr Benedyktynek Misjonarek w Oak Forest (Dębowy Las) na południowym przedmieściu Chicago (USA). Ks. J. Zimny z Siostrą Seniorką



Samotność jako droga do samopoznania w eseju „Soledad” Miguela de Unamuno

Ks. dr Adam Jeszka – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Teolog i filozof; doktor filozofii, nauczyciel akademicki; w 2012 r. uzyskał licencjat z filozofii na Uniwersytecie Nawarry w Pampelunie, gdzie następnie w 2017 r. obronił doktorat poświęcony antropologii hiszpańskiego egzystencjalisty Miguela de Unamuno (1864–1936). W swojej pracy badawczej zajmuje się antropologią, filozofią przyrody oraz filozofią religii. Jest pracownikiem naukowym w „Laboratorium Jana Pawła II” na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, współpracuje z Uniwersytetem Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, jest wykładowcą Gdańskiego Seminarium Duchownego oraz Instytutu Teologicznego Archidiecezji Gdańskiej. Jest zastępcą redaktora naczelnego czasopisma naukowego „Studia Gdańskie” oraz kapłanem Drogi św. Jakuba Apostoła w Gdańsku. ORCID: 0000-0001-9325-3936

Wstęp

Samotność w ujęciu filozoficznym jest doświadczeniem specyficznie ludzkim. Jako problem antropologiczny dotyka ona dwóch sfer – po pierwsze, związana jest z przeżyciami emocjonalnymi podmiotu, po drugie zaś implikuje wcześniejszą obecność „drugiego” w relacji z jednostką, która doświadczała jego bliskości, a teraz jest sama. Obecność i samotność choć są sobie przeciwstawne, pozostają ze sobą w ścisłej relacji, ukazując, że łączy je więź dialektyczna. Samotność jest subiektywnym doświadczeniem „osobowego braku”, nieobecności drugiego, fenomenem stwarzającym przestrzeń, w której człowiek uwolniony od zewnętrznego zgiełku i wielu nachalnych interakcji może stać się sobą-u-siebie.

Samotność jest zjawiskiem wielowarstwowym i ogólnoludzkim. Możemy wyróżnić jej aspekt subiektywny i obiektywny, czyli poczucie osamotnienia i stany psychiczne z tym związane oraz bycie samemu i okoliczności temu towarzyszące. Od wieków jest ona również obecna w kulturze – od samotności biblijnego Adama, przez oczekiwanie Penelopy na powrót Odyseusza, w stylu życia anachoretów z IV wieku szukających w odosobnieniu wewnętrznej harmonii (hezychii), po „samotne życie” mnichów, świętych, którzy poprzez doświadczenie samotności rozwijali duchową głębię.

Współcześnie samotność odbierana jest jako nachalny intruz, którego przepędza się nastawiając głośniej radio, nakładając szczelnie słuchawki na uszy, czy wpatrując się apatycznie w ekran telefonu, skrolując mało znaczące strony. Człowiek XXI wieku na każdym kroku chce podkreślić swoją indywidualność. Szuka aplauzu w mediach społecznościowych, liczy otrzymane „lajki” oraz swoich „followersów”, wołając całym sobą o zauważenie. Paradoksalnie jednak czuje się osamotniony. José Carlos Ruiz, hiszpański filozof z Kordoby, w książce „Filozofía ante el desánimo” zauważa, że media społecznościowe kreują osoby jako awatary-aktorów, którzy przedstawiają siebie w świecie wirtualnym, odtwarzając swoje role. Ruiz diagnozuje, że autoprezentacja w Internecie ma sens jedynie wtedy, gdy jest się obserwowanym, ocenianym („likes”).

Wymaga to wielu godzin zaangażowania, energii oraz doskonalenia swojej wirtualnej roli: „Cały ten czas jednak działa na niekorzyść rozwijania swojej realnej osobowości i kiedy wyłączy się ekran, niejeden człowiek zda sobie sprawę z oszustwa, w którym się znajduje”¹.

Miguel de Unamuno również dostrzega zagrożenia płynące z bezrefleksyjnego stopienia się z masą, bezimiennym tłumem i odgrywania swojej zewnętrznej roli bez odniesienia do życia wewnętrznego. W napisanym w 1905 roku esej „Soledad” wskazuje on, że samotność nie ma wydźwięku negatywnego w życiu człowieka, ale stwarza okazję do wejścia na wyższy poziom autentyczności swojej egzystencji. Dzięki niej jednostka poznaje samą siebie i uczy się tworzyć prawdziwie osobowe więzi z drugim człowiekiem oraz z Bogiem.

W samotności ja-intymne człowieka spotyka się ze sobą samym, konfrontując się ze swoimi przekonaniem, zranieniami, niedoskonałościami, ukrytymi demonami przeszłości. Aby wejść w ciszę trzeba być człowiekiem nie bojącym się braku hałasu czy stymulujących bodźców. Takimi „bohaterami samotności” bez wątpienia są myśliciele różnych wieków. Samotność i filozofia zawsze szły ze sobą w parze. Wielcy myśliciele od dawna zachęcali do wycofywania się ze świata, aby móc jasno i wyraźnie dokonywać refleksji nad rzeczywistością, i aby później wracając do świata, docenić go i działać z pełną świadomością. Samotność bowiem konfrontuje człowieka, jak niewiele innych doświadczeń, z samym sobą.

W niniejszym artykule, w oparciu o nieprzetłumaczony do tej pory na język polski tekst eseju „Soledad”, zostaną przedstawione komponenty „samotności” zaproponowane przez baskijskiego myśliciela z wyraźnym wskazaniem na jej osobowościotwórczy charakter. Tekst omawianego eseju znajduje się w VIII tomie „Dzieł zebranych” Miguela de Unamuno wydanych przez Biblioteka Castro w Madrycie.

1. Hiszpański Sokrates

Miguel de Unamuno y Jugo urodził się 29 września 1864 w Bilbao, zmarł w 31 grudnia 1936 roku w Salamance. Hiszpański – choć zawsze podkreślający swoje baskijskie pochodzenie – filozof, pisarz, poeta i dramaturg jest uznawany za jednego z najwybitniejszych przedstawicieli „Pokolenia 1898” – grupy pisarzy oddziałujących na hiszpańską kulturę końca XIX i początku XX wieku.

Unamuno był filologiem klasycznym, posiadał szeroką znajomość starożytnej i współczesnej kultury. Sprzeciwiał się łamaniu prawa oraz różnym zewnętrznym formom nacisku – krytykował dyktaturę generała Primo de Rivera, przez co został zesłany na wygnanie (1924–1930) na Fuerteventurę, a następnie do Francji. Po upadku rządów generała powrócił triumfalnie do kraju i został wybrany posłem w okresie Republiki. Jego stosunek do generała Francisco Franco, początkowo entuzjastyczny, zmienił się po pewnym czasie w otwartą krytykę. Podczas „Dnia Rasy”, w czasie którego wypowiedział słynne zdanie „Zwyciężyliście, ale nie przekonaliście” („venceréis, pero no convenceréis”) został skazany na areszt domowy.

Unamuno nie należał do spokojnych duchów, zamkniętych w czterech ścianach gabinetu, w otoczeniu książek. Był paradoksalny i pełen sprzeczności, zaciekły indywidualista, często oddający hołd własnej osobie. Walczący ze wszystkimi, choć tak naprawdę, toczący wojnę z samym sobą; w ciągłym napięciu, nigdy nie zaznał spokoju,

¹ J. C. Ruiz, *Filosofía ante el desanimo*, Destino, Barcelona 2021, s. 95.

nękany wątpliwościami religijnymi i egzystencjalnymi. Jego życie było zdominowane przez intensywną aktywność intelektualną².

Miguel de Unamuno jest autorem wielu ważnych esejów, dramatów, poezji i nowatorskich powieści. Na uwagę zasługuje powieść „Mgła” (1914), która jest propozycją wprowadzenia nowego gatunku literackiego – „nivola”, zacierającego różnicę między życiem a literackim projektem oraz pamiętnik „Dziennik intymny”, w którym autor dzieli się swoimi najgłębszymi przemyśleniami na temat życia oraz emocjonalnymi przeżyciami. Jest autorem wielu ważnych powieści i opowiadań, m.in. „Miłość i pedagogika” (1902), „Święty Manuel Dobry, męczennik i trzy inne opowieści” (1933).

Hiszpański pisarz w swojej twórczości bawi się językiem, tworzy nowe terminy, odkrywa pierwotne etymologiczne znaczenie słów. Jego idee są wymagające dla intelektu czytelnika i paradoksalne, a poetyckie obrazy pełne emocjonalnej intensywności. Wewnętrzna walkę autora widać w jego zamięłowaniu do sprzeczności, antytez czy często stosowanych wykrzykników.

Wśród bogatej eseistyki filozoficznej, wpisującej się w nurt egzystencjalizmu, największym uznaniem cieszą się dwa utwory: „O poczucie tragiczności życia wśród ludzi i wśród narodów” (1913) oraz „Agonia chrystianizmu” (1925). Z wielu dzieł poetyckich warto wspomnieć o poemacie mistyczno-religijnym „Chrystus Velázquez” (1920), w którym misternie, za pomocą bogatych środków stylistycznych, zostaje opisany fenomen samotności człowieka zmiażdżonego przez społeczny ostracyzm i umierającego w gęstej nocy opuszczenia, w której – paradoksalnie – najmocniej bije światło obecności Nieskończonego.

Myślenie Unamuno jest skoncentrowane na człowieku z „krwi i kości” (de carne y hueso), z jego udrękami i wewnętrznymi konfliktami, z tragicznym poczuciem sensu swojego istnienia. Jego filozofia koncentruje się na problemie życia po śmierci i na pytaniu czy człowiek zachowa swoją samoświadomość, czy też rozmyje się w nicości. Porusza przerażający dylemat ludzkiej egzystencji – czy istnieje Bóg, który podtrzyma moje istnienie po ustaniu funkcji życiowych?

Dokonania filozoficzne Miguela de Unamuno można podzielić na dwa etapy – pozytywistyczny, do 1897 roku i późniejszy, egzystencjalny. Ten drugi obfituje w refleksję, publikacje oraz społeczno-polityczne zaangażowanie myśliciela. Refleksja filozoficzno-religijna Miguela de Unamuno wyrasta przede wszystkim z zaangażowanego poszukiwania racjonalno-wolitywnych źródeł zaspokojenia nienasyconego głodu wieczności („el hambre de la eternidad”) oraz rozdarcia „ja-świadomego” między kontyngencją świata materialnego a nieskończonym pragnieniem nieśmiertelności. Życie człowieka jest stymulowane napięciem, jakie zachodzi pomiędzy jego wolą, otwartą na Nieskończoność a rozumem, który neguje nadprzyrodzony wymiar życia. Dla hiszpańskiego filozofa afirmacja istnienia bóstwa jest rodzajem walki, jaką toczą w człowieku obie te władze.

W dziele „La agonía del cristianismo” (1925) opisuje on wybór wiary jako postawę nieustannej walki, rozgrywanej się w perspektywie paradoksu i sprzeczności. Prawdy chrześcijańskiej wiary wymykają się poznaniu rozumowemu i niczym fale rozbijają się o sceptycyzm rozumu, który bezskutecznie próbuje zaspokoić tęsknotę by doświadczyć rzeczywistości nadprzyrodzonej. Wiara w Boga, będącego gwarantem

² Interesująca pozycja, przedstawiająca życie Miguela de Unamuno jest biografia napisana przez Jean-Claude Rabaté, *Miguel de Unamuno. Biografía*, Taurus, Madrid 2009.

nieśmiertelności, jest bowiem wewnętrzną agonią, wypalaniem się dotychczasowych utartych schematów, przyzwyczajęń, postaw.

Miguel de Unamuno nie jest filozofem systematycznym i nie pretenduje do stworzenia spójnego, oryginalnego systemu filozoficznego. Struktura myśli hiszpańskiego filozofa nie ma także znamion myślenia spekulatywnego. Chętnie sięga on po paradoks, opis emocji i wewnętrznych przeżyć właściwych człowiekowi targanemu przez zmienne doświadczenia egzystencjalne. Natomiast metafora służy mu jako środek opisujący fenomeny duchowe.

2. Klasyfikacja fenomenu samotności

Rozważania Miguela de Unamuno dotyczące zagadnienia samotności zostały zawarte w eseju napisanym już po doświadczeniu głębokiego kryzysu egzystencjalnego z 1897 roku i bolesnym przewartościowaniu pozytywistyczno-materialistycznego myślenia, po którym otworzył się on na poznanie intuicyjne (*philosophia cordis*). Zdaniem hiszpańskiego filozofa zjawisko samotności ma charakter bipolarny. Z jednej strony rozumie ją jako szczególny rodzaj powołania, czyli coś pozytywnego i twórczego; z drugiej zaś samotność może być zewnętrznym obowiązkiem narzuconym siłą przez jakąś władzę. On sam tego doświadczył, kiedy w lutym 1924 roku został skazany na zesłanie na Fuerteventurę, następnie do Paryża, a wkrótce potem do Hendaye, gdzie przebywał do 1930 r. Doświadczenie to było dla niego czasem osobowościowego rozwoju, choć równocześnie zauważa, że samotność przez odrzucenie może prowadzić do samozniszczenia jednostki.

Hiszpański myśliciel rozróżnia zatem pozytywną i destrukcyjną samotność. Ten drugi typ doświadczenia samotności izoluje człowieka od społeczeństwa i depersonalizuje go. Natomiast samotność pozytywna jest świadomym i wolnym wyborem, który można uznać za egzystencjalną drogę, obrany kierunek.

Rozróżnienie dokonane przez Unamuno jest wyraźne i oczywiste. Pozwala dostrzec różnice między obydwoma rodzajami samotności. W omawianym eseju autor koncentruje się głównie na pozytywnym ukazaniu zjawiska samotności. Miguel de Unamuno pisze: „Wielcy samotnicy to w istocie ci, którzy wylali najwięcej ducha wśród ludzi; są najbardziej towarzyscy. Kto najpiękniej opisał międzyludzkie więzi, bardziej porywająco ukazał ich sens jak nie ten, kto żył w opuszczeniu? – mówię tu o Kierkegaardzie, jednym z największych samotników. I jest to jak najbardziej normalne, ponieważ samotnik nosi w sobie całe społeczeństwo. Samotnik to legion. Nikt nie ma bardziej wyrazistej osobowości niż ten, kto ceni w sobie więcej powszechności, ten, który nosi w sobie sprawy innych. Tłum jest genialny, a zindywidualizowany tłum staje się osobą i nosi w sobie umiejętności wielu. [Samotnik] to ten, kto posiada siebie samego; który ma najwięcej z innych. On jest tym, w którym jednoczy się to, co najlepsze i koncentruje się to, co pochodzi od innych”³.

³ M. de Unamuno, *Soledad* [w:] *Obras completas (t. VIII)*, Biblioteca Castro, Madrid 1995, ss. 794–795: „Los grandes solitarios son, en efecto, los que más han derramado sus espíritus entre los hombres; los más sociables. ¿Quién describió la hermosa unión de los hombres más arrebatadoramente que quien se quedó solitario en la vida?, dice Kierkegaard, uno de los más grandes solitarios. Y es ello natural, porque el solitario lleva una sociedad entera de sí: el solitario es legión. Nadie tiene más acusada personalidad que aquel que atesora más generalidad en sí, el que lleva en su interior más de los otros. El genio, se ha dicho y conviene repetirlo a menudo, es una muchedumbre; es la muchedumbre individualizada, es un pueblo hecho persona. El que tiene más de propio es, en el fondo, el que tiene más de todos; es aquel en quien mejor se une y concierta lo de los demás”.

Dla Unamuno samotność różni się więc radykalnie od odosobnienia czy izolacji. Samotność jest rzeczywistością twórczą, mocno związaną z ludzką naturą. Nie jest i nie może być ona ani atomizacją, ani jakimś rodzajem „monadyzmu” w życiu jednostki. Samotność świadomie zaakceptowana staje się czynnikiem, który rozwija osobę, kształtując w niej głębszą zdolność do refleksji i postawę empatii wobec bliźnich. Samotnik z wyboru nie mieszka sam na „bezludnej wyspie”, ale jako osoba jest ukonstytuowany przez tych, którzy są częścią jego pamięci, historii i teraźniejszości jego egzystencji⁴.

3. Samotność jako „wewnętrzne wygnanie”

Rozważając pojęcie samotności Unamuno rozumie przez nią to, co Grecy nazywali „monachia” lub to, co jest wyrażone w łacińskim słowie „solitas”, czyli życie w odosobnieniu. Te dwa słowa przedstawiają typ życia, który jest dobrowolną rezygnacją z tworzenia relacji z innymi ludźmi. Człowiek z własnego wyboru wyrzeka się życia społecznego, będąc w swojej decyzji autonomiczny. Przeciwnieństwem tego stanu jest izolacja, do której jednostka jest zmuszona przez siłę zewnętrzną; jest ona zatem ontologicznie wtórnym stanem relacji. Aby doszło do izolacji, człowiek musi najpierw nawiązać relację z drugim. Tak definiowana samotność w filozofii Unamuno prawie w ogóle się nie pojawia.

Hiszpański filozof uznaje samotność za coś pierwotnego, niezależnego od jakiegokolwiek związku z kimś lub czymś; jest ona wewnętrznym doświadczeniem, które wolne jest od osobowych czy rzeczowych relacji. Prawdziwa samotność jest wewnętrznym wygnaniem („el destierro interior”) i w rzeczywistości poprzedza wszelkie interakcje ze światem. Zdaniem baskijskiego myśliciela samotność jest ściśle związana z bytową strukturą człowieka. W analizowanym eseju wyróżnia kilka charakteryzujących ją cech:

- a) Samotność ma charakter epistemologiczny (poznawczy), co oznacza że doświadczając jej, człowiek odkrywa, iż potrzebuje być rozpoznany przez drugiego, wchodząc z nim w bezpośrednią interakcję. Spotkanie to stwarza przestrzeń fenomenologiczną, która pozwala mu rozpoznać siebie jako indywiduum, różnego od masy. Hiszpański myśliciel ujmuje ten wymiar samotności w następujący sposób: „Ludzie czują się prawdziwymi braćmi tylko wtedy, gdy słyszą się nawzajem w ciszy rzeczy poprzez samotność”⁵.
- b) Samotność ma strukturę relacyjną – tworzy więź z „ja-świadomym”, z bliźnim i z Bogiem. Unamuno stwierdza: „W samotności i tylko w samotności możesz poznać siebie jako bliźniego. Dopóki nie poznasz siebie jako bliźniego, nie będziesz w stanie dostrzec innych „ja” w swoich sąsiadach [...]; Nasze życie intymne, nasze życie w samotności jest dialogiem ze wszystkimi ludźmi”⁶.
- c) Samotność personifikuje jednostkę w „masie”. Poprzez masę Unamuno rozumie bezimienny tłum, bez twarzy i indywidualnych cech osobowościowych. Człowiek dzięki doświadczeniu samotności rozpoznaje siebie jako wartość samą w sobie, niezależną od masy. Samotność odsłania zatem autonomię i tożsamość jednostki jako

⁴ Zob. W. Ross, *La soledad en la ontología de Miguel de Unamuno*, Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno, t. 24(1976), s. 58.

⁵ M. de Unamuno, *Soledad*, dz. cyt., ss. 779–780: „Los hombres solo se sienten de veras hermanos cuando se oyen unos a otros en el silencio de las cosas a través de la soledad”.

⁶ Tamże, ss. 780–781.: „En la soledad, y solo en la soledad, puedes conocerte a ti mismo como prójimo; mientras no te conozcas a ti mismo como a prójimo, no podrás llegar a ver en tus prójimos otros yos [...]; Nuestra vida íntima, nuestra vida de soledad, es un diálogo con los hombres todos”.

osoby. Hiszpański filozof pisze: „Pozwól mi więc uciec od społeczeństwa i schronić się w spokojnej okolicy, szukając pośród niej i w mojej duszy towarzystwa ludzi”⁷.

- d) Samotność jest częścią struktury ontycznej człowieka, będącego jedynym bytem świadomym swojej indywidualności, niepowtarzalności i nieprzenikliwości⁸;
- e) Samotność pozwala człowiekowi szukać swego dopełnienia poza sobą, w relacji z drugim człowiekiem lub z Bogiem. Unamuno zauważa: „Idź w samotność, błagam; odizoluj się, proszę cię z miłości do Boga. Odizoluj się, drogi przyjacielu, odizoluj się, bo już od dawna chciałem porozmawiać z tobą sam na sam”⁹.
- f) Samotność obnaża powierzchowność niektórych ludzkich trosk, działań, relacji. Poprzez doświadczenie samotności osobowość człowieka dojrzewa, a co za tym idzie, jego egzystencja staje się bardziej autentyczna. Poprzez samotność człowiek dostrzega, i kształtuje obraz siebie: „Samotnik, prawdziwy samotnik, to ten, który zaczyna tańczyć pośrodku ludzkiego placu i na oczach wszystkich swoich braci, przy dźwiękach muzyki sfer niebieskich. On sam tylko ją słyszy, dzięki samotności, w której mieszka. Ludzie zatrzymują się, patrzą na niego przez chwilę, wzruszają ramionami i idą dalej, uznając go za szaleńca, albo tworzą krąg i klaszczą w dłonie wśród wrzawy i radości”¹⁰.
- g) Samotność jest przejawem wolności człowieka: „Tylko samotność roztopia grubą warstwę pudru, który nas od siebie izoluje; tylko w samotności odnajdujemy siebie, a kiedy się już odnajdujemy, w samotności spotykamy w sobie wszystkich naszych braci. Uwierz mi, że samotność łączy nas tak bardzo, jak dzieli nas społeczeństwo. A jeśli nie potrafimy kochać, to dlatego, że nie wiemy, jak być samymi ze sobą. (...) tylko w samotności wznosimy serce do Serca Wszechświata; tylko w samotności wytryskuje z naszej duszy odkupieńczy hymn uwielbienia. Nie ma bardziej prawdziwego dialogu niż dialog, który prowadzisz ze sobą, a ten dialog możesz prowadzić tylko wtedy, gdy jesteś sam. W samotności i tylko w samotności możesz poznać siebie jako bliźniego. Dopóki nie poznasz siebie jako bliźniego, nie będziesz w stanie dostrzec w swoich bliskich kogoś bliskiego tobie. Jeśli chcesz nauczyć się kochać innych, wejdź w siebie i poznaj siebie”¹¹.

⁷ Tamże, s. 779.: “Déjame, pues, que huya de la sociedad y me refugie en el sosiego del campo, buscando en medio de él y dentro de mi alma la compañía de las gentes”.

⁸ Tamże, s. 786: “Los hombres somos impenetrables. Los espíritus como los cuerpos sólidos, no pueden comunicarse sino por sus sobrehaces en toque, y no penetrando unos en otros, y menos fundiéndose”.

⁹ Tamże, s. 782: “Ve a la soledad, te lo ruego; aíslate, por amor de Dios te lo pido; aíslate, querido amigo, aíslate, porque deseo, hace mucho tiempo ya, hablar contigo a solas”.

¹⁰ Tamże, s. 785: “Un solitario, un verdadero solitario, es el que se pone a bailar en medio de la plaza humana y a la vista de sus hermanos todos, al son de la música de las esferas celestiales, que él solo, merced a la soledad en que vive, oye. Las gentes se paran, le miran un momento, se encojen de hombros y se van diputándole por loco, o forman corro con palmas entre algazara regocijo”.

¹¹ Tamże, s. 780: “Sólo la soledad derrite esa espesa capa de pudor que nos aísla a los unos a los otros; sólo en la soledad nos encontramos; y al encontrarnos, encontramos en nosotros a todos nuestros hermanos en soledad. Créeme que la soledad nos une tanto cuanto la sociedad nos separa. Y si no sabemos querernos, es porque no sabemos estar solos. Sólo en la soledad, rota por ella la espesa costra del pudor que nos separa a los unos de los otros, y de Dios a todos, no tenemos secretos para Dios; sólo en la soledad alzamos nuestro corazón al Corazón del Universo; sólo en la soledad brota de nuestra alma el himno redentor de la confesión suprema. No hay más diálogo verdadero que el diálogo que entablas contigo mismo, y este diálogo sólo puedes entablarlo estando a solas. En la soledad, y sólo en la soledad, puedes conocerte a ti mismo como prójimo; y mientras no te conozcas a ti mismo como prójimo, no podrás llegar a ver en tus prójimos a otros yos. Si quieres aprender a amar a los otros, recógete en ti mismo”.

Zdaniem Unamuno „pozytywna samotność” to wewnętrzny stan, który przeżywa człowiek sam w sobie i poprzez który doświadcza swojego prawdziwego „ja”. W samotności odkrywa swoją uprzywilejowaną pozycję we Wszechświecie jako „ja-świadome”, czyli wolne i mogące kształtować siebie oraz otaczający je świat. W samotności opadają wszystkie zasłony oddzielające człowieka od siebie samego. W ciszy istnienia staje on nagi na dnie swojej samoświadomości. Dlatego nie można zredukować fenomenu samotności jedynie do uczucia lub innego przeżycia psychicznego. W eseju zatytułowanym „La casta histórica Castilla”, Unamuno podkreśla, że [...] w najgłębszych pokładach (świadomości) znajduje się królestwo żywej ciszy, jest ono na jej dnie¹².

Według Unamuno samotność jest dobrowolnym wyborem wyrwania się z tego, co trywialne i wyjściem poza banalność masy w celu odnalezienia tego, co w osobowym „ja” najgłębsze i najprawdziwsze. Człowiek to coś więcej niż hałas powodowany przez tych, którzy w różnych rozrywkach próbują uciec od siebie, tracąc tym samym autentyczność swojego istnienia.

Ta sama myśl wybrzmiała również w artykule Krzysztofa Polita „Kategorie samotności i wspólnotowości w filozofii Miguela de Unamuno”, w którym stwierdza on w oparciu o intuicje hiszpańskiego egzystencjalisty, że „człowiek ma tu do wyboru: albo rozwija swoje życie duchowe w samotności, albo zaczyna degradować swoje człowieczeństwo, zanurzając się w tłum¹³.

W swojej refleksji na temat samotności baskijski filozof podkreśla przede wszystkim jej antropologiczny aspekt, który unaocznia znaczenie bycia sam – na – sam-w sobie. Proponuje on by interpretować samotność jako fakt metafizyczny, nierozzerwalnie związany z egzystencją człowieka, który żyje w konkretnych okolicznościach egzystencjalnych, w społeczeństwie – „masie”. Jedynie poprzez samotność ma człowiek możliwość wyrwać się ze szponów absurdu życia i przypadkowości zdarzeń, aby dzięki niej stać się częścią „Boskiej Świadomości”, która jednocześnie skrywa się i odsłania w jego wnętrzu poprzez ciszę. Co więcej, otwiera go ona na tworzenie prawdziwych międzyludzkich relacji, gdyż mimo wszystko byt ludzki nie jest w stanie przeżywać pełni swojego człowieczeństwa w samotności¹⁴.

Zakończenie

To, co Miguel de Unamuno proponuje w eseju „Samotność” to droga „wolitywnego exodusu”, wyjście na pustynię własnej samoświadomości, duchowe odosobnienie wybrane dobrowolnie jako egzystencjalna opcja ocalenia swojego „ja” od ciężaru napierającej hałaśliwej „masy”. Jedynie poprzez samotność człowiek może odkryć swoje prawdziwe „ja”, zdejmując różne maski nakładane mu przez środowisko, rezygnując z egzystencjalnych ról, w które został wtłoczony. Tylko bowiem samotnicy są w stanie wyjść z bańki słodkiej iluzji postępu i dobrobytu, aby spotkać się z własnym autentycznym „ja” u źródeł swojego istnienia. Unamuno zauważa: „Samotnik, daleki

¹² M. de Unamuno, *La casta histórica Castilla*, t. VIII, s. 113: “[...] el universo mental, forma de conciencia, de cuyas entrañas arranca el rumor de la continuidad, el hondo sentimiento de nuestra personalidad. En lo hondo, el reino del silencio vivo, la entraña de la conciencia; en lo alto, la resultante en formación, el yo consciente, la idea que tenemos de nosotros mismos”.

¹³ K. Polit, „Kategorie samotności i wspólnotowości w filozofii Miguela de Unamuno”, [w:] *Filozofia Chrześcijańska* 12(2015), s. 160.

¹⁴ Zob. F. La Rubia Prado, *Unamuno y la vida como ficción*, Madrid 1999, s. 64.

od pogardy dla innych ludzi, zdaje się im mówić: bądźcie ludźmi! Ten, kto obraża tłum, jest zwykle bardzo zwyczajny i składa hołd każdemu z tych, którzy go współtworzą”¹⁵.

Tylko w samotności człowiek dostrzega i obnaża oszustwo cywilizacji konsumpcjonizmu i technologii, które oferują pozorny, jednostronny rozwój ludzkości i obraz świata. Wizja postępu kreślona przez mass media nasycza człowieka na chwilę, pozostawiając go ostatecznie bez doświadczenia własnej tożsamości i indywidualności. Istota ludzka potrzebuje samotności, gdyż bez niej rozplywa się w masie, która odziera ją z indywidualności, charakteru i pozbawia prawdziwie osobowych cech. Człowiek ucieka od ciszy i samotności po to, by coś w sobie zagłuszyć. Unamuno diagnozuje, że tym, z czym człowiek nie daje sobie rady, jest on sam-jego autentyczne „ja” oraz jego ludzkie życie: „Gdybyśmy mogli chociaż kilka dni żyć w ciszy i dla ciszy, my, którzy zazwyczaj żyjemy w zgiełku i dla zgiełku. (...) nieustannie mówimy, aby być oszołomionymi przez dźwięk słów i nie słyszeć głosu boskiego milczenia. Albowiem ludzie krzyczą, żeby się nie słyszeć, aby nie słyszeć samych siebie, aby jedni nie słyszeli drugich”¹⁶.

Co więcej Unamuno podkreśla, że samotność jest podstawą wolności. Oznacza to, że samotność daje przestrzeń na rozwijanie i kształtowanie własnej osobowości, co wpływa na rozwój nie tylko indywiduum, ale oddziałuje także na społeczeństwo. Z drugiej jednak strony Eugeniusz Górski podkreśla, że zdaniem Unamuno nadmiar indywidualności powoduje zamknięcie się jednostki, która nie może rozwijać się swobodnie w zupełnej izolacji od innych: „(...) wszelka rzeczywistość, na której nie wycisnęła piętna ludzka osobowość pozbawiona jest sensu. Osobowość subiektywizuje to, co znajduje się na zewnątrz nas, przekształca wszystko w dziedzinę egzystencjalnie znaczącą dla człowieka. Dokonując potwierdzenia swej egzystencji w świecie przez czyn, osobowość przez swą działalność zmienia się i doskonali w obiektywnym świecie zjawisk. Wchodząc w świat społeczny, a raczej w świat innych jednostek, człowiek wzmacnia też własną wolę”¹⁷.

Według Unamuno samotność w życiu indywiduum spełnia dwie istotne role:

1. Pozwala na zdemaskowanie i nazwanie tego, co zniewala człowieka;
2. Jest siłą pobudzającą wolę i stymulującą do duchowego rozwoju, niezależnie od zewnętrznych okoliczności. Hiszpańskiego egzystencjalista wyraził to w stwierdzeniu: „I zrozumiał, że samotność, prawdziwa samotność, ta, która stawia twarzą w twarz przed Bogiem, (...), to ta, którą osiąga się pośród bieganiny i zgiełku”¹⁸.

Miguel de Unamuno w omawianym eseju „Soledad” przedstawia samotność jako nieodzowny element konstytuujący człowieka, gdyż wprowadza ona w jego egzystencję psychiczną siłę i twórczą energię witalną do budowania autentycznej, autonomicznej osobowości, wolnej od jakiegokolwiek nacisku zewnętrznego i jednocześnie otwartej na Transcendencję.

¹⁵ M. de Unamuno, *Soledad*, s. 792: “El solitario, lejos de desdeñar a los demás hombres, parece que les está diciendo: ¡Sed hombres! El que insulta a una muchedumbre suele estar muy de ordinario rindiendo homenaje a cada uno de los que la componen”.

¹⁶ Tenże, *Andanzas y visiones españolas*, t. VI, s. 395: “(...) porque los hombres gritan para no oírse, para no oírse”.

¹⁷ E. Górski, E. Górski, *Hiszpańska refleksja egzystencjalna. Studium filozofii i myśli politycznej Miguela de Unamuno*, Wrocław 1979, s. 44.

¹⁸ M. de Unamuno, *Las peregrinaciones de Turismundo*, vol., II, s. 625: “Y comprendió que la soledad, la verdadera soledad, la que le pone a uno cara a cara de Dios y lejos de sí mismo, es la que se logra en medio del tráfago y tumulto de la gente”.

Bez wątpienia Unamuno jest nie tylko teoretycznym znawcą samotności jako wieloaspektowego ludzkiego fenomenu. On sam w ciągu swojego życia doświadczał różnych form samotności egzystencjalnej, którą następnie analizował w swoich tekstach, opisując wywołany przez nią osobisty i intymny stan duszy. Samotność pozwoliła mu zweryfikować przekonania i odkryć sztuczną fasadę swojej egzystencji oraz ukierunkować targające nim pragnienie nieśmiertelności i wieczności w stronę niedostępnej, choć zawsze możliwej przyszłości.

Myśl filozoficzna Miguela de Unamuno może stać się interesującą propozycją dla wielu współczesnych ludzi szukających głębszego sensu życia, aby w osobistym doświadczeniu poczucia osamotnienia wejść w głąb siebie, z dala od zgiełku rozprędkowanej cywilizacji i odkryć witalną siłę pozwalającą na to, by prawdziwie być-sobą-na świecie i tworzyć osobowe relacje wykraczające poza horyzont doczesności.

Streszczenie:

Samotność jest typowo ludzkim zjawiskiem, wpisanym w ontyczną strukturę człowieka. Nie jest fenomenem homogenicznym, gdyż odsłania różne swoje warstwy w zależności od egzystencjalnych doświadczeń człowieka. Może mieć wymiar zarówno obiektywny jak i subiektywny, może być związana z poczuciem osamotnienia lub byciem samotnym, może stwarzać możliwość do rozwoju osobowościowego lub wprowadzić człowieka w stan rozpacz, dotyka sfery psychiki, ale objawia się także somatycznie. Miguel de Unamuno (1864–1936), hiszpański egzystencjalista, w eseju „Soledad” („Samotność”) wskazuje na jej osobowościotwórczy wymiar jako na element niezbędny w procesie formowania „ja-świadomego”, wpływający na kształtowanie się własnej indywidualności i autonomii oddzielającej od masy. Zdaniem Unamuno jest ona niezbędnym czynnikiem do wykształcenia umiejętności autorefleksji oraz krytycznego myślenia.

W myśli filozoficznej Unamuno samotność zajmuje ważną pozycję i jest kluczowym pojęciem dla zrozumienia całości jego twórczości. Termin „samotność” jest obecny w jego powieściach, esejach, tekstach poetyckich. Napisany w 1905 roku esej „Samotność” ukazuje ją jako fenomen porządkujący wewnętrzne życie człowieka oraz faktor organizujący harmonijnie relacje społeczne i pogłębiający więzi międzypersonalne.

Słowa kluczowe: samotność, rozpacz, Miguel de Unamuno, egzystencja, sens życia

Summary:

Loneliness as a way to self-discovery in the essay „Soledad” by Miguel de Unamuno.

Solitude is a typically human phenomenon, inscribed in the ontic structure of man. It is not a homogeneous phenomenon as it reveals its various layers depending on the existential experiences of a human being. It can have both an objective and subjective dimension, it can be related to a feeling of loneliness or being lonely, it can provide an opportunity for personal development or put a person in a state of despair, it touches the sphere of the psyche, but also manifests itself somatically. Miguel de Unamuno (1864–1936), a Spanish existentialist, in his essay “Soledad” (“Solitude”) points to its personality-forming dimension as an element necessary in the process of forming “I – conscious”, influencing the formation of one’s own individuality and autonomy in separation from the mass. According to Unamuno, it is an essential factor in developing the skills of self-reflection and critical thinking.

In Unamuno’s philosophical thought, solitude occupies an important position and is a key concept for understanding all of his work. The term “solitude” is present in his

novels, essays, and poetry. The essay "Solitude", written in 1905, shows it as a phenomenon that organizes human inner life and a factor that harmoniously arranges social relations and deepens interpersonal bonds.

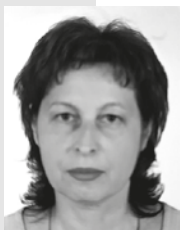
Keywords: solitude, distress, Miguel de Unamuno, existence, meaning of life

Bibliografia:

1. Unamuno M. de, *Soledad* [w:] *Obras completas*, t. VIII, Biblioteca Castro, Madrid 1995.
2. Unamuno M. de, *La casta histórica Castilla*, t. VII.
3. Unamuno M. de *Andanzas y visiones españolas*, t. VI.
4. Unamuno M. de, *Las peregrinaciones de Turismundo*, t. II.
5. Górski E., *Hiszpańska refleksja egzystencjalna. Studium filozofii i myśli politycznej Miguela de Unamuno*, Wrocław 1979.
6. La Rubia Prado F., *Unamuno y la vida como ficción*, Madrid 1999.
7. Rabaté J-C, *Miguel de Unamuno. Biografía*, Taurus, Madrid 2009.
8. Ross W., *La soledad en la ontología de Miguel de Unamuno*, Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno, t. 24(1976).
9. Ruiz J. C., *Filosofía ante el desanimo*, Destino, Barcelona 2021.



Siostry Benedyktynki Misjonarki z Chicago w akcji pielęgnacyjnej „seniora”



Zagrożone dorastanie wyzwaniem dla współczesnej działalności pedagogicznej

dr Beata Ciupińska – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt badawczo-dydaktyczny w Instytucie Pedagogiki w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach Filia w Piotrkowie Trybunalskim, Zakład Edukacji i Profilaktyki Wychowania. Trener dzieci i młodzieży w zakresie Treningu Zastępowania Agresji (ART) wg A. Goldsteina, Edukator Krajowego Centrum ds. AIDS, Ekspert MEN uprawniony do udziału w pracach komisji kwalifikacyjnych lub egzaminacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy. Autorka monografii *Nauczyciele o zachowaniach problemowych dorastających. Praktyka pedagogiczna i wyzwania* (2021) oraz ponad pięćdziesięciu artykułów i rozdziałów w monografiach. Zainteresowania naukowe ukierunkowane są na problematykę resocjalizacyjną, szczególnie w zakresie zgłębiania problemów młodego pokolenia w celu ustalenia możliwości przezwyciężania sytuacji trudnych.

Postęp wiedzy i techniki jest w stanie nie tylko dostarczyć nowych dóbr materialnych, lecz również poszerzyć dostęp do wspólnego poznania. [...]

Jednakże obok tego – czy też raczej w tym wszystkim – istnieje również trudności, które jak się okazuje, ciągle wzrastają¹

Wstęp

Czasy, w których żyjemy określane są często jako epoka przełomu. Pokolenie współczesne – jak podkreśla Jan Paweł II – uważa się za uprzywilejowane, gdyż posęp otwiera mu wielkie możliwości, których istnienia nawet nie podejrzewano jeszcze kilkadziesiąt lat temu. Twórczość człowieka, jego inteligencja i praca spowodowały głębokie przemiany zarówno na polu nauki i techniki, jak i w życiu społecznym². Jednak znakiem naszych czasów jest także dominacja pieniądza, wzrost obojętności i zaburzeń więzi społecznych oraz spadek zaangażowania społecznego i miłości. Warto także podkreślić, że rzeczywistość, w której nastolatek wchodzi w dorosłość, nacechowana jest słabością działań wychowawczych z uwagi na to, że dotychczasowe wartości i powszechnie uznawane normy poddawane są próbie – korupcja, spektakularne kariery biznesmenów, szerzenie kłamliwych informacji w przestrzeni publicznej. Zmiany, które nastąpiły w zachowaniach w społeczeństwie, muszą znaleźć odbicie w zachowaniu dzieci. Młodzież powiela, bowiem zachowania dorosłych, których obserwuje. Potępia się np. młodych ludzi za używanie wulgaryzmów, a prawie we wszystkich filmach używane są takie słowa³.

¹ Jan Paweł II, *Encyklika Dives in Misericordia*, [w:] Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II, Wyd. ZNAK, Kraków 2005, s. 116.

² Op. cit., s. 115.

³ B. Czarnecka-Działuk, K. Drapała, *Kontrowersje wokół reagowania na przejawy demoralizacji nieletnich. Opinie praktyków*, „Prawo w Działaniu” 2015, nr 23, s. 321.

Narasta niepewność, a eksperci różnych dziedzin podkreślają postępujący kryzys więzi społecznej i kryzys zaufania. Trudno jest w takich realiach kształtować zdrowy rozsądek, pobudzać do poszukiwania prawdy czy zwalczać konsumpcjonizm w warunkach postępującej brutalizacji życia, chaosu aksjologicznego oraz normatywnego reguł prawnych i obyczajowych. Młode pokolenie nie jest odpowiednio przygotowane do rozumienia otaczającej rzeczywistości, a nieukonstytuowane umiejętności prawidłowego funkcjonowania w teraźniejszości sprzyja różnym dewiacjom. Marcin Maralecki zwraca uwagę, że dorastający przejmują wzorce osobowe od swoich najbliższych, co nie jest bez znaczenia dla kształtowania się systemu wartości, a specyfika współczesnego świata sprawia, że hierarchia ta wykazuje określone tendencje. Współczesna młodzież żyje w dobie szeroko zakrojonego konsumpcjonizmu, co podsyca chęć posiadania. Każdy chce się wyróżnić, zaistnieć, zaimponować rówieśnikom. Natomiast kwestie emocjonalne albo są odsuwane na dalszy plan albo wręcz są ignorowane z uwagi na to, że prym wiedzie to, co powierzchowne⁴. Znaczenie dla młodzieży mają przede wszystkim wygląd fizyczny, aparycja, styl ubierania oraz modne gadżety stanowiące wyznacznik statusu społecznego młodego pokolenia. Ewa Wysocka⁵ wskazuje dwa podstawowe mechanizmy opisujące aktualną sytuację rozwojową młodzieży i jej życie codzienne:

- brak wsparcia społecznego, ideologicznego i interpersonalnego,
- brak znaczących wzorów i odniesień do autorytetów, instytucjonalnych i osobowych, jako wynik zaniku znaczenia rodziny i szkoły oraz deficyt znaczących wzorów dla autokreacji.

Młodzież często przejawia skłonność do zachowań ryzykownych – wagarowania, palenia tytoniu, używania alkoholu i innych środków psychoaktywnych (narkotyków, środków wziewnych, leków) oraz wczesnej aktywności seksualnej czy zachowań agresywnych i przestępczych – których katalog nieustannie się poszerza. Joanna Szymańska wśród niepokojących zachowań adolescentów wymienia także porzucanie nauki szkolnej, ucieczki z domu oraz stosowanie różnych dziwnych diet dla poprawienia swej atrakcyjności fizycznej⁶.

Aktualne badania⁷ pokazują, że wzrasta odsetek młodzieży mającej za sobą upicie się, używanie narkotyków i dopalaczy czy przedwczesne kontakty seksualne. Nowym zjawiskiem w obszarze zachowań ryzykownych są tatuaże i sięganie po substancje wzmacniająco-pobudzające, jak się okazuje często za przyzwoleniem rodziców czy opiekunów.

Nie sposób pominąć obszaru zagrożeń związanych z cyberprzestrzenią. Manfred Spitzer⁸ przytaczając współczesne badania naukowe opisuje zakłócenia procesów rozwojowych dzieci i młodzieży. Wskazuje – na nieuświadomione często

⁴ M. Malarecki, *Dorastanie we współczesności*, „Zeszyty Formacji Katechetów”, 2021, T. 81, nr 1, s. 64.

⁵ E. Wysocka, *Młode pokolenie w kulturze imagologicznej: wyzwania i zagrożenia rozwojowe*, „Dydaktyka Informatyki”, 2019, z. 14, s. 26.

⁶ J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 10.

⁷ M.Z. Jędrzejko, R. B. Sieroń, A. Taper i in., *Zachowania ryzykowne nastolatków – zjawisko, skala, charakter. Wyniki badań i ich analizy*, [w:] M. Z. Jędrzejko, R.B. Sieroń, *Zachowania ryzykowne nastolatków*, Oficyna Wydawnicza „ASPRA-JR”, Warszawa-Milanówek 2017, s. 31.

⁸ M. Spitzer, *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, Wyd. Dobra Literatura, Słupsk 2016.

– niebezpieczeństwa łączące się z cyberuzależnieniami i cyberprzestępczością, cyberdostępnością i towarzyszącą jej utratą prywatności.

Zachowania ryzykowne torują z kolei drogę jeszcze poważniejszym problemom definiowanym jako patologie. Standardowa lista zachowań określanych jako społeczne zło w ujęciu Ireny Pospiszyl⁹ obejmuje samobójstwa, agresję, uzależnienia – psychoaktywne i behawioralne, homoseksualizm oraz patologie seksualne, handel ludźmi, terroryzm, wykluczenie społeczne (mobbing, bezdomność, dzieci ulicy) i korupcję. Wśród współczesnych patologii szczególną uwagę należy zwrócić – jak wskazuje Czesław Cekiera¹⁰ – na samobójstwa, hazard, pornografię, homoseksualizm, przestępczość kryminalną, uzależnienia od substancji psychoaktywnych, destruktywną działalność ruchu New Age, psychopatie i nerwice.

Rzeczywistość, w której dorasta młode pokolenie, nie zawsze sprzyja harmonijnemu rozwojowi. Jan Paweł II przestrzegał, że: „rośnie w naszym świecie poczucie zagrożenia. Rośnie egzystencjalny lęk [...]. Dotyczy on również wielu niebezpieczeństw, które są produktem cywilizacji materialistycznej, przyjmującej – pomimo „humanistycznych” deklaracji – prymat rzeczy w stosunku do osoby”¹¹. Wobec powyższego zasadnym zdaje się być rozważenie w jaki kierunku powinna zmierzać działalność pedagogiczna, aby jak najlepiej przygotować dzieci i młodzież do sprawnego i zdrowego funkcjonowania w zastanej rzeczywistości społecznej.

1. Utrudnienia w socjalizacji młodego pokolenia

W pedagogice socjalizacja ujmowana jest jako całokształt wpływów, które środowisko społeczno-kulturowe wywiera na jednostkę w celu właściwego przystosowania jej do adekwatnego funkcjonowania w przypisanych rolach społecznych. Proces socjalizacji jest na ogół spontaniczny, jednak w pewnym sensie kreują go obiekty socjalizująco znaczące – osoby, dobra kultury, wzorce środowiskowe, standardy i normy. Socjalizację można uznać za proces modelujący umiejętności i wartości, które są ważne dla społeczeństwa, a jego wiodącym zadaniem jest uspołecznienie jednostki. Jednak propagowane współcześnie wzorce czy tak promowana wielokulturowość nie zawsze sprzyja właściwej socjalizacji dzieci i młodzieży. Nie bez znaczenia dla przebiegu tego procesu i kształtowania się tożsamości dorastających, jak podkreśla Mariusz Gajewski¹², jest dynamicznie zmieniające się społeczeństwo, trendy kulturowe, promowane wzorce zachowań oraz niejednoznaczność wartości. Przedefiniowanie wartości rodzinnych i niejasność wymagań społecznych nie sprzyja socjalizacji dzieci i młodzieży. Utrata punktu odniesienia, którym przez pokolenia była rodzina wymaga od dzieci i młodzieży wysiłku na drodze odnajdywania siebie w systemie społecznym.

Od zdrowego, harmonijnego i sprawnego środowiska rodzinnego zależą przyszłe satysfakcjonujące relacje dziecka z otoczeniem. Znajomość zasad i ról pełnionych w systemie rodzinnym jest ważnym doświadczeniem w ustalaniu swojego miejsca i przestrzeni indywidualnej w stosunkach interpersonalnych. Należy podkreślić, że młodzież mająca problem z zasymilowaniem norm i zasad współżycia społecznego

⁹ I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008.

¹⁰ K. Pierzchała, Cz. Cekiera, *Człowiek a patologie społeczne*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2021.

¹¹ Jan Paweł II, *Encyklika Dives...*, s. 117–118.

¹² M. Gajewski, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży: podstawowe mechanizmy, funkcje, rodzinne i społeczne konteksty*, [w:] *Tradiție și inovație în educație Învățământul superior: clasic versus modern*, Vol. II, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău 2019, s. 86.

wychowuje się często w mniej sprzyjających warunkach niż ich rówieśnicy. To od rodziny, w której młody człowiek wychowuje się oraz od wypełniania przez nią podstawowych funkcji zależy poziom socjalizacji.

Zakłócenia w przebiegu procesu socjalizacji manifestują się w zachowaniach i postawach godzących w porządek społeczny, a jeżeli nie zostaną w porę podjęte odpowiednie działania, eskalują w kierunku wykojenia społecznego, które Czesław Czapów ujął w trzy zasadnicze typy:

1. Zwichnięta socjalizacja – przejawiająca się w manifestowaniu różnych form nieprzystosowania społecznego na skutek niekorzystnych sytuacji społecznych lub czynników dziedzicznych, urazowych czy chorobowych. Jest to najczęściej konsekwencja niedostatków w zakresie socjalizacji dziecka (niewłaściwa opieka rodzicielska lub jej brak, odtrącenie emocjonalne, zaniedbanie społeczne i pedagogiczne).
2. Demoralizacja – dotycząca sytuacji, w których pozytywne rezultaty socjalizacji są eliminowane, na skutek nowych warunków środowiskowych, innej obyczajowości i kultury niż dotychczasowa. Proces demoralizacji wiąże się zwykle z przemodelowaniem wartości tradycyjnych na rzecz nowych, do których jednostka nie potrafi się w pełni dostosować.
3. Socjalizacja podkulturowa – odnosząca się do sytuacji wychowywania dziecka w środowisku osób wykojenych społecznie. Problemy w funkcjonowaniu społecznym są efektem styczności jednostki z wartościami i normami podkultury pozostającej w opozycji do kultury szerszej zbiorowości społecznej¹³.

Okazuje się, że nie zawsze rezultaty procesu socjalizacji są zadowalające, gdyż zachowanie jednostki odbiega od społecznych oczekiwań i wzorców w zakresie postępowania czy motywacji, dążenia do samourzeczywistnienia, autonomii i rozwoju. Wadliwe funkcjonowanie społeczne określane jest zamiennie jako nieprzystosowanie społeczne lub niedostosowanie społeczne. Marek Konopczyński¹⁴ różnicuje te pojęcia:

- Nieprzystosowanie społeczne odnosi się do perspektywy wewnętrznej (psychologicznej) – nieumiejętne funkcjonowanie w rolach życiowych i społecznych oraz przyjmowanie aprobowanych sposobów zaspokajania potrzeb mierzonych poziomem przyswojenia lub akceptowania desygatów tych ról; jednostka ma potencjał rozwojowy ale niskie wsparcie zewnętrzne;
- Niedostosowanie społeczne odnosi się do perspektywy zewnętrznej (behawioralnej) – zaburzona socjalizacja uniemożliwia poprawne funkcjonowanie w rolach życiowych i społecznych, niechęć jednostki do dostosowania swoich zachowań i reakcji do oczekiwań otoczenia, mierzonych stopniem przestrzegania przez jednostkę obowiązujących norm prawnych i obyczajowych; jednostka preferuje nieakceptowane formy i sposoby zaspokajania potrzeb i przyjmuje dewiacyjne role społeczne.

Zaproponowane podejście, w opinii autorki, porządkuje wiele kwestii i ma szczególną wartość dla praktyki pedagogicznej. W przypadku nieprzystosowania społecznego jest szansa na skuteczne działania interwencyjne z wykorzystaniem socjoterapii

¹³ Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy diagnostyki i metodyki*, Państwowe Wyd. Naukowe, Warszawa 1980, s. 140–141.

¹⁴ M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

pozwalającej na korektę urazów oraz kształtowanie i rozwijanie ważnych umiejętności pozwalających na prawidłowe i satysfakcjonujące relacje interpersonalne. Natomiast niedostosowanie społeczne wskazuje na konieczność podjęcia pracy resocjalizacyjnej, czyli uruchomienie procesu powtórnej socjalizacji ukierunkowanej na przyjęcie przez jednostkę takiego stylu życia, który nie narusza norm prawnych i moralnych powszechnie uznanych i akceptowanych przez społeczeństwo.

Systematycznie powtarzające się, utrwalone negatywne zachowania godzące w obowiązujące normy moralne i prawne określane są jako demoralizacja. O demoralizacji nieletniego – w świetle obowiązujących przepisów prawa – świadczą w szczególności naruszanie zasad współżycia społecznego, popełnienie czynu zabronionego, systematyczne uchylanie się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego, używanie alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia, uprawianie nierzędu, włóczęgostwo, udział w grupach przestępczych¹⁵.

Aktualne badania¹⁶ pokazują, że katalog zachowań, które praktycy uznają za przejawy demoralizacji obejmuje: spożywanie przez dzieci i młodzież substancji psychoaktywnych (alkohol, narkotyki, dopalacze), palenie tytoniu, nieuczęszczanie do szkoły, bójki, kradzieże, pobicia, niszczenie mienia, nieposłuszeństwo wobec rodziców, agresję psychiczną i fizyczną, cyberprzemoc, używanie wulgarnych słów, ucieczki z placówek lub z domu oraz zakłócanie toku lekcji. Beata Czarnecka-Działuk i Katarzyna Drapała w oparciu o przeprowadzone eksploracje znalazły wyjaśnienie postępującego zjawiska demoralizacji zagrażającego dorastającym. „Młodzi ludzie wchodzi w rówieśnicze konflikty, próbują nowości i pociąga ich tzw. zakazany owoc, zazdroszczą sobie nawzajem, chcą zaimponować, sprawdzić się w grupie. Jednocześnie obserwuje się zmianę w stosunku do szkoły i innych publicznych instytucji – mniej szanuje się nauczycieli, mniej obawia się wewnątrzszkolnych konsekwencji, a rodzice w konfliktowych sytuacjach często stają po stronie swoich dzieci, przeciwko instytucjom. Te ostatnie zaś cieszą się mniejszym zaufaniem i poważaniem, nie są traktowane jako partnerzy w wychowaniu i trosce o dzieci”¹⁷.

Przyczyny demoralizacji – zaznacza Jarosław Janikowski¹⁸ – to zarówno czynniki środowiskowe, jak i uwarunkowania genetyczne. Priorytetowe znaczenie ma jednak środowisko, w którym nieletni przebywa – rodzinne, rówieśnicze i szkolne, a dokładniej rzecz ujmując obowiązujący w nim system wartości, stosunek do norm społecznych, wzajemny stosunek do siebie, model rodziny, warunki materialne, zdrowotne, stosunek do pracy, charakter więzi emocjonalnych, występowanie zjawisk patologicznych takich jak narkomania czy alkoholizm, a także styl wychowania preferowany przez rodziców.

2. Wyzwania wychowawcze czasu dorastania

W świetle wcześniejszych rozważań nasuwa się pytanie: Jak powinno przebiegać przygotowanie młodego pokolenia do mądrego i satysfakcjonującego życia w realiach współczesnego świata? Aleksandra Skrabacz podkreśla, że młodzież jest taka, jak ją

¹⁵ Art. 4. § 1 ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, (t.j. Dz. U. z 2018 r. poz. 969).

¹⁶ B. Czarnecka-Działuk, K. Drapała, op. cit. s. 320–321.

¹⁷ *Ibidem*. s. 321.

¹⁸ J. Janikowski, *Włóczęgostwo jako przejaw demoralizacji dzieci – reakcja społeczna na zjawisko w świetle przepisów ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, „Studia Prawnoustrojowe”, 2020, nr 48, s. 82–83.

wychowamy. Jeżeli zrobimy to źle, będziemy musieli przyjąć na siebie ciężar odpowiedzialności za błędy popełnione w toku procesu edukacji i wychowania. Rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, lokalna społeczność i kościół, są tymi podmiotami, które mają największe możliwości oddziaływać¹⁹.

Wychowanie²⁰ jest świadomym i celowym kształtowaniem ludzkich zachowań, postaw, ról społecznych i osobowości, zgodnie z wcześniej założonym ideałem pedagogicznym, czyli wzorcem, modelem człowieka, którego chcemy ukształtować.

Nauczyciel, wychowawca, pedagog podejmując świadome, celowe i planowe działania wpływa na zmiany w strukturze psychicznej podmiotu oddziaływań oraz na jego działalność. Powinien w związku z tym dążyć do ukształtowania dojrzałej osobowości podopiecznych, o której zdaniem Krystyny Ostrowskiej²¹ decydują między innymi: samokontrola, spójny i hierarchiczny system wartości, umiejętność stawiania długofalowych zadań, odporność na frustrację, umiejętność wyrażania i rozpoznawania własnych i cudzych stanów emocjonalnych, zdolność do przekraczania ograniczeń biologicznych, psychicznych i społecznych, odpowiedzialność, oraz poczucie tożsamości.

Okresem szczególnie ważnym dla rozważań dotyczących problematyki wychowania jest czas adolescencji. Stale wzrastająca liczba zaburzeń zachowania wśród młodzieży zwróciła uwagę badaczy na ten właśnie okres rozwojowy, gdyż jak stwierdzono, wiele dysfunkcji rodzi się w tym właśnie wieku²². Czas dorastania to most, przez który człowiek przechodzi od bez troskiego dzieciństwa do odpowiedzialnej dorosłości. Czas, który wypełniają złożone, nierzadko burzliwe zjawiska, związane ze zmianami anatomicznymi, fizjologicznymi i psychicznymi.

W okresie dorastania młodzi nabywają nowych doświadczeń, poszukują nowych ról, eksperymentują z nowymi zachowaniami. Mają także nowe potrzeby i oczekiwania. Hanna Rylke poszukując odpowiedzi na pytanie: kim jest dziecko w okresie dojrzewania? – stwierdza: „kimś, kto silnie przeżywa poczucie niestabilności, rozchwiania, zamieszania wewnętrznego, nierozumienia siebie”²³. Jest to często skutek odczuwanego przez młodzież braku „autentycznych punktów odniesienia. Potrzeba znalezienia fundamentu, na którym można zbudować życie osobiste i społeczne, daje się szczególnie mocno odczuć, zwłaszcza wówczas, gdy człowiek przekonuje się, jak niepełne są propozycje, które rzeczywistość doraźną i przemijającą wynoszą do rangi wartości, budząc fałszywe nadzieje na odkrycie prawdziwego sensu istnienia. Pod ich wpływem wielu ludzi doprowadza swoje życie na krawędź przepaści, nie zdając sobie sprawy co ich czeka”²⁴.

¹⁹ A. Skrabacz, *Edukacja dla bezpieczeństwa młodzieży wobec wyzwań i zagrożeń współczesności*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia-Psychologia, 2019, nr 32(3), s.79.

²⁰ W literaturze pedagogicznej pojawiają się liczne ujęcia definicyjne terminu wychowanie. Ze względu na charakter opracowania zrezygnowano z ich przytaczania, przyjmując definicję zaproponowaną przez Lesława Pytkę. L. Pytkę, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2000, s. 9.

²¹ K. Ostrowska, *Nie wszystko o wychowaniu*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000, s. 61–62.

²² Podają za: I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa dla rodziców i wychowawców*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996; J. Szumańska, op. cit.

²³ H. Rylke, *Pokolenie zmian. Czego boją się dorośli*, WSiP, Warszawa 1999, s. 75.

²⁴ Jan Paweł II, *Encyklika Fides et Ratio*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Wyd. ZNAK, Kraków 2005, s. 1088.

Adolescencja jest jednym ze stadiów rozwojowych, w literaturze przedmiotu²⁵ przytaczane są poglądy skupiające się na znamionach kryzysu towarzyszących dorastaniu. Dorastający przejawiają często stany lękowe i zaburzenia równowagi emocjonalnej oraz przeżywają stres²⁶. Zmiany, jakie zachodzą podczas zmierzania do dorosłości, mają charakter skokowy, to też linia rozwoju ulega załamaniu, a nawet regresowi. W związku z tym, szczególnie w wieku 12–14 lat, ujawniają się zakłócenia w kontaktach z otoczeniem²⁷. Jednak przy sprzyjających uwarunkowaniach wychowawczych i środowiskowych nie mają dezintegrującego wpływu na procesy przystosowawcze.

Dla dorastającej młodzieży typowe jest również zróżnicowanie w spostrzeganiu perspektyw życiowych. W postawach adolescentów wobec własnej drogi życiowej pojawia się często niekorzystne nastawienie – niska refleksyjność, powiązana z życiem z dnia na dzień albo lęk przed przyszłością, postawy konformistyczne, konsumpcyjne i roszczeniowo-egoistyczne. Dlatego istnieje paląca potrzeba zapewnienia nastolatkom wsparcia w określeniu mocnych stron, rozbudzaniu zainteresowań, odkrywaniu uzdolnień i talentów oraz uświadamiania preferencji dotyczących drogi kształcenia.

Biorąc pod uwagę zmieniające się warunki środowiskowe i dynamikę współczesnego świata – podkreśla Marcin Malarecki – zasadne jest postawienie pytania czy obecnie zmaganie się z procesami dojrzewania jest trudniejsze. Zmienność świata, destabilizacja wzorców, nowe standardy kulturowo-społeczne, elastyczność oczekiwań, jakie dorośli stawiają przed młodzieżą z pewnością spowalnia i utrudnia zachodzące w sposób naturalny przemiany rozwojowe. Problemy adaptacyjne mogą dotknąć każdego²⁸. Młode pokolenie – podkreśla Ewa Wysocka²⁹ – potrzebuje wsparcia w poszukiwaniu przestrzeni rozwoju własnej tożsamości, która jednak nie może być powieleniem sposobu życia pokolenia starszego, bo młodzież żyje już w innym świecie, coraz bardziej obcym dla dorosłych.

Ważne jest jednak, aby rodzące się trudności dostrzec w porę i podjąć skuteczne działania wspierające lub interwencyjne, pamiętając że w centrum działań wychowawczych stoi konkretny człowiek, którego należy traktować w sposób podmiotowy ze względu na jego niezbywalną godność, wynikającą z natury ludzkiej.

3. Znaczenie diagnozy w ochronie młodego pokolenia przed zagrożeniami

Problematyka pracy z dorastającymi sprawiającymi problemy wychowawcze i przejawiającymi nieakceptowane społecznie zachowania, stanowi ważny obszar współczesnej działalności pedagogicznej. Każdy nieletni to inna, niepowtarzalna historia życia, dlatego poznanie jej powinno stanowić punkt wyjścia do planowanych działań wychowawczych i profilaktycznych. W praktyce pedagogicznej najważniejsza jest trafna diagnoza sytuacji. Ta z kolei wymaga wnikliwej oceny zachowania młodego

²⁵ A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

²⁶ Takie podejście reprezentują: J.F. Masterson, M. Rutter, J. Tizard, K. Whitmore, oraz D. Offer, – podają za: A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do młodości*, Warszawa, PWN, 2002.

²⁷ Zob. A. Birch, T. Malim, op. cit.; A. Brzezińska, J. Trempała *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia*. Podręcznik Akademicki. Tom 1, Podstawy psychologii, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2002; A. Matczak, op. cit.

²⁸ M. Malarecki, op. cit., s. 61.

²⁹ E. Wysocka op. cit., s. 18.

człowieka oraz okoliczności, które tym zachowaniom towarzyszą. Beata Czarnecka-Działuk i Katarzyna Drapała³⁰ podkreślają, że każdą sprawę należy rozpoznać indywidualnie. Dopiero zebranie stosunkowo wielu informacji pozwala określić, czy konkretne zachowanie w indywidualnym przypadku można uznać za przejaw demoralizacji. Diagnoza ma przede wszystkim służyć dobru nieletniego.

Według Ewy Wysockiej³¹, celem diagnozy jest udzielanie pomocy i wspieranie rozwoju, ale by było to możliwe, diagnoza musi być dokonywana w kontekście całej biografii konkretnej jednostki i z odniesieniem jej wyników do teorii. Bez tego nie jesteśmy w stanie ocenić, czy czyjeś zachowanie jest typowe dla jego wieku i uzasadnione jego sytuacją życiową. W procesie diagnozy należy także uwzględnić naturalne trudności rozwojowe, które wiążą się z okresami przejściowymi między poszczególnymi jego etapami oraz trudności rozwojowe motywowane sytuacyjnie, wynikające z warunków własnego życia

Najlepszym miejscem do zdiagnozowania problemów i przeciwdziałania jego skutkom jest środowisko szkolne, dlatego że jest to przestrzeń, w której dorastający manifestują liczne zachowania problemowe. To w szkole, w oparciu o prawidłowe rozpoznanie, powinno się prowadzić adekwatne działania pozwalające na zredukowanie nieakceptowanych społecznie zachowań. Potrzebne są warsztaty, na których młodzież nauczy się radzić sobie z powstającym napięciem i trudnościami. W przeciwnym wypadku brak odpowiednich umiejętności przy jakimś zbiegu okoliczności może doprowadzić do zachowań destruktcyjnych uczniów³². Taki sposób postępowania uzasadnia Barbara Skałbana³³ podkreślając, że społeczno – teoretyczny kontekst procesu wychowania zmusza do poznawania elementów środowiska wychowawczego w ich dynamicznym układzie, a także poznawania czynników warunkujących proces wychowawczy, co ułatwia identyfikację problemów o charakterze wychowawczym i dydaktycznym. Diagnoza środowiska szkolnego, uwzględniająca jego podstawowe elementy, obejmuje ocenę klimatu szkoły i klasy w ujęciu teoretyczno-praktycznym i staje się impulsem do procesów edukacyjnych. Z kolei obserwowany u uczniów wzrost zachowań nieakceptowanych społecznie i duże zagrożenie niedostosowaniem rodzi konieczność podejmowania działań zapobiegających szerzeniu się zjawisk patologicznych przez wczesne identyfikowanie ryzyka. Arkadiusz D. Leśniak-Moczuk podkreśla, że diagnoza zachowań dysfunkcyjnych nieletniej młodzieży służy do sprawowania efektywnego i odpowiadającego rzeczywistym potrzebom nadzoru pedagogicznego oraz do podejmowania właściwych decyzji wychowawczych³⁴.

Pedagogiczne poczynania diagnostyczne powinny odnosić się do rozpoznania sytuacji problemowych konkretnych podmiotów oddziaływań wychowawczych. Zestawiając informacje uzyskane z badań przeprowadzonych z użyciem profesjonalnych

³⁰ B. Czarnecka-Działuk, K. Drapała, op. cit., s. 322.

³¹ E. Wysocka, *Diagnoza pozytywna w działalności pedagoga resocjalizacyjnego – założenia teoretyczne i metodologiczne identyfikacji zaburzeń w przystosowaniu*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2016, nr 35(2), s. 216–217.

³² S. Sobczak, T. Zacharuk, *Zachowania antyspołeczne a agresja młodzieży nieprzystosowanej i nieprzejawiającej deficytów zachowania*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska.

³³ B. Skałbana, *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

³⁴ A. D. Leśniak-Moczuk, *Bezpieczeństwo w społeczności lokalnej w kontekście przejawów demoralizacji nieletnich*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”, nr 64 (4/2020), s. 233.

narzędzi, analizy dokumentów oraz wytworów diagnozowanego podmiotu, można opisać jego profil obejmujący:

- wiedzę ogólną i kompetencje szkolne,
- profil wypełniania roli ucznia wraz umiejętnościami niezbędnymi do „przetrwania” w szkole (koncentracja na zadaniu, słuchanie poleceń, wykonywanie zadań według instrukcji, czytelne pisanie itd.), charakter relacji interpersonalnych, formę realizacji przypisanej roli kolegi, syna/córki, stosunek do norm i zasad obowiązujących w środowisku, w którym funkcjonuje.

Eksploracja wskazanych aspektów pozwala wyłonić, nie tylko obszary krytyczne, ale także zasoby i mocne strony nastolatka³⁵.

Analiza sytuacji dydaktycznej oraz funkcjonowania dorastających w rolach szkolnych pozwala na wychwycenie symptomów wskazujących na problemy z socjalizacją czy wręcz prawidłowym dostosowaniem społecznym. Narzędzia diagnostyczne niedostosowania społecznego uwzględniają pełnienie roli ucznia przez nieletnich zagrożonych demoralizacją³⁶.

Ewa Wysocka³⁷ w kategorii diagnostycznej dotyczącej funkcjonowania jednostki w szkole i w rolach szkolny wyodrębnia następujące obszary diagnozy:

- ogólne nastawienie do nauki szkolnej odnoszące się do pełnienia roli ucznia (realizacja obowiązku szkolnego/nauki), pełnienia roli kolegi oraz członka społeczności szkolnej;
- ogólny poziom przystosowania do wymagań szkolnych obejmujący zdolność do podporządkowania się wymaganiom, normom i obyczajom szkolnym z zachowaniem własnej integralności, poziom uspołecznienia i postawy prospołeczne, radzenie sobie ze stanami emocjonalnymi, odpowiedzialność, samodzielność oraz trudności adaptacyjne w szkole i ich podłoże;
- indywidualne czynniki funkcjonowania w rolach szkolnych dotyczące dojrzałości szkolnej, specyficznych i uogólnionych trudności w nauce, uzdolnień, zainteresowań, zamiłowań oraz aspiracji edukacyjnych.

Pejoratywne doświadczenia szkolne korelują z odtrąceniem, a nawet mogą prowadzić do wykluczenia, z kolei braki w wiedzy i umiejętnościach szkolnych oraz kompetencjach społecznych przyczyniają się do wykolejenia społecznego³⁸. Irena Rzeplińska ustaliła, że trudności w nauce, opuszczanie szkoły i wychowanie w rodzinie „problemowej” – to czynniki etiologiczne przestępczości nieletnich od dawna diagnozowane w badaniach kryminologicznych. Szkoła, trudności nieletniego z nauką, złe zachowanie – to pierwsze miejsce i pierwsze sygnały przyszłych zachowań aspołecznych, dewiacyjnych młodych ludzi. To wskaźnik „problemowego” funkcjonowania tych młodych ludzi w społeczeństwie, kiedy są nieletnimi,

³⁵ B. Ciupińska, *Diagnoza jako punkt wyjścia w projektowaniu działań profilaktycznych i resocjalizacyjnych*, [w:] J. Skibska, J. Wojciechowska (red.) *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, Wyd. LIBRON – Filip Lohner, Kraków 2016, s. 167.

³⁶ Zob. Cz. Czapów, op. cit., L. Pytka, op. cit., E. Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i model rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008.

³⁷ E. Wysocka, op. cit., s. 195.

³⁸ W. Ambrozik, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.

ale i w przyszłości – w różnych rolach, w różnych miejscach. Pierwszym momentem i miejscem, w którym się ta „problemowość” objawia jest szkoła i trudności w nauce, jakie ci młodzi ludzie przejawiają³⁹.

W innych badaniach⁴⁰ potwierdzono, że problemy dorastających związane z nauką przekładają się na zaburzone funkcjonowanie społeczne i odwrotnie, dysfunkcje w zachowaniu utrudniają zdobywanie wiedzy i umiejętności szkolnych. Okazuje się, że uczniowie, którzy przejawiają nieakceptowane zachowania, mają jednocześnie szereg problemów dydaktycznych, bardzo często ujawnia się u tych nastolatków niechęć do nauki, niepowodzenia szkolne i problemy ze słuchaniem poleceń, koncentracją na zadaniu i wykonywaniem go według instrukcji oraz logicznym myśleniem. Często identyfikowane są problemy ze spostrzegawczością oraz umiejętnością sprawnego i poprawnego pisania, a także zapamiętywaniem i z umiejętnością czytania ze zrozumieniem. Okazuje się, że problemowym zachowaniom uczniów towarzyszą trudności ujawniające się w toku procesu dydaktycznego i co bardzo istotne, dotyczą zdecydowanie częściej wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych (niedostosowani społecznie) i młodzieżowych ośrodków socjoterapii (zagrożeni niedostosowaniem społecznym) niż uczniów szkół ogólnodostępnych.

Zakończenie

Zagrożenia czasu dorastania – trudne zachowania dzieci i młodzieży, niewłaściwe postawy, niepowodzenia szkolne oraz wszelkie przejawy patologii są poważnym wyzwaniem dla współczesnej działalności pedagogicznej. Niebagatelna rola spoczywa na nauczycielach i wychowawcach, którzy realizując działania dydaktyczne i wychowawcze mają możliwość kształtowania sprzyjającego środowiska wychowawczego oraz wczesnej identyfikacji symptomów niekorzystnych zjawisk. Środowisko szkolne stwarza duże możliwości podejmowania działań wzmacniających adolescentów oraz dostarczania im wzorców skutecznego radzenia sobie z przeciwnościami.

Podsumowując powyższe rozważania, sygnalizujące jedynie wagę problemów dotyczących młode pokolenie, warto przytoczyć refleksję Justyny Kuszał: „Najpowszechniejszą reakcją na zachowania dewiacyjne młodzieży są przeważnie głosy i postulaty zmian, reform w kierunku zaostrzenia norm prawa karnego odnoszącego się do nieletnich. Media, głosząc populistyczne hasła i generując nieuzasadniony lęk przed przestępczością nieletnich, narkomanią czy innymi zachowaniami dewiacyjnymi młodzieży, powodują często nieracjonalne decyzje lokalnych władz, których celem jest ochrona porządku i zapewnienie publicznego bezpieczeństwa w swojej gminie czy dzielnicy. Głosy środowiska naukowego, analizy statystyczne czy badania naukowe, a nawet wypowiedzi profesjonalistów-praktyków pozostają na papierze lub są znane wąskiemu gronu specjalistów czy pasjonatów”⁴¹. Pozostaje jednak nadzieja, że pedagodzy pragną podnosić swoje kompetencje w zakresie radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów oraz diagnozowaniem ich potrzeb, że refleksja osób mających największy wpływ na

³⁹ I. Rzeplińska, *Kariery kryminalne nieletnich sprawców przestępstw*, „Archiwum Kryminologii”, 2013, nr 35, s. 92.

⁴⁰ B. Ciupińska, *Nauczyciele o zachowaniach problemowych dorastających. Praktyka pedagogiczna i wyzwania*, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Piotrków Trybunalski, 2021.

⁴¹ J. Kuszał, *Nieletni – nierozwiązany problem polskiego systemu resocjalizacji*, „Resocjalizacja Polska” 2011, nr 2, s. 192.

zatrzymanie niekorzystnych trendów – nauczycieli, wychowawców, pedagogów – zatrzyma lawinę problemów zagrażających młodemu pokoleniu wzmacniając działania wychowawcze i profilaktyczne.

Streszczenie:

Rzeczywistość, w której dorasta młode pokolenie, nie zawsze sprzyja harmonijnemu rozwojowi. W tekście podjęto tematykę zagrożeń, które wpływają na życie dzieci i młodzieży. Zaprezentowana analiza wykazuje obszary trudności i ich uwarunkowania. Celem artykułu jest zarysowanie aktualnych problemów i wzbudzenie refleksji pedagogicznej nad specyfiką pracy z dorastającymi. Omówione zostały kwestie dotyczące trudności pojawiających się w procesie socjalizacji i ich mechanizmy. Podjęto problematykę przygotowania młodzieży do odpowiedzialnego i satysfakcjonującego życia. Wskazano także znaczenie rzetelnej diagnozy w rozpoznawaniu problemów, zburzeń i nieakceptowanych zachowań dorastających oraz wyznaczaniu kierunków pracy wychowawczej i profilaktycznej.

Słowa kluczowe: socjalizacja, wychowanie, zachowania ryzykowne, profilaktyka, resocjalizacja

Summary:

Threatened growing up challenge for the contemporary pedagogical activity

The reality, in which young generation grow up not always conduce the harmonious progress. In the text there is some information connected with the danger that have the influence on children and youth's life. Presented analysis shows the area of difficulties and their background. The aim of the article is to show the actual problems and activate pedagogical reflections on the specificity of work with growing up. They were also discussed issues concerning difficulties appearing on the socialization process and their mechanisms. It was taken problematic aspects on preparing youth to responsible and satisfying life. It was shown the understanding of honest diagnosis in identify problems, disorders and unacceptable behavior of growing up and set the way of educational and preventive work.

Keywords: socialization, education, risky behavior, revention, resocialization

Bibliografia:

1. Ambrozik W., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
2. Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do młodości*, PWN, Warszawa 2002.
3. Brzezińska A., Trempała J., *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*, [w:] J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik Akademicki. Tom 1, Podstawy psychologii*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2002.
4. Ciupińska B., *Diagnoza jako punkt wyjścia w projektowaniu działań profilaktycznych i resocjalizacyjnych*, [w:] J. Skibska, J. Wojciechowska (red.), *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, Wyd. LIBRON – Filip Lohner, Kraków 2016, s. 165–174.
5. Ciupińska B., *Nauczyciele o zachowaniach problemowych dorastających. Praktyka pedagogiczna i wyzwania*, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Piotrków Trybunalski, 2021.

6. Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy diagnostyki i metodyki*, Państwowe Wyd. Naukowe, Warszawa 1980.
7. Jan Paweł II., *Encyklika Dives in Misericordia*, [w:] Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II, Wyd. ZNAK, Kraków 2005.
8. Jan Paweł II., *Encyklika Fides et Ratio*, [w:] Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II, Wyd. ZNAK, Kraków 2005.
9. Jędrzejko M. Z., Sieroń R.B., Taper A. i in., *Zachowania ryzykowne nastolatków – zjawisko, skala, charakter. Wyniki badań i ich analizy*, [w:] M. Z. Jędrzejko, R. B. Sieroń, *Zachowania ryzykowne nastolatków*, Oficyna Wydawnicza „ASPR-JR”, Warszawa-Milanówek 2017, s. 29–54.
10. Konopczyński M., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
11. Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
12. Obuchowska I., *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.
13. Ostrowska K., *Nie wszystko o wychowaniu*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000.
14. Pierzchała K., Cekiera Cz., *Człowiek a patologie społeczne*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2021.
15. Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008.
16. Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2000.
17. Rylke H., *Pokolenie zmian. Czego boją się dorośli*, WSiP, Warszawa 1999.
18. Spitzer M., *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, Wyd. Dobra Literatura, Słupsk 2016.
19. Skałbiana B., *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
20. Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
21. Wysocka E., *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i model rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008.
1. Czarnecka-Działuk B., Drapała K., *Kontrowersje wokół reagowania na przejawy demoralizacji nieletnich. Opinie praktyków*, „Prawo w Działaniu” 2015, nr 23, s. 313–344. Pobrano z: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/769356.pdf>. [Data dostępu: 9.07.2022].
2. Gajewski M., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży: podstawowe mechanizmy, funkcje, rodzinne i społeczne konteksty*, [w:] *Tradiție și inovație în educație Învățământul superior: clasic versus modern*, Vol. II, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău 2019, s. 81–90. Pobrano z: https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/95137. [Data dostępu 11.07.2022].
3. Janikowski J., *Włóczęgostwo jako przejaw demoralizacji dzieci – reakcja społeczna na zjawisko w świetle przepisów ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, „Studia Prawnoustrojowe”, 2020, nr 48, s. 79–92. <https://doi.org/10.31648/sp.5521>. Pobrano z: <https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/sp/article/view/5521>. [Data dostępu: 9.07.2022].

4. Kuształ J., *Nieletni – nierozwiązany problem polskiego systemu resocjalizacji*, „Resocjalizacja Polska” 2011, nr 2, s. 185–196. Pobrano z: <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-638bf79a-f7a8-487a-a8a4-6a7b39165b63>. [Data dostępu 11.07.2022].
 5. Leśniak-Moczuk A. D., *Bezpieczeństwo w społeczności lokalnej w kontekście przejawów demoralizacji nieletnich*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”, nr 64 (4/2020), s. 222–235. DOI: 10.15584/nsawg.2020.4.15. Pobrano z: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_15584_nsawg_2020_4_15. [Data dostępu 12.07.2022].
 6. Malarecki M., *Dorastanie we współczesności*, „Zeszyty Formacji Katechetów”, 2021, T. 81, nr 1, s. 57–66. Pobrano z: <https://www.zfk.katecheza.radom.pl/index.php/zfk/article/view/1322>. [Data dostępu 11.07.2022].
 7. Rzeplińska I., *Kariery kryminalne nieletnich sprawców przestępstw*, Archiwum Kryminologii”, 2013, nr 35, s. 79–94. doi: 10.7420/AK2013C. Pobrano z: <https://czasopisma.inp.pan.pl/index.php/ak/article/view/95>. [Data dostępu: 9.07.2022].
 8. Skrabacz A., *Edukacja dla bezpieczeństwa młodzieży wobec wyzwań i zagrożeń współczesności*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia-Psychologia, 2019, nr 32(3), s. 67–82. DOI 10.17951/j.2019.32.3.67–82. Pobrano z: <https://journals.umcs.pl/j/article/view/8963>. [Data dostępu 11.07.2022].
 9. Sobczak S., Zacharuk T., *Zachowania antyspołeczne a agresja młodzieży nieprzystosowanej i nieprzejawiającej deficytów zachowania*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia, 2020, nr 33(4), s. 263–290. DOI: [https://doi.org/10.17951/j.2020.33.4.263–290](https://doi.org/10.17951/j.2020.33.4.263-290). Pobrano z: file:///C:/Users/ABC/Downloads/9325–47342–1-PB.pdf. [Data dostępu 11.07.2022].
 10. Wysocka E., *Diagnoza pozytywna w działalności pedagoga resocjalizacyjnego – założenia teoretyczne i metodologiczne identyfikacji zaburzeń w przystosowaniu*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2016, nr 35(2), s. 195–222. DOI: 10.17951/lrp.2016.35.2.195. Pobrano z: <https://journals.umcs.pl/lrp/article/view/3969>. [Data dostępu: 12.07.2022].
 11. Wysocka E., *Młode pokolenie w kulturze imagologicznej: wyzwania i zagrożenia rozwojowe*, „Dydaktyka Informatyki”, 2019, z. 14, s. 11–29. DOI: 10.15584/di.2019.14.2. Pobrano z: <https://repozytorium.ur.edu.pl/handle/item/5144>. [Data dostępu: 9.07.2022].
- Akty prawne
1. *Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich* (t.j. Dz. U. z 2018 r. poz. 969).

Poczucie humoru nauczyciela-terapeuty osoby z zaburzeniem ze spektrum autyzmu



dr Joanna Buława-Halaszczyk – Uniwersytet Szczeciński w Szczecinie

Doktor nauk społecznych (Uniwersytet Szczeciński) w dyscyplinie pedagogika. Wykształcenie: pedagogika rewalidacyjna i korekcyjna, socjologia o specjalności doradztwo psychospołeczne, wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, zarządzanie oświatą. Autorka książki *Rehabilitacja społeczna i zawodowa dorosłych osób autystycznych. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu* (Impuls, Kraków 2017); redaktor naukowa książki *Wokół rozwoju dziecka* (Volumina, Szczecin 2017); autorka kilkunastu artykułów naukowych, m. in. *Problematyka praw dziecka oraz roli zabawy w procesie jego rozwoju i wychowania w świetle poglądów wybranych przedstawicieli myśli pedagogicznej XX wieku*, Biuletyn Historii Wychowania, nr 42/2020, Poznań, oraz *Requirements for the teacher-therapist of persons with autism spectrum disorder – challenges for the new specialisation*, „Interdyscyplinarne Kontesty Pedagogiki Specjalnej”, nr 27/2019, Poznań 2019; Otrzymała wyróżnienia: w kategorii prac doktorskich w XIII edycji Ogólnopolskiego Konkursu na najlepszą pracę magisterską i doktorską Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych oraz w XVIII edycji Konkursu Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych na najlepsze prace magisterskie i doktorskie w dziedzinie pracy i polityki społecznej pod Honorowym Patronatem Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. Zainteresowania badawcze: pedagog specjalny – terapeuta osób autystycznych; terapia i rehabilitacja osób z zaburzeniem ze spektrum autyzmu.

Wstęp

Przyczynkiem do napisania niniejszego tekstu było moje doświadczenie, kiedy pracowałam jako nauczyciel-terapeuta z dzieckiem autystycznym. Prowadziłam terapię z Krzysiem. Chłopiec miał wiele trudnych zachowań¹, ale jedno szczególnie wymagające korekty, a mianowicie nieustanne próby przyklejania wszystkiego na własną ślinę do ścian. Było to zachowanie na tyle silne i trudne do społecznej akceptacji, że miało priorytet w terapii. Rozpisany był program z rozbudowanym systemem motywacyjnym itp., ale zachowanie Krzysia było bardzo trudne do zmiany. I niestety – kiedy po raz dziesiąty jednego dnia zaczął ślinić i przyklejać klocki do ściany – ze zniecierpliwieniem powiedziałam: „Krzysiu! Nie wolno!”, a Krzys na to „Nie wolno ślinić klocków.”, ja mu odpowiedziałam „Nie Krzysiu, nie klocków, tylko wszystkiego!”, a Krzys dokończył „Wszystkiego najlepszego!”². Momentalnie bardzo rozbawiło mnie

¹ Zachowanie trudne jest definiowane jako anormalne kulturowo, a jego nasilenie, częstotliwość czy czas trwania powodują niebezpieczeństwo fizyczne dla osoby angażującej się w nie lub dla osób postronnych bądź zachowanie to ogranicza lub uniemożliwia uczenie się, codzienne funkcjonowanie oraz dostęp do miejsc użyteczności publicznej; nie jest jednorazowym czy sporadycznym incydentem, lecz stanowi stałe wzorce zachowania, często będąc główną aktywnością osoby o zaburzonym rozwoju; [w:] M. Suchowierska, P. Ostaszewski, P. Bąbel, *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem – teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*, Sopot 2012.

² Takie wypowiedziane słowa lub zdania zawsze w sposób niemal identyczny (samorzutne lub w odpowiedzi na pytania), to język stereotypowy – charakterystyczny objaw dla zaburzenia ze spektrum

połączenie życzeń wszystkiego co najlepsze od dziecka zaraz po tym, jak jego zachowanie wywołało u mnie irytację. Minęła mi złość i pojawił się uśmiech. Jednocześnie sama się zganiłam w myślach, że przecież tak nie wypada w tej sytuacji. Później zaczęłam się zastanawiać, czy jednak rzeczywiście nie wolno mi było? Rozmyślałam nad sensem i rolą poczucia humoru u pedagoga specjalnego, a szczególnie tego pracującego z osobami z zaburzeniem, które jest uznawane za jedno z najcięższych – ze spektrum autyzmu.

Humorologia to stosunkowo młoda dziedzina nauki. Obejmuje ona studia nad komizmem podejmowane „w ramach poszczególnych dyscyplin tradycyjnych, zaś głównym jej przedmiotem jest próba całościowego zrozumienia istoty humoru we wszelkich jego przejawach”³. Wyrosła ona z krytyki koncepcji wypracowanych w ramach odrębnych dyscyplin naukowych, w tym zwłaszcza filozofii, psychologii, socjologii, antropologii czy literaturoznawstwa⁴.

Sylwetka pedagoga, w tym pedagoga specjalnego, ulega nieustannym redefinicjom. W 2019 roku powstała nowa – długo wyczekiwana specjalność w pedagogice specjalnej – nauczyciel-terapeuta osoby z zaburzeniem ze spektrum autyzmu⁵. Tekst ten jest próbą zmierzenia się z trudną materią poczucia humoru w zawodzie nauczyciela-terapeuty. Terapeuci osób autystycznych powinni wykazywać się taki cechami, jak: duża wiedza, wysoki poziom inteligencji, duże zdolności twórcze, wysoka samoocena, brak skłonności do autorytaryzmu i dogmatyzmu, elastyczność, niski poziom neurotyzmu i lęku, spokojność, zdolność do empatii, wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli, duże doświadczenie zawodowe, duży zakres kontaktów z osobami autystycznymi, odpowiednia percepcja własnych umiejętności pomocy⁶. Wśród tych cech nie ma wprost wymienionego poczucia humoru, jednak albo stanowi on składową w zasadzie każdej z nich, albo silnie z nimi koreluje.

Poczucie humoru nauczyciela należy do cech bardzo pożądanых przez uczniów. Z badań prowadzonych przez Marię Dudziakową wynika, że najczęściej autorytetem uczniów staje się nauczyciel, z którym można pracować i się śmiać⁷. Tekst ten będzie próbą odpowiedzi na pytanie, czy u nauczyciela-terapeuty osób z zaburzeniem ze spektrum autyzmu istotne jest, by posiadał poczucie humoru?

Samo zaburzenie ze spektrum autyzmu uznaje się za jedno z najcięższych zaburzeń neurorozwojowych⁸. Osoby autystyczne często są zależne od pomocy innych ze względu na ograniczone możliwości porozumiewania się, nawiązywania relacji

autyzmu.

³ W. Chłopicki, *O humorze poważnie*, Kraków 1995, s. 4; por. W. Chłopicki, *Przegląd polskich badań nad humorem w filozofii, literaturze i językoznawstwie*, [w:] D. Brzozowska, W. Chłopicki (red.), *Humor polski*, Kraków 2014, s. 629–646.

⁴ J. Tomczuk-Wasilewska, *Przegląd narzędzi do pomiaru poczucia humoru*, „Roczniki Psychologiczne”, tom XIII, nr 2, 2010, s. 73.

⁵ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dziennik Ustaw 2019, poz. 1450, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450> (dostęp 19.10.2022 r.).

⁶ J. Buława-Halas, *Rehabilitacja społeczna i zawodowa dorosłych osób autystycznych. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Kraków 2017, s. 292.

⁷ M. Dudzikowa, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Kraków 1996a, s. 35–39. M. Dudzikowa, *Śmiech uczniowski jako wyzwanie pedagogiczne. (Konteksty pytań o autorytet nauczyciela)*, [w:] M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996b, s. 166–167.

⁸ ICD-11, WHO, [w:] <https://icd.who.int/browse11/l-m/en> (dostęp 18.10.2022 r.).

społecznych. Ich codzienne samodzielne funkcjonowanie utrudnia również sztywny i ograniczony repertuar zachowań i zainteresowań⁹.

1. Poczucie humoru osób autystycznych

Tony Attwood – brytyjski psycholog zajmujący się osobami autystycznymi – tak pisze o ich poczuciu humoru: „Hans Asperger pisał, że dzieciom z ZA¹⁰ brakuje poczucia humoru. To jednak nie zgadza się z moim doświadczeniem z pracy z kilkoma tysiącami dzieci z tym zaburzeniem. Wiele z nich postrzega świat z unikalnej czy też alternatywnej perspektywy, która może być podstawą wnikliwych i zdecydowanie dowcipnych komentarzy. Zgadzam się z Claire Sainsbury, która pisze: «To nie poczucia humoru nam brakuje, lecz raczej społecznej umiejętności rozpoznawania, kiedy inni żartują, sygnalizowania, że my żartujemy, rozumienia żartów, które opierają się na rozumieniu reguł społecznych» (Sainsbury, 2000, s. 80)”¹¹.

Niektóre osoby autystyczne – z powodu charakterystycznego dla tej grupy deficytu teorii umysłu – rzeczywiście mogą nie rozumieć żartów. Janet W. Astington i Jodie A. Baird¹² wskazują, że termin „teoria umysłu” został wprowadzony do psychologii rozwojowej dzięki dwóm ścieżkom. Jedna z nich, sięgająca 1979 roku, dotyczyła użycia tego pojęcia przez psychologa Henry’ego M. Wellmana na konferencji naukowej, podczas której przywołał dziecięcą koncepcję poznania nazywając ją teorią umysłu. Druga i zdecydowanie częściej przytaczana w literaturze ścieżka to teoria umysłu, którą w 1978 roku wprowadzili David Premack i Guy Woodruff. Tak oto zdefiniowali oni teorię umysłu: „Mówiąc, że osoba ma teorię umysłu, rozumiemy, że przypisuje ona stany umysłowe sobie i innym”¹³. Teoria umysłu pozwala odczytywać ironię, humor, sarkazm czy metaforę – pozwala na zrozumienie tego, co wykracza poza podstawowe znaczenie słów. Deficyty teorii umysłu – jak wskazują badania Simona Barona-Cohana – choć nie dotyczą wszystkich osób autystycznych, to w przeciwieństwie do innych niepełnosprawności, są dla tej grupy charakterystyczne¹⁴.

Choć osoby autystyczne mogą nie rozumieć żartów, ponieważ między innymi dosłownie interpretują słowa innych osób, to jednak mogą mieć wspaniałe, aczkolwiek specyficzne poczucie humoru¹⁵. Jak wskazuje T. Attwood – „Dziecko z ZA może potrzebować historyjki społecznej by zrozumieć, dlaczego pewne żarty dla niektórych osób

⁹ Tamże.

¹⁰ Skrót do nazwy „zespół Aspergera” – przyp. J. Buława-Halas. Zespół Aspergera do niedawna był traktowany jako lżejsza odmiana autyzmu; aktualnie najnowsza klasyfikacja Światowej Organizacji Zdrowia podjęła decyzję o połączeniu go z innymi zaburzeniami w grupę o nazwie „zaburzenie ze spektrum autyzmu” należące do grupy zaburzeń neurorozwojowych; <https://icd.who.int/browse11/l-m/en> (dostęp 10.10.2022 r.).

¹¹ T. Attwood, *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Gdańsk 2013, s. 88.

¹² J. W. Astington, J. A. Baird, *Why Language Matters for Theory of Mind*, New York: Oxford, University Press, 2005.

¹³ D.G. Premack, G. Woodruff, *Does the chimpanzee have a theory of mind?*, „Behavioral and Brain Sciences”, 1, 1978, s. 515–526.

¹⁴ S. Baron-Cohen, *The Theory of Mind Hypothesis of Autism: History Prospects of the Idea*, „The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society” 5, 1992, s. 9–12; S. Baron-Cohen, A.M. Leslie, U. Frith, *Does the autistic child have a theory of mind*, „Cognition”, 21, 1985, s. 37–46; P. Howlin, S. Baron-Cohen, J. Hadwin, tłum. M. Karwala, *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu*, Kraków 2010.

¹⁵ L. Andron (ed.), *Our Journey Through High Functioning Autism and Asperger Syndrome. A Roadmap*, London and Philadelphia 2001.

są śmieszne, a dla innych nie”¹⁶. Dalej autor pisze, że „Niektórzy dorośli z zespołem Aspergera dzięki niezwyklej wyobraźni potrafią wymyślać oryginalne żarty i dowcipy, temat tych żartów jest jednak często związany z ich wyjątkowymi zainteresowaniami, dlatego inne osoby nie będą się śmiały z tych dowcipów tak jak ich autorzy (Lyons i Fitzgerald, 2004; Werth, Perkins i Boucher, 2001). Znam wielu nastolatków z ZA, którzy wymyślają mnóstwo kawałów, ale gdy ich słucham, nie zawsze jestem pewien, kiedy powinienem się śmiać. Niemniej jednak śmiech osoby z zespołem Aspergera jest bardzo zaraźliwy. (...) Dziecko z zespołem Aspergera prawdopodobnie będzie potrzebować wskazówek i pomocy, by zrozumieć (...) konwencje dotyczące humoru (...)”¹⁷.

Zatem niezbędne jest poczucie humoru w nauczyciela-terapeuty osoby autystycznej, by sam mógł zauważyć i docenić je u swojego wychowanka, ale także po to, by umiał uczyć np. na treningu umiejętności społecznych, dlatego dla ogółu społeczeństwa humor jest ważny.

2. Funkcje poczucia humoru

Wielu badaczy pochylało się nad funkcjami poczucia humoru. Literatura przedmiotu wskazuje, że do funkcji poczucia humoru można zaliczyć między innymi: wychowawczą, edukacyjną, intelektualno-twórczą, światopoglądową oraz wspierającą zdrowie fizyczne¹⁸.

Funkcja wychowawcza humoru polega na przekazywaniu norm społecznych, tradycji rodzinnych i narodowych, a także porozumieniu międzypokoleniowym¹⁹.

Edukacyjna funkcja humoru określa znaczenie humoru w procesie edukacyjnym. Buduje on atmosferę sprzyjającą zapamiętywaniu materiału, zwiększa motywację do nauki, a podczas sytuacji egzaminacyjnych zmniejsza poziom lęku²⁰.

Intelektualno-twórcza rola humoru wskazuje na jego poznawczy aspekt – znane dotąd zjawiska stawiane są w nowym świetle, ponieważ humor łączy się często z zaskoczeniem czy zdziwieniem²¹. Twórcza funkcja humoru jest związana z umiejętnością przekształcania napotykaných trudności w sposób akceptowalny przez jednostkę i z umiejętnościami myślenia dywergencyjnego czy redefiniowania. Ta funkcja humoru jest niezbędna dla odpoczynku, uczenia się ról społecznych, rozwoju jaźni i budowy koncepcji własnego Ja²².

Funkcja światopoglądowa omawianego zagadnienia wiąże się z prezentowaniem postawy wobec życia i otaczającej rzeczywistości, którą cechuje humor i życzliwość wobec ludzi. Przejawia się tolerowaniem i akceptowaniem pomyłek i niedoskonałości innych osób, a także przyjmowanie niespodziewanych zdarzeń losowych jako niezbędnej części rzeczywistości, prowadzącej do refleksyjnego patrzenia na sens egzystencji człowieka²³.

¹⁶ Attwood T., *Zespół...*, op. cit., s. 88.

¹⁷ Tamże, s. 88–89; por. V. Lyons, M. Fitzgerald, *Humor in Autism and Asperger Syndrome*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, Vol. 34, No. 5, October 2004; A. Werth, M. Perkins, J. Boucher, *Here's the weavery looming up': verbal humour in a woman with high-functioning autism*, *Autism*, 2001 Jun; 5(2): 111–25.

¹⁸ A. Rusek, *Wielowymiarowość humoru*, „Innowacje Psychologiczne”, t. 1, nr 1, 2012, s. 117–127.

¹⁹ K. Pirecki, *Humor w wychowaniu*, Warszawa 2000; M. Dudzikowa 1996a, op. cit.; za: A. Rusek, op. cit.

²⁰ J. Tomczuk-Wasilewska, op. cit.; za: A. Rusek, op. cit.

²¹ Tamże.

²² J. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2003; za: A. Rusek, op. cit.

²³ W. Ruch, [w:] https://www.psychologie.uzh.ch/dam/jcr:00000000-38b5-2dd4-0000-000063008826/75_m_2004_Ruch_VIAhumor.pdf (dostęp 12.10.2022 r.); za: J. Tomczuk-Wasilewska, op. cit.

Humor wspiera również zdrowie fizyczne. Poczucie humoru i ściśle wiążący się z nim śmiech pozytywnie wpływają na układ odpornościowy, podnoszą poziom hormonów szczęścia, dotleniają organizm i pozytywnie wpływają na pracę serca, a także służą jako mechanizm obronny chroniący przed skutkami stresu²⁴.

W pracy pedagoga specjalnego, a w szczególności nauczyciela-terapeuty osoby autystycznej, każda z wyżej wymienionych funkcji poczucia humoru jest realizowana. Specjalista często musi wspierać swojego wychowanka w pracy nad trudnościami wywołanymi tym zaburzeniem, albo mierzyć się z negatywnymi emocjami jego rodziców czy w ogóle z trudną sytuacją tej grupy w społeczeństwie z powodu niezrozumienia. Sam z wyżej wymienionych powodów powinien również dbać o swoje zdrowie psychiczne i fizyczne w myśl zasady „Udzielając pierwszej pomocy ratownik powinien w pierwszej kolejności zadbać o swoje bezpieczeństwo”.

3. Poczucie humoru a twórczość

O poczuciu humoru powiązanim z aktywnością twórczą człowieka pisało już wielu autorów²⁵. Przedstawiciele podmiotowego ujęcia twórczości koncentrują się na określeniu właściwości charakteryzujących osoby twórcze oraz próbują określić ewentualne zależności pomiędzy twórczością i wybranymi cechami indywidualnymi (inteligencją, stylami poznawczymi, neurotycznością, samooceną). Jednak pomimo licznych badań, lista cech osobowości twórczej nie została definitywnie ustalona. Najczęściej wskazywane przez badaczy²⁶ atrybuty, wyróżniające twórcze jednostki, to: niezależność w myśleniu i działaniu, krytycyzm, stanowczość, pragnienie nowości, wrażliwość na bodźce, dociekliwość, duża energia, aktywność, nonkonformizm, odpowiedzialność, zaangażowanie, wytrwałość, dyscyplina wewnętrzna, upór, silna motywacja, wysoka samoocena, duże poczucie humoru²⁷. Ponadto badania Aleksandry Tokarz²⁸ oraz Beata Jurasz²⁹ informuje, iż humor jest istotnym wyróżnikiem kreatywnych osób. Poczucie humoru sprzyja działaniom twórczym, uruchamia niekonwencjonalne pomysły. Zarówno humor, jak i twórczość mają szereg wspólnych cech. Obydwa zjawiska są aktywnością samonapędzającą się, wymagają myślenia dywergencyjnego i nie potrzebują zewnętrznych wzmocnień³⁰.

²⁴ A. Rusek, op. cit.; P. Ochwat, *Rola humoru w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, „Edukacja”, 2019, 1(148), s. 96–110.

²⁵ A. Tokarz, *Poczucie humoru a aktywność twórcza człowieka*, „Psychologia Wychowawcza”, 34, 1991, s. 299–311; A. Grochowska, *Poczucie humoru jako cecha ludzi twórczych*, [w:] A. Grochowska i in. (red.), *Studia z Psychologii*, Warszawa 1996; J. Stypulkowska, *Humor i inne aspekty wykonania Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia*, „Psychologia Wychowawcza”, 43, 2000, s. 221–226.

²⁶ S. Popek, *Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne*, [w:] S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988; I. Pufal-Struzik, *Twórczy uczeń w nauczycielskich naiwnych teoriach natury ludzkiej*, [w:] W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.), *Kreatywność kluczem do sukcesu w edukacji*, Warszawa 2006; R. Schulz, *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990; E. Nęcka, *Czego nie wiemy o twórczości?*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 1, 1987; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2002.

²⁷ K. Parys, *Subiektywne teorie twórczości pedagogów specjalnych* [w:] T. Żółkowska, J. Buława-Halas, Ł. Skryplonek (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ W SPIRALI NAUKOWYCH ROZWAŻAŃ*, tom X, Szczecin 2015, s. 268.

²⁸ A. Tokarz, *Poczucie humoru a aktywność twórcza człowieka*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 4, 1991;

²⁹ B. Jurasz, *Postawa twórcza a poczucie humoru*, [w:] W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski, (red.), *Kreatywność kluczem do sukcesu w edukacji*, Warszawa 2006.

³⁰ K. Parys, *Subiektywne...*, op. cit., s. 278.

Już w 1967 roku Maria Grzegorzewska – którą uznaje się za twórczynię polskiej pedagogiki specjalnej – pisała, że podstawą pracy pedagoga specjalnego jest „nie bierność, ale postawa poszukująca – badawcza; nie powtarzanie utartych szablonów, ale twórcze poszukiwanie nowych dróg; nie powiedzenie «ja już wszystko wiem», ale ciągłe kształcenie się”³¹.

Twórcza postawa jest ważna w terapii i edukacji osób z zaburzeniem ze spektrum autyzmu na każdym etapie z wielu powodów. Po pierwsze – ponieważ pomimo wielu lat badań nie znana jest przyczyna powstawania tego zaburzenia, to specjaliści mogą pracować tylko nad jego pewnymi obserwowalnymi i mierzonymi przejawami, przy czym zachowanie osób autystycznych może być bardzo mylące. Jednym ze wskaźników tego stanu rzeczy jest chociażby rozbieżność wyników badań dotyczących współwystępowania z autyzmem niepełnosprawności intelektualnej³². Zbadanie ilorazu inteligencji osoby autystycznej jest bardzo trudne, a czasem wręcz niemożliwe. Zatem zadaniem pedagoga specjalnego jest poszukiwanie sposobu na porozumienie się z osobą autystyczną, odkrycie jej możliwości i potencjału. Wiele osób używa wspomagających bądź alternatywnych form komunikacji – piktogramów, komputera czy wielu innych. Twórcza postawa nauczyciela-terapeuty jest również niezwykle ważna w szukaniu rozwiązań np. skutecznego nauczania czynności np. związanych z samodzielnością, a także ze względu na szybkie zmiany zachodzące w nauce, kulturze czy społeczeństwie.

4. Poczucie humoru nauczyciela i jego wpływ na atmosferę pracy

Maria Grzegorzewska czy Janina Doroszevska za ważną cechę osobowości pedagoga specjalnego uznawały poczucie odpowiedzialności, które dotyczy kierowania rozwojem wychowanka, ale także samego siebie. Podkreślały, że powinien on także posiadać poczucie humoru i być nastawionym optymistycznie, aby wytworzyć atmosferę radości i bezpieczeństwa wśród wychowanków³³. Ponadto „Nauczyciel winien zachować pogodę ducha, a jednocześnie być czytelny, jasno określać zakres wymagań i oczekiwań”³⁴. Według badań Sławomira Olszewskiego pedagog specjalny odznacza się optymizmem, pozytywnym nastawieniem do życia, uśmiechem, radością, pogodą ducha oraz poczuciem humoru³⁵.

Poczucie humoru nauczycieli jest często wymieniane – obok otwartości, komunikatywności czy umiejętności przekazywania wiedzy – przez uczniów jako cecha dobrego nauczyciela. „Przykro słyszeć opinie uczniów, którzy twierdzą, że nauczycielom na ogół brakuje poczucia humoru i dystansu do samych siebie. W obecnej rzeczywistości szkolnej, gdzie zarówno nauczyciel, jak i uczniowie zmagają się z ogromem problemów, m.in. dewaluacją wartości, upadkiem autorytetów, problemami organizacyjnymi, humor może okazać się pomocny w wielu sytuacjach trudnych”³⁶.

³¹ M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1964, za: Cz. Kosakowski, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń 2003, s. 217.

³² J. Buława-Halas, op. cit.

³³ Zob. M. Grzegorzewska, *Listy do Młodego Nauczyciela*, Warszawa 1957, 1958, 1959, 1961, 1967; J. Doroszevska, *Nauczyciel – wychowawca w zakładzie leczniczym*, Warszawa 1963.

³⁴ E. Bartuś, *Integralna działalność nauczyciela w pracy z uczniami* [w:] J. Wyczasany (red.), *Dydaktyka specjalna – zagadnienia wybrane*, Gdańsk 2014, s. 207.

³⁵ S. Olszewski, *Obraz profesji pedagoga specjalnego (na podstawie definicji sformułowanych przez pedagogów specjalnych)*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 27/2017.

³⁶ U. Olejnik, *Style poczucia humoru nauczycieli według modelu Roda Martina. Badania pilotażowe*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXXVIII, z. 3, 2019.

Szczególnie w pracy nauczyciela-terapeuty poczucie humoru jest niezwykle ważne. Codzienna styczność z trudnymi zachowaniami wychowanków, a także trudnymi emocjami ich rodziców, a bezpośrednio związanych z niepełnosprawnością ich dziecka, a także niskiego stanu świadomości społecznej, wymaga umiejętności radzenia sobie również za pomocą poczucia humoru.

5. Poczucie humoru a autorytet nauczyciela

Na podstawie badań empirycznych nad humorem i śmiechem uczniowskim w szkole, Maria Dudzikowa wyróżniła trzy typy nauczycieli – dwa pierwsze łączy kompleks zagrożonego autorytetu, trzeci – jest ich odwrotnością:

- 1) Nauczyciele, przeciwko którym się śmieją – to grupa najliczniejsza, obejmująca nauczycieli skupionych na eskalacji i obronie swej władzy; wzbudzają wśród uczniów lęk, strach oraz nienawiść.
- 2) Nauczyciele, z których się śmieją – skupieni są na pozorowaniu władzy i obnoszeniu się z cierpieniem z powodu jej utraty, a śmiech jest tu ostateczną degradacją pozornej władzy.
- 3) Nauczyciele, z którymi się śmieją – z nich wywodzą się autorytety rzeczywiste; nie ma tu walki o władzę, wszyscy są po jednej stronie. Wspólnota śmiechu uczy demokracji, ułatwia negocjowanie porządku społecznego na lekcjach, przekazuje normy postępowania, cenione wartości, zbliża obie strony – nie dzieli³⁷.

W obliczu zaburzenia ze spektrum autyzmu autorytet nauczyciela zdaje się mieć najmniejsze znaczenie, ponieważ uznanie kogoś za autorytet musiałoby wiązać się z posiadaniem teorii umysłu, a z tym osoby autystyczne mają problem. Poczucie humoru u nauczyciela-terapeuty będzie miało więc w tym przypadku największe znaczenie w budowaniu bliskości pomiędzy nim a wychowankiem. Będzie miało również znaczenie dla osób, od których funkcjonowania będzie osoba autystyczna zależna, czyli np. rodziców.

Zakończenie

W świetle powyższych rozważań oczywistą zdaje się potrzeba posiadania poczucia humoru przez nauczyciela-terapeutę osób z zaburzeniem ze spektrum autyzmu. Sam Hans Asperger – chociaż uważał, że samym dzieciom autystycznym brakuje poczucia humoru, to jednak zauważał, że „Te dzieci (z zespołem Aspergera) często wykazują zadziwiającą wrażliwość na osobowość nauczyciela. Mogą być nauczane, ale jedynie przez tych, którzy okażą im prawdziwe zrozumienie i uczucie; przez ludzi, którzy okażą im życzliwość i co ważne – poczucie humoru. Istotna, emocjonalna postawa nauczyciela wpływa, w sposób niezamierzony i bezwiedny, na usposobienie i zachowanie dziecka”³⁸. Zatem już osiemdziesiąt lat temu zauważono, że nauczyciel-terapeuta osoby z zaburzeniem ze spektrum autyzmu powinien posiadać tę cechę.

Rachel Kleverkamp – sama będąca osobą z zaburzeniem ze spektrum autyzmu – podkreśla, jak ważne jest poczucie humoru: „W celu pozostania zdrowym na umyśle i uniknięcia załamania nerwowego, musisz być w stanie dostrzegać zabawną stronę

³⁷ M. Dudzikowa, op. cit., 1996a, s. 35–39; M. Dudzikowa, op. cit., 1996, s. 166–167.

³⁸ G. Jagielska, *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*, Warszawa 2010, s. 17.

niektórych spośród ich³⁹ zachowań. Na przykład, nie śmiejąc się przy tym z nich, spróbuj spojrzeć od tej „zabawnej” strony na sytuacje, w których osoby autystyczne interpretują coś dosłownie. Albo też, jeśli zrobią coś co cię rozśmieszyło, ale jest też dla ciebie krępujące, pośmiej się po cichu z tego, co zaszło. Ciągłe traktowanie ich postępowania w sposób poważny sprawi tylko, że będziesz czuł się bardziej spięty i zestresowany, a tym samym trudniej ci będzie sobie z tym poradzić. (...) Pamiętaj: bądź cierpliwy, bądź tolerancyjny, bądź wyrozumiały oraz poczucie humoru jest kluczowe”⁴⁰. Po tych słowach poczułam wdzięczność za uśmiech, który wywołało u mnie zachowanie Krzysia.

Streszczenie:

Tekst jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy poczucie humoru u nauczyciela-terapeuty osoby z zaburzeniem ze spektrum autyzmu jest istotne ze względu na przebieg terapii ze względu na specyficzne trudności posiadane przez osoby autystyczne, m.in. właśnie trudności w odczytywaniu żartów czy uznawaniu autorytetów. Artykuł pokazuje, że poczucie humoru ma wiele funkcji, jest ściśle związany z twórczością oraz atmosferą pracy i jest niezbędnym narzędziem w pracy nauczyciela-terapeuty osoby autystycznej.

Słowa kluczowe: poczucie humoru, nauczyciel-terapeuta osoby z zaburzeniem ze spektrum autyzmu.

Summary:

The sense of humor of the teacher-therapist of a person with autism spectrum disorder

The text is an attempt to answer the question whether the sense of humor in a teacher-therapist of a person with autism spectrum disorder is important due to the course of therapy due to specific difficulties experienced by autistic people, e.g. the difficulties in reading jokes or recognizing authority figures. The article shows that the sense of humor has many functions, is closely related to creativity and work atmosphere, and is an indispensable tool in the work of a teacher-therapist for an autistic person.

Keywords: sense of humor, teacher-therapist of a person with autism spectrum disorder.

Bibliografia:

1. Andron L. (ed)., *Our Journey Through High Functioning Autism and Asperger Syndrome. A Roadmap*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia 2001.
2. Astington J. W., Baird J. A., *Why Language Matters for Theory of Mind*, New York: Oxford, University Press, 2005.
3. Attwood T., *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013.
4. Baron-Cohen S., Lesile A. M., Frith U., *Does the autistic child have a theory of mind*, „Cognition”, 21, 1985.
5. Baron-Cohen S., *The Theory of Mind Hypothesis of Autism: History Prospects of the Idea*, „The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society”, 5, 1992.

³⁹ osób autystycznych – przyp. J. Buława-Halas.

⁴⁰ <https://niegrzecznedzieci.org.pl/asperger/skuteczne-strategie-postepowania-z-ludźmi-dotknietymi-lagodna-forma-autyzmu/> (dostęp 12.10.2022 r.).

6. Bartuś E., *Integralna działalność nauczyciela w pracy z uczniami*, [w:] J. Wyczęsany (red.), *Dydaktyka specjalna – zagadnienia wybrane*, Gdańsk 2014.
7. Buława-Halas J., *Rehabilitacja społeczna i zawodowa dorosłych osób autystycznych. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
8. Chłopicki W., *O humorze poważnie*, Polska Akademia Nauk, Kraków 1995.
9. Chłopicki W., *Przegląd polskich badań nad humorem w filozofii, literaturze i językoznawstwie*, [w:] Brzozowska D., Chłopicki W. (red.), *Humor polski*, Tertium, Kraków 2014.
10. Doroszevska J., *Nauczyciel – wychowawca w zakładzie leczniczym*, Warszawa 1963.
11. Dudzikowa M., *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996a.
12. Dudzikowa M., *Śmiech uczniowski jako wyzwanie pedagogiczne. (Konteksty pytań o autorytet nauczyciela)*, [w:] M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między prze-mocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996b.
13. Grochowska A., *Poczucie humoru jako cecha ludzi twórczych*, [w:] A. Grochowska i in. (red.), *Studia z Psychologii*, Warszawa 1996.
14. Grzegorzewska M., *Listy do Młodego Nauczyciela*, Warszawa 1957, 1958, 1959, 1961, 1967.
15. Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna*, PIPS, Warszawa 1964.
16. Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J., tłum. Karwala M., *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu*, Wydawnictwo JAK, Kraków 2010.
17. Jagielska G., *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu. In-formacje dla pedagogów i opiekunów*, Warszawa 2010.
18. Jurasz B., *Postawa twórcza a poczucie humoru*, [w:] W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski, (red.), *Kreatywność kluczem do sukcesu w edukacji*, Wszechnica Polska – Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Warszawa 2006.
19. Kosakowski Cz., *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wyd. Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2003.
20. Lyons V., Fitzgerald M., *Humor in Autism and Asperger Syndrome*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, Vol. 34, No. 5, October 2004.
21. Nęcka E., *Czego nie wiemy o twórczości?*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 1, 1987.
22. Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2002.
23. Ochwat P., *Rola humoru w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, „Edukacja”, 2019, 1(148).
24. Olejnik U., *Style poczucia humoru nauczycieli według modelu Roda Martina. Badania pilotażowe*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXXVIII, z. 3, 2019.
25. Olszewski S., *Obraz profesji pedagoga specjalnego (na podstawie definicji formułow-anych przez pedagogów specjalnych)*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 27/2017.
26. Parys K., *Subiektywne teorie twórczości pedagogów specjalnych*, [w:] T. Żółkowska, J. Buława-Halas, Ł. Skryplonek (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rze-czywistość. NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ W SPIRALI NAUKOWYCH ROZWAŻAŃ*, tom X, Szczecin 2015.
27. Pirecki K., *Humor w wychowaniu*, WAT, Warszawa 2000.

28. Popek S., *Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne*, [w:] S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1988.
 29. Premack D. G., Woodruff G., *Does the chimpanzee have a theory of mind?*, „Behavioral nad Brain Sciences”, 1, 1978.
 30. Pufal-Struzik I., *Twórczy uczeń w nauczycielskich naiwnych teoriach natury ludzkiej*, [w:] W. Dobrowicz, K. J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.), *Kreatywność kluczem do sukcesu w edukacji*, Wszechnica Polska – Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Warszawa 2006.
 31. Rusek A., *Wielowymiarowość humoru*, „Innowacje Psychologiczne”, 2012, t. 1, nr 1.
 32. Schulz R., *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*, PWN, Warszawa 1990.
 33. Stypulkowska J., *Humor i inne aspekty wykonania Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia*, „Psychologia Wychowawcza”, 43, 2000.
 34. Suchowierska M., Ostaszewski P., Bąbel P., *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem – teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
 35. Tokarz A., *Poczucie humoru a aktywność twórcza człowieka*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 4, 1991.
 36. Tomczuk-Wasilewska J., *Przegląd narzędzi do pomiaru poczucia humoru*, „Roczniki Psychologiczne”, tom XIII, numer 2, 2010.
 37. Tomczuk-Wasilewska J., *Psychologia humoru*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
 38. Turner J., *Struktura teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa 2003.
 39. Werth A., Perkins M., Boucher J., *‘Here’s the weavery looming up’: verbal humour in a woman with high-functioning autism*, „Autism”, 2001 Jun; 5(2): 111–25.
- Netografia:**
1. ICD-11, WHO, [w:] <https://icd.who.int/browse11/l-m/en> (dostęp 18.10.2022 r.).
 2. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dziennik Ustaw 2019, poz. 1450, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450> (dostęp 09.10.2022 r.).
 3. Ruch W. https://www.psychologie.uzh.ch/dam/jcr:000000000-38b5-2dd4-0000-000063008826/75_m_2004_Ruch_VIAhumor.pdf (dostęp 12.10.2022 r.).
 4. Strona internetowa Stowarzyszenia Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. H. Aspergera „NIE-GRZECZNE DZIECI”: <https://niegrzecznedzieci.org.pl/asperger/skuteczne-strategie-postepowania-z-ludźmi-dotknietymi-lagodna-forma-autyzmu/> (dostęp 12.10.2022 r.).

Bóg Ojciec w formule rozgrzeszenia. Od teologii do pedagogii



br. mgr lic. Jacek Węgrzyn OFM Cap – UPJPII w Krakowie

Ur. 1981, od 2000 roku należy do Zakonu Braci Mniejszych Kapucynów – Prowincji Krakowskiej. W 2007 roku złożył profesję wieczystą, a w 2008 roku przyjął święcenia prezbiteratu. W 2016 roku obronił licencjat z teologii dogmatycznej na Papieskim Uniwersytecie Gregoriańskim w Rzymie. W zakonie pełnił różne funkcje: katechety, duszpasterza, formatora, dyrektora biblioteki. Obecnie kontynuuje studium teologii w Szkole Doktorskiej na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie i zajmuje się teologią sakramentu pokuty, szczególnie u Giovanniego Moioi. ORCID: 0000-0002-6914-7188.

Wstęp

W Kościele Zachodnim aktualna formuła absolucji sakramentu pokuty na tle poprzednich zachowuje swój specyficzny i oryginalny charakter. Decyduje o tym jej wybitnie trynitarna struktura, jak również jej historiozabawcze ujęcie. Przede wszystkim jednak stawia ona w swoim centrum teologicznym Boga Ojca miłosierdzia – *Deus Pater misericordiarum*. Niniejszy artykuł ze względu na wciąż odczuwalny brak podjęcia tematu Boga Ojca w samej formule rozgrzeszenia, jak również na jego istotne znaczenie, bierze sobie za cel badawczy owo zagadnienie. Na początek zostanie przedstawiona geneza powstania obecnej formuły rozgrzeszenia. Następnie przedmiot pracy zostanie ujęty w dwóch odśłonach – teologicznej i pedagogicznej. Część teologiczna będzie zorganizowana wokół wymiaru: paschalnego, personalnego oraz esencjalnego. Ten ostatni dotyczy rozumienia miłosierdzia, przebaczenia, pokoju i odpuszczenia grzechów. Z kolei w drugiej części pedagogicznej zostanie zademonstrowana ważność osoby Boga Ojca w formacji duchowej wierzących w obliczu konfrontacji z fałszywymi wyobrażeniami Boga. Została ona ujęta w dwóch perspektywach pedagogii wiary szafarza sakramentu i penitenta.

1. Geneza aktualnej formuły rozgrzeszenia

Papież Paweł VI dekretem z dnia 2 grudnia 1973 roku zatwierdził nowe *Obrzędy Pokuty (Ordo Paenitentiae)*. W nich znaleźć można obecną postać słów absolucji (*formula absolutionis*):

Bóg, Ojciec miłosierdzia, który pojednał świat ze sobą przez śmierć i zmartwychwstanie swojego Syna i zesłał Ducha Świętego na odpuszczenie grzechów, niech ci udzieli przebaczenia i pokoju przez posługę Kościoła. I ja odpuszczam tobie grzechy w imię Ojca i Syna, † i Ducha Świętego. Amen.

Deus, Pater misericordiarum, qui per mortem et resurrectionem Filii sui mundum sibi reconciliavit et Spiritum Sanctum effudit in remissionem peccatorum, per ministerium Ecclesiae indulgentiam tibi tribuat et pacem. Et ego te absolvo a peccatis tuis in nomine Patris et Filii et Spiritus Sancti (nr 46)¹.

¹ *Obrzędy Pokuty*, Dostosowane do zwyczajów diecezji polskich, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2019, nr 46. Wydanie typiczne zawiera dekret zatwierdzający Obrzędy Pokuty: Sacra Congregatio Pro Culto Divino,

Formuła zatwierdzona bazuje na stworzonej wcześniej przez P. Jounel'a, który w czerwcu 1972 roku stanął na czele Komisji specjalnej *De Paenitentia*. W języku łacińskim prezentowała się w następujący sposób:

*Deus, Pater misericordiarum (2 Cor 1,3), / qui per mortem et resurrectionem Filii sui / mundum sibi reconciliavit (2 Cor 1,19; Col 1,20) / et Spiritum Sanctum effudit / in remissionem peccatorum (J 20, 22–23), / te reconciliet sibi (2 Cor 5,18) / per ministerium Ecclesiae (2 Cor 1,18). / Unde ego te absolvo a peccatis tuis / in nomine Patris et Filii / et Spiritus sancti. Amen*².

*Bóg, Ojciec miłosierdzia (2 Kor 1,3), / który przez śmierć i zmartwychwstanie swojego Syna / jedna świat z sobą (2 Kor 1,19; Kol 1,20) / i zesłał Ducha Świętego / na odpuszczenie grzechów (J 20,22–23), / pojedna się z tobą (2 Kor 5,18) / przez posługę Kościoła (2 Kor 1,18). / Stąd ja odpuszczam twoje grzechy / w imię Ojca i Syna / i Ducha Świętego. Amen*³.

Tak w zaproponowanym, jak i w zatwierdzonym tekście została zachowana formuła deklaratywna (stwierdzająca) odpuszczenia grzechów wyrażona w słowach: *I ja odpuszczam tobie grzechy w imię Ojca i Syna, i Ducha Świętego*. W nich zawierają się istotne słowa formy sakramentu, co odróżnia je od pozostałych wezwań modlitewno – wyjaśniających, ale pozbawionych waloru sakramentalnego⁴.

W kompozycji Jounel'a występuje zaimek *unde* (dlatego, stąd). Z jednej strony spełniał on funkcję demarkacyjną między jej częścią optatywną, a deklaratywną. Z drugiej strony uwypuklał on zależność przyczynową między nimi, a nie prostą i zwyczajną kontynuację. Nie został jednak zachowany w wersji zatwierdzonej, gdzie jego miejsce zajmuje spójnik *et*, który jednoznacznie odróżnia od siebie dwa podmioty: *Deus* – Boga oraz *ego* – szafarza sakramentu. W tym ujęciu to właśnie Bóg prezentuje się jako pierwszy i bezpośrednio działający. Z kolei o sakramentalnym działaniu kapłana można myśleć tylko w kontekście wspomnianego zbawczego aktu Boga. Tekst oficjalny w swojej strukturze, w porównaniu z propozycją teologa francuskiego, nie posiada jakichkolwiek bezpośrednich odniesień w postaci referencji biblijnych⁵.

2. Ujęcie paschalne

Formuła absolucji wskazuje na Boga Ojca, który definitywnie objawił swoje miłosierdzie przez wydarzenie Chrystusa Paschalnego i dar Ducha Świętego. Istotnie, to jedyny i przedwieczny Syn Ojca stał się człowiekiem w czasie, aby wyzwolić ludzi spod panowania grzechu, ciemności oraz uczynić ich synami światłości. W ciągu swojego ziemskiego życia Jezus głosił Dobrą Nowinę Królestwa Bożego i jednał ludzi z Bogiem, swoim Ojcem. Co więcej, samego siebie wydał w Ofierze Krzyża za grzechy ludzi i zmartwychwstał dla ich usprawiedliwienia. Od Ojca udzielił Ducha Świętego

Decretum, 2 XII 1973 oraz *Ordo Paenitentiae*. *Rituale Romanum ex Decreto Sacrosancti Oecumenici Concilii Vaticani II Instauratum Auctoritate Pauli PP. VI Promulgatum*, Editio Typica, Typis Polyglottis Vaticanis, 1974.

² Por. M. Busca, *Verso un nuovo sistema penitenziale? Studio sulla riforma della riconciliazione dei penitenti*, Biblioteca «Ephemerides Liturgicae. Subsidia» 118, CLV – Edizioni Liturgiche, Roma 2002, s. 356. Cytaty biblijne, chyba że będzie zaznaczone inaczej, pochodzą z *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Wyd. Pallottinum, Poznań 2002.

³ Tłumaczenie własne na podstawie zaprezentowanego tekstu łacińskiego.

⁴ Por. M. Busca, *Verso un nuovo sistema penitenziale?*, s. 358.

⁵ Por. M. Busca, *Verso un nuovo sistema penitenziale?*, s. 363.

apostołom, aby kontynuowali zbawcze dzieło odpuszczania i zatrzymywania grzechów, przyporządkowane Jego miłosierdziu⁶. W ten sposób Jezus ustanowił w swoim Kościele sakrament pokuty, aby wierni, którzy po chrzcie świętym zerwali komunie z Bogiem i Kościołem, mogli pojednać się z Ojcem i doświadczać Jego miłości miłosiernej⁷. Ochrzczony grzesznik, wewnętrznie poruszony Bożą łaską, może powracać do Ojca i przekonywać się o Jego pierwotnej i niezawodnej miłości (1 J 4,19) urzeczywistnionej w Krzyżowej Ofierze Chrystusa i w udzieleniu Ducha Świętego⁸. Chrystus przez Ducha wiecznego złożył Bogu samego siebie jako nieskalaną ofiarę. Jest to ten sam Duch Święty, którego Jezus Zmartwychwstały „przyniósł” Apostołom w ranach ukrzyżowania i zesłał im Go na odpuszczenia grzechów (J 20, 22 n.)⁹.

Przez sakrament pojednania Bóg Ojciec przyjmuje ochrzczonego, syna – grzesznika, który do Niego nawraca się, Chrystus bierze go na ramiona jak zgubioną owcę i włączając go do owczarni, a Duch Święty przywraca świętość swojej świątyni¹⁰. Formuła absolucji kapłańskiej rozpoczyna się od modlitwy doksologicznej skierowanej do Ojca miłosierdzia, który pojednał świat ze sobą przez śmierć i zmartwychwstanie Syna oraz wylanie Ducha Świętego na przebaczenie grzechów. W ten sposób Ojciec aktualizuje porządek zbawczego odkupienia, w którym wszystkim grzesznikom została ofiarowana możliwość pojednania się z Nim, Bogiem miłosierdzia. Po doksologii obwieszczającej powszechną wolę zbawczą Ojca następuje jej ukonkretnienie i urzeczywistnienie w życiu poszczególnego penitenta, któremu Ojciec udziela przebaczenia i pokoju. W ten sposób penitent poznaje głębiej Oblicze Ojca, który zachowuje go paschalnym przymierzem we Krwi Chrystusa przez posługę Kościoła¹¹. Męka Chrystusa przyczynia się do pojednania ludzi z Bogiem na dwa sposoby. Najpierw gładzi grzech, który uczynił ludzi wrogami Boga, a następnie stanowi ona najmiłszą Bogu ofiarę, której właściwym skutkiem jest zaś przebłaganie Boga¹².

Przez absolucję grzesznik ochrzczony zostaje wskrzeszony do nowego życia, jakby na wzór zmarłego Łazarza, który wyszedł z grobu wyrwany z władania śmierci. W ten sposób otrzymane pojednanie z Ojcem przywraca i umacnia życie łaski¹³. Chrześcijanin przez sakrament pokuty odnawia się w tajemnicy paschalnej, umierając i zmartwychwstając z Chrystusem¹⁴. Prawda, że Bóg Ojciec wydaje Syna („nie oszczędził”), jest Jego miłością do nas, jest jednak także miłością Chrystusa do nas i to w taki sposób, że w Chrystusowym wolnym wydaniu samego siebie ma zostać objawiona absolutna miłość Ojca¹⁵. Jak zauważa Jean-Pierre Batut, odwołując się do myśli Balthasara, w różnicy osobowej Ojciec – Syn, należącej do samej natury Boga, znajdują swoją podstawę wszystkie inne różnice nie związane z Jego naturą. Odróżnienie tej „ponad

⁶ Por. *Obrzędy Pokuty*, nr 1.

⁷ Por. *Obrzędy Pokuty*, nr 2.

⁸ Por. *Obrzędy Pokuty*, nr 5.

⁹ Por. Papież Jan Paweł II, *Encyklika Dominum et Vivificantem. O Duchu Świętym w życiu Kościoła i świata (18 V 1986)*, Wyd. Pallottinum, Poznań 1986, nr 40.

¹⁰ Por. *Obrzędy Pokuty*, nr 6.

¹¹ Z. Alszeghy – M. Flick, *Il sacramento della riconciliazione*, Teologia Attualizzata 12A, Marietti, Torino 1976, s. 82–83.

¹² B. Sesboüé, *Jezus Chrystus jedyny Pośrednik. Rzecz o dokupieniu i zbawieniu*, Seria Alfa i Omega 33, W drodze, Poznań 2015, t. 1, s. 392–393.

¹³ Z. Alszeghy – M. Flick, *Il sacramento della riconciliazione*, s. 85.

¹⁴ *Obrzędy Pokuty*, nr 44.

¹⁵ H. U. von Balthasar, *Teologia Misterium Paschalnego*, Kraków 2001, s.104.

kenozy” od „kenozy ekonomicznej” (stworzenie, krzyż) ocala wolność Boga, który nie cierpi z powodu wewnętrznej lub zewnętrznej konieczności, lecz może dopuszczać cierpienie w wolności swojej miłości. Wydaje się, że na podstawie tego zasadniczego rozróżnienia można pozostać w zgodzie z dogmatem o niecierpielności Boga, i uznać, że Bóg (Ojciec) mógłby doznawać cierpienia, ale tylko jako *passio caritatis*¹⁶.

W akcje celebracji absolucja sakramentalna oznacza zbawczą interwencję Boga Ojca, który wyzwala z grzechu, usuwa nieprzyjaźń i przywraca relacje wspólnoty z Ojcem przez Syna i Ducha. W pokucie jednoczy się słowo z działaniem Boga w taki sposób, że penitent słyszy o miłosierdziu Ojca i jednocześnie je otrzymuje jako owoc Paschy Jezusa. Przez święte znaki dzieło zbawcze dociera do skruszonego ochrzczonego i otwiera przed nim nową drogę wiodącą z grobu śmierci do życia Zmartwychwstałego. W ten sposób Ojciec skłania się ku grzesznikowi włączając go w przymierze paschalne Syna i Ducha ofiarowane Kościołowi, aby był jego znakiem i szafarzem¹⁷.

Miłosierna miłość Ojca daje ludziom swojego Syna a miłość i bezwarunkowe posłuszeństwo Syna, wypełnia jego misję pojednania ludzi z Bogiem i między sobą przez złożenie ofiary z samego siebie, i przejście do Boga w imieniu całej ludzkości i dla jej pożytku¹⁸. Rozdarcie między Bogiem i człowiekiem, niebem i ziemią, jakie spowodował grzech zostało przezwyciężone przez pojednanie w Jezusie Pośredniku, a także otworzyło ono drogę dla daru, jakiego Ojciec od zawsze chciał udzielić z siebie człowiekowi – daru swojego życia, swojej świętości i sprawiedliwości¹⁹.

3. Ujęcie personalne

W formule absolucji uderza fakt przywołania bezpośrednio nie tylko imion Osób Bożych, ale również niedwuznaczne użycie zaimków osobowych taki jak „ja”, „tobie”. Taka kompozycja podkreśla personalny charakter wydarzenia rekonsyliacji sakramentalnej. Pierwsze słowa modlitwy rozgrzeszenia dotyczą Boga Ojca miłosierdzia. W spowiedzi grzech zostaje wyznany bezpośrednio spowiednikowi, a ostatecznie Bogu w Trójcy Świętej, osobie Ojca, nie jakimkolwiek ojcu, ale Bogu Ojcu, a nadto Ojcu miłosierdzia. W tym miejscu warto przywołać obowiązującą w teologii regułę analogii w wypowiedziach dotyczących Boga, choćby takich pojęć jak: „osoba”, „ojciec”, „syn”, „duch”, „miłosierdzie”. Termin „osoba” przypisuje się zatem Bogu z powodu najwyższej doskonałości, którą ta nazwa oznacza w świecie ludzi, stąd została odniesiona do opisu rzeczywistości Bogu²⁰.

W sakramencie pokuty osoba ludzka w niskości swojego upadku zostaje umieszczona wobec wysokości osoby Boga Ojca i Jego niezgłębionego miłosierdzia. Miłosierdzie Ojca najpierw wyraża się w fakcie, że Ojciec osobiście angażuje się w ocalenie i uzdrowienie grzesznika, a niejako wtórnie przez przymiot swojego miłosierdzia. Wobec grzechu

¹⁶ Por. J.-P. Batut, *Cierpiący Ojciec? Nowe sugestie i propozycja H. U. von Balthasara w kwestii cierpienia Boga*, „Communio. Międzynarodowy Przegląd Teologiczny” 140 (2004), s. 63–64.

¹⁷ Por. R. Falsini, *Penitenza e riconciliazione nella tradizione e nella riforma conciliare. Riflessioni teologiche e proposte celebrative*, Ancora Editrice, Milano 2003, s. 60–61.

¹⁸ Por. B. Sesboüé, *Jezus Chrystus jedyny Pośrednik*, Poznań 2015, t. 1, 84.

¹⁹ Por. B. Sesboüé, *Jezus Chrystus jedyny Pośrednik. Rzecz o dokupieniu i zbawieniu*, Seria Alfa i Omega 34, W drodze Poznań 2016, t. 2, s. 249.

²⁰ Por. E. Gilles, *Teologia trynitarna św. Tomasza z Akwinu*, Wyd. Dominikańskie Studium Filozofii i Teologii, Kraków 2014, s. 177; S. Chrost, *Ojcowie Kościoła a pedagogika. Studium antropologiczne*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 28.

Ojciec działa na sposób personalny i osobisty. Jego osobowe zaangażowanie jawi się jednocześnie jako działanie we wspólnocie przez Syna i Ducha. Takie ujęcie demonstuje, że grzech nie narusza tylko porządku rzeczy czy praw, ale relacji tak na poziomie horyzontalnym, jaki i wertykalnym. Grzech może popełnić tylko osoba wolna i rozumna, a wybawić osobę od grzechu i jego skutków może tylko osobowy Bóg. Absolucja ujęta tak personalnie – relacyjnie, pozwala lepiej rozumieć, że grzech i zbawienie człowieka nie dokonuje się między rzeczami, nie tylko w obrębie zawartych i zerwanych paktów, ale przede wszystkim w środowisku zaangażowanych osób. Jedyny Trójosobowy Bóg Ojciec i Syn i Duch Święty inicjuje i urzeczywistnia dzieło pojednania. Działanie niewidzialnego Boga Ojca rozpoznawalne jest przez widzialne działanie Syna, wybitnie w Jego śmierci i zmartwychwstaniu oraz w wydarzeniu Zesłania Ducha Świętego. Boska ekonomia zbawienia wydobywa na światło niewymowne misterium Osób Boskich w ich historiozbawczym działaniu. Jedyny Bóg Ojciec nie jest samotny i nie działa sam, ale w nieprzenikniętej jedności z Synem Wcielonym i Duchem Świętym Połanym. Papież Franciszek podkreśla, że osoba Jezusa Chrystusa jest obliczem miłosierdzia Ojca²¹.

Działanie Boga względem grzesznika uobecnia się i uwidacznia przez posługę Kościoła wyrażoną również personalnie w „ja” kapłana wobec konkretnej osoby ochrzczonego grzesznika. Do Kościoła przynależą „wszyscy sprawiedliwi, poczynając od Adama, «od Abła sprawiedliwego aż po ostatniego wybranego», którzy zostaną zgromadzeni w Kościele powszechnym u Ojca”²². Realność i skuteczność absolucji spowiednika opiera się na jego sakramentalnej tożsamości z Jezusem Najwyższym i Wiecznym Kapłanem oraz wynikającej z niej partycypacji w misterium trynitar-nym²³. Kapłan na mocy sakramentu święceń działa w osobie Chrystusa-Głowy *agere in persona Christi Capitis*, bardziej niż w jego zastępstwie, ponieważ nie można zastąpić Bożego przebaczenia grzechów aktem czysto ludzkiego miłosierdzia²⁴. Szafarz pokuty, jak w każdym z sakramentów, działa *in persona Christi*, którego czyni obecnym (*repraesentatio Christi*) mocą sakramentu święceń²⁵. Przez rekuncyacyjny gest kapłana, objawia się Chrystus, Bóg – Człowiek miłosierdzia, ponieważ „jest obrazem Boga niewidzialnego” (Kol 1,15), Ojca miłosierdzia.

Słowa „I ja odpuszczam tobie” wypowiedziane przez spowiednika rzucają światło na naturę Kościoła i jego posługę, jako harmonijnie uporządkowaną wspólnotę osób, którą w akcie pojednania reprezentuje kapłan, jej pasterz i przewodnik. Przebaczenie szafarza jest jednocześnie przebaczeniem Kościoła. Kapłańskie „I ja odpuszczam tobie” pociąga za sobą „ja” poszczególnych członków Kościoła, ponieważ pojednanie z Bogiem Ojcem miłosierdzia, zawiera w sobie pojednanie z Jego ludem, z Jego przybranymi dziećmi we Wcielonym Synem Bożym²⁶. Grzesznik zostaje rozpoznany przez

²¹ Por. Papież Franciszek, *Bulla Misericordiae vultus. O nadzwyczajnym jubileuszu miłosierdzia* (11 IV 2015), Wyd. TUM Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2015, nr 1.

²² Sobór Watykański II, *Konstytucja dogmatyczna Lumen gentium. O Kościele* (21 XI 1964), nr 2, [w:] Sobór Watykański II, *Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Wyd. Pallottinum, Poznań 2002.

²³ Kongregacja DS. Duchowieństwa, *Dyrektorium Tota Ecclesia. O posłudze i życiu kapłanów* (31 I 1994), Wyd. Pallottinum, Poznań 2003, nr 2.

²⁴ Por. P. Goyret, *Powołani, konsekrowani, posłani. Sakrament kapłaństwa*, Wyd. Księży Marianów, Warszawa 2004, s. 92–93.

²⁵ Por. Papież Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska Reconciliatio et paenitentia. O pokucie i pojednaniu* (2 XII 1984), Wyd. św. Stanisława BM, Warszawa 2007, nr 29.

²⁶ Por. R. Tremblay, *Wprowadzenie ogólne*, [w:] *Synowie w Synu. Teologia moralna fundamentalna*, R. Tremblay – S. Zamboni (red.), Wyd. Księży Marianów PROMIC, Warszawa 2009, s. 21.

Boga Ojca, który go jedna ze sobą przez Chrystusa i w Ducha Świętego w Kościele w godności swojej ludzkiej osoby – „tobie” i równocześnie w godności chrzcielnej dziecka Bożego²⁷.

4. Ujęcie esencjalne

a/. *Miłosierdzie* – „*misericordia*”

Jan Paweł II w adhortacji *Reconciliatio et paenitentia* stwierdza, że głęboka przemiana ludzkich serc możliwa jest poprzez odkrycie na nowo miłosierdzia Ojca²⁸. Przynależy ono do doskonałości natury Boga, jak i okazuje się niezbędne dla człowieka potrzebującego przebaczenia.

Formuła absolucji tylko pierwszej osobie Boskiej, czyli Bogu Ojcu przypisuje atrybut miłosierdzia. W sensie dosłownym nie opisuje ona natury Boga w przymiotie miłosierdzia, ale w ten sposób charakteryzuje osobę Boga Ojca. Mamy tutaj do czynienia z apropriacją, czyli metodę teologiczną polegającą na tym, że jednej z Osób boskich przypisuje się w szczególnie sposób jakąś wspólną trzem osobom cechę istotową Trójcy Świętej. Według św. Tomasza z Akwinu, atrybuty istotowe (opatrzność, przeznaczenie, mądrość, moc, miłosierdzie, itd.) nie są w stanie uzasadnić odrębności osobowej w Bogu, ponieważ przynależą do jego natury, w przeciwieństwie do nieprzekazywalnych właściwości osobowych (*proprietates personales*: ojcostwo, synostwo, tchnienie – pochodzenie).²⁹ Również dnia 4 lutego 1442 roku Sobór Florencki w Bulli unii z Koptami (*Cantate Domino / Decretum pro Iacobitis*) wyznaje, że w Bogu wszystko jest jednym, gdzie nie zachodzi przeciwstawność relacji (*In Deo omnia sunt unum, ubi non obviat relationis oppositio*)³⁰. Oznacza to, że właściwość bycia miłosiernym jest przymiotem należącym do istoty Boga w Trójcy Świętej.

Z drugiej strony nie można zapominać, że nazwa Ojciec w relacjach intratrynitarnych posiada znaczenie osobowe, a w relacjach ekstatrynitarnych do stworzeń rozumnych może przybierać znaczenie istotowe. Ponieważ w akcie stworzenia Ojciec, Syn i Duch Święty są jedynym początkiem stworzenia, to w tym specyficznym przypadku może zostać im przypisana nazwa Ojciec w sensie Boga Stworzyciela³¹. Z tego względu mając na uwadze zasadę apropriacji termin „Ojciec miłosierdzia” jako Autora działania w ekonomii zbawienia mógłby również wskazywać na Syna i Ducha Świętego.

Tomasz z Akwinu naucza, że miłosierdzie to przymiot jak najbardziej przysługujący Bogu, ale nie w znaczeniu doznawanego współczucia (*miserum cor*, czyli serce bolejące), ale w znaczeniu dzieła świadczonego drugiemu. Wyjaśnia i odróżnia takie przymioty należące do woli Bożej jak: dobroć, sprawiedliwość, hojność, miłosierdzie. Według niego dobroć z zasady zmierza do udzielania doskonałości (dóbr), zaś sprawiedliwość sprawia doskonałość rzeczom stosownie do ich potrzeb. Dalej, hojność sprawia doskonałość rzeczom nie ze względu na swój pożytek, ale jedynie z własnej dobroci, a miłosierdzie Boże udziela rzeczom doskonałości, o ile one leczą

²⁷ Por. G. Moiola, *Il quarto sacramento. Note introduttive*, Editore Glossa, Milano 1996, s. 358.

²⁸ Por. Papież Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska Reconciliatio et paenitentia*, nr 6.

²⁹ Por. E. Gilles, *Teologia trynitarna św. Tomasza z Akwinu*, s. 165; 493.

³⁰ Por. Papież Eugeniusz IV, *Bulla Cantate Domino. Unii z Koptami (4 II 1442)*, [w:] *Dokumenty Soborów Powszechnych (1414–1445)*, Tekst łaciński, grecki, arabski, ormiański, polski, A. Baron – H. Pietras (opr.), Źródła Myśli Teologicznej 30, Wyd. WAM, Kraków 2007, t. 3, s. 580–581.

³¹ Por. E. Gilles, *Teologia trynitarna św. Tomasza z Akwinu*, s. 267.

i ratują z każdego nieszczęścia. Jednocześnie zaznacza, że sprawiedliwość Boża nie jest sprzeczna z miłosierdziem, które czyni ponad miarę tej pierwszej. Tak dzieje się na przykład w sytuacji, kiedy wierzyciel ze swoich dóbr ofiaruje w darze dłużnikowi znaczną kwotę pieniędzy tak, aby z łatwością zwrócił mu mniejszą należność. Akwinata rozpoznaje również miłosierdzie Boga już w samym akcie stworzenia, w którym stworzenie z niebytu staje się istniejące³². Bóg Ojciec w sakramencie spowiedzi wobec grzechów i braków penitenta, a szczególnie moralnych i duchowych, ze swojej dobroci i miłosierdzia, nie pozbawionej sprawiedliwości i hojności, przebacza mu jego grzechy, ale i nadto udziela daru pokoju. Doktor Anielski zaznacza jednak, że gniew Boży nie należy do woli Boga w znaczeniu właściwym (wola upodobania), ale przenośnym i symbolicznym (wola – znak), ponieważ gniew wskazuje na uczucie zmysłowe i zmienne oraz na niedoskonałości wynikające z działającego zła³³. Bóg zaś nigdy nie działa pod wpływem żadnej zmysłowej namiętności czy chęci odwetu, a Jego gniew w sensie analogicznym, oznacza prawość Bożego sądu rozumu i sprawiedliwość kary³⁴.

Dla zrozumienia i doświadczenia miłosierdzia Boga Ojca nieodzowną wartość posiada historia zbawienia zawarta na kartach Starego i Nowego Testamentu. Stare Przymierze objawia Boga, który miłuje Izraela w taki sposób, że przebacza mu winy, a nawet odpuszcza mu zdrady i niewierności. Z kolei Jezus i Nowy Testament ukazuje Boga, który jest Jego Ojcem bogatym w miłosierdzie. Odwieczne Wcielone Słowo uobecnia Ojca i Jego miłosierdzie, które staje się widzialne przez Jego styl życia, słowa i czyny, aż po kulminacyjne wydarzenie Jego krzyżowej śmierci i zmartwychwstania. Teksty Nowego Testamentu określają taką miłość pojęciem *agape*, miłości miłosiernej, miłości do końca i od której większej nie można pomyśleć³⁵.

b/. Przebaczenie – „indulgentia”

„Ci zaś, którzy przystępują do sakramentu pokuty otrzymują od miłosierdzia Bożego (*Eius misericordia*) przebaczenie (*veniam*) zniewagi wyrządzonej Bogu”³⁶. Z kolei w formule rozgrzeszenia nie pojawia się łacińskie słowo *venia*, lecz *indulgentia*. Trzy jego główne znaczenia wskazują na: (1) pobłażanie, życzliwość, dobroć; (2) uwzględnienie, użyczenie łaski, łaskę, darowanie kary, przebaczenie; (3) odpust³⁷. Ogólna analiza tego pojęcia, uwzględniająca kontekst historyczny i literacki, wskazuje, że jego znaczenia nie należy zawężać jedynie do terminu „odpust”. W *Wulgacie* wyraz *indulgentia* występuje niewiele razy czy to w formie rzeczownikowej (Jdt 8,14; Iz 61,1; Iz 63,7,9; 1 Kor 7,6) lub czasownikowej (Iz 26,15; 1 Mch 10,29; 1 Mch 13,37)³⁸. Wskazuje ona na hojność i łaskawość miłosiernego Boga wobec

³² Por. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna. O Bogu II*, Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”, London 1977, t. 2, p. I, q. 21, a. 1–4.

³³ Por. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna. O Bogu II*, p. I, q. 19, a. 11.

³⁴ Por. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna. Umiarkowanie*, Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”, London 1963, t. 22, p. II-II, q. 158, a. 8; S. T. Zarzycki, „Gniew” Boga według św. Tomasza z Akwinu, „Verbum Vitae. Kwartalnik biblijno-teologiczny” 33 (2018), s. 385–421.

³⁵ Por. Papież Jan Paweł II, *Encyklika Dives in misericordia. O Bożym miłosierdziu (30 XI 1980)*, Wyd. Pallottinum, Poznań 1980, nr 5. Dwa zasadnicze starotestamentalne terminy stosowane na określenie Bożego miłosierdzia to „hesed” i „rahamim”.

³⁶ Sobór Watykański II, *Konstytucja dogmatyczna Lumen gentium*, nr 11.

³⁷ A. Jougan, *Słownik kościelny łacińsko-polski*, Wyd. Diecezjalne w Sandomierzu, Sandomierz 2013, s. 332.

³⁸ Por. *Biblia Sacra Juxta Vulgatam Clementinam. Editio Electronica*, <https://www.wilbourhall.org/pdfs/vulgate.pdf> (15 XI 2022).

grzesznego i uciemżonego ludu, na wyzwolenie, które jest dziełem samego Boga, ale również na zwolnienie z podatków czy należności zaproponowane przez króla Demetriusza wobec Żydów, czy w końcu wyrozumiałość apostoła Pawła wobec praktyki wstrzemięźliwości i pożycia współmałżonków. Podsumowując podmiotem sprawczym słowa *indulgentia* w Wulgacie jest bezpośrednio sam Bóg albo osoba posiadająca autorytet władzy królewskiej lub apostołskiej. Działanie Boga, powodowane miłosierdziem, zmierza do okazania łaskawości w formie przebaczenia, wybawienia, i umocnienia w wierności wobec Bożego przymierza. Z kolei działanie ludzkie, różnie motywowane, skutkuje zwolnieniem z należności lub potwierdzeniem przywilejów już udzielonych oraz przychylnością w zależności od okoliczności społeczno-politycznych. Biblijne znaczenie słowa i koncepcji *indulgentia* pozwala pogłębić uchwycić jego znaczenie w formule rozgrzeszenia. Sakramentalne odpuszczenie grzechów wiąże się przede wszystkim z *potestas clavium* w wymiarze święceń kapłańskich, a odpusty wiążą się z bardziej *potestas clavium* w wymiarze władzy jurysdykcji³⁹. Ponadto nie można pominąć faktu, że koncepcja *indulgentia* posiadała swoje należne miejsce w kanoniczno-jurydycznej formule absolucji pochodzącej z *Rytuału Rzymskiego* z 1952 roku papieża Piusa XII, czyli ostatniej akomodowanej edycji typicznej *Rytuału Rzymskiego* z 1614 roku papieża Pawła V⁴⁰. W aktualnie obowiązującej formule rozgrzeszenia wyrażenie *indulgentiam tibi tribuat* zostało użyte w trybie przypuszczającym czasu teraźniejszego strony czynnej w trzeciej osobie liczbie pojedynczej (*coniunctivus praesentis activi 3 singularis*) w funkcji optatywnej, co można przetłumaczyć jako: „oby odpuścił ci”, „niech odpuści ci”. Wyraża ono skierowane do Boga Ojca błaganie o łaskę przebaczenia lub życzenie jej penitentowi w formie prośby. Wydaje się, że nie można jej zredukować do łaski przebaczenia win za grzechy (*reatus culpae*), ale obejmuje ona również prośbę darowania kary za grzechy (*reatus poenae*), ponieważ szafarz sakramentu działa w oparciu o władzę kluczy królestwa niebieskiego (Mt 16,19: *claves regni caelorum*)⁴¹. Chrześcijanin od Ojca miłosierdzia za pośrednictwem Kościoła otrzymuje darowanie kar doczesnych, jakie należą mu się za grzechy, a pośród skutków duchowych sakramentu pojednania wymienia się również darowanie, przynajmniej częściowe kar doczesnych będących konsekwencjami grzechów⁴².

c/. Pokój – „pax”

W słowach rozgrzeszenia padają słowa prośby, aby Bóg Ojciec udzielił penitentowi pokoju. Może wywoływać zmieszanie fakt, że w Starym Testamencie początkowo koncepcja pokoju i wojny niejako wiązały się ze sobą nierozdzielnie aż po zwycięstwo idei pokoju. W poetycki sposób określano Jahwe „mężem wojny” (Wj 15,3), czy także

³⁹ Por. B. de Margerie, *Tajemnica odpustów*, Wyd. WAM, Kraków 2008, 202–203.

⁴⁰ Por. *Rituale Romanum Pauli V Pontificis maximi jussu editum aliorumque pontificum cura recognitum atque ad normam Codicis Juris Canonici accomodatum SSMI D. N. PII Papae XII Auctoritate Ordinatum et Auctum*, Editio typica 1952, a cura di M. Sodi – A. Toniolo, Monumenta Liturgica Pia, Città del Vaticano 2008, t. 2, s. 134. Oto jej pełen brzemien: *Indulgentiam, absolutionem, et remissionem peccatorum tuorum tribuat tibi omnipotens et misericors Dominus. Amen. Dominus noster Jesus Christus te absolvat: et ego auctoritate ipsius te absolvo ab omni vinculo excommunicationis, suspensionis, et interdicti, in quantum possum, et tu indiges. Deinde ego te absolvo a peccatis tuis, in nomine Patris, et Filii, + et Spiritus Sancti. Amen.*

⁴¹ G. Moiola, *Il quarto sacramento*, s. 319–320.

⁴² *Katechizm Kościoła Katolickiego* (11 X 1992), Wyd. Pallottinum, Poznań 1994, nr 1478. 1496.

„Jahwe-Pokój” (Sdz 6,24), zachował się również mesjański tytuł „Odwieczny Ojciec, Książę Pokoju” (Iz 9,6), aż w końcu Jahwe został przedstawiany jako „Pan niszczący wojny” (Jdt 9,7; 16,2)⁴³. Z kolei w Nowym Testamencie Bóg nazywano jednoznacznie: „Bóg pokoju” (Rz 15,33), „Bóg bowiem nie jest Bogiem zamieszania, lecz pokoju” (1 Kor 14, 33) lub „Bóg miłości i pokoju” (2 Kor 13, 11). Chrystus definitywnie proklamuje pokój (J 14, 27; J 16,33), objawia Boga jako pokój (Hbr 13, 20), sam będąc pokojem (Ef 2,14), przynosi pokój jak owoc jego śmierci i zmartwychwstania (J 20, 19–23; Ef 2,15–17). Nowotestamentalny pokój oznacza więcej niż brak wojny, ale także harmonijny porządek rzeczy, aż po skutek jako zbawcza relacja z Bogiem Ojcem oraz pojednanie ze samym sobą i drugimi.

W starożytnej pokucie kanonicznej otrzymany przez penitenta *pax cum Ecclesia* od przełożonego wspólnoty, zwykle w osobie biskupa, utożsamiał się z *pax cum Deo*, ponieważ jedność Kościoła wskazywała na jedność Ojca i Syna. Kto otrzymał *pax* – pokój od Kościoła i z Kościołem, to w rezultacie cieszył się komunią z Bogiem przez ponowne dopuszczenie do ołtarza eucharystycznego⁴⁴. Teologowie okresu średniowiecza i nowożytności wyraźnie już odróżniali, a niekiedy rozdzielali od siebie *pax cum Ecclesia* i *pax cum Deo*, dopuszczając możliwość utraty wspólnoty wewnętrznej z Bogiem (np. brak wiary i miłości) bez utraty zewnętrznej (sakramentalnej) wspólnoty z Kościołem⁴⁵. Konstytucja dogmatyczna o Kościele *Lumen gentium* potwierdza, że „ci, którzy przystępują do sakramentu pokuty [...] równocześnie dostępują pojednania z Kościołem (*simul reconciliantur eum Ecclesia*), któremu grzesząc zadali ranę”⁴⁶. W taki sposób dar pojednania prowadzi do łaski pokoju.

W dokumentach Kościoła terminy „pokój” i „pojednanie” często występują w parze, jakby się wzajemnie warunkowały albo dopełniały lub nawet utożsamiały. W adhortacji *Reconciliatio et paenitentia*, czytamy, że „słusznie można powiedzieć o Chrystusie Odkupicielu, że „w czasie gniewu stał się okupem» (pojednaniem) i jeżeli jest «naszym pokojem», to jest także naszym pojednaniem”⁴⁷. Dalej czytamy „Chrystus «jest naszym pokojem. On, który obie części (ludzkości) uczynił jednością, bo zburzył rozdzielający je mur – wrogość ..., wprowadzając pokój, (aby) [w ten sposób] jednych, jak i drugich znów pojednać z Bogiem»”⁴⁸. Kontynuując „biskupi [...] popierają ów konieczny dialog oraz mówią o ludzkich i chrześcijańskich wymaganiach pojednania i pokoju”⁴⁹. Również w adhortacji *Sacramentum caritatis* możemy dostrzec podobny zabieg lingwistyczny wyrażony w słowach, że „Kościół daje wyraz prośbie o pokój i o pojednanie (*pacem et reconciliationem*) [...] kierując ją do Tego, który „jest naszym pokojem” (*ad Eum qui est «pax nostra»*) (Ef 2, 14)”⁵⁰. Papież Jan Paweł II zaznacza, że „marnotrawny syn, który wraca do Ojca, zostaje przez niego powitany pocałunkiem pokoju”⁵¹.

⁴³ A. Tronina, *Jahwe – wojownik czy Bóg pokoju*, „Ethos” 18 (2005), nr 3–4, s. 200–201.

⁴⁴ Por. G. Moiola, *Il quarto sacramento*, s. 65.

⁴⁵ Por. G. Moiola, *Il quarto sacramento*, s. 244.

⁴⁶ Por. Sobór Watykański II, *Konstytucja dogmatyczna Lumen gentium*, nr 11.

⁴⁷ Por. Papież Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska Reconciliatio et paenitentia*, nr 7.

⁴⁸ Por. Papież Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska Reconciliatio et paenitentia*, nr 10.

⁴⁹ Por. Papież Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska Reconciliatio et paenitentia*, nr 25.

⁵⁰ Por. Papież Benedykt XVI, *Posynodalna adhortacja apostolska Sacramentum caritatis. O Eucharystii, źródle i szczycie życia i misji Kościoła (22 II 2007)*, Wyd. św. Stanisława BM, Kraków 2007, nr 49.

⁵¹ Por. Papież Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska Reconciliatio et paenitentia*, nr 31.

d/. Odpuszczenie grzechów – „*remissio peccatorum*” i „*absolvo*”

W historii Bóg Ojciec miłosierdzia pojednał świat ze sobą przez zbawcze wydarzenie Paschy. To pojednanie z Bogiem aktualizuje się wciąż w życiu ochrzczonych przez sakramentalne odpuszczenie grzechów. Arcykapłan Zachariasz w swoim kantyku „Błogosławiony Pan, Bóg Izraela” (Łk 1, 68–79) w modlitwie uwielbienia odsłania obraz Boga, który wyzwolił (*fecit redemptionem*) lud swój, wzbudził moc zbawczą (*cornu salutis*), wybawia od nieprzyjaciół (*salutem ex inimicis*), okazuje miłosierdzie (*faciendam misericordiam*), czyni wolnymi (*liberati*), aby ostatecznie dać poznać nam zbawienie przez odpuszczenie grzechów (*ad dandam scientiam salutis in remissionem peccatorum*). Dokonał tego błogosławiony Bóg i Ojciec Jezusa Chrystusa przez swojego Wcielonego Syna, w którym ludzkość ma dostęp do odkupienia przez Jego krew oraz odpuszczenie występków (*remissionem peccatorum*). Krew Jezusa jest Krwią Przymierza, która za wielu będzie wylana na odpuszczenie grzechów (*in remissionem peccatorum*: Mt 26, 28)⁵².

Formuła absolucji w języku polskim literalnie dwukrotnie przywołuje określenie odpuszczenie grzechów. Najpierw w pierwszej części przez wyrażenie rzeczownikowe: „na odpuszczenie grzechów”, a potem w słowach samego spowiednika przez formę czasownikową: „ja odpuszczam tobie grzechy”. Trzeba jednak zaznaczyć, że w tekście typycznym łacińskim występują dwa różne zwroty wyrazowe: *in remissionem peccatorum* oraz *ego te absolvo a peccatis*, które w *Obrzędach Pokuty* w wydaniu polskim zostały przetłumaczone przez za pomocą tego samego słowa w wersji rzeczownikowej i czasownikowej. Wydaje się, że czasownik *remitto* słusznie został przetłumaczony jako „od-puszczam” (darować, przebaczać), podczas gdy czasownik *absolvo* bardziej oznacza uwolnić, rozwiązać, rozgrzeszyć⁵³. Być może w polskim tłumaczeniu celowo użyto ten sam rdzeń wyrazowy, aby lingwistycznie ukazać łączność i kontynuację pomiędzy działaniem Boga Ojca w historii przez Wcielonego Syna i wylanego Ducha z działaniem kapłana w imię Trójjedynego Boga w sakramencie pokuty.

W Kościele zachodnim formuła deklaratywna, czyli stwierdzająca (*ego te absolvo*) stała się powszechna dopiero w XIII wieku⁵⁴. W roku 1439 roku Sobór Florencki w Bulli unii z Ormianami (*Exultate Deo*) naucza, że formą sakramentu pokuty są słowa absolucji (*verba absolutionis*), które wymawia kapłan, kiedy mówi: „Ja odpuszczam tobie grzechy” / „Ja ciebie rozgrzeszam” (*ego te absolvo*). Zaznacza, że szafarzem (*minister*) tego sakramentu jest kapłan mający władzę rozgrzeszania (*auctoritatem absolvendi*), a jego skutkiem jest odpuszczenie grzechów (*absolutio a peccatis*)⁵⁵. Sobór Trydencki w roku 1551 w *Nauce o sakramencie pokuty* orzeka, że forma sakramentu pokuty, w której znajduje się szczególnie jego siła, zawarta jest w słowach szafarza: „Ja ciebie rozgrzeszam” (*Ego te absolvo*), i tak dalej. Zgodnie ze zwyczajem Kościoła dodaje się do nich różne modlitwy, które jednak nie należą do istoty jego formy, ani nie są konieczne do jego udzielenia”. Kapłańska absolucja (*absolutio*) łączy się integralnie z aktami penitenta, czyli jakby (*quasi*) materią (żał, wyznanie, za-dosćuczynienie) oraz skutkują odpuszczeniem grzechów (*peccatorum remissionem*)

⁵² Por. B. Sesboüé, *Jezus Chrystus jedyny Pośrednik*, t. 1, ss. 177; 216; 246; 537.

⁵³ A. Jougan, *Słownik kościelny łacińsko-polski*, s. 6. 580.

⁵⁴ W. Granat, *Dogmatyka katolicka*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 1966, t. 7/2, s. 369.

⁵⁵ Por. Papież Eugeniusz IV, *Bulla Exultate Deo. Unii z Ormianami* (22 XI 1439), [w:] *Dokumenty Soborów Powszechnych (1414–1445)*, Tekst łaciński, grecki, arabski, ormiański, polski, A. Baron – H. Pietras (opr.), Źródła Myśli Teologicznej 30, Wyd. WAM, Kraków 2007, t. 3, s. 518–521.

i pojednaniem z Bogiem (*reconciliatio est cum Deo*)⁵⁶. Zgodnie z *Obrzędem Pokuty* z 1973 roku do istotnych słów formuły rozgrzeszenia należą: „Ja odpuszczam tobie grzechy w imię Ojca i Syna, i Ducha Świętego”⁵⁷. W sakramencie pojednania to właśnie one skutecznie urzeczywistniają w penitencji dobrze usposobionym zbawcze skutki tego sakramentu. Jan Paweł II wyraźnie stwierdza, że „inny istotny moment sakramentu pokuty odnosi się do spowiednika, sędziego i lekarza, wyobrażenia Boga Ojca, który powracającego przyjmuje i mu przebacza: jest to rozgrzeszenie. [...] A zatem rozgrzeszenie, którego kapłan, szafarz przebaczenia, chociaż sam grzeszny, udziela penitentowi, jest skutecznym znakiem interwencji Ojca w każdej absolucji i znakiem «zmartwychwstania» ze «śmierci duchowej», które się ponawia przy każdorazowym sprawowaniu sakramentu pokuty”⁵⁸.

Spowiednik wypowiada słowa rozgrzeszenia w imieniu Chrystusa, w sakramentalnym upodobnieniu do Chrystusa, *in persona Christi*⁵⁹. Jak Jezus przebaczał skruszonym grzesznikom (Mk 2,5; Łk 7,48), co wywoływało zgorszenie niektórych, tak co możliwe dla samego Boga czynią obecnie z Jego woli i łaski szafarze sakramentu pokuty, ale w imię Boga Ojca i Syna i Ducha Świętego⁶⁰.

Hans Urs von Balthasar stwierdza, że „sakrament pokuty nie jest w pierwszym rzędzie przystosowaniem powszechnej łaski Bożej do człowieka, który w Kościele popadł w grzech, lecz jest włączeniem człowieka wierzącego we wzorcowy chrystologiczny czyn i postawę: postawę Ukrzyżowanego, który wobec Ojca dźwiga i wyznaje wszystkie grzechy świata i w zmartwychwstaniu otrzymuje za nie widzialną «absolucję»”⁶¹. W sakramencie spowiedzi nadal ma miejsce zdziwienie syna marnotrawnego, kiedy jego Ojciec mu przebacza i wydaje ucztę, ponieważ powrócił umiłowany syn (por. Łk 15,22)⁶². Z tej racji misterium to nazywa się również sakramentem przebaczenia, ponieważ przez sakramentalne rozgrzeszenie wypowiedziane słowami kapłana, Bóg Ojciec przez Syna w Duchu Świętym udziela penitentowi przebaczenia i pokoju oraz pojednania⁶³. Jak Chrystus został posłany przez Ojca, tak Apostołowie zostali posłani przez Chrystusa i działają w mocy Ducha, który od Ojca i Syna pochodzi⁶⁴.

5. Ujęcie pedagogiczne

Współczesna cywilizacja, mimo że chlubi się znaczącymi osiągnięciami techniki, często nie zapewnia człowiekowi wierzącemu poczucia własnej tożsamości, bezpieczeństwa ani sacrum. Struktury wielu wspólnot społecznych wciąż ulegają deformacji i rozpadają się środowiska rodzinne, domowe i kościelne. W rezultacie ludzie czują się często wykończonymi oraz wyalienowanymi, chociaż żyją z innymi realnie lub wirtualnie. Słusznie chcą mieć świadomość i doświadczenie, że są wartościowi i godni autentycznego przyjęcia

⁵⁶ Por. Sobór Trydencki, *Nauka o sakramencie pokuty* (25 XI 1551), [w:] *Dokumenty Soborów Powszechnych (1511–1870)*, Tekst łaciński i polski, A. Baron – H. Pietras (opr.), Źródła Myśli Teologicznej 33, Wyd. WAM, Kraków 2007, t. 4, s. 487.

⁵⁷ Por. *Obrzędy Pokuty*, nr 21.

⁵⁸ Papież Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska Reconciliatio et paenitentia*, nr 31.

⁵⁹ Por. Kongregacja DS. Duchowieństwa, *Kapłan sługa Bożego miłosierdzia. Wskazania dla spowiedników i kierowników duchowych* (9 III 2011), Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej, Warszawa 2011, nr 33.

⁶⁰ Por. B. Sesboué, *Riconciliati in Cristo*, Universale Teologia 26, Editrice Queriniana, Brescia 1990, s. 32.

⁶¹ H. U. von Balthasar, *Teologia dziejów. Zarys*, Wyd. Znak, Kraków 1996, s. 88.

⁶² Kongregacja DS. Duchowieństwa, *Kapłan sługa Bożego miłosierdzia*, nr 24.

⁶³ Kongregacja DS. Duchowieństwa, *Kapłan sługa Bożego miłosierdzia*, nr 26.

⁶⁴ Z. Alszegey – M. Flick, *Il sacramento della riconciliazione*, s. 76.

oraz miłości⁶⁵. W tym kontekście rzeczywistość Boga Ojca miłosierdzia, którego mogą spotykać w sakramencie pojednania, może stać się źródłem ich osobistego uzdrowienia, odnowy i uświęcenia, jak również niezbędnych relacji i wspólnoty. Teandryczna pedagogia, jaka dokonuje się w sakramencie pokuty, obejmuje swoim przesłaniem i oddziaływaniem tak szafarza sakramentu pokuty, jak i penitenta.

a/. Pedagogia spowiedników

Papież Franciszek w bardzo dosadnych i pełnych troski słowach zwrócił się do kapłanów w adhortacji apostolskiej *Evangelii gaudium* przypominając, że „konfesjonał nie powinien być salą tortur, ale miejscem miłosierdzia Pana, zachęcającego nas do czynienia możliwego dobra”⁶⁶. Spowiednik niewątpliwie uobecnia miłosierdzie Boga Ojca, ale również sam, także kiedy sprawuje sakrament dla drugiego, spotyka się z Ojcem miłosierdzia, który go w swojej miłości przebaczącej odnawia, leczyci i formuje. W ten sposób szafarz, który jest kapłanem upoważnionym do słuchania spowiedzi, znajduje się w samym centrum miłosierdzia Ojca, którego nie tylko jest przedłużeniem mocą sakramentu święceń, ale również uczniem i naśladowcą. Również spowiednik w sakramencie pojednania jest kształtowany przez Ojca oraz przez magisterską posługę Kościoła. Za pomocą tych wymownych i plastycznych obrazów papież wspomaga kapłanów udzielając im dwóch istotnych wskazówek oddających naturę spowiedzi, w sensie negatywnym – to nie sala tortur, jak i pozytywnym – to jest miejsce miłosierdzia, którego autorem jest Zbawiciel, nie człowiek. Ponieważ Papież „przypomina kapłanom” wydaje się, że wciąż pozostaje to lekcją do zapamiętania, a może niekiedy nawet do odrobienia.

Papież apeluje do spowiedników, aby przez sprawowanie sakramentu pokuty wychowywali penitentów do miłosierdzia, aby pozwolili świętym znakom również wychowywać samych siebie oraz strzegli ich nadprzyrodzonego wymiaru. Kiedy kapłan udziela sakramentu pojednania formuje go miłosierdzie Ojca, który przyjmuje do swojego domu marnotrawnych synów (Łk 15,17), pouczając go błogosławionymi ramionami Ojca miłosiernego, które pozostają otwarte na skruszonych synów i córki. Nie mniej budują spowiedników *confessiones* tych, którzy zawierają się całkowicie Panu Bogu, jak i Chrystusowemu Kościołowi⁶⁷.

Z kolei w przemówieniu do uczestników kursu dotyczącego *forum internum* (wymiar wewnętrzny, sumienia) papież Franciszek z jednej strony zaznaczył, że bycie miłosiernym nie oznacza dowolności i nieskrępowanej swobody w działaniu, ale postawę brata i ojca, który wspiera proces nawrócenia grzesznika. Spowiednik niewątpliwie pełni posługę pedagoga wiary, ale ze spowiedzi nie można czynić trybunału czy egzaminu akademickiego z dociekliwymi pytaniami⁶⁸. Papież zachęca, aby także uczyć się

⁶⁵ K. Pawlina, *Powołanie kapłańskie AD 2020*, Wydawnictwo Naukowe Collegium Bobolanum, Warszawa 2020, s. 156.

⁶⁶ Papież Franciszek, *Adhortacja apostolska Evangelii gaudium. O głoszeniu Ewangelii w dzisiejszym świecie* (24 XI 2013), Wyd. M, Kraków 2013, nr 44.

⁶⁷ Papa Francesco, *Discorso di ai partecipanti al Corso promosso dal Tribunale della Penitenzieria Apostolica (Sala Clementina, 12 III 2015)*, https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2015/march/documents/papa-francesco_20150312_tribunale-penitenzieria-apostolica.pdf (15 XI 2022).

⁶⁸ Por. Papa Francesco, *Discorso ai partecipanti al 31° Corso sul Foro interno promosso dalla Penitenzieria Apostolica* (Aula Paolo VI, 12 marzo 2021), https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2021/march/documents/papa-francesco_20210312_corso-forointerno.pdf (15 XI 2022).

od tych wielkich spowiedników, którzy dobrze wiedzą, jak przebaczać, mając zmysł Kościoła, zmysł sprawiedliwości i nie mniejszej miłości⁶⁹.

b/. Pedagogia penitentów

Formuła absolucji posiada doniosłe znaczenie w kształtowaniu percepcji, sądów i postaw samego penitenta. Z jej treści wynika konkretny obraz Boga – Ojca miłosierdzia, który pojednał ze sobą świat oraz rzeczywiście powodowany miłością odpuszcza grzechy lub je zatrzymuje przez posługę kapłana. Zdarza się nierzadko, że penitenci, nawet nieintencjonalnie, niejako „torturują” samych siebie odwołując się do własnych psychiczno-duchowych zdeformowanych wyobrażeń Boga. Temat ten jest wielorako poruszany w literaturze przedmiotu. Artykuł, z racji metodologicznych, odnosi się do opracowania Karla Frielingsdorfa i jego czterech fundamentalnych fałszywych wyobrażeń Boga. Autor wymienia następujące typy: „Bóg sędzia karzący” („Super-Bóg”), „Bóg śmierci i destrukcji”, „Bóg buchalter przepisów”, „Bóg wygórowanych osiągnięć”⁷⁰.

Bóg Ojciec miłosierny, którego proklamuje i uobecnia formuła absolucji staje się remedium na fałszywe i wielopostaciowe wyobrażenia „Boga niemilosierdnego sędziego”. Do uszu i serca penitenta docierają słowa o Bogu Ojcu, który zabiega o relację z człowiekiem i o Jego miłości, która ją umożliwia i charakteryzuje. Słowa rozgrzszczenia posiadają obiektywną siłę przekonywania wobec osobistych i subiektywnych myśli i niepokojów związanych z narzucającym się wyobrażeniem Boga bezlitosnego tyrana. Nie przychodzi on wymierzać sprawiedliwości i kary nieliczącej się z człowiekiem⁷¹. Przeciwnie, jego obecność i nawiedzenie zwiastuje pełne mocy wybawienie, czułe zrozumienie i przyjacielskie towarzyszenie na drodze przemiany. Bóg uwalnia spod tyrani i miażdżącej sadystycznej przewagi, ponieważ jest Ojcem kochającym i czułym wobec swoich przybranych dzieci. Nie utrzymuje wierzących w nieobliczalnej i karzącej zależności, ale podtrzymuje więzi miłości, przebaczenia i pokoju. Słowa odpuszczenia grzechów stopniowo oddziałują na penitenta przez co może uzdrowić czy dopełnić podtrzymywany w sobie obraz Boga⁷².

W życiu wierzących może również rozwijać się sprzeczny z Ewangelią wizerunek „Boga śmierci”, który pomniejsza, nie docenia lub neguje wartość (godność) życia poszczególnego wierzącego. W rezultacie przedstawia on poczęcie życia jako coś przypadkowego i niechcianego, a następnie odmawia on prawa do godnej i pełnej egzystencji, a nawet niezbywalnego do niej prawa. W takim ujęciu wartość ludzkiego życia zostaje jakby całkowicie przesunięta na stronę Absolutu, ostatecznie pozbawiając człowieka jakiejkolwiek wewnętrznej wartości i sensu⁷³. W sakramencie spowiedzi akt absolucji kapłańskiej wyraża się nie tylko przez słowa, ale i gesty liturgiczne. Epikletyczne wyciągnięcie dłoni nad penitentem oznacza działanie Ducha Świętego – Pana i Ożywiciela, mocą którego Ojciec ocala tego, który duchowo zginął. Słowa o Jezusie umarłym i zmartwychwstałym otwierają przed penitentem kolejny wymiar

⁶⁹ Por. Papa Francesco, *Udienza ai partecipanti al 32 ° Corso sul Foro interno promosso dalla Penitenzieria Apostolica (Aula Paolo VI, 25 III 2022)*. <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2022/03/25/0210/00447.pdf> (15 XI 2022).

⁷⁰ Por. K. Frielingsdorf, *Demoniczne obrazy Boga. Nieprawdziwe wyobrażenia Boga, ich powstawanie, rozpoznanie i przezwyciężanie*, Wyd. WAM, Kraków 1997, s. 114.

⁷¹ K. Frielingsdorf, *Demoniczne obrazy Boga*, s. 115–126.

⁷² W. Hryniewicz, *Pedagogia nadziei. Medytacje o Bogu, Kościele i ekumenii*, Warszawa 1997, 28–30.

⁷³ K. Frielingsdorf, *Demoniczne obrazy Boga*, s. 127–146.

pedagogii niezawodnej nadziei, że na Jego wzór, nie musi trwać w śmierci, ale z niej wyjść i przejść do życia. Bóg nie jest żadnym ofiar z ludzi, przeciwnie sam z siebie w Jezusie, złożył ofiarę na rzecz ludzkiego życia i zbawienia⁷⁴.

Przedostatnia wykrzywiona forma przeżywania duchowości wiąże się z „Bogiem buchalterem”, który rejestruje każdy błąd i wykroczenie człowieka na czas wielkiego sądu. Jawi się on jako wszechobecna instytucja kontrolna, policyjna czy szpiegująca. Posługuje się on przykazaniami i prawami, aby ludźmi sterować, obwiniać ich oraz osądzać. Takie wyobrażenie bazuje ona na logice nagród i kar, na sztywnym oraz skostniałym wizerunku Boga, który „za dobro wynagradza, a za zło karze”⁷⁵. W słowach absolucji Bóg jest Ojcem miłosierdzia, który w swojej głębi zachowuje miłość do grzesznika. Ona zaś skłania Go nie do gromadzenia dowodów łamania prawa moralnego, ale do odpuszczania grzechów i zbierania dowodów Jego miłości do skruszonego człowieka⁷⁶.

Ostatnie karykaturalne wyobrażenie niesie w sobie postać „Boga nadmiernych osiągnięć”, który wpaja przekonanie, że wartość człowieka mierzy się jego pracą i osiągnięciami. Na przychyłość, uwagę i miłość tego fałszywego Boga trzeba sobie zapracować i zasłużyć, ponieważ rzekomo w życiu wszystko ma swoją wymierną cenę⁷⁷. Z kolei absolucja wyraża pedagogię obdarowania i komunii. Penitent najpierw otrzymuje od Boga Ojca przez zbawcze działanie Syna i Ducha pojednanie, przebaczenie, pokój i odpuszczenie grzechów. Rozpoznaje, że jego największym i niezwykłym sukcesem pozostaje otwarcie się na darmową, przebaczącą i bezinteresowną miłość Boga Ojca. Następnie penitent najpierw zostaje włączony w komunie Boskich osób Ojca, Syna, Ducha Świętego i wezwany na Eucharystię we wspólnocie Kościoła⁷⁸.

Podsumowanie

W oparciu o poruszony materiał badawczy można wysunąć następujące wnioski. Formuła rozgrzeszenia ze słowami „Bóg Ojciec miłosierdzia” stanowi znaczące *novum* w stosunku do uprzednich zatwierdzonych sformułowań, które opierały się zasadniczo na wymiarze chrystologiczno-jurydycznym.

Fraza „Bóg Ojciec miłosierdzia” została ujęta historio-zbawczo, czyli w schemacie tzw. Trójcy ekonomicznej, który podkreśla działanie Osób Bożych w świecie, a szczególnie w wydarzeniu paschalnym. Tym niemniej zbawcze zaangażowanie Boga znajduje swoje *principium* w Bogu Ojcu – miłosierdzia, z którego wypływa wszelka inicjatywa odkupienia. Miara miłości Ojca objawi się w Męce Wcielnego Syna, a nadto w udzieleniu Ducha Świętego sprawiając pojednanie nieba z ziemią. Ten doksológiczny wymiar pierwszej części formuły absolucji przechodzi w wymiar aktualizacji sakramentalnego odpuszczenia grzechów. Zbawcze interwencje Boga przez posługę Kościoła ukierunkowane na wybawienie grzesznika objawiają miłosierdzie Boga Ojca wobec człowieka w kondycji upadku i nieszczęścia.

⁷⁴ M. Rusiecki, *System chrześcijańskiego wychowania w relacji do innych systemów*, [w:] *Pedagogika katolicka. Zagadnienia zebrane*, A. Rynio (red.), Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej woli, Stalowa Wola 1999, s. 125–126.

⁷⁵ Por. K. Frielingsdorf, *Demoniczne obrazy Boga*, s. 147–157.

⁷⁶ Por. M. Finke, *Pedagogika wiary*, Wyd. Papieski Wydział Teologiczny w Poznaniu, Poznań 1996, s. 119.

⁷⁷ Por. K. Frielingsdorf, *Demoniczne obrazy Boga*, s. 158–167.

⁷⁸ Por. M. Dziewiecki, *Odpowiedzialna pomoc wychowawcza*, Radomskie Wydawnictwo Diecezjalne Ave, Radom 1999, s. 115–116.

Modlitwa rozgrzeszenia kapłańskiego posiada strukturę ukazującą zaangażowanie osób, od Osób Boskich: Ojca, Syna i Ducha Świętego przez eklezjalne „i ja” kapłana aż po „tobie” przynależące do penitenta. Pokuta i pojednanie dokonuje się w tej bogatej wspólnocie odniesień. Szafarz działając *in persona Christi* mocą Ducha ponownie włącza pojednanego w Kościół powszechny Ojca (KL 2). Penitent pomimo swojego grzechu zostaje rozpoznany w godności swojej ludzkiej osoby i dziecka Bożego powołanego do nawrócenia i świętości.

Chociaż miłosierdzie nie jest przymiotem charakteryzującym personalne właściwości Osób Boskich, ale naturę Boga, to jednak przypisanie go Bogu Ojcu posiada ważną wymowę zbawczą – ekonomiczną. Bóg Starego Testamentu jest tym samym Bogiem i Ojcem miłosierdzia Jezusa Chrystusa, którego miłość objawi się zawsze, kiedy człowiek potrzebuje Jego ratunku. Człowiek zwiedziony przez grzech i zło oraz ograbiony z darów Bożych spotyka się z takim przebaczeniem, w którym Ojciec pochyla się nad potrzebującym w swojej łaskawości, wyrozumiałości a nawet darowaniu należnych kar (*indulgentia*). Sakramentalne pojednanie z Ojcem wnosi pokój w relację z Bogiem i Kościołem oraz oznacza udział w Komunii eucharystycznej i eklezjalnej. W końcu, penitent dobrze usposobiony mocą aktu absolucji kapłańskiej w formie indykatywnej otrzymuje zbawcze skutki tego sakramentu.

Konstrukcja i treść formuły rozgrzeszenia posiada swoje oddziaływanie duchowe, ale i pedagogiczne. Zawarty w niej obraz Boga Ojca miłosierdzia kształtuje całe człowieczeństwo penitenta, nie tylko w wymiarze duchowym, ale i wychowawczo-formacyjnym. Przede wszystkim służy on pogłębieniu zażyłości z Bogiem Ojcem przez Jezusa Paschalnego i dar Ducha, ale również oczyszcza fałszywe wyobrażenia Boga, jakie penitent, jak i spowiednik, może nawet nieintencjonalnie nosić w swoim sercu i umyśle. Bóg nie jest „Bogiem karzącym sędzią”, ani „Bogiem śmierci i destrukcji” ani również „Bogiem księgowym”, ani też „Bogiem wygórowanych osiągnięć” – ale jest Bogiem, Ojcem miłosierdzia.

Streszczenie:

Artykuł naukowy podejmuje zagadnienie Boga Ojca w formule rozgrzeszenia w sakramencie pokuty. Składa się on z trzech głównych części. Pierwsza z nich przedstawia okoliczności powstania obecnej formuły rozgrzania. Druga, teologiczna, prezentuje poruszane zagadnienie w ujęciu paschalnych, personalnym i esencjalnym (*misericordia*, *indulgentia*, *pax*, *remissio peccatorum*, *absolvo*). Trzecia część pedagogiczna ukazuje znaczenie formuły sakramentalnej w tak w życiu szafarza, jak i penitenta, na drodze pedagogii uzdrowienia oraz oczyszczenia z fałszywych wyobrażeń Boga takich jak: „Bóg karzący sędzia”, „Bóg śmierci i destrukcji”, „Bóg księgowy”, „Bóg wygórowanych osiągnięć”. Formuła rozgrzeszenia proklamuje Boga Ojca miłosierdzia i wprowadza w doświadczenie jego zbawczej miłości, formując serce i umysł człowieka.

Słowa kluczowe: Bóg Ojciec miłosierdzia, formuła rozgrzeszenia, odpuszczenie grzechów, wyobrażenie Boga, pedagogia.

Summary:

God the Father in the formula of absolution of the sacrament of penance. From theology to pedagogy

The scientific article addresses the issue of God the Father in the formula of absolution in the sacrament of penance. It consists of three main parts. The first of them,

presents the circumstances of the formulation of the present formula. The second, theological, explores the issue in paschal, personal and essential dimension (*misericordia, indulgentia, pax, remissio peccatorum, absolvo*). The third pedagogical part examines the importance of the sacramental formula in both the life of the minister of sacrament and the penitent, on the way of pedagogy of healing and purification from false perception of God, such as: „The God as a punishing judge”, „The God of death and destruction”, „The God accountant”, „The God of exorbitant achievements”. The formula of absolution proclaims God the Father of Mercy and introduces to the experience of his salvific love, forming the human heart and mind.

Keywords: God the Father of mercy, formula of absolution, remission of sins, perception of the God, pedagogy.

Bibliografia:

Dokumenty Kościoła

1. *Katechizm Kościoła Katolickiego (11 X 1992)*, Wyd. Pallottinum, Poznań 1994.
2. Kongregacja DS. Duchowieństwa, *Dyrektorium Tota Ecclesia. O posłudze i życiu kapłanów (31 I 1994)*, Wyd. Pallottinum, Poznań 2003.
3. Kongregacja DS. Duchowieństwa, *Kapłan sługa Bożego miłosierdzia. Wskazania dla spowiedników i kierowników duchowych (9 III 2011)*, Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej, Warszawa 2011.
4. *Obrzędy Pokuty*, Dostosowane do zwyczajów diecezji polskich, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2019.
5. Papież Benedykt XVI, *Posynodalna adhortacja apostolska Sacramentum caritatis. O Eucharystii, źródle i szczycie życia i misji Kościoła (22 II 2007)*, Wyd. św. Stanisława BM, Kraków 2007.
6. Papież Eugeniusz IV, *Bulla Cantate Domino. Unii z Koptami (4 II 1442)*, [w:] *Dokumenty Soborów Powszechnych (1414–1445)*, Tekst łaciński, grecki, arabski, ormiański, polski, A. Baron – H. Pietras (opr.), Źródła Myśli Teologicznej 30, Wyd. WAM, Kraków 2007, t. 3, s. 570–619.
7. Papież Eugeniusz IV, *Bulla Exultate Deo. Unii z Ormianami (22 XI 1439)*, [w:] *Dokumenty Soborów Powszechnych (1414–1445)*, Tekst łaciński, grecki, arabski, ormiański, polski, A. Baron – H. Pietras (opr.), Źródła Myśli Teologicznej 30, Wyd. WAM, Kraków 2007, t. 3, s. 492–543.
8. Papież Franciszek, *Adhortacja apostolska Evangelii gaudium. O głoszeniu Ewangelii w dzisiejszym świecie (24 XI 2013)*, Wyd. M, Kraków 2013.
9. Papież Franciszek, *Bulla Misericordiae vultus. O nadzwyczajnym jubileuszu miłosierdzia (11 IV 2015)*, Wyd. TUM Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2015.
10. Papież Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska Reconciliatio et paenitentia. O pokucie i pojednaniu (2 XII 1984)*, Wyd. św. Stanisława BM, Warszawa 2007.
11. Papież Jan Paweł II, *Encyklika Dives in misericordia. O Bożym miłosierdziu (30 XI 1980)*, Wyd. Pallottinum, Poznań 1980.
12. Papież Jan Paweł II, *Encyklika Dominum et Vivificantem. O Duchu Świętym w życiu Kościoła i świata (18 V 1986)*, Wyd. Pallottinum, Poznań 1986.
13. *Pismo święte Starego i Nowego Testamentu*, Wyd. Pallottinum, Poznań 2002.
14. *Rituale Romanum Pauli V Pontificis maximi jussu editum aliorumque pontificum cura recognitum atque ad normam Codicis Juris Canonici accommodatum SSMI D. N.*

- PII Papae XII Auctoritate Ordinatum et Auctum*, Editio typica 1952, a cura di M. Sodi – A. Toniolo, Monumenta Liturgica Piana, Città del Vaticano 2008, t. 2.
15. Sobór Trydencki, *Nauka o sakramencie pokuty (25 XI 1551)*, [w:] *Dokumenty Soborów Powszechnych (1511–1870)*, Tekst łaciński i polski, A. Baron – H. Pietras (opr.), Źródła Myśli Teologicznej 33, Wyd. WAM, Kraków 2007, t. 4, s. 483–501.
 16. Sobór Watykański II, *Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Wyd. Pallottinum, Poznań 2002.
- Bibliografia przedmiotowa
1. Alszeghy Z. – Flick M., *Il sacramento della riconciliazione*, Teologia Attualizzata 12A, Marietti, Torino 1976.
 2. Balthasar H. U. von, *Teologia dziejów. Zarys*, Wyd. Znak, Kraków 1996.
 3. Balthasar H. U. von, *Teologia Misterium Paschalnego*, Kraków 2001.
 4. Batut J.-P., *Cierpiący Ojciec? Nowsze sugestie i propozycja H. U. von Balthasara w kwestii cierpienia Boga*, „Communio. Międzynarodowy Przegląd Teologiczny” 140 (2004), s. 46–64.
 5. Busca M., *Verso un nuovo sistema penitenziale? Studio sulla riforma della riconciliazione dei penitenti*, Biblioteca «Ephemerides Liturgicae. Subsidia» 118, CLV – Edizioni Liturgiche, Roma 2002.
 6. Chrost S., *Ojcowie Kościoła a pedagogika. Studium antropologiczne*, Wyd. Difin, Warszawa 2018.
 7. Dziewiecki M., *Odpowiedzialna pomoc wychowawcza*, Radomskie Wydawnictwo Diecezjalne Ave, Radom 1999.
 8. Falsini R., *Penitenza e riconciliazione nella tradizione e nella riforma conciliare. Riflessioni teologiche e proposte celebrative*, Ancora Editrice, Milano 2003.
 9. Finke M., *Pedagogika wiary*, Wyd. Papieski Wydział Teologiczny w Poznaniu, Poznań 1996.
 10. Frielingsdorf K., *Demoniczne obrazy Boga. Nieprawdziwe wyobrażenia Boga, ich powstawanie, rozpoznawanie i przezwyciężanie*, Wyd. WAM, Kraków 1997.
 11. Gilles E., *Teologia trynitarna św. Tomasza z Akwinu*, Wyd. Dominikańskie Studium Filozofii i Teologii, Kraków 2014.
 12. Goyret P., *Powołani, konsekrowani, pośłani. Sakrament kapłaństwa*, Wyd. Księży Marianów, Warszawa 2004.
 13. Granat W., *Dogmatyka katolicka*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 1966, t. 7/2.
 14. Hryniewicz W., *Pedagogia nadziei. Medytacje o Bogu, Kościele i ekumenii*, Warszawa 1997.
 15. Jougan A., *Słownik kościelny łacińsko-polski*, Wyd. Diecezjalne w Sandomierzu, Sandomierz 2013.
 16. Margerie B. de, *Tajemnica odpustów*, Wyd. WAM, Kraków 2008.
 17. Moiola G., *Il quarto sacramento. Note introduttive*, Editore Glossa, Milano 1996.
 18. Pawlina K., *Powołanie kapłańskie AD 2020*, Wydawnictwo Naukowe Collegium Bobolanum, Warszawa 2020.
 19. Rusiecki M., *System chrześcijańskiego wychowania w relacji do innych systemów*, [w:] *Pedagogika katolicka. Zagadnienia zebrane*, A. Rynio (red.), Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej woli, Stalowa Wola 1999, s. 117–140.
 20. Sesboué B., *Jezus Chrystus jedyny Pośrednik. Rzecz o dokupieniu i zbawieniu*, Seria Alfa i Omega 33, W drodze, Poznań 2015, t. 1.

21. Sesboüé B., *Jezus Chrystus jedyny Pośrednik. Rzecz o dokupieniu i zbawieniu*, Seria Alfa i Omega 34, W drodze, Poznań 2016, t. 2.
22. Sesboüé B., *Riconciliati in Cristo*, Universale Teologia 26, Editrice Queriniana, Brescia 1990.
23. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna. O Bogu II*, Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”, London 1977, t. 2.
24. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna. Umiarkowanie*, Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”, London 1963, t. 22.
25. Tremblay R., *Wprowadzenie ogólne*, [w:] *Synowie w Synu. Teologia moralna fundamentalna*, R. Tremblay – S. Zamboni (red.), Wyd. Księży Marianów PROMIC, Warszawa 2009, s. 19–21.
26. Tronina A., *Jahwe – wojownik czy Bóg pokoju*, „Ethos” 18 (2005), nr 3–4, s. 193–209.
27. Zarzycki S.T., *„Gniew” Boga według św. Tomasza z Akwinu*, „Verbum Vitae. Kwartalnik biblijno-teologiczny” 33 (2018), s. 385–421.

Netografia

1. *Biblia Sacra Juxta Vulgatam Clementinam. Editio Electronica*, <https://www.wilbo-urhall.org/pdfs/vulgate.pdf> (15 XI 2022).
2. Papa Francesco, *Discorso ai partecipanti al 31° Corso sul Foro interno promosso dalla Penitenzieria Apostolica* (Aula Paolo VI, 12 III 2021),
3. https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2021/march/documents/papa-francesco_20210312_corso-forointerno.pdf (15 XI 2022).
4. Papa Francesco, *Discorso di ai partecipanti al Corso promosso dal Tribunale della Penitenzieria Apostolica (Sala Clementina, 12 marzo 2015)*,
5. https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2015/march/documents/papa-francesco_20150312_tribunale-penitenzieria-apostolica.pdf (15 XI 2022).
6. Papa Francesco, *Udienza ai partecipanti al 32 ° Corso sul Foro interno promosso dalla Penitenzieria Apostolica* (Aula Paolo VI, 25 III 2022),
7. <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2022/03/25/0210/00447.pdf> (15 XI 2022).



Jedno z sanktuariów w Stanach Zjednoczonych w stanie New Mexico

Eucharystia źródłem łask dla małżeństwa według Adhortacji Apostolskiej *Sacramentum Caritatis* Benedykta XVI



Ks. mgr Witold Morozowicz – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kapłan Diecezji Kaliskiej, doktorant w Szkole Doktorskiej Nauk Humanistycznych im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, dziedzina nauki teologiczne. Zainteresowania naukowe: teologia duchowości, teologia biblijna, liturgia.

Wstęp

W obliczu wielu trudności, człowiek często zadaje sobie pytanie: „skąd brać siłę do walki? Co powinienem zrobić, aby uporać się z kłopotami?”. Pytania takie mogą rodzić się w głowach małżonków, doświadczających kryzysów. Odpowiedź daje nam Chrystus: „Przyjdźcie do Mnie wszyscy, którzy utrudzeni i obciążeni jesteście, a Ja was pokrzepię” (Mt 11,28). Nasz Pan pragnie nas wspierać w naszym życiu, dodawać potrzebnych sił. „Udział małżonków we Mszy Świętej jest odnowieniem i ponowieniem przymierza małżeńskiego. W odnowionej na ołtarzu tajemnicy miłości Chrystusa do Kościoła małżonkowie odnajdują nieustannie wzór, pomoc i nowe zobowiązania do rozwoju miłości małżeńskiej oraz do usuwania wszystkiego, co tę miłość niszczy lub osłabia”¹. Małżeństwo jest dla większości ludzi drogą, którą Bóg chce prowadzić ich do zbawienia. Wielu ludzi jednak boi się zawrzeć związek małżeński, obserwując, jak wiele z nich się rozpada. Ostatnimi czasy, jesteśmy świadkami coraz większej ilości rozwodów, które zadają bolesne rany wspólnocie Kościoła. W ich wyniku cierpi jednak nie tylko Kościół, małżonkowie, ale także i dzieci². Lekarstwem dla rodzin, poszczególnych małżonków jest Eucharystia, sakrament Bożej miłości. Benedykt XVI w Adhortacji Apostolskiej *Sacramentum Caritatis*³ opisuje między innymi związek Eucharystii z sakramentem małżeństwa, stwierdzając, że „koniecznością naszych czasów jest pogłębienie tego związku”⁴. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie Bożego zamysłu w stosunku do małżeństwa i ukazanie, że dzięki przystępowaniu do sakramentu Eucharystii, człowiek otrzymuje potrzebne łaski do realizacji swojego powołania.

¹ J. Szkodoń, *Zadania Kościoła wobec małżeństw zagrożonych*, „Analecta cracoviensia” 9(1977), s. 337–338.

² E. Sienkiewicz, *Ontyczny wymiar życia ludzkiego jako podstawa jedności i nierozzerwalności małżeństwa*, „Colloquia theologica ottoniana” 1(2016), s. 187.

³ Benedykt XVI, *Adhortacja Apostolska o Eucharystii, źródle i szczycie życia i misji Kościoła Sacramentum Caritatis*, [dalej: *Sacramentum Caritatis*], [w:] Benedykt XVI, *Encykliki i adhortacje Ojca Świętego Benedykta XVI*, Kraków 2019.

⁴ Por. Benedykt XVI, *Sacramentum Caritatis*, 27, s. 299.

1. Małżeństwo na kartach Pisma Świętego

Pan Jezus w dyskusji z faryzeuszami odnośnie nierozzerwalności małżeństwa, odwołuje się do „początku” (zob. Mt 19,3–8; Mk 10,2–9). Początek, o którym Chrystus mówi, jest opisany na kartach Księgi Rodzaju, zanim jeszcze doszło do grzechu pierworodnego, który zaburzył harmonię wprowadzoną przez Boga, a co z tym związane – relacje międzyludzkie. Początek, jak zauważa Czesław Jakubiec, może oznaczać idealną sytuację, zgodną w pełni z Bożym zamysłem⁵. Interesują nas szczególnie dwa teksty: Rdz 1,27 oraz Rdz 2,24. Na ich podstawie można wyciągnąć wiele cennych wniosków, odnośnie Bożego zamysłu wobec małżeństwa.

Fragment Rdz 1,27 ukazuje człowieka, uwzględniając różnicę płci. Uwaga ta staje się zrozumiała w świetle następnego wersetu: „Po czym Bóg im błogosławił, mówiąc do nich: «Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną»” (Rdz 1,28). Zróżnicowanie płciowe ma zapewnić pomnażanie się ludzi, by mogli oni napełnić całą ziemię. Bóg jednocześnie obdarza ich błogosławieństwem, które ma umożliwić im wypełnienie zadania określonego przez Stwórcę⁶.

Człowiek, jak przeczytamy w Księdze Rodzaju, został stworzony na Boży obraz (por. Rdz 1,27). Mężczyzna i kobieta są obrazem Boga, nie tylko ze względu na rozum, czy też dar wolności, ale również, ze względu na powołanie do życia we wspólnocie miłości. Pierwsi rodzice, obdarzając się nawzajem miłością, poprzez relację, jaka ich łączyła, wskazywali na miłość Boga. Jako małżeństwo, odzwierciedlali jedność i miłość, panującą w Trójcy Świętej⁷.

Żona Adama, jak czytamy w Księdze Rodzaju, przychodzi na świat w niecodziennych okolicznościach. Adam zapada w sen, a w tym czasie Bóg bierze z niego żebro i tworzy niewiastę. W hebrajskim tekście zostało użyte słowo *bānā*. Posiada ono konotacje sakralne. Słowem tym określa się kamień węgielny świątyni, który gwarantuje jej stabilność. Autor biblijny opisując stworzenie człowieka, czyni analogię do budowy Bożej świątyni, a tą przecież jest ochrzczony człowiek w myśli świętego Pawła⁸.

Jednym z celów małżeństwa jest zrodzenie, a także wychowanie potomstwa. Bóg w swoim planie stworzenia przewidział i chciał małżeństwa. Jest ono czymś z natury dobrym, wraz ze wszystkim tym, co się na nie składa. W planie rozpowszechniania się życia na ziemi, Bóg używa ludzi, jako swoich pomocników. Nie chodzi tutaj tylko i wyłącznie o pomnożenie ilości ludzi żyjących na ziemi, ale również o to, by jak największa ich ilość mogła oddawać Stwórcy cześć, wielbić Go, a w konsekwencji znaleźć się na wieki w Jego Królestwie⁹.

Drugi opis stworzenia wskazuje również, iż „mężczyzna opuszcza ojca swego i matkę swoją i łączy się ze swoją żoną tak ściśle, że stają się jednym ciałem”. W wyrażeniu tym chodzi o podkreślenie jedności osób, nie tylko w aspekcie fizycznym. Obejmuje

⁵ Por. Jan Paweł II, *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Odkupienie ciała a sakramentalność małżeństwa*, Watykan 1986, s. 9–10; Cz. Jakubiec, *Pradzieje biblijne. Teologia Genesis 1–11*, Poznań 1968, s. 15–16.

⁶ Por. R. Clifford, *Księga Rodzaju*, [w:] R. Brown, J. Fitzmyer, R. Murphy, *Katolicki komentarz biblijny*, tł. zbiorowe, Warszawa 2021, s. 16; J. Lemański, *Księga Rodzaju rozdziały 1–11. Wstęp. Przekład z oryginału. Komentarz, t. 1, cz. 1*, Częstochowa 2005, s. 168–170; Cz. Jakubiec, dz. cyt., s. 25–26.

⁷ Por. Jan Paweł II, *List Apostolski Mulieris dignitatem*, Wrocław 2004, 7, s. 23–27 [dalej: *Mulieris dignitatem*].

⁸ Por. E. Sienkiewicz, art. cyt., s. 192–194.

⁹ Por. Pius XI, *Encyklika Casti Connubi. O małżeństwie chrześcijańskim*, Warszawa 2001, s. 9–10; M. Czajkowski, *Biblia dziś odczytana*, Warszawa 1988, s. 29.

ono całokształt ludzkiej egzystencji, ukazuje jaka więź powinna zadzierzgnąć się pomiędzy mężczyzną a kobietą w ich nowej rodzinie, którą tworzą. Wypowiedź ta potępia poligamię, a także wszelką praktykę rozwodów, tak popularną w dzisiejszych czasach. Do powyższego cytatu odwołuje Pan Jezus, nauczając o nierozzerwalności małżeństwa (Mt 19,3–10)¹⁰.

Faryzeusze przystępują do Chrystusa, aby wystawić Go na próbę, zakwestionować Jego naukę, ośmieszyć Go. Próbują tego dokonać pytając o małżeństwo i możliwość oddalenia żony. Chrystus odpowiadając, odwołuje się do początku, proponuje spojrzenie nie antropocentryczne, lecz teocentryczne. Bóg od początku zamierzył jedność pomiędzy mężem i żoną. Rozwody sprzeciwiają się Bożemu zamysłowi w stosunku do małżeństwa, ponieważ uderzają w Jego zamiśl odnośnie małżeństwa. Nawet odniesienie się do zezwolenia, które udzielił Mojżesz odnośnie rozwodów, nie stanowi dostatecznego argumentu, by dopuścić rozwody. Mojżesz udzielił zezwolenia tylko ze względu na zatwardiałość serc ludzi, która była wielokrotnie ganiona przez późniejszych proroków¹¹.

Również święty Paweł odwołuje się do fragmentu z Księgi Rodzaju (Rdz 2,24), opisując miłość Chrystusa do Kościoła. Zostaje ona przedstawiona w kontekście miłości małżeńskiej. Małżonkowie dzięki wzajemnej miłości, przyczyniają się do wzajemnego wzrostu, troszczą się o siebie jako o swoje najwyższe dobro, w końcu owocem ich wzajemnej miłości jest nowe życie – dziecko. Kochając, przekazując życie, poświęcając się jedno dla drugiego, małżonkowie ukazują tajemnicę miłości Bożej. Stwórca wielokrotnie na kartach Pisma Świętego występuje w roli Oblubieńca, Małżonka (Iz 50; Ez 16; Oz 1–3)¹².

List do Efezjan ukazuje miłość małżeńską w tym celu, by wyeksponować bezwarunkową miłość Chrystusa do Kościoła. Miłość ta nie lęka się oddać własnego życia za drugą osobę, nie stroni przed poświęceniem i trudem, byleby tylko drugiej stronie przynieść pożytek. Małżeństwo przeżywane po katolicku zdolne jest objawić światu miłość Chrystusa do ludzi. Prowadzi także męża i żonę do zbawienia. Dziecko, które przychodzi na świat może wzrastać z przekonaniem o miłości Boga do człowieka, który kocha przynajmniej w takim stopniu, w jakim kochają się rodzice¹³.

Niestety, tak rozumiane małżeństwo dziś spotyka się z niezrozumieniem, licznymi atakami. Coraz częściej podnoszone są głosy o niemożliwości wytrwania w jedności aż do śmierci, w wypadku rozwodu całkowicie zapomina się o działaniu Bożej łaski, która będzie wspomagała małżonka trwającego w wierności. Katolicy muszą się zmagać z licznymi trudnościami wynikającymi nie tylko z ich własnej słabości, ale również z presji, jaką wywiera na nich świat. Dzisiejsze czasy nie ułatwiają wytrwania w miłości małżeńskiej¹⁴. Paweł VI zauważył: „miłość małżeńska najlepiej objawia nam swą prawdziwą naturę i godność dopiero wtedy, gdy rozważymy, że początek swój czerpie

¹⁰ Por. A. Piwowar, *Antropologia*, [w:] *Teologia Starego Testamentu. Tom I. Teologia Pięcioksięgu*, red. M. Rosik, Wrocław 2011, s. 47–56.

¹¹ Por. A. Paciorek, *Ewangelia według świętego Mateusza rozdziały 14–28. Wstęp. Przekład z oryginału. Komentarz, t. 1, cz. II*, s. 247–253.

¹² Por. F. Manzi, *Listy świętego Pawła. Wprowadzenie*, tł. P. Gryziec, Kraków 2021, s. 567–569.

¹³ Por. tamże, s. 571–572.

¹⁴ Na temat ataków na instytucję małżeństwa w historii i obecnie zob.: A. Drożdż, *Dzisiejsze ataki na małżeństwo i rodzinę*, „Śląskie Studia Teologiczno-Historyczne” 1(2016), s. 113–133;

ona – jakby z najwyższego źródła – z Boga, który jest Miłością i Ojcem”¹⁵. Konieczna jest łączność z Bogiem, aby małżeństwo nie tylko mogło się ostać, ale również jaśnieć pełnią swojego blasku.

2. Łaski płynące z Eucharystii

Ojciec święty Pius XII w encyklice *Mediator Dei* stwierdza: „Chrystus na Kalwarii założył oczyszczającą i zbawienną sadzawkę, którą napełnił swoją krwią przelaną: ludzie o ile się nie zanurzą w jej falach i nie obmyją w niej swoich zmasz grzechowych, nie będą mogli nigdy dostąpić ani oczyszczenia, ani zbawienia. Aby więc Krew Baranka mogła wybielić poszczególnych grzeszników, trzeba wspólnego wysiłku wiernych. Aczkolwiek bowiem mówiąc ogólnie Chrystus pojednał z Ojcem cały rodzaj ludzki przez swą śmierć krzyżową, jednakowoż chciał, aby do Jego krzyża wszyscy się zbliżali doprowadzeni przez Sakramenty, a zwłaszcza przez Ofiarę Eucharystii, aby uzyskać zbawienne owoce przezeń na krzyżu zrodzone”¹⁶.

Eucharystia jest darem, w którym Bóg objawia swą nieskończoną miłość ku człowiekowi, udzielając mu jednocześnie swojego życia. Boże życie polega na doskonałej wspólnocie miłości, pomiędzy trzema Osobami Bożymi. Osiągnięcie takiej miłości przez człowieka o własnych siłach jest niemożliwe, dlatego też Bóg wychodzi mu naprzeciw w sakramencie Eucharystii¹⁷.

Rodzina w Bożym zamyśle ma stanowić „głębką wspólnotę życia i miłości”¹⁸. Jej zadania ukonstytuowane są przez miłość – rodzina ma jej strzec, objawiać i przekazywać¹⁹. Trzeba zaznaczyć, że w żadnym razie nie chodzi tu o miłość do jakiej zdolny jest człowiek, czyli o miłość przyrodzoną, lecz o miłość nadprzyrodzoną, jaka występuje pomiędzy poszczególnymi Osobami Trójcy. Stąd też konieczność zaczerpnięcia jej u samego Źródła.

Zgodnie z orzeczeniem Soboru Florenckiego: „skutkiem tego sakramentu, który dokonuje się w duszy godnie przyjmującego, jest zjednoczenie człowieka z Chrystusem. A ponieważ przez łaskę człowiek zostaje włączony w Chrystusa i jednoczy się z Jego członkami, stąd wynika, że przez ten sakrament u godnie przyjmujących wzrasta łaska. Wszystkie skutki, jakie materialny pokarm i napój wywołują w życiu cielesnym: odżywianie, wzrost, odnowę i przyjemność – ten sakrament dokonuje w odniesieniu do życia duchowego. W tym sakramencie (...), odnawiamy wdzięczną pamięć naszego Zbawiciela, odrywamy się od zła, umacniamy w dobru i doznajemy wzrostu w cnotach i łaskach”²⁰.

Wraz ze wzrostem jedności z Chrystusem, wzrasta jedność wiernych między sobą. Święty Paweł Apostoł w Pierwszym Liście do Koryntian napisał: „Ponieważ jeden jest chleb, przeto my, liczni, tworzymy jedno Ciało. Wszyscy bowiem bierzemy

¹⁵ Paweł VI, *Encyklika Humanae Vitae. O Zasadach moralnych w dziedzinie przekazywania życia ludzkiego*, 8, Wrocław 1990, s. 9.

¹⁶ Pius XII, *Encyklika Mediator Dei*, Warszawa 1996, 27, s. 42–43.

¹⁷ Por. Benedykt XVI, *Sacramentum Caritatis*, 8, s. 276.

¹⁸ Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, 48, [w:] Sobór Watykański II. Konstytucje. Dekrety. Deklaracje, Poznań 2008, s. 898.

¹⁹ Por. Jan Paweł II, *Adhortacja Apostolska Familiaris consortio*, Wrocław 1993, 17, s. 31 [dalej: *Familiaris consortio*].

²⁰ *Bulla unii z Ormianami (Exultate Deo)*, 16d, [w:] *Dokumenty Soborów Powszechnych*, red. A. Baron, H. Pietras, t. 3., Kraków 2004, s. 518–519.

z tego samego chleba” (1 Kor 10,17). Określenie, którego używa Apostoł Narodów, wskazuje na łączność wszystkich wierzących biorących udział w Eucharystii. Dzięki przyjmowaniu jednego Chleba, między wierzącymi umacnia się rzeczywista, nie symboliczna jedność²¹.

Uczestnictwo w Ofierze eucharystycznej umacnia naszą więź z Panem, coraz bardziej wszczepia w Niego. Jednocząc się z Nim, coraz bardziej otwieramy się na drugiego człowieka, na jego potrzeby, problemy. Uczymy się je dostrzegać i przychodzić drugiemu z pomocą. Eucharystia nie tylko łączy nas z Chrystusem, ale powoduje także, iż komunია pomiędzy braćmi i siostrami w wierze staje się coraz głębsza. Oczywiście jest zatem, że uczestnictwo w Eucharystii powoduje zacieśnianie więzów pomiędzy małżonkami²².

Święty Paweł, mówiąc o Eucharystii, stwierdza „jeden jest chleb” (1 Kor 10,17). Eucharystia to pokarm dany duszy i wywołuje podobne skutki, jak pokarm cieleśny. Spożywając pożywienie, stajemy się silniejsi, uzyskujemy potrzebną energię, przemieniamy go w siebie. To, co mocniejsze przemienia w siebie to, co jest słabsze. W wypadku Komunii Świętej mocniejszą Osobą jest oczywiście Jezus Chrystus i to On przemienia nas w Siebie. Dzięki częstemu i godnemu przyjmowaniu Komunii Świętej zaczynamy myśleć jak Chrystus, pojawiają się w nas te same dążenia i pragnienia, wzrasta w nas miłość²³.

Święty Paweł zauważa: „żywjąc prawdziwie w miłości sprawmy, by wszystko rośło ku Temu, który jest Głową – ku Chrystusowi. Z Niego całe Ciało – zespalane i utrzymywane w łączności dzięki całej więzi umacniającej każdy z członków stosownie do jego miary – przyczynia sobie wzrostu dla budowania siebie w miłości”. Przyjmowanie Komunii Świętej powoduje nie tylko umocnienie jedności pomiędzy poszczególnymi członkami Ciała Chrystusowego, ale również wzrost Mistycznego Ciała. Im owocniej będziemy przystępować do Komunii Świętej, im żarliwiej będziemy ją przyjmować, tym bardziej będzie doskonałe nasze życie duchowe, które, jak zauważa święty Paweł, ściśle związane jest z miłością (zob. 1 Kor 13)²⁴. Każdy katolik powinien na wzór pierwszych chrześcijan, znajdować moc do doskonałego życia w Eucharystii²⁵.

Eucharystia jest dla nas również szkołą, w której uczymy się realizować przykazanie dane nam przez Pana w czasie Ostatniej Wieczerzy: „Przykazanie nowe daję wam, abyście się wzajemnie miłowali tak, jak Ja was umiłowałem” (J 13,34). Miłość Pana Jezusa polegała na oddaniu swojego życia za przyjaciół swoich (por. J 15,13). Przyjmując Komunię Świętą powinniśmy naśladować naszego Mistrza, w dawaniu siebie innym, oddawaniu swojego życia. Sakrament ten daje nam siłę do tego, by oddać wszystkie swoje siły, czas, zdolności, zdrowie a nawet życie bliźniemu²⁶.

²¹ Por. G. Montague, *Pierwszy List do Koryntian. Katolicki komentarz do Pisma Świętego*, tł. E. Litak, Poznań 2021, s. 201.

²² Por. Jan Paweł II, *Encyklika Ecclesia de Eucharistia*, Kraków 2003, 24, s. 35–36.

²³ Por. M. Sieniatycki, *Zarys dogmatyki katolickiej. O sakramentach i rzeczach ostatecznych*, t. IV, Kraków 1931, s. 226.

²⁴ Odnośnie przygotowania się do jak najowocniejszego przyjmowania Komunii Świętej zob. W. Morozowicz, *Wpływ Eucharystii na życie katolika na podstawie „Trzech okresów życia wewnętrznego” Reginalda Garrigou-Lagrange’a*, [w:] Obecność „sacrum” i „profanum” w liturgii Kościoła – korzyści i zagrożenia, red. D. Kwiatkowski, *Colloquia Disputationes*, t. 53, Poznań 2020, s. 235–245.

²⁵ Por. R. Garrigou-Lagrange, *Trzy okresy życia wewnętrznego*, tłum. T. Landy, Niepokalanów 1998, s. 622–623.

²⁶ Por. tamże, s. 624–625.

3. Msza Święta fundamentem rodziny chrześcijańskiej

Eucharystia jako sakrament miłości, wiąże się ściśle z małżeństwem. Podkreślał to wielokrotnie święty Jan Paweł II i wzywał, by związek ten został jak najbardziej pogłębiony²⁷. Benedykt XVI w Adhortacji Apostolskiej *Sacramentum caritatis* rozwijając myśli podane przez swojego poprzednika, ukazuje wzajemne powiązania obu sakramentów.

W pierwszym rzędzie wskazuje na fakt, iż nie można oddzielać małżeństwa od Eucharystii, ponieważ przyczynia się ona do umocnienia jedności i nierozzerwalności pomiędzy mężem i żoną. Odwołując się do Listu świętego Pawła do Efezjan, ukazuje wzajemne powiązania wężła małżeńskiego z relacją Chrystusa do Jego Kościoła. Poprzez wyrażenie zgody małżeńskiej mężczyzna i kobieta zawiązują wspólnotę życia i miłości. W teologii świętego Pawła miłość łącząca małżonków ukazuje miłość Pana Jezusa do Jego Oblubienicy, którą jest wspólnota Kościoła. Punktem kulminacyjnym tej miłości jest tajemnica Krzyża, która przecież jest uobecniata w czasie Najświętszej Ofiary²⁸.

Święty Tomasz w „Sumie Teologicznej” zauważa, iż w człowieku powodem naszej miłości powinno być jego bycie w Bogu, powinniśmy kochać w drugim to, co z Boga w nim jest. Aby zatem jedność między małżonkami była jak najściślejsza, aby małżeństwo było udane, zarówno mąż, jak i żona powinni jak najbardziej upodabniać się do Chrystusa, nabywać Jego cnoty. Łaski do tego potrzebne płyną z Ofiary Mszy Świętej, to ona jest źródłem, z którego należy czerpać²⁹.

Więź łącząca Chrystusa z Kościołem jest nierozzerwalna, oparta na wierności i wyłączności. Jej sakramentalnym wyrazem jest Eucharystia, która wyraża bezwarunkową i nieodwracalną miłość Boga do człowieka. W obliczu plagi rozwodów i licznych ataków na instytucję małżeństwa, które mają za cel uderzyć w tę uświęconą przez Boga instytucję, koniecznym staje się czerpanie z ołtarza łask potrzebnych do wierności danym przyrzeczeniom. Godnie przyjmowana Komunia Święta przyczynia się do rozwoju miłości. Jest równocześnie wezwaniem do okazywania jej bliźniemu. Chrystus, gromadząc wiernych na wspólnej uczcie ofiarnej, czyni ich wspólnotą miłości, wzywa do strzeżenia jedności i jej pogłębiania. Osoby czerpiące ze wspólnego stołu jeden Chleb, powinni sobie uprzytomnić, że łączy ich miłość Chrystusa. Świądomość ta powinna się przerodzić w konkretne czyny, które zaowocują wzrostem jedności. Zachęty do konkretnej przemiany swojego życia odnajdujemy na kartach Pisma Świętego, chociażby w Liście świętego Jakuba: „Jeżeli bowiem ktoś przysłuchuje się tylko słowu, a nie wypełnia go, podobny jest do człowieka oglądającego w lustrze swe naturalne odbicie. Bo przyjrzał się sobie, odszedł i zaraz zapomniał, jakim był. Kto zaś pilnie rozważa doskonałe Prawo, Prawo wolności, i wytrwa w nim, ten nie jest słuchaczem skłonny do zapominania, ale wykonawcą dzieła; wypełniając je, otrzyma błogosławieństwo” (Jk 1,23–25)³⁰.

Rodzina stanowi podstawową komórkę życia Kościoła, słusznie nazywana jest Kościołem domowym, to w niej przychodzą na świat i wychowywane są dzieci. Z uwagi

²⁷ Zob. Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, 57, s. 102–103; *Mulieris dignitatem*, 26, s. 103–105.

²⁸ Por. Benedykt XVI, *Sacramentum Caritatis*, 27, s. 299–300.

²⁹ Por. Tomasz z Akwinu, *Summa Theologica*, II-II, q. 25, a. 1, ad. 1, Taurini 1922.

³⁰ Por. Benedykt XVI, *Sacramentum caritatis*, 28–29, s. 300–302; S. Olejnik, *Podstawowe ukierunkowanie życia chrześcijańskiego*, Warszawa 1989, s. 49–50.

na ich wychowanie, aby mogło ono odbywać się w jak najlepszych warunkach, niezwykle ważne jest zachowanie jedności i nierozzerwalności małżeństw. Korzeni każdego rozwodu należy doszukiwać się w grzechu. Odnośnie skutków jakie powoduje w nas Komunia Święta, czytamy w Katechizmie Kościoła Katolickiego, że pogłębia ona nasze zjednoczenie z Chrystusem, oddala nas od grzechów, umacnia miłość, zachowuje nas od przyszłych grzechów. Niezwykle ważne w świetle powyższych słów jest to, aby małżonkowie wspólnie przyjmowali Ciało Chrystusa i aby Ono umacniało ich jedność i miłość³¹.

Zakończenie

Wobec wielu wyzwań, które stoją przed dziś przed rodzinami, a także licznych ataków na nie, konieczne staje się korzystanie z pomocy na drodze do nieba, które dał nam Pan Jezus. Wśród nich pierwsze miejsce zajmuje Eucharystia, to ona wzmacnia człowieka, utwierdza go w dobru, chroni od zła. Dzięki niej możliwe staje się wytrwanie w jednym i nierozzerwalnym związku aż do śmierci. To dzięki Eucharystii jesteśmy zdolni do takiej miłości, jaką okazał nam Pan Jezus. Eucharystia umacnia naszą więź z Bogiem, obficie udziela Jego wewnętrznego życia: „Ciało moje jest prawdziwym pokarmem, a Krew moja jest prawdziwym napojem. Kto spożywa moje Ciało i Krew moją pije, trwa we Mnie, a Ja w nim. Jak Mnie posłał żyjący Ojciec, a Ja żyję przez Ojca, tak i ten, kto Mnie spożywa, będzie żył przeze Mnie»” (J 6, 55–57).

Streszczenie:

W pierwszej części artykułu ukazany został zamysł Boga odnośnie małżeństwa. Poddane zostały analizie teksty biblijne opisujące stworzenie człowieka, a także piąty rozdział z Listu świętego Pawła do Efezjan. Następnie przedstawione zostały skutki, jakie wywiera na człowieka Eucharystia i przyjmowanie Komunii Świętej. W ostatniej części, nawiązując do adhortacji Ojca Świętego Benedykta XVI *Sacramentum Caritatis*, ukazany został związek sakramentu Eucharystii z małżeństwem. Eucharystia jest sakramentem, który umacnia jedność i nierozzerwalność pomiędzy mężem a żoną, stanowi ona również źródło łask potrzebnych do życia w miłości.

Słowa kluczowe: Eucharystia, Benedykt XVI, Małżeństwo, Komunia Święta

Summary:

The Eucharist as a source of graces for marriage according to the Apostolic Exhortation Sacramentum Caritatis Benedict XVI

The first part of the article presents God's plan for marriage. The biblical texts describing the creation of man were analyzed, as well as the fifth chapter of the Letter of Saint Paul to the Ephesians. Then, the effects of the Eucharist and the reception of Holy Communion are presented. In the last part, referring to the exhortation of the Holy Father Benedict XVI *Sacramentum Caritatis*, the relationship between the Eucharist and marriage is shown. The Eucharist is a sacrament that strengthens the unity and indissolubility between husband and wife, it is also a source of the graces needed to live in love.

Keywords: Eucharist, Benedict XVI, Marriage, Holy Communion

³¹ Por. Benedykt XVI, *Sacramentum caritatis*, 27–29, s. 299–303; *Katechizm Kościoła Katolickiego*, 1391–1397, Poznań 2002, s. 341–343.

Bibliografia:

1. Benedykt XVI, *Adhortacja Apostolska o Eucharystii, źródle i szczyt życia i misji Kościoła Sacramentum Caritatis*, Kraków 2019.
2. Bulla unii z Ormianami *Exultate Deo*, [w:] *Dokumenty Soborów Powszechnych*, red. A. Baron, H. Pietras, t. 3, Kraków 2004.
3. Clifford R., *Księga Rodzaju*, [w:] R. Brown, J. Fitzmyer, R. Murphy, *Katolicki komentarz biblijny*, tł. zbiorowe, Warszawa 2021
4. Czajkowski M., *Biblia dziś odczytana*, Warszawa 1988.
5. Drożdż A., *Dzisiejsze ataki na małżeństwo i rodzinę*, „Śląskie Studia Teologiczno-Historyczne” 1(2016), s. 113–133.
6. Garrigou-Lagrange R., *Trzy okresy życia wewnętrznego*, tłum. T. Landy, Niepokalanów 1998.
7. Jakubiec Cz., *Pradzieje biblijne. Teologia Genesis 1–11*, Poznań 1968.
8. Jan Paweł II, *Adhortacja Apostolska Familiaris consortio*, Wrocław 1993.
9. Jan Paweł II, *Encyklika Ecclesia de Eucharistia*, Kraków 2003.
10. Jan Paweł II, *List Apostolski Mulieris dignitatem*, Wrocław 2004.
11. Jan Paweł II, *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Odkupienie ciała a sakramentalność małżeństwa*, Watykan 1986.
12. *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 2002.
13. Lemański J., *Księga Rodzaju rozdziały 1–11. Wstęp. Przekład z oryginału. Komentarz, t. 1, cz. 1*, Częstochowa 2005.
14. Manzi F., *Listy świętego Pawła. Wprowadzenie*, tł. P. Gryziec, Kraków 2021.
15. Montague G., *Pierwszy List do Koryntian. Katolicki komentarz do Pisma Świętego*, tł. E. Litak, Poznań 2021.
16. Morozowicz W., *Wpływ Eucharystii na życie katolika na podstawie „Trzech okresów życia wewnętrznego” Reginalda Garrigou-Lagrange’a*, [w:] *Obecność „sacrum” i „profanum” w liturgii Kościoła – korzyści i zagrożenia*, red. D. Kwiatkowski, Colloquia Disputationes, t. 53, Poznań 2020, s. 235–245.
17. Olejnik S., *Podstawowe ukierunkowanie życia chrześcijańskiego*, Warszawa 1989.
18. Paciorek A., *Ewangelia według świętego Mateusza rozdziały 14–28. Wstęp. Przekład z oryginału. Komentarz, t. 1, cz. II*, Częstochowa 2008.
19. Paweł VI, *Encyklika Humanae Vitae. O Zasadach moralnych w dziedzinie przekazywania życia ludzkiego*, Wrocław 1990.
20. Pius XI, *Encyklika Casti Connubi. O małżeństwie chrześcijańskim*, Warszawa 2001.
21. Pius XII, *Encyklika Mediator Dei*, Warszawa 1996.
22. Piwowar A., *Antropologia*, [w:] *Teologia Starego Testamentu. Tom I. Teologia Pięcioksięgi*, red. M. Rosik, Wrocław 2011, s. 47–56.
23. Sieniatycki M., *Zarys dogmatyki katolickiej. O sakramentach i rzeczach ostatecznych*, t. IV, Kraków 1931.
24. Sienkiewicz E., *Ontyczny wymiar życia ludzkiego jako podstawa jedności i nierozzerwalności małżeństwa*, „Colloquia theologica ottoniana” 1(2016), s. 187–204.
25. Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, 48, [w:] Sobór Watykański II. Konstytucje. Dekrety. Deklaracje, Poznań 2008.
26. Szkodoń J., *Zadania Kościoła wobec małżeństw zagrożonych*, „Analecta cracoviensia” 9(1977), s. 327–350.
27. Tomasz z Akwinu, *Summa Theologica*, II-II, Taurini 1922.

Zarządzanie kompetencjami oficera – dowódcy w uczelniach mundurowych w czasie kształcenia akademickiego



Dr Bartosz Sylwestrzak – AWL imienia generała Tadeusza Kościuszki we Wrocławiu

Adiunkt na Wydziale Zarządzania w Akademii Wojsk Lądowych imienia generała Tadeusza Kościuszki. Absolwent Wyższej Szkoły Oficerskiej im. gen. T. Kościuszki we Wrocławiu, Akademii Obrony Narodowej i Uniwersytetu Wrocławskiego. W czasie zawodowej służby wojskowej pełnił służbę na stanowiskach dowódczych, sztabowych i dydaktycznych. Autor wielu publikacji z zakresu pedagogiki wojskowej i problematyki bezpieczeństwa międzynarodowego oraz zarządzania zasobami ludzkimi w operacjach. Doktorat obronił w rok 2015 w Akademii Obrony Narodowej w Warszawie.

Wprowadzenie

Poziom bezpieczeństwa międzynarodowego, w szczególności na kontynencie europejskim, specyfika zagrożeń o charakterze militarnym i niemilitarnym¹ oraz wymagania stawiane przed służbami odpowiedzialnymi za bezpieczeństwo obywateli uległo ogromnej zmianie w ostatnim czasie. Żołnierze, funkcjonariusze oraz inne wyspecjalizowane służby² stanęły przed ogromnym wyzwaniem pozyskiwania wysoko wykwalifikowanych kadr, zarówno w obszarze profesjonalizmu wykonywanego zawodu, ale także w zakresie kształcenia kolejnych pokoleń swoich kadr i budowania świadomości wspólnej odpowiedzialności za obywateli, a jednocześnie za suwerenność i nienaruszalność granic państwowych. W tym kontekście istotnym jest, poza oczywistymi aspektami takimi jak poziom wyszkolenia personelu i zaopatrzenia go w najnowocześniejsze środki obrony i ochrony ludności, także przygotowanie żołnierzy i funkcjonariuszy w zakresie szczególnych kompetencji, związanych umiejętnościami budowania więzi ze społecznością, pomocy w wychowywaniu kolejnych pokoleń, kreowania określonych postaw i zachowań wśród obywateli. Warto zatrzymać się w tym miejscu i zwrócić uwagę na pojęcie kompetencji społecznych, o których mówi się w literaturze już od dłuższego czasu, jednak największe zainteresowanie tymi właściwościami przypada na ostatnie lata. W literaturze przedmiotu kompetencje społeczne nie zostały zdefiniowane w sposób jednoznaczny i ogólnie przyjęty. Badacze zajmujący się tym obszarem zadają sobie pytanie, czy są one pewną ogólną umiejętnością społeczną ujawniającą się we wszelkiego rodzaju sytuacjach, czy też obejmują one wiele specyficznych, nieraz nie związanych ze sobą umiejętności. Efektywne funkcjonowanie w relacjach z innymi jest niezbędną umiejętnością szczególnie

¹ Np. agresja Federacji Rosyjskiej na Ukrainę, pandemia Covid-19, kryzys energetyczny i gwałtowna inflacja to przykłady współczesnych zagrożeń w Polsce.

² Autor miał na myśli służby państwowe odpowiedzialne na bezpieczeństwo wewnętrzne, obronność i ratownictwo jak np. Wojsko Polskie, Policję, Państwową Straż Pożarną itp.

w przypadku takich zawodów, w których aktywność zawodowa wymaga stałego obcowania z innymi ludźmi. W znacznej mierze dotyczy to żołnierzy i funkcjonariuszy, czyli członków grup dyspozycyjnych, którzy funkcjonują zarówno w układzie służbowym jako przełożony – podwładny, jak również, a może przede wszystkim, w ciągłej współpracy ze społeczeństwem, jako specyficzna grupa zawodowa³, mająca służyć państwu i jego obywatelom. Szczególną rolę w tym procesie odgrywają uczelnie wojskowe i branżowe, głównie w aspekcie prowadzonych zajęć w ramach kształcenia szkolenia zawodowego, zarówno w odniesieniu do treści jak i formy prowadzonych zajęć. Można by postawić hipotezę, że zwiększenie liczby godzin zajęć praktycznych na wszystkich szczeblach doskonalenia zawodowego w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi i rozwijania kompetencji miękkich przyczyniłyby się do zwiększenia efektywności w wykonywaniu zadań przy wykorzystaniu nabytych kompetencji społecznych.

Inspiracją do podjęcia badań dotyczących identyfikacji kluczowych kompetencji zawodowych niezbędnych w karierze dowódców/oficerów Wojska Polskiego i oficerów/funkcjonariuszy służb porządkowych jest trwający proces profesjonalizacji Sił Zbrojnych i służb bezpieczeństwa wewnętrznego, w szczególności w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi oraz dynamicznie zachodzące zmiany w sferze społecznej, a przede wszystkim zburzenie dotychczasowej architektury bezpieczeństwa europejskiego poprzez działania wojenne realizowane przez Federację Rosyjską. Wybór problematyki jest podyktowany zainteresowaniami dotyczącymi zarządzania zasobami ludzkimi w organizacjach zhierarchizowanych, ich przygotowywaniem do wykonywania zawodu w zmiennym otoczeniu – w zakresie wymagań stawianych żołnierzom i funkcjonariuszom oraz doświadczeniami zawodowymi autora w środowisku służb mundurowych. Dociekania badawcze ukierunkowane zostały na system przygotowywania kadr odnoszący się do zakresu kompetencji społecznych w pracy zawodowej kadry dowódczej oficerów w Siłach Zbrojnych RP, a także istotną ich rolę pełnioną w społeczeństwie, szczególnie wobec zagrożeń o charakterze militarnym na kraje bezpośrednio sąsiadujące lub współpracujące z Polską⁴, ale także na bezpośrednie działania skierowane przeciwko naszemu państwu i jego obywatelom w sferze gospodarczej, społecznej, w cyberprzestrzeni i w przestrzeni informacyjnej. Celem niniejszej publikacji jest m.in. funkcja poznawcza dotycząca sylwetki osobowo – zawodowej oficerów, w zakresie roli pełnionej w społeczeństwie oraz posiadanego poziomu kompetencji społecznych w odniesieniu do dynamicznie zmieniających się wymagań i zagrożeń. Zebrany materiał badawczy dostarczy interesujących wniosków dotyczących przydatności i wagi kompetencji społecznych oficerów Sił Zbrojnych RP w budowaniu silnego, świadomego i wartościowego społeczeństwa w skomplikowanym, podzielonym i niezwykle zmiennym w odniesieniu do zagrożeń świecie. Na tym tle, na podstawie przeprowadzonych badań przy użyciu takich metod i technik badawczych jak analiza literatury, obserwacja bezpośrednia, badania wtórne oraz dedukcja logiczna, zidentyfikowane zostały wnioski, które zostały przedstawione w części końcowej artykułu.

³ Specyfikacja realizacji zadań służbowych przez umundurowanych żołnierzy i funkcjonariuszy polega w tym przypadku na uprawnieniach i obowiązkach wynikających z podstaw prawnych uznających ich za funkcjonariuszy publicznych, co zmienia skutki prawne ich działań oraz skutki zachowań obywateli w trakcie takich interwencji.

⁴ Patrz współczesny przykład Ukrainy, Gruzji, Mołdawii.

1. Pojęcie kompetencji społecznych w literaturze.

Zagadnieniem kompetencji zajmuje się wiele dziedzin naukowych, stąd potrzeba dokonania przeglądu definicji i klasyfikacji pojęcia oraz wskazanie na podstawie literatury przedmiotu stanu badań zawężając zainteresowania badawcze do kompetencji społecznych. Jest to niewątpliwie pojęcie interdyscyplinarne, mające swoje konotacje w wielu dziedzinach nauki. Interesującego podziału kompetencji zawodowych na dwie główne grupy zawierające w swoim zbiorze także kompetencje społeczne możemy znaleźć u Filipowicza:

- **kompetencje bazowe**, w ramach których wymienia:
 - kompetencje poznawcze (elastyczność myślenia, szerokie horyzonty, gotowość do uczenia się, kreatywność),
 - społeczne (relacje z przełożonymi i współpracownikami),
 - osobiste (zaangażowanie, wytrwałość),
- **kompetencje wykonawcze**, czyli:
 - biznesowe – orientacja w biznesie, znajomość branży, diagnozowanie potrzeb klienta, techniki sprzedaży,
 - firmowe – identyfikacja z firmą, nastawienie na klienta, otwartość na zmiany, etyka i wartości, języki obce, sprawność organizacyjna i wiedza zawodowa,
 - menadżerskie – budowanie zespołu, dbałość o podwładnych, delegowanie, motywowanie, odwaga kierownicza, przewodzenie, organizowanie, planowanie, zarządzanie procesami i projektami, myślenie strategiczne i zarządzanie zmianą⁵.

Takie wąskie i pobieżne opisanie kompetencji wynika prawdopodobnie z faktu, iż kompetencje społeczne nie zostały zdefiniowane w sposób jasny i ogólnie przyjęty. Badacze zajmujący się tym obszarem zadają sobie pytanie, czy są one pewną ogólną umiejętnością społeczną ujawniającą się we wszelkiego rodzaju sytuacjach, czy też obejmują one wiele specyficznych, nieraz nie związanych ze sobą umiejętności. Z punktu widzenia rozważań dotyczących efektywności funkcjonowania człowieka w społeczeństwie najużyteczniejsza wydaje się określenie, które przez kompetencje społeczno-emocjonalne rozumie złożone umiejętności warunkujące efektywność regulacji emocjonalnej i radzenia sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych. Z tego wynika, że nie można mówić o jednej ogólnej kompetencji społecznej, lecz o wielu ich rodzajach. Wśród nich należy wymienić m.in.:

1. Umiejętności związane z percepcją społeczną (trafne postrzeganie innych, np. ich przeżyć lub intencji, oraz rozumienie i prawidłowa ocena sytuacji społecznych).
2. Wrażliwość społeczna.
3. Empatia i decentracja interpersonalna.
4. Znajomość reguł społecznych i umiejętność odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych.
5. Umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów interpersonalnych i sterowania sytuacjami społecznymi.
6. Umiejętności warunkujące radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i wymagających asertywności.
7. Efektywna autoprezentacja i umiejętność wpływania na innych.

⁵ G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wyd. Ekonomiczne, Warszawa 2004, s. 19.

8. Umiejętności komunikacyjne.
9. Umiejętności kooperacyjne⁶.

Kompetencje społeczne rozumiane być mogą także jako zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych. W takim rozumieniu są konglomeratem wielu czynników odnoszących się do funkcjonowania jednostki w wymiarze:

1. Poznawczym – „wiem”.
2. Motywacyjno-emocjonalnym – „chcę”.
3. Behawioralnym – „działam”⁷.

Kompetencje społeczne zdefiniowane mogą być też jako procesy, które obejmują:

1. Postrzeganie/rozumienie sytuacji społecznej.
2. Sposób zachowania oraz towarzyszące temu odczucia.
3. Sympatie czy antypatie.

Znajdują one odzwierciedlenie w funkcjonowaniu człowieka poprzez aspekt poznawczy, emocjonalno-motywacyjny oraz społeczny. Jedni upatrują ich istoty w interakcji elementarnych zdolności wykorzystywanych w określonych typach sytuacji, inni opisują je jako zdolność ogólną ujawniającą się w wielu różnych sytuacjach. Określane są więc jako umiejętności specyficzne, zależne od kontekstu, przejawiające się w zachowaniu lub też jako zyskiwanie przez jednostkę w toku treningu społecznego umiejętności złożone, które warunkują efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych.

Kompetencje społeczne rozpatrywane mogą być ponadto w ujęciu statycznym i dynamicznym. Pierwsze z nich zakłada, że umiejętności tworzące kompetencje społeczne są zachowaniami zmierzającymi do nawiązania, podtrzymania i zakończenia relacji międzyludzkich. Podejście dynamiczne natomiast opisuje je jako zachowania celowe, dostosowane do sytuacji, wyuczone i kontrolowane przez jednostkę. Zaznaczyć jednak należy, że obecnie coraz częściej podkreśla się konieczność całościowego ujęcia charakteru kompetencji. Takie ich ujęcie wskazuje, że są one wynikiem całości doświadczeń nabytych przez jednostkę w procesie uspołecznienia, rozwijane są w obu systemach edukacji formalnej i nieformalnej. Dzięki wysokim kompetencjom społecznym jednostki lepiej odnajdują się i efektywniej funkcjonują w wielu różnych sytuacjach społecznych. Zatem kompetencje społeczne stanowią kluczowy element umiejętności życiowych, niezbędnych do właściwego funkcjonowania we współczesnym, dynamicznym świecie, które osiąść powinien każdy z nas, funkcjonujący zarówno w ujęciu społecznym jak i zawodowym.

Interesujące wyniki badań można odnotować u Szulca, Mazurka i Majewskiego⁸ – gdzie przedstawiono, że dowódcy wojskowi (oficerowie) często postrzegani są przez podwładnych jako osoby posiadające kompetencje specjalistyczne i organizatorskie, dążące do rozwoju swoich umiejętności, stanowcze w działaniu, raczej pracowite

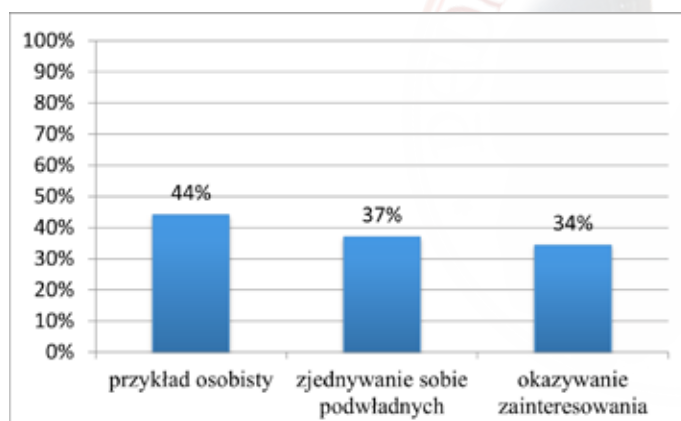
⁶ K. Knopp, *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*, Instytut Psychologii, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, s.2.

⁷ D. Wiszejko-Wierzbicka, *Kompetencje społeczne – rozpoznanie i rozwój*, Projekt Kapitał Ludzki, Warszawa, 2012, s. 5–6.

⁸ B. Szulc, Z. Mazurek, T. Majewski, *Wpływ kompetencji kierowniczych, jako wyznacznika profesjonalizmu, na kariery zawodowe oficerów*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2002, s. 82–86.

i zaangażowane w wykonywanie zadań. Jednak z drugiej strony, podwładni gorzej oceniali swoich przełożonych pod względem umiejętności typowych dla przywódców, a dotyczących osobistego przykładu, zjednywania sobie podwładnych, okazywania zainteresowania podwładnym. Wyniki przytoczonych badań przedstawiono na rysunku nr. 1.

Rys. 1. Ocena przełożonych pod względem ważniejszych umiejętności typowych dla przywódców.



Źródło: Szulc B., Z. Mazurek, T. Majewski, *Wpływ kompetencji kierowniczych, jako wyznacznika profesjonalizmu, na kariery zawodowe oficerów*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2002.

2. Kompetencje społeczne a inteligencja emocjonalne

Inteligencja emocjonalna to jeden z tych determinantów, który odgrywa istotną rolę w życiu człowieka. Wpływa na poprawne zarządzanie własnymi emocjami oraz radzenie sobie z emocjami innych osób, buduje relacje społeczne, wspiera rozwój poznawczy człowieka, tym samym jest nierozzerwalnie związana z zachowaniami społecznymi jednostki. W organizacjach społecznych, gospodarczych, instytucjach państwowych, a nawet ośrodkach oświatowych organizuje się różnorodne warsztaty, treningi oraz kursy, których celem jest kształtowanie oraz rozwój kompetencji tworzących inteligencję emocjonalną, a zatem uczących utrzymywania poprawnych relacji interpersonalnych, efektywnego działania ukierunkowanego na właściwą postawę społeczną⁹. Inteligencja emocjonalna odgrywa zasadnicze znaczenie w osiąganiu wybitnych rezultatów zarówno w pracy zawodowej, niemalże na każdym stanowisku i w każdym wykonywanym zawodzie, jak również niemniej ważne, realizowanie się w rodzinie, grupie społecznej czy działalności stowarzyszeniowej.

⁹ W ostatnim czasie *postawa społeczna* nabrała nowego znaczenia. Podczas pierwszych miesięcy wojny na Ukrainie przyjęto w Polsce według różnych źródeł ponad dwa miliony uchodźców, wobec których znacząca część polskiego społeczeństwa wykazała ogromne wsparcie, nieporównanie większe aniżeli inne kraje europejskie, przy znacznie bardziej ograniczonych możliwościach. Właśnie ten przykład obrazuje w sposób jednoznaczny właściwy wymiar wspomnianej *postawy społecznej*.

Pierwszą definicję inteligencji emocjonalnej podali w 1990 roku Mayer i Salovey. Model zdolnościowy autorstwa Mayera oraz Saloveya definiuje inteligencję emocjonalną jako *umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienie wiedzy emocjonalnej, oraz umiejętność regulowania emocji tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny*¹⁰. Z kolei Bar-On szukając odpowiedzi na pytanie co sprawia, że jedni ludzie odnoszą w życiu większy sukces niż inni, dokonał przeglądu literatury psychologicznej na temat cech osobowości. Na tej podstawie sformułował określenie inteligencji emocjonalnej, która definiowana jest jako *zespół powiązanych ze sobą emocjonalnych i społecznych kompetencji, zdolności i cech determinujących efektywnie rozumienie i wyrażanie siebie, rozumienie innych ludzi i relacje z nimi, a także radzenie sobie z codziennym życiem*¹¹. Autorem innego modelu jest Goleman, który uważa, że inteligencję emocjonalną konstituuje pięć następujących umiejętności: motywacja i wytrwałość w dążeniu do zamierzonego celu, umiejętność opanowania własnych popędów oraz odłożenie ich zaspokojenia na później, regulowanie nastroju i niepoddawanie się zmartwieniom, które upośledzają zdolność myślenia, wczuwanie się w nastroje innych osób. Goleman łączy inteligencję emocjonalną z cechami osobowości oraz charakterem człowieka¹².

Wymierną umiejętnością wywodzącą się z inteligencji emocjonalnej jest kompetencja emocjonalna, poszerzająca niejako dyskusję na temat kompetencji zawodowych. Jak pisze Goleman, umiejętności wchodzące w skład kompetencji emocjonalnych przyczyniają się do odnoszenia sukcesu w pracy zawodowej. Zaliczyć do nich można pięć poniższych składowych:

- 1) samoświadomość – wiedza o własnych stanach wewnętrznych, preferencjach, możliwościach i intuicyjnych ocenach, realistyczna ocena własnych zdolności oraz uzasadniona wiara we własne możliwości,
- 2) samoregulacja – panowanie nad własnymi stanami wewnętrznymi, impulsami, możliwościami.
- 3) motywacja – skłonności emocjonalne, które prowadzą do nowych celów lub ułatwiają ich osiągnięcie,
- 4) empatia – uświadamianie sobie uczuć, potrzeb i niepokojów innych osób, umiejętność spojrzenia na sprawę z punktu widzenia drugiej osoby.
- 5) umiejętności społeczne – umiejętność wzbudzania u innych pożądanych reakcji oraz umiejętność panowania nad własnymi emocjami w kontaktach interpersonalnych¹³.

W wyniku rozważań badaczy powstały różne koncepcje określające modele kompetencji społecznych w ścisłym powiązaniu z inteligencją emocjonalną człowieka. W najprostszym ujęciu można założyć, że umiejętności społeczne współtworzą wraz z inteligencją emocjonalną szeroko rozumiane kompetencje społeczne – rysunek nr 2.

¹⁰ P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1999, s. 34

¹¹ M. Śmieja, J. Orzechowski: *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. PWN, Warszawa 2008, s. 22.

¹² D. Goleman. *Inteligencja emocjonalna. Media Rodzina*, Poznań 2007, s. 81.

¹³ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1999, s. 38–39.

Rys. 1. Kompetencje społeczne zawierające obszary inteligencji emocjonalnej i umiejętności społecznych.



Źródło: Ciekankowski Z, Załoga W., *Kompetencje społeczne kadry kierowniczej w organizacji zhierarchizowanej*, Wojskowa Akademia Techniczna, Warszawa, 2020.

W bliskiej odległości porusza się Greenspan, który zaproponował model kompetencji społecznych, przyjmując trójczynnиковą strukturę, w skład której wchodzi: temperament, charakter i inteligencja społeczna¹⁴.

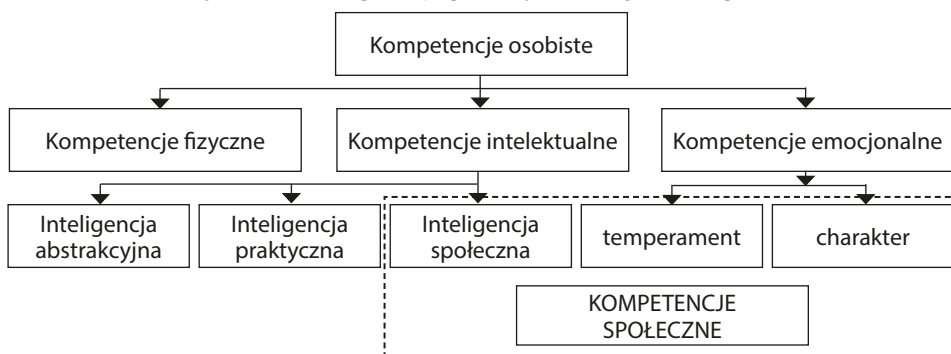
W tym modelu temperament odpowiada za poziom aktywności i dynamizm zachowań człowieka podczas jego aktywności życiowych. Stanowi podstawę psychologicznych i autonomicznych reakcji na bodźce i sytuacje społeczne. Obejmuje takie elementy jak refleksyjność/impulsywność oraz zrównoważenie/pobudliwość¹⁵.

Z kolei charakter jest definiowany jako podstawa reakcji moralnych na bodźce i sytuacje społeczne. Odpowiada on za zdolność do skupienia się nad różnymi zadaniami i radzenie sobie ze stresem. Obejmuje takie wymiary jak:

- społeczną aktywność-bierność,
- usposobienie miłe-nie miłe.

Inteligencja społeczna w tym ujęciu pozwala zrozumieć zasady zachowania innych uczestników życia podczas realizowania zadań oraz dostosować własne zachowania w taki sposób, aby zapewnić sobie maksymalne powodzenie w realizacji celów organizacji. Jest to zdaniem Greenspana zdolność jednostki do rozumienia drugiego człowieka, zachodzących zdarzeń społecznych i procesów wyznaczających kierunek tych zdarzeń. Strukturę modelu kompetencji społecznych według Greenspana przedstawiono na rysunku nr. 3.

Rys. 2. Model kompetencji społecznych według S. Greenspana.



Źródło: Pilecka W., Pilecki J., *Model kompetencji społecznych w ujęciu Greenspana*, w: Pańczyk J., *Roczniki pedagogiki specjalnej*, tom 1, wyd. WSPS, Warszawa 1990.

¹⁴ Z. Ciekankowski, W. Załoga, *Kompetencje społeczne kadry kierowniczej w organizacji zhierarchizowanej*, Wojskowa Akademia Techniczna, Warszawa 2020, s. 20.

¹⁵ W. Pilecka, J. Pilecki, *Model kompetencji społecznych w ujęciu Greenspana*, [w:] Pańczyk J., *Roczniki pedagogiki specjalnej*, tom 1, wyd. WSPS, Warszawa 1990, s. 60–67.

Dostępne badania naukowe jednoznacznie wskazują na fakt, że inteligencja emocjonalna i wynikające z niej umiejętności oraz zachowania mają pozytywny wpływ na funkcjonowanie człowieka w otoczeniu. Powołując się na badania empiryczne inteligencji emocjonalnej, Matczak i Knopp piszą, że osoby mające wyższe zdolności emocjonalne lepiej sobie radzą w codziennym życiu i częściej odnoszą sukcesy, są także efektywniejszymi liderami, a także lepiej radzą sobie podczas rozmów kwalifikacyjnych¹⁶. Przełożeni i współpracownicy oczekują od pracowników przede wszystkim umiejętności interpersonalnych, umiejętności pracy w zespole oraz zdolności pracy pod presją czasu, motywacji do pracy, samoorganizacji. Na współczesnym rynku pracy kompetencje emocjonalne stają się niezwykle cennym kapitałem¹⁷. Identyfikowanie i rozwój poszczególnych kompetencji i zdolności składających się na inteligencję emocjonalną może przynosić wiele korzyści współczesnym organizacjom i pracownikom, którzy je tworzą. Dzięki inwestowaniu w rozwój kompetencji emocjonalnych możliwe staje się zachowanie prawidłowych relacji interpersonalnych między współpracownikami, osiąganie wysokiej efektywności pracy, kształtowanie pożądanego na danym stanowisku zachowań. Współczesne organizacje starają się rozwijać swoją inteligencję emocjonalną. Inteligencja emocjonalna organizacji oznacza taki sposób zarządzania organizacją, w którym proces porozumiewania się oraz relacje interpersonalne przyczyniają się do jej sprawnego i efektywnego działania oraz rozwiązywania problemów. Zespołowa inteligencja emocjonalna danej organizacji definiuje, w jakim stopniu wykorzystuje ona kapitał intelektualny swoich pracowników. Basińska, Jaskólska, Piórowski prowadzili badania wśród żołnierzy, których celem było ukazanie zależności pomiędzy inteligencją emocjonalną a typami zachowań i przeżyć w pracy. Badania potwierdziły ten związek. Żołnierze o wysokiej inteligencji emocjonalnej to osoby o wysokich ambicjach zawodowych, zadowolone z pracy, które mają umiejętności radzenia sobie z niepowodzeniami w pracy, natomiast żołnierze o niskiej inteligencji emocjonalnej częściej narażeni są na pojawienie się w ich życiu syndromu wypalenia zawodowego¹⁸. Z kolei Wosek udowodniła, że środowisko pracy oraz realizacja zadań związanych z pełnieniem określonej roli zawodowej mogą przyczyniać się do rozwoju inteligencji emocjonalnej. Przeprowadziła badania empiryczne wśród pracowników sklepów lotniska w Warszawie. Ze względu na specyfikę wykonywanego zawodu mają oni bezpośredni kontakt z klientem, narażeni są na występowanie różnych sytuacji, w których czynnik emocjonalny występuje stosunkowo często. Jak wynika z przeprowadzonych badań, osoby, które przeszły trening społeczny dotyczący pełnienia roli sprzedawcy oraz osoby z większym stażem zawodowym wykazują większą inteligencję emocjonalną¹⁹. Dostępne i zebrane badania empiryczne wskazują na pozytywny wpływ inteligencji emocjonalnej na funkcjonowanie w pracy zawodowej.

¹⁶ A. Matczak, K. Knopp, *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Liberi Libri, Warszawa 2013, s. 93.

¹⁷ Zmienność rynku pracy powodowana ciągłymi zaburzeniami takimi jak pandemia Covid-19, gwałtowną inflacją, przerwaniem łańcuchów dostaw ukierunkowują pracodawców na poszukiwanie pracowników posiadających konkretne kompetencje jak m. in. Zdolność do adaptacji w zmiennych warunkach pracy, kompetencje cyfrowe, zarządzanie sobą itd. (A. Sus, B. Sylwestrzak, *Evolution of the Labor Market and Competency Requirements*, European Research Studies Journal, Vol. 24, Issue 1, 2021, pp. 494–506).

¹⁸ M. A. Basińska, J. Jaskólska, K. Piórowski, *Inteligencja emocjonalna a typy zachowań i przeżyć w pracy w grupie żołnierzy zawodowych*, Polskie Forum Psychologiczne, t. 12, nr 1, 2007, s. 83–90.

¹⁹ A. Matczak, K. A. Knopp, op. cit., s. 97–98.

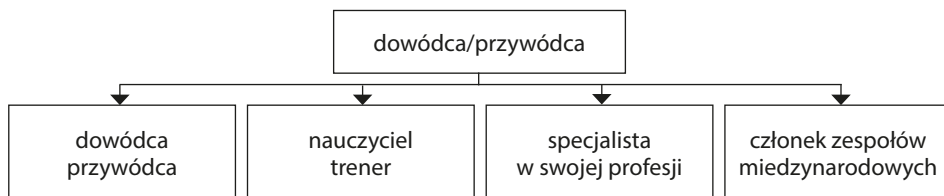
3. Jakie umiejętności społeczne rozwijać i doskonalić wśród kandydatów na oficerów WP i funkcjonariuszy służb mundurowych?

Oficer jako dowódca, a jednocześnie wychowawca, ojciec czy matka w rodzinie oraz obywatel w społeczeństwie, powinien być profesjonalistą w swoim zawodzie, a zarazem wzorem obywatela – w związku z tym posiadać takie kompetencje, które pozwolą mu na skuteczne funkcjonowanie zarówno w warunkach pokoju, zagrożeń, jak i wojny. W warunkach stabilizacji i pokoju²⁰ powinien on być przygotowany do profesjonalnego szkolenia podległych mu żołnierzy czy funkcjonariuszy i sukcesywnego doskonalenia ich w swoim „rzemiośle”. Niezwykle istotnym jest, aby jednocześnie kształtował w społeczeństwie, a szczególnie jego młodszej części działania propaństwowe i proobronne, wypełniając równocześnie funkcje rodzinne. W warunkach zagrożenia dla suwerenności państwa (różnego rodzaju zagrożeń) – powinien wykazać się nie tylko ww. cechami, ale także szybkością reagowania na określone, nawet ekstremalne sytuacje, które wymagają od niego doskonałego „zmysłu organizacyjnego”, wyobraźni, a także intuicji. Natomiast w czasie wojny (oraz różnego rodzaju konfliktów) – powinien łączyć ww. walory, gdyż wówczas nie może on popełnić „żadnego błędu”, od tego zależeć będzie nie tylko życie jego i jego podwładnych, ale przede wszystkim rozwój dalszych sytuacji, które mogą zmienić rozwój wydarzeń w niekorzystnym kierunku. Takie wydają się być oczekiwania społeczeństwa.

Niewątpliwie zarówno w obszarze zawodowym jak i społecznym powinien więc wyróżniać się cechami przywódcy. To zawsze miało kluczowe znaczenie w osiąganiu sukcesu. Dla większości ludzi obrazem wzorowego przywódcy był zawsze dowódca wojskowy.

Obecny model kształtowania sylwetki osobowej przyszłego oficera jak i funkcjonariusza, który opiera się na czterech podstawowych filarach przedstawiono na rysunku nr. 4.

Rys. 4. Filary przygotowania zawodowego przyszłego dowódcy w zakresie kompetencji społecznych.



Źródło: opracowanie własne na podstawie doświadczeń i analizy programów kształcenia w polskich uczelniach mundurowych.

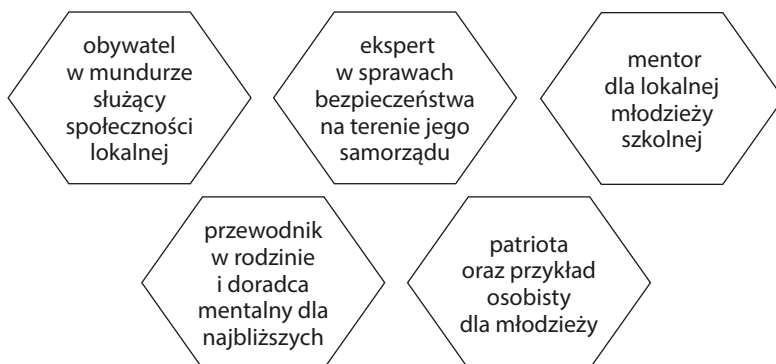
Jednakże wymienione filary wypełniają tylko jedną płaszczyznę jego działalności: płaszczyznę zawodową. Takie postrzeganie kształcenia zawodowego oficera lub funkcjonariusza jest niepełne i pozbawione obszarów rozwijania niezbędnych funkcji społecznych. Poza przedstawionym obszarem przygotowania zawodowego znajduje się płaszczyzna społeczna, w tym sfera rodzinna, lokalna i kulturowa. Zatem na proces przygotowania oficerów²¹ należy patrzeć z perspektywy *holizmu*, czyli ujmować go

²⁰ Przez pojęcie *stabilizacji* autor przyjmuje stan pokoju w wymiarze globalnym i regionalnym, tj. akceptowalnego poziomu bezpieczeństwa wewnętrznego i zewnętrznego zarówno dla administracji państwowej jak i wszystkich obywateli pomimo występowania zdarzeń z zakresy zarządzania kryzysowego takich jak klęski żywiołowe, pandemie, itp.

²¹ Przygotowywanie kadr oficerskich to nie tylko nauka w uczelniach wojskowych, policyjnych czy państwowej straży pożarnej. Kandydaci do stopni oficerskich są rekrutowani także wśród studentów

całościowo. Radykalna zmiana zagrożeń powstała po 24 lutego 2022 roku w Europie Wschodniej jednoznacznie wykazała, jakie znaczenie ma utrzymywanie w czasie pokoju wysokiego poziomu przygotowania społeczeństwa do obrony ojczyzny oraz kształtowanie i budowanie świadomości patriotycznej od najmłodszych lat edukacji młodzieży, rozumianego jako proces ciągły i istotny także w wieku dojrzałym po zakończeniu okresu pobierania nauki. W tym kontekście w ramach przeprowadzonych badań empirycznych techniką wywiadu ustrukturyzowanego z przedstawicielami instytucji administracji rządowej oraz uczelni wojskowych i nauczycielami klas mundurowych, autor zaproponował uzupełnienie powyższego modelu obszarami kształtowania oficera, które przedstawiono na rysunku nr. 5.

Rys. 5. Brakujące obszary w kształceniu oficerów i funkcjonariuszy.



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Dokonując badań metodami obserwacji migawkowej, w zachowaniach dużej części społeczeństwa ujawniły się niebezpieczne przejawy odchodzenia od wartości rodzinnych i propaństwowych. Dlatego słusznie zauważają badacze, że „fundamentalna potrzeba człowieka – poczucie bezpieczeństwa – znajduje swoje spełnienie w osobie ojca”²². Odwrócenie szczególnie młodej części społeczeństwa – podatnej na zaburzenia i wpływy obcych ingerentów, zdaje się być niemałym wyzwaniem dla autorytetów, rodziców i wychowawców. Dlatego rola do wypełnienia bardzo poważanej, szanowanej i mającej posłuch wśród młodych ludzi grupy zawodowej – oficerów Wojska Polskiego oraz funkcjonariuszy służb staje się w tych okolicznościach kluczowa dla ich wychowania, a także wskazywania właściwych dróg postępowania przez młodych, także starszych, zagubionych członków naszego społeczeństwa.

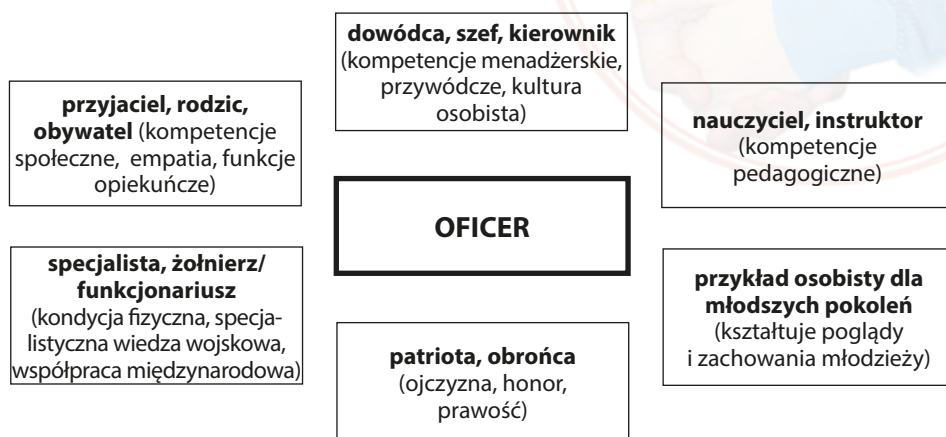
Biorąc pod uwagę powyższe wyniki badań, w wyniku dedukcji logicznej, autor zaproponował model osobowy oficera, uwzględniający potrzeby wynikające z kwalifikacji zawodowych oraz kompetencji kierowniczych i społecznych, uzupełniony o doświadczenia ostatnich lat i miesięcy, dotyczące zarówno zmagania z pandemią Covid-19 i jej konsekwencjami, jak również zagrożeniem bezpieczeństwa związanego

uczelni cywilnych, są to także podoficerowi lub szeregowi, którzy przejawiają zdolności przywódcze, legitymując się jednocześnie dyplomem uczelni wyższej. Proces przygotowania oficera to więc posiadane doświadczenie zawodowe, nabywanie kwalifikacji i rozwijanie szczególnych kompetencji zawodowych wymaganych na stanowiskach dowódczych,

²² Zimny J., *Ojcostwo o wielu obliczach*, Akademia Wojsk Lądowych, Wrocław, 2020, s.7.

z wojną na Ukrainie i brutalną agresją Federacji Rosyjskiej na sąsiadujący kraj i jego mieszkańców. Niżej przedstawiony, autorski model zawiera rozszerzenie kompetencji i kwalifikacji dotychczas rozwijanych w szkołach i akademiach służb mundurowych o obszary zidentyfikowane jako nieistniejące lub pojawiające się sporadycznie w czasie pobierania nauki i kształtowania sylwetki osobowej w tychże ośrodkach szkolnych. Szczególną uwagę zwrócono na uzupełnienie przedmiotowego modelu sylwetki osobowej oficera o kompetencje przywódcze, mentorskie (opiekuńcze), społeczne i propaństwowe. Propozycja jest efektem przeprowadzonych badań i zdobytego doświadczenia zawodowego przez autora podczas blisko 30 letniej pracy zawodowej w służbach mundurowych. Autorski model przygotowania sylwetki osobowej oficera uzupełniony o aktualne potrzeby społeczne i współczesne zagrożenia przedstawiono na rysunku nr. 6.

Rys. 3. Uzupełnione komponenty przygotowania zawodowego sylwetki osobowej oficera.



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Zakończenie

Celem niniejszego opracowania była funkcja poznawcza dotycząca sylwetki osobowo – zawodowej oficerów, w zakresie roli pełnionej w społeczeństwie oraz posiadanego poziomu kompetencji społecznych w odniesieniu do dynamicznie zmieniających się wymagań i zagrożeń. W wyniku przeprowadzonych badań zidentyfikowano efekty dotychczas realizowanego procesu kształtowania sylwetki osobowo – zawodowej przyszłych oficerów w szkołach i uczelniach mundurowych oraz zaproponowano autorski model wynikającego z potrzeb, a także oczekiwań społeczeństwa w dynamicznie zmieniającym się świecie, opartym na wieloaspektowym funkcjonowaniu jednostki oraz zwiększonym, wielowymiarowym poziomie zagrożeń. Zebrany materiał badawczy dostarczył danych do wyprowadzenia wniosków dotyczących uzupełnienia obszarów kształtowania i doskonalenia kompetencji społecznych przyszłych oficerów i funkcjonariuszy w budowaniu silnego, świadomego i wartościowego społeczeństwa.

Osiągnięcie tego wymagało przeprowadzenia badań z zastosowaniem teoretycznych i empirycznych metod badawczych. Jak pokazały wyniki badań, dynamika zmian we współczesnym środowisku bezpieczeństwa oraz zachowania i oczekiwania

społeczeństw wymuszają wypracowanie nowego, dostosowanego do potrzeb modelu osobowo – zawodowego współczesnego oficera. Jednocześnie według autora, proponowany przykład jest zbiorem otwartym – powinien być stale analizowany i modylowany cyklicznie, tak jak stale i permanentnie zmienia się otoczenie, w którym się będzie poruszał przyszły oficer, realizując swoje funkcje zawodowe i społeczne. Nie powinno się jednak zapominać, że zawód oficera Wojska Polskiego czy funkcjonariusza służb publicznych jest zorientowany na drugiego człowieka, na społeczność lokalną oraz szerzej na całe społeczeństwo. Przyjmując taki punkt wyjścia należy przystąpić do opracowywania koncepcji kształcenia i szkolenia przyszłych żołnierzy i funkcjonariuszy, dążąc do wyposażenia ich w szerokie kompetencje, umożliwiające wypełnianie przez nich w trakcie służby funkcji obronnych, społecznych oraz pedagogicznych. Procesy zachodzące w sferze obyczajowości i trendów, szczególnie tych przenikających z zachodniej Europy i zmiany w demografii społeczeństw generują kolejne potrzeby adresowane do tej grupy zawodowej. Jest to kolejny przyczynek do kontynuowania badań nad sylwetką zawodową oficerów i funkcjonariuszy. Warto jednakże pamiętać, że przygotowanie takiego profesjonalisty i funkcjonariusza publicznego odpowiedzialnego za bezpieczeństwo publiczne i porządek to okres co najmniej pięciu lat²³, więc warto aby ten czas nie został zmarnowany.

Streszczenie:

Tematyka prezentowanego artykułu koncentruje się wokół zagadnień kształtowania kompetencji zawodowych kadry oficerskiej służb mundurowych, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji społecznych. Omawiana problematyka stała się współcześnie aktualna naukowo. W artykule zdefiniowano, czym są kompetencje społeczne oraz inteligencja emocjonalna, a także na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych podjęto próbę zidentyfikowania luki w procesie kształtowania kluczowych kompetencji podczas kształcenia akademickiego kadr wojskowych i służb państwowych. Na tej podstawie wyprowadzono wnioski i zaproponowano autorski model przygotowania kompetencyjnego absolwenta służb mundurowych, odpowiadający oczekiwaniom i potrzebom generowanym przez dynamicznie zmieniające się otoczenie zewnętrzne.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, kształcenie akademickie, służby mundurowe.

Summary:

Management of the competencies of the officer – commander in uniformed universities during academic training.

The subject matter of the presented article revolves around the issues of the preparation of social competences of the officers of the uniformed services. The discussed issues have become scientifically topical today. The article defines what social competence and emotional intelligence are, and on the basis of the empirical research conducted, an attempt is made to identify the gap in the process of forming key competencies during the academic training of military and national service personnel. On this basis, conclusions were drawn and the authors proposed a model for

²³ W zdecydowanej większości uczelni mundurowych w Polsce realizowany jest dla studentów wojskowych, policyjnych itd. pięcioletni program jednolitych studiów magisterskich na wybranym kierunku studiów lub studiów pierwszego i drugiego stopnia w takim samym wymiarze czasowym.

the professional preparation of a graduate of the uniformed services, corresponding to the expectations and needs generated by the dynamically changing environment.

Keywords: management competences, academic education, uniformed services.

Bibliografia:

1. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer, Kraków 2007.
2. Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1999.
3. Basińska M., Jaskólska J., Piórowski K., *Inteligencja emocjonalna a typy zachowań i przeżyć w pracy w grupie żołnierzy zawodowych*, Polskie Forum Psychologiczne, 2007.
4. Biermann K. L., Welsh J. A., *Social Competence*. [w:] J. Kagen, S. Gall (red.), *Encyclopedia of Childhood and Adolescence*, Farmington Hills, MI: Thomson Gale Publishing, 2001.
5. Ciekankowski Z., Załoga W., *Kompetencje społeczne kadry kierowniczej w organizacji szlifierzowanej*, Wojskowa Akademia Techniczna, Warszawa 2020.
6. Dudzińska-Głaz J., *Zarządzanie kompetencjami pracowników jako jeden z elementów strategicznego zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] W. Harasim (red.), *Zarządzanie kapitałem intelektualnym w organizacji inteligentnej*, Wyższa Szkoła Promocji, Warszawa 2012.
7. Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami. Perspektywa firmowa i osobista*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
8. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 2007.
9. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1999.
10. Karl-Heinz, A., Lindner-Müller C., *Assessment and Development of Social Competence: Introduction to The Special Issue*, Journal for Educational Research Online, 4 (1), 2012.
11. Krokowski M., Rydzewski P., *Inteligencja emocjonalna*, Imperia SC, Łódź 2004.
12. Oleksyn T., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji*. Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2014.
13. Matczak A., Knopp, K. A., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Liberi Libri, Warszawa 2013.
14. Holmes C., Mayhew K., *The Winners and Losers in the Hourglass Labour Market* [w:] L. Archer A. Mann J. Stanley (eds.), *Understanding Employer Engagement in Education: Theories and Evidence*, Routledge, London 2014.
15. Janowska A., Skrzek-Lunasińska M., *Kompetencje przyszłości w warunkach ekspansji gospodarki 4.0.*, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach 2019.
16. Jelonek D., Byłok F. (red.), *Wielowymiarowość współczesnego zarządzania organizacjami*, Wyd. Wydziału Zarządzania Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa 2017.
17. Kopertyńska M., Pietrakowski P., *Przywództwo w zarządzaniu i dowodzeniu*, Wyd. Akademii Wojsk Lądowych, Wrocław 2019.
18. Kupczyk T., Stor M., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria, badania i praktyka biznesowa*, Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, Wrocław 2017.
19. Moczydłowska J., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi a motywowanie pracowników*, Difin, Warszawa 2008.
20. Pilecka W., Pilecki J., *Model kompetencji społecznych w ujęciu Greenspana*, [w:] Pańczyk J., *Roczniki pedagogiki specjalnej*, tom 1, WSPS, Warszawa 1990.
21. Poczowski A., *Wokół pojęcia kompetencji i ich znaczenia w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, [w:] Urbaniak B. (red.), *Gospodarowanie pracą*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.

22. Prahalad C. K., Hamel, G., *The Core Competence of the Corporation*, Harvard Business Review, May-June, 1990.
23. Rostkowski T., *Kompetencje a jakość zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] Sajkiewicz A. (red.), *Jakość zasobów pracy. Kultura, kompetencje, konkurencyjność*, Poltext, Warszawa 2002.
24. Roszyk-Kowalska G., *Kompetencje kadry kierowniczej w przedsiębiorstwach wysokich technologii*, Wyd. UEP, Poznań 2019.
25. Sajkiewicz A., *Kompetencje menedżerów w organizacji uczącej się*, Difin, Warszawa 2008.
26. Salovey P., Sluyter D. J. (red.): *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1999.
27. Spitzberg B. H., Cupach W. R., *Interpersonal Skills*. [w:] H. L. Knapp, J. A. Daly (red.), *Handbook of Interpersonal Communication*, Thousand Oaks: Sage, 2002.
28. Szulc B., Z. Mazurek, T. Majewski, *Wpływ kompetencji kierowniczych, jako wyznacznika profesjonalizmu, na kariery zawodowe oficerów*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2002.
29. Walkowiak R., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Kompetencje. Nowe trendy. Efektywność*, TNOiK „Dom Organizatora”, Toruń 2007.
30. Whiddett S., Hollyforde S., *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
31. Woodruffe Ch., *Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia kompetencji pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków, 2003.
32. Wolska-Liśkiewicz E., *Komponenty wzoru społecznego i osobowego oficera w świetle badań karier generalicji Wojska Polskiego*, [w:] *Edukacja dla bezpieczeństwa*, Przegląd naukowo – metodyczny, Rok XI Numer 3/2018, Poznań 2018.
33. Zimny J., *Ojcostwo o wielu obliczach*, Akademia Wojsk Lądowych, Wrocław, 2020.



Budowa największego kościoła katolickiego - pw. św. Karola Boromeusza w parafii Dobrego Pasterza w mieście Visalia, w diecezji Fresno w Kalifornii. w Stanach Zjednoczonych

Zaburzenia językowe w kontekście poczucia bezpieczeństwa dziecka w szkole ogólnodostępnej



mgr Anna Borodziuk – KUL JP II w Lublinie

Ur. 08.08.1986 r. w Chełmie. Absolwentka Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej na wydziale Humanistycznym oraz Językoznawczym. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu logopedii, neurologopedii, wczesnej edukacji oraz oligofrenopedagogiki. Studia doktoranckie ukończyła na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w Lublinie na wydziale Językoznawczym. Autorka zeszytów ćwiczeń logopedycznych. Zainteresowania naukowo-badawcze: afazja, autyzm. Członek Polskiego Towarzystwa Neurologopedycznego.

Wprowadzenie

Zaburzenia językowe nie mają nic wspólnego z zaburzeniami rozwoju, a raczej mieszczą się w granicach trudności w przyswojeniu właściwego władania językiem ojczystym. W szkole dla dziecka jest to duży problem, ponieważ w sytuacjach komunikacji rówieśniczej – a także z nauczycielem podczas lekcji – obniża to wartość społeczną i edukacyjną tego dziecka.

Zaburzenia językowe są powiązane z porozumiewaniem się, a więc z komunikacją. Według słownika psychologii *komunikacja (porozumiewanie się), to relacja między jednostkami*¹. Ten sam słownik podaje, że *komunikacja to w pierwszym rzędzie percepcja, która implikuje świadome lub nieświadome przekazywanie wiadomości przeznaczonych do poinformowania jednostki albo grupy odbiorców, jednak nie sprowadza się wyłącznie do tego*². Efekt zwrotny oraz wzajemne oddziaływanie nadawcy i odbiorcy komunikatu odbywa się w tym samym czasie, w którym jest przekazywanie informacji³. W przypadku wystąpienia zaburzeń u dziecka, płynność tej komunikacji zostaje w znacznym stopniu zakłócona, ponieważ dziecko nie może skupić się na treści przekazu oraz na formie, a skupia się głównie na ich braku.

Według Grzesiuka *style komunikowania wydają się być trwałymi właściwościami uwarunkowanymi osobowościowo i wyznaczającymi zdolność do równoczesnej koncentracji na własnej osobie i partnerze interakcji*⁴. Tendencja do komunikowania się w sposób spójny i zamierzony jest wyznaczana w małym stopniu przez właściwości osobowościowe, ponieważ taki sposób komunikowania jest zależny od zewnętrznych warunków⁵. Grzesiuk twierdzi, że *zachowania komunikacyjne mogą ulegać zmianie pod wpływem czynników sytuacyjnych*⁶.

¹ N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Librairie Larousse, Książnica 1989, s. 125.

² Tamże.

³ Tamże.

⁴ L. Grzesiuk, *Studia nad komunikacją interpersonalną*, Pracownia testów psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1994, s. 138–139.

⁵ Tamże.

⁶ L. Grzesiuk, *Studia nad komunikacją interpersonalną*, op. cit., s. 138–139.

Słownik psychologii podaje, że zaburzenia komunikacji u dzieci w szkole występują głównie z powodu stresu adaptacyjnego. Stres to stan, w jakim znajduje się organizm, który jest zagrożony utratą równowagi pod wpływem czynników lub warunków narażających na niebezpieczeństwo jego mechanizmy homeostatyczne. Każdy czynnik mogący zaburzyć tę równowagę – bez względu na to, czy jest pochodzenia fizycznego, chemicznego, infekcyjnego czy psychicznego (emocje) – nazywany jest czynnikiem stresującym. Zachwianie lub załamanie systemu obronnego organizmu wywołują zazwyczaj elementy psychiczne, konsekwencją tego jest większa możliwość zachorowania, nawet na takie poważne schorzenia jak rak⁷.

Komunikację językową można postrzegać jako umiejętność podjęcia akcji, reakcji oraz transakcji, dlatego w każdym z tych obszarów jest ona niezbędna do przekazania własnych zamysłów i osiągnięcia zamierzonych celów. Bardzo często – z różnych przyczyn – jest ona ograniczana. Ograniczenie to może zostać spowodowane przez dysfunkcje psychiczne i fizyczne, wówczas komunikat między nadawcą i odbiorcą może być niezrozumiały, niejasny lub źle odebrany.

Literatura przedmiotu podaje, że specyficzne zaburzenia rozwoju językowego (*specific language impairment, SLI*) dotyczą *nieprawidłowości związanych z nabywaniem umiejętności języka mówionego przy braku deprywacji środowiskowej, deficytów w zakresie niewerbalnych zdolności poznawczych, ubytków słuchu, autyzmu lub innych określonych chorób układu nerwowego*⁸. Przeprowadzone badania dowiodły, że u dzieci z rozpoznanym SLI występują często subtelne deficyty, dotyczące obszarów funkcjonowania innych, niż obszary językowe⁹. McQuiston i Kloczko twierdzą, że dzieci z SLI wykazują *trudności w rozumieniu oraz używaniu składni i gramatyki, w tym czasów gramatycznych, liczby mnogiej oraz dopełniacza*¹⁰. U wielu dzieci z SLI jest problem, aby zrozumieć czytany tekst, natomiast *problemy ze zrozumieniem oraz formułowaniem odpowiedzi na pytania otwarte (np. dlaczego, co, jak) ograniczają ich możliwości uczestniczenia w dłuższej rozmowie*¹¹.

Konkretnie nie ustalono przyczyny tych zaburzeń, jednak w literaturze przedmiotu można zauważyć stwierdzenie, że z dużą dozą prawdopodobieństwa jest to wynik stresu, więc leczenie tych zaburzeń jest trudne i wieloetapowe. Często zaburzenia te mają tak ciężki przebieg, że dysfunkcyjność wypowiedzi pozostaje na długie lata. Bardzo często z takich zaburzeń powstaje nawyk jąkania. Cały proces zaburzeń wynika z emocjonalnych bloków mowy i wówczas dziecko traci płynność porozumiewania się, zarówno techniczną, jak i psychiczną.

1. Problematyka jąkania i „Nowa Mowa”

„Nowa Mowa” jest to program obejmujący osoby z dysfunkcjami wymowy, a dokładnie – jękającymi się dziećmi, dorosłych kobiet i mężczyzn. Program ten jest realizowany przez organizacje, które zajmują się eliminowaniem jąkania. Jąkanie to stan, w którym człowiek nie może powiedzieć płynnie tego, co myśli jego głowa i co wytworzy jego mózg. Wynika to bardzo często z nagłych i głębokich doznań w dzieciństwie i w wielu

⁷ N. Sillamy, *Słownik psychologii*, op. cit., s. 280

⁸ S. McQuiston, N. Kloczko, *Rozwój mowy i języka-monitorowanie przebiegu i zaburzenia*, *Pediatrica po Dyplomie*, vol.15, nr 5, Październik 2011, s. 36.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

przypadkach właśnie wtedy się zaczyna. Presja w przedszkolu lub w szkole powoduje powstawanie bodźców emocjonalnych, w wyniku których następuje zakłócenie przekazu mowy z powodu blokady między mózgiem a aparatem mowy, przy czym aparat mowy jest prawidłowy, a za zakłócenia odpowiedzialny w całości jest system emocjonalny człowieka.

Osoby jękające się posiadają nieopanowaną blokadę mowy, która odbiera im przede wszystkim płynność wypowiedzi. Blokada taka odbiera im także dużo więcej:

- a) pewność siebie
- b) niezaburzoną komunikację
- c) właściwe funkcjonowanie w społeczeństwie

Dzieci, potem młodzież i w efekcie dorośli z tą przypadłością nabywają z upływem czasu stany lękowe przed ośmieszeniem, więc proszą innych o wyręczanie ich w różnych sytuacjach, w których konieczna jest komunikacja werbalna, a na końcu z czasami całkowicie wycofują się z życia społecznego, a nawet ze zwykłych kontaktów międzyludzkich.

Stany takie są konsekwencją zaburzeń wynikających z relacji następujących po sobie elementów na linii stres-odczucie paraliżu-jękanie-presja. W przypadku, gdy te elementy są poza możliwościami ich opanowania, wtedy dochodzi do efektu domina i człowiek całkowicie eliminuje się świadomie z otoczenia, w którym dotychczas przebywał. Następnie taki człowiek rozpoczyna proces izolacji.

„Nowa Mowa” jest taktyką związaną z zastosowaniem nowego kanału komunikacji, który pozwala całkowicie wyeliminować jękanie poprzez znalezienie innego sposobu na artykulację swoich myśli i „ubranie ich” w płynną, pozbawioną dysfunkcji mowę. Terapii można poddać się bez względu na wiek i płeć. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że według statystyk jęka się zdecydowanie więcej mężczyzn, niż kobiet. Wynika to z tego, że kobiety częściej ukrywają ten fakt, tłumacząc wycofanie nieśmiałością, natomiast mężczyźni do pewnego czasu są z tą dysfunkcją aktywni społecznie, jednak tylko do pewnego czasu, ponieważ później i u nich występuje wycofanie.

W Polsce zdiagnozowanych jest 600 tysięcy osób jękających się, ale szacuje się, że około 1 miliona osób to te, które swoje jękanie ukrywają poprzez wycofanie społeczne lub uznają tę dysfunkcję jako blokadę mowy wynikającą z ich nieśmiałości i nigdy nie zgłaszają tego problemu specjalście. Niestety w przypadku chęci wyeliminowania jękania kontakt ze specjalistą jest nieunikniony, a wręcz jest to jedyna skuteczna metoda w powrocie do płynności wypowiedzi. Osoby zajmujące się blokami mowy i zaburzeniami emocji oraz wynikającym z nich efektem jękania to nie są logopedzi (choć czasami i oni znają sposoby na terapię), ale specjaliści, którzy uczą mowy na nowo. Stąd określenie terapii „Nowa Mowa”, a polega ona na tym, że zaburzenie jękania pozostawia się takim jakie ono jest w stanie obecnym, ale obok, tak zwanym innym kanałem, uczy się człowieka mówienia, tak, jakby robiło się to od nowa, jakby uczyło się dziecko mówić od podstaw.

Technika „Nowej Mowy” polega na łączeniu mówienia z relaksacją, ale sztuką i drogą do sukcesu jest stosowanie tej techniki w relacjach naturalnych, bowiem samo ćwiczenie w gabinecie daleko odbiega od warunków środowiskowych, w których występują również emocje wpływające na jakość mowy. Czas trwania procesu nauki mowy na nowo jest zależny od tego jak duże są problemy z jękaniem i od determinacji osoby poddającej się terapii. Wymaga on szczególnego skupienia oraz treningu nieprzerwanie do uzyskania efektu automatyzacji mowy, jednak zanim on nastąpi,

osoba jąkająca się musi nieustannie pamiętać o stosowaniu technik mowy. Ważne jest to, że terapia nie zna limitów wieku, oczywiście im wcześniej się ją zacznie tym lepiej, ale równie skuteczna jest u osób w wieku młodszym, jak i w starszym.

W leczeniu tego typu zaburzeń należy także uwzględnić często występującą równoległe logofobię, czyli lęk przed określoną sytuacją, w której człowiek musi podjąć wyzwanie wypowiedzi. W przypadku jąkania ta fobia jest jakby oczywistym następstwem zaburzenia, jednak można sobie z nią dać radę. W logofobii występuje strach przed dźwiękiem, przed wyrazami, więc ogólnie przed całym procesem wymowy i mechanizmami ją regulującymi. Mechanizmy te to na przykład waga wypowiedzi lub grono odbiorców, które w odbiorze psychicznym osoby jąkającej się stanowią barierę nie do pokonania. Wobec tego w przypadku logofobii nie jest ważne tworzenie nowej mowy, jak w powyżej opisanym, lecz psychiczne pozbycie się tego w istocie nieuzasadnionego lęku przed sytuacjami, które jąkanie wzmagają.

Zespół Emocjonalnych Bloków Mowy, bo tak nazywa się opisywane zaburzenie, jest w obecnych czasach możliwy do całkowitego wyeliminowania. Wobec tego w aspekcie tematu niniejszego opracowania można uznać Nową Mowę za nową modę na płynne mówienie, na odrodzenie lingwistyki, a także na osłabienie przyczyn izolacji osób, które często właśnie z powodu jąkania w nią popadają. Problemem tym zajmuje się medycyna, logopedia oraz nauki pokrewne, jednak ze względu na złożoność tego problemu nie jest on łatwy do rozwiązania.

2. Kinestazja artykulacyjna i dyzartia

Jeżeli poruszamy tematykę zaburzeń mowy, to powinniśmy również wspomnieć o pojęciu kinestazji artykulacyjnej. Jak podaje literatura przedmiotu, *kinestezja artykulacyjna (apraksja mowy u dzieci – childhood apraxia of speech, CAS) odnosi się do ciężkiego, przewlekłego zaburzenia zrozumiałości mowy, charakteryzującego się upośledzeniem umiejętności naśladowania oraz spontanicznego wytwarzania dźwięków mowy osobno lub sekwencyjnie*¹².

W najprostszym ujęciu kinestazja artykulacyjna jest to *czucie ułożenia narządów mowy podczas mówienia*¹³. Według literatury przedmiotu *problem ten wywodzi się z mechanizmów występujących w ośrodkowym układzie nerwowym, które nadzorują planowanie, sekwencjonowanie oraz koordynację motoryki mięśni okolicy ust związanych z mówieniem*¹⁴. Przyczyna tego problemu nie jest znana, jednak może to być transmisja genetyczna¹⁵.

Zaburzenia płynności mowy mogą występować już we wczesnym wieku dziecięcym, jeśli sytuacja w środowisku rodzinnym będzie sprzyjała powstawaniu tego typu zaburzeń. Zaburzenia językowe, jeśli są późno zdiagnozowane, to w środowisku szkolnym mogą przejawiać się ze zdwojoną siłą we wszystkich aktywnościach językowych.

W procesie zaburzeń duże znaczenie ma dyzartria, która polega na braku kontroli motoryki, czyli sterowania mięśniami w taki sposób, aby wytwarzały one dźwięki mowy. U dziecka, które jest zestresowane, mięśnie napinają się w nienaturalny sposób

¹² Tamże, s. 37.

¹³ Kinestazja artykulacyjna – co to jest – Logopedia praktyczna, <https://www.logopediapraktyczna.pl/kinestazja-artykulacyjna-co-to-jest>, (dostęp 10.08.2022).

¹⁴ S. McQuiston, N. Kloczko, *Rozwój mowy i języka-monitorowanie przebiegu i zaburzenia*, op. cit., s. 37.

¹⁵ Tamże.

i uzyskują stan skurczu. W takiej sytuacji dziecko nie potrafi wydobyć z siebie właściwych dźwięków, które pozwalają mu na komunikację¹⁶.

Literatura przedmiotu podaje, że *dyszartria charakteryzuje się nieprawidłowym napięciem, siłą oraz koordynacją pracy mięśni twarzy, ust oraz oddechowych, co w rezultacie powoduje, że mowa jest ociężała i bezładna*¹⁷. W takiej sytuacji istnieje wskazanie do terapii logopedycznej, a w przypadku znacznego stopnia zaburzenia właściwe może być zastosowanie komunikacji wspomaganej¹⁸.

3. Terapia logopedyczna

Terapia logopedyczna wymaga wielu zabiegów psychologicznych i również diagnostycznych, które są prowadzone przez lekarzy. Diagnoza rozwoju dziecka musi opierać się przede wszystkim na opracowaniu metod organizowania pomocy oraz sposobów jej wykonywania poprzez wyspecjalizowane w tym zakresie placówki oświatowe. Diagnozie powinny być poddane dzieci, u których zostały zdiagnozowane lub zaobserwowane trudności rozwojowe lub zaburzenia komunikacji językowej. Zaburzenia tego typu mogą być wynikiem nastania trudności związanych z różnicami kulturowymi, zmianą środowiska edukacyjnego, sytuacją kryzysową, chorobą przewlekłą lub innymi nieprawidłowościami. W efekcie chodzi o zaspokojenie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych dzieci zgodnie z ich możliwościami psychofizycznymi. Szczególne znaczenie w treningu umiejętności dzieci ma jednak stopień przygotowania nauczyciela.

Podstawowe formy pomocy w opisanych powyżej aspektach zajmują takie obszary jak:¹⁹

1. zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, uzupełniające braki programowe

2. zajęcia specjalistyczne, np.:

- a) logopedyczne

- b) rehabilitacyjne

- c) korekcyjno-kompensacyjne

- d) socjoterapeutyczne

- e) rozwijające uzdolnienia

2. konsultacje, warsztaty indywidualne i grupowe zarówno z uczniami jak ich rodzicami

W całym przedsięwzięciu pracy z dzieckiem, w celu zdiagnozowania jego rozwoju, do bardzo istotnej kwestii należy wyjaśnienie pojęcia i przedstawienia celów diagnozy funkcjonalnej. Diagnoza ma na celu wskazanie metod oddziałujących na problem, który stanowi o dysfunkcjach poszczególnych obszarów rozwoju dziecka.

Diagnoza funkcjonalna ma za zadanie znalezienie rozwiązania dla takich etapów rozwoju dziecka jak:²⁰

1. rozwój motoryki

2. rozwój myślenia

3. rozwój mowy, który z racji podjętego tematu pracy jest w centrum uwagi

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ K. Skarbek, I. Wrońska, *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka w wieku przedszkolnym*, CEBP, Kraków 2014, s. 14

²⁰ Tamże, s. 23.

z jednoczesnym określeniem takich obszarów działań jak:

- a) określenie stanu faktycznego poziomu funkcjonowania dziecka
- b) zdiagnozowanie przyczyn tego stanu
- c) znalezienie metod na poprawę tego stanu

Diagnoza funkcjonalna musi stanowić bazę do przygotowania metod działania terapeutycznego. Jej zadaniem jest określenie mocnych i słabych stron dziecka oraz potencjału rozwojowego. W tym celu niezbędna jest współpraca wszystkich środowisk życia dziecka (rodzina, społeczność lokalna, rówieśnicy).

4. Scenariusze ćwiczeń i konspekt logopedyczny

U dzieci z zaburzeniami językowymi można zastosować na zajęciach poniżej przedstawione scenariusze ćwiczeń.

Wprowadzenie do ćwiczeń:

Nauczyciel przed przystąpieniem do badania musi zebrać jak najwięcej podstawowych wiadomości o dziecku. W związku z tym sposób przeprowadzenia badań musi zostać usytuowany w jasnych dla obu stron ramach tematycznych, na przykładzie poniższych losowo wybranych pytań:

Pytania zadane przez nauczyciela		Badany obszar
1.	Jak masz na imię i nazwisko?	umiejętność podawania danych
2.	Ile masz lat?	j/w
3.	Jak mają na imię Twoi rodzice?	umiejętność podania podstawowych informacji o rodzinie
4.	Gdzie pracują rodzice?	j/w
5.	Jaki jest ich zawód?	j/w
6.	Jak nazywa się nasz kraj?	umiejętność podania miejsca zamieszkania
7.	Jak nazywa się stolica naszego kraju?	j/w
8.	Jaką mamy porę roku?	umiejętność określenia pory roku

W tym prostym ćwiczeniu można osiągnąć wiele wskazań diagnostycznych i określić obszary pracy z dzieckiem, które w warunkach szkolnych traci możliwość prezentacji umiejętności językowych.

Po dokonaniu wstępnej diagnozy, już z pozycji zajęć szkolnych, można przystąpić do pracy nad eliminacją zaburzeń, stosując ćwiczenia logopedyczne, np. według konspektu umieszczonego poniżej.

KONSPEKT LOGOPEDYCZNY

1. Cele projektu:

- Cel ogólny – wzmacnianie wrażliwości na prawidłowość wymawianych wyrazów w pełnych zdaniach
- Cele szczegółowe:
 - a) pobudzanie wrażliwości słuchowej
 - b) kontrola nad mięśniami wymowy
 - c) pobudzanie spostrzegawczości wzrokowej

2. Przebieg zajęć:

- nauczyciel prosi dziecko o odwrócenie się tyłem do tablicy przedszkolnej i wsłuchanie się w dźwięki, które będzie wykonywał kredą

- pozostałe dzieci uczestniczące w zajęciach mają za zadanie wyłącznie obserwację w milczeniu
- nauczyciel kredą wykonuje na tablicy maksymalnie 3 bardzo głośne ruchy (np. rysuje szybko 3 ramiona trójkąta)
- zadanie dla dziecka:
 - naśladować głosem zasłyszane dźwięki (np. szuszu, brru, wrru)
 - opowiedzieć, jakie reakcje zauważyło dziecko u kolegów i koleżanek siedzących przed nim. Oczywiście zadanie to należy przyjmować z wielkim marginesem błędu, bowiem 5-letnie dziecko ma ograniczoną możliwość percepcji, jednak chodzi o maksymalne skupienie i artykulację zasłyszanych dźwięków
- dzieci nagradzają brawami najlepsze wykonania autorskie
- jeśli nauczyciel uzna za stosowne zaangażowanie dzieci w to ćwiczenie – może poprosić o wybranie dziecka z grupy, które będzie „malarzem” na tablicy
- po wykonaniu zadań przez wszystkie dzieci, nauczyciel ogłasza konkurs na najlepszego aktora i drugi na najlepszego obserwatora
- po zakończeniu zabawy jest nagrodzenie zwycięzców (np. lizakami)

3. Wykorzystane pomoce dydaktyczne:

- a) tablica
- b) kreda
- c) nagrody dla dzieci (np. lizaki)
- d) napoje (dzieci muszą wymawiać dźwięki stanowiące dla nich trudność, więc muszą także nawilżać błonę śluzową gardła)

4. Stosowane metody:

- a) metoda koncentracji
- b) metoda rozwoju słuchu
- c) metoda rozpoznawania dźwięku
- d) metoda obserwacji
- e) metoda komunikacji niewerbalnej
- f) metoda komunikacji werbalnej

5. Stosowane formy:

W powyżej przedstawionych zajęciach z dziećmi zastosowana została metoda pracy indywidualnej, wspomagana motywacją pracy grupowej.

5. Zaburzenia językowe i SLI

Zaburzenia językowe mogą być trudne do jednoznacznego zdiagnozowania, ponieważ ich neurologiczne podłoże może wskazywać na istnienie wielu innych przyczyn (np. dysleksja lub niepełnosprawność intelektualna). Jednak szczegółowe rozpoznanie dokonywane przez różnych specjalistów powinno pozwolić na jednoznaczność w diagnozie.

Problem zaburzeń językowych – którego obraz kliniczny nie jest jasny – dotyczy coraz większej liczby pacjentów w wieku przedszkolnym i również w wieku szkolnym. Z tego względu ma to istotne znaczenie w pogłębianiu wiedzy na temat rozpoznania SLI przez polskich logopedów i neurologopedów oraz neurologów²¹.

²¹ J. Kieckiełto-Tomulewicz, L. Boćkowski, *Trudności diagnostyczne w rozpoznaniu specyficznego zaburzenia językowego – SLI*, Uniwersytet Medyczny w Białymstoku, Białystok 2018, s. 65.

W diagnozie specyficznego zaburzenia językowego najważniejsze zadanie przypada psychologom i logopedom ze względu na dwa kluczowe kryteria diagnostyczne, które odnoszą się do poziomu sprawności językowych i funkcji poznawczych²².

Jak podaje literatura przedmiotu, *problemy językowe pacjentów z SLI mają charakter przewlekły, natomiast obraz kliniczny zaburzenia zmienia się wraz z wiekiem – głównie u dzieci w wieku szkolnym i starszym*²³. Również w literaturze przedmiotu stwierdzono, że *pomimo licznych badań wciąż brakuje standardów diagnostycznych w rozpoznaniu SLI*²⁴.

W sytuacji, gdy w klasie znajdują się dzieci z tym zaburzeniem, należy mieć na uwadze także specjalny przebieg zajęć, ponieważ takie dzieci wolniej się wypowiadają i również wolniej rozumieją mowę. Nie jest to łatwe, jeśli w klasie są uczniowie, których różnicują poziomy komunikacji, ponieważ dzieci bez zaburzeń wymagają innego trybu nauczania. Jak podaje literatura przedmiotu, *dzieci z SLI uczą się języka trudniej i wolniej, ponieważ SLI blokuje możliwości kompensacyjne*²⁵. Z tego powodu wykonanie dwóch czynności – mowy i jej rozumienia – jest dla dziecka trudnym wyzwaniem. Do tego często dochodzi blokada psychiczna i zdolności wypowiadania się spadają praktycznie do zera.

Problem zaburzeń językowych znajduje się w zainteresowaniach badaczy, więc można zasięgnąć już do wiedzy pochodzącej z wyników badań. Badania wykazały, że *specyficzne zaburzenia językowe występują u 7,4% populacji i cierpią na nią częściej chłopcy, a w przypadku Polski jest zdiagnozowanych 300 tys. dzieci w wieku od 4 do 14 lat (diagnozuje się dzieci po ukończeniu 4 lat) i charakteryzują się one opóźnionym rozwojem mowy*²⁶.

W każdych przytaczanych badaniach umieszczana jest informacja o trudnościach diagnostycznych ze względu na różnorodne oblicza kliniczne. Wynika to także z tego, w jakiej świadomości społecznej rozwija się dziecko oraz jak szybko zauważono obniżoną sprawność językową u takiego dziecka.

Różnorodność objawów SLI jest uznawana za trudność. Zdarza się, że dzieci u których występuje ten problem mają obniżone wyniki w specjalistycznych testach językowych, co sugeruje, że utrzymują się wybiórcze deficyty w tym zakresie. Do takich najważniejszych deficytów należą:

- a) deficyty morfologiczno-składniowe (m.in. błędne stosowanie form fleksyjnych)
- b) deficyty leksykalne (ograniczony zasób słownictwa czynnego)
- c) deficyty logiczne (zniekształcenia wypowiadanych głosek)

Występujący u pacjentów z SLI deficyt językowy nie jest spowodowany:

- a) nieodpowiednią do wieku sprawnością narządów artykulacyjnych, takich jak np. język, podniebienie czy wargi
- b) zaburzeniami słuchu
- c) chorobami ośrodkowego układu nerwowego
- d) zaburzeniami emocjonalnymi
- e) zaniedbaniami środowiskowymi

²² Tamże.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże, s. 66.

Według literatury przedmiotu *w przypadku diagnozowania SLI konieczna jest współpraca zespołowa*²⁷. Zatem współpracę muszą podjąć:

1. logopeda
2. pedagog
3. neurolog²⁸

W naszym kraju problem integralności wyżej wymienionych specjalizacji nie pozwala na opiekę nad dzieckiem w jednym miejscu, ponieważ w większości ośrodków są odrębne możliwości diagnostyczne²⁹. Jak podaje literatura przedmiotu, *w praktyce wygląda to tak, że przy diagnozie jednego specjalisty – na przykład neurologa – jest ona potwierdzana i rozpoznawana w kilku kolejnych ośrodkach*³⁰. Wydłuża to zarówno czas na ostateczny wynik, jak i ogranicza możliwość szybkiego podjęcia działań ograniczających zaburzenia.

6. Diagnozowanie kliniczne i logopedyczne (badania i testy)

Cały proces diagnozy klinicznej, jak i logopedycznej składa się kilku etapów zawierających następujące kryteria diagnostyczne³¹:

1. kryterium kliniczne – określa obszar deficytów językowych, a więc:

- aspekty strukturalne mowy (składnia, gramatyka, morfologia)
- aspekty pragmatyczne
- oba występujące jednocześnie

2. kryterium psychometryczne (rozbieżności) – które obejmuje:

- językowe funkcjonowanie dziecka w odniesieniu do jego wieku
- mieszczący się w normie iloraz inteligencji niewerbalnej

3. kryterium wyłączenia – w tym kryterium jest odrzucanie przypadków niekwalifikujących się do specyficznego zaburzenia językowego

4. kryterium heterogeniczności – które uwzględnia wielopostaciowość zaburzenia

W związku z tym, że swój udział w diagnozie mają również neurologi, można na podstawie ich wytycznych stworzyć model nauronauczenia mowy, ale terapia jednak musi przybrać szersze spektrum działania. Niepokojące jest to, że w SLI nie ma pewnej, potwierdzonej sukcesami terapii, a co za tym idzie nie ma „złotego standardu”, tym bardziej, że zaburzenia mają charakter przewlekły³².

Wspomaganie rozwoju mowy u dziecka może być prowadzone z pomocą:

- a) terapeutów
- b) specjalistów w zakresie medycyny
- c) logopedów
- d) rodziców
- e) nauczycieli

Nauczyciele oczywiście nie mają obowiązku wspomagania rozwoju mowy u dziecka, ale z racji szerokiej możliwości pracy z dzieckiem dobrze jest, gdy wspierają rolę logopedy i na zajęciach szkolnych starają się wprowadzać elementy terapeutyczne. Literatura przedmiotu sugeruje *różne sposoby wspomagania – od indywidualnej terapii logopedycznej, przez specjalne przedszkola, gdzie terapię łączy się ze stymulacją*

²⁷ Tamże, s. 67.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże, s. 68.

³² Tamże.

rozwoju językowego, po oddziaływania rodziców w naturalnych warunkach komunikacyjnych³³. Do chwili obecnej w naszym kraju nie ukazały się badania, które mogłyby porównać skuteczność metod terapeutycznych oraz różnych sposobów interwencji w SLI³⁴. Oznacza to, że problem ten jest w niekorzystnej sytuacji, ponieważ nie wiadomo, który ze sposobów najskuteczniej złagodzi zaburzenie. Do teraz nie znaleziono wyników badań, które mogłyby koncentrować się na wynikach testów językowych. Zatem trudno jest określić, jaki jest bezpośredni powód takiego stanu rzeczy, jednak można podejrzewać, że nie jest to zaburzenie tak powszechne, że mogłoby zabierać miejsce na przykład zaburzeniom autystycznym czy zespołu downa³⁵.

W literaturze przedmiotu o polskiej logopedii można znaleźć wiele materiałów, którym autorzy nadali miano testu. Według Smoczyńskiej problem polega na tym, że często są to jedynie kwestionariusze obrazkowe nieposiadające norm ani standaryzacji czy walidacji³⁶. W naszym kraju nie mamy wielu wystandaryzowanych i znormalizowanych narzędzi psychometrycznych, które umożliwiałyby ocenę kompetencji językowej dziecka. Jednak w czasie ostatnich lat powstało u nas kilka nowych narzędzi psychometrycznych do oceny rozwoju językowego dziecka, chociaż istniejący zestaw metod nadal nie zaspokaja wszystkich potrzeb diagnostycznych³⁷.

Wyróżnić można trzy główne metody interwencji, których celem jest doskonalenie sprawności gramatycznych dzieci z SLI. Należą do nich³⁸:

1. metody ułatwiające nabywanie gramatyki
2. mowa akustycznie modyfikowana
3. metody metajęzykowe

Ważne jest, aby proces trwał przez cały okres nauki i nawet w wieku dorastania, ponieważ tylko taki sposób pozwoli na długotrwałe efekty. Medycyna wskazuje na utrzymanie się objawów SLI nawet w życiu dorosłym (osoby te doświadczają znacznych trudności z dostosowaniem psychospołecznym). Dlatego – po raz kolejny zostanie to wyrażenie podkreślone – jest bardzo ważna wczesna diagnoza, gdyż pozwala na wczesne podjęcie działań terapeutycznych, zwiększających tempo rozwoju językowego. Dzieci, których dotyczy ten problem, są w różnym wieku i na różnych etapach rozwojowych, mają odmienne doświadczenia i różne objawy. W omawianym zaburzeniu są różnorodne objawy i mogą dotyczyć wszystkich podsystemów języka. Literatura przedmiotu podaje, że w naszym kraju dostępny jest jeden standaryzowany test do diagnozy SLI – *Test Rozwoju Językowego*, natomiast do rozpoznania problemu konieczna jest współpraca zespołu specjalistów³⁹.

W trakcie diagnozy ważne jest określenie właściwości następujących obszarów u dziecka⁴⁰:

1. sprawności językowe

³³ Tamże.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.

³⁶ M. Smoczyńska, *Test rozwoju językowego jako psychometryczne narzędzie diagnozy zaburzeń rozwoju językowego u dzieci polskojęzycznych*, Uniwersytet Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2020, s. 136.

³⁷ Tamże.

³⁸ J. Kackiełto-Tomulewicz, L. Boćkowski, *Trudności diagnostyczne w rozpoznaniu specyficznego zaburzenia językowego – SLI*, op. cit., s. 68.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże, s. 67.

2. funkcjonowanie psychospołeczne
3. funkcjonowanie słuchu
4. funkcjonowanie narządów mowy
5. stan układu nerwowego
6. inteligencja
7. funkcje poznawcze

Badania nad przyczynami występowania zaburzeń językowych u dzieci wykluczyły przyczynę tych zaburzeń w następujących elementach⁴¹:

- a) niewykształcone lub nadto wykształcone narządy artykulacyjne
- b) zaburzenia słuchu
- c) choroby ośrodkowego układu nerwowego
- d) zaburzenia emocjonalne
- e) zaniedbania środowiskowe

Zadaniem logopedy jest ocena trudności językowych i ocena sprawności narządów mowy. Na tej podstawie dostosowanie są dostępne metody pracy z dzieckiem. Psycholog z kolei musi najpierw wykluczyć niepełnosprawność intelektualną, natomiast pedagog ocenić powinien funkcjonowanie psychospołeczne. Praca neurologa polega na ocenie stanu układu nerwowego⁴².

Testy językowe można wykonać jako potwierdzenie wszystkich zebranych ocen, jednak również należy dokonać wyboru rodzaju testu z dostępnych w tym zakresie i są to⁴³:

1. OBRAZKOWY TEST SŁOWNIKOWY – rozumienie, test ten służy do oszacowania zasobu leksykalnego dziecka, ale nie do oceny kompetencji językowych

2. TEST SŁOWNIKOWY DLA DZIECI (4–7 lat), dostępny wyłącznie dla psychologów, na jego podstawie można dokonać oceny w kilku obszarach:

- kategorie – od dziecka wymaga się, aby wskazało, czy konkretne słowo mieści się w pojęciu podanych kategorii (np. ubrania, zwierzęta itp.)
- obrazki – dzieci mają za zadanie nazwać widoczne na obrazkach przedmioty, zwierzęta itp.
- synonimy – dziecko musi z nich wybrać jedno z trzech pojęć o zbliżonym znaczeniu do zasłyszanego słowa
- opowiadanie – polega na uzupełnianiu przez dziecko luk w tekście, który czyta mu psycholog

3. TEST SŁOWNIKA DZIECKA – w teście tym również są podkategorie:

- tworzenie słów podrzędnych
- definiowanie pojęć
- tworzenie słów nadrzędnych

4. TEST ROZWOJU JĘZYKOWEGO – służy do oceny kompleksowych możliwości komunikacyjnych dziecka

5. TEST SPRAWNOŚCI JĘZYKOWEJ – jest to test, na który składają się:

- rozumienie bajki
- słownik
- poprawianie zdań

⁴¹ Tamże.

⁴² Tamże.

⁴³ M. Smoczyńska, *Test rozwoju językowego jako psychometryczne narzędzie diagnozy zaburzeń rozwoju językowego u dzieci polskojęzycznych*, op. cit., s. 137.

- fleksja
- zadawanie pytań
- próby i rozkazy
- opowiadanie bajki

Są także testy o charakterze fonologicznym (świadomości i pamięci fonologicznej) oraz testy o charakterze kompleksowym. Wskazują one na umiejętność artykulacji. Ze względu na brak wyników badań, które wskazywałyby skuteczność każdego z takich testów psychologowie często mają problem z doбором tych testów⁴⁴.

Smoczyńska podaje, że osobną grupą są kwestionariusze rodzicielskie służące do oceny rozwoju językowego małych dzieci. Kwestionariusze te są polską adaptacją amerykańskich inwentarzy MacArthur–Bates⁴⁵. Ta sama autorka podkreśla, że to metoda pośrednia, ponieważ *osobami badanymi są rodzice dziecka, którzy odpowiadają na pytania dotyczące jego możliwości komunikacyjnych, z czym wiążą się oczywiste ograniczenia*. Według Smoczyńskiej metoda ta jednak *pozwała ona na trafną i rzetelną wstępną ocenę poziomu rozwoju językowego małego dziecka, czego dowodzą liczne badania i fakt, że inwentarze te adaptowane do kilkudziesięciu języków są używane na całym świecie*⁴⁶.

7. Diagnozy wspomagające (testy przesiewowe)

Stosowane są także diagnozy wspomagające. Wykonywane są również testy przesiewowe, które szybko pozwalają wskazać na dziecko z zaburzeniami językowymi. Testy przesiewowe nie pozwalają jednak określić skali zaburzeń. Są to testy logopedyczne dwojakiego rodzaju, z których pierwszy to logopedyczny test przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym, służący określeniu kompetencji językowych i kulturowych w wieku 6–14 lat. Test ten nie wymaga kompetencji logopedycznych, więc może być stosowanych przez innych specjalistów⁴⁷.

Drugi ze wspomnianych testów, Przesiewowy Test Logopedyczny, wykonuje się z dziećmi w wieku 4–8 lat. Test ten zawiera takie bloki tematyczne jak:

1. rozumienie zdań
2. słownik
3. gramatyka
4. wymowa⁴⁸

Logopedzi, oprócz wymienionych testów, posługują się także niestandardowymi metodami i często są to projekty autorskie, aby podnieść wskaźnik prawdopodobieństwa rzetelności testów. Na podstawie własnej wiedzy i doświadczenia logopedzi dokonują oceny kompetencji dziecka i na tej podstawie wystawiają diagnozy.

Podsumowanie

Zaburzenia językowe – jak wynika z treści pracy – są obszarem rozległym, który jest zaniedbany badawczo i trudny do diagnozowania, dlatego tak ważny jest podkreślany niejednokrotnie aspekt współpracy wszystkich środowisk życia dziecka.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże, s. 139.

⁴⁸ Tamże.

W opisanym tutaj zagadnieniu przede wszystkim najwcześniej muszą działać rodzice, ponieważ z dzieckiem można pracować już od czwartego roku życia, więc im szybciej rodzice zauważą nieprawidłowości, tym większe będą szanse na zminimalizowanie zaburzeń.

Streszczenie:

Zaburzenia językowe są z pewnością problemem dla każdego człowieka, którego taki problem dotyczy. Problem ma większe znaczenie, jeżeli dotyczy dziecka i jego poczucia bezpieczeństwa w szkole ogólnodostępnej. Celem artykułu jest zaprezentowanie właśnie tego problemu. Treść artykułu składa się z ośmiu rozdziałów, w których autorka opisała problematykę na podstawie wybranych źródeł i na podstawie własnego doświadczenia zawodowego. Zakończeniem artykułu jest krótkie podsumowanie oraz bibliografia, czyli spis wszystkich źródeł, z których autorka korzystała do napisania tego artykułu.

Summary:

Language disorders in the context of a child's sense of security in a mainstream school

Language disorders are certainly a problem for every person who is affected by this problem. The problem is more important if it concerns the child and his/her sense of security in mainstream school. The aim of the article is to present this problem. The content of the article consists of eight chapters in which the author described the issues on the basis of selected sources and based on her own professional experience. The article ends with a short summary and bibliography, i.e. a list of all the sources that the author used to write this article.

Bibliografia:

Źródła literackie i czasopisma

1. Grzesiuk L., *Studia nad komunikacją interpersonalną*, Pracownia testów psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1994
2. Kieckieł-Tomulewicz J., Boćkowski L., *Trudności diagnostyczne w rozpoznaniu specyficznego zaburzenia językowego – SLI*, Uniwersytet Medyczny w Białymstoku, Białystok 2018
3. McQuiston S., Kloczko N., *Rozwój mowy i języka-monitorowanie przebiegu i zaburzenia*, *Pediatrics po Dyplomie*, vol.15, nr 5, Październik 2011
4. Sillamy N., *Słownik psychologii*, Książnica, LibraireLarousse, 1989
5. Skarbek K., Wrońska I., *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka w wieku przedszkolnym*, CEBP, Kraków 2014
6. Smoczyńska M., *Test rozwoju językowego jako psychometryczne narzędzie diagnozy zaburzeń rozwoju językowego u dzieci polskojęzycznych*, Uniwersytet Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2020

Netografia

1. Kinestazja artykulacyjna – co to jest – Logopedia praktyczna, <https://www.logopediapraktyczna.pl/kinestazja-artykulacyjna-co-to-jest>



Biblijne podstawy cnoty

mgr Michał Sawicki – Uniwersytet Szczeciński w Szczecinie

Ur. 02 lutego 1995 roku w Szczecinie. Absolwent Liceum Ogólnokształcącego nr VII im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Szczecinie. Uzyskał tytuł magistra na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego w Szczecinie na podstawie pracy „Aretologiczne podstawy życia chrześcijańskiego w myśli Josefa Piepera”. Katecheta w Szkole Podstawowej nr 5 im. Orła Białego z Oddziałami Dwujęzycznymi w Policach. Ukończył kurs „Péče o rozvoj člověka s mentálním postižením v rámci sociální práce” na Vysoká škola aplikované psychologie w Terezíně, podstawowy kurs języka hiszpańskiego PRESTO oraz kurs „Wprowadzenie w podstawy pedagogiki ignacjańskiej” zorganizowany przez Fundację FYLION. Jest absolwentem studiów podyplomowych z zakresu „Terapia pedagogiczna i rewalidacja dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Obecnie doktorant z pracy socjalnej. Zainteresowania naukowe: teologia, filozofia, pedagogika, praca misyjna, praca charytatywna.

Wstęp

Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu zawiera teksty, które obfitują w różnego rodzaju gatunki literackie mające charakter pouczający. W Starym Przymierzu Bóg jest źródłem cnotliwego postępowania sprawiedliwych. Ustanawia przymierze i daje prawo, według którego powinni żyć i postępować Izraelici. W Nowym Testamencie sam Jezus Chrystus jest uosobieniem wszelkich cnót.

1. Cnota w ujęciu Starego Testamentu

Trudno stwierdzić, czy Izraelici znali pojęcie cnoty. Analizując karty Pisma Świętego Starego Testamentu, łatwo zauważyć, że posiadali pewne systemy moralne, prawa, kodeksy, które warunkowały cnotliwe życie sprawiedliwych. Trudno więc mówić tutaj o cnocie jako takiej. Trzeba szukać raczej podstaw cnoty, a więc jakichś postaw moralnych zawartych w Starym Przymierzu, które są źródłami dla późniejszej teologii moralnej¹.

Dekalog jest bez wątpienia najważniejszym kodeksem prawa danym Izraelitom oraz całemu rodzajowi ludzkiemu². Jest on źródłem etyki. Pokazuje to bogactwo treści, które zawarte jest w „dziesięciu słowach”. Jednak w tradycji żydowskiej Dekalog nie był wyznacznikiem prawa. Zostało ono ustalone przez Rabinów (613 przepisów)³. Żydzi, a szczególnie faryzeusze, byli tak bardzo przywiązani do tych praw, iż sam Jezus, jak podaje Ewangelia, piętnował ich niewłaściwe przywiązanie do przepisów. Ich postawy moralne wpływały jedynie z przestrzegania przepisów, nie zaś z potrzeby serca⁴.

¹ J. Keller, *Etyka Katolicka*, cz. 1, Warszawa 1957, s.13.

² Por. Wj 20, 1–17.

³ A. Spreafico, *Księga Wyjścia. Rozumieć Stary Testament*, Kraków 1998, s. 115.

⁴ Zob. Mt 23.

Na pierwszy plan wysuwa się postać Abrahama, który jest wzorem człowieka wierzącego i ufającego Bogu. Potrafił on uwierzyć nawet tym obietnicom Boga, które po ludzku były nie do spełnienia⁵. Abraham jest znany nie tylko z tego, że uwierzył w obietnicę bycia ojcem wielu narodów. Wiemy, że bardzo pragnął posiadać potomka. Jednak on i jego żona Sara byli już w podeszłym wieku. Abraham staje wobec obietnicy posiadania liczego potomstwa, a z drugiej strony ma świadomość swojej starości. Prawa przyrody stoją w sprzeczności ze Słowem Bożym. Wznosi się on jednak ponad wszystko, wierząc, że Bóg jest Panem praw przyrody. Abraham dokonuje wielkiego aktu wiary, co też zostaje docenione przez Pana⁶.

Nie tylko przez osobę Abrahama Bóg poucza ludzkość, jak powinna wyglądać cnota wiary. Pouczenie to dokonuje się także poprzez inne wybitne postacie w dziejach Izraela: Mojżesza, Gedeona, Samuela, Dawida, Salomona, Eliasza, Ezdrasza, Estere, Judytę, Nehemiasza, Tobiasza⁷. Wiara tych wielkich przodków wyraża się w następujący sposób: „Postawa ich zaznacza się nawet w słownictwie, ponieważ hebrajski rdzeń *haman* (co Septuaginta tłumaczy: *pisteuein*), oznaczając akt wierzącego, kojarzy się z bardzo konkretną postawą dziecka, które pozwala się nieść na ramionach swej matki. Wierzyć (tryb przyczynowy: *heemin*) w języku hebrajskim znaczy: złożyć na innego swój ciężar, a stąd: złożyć w kimsz swoją ufność, ufać komuś mocnemu”⁸.

Stąd wiara prowadzi nas do ufności, a konkretnie do nadziei. Ta pierwsza staje się źródłem tej drugiej⁹. W sposób szczególny motyw nadziei widoczny jest w Psalmach. Przedstawiony jest tu obraz człowieka, który, mając nadzieję w Bogu, oczekuje od Niego dobra materialnego i duchowego¹⁰. Niech za lepsze ukazanie cnoty nadziei w Księdze Psalmów posłużą kilka przykładów:

„A ja zaufałem miłosierdziu Twemu”¹¹.

„Niech nas ogarnie łaska Twoja, Panie, według ufności pokładanej w Tobie!”¹².

„Czemu jesteś zgnębiona, duszo moja, i czemu jęczysz we mnie? Ufaj Bogu, bo jeszcze wysławiać Go będę [...]”¹³.

„Strzeż mojego życia, bo jestem pobożny, zbaw sługę Twego, który ufa Tobie”¹⁴.

„Słabnie moja dusza w drodze ku Twemu zbawieniu; pokładałam ufność w Twoim słowie”¹⁵.

To tylko niektóre fragmenty psalmów mówiących o nadziei. Myśl, że należy pokładać nadzieję w Bogu, wyrażona jest również w pismach proroków¹⁶. Za słowami upomnień, gróźb, pouczeń ukrywa się nadzieja. Powołują się oni zawsze na wierność Boga i na obietnice dane Izraelowi. Jego interwencje w historii Narodu Wybranego stały się podstawą nadziei Izraelitów¹⁷.

⁵ Zob. Rdz 15, 1–6.

⁶ R. Kostecki, *Tajemnica współżycia z Bogiem*, Kraków 1985, s. 28.

⁷ Tamże, s. 29.

⁸ P.A. Liege, *Wiara*, [w:] *Wprowadzenie do zagadnień teologicznych* (pr. zb.), Poznań 1967, s. 453.

⁹ R. Kostecki, *Tajemnica współżycia z Bogiem*, dz. cyt., s. 110.

¹⁰ W. Granat, *Teologiczna wiara, nadzieja i miłość*, Lublin 1960, s. 330.

¹¹ Ps 13,6.

¹² Ps 33,22.

¹³ Ps 42,6.

¹⁴ Ps 86, 2.

¹⁵ Ps 119, 81.

¹⁶ W. Granat, *Teologiczna wiara, nadzieja i miłość*, dz. cyt., s. 331.

¹⁷ B. Olivier, *Nadzieja*, w: *Wprowadzenie do zagadnień teologicznych*, dz. cyt., s. 521.

W późniejszych dziejach Izraela motyw nadziei pojawia się szczególnie w Drugiej Księdze Machabejskiej oraz Księdze Mądrości. W sposób szczególny zarysowana jest tutaj nadzieja na życie pozagrobowe. W Księdze opisującej dzieje Machabeuszy czytamy o matce, której po kolei zabijano siedmiu synów za to, że nie chcieli przekroczyć prawa Mojżeszowego. Dzielnie znosiła to męczeństwo, jednocześnie napełniając serca synów nadzieją¹⁸.

Księga Mądrości również mówi o nadziei na życie wieczne po śmierci. Zaznaczona jest zależność sprawiedliwych od Bożej dobroci. Oni złożyli w Nim całą swą nadzieję, której spełnienie nastąpi po śmierci: „A dusze sprawiedliwych są w ręku Boga i nie dosięgnie ich męka. Zdało się oczom głupich, że pomarli... a oni trwają w pokoju. Choć nawet w ludzkim rozumieniu doznali kaźni, nadzieja ich pełna jest nieśmiertelności”¹⁹.

Czasownik „kochać” pochodzący od słowa „miłość” wyrażony jest za pomocą rdzenia hebrajskiego *ahab*, a z niego wywodzi się rzeczownik *ahabah*. Podobnie jak w innych językach ma on różny wydźwięk: zaczynając od miłości wzniosłej, a kończąc na miłości ziemskiej, pożądliwej²⁰. Miłość obecna jest na kartach Starego Testamentu od samego początku²¹. W sposób szczególny miłość ta przejawia się w relacji do Jego ludu. Tę podstawową prawdę spotykamy już w Pięcioksięgu. Miłość Boga nie jest jeszcze rozciągnięta na całość rodzaju ludzkiego, a zarezerwowana wyłącznie dla Izraela. Dzieje się tak z powodu przymierza, które istnieje tylko między Bogiem a Narodem Wybranym²². To przymierze zaczyna przemieniać się w relację. Jest ona tak ścisła, że miłość Boga przybiera charakter miłości ojcowskiej. Bóg Jahwe jest ojcem dla Izraela²³. Sam Bóg daje świadectwo ojcowskiego stosunku do Żydów, gdy przez Mojżesza domaga się od faraona wypuszczenia Jego ludu z Egiptu: „A wtedy ty powiesz faraonowi: to mówi Pan: synem moim pierworodnym jest Izrael”²⁴. To synostwo obejmuje także jednostki znajdujące się w narodzie. Bóg jest ojcem każdego członka społeczności, która wyszła z niewoli egipskiej. Jednak bycie synem nie jest uwarunkowane jedynie Bożym wybraństwem. Wymaga to pewnego zaangażowania, pragnienia świętości. Każdy Izraelita jest zaliczany do grona synów Bożych. Jest jednocześnie grzesznikiem, który nie zasługuje na udział w tak wielkiej łasce. Jedynie ten może przypisać sobie tytuł syna Bożego, kto jest człowiekiem sprawiedliwym, świętym, cnotliwym.

Karty Nowego Testamentu ukazują nam życie Jezusa Chrystusa oraz rozwój Królestwa Bożego. Bez wątpienia Syn Boży jest uosobieniem wszelkich cnót. W Nim wyrażone są one w najdoskonalszy sposób. Ewangelia głoszona jest całemu stworzeniu nie tylko słowami, ale również czynami.

2. Cnota w Nowym Testamencie

Nowość, jaką niesie ze sobą Nowy Testament, pokazuje nam, że jesteśmy wezwani do czegoś więcej niż tylko do tego, by biernie istnieć. „Bądźcie doskonali, jak doskonały jest wasz Ojciec niebieski”²⁵. Powołanie do świętości jest jednocześnie powołaniem

¹⁸ Zob. 2 Mach 7, 1–42.

¹⁹ Mdr 3, 1–4.

²⁰ B. Olivier, *Nadzieja*, dz. cyt., s. 521.

²¹ Zob. Oz 11, 1–9.

²² B. Olivier, *Nadzieja*, dz. cyt., s. 521

²³ Tamże, s. 578.

²⁴ Wj 4,22.

²⁵ Mt 5, 43–48.

do doskonałości²⁶. Nie chodzi o perfekcjonizm w naszym moralnym postępowaniu. Jest to wezwanie do moralnego postępowania, które w naszych czynach promieniuje świętością samego Boga²⁷. Nie ma innej możliwości w chrześcijaństwie, jak stawiać za wzór wszelkich cnót osobę samego Jezusa Chrystusa. Nie tylko sama osoba Syna Bożego jest wystarczającym przykładem postępowania w cnocie. Również tożsamość chrześcijańska daje impuls do tego, by cnotę uczynić celem naszego postępowania. Przez chrzest święty stajemy się chrześcijanami (Χριστιανισμός). W języku greckim oznacza to przynależność do osoby Jezusa Chrystusa. Oddaje to, co w pierwszych uczniach Chrystusa widzieli ludzie spoza społeczności chrześcijańskiej – ich ścisły związek z nauką Mistrza z Nazaretu, wyrażającą się w ich wzajemnym szacunku, miłości bliźniego i nieprzyjaciół²⁸. Pójście za Chrystusem oznacza zmianę dotychczasowego stylu życia oraz zmianę myślenia. Porzucenie swoich zajęć i odpowiedź na wezwanie Chrystusa do pójścia za Nim to pierwszy krok nawrócenia i wiary. Każdy chrześcijanin jest wezwany do tego, by osobiście troszczyć się o rozwój Królestwa Bożego. Praca nad zbawieniem całego Kościoła staje się więc misją, która przenika całe życie. Każdy według swego stanu jest wezwany do odzwierciedlania w sobie łaski Jezusa, która we współpracy z człowiekiem prowadzi do osiągnięcia zbawienia²⁹. Moralność Nowego Testamentu związana jest ściśle z czasami eschatologicznymi. Będzie to wtedy czas sprawiedliwości Bożej i weryfikacji czynów człowieka. Sprawiedliwi pójdą do wiecznej radości, natomiast grzesznicy na wieczne potępienie. Perspektywa „nowego życia” domaga się „nowego człowieka”, odmienionego przez nawrócenie oraz bogatego w cnoty. Jezus prowadzi do pełnego zrozumienia tego, co było zawarte w Starym Testamencie. Wydobywa z nauk proroków i Prawa to, co jest jego istotą – przykazanie miłości. Nie było ono wyraźnie zaznaczone w Dekalogu³⁰. Stanowi na tyle wyraźną i jasną podstawę Prawa, że nie trzeba o nim było wspominać³¹.

Całe życie Jezusa Chrystusa zapisane na kartach Ewangelii wystarczyłoby do pokazania, czym jest cnota sama w sobie i jak ją praktykować w sposób doskonały. Cnoty teologalne wysuwają się na pierwszy plan Nowego Testamentu.

Objawienie Jezusa Chrystusa przyniosło na świat nowe spojrzenie na cnotę miłości. Samo słownictwo użyte w Nowym Testamencie świadczy o tym fenomenie. By oddać sens wyrażen hebrajskich, greckie tłumaczenie Pisma Świętego używa trzech wyrazów: *eran*, *filein*, *agapan*. Wyraźnie widać, że przewagę zyskuje ten ostatni. Za pomocą czasownika *agapan* przedstawiano miłość, która wypływała z wolnej woli i wyboru. *Eran* to miłość uczuciowa. Natomiast *filein* oznaczało bardziej przyjaźń. *Agapan* był najmniej używany, jednak w Nowym Testamencie jest motywem przewodnim³².

Jezus przekazuje fenomen miłości. Zapytany o największe przykazanie odpowiada, że pierwszym i największym jest miłowanie Boga³³. Jednak do tego oczywistego prawa dodaje jeszcze jedno – miłość bliźniego. Wskazuje, że te dwa przykazania są

²⁶ Sobór Watykański II, Konstytucja o Kościele *Lumen Gentium*, Poznań 2005, p.11.

²⁷ P. Górłaczek (red.), *Powołanie do doskonałości jako zasadniczy rys moralności chrześcijańskiej*, [w:] *Moralność chrześcijańska*, Poznań 1987, s. 102.

²⁸ W. Pikor (red.), *Moralność objawiona w Biblii*, „Annalecta Biblica Lublinesia” 7 (2011), s. 125.

²⁹ P. Górłaczek, *Powołanie do doskonałości jako zasadniczy rys moralności chrześcijańskiej*, dz. cyt., s. 103.

³⁰ Pwt 6, 5; Kpł 19, 18.

³¹ B. Olivier, *Nadzieja*, dz.cyt., s. 571.

³² B. Olivier, *Cnota miłości*, [w:] *Wprowadzenie do zagadnień teologicznych*, dz. cyt., s. 577.

³³ Zob. Mt 22, 37–40.

doskonałym wypełnieniem prawa i tego, co głosili prorocy. Miłość człowieka do Boga wyrażona jest przez wspomniane już słowo *agape*. Tak samo oznacza się miłość Boga do ludzi. Sam Pan Jezus dał doskonały przykład tej miłości, która doprowadziła Go aż na krzyż³⁴.

Łącząc przykazanie miłości Boga z przykazaniem miłości bliźniego, Jezus streszcza cały system moralny zawarty w Starym Testamencie. Udoskonala go. Nadaje miłości Boga wymiar powszechny. Nie jest ona już zarezerwowana tylko dla Izraela. Chrystus wprowadza jeszcze jedną nowość – miłość nieprzyjaciół. Jest to bezinteresowność działania człowieka. Cnota miłości, o której mówi Chrystus (*agape*), powinna być praktykowana także wobec tych, którzy nie są nam przychylni. Nie można zamknąć się w jakiejś określonej społeczności. Cnota miłości wymaga przezwycięzania siebie. Należy czynić dobrze tym, którzy nam czynią źle, prześcigać się w miłowaniu innych. Miłość powinna wypływać z dążenia do świętości, chęci upodobnienia się do Boga, który kocha za darmo³⁵.

Ćwiczenie się w cnocie miłości to nic innego jak naśladowanie Boskiej miłości. W sposób szczególny Jezus ukazuje nam to na przykładzie przypowieści o miłosiernym Samarytaninie³⁶. W tej perykopie Jezus nadaje właściwy sens słowu „bliźni”. Wykracza poza żydowskie rozumienie tego pojęcia³⁷. Akcentuje to, że miłosierdzie, czyli miłość czynną, należy okazywać każdemu bez względu na pochodzenie, rasę, kolor skóry czy inne przypadłości. Bliżnim jest dla mnie każdy człowiek.

„Wiara rodzi się ze słuchania”³⁸. Przyjęcie łaski wiary sercem prowadzi do nawrócenia, a ono wymaga od człowieka naśladowania cnót, w które obfitował Jezus Chrystus. Syn Boży uczył, jak wierzyć, ale jeszcze bardziej zachęcał do wiary w Niego i do naśladowania Jego życia³⁹. Cnota wiary w chrześcijaństwie wymaga wysiłku. Staje się gwarantem naszych zwycięstw i wynosi nas ponad świat materialny. Gdy łączy się z miłością, pozwala nam dojść do zjednoczenia z Bogiem⁴⁰.

Święty Paweł w Liście do Rzymian w najprostszy, a zarazem w najbardziej wyczerpujący sposób, pisze o cnotach teologicznych oraz w ogóle o cnocie, która jest konsekwencją wytrwałości⁴¹. Apostoł Narodów w swoich pismach o cnotach teologicznych mówi jeszcze między innymi w 13. rozdziale Listu do Koryntian. Wymienia je na końcu *Hymnu o miłości*. Wskazuje, że miłość jest z nich największa⁴². Obok niej mowa jest o nadziei. Może to wydawać się dziwne, bo skoro Jezus przyszedł jako oczekiwany Mesjasz, to z czym jeszcze łączyć nasze nadzieje? Ostatecznie nadzieja nie została zniesiona, a Jezus nadał jej nowy wymiar. Chrystus przyszedł, aby spełnić

³⁴ B. Olivier, *Cnota miłości*, dz. cyt., s. 586.

³⁵ Tamże, s. 588.

³⁶ Łk 10, 25–37.

³⁷ B. Olivier, *Nadzieja*, dz. cyt., s. 590.

³⁸ Rz 10, 17.

³⁹ Por. Łk 9, 23.

⁴⁰ W. Granat., *Teologiczna wiara, nadzieja i miłość*, dz. cyt., s. 8.

⁴¹ Rz 5, 1–5: „Dostąpiwszy więc usprawiedliwienia dzięki wierze, zachowajmy pokój z Bogiem przez Pana naszego, Jezusa Chrystusa; dzięki Niemu uzyskaliśmy na podstawie wiary dostęp do tej łaski, w której trwamy, i chlubimy się nadzieją chwały Bożej. Ale nie tylko tym, lecz chlubimy się także z ucisków, wiedząc, że ucisk wyrabia wytrwałość, a wytrwałość – wypróbowaną cnotę, wypróbowana zaś cnota – nadzieję. A nadzieja zawieść nie może, ponieważ miłość Boża rozlana jest w sercach naszych przez Ducha Świętego, który został nas nam dany”.

⁴² 1 Kor 13, 13.

oczekiwania co do Królestwa Bożego. Sam nazywa je tajemnicą⁴³, co znów wiąże się z jakąś niepewnością, więc trzeba oczekiwać, mieć nadzieję na rozwiązanie.

3. Nauczanie Kościoła o cnocie i wadzie

Kościół, mając bogate doświadczenie oraz przykłady wielu świętych, nie może przestać wzywać i nauczać wiernych o cnocie. Wiele dokumentów, wypowiedzi poszczególnych hierarchów porusza temat cnoty. Jest on o tyle ważny dla Kościoła, że o poszczególnych cnotach powstało wiele encyklik i adhortacji.

a. Wybrane dokumenty Kościoła na temat cnoty.

Jak podaje definicja *Katechizmu Kościoła Katolickiego*, cnoty znajdują swoje źródło w Bogu Trójjedynym⁴⁴. Bóg jest sprawcą naszych dobrych czynów. Praktykowanie cnoty prowadzić ma nas do zjednoczenia z Bogiem. W dzisiejszym świecie wobec zlaicyzowanego społeczeństwa nie wystarczą biblijne argumenty do zachęty, by wstąpić na drogę cnoty. Potrzeba świadectwa cnotliwego życia w codzienności. W związku z tym Sobór Watykański II w dokumencie *Apostolicam actuositatem* wzywa wiernych do apostołstwa, jednocześnie tłumacząc, na czym ono polega: „Apostołstwo sprawuje się w wierze, nadziei i miłości, które rozlewa Duch Święty w sercach wszystkich członków Kościoła. (...) Ponieważ Chrystus posłany od Ojca jest źródłem i początkiem całego apostołstwa w Kościele, jest rzeczą oczywistą, że owocność apostołstwa świeckich zależy od ich żywotnego zjednoczenia z Chrystusem”⁴⁵. Cnoty teologalne wypełniają życie człowieka dającego świadectwo przynależności do Chrystusa. Święty Augustyn podaje, że właśnie poprzez te trzy cnoty należy oddawać cześć Bogu⁴⁶. Wiara jest odpowiedzią na nadprzyrodzone życie Boże. Połączona z uczynkami wyraża autentyczne zaangażowanie w życie wewnętrzne. Cnota nadziei daje zapewnienie człowiekowi, że jest on w ojcowskich rękach Boga i poprzez to łatwiej jest mu znosić trud życia codziennego. Miłość jest pełnią życia nadprzyrodzonego. Ta cnota wyrażona przez uczynki jest znamieniem prawdziwego ucznia Chrystusa⁴⁷.

Poniższy podpunkt będzie skupiał się na wypowiedziach trzech ostatnich papieży: św. Jana Pawła II, Benedykta XVI i Franciszka. Specyfika i różnorodność tych pontyfikatów w dzisiejszych trudnych czasach pozwala spojrzeć na pojęcie cnoty z różnych perspektyw.

b. Nauczanie wybranych papieży o cnotach

Święty Jan Paweł II w swojej encyklice *Dominum et Vivificantem*, wspominając wypowiedź świętego Pawła o uczynkach⁴⁸, pisze o napięciu i walce, które towarzyszą człowiekowi w jego codzienności⁴⁹. Mowa tutaj o cnotach i wadach, które toczą bój we wnętrzu człowieka. Duch Święty jest nam potrzebny, byśmy mogli postępować w cnocie. Swoją łaską pomaga nam podążać za Chrystusem⁵⁰.

⁴³ Mk 4, 11.

⁴⁴ KKK p.1812.

⁴⁵ Sobór Watykański II, Dekret o apostołstwie świeckich *Apostolicam actuositatem*, Poznań 2002, p. 3–4.

⁴⁶ S. Witek, *Chrześcijańska wizja moralności*, Poznań 1982, s. 375.

⁴⁷ Tamże, s. 379.

⁴⁸ Ga 5, 16–22.

⁴⁹ Św. Jan Paweł II, Encyklika *Dominum et Vivificantem*, Wrocław 1998, p. 55.

⁵⁰ KKK p.1811.

Kościół w swoim nauczaniu wymienia trzy cnoty teologalne. Św. Jan Apostoł w swoim liście miłością nazywa samego Boga.⁵¹ Miłość jest tą cnotą, która pozwala nam kochać Boga i ludzi⁵². Staje się ona nowym celem wypełniania przykazań Bożych. Była różnie rozumiana na przestrzeni wieków. W obecnych czasach sam termin „miłość” wydaje się nadużywany i stosowany w nieodpowiednich sytuacjach⁵³. Jest to termin tak powszechny i rozciągliwy, że miłością określić możemy naszą relację do Boga czy bliźniego, ale także uczucie do pupila domowego czy przywiązanie do jakiejś rzeczy.

Możemy za starożytnymi Grekami dokonać następującego podziału miłości:

- *Storge* – określana jako miłość do rodziny, najbliższych.
- *Filia* – to miłość przyjacielska bez domieszki pożądliwości.
- *Eros* – miłość namiętna, oblubieńcza. Uczucie, którym darzą się małżonkowie.
- *Agape* – najgłębszy rodzaj miłości, zawierający w sobie wszystkie pozostałe. Tym terminem określa się miłość Boga do wierzących.

Miłość w rozumieniu chrześcijańskim jest zawsze dwukierunkowa: w kierunku do bliźniego i w kierunku do Boga. Ta miłość niedoskonałej jaśnieje w Bogu Trójjedynym. Wychodzi od Ojca, ukazana nam jest przez Syna, a my stajemy się jej uczestnikami przez Ducha Świętego⁵⁴. Jak łatwo da się zauważyć, miłość nie polega na samym uczuciu. Miłość jest żywą relacją, która wymaga zaangażowania. Dopiero miłość połączona z uczynkami jest pełna. Dzięki zakorzenieniu mojej miłości w Bogu jestem w stanie miłować mojego bliźniego⁵⁵. Jak pisze papież Benedykt XVI, jest to powinność całego Kościoła, zaczynając od lokalnych społeczności kościelnych, a kończąc na Kościele powszechnym w całej jego rozciągłości⁵⁶.

Wiara jest tą cnotą, dzięki której człowiek może jednoczyć się z Bogiem, wznosić do Niego swoje serce. Tak jak dla Izraelitów słup ognia był przewodnikiem, by prowadzić ich pośród ciemności egipskich, tak samo wiara staje się światłem dla nas wierzących wśród ciemności świata. Oświeśla nam drogę do Boga. Dlatego papież Franciszek nie tyle pisze o samej „wierze”, co o świetle wiary. Na samym początku encykliki *Lumen fidei* wskazuje na osobę Jezusa Chrystusa jako na tę Jasność, która prowadzi nas do Ojca⁵⁷. Ta cnota nie tylko pozwala nam zbliżyć się do Boga. Jest ona darem, który otrzymujemy na chrzcie świętym i czyni nas synami Boga. Żyć wiarą to żyć pełnią dziecięstwa Bożego. Uczy nas tego sam Jezus, który Boga nazywał Ojcem i uczynił Go jedynym źródłem i celem swoich pragnień i dążeń⁵⁸. Wiara jednoczy chrześcijan i pozwala im otwierać się na wspólnotę całego świata. Cnota ta rodzi się ze słuchania. Szczególnym miejscem przepowiadania Słowa Bożego jest Kościół. Bogato zastawiony stół Słowa Bożego dotyka serc tych, którzy go słuchają. Ten proces słuchania domaga się odpowiedzi. To właśnie Słowo Chrystusa porusza serca i dzięki

⁵¹ 1 J 4, 7.

⁵² KKK p.1822.

⁵³ Benedykt XVI, Encyklika *Deus Caritas est*, Wrocław 2006, p. 2.

⁵⁴ Św. Jan Paweł II, Audienca Generalna z dnia 20 października 1999 roku, *Teologalna cnota miłości: miłość bliźniego*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/audience/ag_20101999.html, [dostęp: 17.04.2022], p. 1.

⁵⁵ Benedykt XVI, Encyklika *Deus Caritas est*, dz. cyt., p. 2.

⁵⁶ Por. Tamże, s. 20.

⁵⁷ Franciszek, Encyklika *Lumen fidei*, Wrocław 2011, p. 1.

⁵⁸ Tamże, p.19.

swej mocy uzdalnia ludzi do wyznawania wiary. Staje się ona w ten sposób sprawą wszystkich ludzi, a nie jakąś prywatną praktyką religijną. Wiara jest obecna w życiu dzięki swemu dynamizmowi, który swój początek bierze z Miłości. Jest ona więc cnotą, która zaczyna się od przyjęcia daru Miłości, a praktykowana rodzi nadzieję na przyjęcie do Królestwa Bożego⁵⁹.

Ostatnią cnotą jest nadzieja. Wydaje się ona pomijana i mało praktykowana wśród współczesnych ludzi. W kulturze *instant*, gdy wszystko musi być gotowe na teraz, rodzi się pytanie, czy jest jeszcze miejsce na nadzieję, na oczekiwanie, które pozwoli skierować oczy w kierunku celu, którego pragniemy? Cnota nadziei łączy w sobie rzeczywistość eschatologiczną oraz teraźniejszą, ponieważ, aby wejść do Królestwa Bożego, potrzeba nam praktykować cnoty. Nadzieja jest jedną z cnót teologalnych, która zawieść nie może⁶⁰. Jak zauważa papież Benedykt XVI w encyklice *Spe salvi*, łączy się ona z wiarą. Tylko życie nadzieją pozwala na życie teraźniejszością w pełni. Chrześcijanie mają nadzieję życia wiecznego, przez co ich obecne życie ma charakter pozytywny. Daje to świadectwo prawdziwości Ewangelii, która nie jest tylko zwykłym przekazem pewnych treści, ale jest „przesłaniem, które tworzy fakty i zmienia życie”⁶¹. Czyż jednak jest ta nadzieja, która daje nam zbawienie?

Papież Benedykt daje odpowiedź na to pytanie, przywołując na myśl Efezjan, którzy do czasu spotkania Chrystusa nie mieli nadziei. Dopiero spotkanie z Bogiem, poznanie Go, powoduje otrzymanie nadziei. Oprócz nawoływania do dobra, do tego, co piękne, Kościół przestrzega swoich wiernych przed tym, co złe. Zagrożeniem duchowym jest grzech. Zrywa on lub osłabia więź z Bogiem. Powoduje zaciemnienie, przez które cnota nie wydaje się pociągająca.

Streszczenie:

Artykuł przedstawia biblijny obraz cnoty w ujęciu Starego i Nowego Testamentu. Stare Przymierze obfituje w postaci, które wyróżniały się na tle Izraela swoim cnotliwym postępowaniem. W osobie Jezusa Chrystusa spełnienie znalazły nie tylko obietnice wygłaszane przez proroków ale również całe moralne i cnotliwe postępowanie człowieka. Temat cnoty jest tak bliski dla całego Kościoła, że poszczególni papieże postanowili poświęcić im swoje adhortacje. W tekście przedstawiono nauczanie trzech ostatnich papieży na temat cnót teologalnych. Cnota jest pojęciem, które nie powinno ulegać zapomnieniu. Kościół wzywa swoich wiernych do naśladowania Jezusa, którego stawia za wzór wszelkiej doskonałości.

Słowa kluczowe: cnota, Kościół, Pismo Święte, nauczanie, miłość

Summary:

Biblical foundations of virtues

The article presents the biblical picture of virtue in terms of the Old and New Testaments. The Old Covenant abounds in figures that stood out from Israel by their virtuous conduct. In Jesus Christ, we have found that only provocateurs make decisions, but also real moral ones, and it is impossible to act. The topic of virtue is so close to the whole Church that individual artists have decided to dedicate their exhortations

⁵⁹ Tamże, p. 22.

⁶⁰ Por. Rz 5,5.

⁶¹ Benedykt XVI, Encyklika *Spe salvi*, Wrocław 2007, p. 2.

to them. The text presents the teachings of the last three popes on the theological virtues. Virtue is a concept that should not be forgotten. The Church calls upon her faithful to imitate Jesus, whom she sets as the model of all perfection.

Keywords: virtue, church, scripture, teaching, love

Bibliografia:

1. Benedykt XVI, *Encyklika Deus Caritas est*, Wrocław 2005.
2. Benedykt XVI, *Encyklika Spe salvi*, Wrocław 2007.
3. Franciszek, *Encyklika Lumen fidei*, Wrocław 2013.
4. Góralczyk P., *Powołanie do doskonałości jako zasadniczy rys moralności chrześcijańskiej*, [w:] *Moralność chrześcijańska* (pr. zb.), Poznań 1987, s. 102–115.
5. Granat W., *Teologiczna wiara, nadzieja i miłość*, Lublin 1960.
6. Keller J., *Etyka Katolicka*, cz. 1, Warszawa 1957.
7. Kostecki R., *Tajemnica współżycia z Bogiem*, Kraków 1985
8. Liege P.A., *Wiara, w: Wprowadzenie do zagadnień teologicznych* (pr. zb.), Poznań 1967, s. 451–507.
9. Olivier B., *Nadzieja, w: Wprowadzenie do zagadnień teologicznych* (praca zbiorowa), Poznań 1967, s. 508–576.
10. Pikor W. (red.), *Moralność objawiona w Biblii*, „Annalecta Biblica Lublinesia” 7 (2011), s. 25–189
11. Sobór Watykański II, *Konstytucja o Kościele Lumen Gentium*, Poznań 2005
12. Spreafico A., *Księga Wyjścia. Rozumieć Stary Testament*, Kraków 1998.



Sanktuarium Matki Bożej Pokoju w Sancta Clara w Kalifornii w USA

Analiza czynników wpływających na formowanie życia rodzinnego



mgr Karol Łukowski – Uniwersytet Łódzki w Łodzi

Doktorant na Uniwersytecie Łódzkim, Wydziału Nauk o Wychowaniu, w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji. Specjalizuje się w psychoterapii uzależnień i terapii motywacyjnej. Ukończył studia podyplomowe na Uniwersytecie Medycznym w Łodzi, w obszarze Poradnictwa psychospołecznego i pomocy terapeutycznej rodzinie. Zrealizował międzynarodowe badania, pt. Profilaktyka społeczna jako działalność intensyfikująca odporność psychiczną. Podejmowana problematyka badawcza, to praktyczne zastosowanie działań terapeutyczno-profilaktycznych i poszukiwaniem czynników wspierająco-wzmacniających funkcjonowanie człowieka oraz rodziny. Kierunkiem zainteresowań naukowych, jest praktyczna edukacja ukierunkowana na rozwój, pedagogika ulicy i profilaktyka społeczna. Członek International Associations for Health Promotion.

Wprowadzenie

Przedstawione czynniki wpływające na rozwój zasobów rodziny, są pewnym sposobem patrzenia i wzmacniania rodziny w kierunku konstruowania przemyślanego postępowania profilaktycznego. Kontekst czynników wpływających na formowanie zasobów rozwojowych, szczególnie skupia się na poprawie jakości życia systemu rodziny, jak i jednostki tam funkcjonującej. Określenie przyczyny lub podjęcia działań, które powodują pewien zamierzony skutek w postaci budowania postaw sprzyjających zdrowiu w sferze psychicznej, społecznej, fizycznej i duchowej, wyraża się w jasnym sposobie myślenia i działania. Przestrzeganie w życiu systemu wartości i zasad nakreśla, jak zapobiegać wszelkiego rodzaju zaburzeniom, dysfunkcją i negatywnym zjawiskom, które tworzą sprzyjające prawidłowemu rozwojowi relacje i sytuacje. System rodzinny często doświadcza destabilizacji, kryzysów i zaburzeń, taki stan rzeczy nazywamy negatywnymi czynnikami wpływającymi na rodzinę. Zatem widzenie rodziny, jako budowanie dobrostanu rodzinnego w sferze psychiki, ducha, zachowania, postrzegania świata, myślenia i postępowania, jest bardzo potrzebnym oddziaływaniem, ponieważ silna rodzina ma więcej do zaoferowania swoim dzieciom i dorosłym członkom swojej rodziny, jeżeli jest spójna, mocna i nie jest podatna na uleganie negatywnym przyczyną, które prowadzą do szkodliwych skutków. O rodzinie mówi się dużo i różnie, a nawet powstaje nowa wiedza o rodzinie, o jej roli w świecie i jej aktualnym kryzysie. Powołuje się różne instytucje świeckie i kościelne, które mają na celu ratowanie zagrożonej rodziny. Jednak to w sferze duszy powinno dostrzegać się dalszą perspektywę dla rodziny, objąć troską nie tylko jej ziemski byt, ale przede wszystkim jej koleje życia i zagrożenie szczęścia dla ludzkości¹.

1. Diagnoza przypadków funkcjonowania rodzinny (deficyty i zaniedbania)

Przedstawione przypadki życia rodzinnego, przejawiają powody doświadczenia deficytów i zaniedbań wynikających z wcześniejszego funkcjonowania rodziców.

¹ W. Półtawska, *Przed nami miłość*, Wyd. Święty Paweł. Częstochowa 2008, s.3.

Scharakteryzowana dezorganizacja rodzinna, zapoczątkowana była nieświadomym, nieprzemyślanym i nieodpowiedzialnym postępowaniem rodziców wobec własnych dzieci. Nikt wcześniej z członków rodziny, nie spodziewałby się takich skutków wydarzeń i do czego one doprowadziły, a żaden z tych rodziców w rozmowie z psychotherapeutą, nie chciał źle dla dziecka, tylko jego dobra. Jednak zdecydowanie zabrakło standardów życia rodzinnego, zaniedbane zostały zasady postępowania i kształtowania przez rodzinę zdroworozsądkowych relacji i wartości życiowych, które służyłyby za wzór postępowania rodzica w stosunku do swojego dziecka. Dzieci w tych rodzinach wchłaniały standardy, które były promowane przez mass media i odurzonych dobrami tego świata ich idoli. Zabrakło w tych rodzinach poświęcenia czasu na zbudowanie fundamentu życia rodzinnego, opartego na doświadczaniu dobroci, miłości i szczęścia, natomiast znacząco było widać pogłębiające się konflikty, rodziców między sobą i pogłębiające się zaburzenia i dysfunkcje. Zastanawiającą kwestią jest to, czy mężczyźni i kobiety myślący o rodzicielstwie lub stający się rodzicami, podejmują pewne kroki lub decyzje, które wskazują na przygotowanie się do roli rodzica. Podjęcia decyzji do uformowania pewnych cech psychicznych i postaw do życia, mających na względzie wyrabianie w sobie umiejętności psychospołecznych, odwoływanie się do wartości oraz osiągania pewnego standardu życia na poziomie psychicznym, duchowy i mentalnym, ponieważ, jeśli nie dorosłeś (dorosłaś), to nikt za Ciebie nie dorośnie. Jeśli nie potrafisz szukać i zabezpieczyć szczęścia w sobie samym (samej), to nie przysporzy ci go nikt z zewnątrz. Tak naprawdę, drugi człowiek jest jedynie zwierciadłem, w którym oglądamy własne cnoty i wady. Poligonem wewnętrznej integralności, naszego systemu wartości. Czy twój jest klarowny i niezawodny? Bo nawet atak z zewnątrz nie wyrządza tylu krzywd, co wypiełgnowane kompromisy ze złem wewnątrz².

W trakcie wizyt u psychoterapeuty zarówno dzieciaki i ich rodzice, uwypuklali problem uzależnienia i odurzania się środkami psychoaktywnymi, a ich celem było temu zapobiec. Jednak uzasadnionymi argumentami, które miały znaczący wpływ na te zaburzenia, psychoterapeuta dostrzegał w wyraźnym przejawianiu niezadowolenia z życia zarówno dzieci jak i rodziców, w niedosycie odczuwania radości i niechęci do siebie, czyli krótko mówiąc braku miłości i rodzinnej bliskości oraz tęsknotą za poszukiwaniem szczęścia. Psychoterapeutę zainteresowały problemy i trudności rodzinne, a pracę psychoterapeutyczną starał się ukierunkować na poszukiwanie wspólnie z pacjentami czynników, które wywołały doświadczanie cierpienia spowodowanego nie pomyślnym przebiegiem wydarzeń, czyli nieumiejętnością poprowadzenia własnych spraw rodzinnych, bezradnością, która wskazywała na zaniedbania, nieobecność rodzica i nieodpowiedzialność za dziecko, jako powód niepomyślnych zdarzeń, okoliczności i zaistniałych sytuacji. Także tutaj uzależnienie stanowi zarówno okazję do zrozumienia istniejących zaburzeń psychicznych, jak również wyzywanie do odmiany dotychczasowego życia. Skala trudności i problemów może być zróżnicowana. W ciężkich przypadkach terapia trwa co najmniej dwa lata, zaś postępy są możliwe jedynie dzięki metodzie małych kroków. Potrzeba tu cierpliwości, co w większości przypadków stwarza duże trudności³.

Pierwszym przypadkiem jest dorastanie chłopaka w niepełnej rodzinie, który całe swoje dzieciństwo wychowywał się bez stałej opieki ojca, a dwa lata po urodzeniu, jego

² M. Pietrachowicz, *Psychoterapia ewangelij. Boża strefa zrozumienia*, Wyd. Fronda. Warszawa, 2021 s. 130.

³ H. P. Roha, *Uzależnienie przyczyny i terapia*. Wyd. W drodze, Poznań 2016. s.117

rodzice się rozstali. Wychowywała go matka, bo ojciec rzadko go odwiedzał, ponieważ związał się z inną kobietą i był zajęty innymi sprawami. Chociaż matka kochała swojego syna, troszczyła się o niego, to chłopak tęsknił za ojcem i nie raz to przeżywał, że nie spędza z nim w ogóle czasu. Problemem chłopaka w dzieciństwie było, że jako dziecko szybko się poddawał i po pierwszych trudnościach wycofywał się i nie podejmował rywalizacji z innymi chłopcami, tylko rezygnował. Brak ojca u niego spowodował, zanik męskiego wzorca do naśladowania, nie czuł wsparcia i bezpieczeństwa, ponieważ był wycofany z relacji. Będąc młodym chłopakiem szybko wszedł w świat używek alkoholu i narkotyków, choć miał wsparcie od swojej mamy to zamykał się w sobie i grał dużo na grach komputerowych. Poważny problem zaczął się, kiedy już w dorosłym życiu dziewczyna zostawiła go z kredytem, który wzięła na niego. Przez doświadczenie poczucia odrzucenia, pacjent nic nie robił i wycofał się ze wszystkich relacji społecznych, a jego załamanie psychiczne utrzymywało w nim bezczynność, która była wzmacniana uzależnieniem, doprowadzając go do bankructwa, zupełnego wycofania się z życia towarzyskiego oraz utraty pracy i mieszkania. Chcąc zrozumieć, w jaki sposób mężczyzna został zraniony, musicie pojąć najważniejszą prawdę o wędrówce chłopca do męskości. Męskość musi zostać nadana. Chłopiec uczy się kim jest i co ma do dyspozycji, od mężczyzny albo w towarzystwie mężczyzn. Nie może tego nauczyć się gdzieś indziej. Nie może się tego dowiedzieć od innych chłopców i nie może tego poznać w świecie kobiet. Od początku czasu istniał plan, że ojciec musi położyć fundament pod serce swojego chłopca i przekazać mu najistotniejszą wiedzę i ufność we własne siły. Tato będzie pierwszym mężczyzną w jego życiu i zawsze tym najważniejszym⁴.

Kolejny przykład zaniedbania odnosi się do dorastającej dziewczyny, której ojciec pił alkohol, a jej matka była z nim skonfliktowana. Matka dziewczyny przejawiała stany depresyjne i nerwowe, trzymając ją pod stałym nadzorem i nadmiernie ją kontrolując, do tego znęcała się nad nią psychicznie i fizycznie (bijąc ją), za to ojciec pił alkohol i nie wykazywał zainteresowania losem dziewczyny. Rodzice dziewczyny nie mieszkali razem i byli skonfliktowani, a ona sama tęskniła za swoim ojcem. Jednak kiedy na świat przyjdą dzieci, sytuacja nabiera nowej dynamiki. Przede wszystkim dzieci wymagają troskliwej opieki, poza czasem, który przesypiają i muszą być pod stałym nadzorem. Każdy etap dzieciństwa przynosi rodzicom nowe obowiązki. Jak je dopasować do tych, którymi podzielili się wcześniej. Dzieci wymagają nowej umowy podziału obowiązków. Trzeba zacząć od zera i wynegocjować sprawiedliwy i równy układ, który pozwoli obojgu rodzicom funkcjonować jako zespół, wykorzystywać własną energię do osiągnięcia upragnionych celów i bycia dobrym rodzicem⁵.

Problem zaczął się, kiedy dziewczyna zaczęła dorastać i zadawać się z towarzystwem, które pije alkohol i bierze narkotyki. Konsekwencją braku ojcowskiej miłości i wartości wychowawczych, było poszukiwanie przez dziewczynę męskiego wzorca, która wiązała się z dużo od siebie starszymi mężczyznami, biorącymi substancje psychoaktywne. Zdarzało się jej też, umawiać na spotkania towarzyskie do hotelu z mężczyznami, którzy płacili jej za dotrzymywanie towarzystwa. Problemem przedstawianym przez pacjentkę i jej matkę jest uzależnienie, lecz ono jest tylko powodem zaniedbań, rozdarcia wewnętrznego, cierpienia psychicznego, które pacjentka zagłusza środkami psychoaktywnymi i szukaniem miłości w relacjach między ludzkich, tam

⁴ J. Eldredge, *Dziki serce. Tęsknota męskiej duszy*, Wyd. W drodze, Poznań 2019. s.78.

⁵ G. Chapman, *5 języków miłości*. Małżeństwo jakiego zawsze chcieliście, Wyd. Esprit, Kraków 2016, s. 116.

gdzie jej nie ma. Dziewczyna poniosła konsekwencje społeczne, swojego sposobu bycia, jak została wyrzucona, że szkoły oraz internatu za zachowanie i picie alkoholu. Natomiast ucieczka od znęcającej się matki, nie polepszyła wcale sytuacji dziewczyny, ponieważ przeprowadziła się do ojca pijącego alkohol, który nie ma wpływu, na to co ona robi. Więcej swobody, jest okazją do częstszego brania środków odurzających oraz pogłębiających się zaburzeń i deficytów funkcjonowania, które mają negatywne dla niej następstwa. Doświadczanie poczucie krzywdy od matki, miało istotny wpływ na zamykanie się na pomoc od innych ludzi i uruchomiło to silnie mechanizmy obronne, jako niezgoda na niesprawiedliwe traktowanie. Analizując treści i strukturę traumatycznych doświadczeń związanych z przemocą w dzieciństwie, których ślady ukształtowane kształtowały destrukcyjne schematy, możemy rozpoznać trzy szczególnie istotne elementy tworzące doświadczenie krzywdy osobistej, np. dotkliwe cierpienie połączone z lękiem, bezsilność wobec okoliczności i przyczyn tego cierpienia oraz uszkodzenie więzi tworzących fundamenty porządku osobistego, poczucia sprawczości i bezpieczeństwa.⁶

W jednym i drugim przypadku młodzi ludzie wychowywali się bez ojca, w niepełnych rodzinach, bez jakichkolwiek wartości, zasad i pozytywnych wzorców. Rozpad rodziny w tych przypadkach, był przyczyną narastających wątpliwości, zagubienia i niepewności w działaniu i postępowaniu rodzica wychowującego dziecko. Przyczyn negatywnych konsekwencji, możemy doszukiwać się w braku pełnej rodziny, braku odpowiedzialności za wychowanie swojego dziecka, przez ojca, niezaradność matki w rodzinie i konfliktach między rodzicami, zatem proces psychoterapeutyczny powinien być przemyślamy, ostrożnie wdrażany oraz biorący pod uwagę ważne sprawy dla jednostki objętej oddziaływaniami. Indywidualnej terapii nastolatka towarzyszy równoległa praca z rodzicami, którzy poznają bardziej skuteczne strategie wychowawcze, a także uczą się dostrzegać różnice między próbą kontrolowania dziecka, a próbnym wywierania wpływu. Pracują również na zmianą, dążą do umocnienia relacji poprawy procesu komunikacji z nastolatkiem, uczą się nowych strategii wychowawczych, takich jak wyznaczanie granic⁷.

2. Dyskurs czynników wzmacniających rodzinę

Patrzeć na życie z perspektywy czynników i cech wzmacniających wewnętrznie, poszczególne jednostki składające się na rodzinne (matka, ojciec, dzieci), można przedstawić, zaoferować i wprowadzić zasady, wartości i sposób postępowania wpływający na formowanie życia rodzinnego i modelu funkcjonowania rodziny, jest to nic innego, jak to my postrzegamy życie rodzinne. Model funkcjonowania rodziny stanowi wspólnotę oparta na wzajemnej, wiernej i trwałej miłości, zatem jest to uniwersalny schemat funkcjonowania rodziny. Zadaniem psychoterapii jest poszukiwanie przyczyn dlaczego człowiek funkcjonuje w zaburzonym schemacie odnoszącym się do życia rodzinnego oraz podjęcie kroków do rozwiązania będących wcześniej i pojawiających się problemów. Psychoterapia rodzinna jest pewną sztuką wywierania wpływu na poszczególnych członków rodziny, natomiast czynniki układają pewien schemat

⁶ J. Mellibruda, *Siedem ścieżek integracji psychoterapii. Ślady dziecięcych traum i toksycznych relacji jako wyzwanie*, Wyd. Zielone drzewo, Warszawa 2011. S. 365.

⁷ W. R. Miller, A. A. Forcehimes, A. Zweben, *Terapia uzależnień. Podręcznik dla profesjonalistów*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 259.

funkcjonowania życia rodzinnego, aby wzmacniać ją w prawidłowym rozwoju. Nie ma idealnego rozwiązania i schematu funkcjonowania rodziny, jednak tych rozwiązań uczymy się sami na własnych błędach i doświadczeniach. Człowiek sam uczy się życia w rodzinie, ma też możliwość i wybór wyciągania wniosków lub zmiany swojego życia, ze względu jakie podejmujemy decyzje, to nie unikniemy konsekwencji za swoje czyny, zachowania i postępowanie. Człowiek ma do dyspozycji uczyć się na własnych błędach, podnosić się po upadku i budować życie według własnych wartości i zasad. Rodzina jest kompasem, która prowadzi nas przez mrok. Rodzina jest podporą i siłą, by zdobywać wielkie szczyty, kiedy musimy odpocząć⁸.

Jakość relacji środowiskowych, poczucie wartości poszczególnych członków rodziny, sposób mówienia do siebie i o sobie nawzajem oraz umiejętności interpersonalne, są bardzo ważnym czynnikiem sprzyjającym w budowaniu zdrowych relacji rodzinnych. Odniesieniem do tego wzoru myślenia na temat rodziny, stają się przemyślenia z książki, Kardynała Stefana Wyszyńskiego, pt „Wiara i Odpowiedzialność”, gdzie rodzina stoi na straży wartości, a rodzice są odpowiedzialni za wychowanie własnych dzieci. Małżonkowie katolicy nadeszła wasza godzina, gdzie poruszany jest wątek powołania do małżeństwa, który nie jest łatwy i wymaga przygotowania⁹. Zatem zdrowo myśląca rodzina i funkcjonująca z jasnymi zasadami, prowadzi do dobrostanu psychicznego, społecznego, fizycznego i duchowego, które jest źródłem życia miłości, wiary, równowagi, mądrości i odpowiedzialności. W Piśmie Świętym, w Liście do Koryntian, przedstawiana jest miłość, która daje nam refleksje nad sobą i skłania nas do pracy nad naszym wnętrzem. Mówi też o tym, „Hymn do miłości”, który obrazuje najważniejsze rzeczy, aby nauczyć się i doznawać miłości w swoim życiu, która jest cierpliwa, łaskawa, nie zazdrości, nie szuka pokłasku i nie unosi się pychą¹⁰. Zatem w tak krótkim fragmencie, zawarte jest, tak wiele konkretów na temat miłości.

Rodzina jest pierwszym źródłem człowieka, gdzie powinniśmy spotykać się ze wstępem do miłości, sposobem jej wyrażania oraz dostrzegania jej w prostych czynnościach życia codziennego, ma to miejsce, np. (w sytuacji przytulania małego dziecka, sposobie mówienia do niego lub obchodzenia się z nim ze szczególną czułością i delikatnością). W rodzinie doświadczamy pierwszej bliskości do drugiego człowieka, widzimy to, jak nasz bliski śmieje się, płacze, jak przechodzi różne trudności, jak wzrusza się i zachwycą. Miłość w rodzinie dzieje się bezwarunkowo, a miłości uczymy się od siebie nawzajem. W prosty sposób o miłości, jak zrozumieć swoich bliskich, pisze Gary Chapman, który przedstawił znaczenie słowa miłość w pięciu językach. Pierwszym językiem miłości, jest tym jak mówimy i wyrażamy się do swoich bliskich (uprzejme słowa, język pokory i wyrażenia afirmacyjne). Drugim językiem miłości, to dobrze spędzony czas razem, aby zrozumieć bliskiego nam człowieka, który wymaga skupionej uwagi, nauki mówienia, umiejętności dobrej rozmowy, empatii i dobrego doboru zajęć. Trzecim językiem miłości, jest wyrażanie tego za pomocą prezentów, jako symbolu wyrażenia miłości i pomysłowej umiejętności dawania siebie samego. Czwartym językiem miłości są drobne przysługi, odzwierciedlają poświęcenia i zrobienie czegoś dla swojej ukochanej osoby. Piąty język miłości charakteryzuje się kontaktem

⁸ Słowa, które zostały powiedziane podczas Konferencji Naukowej w Koninie, pt: „Ocalić rodzinę od uzależnień”, 14.10.2022, autor nieznan.

⁹ S. Wyszyński, *Wiara i odpowiedzialność*, Wyd. Sumus, Warszawa 2021, s.115

¹⁰ NOWY TESTAMENT 1 List do Koryntian, Hymn do miłości, 13.4.

fizycznym, przytulaniem się do siebie, pocałunkiem, złapaniem za rękę, czy pogłaskaniem dziecka¹¹. Miłość jest dążeniem do znajdowania sposobów na zrozumienie swoich bliskich, obserwowanie ich oraz dawaniem im siebie i swojego czasu. Miłości uczymy się od narodzin, a pierwszymi nauczycielami naszej miłości są nasi rodzice, zatem ważne jest to, jakimi oni będą małżonkami dla siebie, oddziaływanie te są bardzo ważne, ponieważ później swoje doświadczenia będą przenosili na własne dzieci i do dalszego swojego życia, zatem bardzo ważna jest, uważna nauka miłości od podstaw.

Nie możemy zapominać o tym, że nasi rodzice byli też dziećmi i uczyli się postaw do życia od swoich rodziców i otrzymywali od nich różne wzorce zachowań, które nie koniecznie były językiem wyrażania miłości. Błędzimy jako ludzie, ale czasem przychodzi taki czas, na refleksje, że zastanawiamy się nad tym co zrobiliśmy, jak postępowaliśmy, a chcąc zmienić swoje życie bierzemy sprawy w swoje ręce, bo zasługujemy na to, aby doświadczyć miłości, szczęścia i dobroci oraz dzielić się tym, z naszymi bliskimi i ludźmi, których spotykamy w naszym życiu. W dorosłym życiu wchodząc w związek z drugim człowiekiem, obustronnie jesteśmy odpowiedzialni za to, jak będziemy się traktowali, czy tylko zwiążemy się z drugim człowiekiem dla przyjemności, doznań cielesnych i emocjonalnych, czy zaangażujemy się w miłość opartą na cierpliwości, wierności, szacunku i odpowiedzialności za drugiego człowieka. Często to nasze wzorce postępowania, poranienia i urazy nie pozwalają nam kochać drugiego człowieka i być kochanym. Miłość zaczynamy od siebie samego, o zadbanie o siebie, o godne się prowadzenie, a następnie mamy podstawy, aby zadbać o drugiego człowieka. Nauczenie się nowego języka miłości nie z łatwe, często jedynym sposobem jest nauka metodą prób i błędów¹².

Szlachetną cechą człowieka jest cierpliwość, a człowiek nauczony tej umiejętności z pokorą radzi sobie z przeciwnościami losu i ze spokojem znosi trudności. Człowiek kompletny cierpliwości i ciężkiej pracy, doczeka się odpowiedniej dla siebie chwili, aby umiejętnie skorzystać ze swojego talentu i jest przygotowany na wytrwałe zrealizowanie swoich życiowych celów. Odnosząc się do tematu rodziny cierpliwość, jest bardzo ważną predyspozycją, ponieważ cierpliwie znosić zachowania swoich najbliższych, to oznaka miłości, która prowadzi do znajdowania spokoju, harmonii życia i najlepszego rozwiązania w trudnych dla siebie spraw. Cierpliwie znoszone nieprzyjemne sytuacje, wiążą się z cierpieniem psychicznym, ale i z wytrwałością, jako konsekwencją cierpliwości, zdecydowanym działaniem i uporem w dążeniu do celu. Zatem bycie wytrwałym, wzmacnia cierpliwość ucząc nas nieugiętości, niezłomności i samozaparcia. Znamy takie hasło, że do wszystkiego musimy dorosnąć lub dojrzeć, a na wszystko przychodzi odpowiedni czas, w tych czasach często zapominamy o tym, bo chcemy mieć wszystko od razu, a cierpimy z powodu nieprzygotowania do życia, co możemy to nazwać grzechem, popełnianiem błędów lub upadkiem, czy zdajemy sobie z tego sprawę, oczywiście jeżeli mówimy o cierpieniu w aspekcie zdrowia, bo choroba z sama dostarcza cierpienia choremu i jego bliskim. Przez życie idziemy drogą, którą już ktoś przeszedł, drogą wydeptaną przez ludzkość, drogą wielokrotnie przetartą. Gdy cierpienie i choroba wmawiają człowiekowi, że tylko on cierpi, to wtedy okłamują człowieka¹³.

¹¹ G. Chapman, J. Czernik, *5 języków miłości*, Wyd. Esprit, Kraków 2022, s. 37–144.

¹² G. Chapman, *5 języków miłości dla mężczyzn*, Wyd. Esprit, Kraków 2016, s. 7.

¹³ J. Tischner, *Krótki przewodnik po życiu*, Wyd. Znak, Kraków 2017, s. 156

Miłość życia małżeńskiego polega na dzieleniu się z swoim całym życiem, problemami, codziennymi sprawami i sukcesami. Miłość nie w zamian nie oczekuje i zaczyna się od prostej rzeczy, czyli od szacunku, szczerości i dbania o swoją rodzinę, a wyraża się w konkretnych sytuacjach, dlatego, że miłość jest konkretna, unika zbyt wielu słów, przez ją człowiek odsłania w sobie własne negatywne cechy i stara się je zmienić. Doświadczenie miłości prowadzi człowieka, że widzi swój egoizm, co prowadzi go do określania się, jaki i kim jest, a kim się staje. Miłość dojrzała prowadzi do zajęcia stanowiska w swoim postępowaniu, które prowadzi do stawiania się być lepszym człowiekiem. Budowanie rodziny polega na wzajemnej pomocy, dbaniu o swoich bliskich, dochowywaniu wierności, a nie czynieniu sobie przykrości, obojętności i działaniu na szkodę. Doświadczenie miłości pozwala człowiekowi zdawać sobie sprawę z tego, że podstawą do wchodzenia w relacje rodzinne, jest uczenie się miłości, pielęgnowanie jej i dawanie drugiemu człowiekowi, to co najlepsze. Obdarzenie miłością drugiego człowieka jest wyborem, natomiast już dawanie miłości rodzinie jest priorytetowe. Czasami dawanie polega na czekaniu. Nasza niecierpliwość często wprawia innych w zakłopotanie i czasami jest nieuzasadniona. Każdy dojrzewa we własnym tempie¹⁴.

Bardzo ważnym czynnikiem wpływającym na jakość życia rodzinnego, jest dochowywanie wierności swojemu małżonkowi. Człowiek oznaczający się wiernością, kształtuje w sobie głębokie przekonanie wiary w to co robi, kierując się w życiu zaufaniem do swoich zasad i ideałów. Małżonkowie, którzy wierzą sobie, kochają siebie, nie zdradzają siebie i nie zadają sobie ran nawzajem, rosną w siłę, ponieważ zdrada wiąże się z osłabieniem siebie i zachwianiem stabilności rodzinnej. Wierność jest podstawową wartością rodziny, formuje rodzinę i daje jej siłę, buduje zaufanie do siebie nawzajem, w szczęściu i w miłości. Niewierność jest dowodem kryzysu miłości, bo ta prawdziwa miłość jest właśnie wierna. Wierność jest funkcją miłości, im głębsza miłość, tym większa wierność, a jeżeli jest brak wierności, to miłość przestaje być miłością i przeciwnie, wierność podbudowuje miłość i służy jej. Dziś ludzie nazywają miłością jakiegokolwiek poruszenie serca, czy wręcz i tylko zmysłów, to nie jest miłość, tylko prawdziwa miłość ma moc zachowania wierności¹⁵.

Odpowiedzialność skłania rodzica do podejmowania się obowiązków, które do niego należą, wzięcie odpowiedzialności za swoje czyny i za swoją rodzinę, swoje dzieci i mając to na względzie, jak one będą wychowane i jakimi wartościami w życiu, będą karmione. Odpowiedzialność za swoje dzieci, to codzienny obowiązek rodzica. Człowiek odpowiedzialny dba o dotrzymywanie danego słowa, za to co mówi i za to co robi. Obowiązkiem ojca jest nauczanie i przygotowanie swojego syna do roli ojca, natomiast rola matki, jest wspieranie swojej córki do stawiania się kobietą, a dzieci potrzebują zarówno matki jak i ojca na każdym etapie swojego dorastania i bliskości relacji od swoich rodziców. Wysiłek i zaangażowanie jakie wkładają rodzice w wychowanie i rozwój swoich dzieci, jest bardzo ważny w towarzyszeniu im w zdobywaniu wiedzy, doświadczeniu świata i w pozyskiwaniu mądrości, do momentu przygotowania ich do usamodzielniania i wchodzenia w dorosłe życie. Człowiek nie potrafi żyć i rozwijać się w oderwaniu od jakiegos grupy społecznej, która pozwala zaspokoić mu jego potrzeby nie tylko biologiczne, ale i psychiczne¹⁶.

¹⁴ A. Gasparino, *Modlitwa i miłość przezwyćięż niemożliwe*, Wyd. Promic, Warszawa 2017, s. 194.

¹⁵ W. Póttawska, *Przed nami miłość*, Wyd. Święty Paweł, Częstochowa 2001, s. 11

¹⁶ F. Adamski, *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, Wyd. WAM. Kraków 1994. s. 251

3. Perspektywa formowania człowieka w rodzinie

W rodzinie zaczyna się formowanie życia człowieka jako jednostki, w perspektywie optymistycznej, niemowlę, które przychodzi na świat ma oboje swoich rodziców, nie jest porzucone przez swoich rodziców lub nie wychowuje się w placówce opiekuńczej. W tym przypadku koncepcja oparta na wiernej i trwałej miłości rodziców ma swoje uzasadnione fundamenty, które łatwiej formować i wzmacniać. Jednak, kiedy rodzina jest rozsypana, rodzice są obojętni na siebie, mają konflikt między sobą lub nie są razem, a mają dzieci, to wtedy, szukanie rozwiązania, za pomocą czynników formujących rodzinę staje się bardziej skomplikowanym procesem, wspierającym poszczególnych członków rodziny. Zatem rozwiązaniem na to nie jest tylko tworzenie systemu wsparcia pieczy zastępczej, systemu opieki, ale i od podstaw edukacji wdrażającej oraz szukania, jak najlepszych rozwiązań wspierających funkcjonowanie poszczególne jednostki. Z psychologii dowiadujemy się jak funkcjonuje człowiek. Ewangelia wyjaśnia po co i dlaczego. Dlatego znakomicie się uzupełniają. Zarówno nasz umysł i jego skomplikowana mechanika, jak nasza nieśmiertelna dusza wyszły spod tych samych palców i stanowią spójną całość, jeden komplet¹⁷.

Dzieci wychowujące się w koncepcji luźnych związków, gdzie dziecko robi samo co chce, czy w związkach tej samej płci, w tych przypadkach nasuwa się uzasadniona wątpliwość, ponieważ rolą ojca jest bycie mężczyzną, a rolą marki jest bycie kobietą oraz uczenia tych funkcji ma poziomie psychicznym, fizycznym i duchowym. Ważne jest to jaki przykład rodzice dają swoim dzieciom, mając jasno określony swój system wartości, który uczy dziecka dostrzegania w sobie i wyrabiania cech charakteru oraz stosowania umiejętności, wiedzy i mądrości w życiu codziennym. Dziecko, aby mogło zwrócić uwagę na popełnione błędy i je naprawić, to musi je najpierw dostrzec. Wyrabianie w dziecku postawy pracy nad sobą, ma za zadanie służyć mu jako mechanizm obronny, przed różnego rodzaju zagrożeniami zewnętrznymi. Aby rozumieć na czym polega sztuka budowania silnej rodziny, rodzice powinni pojąć, że są światkami tworzenia się życia i zdrowej intymności, ogniwami łańcucha pokoleniowego i towarzyszącymi dziecku przez życie. Ogniwa życia są uformowane przez intymność, którą można oświadczyć, ale nie można zdominować¹⁸.

Kluczowym czynnikiem jest jakość życia rodzinnego, uczenie się postaw życia społecznego, sposobu wyrażania siebie i zwracania się do innych ludzi, a to rodzina jest pierwszym środowiskiem życia, przychodzącego na świat człowieka i dostarcza wskazówki i jak dziecko ma funkcjonować. Młodzi ludzie przygotowani, którzy mieli wcześniej wzorce i przykład modelu życia rodzinnego, mają podstawy i wzorce postępowania. Zatem formowanie dzieci do życia, powinno być ugruntowane na wartościach, zasadach, a jakość przekazywanych treści, opierać na dawaniu im dobrego przykładu im własną postawą, ponieważ dzieci są dobrymi obserwatorami i naśladowcami zachowań dorosłych. Powstawanie rodziny, jako komórki społecznej, związane jest z nadawaniem i pełnieniem ważnej roli życiowej, jak rola matki i ojca, które nakładają obowiązki do bycia odpowiedzialnym za siebie i za swoją rodzinę. Stawanie się rodzicem, jest procesem, a myślenie o rodzinie wiąże się z uczciwym postępowaniem, mówieniem prawdy sobie i byciem szczerym w stosunku do siebie. Oczywiście zaufanie

¹⁷ M. Pietrachowicz, *Psychoterapia ewangelij. Boża strefa zrozumienia*, Wyd. Fronda. Warszawa 2021, s. 7.

¹⁸ J. Tolentino Mendonca, *Ukryty skarb. O sztuce o wewnętrznego poszukiwania*, Wyd. Bratni zew. Kraków 2021 s. 184

ma aspekt poznawczy. „*Postanawiam uwierzyć w twoją uczciwość*”, to stwierdzenie oparte na zaufaniu. Jednakże jego korzenie tkwią w sferze emocji. Zaufanie to uczucie, że mogę się przy tobie zrelaksować i nie muszę snuć żadnych podejrzeń. Mogę przestać chronić swoje emocje, bo wiem, że świadomie mnie nie skrzywdzisz¹⁹.

4. Uwarunkowania obrazujące destabilizację rodziny

Destabilizacja rodziny, powoduje zaburzony proces przekazywania wartości rodzinnych, której powodów możemy dopatrywać się w rozpadzie życia rodzinnego, uzależnieniu, chorobie psychicznej i zachwianiu emocjonalnym członków rodziny, utracie stanu pewności siebie, braku równowagi życiowej i różnego rodzaju zaburzeń rozwojowych. Ciężka choroba jednego członka rodziny, powoduje zakłócenia w funkcjonowaniu systemu rodzinnego, wywołując destabilizację psychiczną, bezradność i nierównowagę. Kryzysy rodzinne, które dotyczą rodziny, mogą odnosić się do braku środków utrzymania, problemów wychowawczych lub doświadczania uzależnienia w rodzinie. Przyczynami rozpadu życia rodzinnego, jest słabe przygotowanie do życia w rodzinie, brak akceptacji i zrozumienia małżonka, takim jaki on jest, brak wzajemnego wspierania się w trudnych dla siebie chwilach, sytuacjach i słabościach. Poważną przyczyną rozpadu życia małżeńskiego, jest niedochowanie wierności, zdrady i romanse. Zaburzone relacje w rodzinie, są przyczyną nieumiejętności rozmawiania ze sobą na wzajem, nie umiejętności słuchania oraz mówienia do siebie i o swoich problemach. Osłabieniem relacji rodzinnych, jest zapewne skupienie się na pracy, pogoń za karierą zawodową i pieniędzmi.

Utrudnieniem dla budowania życia rodzinnego, jest oszukiwanie innych i czerpanie ze związków korzyści, ludzie tak robią, bo sami często dawali się oszukać, przez swoją niewiedzę, nieumiejętność, brak doświadczenia, naiwność lub negatywne doświadczenia z przyszłości. Świat pokazuje nam inne wzorce na bycie w związku z drugim człowiekiem, a nie formowanie życia rodzinnego, uczy bycia przebiegłym, postępowym i modnym, natomiast wypiera się zachowania, które wskazują na uczciwe postępowanie w stosunku do drugiego człowieka. Jednak w dalszej perspektywie, jak spojrzymy na to, co proponuje nam taki model postępowania i takie prądy myślowe, to wszystko to, jest totalną pustką, która nic nie wnosi w nasze życie, nie daje satysfakcji z życia, nie przyczynia się do naszego szczęścia osobistego, utrudnia nam doświadczanie miłości w naszym życiu i prowadzi do upadku. Wygodnictwo jest wrogością wobec nowego życia. Nowe życie staje się wyśmiewane i niechciane. Zaczyna być postrachem młodych ludzi, którzy sami chcieliby długo i dobrze żyć, ale nie myślą o tym, że ci, którzy po nich tu być powinni, także chcą żyć i z woli Bożej wyrrywają się na świat do życia²⁰.

Podsumowanie

Rodzina jest źródłem życia dla każdego człowieka, ponieważ jest środowiskiem, które uczy nas budowania więzi, relacji oraz daje podstawy do kształtowania cech charakteru, wartości oraz tożsamości człowieka. Dzisiejsza rodzina często gubi własną stabilność, a co może być dla niej ratunkiem, to tworzenie wspólnot wzajemnego wsparcia, którym

¹⁹ G. Chapman, J. Thomas, *Kiedy przepaszam, to za mało. Jak pogodzić się z tym których kochasz*, Wyd. Esprit, Kraków 2017, s. 169.

²⁰ S. Wyszyński. *W obronie życia nienarodzonych*, Wyd. Instytut Prymasowski Ślubów Narodu, Warszawa 1990, s. 73.

głównym założeniem jest wzmacnianie rodziny i uczenie jej poszczególnych członków zdrowych zasad postępowania. Przyszedł czas na konkretne działania zarówno ze strony mężczyzn, jak i kobiet postawienia jasno zasad, aby tworzyć i wzmacniać silne fundamenty rodzinne. Bardzo dużo można pisać o dysfunkcjach i niebezpieczeństwach, które poprzez brak uwagi rodzina mogła zaadoptować, przyswoić lub uznać za normę. Ludzie zostali wpędzeni w machinę lekkomyślnych prądów i zaburzeń funkcjonowania, gdzie jest niepewność i zanik wartości, natomiast pogoń za materializmem, zaczął dyktować rytm, styl i tempo życia, uczy się nas działać szybko, do tego bez refleksji nad sobą. Życie, które mamy, jest naszym najważniejszy skarbem i powinno nas to skłaniać do poszukiwania takich zasad postępowania i ich stosowania, aby sprzyjały naszemu wzrastaniu, umacnianiu się, motywowało do budowania silnej rodziny opartej na fundamentach wartości istnienia i przejrzystych zasadach postępowania.

Streszczenie:

Zaproponowana w niniejszym artykule koncepcja myślenia, kształtowania i funkcjonowania rodziny ma na celu jej wzmocnienie, gdyż w środowisku, jakim jest usytuowana oraz relacje wewnątrz rodzinne odgrywają ważną rolę w zdrowym funkcjonowaniu rodziny. Przedstawione doświadczenia i opisane przypadki zostały oparte na praktycznych działaniach i obserwacjach rodzin szukających wsparcia i pomocy w zakresie profilaktyki i psychoterapii. Dlatego dobro rodziny powinno opierać się na odpowiedzialnym pełnieniu ról i jasnych zasadach funkcjonowania, które są źródłem wspierających czynników, zasobów i okoliczności, co z kolei prowadzi do uniwersalnego modelu rodziny opartego na fundamentach wartości istnienia oraz na zapobieganiu, ograniczaniu i eliminowaniu pojawiających się trudności i problemów. Tak więc wybór drogi życiowej, wartości, którymi się kierujemy i sposób postępowania zależą od nas samych, od życia rodzinnego i środowiska, w którym żyje człowiek.

Słowa klucze: rodzina, formowanie, życie, czynniki i wpływ

Summary:

Analysis of influencing factors to form family life

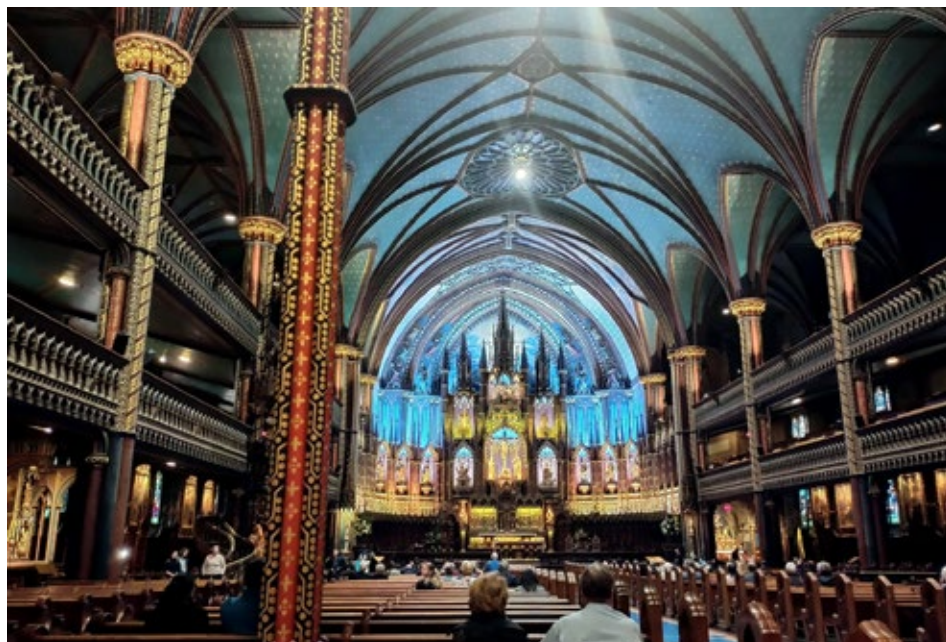
The concept of thinking, shaping, and functioning of the family proposed in this article aims to strengthen the family, as the environment in which it is situated and the relationships within the family play an important role in the healthy functioning of the family. The experiences presented and the cases described are based on practical activities and observations of families seeking support and help in the field of prevention and psychotherapy. Therefore, the well-being of the family should be based on the responsible fulfillment of roles and clear rules of functioning, which are a source of supportive factors, resources, and circumstances, which in turn leads to a universal family model based on the foundations of the value of existence and the prevention, reduction, and elimination of difficulties and problems that arise. Thus, the choice of life path, the values that guide us, and the way we behave depend on ourselves, our family life, and the environment in which we live.

Key words: family, formation, life, factors and influence

Bibliografia:

1. Adamski F., *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*. Wyd. WAM, Kraków. 1994.
2. Chapman, G., Czernik J., *5 języków miłości*, Wyd. Esprit, Kraków. 2022.

3. Chapman G., *5 języków miłości. Małżeństwo jakiego zawsze chcieliście*, Wyd. Esprit, Kraków. 2016.
4. Chapman G., *5 języków miłości dla mężczyzn*, Wyd. Esprit, Kraków. 2016.
5. Chapman G., Thomas J., *Kiedy przeproszam, to za mało. Jak pogodzić się z tym których kochasz*, Wyd. Esprit, Kraków. 2017.
6. Eldredge J., *Dzkie serce. Tęsknota męskiej duszy*, Wyd. W drodze, Poznań. 2019.
7. Gasparino A., *Modlitwa i miłość przezwyciężą niemożliwe*, Wyd. Promic, Warszawa. 2017.
8. Mellibruda J., *Siedem ścieżek integracji psychoterapii. Ślady dziecięcych traum i toksycznych relacji jako wyzwanie*, Wyd. Zielone drzewo, Warszawa. 2011.
9. Mendonca J., T., *Ukryty skarb. O sztuce o wewnętrznego poszukiwania*. Wyd. Bratni Zew. Kraków, 2021.
10. Miller, W., R., Forcehimes A., A., Zweben A., *Terapia uzależnień. Podręcznik dla profesjonalistów*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków. 2014.
11. NOWY TESTAMENT 1 List do Koryntian, Hymn do miłości, 13.4.
12. Pietrachowicz M., *Psychoterapia ewangelii. Boża strefa zrozumienia*, Wyd. Fronda, Warszawa. 2021.
13. Półtawska., W. *Przed nami miłość*, Wyd. Święty Paweł, Częstochowa. 2008.
14. Roha P., H., *Uzależnienie przyczyny i terapia*. Wyd. W drodze, Poznań. 2016.
15. Słowa, które zostały powiedziane na Konferencji Naukowej w Koninie. „Ocalić rodzinę od uzależnień”, autor nieznany.
16. Tischner J., *Krótki przewodnik po życiu*, Wyd. Znak, Kraków. 2017.
17. Wyszyński S., *W obronie życia nienarodzonych*, Wyd. Instytut Prymasowski Ślubów Narodu, Warszawa. 1990.
18. Wyszyński S., *Wiara i odpowiedzialność*, Wyd. Sumus, Warszawa. 2021.



Wnętrze katedry w Montrealu w Kanadzie



Instytucjonalne wsparcie rodziny we wczesnej socjalizacji. Wybrane uroczystości przedszkolne w perspektywie rytuałów społecznych

mgr Anna Curzytek – Publiczne Przedszkole nr 38 w Rzeszowie

Ur. w 1964 roku w Nowej Sarzynie. Obecnie pracuje w Publicznym Przedszkolu nr 38 w Rzeszowie jako nauczyciel dyplomowany. W 1991 roku ukończyła studia magisterskie z zakresu wychowania przedszkolnego, specjalność nauczycielska w Wyższej Szkole Pedagogiki w Rzeszowie. W 2020 roku ukończyła trzyletnie seminarium doktoranckie pod kierunkiem Pani dr hab. prof. ucz. Marii Sroczyńskiej z zakresu socjologii w Instytucie Teologiczno-Pastoralnym im. św. Józefa Sebastiana Pelczara w Rzeszowie. Jest autorką kilkunastu publikacji na tematy związane z socjalizacją i wychowaniem oraz rolą rytuałów w życiu społecznym.

Wstęp

Katechizm Kościoła Katolickiego określa rodzinę jako podstawową komórkę życia społecznego, naturalną społeczność, wspólnotę, w której życie rodzinne jest wprowadzeniem do życia społecznego i „w której od dzieciństwa można nauczyć się wartości moralnych, zacząć czcić Boga i dobrze używać wolności”¹.

Rodzina jest instytucją spotykaną we wszystkich współczesnych społeczeństwach i jest wysoko cenioną wartością, bez której trudno wyobrazić sobie dzieje ludzkości. Rodzina to najważniejsza instytucja społeczna i jednocześnie najbardziej doniosła grupa pierwotna, która reguluje zarówno ilościowy aspekt społeczeństwa, jak i w największym stopniu wpływa na socjalizację jednostek². Socjalizację rozumianą jako „proces, dzięki któremu jednostka wdraża się do sposobu życia swojej grupy i szerszego społeczeństwa przez uczenie się reguł i idei zawartych w kulturze”³. Treści służące socjalizacji stanowią bogaty arsenał wiedzy, wzorów, reguł, norm, wartości i symboli⁴ oraz zwyczaje, obyczaje rozpowszechnione w ludzkiej społeczności⁵. We współczesnym świecie dziedzictwo kulturowe jest zbyt duże i zbyt ważne, by socjalizację powierzyć tylko rodzinie, stąd inne zorganizowane instytucje, stają się drugą, obok rodziny, agendą socjalizacji⁶. Mają one obowiązek pomagać rodzinie i wspierać

¹ Katechizm Kościoła Katolickiego, nr 2207, [w:] <http://www.katechizm.opoka.org.pl/rkkkIII-2-2.htm> (dostęp: 26.09.2022).

² S. H. Zaręba, M. Choczyński, *Od klasycznej do współczesnej myśli socjologicznej*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2014, s. 41.

³ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wyd. Znak, Kraków 2003, s. 391.

⁴ Tamże, s. 393.

⁵ A. Kłoskowska, *Kultura*, [w:] P. Sztompka, M. Kucia, *Socjologia lektury* (red.), Wyd. Znak, Kraków 2005, s. 293.

⁶ P. Mikiwicz, *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Wyd. Naukowe PWN SA, Warszawa 2016, s. 39.

ją, zgodnie z zasadą pomocniczości, ale nie powinny przywłaszczać sobie jej uprawnień czy też ingerować w jej życie⁷.

1. Socjalizacja pierwotna i jej znaczenie na etapie wczesnego dzieciństwa

Socjalizacja rozpoczyna się już od momentu narodzin, trwa przez całe życie i nigdy nie jest całkowita, i nigdy nie jest zakończona. Pierwszą socjalizacją, którą dziecko przechodzi i dzięki której staje się członkiem społeczeństwa jest socjalizacja pierwotna. W toku jej trwania, dziecko uczy się elementarnych wzorów zachowań, podstawowych ról społecznych, języka, posługiwania nim i gestem, tego, że jest dziewczynką, chłopcem. Uczy się również tego, że rodzice są ważniejsi od innych otaczających ich osób, że są znaczącymi innymi, że należy ich słuchać. W procesie pierwotnej socjalizacji kształtuje się podstawowa osobowość, charakterystyczna dla danej kultury. Na jej kanwie, w późniejszym okresie, rozwijają się poszczególne zróżnicowane osobowości członków zbiorowości. Socjalizacja pierwotna przebiega w atmosferze nasyconej uczuciami. Dziecko łączy bardzo silną więź emocjonalną z najbliższymi członkami rodziny, która sprawia, że dziecko łatwo utożsamia się z nimi oraz bez trudu (automatycznie) przejmuje i internalizuje ich postawy, wzory, wartości oraz sposób widzenia świata jako jedynie istniejący i jedynie możliwy, jako świat „w ogóle”⁸. „To właśnie dlatego świat zinternalizowany w socjalizacji pierwotnej jest o wiele lepiej zakorzeniony w świadomości niż światy internalizowane w socjalizacji wtórnej”⁹.

„Socjalizacja dokonuje się przez oddziaływanie środowiska społecznego (np. rodziny, kolegów), osób (np. nauczyciela) lub instytucji (np. szkoły)”¹⁰. Socjalizacja początkowa dokonuje się głównie w rodzinie, a następnie w innych grupach pierwotnych – rówieśniczych i sąsiedzkich¹¹. Jedną z nich jest przedszkole, które jako ogniwo początkowe sformalizowanego łańcucha edukacyjnego, w sposób celowy przekazuje wartości i kształtuje dziecięcą tożsamość¹². W określeniu Danuty Waloszek, przedszkole jest „pierwszą po rodzinie instytucją zorganizowaną na podłożu mechanizmów społecznych, a nie więzów krwi”¹³ i „stanowi o wszystkim, co najważniejsze dla życia indywidualnego i społecznego”¹⁴.

Przedszkolną socjalizację dokładnie określa cel wychowania przedszkolnego, któremu przyświeca wspieranie całościowego rozwoju dziecka. „Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dzieciom odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na

⁷ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, nr 2209, [w:] <http://www.katechizm.opoka.org.pl/rkkklII-2-2.htm> (dostęp: 26.09.2022).

⁸ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 152–153.

⁹ P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy* (tłum. J. Niżnik), Wyd. Naukowe PWN SA, Warszawa 2018, s. 197.

¹⁰ R. A. Podgórski, *Socjologia wczoraj, dziś, jutro*, Wyd. Fosze, Rzeszów 2006, s. 267.

¹¹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wyd. Znak, 2003, s. 400.

¹² Paradoksalnie, przedszkole stanowi jedną z tych instytucji, które z racji swojej specyfiki ingeruje we wczesną fazę dziecięcej socjalizacji, wspomagając, a zarazem korygując oddziaływania grupy rodzinnej oraz społeczności lokalnej.

¹³ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006, s. 77.

¹⁴ D. Waloszek, *Spór o wartości edukacji przedszkolnej*, [w:] *Bliżej przedszkola. Wychowanie i edukacja*, Nr 5 (56) maj 2006, s. 2.

drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji¹⁵.

W swoich zadaniach, przedszkole współdziała z rodzicami, tworzy warunki do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa w przedszkolu, inne dorosłe osoby, w tym osoby starsze oraz rozwija zachowania wynikające z wartości możliwych do zrozumienia na tym etapie¹⁶.

Niewątpliwie, ciekawą formą urzeczywistniającą realizację celu oraz zadań są obchody w przedszkolu święta i uroczystości. Przygotowywane wspólnie z rodzicami kształtują motywację, system symboli kulturowych (język, wartości, przekonania, normy), pojęcie własnego „ja”, odrębny styl wykonywania ról oraz wiele skłonności emocjonalnych ważnych w procesie socjalizacji i wychowania¹⁷. W społeczności przedszkolnej święta i uroczystości rozumiane są jako zawieszenie normalnego, ustalonego porządku codzienności i wkroczenie w czas odświętny, nasycony symbolami oraz emocjami. Oparte na wcześniej opracowanym scenariuszu, z góry nakreślonymi wszystkimi czynnościami, należą do ulubionych form aktywności dziecięcej, stanowiąc równocześnie kreatywny spektakl popisów zdobytej wiedzy i umiejętności. Erving Goffman określa je jako ceremoniały, rytuały społeczne, w których odbywa się „coś niepodobnego do zwyczajnego działania”¹⁸. Dla Marii Sroczyńskiej, „rytuały pozostają potężnym narzędziem autorytetu i niezbędnym elementem procesu socjalizacji, służącym podtrzymywaniu życia razem”¹⁹.

Organizowane od lat w przedszkolach święta i uroczystości stanowią obiekt moich zainteresowań. Natomiast wieloletnie doświadczenie jako nauczyciela wychowania przedszkolnego pozwala na inne spojrzenie na nie – takie, w którym można zobaczyć „kluczowe elementy życia społecznego”²⁰ – przedszkolne rytuały.

Zatem przedszkolny rytuał określić można jako grupowe, cykliczne wydarzenie o doniosłym (magicznym) oraz symbolicznym znaczeniu, którego przebieg ma ustaloną formę i treść dla wyrażenia wspólnych wartości kulturowych, identyfikowanych z językiem, tradycją, wierzeniami i zwyczajami typowymi dla danego społeczeństwa lub grupy ludzi. Odbywa się w ustalonym miejscu i czasie, charakteryzuje się silnym zabarwieniem emocjonalnym oraz złożoną strukturą, do której należą symbole werbalne, gesty, dźwięki, przedmioty materialne, charakterystyczne stroje.

2. Metodologia i zakres badania rytuałów w przedszkolu

Dla pełniejszego zobrazowania przedszkolnych świąt i uroczystości jako przedszkolnych rytuałów, przeprowadzono rozmowy z dziećmi, rodzicami, nauczycielami i dyrektorami, w pięciu wybranych rzeszowskich przedszkolach, tj. Publicznym Przedszkolu nr 38, Publicznym Przedszkolu nr 13, Publicznym Przedszkolu Świętej Rodziny przy Parafii św.

¹⁵ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r., poz. 356, [w:] <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU-20170000356/O/D20170356.pdf> (dostęp: 29.09.2022).

¹⁶ Tamże, [w:] Zadania przedszkola.

¹⁷ J. H. Turner, Socjologia, *Koncepcje i ich zastosowanie*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1994, s. 80.

¹⁸ E. Goffman, *Klucze i stosowanie kluczy* [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, wybór i opracowanie, A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2006, s. 352.

¹⁹ M. A. Sroczyńska, *Rytuały w młodzieżowym świecie. Studium socjologiczne*, Wyd. FALL, Kraków 2013, s. 20.

²⁰ Eric. W. Rothenbuhler, *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, (tłum. J. Barański) Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 19.

Judy Tadeusza, Niepublicznym Przedszkolu Mała Politechnika – „Akademickie Przedszkole Maluszkowo”, Niepublicznym Przedszkolu im. św. Jana Pawła II „Akademia Małych Odkrywców”. Rozmowy obejmowały następujące wydarzenia: Pasowanie na przedszkolaka, Święto Niepodległości i Święto Flagi (święta państwowe), Święta Bożego Narodzenia i Święta Wielkanocne (święta religijne), Bal Karnawałowy, Pożegnanie dzieci idących do szkoły.

Zaznaczyć należy, że wiek respondentów i związane z nimi kompetencje komunikacyjne wymusiły oryginalność w podejściu badawczym. Dzieci w tym wieku na ogół jeszcze nie czytają i nie piszą, więc wszelkie formy pośredniego kontaktu, np. przy użyciu kwestionariusza ankiety, po prostu są niemożliwe. Z kolei opracowanie graficznych reprezentacji tak złożonej problematyki może prowadzić do pewnych nadużyć w uyskiwaniu danych. Założono więc, że badanie winno mieć jak najbardziej naturalny charakter, dający swobodę ekspresji dzieciom, przypominający znane im na co dzień formy kontaktu – rozmowę. To podczas takiej rozmowy, zapoczątkowanej jedynie pytaniem naprowadzającym na problem badawczy, dziecko powinno mieć możliwość swobodnego wyrażenia „strumienia” skojarzeń i znaczeń. Nie można jednak zapomnieć, że na tym etapie rozwoju, dla dziecka kluczową rolę odgrywają dwie kategorie znaczących innych – są nimi rodzice oraz nauczyciele przedszkolni. Postrzeganie danego rytuału jest więc w znaczący sposób kształtowane przez tych dorosłych. Aby było możliwie pełne zrozumienie prezentowanej przez dziecko perspektywy – należy umiejscowić ją w kontekście postrzegania rytuału również przez dorosłych. W związku z tym, w każdej placówce grupy badawcze tworzyły dzieci sześciolatnie, ich rodzice, dwie lub trzy nauczycielki oraz dyrektor. Wywiady z dziećmi przeprowadzono w grupach pięcioosobowych. Były to dzieci, których rodzice wyrazili pisemną zgodę na udział w badaniu. Do badania włączono jedno z rodziców dziecka. W sumie przeprowadzono 47 wywiadów. Każdy wywiad przebiegał według opracowanego scenariusza dla dzieci, rodziców, nauczycieli i dyrektora. Wszystkie wywiady zarejestrowano w formie cyfrowej.

Uzyskany materiał został poddawany analizie zarówno ilościowej, jak i jakościowej. W pierwszym przypadku to analiza słów kluczy (porównanie wśród dzieci na poziomie poszczególnych rytuałów, ale także porównanie na poziomie rodziców i zestawienie ze słowami kluczami używanymi przez przedstawicieli instytucji). Na poziomie jakościowym, to wejście w głębsze struktury znaczeniowe, budowa modeli argumentacyjnych, wykazywanie ewentualnych powiązań pomiędzy „usytuowaniem” dziecka i rodziców, a nauczycieli przedszkolnych.

Procedura analizy zgromadzonego materiału jakościowego składała się z kilku kluczowych etapów. W pierwszej kolejności opracowano matrycę uwzględniającą obszary problemowe scenariusza wywiadu:

- spontaniczne skojarzenia z wydarzeniem,
- przygotowania w domu,
- przygotowania w przedszkolu,
- przebieg wydarzenia (co zwróciło szczególną uwagę),
- rozumienie istoty danego rytuału.

Dodatkowo, do każdego z tych obszarów problemowych dołączono rubrykę poświęconą kodowaniu kluczowych elementów wypowiedzi. Drugim wymiarem matrycy stały się z kolei kategorie rozmówców: dzieci, rodzice, nauczyciele. Dzięki takiemu rozwiązaniu możliwe było spisywanie szczególnie interesujących fragmentów wypowiedzi z jednoczesnym przypisaniem ich do konkretnego obszaru problemowego oraz danej kategorii respondentów.

W kolumnach „kody” w ramach każdego z obszarów problemowych notowane były uogólnienia i skojarzenia pojawiające się w trakcie odsłuchiwania wywiadów. Przyjęto założenie, że ilekroć dane skojarzenie lub uogólnienie się pojawia, tylekroć jest ono zapisywane. Dzięki temu możliwe było ilościowe odwzorowanie wagi konkretnych wątków ujawniających się w wypowiedziach poszczególnych kategorii respondentów. Listy kodów, generowane w trakcie odsłuchu poszczególnych wywiadów, były agregowane dla konkretnych kategorii respondentów (w podziale na dzieci, rodziców oraz nauczycielki), a następnie ujednolicane. Ujednolicone i wyczyszzczone kody były agregowane w zbiór poświęcony danemu rytuałowi. Jest to więc zestawienie skojarzeń i odwołań, jakie pojawiły się w wypowiedziach wszystkich, którzy uczestniczyli w wywiadach. Dzięki temu zabiegowi możliwe było zestawienie perspektywy dzieci, rodziców i nauczycielek, ale także porównanie form celebracji i znaczenia poszczególnych typów praktyk pomiędzy sobą.

4. Rytuały przedszkolne w perspektywie dzieci

W ramach prowadzonych badań zebrano wypowiedzi 6-letnich przedszkolaków z pięciu placówek, zarówno publicznych, jak i niepublicznych. Za każdym razem do rozmowy zapraszano kilkoro dzieci, dbając o zapewnienie im możliwie pełnego komfortu i poczucia bezpieczeństwa. Dzieci w bardzo różny sposób reagowały na nową dla siebie sytuację wywiadu, niektóre chętnie udzielały odpowiedzi, innym trzeba było pomóc się otworzyć (wykazać szczególne zainteresowanie ich zdaniem). Czasami sytuacja niekoniecznie przebiegała według opracowanego scenariusza, zwłaszcza kiedy dzieci przypominały sobie wierszyki lub piosenki i zaczynały recytować lub śpiewać.

W interpretacji uzyskanych wypowiedzi należy pamiętać o bardzo młodym wieku respondentów i ograniczonym zasobie słownictwa oraz bardzo szczególnym postrzeganiu rzeczywistości. Oczywiście, właśnie ta charakterystyka była głównym powodem zaprojektowania badań z uwzględnieniem wypowiedzi dzieci – kluczowym jest bowiem problem tego, jak najmłodszy uczestnicy wydarzeń i uroczystości przedszkolnych postrzegają poszczególne rytuały.

Bezpośrednie zestawienie ze sobą wypowiedzi różnych dzieci z różnych przedszkoli na temat różnych wydarzeń i uroczystości nie ma oczywiście sensu. Jednak za każdym razem unikatowe wypowiedzi kodowano wątkami i kontekstami, które były uruchamiane w wypowiedziach – czyli abstrakcyjnymi i uniwersalnymi uogólnieniami i podsumowaniami.

Rysunek 1. Rytuały przedszkolne w perspektywie dzieci



Powyższe zestawienie częstości występowania poszczególnych kontekstów i wątków wskazuje, że zdecydowanie na pierwszym planie znajdują się „stroje” i „symbole”. Czy to symboliczny ołówek (lub kredka – nie zostało to ostatecznie ustalone), którym były pasowane, czy birety, które ubierały podczas Pasowania lub którymi rzucały podczas uroczystości Pożegnania, czy choinka lub króliczek, czy flaga lub godło. Jedynym rytuałem pozbawionym tak silnego wymiaru symbolicznego jest Bal Karnawałowy. Niemniej jednak, w większości przypadków uwaga i wyobrażenia dzieci koncentruje się przede wszystkim wokół symboli, które też precyzyjnie identyfikują i definiują dany rytuał (stanowią jego rdzeń, są nieodzowną częścią rytuału).

Na drugim planie są „przygotowania”, które dla dzieci są niezwykle ważnym elementem każdego z rytuałów. Samo wydarzenie czy uroczystość poprzedzone jest co najmniej dwutygodniowymi przygotowaniem, podczas których nie tylko opracowywany jest program artystyczny (dzieci uczą się wierszy, piosenek i tańców), ale także prezentowana jest im podstawowa wiedza związana z danym rytuałem i jego znaczenie. Wreszcie, w tym czasie mogą też zadawać pytania i dyskutować o wszystkich swoich przemyśleniach związanych z wydarzeniem czy uroczystością.

Na trzecim planie są „emocje” – przede wszystkim pozytywne, związane z wycieczkami i wyjątkowym charakterem danego rytuału. Mowa była głównie o radości, szczęściu, zadowoleniu, oczekiwaniu, zaangażowaniu. Jednak niemal każdy z tych rytuałów (ponownie poza Balem Karnawałowym) uruchamiał także „stres” związany z występem (śpiewem, recytacją, tańcem) przed najbliższymi lub na potrzeby nagrania dla najbliższych (ze względu na pandemiczne ograniczenia w przedszkolu). Pożegnanie kojarzyło się badanym dzieciom ze smutkiem, ale i z radością. Dzieci były świadome zbliżającego się końca edukacji przedszkolnej lecz były też ciekawe tego, co ich czeka w najbliższym czasie. Dla niektórych oznaczało to zerwanie więzi koleżeńskich z racji wyboru różnych szkół podstawowych. Inni natomiast cieszyli się na myśl nawiązania nowych znajomości rówieśniczych.

Na czwartym miejscu plasują się „potrawy” oraz „pamiątki”. Wątek szczególnego rodzaju i form potraw wyraźnie zaznaczał się w wypowiedziach dzieci. Najczęściej wskazywały na to, że mogły nieomal bez ograniczeń spożywać słodkie, ale przy okazji Świąt Bożego Narodzenia czy Świąt Wielkanocnych w pełni były świadome symbolicznego znaczenia szczególnych potraw. I wskazywały na społeczny charakter wspólnego posiłku i przygotowań jedzenia. Wyraźnie jednak wydarzenia i uroczystości objęte badaniem są na tyle ważne dla dzieci, że chętnie do nich wracają, więc „pamiątki” są kluczowe z tego punktu widzenia.

Wreszcie, piątym planem jest „śpiew” – nie tyle właśnie wiersze i ich recytacja, czy tańce, ale wspólny śpiew mają dla dzieci istotne znaczenie. Zdaje się, że właśnie zbiorowy kontekst śpiewania jest wymiernym podkreśleniem wyjątkowości danego rytuału. Warto przy tej okazji zwrócić uwagę, że podczas Pasowania na Przedszkolaka czy Pożegnania Dzieci 6-letnich dzieci śpiewały piosenki przedszkolne. Przy okazji Świąt Bożego Narodzenia to kolędy, a podczas Świąt Wielkanocnych także stosowne pieśni religijne. Święto Niepodległości i Święto Flagi to oczywiście hymn, ale także inne piosenki o patriotycznym charakterze, piosenki żołnierskie z okresu Legionów i odzyskiwania niepodległości. Nawet Bal Karnawałowy bardziej kojarzył się ze wspólnym śpiewaniem discopolowych i popowych przebojów, niż z tańcami (choć to przecież bal).

Do ustrukturyzowanych wywiadów indywidualnych zostali zaproszeni także rodzice dzieci przedszkolnych – należy podkreślić, że byli to rodzice tych dzieci, które wypowiadały się na temat poszczególnych rytuałów. Zabieg ten miał na celu zestawienie ze sobą deklarowanych doświadczeń dzieci i ich dorosłych opiekunów. W tym przypadku także każda z rozmów przebiegała w unikalny sposób, choć z całą pewnością wszyscy respondenci wykazali się ogromną wyrozumiałością i cierpliwością, poświęcając sporo własnego czasu, aby odpowiedzieć na przygotowane pytania.

W interpretacji uzyskanych odpowiedzi należy pamiętać o różnym kapitale kulturowym badanych rodziców. Część z tych osób aktywnie na co dzień uczestniczy w życiu przedszkola, część posiada wyższe wykształcenie. Ponownie, to zróżnicowanie i fakt, że byli to rodzice dzieci opowiadających o rytuałach, były kluczowymi założeniami projektu badawczego.

Także i w tym przypadku – z racji zróżnicowanych kompetencji językowych, ale także w związku z tym, że rodzice z różnych przedszkoli opowiadali o różnych uroczystościach i wydarzeniach, bezpośrednie zestawienie i porównanie wypowiedzi (nawet w ramach jednego przedszkola) jest po prostu niemożliwe. Wypowiedzi były jednak kodowane dokładnie takim samym (jak w przypadku dzieci) zestawem abstrakcyjnych i uniwersalnych uogólnień i podsumowań.

Word cloud containing the following words: pomoc, edukacja, ekscytacja, wspólnota, radość, zmiana, rytmu, dnia, symbole, oczekiwanie, patriotyzm, stroje, scenariusz, inicjacja, przeżycie, zakończenie, samodzielność, entuzjazm, rozwój, wiara, tradycja, brak tradycji, zabawa, zmiana, powaga, smutek, tradycje, zwyczaje, dojrzałość, wspomnienia, zachwyt, znaczenie, duma, śpiew, rodzina, wystrój, wrażenia, historia, próby, doniosłość, koniec dzieciństwa, występ, etap, pokaz, tańce, role, potrawy, żal, stres, nauka, zadowolenie, waga, sentyment, muzyka, tożsamość, wychowanie, pamiątki, znaczenie, uroczystość, zaskoczenie, zamknięcie, rola, atmosfera, zbiorowość, wzruszenie, pamięć, niespodzianka, Ojczyzna, wyjątkowość, odgrywanie ról, zaangażowanie, Warunki.

W postrzeganiu rytuałów przedszkolnych przez rodziców z całą pewnością dominują „emocje”. Najczęściej wspomniano wzruszenie i radość – związane z obserwowaniem rozwoju dzieci, ich postępami w nauce, ale także wynikające z szerszego kontekstu samego rytuału. Rodzice stanowią główną publiczność każdego występu, są

reprezentantami zbiorowości, w ramach której i dla której przebiega rytuał. Oczywiście, Pasowanie na Przedszkolaka czy Pożegnanie Dzieci 6-letnich ma wymiar bardziej rodzinno-indywidualny, w tym sensie, że rodzice koncentrowali się zdecydowanie w największym stopniu na własnych dzieciach każdy z osobna. Wskazywano więc, co to wydarzenie niesie dla nich jako konkretnych rodziców. W przypadku Święta Niepodległości, Święta Flagi był to bardziej wymiar rodzinno-narodowy. Innymi słowy badani rodzice przeżywali rytuał, w którym brały udział ich dzieci, ale z uwzględnieniem narodowej wspólnoty wyobrażonej Polaków (wskazując na patriotyzm, historię, wagę więzi narodowych). Podczas Świąt Bożego Narodzenia i Świąt Wielkanocnych z kolei emocje towarzyszące rodzicom można interpretować w kontekście rodzinno-religijnym – ponownie w centrum uwagi była rodzina i własne dziecko, ale z uwzględnieniem religijnej wspólnoty wyobrażonej katolików (wskazując na wymiar duchowy). Jedynie w przypadku Balu Karnawałowego emocje rodziców wynikały (wiązały się) wprost z emocji samych dzieci.

W dalszej kolejności to „stroje” i właściwie nie powinno to dziwić, ponieważ jest to ten aspekt przygotowań w domu, który najczęściej rodzice zabezpieczają. Czy to odświętny, bardziej formalny strój czy kostium na bal. Wokół tych przygotowań budowana jest jednak, na co wskazują wypowiedzi rodziców, więź. Prowadzone są dyskusje, poszukiwania, koszule czy bluzeczki i sukienki są prasowane, przymierzane itp. Dla rodziców to bardzo ważny element ich wsparcia i uczestniczenia w rytuale.

Na trzecim planie znajdują się „symbole” i „wystrój” – rodzice są publicznością każdego z analizowanych rytuałów. Nie biorą udziału w przygotowaniach, co najwyżej wspierając przedszkole w wybranych działaniach i czynnościach w domu. Symbolika każdego z rytuałów jest dla nich w pewnym sensie równocześnie elementem wystroju. Oczywiście, w przypadku rytuałów religijnych sfera duchowa jest wyraźnie oddzielana od samego wystroju, ale właściwie jest to jedyny przypadek, kiedy symbole związane z danym rytuałem oddzielane były od wystroju jako takiego. Flagi, godła, serpentyny i inne dekoracje w pozostałych przypadkach były jednocześnie wystrojem i symbolami identyfikującymi dany rytuał. Choinki, szopki, palmy, stroiki, koszyczki z kolei były identyfikowane w kategoriach wystroju i symbolu, przy jednoczesnym wskazywaniu na bardziej religijne i duchowe symbole.

Na czwartym miejscu znajduje się „zmiana rytmu dnia”. Często w wypowiedziach rodziców (ale nauczycieli także) pojawiał się wątek „rytmu dnia”, który zabezpieczał poczucie bezpieczeństwa tak małych dzieci. W opisach rytuałów wskazywano, że podejmowano wysiłki, aby tego rytmu zbytnio nie zaburzać, a jednocześnie wskazywano na wyjątkowość opisywanych wydarzeń i uroczystości.

„Występ” i „śpiew” składają się na piąty plan. To dwa najbardziej namacalne elementy każdego z rytuałów. Dzieci prezentują publiczności (rodzicom) program artystyczny, nad którym pracowały w przedszkolu przez pewien czas. To próba, którą przechodzą dzieci na oczach własnych rodziców – próba odporności na stres, poprawności odegrania własnej roli, współpracy z innymi dziećmi. Nagrodą są brawa, pamiątki, emocje rodziców, ale także poczęstunek.

Rytuały przedszkolne, dzięki tak znaczącemu ładunkowi emocjonalnemu, stają się swoistym „pasem transmisyjnym” ważnych społecznie wartości, w których odtwarzanie i wzmacnianie włączani są, dzięki swoim dzieciom, także dorośli członkowie zbiorowości. W wypowiedziach pojawiały się stwierdzenia, że na pewne kwestie w życiu codziennym nie zwraca się większej uwagi, i dopiero fakt, że w przedszkolu

pozostałych uczestników rytuałów. Z jednej strony wspominano o tym, że w przygotowanie wielu symboli zaangażowane były same dzieci. Wykorzystywano to także jako okazję do tłumaczenia głębszych znaczeń danego wydarzenia czy uroczystości. Symbole są także ważne dla przybywających obserwatorów – rodziców. Mają wprowadzić tę kategorię uczestników w odpowiedni kontekst, ale także nadać znaczenie działaniom samych dzieci.

Wreszcie, same dzieci – najważniejsi uczestnicy rytuału – muszą być odpowiednio ubrane. Strój bardziej odświętny, formalny (albo balowy kostium) wprowadzają dzieci w rolę, jakie powinny odegrać podczas rytuału. Są zresztą nieodłącznym atrybutem samego rytuału. Wspominano czy to o białych koszulach i krawatach (muskach), czy białych bluzeczkach i odpowiednich spódniczkach, ale także o elementach strojów ludowych czy np. biretach i pelerynkach.

Z symbolami wiąże się także „wystrój” – dla przedstawicielek instytucji fakt, że wydarzenie czy uroczystość muszą być uświetnione odpowiednim przeorganizowaniem przestrzeni jest oczywistością. Wielokrotnie wspominają o przygotowaniach polegających na przystrajaniu sali, aranżowaniu przestrzeni, w której rytuał będzie się odbywał. To ewidentnie aktywność nastawiona na swoiste wyjście poza strefę profanum, wykroczenie poza przedszkolną codzienność.

Sporo wysiłku wkładane jest także w budowanie i podtrzymywanie „zaangażowania”. Dany rytuał nie może być wydarzeniem banalnym. Musi wiązać się z poświęceniem, pracą, wysiłkiem, skupieniem, czasami stresem. To kluczowe dla podkreślenia wagi danego wydarzenia. Nie może być czynnością banalną, nieomal codzienną. To podkreśla „doniosłość” (magię) uroczystości. Co ciekawe – ponownie „śpiew” jest tą zbiorową czynnością, która jest najbardziej eksponowana spośród typowych składowych programów artystycznych przedszkolnych występów.

W wypowiedziach nauczycielek pojawiają się także wątki (rzadziej, ale jako punkty odniesienia) nastawienia na zbiorowość – „tożsamość”, „zbiorowość”, „wspólnota”. To charakterystyczne dla perspektywy instytucjonalnej. Faktycznie, wysiłek włożony w przygotowanie danego rytuału tłumaczony jest chęcią budowania, scalania i wzmacniania zbiorowości (nastawienie prospołeczne) na bazie „historii” i „tradycji”. Z instytucjonalnego punktu widzenia rytuał służy więc odtwarzaniu i upowszechnianiu uzgodnionych w przeszłości wzorców, które na zasadzie umowy społecznej, stanowią spoiwo danej zbiorowości i wyróżniają ją spośród innych zbiorowości. Dzięki temu tworzy się płaszczyzna wspólnoty i poczucia tożsamości.

Na pierwszy rzut oka więc w wypowiedziach badanych nauczycielek dominuje nastawienie na konkretną wspólnotę przedszkolną. Jednak w zakresie interpretowania i rozumienia poszczególnych rytuałów, uruchamiają one znacznie szersze konteksty społeczne. Nie posługują się oczywiście socjologiczną czy psychospołeczną terminologią profesjonalną, ale wypowiedzi te można interpretować jednak jako instytucjonalną dbałość o standaryzowanie rytuałów, które w postępującym procesie personalizacji i indywidualizacji kultury i wiary mogłyby zatracić zarówno swój historyczny i tradycyjny przebieg, jak i właściwy sens.

Podsumowanie

Próba spojrzenia na z pozoru oczywiste wydarzenia i uroczystości przedszkolne z perspektywy koncepcji rytuałów społecznych umożliwia uruchomienie zupełnie nowych wątków interpretacyjnych i opis ważnych procesów społecznych.

Tabela podsumowująca

	DZIECI	RODZICE	NAUCZYCIELE	KONTEKSTY
PASOWANIE NA PRZEDSZKOLAKA (RYTUAŁ PRZEJŚCIA)	Symbole doniosłość występ stres	występ uroczystość dojrzałość zaangażowanie	Doniosłość symbole przygotowania inicjacja	Emocje doniosłość symbole przygotowania
ŚWIĘTO NIEPODLEGŁOŚCI I ŚWIĘTO FLAGI (RYTUAŁ PAŃSTWOWY)	Symbole taniec przygotowania	śpiew emocje stroje zmiana rytmu dnia	Symbole emocje wystrój stroje historia	Symbole emocje śpiew stroje wystrój
ŚWIĘTA BOŻEGO NARODZENIA I ŚWIĘTA WIELKANOCNE (RYTUAŁ RELIGIJNY)	Potrawy symbole tradycja wiara	wystrój emocje stroje śpiew wiara	Wiara śpiew wspólnota potrawy stroje tradycja	Wiara wystrój emocje wspólnota symbole potrawy
BAL KARNAWAŁOWY (RYTUAŁ ŚWIECKI)	Stroje	emocje stroje przygotowania	zmiana rytmu dnia wystrój stroje emocje	Stroje emocje przygotowania zabawa
POŻEGNANIE DZIECI 6-LETNICH (RYTUAŁ NADANIA)	Pamiętki smutek przygotowania symbole	emocje pamiętki wzruszenie symbole	Emocje przygotowania wzruszenie zbiorowość	Emocje symbole wzruszenie pamiętki
DOMINUJĄCE WĄTKI (KONTEKSTY)	stroje, symbole przygotowania emocje potrawy śpiew	emocje stroje wystrój, symbole zmiana rytmu dnia występ, śpiew	Emocje symbole stroje wystrój zaangażowanie tożsamość, zbiorowość	

Źródło: Opracowanie własne autorki

Waga analizowanych rytuałów zaznaczona jest na kilku poziomach. W indywidualnym wymiarze dostarczają one swoim uczestnikom niewątpliwie silnych przeżyć i emocji, stanowiąc ważne momenty w indywidualnej biografii i legitymując obecność i funkcjonowanie jednostki w konkretnej zbiorowości. Na poziomie międzygeneracyjnym umożliwiają one budowanie i wzmacnianie więzi pomiędzy pokoleniami dzieci i rodziców, aktywizując jednocześnie (czy w jakimś sensie odświeżając) starsze pokolenie w głębszym społecznie funkcjonowaniu w danej zbiorowości. Na poziomie zbiorowości, wprowadzając kluczowe elementy tradycji i historii, rytuały przedszkolne konstruuja solidną podstawę do konstruowania, odświeżania i wzmacniania wspólnoty. Są zatem niezbędnym elementem w dokonującej się socjalizacji oraz ważnym mechanizmem konstruowania i odtwarzania społeczeństwa zarówno w mikroskali jak i wzmacniania więzi z makrostrukturami.

Dopiero przyłożenie kalki rytuału do – zdawałoby się oczywistych – aktywności i działań przedszkola daje wgląd w „dzianie się” społeczeństwa w odświętności sfery sacrum, przypisanej właśnie rytuałom.

Podsumowując, podkreślić należy, że rytuały przedszkolne są niezbędnym elementem w dokonującej się socjalizacji oraz ważnym mechanizmem konstruowania i odtwarzania społeczeństwa zarówno w mikroskali jak i wzmacniania więzi z makrostrukturami.

Streszczenie:

Rodzina jest instytucją spotykaną we wszystkich współczesnych społeczeństwach i jednocześnie najbardziej doniosłą grupą pierwotną, w której dokonuje się socjalizacja. W dzisiejszym świecie dziedzictwo kulturowe jest zbyt bogate, by socjalizację powierzyć tylko rodzinie, stąd inne zorganizowane instytucje, stają się drugą, obok rodziny, agendą wspierającą ten proces. Jedną z nich jest przedszkole, które w sposób celowy przekazuje wartości i kształtuje dziecięcą tożsamość. Momentami szczególnych relacji pomiędzy rodziną, a przedszkolem są uroczystości przedszkolne. W społeczności przedszkolnej uroczystości te, rozumiane są jako zawieszenie normalnego, ustalonego porządku codzienności i wkroczenie w czas odświętny, nasycony symbolami oraz emocjami.

Zwarte w artykule treści koncentrują się wokół wybranych świąt i uroczystości przedszkolnych analizowanych jako rytuały. Prezentowane wyniki są efektem 47 wywiadów, przeprowadzonych z dziećmi, rodzicami i nauczycielkami, w pięciu wybranych przedszkolach miasta Rzeszowa.

Podsumowaniem jest wniosek, że rytuały przedszkolne są niezbędnym elementem w dokonującej się socjalizacji oraz ważnym mechanizmem konstruowania i odtwarzania społeczeństwa zarówno w mikroskali jak i wzmacniania więzi z makrostrukturami.

Słowa kluczowe: socjalizacja, przedszkole, rytuał, rodzice, dziecko, nauczyciel, uroczystość, symbole, emocje.

Summary:

Institutional support of the family in early socialization. Selected preschool ceremonies in the perspective of social rituals

The family is an institution found in all contemporary societies, and at the same time the most important primary group where the initial socialization. In today's world, cultural heritage is too rich to entrust socialization only to the family, hence other organized institutions are becoming the second, next to the family, agenda supporting this process. One of them is kindergarten, which purposefully transmits values and shapes children's identity. Kindergarten celebrations are moments of special relationship between the family and kindergarten. In the preschool community, these celebrations are understood as suspending the normal, established order of everyday life and entering a festive time, saturated with symbols and emotions. The content of the paper focuses on selected pre-school holidays and celebrations analyzed as rituals. The presented outcomes are the result of 47 interviews conducted with children, parents and teachers, in five selected kindergartens in the city of Rzeszow. The conclusion is that preschool rituals are an indispensable element in the ongoing socialization and an important mechanism to construct and recreate society both on a microscale and strengthening ties with macrostructures.

Keywords: socialization, kindergarten, ritual, parents, child, teacher, celebration, symbols, emotions.

Bibliografia:Źródła:

1. Analiza uroczystości i wydarzeń przedszkolnych o charakterze rytualnym
 2. 47 wywiadów pogłębionych
- Opracowania:
1. Berger P.L., Luckmann T., *Spółeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, Wyd. Naukowe PWN SA, Warszawa 2018.
 2. E. Goffman, *Klucze i stosowanie kluczy* [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, wybór i opracowanie, A. Jasinska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2006, s. 352.
 3. Kłoskowska A., *Kultura*, [w:] P. Sztompka, M. Kucia, *Socjologia lektury* (red.), Wyd. Znak, Kraków 2005, s. 293.
 4. Mikiewicz P., *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Wyd. Naukowe PWN SA, Warszawa 2016.
 5. Podgórski R. A., *Socjologia wczoraj, dziś, jutro*, Wyd. Fosze, Rzeszów 2006.
 6. Rothenbuhler Eric W., *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
 7. Sroczyńska M. A., *Rytuały w młodzięzowym świecie. Studium socjologiczne*, Wyd. FALL, Kraków 2013.
 8. Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
 9. Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*: Wyd. Znak, Poznań 2003.
 10. Turner J. H., *Socjologia, Koncepcje i ich zastosowanie*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1994.
 11. Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
 12. Waloszek D., *Spór o wartości edukacji przedszkolnej*, [w:] *Bliżej przedszkola. Wychowanie i edukacja*, Nr 5 (56) maj 2006, s. 2.
 13. Zareba S.H., Choczyński M., *Od klasycznej do współczesnej myśli socjologicznej*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2014.

Netografia:

1. *Katechizm Kościoła Katolickiego*, nr 2207, [w:] <http://www.katechizm.opoka.org.pl/rkkkIII-2-2.htm> (dostęp: 26.09.2022).
2. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, Załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r., poz. 356, [w:] <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> (dostęp: 29.09.2022).

Stosunek młodzieży do napojów energetycznych na przykładzie uczniów klas VII i VIII szkół podstawowych z terenu gminy Bojanów



mgr Bednarz Bartłomiej – Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Stalowej Woli

Absolwent magisterskich studiów pedagogicznych o specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza w Wyższej Szkole Administracji w Bielsku-Białej, studiów licencjackich na kierunku pedagogika o specjalności edukacja wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w Lublinie, a także studiów podyplomowych na kierunku bezpieczeństwo i zarządzanie kryzysowe w Wyższej Szkole Administracji Publicznej w Szczecinie. Swoje zainteresowania naukowe kieruje w stronę profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży.

Wstęp

Od kilku lat napoje energetyczne są bardzo popularną używką zarówno wśród dorosłych, młodzieży jak i dzieci, choć co do założenia są napojami przeznaczonymi wyłącznie dla osób dorosłych i nie powinny być spożywane przez nieletnich, ponieważ zawierają składniki, które przyjmowane w dużych ilościach, zwłaszcza przez osoby o małej masie ciała, mogą doprowadzić do przekroczenia dawek, przy których obserwuje się efekty toksyczne.

Pierwszy napój energetyczny został wyprodukowany w latach 60 XX wieku w Japonii i był sprzedawany pod nazwą „Lipovitan”, zawierał on 2–3g tauryny i 300 mg argininy. W Polsce po raz pierwszy napoje tego typu pojawiły się blisko lat 90. Dzisiaj dostęp do nich ze względu na brak odpowiednich przepisów jest bardzo prosty. Dostać można je niemalże w każdym sklepie spożywczym, na stacjach benzynowych, w automatach do napojów mieszczących się w miejscach pracy czy w klubach i to bez żadnych ograniczeń wiekowych, a ich spożycie wciąż rośnie i to w znacznej części wśród młodych osób, co nie jest korzystne dla ich zdrowia i rozwoju. Młodzież szkolna chętnie sięga po tego typu napoje, ponieważ działają na nią pobudzająco, a samo ich spożywanie jest wśród uczniów ze szkół podstawowych i średnich modne. Większość rodziców nie widzi żadnych przeciwwskazań do tego, aby ich dzieci je spożywały, ponieważ wychodzą z założenia, że jeśli energetyki były by szkodliwe dla ich zdrowia, to na wzór napojów alkoholowych czy papierosów zostały by zabronione dla osób poniżej osiemnastego roku życia i to także dodatkowo zachęca młode osoby do ich nabywania.

1. Charakterystyka napojów energetycznych i wpływ ich spożycia na zdrowie

Napoje energetyczne są zazwyczaj gazowanymi napojami bezalkoholowymi, które ze względu na mieszczące się w nich składniki mają działanie pobudzające. Głównym składnikiem napojów energetycznych jest kofeina. Napoje te zawierają najczęściej

32–48 mg kofeiny w 100 ml napoju. Puszka takiego napoju ma najczęściej pojemność 250 ml, co oznacza jednorazowe przyjęcie aż 80–120 mg kofeiny. Przyjęcie 500 mg (np. 5 puszek napoju energetyzującego) może powodować zatrucie kofeiną. Dla porównania filiżanka kawy zawiera średnio 50 mg kofeiny, filiżanka kawy rozpuszczalnej od 70 do 100 mg, kawa „bezkofeinowa” może zawierać około 3 mg na filiżankę, a duża szklanka napoju typu „cola” (np. Pepsi) dostarcza nam 35–45 mg kofeiny. Jednym z najbardziej niebezpiecznych działań kofeiny dla młodego organizmu jest efekt podwyższania poziomu glukozy. Jako, że dodatkowym składnikiem napojów energetycznych są proste węglowodany, organizm otrzymuje dużą dawkę glukozy z dwóch źródeł: samego napoju oraz endogennych zapasów tego podstawowego źródła energii. Zmusza to trzustkę do zwiększonego wysiłku w postaci wydzielania dużych ilości insuliny, aby obniżyć poziom krążącej we krwi glukozy. Z drugiej strony mamy do czynienia z ryzykiem narastania insulinooporności. W dłuższej perspektywie czasu takie oszukiwanie naszych układów regulujących metabolizm węglowodanów może prowadzić do wystąpienia cukrzycy typu II (insulinozależnej).¹

Pozostałe składniki napojów energetycznych to m.in.:

- guarana – ekstrakt roślinny z południowoamerykańskiej rośliny *Paulinia guarana*, jako dodatek do napojów energetycznych powoduje zwiększenie całkowitej zawartości kofeiny,
- tauryna – ogranicza ona produkcję hormonów odpowiedzialnych za spalanie i wydalanie tłuszczów, co sprawia że nawet podczas dużego wysiłku nie odczuwamy zmęczenia,
- inozytol – alkohol cukrowy, zwiększa on energię organizmu,
- witaminy z grupy B-B1 (tiamina), B2 (ryboflawina), B5 (kwas pantotenowy), B6 oraz B12, które biorą udział odpowiednio m.in. w prawidłowym działaniu układu nerwowego, dróg oddechowych, w wytwarzaniu przeciwciał, przemianie aminokwasów, syntezie białek, w wytwarzaniu czerwonych ciałek krwi oraz zapewniają dobry nastrój, równowagę psychiczną, pomagają w uczeniu się i skupieniu uwagi².

W ich składzie znajdują się także takie substancje jak: cukry proste, substancje aromatyzujące i konserwujące, dwutlenek węgla oraz regulatory kwasowości³.

Substancje wchodzące w skład napojów energetycznych same w sobie nie są niezdrowe dla naszego organizmu, jednak ryzyko dla zdrowia mogą stwarzać proporcje, w jakich zostały one skomponowane: przykładowo kofeina ma zarówno korzystny, jak i negatywny wpływ na organizm człowieka, a efekt zależy od spożytej dawki, wrażliwości organizmu, stanu zdrowia oraz wieku. Zadaniem energetyków (co do założenia) jest przede wszystkim: przeciwdziałanie zmęczeniu, pobudzenie organizmu do aktywności, poprawa samopoczucia, poprawa koncentracji, zwiększenie wydolności, przyspieszenie metabolizmu, dostarczenie energii po krótkotrwałym i intensywnym wysiłku fizycznym. Tak więc napoje energetyczne powodują poprawę nastroju, wzrost

¹ M. Cichocki, *Napoje energetyzujące – współczesne zagrożenie zdrowotne dzieci i młodzieży* [w:] Przegląd Lekarski 2012 / 69 / 10, s. 856

² J. Korczak, *Współczesne „dopalacze” – zjawisko i zagrożenia* [w:] M. Jędrzejko, *Narkomania – spojrzenie wielowymiarowe*, Pułtusk – Warszawa 2009, s. 288–295

³ Stacje Sanitarne – Epidemiologiczne – <https://www.gov.pl/web/psse-siemiaticze/czym-sa-napoje-energetyczne-jak-dzialaja-na-organizm-dzieci-i-mlodziezy> [dostęp: 08.10.2021r.]

witalności i dają poczucie większej wydolności fizycznej i psychicznej,⁴ i z tego właśnie powodu są tak chętnie spożywane przez młodzież szkolną.

Ze względu na intensywną kampanię reklamową w mediach, zarówno tych społecznościowych, jak i w telewizji, internecie, radiu czy podczas imprez masowych oraz obecną od kilku lat modą na spożywanie energetyków, ich spożycie wciąż rośnie i to w głównej mierze wśród młodych osób.

Składniki zawarte w napojach energetycznych mogą mieć bardzo szkodliwy wpływ dla zdrowia dzieci. Kofeina, która jest ich głównym składnikiem, nie jest zalecana w diecie dzieci, gdyż ma działanie psychoaktywne. Wzrost jej spożycia przez młodzież szkolną może powodować: zmiany nastroju, niepokój, rozdrażnienie, wzrost ciśnienia tętniczego krwi, a także bóle głowy, kłopoty żołądkowe czy szybkie i nieregularne bicie serca.

Ponadto negatywnie wpływa ona na gospodarkę wapniową, co może powodować zaburzenia w procesie tworzenia kości. Duże spożycie kofeiny może również wpływać na długość i jakość snu. Napoje o jej wysokiej zawartości spożywane przez dzieci mogą także prowadzić do zaburzeń w rozwoju układu nerwowego.

Częste używanie napojów energetycznych niesie za sobą także takie konsekwencje jak:

- ze względu na bardzo dużą ilość węglowodanów negatywnie wpływają one na szklisko naczyniowe,
- zawierają dużą dawkę kalorii, co może być czynnikiem rozwoju insulinooporności, która z kolei może doprowadzić do otyłości i cukrzycy,
- po szybkim przyprzysię energii może pojawić się nagłe osłabienie, senność, zmęczenie i apatia,
- ze względu na obecność dużej ilości sztucznych dodatków mogą powodować mdłości, wymioty, bóle brzucha, a częste ich spożycie może przyczynić się do rozwoju wielu chorób przewodu pokarmowego, np. wrzodów żołądka,
- wywołują także problemy z wątrobą.

Napoje energetyczne zwiększają także ryzyko zawału (poprzez prowadzenie do arytmii serca) oraz udaru. Zawartość kofeiny w tego typu napojach jest tak duża, że nasz organizm może sobie z nią nie poradzić, w szczególności jeśli nie dostarczamy jej sobie na bieżąco i nie jesteśmy do niej przyzwyczajeni bądź też odwrotnie, jeśli przyjmujemy jej zbyt wiele.

Nawet osoby cieszące się dobrym zdrowiem nie powinny spożywać napojów energetycznych zbyt często. Napoje tego typu nie powinny być spożywane m.in. przez dzieci, młodzież, kobiety w ciąży, osoby cierpiące na schorzenia serca, układu nerwowego, migreny czy nadczynność tarczycy⁵.

Energetyki ze względu na dużą zawartość kofeiny mogą również uzależniać: jeśli przyjmujemy duże dawki kofeiny każdego dnia, jej działanie słabnie, a my stopniowo zwiększamy jej spożycie, co nie rozwiązuje problemu, ale dodatkowo go pogłębia. Przedawkowywanie kofeiny prowadzi m.in. do niedoborów magnezu, co sprawia, że jesteśmy bardziej zestresowani i pobudzeni oraz bezsenności, której skutki będziemy neutralizować kolejną dawką kofeiny.

⁴ J. Korczak, *Współczesne „dopalacze” – zjawisko i zagrożenia*, dz. cyt, str. 274.

⁵ Stacje Sanitarno-Epidemiologiczne-<https://www.gov.pl/web/psse-siemiatyczne/czym-sa-napoje-energetyczne-jak-dzialaja-na-organizm-dzieci-i-mlodziezy> [dostęp:08.10.2021r.]

Szczególne zagrożenie niesie ze sobą łączenie napojów energetycznych z alkoholem i nie chodzi tu wyłącznie o to, że picie takich drinków zwiększa ryzyko pojawienia się problemów z układem krwionośnym. Kofeina, która jest zawarta w tego typu napojach w bardzo dużej ilości, ma specyficzny wpływ na percepcję osoby będącej pod wpływem alkoholu. Sprawia, że wydaje się nam, że wcale nie jesteśmy pijani, a nasze zmysły, koordynacja ruchowa etc. działają bez zarzutu. Tak naprawdę kofeina wcale nie neutralizuje działania alkoholu, a więc, nie myśląc racjonalnie i czując się sprawnie, możemy sięgnąć po kolejnego drinka czy kieliszek i wypić zdecydowanie za dużo, co nie tylko przyczyni się do tego, że poranek po takiej biesiadzie będzie niezwykle nieprzyjemny, ale może również pozbawić nas kontroli nad naszym zachowaniem w jej trakcie⁶.

Niektóre kraje ze względu na wysokie zawartości kofeiny i tauryny nie zezwoliły na sprzedaż napojów energetycznych na swoim obszarze i tak np. w Norwegii czy w Danii można je dostać tylko w aptekach.

2. Badania własne autora

Młodzież (zarówno ta w Polsce jak i w innych krajach) jest przedmiotem ciągle wzrastającego zainteresowania nauki. Nie jest ona tylko biernym obserwatorem socjalizacyjnego oddziaływania dorosłych, ale ważnym elementem w procesie kulturalnych przeobrażeń⁷.

Celem przeprowadzonych badań było określenie stosunku młodzieży do napojów energetycznych na przykładzie uczniów klas VII i VIII ze szkół podstawowych mieszczących na terenie gminy Bojanów.

Do przeprowadzenia badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Wykorzystaną techniką była ankieta, a narzędziem badawczym kwestionariusz ankiety. Kwestionariusz ankiety był anonimowy, składał się z krótkiego wstępu, dziewięciu pytań docelowych oraz metryczki. Pytania przedstawione w ankiecie miały wyłącznie postać pytań zamkniętych i półotwartych.

Terenem badań był teren gminy Bojanów i znajdujące się na jego obszarze szkoły podstawowe, natomiast grupą badawczą byli uczniowie klas VII i VIII uczęszczający do tych szkół. Gmina Bojanów jest gminą wiejską, wchodzącą administracyjnie w skład powiatu stalowowolskiego oraz województwa podkarpackiego, znajduje się w całości na terenach wchodzących w skład Puszczy Sandomierskiej. Według danych zamieszczonych na stronie internetowej Głównego Urzędu Statystycznego zamieszkuje ją około 7700 osób, z czego 49,15% tj. 3746 osób stanowią kobiety, a 50,85% tj. 3875 osób to mężczyźni⁸. Szkół Podstawowych na badanym terenie jest cztery i mieszczą się one w Przyszowie, Stanach, Bojanowie i Gwoźdźcu. Dzieci uczęszczające do w/w placówek oświatowych są w całości mieszkańcami gminy Bojanów i mieszczą się w przedziale wiekowym 13–14 lat. Powodem takiego wyboru terenu badań był fakt, iż na obszarze gminy Bojanów nie było wcześniej prowadzonych badań, których

⁶ Odżywianie.info-<https://www.odzywianie.info.pl/przydatne-informacje/artykuly/art,Napoje-energetyzujace-a-zdrowie.html> [dostęp: 12.10.2021r].

⁷ J. Zimny, *Współczesny model autorytetu nauczyciela*, Rużomberok 2006, s. 215

⁸ Główny Urząd Statystyczny – <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/ludnosc-stand-i-struktura-ludnosc-i-ruch-naturalny-w-przekroju-terytorialnym-stand-w-dniu-31-12-2020,6,29.html> [dostęp: 25.02.2022r.]

celem było by zbadać stosunek uczniów klas VII i VIII w mieszczących się na terenie gminy szkołach do napojów energetycznych.

Badania właściwe zostały przeprowadzone w grudniu 2021 roku oraz styczniu 2022 roku. Do badań przygotowano 135 ankiet dla uczniów klas VII i VIII. Docelowo uzyskano odpowiedzi z 90 ankiet. Spowodowane to było między innymi tym, że część uczniów podczas przeprowadzania badań w szkołach była nieobecna ze względu na choroby oraz kwarantannę, bądź izolację wynikającą z kontaktu z wirusem COVID-19. Po przeprowadzeniu badania ankiety poddano ogólnej analizie pod kątem ewentualnych braków i uchybień. Wszystkie, które wróciły do autora opracowania zostały zakwalifikowane do dalszej analizy.

Jak wynika z analizy pytań metryczkowych zamieszczonych w ankiecie spośród 90 ankiet, które wróciły do ankietera i zostały poprawnie uzupełnione 49 zostało uzupełnionych przez dziewczęta – co stanowi 54,44% badanych osób, a 41 przez chłopców – którzy stanowią 45,54% badanej społeczności.

Spośród 90 badanych osób – 46 było uczniami klas VII – co wynosi 51,11% badanych, a 44 było uczniami klas VIII – co daje 48,89% ogółu. Tak więc proporcje między płcią oraz klasami uczęszczania w badanej grupie są prawie równe. Dzięki temu wystąpi miarodajne przełożenie wyników badań na ogół populacji.

Na pierwsze pytanie: Czy kiedykolwiek piłeś/aś napoje energetyczne?, aż 66 osób udzieliło odpowiedzi twierdzącej, co stanowi 73,33% badanych. Spośród tych osób: 23 – tj. 34,85% było uczniami klasy VII, a 43 – czyli 65,15% klasy VIII. Według podziału na płcie: 34 osoby, czyli 51,52% pijących napoje energetyczne było płci męskiej, a 32 osoby – tj. 48,48% żeńskiej.

Drugie pytanie ankiety brzmiało: W jakim wieku po raz pierwszy napiłeś/aś się napoju energetycznego? Możliwe były cztery odpowiedzi: 15 lat, 14 lat, 13 lat oraz inne. Młodzież udzieliła następujących odpowiedzi: 5 ankietowanych – tj. 7,58% zaznaczyło, że w wieku 14 lat, 31 czyli 46,97% wszystkich pijących energetyki udzieliło odpowiedzi, że w wieku 13 lat, z kolei 30 zaznaczyło odpowiedź „inne”.

Spośród tych trzydziestu: 15 osób tj. 22,73% pijących dopisało wiek 12 lat, dziesięć osób czyli 15,15% – 11 lat, natomiast 5 osób, czyli 7,58% wpisało wiek 10 lat.

Trzecie pytanie było pytaniem wielokrotnego wyboru. Ankieter pytał w nim o najczęściej spożywane przez badanych napoje energetyczne. Uzyskano następujące odpowiedzi: 29 osób zaznaczyło, że pije napoje marki Tiger, 2 osoby pije Red Bulla, 8 osób spożywało V-Max-a, 30 osób pije Monstera, 5 osób napój marki Rock Star, 21 osób pije napój Black. Nikt z ankietowanych nie zaznaczył odpowiedzi „inne”.

Pytanie 4 brzmiało: „Z kim pierwszy raz napiłeś/aś się napoju energetycznego?”. Uzyskano na nie następujące odpowiedzi: „sam/sama” – 30 osób – co stanowi 45,45% osób pijących energetyki, „z kolegą/koleżanką” – 26 osób – tj. 39,39%, „ze znajomymi (w większej grupie osób)”, 6 ankietowanych – co daje 9,09% spożywających napoje energetyczne, „z rodzicami” – 2 osoby – czyli 3,03%, „inne” – 2 osoby – tj. 3,03%, osoby te dopisały dopisały, że „z rodzeństwem”. Nikt z ankietowanych nie zaznaczył odpowiedzi „poczęstował mnie nieznajomy”.

Kolejne pytanie dotyczyło sposobu w jaki ankietowani najczęściej zdobywają napoje energetyczne. I tak: 60 osób – tj. 90,91% zaznaczyło, iż kupują sami, 5 osób, czyli 7,58% udzieliło odpowiedzi, iż proszą o kupienie rodziców, jedna osoba – tj. 1,52% odpowiedziało, że koledzy ich częstują. Nikt nie wybrał odpowiedzi „proszę o kupienie starszego kolegę” oraz „inne”.

Szóste pytanie dotyczyło powodów, dla których ankietowani piją napoje energetyczne. Było to pytanie wielokrotnego wyboru. I tak: 34 osoby odpowiedziało, że energetyki je pobudzają, dwie osoby, że piją je z nudów, 46 osób udzieliło odpowiedzi „ponieważ mi smakują”, 3 osoby zaznaczyło opcję „inne” i dopisało, że chciały tylko spróbować.

Następne pytanie brzmiało: „W jakim miejscu najczęściej pijesz napoje energetyczne?”. Uzyskano na nie następujące odpowiedzi: opcję „w domu” zaznaczyło 35 osób, co daje 53,03% pijących energetyki, odpowiedź „w okolicach szkoły” zaznaczyło 8 osób, czyli 12,12%, opcję „na imprezach” zaznaczyło 5 osób, tj. 7,58% spożywających w/w napoje, odpowiedź „inne” zaznaczyło 18 osób, czyli 27,27%. Dopisali oni następnie, że spożywają napoje energetyczne u znajomych.

Ósme pytanie dotyczyło częstotliwości z jaką ankietowani piją napoje energetyczne. I tak: 3 osoby, czyli 4,55% zaznaczyło odpowiedź „codziennie”, 23 osoby, tj. 34,85% odpowiedziało, że „kilka razy w tygodniu”, 7 osób, czyli 10,61% dokonało wyboru opcji „raz w tygodniu”, 9 osób, tj. 13,64% wybrało odpowiedź „kilka razy w miesiącu”, 24 osoby, czyli 36,36% odpowiedziało, że „rzadziej niż raz w miesiącu”. Nikt z ankietowanych nie zaznaczył odpowiedzi „inne”.

Ostatnie pytanie w ankiecie brzmiało: „Czy kiedykolwiek mieszałeś napoje energetyczne z alkoholem?”. Spośród 66 osób spożywających napoje energetyczne 9 – czyli 13,64% udzieliło odpowiedzi twierdzącej. Cztery z nich było płci żeńskiej, a pięć męskiej. Pod względem klasy do której uczęszczają: 2 osoby zaznaczyło, iż są z klasy VII, a 7 ze z klasy VIII.

Przeprowadzone badania wykazały także grupę osób, która w ogóle nie spożywa napojów energetycznych. Osób takich jak wynika z uzupełnionych arkuszy ankiety jest 24, co stanowi 26,67 % ogółu badanych. Wśród nich 17, czyli 70,83% było płci męskiej, a 7 – tj. 29,17% żeńskiej. Młodzież niespożywającą używek można także podzielić ze względu na klasę uczęszczania. I tak według tego kryterium 19 osób, czyli 79 % było uczniami klasy VII, a 5 osób, tj. 21% uczęszczało do klasy VIII.

Podsumowanie

Uzyskane w wyniku badań odpowiedzi są niepokojące: aż 66 spośród 90 badanych osób udzieliło odpowiedzi, że piło napoje energetyczne, co stanowi ponad 73 procent badanych, a pamiętać należy, że jest to młodzież w wieku zaledwie 13–14 lat.

Bardzo niepokojący jest wiek w jakim badani po raz pierwszy sięgnęli po energetyka: pięciu z nich po raz pierwszy sięgnęło po niego w wieku 14 lat, trzydziestu jeden w wieku 13 lat, piętnaście osób w wieku 12 lat, aż dziesięć osób w wieku 11 lat, a pięć w wieku 10 lat. Do myślenia także daje fakt, że dziewięć osób spośród pijących napoje energetyczne, na pytanie czy kiedykolwiek mieszały je z napojami alkoholowymi odpowiedziało twierdząco.

Jak widać po uzyskanych odpowiedziach, młodzież szkolna nie ma żadnego problemu z dostępem do napojów energetycznych: 60 osób, co wynosi ponad 90 procent badanej młodzieży udzieliło odpowiedzi, iż energetyki kupuje sama, a 5 osób udzieliło dodatkowo odpowiedzi, że energetyki kupują im rodzice. Jako miejsce, gdzie najczęściej piją napoje energetyczne większość respondentów wskazała dom. Pokazuje to skalę społecznego przyzwolenia na spożywanie napojów energetycznych przez młode osoby. Wynika ona prawdopodobnie z niezdawania sobie sprawy przez dorosłych jak wiele negatywnych skutków powoduje spożywanie popularnych energetyków przez ich dzieci.

Jako powód spożywania większość ankietowanych udzieliła odpowiedzi, że piją energetyki ponieważ im smakują i ich pobudzają, a w pytaniu o częstotliwość z jaką to robią dominowała odpowiedź, że kilka razy w tygodniu. Ukazuje to zależność, jaka z czasem może doprowadzić do uzależnienia się przez te osoby od napojów energetycznych. Widzą oni, że napoje te dodają im energii i dodatkowo mają dobry smak, nie zauważają na początku żadnych skutków ubocznych, więc spożywają je coraz częściej, aż w pewnym momencie zdadzą sobie sprawę, że bez nich nie potrafią normalnie funkcjonować.

Przeprowadzone badania wykazały też sporą grupę młodzieży, która nie spożywała w ogóle napojów energetycznych. Otóż było to 24 osoby, tj. prawie 27% ogółu badanych. Spośród tych osób większość, bo prawie 71% stanowią chłopcy, co jest zastanawiające, ponieważ w społeczeństwie jest utarte przekonanie, iż to właśnie mężczyźni częściej sięgają po używki.

Chcąc porównać spożywanie napojów energetycznych wśród młodzieży z badanego terenu do ich rówieśników z terenu całego kraju napotykałyśmy na problem, ponieważ brak jest głębszych danych odnoszących się do całości kraju. Na wielu stronach internetowych można przeczytać, iż są one najbardziej popularne wśród młodzieży i że rośnie ich spożycie w kraju i na świecie z roku na rok, ale nie ma dokładnych informacji. Brak jest nie tylko danych odnośnie osób pijących napoje energetyczne w interesującym nas przedziale wiekowym, ale także brak jest podziału na wiek i płeć. Przypuszczalnie spowodowane to może być tym, iż jest to zjawisko stosunkowo młode – na rynku polskim są one dostępne na skalę masową dopiero od kilkunastu lat oraz tym, że nie jest tak rozpowszechniona wiedza o ich szkodliwości jak ma to miejsce chociażby w przypadku alkoholu, nikotyny czy narkotyków.

Patrząc na wyniki badań należało by się poważnie zastanowić, czy nie wprowadzić w Polsce na wzór wielu krajów Europejskich ograniczeń odnośnie sprzedaży i spożywania napojów energetycznych, aby utrudnić młodzieży dostęp do nich, a co za tym idzie uchronić ją od wielu negatywnych skutków jej spożywania.

Streszczenie:

Napoje energetyczne są bardzo popularną używką zarówno wśród dorosłych, młodzieży jak i dzieci, jednak składniki jakie się w nich znajdują mogą mieć bardzo szkodliwy wpływ na zdrowie dzieci i młodzieży. Celem przeprowadzonych badań było określenie stosunku młodzieży klas VII i VIII ze szkół mieszczących na terenie gminy Bojanów do napojów energetycznych. Wyniki ukazały skalę zjawiska spożywania energetyków wśród młodych osób i dają one dużo do myślenia. Aż 66 osób, czyli 73 procent badanej grupy przyznało się do spożywania napojów energetycznych, z czego aż dziesięć osób po raz pierwszy piło go w wieku 11 lat, a pięć w wieku 10 lat. Jest to bardzo niepokojące, biorąc pod uwagę jak dużo kofeiny i innych substancji, które spożywane w nadmiarze są niebezpieczne dla młodych osób znajduje się w puszcze tego napoju. Do myślenia także daje fakt, że dziewięć osób spośród pijących napoje energetyczne, na pytanie czy kiedykolwiek mieszały je z napojami alkoholowymi odpowiedziało twierdząco.

Słowa kluczowe: młodzież, napoje energetyczne, kofeina, działanie psychoaktywne, zagrożenie dla zdrowia

Summary:

Young people's attitude to energy drinks on the example of 7th and 8th grade students of primary schools from the area of the Bojanów commune

Energy drinks are a very popular stimulant among adults, adolescents and children, but the ingredients they contain can have a very harmful effect on the health of children and adolescents. The aim of the study was to determine the attitude of students of classes VII and VIII from schools located in the Bojanów commune to energy drinks. The results showed the scale of consumption of energy drinks among young people and they give a lot to think about. As many as 66 people, or 73 percent of the study group, admitted to consuming energy drinks, of which as many as ten people drank it for the first time at the age of 11, and five at the age of 10. This is very worrying, considering how much caffeine and other substances that, when consumed in excess, are dangerous for young people, are contained in a can of this drink. The fact that nine people who drink energy drinks, when asked if they have ever mixed them with alcoholic beverages, also gives food for thought

Key words: youth, energy drinks, caffeine, psychoactive effects, health risk

Bibliografia:

1. Jędrzejko M., *Narkomania spojrzenie wielowymiarowe*, Pułtusk – Warszawa 2009
2. Zimny J., *Współczesny model autorytetu nauczyciela*, Rużomberok 2006
3. Cichocki M., *Napoje energetyzujące – współczesne zagrożenie zdrowotne dzieci i młodzieży* [w:] Przegląd Lekarski 2012 / 69 / 10

Netografia:

1. Główny Urząd Statystyczny – <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc-ludnosc-stan-i-struktura-ludnosci-oraz-ruch-naturalny-w-przekroju-terytorialnym-stan-w-dniu-31-12-2020,6,29.html> [dostęp: 25.02.2022r.]
2. Stacje Sanitarno – Epidemiologiczne – <https://www.gov.pl/web/psse-siemiatyczne/czym-sa-napojeenergetyczne-jak-dzialaja-na-organizm-dzieci-i-mlodziezy> [dostęp: 08.10.2021r.]
3. Odżywianie.info-<https://www.odzywianie.info.pl/przydatne-informacje/artykuly/art,Napojeenergetyzujace-a-zdrowie.html> [dostęp: 12.10.2021r.]



Inkulturacyja w ujęciu Świętego Jana Pawła II



Prof. dr hab. Zbigniew Narecki – KUL JPPII w Lublinie

Ur. 4.07.1948 r. w Gołębiu koło Puław, woj. lubelskie. W r. 1967 ukończył Liceum Pedagogiczne w Lublinie i podjął studia w KUL na Wydziale Teologicznym, a rok później – na specjalizacji socjologicznej Wydziału Filozofii Chrześcijańskiej. Dalszą naukę kontynuował w l. 1972-1975 w Instytucie Teologii Pastoralnej KUL, gdzie napisał pracę dyplomową pt.: „Rola i znaczenie rodziny w wychowaniu osoby chrześcijanina. Opracowanie w świetle Vaticanum II” oraz uzyskała licencjat z teologii. W r. 1975 podjął pracę zawodową w Bibliotece Uniwersyteckiej KUL na etacie stażysty – bibliotekarza i rozpoczął studia doktoranckie skierowane obroną pracy pt.: „Zadania Kościoła wobec współczesnych wzorów życia rodziny wiejskiej w Polsce. Studium socjologiczno-pastoralne”. W kolejnych latach ukończył Podyplomowe Studium Bibliotekoznawstwa w UMCS w Lublinie. Rozprawa habilitacyjna stanowiła podsumowanie dotychczasowej działalności naukowo-publicystycznej i praktycznej, która skupiła się wokół pastoralnych i socjologicznych tematów ewangelizacji parafialnej w Polsce. Następnie podjął pracę dydaktyczno-naukową na Wydziale Zamiejscowym KUL w Stalowej Woli. Nadal opracowuje różne bibliografie.

Wstęp

Jest to pojęcie stosunkowo niedawno wprowadzone do obiegu przez Jana Pawła II, w którym odwołuje się głównie do misji ewangelizacyjnej. Oznacza ono takie zakorzenienie się Kościoła w danej kulturze, która umożliwi na wzajemną wymianę wartości. W powszechnym rozumieniu pozwala ona na głoszenie Ewangelii w określonym kręgu kulturowym, które nie narzuca jednostronnie swojego przesłania, lecz przejmując z danej kultury to, co jest w niej cenne i nie zniekształca w niczym Bożego Orędzia. Znaczący Święty dziejową konieczność inkulturacy, kiedy spotyka na drodze swego posłannictwa różne narody i ich kultury i w związku z tym precyzuje jej taki zakres i warunki, w której nie może być naruszona specyfika i integralność wiary chrześcijańskiej. Musi misja Kościoła być wyważona: z jednej strony – uszanować oblicze różnych kultur i narodów, z drugiej – przekazywać autentyczną, nie naruszoną w niczym wiarę chrześcijańską, aby mogła pośród nich zostać przyjęta i zapaść korzenie.

O tej ewangelizacyjnej zasadzie „złotego środka” pragniemy w niniejszym rozważaniu przypomnieć, gdyż będzie to przybliżenie nie tylko kapitalnego wykładu papieskiego, lecz wielce roztropnej, przydatnej i zarazem skutecznej dla współczesnych ewangelizatorów strategii misyjnej Kościoła. Pozwoli ono uniknąć wiele nieporozumień i błędów w tym dziele, jakie powinny wnosić zastępy ewangelizatorów w posłannictwo ewangeliczne Kościoła.

1. Zagadnienia wstępne

Określenie ogólne. Jest to takie przenikanie się orędzia ewangelicznego i kultury ewangelizowanych narodów, które pozwala zakorzenić się Kościołowi w tych środowiskach przez nawiązanie z nimi rzeczywistego dialogu: głoszona Ewangelia może wówczas przynosić owoce w postaci wiary oraz kształtować żywotny, autentyczny Kościół lokalny. Dokonuje się wówczas przedziwne dostosowanie Ewangelii

do warunków zastanej kultury, proces przepajania jej wartościami chrześcijańskimi oraz przyjmowania do Kościoła z danej kultury tego, co zostało cenne, tj. oczyszczone i z chrześcijaństwem zintegrowane¹. Dodajmy, że problem inkulturacji występuje od początku istnienia Kościoła, posiada dość bogatą historię, gdyż zawsze występował proces dostosowywania się Jego struktur i posłannictwa do aktualnych warunków życia. Rozpoczął się bowiem – co jednocześnie najlepiej uzasadnia ją teologicznie – z chwilą wcielenia: Syn Boży został posłany do świata, stał się jednym z nas, aby objawić miłość Boga do ludzi. W ciągów swojej historii był Kościół ze swoim Orędziem Dobrej Nowiny obligowany do adaptacji swojej misji ewangelicznej do warunków życia i działania. Jednakże oficjalnie i najpełniej wystąpił z inkulturacją dopiero za Papieża-Polaka.

Nauka Świętego. Po raz pierwszy wyjaśnił, określił i wskazał na konieczność inkulturacji na początku papieskiej posługi w 1979 na kartach adhortacji *Catechesi tradendae*, a później w encyklice *Redemptoris missio* z 1990 oraz w dokumentach tematycznie pokrewnych, w których dokładnie sformułował jej definicję. Odnosząc jej nowe określenie do wielkiej Tajemnicy Wcielenia twierdził, że wszelkie głoszenie katechetyczne, jak i ewangelizacja w ogóle, mają na celu wszczepiać Ewangelię w samo setno tej kultury, z którą się styka na sposób poszanowania jej wartości i bogactwa. Jest w tym przekazie misteryjnie ukryta tajemnica polegająca na tym, aby do różnych postaci kultury zaaplikować mądrze prawdy wiary, sprawowaną liturgię i sposób myślenia. W tym procesie adaptacji kazał Święty mieć na uwadze dwie istotne sprawy: 1 – głoszona Ewangelia nie może być samowolnie i zwyczajnie odłączona od kultury, w której kontekście jest obecnie lub była już niegdyś głoszona, lecz winna zostać przekazywana za pomocą dialogu apostolskiego, jaki z konieczności włącza się w przedziwny dialog kulturowy; 2 – jeśli jest to dialog autentyczny, wówczas będzie można mówić o przekształcającej i odradzającej sile Ewangelii. Ona ma bowiem zmieniać daną kulturę, a nie odwrotnie czyli pozostawać do końca katechezą czy też ewangelizacją, która przeobraża wedle logii Krzyża Chrystusowego².

I jeszcze jedno istotne ostrzeżenie Papieża pod adresem stosowania inkulturacji w Kościele: nie może to być pochopny i pospieszny proces zewnętrzny, lecz wewnętrzne przekształcanie autentycznych wartości kultury w rzeczywistym integrowaniu i zakorzenianiu weń chrześcijaństwa w sposób głęboki i całościowy, który jako trudny lecz dobrze przemyślany nie naruszy specyfiki i integralności wiary chrześcijańskiej. Jeśli Kościół potraktuje tę adaptację jako stały element posłannictwa to można mieć nadzieję, iż będzie to droga na przyszłość owocująca w III tysiącleciu, gdyż zostanie na dobre przyjęta i zapuści korzenie chrześcijaństwa pośród wielu kultur i narodów³.

2. Etapy, zasady i dziedziny inkulturacji

Zwracają uwagę *etapy*, które dla osiągnięcia sukcesu przyszłej ewangelizacji muszą być przestrzegane. Z reguły wymienia się trzy. Pierwszy – wstępną fazą każdej inkulturacji jest osvajanie się i uczenie wartości kultury na nowym terenie w celu, aby

¹ Paweł VI, Adhortacja *Evangelii nuntiandi*, 1975, 20.

² Jan Paweł II, Adhortacja *Catechesi tradendae*, 1979; por. J. Górski, *Inkulturacja*. [w:] Jan Paweł II, *Encyklopedia nauczania społecznego*, red. A. Zwoliński, Radom 2005, s.205-206.

³ Jan Paweł II, *List Novo millennio ineunte*, 2001; Jan Paweł II, Encyklika *Redemptoris missio*, 1990/; por. J. Górski, dz. cyt., s. 206.

orędzie ewangeliczne było zrozumiałe dla tych, do których będzie kierowane. Drugi – może nastąpić wówczas, kiedy oceni się, iż osiągnięto na tym terenie grunt, wystarczającą zdolność pośród głoszących oraz słuchających pod dzieło katechetyczne. Jest to etap oczyszczania, odnowy i ożywiania miejscowej kultury dzięki ewangelizacji oraz stopniowe odkrywanie pozytywów wzajemnej symbiozy lokalnej kultury z orędziem chrześcijańskim, wspólnych postaci akceptowania kultury i wyrażania doświadczenia religijnego. Trzeci – to szerszy kontekst wyrażania się jej w jedności Kościoła z daną kulturą, wypowiadania wiary we własnym języku, kulturze i doświadczeniu⁴.

Skuteczna inkulturacja wymaga zastosowania kilku określonych *zasad*. Często wymienianą i bodajże najważniejszą jest zasada nienaruszalności integralnego orędzia chrześcijańskiego. W kontekście oraz w dialogu z konkretnymi kulturami nie można iść na kompromis w postaci jakiegokolwiek uszczuplania całości orędzia, omijania trudnych tematów wiary lub synkretycznego podchodzenia do depozytu w celu przypodobania się drugiej stronie lub pospiesznego osiągnięcia celu. Proces ten musi znamionować przejrzystość i zgodność z Ewangelią a nie ograniczający depozyt prawd irenizm, tani i szybki kompromis, który narazi w przyszłości dzieło ewangelizacji na szwank. Wielce szkodliwym może być brak zachowania jedności z Kościołem, w imię wątpliwej zgody na łatwe porozumienie, które zamazuje Jego tożsamość. Kłască należy tutaj nacisk na zachowanie i pogłębianie więzi Kościołów lokalnych z Kościołem powszechnym, na partnerski dialog, w którym nie ma mowy o rezygnowaniu ze swojego skarbcza, tj. w całości prawowitej wykładni nawet tam, gdzie wydaje się jego prezentacja trudna do przyjęcia. Każda sensownie przemyślana i poczyniona inkulturacja winna mieć na uwadze zasadę dynamizmu wzrostu. Kościół winien być nie tylko odbiorcą lecz Autorem obopólnych i wzbogacających środowisko przedsięwzięć humanizacyjnych oraz ewangelizacyjnych, które pozwalają pogłębiać miejscowe więzi, szanować wartości tradycji i lokalnej kultury dzięki głębszemu poznaniu i rozważnej akomodacji w ten kontekst misterium Dobrej Nowiny; wówczas osiągnie moc przemiany wszystkiego zastanego w nową jakość. W tym powolnym, ale jakże konstruktywnym procesie przemiany muszą brać aktywny udział odbiorcy, utrzymać i rozwinąć podmiotowość na zasadzie wzajemnego partnerstwa. Takie podejście wymaga obopólnego otwarcia, poznania oraz zaufania, co spowoduje wzbogacenie i przeniknięcie się wiary i kultury⁵.

Głównymi *dziedzinami* zastosowania inkulturacji pozostają te wewnątrzkościelne, które są zarazem eklezjo twórcze. To przede wszystkim liturgia, która zgodnie z zaleceniami Vaticanum II, zadoptaowała języki narodowe; szerokim frontem znalazło się dla niej miejsce w księgach liturgicznych, obrzędach, śpiewach kościelnych, muzyce i sztuce religijnej danego regionu kulturowego. Są one najbardziej widoczne, wzbudzają wiele nadziei na powodzenie akomodacji, bowiem w tych dziedzinach wielce zaowocowało oraz przynosi pozytywne efekty w Kościele po dziś dzień. Drugą sprawdzoną dziedziną inkulturacji orędzia chrześcijańskiego we współczesnym Kościele jest katecheza i homilia, wciąż poszukujące skutecznych metod przekazu prawd wiary. Pozostaje w tych dziedzinach wiele możliwości i nadziei odnajdywania w każdej kulturze wartości duchowych i przepajanie ich etosem wiary – przy jednoczesnym zachowaniu wierności orędziu chrześcijańskiemu i jedności z Kościołem – zgodnie

⁴ Vaticanum II, Dekret *Ad gentes divinitus*, 1965, 22.

⁵ Zob. RM 54.

z maksymą „wierności Bogu i człowiekowi”. Także na terenie samej teologii, nie tylko misyjnej, poczyniono wiele w wysiłku do adaptowania w różnych kontekstach środowiskowo-kulturowych pojęć filozoficzno-teologicznych, przydatnych w wyrażaniu wiary, także uznających odmienne metody poznawania i określania prawd wiary⁶.

3. Dylematy inkulturacji w ewangelizacji współczesnego Kościoła

Przede wszystkim – nie sposób dziś pominąć w ewangelizacji, zwłaszcza w prowadzeniu działalności misyjnej pośród narodów problemu inkulturacji zwłaszcza wtedy, kiedy Papież udawał się z pielgrzymką do krajów III świata. Dowodem na potwierdzenie tego były Jego odwiedziny w krajach afrykańskich. Już podczas pierwszej pielgrzymki do Afryki wyraźnie podkreślał, że jednym z istotnych gwarantów powodzenia ewangelizacji na terenach misyjnych Afryki jest inkulturacja Ewangelii, bacząc zaś na dużą odrębność kulturową kontynentu, nawet afrykanizacja Kościoła. Jednocześnie mocno podkreślał, iż proces ten nie ma tam polegać na identyfikacji Ewangelii z miejscowymi kulturami, lecz udziale ludzi głęboko związanych z określoną kulturą, gdzie budowanie Królestwa mogłoby uwolnić się od zapożyczenia elementów z różnych kultur. Właściwą w takiej sytuacji drogą ewangelizacji byłoby pomagać ludziom w czerpaniu z własnej, żywej tradycji oryginalnego sposobu wyrażania życia, rytuału i myśli chrześcijańskiej. W wielu krajach, nawet w Polsce, było wytworzyć głębokie i harmonijne zjednoczenie pomiędzy sposobem myślenia, życia i wiary, tj. usankcjonować w narodzie katolicyzm, którego proces wzajemnego przenikania się z kulturą dokonywał się wiekami. Nie można było od razu oczekiwać takich rezultatów w innych krajach misyjnych, gdyż pośpiech wzajemnej asymilacji wyrządziłby przez swą powierzchowność więcej szkód niż pożytku. I dlatego należy to dość trudne i czasochłonne zadanie traktować bardzo odpowiedzialnie z tej racji, iż chrześcijaństwo jest najmocniej związane z kulturą europejską, zaś współczesne kultury są już dość oddalone od Ewangelii, co będzie stanowiło problem w sprawnej posłudze misyjnej na przyszłość, dochowania wierności zarówno Ewangelii oraz określonym kulturom⁷.

Drugi ważny problem misyjności Kościoła pośród różnych kultur stanowi niewątpliwie dobre poznanie kultury miejscowych ludzi. Często Papież zachęcał misjonarzy, aby nauczyci się danego języka, najszybciej poznali najważniejsze przejawy kultury oraz odkrywali przewodnie jej elementy i wartości po to, by nieść tym ludom wiarygodne i owocnie poznanie ukrytej tajemnicy, zwłaszcza przenikać je wartościami Ewangelii. Wtedy efekt ewangelizacji zostanie pomnożony, jeśli najcenniejsze wartości przepoi się duchem wiary; poczynania takie z wszczepioną siłą Ewangelii w samej ich istocie uzbrojone zostaną w nieocenione wartości i bogactwa⁸.

⁶ Zresztą sama tylko reforma posoborowa w liturgii i teologii pastoralnej jest wyrazem troski Kościoła o właściwe odczytanie i zastosowanie Orędzia w praktyce ewangelizacyjnej Kościoła powszechnego i wspólnot lokalnych, Jego adaptacji bez uszczerbku w przeróżnych kontekstach społeczno-kulturowych; por. J. Górski, S. Janeczek, *Inkulturacja: w teologii*, EK T.VII, Lublin 1997, k.235-236; M. Fiałkowski, *Inkulturacja*. [w:] *Leksykon teologii pastoralnej*, red. R. Kamiński, Lublin 2006, s. 301-302; *Kościół misyjny. Podstawowe studium misjologii*, red. S. Karotempler, Warszawa 1997; A. Lewek, *Problem inkulturacji Ewangelii*, Ateneum Kapłańskie 1983, nr 444, s.189-198.

⁷ Jan Paweł II, *Adhortacja Ecclesia in Africa*, 1995; Jan Paweł II, *Przemówienie „Wprowadzajcie autentyczność Ewangelii w kultury afrykańskie”*, Zair 3.05.1980.

⁸ Zob. CT 53; RM 53; por. K. Jeżyna, *Inkulturacja*. [w:] Jan Paweł II, *Encyklopedia nauczania moralnego*, s. 244-245.

W kolejnym temacie inkulturacji wyłania się troska o ludzi, wobec których prowadzona jest działalność misyjna, nie tylko poznanie i poszanowanie ich kultury, lecz samego człowieka, jego godności osobowej i wyznawanych przez niego wartości. Święty potwierdzał tę prawdę wprost, iż przyjmowana wiara winna sama stawać się kulturą. Nie będąc kulturą nie jest w pełni przyjęta, przemyślana czy przeżywana. Tylko właściwe poznanie autentycznych wartości kultury danego środowiska, jest w pełni sensownym i bardzo cenionym symptomem tego, aby wiara i kultura wzajemnie przenikały się i kształtowały w ten sposób, by człowiek przyjmował Chrystusa całym życiem osobowym, kulturowym, ekonomicznym i politycznym, aby dążył do pełnej wierności Bogu i do świętości życia dzięki Duchowi Świętemu⁹.

Obok niewłaściwie stosowanych w jej procesie etapów, zasad i dziedzin mogą pojawiać się różne formy zafałszowań. Szczególnie istnieje zagrożenie bezkrytycznego przejścia od niedoceniań kultury do jej takiego przeceniania, gdzie nie występuje troska o jej właściwe przeniknięcie wiarą, głębokim i harmonijnym pogodzeniem kultury z wiarą i chrześcijańskim życiem. Głoszenie Orędzia winno więc być głęboko zakorzenione w specyfice kultur i zarazem otwarte na powszechność, w przeciwnym wypadku zrodzi to partykularyzmy lub radykalne nacjonalizmy¹⁰.

Jeszcze jeden istotny dylemat dotyczący inkulturacji, a mianowicie, odpowiedzialność za dobre rozeznanie oraz pomyślne losy całego procesu posiadają w Kościele biskupi. Jako składowy element nowej ewangelizacji jest zadaniem złączonym z zadaniami biskupa. Połączona z wewnętrzną akomodacją Orędzia do zakorzenienia się w określonej kulturze, do jej oczyszczającego rozwoju oraz otwarcia się na pełnię prawdy i życia, która spełnia się w Chrystusie, winna objąć cały Lud Boży, który posiada autentyczny zmysł wiary. I chociaż dzieło to w sumie potrzebuje grona specjalistów, którzy rozpoczną wdrażać Ewangelię w realia, to jednak dotyczy całej wspólnoty, zastosowania wszelkich etapów, zasad i dziedzin, w którym uczestniczy w różny sposób cała społeczność, a nie tylko wąskie grono specjalistów i zaangażowanych w proces doświadczonych misjonarzy. Zatem dobrze się stanie, kiedy w to zadanie włączy się na swój sposób każda społeczność i wspólnota Kościoła¹¹.

Streszczenie:

Inkulturation to pojęcie wprowadzone do misji ewangelizacyjnej przez Świętego Jana Pawła II. Jest to proces mający na celu zakorzenienie się Kościoła w kultury krajów misyjnych, który polega na wzajemnej wymianie wartości i dóbr. Jest to w pewnym stopniu nowość, iż głosząc orędzie Dobrej Nowiny w czytelnej dla danego kręgu kulturowego postaci, sam Kościół przejmuje z niej głównie to, co jest cenne i dla obopólnego dobra pożyteczne. O czym było nie do pomyślenia w czasach przedpoborowych – następuje wzajemne obdarowywanie się i wzbogacanie; jedna i druga strona doznaje wzajemności dowartościowania się, radości z takiego konstruktywnego transferu. Dlatego Święty zwracał w swoich dokumentach i licznych pielgrzymkach do wielu krajów i kręgów kultury uwagę – dotychczas nie zawsze niedostrzeganych czy nawet lekceważonych – na dziejową konieczność takiej

⁹ Jan Paweł II, *Adhortacja Christifideles laici*, 1988/; EAdf 62; RM 53.

¹⁰ Zob. Jan Paweł II, *Adhortacja Pastores dabo Vobis*, 1992; Jan Paweł II, List na jubileusz roku 2000 *Tertio millennio adveniente*, 1994.

¹¹ Jan Paweł II, *Adhortacja Pastores gregis*, 2003, 30.; por. K. Jeżyna, dz. cyt., s. 246.

inkulturacji. Tym samym inaugurował wizjonerską erę nowo ewangelizacyjnej misji w Kościele współczesnym dokładnie w tym celu precyzując jej zakres i warunki, zasady i dziedziny po to, by była przyswajalna przez tubylców, przede wszystkim – zachowała autentyczne brzmienie w swej formule, które nie naruszy w niczym specyfiki i integralności wiary chrześcijańskiej.

Zdaniem Papieża – tak rozumiana i stosowana inkulturacja winna otwierać drogę do chrześcijaństwa trzeciego tysiąclecia, w które miał swoim Pontyfikatem wprowadzić. Nade wszystko dochowując wierności własnemu orędziu Dobrej Nowiny waleń przyczynił się do dzieła otwierania Kościoła na różne kultury i życie narodów, w których zostanie przyjęte i zapanuje korzenie. Dla w pełni pojętego dobra wspólnego winien Kościół być w ten namacalny sposób zwiastunem nowej ewangelizacji i wiarygodnym przez swoich misjonarzy nosicielem „kultury życia i miłości”, której współczesny świat najbardziej potrzebuje¹².

Słowa kluczowe: istota inkulturacji; etapy; zasady; dziedziny; dylematy ewangelizacyjne.

Summary:

Inculturation in terms of Saint John Paul II

Inculturation is a concept introduced into the evangelizing mission by Saint John Paul II. It is a process aimed at embedding the Church in the cultures of mission countries, which consists in the mutual exchange of values and goods. To some extent, it is a novelty that by proclaiming the message of the Good News in a form readable for a given cultural circle, the Church herself takes over mainly what is valuable and useful for the common good. What was unthinkable in the pre-conscriptio times is mutual gifting and enrichment; both sides experience mutual self-esteem and joy from such a constructive transfer. That is why the Saint drew attention in his documents and numerous pilgrimages to many countries and cultural circles – so far not always overlooked or even neglected – to the historical necessity of such inculturation. Thus, he inaugurated the visionary era of the new evangelizing mission in the contemporary Church, precisely for this purpose, specifying its scope and conditions, rules and areas, so that it would be assimilated by the natives, above all – it retained the authentic wording in its formula, which would not affect the specificity and the integrity of the Christian faith.

According to the Pope, inculturation understood and applied in this way should open the way to the Christianity of the third millennium, into which he was to introduce with his pontificate. Above all, by remaining faithful to his own message of the Good News, he made an important contribution to the work of opening the Church to the various cultures and lives of nations in which it will be welcomed and taken root. For the fully understood common good, the Church should be in this tangible way a harbinger of new evangelization and, credible by her missionaries, the “culture of life and love” that the modern world most needs.

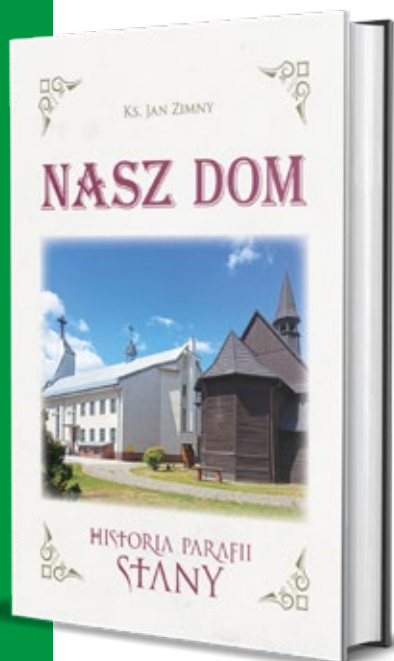
Keywords: the essence of inculturation; stages; rules; fields; evangelization dilemmas.

Bibliografia:

1. Fiałkowski M., *Inkulturacja*. [w:] *Leksykon teologii pastoralnej*, red. R. Kamiński, Lublin 2006, s. 301-302.
2. Górski J., *Inkulturacja*. [w:] Jan Paweł II, *Encyklopedia nauczania społecznego*, red. A. Zwoliński, Radom 2005, s.205-206.
3. Górski J., Janeczek S., *Inkulturacja: w teologii*, EK T.VII, Lublin 1997.
4. Jan Paweł II, *Adhortacja Catechesi tradendae*, 1979.
5. Jan Paweł II, *Adhortacja Christifideles laici*, 1988.
6. Jan Paweł II, *Adhortacja Ecclesia in Africa*, 1995.
7. Jan Paweł II, *Adhortacja Pastores dabo Vobis*, 1992.
8. Jan Paweł II, *Adhortacja Pastores gregis*, 2003, 30.
9. Jan Paweł II, *Encyklika Redemptoris mission*, 1990.
10. Jan Paweł II, *List na jubileusz roku 2000 Tertio millennio adveniente*, 1994.
11. Jan Paweł II, *List Novo millennio ineunte*, 2001.
12. Jan Paweł II, *Przemówienie „Wprowadzajcie autentyczność Ewangelii w kultury afrykańskie”*, Zair 3.05.1980.
13. Jeżyna K., *Inkulturacja*. [w:] Jan Paweł II, *Encyklopedia nauczania moralnego*, s. 244–245.
14. Karotempler S. (red.), *Kościół misyjny. Podstawowe studium misjologii*. Warszawa 1997.
15. Lewek A., *Problem inkulturacji Ewangelii*, *Ateneum Kapłańskie* 1983, nr 444, s.189–198.
16. Paweł VI, *Adhortacja Evangelii nuntiandi*, 1975, 20.
17. Vaticanum II, *Dekret Ad gentes divinitus*, 1965, 22.



Podczas 85. Parady Pułaskiego w Nowym Jorku w dniu 2 października 2022 roku na Manhattanie z udziałem burmistrza miasta Erica Adamsa.



Recenzja książki pt. „NASZ DOM – HISTORIA PARAFII STANY”, autorstwa ks. prof. zw. dra hab. Jana Zimnego

Stalowa Wola 2022
ss. 600, A4
ISBN 978-83-962474-0-7

ks. prof. nadzw. dr hab. Władysław Kądziołka – UPJPII w Krakowie

Doktor – nauk teologicznych (Kraków), doktor habilitowany – pedagogika chrześcijańska (Wrocław). Wykształcenie: teologia, pedagogika, zarządzanie oświatą, logopedia, oligofrenopedagogika. Autor książek: Pedagogiczna i duszpasterska działalność biskupa Piotra Bednarczyka, UNUM, Kraków 2004; Rodzina źródłem komunikacji z Bogiem, UNUM, Kraków 2011; Dialog źródłem wychowania w rodzinie, WAM, Kraków 2012, Historia i Literatura o rodzinie, PETRUS, Kraków 2013; La transformación de la familia moderna, PLICARE, Cochabamba 2014, Desafios para la familia, PLICARE, Cochabamba 2015, Obraz współczesnej rodziny w opinii młodzieży, KUL, Stalowa Wola 2016, Komunikacja w relacjach interpersonalnych we współczesnej rodzinie, KUL, Stalowa Wola 2017 oraz publikacji naukowych, krajowych i zagranicznych w zakresie transformacji rodziny, komunikacji z Bogiem, dialogu wychowawczego, komunikacji interpersonalnej w rodzinie, kultury języka, mediów i społeczeństwa. Zainteresowania badawcze: komunikacja interpersonalna, dialog wychowawczy, personalizm wychowawczy, transformacje rodziny, pedagogika katolicka, człowiek i jego proces kształcenia.

W powszechnej dzisiaj globalizacji wszelkich form życia dostrzega się jednocześnie wyraźny nurt, zmierzający do określenia odrębności i indywidualności, a zarazem wyznaczenia swoistej tożsamości poszczególnych regionów bądź miejscowości, nazywanych mianem „Małej Ojczyzny”. Ojczyzny kształtowania ludzkich serc, niezmierzonej odwagi w walce o wolność słowa i przekonań religijnych. Kościół Święty to samo serce naszego życia. Nie tylko życia osobistego i rodzinnego, ale także narodowego i życia całej ludzkości. Kościół Święty to niezwykła Tajemnica a jednocześnie ogromna Szansa duchowego wzrastania i uświęcania każdego człowieka. To także szansa budowania i umacniania zdrowych relacji między ludźmi i między narodami.

Kiedy Czytelnik sięgnie do tej książki, to już na samym jej początku zauważy jasną orientację światopoglądową Autora, który w sercu swoim nosi, wdzięczność Swoim „rodzicom Marii i Franciszkowi Zimny za trud wychowania i wszelkiego dobra” (por. s. 3)

przyjmując formą przekazu, zgodną ze słowami św. Pawła z Pierwszego Listu do Koryntian: „Przypatrzcie się, bracia, powołaniu waszemu” (1, 26). Różne są szczegółowe walory tej publikacji. Każdy może i powinien je po swojemu przeżyć i odczytać. Bardzo ważne jest ukazanie, niejako zwieńczające całość publikacji, szczególnych owoców duchowego życia parafii, zgodne z maksymą św. Augustyna ważoną słowami: „Gdzie Bóg jest na pierwszym miejscu, tam wszystko jest na właściwym miejscu”. To wskazuje na duchową dojrzałość całej wspólnoty. Ta książka jest swoistym rachunkiem sumienia dla wielu czytelników. Nasz dom, to moja Rodzina, Małżeństwo, Kapłaństwo, Relacje z bliźnimi, Tradycja, a nade wszystko Kościół. To miejsce narodzin, wzrastania, tworzenia, nabywania, kształtowania kultury osobistej i społecznej. Miejsce upadków i wzlotów. Nasz dom, to miejsce, gdzie chce się wracać, gdzie nabiera się sił do dalszej wędrówki ku prawdzie, dobru i pięknu.

Praca świadczy o rzetelnym warsztacie naukowym Autora. Sięga on do archiwalnych źródeł. Rzeczowo ukazuje nie tylko materialną stronę parafii – beneficja, obiekty sakralne, ale przede wszystkim życie religijne widziane tak od strony duszpasterskiej, jak i od strony wiernych. Poznajemy ich praktykę sakramentalną i różne formy pobożności, ale też społeczne, charytatywne zaangażowanie. To wszystko kształtowało moralne oblicze parafialnej wspólnoty. Studium historii to lekcja na dziś. Możemy się z niej wiele nauczyć, ale też trzeba dostrzegać i uwzględniać współczesne problemy i pytać, jak w tej rzeczywistości, w której żyjemy, powinna wyglądać religijna formacja dzieci, młodzieży, małżonków i rodziny.

Struktura książki

Struktura monografii składa się z następujących elementów: Słowo Arcybiskupa Andrzeja Dzięgi „Zanim zaczniesz lekturę tej książki ...”, s. 7–10; wstęp, s. 11–18; introduction (wprowadzenie w języku angielskim), s. 19–23.

Rozdział pierwszy nosi tytuł: „Geneza i topografia parafii”. W rozdziale tym zostały wyeksponowane następujące elementy: 1. Położenie i nazwy wsi tworzących parafię Stany; 2. Ludność zamieszkująca teren parafii; 3. Proces tworzenia się parafii; 4. Smutne karty historii.

Rozdział II nosi tytuł: „Beneficja parafialne”. Rozdział ten został zrealizowany w kontekście następujących zagadnień: 1. Ziemia parafialna; 2. Źródła dodatkowe dochodów; 3. Budynki parafialne; 4. Dom Parafialny im. św. Józefa w Stanach.

W rozdziale III Autor podaje podejmuje zagadnienie pt.: „Obiekty i budowle kultu sakralnego i religijnego”. W rozdziale tym uwzględnione są następujące problemy szczegółowe: 1. Kościół (kaplica) w zamku w Przyszowie; 2. Kaplica Komorowskich w Stanach; 3. Pierwszy kościół parafialny w Stanach; 4. Kościół w Stanach w latach powojennych; 5. Nowa świątynia w Stanach; 6. Kaplice dojazdowe; 7. Dzwonnica w Stanach; 8. Cmentarz parafialny w Stanach i inne miejsca pamięci; 9. Krzyże i kapliczki przydrożne.

Rozdział IV odnosi się do problemu pedagogiczno-wychowawczego, określając go: „Duszpasterstwo parafialne”. Autor zrealizował to w czterech następujących punktach: 1. Duszpasterze i ich współpracownicy; 2. Organizacje kościelne; 3. Grupy modlitewne; 4. Działalność Ośrodka Caritas w Bojanowie; 5. Rada Parafialna.

W rozdziale V naukowej refleksji Autor poddaje problem: „Posługa Słowa”. Realizacja tego rozdziału została dokonana w czterech następujących podrozdziałach: 1. Nauczanie religii – katechizacja; 2. Przepowiadanie liturgiczne; 3. Organizowanie oraz przebieg rekolekcji i misji; 4. Szkolnictwo na terenie parafii.

Rozdział VI odnosi się do wątku familiologicznego, jako instytucji w wymiarze społecznym, religijnym i etycznym: „Religijność i moralność wiernych”, Autor uwzględnia następujące zagadnienia: 1. Służba liturgiczna i zwyczaje; 2. Życie religijne i sakramentalne wiernych; 3. Postawy moralne wiernych; 4. Kult świętych i patronów parafii; 5. Powołania kapłańskie i zakonne.

Całość monografii zamyka obszerna bibliografia, wykaz skrótów i spis treści.

Ocena formalna monografii

Temat monografii jest całkowicie zgodny z treścią recenzowanej pracy. Struktura pracy posiada adekwatną, spójną i bardzo konsekwentną kompozycję. Książka ma charakter teoretyczny, posiada sześć zwartych rozdziałów. Proporcja pomiędzy poszczególnymi rozdziałami została właściwie zachowana. Spis treści został przygotowany poprawnie. Styl i poprawność gramatyczna poprawna. Przypisy i bibliografia nie budzą żadnych zastrzeżeń. Zachowane są zasady metodologiczne APA. Tekst monografii został bardzo dobrze sformatowany.

W recenzowanej książce ks. prof. dra hab. Jana Zimnego, został celująco sprecyzowany problem główny, a mianowicie: *W jaki sposób kształtował się obraz rzeczywisty parafii Stany?* Autor starał się poprzez zapowiedzianą strukturę pracy odpowiedzieć na to pytanie. Korzystając z literatury starał się wydobyć oraz wzbogacić treści tym, co najbardziej wiarygodne i wartościowe. Dzięki metodzie porównawczej mógł uwiarygodnić pewne zagadnienia, które stanowiły podstawę do postawionego problemu. Historia odnotowała wiele wydarzeń, które trudno byłoby szczegółowo odnotować, a co więcej, szeroko opisać. Tak zarysowana problematyka wymagała solidnego zastanowienia się nad metodyką pracy. Nie można bowiem omówić przedstawionych zagadnień za pomocą tylko jednej metody. Autor trafnie zastosował kilka metod, a w szczególności metody analizy źródeł, wnikliwego i krytycznego korzystania z literatury przedmiotu, metody historycznej, metody syntezy i innych. Wysoki poziom naukowej refleksji Autora, można odkryć we wszystkich częściach monografii, która odnosi się do poczucia koherencji w kontekście wewnętrznego i międzyludzkiego funkcjonowania osoby.

Ocena merytoryczna monografii

W ocenie merytorycznej niniejsza książka stanowi dzieło nowatorskie i naukowo bardzo dojrzałe. Jest owocem przemyśleń Autora, który z ogromną kompetencją i doświadczeniem zawodowym i pisarskim, dzieli się swoimi poglądami i badaniami na temat życia duszpasterskiego w szerokim tego słowa znaczeniu. Na rynku wydawniczym jest wprawdzie coraz więcej publikacji na ten temat, ale pomijane są tam te wymiary, które znalazły się w niniejszej, recenzowanej przeze mnie publikacji. Należy zatem sądzić, iż ta książka wpisze się w obszar opracowań potrzebnych w tej przestrzeni wydawniczej. Cała monografia jest przygotowana starannie z wykorzystaniem aktualnej literatury przedmiotu, polskiej i zagranicznej. Wiele pozycji bibliograficznych.

W niniejszej pracy Autor chciał ukazać parafię Stany jako środowisko, w którym rozwijało się przede wszystkim życie duszpasterskie w szerokim tego słowa znaczeniu, a także daną grupę społeczną i jej historyczne, moralne oraz religijne uwarunkowania. W tym przypadku parafia Stany została ukazana przede wszystkim jako wydzielona, określona część diecezji, którą łączą wielorakie więzy z biskupami i urzędami diecezji; jako grupa społeczna z własnym kościołem, duchowieństwem i wiernymi oraz szeroko rozumiane środowisko pastoralno-katechetyczne. Praca obejmuje głównie

okres od powstania parafii, czyli od roku 1818 do 2021. Rok 2018 zamyka pewien okres jej dziejów, to jest 200-lecie. Nie oznacza to, że istotne elementy historyczne miejscowości tworzących parafię Stany, bądź inne ważne informacje z okresu wcześniejszego zostały pominięte. W historii parafii zaznaczają się wyraźnie poszczególne etapy jej rozwoju, zarówno pod względem liczby parafian, jak i materialnym. Autor stara się je uwypuklić w formie nieco szerszego ich przedstawienia.

Rozdział pierwszy to swoista, naukowa synteza, w której Autor przedstawia społeczne wymiary genezy i topografii parafii Stany, w swojej dynamice rozwojowej, która spełnia wiele funkcji, wśród których istotną wydaje się być funkcja integracyjna osób, żyjących w różnych grupach społecznych. Znajdujemy tam mocną, niekwestionowaną tezę.

W tej części przedstawione zostały ważne, choć stanowiące merytoryczną całość rozdziału z innymi rozdziałami. Rozdział ten został podzielony na cztery podrozdziały, ukazujące położenie i nazwy miejscowości tworzących parafię, ludność zamieszkującą teren parafii, proces tworzenia się parafii. Przedstawione zostały w nim ciemne karty w szeroko rozumianej historii – najazdy tatarskie, czasy zaborów, pierwsza i druga wojna światowa, niewola komunistyczna lat powojennych, stan wojenny (13.XII.1981) oraz stan covidowy (2019).

Rozdział drugi to bardzo ciekawy i oryginalny sposób ujęcia problemu utrzymania Kościoła katolickiego, kwestie środków materialnych, które są potrzebne do naturalnego jej funkcjonowania. Autor podejmuje mało popularne a nawet kontrowersyjne problemy dla współczesnych Polaków. Rozdział ten, składa się z trzech paragrafów, poświęcony został zagadnieniom ziemi parafialnej, źródeł dodatkowych dochodów parafii oraz budynkom parafialnym nie będącym obiektami sakralnymi.

Rozdział trzeci recenzowanej monografii stanowi doskonałą, naukową interpretację dziejów obiektów sakralnych. Autor poświęcił nieco uwagi pierwszej kaplicy na terenie parafii Stany i kościołowi na zamku w Przyszowie, które zostały wybudowane jeszcze przed jej powstaniem. Wielce ciekawą historię posiada wybudowana z początkiem XIX wieku pierwsza świątynia parafialna w Stanach (s. 226 i n.). W innych uwarunkowaniach społeczno-politycznych budowany był kościół drewniany tuż po wojnie i nowy kościół w okresie lat 80., któremu autor w pracy poświęcił wiele uwagi. Ponadto przedmiotem tego rozdziału są pozostałe miejsca kultu religijnego, a więc kościoły, kaplice oraz cmentarz parafialny, a także krzyże i kapliczki przydrożne. Inicjatorami życia duszpasterskiego w parafii byli proboszczowie i ich współpracownicy – wikariusze oraz katecheci. Autor zwraca uwagę na szczególne zasługi, nie tylko w dziele budownictwa i rozwoju życia duszpasterskiego, już nieżyjącego proboszcza parafii Stany – ks. prałata Jana Kuli (s. 243 i n.), który zyskał wśród wiernych, jak i kapłanów diecezji, tytuł budowniczego, odważnego i niezmordowanego kapłana.

W rozdziale czwartym zostało w szczególności opisane duszpasterstwo parafialne. Parafia to określona wspólnota wiernych, utworzona na sposób stały w Kościele partykularnym, nad którą pasterską pieczę powierza się proboszczowi. Proboszcz jest zobowiązany do opiekowania się powierzoną mu wspólnotą. Powołany zostaje do uczestnictwa w posłudze Chrystusa, aby dla tej wspólnoty wykonywał zadania nauczania, uświęcenia i kierowania. Ma on obowiązek dbania, ażeby wiernym w parafii głoszone było nieskalane słowo Boże, sprawowana była Eucharystia. W tym rozdziale zostali również przywołani kapłani, którzy niegdyś pracowali w parafii Stany. Ponadto na uwagę zasługują organizacje kościelne i grupy modlitewne, które zawsze oferowały wielką pomoc w pracy duszpasterskiej.

Rozdział piąty przedstawia zagadnienia związane z posługą Słowa Bożego poprzez nauczanie religii, przepowiadanie liturgiczne oraz organizację i przebieg rekolekcji i misji parafialnych. Autor omówił również kwestię szkolnictwa, zarówno parafialnego, jak i świeckiego, które przyczyniało się do rozwoju duchowego i patriotycznego dzieci i młodzieży.

Ostatni, szósty rozdział ukazuje życie liturgiczne i moralne wiernych, ze szczególnym uwzględnieniem na służbę liturgiczną dzieci i młodzieży, życie sakramentalne wiernych oraz postawy moralne parafian. Owocem rozwoju życia religijnego wiernych są powołania kapłańskie i zakonne, których wiele się zrodziło w parafii Stany – szczególnie w czasach komunistycznych. Zagadnienie to zamyka ostatni rozdział niniejszego rozdziału, który stanowi również o zakończeniu, będąc spójną syntezą tego dzieła.

W końcowej części opracowania znajduje się aneks, a w nim kilka danych statystycznych parafii oraz ilustracje wzbogacające treść niniejszej pracy. Bardzo dobrze, iż Autor je zamieścił, bo będą dla potomnych stanowiły żywą historię i inspirację w dziele budowania Królestwa Bożego.

Reasumując, według mojego przekonania niniejsza monografia jest bardzo nowoczesnym i znakomitym studium pedagogiki, socjologii religii, socjologii parafii i teologii pastoralnej. Jest pracą teoretyczną zawierającą w sobie oryginalną koncepcję.

Autor niniejszej monografii, rozpoczął swoje badania wnikliwym przeanalizowaniem wielu źródeł, które częściowo ukazały postawiony problem i pomogły w pełni go rozwiązać. Autor opracowania jest w pełni świadomy, że treść niniejszej publikacji jest jedynie częściowym przedstawieniem tego, co stało się udziałem wspólnoty parafii Stany jako żywego organizmu, całego terenu, na którym wspólnota od wieków zamieszkuje. Ponadto autor publikacji ma świadomość, że mimo tak szeroko zakrojonej kwerendy, nie sposób szczegółowo, precyzyjnie i całościowo przedstawić zapowiedziane tematy czy poszczególne zagadnienia. Wachlarz tematyczny każdej parafii, a zwłaszcza liczącej już ponad 200 lat, nie mówiąc o początkach miejscowości, które weszły w strukturę opracowania, a które stały się przedmiotem analizy, jest tak szeroki, że trudno go objąć. Mam nadzieję i na pewno jest pocieszające, że nie jest to pierwsze i zapewne nie ostatnie opracowanie na temat parafii Stany. Prace, które ukazały się drukiem i które wprost podejmują wyłącznie sprawy parafii, czy publikacje, które okazjonalnie poruszają jej aspekty, wiele już wniosły treści i odkryć. Ufam głęboko, że pojawią się nowe opracowania, które będą kolejnym uzupełnieniem dotychczasowych badań.

Autor wiedzę na temat parafii czerpał z wielu różnych źródeł, ale też opracowań, które znalazły się na rynku wydawniczym. Oczywiście uwzględnił także treści uzyskane podczas wywiadów, spotkań z parafianami. Czerpał także z własnych doświadczeń i pamięci. Jak zwykle bywa przy tego typu opracowaniach, nie sposób uniknąć drobnych błędów, pominieć czy nieścisłości. Idealną rzeczą byłoby powołanie specjalnego zespołu, który by całościowo zajął się kwerendą. Być może niejeden czytelnik poprzez lekturę tego opracowania odkryje w swej pamięci fakty, którymi będzie mógł się podzielić z bliskimi.

Należy z uznaniem podkreślić, iż Autor posiadał umiejętność mądrej, akademickiej syntezy i naukowej dyscypliny. Bardzo dobrze, iż ks. Profesor za zasadniczą podstawę źródłową pracy przyjął: Lustracje starostwa sandomierskiego z lat 1564, 1565, 1569, 1611, 1615, 1744; Liber beneficiorum dioecensis Cracoviensis; serię akt wizytacyjnych – acta episcopalia, inwentarz ekonomii dekanatu rudnickiego i archidiaconatu

sandomierskiego oraz materiały pochodzące z 18 archiwów, w tym archiwum Instytutu Pamięci Narodowej w Rzeszowie i innych oddziałach. Informacje w nich zawarte pozwoliły autorowi odtworzyć wygląd niektórych obiektów sakralnych, podstawy gospodarcze, charakter pracy duszpasterskiej i życie religijne ludności, a także wiele innych faktów. Wiele cennego materiału pochodzi ze Schematyzmów (1818–1945), Kronik Diecezji Przemyskiej oraz z Liber Natorum (1785–1961). W dużym stopniu wykorzystane zostały materiały z Archiwum Metropolitarnego w Krakowie, Archiwum Diecezjalnego w Przemyśle i Sandomierzu, Archiwum Głównego Akt Dawnych w Warszawie. Poza archiwalia w opracowaniu wykorzystał inne źródła drukowane, dotyczące bądź to bezpośrednio parafii Stany, bądź okolic tematycznie związanych z dziejami parafii Stany, oraz dokładnie księgi ogłoszeń parafialnych, zapiski w formie kroniki oraz zachowane dokumenty czy pisma urzędowe, które zawierają wiele cennych informacji obrazujących rozwój życia parafialnego pod każdym względem.

Przy opracowaniu tematu wykorzystał również wiedzę osób należących do starszego, a niekiedy również młodszego pokolenia mieszkańców. Poprzez przeprowadzone z nimi wywiady poszerzył zakres przedmiotowy opracowania o pewne dane dotyczące wprost życia parafialnego czy wydarzeń korelujących z życiem parafii Stany.

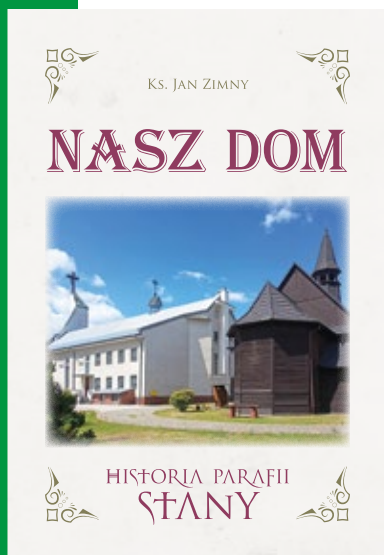
Autor, przygotowując niniejszą pracę, sięgał do wielu materiałów źródłowych. Opracowanie materiałów wymagało nie tylko znajomości sztuki analitycznej i syntetycznej, ale także wiązało się ze żmudnym odczytywaniem starodruków, zapisów zniszczonych i niekiedy trudnych do odczytania, dotyczy to materiałów w języku polskim, jak i łacińskim. Tego rodzaju kwerenda wymaga stosowania właściwego warsztatu naukowego i metodologicznego. Bacząc na odbiorcę, autor starał się unikać zawiłych stwierdzeń i specjalistycznej terminologii. Starał się przedstawić treści w sposób opisowy i zrozumiały, by czytelnik mógł jak najwięcej z nich skorzystać. Bardzo chwalebny jest to, iż Autor wzbogacił treść niniejszej pracy ilustracjami, które są pomocne w lepszym jej przyswojeniu.

Monografia posiada bardzo bogatą i co istotne, aktualną literaturę, którą Autor właściwie wykorzystał. Literatura liczy około 360 pozycji papierowych, teczek IPN, pozycje internetowych oraz dokumentów statystycznych itp.

Należy podkreślić, że zastosowany przez Autora sposób prezentacji materiału – ukazaniu parafii na tle wielu uwarunkowań, pozwoli czytelnikowi na poznanie nie tylko losów parafialnej społeczności, pochodzących z Niej Wielkich Autorytetów, ale także zapewni szersze spojrzenie na dzieje duszpasterstwa i religijności Parafii Stany po czasy współczesne.

Biorąc pod uwagę wszystkie walory recenzowanej pracy, należy wyrazić uznanie dla Autora książki. Trzeba wysoko ocenić przedstawioną publikację pod względem treści, metodologii oraz kompetentnej i krytycznej interpretacji zebranego materiału. Okazuje się, że wydana książka pozostanie zapewne na długie lata skarbnicą wiedzy na temat parafii Stany, jej początków i niełatwych dziejów, lekturą przypominającą własną przeszłość oraz stanowiącą przyczynek do dziejów.

Należy wyrazić radość z faktu, iż na rynku księgarskim pojawia się publikacja, która tak wiele mówi o życiu wspólnoty parafialnej. Nie ma w niej niepotrzebnego patosu i moralizatorstwa. Można w niej raczej znaleźć pokorną ocenę rzeczywistości, która uprawnia do formułowania postulatów dotyczących pracy duszpasterskiej w naszych „Małych Ojczyznach”.



Recenzja książki ks. prof. zw. dra hab. Jana Zimnego: „NASZ DOM. HISTORIA PARAFII STANY“

Stalowa Wola 2022
ss. 600, A4
ISBN 978-83-962474-0-7

Ks. prof. dr hab. Patrik Maturkanič - Vysoká Škola AplikovanÉ Psychologie v Terezíně

W 1992 ukończył szkołę średnią a w 1993 r. wstąpił do Zakonu Petrinów, gdzie przyjął imię zakonne Prokop. W l. 1994-1999 ukończył filozofię i teologię w Ołomuńcu. Świecenia kapłańskie przyjął 11 września 1999 r. Przez trzy lata pracował również w duszpasterstwie w Pisku. W l. 2002-2004 ukończył studia podyplomowe na Papieskim Uniwersytecie Laterańskim w Rzymie, gdzie specjalizował się w Nowej Ewangelizacji. W 2004 r. ponownie wstąpił do duchowieństwa w południowych Czechach i pracował w Lomcu koło Vodňan, Chelčice i Bavorov. W l. 2004-2007 obronił doktorat z teologii na Wydziale Teologicznym Cyryla i Metodego w Bratysławie. W l. 2007-2008 wykładał antropologię filozoficzną na Uniwersytecie Studiów Europejskich i Regionalnych (VŠERS) w Czeskich Budziejowicach, a w 2009 wykładał w VŠZ w Pradze. W l. 2010-2011 pracował w administracji kościelnej w Brnie, a od 2011 roku w Teplicach (Novosedlice, Dubí i Cínovec. Od 2015 r. podjął wykłady na Wyższej Szkole Psychologii Stosowanej (VŠAPs [3]) w Terezynie. Jest autorem wielu eksperytyz. W styczniu 2019 roku z sukcesem obronił pracę habilitacyjną w RKCMBF UK w Bratysławie i uzyskał tytuł profesora nadzwyczajnego teologii z rąk rektora tej uczelni.

Každý z nás má svůj domov, tj. místo, kde se narodil, prožil svá dětská a studentská léta nebo dokonce se rozhodl učinit první kroky k nastávající životní dráze, které se mnohdy jeví jako klíčové pro celý další život. Nemaľou mírou ke vztahu k místu, kde trvale zůstává "srdce domova", přispěli především ti, kteří nám ve spolupráci s naším Stvořitelem darovali pozemský život. Právě rodiče, a potažmo i naši prarodiče, sourozenci, ale i další rozvětvená rodina se obvykle stávají šťastnou oázou našich milých vzpomínek, ale i prvních zážitků, které obvykle nastartují směr naší životní cesty, ve které tajemství věčné Lásky zastává nejdůležitější místo. V této souvislosti musíme upřímně přiznat, že ti, kteří prostřednictvím nukleární rodiny dostali nezasloužený poklad víry, dostali zároveň dar, který nelze ničím jiným nahradit. Bůh se stal jejich trvalou jistotou a zárukou pozemského, a potažmo i věčného života, jak se někteří z nás přesvědčují každým prožitým, omilostněným dnem.

O již zmíněném domově, rodině, ale i prostředí, kde Bůh zastává zásadní místo, pojednává i kniha známého polského autora, ks. prof. Jana Zimneho s názvem *Nasz dom. Historia parafii Stany*. Toto propracované dílo, které dlouhodobě, ale především vytrvalou prací vznikalo z pera Bojanowského rodáka (farnost Stany), ukazuje svými

parametry na zcela renomovanou a erudovanou publikaci. Je správné hned v úvodu poznamenat, že recenzovanou monografii zaštitil svým úvodním slovem štetínsko-kamienski metropolitní arcibiskup, dr hab. Andrzej Dzięga, který je i ordinářem již zmiňovaného autora, ale také jeho dlouholetým spolupracovníkem a přítelem. Tím kniha získala vědecko-církevní charakter, který je garancí odbornosti, ale i autentické věrohodnosti. Publikace má komplexně a logicky propracovanou strukturu. Koncepční zpracování díla je systematicky uspořádané. Text charakterizuje plynulost jednotlivých kapitol a podkapitol, které jsou věcné, odborné, gramaticky a stylisticky korektní. Výklad je navzdory své odbornosti poutavý a srozumitelný, což ukazuje na profesionální přístup autora knihy. Na tomto místě chci u předložené monografie ocenit nemalé množství bibliografických citací a parafrází (800), jimiž toto dílo dodrželo i v tomto ohledu požadovaná pravidla, které zaštiťuje především nadměrné množství archivních materiálů. Právě tento nezastupitelný literární pramen byl při psaní takového díla zárukou pravdivosti faktů, o které se můžeme opřít nejen při samotném čtení, ale i při dalších vědeckých bádáních, s čímž se u knih takového charakteru doslova počítá.

Prostřednictvím těchto řádků bych chtěl ks. prof. Janu Zimmemu poděkovat za jeho vynaložený čas při psaní této obsáhlé vědecké studie, a s tím spojeného úsilí vytvořit kvalitní dílo, které kromě nás současníků zcela jistě ocení i budoucí generace ochotné spolupodílet se na hodnotách "domova". Je vzácné, že ti, co jednou po nás přijdou na naše místa, objeví již zpracované dílo podobně, jako my tolikrát nalézáme a čerpáme z odkazu našich vzácných předků. V této přirozené kontinuitě historických faktů jasným způsobem deklarujeme skutečnost, na jakých základech už po staletí stojí současné Polsko. Že jsou to tři elementární a neměnní pilíře (Bůh, čest, vlast), které každý polský občan, bratr a sestra v křesťanské víře, uchovává ve svém "orlím srdci" a které vytváří identitu skutečného Evropana ochotného pomáhat i sousední ohrožené zemi, jak to vidíme i v této nesnadné době.

Ačkoliv jsem neměl nikdy možnost fyzickým způsobem navštívit farnost Stany, nacházející se v Podkarpatské oblasti jihovýchodní části Polska (okres Stalowa Wola), tak jsem se právě prostřednictvím představované knihy dověděl o tomto vzácném místě s dlouhou tradicí, opírající se o neochvějnou víru katolického náboženství, ve kterém vyniká bezmezná láska k Panně Marii. Krásná krajina s její vzácnými obyvateli, kteří v minulých staletích (desetiletích), především v období válek, prošli nesnadným obdobím, vypovídá o místě, které si zaslouží naší úctu a respekt. Právě proto v této farnosti, jak čteme v poslední části publikace, darovala Boží láska, jako projev své zvláštní pozornosti, nemalé množství kněžských a řeholních povolání. Právě ony jsou tím největším svědectvím, že z nepatrných a mnohdy nenápadných věcí (lidí), dokáže Bůh vytvořit své veliké dílo. O tom vypovídá i tato monografie, se kterou jsem měl možnost se seznámit a na tomto místě koncipovat její recenzi. V kontextu napsaných vět ji hodnotím vysoce pozitivním způsobem a doporučuji ji k jejímu šíření nejen v jihovýchodní části polského národa, ale i všude tam, kde jsou lidé ochotni objevit a nechat se inspirovat kvalitním dílem, ukazujícím na dobro a prospěch člověka.

ARKUSZ RECENZJI

Nazwisko i imię autora: Stopień/Tytuł:

Stanowisko: Funkcja:

Adres:

E-mail: Tel.:

Nazwa i miejsce pracy:

Tytuł artykułu:

1. RECENZJA ARTYKUŁU

Stopień/tytuł, imię i nazwisko recenzenta:

	Bardzo słaby ^{1*}	Marginalny*	Akceptowalny*	Dobry*	Bardzo dobry*
Zgodność artykułu z tematyką czasopisma					
Oryginalność pracy (czy artykuł zawiera nowe i znaczące informacje?)					
Jakość warsztatu naukowego (metodologia, czy autor stosuje poprawną metodykę badań i prezentacji wyników badawczych)					
Przydatność praktyczna					
Kompletność pracy					
Jakość komunikacji z czytelnikiem (czy treść artykułu jest spójna i logiczna?)					
Jakość odniesień do literatury i jakość cytowań					
Organizacja i sposób prezentacji treści tekstu					
Przejrzystość/jakość sporządzenia tabel, rysunków i ilustracji					
Aktualność tematu					

Implikacje: Czy artykuł wyraźnie identyfikuje wpływ jego treści na realizację badań naukowych, przedsięwzięć teoretycznych, praktycznych lub rozwój społeczeństwa?	
Czy artykuł stanowi pomost między teorią i praktyką?	
Na ile artykuł może być wykorzystany w praktyce, w edukacji, w dalszych badaniach (tj. co nowego wnosi treść artykułu?)	
Czy wyniki badawcze przedstawione w tekście są zbieżne z wnioskami badawczymi?	

2. REKOMENDACJA

Rekomendacja/Jakość artykułu: (proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź)

DO ZAAKCEPTOWANIA BEZ ZMIAN

Do akceptacji **po drobnych** poprawkach*

Do akceptacji **po znaczących** poprawkach* (wymagana ponowna recenzja)

NIE ZAAKCEPTOWANY, ODRZUCONY (w obecnej postaci)

3. UZASADNIENIE

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

^{1*} Komentarze i wskazówki dla Autora/Autorów:

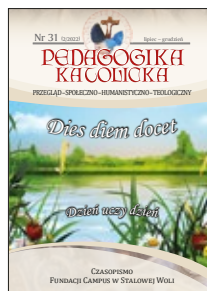
INSTRUKCJA

dotycząca struktury Streszczenia i objętości tekstu

1. Objętość artykułu powinna wynosić minimum: 21000 znaków
2. Tytuł nie powinien być dłuższy niż: 8 wyrazów
3. Autor powinien zamieścić:
 - Imię i nazwisko oraz stopień/tytuł naukowy,
 - afiliację,
 - adres e-mail,
 - pełne dane do korespondencji.
4. Autorzy zobowiązani są do umieszczenia na końcu artykułu streszczenia o objętości nie większej niż 300 słów, zawierającego 9 obowiązkowych elementów:
 1. Cel artykułu
 2. Rodzaj wykorzystanej metodologii badawczej/podejścia badawczego
 3. Główne wyniki badań/analiz
 4. Ograniczenia dot. wyników badań/analiz/wnioskowania
 5. Implikacje praktyczne
 6. Implikacje społeczne
 7. Oryginalność artykułu (nowa wartość)
 8. Słowa kluczowe – maksymalnie 6 słów
 9. Kategoria artykułu (zgodnie z poniższą klasyfikacją):
 - artykuł badawczy,
 - studium przypadku,
 - artykuł metodologiczny,
 - artykuł koncepcyjny,
 - przegląd literatury.

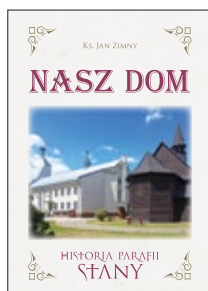
DO NABYCIA
W REDAKCJI

OBTAINABLE
IN THE EDITORIAL
OFFICE



PEDAGOGIKA KATOLICKA

Nr 31(2/2022)
ISSN 1898-3685
Stron 308, Format B5
Rok wyd. lipiec-grudzień
2022



NASZ DOM

ks. Jan Zimny
ISBN 978-83-962474-0-7
Stron 600, Format A4
Rok wyd. 2022



WSPÓŁCZESNE TRENDY W BADAANIACH NAUKOWYCH

pod red. ks. Jan Zimny
ISBN 978-83-957929-2-2
Stron 383, Format A5
Rok wyd. 2020



ZAGROŻENIA – PLAGI WSPÓŁCZESNEJ CYWILIZACJI

pod red. ks. Jan Zimny
ISBN 978-83-89664-14-3
Stron 362, Format A5
Rok wyd. 2021



RODZINA: SPORT – ZDROWIE – BEZPIECZEŃSTWO

pod red. ks. Jan Zimny
ISBN 978-83-89664-15-0
Stron 340, Format A5
Rok wyd. 2021



BYĆ CZŁOWIEKIEM

pod red. ks. Jan Zimny
ISBN 978-83-89664-18-1
Stron 241, Format A5
Rok wyd. 2022



RODZINA DRUGI CUD ŚWIATA

pod red. ks. Jan Zimny
ISBN 978-83-89664-19-8
Stron 172, Format A5
Rok wyd. 2022

Patronowie roku 2023



Wojciech Korfanty
(1873–1939)



Paweł Edmund Strzelecki
(1797–1873)



Aleksander Fredro
(1793–1876)



Maurycy Mochnacki
(1803–1834)



Jerzy Nowosielski
(1923–2011)

