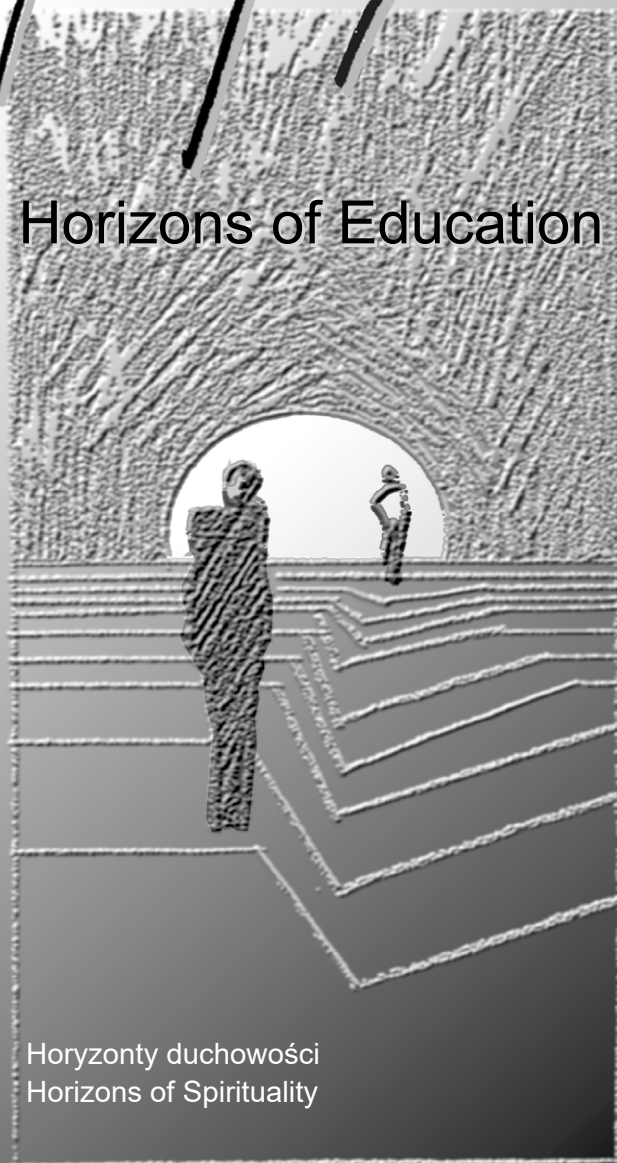


Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu

Jesuit University Ignatianum in Krakow
Institute of Education Sciences

Horizonty Wychowania

Horizons of Education



Horizonty duchowości
Horizons of Spirituality

WYDAWCA / PUBLISHER
Akademia Ignatianum w Krakowie / Jesuit University Ignatianum in Krakow

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief
dr hab. Anna Błasiak, prof. AIK, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska
Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor
dr Irmína Rostek, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska
Sekretarz Redakcji / Secretary
dr Agnieszka Kaczor, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

prof. dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Jarosław Charchuła SJ (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Ewa Dybowska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Nidhi Gulati (University of Delhi, Indie), dr Helen Beckmann-Hamzei (Leiden University, Holandia), dr hab. Anna Królikowska, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr hab. prof. nadzw. Ewa Kucharska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Maria Szymańska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Barbara Turlejska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Marta Prucnal-Wójcik (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Agnieszka Szewczyk-Zakrzewska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska)

REDAKTOR TEMATYCZNY / THEME EDITOR

Bożena Sieradzka-Baziur

RADA NAUKOWA / INTERNATIONAL ADVISORY COUNCIL

Prof. Ágnes Engler (University of Debrecen, Węgry), Prof. Henri Vieille-Grosjean (Université de Strasbourg, Francja), Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski, Polska), Prof. Sveta Loboda (Narodowy Uniwersytet Lotnictwa w Kijowie, Ukraina), Prof. Maria Helena Trindade Lopes (New University of Lisbon, Portugalia), Ks. prof. dr hab. Janusz Mariański (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska), Prof. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska), Prof. dr Kerstin Nordlöf (Örebro University, Szwecja), Prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska), Prof. Natalia Sejko (Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki w Żytomierzu, Ukraina), Dr hab. Maria Marta Urlińska, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. dr hab. Bogusław Śliwowski (Uniwersytet Łódzki, Polska), Prof. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. Stanislav Avsec (University of Ljubljana, Słowenia), Ks. prof. Zbigniew Marek SJ (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), Dr hab. Krzysztof Wielecki, prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska)

PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE / COVER DESIGN AND LAYOUT

dr inż. arch. Katarzyna Białas-Jucha
REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR
dr Maria Szymańska
REDAKTOR TEKSTÓW / COPY EDITOR
Dariusz Piskulak
OPRACOWANIE TECHNICZNE / DTP
Jacek Zaryczny

Od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko w wersji online.

Wszystkie artykuły są recenzowane, a ich streszczenia indeksowane w międzynarodowych bazach danych, m.in. CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, BazEkon, BazHum, RePEc – EconPapers, ERIH PLUS / All articles are peer-reviewed, and their summaries are abstracting in international databases, including CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, BazEkon, BazHum, RePEc – EconPapers, ERIH PLUS

e-ISSN 2391-9485

Adres redakcji / Publisher Address
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
e-mail sekretarz redakcji: agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl
<https://horyzontywychowania.ignatianum.edu.pl>

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.
Materiałów niezamówionych nie zwraca.

**Informacje dla autorów są dostępne na stronie internetowej czasopisma Horyzonty Wychowania.
Guidelines for authors are available on the website of Horizons of Education.**



Bożena Sieradzka-Baziur, <i>Edytorial: Horyzonty duchowości</i>	5
Bożena Sieradzka-Baziur, <i>Editorial: Horizons of Spirituality</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE	9
Bożena Sieradzka-Baziur <i>Rozwój duchowy dziecka w pedagogice Janusza Korczaka</i>	11
Anna Błasiak <i>Kultura słowa jako element kultury duchowej rodziny – wybrane współczesne konteksty</i>	23
Katarzyna Kondziola-Pich <i>Kazania i homilie jako narzędzie kształtowania duchowości dziecka. Pragmatyczne aspekty kontekstu wypowiedzi</i>	33
Zbigniew Marek SJ <i>Ojcostwo w wychowaniu</i>	45
Jadwiga Daszykowska-Tobiasz <i>Cierpienie duchowe dziecka w wyniku śmierci rodzica</i>	57
Katarzyna Ciszewska <i>Spirituality on the Blog – Interpretation of the Narrative of a SMA Patient</i>	69
Katarzyna Jarosz <i>Model wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej jako przykład narzędzia projektowania wsparcia rozwoju duchowości dzieci i młodzieży</i>	79
Katarzyna Marszałek <i>Harcerskie ścieżki ku rozumieniu rozwoju duchowego w Związku Harcerstwa Polskiego w latach 1989-2022</i>	91
Barbara Rodziewicz <i>Aksjologiczne aspekty duchowości młodych Europejczyków</i>	103
Magdalena Zdun <i>Gospodarcze horyzonty duchowości: duchowość jako stymulator aktywności ekonomicznej</i>	113

ARTYKUŁY VARIA	125
Paulina Perska-Gradowska <i>Odpowiedzialność karna nieletnich we Francji i w Polsce. Uwagi prawne i pedagogiczne</i>	127
Anna Ślósarz <i>Kształcenie literackie na platformie Navoica jako reprezentacji uniwersytetów trzeciej generacji (studium przypadku)</i>	139
Witold Chmielewski <i>Tułacze drogi polskich dzieci. Artykuł recenzyjny</i>	153
RECENZJE	165
Alicja Meyer (rec.) Marzena Adamowicz, Alicja Ostrowska, <i>Orientacje życiowe twórczych i odtwórczych 13-16-latków (Life Orientations of Creative and Imitative 13-16-year-olds)</i>	167



Edytorial: Horyzonty duchowości

Szanowni Państwo,

Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781) w jednym ze swoich dzieł zamieścił znamieny dialog odnoszący się do natury pojęć:

„Ernst: Jeżeli dysponuję jakimś pojęciem, mogę je też wyrazić słowami.

Falk: Nie zawsze; a często przynajmniej nie w taki sposób, aby inni za pośrednictwem słów zyskali dokładnie takie samo pojęcie, jakim ja dysponuję”¹.

Natura pojęć każe użytkownikowi języka mierzyć się niejednokrotnie z tym, co nierozpoznawalne, niewyraźne. Jednym z trudnych pojęć abstrakcyjnych jest pojęcie duchowości powiązane ściśle z pojęciem religijności, jak to wynika z analizy semantycznej wyrazów reprezentujących te dwa pojęcia, takich jak np. transcendencja, *sacrum*, egzystencja, sens, duch, rozwój duchowy, inteligencja duchowa, religia, modlitwa.

Autorzy, którzy zamieścili artykuły w tym numerze *Horyzontów Wychowania*, wnieśli cenny wkład w lepsze rozumienie zagadnień związanych z rozumieniem pojęć duchowości i religijności w kontekście badań pedagogicznych, psychologicznych, językoznawczych i innych. Życzę przyjemnej i owocnej lektury!

W imieniu Redakcji
Bożena Sieradzka-Baziur
redaktor tematyczny numeru

¹ Lessing, G.E. (2014, 3 października). *Ernst und Falk. Gespräche für Freimaurer, Erstes Gespräch*. <http://www.gutenberg.org/ebooks/9326>



Editorial: Horizons of Spirituality

Ladies and Gentleman,

Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781) in one of his works included a significant dialogue relating to the nature of the concepts:

“Ernst: If I have a concept, I can also express it in words.

Falk: Not always; and often at least not in such a way, that others, through words get exactly the same idea as I have.”¹

The nature of concepts makes the language user often face things that are unrecognisable and inexpressible. One of the difficult abstract notions is spirituality closely related to the concept of religiosity, as it result from the semantic analysis of words representing these two terms, such as, for example, *transcendence*, *sacred*, *existence*, *meaning*, *spirit*, *spiritual development*, *spiritual intelligence*, *religion*, *prayer*.

The authors who are to published articles in this edition of *Horyzonty Wychowania* have made a valuable contribution to comprehending better the issues related to the understanding of spirituality and religiosity in the contex pedagogical, psychological, linguistic and other research fields. I wish you pleasant and fruitful reading!

On behalf of the Editorial Board
Bożena Sieradzka-Baziur
thematic editor of the issue

¹ Lessing, G.E. (2014, October 3). *Ernst und Falk. Gespräche für Freimaurer, Erstes Gespräch*, <http://www.gutenberg.org/ebooks/9326>

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

Ignatiuso
w Chrystusie
ujrzeć wszystko na nowo



Rozwój duchowy dziecka w pedagogice Janusza Korczaka

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest pokazanie rzadziej podejmowanego w pedagogice zagadnienia, jakim jest rozwój duchowy wychowanka.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem podjęty w artykule ma formę dwóch pytań: Jakie sposoby opisywania duchowości i jej wyrażania wykorzystał w swoich tekstach Korczak? Jakie podejmował działania, aby wychować uduchowione dziecko? Metoda przyjęta w pracy to analiza semantyczna wybranych tekstów wielkiego pedagoga, wspomnień jego wychowanków i innych osób, z którymi pozostawał w bliskich relacjach, oraz opracowań naukowych na temat jego życia i twórczości.

PROCES WYWODU: W artykule zostało zaprezentowane zagadnienie opisywania i wyrażania duchowości przez Korczaka w jego tekstach, a także jego działania podejmowane w celu wychowania uduchowionego dziecka.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z analizy tekstów Korczaka na temat duchowości i podejmowanych przez niego działań wynika, że jednym z celów, jakie sobie stawiał, było to, aby uczynić swoje życie i życie swoich wychowanków bardziej uduchowionymi.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Podjęte zagadnienie wymaga dalszych studiów nad językiem religijnym Korczaka oraz przeprowadzenia całościowej analizy semantycznej wszystkich wspomnień wychowanków wielkiego pedagoga.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** JANUSZ KORCZAK, HISTORIA WYCHOWANIA, DUCHOWOŚĆ, RELIGIJNOŚĆ, ROZWÓJ DUCHOWY

ABSTRACT

Children's Spiritual Development in the Pedagogy of Janusz Korczak

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to show the less frequently discussed issue in pedagogy, which is the spiritual development of the pupil.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The problem in the paper is taken up in the form of two questions: What methods of describing spirituality and its expression did Korczak use in his texts? What steps did he take to raise a spiritual child? The method adopted in the work is a semantic analysis of selected texts of the great educator, the memories of his pupils and other people with whom he was in close relations, as well as scientific studies on his life and work.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article presents the issue of describing and expressing spirituality by Janusz in his texts, as well as his activities to raise a spiritual child.

RESEARCH RESULTS: The analysis of Korczak's texts on spirituality and the activities he undertook shows that one of the goals he set for himself was to make his life and the lives of his pupils more spiritual.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The undertaken issue requires further studies on the religious language of Korczak and conducting a comprehensive semantic analysis of all the memories of the pupils of the great educator.

→ **KEYWORDS:** **JANUSZ KORCZAK, HISTORY OF EDUCATION, SPIRITUALITY, RELIGIOSITY, SPIRITUAL DEVELOPMENT**

Wprowadzenie

W ostatnich latach obserwujemy pojawianie się nowych wątków w badaniach nad rozwojem duchowości w odniesieniu do wychowania dzieci i młodzieży. D. Zohar i I. Marshall piszą, że istota ludzka obdarzona jest nie tylko inteligencją intelektualną, emocjonalną, ale także duchową:

Obrazu ludzkiej inteligencji dopełnia inteligencja duchowa (w skrócie SQ, *Spiritual Quotient*), którą się posługujemy, analizując i rozwiązując problemy sensu i wartości, postrzegając własne działania i życie w szerszym, bogatszym, nadającym sens kontekście oraz oceniając, czy określony kierunek działania – droga życiowa – ma szczególne znaczenie. Inteligencja duchowa jest podstawą inteligencji zarówno racjonalnej, jak i emocjonalnej. Jest najważniejszym rodzajem inteligencji (Zohar i Marshall, 2001, s. 13-14).

Autorzy ci nadają pojęciu duchowości bardzo szerokie znaczenie, piszą, że duchowość jest „wrodzoną zdolnością ludzkiego umysłu” (s. 19) i oznacza kontakt z głębszą i bogatszą całością, który umożliwia spojrzenie z nowej perspektywy na naszą

ograniczoną sytuację. Dzięki duchowości można odczuć, że jest „coś poza” lub „coś jeszcze”, co ukazuje inny sens i wartość naszego obecnego położenia. Tym duchowym „czymś poza, czymś jeszcze” może być według autorów głębsza rzeczywistość społeczna, uświadomienie sobie lub dostrojenie się do mitologicznego, archetypowego bądź religijnego wymiaru rzeczywistości, świadomość ukrytej prawdy czy piękna. Może to być zarazem odkrycie przejmującego, wszechogarniającego poczucia pełni – przekonanie, że wszystkie nasze poczynania są częścią uniwersalnego, toczącego się na wyższym poziomie procesu (por. Zohar i Marshall, 2001, s. 29-30).

W roku 2015 ukazała się książka L. Miller *The Spiritual Child: The New Science on Parenting for Health and Lifelong Thriving*¹, w której autorka prezentuje metodę wychowawczą odwołującą się do tej naturalnej, wrodzonej człowiekowi duchowości. Metoda ta została oparta na wynikach badań psychologicznych. Autorka definiuje duchowość jako „wewnętrzne poczucie związku z wyższą siłą, kochającą i prowadzącą nas. Możemy przypisywać tej sile różne nazwy: Bóg, natura, duch, Wszechświat, stwórca lub dowolne inne, które będą reprezentowały boską obecność. Istotne jest to, że duchowość zawiera w sobie naszą relację i dialog z tą wyższą obecnością” (Miller, 2016, s. 35). Z badań Miller i jej zespołu wynika, że rozwój duchowy we wczesnych latach życia przygotowuje młodych ludzi do skuteczniejszego radzenia sobie z przewidywalnie trudnymi oraz potencjalnie dezorientującymi pytaniami o charakterze egzystencjalnym, które powodują, że proces dojrzewania staje się tak głębokim wyzwaniem dla nastolatków, a także ich rodziców. Autorka pisze też, że rozwój duchowy jest również korzystny dla ochrony zdrowia, gdyż zmniejsza ryzyko depresji, uzależnienia, agresji oraz ryzykownych zachowań (por. Miller, 2016, s. 11).

Cel badań, problem badawczy i metoda przyjęta w pracy

Jak wynika z analizy tekstów Korczaka, wspomnień byłych wychowanków, jego współpracowników, przyjaciół, znajomych oraz opracowań naukowych na temat życia i twórczości wielkiego pedagoga, zagadnienie rozwoju duchowego wychowanków było dla niego kwestią ogromnej wagi. Celem artykułu jest pokazanie rzadziej podejmowanego w pedagogice zagadnienia, jakim jest rozwój duchowy wychowanka. Problem podjęty w pracy ujmuję w postaci dwóch pytań: Jakie sposoby opisywania duchowości i jej wyrażania wykorzystał w swoich tekstach Korczak? Jakie podejmował działania, aby wychować uduchowione dziecko? Metoda przyjęta w pracy to analiza semantyczna wybranych tekstów wielkiego pedagoga, wspomnień jego wychowanków i innych osób, z którymi pozostawał w bliskich relacjach, oraz opracowań naukowych na temat jego życia i twórczości.

¹ L. Miller jest psycholożką kliniczną, dyrektorką zakładu psychologii klinicznej w Teachers College na Uniwersytecie Columbia oraz jedną z osób, które przyczyniają się do coraz szerszego eksplorowania dziedziny duchowości w psychologii, a także zdrowia psychicznego i rozkwitu (ang. *thriving*). Jej zespół przeprowadził liczne badania i opublikował wiele artykułów naukowych na temat rozwoju duchowości u dzieci, młodzieży i dorosłych (por. Miller, 2016, s. 9).

Sposoby opisywania i wyrażania duchowości w tekstach Korczaka

Korczak był twórcą niezwykle płodnym, napisał ponad 20 książek dla dzieci, kilkadziesiąt rozpraw i artykułów pedagogicznych, ponad tysiąc tekstów publicystycznych, wiele listów, a także *Pamiętnik*. W każdym z piętnastu tomów *Dzieł*, w których zgromadzono dorobek tekstowy jego życia, pojawia się pojęcie duchowości, a w jego obrębie religijności – i to zagadnienie czeka na szersze omówienie przez badaczy zajmujących się teologią, językiem religii, wychowaniem religijnym. W tym krótkim z konieczności artykule zwrócę uwagę tylko na wybrane aspekty opisywania duchowości przez Korczaka oraz jej wyrażania.

Opisywanie duchowości przejawia się w tekstach Korczaka np. poprzez zadawanie w nich pytań o charakterze egzystencjalnym: „Gdzież Anieli Stróże, czy brak ich, czy nie chcą stać u węzłowia dzieci – sierot – podrzutków?” (Korczak, 1994a, s. 289). Trudne pytania dotyczące religii, egzystencji zadają także dzieci: „Czy Bóg się modli? [...] Jeżeli Bóg gniewa się na zbójców, dlaczego każe się za nich modlić? [...] Jeżeli to nie cud, dlaczego nikt nie może zrobić deszczu? [...] Jeżeli nie ma Boga, to co jest, kto to wszystko zrobił, co będzie, jak umrę, skąd się wziął pierwszy człowiek” (Korczak, 1993, s. 103-104). Wybitny pedagog pisze w swoich tekstach o nieśmiertelnym pierwiastku w człowieku: „I dusza zmarłego żyć musi, choć zrzuciła swą ziemską powłokę, i dusza nasza żyć będzie, choć porzucimy świat ten, żyć będzie, bo jest nieśmiertelna” (Korczak, 1994a, s. 74), por. też: „Nie sprzeniewierzyłam się idei postępu, idei ciągłego uszlachetniania się duszy ludzkiej w szeregu pokoleń” (Korczak, 1996, s. 250). W jego tekstach znajdujemy też wypowiedzi – niekiedy służące uzewnętrznianiu duchowości – w których narrator wyraża przekonanie o istnieniu życia po śmierci: „Umarli rodzice, ale żyją ich oczy, które patrzą i czekają, żyje ich myśl, [która] czuwa nad wami, żyje ich miłość, która jest nieśmiertelna. – Miłość nie umiera, miłość żyje wiecznie. – Serce widzi wszystko, słyszy wszystko, rozumie wszystko, [–] wszystkich i wszystko (Korczak, 2021, s. 59). Opisuje duchowość także przez zamieszczanie w tekstach wskazówek dotyczących zachowań religijnych: „Stań, matko, przy kołysce [...] i módl się” (Korczak, 1994a, s. 12); „A od lat najmłodszych [...] przyzwyczajajcie składać drobne rączyny dziecka do modłów [...]. Nigdy życie nie wyrwie wiary, która się tam głęboko zakorzeniła” (Korczak, 1994a, s. 19). Teksty Korczaka zawierają także fragmenty opisujące potęgę Boga, por. np. „Od małego stawu [...] przejdźmy do jezior [...] do położenia Ziemi we wszechświecie, obrotów ciał niebieskich, a od nich do tej wielkiej zagadki bytu, na którą jedno jest tylko rozwiązanie – Bóg” (Korczak, 1994a, s. 21). Opisywanie duchowości to też charakterystyka praktyk religijnych, por. np. „Prędko modlą się chłopcy, niektórzy może zbyt szybko przewracają kartki modlitewników – syderów. Ale Bóg wyrozumiały jest dla dzieci kolonii, nie gniewa się o to” (Korczak, 1997, s. 30). Niektóre fragmenty opisujące duchowość mają gorzki wydźwięk: „Matko, gdzież masz pazury, gdzie kły? Cywilizacja stępiła pazury i kły matek twardymi murami więziennymi dla tych, które by jak tygryś – bronić chciały swe małe. Cywilizacja dała im natomiast – modlitwę” (Korczak, 1998, s. 278), por. też: „Ha, ja mam myśleć o tych, o których Bóg nie myśli. – A czy choroby dziedziczne nie są krwawym świadectwem przeciw Niemu?” (Korczak, 1996, s. 166).

Wyrażanie duchowości realizowane jest w tekstach Korczaka poprzez wykorzystanie w nich najróżniejszych form modlitewnych. W *Pamiętniku* pedagog nawiązuje do swojej młodzieńczej modlitwy: „Życie moje było trudne, ale ciekawe. O takie właśnie życie prosiłem Boga w młodości. – Daj mi, Boże, ciężkie życie, ale piękne, bogate, górne” (Korczak, 2021, s. 279). Na szczególną uwagę zasługuje zbiór 18 modlitw zamieszczonych w tekście *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*. Tekst ten jest utworem bardzo osobistym, autor zadedykował go swoim rodzicom. W swojej dedykacji autor pisze, że zawarte w tym zbiorze modlitwy są wypowiedziami przodków, dyktowanymi przez rodziców, w czym wyraża się jego przekonanie o przemożnym znaczeniu dziedzictwa przeszłości dla rozwoju duchowego człowieka, por. „Matus – Ojczulku, ze wszystkich skamieniałych tęsknot i bólów Waszych i moich przodków pragnę wnieść wysoką, strzelistą, samotną wieżę dla ludzi. [...] Dziękuję, żeście nauczyli słyszeć szept zmarłych i żywych, dziękuję, że poznam tajemnicę Życia w pięknej godzinie śmierci” (Korczak, 1994b, s. 38). Korczak jest także autorem przepięknej *Modlitwy wychowawcy* z roku 1920, w której znajdujemy znamienne zdanie: „Boże [...] Daj dzieciom dobrą dola, daj wysiłkom ich pomoc, ich trudom błogosławieństwo. Nie najłatwiejszą prowadź ich drogą, ale najpiękniejszą” (Korczak, 1994b, s. 41). Językowe sposoby wyrażania duchowości przez narratora to także błogosławieństwa: „Niech cię Bóg błogosławi, chłopcze, w pracy twej” (Korczak, 1994a, s. 295) lub religijne formy pozdrowień: „Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus” (Korczak, 1997, s. 186).

Działania podejmowane przez Korczaka, aby wychować uduchowione dziecko

L. Miller (2016, s. 365-385) omawia 7 strategii, które rodzice mogą wykorzystać, aby wesprzeć rozwój duchowy swojego potomstwa. Pisze ona, że „naturą duchowości jest wszechogarniająca miłość, której nie można zmierzyć i ocenić” (s. 367) i to nią należy się kierować, aby wychować uduchowione dziecko. Okazuje się, że Korczak 100 lat temu stosował wszystkie z tych strategii. Wynika to z jego listów, wspomnień wychowanków oraz poświęconych mu opracowań naukowych – co zostanie pokazane w tym artykule na wybranych przykładach.

Pierwsza ze strategii, która powinna być stosowana przez wszystkich chcących wychować uduchowione dziecko, to codzienne używanie duchowego języka, w obrębie którego mieszczą się m.in. takie wyrazy i połączenia wyrazowe, jak: „pole miłości”, „wiedza serca”, „wewnętrzny kompas”, „kultura miłości kontra kultura osądu”, „czucie się częścią jedności”, „synchroniczność”, „świętość”, „więź z duchem”, „naturalne współczucie”, „miłość”, „szacunek”, „święte życie”, „moje wyższe «ja»”, „łącność z tym, co dobre na tym świecie” (Miller, 2016, s. 368-370). Korczak posługiwał się uduchowionym językiem, jak to wynika z lektury jego tekstów, w tym bardzo osobistych listów, a także wspomnień wychowanków. W liście do E. i M. Markuze (30 III 1937 r.) Doktor używa wielu słów reprezentujących pojęcie duchowości:

Kochani moi [...] Nie wiecie, jak bardzo jesteście mi bliscy: Madzia, Ty, Brat. Nie ma tu czasu nawet, by powiedzieć bratnim słowem: „Dobrze ci życzę. Ślę Wam braterskie pozdrowienie, chciałoby się rzec – błogosławię. Ile dobrych słów w gwarze, tłoku i pośpiechu umiera, zanim się urodziły... Jeśli nie to i nie owo, jeżeli zdążę, jeżeli odetchnę głęboko – pogadamy. Będzie to długa – długa rozmowa, by dać w wyniku tę – wierzę – jedyną syntezę; jeśli coś warte zabiegów, trudu, męki, to tylko nieśmiertelność fizyczna we własnym dziecku i moralna – w promieniowaniu myśli o wolnym braterstwie nie tylko z ludźmi, ale trawą i gwiazdą – Bogiem. W poszukiwaniu słowa prostego i «magicznego» postanowiłem – czy zdążę – wyruszyć po raz trzeci na pielgrzymkę” (Korczak, 2008, s. 212-213).

Innym przykładem tekstu, w którym uwidacznia się dążność Korczaka do stosowania duchowego języka, jest treść jego mowy pożegnalnej kierowanej do dzieci opuszczających Dom Sierot na Krochmalnej:

Jakimi słowy mamy was żegnać, dzieci, przed długą i niebezpieczną podróżą, którą nazywamy życiem? Słowa nędzne są i marne... Nic wam nie dajemy. Nie dajemy wam Boga, bo Go sami odszukać musicie we własnej duszy, w samotnym wysiłku... Nie dajemy wam Ojczyzny, bo ją odnaleźć musicie własną pracą serca i myśli, nie dajemy Miłości, bo nie ma Miłości bez przebaczenia, a przebaczać to móżół, to trud, który każdy sam musi podjąć. Dajemy wam jedno: Tęsknotę za lepszym życiem, którego nie ma, ale kiedyś będzie, za życiem Prawdy i Sprawiedliwości. Niech ta Tęsknota doprowadzi was do Boga, Ojczyzny, Miłości. Żegnajcie i nie zapominajcie! (Czapska, 2006, s. 47).

Druga ze strategii wskazanych przez Miller, pomocnych we wspieraniu dzieci w ich uduchowieniu, to pokazywanie im, że duchowość jest cennym zasobem przynoszącym wsparcie w trudnych doświadczeniach życiowych (Miller, 2016, s. 369). Korczak był przykładem człowieka pełnego empatii i zrozumienia dla trudnych, tragicznych przeżyć dziecka. H. Lewi-Lisner zauważała:

Troski dzieci były jego troskami. Ze szczególną na przykład czułością odnosił się Doktor do chłopców osieroconych. Rano i wieczorem odmawiali oni kadisza w Domu na Krochmalnej. Ilekroć znajdował się w Domu, zachodził do nich, nakładał jarmułkę i modlił się wraz z chłopcami. Cierpienie chmurą powlekało jego spojrzenie, a twarz wyrażała bezkresny smutek. Gdy modlący się dzieciak kończył kadisza, Doktor podchodził i całował go w głowę: „Kochany mój! Synku mój najdroższy!” – szeptał. Odczuwał bowiem, co nurtuje w tej chwili duszę osieroconego dziecka (Lewi-Lisner, 1989, s. 130-131).

Kolejna, trzecia strategia dotycząca budowania duchowości dziecka określana jest przez Miller jako: „łączenie się, wychodzenie im naprzeciw” (Miller, 2016, s. 372-376). Ta strategia także była stosowana przez współodczuwającego pedagoga, jakim był Korczak. Wychowankowie mieli świadomość, że mogą mu zaufać. J. Balcerak pisał:

Czasy były ciężkie. Bezrobocie ojca, trudności z opłacaniem szkoły za mnie i rodzeństwo, dorywcze zarobki matki, którą na szczęście ratowała znajomość czterech języków obcych, kłopoty mieszkaniowe – wszystko to skłaniało mnie do do refleksji nad marnościami tego świata. Zacząłem w ukryciu pisać pamiętnik. Gdy zapełniłem cały brulion, wręczyłem go

Korczakowi. Jakiś wewnętrzny głos mówił mi: Jemu możesz zaufać. On zrozumie cię lepiej niż ojciec, matka, siostra i brat... (Balcerak, 1989, s. 77).

Czwarta strategia w wychowywaniu uduchowionego dziecka przejawia się we wspólnym z wychowankiem budowaniu praktyki duchowej. Miller (2016, s. 376-377) zachęca do stwarzania dziecku okazji do duchowej refleksji, praktyki doceniania, uzdrawiającej praktyki, w której ludzie przepraszają się nawzajem i naprawiają wzajemne relacje. Ten aspekt wychowania był bardzo istotny z punktu widzenia Korczaka. Powołał on w Domu Sierot sąd koleżeński, który miał rozstrzygać konflikty między dziećmi. Każdy w wychowanków miał prawo podać do sądu nie tylko kolegę, ale także wychowawcę. Sędziów wybierano spośród dzieci. Do zadań sądu należała obrona praw wychowanków Domu Sierot. Doktor dbał także usilnie o praktykę duchową dzieci. Pisząc o duchowym aspekcie osobowości samego pedagoga, J. Arnon stwierdzał:

Stosunek Korczaka do religii miał cechy mistycyzmu. Korczak był przeciwnikiem wszelkiego kultu o charakterze instytucjonalnym w znaczeniu jakiegokolwiek kościoła. Nie uznawał hierarchii ani dogmatyki obowiązującej w religiach. Traktował religię jako część życia duchowego człowieka, jako subiektywną potrzebę ludzi w każdym wieku i w każdej sytuacji. [...] Wydaje mi się, że jego stosunek do świata duchowego wynikał z zafascynowania samą istotą życia i człowieka. [...] Myli się każdy, kto twierdzi dzisiaj, że Korczak był religijny, a zwłaszcza myli się ten, kto ujmuje religię w postaci instytucjonalnej. Ale jeśli ktoś powie, że Korczak był człowiekiem, który z wielkim zrozumieniem odnosił się do wierzących, niezależnie od ich wyznania, zbliży się do prawdy (Arnon, 1989, s. 183-184).

A. Witkowska-Krych wspomina, że w Domu Sierot obchodzono tradycyjne święta żydowskie oraz ustalone na własne potrzeby święta i rocznice związane z historią i tradycjami sierocińca. Do najhuczniej świętowanych należały Pesach, Chanuka, Purim i Lag BaOmer. Podczas Pesach odbywała się uroczysta kolacja sederowa, natomiast Chanuka była prawdopodobnie najbardziej radośnie obchodzonym w Domu Sierot świętem. Obchodzenie święta Purim miało charakter karnawałowy, zaś podczas święta Lag BaOmer, które nie jest świętem religijnym w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, witano wiosnę (Witkowska-Krych, 2019, s. 50-51). A. Dembiński pisze, że w Domu Sierot pedagog stworzył dzieciom możliwość modlitwy – te, które wyniosły z domu rodzinnego przywiązanie do tradycji, mogły się codziennie modlić. Korczak brał udział w tych modlitwach, bo rozumiał i szanował uczucia osieroconego dziecka (Dembiński, 1989, s. 42).

Osobnym, obszernym zagadnieniem jest to, w jaki sposób Doktor kształtował duchowość dzieci, które miał pod swoją opieką, w sytuacji skrajnej, w czasie Zagłady. Odwiedzała go w tym czasie M. Czapska², która przytacza słowa Korczaka wypowiedziane podczas jednego ze spotkań:

² M. Czapska (1894-1981) była historykiem i krytykiem literatury, tłumaczką. W czasie II wojny światowej przebywała w Warszawie i kontynuowała pracę naukową.

Dzieci muszą się modlić – mówił – one dziś tego potrzebują, a ja, odcięty od pnia wyznania moźżeszowego, nie mogę przewodniczyć ich nabożeństwom; jeden z przyjaciół Zakładu podjął się więc tej roli... Mam cztery Ewangelie, w tej szkole zaś, przypadkiem, na stosie przeróżnej makulatury, znalazłem Listy Apostolskie – panią proszę o litanię do Matki Boskiej, chcę bowiem ułożyć coś w tym rodzaju dla naszego użytku, jakąś błagalną inwokację na dwa chóry – dzieci muszą się modlić [...] Posłałam mu Mszał Rzymski, polsko-łaciński, gdzie mógł znaleźć żadaną litanię i dużo tekstów liturgicznych ze Starego Testamentu. Po pewnym czasie dał mi znać, że chciałby zatrzymać przesłany mu mszałik... był mu więc przydatny (Czapska, 2006, s. 52-55).

H. Mortkowicz-Olczakowa, biograf Korczaka, pisze, że:

Świat wierzeń i obrządków katolickich był mu dotąd daleki – niezależność jego myśli, a także stanowisko opiekuna dzieci żydowskich trzymały go z dala od katolicyzmu, ale w obliczu klęski, w rozterce i rozpacz, sięgał wszędzie po ratunek: studiował Talmud i mszał dostarczony mu spoza murów (cyt. za: Czapska, 2006, s. 54-55).

Piąta wskazana przez Miller strategia służąca wspieraniu rozwoju duchowego dzieci to zwracanie im uwagi na związki ze zwierzętami i całą przyrodą (Miller, 2016, s. 377-378). Przytacza ona wypowiedź M. Thompsona z książki *Homesick and Happy*:

Przyroda jest o tyle większa od nas wszystkich, od każdego z nas, że każe ci poczuć się małym i tym sposobem pokazuje ci twoje życie z innej perspektywy. Nie ma wątpliwości, że wschód, zachód słońca, gwiazdy na nocnym niebie, to wszystko przypomina ci o twoim miejscu w świecie, a to prowadzi do refleksji [...]. Przebywanie na łonie natury nadaje ci kierunek i ostrość wzroku (Miller, 2016, s. 377-378).

Korczak przywiązywał bardzo wielką wagę do kontaktu dzieci z naturą. Jak pisze W. Marciniak, pedagog należał do grona entuzjastów Towarzystwa Kolonii Letnich, które na początku stulecia organizowało wyjazdy najuboższych dzieci na wieś (Marciniak, 1989, s. 194). Te pobyty wakacyjne dawały szansę na ujście przez warszawskie dzieci swojego życia z zupełnie innej perspektywy.

Pielęgnowanie w dziecku poczucia bycia ogniwem rodzinnego łańcucha przodków to następna strategia wskazana przez Miller (2016, s. 378-379). Najmłodsza córka autorki, Lila,

[...] staje na przykład co roku w święto Chanuki przed swoją klasą i opowiada pozostałym uczniom, w większości wyznającym inne religie, o tej żydowskiej uroczystości, a następnie zapala menorę. Wyjaśnia, że jej „praprababcia przywiozła tę menorę z Rosji, następnie przekazała prababci w łowie, która przekazała ją babci Margo, która dała ją mojej mamie, która dała ją mnie”. Dzieci i nauczyciele są bez wyjątku poruszeni i zaabsorbowani uniwersalną mocą duchowości przenoszonej z pokolenia na pokolenie (Miller, 2016, s. 380).

W Domu Sierot i Naszym Domu mieszkały przeważnie sieroty lub pólsieroty. Korczak przywiązywał jednak wielką wagę do tego, aby dzieci odwiedzały jakichś członków swojej niepełnej rodziny. W regulaminie Domu Sierot był zapis, że wychowankowie w soboty

od godziny 12 do 19.30 spotykają się ze swoimi rodzinami (Barszczewska i Milewicz, 1989, s. 296, przypis; Nutkiewicz, 1989, s. 68).

Ostatnia, siódma strategia wskazana przez Miller rodzicom, aby za jej pomocą rozwijali w dzieciach duchowość, to walka o zainspirowane życie, w którym jest miejsce na dobre uczynki (2016, s. 381–385). Radzi więc im, aby dając przykład i słuchając z otwartym sercem i umysłem, akceptowali naturalną duchowość dzieci, a wszystko w tym celu, aby czuły się częścią czegoś więcej i zestrajały z wewnętrznym życiem dla refleksji i wskazówek, by w codziennych uczynkach postępowały z perspektywy swojego najwyższego „ja” i zdecydowały, jakim rodzajem duszy na ziemi chcą być (por. Miller, 2016, s. 384). I dodaje, że „kultura miłości” rozprzestrzenia się bardzo szybko. Korczak powszechnie jest postrzegany jako człowiek przepętniony uczuciem miłości do innych. H. Lewi-Lisner pisze: „I oto, Drogi i Dobry Panie Doktorze, samo życie obciążało mnie obowiązkiem opowiedzenia o Twoim wielkim, głęboko ludzkim sercu. I niech Bóg mnie wesprze, żeby udało mi się przekazać słowami prawdy rozdziały z Twego cudownego życia, które pełne było samopoświęcenia przez całe Twoje istnienie, aż do ostatniej godziny” (Lewi-Lisner, 1989, s. 131). Korczak uwrażliwiał, uczulał dzieci na to, co według niego ma w życiu wartość największą. Jeden z wychowanków, I. Zyngman, wspomina wypowiedź Doktora:

Najważniejsze więc nie jest dobić się pieniędzy za wszelką cenę, lecz być człowiekiem godnym tej nazwy. A znaczy to, przede wszystkim, żyć własnym kosztem z czystym sumieniem i nie tylko – trzeba jeszcze pomagać innym, gdy nas na to stać, tym, którzy sami nie potrafią oprzeć się krzywdzie zgotowanej im przez los i ludzi złych. Gdyby takich (pomagających ludzi – B.S.-B.) nie było, nie istniałby nasz Dom Sierot i dzieci pozbawione rodziców ginęłyby z braku opieki i środków do życia. Ostatnie zdania przemówiły do mnie bardzo mocno (odegrały też poważną rolę w całym moim późniejszym życiu) (Zyngman, 1989, s. 62).

Ten ogromny, pozytywny wpływ na rozwój duchowy dzieci podkreśla także inny wychowanek, J. Balcerak:

Do końca życia nie zapomnę listu, jaki otrzymałem od Korczaka, gdy miałem szesnaście lat i wiele zmartwień oraz problemów do rozwiązania. Zawierał tyle mądrych, ciepłych i przekonywujących słów! Nie bez powodzenia zastosowałem się do jego rad, zacząłem wierzyć w siebie. Obcowanie z tym człowiekiem poczytywałem sobie za zaszczyt, dar niebios. Korczak zmuszał do refleksji, do poznawania samych siebie. Stawialiśmy się inni, lepsi (podobno) – jak rośliny, które pod wpływem ciepła dojrzewają szybciej i są bujniejsze (Balcerak, 1989, s. 78–79).

Dokonania Korczaka w zakresie rozwijania duchowości dziecka nie zamykają się w obrębie 7 strategii wskazanych przez Miller. Osobnego omówienia wymaga np. gorliwość Doktora odnosząca się do rozwoju duchowego dzieci w czasach Zagłady, kiedy używając wszelkich możliwych sposobów, próbował ratować wychowanków nie tylko od chorób, głodu i prześladowań ze strony hitlerowskich oprawców, ale niósł im także duchową pociechę i umocnienie poprzez wspólną modlitwę, o czym już wspomniałam,

a także przez wystawianie sztuk teatralnych, np. Poczty R. Tagore – wkrótce przed wywiezieniem dzieci do obozu śmierci w Treblince w 1942 roku.

Wyniki analizy naukowej i wnioski

Z analizy tekstów Korczaka na temat duchowości i podejmowanych przez niego działań wynika, że przez całe swoje życie zabiegał o to, aby uczynić swoje życie i życie swoich wychowanków bardziej uduchowionymi³. Kwestie duchowości przejawiają się w jego tekstach w zadawaniu pytań o charakterze egzystencjalnym, rozważaniach o nieśmiertelnym pierwiastku w człowieku, o istnieniu życia po śmierci, a także o spełnianiu praktyk religijnych. Wyrażanie duchowości realizowane jest w tekstach wielkiego pedagoga poprzez wykorzystywanie w nich najróżniejszych form modlitewnych, błogosławieństw i religijnych pozdrowień. Korczak podejmował wiele najrozmaitszych działań kształtujących uduchowione dziecko, w artykule zostały one opisane przy wykorzystaniu 7 strategii pomocnych w wychowywaniu dziecka pogłębiającym jego duchowość, wskazanych przez L. Miller (2016). Korczak stosował je już 100 lat temu, dbając zarówno o rozwój duchowy, jak i fizyczny, psychiczny oraz intelektualny wychowanków.

W artykule zostały zarysowane główne kwestie odnoszące się do tego, jak Korczak konceptualizował duchowość, a w jej obrębie religijność – to, w jaki sposób przyczyniał się do rozwoju duchowego swoich wychowanków. Zagadnienie to wymaga dalszych studiów, szczególnie nad językiem religijnym Doktora, przeanalizowania całej jego bogatej twórczości z punktu widzenia tego, jak opisywał duchowość i jak ją wyrażał. Istotną kwestią jest np. zbadanie, jak nazywał i charakteryzował dobre i złe istoty duchowe i ludzi z pola semantycznego religia, a także opis semantyki wypowiedzi wyekscerpowanych z jego tekstów, które narrator kierował do istot duchowych. W celu dogłębnego zbadania działań Korczaka w obszarze kształtowania duchowości wychowanków należałoby stworzyć korpus wszystkich ich wypowiedzi na ten temat i poddać je analizie semantycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Arnon, J. (1989). Wychowawca wychowawców. W: L. Barszczewska i B. Milewicz (red.), *Wspomnienia o Januszu Korczaku* (s. 179-184). Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Balcerak, J. (1989). Niezapomniany redaktor „Małego Przeglądu”. W: L. Barszczewska i B. Milewicz (red.), *Wspomnienia o Januszu Korczaku* (s. 73-79). Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.

³ Wychowankowie Korczaka niejednokrotnie wspominają go jako osobę głęboko uduchowioną. L. Harari pisze: „Korczak ani razu mnie nie znudził. Interesował mnie, promieniował jakimś światłem. [...] Czy Korczak z lat trzydziestych znany mi głównie z redakcji «Małego Przeglądu» odpowiada Korczakowi z getta? W moich oczach jest zawsze taki sam. Jego spojrzenie na świat było inne, to znaczy widział go jakby mistycznie, utopijnie, oceniał go z irracjonalną religijnością, omijając niesprawiedliwość, krzywdę, zawsze gotów dzielić się z innymi, oddawać innym” (Harari, 1989, s. 84).

- Barszczewska, L. i Milewicz, B. (red.). (1989). *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Czapska, M. (2006). *Ostatnie odwiedziny i inne szkice*. Towarzystwo „Więź”.
- Dembiński, A. (1989). Żyliśmy jak wszystkie korczakowskie dzieci. W: L. Barszczewska i B. Milewicz (red.), *Wspomnienia o Januszu Korczaku* (s. 39-42). Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Harari, L. (1989). Nasze spotkania w redakcji. W: L. Barszczewska i B. Milewicz (red.), *Wspomnienia o Januszu Korczaku* (s. 80-84). Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Korczak, J. (1993). *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku* („Dzieła”, t. 7). Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994a). *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898-1912)* (cz. 1, „Dzieła”, t. 3). Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994b). *Senat szaleńców. Proza poetycka. Utwory radiowe* („Dzieła”, t. 10). Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1996). *Sława. Opowiadania (1898-1914)* („Dzieła”, t. 6). Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1997). *Moški, Joski i Srule. Józki, Jaški i Franki* („Dzieła”, t. 5). Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998). *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900-1912)* („Dzieła”, t. 4). Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (2008). *Pisma rozproszone. Listy. (1913-1939)* (cz. 2, „Dzieła”, t. 14). Instytut Badań Literackich PAN.
- Korczak, J. (2021). *Pisma czasu wojny (1939-1942)* („Dzieła”, t. 15). Instytut Badań Literackich PAN.
- Lewi-Lisner, H. (1989). W Goławku. W: L. Barszczewska i B. Milewicz (red.), *Wspomnienia o Januszu Korczaku* (s. 125-131). Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Marciniak, W. (1989). Na koloniach letnich. W: L. Barszczewska i B. Milewicz (red.), *Wspomnienia o Januszu Korczaku* (s. 192-194). Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Miller, L. (2016). *Czy dzieci powinny wierzyć w Boga? Jak wiara może zbudować tożsamość dziecka, pewność siebie i stworzyć trwałą fundament dorosłego życia* (K. Wąsala, tłum.). Wydawnictwo Samsara.
- Nutkiewicz, S. (1989). Mniej niż rodzice i więcej niż rodzice... W: L. Barszczewska i B. Milewicz (red.), *Wspomnienia o Januszu Korczaku* (s. 67-73). Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Witkowska-Krych, A. (2019). *Mniej strachu. Ostatnie chwile z Januszem Korczakiem*. Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Zohar, D. i Marshall, I. (2001). *Inteligencja duchowa. Najwyższa z inteligencji* (P. Turski, tłum.). Dom Wydawniczy Rebis.
- Zyngman, I. (1989). Czy kłamstwo popłaca. W: L. Barszczewska i B. Milewicz (red.), *Wspomnienia o Januszu Korczaku* (s. 58-65). Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Kultura słowa jako element kultury duchowej rodziny – wybrane współczesne konteksty

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest namysł nad współczesną kulturą słowa w rodzinie, która jest fundamentem kultury duchowej rodziny i relacji wewnątrzrodzinnych, a te z kolei są wzorem odniesień i relacji dziecka z otaczającym światem i z innymi.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Postawiono problem badawczy: jak słowo, będące elementem kultury duchowej rodziny, jest obecne dzisiaj w tym środowisku i kształtuje relacje? Zastosowano metodę analizy i syntezy literatury przedmiotu oraz dokonano przeglądu wybranych badań.

PROCES WYWODU: Artykuł koncentruje się na wymiarze kultury duchowej rodziny, która obok kultury materialnej wpisuje się w obszar kultury szerszej. Wśród istotnych jej elementów, mających związek z wychowaniem, znajduje się „słowo”. Kultura słowa obecna jest w postaci interakcji między osobami na różnych poziomach i w różnych obszarach życia rodzinnego, decyduje o jakości egzystencji i rozwoju poszczególnych członków oraz rodziny jako całości.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Słowo, ujmowane jako swoisty kod orientacyjny, gdy zostanie wypowiedziane/zapisane, lokuje człowieka w określonej przestrzeni i miejscu, do czegoś odsyła, ukazuje specyficzne obszary, dostarcza drogowskazów. Słowo w kontekście życia rodzinnego jest rozpatrywane jako jeden z podstawowych czynników wpływających na rozwój miłości i bliskości oraz wzajemnych relacji i więzi. Kultura słowa obejmuje komunikację werbalną i niewerbalną oraz „słowo pisane”. Od członków rodziny zależy jej jakość. Współczesnym zagrożeniem dla „słowa” jest rozwój nowych mediów, gdzie dominuje obraz (wizualność).

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Słowo jest jednym z najpowszechniejszych środków, którymi dysponuje kultura, może sprzyjać rozwojowi duchowemu człowieka lub ten rozwój hamować. Dlatego powinno stać się przedmiotem troski współczesnego człowieka. Dużą rolę do spełnienia ma tutaj rodzina, która wprowadza w świat słowa, kształtuje język, uczy sposobów komunikowania się, gdzie ważne miejsce zajmuje dialog.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **KULTURA SŁOWA, KULTURA DUCHOWA RODZINY, RELACJE, KOMUNIKACJA, DIALOG**

ABSTRACT

The Culture of the Words as an Element of the Spiritual Culture of the Family – the Selected Contemporary Contexts

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to consider contemporary culture of the words in the family, that is the foundation of the spiritual family culture and intra-family relationships, which, in turn, appear to be a model of references and relations between the child and the surrounding world and with others, as well.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: A research problem was posed: how the words, which are the elements of spiritual family culture, are presented nowadays in this environment and how do they shape relationships. The method of analysis and synthesis of the subjective literature was used and an overview of selected studies was done.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article focuses on the dimension of the spiritual family culture, which, next to the material culture, belongs to the area of mainstream culture. Among its essential elements related to upbringing there are “the words.” The words’ culture is present in the form of interactions between people at different levels and in different areas of family life. It determines the quality of existence and development of individual members of the family and the family seen as an entity.

RESEARCH RESULTS: The words are taken as a specific orientation code; when spoken, they locate a person in a specific space and place, refer to something, show specific areas, provide guidelines. The words in the context of family life are considered as one of the basic factors influencing the development of love and proximity, as well as mutual relationships and tie. Word’s culture includes verbal and non-verbal communication and the “written word.” Its quality depends on family members. Contemporary threats to “words” is the development of new media, where the picture (visually) dominates.

Conclusions, innovations, and recommendations: The words are one of the most common means which culture applies; they can support or stop human development. Therefore, it ought to become the object of contemporary man’s concern. The family plays an important role here, that is revealed in introducing words into the world, teaching ways of communication, where dialogue plays role.

→ **KEYWORDS:** **WORDS CULTURE, FAMILY SPIRITUAL CULTURE, RELATIONSHIPS, COMMUNICATION, DIALOGUE**

Wprowadzenie

Kultura to termin obecny w eksploracjach naukowców reprezentujących wiele dziedzin wiedzy humanistycznej i społecznej. Należy do zjawisk rozmaicie definiowanych, ale jednocześnie ważnych, ponieważ kultura jest właściwa każdemu człowiekowi, a jednocześnie wspólna wszystkim ludziom, jest też czynnikiem wyróżniającym człowieka

spośród innych stworzeń. G. Żuk, powołując się na stanowisko E. T. Halla, podkreślił, że kultura intensywnie wpływa na

[...] organizację ludzkiej *psyche*, która z kolei determinuje sposób, w jaki ludzie patrzą na otaczający ich świat, ich poglądy polityczne, sposób podejmowania decyzji, system wartości, organizację ich życia prywatnego i w końcu *sposób, w jaki myślą* (Żuk, 2016, s. 90).

Kultura konstytuuje się w nieustannej interakcji między ludźmi, kształtuje wspólnotę i człowieka.

Artykuł koncentruje się na wymiarze kultury duchowej rodziny, która obok kultury materialnej wpisuje się w obszar kultury szerszej. Poprzez kulturę duchową każda rodzina stanowi miejsce przechowywania i przekazywania wartości, posiada własne dziedzictwo kulturowe.

Wśród istotnych elementów kultury duchowej rodziny, mających związek z wychowaniem, znajduje się słowo, symbol, rytuał oraz wartości. Słowo jest jednym z najpowszechniejszych środków, którymi dysponuje kultura, sama będąca rodzajem porozumiewania się. W nim zostają zamknięte i zapamiętane dzieła i idee (Wilk i Bieleń, 2006, s. 446).

Kultura słowa obecna jest w postaci interakcji między osobami na różnych poziomach i w różnych obszarach życia rodzinnego, decyduje o jakości egzystencji i rozwoju poszczególnych członków oraz rodziny jako całości. Etyczna komunikacja w rodzinie, jak podkreśliła A. Cegiela (2020, s. 81), jest warunkiem równowagi psychicznej dziecka, uzyskania przez nie poczucia wartości i sensu działania, wpływa na obraz samego siebie, sprzyja budowaniu ładu wewnętrznego i refleksyjnej obserwacji świata. Tymczasem, jak wskazali J. Wilk i R. Bieleń, „sytuacja współczesnych rodzin ujawnia niebezpieczne załamanie się kultury słowa, dlatego przestrzeń słowa w rodzinie powinna być chroniona” (2006, s. 447). Dzisiaj na skutek tempa życia i nadmiernego pośpiechu obserwujemy ucieczkę od komunikowania się, dzielenia się słowem we współczesnych rodzinach.

Celem artykułu jest namysł nad współczesnym wymiarem kultury słowa i komunikacji w rodzinie, fundamentów budowania relacji w rodzinie, które z kolei są wzorem odniesień i relacji dziecka z otaczającym światem. Relacje dziecka z rodzicami to źródło doświadczeń, na bazie których kształtuje ono stosunek do siebie samego i innych. Postawiono problem badawczy: jak słowo, będące elementem kultury duchowej rodziny, jest obecne dzisiaj w tym środowisku i kształtuje relacje? Zastosowano metodę analizy i syntezy literatury przedmiotu oraz dokonano przeglądu wybranych badań. Przedstawione tutaj opisy są jedną z możliwych prób interpretacji zjawiska, ale nie jedyną i rozstrzygającą.

Kultura słowa mówionego w rodzinie

Słowo, ujmowane jako swoisty kod orientacyjny, gdy zostanie wypowiedziane/zapisane, lokuje człowieka w określonej przestrzeni i miejscu, do czegoś odsyła, ukazuje specyficzne obszary, przywołuje rzeczy zapomniane, dostarcza drogowskazów. Słowo

w kontekście życia rodzinnego jest rozpatrywane jako jeden z podstawowych czynników wpływających na rozwój miłości i bliskości oraz wzajemnych relacji i więzi międzyludzkich, ponieważ wypowiedziane słowo wiąże członków rodziny między sobą, ułatwia wzajemny przepływ uczuć, oczekiwań i informacji, jest nośnikiem wychowawczych oddziaływań i wpływów, sprzyja poczuciu tożsamości i przynależności. Może służyć rozwojowi człowieka, w tym rozwojowi duchowemu, ale może go też krzywdzić. Rozwija,

[...] gdy słowo wyraża rzeczywistą myśl, gdy nie jest zasłoną dymną dla myśli, gdy nie skrywa intencji i gdy rodzi się z prawdy. W innym przypadku dzieli, zamiast łączyć, manipuluje człowiekiem, zamiast służyć jego wolności (Wilk, 2002, s. 68).

Troska o prawidłową komunikację powinna być przedmiotem starań wszystkich członków rodziny. Każdy wnoszą w tym zakresie istotny wkład w budowanie wspólnoty.

Słowo może być obecne w rodzinie w różnych wymiarach. Jednym z nich jest sposób porozumiewania się w rodzinie, czyli komunikacja werbalna i niewerbalna, co wiąże się z faktem, że równocześnie można się komunikować poprzez ton głosu, gesty, mimikę, pozycję ciała oraz treści wypowiedzi. Prawidłowa komunikacja rodzinna to podstawowy warunek kontaktu oraz rozwoju osobowego i duchowego poszczególnych członków, dlatego powinna według M. Ryś (2006, s. 340) zakładać jasność przekazu, wyrażanie myśli w sposób jednoznaczny i zrozumiały oraz otwartość, która jest ujawnianiem własnych przeżyć, emocji, potrzeb, doświadczeń, postaw i przekonań.

Według M. Dubis i H. Lichaczewskiego (2020, s. 45, 51-52) poprzez odpowiednie narzędzia komunikacyjne w rodzinie dzieci uczą się, w jaki sposób należy komunikować się z otoczeniem, w jaki sposób zdobywać informacje i je przetwarzać oraz wykorzystywać. Stąd ważne jest dostarczenie dzieciom odpowiednich wzorców komunikacyjnych. Według autorów każda rodzina rozwija własny sposób, w jaki jej członkowie komunikują się między sobą. Kształtuje się on w wyniku powtarzalnych, otwartych, długoterminowych, wspólnych, opartych na uczuciach interakcji w rodzinie. W tym kontekście rodzina jest pierwotnym środowiskiem rozwoju języka oraz nabywania kompetencji komunikacyjnych (umiejętności kierowania właściwie sformułowanych komunikatów, umiejętności ich odbioru i odczytania, umiejętności słuchania), czyli ważną przestrzenią kształtowania kultury słowa. Komunikacja pomiędzy rodzicami a dziećmi to proces dynamiczny i ulega przekształceniom w toku życia, ponieważ dokonują się zmiany w rozwoju indywidualnym u rodziców i dzieci, występuje różnica pokoleń, przekształcają się więzi emocjonalne z dzieckiem, ma miejsce modyfikacja postaw wychowawczych rodziców, zmienia się także jakość relacji pomiędzy rodzicem a dzieckiem i zmienia się kontekst społeczno-kulturowy życia rodzinnego (Dubis i Lichaczewski, 2020, s. 52).

Komunikowanie się rodzica z dzieckiem jest ważnym elementem składowym stylu wychowania, który wyznacza rodzicielskie sposoby postępowania i kształtuje relacje w rodzinie, wpływa też na kulturę duchową rodziny. W literaturze pedagogicznej najczęściej wskazuje się na trzy style wychowania: demokratyczny, autokratyczny i liberalny, dwa ostatnie mogą występować w formie łagodnej lub radykalnej (Mitręga, 2008, s. 247-248). W stylu autokratycznym występuje dominacja rodzica nad dzieckiem.

Aktywność dziecka jest normowana przez sztywne reguły narzucane przez dorosłego. Dziecięce zachowania są regulowane zakazami, nakazami i dyrektywami postępowania. Komunikacja jest jednostronna: od rodzica do dziecka. Obowiązuje stara zasada, że dzieci i ryby głosu nie mają (Mitręga, 2008, s. 247).

W tak kreowanej przestrzeni dziecko nie ma możliwości uczenia się poprzez doświadczenie. Jednostronna komunikacja uniemożliwia nabywanie kompetencji komunikacyjnych, społecznych i osobistych, często prowadzi do postawy wyuczonej bezradności. Autorytarny rodzic dyktuje, co dziecko ma robić, podejmuje decyzje, narzuca rozwiązania, wskazuje przyjaciół, posługuje się nakazami i zakazami, krzykiem i krytyką. Kształtuje relację opartą na strategii wygrana–przegrana, w której stroną przegraną jest zwykle dziecko. Zdarza się, że sięga po rozwiązania przemocowe.

W takich rodzinach dorośli roszczą sobie prawo do „wszechwiedzy”, do „mądrości”, która ma realizować się w tym, iż [...] mają oni gotową, pewną odpowiedź w każdej sytuacji i potrafią rozwiązać każdy problem (Kamińska, 2014, s. 105).

Styl liberalny ma odmienny charakter, ponieważ cechuje się niedostateczną kontrolą oraz nadmierną swobodą daną dziecku i jego niepoohamowaną aktywnością. Rodzic nie wyznacza granic dziecku, nie wymaga, ale usługuje. Dziecko dominuje nad rodzicem, który w wielu sytuacjach wychowawczych staje się bezradny i z czasem wycofuje się z wychowania. Porozumiewanie się liberalnego rodzica, według A. Mitręgi (2008, s. 250-251), jest zwykle próbą sił, w której dominuje strategia wygrana–przegrana, gdzie przegranym jest rodzic. Dziecko w takim układzie jest podmiotem, natomiast rodzic traci swoją podmiotowość. Staje się dostawcą różnych dóbr i usług. Dziecko funkcjonuje wśród niejasnych komunikatów i sprzecznych sygnałów, nie znając stałych zasad i reguł społecznych, norm moralnych, nie wiedząc, co to konsekwencja i stałość oraz odpowiedzialność. Kamińska wskazała, że w stylu liberalnym rodzicom wydaje się, że prowadzą dialog, bo traktują dziecko jako „miniaturę dorosłego”, ale ich komunikaty są niespójne i niekonsekwentne, w swoich wypowiedziach są niezdecydowani (2014, s. 106). W jednej rozmowie przekonują dziecko do czegoś, a w następnej zupełnie zmieniają zdanie. Ich sposób komunikowania ma znamiona rozmowy „pozorowanej”.

Natomiast w stylu demokratycznym rodzic stara się być autorytetem i przewodnikiem dla dziecka, wyznacza mu granice i daje poznać, co to konsekwencja. Taka postawa wymaga dialogu, słuchania i mówienia, rozumienia i empatii, współdziałania. Stąd ważny jest czas i koncentracja na dziecku. W tym względzie warto zwrócić uwagę na zjawisko przesuwania czasu przeznaczonego dla dziecka przez rodzica na koniec dnia. Ten problem ujawnił się w badaniach prowadzonych przez A. Mitręgę (2008, s. 254). Wieczorem najczęściej dzieci i rodzice są zmęczeni wydarzeniami dnia i nie są w stanie być w bliskim i głębokim kontakcie emocjonalnym. Optymalnym rozwiązaniem jest poszukiwanie w ciągu dnia tych momentów, kiedy mogą być razem. Można tutaj wskazać na wykonywanie wspólnych czynności i prac na rzecz domu, co daje możliwość wspólnego bycia razem, współpracy i komunikacji.

Rodzina może być miejscem realizacji najwyższej formy komunikacji, czyli dialogu, ale muszą być spełnione określone warunki. Styl demokratyczny w rodzinie, któremu towarzyszy atmosfera miłości i bliskości, otwartości i zaufania, szacunku i wolności ułatwia prowadzenie dialogu.

W starożytnym ujęciu dialog traktowany jest jako dostrzeżony problem, którego rozwiązaniu towarzyszy potrzeba poznania i zrozumienia drugiego człowieka. W wychowaniu rodzinnym, jak wskazała A. Kamińska (2014, s. 99-104), mamy do czynienia z dialogiem podmiotów, które występują w relacji niesymetrycznej, za której rozwój odpowiada rodzic. Dorosły w dialogu rozmawia z dzieckiem, które posiada inną wrażliwość, doświadczenie, wiedzę i zasób pojęciowy. Jego zadaniem jest wytworzyć przestrzeń do dialogu opartą na zaufaniu i wolności. To on ponosi odpowiedzialność za przebieg dialogu, jego sensowność i skutek, co więcej, uczy dziecko postawy dialogicznej, nawiązywania głębokich relacji. Dialog jest trudny, bo zakłada wymianę odmiennych myśli, przeżyć, doświadczeń, sposobów widzenia świata. Jego celem jest poznanie i zrozumienie innych, a nie chęć ich zmiany. Przy czym dialog, będąc serią rozmów, prowadzi do zmiany zarówno dorosłego, jak i dziecka, sprzyja rozwojowi duchowości. Z jednej strony dialog sam w sobie jest wartością, zaś z drugiej uczy również innych wartości, np. odpowiedzialności, miłości, szacunku, tolerancji i prawdy. Dialog rodzinny to proces długotrwały, dokonujący się w określonej przestrzeni i czasie, który ma prowadzić do rozwoju, przygotowywać dziecko do właściwego korzystania z przysługującej mu wolności, wyrażania miłości, przejmowania odpowiedzialności i samodzielności.

Ważnym elementem obecności słowa mówionego w rodzinie, które będzie integrowało to środowisko, sprzyjało budowaniu bliskich więzi, uczyło życia i wartości, mogą być kultywowane codzienne lub świąteczne zwyczaje, rytuały w rodzinie oparte na dzieleniu się słowem – opowieści dorosłych o przeszłości, o wydarzeniach rodzinnych czy też opowiadanie bajek i przypowieści. Wówczas słowo może być łącznikiem pokoleń.

Kultura słowa pisanego w środowisku rodzinnym

W perspektywie dokonujących się przemian społeczno-kulturowych i technologicznych dostrzega się i podkreśla potrzebę kontaktu ze słowem pisanym w postaci literatury. Dlatego ważną czynnością w życiu rodziny staje się czytanie przez poszczególnych członków rodziny oraz wspólne czytanie rodziców z dzieckiem, które jest prostym sposobem na spędzanie czasu i budowanie bliskich relacji. Korzyści dla obu stron są ogromne. Wspólne czytanie pobudza wyobraźnię, kreatywność i ciekawość u najmłodszych, zaspokaja emocjonalne potrzeby, poprawia koncentrację i ćwiczy umiejętność słuchania, kształtuje charakter, wprowadza w świat wartości. Ponadto rozwija język, zasób słownictwa, pamięć, ułatwia naukę, torują drogę do samodzielnego czytelnictwa w przyszłości. Wspólne czytanie rodzica z dzieckiem jest przejawem troski o kulturę słowa w rodzinie, ale także o jakość więzi i rozwój poszczególnych członków rodziny. Dlatego warto promować i kształtować codzienne rytuały powiązane z rodzinnym czytaniem.

Czytanie książek jest formą uczestnictwa w kulturze, a posiadanie książek w swoim otoczeniu sprzyja ich czytaniu. Badania poziomu czytelnictwa w Polsce w 2020 roku prowadzone przez Bibliotekę Narodową pokazują, że 42% badanych zadeklarowało przeczytanie przynajmniej jednej książki w danym roku, 23% badanych kobiet i 44% mężczyzn przyznaje, że w ogóle nie lubi czytać książek. Ponadto z badań tych wynika, że posiadanie książek w domu nie jest zjawiskiem powszechnym, gdyż 31% badanych nie ma żadnych książek w domu lub ma tylko podręczniki szkolne. Księgozbiory domowe ma 64% badanych, zaś ich gromadzenie deklaruje zaledwie 6% respondentów. Wśród osób mających dzieci do 18. roku życia 11% nie ma żadnych książek w domu, a 12% ma tylko podręczniki szkolne. Książkami otaczają się przede wszystkim osoby, które przejawiają do książek pozytywny stosunek emocjonalny (8%). Badani czytelnicy preferują książki w formie papierowej. Kupowanie papierowych książek to główny sposób nabywania tego produktu. Zauważalny jest relatywnie wysoki odsetek czytelników korzystających z książek udostępnionych w formie streamingu w ramach opłaty abonamentowej (28%) (Chymkowski i Zasacka, 2021). Wyniki badań nie napawają optymizmem.

Zamykając powyższe analizy, warto przytoczyć słowa polskiej noblistki Olgi Tokarczuk, wypowiedziane w ramach Conrad Festiwal w 2019 roku, a które mogą stanowić zachętę do czytelnictwa: „kto dużo czyta, jego świadomość rośnie, a ego maleje. Kto mało czyta, świadomość maleje, a ego puchnie” (za: Szpunar, 2020, s. 187).

Kultura słowa a nowoczesne technologie komunikacyjne – zagrożenia i wyzwania

Obecnie funkcjonujemy w czasach, gdzie dominuje technika, a szczególnie nowe technologie komunikacyjne. „Medialność urosła do rangi kategorii charakteryzującej współczesny świat, a w nim współczesnego człowieka, który nie tylko myśli i percypuje rzeczywistość w bezustannym związku z mediami, ale którego percepcja okazuje się przez nie zdominowana” (Bodzioch-Bryła, 2013, s. 124). Pojawienie się i ciągły rozwój nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych nie przekłada się wprost na rozwój umiejętności komunikacji interpersonalnej. Doświadczamy sytuacji wręcz przeciwnej, pojawia się potrzeba uczenia się tej umiejętności i jej doskonalenia.

M. McLuhan, opisując współczesną rzeczywistość medialną, przeciwstawił radykalnie kulturę literacką opartą na druku i słowie pisanym – kulturze środków elektronicznych, erę Gutenberga – erze Marconiego (Doda, 1998). Efektem rozwoju nowych technologii jest zubożały zasób słownictwa. Ma miejsce brak kontaktu z literaturą oraz z innymi osobami w rzeczywistości oraz przejście na kulturę obrazu, gdzie doznania wzrokowe wysuwają się na pierwszy plan. Skutkiem tego są, jak wskazuje B. Bodzioch-Bryła (2013, s. 127), zmiana sposobu percypowania świata, charakteryzująca się powolnym zanikiem tolerancji dla linearności, a jej miejsce przejmuje równoczesność i wielość. Zmienia się sposób doświadczania tekstu, coraz trudniej go czytać od strony lewej do prawej, od początku do końca, z góry do dołu. Wzrok ślizga się po całym tekście, usiłuje uchwycić obrazy, a nie

łączy ze sobą pojedynczych znaków w system. Człowiek odbiera świat za pomocą oka, natomiast coraz bardziej traci możliwość tworzenia świata za pomocą słowa.

Na zjawisko zaniku kompetencji w kontekście bezkrytycznego poddania się wpływom mediów wskazała A. Ostaszewska (2011, s. 310). Według autorki współczesne społeczeństwo pomimo wypracowanych niepodważalnych osiągnięć w rozpowszechnianiu umiejętności czytania i pisania wypracowało również nowe formy analfabetyzmu. Człowiekowi XXI wieku coraz trudniej jest posługiwać się językiem, który stał się niechlujny i nieprecyzyjny w wielu zastosowaniach. Ma też trudności z rozumieniem pisanego słowa oraz z wypowiedzaniem się.

Dostrzegany jest też problem związany z procesem mediatyzacji życia, gdzie słowo jest zastępowane obrazem. Media, bazując głównie na wizualności, w istotnym stopniu według M. Szpunar (2020, 2016) przenicowują wartości i punkty odniesienia osób, które coraz intensywniej zorientowane są na kult Ja. Wówczas media stają się przestrzenią do promowania zachowań o proveniencji narcystycznej, gdzie potrzeby innych są niedostrzegane i lekceważone. Inni traktowani są instrumentalnie, unika się z nimi bliskości. Człowiek podejmuje działania, by być widzialnym. Obraz zaczyna odgrywać najważniejszą rolę, ważniejszą niż słowa. W takich okolicznościach rozmowa staje się wyznaniem. Rozmówca, jak ujęła to A. Ostaszewska (2011, s. 311), nie prosi o zrozumienie, ale o wyrozumiałość. Dokonując wyznania swoich przeżyć, dąży do tego, by uwieść innych, zdobyć ich uwagę głównie w przestrzeni internetu. Jednak nie ma możliwości bliskiego kontaktu z drugim człowiekiem.

Coraz częstsze problemy z nawiązywaniem głębszych relacji prowadzą do przekonania, że ilość może zamienić się w jakość, co prowadzi do fastfoodyzacji kontaktów interpersonalnych. Powstają więzy bez więzi, puste, wymuszkowe relacje, sprowadzone do kolekcjonowania kolejnych znajomych (Szpunar, 2016, s. 156).

Rozwój internetu i mediów społecznościowych przyczynił się do wzrostu popularności wizerunku medialnego przeciętnego człowieka. Treści publikowane – słowa i obrazy – są specyficznie cenzurowane przez niego, często są nieprawdziwe lub też znacząco zmodyfikowane, by pokazać tylko to, co mają zobaczyć „patrzący inni”. Zjawisko to zyskało miano *personal branding* (świadome tworzenie własnego wizerunku w mediach) (Szpunar, 2016, s. 181). Dlatego prawdziwość w serwisach społecznościowych jest bardzo ograniczona, a wiarygodność prezentowanych opinii wątpliwa.

W odniesieniu do działań rodzicielskich wskazuje się na *sharenting* (lub *oversharenting*), określane mianem rodzicielstwa na pokaz (Błasiak, 2018). Zjawisko to polega na upowszechnianiu przez współczesnych rodziców informacji, zdjęć, filmików itp. dotyczących swoich dzieci w mediach społecznościowych. Rodzice dzielą się swoimi doświadczeniami związanymi z rodzicielstwem na forum publicznym, ale odpowiednio dobranymi i zredagowanymi. Ten typ cyfrowej rodzicielskiej narracji kształtuje tzw. cyfrowy profil dziecka, ma to określone konsekwencje dla jego funkcjonowania w danej chwili, ale także w przyszłości. „Rzeczy” umieszczone w internecie nie znikają, ale żyją własnym życiem.

Ukształtowały się także inne nowe zjawiska, powiązane z dominującą rolą mediów i dyktatem wizualności, która staje się dla wielu znakiem statusu społecznego i pozycji

danej osoby. Można tutaj wskazać na *narcissurfing* (wyszukiwanie treści online na swój temat, informowanie o sobie), *selfie* (autoportret wykonany telefonem komórkowym), *FOMO* (lęk przed przegapieniem istotnych informacji w internecie oraz przed byciem offline) (Szpunar, 2016).

Homo videns tworzy rzeczywistość, gdzie ma miejsce permanentna produkcja obrazów. Przy czym jakość tego, co jest pokazywane, staje się wtórna wobec samej możliwości pokazywania. Szpunar (2016, s. 66) w kontekście dyktatu wizualności zwróciła uwagę na zjawisko pierwotnej i wtórnej piśmienności. Wtórna piśmienność autorka ujęła jako zdeprecjonowaną rolę pisma, które staje się służebne wobec obrazu i zwizualizowanych treści. Przejawia się ona w dezawuowaniu roli pisma, na co szczególnie wpływ mają nowe media, gdzie interpunkcja, ortografia i stylistyka stają się mało znaczące, np. kultura esemesowskiej skrótowości. W internecie uwaga użytkownika skupiona jest przede wszystkim na treściach wizualnych, a nie klasycznym tekście (Szpunar, 2016, s. 66).

Rodzice, jako opiekunowie i przewodnicy, decydują o dostępie dzieci i młodzieży do nowych technologii oraz ich przygotowaniu do tego typu aktywności, dlatego potrzebna jest im wiedza o zjawisku, aby mogli podejmować określone działania wychowawcze i odpowiednie decyzje.

Konkluzja

Kultura wyróżnia ludzi spośród innych stworzeń, określa jakość ich działań i stylu życia, stanowi też ważny obszar badawczy. Dokonany w artykule namysł nad kulturą słowa w rodzinie, będącej elementem jej kultury duchowej, miał na celu przybliżyć problematykę porozumiewania się oraz obecności słowa pisanego we współczesnym środowisku rodzinnym. Podkreślono ważność prawidłowej komunikacji, która jest fundamentalnym narzędziem budowy relacji wewnątrzrodzinnych oraz źródłem zaspokajania potrzeb duchowych, tożsamościowych i społecznych poszczególnych członków i rodziny jako całości. Wskazano na najbardziej wartościowy sposób porozumiewania, jakim jest dialog, któremu sprzyja demokratyczny styl wychowania w rodzinie. Prawidłowe relacje rodzinne i proces komunikacji stanowią dla najmłodszego pokolenia wzorzec postępowania społecznego i element zrównoważonego rozwoju. Dzisiaj funkcjonujemy w czasach zdominowanych przez rozwój nowych technologii, czego efektem jest dyktat wizualności i zmiany w sposobie posługiwania się słowem. Dostrzega się potrzebę uczenia i rozwijania umiejętności komunikacyjnych, gdzie ważną funkcję do spełnienia ma rodzina. Rodzinna kultura słowa może

[...] stać się rodzajem płaszczyzny odniesienia w odróżnianiu prawdy od kłamstwa, szczerości od nieszczeroci, głębi od powierzchowności. Jeśli taka płaszczyzna istnieje, człowiek może uzyskać kontakt ze swoją świadomością i ze światem zewnętrznym, może zbudować wewnętrzny ład i uporządkować znaczenia świata zewnętrznego (Cegiela, 2020, s. 92).

BIBLIOGRAFIA

- Błasiak, A. (2018). Sharenting – współczesną formą rodzicielskiej narracji. *Horyzonty Wychowania*, 17(42), 125-134. <https://doi.org/10.17399/HW.2018.174209>
- Bodzioch-Bryła, B. (2013). Homo internetus w @-kulturze. O wyzwaniach, jakie stawia humanistyce i edukacji obecność nowych mediów w kulturze. W: B. Stańkowski i M. Szpringer (red.), *W labiryncie wychowania. Wyzwania edukacyjne w ujęciu interdyscyplinarnym* (s. 123-156). Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Cegiela, A. (2020). Etyczna komunikacja w rodzinie jako warunek rozwoju duchowości człowieka. W: Z. Kulesz, Z. Kunicki i J. Michalski (red.), *Człowiek – duchowość – rodzina. Impulsy myśli o Anselma Grüna* (s. 81-93). Difin SA.
- Chymkowski, R. i Zasacka, Z. (2021). *Stan czytelnictwa w Polsce w 2020 roku*. Biblioteka Narodowa. <https://www.bn.org.pl/raporty-bn/stan-czytelnictwa-w-polsce/stan-czytelnictwa-w-polsce-w-2020-r>
- Doda, A. (1998). Przyszłość we wstecznym lusterku. Inspiracje McLuhanowskie. *Sztuka i Filozofia* 15, 103-124.
- Dubis, M. i Lichaczewski, H. (2020). Konstruktywna komunikacja interpersonalna w rodzinie jako podstawa budowania relacji dzieci z rodzicami. W: Z. Kulesz, Z. Kunicki i J. Michalski (red.), *Człowiek – duchowość – rodzina. Impulsy myśli o Anselma Grüna* (s. 45-62). Difin SA.
- Kamińska, A. (2014). Dziecko jako podmiot dialogu w rodzinie. W: A. Kamińska, E. Kraus i K. Ślęzka (red.), *Jak możliwy jest dialog? Księga Jubileuszowa dedykowana Prof. WSH dr. Jerzemu Koplowi – JM Rektorowi Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu w 70. rocznicę urodzin* (s. 99-111). Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Mitrega, A. (2008). Dylematy wychowawcze współczesnych rodziców. W: M. Baryluk i M. Wawrzak-Chodaczek (red.), *Komunikacja społeczna w świecie realnym* (s. 243-255). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ostaszewska, A., (2011), Homo Narcissus – człowiek w „kulturze narcyzmu”. Wprowadzenie do lektury Christophera Lascha, *Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji*, 18, 301-314.
- Ryś, M. (2006). Psychologia rodziny. W: J. Stala i E. Osewska (red.), *Rodzina bezcenny dar i zadanie* (s. 328-377). Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN.
- Szpunar, M. (2016). *Kultura cyfrowego narcyzmu*. Wydawnictwo AGH.
- Szpunar, M. (2020). Narcystyczna kultura. O kondycji człowieka ponowoczesnego w kulturze zdominowanej przez narcyzm. *Zarządzanie Mediami*, 8(3), 183-199. <https://doi.org/10.4467/23540214ZM.20.031.12049>
- Wilk, J., (2002). *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*. Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska.
- Wilk, J. i Bieleń, R. (2006). Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane. W: J. Stala i E. Osewska (red.), *Rodzina bezcenny dar i zadanie* (s. 423-480). Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN.
- Żuk, G. (2016). *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*. Wydawnictwo UMCS.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Kazania i homilie jako narzędzie kształtowania duchowości dziecka. Pragmatyczne aspekty kontekstu wypowiedzi

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem opracowania jest przedstawienie uwarunkowań kontekstowych kazań i homilii w aspekcie kształtowania duchowości dziecka.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem badawczy dotyczy odpowiedzi na pytanie, na ile kontekst wpływa na skuteczność komunikacyjną działań językowych podejmowanych podczas wystąpień związanych z działalnością duszpasterską. Wykorzystano metodę analizy pragmaty lingwistycznej, ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu jako jednego z warunków skutecznej komunikacji.

PROCES WYWODU: Na wstępie pracy zarysowano ramy teoretyczne wywodu, ukazując językowe aspekty duchowości człowieka. Przyjęto, że jednym z narzędzi kształtowania duchowości młodego człowieka jest głoszenie kazań i homilii. Następnie przeanalizowano język wystąpień duszpasterskich z punktu widzenia uwarunkowań kontekstowych.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przedstawionych rozważań wynika, że dla skuteczności komunikacyjnej przekazów homiletycznych ważną jest nie tylko treść komunikatu, ale przede wszystkim relacja nadawcy i odbiorcy, odwołania do innych tekstów, a także zachowanie interlokutorów oraz ich uwarunkowania kulturowe.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Wnioski wskazują przede wszystkim na przewagę interpersonalną kaznodziei nad słuchaczem. Odzwierciedla się ona zarówno w doborze form językowych, jak i w pozajęzykowym układzie ról. To połączenie wpływa na skuteczność działań mających na celu kształtowanie duchowości dziecka.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** DUCHOWOŚĆ, HOMILIA, KAZANIE, PRAGMATYKINGWISTYKA, KONTEKST KOMUNIKACYJNY

ABSTRACT

*Sermons and Homilies as the Tools of Shaping Children Spirituality:
The Pragmalinguistic Aspects of the Communication Context*

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to present some contextual conditioning of the sermons and homilies that are examined as a tool in the process of shaping the spirituality of children.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The impact and the importance of the context in the sermons and homilies for children in the background of pragmalinguistics.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: First of all the linguistic aspects of human spirituality were presented. Then the sermons as a tool in the process of shaping the spirituality of children were described. The analysis of the material focused on the language and the style of the collected texts and a context as a key element of communication was examined.

RESEARCH RESULTS: The presented considerations lead to implications that the communicative effectiveness of homiletic messages is conditioned not only by the content of the message that is important, but, first of all, the pragmalinguistic relationship between the sender and the recipient, references to other text. Also, the behavior of interlocutors and their cultural conditions appears significant for it.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The conclusions indicate primarily the overwhelming interpersonal of the preacher over the listener. It is reflected both in the selection of linguistic forms and in the extra-linguistic system of roles, as well. This combination has a serious impact on the effectiveness of the activities aimed at shaping the child's spirituality.

→ **KEYWORDS:** **SPIRITUALITY, HOMILY, SERMON, PRAGMALINGUISTICS, COMMUNICATION CONTEXT**

Wstęp

Duchowy wzrost człowieka jest możliwy na każdym etapie jego życia (Białek, 2006, s. 284). W niniejszym artykule skupimy się na duchowości dzieci. Przyjmujemy, że istnieje możliwość pomagania dziecku w kształtowaniu jego własnej duchowości poprzez świadome wychowanie zarówno przez rodziców, jak i opiekunów, wychowawców, nauczycieli oraz inne osoby mające w oczach dziecka autorytet. Przyjrzymy się wypowiedziom kierowanym do najmłodszych przez osoby duchowne.

Celem artykułu jest analiza tekstów kazań i homilii dla najmłodszych. Badanie zostanie przeprowadzone z punktu widzenia pragmalingwistyki, czyli działu językoznawstwa zajmującego się skutecznym działaniem człowieka poprzez użycie środków językowych i pozajęzykowych (gesty, mimika, zachowanie niewerbalne). Rozumienie tak pojętej pragmatyki sprowadza się do użycia języka w celu osiągnięcia zamierzonych

efektów (Kalisz, 1993, s. 11). Koncepcja ta powstała na gruncie filozofii w drugiej połowie XX wieku i wiąże się z pracami Johna Austina (1962), Johna Searle'a (1969, 1975, 1976) oraz Paula Grice'a (1975). W Polsce zaczęła się rozwijać w latach 70. XX wieku głównie za sprawą takich badaczek, jak Anna Wierzbicka (1973) i Krystyna Pisarkowa (1975, 1976). Za podstawę w metodologii lingwistyki pragmatycznej uznaje się teorię aktów mowy (Awdiejew, 1987, s. 29). Zgodnie z nią język nie służy jedynie przekazywaniu informacji, ale za jego pomocą można wpływać na innych ludzi, osiągać zamierzone cele, a nawet tworzyć nowe fakty. Działanie językowe ma bezpośredni związek z kontekstem, w którym zachodzi.

Badania przeprowadzone na użytek niniejszego artykułu polegają na analizie kontekstów wypowiedzi głoszonych w ramach kazań i homilii dla dzieci. Mowa tu o takich elementach konwersacji, jak nadawca i odbiorca komunikatu, odwołania do innych tekstów, pozajęzykowe zachowanie interlokutorów oraz ich uwarunkowania kulturowe. Wszystkie te czynniki mają wpływ nie tylko na znaczenie wypowiadanych słów, ale przede wszystkim na ich oddziaływanie na odbiorcę, szczególnie w procesie kształtowania jego duchowości.

Analizie poddano 28 tekstów kazań i homilii¹ dla dzieci dostępnych w Internecie.

Duchowość w badaniach językoznawczych²

Duchowość jako pojęcie odnoszące się do człowieka i jego istnienia wielokrotnie poddawana była rozważaniom i analizom naukowym. Wciąż jednak nie doczekała się jednolitej definicji. *Uniwersalny słownik języka polskiego* (2003) odsyła do leksemu „duchowy”, który został zdefiniowany jako „dotyczący ducha – umysłu, myśli, uczuć, odnoszący się do życia wewnętrznego; niematerialny”. Na podstawie tej pobieżnej definicji widać, że „duchowość” jest powiązana zarówno z mentalnością człowieka, jego psychiką, jak i ze sferą określaną ogólnikowo jako życie wewnętrzne.

Bardziej szczegółowe opisanie sfer funkcjonowania człowieka, z którymi łączy się termin „duchowość”, było możliwe dzięki analizie językoznawczej. Na jej podstawie pojęciu duchowości można przypisać następujące zakresy: przeżywanie (np. uczucia), sposób przeżywania, działanie się (w tym postępowanie), transcendencja, wiedza, właściwość (w tym wymiar i aspekt), relacje, postawa (w tym wierzenia), intelekt (w tym świadomość, wola, myśli), niematerialność (np. duch, energia) (Maldjewa, 2019, s. 14).

¹ Zarówno homilia jak i kazanie czerpią swoją treść z tekstów biblijnych. Główna różnica między nimi polega na tym, że homilia odwołuje się do liturgii danego dnia, natomiast kazanie opiera się na swobodnie wybranym przez kaznodzieję fragmencie Pisma Świętego (Sławiński, 2020, s. 46). Kazanie jest głoszone poza kontekstem liturgii i ma związek z odprawianym nabożeństwem (Siwek, 2006, s. 366).

² Niniejszy artykuł ma charakter językoznawczy, dlatego pojęcie duchowości jest tu przedstawione z punktu widzenia lingwistyki. Ze względów objętościowych pomija się w tekście wszelkie definicje z dziedziny filozofii, teologii, psychologii, socjologii itd.

Analizę językoznawczą rozumienia fenomenu duchowości przeprowadziła także Renata Grzegorzczkova (2006, s. 21-28). Lingwistka w swoich badaniach wykorzystwała korpus współczesnych polskich tekstów i na ich podstawie zauważyła, że w zakresie duchowości wyraźnie zarysowuje się podstawowa opozycja. Polega ona na przeciwstawieniu duchowości rozumianej jako stan psychiczny człowieka – duchowości funkcjonującej niezależnie od psychiki. Na tej podstawie badaczka zaproponowała wydzielenie trzech rodzajów duchowości (Grzegorzczkova, 2006, s. 22-24). Pierwszy to duchowość psychologiczna, która sprowadza się do życia psychicznego człowieka i oznacza „wysublimowany stan psychiczny”, w tym także przeżycia religijne. Drugi rodzaj to duchowość religijna oparta na *sacrum* (rzeczywistości transcendentnej) jako wartości nadrzędnej. Jak pisze lingwistka, takie właśnie było pierwotne i podstawowe rozumienie pojęć ducha i duchowości. Trzeci rodzaj duchowości to duchowość filozoficzna, w której „duch” rozumiany jest jako „rzeczywistość niematerialna, transcendentna wobec świata materialnego i człowieka, byt absolutny”. Duchowość to cecha ducha, nie człowieka. Na tym polu zarysowuje się podstawowa różnica między duchowością religijną a duchowością filozoficzną. W tej pierwszej człowiek uczestniczy w duchu, dzięki czemu jest zdolny do życia duchowego. W drugiej natomiast człowiek może jedynie dotknąć ducha rozumem, nie zaś w nim uczestniczyć.

W niniejszym artykule będziemy się opierać na religijnym rozumieniu duchowości, załączając ją do duchowości chrześcijańskiej, zgodnie z którą życie duchowe człowieka to życie kierowane przez Ducha Świętego. Pisze o tym św. Paweł w swoich listach, w których wskazuje trzy wymiary życia ludzkiego: wymiar cielesny (*sarks*), psychiczny (*psyche*) oraz duchowy (*pneuma*). Ten ostatni umożliwia zamieszkanie w człowieku Ducha Świętego (Kłoczowski, 2006, s. 16). Zadanie ludzi polega na uczeniu się, jak kierować swoim życiem, aby Duch w nim działał. Nauka ta staje się możliwa na każdym etapie rozwoju, ponieważ duchowość jest obecna w człowieku bez względu na jego wiek, stan psychiczny czy poziom świadomości (Grzegorzczkova, 2006, s. 22; Kłoczowski, 2006, s. 16). Odnosi się ona zarówno do dorosłych, jak i dzieci. To ich będą dotyczyć nasze rozważania.

Rola kontekstu w interpretacji kazań i homilii

Poprzez kontekst rozumie się układ zmiennych sytuacyjnych, które pozwalają rozstrzygać o charakterze wypowiedzi, a także wpływają na jej formę i treść. Wydzielamy cztery główne rodzaje kontekstu: językowy, interpersonalny, instrumentalny (zadaniowy) i kulturowy (Nęcki, 2000, s. 92).

Kontekst językowy to wszystkie wypowiedzi poprzedzające dany akt komunikacyjny i wpływające na jego interpretację. I choć największe znaczenie mają wypowiedzi znajdujące się bezpośrednio przed danym aktem mowy, to należy uwzględnić także wpływ tekstów wcześniejszych, znajdujących się w zasobach pamięci interlokutorów.

Znaczenie kontekstu językowego jest widoczne w homiliach i kazaniach dla dzieci szczególnie w momentach, w których kaznodzieja odwołuje się do tego, co zostało przed chwilą przeczytane w Ewangelii, np.:

1. „[...] I przed chwilą wam to przeczytałem. Słyszeliśmy tam, że Jezus chciał, by przynoszono mu dzieci” (Maciejewski, 2015a),
2. „Zanim wsłuchamy się słowa Pana Jezusa, które słyszeliśmy w trakcie czytania Ewangelii, zadam wam kilka pytań” (Zuber, 2013),
3. „Czytane dzisiaj teksty Pisma Świętego mówią nam o tym, jaki powinien być tak naprawdę bohater i kto może nim zostać” (Zuber, 2013).

Jak widać, powiązania kontekstowe dotyczą przeczytanego fragmentu Pisma Świętego. Zdarza się jednak, że kaznodzieja wspomina o Biblii bez odniesienia do przeczytanej danego dnia Ewangelii. Nawiązuje do tekstów biblijnych całościowo, bazując na przekonaniu, że młodzi odbiorcy mieli już w przeszłości z nimi do czynienia. Odwołuje się wtedy do ich pamięci, w której można odnaleźć świadomość istnienia Pisma Świętego:

4. „To wszystko opisane jest tutaj – w Biblii – najmądrzejszej książce świata” (Maciejewski, 2015b),
5. „O Panu Jezusie czytamy w Ewangeliach, ale też słyszymy o Jego życiu w listach, które pozostawili apostołowie, czy też w ich mowach, które zostały zapisane w *Dziejach Apostolskich*” (Pikor, 2020).

Można założyć, że powyższe wypowiedzi usłyszy dziecko, które uczestniczy w liturgii po raz pierwszy i po raz pierwszy ma do czynienia z Biblią. W jego pamięci długotrwałej nie funkcjonuje wiedza na temat istnienia Pisma Świętego. Mimo tego również możemy tu mówić o kontekście językowym, ponieważ teksty usłyszane czy przeczytane po zaistnieniu aktu komunikacyjnego mogą powodować jego reinterpretację (Nęcki, 2000, s. 92). Jeśli po wysłuchaniu kazania odbiorca sięgnie do wspomnianych w nim tekstów biblijnych, to może powtórnie przeanalizować i inaczej odebrać słowa kaznodziei.

Jak widać na podstawie przytoczonych przykładów, kontekst językowy w kazaniach i homiliach dla dzieci dotyczy głównie tekstów Biblii. Nie jest ona jednak traktowana jako zwykła książka, na którą powołuje się nadawca wypowiedzi, ale zostaje przywoływana w roli autorytetu. Jest to jeden z głównych warunków skuteczności komunikacyjnej³ głoszonego kazania.

Drugim typem kontekstu jest kontekst interpersonalny. Polega on na zmianie bądź uwydatnieniu znaczenia wypowiedzi w zależności od tego, kto z kim rozmawia. Najważniejsze są tu role nadawcy i odbiorcy wypowiedzi oraz łączące ich relacje. Mają one kluczowe znaczenie w określaniu mocy interpersonalnej, wyrażającej się stopniem sprawowania kontroli nad partnerem i sytuacją. Wydaje się, że w trakcie wygłaszania kazań i homilii role nadawcy i odbiorcy są jasno określone. Jest to jednak pozorne, ponieważ oprócz odbiorcy grupowego⁴ mamy do czynienia z dwoma typami nadawcy – bezpośrednim i pośrednim.

³ Skuteczności komunikacyjnej nie należy mylić z osiągnięciem zamierzonego efektu komunikacyjnego. Dla przykładu efektem wyrażenia prośby o podanie szklanki może być spełnienie oczekiwania nadawcy (czyli podanie mu szklanki przez odbiorcę wypowiedzi). Skuteczność komunikacyjna polega natomiast na zrozumieniu przez odbiorcę wypowiedzi nadawcy jako prośby (a nie na przykład jako rozkazu, żądania czy nakazu).

⁴ Homilia i kazanie to gatunki, w których odbiorcą jest grupa osób, a nie jeden człowiek.

Rozważania na ten temat zaczynijmy od odbiorcy. Jest to grupa młodych wiernych, dzieci. W danej sytuacji komunikacyjnej nie mają one żadnej przewagi nad mówcą, którego traktują jak nauczyciela, przewodnika, wychowawcę. Nadawca zazwyczaj odbiera swoich słuchaczy jak odbiorcę grupowego, o czym świadczy stosowanie w zwrotach form liczby mnogiej, np.:

6. „Witam **Was, drogie dzieci**, na niedzielnej Eucharystii” (Flis, 2020),
7. „**Popatrzcie** na mnie” (Maciejewski, 2015c),
8. „**Pomyślcie** – to wszystko jest sumą tych poszczególnych małych ziarenek, które upadły na ziemię” (Zuber, 2011a).

W niektórych wypowiedziach stosowany jest zabieg perswazyjny, polegający na użyciu 2. os. l. poj. (Sieradzka-Mruk, 2003, s. 23), np.:

9. „**Pomyśl!** Jaką wadę, grzech chciałbym usunąć ze swojego życia, aby bardziej podobać się Panu Bogu?” (Zuber, 2010).

Po drugiej stronie w komunikacji stoi osoba mówiąca – kapłan (ksiądz, osoba duchowna). Jest on nadawcą bezpośrednim, a swoją rolę w realizowanym akcie komunikacyjnym wyraża poprzez użycie czasowników w 1. os. l. poj., np.:

10. „**Opowiem** Wam coś jeszcze w wielkiej tajemnicy” (Zuber, 2010),
11. „I teraz **powiem** wam coś bardzo ważnego” (Maciejewski, 2015b).

W swojej wypowiedzi nadawca właściwie nie mówi o sobie „ksiądz” ani w żaden inny sposób nie nawiązuje do swojej funkcji. Występuje jednak w roli autorytetu i mentora. Sam fakt, że to on kieruje swoje słowa do innych osób – a nie na odwrót – daje mu przewagę interpersonalną. Wyróżniamy dwa rodzaje takiej przewagi – trwałą i chwilową. Pierwsza wynika z pełnionych funkcji społecznych, a druga z chwilowej przewagi komunikacyjnej wynikającej z lepszej znajomości podejmowanego w komunikacji tematu. Kapłan w chwili głoszenia homilii czy kazania posiada nad dziećmi zarówno przewagę trwałą, jak i chwilową. Pierwszą nadaje mu jego rola społeczna oraz wiek, drugą zaś wiedza dotycząca tematów wiary i znajomość Pisma Świętego. Tak ustawione relacje gwarantują niezmałony porządek aktu komunikacyjnego i decydują o jego skuteczności.

Istnieje jednak jeszcze jeden składnik kontekstu interpersonalnego będący największym gwarantem przewagi komunikacyjnej nad odbiorcą. Jest nim nadawca pośredni, osoba niewidoczna, ale istniejąca – Bóg pod wszystkimi Jego postaciami. W takim układzie ról kapłan jest jedynie pośrednikiem między Bogiem a wiernymi, którym stara się wytłumaczyć, co Stwórca do nich mówi:

12. „**Pan Bóg mówi nam**, co jest dobre dla nas i dla innych, jak powinniśmy żyć, jak trwać w relacji z Nim. Po prostu **Pan Bóg mówi do nas, że chce**, abyśmy trzymali Go za rękę i razem z Nim szli przez życie” (Zuber, 2011a).

W roli autorytetu występuje także Bóg w postaci Jezusa, np.:

13. „**Pan Jezus** w dzisiejszej Ewangelii **mówi** coś bardzo ważnego o Panu Bogu i naszej relacji z Nim” (Zuber, 2011a).

Kapłan nie tylko przekazuje odbiorcy słowa Jezusa, ale często także tłumaczy Jego wolę, mówiąc, czego On chce, np.:

14. „Jednak **Pan Jezus mówi** do nas: **Chcę** być waszym przyjacielem, **chcę** być jak najbliżej was. **Chcę**, abyście mnie poznawali” (Zuber 2021).

Zdarza się, że wołą Jezusa jest złożenie odbiorcy obietnicy, zobowiązanie się do czegoś:

15. „**Pan Jezus obiecuje**, że będzie dodawał nam sił w tym, abyśmy byli coraz bardziej podobni do Niego. **Jezus mówi** do każdego z was: pomogę ci być dobrym, czyli świętym” (Zuber, 2011b).

W roli autorytetu znajdujemy także Pismo Święte, Ewangelię, np.:

16. „O tym, jak trudne może być okazywanie miłości innym, **mówi** nam dzisiejsza **Ewangelia**” (Zuber, 2013).

Bywa, że kaznodzieja powołuje się na słowa Apostołów, np.:

17. „**Jan Ewangelista mówi**, że celem jego świadectwa, opowiadania o Panu Jezusie, jest to, «abyśmy mieli z nim współuczestnictwo»” (Pikor, 2020),
18. „**Apostoł Paweł** w czytany dziś liście **zachęca nas**, abyśmy nie poddawali się w czynieniu dobra i zawsze mieli nadzieję, że dobro zwycięży, że wszystko skończy się dobrze – jak w bajkach. **Apostoł mówi**: «według wiary, a nie w widzeniu postępujemy»” (Zuber, 2021).

Należy zauważyć, że nadawca bezpośredni i przywoływany przez niego autorytet są w akcie komunikacji ze sobą związani i jako tacy zyskują niepodważalną przewagę komunikacyjną nad odbiorcą. Poza tym kaznodzieja występuje w roli osoby uprzywilejowanej, ponieważ to właśnie on tłumaczy odbiorcy słowa i wołą Stwórcy. Z punktu widzenia perswazji językowej ten fakt ma ogromne znaczenie. Pozwala on wpłynąć na odbiorcę, skupić jego uwagę, a nawet pokierować jego myślami czy zachowaniem. Jest to ważne narzędzie w kształtowaniu duchowości młodego człowieka, dlatego powinno być świadomie i odpowiedzialnie wykorzystywane.

Kolejnym rodzajem kontekstu jest kontekst zadaniowy (instrumentalny). Jest to działanie pozasłowne, które wpływa znacząco na znaczenie aktu komunikacyjnego lub które może być właściwie odczytane tylko w niektórych sytuacjach. Przykładem może być gest podniesienia ręki. W sali sejmowej oznacza on „głosuję”, w sali lekcyjnej – „zgłaszam się do odpowiedzi”, a na lotnisku będzie znakiem przywitania podróżnego (Nęcki, 2000, s. 96).

W przypadku głoszenia kazań i homilii dla dzieci kontekst ten sprowadza się głównie do postawy nadawcy i odbiorcy. Jest on czytelny i uwypukla przewagę nadawcy, którego rolą jest nauczanie. W związku z tym przyjmuje on postawę stojącą, często znajduje się na podwyższeniu lub na mównicy i dysponuje mikrofonem. W porównaniu z pozostałymi zgromadzonymi jest lepiej widziany i słyszany, a to jeszcze bardziej uwydatnia jego znaczenie. Odbiorca zaś usytuowany jest niżej, zazwyczaj siedzi. Występuje w roli słuchacza, ucznia. Przewagą nadawcy jest również to, że występuje on pojedynczo, natomiast odbiorca to grupa osób znajdujących się w jednym ograniczonym miejscu. W takim układzie indywidualizm nadawcy staje się widoczny, natomiast odbiorcy – zarty. Sprzyja to stwarzaniu atmosfery posłuszeństwa.

Często się zdarza, szczególnie w przypadku kazań i homilii głoszonych do dzieci, że nadawca wychodzi do odbiorców, zaprasza ich do podejścia bliżej lub po prostu wchodzi

w grupę słuchających go osób. Można to uznać za zamierzone działanie komunikacyjne, którego celem jest stworzenie atmosfery przyjaźni i bliskości, jednak podział na role nauczyciela i ucznia wciąż pozostaje widoczny.

Podczas trwania całej liturgii kontekst zadaniowy uwidacznia się w wielu momentach. Dotyczy on na przykład czynienia znaku krzyża, unoszenia rąk przez kapłana, skinienia głowy bądź podania dłoni w momencie przekazywania znaku pokoju, klęknięcia, wstawiania, siadania w odpowiednich chwilach itd. Jednak w trakcie głoszenia homilii tego typu czynności pozawerbalne ograniczone są do minimum. Poza postawą nadawcy i odbiorcy mogą one wystąpić jedynie jako efekt zamierzonych działań komunikacyjnych nadawcy. Przykładem jest gest wykonywania znaku krzyża przez nadawcę i odbiorcę w trakcie jednej z analizowanych wypowiedzi:

19. „Umiecie robić znak krzyża? Trzeba dotknąć czoła, dotknąć serca, dotknąć obydwu ramion i powiedzieć przy tym: «W Imię Ojca i Syna, i Ducha Świętego. Amen». Zróbmy teraz razem znak krzyża. «W Imię Ojca i Syna, i Ducha Świętego. Amen»” (Maciejewski, 2015c).

Świątynia to właściwe kontekstowo miejsce na naukę czynienia znaku krzyża, dlatego przytoczony powyżej przykład jest czytelny i zrozumiały. Jednak pozostaje on taki tylko dla chrześcijan. Dla wyznawców wielu innych religii znak krzyża będzie pozbawionym sensu, niezrozumiałym ruchem rąk. I tu należy nawiązać do ostatniego rodzaju kontekstu – kulturowego.

Wspólnota kulturowa nadawcy i odbiorcy wpływa na istnienie podzielanego zespołu przekonań na temat rzeczywistości. Jest to zbiór doświadczeń pozajęzykowych, które są warunkiem porozumienia językowego. Nietrudno sobie wyobrazić, że gdyby odbiorców homilii reprezentowali wyznawcy jakiejś innej odległej kulturowo religii, to nawet przy spełnieniu warunków wszystkich pozostałych kontekstów (językowego – odniesienie do tekstów Biblii; interpersonalnego – przyjęcie ról nadawcy i odbiorcy; zadaniowego – przyjęcie odpowiednich postaw i wykonywanie odpowiednich gestów) działania komunikacyjne podejmowane w trakcie głoszenia homilii byłyby nieskuteczne. I nie chodzi tu o barierę językową. Możemy bowiem przyjąć, że odbiorcy znają język polski. Jednak bez osadzenia kulturowego w chrześcijaństwie nie rozumieją celu nadawcy. Przeszkodą nie będzie jedynie brak pojmowania podstaw wiary, ale również problemy natury leksykalnej. Tylko osoba zaznajomiona z kulturą chrześcijańską jest w stanie prawidłowo osadzić w kontekście takie słowa, jak „pacierz”, „pasterka”, „roraty” czy „różaniec”. A pojawiają się one w analizowanych tekstach:

20. „Pamiętasz, jak dziękowałeś za to Bogu w swoich codziennych dziecięcych «paciorkach»?” (Tomko, 1998).

Kontekst kulturowy nie musi oznaczać nawiązania do kultury narodowej czy wyznaniowej, ale może się odnosić do różnic w ramach jednego kraju. Mowa tu o różnicach regionalnych, społecznych, socjalnych, różnicach dotyczących pochodzenia, wychowania czy wykształcenia. Tak pojmowaną kulturę definiujemy jako „układ wzorów zachowań, samych zachowań i ich wytworów, które są tworzone, nabywane, stosowane i przekształcane w procesie życia społecznego” (Golka, 2008, s. 60). Na tej podstawie możemy

wyróżnić na przykład kulturę masową, kulturę ludową (wiejską), kulturę popularną, kulturę elitarną (wyższą) czy kulturę społeczną (Gruchola, 2010, s. 100-103). Kaznodzieja musi być świadomy odmienności wynikających z tych podziałów i powinien brać je pod uwagę. Obrazuje to następujący przykład:

21. „Tam, gdzie zaczyna się twoja wioska – stoi krzyż. I tam, gdzie się kończy – też stoi krzyż. [...] I w domu na ścianie jest krzyż” (Maciejewski, 2015c).

Działanie językowe realizowane za pomocą tak sformułowanej wypowiedzi będzie skuteczne jedynie przy udziale w akcie komunikacji odbiorcy mieszkającego na wsi. Jeśli wypowiedź ta zostanie skierowana do mieszkańca dużego miasta albo człowieka, u którego w domu nie ma krzyża na ścianie, to będzie ona nie tylko nieskuteczna, ale może zostać odebrana jako śmieszna lub dziwna. Dlatego tak ważne jest dostosowanie treści komunikatu do warunków percepcyjnych odbiorcy.

Podsumowanie, wnioski, perspektywy badawcze

Celem homilii i kazań głoszonych do dzieci jest tłumaczenie zasad wiary, objaśnianie treści Pisma Świętego i pomoc w codziennym praktykowaniu życia religijnego. Wszystkie te cele składają się na jedno główne zamierzenie kaznodziei – kształtowanie duchowości dziecka. Jest ono realizowane poprzez działania językowe posiadające konkretny cel i podejmowane z konkretną intencją.

Działania językowe stają się skuteczne jedynie przy uwzględnieniu licznych warunków kontekstowych. Większość z nich uwydatnia przewagę interpersonalną nadawcy komunikatu, który często odwołuje się do autorytetu – Biblii. Kaznodzieja, jako człowiek wyróżniony, może objaśniać odbiorcy słowa Boga. Jest to przywilej, ale także poważne narzędzie perswazyjne, które nie powinno być wykorzystywane dla nadużyć interpretacyjnych. Przewaga komunikacyjna nadawcy w homiliach i kazaniach jest podkreślana nie tylko wypowiedzianymi przez niego słowami, ale również przez postawę, gesty i zachowanie zarówno nadawcy, jak i odbiorcy. Niezwykle ważnym warunkiem skuteczności aktu komunikacyjnego jest też aspekt kulturowy, szczególnie ten, w którym uwidacznia się pochodzenie społeczne, wychowanie i zwyczaje odbiorcy.

Niniejszy artykuł może być traktowany jako wstęp do szerszych badań na temat pragmatycznych funkcji homilii i kazań. Niezwykle ciekawe byłoby przeanalizowanie konkretnych aktów mowy występujących w zabranych tekstach. Już bowiem na podstawie pobieżnego badania widoczne jest stosowanie takich działań językowych, jak np. prośby, nakazy, propozycje, obietnice, wyrażanie sądów, wątpliwości itp. Można także poddać analizie językowe sposoby wyrażania wartości w homiliach, traktując je jako jeden z elementów duchowości człowieka. Ze względu na ograniczoną objętość artykułu nie da się zawrzeć wszystkich tych elementów w jednej rozprawie, jednak zgromadzony materiał pozwala na przeprowadzenie pogłębionych badań.

BIBLIOGRAFIA

- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Awdiejew, A. (1987). *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Białek, E. (2006). Duchowość w psychosyntezie. W: A. Grzegorzczak, J. Sójka i R. Koschany (red.), *Fenomen duchowości* (s. 277-286). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Golka, M. (2008). *Socjologia kultury*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. W: P. Cole i J.L. Morgan (red.), *Syntax and semantics*, 3: *Speech acts* (s. 41-58). Academic Press.
- Gruchola, M. (2010). Kultura w ujęciu socjologicznym. *Roczniki Kulturoznawcze*, 1, 95-114.
- Grzegorzczak, R. (2006). Co o fenomenie duchowości mówi język? W: A. Grzegorzczak, J. Sójka i R. Koschany (red.), *Fenomen duchowości* (s. 21-28). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Kalisz, R. (1993). *Pragmatyka językowa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kłoczowski, J.A. (2006). Czym jest duchowość? Kontekst religijny i kulturowy. W: A. Grzegorzczak, J. Sójka i R. Koschany (red.), *Fenomen duchowości* (s. 13-18). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Maldjewa, V. (2019). *Językowe szaty duchowości*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Nęcki, Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Wydawnictwo Antykwa.
- Pisarkowa, K. (1975). Pragmatyczny składnik kompetencji językowej. *Polonica*, 1, 7-18.
- Pisarkowa, K. (1976). Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy. *Polonica*, 2, 265-279.
- Rutkowska, I. (2020). Papież Franciszek o języku głoszenia Ewangelii. W: W. Przyczyna i K. Skowronek (red.) *Język homilii i kazań* (s. 27-40). Wydawnictwo Biblos.
- Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge University Press.
- Searle, J. (1975). Indirect speech acts. W: P. Cole i J.L. Morgan (red.), *Syntax and semantics*, 3: *Speech acts* (s. 59-82). Academic Press.
- Searle, J. (1976). A classification of „illocutionary acts”. *Language in Society*, 5, 1-23.
- Sieradzka-Mruk, A. (2003). *Odbiorca jako czynnik kształtujący wypowiedź (na przykładzie kazań dla dzieci)*. Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagellonica”.
- Siwek, G. (2006). Kazanie. W: R. Kamiński, W. Przygoda i M. Fijałkowski (red.), *Leksykon teologii pastoralnej* (s. 366). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Sławiński, H. (2020). Homiletyka współczesna. O języku kazań i homilii. W: W. Przyczyna i K. Skowronek (red.), *Język homilii i kazań* (s. 41-61). Wydawnictwo Biblos.
- Uniwersalny słownik języka polskiego* (2003). (S. Dubisz, red.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wierzbicka, A. (1973). Akty mowy. W: M.R. Mayenowa (red.), *Semiotyka i struktura tekstu* (s. 125-137). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Teksty źródłowe

- Flis, G. (2020). *Kazanie dla dzieci – Bóg na pierwszym miejscu*. <https://michalici.pl/artykul/kazanie-dla-dzieci-bog-na-pierwszym-miejscu>
- Maciejewski, P.Z. (2015a). *Jak zostać królem?* <https://funawi.pl/jak-zostac-krolem/>
- Maciejewski, P.Z. (2015b). *Nie bój się końca świata*. <https://funawi.pl/nie-boj-sie-konca-swiatea/>
- Maciejewski, P.Z. (2015c). *Pamiętaj, by kochać – kazanie o krzyżu*. <https://funawi.pl/pamietaj-by-kochac-kazanie-o-krzyzu/>
- Pikor, W. (2020). *Być świadkiem Pana Jezusa*. <https://biblista.pl/ukryte/medytacje-biblijne/1500-niedziela-biblijna-iii-niedz-wielk-qbq-homilia-do-dzieci.html>

- Tomko, A. (1998). *Kazanie dla dzieci pierwszokomunijnych „Niezapominajka”*. https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Wroclawski_Przeglad_Teologiczny/Wroclawski_Przeglad_Teologiczny-r1998-t6-n2/Wroclawski_Przeglad_Teologiczny-r1998-t6-n2-s295-296/Wroclawski_Przeglad_Teologiczny-r1998-t6-n2-s295-296.pdf
- Zuber, D. (2010). *Podobni do Jezusa (homilia dla dzieci)*. https://www.bkaznodziejska.pl/nr/sugestie_homiletyczne/3_niedziela_okresu_zwyklego/podobni_do_jezusa.html
- Zuber, D. (2011a). *Co z nas wyrosnie? – kazanie dla dzieci*. <http://www.homopaschalis.pl/co-z-nas-wyrosnie/>
- Zuber, D. (2011b). *Święty, czyli szczęśliwy*. <https://www.homopaschalis.pl/category/kazania-dla-dzieci/page/10/>
- Zuber, D. (2013). *Jak zostać superbohaterem? – kazanie dla dzieci*. <http://www.homopaschalis.pl/jak-zostac-superbohaterem/>
- Zuber, D. (2021). *Z Jezusem zmieniamy świat na lepszy*. <http://www.homopaschalis.pl/z-jezusem-zmieniamy-swiat-na-lepszy/>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Ojcostwo w wychowaniu

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest wykazanie zasadności działań umożliwiających świadome przygotowanie do pełnienia funkcji ojca.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Dla jakich powodów warto zabiegać o przygotowanie przyszłych ojców do stojących przed nimi zadań. Do rozwiązania problemu zostanie wykorzystana literatura przedmiotu analizowana metodą analityczno-syntetyczną.

PROCES WYWODU: Na podstawie ważniejszych aspektów duchowości omówiono zadania wynikające z bycia ojcem oraz kierunki podejmowanych inicjatyw wychowawczych.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Ojcostwo obejmuje zarówno sferę życia biologicznego, jak i duchowego (wewnętrznego). To zaś domaga się inicjatyw ułatwiających dziecku odkrycie, że jest kochane. Temu poczuciu sprzyja poszanowanie podmiotowości nie tylko ojca, ale też i dziecka. Chodzi o doświadczanie wolności, z której dziecko w pełni nie jest jeszcze w stanie korzystać. Ojciec świadomy tych ograniczeń dziecka towarzyszy mu w osiągnięciu dojrzałości.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Przeprowadzony wywód zdaje się potwierdzać zasadność uświadamiania dorosłym potrzeby kształtowania osobowych relacji ojciec-dziecko.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** OJCIEC, OJCOSTWO, TOWARZYSZENIE, DUCHOWOŚĆ, ROZEZNAWANIE

ABSTRACT

Fatherhood in Upbringing

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to show the legitimacy of actions enabling conscious preparation for fulfilling the role of a father.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The article aims to answer the question about the reasons why it is worth striving for the preparation of future fathers for the tasks that they

face up. The literature on the subject will be used to solve the problem, analyzed by the analytical – synthetic method.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Based on the most important aspects of spirituality, both the tasks resulting from being a father and the directions of undertaken educational initiatives were discussed, as well.

RESEARCH RESULTS: Being a father is associated not only with biological but also spiritual (internal) fatherhood. This demands initiatives that make it easier for the child to discover that he/she is loved. This feeling is fostered by respect for the subjectivity of not only the father, but also the child. Here, it is about experiencing a freedom that the child is not able to use it yet. The father, aware of these limitations of the child, accompanies him/her in reaching maturity.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: The presented process of argumentation seems to confirm the legitimacy of making adults aware of the need to shape personal father–child relationships.

→ **KEYWORDS:** FATHER, FATHERHOOD, ACCOMPANIMENT, SPIRITUALITY, DISCERNMENT

Wprowadzenie

Powszechnie ojcem nazywany jest mężczyzna, który złączony z osobą matki odgrywa role społeczne i najczęściej jest utożsamiany z głową rodziny. Rola ta ma swój początek w poczęciu i wychowywaniu dziecka oraz pozostawaniu z nim w relacjach osobowych. W literaturze przedmiotu o ojcostwie mówi się zarówno w znaczeniu dosłownym – ojcostwo fizyczne, jak też przenośnym – duchowym. W tym drugim mówi się o przodkach, nazywając ich między innymi ojcami niepodległości czy narodu. Słowa tego używa się też w języku religijnym (chrześcijańskim) celem podkreślenia szczególnego znaczenia dla życia religijnego. I tak mówi się o „ojcach Kościoła” czy „ojcach pustyni”. Ojcami nazywane są też pewne osoby z racji pełnionych funkcji: „ojciec duchowny”, „Ojciec Święty” (Opozda, 2010). Słowo „ojciec” odnoszone jest również do bóstwa – Boga. Posługuje się nim człowiek religijny po to, by podkreślić Jego stwórczą, opiekuńczą, władczą rolę oraz hegemonię nad innymi bóstwami i nad ludźmi (Ternant, 1973; Schüngel, 1994). Chrześcijaństwo nazywa Boga Ojcem wszystkich ludzi. Wielość znaczeń nadawanych słowu „ojciec” skłania do refleksji nad potrzebą przygotowywania osoby do podejmowania roli ojca (ojcostwa) zarówno w wymiarze naturalnym (według ciała), jak też w wymiarze duchowym (według ducha).

Ojcostwo wspomaga

Do ważniejszych zadań stojących przed ojcem należy wspomaganie dziecka w odkrywaniu własnej tożsamości – tego, że jest osobą. Terminem „osoba” określane jest ludzki byt, inny niż świat zwierzęcy. Jego właściwością jest jedność życia vegetatywnego, popędowo-zmysłowego oraz osobowego – wewnętrznego. Tym samym przyjmuje się, że jego natura ma wymiar cielesno-duchowy, w którym duch (dusza) wyraża życie człowieka, całą jego osobę ożywioną duchem życia (*Katechizm Kościoła katolickiego*, 1994, nr 363). Chrześcijaństwo opowiada się przy tym za jednością duszy i ciała człowieka. To zaś oznacza, że duch i materia nie są dwiema połączonymi naturami, ale tworzą jedną naturę człowieka (*Katechizm Kościoła katolickiego*, 1994, nr 365). Dzięki duchowi (duszy) materialne ciało człowieka staje się ciałem żywym i ludzkim, które dąży do osiągnięcia wyznaczonego mu ostatecznego celu ziemskiego życia (Paweł VI, 1965a, nr 1). W świetle tej doktryny dusza człowieka obejmuje wszystko, co w człowieku jest najbardziej wewnętrzne i najwartościowsze, co sprawia, że staje się on obrazem Boga i co do Niego kieruje. Ona też sprawia, że człowiek staje się bytem żywym i rozumnym, tożsamym z sobą i niepodzielnym zarówno w wymiarze życia biologicznego (życia vegetatywnego), popędowo-zmysłowego, jak i osobowego (Kiereś, 2010).

Przywołana rzeczywistość pokazuje, że przed naukami o wychowaniu staje zadanie wspomaganie człowieka w odkrywaniu własnej godności rozumianej w kategoriach jego wielkości czy inności (Mariański, 2020). Samą jego godność odkrywamy w wymiarze naturalnym i nadnaturalnym. W pierwszym szczególną uwagę zwraca się na zdolność do poznania, miłości, wolności oraz stawania się podmiotem praw (Ślipko, 2002; Mółka, 2003). Natomiast w drugim, nadnaturalnym – religijnym (chrześcijańskim) zwraca się uwagę na trzy inne wymiary: pierwszy dotyczy pochodzenia człowieka od Boga, drugi otrzymanego wyzwolenia, którym Bóg przez Jezusa Chrystusa go obdarował, a trzeci Bożego zaproszenia do udziału w Jego życiu (nieśmiertelności) (Dąbek, 2007). Każdy z tych wymiarów podkreśla wartość, jaką w „oczach” Boga ma człowiek (Paweł VI, 1965b, nr 12 i 14). Poza odmiennością obu wymiarów postrzegania ludzkiej godności należy dodać, że one nie stoją wobec siebie w sprzeczności ani też się nie wykluczają. Przeciwnie, łącznie eksponują najwyższą wartość człowieczeństwa jako takiego (Olbrycht, 2007). Tym samym przyczyniają się do pełniejszego rozumienia, kim jest człowiek i jaki jest sens jego istnienia, który najpełniej odsłania przed człowiekiem Transcendencja – Bóg (Ladaria, 2002).

Kolejną czynnością związaną z przygotowaniem do szeroko rozumianego ojcostwa jest pomoc w odkrywaniu, że człowiek jest podmiotem swego istnienia i działania, a więc istnieje jako „ktoś” w odróżnieniu od istnienia i dynamizmu rzeczy, ujmowanych zaimkiem „coś” (Bronk, 2010). Tak rozumiana podmiotowość wyrażana jest świadomymi, wolnymi oraz odpowiedzialnymi czynami, których celem jest szeroko rozumiane dobro osobiste oraz otoczenia. Z tym rozumieniem podmiotowości wiąże się jedno z nadrzędnych zadań bycia ojcem. Chodzi o aktywne uczestniczenie ojca w procesach wychowania. Za ich pośrednictwem ojciec wspomaga rozwój umiejętności życia w harmonii z innymi

podmiotami, eksponowanie potrzeby posiadania trwałej orientacji wartościującej i spójnych z nią postaw i zachowań (Michalski, 2004; Horowski, 2009; Kunstmann, 2010; Borschki, 2017).

Ojcostwo formuje

W naukach o wychowaniu mówi się o świadomym przeżywaniu ojcostwa, którego istotą jest nie tylko decyzja zostania ojcem, ale też świadome podjęcie wynikających z niego obowiązków. To zaś wymaga dorastania do jej pełnienia zarówno w wymiarze biologicznym, jak też psychiczno-duchowym, a także religijnym, poprzedzonego wewnętrzną pracą nad sobą, nazywaną formacją. Tę najczęściej odnosi się do duchowego wymiaru ludzkiej egzystencji oraz procesów kształtujących sumienie i rozwijających pragnienie osiągnięcia jakiegoś ideału (Borello, 2007). Chodzi więc nie tyle o osiąganie doskonałości samej w sobie czy też nabycie umiejętności angażowania się we własne sprawy, lecz o poznawanie wzorców pozwalających odkrywać, co znaczy być „istotą ludzką” – integralnie rozwijającą się i dążącą do dojrzałości. Formacja zakłada więc rozwijanie przekonań o potrzebie doskonalenia własnego życia zarówno w sferze życia biologiczno-psychicznego, jak i duchowo-religijnego po to, by harmonijnie uczestniczyć w życiu w większej społeczności (Divarkar, 2002).

Zenomena Płużek proces osiągania dojrzałości wiązała z trzema wymiarami ludzkiego życia. Nazwała je warstwami. Za najniższą z nich uważała sferę instynktowo-popędowną. Łączyła ją z potrzebami biologicznymi, samozachowawczymi i seksualnymi człowieka. Drugą wiązała z potrzebami psychicznymi, w tym z poczuciem bezpieczeństwa, uznania, miłości, poznawania, myślenia. Natomiast trzecią – najważniejszą – odnosiła do sfery duchowej. Tłumaczyła przy tym, że ta warstwa uzdalnia osobę do odkrywania sensu życia oraz zwracania się ku transcendencji, czym nadaje odpowiedni kształt ludzkiej dojrzałości (Płużek, 1994, s. 14; Jacyniak i Płużek, 1997). Można zatem przyjąć, że potencjalny ojciec świadomie nabywa cnoty (sprawności) umożliwiające jego osobisty rozwój, jak też rozwój dziecka. Zdolność taka nazywana jest duchowością człowieka.

Termin „duchowość” wyprowadzany jest z łacińskiego słowa *spiritualitas*, którym pierwotnie określano religijną rzeczywistość duchowego wzrostu osoby. Wzrost ten inspirowany był rozwijanymi przez osobę relacjami z Bogiem. Jest to pojęcie proste i niedefiniowalne (Chmielewski, 2002). Jego przeciwieństwem jest cielesność wyrażająca rzeczywistość materialną (Wiseman, 2009). Współcześnie pojęcie duchowości bywa odnoszone nie tylko do praktyki życia duchowego i do usystematyzowanej nad nim refleksji, ale też do praktyki życia bez odwoływania się do Transcendencji – Boga. To ostatnie znaczenie promował między innymi Jacques Delors, który w latach 90. XX wieku mówił o „europejskiej duchowości”. Jej podstaw doszukiwał się w dziedzictwie historycznym, które uważał za powód do dumy i podziwu każdego z krajów europejskich (Lombaerts, 2002). Tak szeroko rozumiana duchowość oznacza formę przynależności do zinstytucjonalizowanej konfesji, tradycji kulturowej, formacji konfesyjnej czy też do określonego

stylu życia epoki (Olchanowski, 2006). Sprzyja ono odslanianiu indywidualnych przekonań i postaw oraz przyjmowaniu własnych wartości i tradycji (Fleming, 2013). To z kolei powoduje, że chociaż duchowość nie istnieje jako byt fizyczny (Horowski, 2015), to jednak pomaga pełniej rozumieć ludzką egzystencję (Marek, 2020).

Duchowość zakłada zdolność krytycznego postrzegania rzeczywistości, którą człowiek poznaje zarówno za pomocą swego rozumu, jak i poznania czerpanego z przekazu religijnego. Tę pierwszą postać nazywa się poznaniem naturalnym (korzysta się z intelektu i empirii), natomiast drugą poznaniem religijnym (wiedza czerpana jest z religijnych objaśnień rzeczywistości) (Jan Paweł II, 1998). O ile poznanie naturalne przybliża tajniki funkcjonowania świata, to poznanie religijne udziela przynajmniej częściowej odpowiedzi na te egzystencjalne pytania, na które człowiek nie jest w stanie odpowiedzieć za pomocą intelektu. Chrześcijaństwo taką wiedzę czerpie z Bożego objawienia, podkreślając przy tym, że jej źródłem jest sam Bóg (Waldenfels, 1997).

Biorąc pod uwagę obie formy poznania, należy powiedzieć, że one z sobą nie konkurują ani też się nie wykluczają, lecz wzajemnie uzupełniają. Można nawet mówić o zachodzącej między nimi korelacji. Terminem „korelacja” określane są związki zachodzące pomiędzy dwoma lub więcej cechami, stanami lub funkcjami rzeczywistości przy biernym (obojętnym) zachowaniu innych jej elementów. Związki te mogą być przypadkowe i nie muszą mieć powiązań przyczynowych. Dzieje się tak dlatego, że korelacja jest odkrywana, a nie ustalana w odniesieniu do rzeczywistości, której jednoznacznie nie jest się w stanie wyjaśnić i opisać. Przenosząc te wyjaśnienia na płaszczyznę związków poznania naturalnego i religijnego, powiemy, że każde z nich jest inne (nie są to identyczne formy); każde jest autonomiczne (można je przyjąć albo odrzucić); nie są od siebie zależne przyczynowo ani skutkowo, a jednak mogą zachodzić między nimi relacje. Przykładem takiej korelacji są różne odpowiedzi na pytanie o powód i sens bycia człowiekiem. Zróżnicowane odpowiedzi na to pytanie wynikają nie z tego, że przedstawiciele jednej dyscypliny nauki są w stanie więcej poznać od przedstawicieli innej, lecz dlatego, że sens bycia człowiekiem naukowcy badają i objaśniają z dostępnej dla swej dyscypliny perspektywy. Podawane tą drogą wyjaśnienia można albo syntetyzować, albo kwestionować, a nawet odrzucać. Z taką sytuacją spotykamy się przy wyjaśnianiu przez nauki filozoficzne i teologiczne ludzkiej egzystencji. Korelacja jest zatem ukierunkowana na udzielanie odpowiedzi na pytania, które dotyczą ostatecznej troski człowieka (Ziebertz, 1994), która w rozumieniu Paula Tillicha (1987) przyjmuje postać wiary religijnej. Chodzi o źródło ludzkiego bytu i ostateczny sens jego egzystencji (Bogdalczyk, 2012), czego nie są w stanie badać i opisywać nauki filozoficzne.

Ojcostwo towarzyszy

Bycie ojcem domaga się obecności, bliskości odczuwanej przez dziecko. Tak doświadczana bliskość ojca sprzyja jego wewnętrznemu wzrostowi. Sytuację taką określa się mianem „towarzyszenia wychowawczego”. Jego istotą jest zarówno bronienie dziecka

przed niebezpieczeństwami, jak też poszanowania jego decyzji i dokonywanych wyborów (Marek, 2017a). Czynność ta w duchowości jezuickiej określana jest terminem *cura personalis* (troska o osobę) (Marek, 2017b). Chodzi w niej o uczestniczenie ojca w procesach rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i woliwnego dziecka. Ponadto określenie to wskazuje na przebywanie wspólnej drogi prowadzącej dziecko do nabywania dojrzałości. Podczas tego wędrowania zadaniem ojca jest przede wszystkim słuchanie dziecka i odpowiadanie na jego pytania po to, by je inspirować do głębszej i odpowiedzialnej refleksji nad podejmowanymi decyzjami. W ten sposób ojciec wspomaga dziecko w nadawaniu własnemu życiu nowej jakości w wymiarze poznawczym i moralnym.

Przywołana forma wspomaganie dziecka w jego rozwoju została oparta na pedagogicznej zasadzie podmiotowości. Zakłada ona przyznanie pierwszeństwa osobie przed innymi rzeczami. Sam termin „podmiot – podmiotowość” jest wieloznaczny (Zarzycki, 2009; Wolter, 2009), ponieważ inne znaczenia nadają mu przedstawiciele filozofii klasycznej, a inne nowożytnej. W praktyce pedagogicznej korzysta się z obu znaczeń (Horowski, 2009). I tak w filozofii klasycznej podmiotowość odnoszono do wszystkiego, „w czym coś tkwi lub jest zawarte, czemu coś przysługuje; ośrodek aktywności, sprawca aktów poznawczych, woliwnych, emocjonalnych” (Herbut, 1997, s. 425). Akcent zostaje położony na tożsamości bytu: jego zdolności dokonywania osobistych wyborów oraz umiejętności stawiania pytań o sens egzystencji (Marianiński, 2020). W następstwie tego podejścia podmiotowość otrzymuje wymiar metafizyczny i staje się synonimem szczególnej godności człowieka, która daje prawo do samodzielnego określenia jakości własnej egzystencji. To z kolei domaga się uznania „za podmiot każdego człowieka, nawet tego, który dopiero został poczęty i nie przejawia jeszcze żadnej własnej aktywności oraz tego, który ze względu na głęboką niepełnosprawność intelektualną nigdy nie będzie w stanie podejmować samodzielnych decyzji” (Horowski, 2009, s. 66). Natomiast filozofia nowożytna, objaśniając podmiotowość, kładzie akcent na istniejących możliwościach, które mogą zostać zaktualizowane. Określenie to przyjmuje postać funkcjonalną (funkcyjną), którą utożsamia się ze zdolnością do intencjonalnego odnoszenia się osoby do przedmiotów. Oznacza to, że podmiotowość dziecka wyrażana jest konkretnym aktem poznania i świadomymi, wolnymi i odpowiedzialnymi czynami, które podejmuje w obecności wychowawcy (Horowski, 2009).

Ojcostwo daje

Inną cechą ojcostwa jest miłość: bycie ojcem to bezwarunkowa miłość, której niedościgłym wzorem jest Bóg (Szczęsny, 2015). Idąc tym tropem rozumowania, powiemy, że ojcostwo winno się odznaczać odpowiedzialnym i bezinteresownym obdarowywaniem dziecka dobrem – miłością. Winna je charakteryzować nie tylko troska o zapewnienie dobrostanu, ale też o stwarzanie warunków do rozwoju i osiągnięcia dojrzałości. Innymi słowy odpowiedzialne ojcostwo charakteryzuje postawa dawania. Przy tego rodzaju altruistycznym myśleniu ważna jest świadomość, że mogę kogoś obdarować tylko tym,

co sam posiadam. Przenosząc tę zasadę na teren wychowania, powiemy, że ojciec daje wyraz swej dojrzałej miłości do dziecka, przekazując mu własną duchowość: uznawane wartości, zajmowane postawy i pielęgnowane tradycje. Zdolność ta wyrasta z osobistego przekonania o tym, że coś jest dobre, bo pomaga żyć w zgodzie i harmonii z innymi osobami (Marek, 2005). W imię tej zasady ojciec pod żadnym pozorem nie powinien niczego na dziecku wymuszać, lecz przekonywać je dostępnymi argumentami (nie in-doktrynacją) o potrzebie troski o dobro własne i innych osób.

Innym znaczącym elementem dla przejmowania przez dziecko świata wartości jest świadectwo ojca. O ile w nauczaniu ważną rolę odgrywa argumentacja oraz inspiracje do operacji myślowych wspomagające przekaz treści, to dla świadectwa znaczące są zainteresowania, przeżycia, zaangażowanie i ekspresja zewnętrzna. Za jego pośrednictwem ojciec przekazuje własne postawy, którymi wyraża swe myślenie i działanie (Marek, 2019). Tym sposobem nie tyle odkrywa, ile raczej przenosi uznawane przez siebie wartości na tego, przed kim świadczy (Marek i Walulik, 2019). Dzięki relacjom z ojcem dziecku łatwiej bronić się przed dezorientacją, zaburzeniami poznawczymi i apatią, a nadto odróżniać prawdę od fałszu, dobro od zła, tolerancję od ignorancji, odpowiedzialność od bezmyślności (Szczęsny, 2015). Konfrontacja ta zachodzi w zakresie poznawczym, emocjonalnym i wolitywnym. Co więcej, wyprowadzane z niej wnioski sprzyjają osiągnięciu moralności autonomicznej, którą charakteryzuje dystansowanie się od naśladowania innych osób na rzecz kierowania się własnymi sędziami i ocenami (Cichoń, 1996). Odkrywana tą drogą bliskość ojca, zaufanie do jego osoby, posiadany autorytet wyzwalają w dziecku chęć identyfikowania się z odkrytymi u niego wartościami i ideałami. Tym samym przyczynia się do wewnętrznego wzrastania – osiągnięcia dojrzałości.

Ojcostwo wdraża

Kolejną z właściwości rozpatrywanego ojcostwa można nazwać „wdrażaniem”. Ma ono ułatwić dziecku przejmowanie wartości, które odkrywa u swego ojca (Szczęsny, 2015). Dzieje się tak dlatego, że psychika dziecka jest podobna do ładowanego siłami autorytetów akumulatora. Skuteczność takiego wdrażania warunkowana jest nie tylko aktywnością ojca, ale też samego dziecka. Pojawia się zatem pytanie, jak taką aktywność wyzwalać? Pośród wielu podpowiedzi warto zwrócić uwagę na model zaproponowany przez pedagogię ignacjańską (towarzyszenia) (Marek, 2022). Został on zbudowany na pięciu elementach: kontekście życia osoby, posiadanych przez nią doświadczeniach, zdolności refleksyjnej nad posiadanymi doświadczeniami, gotowości podjęcia określonych działań oraz krytycznej ocenie wynikłych z tego osiągnięć. Tym założeniom towarzyszy przekonanie, że w pracy edukacyjno-wychowawczej nie można stosować jednego schematu postępowania. Dlatego w pedagogii tej promowane jest indywidualne – podmiotowe towarzyszenie. Jego właściwością mają być inicjatywy wyzwalające aktywność dziecka nie tylko w stawianiu pytań, ale też poszukiwaniu na nie odpowiedzi.

Obecność (towarzystwo) ojca w tych procesach ma dopełniać, dopowiadać niepełne i niekiedy jednostronne odkrycia, oceny czy też dziecięce sądy. W tym rozumieniu towarzyszenia chodzi o:

- pełniejsze zrozumienie odkrywanej rzeczywistości;
- wskazywanie źródeł zajmowanych postaw;
- wyrobienie zdolności do odpowiedzialnego osądu konkretnej sytuacji oraz określenie jej znaczenia dla siebie i dla innych;
- określeniu własnego miejsca w nowej sytuacji życiowej.

Tak postrzegane towarzyszenie wychowawcze ma pomagać dziecku w rozpoznawaniu, czy jego myślenie i działanie służy dobru, harmonii życia wspólnego z innymi ludźmi, czy też przeszkadza w osiągnięciu stawianych przed nim celów. Czynność tę nazywa się rozeznaniem.

Termin „rozeznanie” funkcjonuje przede wszystkim w literaturze ascetycznej (Chmielewski i Urbański, 2002) i oznacza rozdzielający sąd, który pozwala właściwie ocenić to, co mamy przed sobą. Można powiedzieć, że „jest sztuką odczytywania, w jakim kierunku prowadzą człowieka pragnienia serca, abyśmy nie pozwolili się uwieść przez to, co prowadzi tam, gdzie nie chcielibyśmy nigdy dojść” (Fausti, 2000, s. 23-24). W rozumieniu świętego Ignacego Loyoli zadaniem rozeznawania jest ułatwienie rozróżnienia, wprowadzającego po to, by rozjaśniać rzeczywistą naturę albo intencje czegoś lub kogoś. Chodzi o rozdzielanie tego, co jest pomieszane i powoduje zamęt, aby można było ocenić wartość rzeczy, zanim podejmie się decyzję (Jurado, 2002, s. 21-22). Można zatem powiedzieć, że bez rozeznawania człowiek nie może działać (Gallagher, 2008), ponieważ nie będzie w stanie stwierdzić, co obiektywnie dobre, a co złe, i co w takich sytuacjach należy czynić (Mateo, 2008).

Tak rozumiane rozeznanie znalazło swe zastosowanie w pedagogii i pedagogice ignacjańskiej (towarzystwa), której nadrzędnym zadaniem jest osiągnięcie przez osobę dojrzałości (Mateo, 2008). Proces ten oparty jest na angażowaniu sfery intelektualnej, emocjonalnej i woliowej człowieka. Jego zadaniem jest ułatwienie osobie tworzenia syntezy i integracji analizowanych przez nią doświadczeń z dotychczasowym myśleniem, a z drugiej strony ochrona przed indoktrynacją i manipulacją. Ponadto ma inspirować do działania nastawionego na dobro innych osób. Czynności te domagają się ludzkiej aktywności, która ma mu zapewniać bliskość (towarzystwo) osoby trzeciej (wychowawcy – ojca). Jej obecność ma zapewniać poczucie bezpieczeństwa, a także stwarzać warunki do weryfikacji własnego myślenia i oceniania. Ważne jest też i to, by osoba towarzysząca nie narzucała swojego myślenia nawet wówczas, gdy rozeznający jest w błędzie. Może natomiast dzielić się swoimi ocenami i wnioskami wynikającymi z prowadzonego dialogu. Takich samych zachowań należy oczekiwać od ojca w sytuacji, gdy jego ogląd analizowanej sytuacji będzie różnił się od przekonań dziecka i gdy podawane argumenty nie będą go przekonywać. W takiej sytuacji powinien dać dziecku do zrozumienia, że inaczej od niego ocenia daną sytuację, ale to nie przeszkadza w tym, by je dalej kochać.

Zakończenie

Myślą przewodnią artykułu uczyniłem pytanie o powody, dla których należy zabiegać o przygotowanie przyszłych ojców do stojących przed nimi zadań. Chodziło o zwrócenie uwagi na to, że byciem ojcem wiąże się nie tylko z ojcostwem biologicznym, ale też duchowym (wewnętrznym). Wiąże się z tym potrzeba świadomego wysiłku ojca na rzecz rozwijania cech, które pozwolą dziecku odkryć, że jest przez swego ojca kochane. Świadome podjęcie tego zadania wymaga poszanowania podmiotowości dziecka. Chodzi o promowanie jego wolności, z której w pełni nie jest jeszcze w stanie korzystać. Ojciec świadomy tych ograniczeń winien przyjmować wobec dziecka postawę osoby towarzyszącej mu w osiągnięciu dorosłości i dojrzałości. W procesie tym istotną rolę odgrywa umiejętność ojca dzielenia się osobistymi doświadczeniami i przemyśleniami po to, by wyzwać w dziecku zdolność do podejmowania refleksji nad własnymi życiowymi doświadczeniami. W takich przypadkach ojciec może, a nawet powinien, dopowiadać, uzupełniać wiedzę dziecka dotyczącą stawianych przez nie pytań czy wątpliwości. Wreszcie winien inspirować dziecko do poszukiwania takich rozwiązań pojawiających się problemów, by ich rozwiązanie służyło dobru wspólnemu. Za warunek spełnienia tych oczekiwań uważam jego troskę o rozwijanie własnej duchowości.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdalczyk, M. (2012). Wiara jako troska ostateczna. W nawiązaniu do myśli Paula Tillicha, *Logos i Ethos*, 2(33), 83-108.
- Borello, L. (2007). Formacja stała (edukacja permanentna) (K. Kozak, tłum.). W: R. Szpakowski i in. (red.), *Słownik katechetyczny* (s. 269-270). Wydawnictwo Salezjańskie.
- Boschki, R. (2017). *Einführung in die Religionspädagogik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bronk, A. (2010). Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa. W: M. Nowak, P. Magier i I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna* (s. 57-74). Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej Gaudium, Wydawnictwo KUL.
- Chmielewski, M. (2002). *Duchowość*. W: M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej* (s. 226-232). Wydawnictwo „M”.
- Chmielewski, M. i Urbański, S. (2002). Rozeznanie duchowe. W: M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej* (s. 757-758). Wydawnictwo „M”.
- Cichoń, W. (1996). *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dąbek, T.M. (2007). Godność człowieka na podstawie Biblii. W: A. Królikowska i Z. Marek (red.), *Refleksje nad godnością człowieka* (s. 29-37). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Divarkar, P. (2002). *Droga wewnętrznego poznania*. Wydawnictwo WAM.
- Fausti, S. (2000). *Sztuka rozeznania i podejmowania decyzji. Okazja czy pokusa?* Wydawnictwo OO. Franciszkanów „Bratni Zew”.
- Fleming, D.L. (2013). *Czym jest duchowość ignacjańska?* (D. Piórkowski, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Gallagher, M.P. (2008). Ignacjańskie rozeznanie kultury postmodernistycznej. W: W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/Ignatian pedagogy*

- for the challenges of humanism today (s. 307-316). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Herbut, J. (1997). Podmiot. W: J. Herbut (red.), *Leksykon filozofii klasycznej* (s. 425). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Horowski, J. (2009). Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej. *Paedagogia Christiana*, 2(24), 63-78.
- Horowski, J. (2015). *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Jacyniak A. i Plużek Z. (1997). *Świat ludzkich kryzysów*. Wydawnictwo WAM.
- Jan Paweł II. (1998). *Encyklika „Fides et ratio” do biskupów Kościoła katolickiego o relacjach między wiarą a rozumem z dnia 14 września*. Libreria Editrice Vaticana.
- Jurado, M.R. (2002). *Rozeznawanie duchowe. Teologia, historia, praktyka*. Wydawnictwo WAM.
- Katechizm Kościoła katolickiego*. (1994). <http://www.katechizm.opoka.org.pl/index-2.html>
- Kiereś, B. (2010). Podstawy antropologiczne pedagogiki personalistycznej. W: M. Nowak, P. Magier i I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*. Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej Gaudium, Wydawnictwo KUL.
- Kunstmann J. (2010). *Religionspädagogik. Eine Einführung*. A. Francke Verlag.
- Ladaria, L.F. (2002). *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*. Wydawnictwo WAM.
- Lombaerts, H. (2002). Edukacja z perspektywy europejskiej (P. Łacny i E. Osewska, tłum.). *Horyzonty Wychowania*, 2(3), 165-179.
- Marek, Z. (2005). *Podstawy wychowania moralnego*. Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2017a). Edukacja religijna w poszukiwaniu odpowiedzi na egzystencjalne pytania człowieka, *Paedagogia Christiana*, 2(40), 11-32.
- Marek, Z. (2017b). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum.
- Marek, Z. (2019). Duchowość chrześcijańska w kształtowaniu dojrzałego człowieka. *Forum Pedagogiczne*, 2, 47-62.
- Marek, Z. (2020). Formacja (chrześcijańska) pedagogicznym wspomaganiami rozwoju osoby. *Studia z Teorii Wychowania*, 2(31), 25-38.
- Marek, Z. (2022). *Podstawy pedagogiki religii*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Marek, Z. i Walulik, A. (2019). *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmatyczna*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Mariański, J. (2020). Godność osobista w ocenie młodzieży – analiza teoretyczno-empiryczna. *Horyzonty Wychowania*, 19(50), 27–44.
- Mateo, R.G. (2008). Wielkie pragnienia i ideały człowieka według św. Ignacego Loyoli. U podstaw pedagogii „magis”. W: W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/Ignatian pedagogy for the challenges of humanism today* (s. 139-156). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Michalski, J. (2004). *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*. Wydawnictwo UMK.
- Mółka, J. (2003). W nurcie personalistycznego wychowania. *Rocznik Wydziału Pedagogicznego WSF-P Ignatianum w Krakowie*, 71-86.
- Olbrycht, K. (2007). Godność w teorii i praktyce wychowania. W: A. Królikowska i Z. Marek (red.), *Refleksje nad godnością człowieka* (s. 103-109). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Olchanowski, T. (2006). *Duchowość i narcyzm*. Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA.
- Opozda, D. (2010). Ojciec. W: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka* (t. 14, s. 431). Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

- Paweł VI. (1965a). *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim Gravissimum educationis*. https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/pawel_vi/inne/deklaracja_wych_28101965.html
- Paweł VI. (1965b). *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*. <http://ptm.rel.pl/files/swii/141-gaudium-et-spes.pdf>
- Plużek, Z. (1994). Rozwój jest procesem stawania się. Wprowadzenie do problematyki rozwoju. W: W. Szewczyk (red.), *Jak sobie z tym poradzić?* (s. 13-26). Wydawnictwo Biblos.
- Schüngel, H. (1994). Ojciec (T. Mieszkowski i P. Pachciarek, tłum.). W: A. Grabner-Haider (red.), *Praktyczny słownik biblijny* (s. 885-888). Instytut Wydawniczy PAX, Wydawnictwo Księża Pallotynów.
- Szczęsny, M. (2015). Ojcostwo duchowe w kierownictwie. *Życie Duchowe*, 82, 46-52.
- Ślipko, T. (2002). *Zarys etyki ogólnej*. Wydawnictwo WAM.
- Ternant, P. (1973). Ojcowie – Ojciec (K. Romaniuk, tłum.). W: X. Leon-Dufour (red.), *Słownik teologii biblijnej* (s. 620-628). Pallottinum.
- Tillich, P. (1987). *Dynamika wiary* (A. Szostkiewicz, tłum.). W Drodze.
- Waldenfels, H. (1997). Fascynacje chrześcijaństwem. *Horyzonty Wiary*, 8, 3-16.
- Wiseman, J. (2009). *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia* (A. Wojtasik, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Wolter, E. (2009). Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna. *Paedagogia Christiana*, 2(24), 55-61.
- Zarzycki, S. (2009). Człowiek jako podmiot w ujęciu teologicznym. *Paedagogia Christiana*, 2(24), 25-37.
- Ziebertz, H.-G. (1994). *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*. Deutscher J. Studien Verlag.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Cierpienie duchowe dziecka w wyniku śmierci rodzica

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem podjętych rozważań jest poznanie i zrozumienie cierpienia duchowego dziecka w wyniku śmierci rodzica.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W kontekście określonego celu problem badawczy zawarło w pytaniu: Jaki jest obraz cierpienia duchowego dziecka w wyniku śmierci rodzica? Odpowiedzi na postawione pytanie badawcze poszukiwano w świetle zarysu teorii i wyników analizy narracji.

PROCES WYWODU: Problem cierpienia duchowego będącego następstwem śmierci rodzica nie jest w pełni poznany w pedagogice, stąd występuje potrzeba czynienia go przedmiotem badań. Narracja jest jedną z metod poznawania niepowtarzalnych biografii ludzkich. Dotarcie do nieuchwytnego empirycznie świata dziecięcej duchowości jest istotnym warunkiem jego wsparcia w sytuacji doświadczania bólu duchowego.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Dziecko cierpiące duchowo w wyniku śmierci rodzica odczuwa zwątpienie, pustkę i poczucie braku sensu, przy tym nie zawsze otrzymuje wystarczające wsparcie. Unikanie przez dorosłych rozmów z dziećmi o umieraniu, śmierci, roli Boga, życiu wiecznym przyczynia się do potęgowania ich cierpienia. Wychowanie dzieci do śmierci daje im możliwość zrozumienia jej fenomenu, stanowi zaczątek duchowego rozwoju i przygotowania do życia.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Przeprowadzony wywód uzasadnia potrzebę przełamania tabu śmierci w pedagogice, wdrożenia treści tanatologicznych i eschatologicznych do programów kształcenia na wszystkich poziomach edukacji, a także włączenia wychowania do śmierci w nurt wychowania ogólnego.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **DZIECKO, CIERPIENIE DUCHOWE, ŚMIERĆ, STRATA, RODZIC**

ABSTRACT

Spiritual Suffering of a Child Resulting from a Parent's Death

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of the considerations is to get to know and understand the child's spiritual suffering as a result of the parent's death.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: In the context of a specific purpose, the research problem is formulated in the question: What is the picture of a child's spiritual suffering as a result of the death of a parent? The answers to the research question were sought in the light of the theory outline and the results of the narrative analysis.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The issue of spiritual suffering of a child resulting from the death of a parent has not been fully recognized in pedagogy, hence, the need to make it a subject of research appears. The research is conducted with the use of narration as a method enabling to get to know the unique human biographies. Reaching the empirically elusive spiritual world of a child is an important condition that provides him/her with support in a situation of experiencing the spiritual pain.

RESEARCH RESULTS: A child suffering spiritually as a result of the death of a parent feels doubt, emptiness and meaninglessness, and does not always receive sufficient support. Avoidance conversations with children about dying, death, the role of God, eternal life by adults, contributes to increasing their suffering. Bringing up children to face death gives them the opportunity to understand this phenomenon, and it is a nucleus of spiritual development and preparation for life.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, RECOMMENDATIONS: The scientific argument carried out justifies the need to overcome the taboo of death in pedagogy, implement the content of thanatology and eschatology in the curricula of education on all its levels, also to include upbringing to death into the stream of general education.

→ **KEYWORDS:** CHILD, SPIRITUAL SUFFERING, DEATH, LOSS, PARENT

Wstęp

Żadne dziecko nie jest gotowe na śmierć rodzica (Borucka-Iwańska i Dołęga, 2018, s. 10, 11). Podobne tezy prezentują także Marielene Leist (2009), Linda Goldman (2009), Manu Keirse (2005a, 2005b), Elisabeth Kübler-Ross (2007). Michael Rutter już w latach 60. XX wieku dowodził, że trwała nieobecność rodzica stanowi jeden z głównych indykatorów podatności dziecka na zaburzenia psychiczne, a ryzyko tego wzrostu szacował na poziomie pięciuset procent (Rutter, 1971, s. 233-260).

Celem niniejszego artykułu jest poznanie i zrozumienie duchowego cierpienia dziecka po stracie rodzica. Aktualność podjętego problemu tłumaczą względy teoretyczne (Chudy, 2007, s. 21-42; Binnebesel i Godawa, 2017, s. 463-492; Kamińska, 2018,

s. 139) – potrzeba rozwijania teorii tanatopedagogicznej przez formułowanie wniosków i postulatów oraz praktyczne – konieczność podejmowania wobec dzieci i młodzieży po stracie bliskich osób wsparcia w zakresie przeżywania żałoby, ale także stopniowego wyposażania w kompetencje rozumienia sensu przemijania (Romanowska-Łakomy, 2000, s. 123).

Metody

Analiza doświadczenia śmierci bliskiej osoby jest badaniem po stracie, w którym należy uwzględnić rekonstrukcję doświadczenia straty, terapeutyczną funkcję badań oraz odkrywanie prawdy i poszerzanie wiedzy pedagogicznej o tych doświadczeniach. Udostępnienie tego trudnego doświadczenia w badaniu jakościowym pozwala na zrozumienie jego konstelacji, dotarcie do subiektywnego świata przeżyć, osobistych systemów znaczeń, uchwycenia kontekstów tego doświadczenia i ujęcia go w znaczeniu unikatowej biografii (Opozda, 2017, s. 135-137).

Podstawę metodologiczną badania (Gnitecki, 2006, s. 138) stanowi paradygmat konstruktywistyczno-interpretacyjny, w którym na pierwszy plan wysuwa się nadawanie znaczeń oraz rozumienie jako sposób doświadczania świata przez człowieka i bycia w nim. Uwzględniona perspektywa hermeneutyczno-fenomenologiczna pozwala z zewnętrznych danych zmysłowych narratora zrozumieć to, co jest wewnętrzne (hermeneutyka), oraz odkrywać jego sens (fenomenologia) (Ablewicz, 1998, s. 30-40).

Przedmiotem badania uczyniono cierpienie duchowe dziecka w wyniku śmierci rodzica w narracji dorosłej kobiety. Narracja umożliwia retrospektywne tworzenie znaczenia, nadawanie kształtu przeszłym doświadczeniom lub ich porządkowanie (Chase, 2010, s. 24; Lalak, 2010, s. 49). Związki między narracją a rozumieniem wyznacza przymus kondensacji, przymus zamykania formy oraz logika przebiegu (Kos i Urbaniak-Zajęc, 2013, s. 92-93).

W badaniu zastosowano metodę autobiograficznego wywiadu narracyjnego (Fritza Schützego) pozwalającą na uzyskanie opowieści o życiu (Kaźmierska, 1997, s. 35). Dla nazwy „wywiad narracyjny” przyjęto określenia: „metoda” i „technika”, bowiem na metodę składają się: swoista technika zbierania materiału (tzw. narracji o życiu, a nie sumy odpowiedzi na stawiane przez badacza pytania) oraz metoda jej analizy. Wywiad narracyjny jako technika zbierania danych pozwolił na przygotowanie i realizację badania, w którym zachowano postulowane fazy: początkową, stymulacji, swobodnej narracji, rozwinięcia niejasnych wątków, swobodnej rozmowy (Kaźmierska, 1997, s. 36-38; Konecki, 2000, s. 180-183). Do badania zaproszono Annę P. (imię zmieniono na jej prośbę). Wywiad zarejestrowano 17 grudnia 2021 roku za pomocą dyktafonu, następnie sporządzono transkrypcję nagrania z zastosowaniem odpowiednich symboli dla uchwycenia pozawerbalnych cech interakcji i sposobów tworzenia narracji (Kaźmierska, 1997, s. 39). Po zaakceptowaniu transkrypcji przez badaną przystąpiono do analizy treści narracji metodą kondensacji znaczenia, to jest wydobywania głównego jej sensu (Kvale, 2011, s. 167-191).

Ogólny problem badawczy zawarto w pytaniu: Jaki jest obraz cierpienia duchowego dziecka w wyniku śmierci rodzica? Problemy szczegółowe wyłoniono z zebranego materiału: Jaka jest relacja badanej z ojcem przed jego śmiercią? Jakie są okoliczności śmierci rodzica badanej? Jaki jest przebieg żałoby badanej i strategie radzenia sobie z cierpieniem? Od kogo i jakie rodzaje wsparcia otrzymuje badana po śmierci rodzica? Czy wsparcie udzielone Annie po stracie odpowiada jej potrzebom? Jak jest znaczenie cierpienia duchowego badanej dla jej obecnego życia? Jak według kobiety można pomóc dziecku cierpiącemu duchowo po stracie rodzica?

Proces wyvodu

Doświadczenie straty bliskiej osoby jest dotknięciem sytuacji granicznej wraz z jej konsekwencjami (szok, ból, poczucie pustki itp.) (Jaspers, 1993, s. 122), co jest dotkliwe głównie dla dzieci (Ruszel, 2012, s. 316, 317). Badania świadomości śmierci u dzieci dowiodły występowania 3 etapów: w wieku od 3 do 5 lat – śmierć jest zjawiskiem odwracalnym, między 5. a 9. rokiem życia – występuje jej personifikacja, powyżej 9. roku życia – śmierć jest powszechna i nieodwracalna. Natomiast nastolatki nie myślą o przemijaniu, wypierają śmierć (Borucka-Iwańska i Dołęga, 2018, s. 11-14).

W psychologii ustalono kolejność występowania i rodzaje reakcji dziecka po stracie. Do najczęstszych należą: drażliwość, poczucie krzywdy, poczucie winy, lęk, zwiększona potrzeba czułości i bliskości. Strata wypełniona jest smutkiem dziecięcym, tzw. depresją analityczną (Sielicka, 2015, s. 158-161).

Szczególnym rodzajem cierpienia dziecka w sytuacji straty bliskiej osoby jest ból duchowy (Bołoz, 2004, s. 57, 59-60), przejawia ono wówczas wątpliwości i pytania dotyczące sensu życia, cierpienia i śmierci, przeznaczenia człowieka, zbawienia itp. (Gerc, 2007, s. 37-38). Cierpienie duchowe z pozoru nie boli jak po traumie psychicznej ani nie daje widocznych oznak fizycznych (Ruszel, 2012, s. 315-316), ale ma znamiona kryzysu. Dziecko nie posiada zasobów do skutecznego zmagania się z przejawami bólu duchowego, często nie zna słów, by go określić. Cierpienie duchowe negatywnie rzutuje na wszystkie obszary życia dziecka (Gerc, 2007, s. 30), a długotrwałe utrzymywanie się tego stanu w sytuacji braku wsparcia ze strony dorosłych zagraża jego zdrowiu i prawidłowemu rozwojowi. Dotarcie do nieuchwytnego empirycznie świata duchowego dziecka jest istotnym warunkiem udzielenia mu pomocy w sytuacji trwałej straty rodzica (w rozumieniu jego śmierci).

Wyniki analizy

W momencie wywiadu Anna (47 lat) ma męża Sławomira (49 lat), dzieci: syna Krystiana (20 lat) i córkę Aleksandrę (9 lat), mieszka na wsi, zaś w rekonstruowanej historii ma 14 lat: *Moje dzieciństwo jest szczęśliwe. Wychowujemy się ze starszą siostrą Martą i młodszym bratem Tomaszem na wsi [...] . Z nami (dziećmi oraz mamą Marią i ojcem*

Henrykiem – przyp. J.D.-T.) *mieszka babcia Emilia i dziadek Zdzisław*. W rodzinie dominują wspólnotowe dążenia, wszyscy razem pracują i spędzają wolny czas. Kobieta, identyfikując w rodzinie role odgrywane przez jej członków (Plopa, 2005, s. 19) oraz jakość wzajemnych relacji (Harwas-Napierała, 2006, s. 221-222), ocenia je bardzo pozytywnie: *Jesteśmy zgraną, kochającą się rodziną*. Dzieci są jednakowo kochane przez rodziców, choć matka i ojciec mają nieco inne podejście wychowawcze: *Mama jest bardziej wymagająca niż tata, uczy nas obowiązkowości i odpowiedzialności, dba, byśmy dobrze się uczyli. Jest skryta, ale wiemy, że bardzo nas kocha. [...] Tata przytakuje mamie*. Matka pełni funkcję ekspresyjną, a miłość ojcowska stanowi uzupełnienie miłości macierzyńskiej (Pospiszyl, 2007, s. 22-30). Kochająca i zasadnicza Maria swoją postawą kształtuje dzieci moralnie: [...] *mama nas kocha, ale też dużo wymaga, czujemy przed nią respekt*. Ojciec rozpieszcza dzieci, ale jest także oparciem dla żony. Dzieci z ojcem łączy silna więź, co odzwierciedla stosowany przez nie zwrot: *Tatulek*. Relacja Anny z ojcem jest bliska, symetryczna (Harwas-Napierała, 2006, s. 230).

Kobieta w narracji przechodzi do 14 lipca 1988 roku. W tym dniu sąsiad prosi jej ojca o pomoc w wykopaniu drzewa: *Przy tej lipie pracuje chyba trzech mężczyzn, mają problem, bo jedna piła wciąż zacina się. W pewnym momencie dwóch [...] idzie do garażu wymienić jakiś element, a tata zostaje przy lipie. Pamiętam, że przyjeżdża listonosz i rozpoczyna rozmowę z tatą. W pewnym momencie drzewo zaczyna przechylać się, [...] spada na ziemię. Listonosz krzyczy i odskakuje, a tata stojący tyłem zostaje uderzony w głowę i przygnieciony ogromnym konarem* (długa pauza). *To są ułamki sekund* (długa pauza). *A potem pamiętam tylko ciszę* (długa pauza). Dla Anny wspomnienia z kolejnych dni są trudne do uchwycenia: [...] *ktos przyjeżdża, ktoś odjeżdża, [...] wszyscy płaczą* (pauza). Badana wspomina, że trwają przygotowania do pogrzebu, w domu jest pokój, do którego dzieciom nie wolno wchodzić, odbywa się modlitwa różańcowa za zmarłego.

Anna po raz pierwszy widzi ciało ojca w trumnie usytuowanej w pokoju. *Zaczynamy z bratem i siostrą płakać. Mama próbuje nas przytulić i uspokoić, także płacze, ale nic nie mówi. Czuję wewnętrzny zamęt i niedowierzenie, [...] to dla mnie szok, boję się tego widoku. [...] Patrzę na tatę, bo trumna jest otwarta, ale to nie jest on* (długa pauza). *Dotykam ręki taty, jest nieruchoma i zimna. To zimno czuję długo potem, jakby mną całą zawładnęło*. Kobieta podkreśla, że: [...] *trzymanie ciała zmarłego w domu [...] nie jest mądre i szczególnie u dzieci powoduje lęki*. W tamtym czasie sama je odczuwa.

Przeżywanie bólu dziecka po stracie zależy od poznawczej reprezentacji śmierci (Wierzchowska i Szewczyk, 2000, s. 148, 151). U nastolatki występuje racjonalność rozumienia oraz uznawania powszechności i nieodwracalności śmierci. Jej reakcje na śmierć ojca są adekwatne do wieku i poziomu rozwoju (Borucka-Iwańska i Dołęga, 2018, s. 11-17), są to: bunt, złość, drażliwość, kłótniowość, a także reakcje nerwicowe (lęki, płaczliwość), wycofanie, fantazjowanie (rozmawianie ze zmarłym), idealizowanie ojca oraz silna potrzeba bliskości, a także poczucie krzywdy i żal do Boga.

U nastolatki występują klasyczne etapy przeżywania żałoby (Sanders, 1996, s. 32-52). Śmierć ojca jest nagła, Anna doznaje szoku (pierwsza faza), wypiera ze świadomości ten fakt, mówi wyraźnie: [...] *jakbym była ponad tym, co się wydarzyło*.

Kolejno następuje u niej uświadamianie śmierci ojca (faza druga), jest wewnętrznie rozdarta i próbuje zaprzeczać tragedii: *Czuję wewnętrzny zamęt i niedowierzenie [...] Patrzę na tatę [...], to nie jest on*, jednak jej słowa: *Czekam, nie wiem na co, jakbym miała nadzieję, że powie do mnie zaraz: „moja córeczko”* wskazują, że rozumie sytuację.

Dziewczyna niewiele pamięta z dnia pogrzebu, jedynie moment włożenia trumny do grobu wywołuje u niej atak hysterii: *[...] czuję bezradność i potrzebę zrobienia czegoś jednocześnie, by odwrócić, zatrzymać to wszystko. Nie mogę tego zrobić [...], mdleję (to wiem z opowiadania siostry i mamy).*

Dorośli unikają tematu śmierci. Anna przejawia bunt wobec obowiązków, gdyż: *[...] i tak to wszystko nie ma sensu*. Jej trwała separacja z ojcem powoduje przeniesienie lęku na inne aspekty życia, co może świadczyć o utracie poczucia kontroli. Badana obawia się, by najbliższych nie spotkała śmierć: *Bardzo tęsknię za tatą, boję się, że tak jak jemu, to i nam może coś się stać. [...] zadają pytania: Dlaczego Bóg zabrał naszego tatę? Dlaczego w ogóle ludzie muszą umrzeć i dlaczego Bóg na to pozwala? Zastanawiam się też: Gdzie jest mój tata? Czy śmierć boli? [...] Uzyskuję odpowiedzi: „Tata jest w niebie”, „Tacie jest teraz dobrze, On nas widzi”. [...] Jakie dobrze? (pauza)*. Te wątpliwości wskazują na cierpienie duchowe dziewczynki.

Następną fazą żałoby jest wycofanie z relacji: *Czuję ogólne wyczerpanie, nie mam siły na nic, czuję niemoc, tęsknię za tatą, czasami mam mu za złe, że nas zostawił. [...] Najgorsze są Święta Bożego Narodzenia (długa pauza). [...] Bez sensu są takie święta [...], spędzam je w swoim pokoju*. Wycofanie z relacji, długi sen, samotność, pozwalają jej na regenerację sił (tzw. faza samoochrony). Ból i cierpienie mają już mniejsze natężenie, pojawia się też nadzieja: *[...] często myślę o tym, jak jest w niebie, czy tata tam jest, czy spotkam go kiedyś*. Badanej w tamtym czasie ulgę przynosi czytanie: *Gdy czytam, to zapominam o problemach*.

Anna zaczyna także odczuwać potrzebę odwiedzania grobu ojca: *Chodzę najczęściej z mamą albo z babcią lub dziadkiem [...]. Czasem w myślach opowiadam mu o sobie i wierzę, że mnie słyszy*. Ta przemiana stanowi otwieranie się na przyszłość (faza powrotu do zdrowia).

W fazie odnowy nastolatka stopniowo wraca do relacji, stawia nowe cele (przygotowuje się do olimpiady). To etap przepracowania kryzysu i odzyskania kontroli nad życiem: *[...] Od śmierci taty (pauza) nie pamiętam ile (pauza), minął prawie rok, a może trochę więcej [...], już wiem, że musimy żyć dalej, widzę też, że mogą w nim (w życiu – przyp. J.D.-T.) być jeszcze radosne chwile*.

W tej ostatniej fazie żałoby widać uwalnianie się dziewczynki od negatywnych emocji: *Nie wiem, czy to upływający czas sprawił, że zaczęłam dostrzegać dobre strony życia, [...] a może przez śmierć taty dojrzałam?*

Otoczenie społeczne jest istotnym moderatorem cierpienia duchowego dziecka (Borucka-Iwańska i Dołęga, 2018, s. 10; Kuleta i Wasilewska, 2007, s. 73-85). Unikanie przez dorosłych rozmów z dzieckiem o śmierci nie chroni go, lecz pozbawia możliwości oswojenia się z nią (Gerc, 2007, s. 37-38). Rozmów tych brakuje w rodzinie Anny, co jest niepokojące, gdyż przejawia ona symptomy cierpienia duchowego (Ruszel, 2012,

s. 316), jak: poczucie braku sensu, rezygnacja, bezradność, pustka, wewnętrzne rozdarcie, strach: *boję się, że i po mnie może przyjść śmierć, samotność, żal do Boga, poczucie lekceważenia przez bliskich. Dzisiaj powiedziałabym, że moje cierpienie duchowe – nastoletniego wówczas dziecka – obejmuje przede wszystkim taką niemoc, nie potrafię tego określić, taką samotność, bezsens wszystkiego, złość, także żal do Boga.*

Udzielanie informacji, niekiedy zapewnienie terapii, redukcja bólu somatycznego, włączenie dziecka w satysfakcjonujące relacje interpersonalne (Gerc, 2007, s. 38-39; Sęk i Cieślak, 2004, s. 14, 18, 19), a przede wszystkim zapewnienie mu miłości i opieki (Keirse, 2005a, s. 13), może niwelować jego cierpienie duchowe (Augustyn, 2000, s. 31).

Anna po stracie uzyskuje od dorosłych domowników i innych członków rodziny głównie wsparcie instrumentalne i rzeczowe, celem zaspokojenia podstawowych potrzeb: *Mama idzie do pracy, by były pieniądze na chleb.*

Wsparcie udzielane badanej ma również charakter informacyjny, jednak nie jest z niego zadowolona: *Wydaje mi się, że wtedy niczego mi nie brakuje w sensie fizycznym [...]. Dopiero jakiś czas po pogrzebie czuję pustkę i wewnętrzne rozdarcie, w domu przy nas (dzieciach) nie rozmawia się o śmierci taty. [...] ze strony dorosłych padają tylko banalne wypowiedzi.*

Także wsparcie emocjonalne udzielane Annie przez matkę pozostawia według niej wiele do życzenia. Badana, sugerując skrytość i zasadniczość matki, mówi: *Zastanawiam się, czy wtedy ktoś pyta mnie o to, jak się czuję po śmierci Taty.* Doświadczenie śmierci ojca zdaje się jednoczyć rodzeństwo, które decyduje: *teraz musimy trzymać się razem.*

Annie brakuje wsparcia wartościującego oraz duchowego: *Dzieci oczekują odpowiedzi na wszystkie pytania, wyczuwają też kłamstwo i lekceważenie, które powoduje ich cierpienie, wątpliwości, lęki, poczucie osamotnienia.* Mimo to wydaje się, że wychodzi z kryzysu obronną ręką i otwiera się na przyszłość.

Znaczącą rolę w przeżywaniu przez Annę traumy po śmierci ojca odegrał kształtowany od najmłodszych lat obraz Boga. Religijność nie likwiduje dziecięcego lęku przed śmiercią, ale może wzmocnić siły duchowe dziecka (Wierchowska i Szewczyk, 2000, s. 165-167). Badana podkreśla: *[...] w obliczu pustki i dylematów natury duchowej [...] ten utrwalony [...] obraz Boga wzmacnia mnie. [...] Mi się wydaje, że dziecku wychowanemu w rodzinie katolickiej łatwiej jest zaakceptować fakt rozstania, ale także ponownego spotkania z bliską zmarłą osobą. Mi to dużo dało.* Nastolatka przywołuje obraz śmierci wpisujący się w eschatologię chrześcijańską, co najwyraźniej daje jej nadzieję na spotkanie z ojcem i w pewnym sensie łagodzi ból straty.

Przeżywanie śmierci rodzica przez nastoletnie dziecko może je duchowo wzbogacić lub wywołać lęk (Borucka-Iwańska i Dołęga, 2018, s. 14). Kobieta z perspektywy czasu podkreśla, że z tego doświadczenia wychodzi dojrzała: *Wydaje mi się, że jako dziecko szybciej dojrzałam, [...] stąd dzisiaj wiem, że mogę czerpać siłę od Boga, na którego początkowo byłam obrażona (śmiech), że największą moją wartością jest moja rodzina. [...] Tak (pauza), te doświadczenia spowodowały, że jestem osobą silniejszą, ale też nauczyły mnie dużej pokory wobec życia i śmierci oraz Boga.*

Anna na podstawie osobistego doświadczenia straty i związanych z nim obciążeń posytuacyjnych (Wierzchowska i Szewczyk, 2000, s. 157-164), widzi potrzebę wsparcia dziecka w podobnej sytuacji: *Chyba należy dziecku pozwolić przeżyć ten ból na swój sposób, to znaczy nie zostawić go samemu sobie, ale pozwolić mu płakać. [...] Nie krytykować dziecka za jego reakcje, zachowania [...]. Ja miałam w pewnym momencie wrażenie, że nikt mnie nie rozumie [...]. Tymczasem wystarczyłoby, by ktoś mnie przytulił. [...] dziecko ma prawo udziału w pożegnaniu rodzica i należy je traktować z powagą jak dorosłych, nie należy dziecku kłamać na temat śmierci i straszyć piekłem.*

Kształtowanie poznawczej reprezentacji śmierci u dzieci w dużej mierze zależy od rodziców (Zdankiewicz-Ścigała, Herda i Odachowska, 2018, s. 26). Anna zdaje się przejawiać świadomość w tej kwestii: *Ja moim dzieciom mówię prawdę. Nawet moje młodsze dziecko już wie, że po śmierci dusza człowieka trafia do nieba, jednak trzeba starać się, by na nie zasłużyć. [...] Niedawno zmarła moja mama. Dzieci uczestniczyły w pogrzebie, dużo rozmawiamy o mamie, wspominamy ją (pausa). Tak po prostu trzeba.*

Narracja często przybiera postać emocjonalnego katharsis (Krawczyk-Bocian, 2019, s. 97). Swoboda mówienia kobiety, jej otwartość i zapewnienie, że odczuwa ulgę w związku z przybliżeniem swojej historii, jest przejawem przepracowania traumy z dziecięcych lat.

Wnioski i rekomendacje

Dotarcie do bardzo osobistych momentów z życia Anny oraz świata jej przeżyć związanych ze śmiercią rodzica, pozwala na wysunięcie wniosków:

- śmierć rodzica jest ogromnym ciosem dla dziecka, powoduje wiele negatywnych konsekwencji, w tym dotkliwe cierpienie duchowe;
- cierpienie duchowe dziecka pozbawia je sensu, powoduje pustkę, wewnętrzne rozdarcie, zwątpienie i osamotnienie, stąd wymaga zainteresowania i pomocy ze strony dorosłych;
- lekceważenie cierpienia duchowego dziecka utrudnia przebieg jego żałoby i komplikuje lub opóźnia proces adaptacji;
- autentyczna obecność dorosłych przy dziecku sprzyja nabywaniu przez nie kompetencji do rozumienia sensu śmierci;
- wsparcie emocjonalne, wartościujące i duchowe cierpiącego dziecka przez najbliższych jest równie ważne jak wsparcie informacyjne, instrumentalne i rzeczowe;
- wychowanie dziecka do śmierci stanowi ważny element jego wychowania ogólnego;
- rozwijanie u dziecka od najmłodszych lat prawidłowego obrazu Boga jest przyczynkiem jego duchowego wzrostu, kształtowania chrześcijańskiej wiary i nadziei, że śmierć nie kończy życia.

Wyniki analizy narracji i płynące z niej wnioski są podstawą następujących postulatów:

- podejmowanie problemów tanatologicznych, eschatologicznych w teorii i praktyce pedagogicznej wymaga większego niż dotąd otwarcia się na nie przez badaczy;

- istotnym krokiem w przełamywaniu tabu wokół śmierci oraz kształtowaniu prawidłowych postaw wobec niej może być rozwijanie kompetencji przyszłych nauczycieli (także rodziców) w zakresie wychowania do śmierci;
- podniesienie wagi problemów tanatologicznych w edukacji szkolnej umożliwiłoby stopniowy rozwój duchowy uczniów, rodziców i nauczycieli;
- do grona osób czynnie wspierających dziecko po stracie należałoby włączyć wychowawców, pedagogów, katechetów i specjalistów;
- rozwijanie inteligencji emocjonalnej i otwartej komunikacji interpersonalnej u rodziców, wychowawców, nauczycieli w zakresie wsparcia i pomocy dziecku w cierpieniu duchowym może stanowić odpowiedź na jego potrzeby – trwania przy nim, pełnego zrozumienia, udzielania odpowiedzi na trudne pytania, okazywania bezwzględnej akceptacji i miłości.

Zakończenie

Problem cierpienia duchowego dziecka w wyniku śmierci bliskiej osoby nie jest jeszcze w pełni poznany w pedagogice, co uprawnia badaczy do podejmowania go w rozważaniach teoretycznych, a przede wszystkim do czynienia przedmiotem badań. Dziecko nie zawsze potrafi stworzyć spójną historię straty jako czegoś nieodwracalnego, szczególnie że na pewnym etapie rozwojowym nie rozumie pojęcia śmierci (Zdankiewicz-Ściagała, Herda i Odachowska, 2018, s. 27). W tym kontekście pomocne jest spojrzenie człowieka dorosłego na własną przeszłość z perspektywy terażniejszości, co pozwala mu na nabranie dystansu do minionych zdarzeń i krytyczne ustosunkowanie się do siebie jako ich podmiotu. Perspektywa terażniejsza pozwala na wyrażenie subiektywnego spojrzenia i odzwierciedlenie indywidualnych biograficznych przeżyć (Krawczyk-Bocian, 2019, s. 193). Wnioski płynące z treści narracji osoby dorosłej mogą przyczynić się do wzbogacenia teorii pedagogicznej i tworzenia strategii wsparcia dzieci cierpiących duchowo w wyniku śmierci bliskiej osoby.

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz, K. (1998). Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych. W: S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych* (s. 25-41). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Augustyn, J. (2000). *Świat naszych uczuć. Mały przewodnik w poznawaniu i kształtowaniu ludzkich uczuć*. Wydawnictwo M.
- Binnebesel, J. i Godawa, G. (2017). Luminarze tanatopedagogiki. W: A. Walulik CSFN i J. Mólka SJ (red.), *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna. Księga jubileuszowa dedykowana Księdzu Profesorowi dr. hab. Zbigniewowi Markowi SJ w siedemdziesiątą rocznicę urodzin* (s. 463-492). Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Bołoz, W. (2004). Cierpienie duchowe w chorobie terminalnej. *Polska Medycyna Paliatywna*, 3(1), 57-65.

- Borucka-Iwańska, A. i Dołęga, Z. (2018). Dziecko w żałobie – przegląd wybranych podejść teoretycznych. *Psychologia Rozwojowa*, 23(1), 9-23.
- Chase, S.E. (2010). Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów. W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych. T. 2* (F. Schmidt, tłum., s. 15-57). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chudy, W. (2007). Odchodzenie z nadzieją. U podstaw pedagogiki umierania. *Ethos*, 3-4, 21-42.
- Gerc, K. (2007). Ból i cierpienie dziecka wyzwaniem dla terapeuty. W: G. Makiełto-Jarża i Z. Gajda (red.), *Ból i cierpienie* (s. 26-41). Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM.
- Gnitecki, J. (2006). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. T. 1: Status metodologiczny nauk pedagogicznych*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Goldman, L. (2009). *Great answers to difficult questions about death what children need to know*. Jessica Kingsley Publishers.
- Harwas-Napierała, B. (2006). Komunikacja w rodzinie ujmowanej jako system w relacji rodzice-dzieci. *Roczniki Socjologii Rodziny*, 17, 221-233.
- Jaspers, K. (1993). *Autobiografia filozoficzna* (S. Tyrowicz, tłum.). Wydawnictwo Comer.
- Kamińska, A. (2018). Elementy tradycyjnej duchowości w rozwoju duchowym realizowanym w tradycyjnej szkole powszechnej. *Pedagogika*, 27(1), 139-152.
- Kaźmierska, K. (1997). Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne. W: M. Czyżewski, A. Piotrowski i A. Rokuszewska-Pawełek (red.), *Biografia a tożsamość narodowa* (s. 35-44). Katedra Socjologii Kultury. Uniwersytet Łódzki.
- Keirse, M. (2005a). *Piętno smutku. Słowa otuchy dla tych, którzy cierpią* (O. De Smet-Rutecka, tłum.). Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne „Polwen”.
- Keirse, M. (2005b). *Smutek dziecka. Jak pomóc dziecku przeżyć stratę i żałobę?* (B. Frankowicz, tłum.). Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne „Polwen”.
- Konecki, K.T. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kos, E. i Urbaniak-Zajęc, D. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krawczyk-Bocian, A. (2019). *Narracja w pedagogice. Teoria. Metodologia. Praktyka badawcza*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kübler-Ross, E. (2007). *Dzieci i śmierć. Jak dzieci i ich rodzice radzą sobie ze śmiercią* (M. Gajdzińska, tłum.). Media Rodzina.
- Kuleta, M. i Wasilewska, M. (2007). Rodzina w żałobie – wpływ doświadczenia utraty na funkcjonowanie rodziny jako systemu. *Państwo i Społeczeństwo*, 3, 73-85.
- Kvale, S. (2011). *Prowadzenie wywiadów* (A. Dziuban, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Leist, M. (2009). *Dzieci poznają tajemnicę śmierci* (A. Kucharska, tłum.). Wydawnictwo Święty Wojciech.
- Opozda, D. (2017). Rodzina w sytuacji straty bliskiej osoby jako przedmiot badań w pedagogice. W: D. Opozda i M. Parzyszek (red.), *Rodzina w sytuacji straty bliskiej osoby* („Pedagogika Rodziny w Teorii i Praktyce”, t. 3, s. 129-139). Katedra Pedagogiki Rodziny Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Płopa, M. (2005). *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pospizyl, K. (2007). *Ojciec a wychowanie dziecka*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Romanowska-Łakomy, H. (2000). Życie i śmierć jako ekstremalna radość i ekstremalne cierpienie. W: H. Romanowska-Łakomy (red.), *Radość i cierpienie. Fenomenologia rozwoju człowieka* (s. 17-25). Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

- Ruszel, M.E. (2012). Cierpienie duchowe dziecka. Psychologiczne aspekty. *Studia Gdańskie*, 31, 315-324.
- Rutter, M. (1971). Parent-child separation: Psychological effects on the children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 12, 233-260.
- Sanders, C.M. (1996). *Powrót nadziei: jak radzić sobie z cierpieniem i pustką po stracie bliskiej osoby* (E. Knoll, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sęk, H. i Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk i R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 11-28). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sielicka, E. (2015). Edukacja tanatologiczna – współczesne wyzwanie. *Pedagogika Społeczna*, 2, 155-165.
- Wierchowska, S. i Szewczyk, W. (2000). Dziecko wobec śmierci osób najbliższych: próba analizy przeżyć po śmierci ojca. *Studia nad Rodziną*, 4(2), 143-170.
- Zdankiewicz-Ściagała, E., Herda E. i Odachowska, E. (2018). Dziecko wobec śmierci. Jak dzieci opisują doświadczanie utraty bliskiej osoby? *Psychologia Wychowawcza*, 13, 25-38.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Spirituality on the Blog – Interpretation of the Narrative of a SMA Patient

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The main goal of this article is to try to recognize the importance of spirituality in the process of dealing with SMA described on the patient's blog.

PROBLEM AND RESEARCH METHODS: We searched for answers to questions about the importance of spirituality in the context of struggling with the disease, religious coping strategies, and the way of growing in faith shown on the blog. A research approach was used, embedded in an interpretative paradigm, aimed at understanding and discovering the meanings given by the author of the narrative. Blog entries have been interpreted hermeneutically and phenomenologically.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The introduction contains a description of the SMA, characterizes the blog as a research source and outlines the subject of the text. In the next section, the categories of spirituality and religious strategies for coping with disease are characterized, and research on the relationship between spirituality and health is reviewed. The presentation describes the methods used and the results of own research. In conclusion, an attempt was made to define the meaning of spirituality in the patient's life in the context of his life with the disease. The implications for pedagogical practice include reflections on the role of accompaniment in illness in the context of spiritual growth.

RESEARCH RESULTS: Spirituality is an important part of the author's life – he searched for answers regarding the meaning of suffering. He most often used a religious coping strategy through positive reevaluation (Harrison et al., 2001). The main motive for writing about transcendence seems to be the need to give a testimony. The blog is an illustration of the process of growing in faith.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, RECOMMENDATIONS: The blog is a source of knowledge about patients' experiences, helpful for specialists. Accompanying the sick person and listening to their history can be of educational value for both parties.

→ **KEYWORDS:** **PEDAGOGY OF RELIGION, DISABILITY, DISEASE, COPING, EDUCATIONAL SCIENCES**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Głównym celem artykułu jest próba rozpoznania znaczenia duchowości w procesie radzenia sobie z SMA opisanym na blogu chorego.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W trakcie badań poszukiwano odpowiedzi na pytania o znaczenie duchowości w kontekście zmagania z chorobą, stosowane strategie religijne radzenia sobie, drogę wzrastania w wierze ukazaną na blogu. Zastosowano podejście badawcze osadzone w paradygmacie interpretatywnym ukierunkowanym na rozumienie i odkrywanie znaczeń nadawanych przez autora narracji. Wpisy na blogu chorego na SMA poddano interpretacji hermeneutyczno-fenomenologicznej.

PROCES WYWODU: We wstępie zawarto opis SMA, scharakteryzowano blog jako źródło badawcze oraz nakreślono tematykę tekstu. W kolejnym podrozdziale scharakteryzowano kategorie duchowości, religijności i religijne strategie zmagania się z chorobą oraz dokonano przeglądu badań na temat powiązań duchowości i zdrowia. Następnie opisano zastosowane metody i wyniki badań własnych. W podsumowaniu podjęto próbę określenia znaczenia duchowości w życiu chorego w kontekście jego życia z chorobą, stosowanych strategii religijnych radzenia sobie z nią. Implikacje dla praktyki pedagogicznej obejmują refleksje na temat roli towarzyszenia w chorobie w kontekście duchowego wzrostu.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Duchowość jest ważną częścią życia autora bloga – w niej szukał odpowiedzi dotyczących sensu życia. Chory najczęściej stosował strategię religijnego radzenia sobie przez pozytywne przewartościowanie (Harrison i in., 2001). Głównym motywem pisania o transcendencji wydaje się dla niego potrzeba dania świadectwa wiary. Blog stanowi ilustrację procesu wzrastania w wierze.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Blog jest źródłem wiedzy o doświadczeniach pacjentów, pomocnym dla specjalistów. Towarzyszenie choremu i słuchanie jego historii może mieć wartość edukacyjną dla obu stron.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** PEDAGOGIKA RELIGII, NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ, CHOROBA, RADZENIE SOBIE, PEDAGOGIKA

Introduction

Spinal muscular atrophy (SMA) is a rare chronic disease of genetic origin, which until recently was considered incurable (www.fsma.pl). Gradual muscle wasting is caused by the degeneration of motor neurons in the spinal cord (Iłżecka, 2021). It affects almost every area of patients' lives, gradually taking away their independence: "some patients may require special speech, chewing and swallowing therapy" (Iłżecka, 2021, s. 278).

Currently, about a thousand people with SMA live in Poland. About seven hundred of them are under treatment that gives a chance to stop or slow down the progress of the disease (www.fsma.pl). There are few studies on living with SMA in the world literature.

Research shows the “need for novel, disease-specific assessments of quality of life in SMA” (Thimm et al., 2022).

In this article, I would like to focus on the spiritual dimension of living with the disease described in the SMA blog. I looked at the questions such as the importance of spirituality in the process of coping with the disease, the process of maturing in faith and the author’s message to readers.

Blogs are websites with a specific structure (Gumkowska & Maryl, 2009). For patients, the blog can become a place where they can tell their stories, share difficult experiences and gain understanding (Siuda & Pluta, 2020). Some researchers pay attention to the emancipatory dimension of the Internet for people with disabilities (Żuchowska-Skiba, 2015). Blogs are a source of information about an individual’s experiences. In pedagogical research, they can be analyzed as a form of narrative, although few researchers still use them (Ocloń, 2003).

Relation of spirituality and health in research

The term “spirituality” is derived from latin verb spirare – “to breathe,” which is interpreted as a breath of the spirit (Różycka & Skrzypińska, 2011). With time, it gained new meanings – related to the sense of the meaning of life (Różycka & Skrzypińska, 2011). In the psychological sense, they can be understood as a kind of form of self-realization or a relationship with Higher Power (Heszen-Niejodek & Gruszczyńska, 2004, p. 22). In the psychology of religion, it is sometimes interpreted as a feeling of union with the Absolute (Krok, 2009, p. 129). Spirituality can also be seen in terms of activity aimed at discovering the meaning of life (Woods & Ironson, 1999). In Christianity, it is defined as a form of relationship with a personal God (Ostrowski, 2010).

Currently, in mainstream pedagogy, there is a tendency to negate the spiritual dimension of man (Ablewicz, 2007; Sztaba, 2015).

In the context of health pedagogy, the spiritual dimension is the subject of research on, inter alia, coping with illness, searching for the meaning of life, quality of life (Emmons, 2001; Heszen-Niejodek, 2006).

Religion, understood as a category related to spirituality – concerning rather religious practices – is treated as one of the strategies for dealing with difficult situations in many questionnaires: COPE – Coping Orientation of Problem Experience (Carver et al., 1989), WCQ – Ways of Coping Questionnaire (Folkmann & Lazarus, 1988), CSQ – Pain coping Strategies Questionnaire (Rosenstiel & Keefe, 1983). It is treated as a form of positive reevaluation, seeking support and coping with pain. Many studies confirm the positive relationship between religiosity and health (Pawlikowski & Marczewski, 2008).

Harrison et al. (2001) cite many ways of how one can deal with the illness with help of religion – from redefining it as Satan’s work or punishment for sins to treating it as a test from God or an opportunity for conversion. The sick person may also seek communication with other people through religion, or share his testimony with others. One can

look for hope in God. Prayer can be a distraction from a stressful situation. The danger broached by the above-mentioned authors is escaping from responsibility for the healing process and passive “relying on God.”

Methodology of research

My aim was to reconstruct the patient’s experiences and find answers to the following research questions: What importance did the author of the blog assign to spirituality in the context of coping with the disease? What was the way of growing in faith described in the blog? What did the author want to convey to his readers about faith?

The source of the interpretation were the blog posts of a 26-year-old man with SMA, published over the course of 9 years (<https://kambloger.blogspot.com/>). I only selected the notes that referred to spirituality.

In my research embedded in an interpretative paradigm, I assumed that there are no naked facts that speak for themselves. It is the knowing subject that transforms data into facts, giving them a specific meaning in the light of the adopted, preliminary assumptions, concepts that define their nature and content (Olejnik, 2000, p. 118). My goal was to seek to understand and interpret the subjective human experience by discovering the meanings given through language (Gadamer, 2004).

The combination of hermeneutic and phenomenological methods helped me to understand the individual experiences and experiences of an individual (Ablewicz, 1994). At this point, I would like to quote selected blog entries along with my interpretation of the patient’s words. They concern the following categories: spirituality, religion in the context of coping with the disease. Chronological quoting of the entries will help me to show the process of author’s faith growth.

Results of interpretation

Over the course of nine years, the author had published over a dozen entries on his blog relating to spirituality. Initially, he wrote on that matter only during the pre-Christmas preparations. The nature of the entries changed with the passage of time and the progress of the disease. I would like to present blog entries to show the changes which took place in the author of the narrative. The first post on spirituality was published just before Christmas, about a year after starting the blog. The author was 17 years old then.

I composed a poem. [...] Don’t let vodka do the singing. Let a man tire himself a little soberly. [...] Let us open our eyes to see the light. And let him no longer make us drown out our consciences! I do not know how I end up teaching God... (Cierniak, 2011).

The content of the post makes a lot of sense, even though it is kept in a playful tone. The commercialization of Christmas is a topic that strongly touched the author of the

blog – since he wrote about it for three years in a row just before Christmas Eve. He noticed the spiritual emptiness of people describing themselves as believers, who focused on external rituals.

It is only in 2014 that the author began to write about religion and spirituality in other contexts. He described a situational anecdote related to the visit of Jehovah's witnesses.

When they knocked on the door, they said that if someone had questions like why God allows suffering, etc., they would be happy to provide some answers. [...] I started talking to them in order to beat them (that means – to convert them) (Cierniak, 2014b).

In his entry, the young man shows himself as an active defender of the faith. It is clear that he had vast religious knowledge and was willing to debate with people with other views.

The next entry is about the meaning of life, faith, and values. It has a philosophical character.

People can be divided into those who see Meaning in Man's life and those who do not. I believe in Meaning. Even apart from Faith... (Cierniak, 2014a).

This statement is also an expression of self-identification. The author writes: "I believe in meaning" – as if he wanted to emphasize his position. It is a confession of faith in transcendence, without identifying it with a specific religious denomination. It can be assumed that the spiritual life allowed him to adopt a different perspective of assessing current events. Instead of focusing on the limitations of his illness, he tried to look for the meaning of life. In Harrison's terms, the entry combines several strategies of coping through religion – including "spiritual cleansing" (catharsis) and "spiritual connection" (connection with a higher force).

The next entry does not refer directly to spirituality but shows the power of the message of author's entries.

One of the priests [...] told me that he had created the Way of the Cross based on my various entries. At first, I have to admit, it made me feel good. But after some time I realized that something didn't work out well. [...] After all, I usually try to make it somewhat humorous [...] (Cierniak, 2015).

The author of the blog tried to keep his entries in an ironic tone, but also presented the difficulties he struggled with on a daily basis. It was not his intention to arouse compassion in the readers. The theme of the disease was so deeply connected with the author's identity that he did not notice his heroism in the ongoing struggle. However, he was pleased with the power of his narrative's impact on readers. He tried to bear witness to his suffering without feeling sorry for himself. Perhaps he treated his illness as a kind of God's mission. One of the coping strategies described by Harrison et al. is "religious helping," which can be understood as giving spiritual support to others (2001). The author has repeatedly emphasized the importance of faith in the context of sickness and death.

“Maybe I will repeat myself, but in the context of death, Faith is a really useful thing” (Cierniak, 2017b). In his entries, he referred to the perspective of eternal life.

Regardless of Faith, the prospect of death somehow determines us, but probably to a different degree. [...] We think about making better use of the time here, but we also bear in mind what will happen next (Cierniak, 2017b).

The author of the blog did not treat his illness as a punishment for sins or acts of Satan, but he tried to adopt a divine perspective on it. Tried to see it as an inexplicable but not meaningless experience. It is a strategy of positively reevaluating the meaning of difficult experiences and turning to transcendence (Harrison et al., 2001).

Next, the author reflects on the nature of suffering. His enthusiasm on scientific subjects and tendency of being rational appeared in it, but on the other hand, he clearly emphasized the importance of the spiritual sphere.

Some people ask themselves why they have some kind of misfortune. [...] Many diseases are simply the result of genetic errors. These, in turn, are a kind of “price” for evolution. [...] And that evolution chose me? Well... [...] Evolution and statistics can therefore explain evil, many diseases, accidents... The problem is that it does not comfort you. [...] Only faith can help here (Cierniak, 2017a).

He described his suffering as a natural part of life. He was partially able to understand his fate by science, but this did not give him spiritual comfort. He sought it in faith. In his entries, he never directly wrote about his illness as being marked by God, being chosen to proclaim his word. It can be assumed, however, that he tried to turn his experiences into something good – to make them meaningful by supporting other people in their spiritual development. For him, the experience of sickness was a test of faith. With his penultimate post he wrote about the examination of conscience:

It feels strange to be aware that in a moment you can go to the “Land of the Eternal Hunt.” You make a quick examination of your conscience and you see nothing special. The determination to improve is much stronger than usual, all thoughts are more intense. And then somehow you come out of it and the whole “catharsis” thing goes to hell [...] (Cierniak, 2020a).

The author has experienced a state of near-death many times in his life. He described it as a moment of strong spiritual awakening and was saddened by the fact that it always happened to be temporary. His assessment seems too harsh. It is natural that peak experiences occur in the face of death (Harrison et al., 2001).

In his last entry, he referred to the prevailing coronavirus pandemic. It seems that the entry contained some kind of educational rebuke. He wrote:

[...] for all those affected by the epidemic, for all those martyrs-hostages. You can do it! [...] ‘Maybe life is so hard because we constantly strive to make it easy for us?’ (Cierniak, 2020b).

In the face of death, the author wanted to sensitize his readers to the fact that perhaps they are losing a broader assessment of the events of their lives by focusing on passing difficulties.

I noticed that the author used two main strategies of coping with the disease through spirituality: mechanisms of positive reevaluation and seeking support through religion and spirituality (Harrison et al., 2001). The first way is to try to interpret one's fate through the prism of faith. The second is to offer help to other people. The author tried to see God's will in his life. Perhaps seeing his disability as a testimony of faith helped the author to cope with the difficulties.

Summary

The statement that spirituality was for the author one of the strategies of coping with the disease is not enough. In faith, a man searched for answers to questions about the meaning of life and suffering. As in the research of other authors, mechanisms of positive reevaluation and seeking support through religion and spirituality can be discerned in the narrative. He did not seem to believe blindly, but also did not ignore God's interventions. His attitude was closer to the collaborative style (Harrison et al., 2001).

The blog illustrates the process of the author's faith growth. Initial reflections on the Christmas turned into serious entries about the essence of life and death. The sick person wrote about conscience and the acceptance of God's will.

By mentioning the topic of spirituality so often, the author proved that it was an important part of his life. On his blog, he tried to bear witness to faith. His reflections were a gift to the readers. It became an inspiration for me, for a priest who wrote considerations of the Way of the Cross, and for many other readers.

In his entries, he referred to priests who accompanied him on trips and retreats. From the pedagogical point of view, it can be assumed that his process of spiritual formation was strengthened by the support of significant people.

Conclusion and recommendation

Regarding the implications for pedagogical practice, I have two main reflections on the spiritual sphere – they are focused on accompanying the patient in suffering. It is important to support the patient, to give him your time and attention. On the other hand, witnessing suffering in the course of voluntary work may have an educational significance. This ministry, "especially to the sick, is not just one-way giving. It is not that only healthy people give the sick time, attention, good words" (Wojtkun, 2017, p. 47). The cited author writes: "Spending time with a sick person is an opportunity to become his eyes, thanks to which the sick can see better, and the healthy one sharpens his spiritual gaze" (Wojtkun 2017). Accompaniment in suffering is a kind of gift that can serve

the spiritual formation of the patient and his companion. I believe this has a deep pedagogical significance.

BIBLIOGRAPHY

- Ablewicz, K. (1994). *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ablewicz, K. (2007). (Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego. *Horyzonty Wychowania*, 11(6), 57-79. <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/HW/article/view/442>
- Carver, C.S., Scheier, M.F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Cierniak, K. (2011, December 21). *Niespodzianka*. Przymrużone oko. Blog jednego niepełnosprytnego studenta. <https://kambloger.blogspot.com/2011/12/niespodzianka.html>
- Cierniak, K. (2014a, February 11). *Sens i logika*. Przymrużone oko. Blog jednego niepełnosprytnego studenta. <https://kambloger.blogspot.com/2014/02/sens-i-logika.html>
- Cierniak, K. (2014b, July 7). *Powroty do przeszłości i o nawracaniu*. Przymrużone oko. Blog jednego niepełnosprytnego studenta. <https://kambloger.blogspot.com/2014/07/powroty-do-przeszosci-i-o-nawracaniu.html>
- Cierniak, K. (2015, July 30). *Oaza 2015*. Przymrużone oko. Blog jednego niepełnosprytnego studenta. <https://kambloger.blogspot.com/2015/07/>
- Cierniak, K. (2017a, October 5). *Czolgista*. Przymrużone oko. Blog jednego niepełnosprytnego studenta. <https://kambloger.blogspot.com/2017/10/czogista.html>
- Cierniak, K. (2017b, November 9). *Tytuł tu nie ma znaczenia*. Przymrużone oko. Blog jednego niepełnosprytnego studenta. <https://kambloger.blogspot.com/2017/11/tytu-tu-nie-ma-znaczenia.html>
- Cierniak, K. (2020, March 15). *Inwalida z krwi kości*. Przymrużone oko. Blog jednego niepełnosprytnego studenta. <https://kambloger.blogspot.com/2020/03/inwalida-z-kwi-kosci.html>
- Cierniak, K. (2020, March 30). *Kwarantanna – poziom zaawansowany*. Przymrużone oko. Blog jednego niepełnosprytnego studenta. <https://kambloger.blogspot.com/2020/03/kwarantanna-poziom-zaawansowany.html>
- Emmons, R. (2001). Religion in the psychology of personality: An introduction. *Journal of Personality*, 67, 874-888. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00076>
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 466-475. <https://content.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.54.3.466>
- Gadamer, H.-G. (2004). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej* (B. Baran, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN
- Gumkowska, A. & Maryl, M. (2009). Blog to... blog Raport z badania jakościowego zrealizowanego przez Instytut Badań Literackich PAN i Gazeta.pl. In D. Ulicka (ed.), *Tekst w sieci* (p. 285-309). Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/12794>
- Harrison, M.O., Koenig, H.G., Hays, J.C., Erme-Akwari, A.G. & Pargament, K.I. (2001). The epidemiology of religious coping: A review of recent literature. *International Review of Psychiatry*, 13, 86-93. <https://doi.org/10.1080/09540260124356>
- Heszen-Niejodek, I. (2006). Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie. In J. Strelau (ed.), *Psychologia* (vol. 3, p. 465-492). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Heszen-Niejodek, I. & Gruszczyńska, E. (2004). Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar. *Przegląd Psychologiczny*, 47(1), 15-31.

- Iłżecka, J. (2021). Rehabilitacja w rdzeniowym zaniku mięśni. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 27(3), 277-280. doi: 10.26444/monz/137080
- Krok, D. (2009). Religijność a duchowość – różnice i podobieństwa z perspektywy psychologii religii. *Polskie Forum Psychologiczne*, 14(1), 126-141. [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Psychologica/Studia_Psychologica-r2014-t-n14_\(2\)/Studia_Psychologica-r2014-t-n14_\(2\)-s25-40/Studia_Psychologica-r2014-t-n14_\(2\)-s25-40.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Psychologica/Studia_Psychologica-r2014-t-n14_(2)/Studia_Psychologica-r2014-t-n14_(2)-s25-40/Studia_Psychologica-r2014-t-n14_(2)-s25-40.pdf)
- Ocloń, M. (2003). Blog jako dokument osobisty. Specyfika dziennika prowadzonego w Internecie. *Kultura i Społeczeństwo*, 47(2), 123-143. <http://depot.ceon.pl/handle/123456789/1442>
- Olejnik M. (2000). Podejście hermeneutyczne w badaniu prywatnych teorii rozwoju. In M. Straś-Romanowska (ed.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej* (p. 115-120). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ostrowski, T.M. (2010). Sposoby definiowania duchowości w naukach behawioralnych. W: L. Suchocka & R. Sztembis (eds.), *Człowiek i dzieło. Księga jubileuszowa dedykowana Księdzu Profesorowi Kazimierzowi Popielskiemu* (s. 269-285). Wydawnictwo KUL.
- Pawlikowski, J. & Marczewski, K. (2008). Religia a zdrowie – czy religia może sprzyjać w trosce o zdrowie? Część 1 – wartość zdrowia w wielkich religiach świata. *Kardiologia po Dyplomie*, 7, 96-103.
- Rosenstiel, F. & Keefe, J. (1983). The use of coping strategies in chronic low back pain patients: relationship to patient characteristics and current adjustment, *Pain*, 17(1), 33-44. [https://doi.org/10.1016/0304-3959\(83\)90125-2](https://doi.org/10.1016/0304-3959(83)90125-2)
- Różycka, J. & Skrzypińska, K. (2011). Perspektywa noetyczna w psychologicznym funkcjonowaniu człowieka. *Annals of Psychology*, 14(2), 101-121.
- Siuda, P. & Pluta, M. (2020). *Doświadczenie zdrowia i choroby w dobie internetu*. In P. Siuda & M. Pluta (eds.), *Internet, zdrowie, choroba – powiązania społeczne, kulturowe i edukacyjne* (p. 9-19). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. https://www.researchgate.net/publication/347489180_Internet_zdrowie_i_choroba_-_powiazania_spoleczne_kulturowe_i_educacyjne
- Sztaba, M. (2015), Pedagogia osoby wobec zagadnienia duchowości. *Forum Pedagogiczne*, 2, 41-62. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-a3c2c7d7-9735-41ee-bf46-9e9410bc82f7>
- Thimm, A., Brakemeier, S., Kizina, K., Munoz Rosales, J., Stolte, B., Totzeck, A., Deuschl, C., Kleinschnitz, C. & Hagenacker, T. (2022). Assessment of health-related quality of life in adult spinal muscular atrophy under nusinersen treatment – a pilot study. *Frontiers in Neurology*, 24(1). doi:10.3389/fneur.2021.812063
- Wojtkun, J. (2017). Wolontariat doświadczeniem wiary i bezinteresownej miłości. *Zeszyty Formacji Katechetów*, 68(4), 45-50. <https://zfk.katecheza.radom.pl/index.php/zfk/article/view/148>
- Woods, T.E., & Ironson, G.H. (1999). Religion and spirituality in the face of illness: How cancer, cardiac, and HIV patients describe their spirituality/religiosity. *Journal of Health Psychology*, 4(3), 393-412. <https://doi.org/10.1177/135910539900400308>
- Żuchowska-Skiba, D. (2015). W kierunku integracji środowiska osób niepełnosprawnych. Znaczenie internetu dla formowania się wspólnot osób niepełnosprawnych. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 16(2), 200-210. DOI:10.5604/20842937.1172794

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Model wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej jako przykład narzędzia projektowania wsparcia rozwoju duchowości dzieci i młodzieży

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie modelu wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej jako przykładu wsparcia rozwoju duchowego dzieci i młodzieży.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy dotyczy odpowiedzi na pytanie: czy i w jaki sposób model wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej może służyć wsparciu rozwoju duchowego dzieci i młodzieży oraz jakie praktyczne implikacje wynikają z założeń teoretyczno-empirycznych modelu. W artykule zastosowano metodę analityczno-syntetyczną literatury przedmiotu.

PROCES WYWODU: Na podstawie opracowań literatury przedmiotu dokonano analizy noetyczno-duchowego wymiaru egzystencji oraz ukazano jego znaczenie dla konstruowania skutecznej działalności profilaktycznej. Przedstawiono założenia teoretyczne oraz empiryczne modelu wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przeprowadzonych analiz wynika, że model wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej zakłada projektowanie działalności profilaktycznej, polegającej na wspieraniu rozwoju czynników chroniących, występujących we wszystkich wymiarach egzystencji. Koncentruje się przy tym na dotarciu do motywacji jej noetyczno-duchowego wymiaru, a mianowicie poczucia sensu życia i systemu wartości, co jest szczególnie istotne w przypadku dzieci i młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych oraz patologicznych.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Model wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej to całościowy konstrukt obejmujący założenia teoretyczne oraz empiryczne, na podstawie których możemy konstruować programy profilaktyczne wspierające rozwój duchowy dzieci i młodzieży. Desygnatem modelu w praktyce pedagogicznej jest program profilaktyczny „Wsparcie wielowymiarowego rozwoju młodzieży”, który jest gotowym i kompleksowym narzędziem do pracy z młodzieżą. Empiryczne założenia modelu umożliwiają konstruowanie programów profilaktycznych z zakresu profilaktyki uniwersalnej i selektywnej, których potencjalnymi odbiorcami mogą być uczniowie instytucji oświatowo-wychowawczych, wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz podmiotów resocjalizacyjnych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** MODEL WIELOWYMIAROWEJ PROFILAKTYKI POZYTYWNEJ, WYMIAR NOETYCZNO-DUCHOWY EGZYSTENCJI, PROGRAM

Sugerowane cytowanie: Jarosz, K. (2022). Model wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej jako przykład narzędzia projektowania wsparcia rozwoju duchowości dzieci i młodzieży. *Horyzonty Wychowania*, 21(58), 79-89. DOI: 10.35765/hw.2022.2158.09.

ABSTRACT

A Model of Multidimensional Positive Prevention as an Example of Measures to Support the Spiritual Development of Children and Adolescents

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this paper is to present a model of multidimensional positive prevention as an example of measures that can support the spiritual development of children and adolescents.

RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem focuses on finding an answer to the question whether and how the model of multidimensional positive prevention can support the spiritual development of children and adolescents, and what practical implications can be drawn from the theoretical and empirical assumptions of the model. The author uses the analytical-synthetic method, based on the selected literature on the subject.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: On the basis of the literature on the subject, the author analyzes the noetic and spiritual dimension of existence showing its significance for constructing effective preventive activity. Theoretical and empirical assumptions of the model of multidimensional positive prevention are also presented.

RESEARCH RESULTS: The conducted analyzes indicates that the model of multidimensional positive prevention assumes designing the preventive activities supporting the development of protective factors in all dimensions of existence. At the same time, it focuses on its noetic and spiritual dimension, namely the meaning of life and the system of values what is particularly important in the case of children and adolescents from dysfunctional and pathological families.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: The model of multidimensional positive prevention is a comprehensive construct that comprises theoretical and empirical assumptions, on the basis of which prevention programmes can be designed to support the spiritual development of children and adolescents. The designation of the model in pedagogical practice is the prevention programme “Support for the Multidimensional Development of Youth,” which is a ready-made and comprehensive tool for work with children and adolescents. The empirical assumptions of the model enable to design programmes in the area of universal and selective prevention. The students of educational institutions, special education centres and juvenile care facilities can be the potential recipients of these programmes.

→ **KEYWORDS:** MODEL OF MULTIDIMENSIONAL, POSITIVE PREVENTION NOETIC AND SPIRITUAL DIMENSION OF EXISTENCE, THE CONCEPT OF A MULTIDIMENSIONAL HUMAN BEING, PROPHYLACTIC PROGRAM “SUPPORT OF THE MANYSIDED DEVELOPMENT OF YOUTH”, CHILDREN, YOUTH

Wprowadzenie

Przedmiotem badań współczesnej pedagogiki jest praktyka edukacyjna rozumiana jako wytwór społeczno-kulturowy (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 68). Z analizy sposobów definiowania edukacji we współczesnych zasobach leksykalnych i raportach wynika, że termin ten jest opisywany między innymi jako: „[...] ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka” (Kwieciński, 1996, s. 89). Do wspierania rozwoju jednostki dochodzi poprzez proces uczenia się, który opierając się na czterech filarach: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być, przyczynia się do pełnego, wielowymiarowego jej rozkwitu, tym samym konstytuuje proces hominizacji (Delors, 1998). W skład edukacji wchodzi wiele procesów szczegółowych, które obejmują całe życie ludzkie oraz odnoszą się do całej osobowości człowieka, a więc nie tylko jego umysłu i zachowania, lecz również duchowości.

Ważne w tym ujęciu jest zwrócenie uwagi na przyjętą przez pedagogikę koncepcję człowieka, od której uzależniony jest rodzaj wyznaczanych i realizowanych zadań w praktyce edukacyjnej. Analizując historię nauki, zauważamy, że człowiek był określany między innymi jako istota dążąca do redukcji popędów lub osiągnięcia przystosowania czy też samorealizacji. W każdym z tych przypadków ujawnia się redukcjonistyczny sposób myślenia o człowieku, który sprowadza jego życie do określonego wymiaru egzystencji (Frankl, 1978, s. 12-18). Wykorzystywanie powyższych teorii do budowy modeli i programów w pracy edukacyjnej nie może w pełni wspierać rozwoju dzieci i młodzieży z uwagi na fakt, że nie uwzględnia on potrzeb duchowego wymiaru egzystencji.

Koncepcją opisującą duchowy wymiar egzystencji jest koncepcja człowieka sformułowana przez Viktora E. Frankla, według której „Psychosoma, psychophysis człowieka stanowi wprawdzie jedność, ale to nie znaczy, by w niej wyczerpywała się całkowitość człowieka. Do całkowitości człowieka należy jego duchowość i właśnie duchowość, duchowy składnik osobowości sprawia, że człowiek jest jednością” (Frankl, 1978, s. 15). Na jej podstawie został skonstruowany model wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej, w ramach którego mogą być budowane programy profilaktyczne. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie powyższego modelu jako przykładu działań wspierających wielowymiarowy, a więc również duchowy rozwój dzieci i młodzieży.

Wymiar noetyczno-duchowy

Wymiar duchowy, zwany również noetycznym, został opisany przez Frankla w ramach logoteorii jako wymiar specyficznie ludzki i nie posiada konotacji filozoficzno-religijnych (Frankl, 2010, s. 35). Jak stwierdza Kazimierz Popielski, „walka o człowieka” (1989, s. 80) w tym przypadku polegała na przeciwstawieniu się redukcjonistycznemu ujmowaniu egzystencji i poszerzeniu spojrzenia na jednostkę jako osobę poprzez zakwestionowanie niektórych ujęć psychoanalitycznych. Frankl, poszukując odpowiedzi na pytanie, kim jest człowiek, wypracował trójwymiarowy jego obraz, na który składają się

następujące wymiary egzystencji: biologiczno-fizjologiczny, psychologiczno-socjologiczny i noetyczny-duchowy (Popielski, 1989, s. 84).

Wymiar biologiczny stanowią czynności i funkcje rozwijane na bazie fizjologicznej regulacji (Popielski, 1994, s. 34). Wymiar psychologiczno-socjologiczny tworzą stany psychologiczne i doznania emocjonalne, takie jak: lęki, nastroje, stresy, frustracje oraz społeczne odniesienia i powiązania, do których należy: poczucie mniejszej wartości, dominacja, preferencje, role życiowe, powiązania środowiskowe (Popielski, 1989, s. 91).

Wymiar duchowo-noetyczny jest wyłącznie właściwością człowieka, więc są z nim takie właściwości egzystencji, jak doświadczanie sensu i wartości, a także odniesienia osobowo-podmiotowe ku komuś lub czemuś, w tym ku Absolutowi (Popielski, 1994, s. 34, 92). Sfera duchowa stanowi fundament człowieczeństwa, dzięki któremu byt ludzki staje się bytem zindywidualizowanym i zintegrowanym jako jedność somatyczno-psychiczno-duchowa (Frankl, 1978, s. 15-18). Jest to wymiar rozleglejszy, który zawiera w sobie pozostałe wymiary, ponieważ „Dopóki mówimy tylko o ciele i psychice, nie może być mowy o całości” (Frankl, 2012, s. 47).

Należy zaznaczyć, że żaden z wyróżnionych dla celów heurystycznych wymiarów nie funkcjonuje niezależnie, pomiędzy nimi istnieje ścisły związek czynnościowy i dochodzi do przenikania właściwości wyróżnionych wymiarów. Wymiary są możliwymi źródłami rozwoju, potencjałami bycia i stawania się człowiekiem, zawarta jest też w nich moc autokreacyjna, jak również autokorekcyjna. Na podstawie potencjałów każdego z wymiarów realizuje się osobowościowa dojrzałość, a także spełnia się rozwój (Popielski, 1994, s. 25).

Najbardziej ludzką potrzebą jest potrzeba odnalezienia i wypełniania w życiu sensu, „[...] tym, co charakteryzuje człowieka, jest przede wszystkim «poszukiwanie sensu», a nie poszukiwanie samego siebie” (Frankl, 2012, s. 103). Jest to najważniejsza potrzeba, gdyż tylko człowiek, który ją wypełni, jest w stanie radzić sobie z różnymi frustracjami i napięciami, a nawet cierpieniem. W związku z tym podstawową motywacją w życiu człowieka jest dążenie do sensu i jego poszukiwanie we wszystkich doświadczeniach, jakie niesie ze sobą życie (Frankl 2012, s. 103-104).

Odnosząc się do głównych korelatów duchowego wymiaru egzystencji, Frankl uważa, że celem wszelkich dążeń człowieka nie jest homeostatyczne zaspokojenie, lecz nadawanie życiu sensu (Frankl, 2010, s. 49-50).

Sens życia można odkryć poprzez: twórczą pracę lub działanie (dokonania i osiągnięcia), doświadczenie czegoś lub kontakt z innym człowiekiem (doświadczanie dobroci, prawdy i piękna podczas kontaktu z przyrodą, kulturą, drugim człowiekiem), przyjęcie postawy wobec nieuniknionego cierpienia, nadanie mu sensu (Frankl, 2012, s. 173).

Poczucie sensu życia jest skutkiem intelektualnych poszukiwań, emocjonalnych przeżyć, moralnych wyborów, wzniosłych odniesień, a nawet cierpienia czy też trudnych doświadczeń, w tym jednak zawsze egzystencjalnych decyzji (Popielski, 2008, s. 23).

Człowiek wypełnia swój byt sensem poprzez urzeczywistnianie wartości, czyli usensownianie swego bytu. Następuje to podczas konkretnych aktywności, a mianowicie: działania, przeżywania rzeczywistości, a także godnego znoszenia nieuniknionego cierpienia (Szulc, 2013, s. 106).

Brak uwzględnienia realności istnienia noetycznego wymiaru egzystencji jest przyczyną występowania frustracji, pustki oraz nerwicy egzystencjalnej (Frankl, 2009, s. 153-156, 160-163). Skutkiem braku lub utraty sensu w życiu może być obecność patologii zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. Konsekwencjami w wymiarze społecznym są pogłębiające się nierówności, tworzenie systemów totalitarnych, eskalacja przemocy i niesprawiedliwości (Szulc, 2013, s. 104). Z kolei w wymiarze jednostkowym niezaspokajanie potrzeb duchowych wiąże się z częstszym występowaniem tzw. triady neurotycznej, na którą składają się: depresja, uzależnienia i agresja (Ruczaj, 2020, s. 324).

Profilaktyka a duchowo-noetyczny wymiar egzystencji

Wśród ogółu działań, procesów i warunków wspierających rozwój dzieci i młodzieży ważne miejsce zajmuje profilaktyka, której celem jest wspomaganie wychowania i kompensowanie jego niedostatków (Gaś, 2004, s. 32). Istotą działań profilaktycznych jest przeciwdziałanie zagrożeniom, których wystąpienie bądź nasilenie odnosi się do zmniejszenia prawdopodobieństwa ich pojawienia się i utrzymania status quo (Jarosz, 2019b, s. 11).

Profilaktyka w odniesieniu do dzieci i młodzieży ma charakter uprzedzający i winna urzeczywistniać następujące zadania: wspomagać jednostkę w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi; ograniczać i likwidować czynniki, które mogą zaburzyć prawidłowy rozwój (tzw. czynniki ryzyka); wprowadzać i rozwijać czynniki, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu (tzw. czynniki chroniące) (Gaś, 2004, s. 33).

Profilaktyka, dążąc do skutecznej realizacji zadań, ma obowiązek nawiązywać do korelatów wszystkich wymiarów egzystencji ze szczególnym zwróceniem uwagi na jakość i motywację noetyczno-duchową. Projektując działania profilaktyczne, należy każdy z wymiarów traktować jako potencjalne źródło rozwoju.

Jednym z głównych zadań profilaktyki powinno być wspieranie i doskonalenie tych umiejętności, które umożliwiają człowiekowi odnajdywać niepowtarzalny sens życia. W związku z tym realizowane działania oprócz przekazywania wiedzy i tradycji muszą skupiać się na rozwoju czynników chroniących, takich jak: sposoby odkrywania sensu w życiu oraz klaryfikacja systemu wartości, z uwzględnieniem roli czułego i żywego sumienia, które jest ratunkiem przed skutkami egzystencjalnej pustki, a mianowicie konformizmem i totalitaryzmem (Frankl, 2010, s. 89).

Ważne jest, żeby kwestie takie, jak miłość i sumienie, najpełniej oddające człowieczeństwo, nie zostały splycone i nie były ukazane młodym ludziom jedynie jako pewne mechanizmy odpowiedzialne za sublimację popędu lub nie były tylko utożsamiane z superego. Podobnie sprawa przedstawia się z promowaniem wartości przeciwstawiających się konsumpcjonistycznemu stylowi życia, który propaguje czerpanie natychmiastowych korzyści „tu i teraz” poprzez zaspokajanie popędów i potrzeb. Dodatkowo należy dążyć do rozwoju postaw wobec nieuniknionego cierpienia, które doprowadzą do

sprostania zaistniałym ograniczeniom ludzkiej egzystencji, do których należą: wszelkie sytuacje trudne, kryzysy oraz inne zdarzenia mogące stanowić przyczyny nieuniknionego cierpienia.

Profilaktyka, zmierzając do przeciwdziałania występowaniu egzystencjalnej pustki, nie może opierać się na teorii homeostazy, na podstawie której młodym ludziom stawia się jak najmniejsze wymagania, „[...] ludzie pozbawieni napięć sami je generują w naturalny bądź nienaturalny sposób” (Frankl, 2010, s. 64), czego przykładem są ich zachowania ryzykowne związane choćby ze środkami psychoaktywnymi. Wskazane jest generowanie stopnia napięcia wynikającego z ukierunkowania na sens, a następnie zorientowanie na zadanie, które uwzględni swobodę jego wyboru, opartą na odpowiedzialności (Frankl, 2010, s. 67).

Pomijanie, zaniedbywanie czy też nierespektowanie dynamizmów i jakości związanych z noetycznym wymiarem jest przyczyną zubożenia egzystencji. W związku z tym osoby zajmujące się działaniami profilaktycznymi powinny znać mechanizmy i prawidłowości rozwoju człowieka jako istoty wielowymiarowej, wynikające z koncepcji noetyczno-duchowego wymiaru egzystencji.

Model wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej

Model wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej to całościowy konstrukt teoretyczny składający się z założeń teoretycznych oraz empirycznych.

Założenia teoretyczne oparte są na teoriach głównych, stanowiących niezmienną część modelu, oraz teoriach szczegółowych, które mogą być modyfikowane adekwatnie do potrzeb zdiagnozowanych zarówno u odbiorców bezpośrednich, jak i pośrednich. Teorie szczegółowe wskazują na korelaty poszczególnych wymiarów egzystencji, które w trakcie danego programu będą identyfikowane, wspierane i rozwijane (Jarosz, 2019b, s. 67, 71).

Założenia empiryczne modelu odnoszą się do metodyki konstruowania programów profilaktycznych, wykorzystując wiedzę na temat kryteriów doboru i metod oddziaływań profilaktycznych (Jarosz, 2019a, s. 60-61).

Pierwszym założeniem wyjściowym dla modelu wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej jest logoteoretyczna koncepcja egzystencji, która zakłada „[...] całościowe ujęcie i badanie człowieka w procesie jego bycia, stawania się, dążeń i odniesień” (Popielski, 1994, s. 19). Jej podstawę stanowi koncepcja noetyczno-duchowego wymiaru egzystencji Frankla. W związku z powyższym jakości wymiaru noetycznego są uznane przez autora za moment wyjściowy w procesie stawania się egzystencji. Ludzka egzystencja rozumiana jest w tym ujęciu jako rzeczywistość wielokierunkowo stająca się, którą jednostka uświadamia sobie, przeżywa i wielowymiarowo realizuje. Polega ona na stawaniu się, spełnianiu siebie i osobowym byciu. Jest głęboko osobistym doświadczeniem, które dokonuje się poprzez procesy biopsychiczne oraz za pośrednictwem własnej aktywności podmiotu, tj. wyborów, dążeń, odniesień, decyzji (Popielski, 1994, s. 23).

Drugim założeniem wyjściowym dla modelu jest koncepcja profilaktyki pozytywnej. Działania realizowane w jej ramach mają charakter ofensywny i polegają na budowaniu odporności dzieci i młodzieży poprzez wyzwalanie i wzmacnianie czynników chroniących, wspierających ich rozwój. Rozwijanie mocnych stron i zasobów ma umożliwić młodym ludziom uzyskanie odporności (przygotowanie do życia w świecie różnych zagrożeń) na działanie czynników ryzyka (Ostaszewski, 2014, s. 121).

W centrum zainteresowań profilaktyki pozytywnej znajdują się czynniki chroniące i wspierające rozwój dzieci i młodzieży. Dodatkowo istotną rolę w jej konceptualizacji odegrała idea pozytywnego rozwoju „Five Cs”, która opisuje atrybuty świadczące o pozytywnym rozwoju nastolatka/nastolatki. Należą do nich: obszar umiejętności życiowych, pozytywny stosunek do siebie, więzi łączące młodego człowieka z najbliższym otoczeniem społecznym, stan rozwoju moralnego, postawy wobec innych ludzi (Ostaszewski, 2016, s. 13).

Profilaktyka pozytywna oparta na idei pozytywnego rozwoju jest potrzebna wszystkim młodym ludziom, a w szczególności należy ją urzeczywistniać w stosunku do dzieci i młodzieży zagrożonej ubóstwem, brakiem perspektyw, doświadczających nietolerancji ze względu na pochodzenie etniczne, narażonych na uzależnienie od substancji psychoaktywnych czy też inne problemy behawioralne rodziców (Ostaszewski, 2014, s. 122).

Model wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej – konstrukcja programów profilaktycznych

Empiryczne założenia modelu umożliwiają w praktyce pedagogicznej konstruowanie programów profilaktycznych z zakresu profilaktyki uniwersalnej i selektywnej (Jarosz, 2019a, s. 61-62).

Desygnatem modelu w praktyce pedagogicznej jest program profilaktyczny „Wsparcie wielowymiarowego rozwoju młodzieży”, który jest gotowym i kompleksowym narzędziem do pracy z młodzieżą. Głównym celem programu jest pogłębienie samoświadomości odbiorców na temat wielowymiarowości egzystencji oraz jej jedności i niepowtarzalności, a także rozwinięcie umiejętności zaspokajania i regulowania potrzeb w odniesieniu do wartości noetyczno-duchowego wymiaru egzystencji (Jarosz, 2019a, s. 54).

Tabela 1 szczegółowo przedstawia strukturę programu opartą na mechanizmie działania modelu wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej.

Tabela 1. Struktura programu profilaktycznego „Wsparcie wielowymiarowego rozwoju dzieci i młodzieży”

Nazwa programu „Wsparcie wielowymiarowego rozwoju młodzieży” Cel główny: wsparcie i rozwój czynników chroniących w odniesieniu do wymiarów egzystencji			
Egzystencja	Wykorzystane teorie	Cele szczegółowe (czynniki chroniące)	Formy realizacji (tematy zajęć edukacyjno-socjoterapeutycznych)
Holistyczne ujęcie	Logoteoretyczna koncepcja egzystencji Kazimierza Popielskiego Koncepcja profilaktyki pozytywnej Krzysztofa Ostaszewskiego	1) Zdobycie informacji na temat wielowymiarowości egzystencji, jej istoty i sposobów wspierania rozwoju	„Kim jest człowiek”
Wymiar biologiczny	Koncepcja salutogenetyczna Aarona Antonovsky’ego	1) Rozwój zachowań prozdrowotnych w odniesieniu do wszystkich wymiarów egzystencji	„Zdrowy styl życia”
Wymiar społeczny (środowisko społeczno-kulturowe)	Koncepcja inteligencji społecznej Stephena Greenspana	1) Przystosowanie do życia w społeczeństwie 2) Budowanie i rozwijanie kontaktów międzyludzkich 3) Rozwój świadomości społecznej	„Prawa człowieka” „Jestem, ponieważ jesteśmy, czyli uczymy się współpracy” „Skarby są w nas, czyli nasze fantastyczne możliwości” „Wyzwania dorosłości” „Konflikty w naszym życiu”
Wymiar psychiczny	Koncepcja inteligencji emocjonalnej Mayera i Solveya. Koncepcja zachowań transgresyjnych Józefa Kozielskiego	1) Rozwijanie umiejętności kształtowania pozytywnej samooceny 2) Zapoznanie z konstruktywnymi sposobami wyrażania złości w odwołaniu do teorii potrzeb 3) Dostarczenie wiedzy na temat związków pomiędzy emocjami a zachowaniem 4) Zapoznanie z konstruktywnymi sposobami pokonywania ograniczeń i trudności życiowych. 5) Stymulacja i rozwój kreatywności	„Świat naszych emocji” „Kiedy dopada nas złość” „Moje zalety i wady w mojej ocenie” „Kreatywny człowiek” „Transgresyjne sposoby radzenia sobie z trudnościami”

Wymiar noetyczny	Koncepcja poczucia sensu życia Viktora E. Frankla	1) Klaryfikacja systemu wartości 2) Rozbudzenie potrzeby sensu życia i ukazanie sposobów odkrywania sensu w życiu z uwzględnieniem sytuacji cierpienia 3) Ukazanie sposobów urzeczywistnienia wartości dobra	„Życie z sensem” „Nastolatek w świecie wartości” „Sens dobra, czyli dlaczego warto być dobrym człowiekiem”
------------------	---	--	--

Źródło: Jarosz, 2019b, s. 83.

Cały cykl spotkań otwierają zajęcia pt. „Kim jest człowiek”, które opierają się na teoriach głównych modelu wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej. Za podstawowe czynniki chroniące, do których wsparcia i rozwoju mają przyczynić się zaprojektowane oddziaływania profilaktyczne, uznano wyposażenie wychowanków w wiedzę na temat człowieka jako istoty wielowymiarowej, a jednocześnie niepowtarzalnej oraz sposobów wspierania jego rozwoju (Jarosz, 2019b, s. 85–86).

W odniesieniu do wymiaru biologicznego egzystencji wykorzystano teorię saluto-genetyczną Aarona Antonovsky’ego, na podstawie której za czynniki chroniące uznano uogólnione zasoby środowiskowe i poczucie koherencji. Na tej podstawie sformułowano główny cel zajęć, którym jest wspieranie i rozwój postaw prozdrowotnych z uwzględnieniem wszystkich wymiarów egzystencji, ze szczególnym zwróceniem uwagi na prowadzony styl życia (Jarosz, 2019b, s. 91).

Profilaktyczne działania w społecznym wymiarze egzystencji opierają się na koncepcji inteligencji społecznej Stephena Greenspana. Za czynniki chroniące, w odniesieniu do których sformułowano cele poszczególnych zajęć, uznano: pogłębienie wiedzy na temat praw i obowiązków człowieka, dojrzałości psychicznej oraz zasobów osobowościowych, rozwój umiejętności rozwiązywania konfliktów oraz współpracy w grupie (Jarosz, 2019b, s. 91).

Teoriami szczegółowymi, na których opierają się działania profilaktyczne w odniesieniu do podmiotowego wymiaru egzystencji, są: koncepcja inteligencji emocjonalnej Jacka Mayera i Petera Saloveya oraz koncepcja zachowań transgresyjnych Józefa Kozieleckiego. Skonstruowane scenariusze zajęć skupiają się na wspieraniu rozwoju następujących czynników chroniących: zdolności do przetwarzania informacji emocjonalnych oraz ich wykorzystywania w celach adaptacyjnych, pozytywnej samooceny, transgresyjnych sposobów radzenia sobie z trudnościami, kreatywności (Jarosz, 2019b, s. 125).

Czynniki chroniące w noetycznym wymiarze egzystencji zdefiniowano na podstawie koncepcji poczucia sensu życia Viktora E. Frankla i należą do nich: sposoby odkrywania poczucia sensu życia, proces klaryfikacji systemu wartości, rozwój umiejętności urzeczywistniania wartości dobra we współczesnym świecie (Jarosz, 2019b, s. 153).

W celu utrwalenia problematyki zajęć program przewiduje: organizację konkursów tematycznych odnoszących się do poszczególnych scenariuszy zajęć, wykonywanie

przez wychowanków plakatów i gazetek, akcje na rzecz społeczności lokalnej oparte na pomysłach uczestników i realizatorów zajęć (np. po przeprowadzeniu zajęć „Dlaczego warto być dobrym człowiekiem” wychowankowie mogą przygotować kartki świąteczne dla wszystkich pensjonariuszy z domu pomocy społecznej) (Jarosz, 2019b, s. 180).

„Wsparcie wielowymiarowego rozwoju młodzieży” to pierwszy program, który powstał na podstawie modelu wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej. Z badań ewaluacyjnych wynika, że większość wychowanków biorących w nim udział zadeklarowała, że po raz pierwszy w swoim życiu uzyskała informacje na temat wielowymiarowości ludzkiej egzystencji oraz korelatów duchowego wymiaru (Jarosz, 2019b, s. 182).

Obecnie rozpoczęto prace nad konstrukcją kolejnego programu profilaktycznego „Na drodze ku wartościowemu życiu”, którego głównym celem będzie wspieranie rozwoju wartości noetycznego wymiaru egzystencji, takich jak: wolność, odpowiedzialność, godność, odwaga, miłość.

Zakończenie

W praktyce edukacyjnej nie możemy wspierać rozwoju człowieka, dopóki jego egzystencję będziemy ograniczać wyłącznie do wymiaru psychologicznego czy też biologicznego. Wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży nie powinno polegać tylko na kształtowaniu zdolności do pracy i doznawania przyjemności, lecz istotne jest wyposażenie ich w kompetencje egzystencjalne, które umożliwią im odkrywanie sensu życia poprzez urzeczywistnianie wartości. Duchowość zasługuje na rozwój wspomagany systemem oddziaływań profilaktyczno-wychowawczych w takim samym stopniu jak pozostałe wymiary egzystencji.

Model wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej proponuje projektowanie działań profilaktycznych skierowanych do osoby jako całości bez pomijania żadnej z jej istotnych części – wymiarów egzystencji, przyjmując, że celem rozwoju jest osiągnięcie pełni jego możliwości. W sposób szczególny zwraca uwagę na właściwy tylko dla człowieka wymiar egzystencji i na spotykaną tylko u niego motywację sensu i wartości.

Konstruowane programy profilaktyczne w ramach modelu całościowo ujmują człowieka jako podmiot osobowy będący i równocześnie stający się. Wspieranie rozwoju jednostki następuje poprzez identyfikowanie zasobów w odniesieniu do wszystkich wymiarów egzystencji. Potencjały każdego z nich uznane są za czynniki chroniące, których identyfikacja, wsparcie i rozwój zwiększają prawdopodobieństwo realizacji osobowościowej dojrzałości i spełnienia rozwoju.

Zaprezentowany program „Wsparcie wielowymiarowego rozwoju” może być przykładem sposobu pracy pedagogicznej wypełniającej lukę, jaką stanowi niewystarczająca ilość i jakość działań w praktyce pedagogicznej (Kamińska, 2018, s. 27), przygotowujących dzieci i młodzież do dorosłości, której korelatem oprócz dojrzałości prawnej i psychicznej jest dojrzałość duchowa.

BIBLIOGRAFIA

- Delors, J. (red.). (1998). Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku (W. Rabczuk, tłum.). Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO.
- Frankl, V.E. (1978). *Homo patiens* (R. Czernecki i J. Morawski, tłum.). Instytut Wydawniczy Pax.
- Frankl, V.E. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu* (A. Wolnicka, tłum.). Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl, V.E. (2010). *Wola sensu. Założenie i zastosowanie logoterapii* (A. Wolnicka, tłum.). Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl, V.E. (2012). *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu* (A. Wolnicka, tłum.). Wydawnictwo Czarna Owca.
- Gaś, Z.B. (2004). *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja. Poradnik metodyczny*. Pracownia Wydawnicza Fundacji „Masz Szansę”.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Jarosz, K. (2019a). Model wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej w teorii i praktyce pedagogicznej. W: Z.B. Gaś (red.), *Profilaktyka zachowań ryzykownych w teorii i praktyce* (s. 53-71). Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie.
- Jarosz, K. (2019b). *Profilaktyka pozytywna w teorii i praktyce pedagogicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kamińska, A. (2018). Założenia logoteorii Viktora Emila Frankla a wychowanie człowieka. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 18, 23-35.
- Kwieciński, Z. (1996). Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju. W: K. Paćławska (red.), *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 70-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921-1996* (s. 89-99). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilien-ce*. Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ostaszewski, K. (2016). Pozytywna profilaktyka po 10 latach. *Świat Problemów*, 1(276), 5-10.
- Popielski, K. (1989). Koncepcja logoteorii V.E. Frankla i jej znaczenie w poradnictwie psychologiczno-pastoralnym. W: Z. Chlewiński (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii pastoralnej* (s. 69-101). Redakcja Wydawnictw KUL.
- Popielski, K. (1994). *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Redakcja Wydawnictw KUL.
- Popielski, K. (2008). Poczucie sensu życia jako doświadczanie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa. W: M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty* (s. 19-51). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ruczaj, A. (2020). Logoterapia w kontekście suicydologii: wykorzystanie logoteorii w wyjaśnianiu i prewencji samobójstw, cz. 1. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 44(4), 322-333. <https://doi.org/10.34766/fetr.v44i4.420>
- Szulc, A. (2013). W poszukiwaniu utraconego sensu. Człowiek współczesny jako HOMO PATIENS. *Seminare. Poszukiwania Naukowe*, 34, 97-111.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Harcerskie ścieżki ku rozumieniu rozwoju duchowego w Związku Harcerstwa Polskiego w latach 1989-2022

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ukazanie, jakie rozumienia duchowości (a co za tym idzie – rozwoju duchowego) występują w dokumentach Związku Harcerstwa Polskiego w latach 1989-2022 oraz które z nich są dominujące.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Przeprowadzę analizę źródeł wtórnych, dokumentów (Palka, 2006, s. 72), takich jak: statut, podstawy wychowawcze, harcerskie kodeksy moralne, uchwały władz ZHP według schematu badań historycznych (Rubacha, 2008).

PROCES WYWODU: Na początku rozważań prezentuję analizę wartości zawartych w treściach statutu, uchwał i harcerskich kodeksów moralnych ZHP, gdyż traktuję te wartości jako fundamenty rozwoju duchowego. Następnie przechodzę do przedstawienia zmian rozumienia rozwoju duchowego w stowarzyszeniu.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza treści zawartych w dokumentach ZHP w latach 1989-2022 pozwala stwierdzić, że w stowarzyszeniu przeplatają się dwa różne rozumienia duchowości: tradycyjne i ponowoczesne. Dominujące jest tradycyjne z lat 1995-2017.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Zaproponowana analiza może stanowić przyczynek do dalszych poszukiwań badawczych rozumienia rozwoju duchowego w innych organizacjach harcerskich i skautowych w Polsce i za granicą. Może też być inspiracją podczas kolejnych dyskusji członków Związku Harcerstwa Polskiego.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **ROZWÓJ DUCHOWY, ZWIĄZEK HARCERSTWA POLSKIEGO, DUCHOWOŚĆ TRADYCYJNA, DUCHOWOŚĆ PONOWOCZESNA, HARCERSTWO**

ABSTRACT

Scouting Paths: Towards Understanding of Spiritual Development in the Polish Scouting and Guiding Association in the Years 1989-2022

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to show what understandings of spirituality (and consequently, spiritual development) can be found in the documents issued by the Polish Scouting and Guiding Association (ZHP) in the years 1989-2022, and which of them is dominant.

RESEARCH PROBLEM AND METHODS: In order to answer these questions, I will create a narrative, following the pattern of historical research (Rubacha, 2008), to analyse secondary sources, documents (Palka, 2006, p. 72), such as: Statutes, educational curricula, Scout Codes of Conduct, resolutions of the ZHP authorities.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: At the beginning of my deliberations, I present an analysis of the values contained in the Statutes, resolutions and Codes of Conduct of ZHP, as I consider these values to be the foundation of spiritual development. Then, I go to present changes in understanding the spiritual development by the association.

RESEARCH RESULTS: Analysis of the ZHP documents from the years 1989-2022 allows to state that the association applies alternately two different understandings of spirituality: traditional and post-modern. The traditional one is dominant in the years 1995-2017. After that period, the discussion on understanding the spirituality was reinitiated in the association.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, RECOMMENDATIONS: The proposed analysis may occur to be a contribution to further research on understanding the spiritual development in other scout and scouting organisations in Poland and abroad. It may also be an inspiration for further discussions undertaken by members of the Polish Scouting and Guiding Association.

→ **KEYWORDS:** **SPIRITUAL DEVELOPMENT, POLISH SCOUTING AND GUIDING ASSOCIATION, TRADITIONAL SPIRITUALITY, POST-MODERN SPIRITUALITY, SCOUTING**

Wstęp

Misją Związku Harcerstwa Polskiego (ZHP) jest wychowywanie młodego człowieka, czyli wspieranie go we wszechstronnym rozwoju i kształtowaniu charakteru przez stawianie wyzwań (Załącznik, 2014). Ów wszechstronny rozwój ma dotyczyć następujących sfer: społecznej, fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej i **duchowej**. Duchowość jest pojęciem różnorodnie określanym. Poniżej przytaczam dwie definicje (tradycyjną, ponowoczesną) i opisuję, jakie rozumienia duchowości (a co za tym idzie – rozwoju duchowego) występują w zapisach dokumentów ZHP w latach 1989-2022 oraz które z nich jest dominujące.

Definicje podejścia tradycyjnego zaproponowali redaktorzy niniejszego numeru czasopisma za Lisą Miller, która stwierdziła, że duchowość „koncentruje się na wewnętrznym odczuwaniu żywej relacji z wyższą siłą (Bogiem, naturą, duchem, Wszechświatem, stwórcą lub jakkolwiek nazwiemy tę bezwzględnie kochającą i prowadzącą życiową siłę)” (Miller, 2016, s. 15). Natomiast definicję ponowoczesną przyjmuję za Joanną Rutkowiak, która określa duchowość „jako taki stosunek jednostki do świata, który przesyca jej refleksja dostrzegająca relacje [...] wymiarów kulturowego zabezpieczania/pozbawiania i reguluje własne życie według nieustannie uchwytywanych sensów, ale także z okazywaniem wrażliwości na sensory znaczące dla innych” (Rutkowiak, 2007, s. 109). Zaproponowana analiza dotyczy procesów, które wpłynęły na obecnie toczącą się dyskusję w ZHP.

Wartości jako fundamenty rozwoju duchowego zawarte w zapisach statutu, uchwał i harcerskich kodeksów moralnych ZHP

Najważniejszym dokumentem stowarzyszenia jest statut, w którym zapisane są fundamenty działalności organizacji. W akcie tym określono m.in. wartości, na których opierać ma się działalność wychowawcza – w tym rozwój duchowy. Wraz z kolejnymi zmianami dokonywanymi w statucie modyfikacjom podlegały również zapisy określające najważniejsze wartości stowarzyszenia.

W 1989 roku, w czasie dyskusji ogólnospołecznych nad przyszłością ruchu harcerskiego i samego ZHP, w uchwalonym statucie powoływano się na humanistyczne normy moralne. W 1990 r. dodano do określenia „wywodzące się z uniwersalnych, kulturowych i etycznych wartości chrześcijańskich” (Marszałek, 2014, s. 164). W 1995 roku kategoria humanistyczne została objęta nawiasem, aby w 1997 i kolejnych latach już się nie pojawić (Marszałek, 2014). W 2005 roku dodano określenie „wartości zawarte w Prawie harcerskim” (Marszałek, 2014, s. 242).

Tabela nr 1. Wartości w treściach statutów ZHP w latach 1989-2022

Rok	Treść
1989	Humanistyczne normy moralne
1990	Humanistyczne normy moralne wywodzące się z uniwersalnych/kulturowych i etycznych wartości chrześcijańskich
1993	Humanistyczne normy moralne wywodzące się z uniwersalnych, kulturowych i etycznych wartości chrześcijańskich
1995	(Humanistyczne) normy moralne wywodzące się z uniwersalnych, kulturowych i etycznych wartości chrześcijańskich
1997	Normy moralne wywodzące się z uniwersalnych, kulturowych i etycznych wartości chrześcijańskich
2001	
2005	
2012	wartości zawarte w prawie harcerskim, normy moralne wywodzące się z uniwersalnych, kulturowych i etycznych wartości chrześcijańskich
2022	

Źródło: opracowanie własne (Marszałek, 2014). Stałe wartości zostały wyróżnione w tabeli.

Wartości zawarte w prawie harcerskim oraz szerzej w harcerskich kodeksach moralnych¹, takich jak²: Obietnica i Prawo zucha, Przyrzeczenie i Prawo harcerskie mają stanowić fundament rozwoju duchowego członków organizacji. Wspomniane kodeksy adresowane są do różnych grup wiekowych i różnią się w zakresach treści, wartości.

Obietnica i Prawo zucha są dedykowane najmłodszej grupie wiekowej³ członków ZHP. Obietnica jest dobrowolnym zobowiązaniem, w którym zaakcentowano tylko wartości Prawa zucha. Te w analizowanym okresie zmieniane były raz, w 1995 roku, gdy do treści pierwszego punktu dodano Boga: „Zuch kocha Boga i Polskę” (Marszałek, 2014, s. 196). Można wyróżnić następujące wartości występujące w zapisach Prawa zucha: Polska, dzielność, prawda, obowiązki, inni ludzie, samodoskonalenie (w latach 1989-1995), a od 1995 roku dodatkowo Bóg (Marszałek, 2014, s. 196). We wszystkich punktach kładzie się nacisk na rozwój duchowy.

Kolejnym kodeksem moralnym adresowanym do starszej grupy wiekowej jest Przyrzeczenie i Prawo harcerza. Przyrzeczenie jest dobrowolnym zobowiązaniem składanym przez osobę, która przeszła pozytywnie próbę harcerki/harcerza i świadomie decyduje się na przestrzeganie wartości harcerskich przez całe życie. W latach 1989-1995 ZHP stosowało dwie alternatywne rotę Przyrzeczenia harcerskiego, dla osób wierzących (z Bogiem⁴) i dla niewierzących z inaczej określanymi wartościami najwyższymi⁵. Przejście w 1995 roku na jedną rotę Przyrzeczenia harcerskiego (z Bogiem) nastąpiło z powodu starań ZHP o ponowne członkostwo w Światowej Organizacji Ruchu Skautowego oraz Światowym Stowarzyszeniu Przewodniczek i Skautek. Dwie wersje były niezgodne z ówczesnymi zasadami ruchu skautowego. W Konstytucji Światowej Organizacji Ruchu Skautowego, określono, że służba Bogu „Wiąże się [...] nierozdzielnie z akceptacją wszystkich naczelnych wartości duchowych, takich jak Prawda, Dobro, Sprawiedliwość czy Piękno” (Uchwała XXX, 2014). ZHP, wprowadzając jedną rotę przyrzeczenia, podkreślał jednocześnie, że „Związek nasz ma piękną i głęboką tradycję tolerancji [...]. Przejawia się on (szacunek wobec każdego człowieka) w uznaniu systemu wartości duchowych za sprawę osobistą każdego członka Związku” (Uchwała XXX, 2014).

Prawo harcerskie również podlegało zmianom, w analizowanym okresie obowiązywały trzy różne jego treści. W 1989 roku wprowadzono po raz pierwszy w stowarzyszeniu

¹ Z naczelnych celów wychowania harcerskiego wyprowadza się pożądane rodzaje dyspozycji osobowościowych zróżnicowane dla poszczególnych grup wiekowych organizacji. Są one ujęte w postaci kodeksów norm postępowania (Muszyński, 1984, s. 72).

² W analizie pomijam Zobowiązanie instruktorskie, Kodeks instruktorski, Kodeks wędrowniczy.

³ Dzieciom w wieku 6-9 lat.

⁴ „Mam szczerą wolę całym życiem pełnić służbę Bogu i Polsce, nieść chętną pomoc bliźnim i być posłusznym Prawu harcerskiemu” (Marszałek, 2014, s. 196).

⁵ „Mam szczerą wolę całym życiem pełnić służbę Polsce, dążyć do Prawdy i Sprawiedliwości, nieść chętną pomoc bliźnim i być posłusznym Prawu harcerskiemu” (Marszałek, 2014, s. 196).

prawo skoncentrowane bardziej na wartościach egocentrycznych⁶. Zaakcentowano następujące wartości⁷: służba, Polska, jednostka indywidualna, świat, nauka, wiedza, myślenie samodzielne, działanie skuteczne, uczciwość, dzielność, odpowiedzialność, życzliwość, uczynność, opiekuńczość, gospodarność, praca własna i innych, przyroda, sprawność, zdrowie (Marszałek, 2014).

W 1990 r. powrócono do wersji Prawa harcerskiego z dominującymi w treściach wartościami allocentrycznymi. Zaakcentowano następujące wartości: przyrzeczenie harcerskie, słowność, bliźni, harcerz, rycerskość, przyroda, rodzice, przełożeni, karność, posłuszeństwo, pogoda ducha, oszczędność, ofiarność, czystość; w 2017 roku dodano jeszcze: pracę nad sobą, wolność.

Dokonałam analizy treści Prawa harcerskiego również pod kątem występowania/niewystępowania danej⁸ sfery rozwoju. Analiza treści poszczególnych punktów prawa pozwala stwierdzić, że od 1990 roku dominującym rozwojem akcentowanym w siedmiu punktach jest rozwój duchowy (Marszałek, 2014).

Zmiany rozumienia rozwoju duchowego w ZHP

W 1997 roku Rada Naczelna ZHP przyjęła uchwałę pt. „Harcerskie ideały”, w których zdefiniowała podstawowe kategorie harcerskiego systemu wychowawczego, w tym rozwój duchowy. W dokumencie określono, że

[...] rozwój duchowy jest nieustannym dążeniem do poszukiwania głębszego rozumienia i pełniejszego kierowania się w życiu określonym systemem wartości. Miłość, nadzieja, dobro, prawda, wolność, sprawiedliwość, tolerancja i przyjaźń stanowią harcerski system wartości oparty na zasadach chrześcijańskich. Rozwój duchowy osiąga się, wypełniając obowiązki wobec samego siebie, innych ludzi i swojego otoczenia oraz otwierając się na to, co duchowe – co znajduje się poza zasięgiem materialnego postrzegania świata. Rozwój duchowy w harcerstwie może być realizowany między innymi poprzez: życie religijne rozumiane jako dialog z Bogiem; refleksję nad samym sobą; pokonywanie własnych słabości; rozwijanie swoich zdolności i doskonalenie samego siebie; poszukiwanie sensu życia; służbę innym; kontakt z przyrodą; rozbudzanie wrażliwości etycznej i estetycznej; budowanie harmonii; poznawanie i tworzenie kultury (Uchwała Rady, 2014).

W kolejnych latach najwyższa władza stowarzyszenia, czyli Zjazd ZHP, podejmowała i zlecała prace celem doprecyzowania opisu rozwoju duchowego.

W 2009 roku Zjazd ZHP w swej uchwale zaznaczył, że skuteczne kształtowanie młodego człowieka w duchu wartości harcerskich kodeksów moralnych powinno przynosić efekty w postaci trwałych postaw, a człowiek ukształtowany w zgodzie z wartościami

⁶ Szerzej patrz: Marszałek, 2016, s. 265.

⁷ Tu oraz niżej wymieniam wartości według kolejności występowania.

⁸ Duchowej, emocjonalnej, fizycznej, intelektualnej, społecznej.

harcerskimi powinien wyróżniać się braterskim stosunkiem do innych, przyjacielską i serdeczną postawą wobec wszystkich ludzi, gotowością i umiejętnością bezinteresownej służby innym ludziom, Bogu⁹ i Polsce oraz ciągłą pracą nad sobą, nieustannym kształtowaniem i doskonaleniem własnej osobowości. Powinien być też gotowy wymagać od siebie, nawet jeżeli inni od niego nie wymagają (Uchwała XXXVI, 2014).

W 2017 roku uczestnicy Zjazdu ZHP podkreślili, że holistyczne podejście do rozwoju dzieci i młodzieży na bazie 100-letniej tradycji i dorobku wychowawczego ZHP możliwe jest „jedynie na gruncie prawidłowego przygotowania duchowego do podejmowania nowych wyzwań, nabywania nowej wiedzy, podejmowania życiowych wyborów i pełnienia ról społecznych w oparciu o wartości zapisane w Prawie i Przyrzeczeniu harcerskim” (Uchwała XL Zjazdu ZHP nr 10, 2018). Wystosowali więc apel do harcerskich komend oraz harcerskich wychowawców o zapewnienie w programach wychowawczych podstawowych jednostek organizacyjnych, elementów i działań uwzględniających duchowy rozwój zuchów, harcererek i harcerzy; przygotowania przyszłych drużynowych, namiestników, kadry wspierającej i kształcącej do uwzględnienia wychowania duchowego jako podstawy skutecznego oddziaływania wychowawczego; szczególnego podkreślania w działaniach wychowawczych oraz komunikacji wewnętrznej i zewnętrznej ZHP potrzeby otwartości i równości wszystkich osób należących do organizacji i współpracujących z nią bez względu na płeć, wiek, narodowość lub poglądy (Uchwała XL Zjazdu ZHP nr 10, 2018).

W uchwale z tego samego Zjazdu ZHP podkreślono, że

[...] obecnie w Związku Harcerstwa Polskiego brakuje jednoznacznego stanowiska dotyczącego rozumienia duchowości i jej rozwoju, roli wiary i religii w harcerskim systemie wychowawczym ZHP. Stwierdzenia zawarte w różnych dokumentach bywają wzajemnie sprzeczne bądź interpretują te pojęcia na różne sposoby nietworzące spójnej całości. Owocuje to brakiem wyrazistości ideowej ZHP i przekłada się na mniejszą skuteczność wszechstronnego wychowywania członków ZHP. Sprawia również, że ZHP jest mniej atrakcyjne jako partner rodziców w wychowywaniu dzieci i młodzieży (Uchwała XL Zjazdu ZHP nr 9, 2018).

Zobowiązano władze stowarzyszenia do podjęcia decyzji, w których ZHP miało określić, które elementy uznaje za obowiązkowe dla członków. Owe decyzje miały być oparte na wynikach dyskusji ogólnozwiązkowych na temat roli religii jako elementu wychowania duchowego w harcerskim systemie wychowawczym. Określono, że dyskusja powinna poruszać następujące zagadnienia:

[...] czy niezbędnym elementem harcerskiego systemu wartości jest utożsamianie się z konkretną religią, formalna przynależność do wspólnoty religijnej lub udział w jej praktykach?; czy niezbędnym elementem harcerskiego systemu wartości jest wiara w istnienie

⁹ W kolejnej uchwale dookreślono, że służba Bogu wynika z wiary bądź osobistego stosunku do duchowych wartości życia, takich jak: miłość, prawda, dobro, sprawiedliwość, wolność, piękno, przyjaźń, braterstwo, nadzieja (Uchwała XXXVI, 2014).

rzeczywistości transcendentnej?; jaki zakres stanowisk światopoglądowych w wyżej wymienionych obszarach jest akceptowalny u członków ZHP?; w jaki sposób ZHP zamierza wspierać swoich członków w rozwijaniu duchowości rozumianej jako kategoria egzystencjalna, również niezależna od kwestii religii? (Uchwała XL Zjazdu ZHP nr 9, 2018).

Uzgodniono również stanowisko w sprawie roli religii¹⁰, wiary¹¹, wartości chrześcijańskich¹², duchowości¹³ oraz wychowania i wspierania rozwoju¹⁴ (Uchwała XL Zjazdu ZHP nr 9, 2018).

Jednocześnie podkreślono, że „Zjazd ZHP uważa za oczywiste, że osobista wiara i jej praktykowanie doskonale wpasowują się w harcerski system wychowawczy. XL Zjazd ZHP sprzeciwia się ewentualnym zmianom mogącym utrudnić praktykowanie religii w ramach działań harcerskich” (Uchwała XL Zjazdu ZHP nr 9, 2018).

Stowarzyszenie rozpoczęło dyskusję przed pandemią koronawirusa SARS-CoV-19, jednakże działania podejmowane były z opóźnieniem, bez uczestnictwa szerszego grona członków organizacji¹⁵. W wyniku tych i późniejszych prac opracowano sześć wersji, w których zaproponowano poniższe potencjalne warianty postaw światopoglądowych. Określono, że Związek Harcerstwa Polskiego powinien być otwarty:

1. na wszystkich ludzi, którzy akceptują Prawo zucha/Prawo harcerskie, nie ma innych ograniczeń; 2. na ludzi wierzących, wątpiących i otwartych na duchowość, ale nie jest otwarty na zdeklarowanych materialistycznych ateistów nieuznających Bytów pozamaterialnych [...]; 3. na osoby religijne różnych wyznań, ale nie uznaje systemu moralnego

¹⁰ Określona jako: „system powiązanych ze sobą wierzeń i praktyk odnoszących się do rzeczy świętych, to znaczy rzeczy wyodrębnionych i zakazanych, wierzeń i praktyk łączących wszystkich wyznawców w jedną wspólnotę moralną zwaną kościołem, a więc element odnoszący się zarówno do sfery wiary, jak i jej formy organizacyjnej, nakazywanych przez nie praktyk i przynależności do wspólnoty religijnej, w tym udziału w praktykach religijnych” (Uchwała XL Zjazdu ZHP nr 9, 2018).

¹¹ Określona jako: „indywidualne przekonanie o istnieniu osobowego Boga lub bogów albo nie-osobowego Absolutu, powiązanych zazwyczaj z konkretną wspólnotą wyznaniową, jednak będące wewnętrzną rzeczywistością jednostki” (Uchwała XL Zjazdu ZHP nr 9, 2018).

¹² Określone jako stanowiące fundament skautingu w rozumieniu ich „jako system aksjologiczny kształtujący Europę od 2000 lat, nieutożsamiany obecnie z przynależnością religijną bądź konfesyjną, zbieżny z ideałami sprawiedliwości, piękna, dobra i prawdy, które – podobnie jak w Preambule Konstytucji RP – mogą być wywodzone z wiary w Boga lub innych źródeł” (Uchwała XL Zjazdu ZHP nr 9, 2018).

¹³ „Rozumianej jako kategoria egzystencjalna, pojęcie odnoszące się do sfery etyki i mogące odnosić się do religii, jednak ujmowane szerzej i oparte przede wszystkim na samodoskonaleniu” (Uchwała XL Zjazdu ZHP nr 9, 2018).

¹⁴ Rozumianego „szerzej niż jako wychowanie i rozwój religijny, odnoszącego się do różnych systemów przekonań i nakierowanego na refleksję na temat własnego systemu wartości i ich realizowania, kształtowania siły ducha i nawyku samodoskonalenia także w warstwie etycznej w harcerskim systemie wychowawczym” (Uchwała XL Zjazdu ZHP nr 9, 2018).

¹⁵ Odbyły się tylko dwie ogólnopolskie konferencje instruktorskie: 18 sierpnia 2019 r. w Perkozie i 29 lutego 2020 r. w Warszawie.

żadnej z konkretnych religii za jedyny właściwy; 4. na osoby religijne różnych wyznań, wierzących, wątpiących, otwartych na duchowość, ale jednocześnie uznaje system moralny chrześcijaństwa (w tym całość Dekalogu) za podstawę harcerskiego wychowania; 5. na osoby religijne różnych wyznań, ale uznaje system moralny chrześcijaństwa (w tym całość Dekalogu) za podstawę harcerskiego wychowania; 6. na osoby wiary chrześcijańskiej, wyznające i praktykujące ją” (Realizacja, 2021).

Podczas pandemii kontynuowano dyskusje¹⁶, w ich rezultacie wyłoniły się następujące wnioski:

ZHP powinien być organizacją otwartą na osoby o różnych światopoglądach, w tym także niereligijnych; każdy z dopuszczonych w ZHP światopoglądów musi być równouprawniony – nie byłoby właściwe faworyzowanie pewnej grupy światopoglądów i ledwie tolerowanie innych; członkowie ZHP muszą mieć możliwość szczerego kierowania się własnymi przekonaniami w życiu harcerskim; nie wchodzi w grę ani aktywne nawracanie innych członków ZHP na swój światopogląd, ani próby odwodzenia innych od ich przekonań; powyższe dotyczy członków ZHP jako osób, nie organów Związku; Związek jako całość musi być neutralny, a to prowadzi do wniosku, że wykorzystywanie pełnionej funkcji do propagowania swego światopoglądu byłoby niewłaściwe; drużynowy noszący kółko różańca na kieszeni munduru, organizujący dla chętnych modlitwę wieczorną czy wyjaśniający swe osobiste wybory zasadami swej religii jest OK, zabierający całą drużynę na nabożeństwo bez patrzenia na indywidualną wiarę harcerzy – już nie; sednem rozwoju duchowego harcerzy jest stała refleksja nad aktualnym systemem wartości, konfrontowanie go z wątpliwościami i otwartość na nowe argumenty i propozycje wyjaśnień; dotyczy to wszystkich niezależnie od światopoglądu, przejawem rozwoju może być tak samo przyjęcie wiary pod wpływem przemyśleń, jak i porzucenie jej na rzecz innych wytlumaczeń sensu życia; Związek powinien dokonać wyboru w oparciu o własne poczucie słuszności; akceptacja tego wyboru przez światowy ruch skautowy miała dla uczestników dyskusji znaczenie drugorzędne (Opis działań, 2017).

Uwzględniając powyższe wnioski, 17 października 2021 roku Rada Naczelna przyjęła uchwałę wprowadzającą na Zjazd ZHP dwa alternatywne projekty uchwały (tabela 2).

Przygotowane projekty miały być rozważone przez Zjazd ZHP w grudniu 2021 r. Ten jednak nie odbył się ze względu na sytuację pandemiczną. Termin zjazdu został zaplanowany na maj 2022 roku. Czy będzie kontynuowana dyskusja, która zmieni wypracowane stanowiska? Czas pokaże.

¹⁶ Podczas webinarium 28 kwietnia 2021 r., 11 sesji konsultacji online w maju i czerwcu 2021 r. równoległe toczyły się dyskusje na poświęconej tematu grupie na Yammerze.

Tabela nr 2. Treści projektów uchwał, na Zjazd ZHP

	Projekt I	Projekt II
W § 2 ust. 2 Statutu ZHP otrzymuje brzmienie:	wspólne	
	„ZHP jest dobrowolnym stowarzyszeniem otwartym dla wszystkich bez względu na pochodzenie, rasę czy wyznanie bądź jego brak”.	
2. W § 6 Statutu ZHP pomiędzy słowami „Przyrzeczenie harcerskie” i „Prawo harcerskie” dotychczasowy tekst zastępuje się następującymi zapisami:	„Mam szczerą wolę całym życiem pełnić służbę Bogu i Polsce, nieść chętną pomoc bliźnim i być posłusznym/posłuszną Prawu Harcerskiemu”. Wspólne – oprócz dopowiedzenia	[Tak mi dopomóż Bóg.] fragment w nawiasie kwadratowym jest opcjonalny.
	lub do wyboru: „Mam szczerą wolę całym życiem pełnić służbę Polsce, stać na straży harcerskich zasad, nieść chętną pomoc bliźnim i być posłusznym/posłuszną Prawu Harcerskiemu”.	
	wspólne	
W § 6 Statutu ZHP punkt 1 Prawa zucha otrzymuje brzmienie:	„1. Zuch kocha Polskę i czyni dobro”	

Źródło: opracowanie własne (Opis działań, 2017).

Wnioski

Na podstawie przedstawionej treści dokumentów i ich analizy mogę stwierdzić, że w poszczególnych okresach władze ZHP (kadencyjne, zmienne) przyjmowały odmienne tradycyjne lub ponowoczesne rozumienie rozwoju duchowego, zjawisko to występowało przy względnie stałych wartościach fundamentalnych zawartych w statucie organizacji¹⁷. Od 1990 roku względnie stałe były również wartości zawarte w harcerskich kodeksach moralnych, oprócz wartości „Bóg”.

Zmieniało się też umiejscowienie rozwoju duchowego w dokumentach opisujących harcerski system wychowawczy. Najpierw występował w zapisach równoważnie z innymi rodzajami rozwojów, jednak od 2017 roku stwierdzono, że „rozwój fizyczny, intelektualny, społeczny oraz emocjonalny dzieci i młodzieży, wychowanków gromad zuchowych i drużyn harcerskich możliwy jest jedynie na gruncie prawidłowego przygotowania duchowego” (Uchwała XL Zjazdu ZHP nr 10, 2018). Takie akcentowanie rozwoju duchowego od 1990 roku było już obecne w zapisach Prawa harcerskiego, w których siedem punktów na dziesięć odnosiło się do rozwoju duchowego.

W wyniku dokonanych analiz można również stwierdzić, że w dokumentach ZHP w latach 1989-1994 dominowało ponowoczesne rozumienie duchowości, natomiast w kolejnych (1995-2017) tradycyjne, a od 2017 r. na nowo rozpoczęto dyskusję nad rozumieniem duchowości, choć przy zaznaczeniu jej wiodącej roli w wychowaniu harcerskim.

¹⁷ Choć zawężonych, ponieważ wyjściowe były wartości humanistyczne, które zastąpiono wartościami chrześcijańskimi.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

- Opis działań Zespołów i Komisji realizujących postanowienia uchwały nr 9 z 10 grudnia 2017 r. w sprawie roli religii i rozwoju duchowego w Harcerskim Systemie Wychowawczym. (2017). <https://gkzhp-my.sharepoint.com>
- Projekt Rady Naczelnej ZHP uchwały w sprawie zmian w Statucie ZHP i Podstawach wychowawczych ZHP (Służba Bogu – wariant 1). (2021). <https://gkzhp-my.sharepoint.com>
- Projekt Rady Naczelnej ZHP uchwały w sprawie zmian w Statucie ZHP i Podstawach wychowawczych ZHP (Służba Bogu – wariant 2). (2021). <https://gkzhp-my.sharepoint.com>
- Realizacja uchwały XL Zjazdu ZHP nr 9 z 10 grudnia 2017 r. w sprawie roli religii i rozwoju duchowego w Harcerskim Systemie Wychowawczym. (2021). <https://gkzhp-my.sharepoint.com>
- Statut ZHP uchwalony przez IX/XVI Zjazd ZHP, ustalony i ogłoszony Zarządzeniem Ministra Spraw Wewnętrznych z dnia 4 IV 1989. (2014). W: K. Marszałek, *Wybór źródeł do dziejów ZHP. Tom 3: Odrodzenie, lata demokracji (1989-2014)* (s. 145-162). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Statut ZHP uchwalony przez XXVIII Zjazd ZHP, 9 XII 1990, z późniejszymi zmianami. (2014). W: K. Marszałek, *Wybór źródeł do dziejów ZHP. Tom 3: Odrodzenie, lata demokracji (1989-2014)* (s. 163-194). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uchwała Rady Naczelnej ZHP w sprawie opracowania „Harcerskie Ideały”. (2014). W: K. Marszałek, *Wybór źródeł do dziejów ZHP. Tom 3: Odrodzenie, lata demokracji (1989-2014)* (s. 66-70). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uchwała XL Zjazdu ZHP nr 9 z dnia 10 grudnia 2017 r. w sprawie roli religii i rozwoju duchowego w Harcerskim Systemie Wychowawczym. (2018). W: K. Marszałek, *Wybór źródeł do dziejów ZHP i ZHR w latach 2017-2018* (s. 152-154). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uchwała XL Zjazdu ZHP nr 10 z dnia 10 grudnia 2017 r. w sprawie wychowania duchowego w Związku Harcerstwa Polskiego. (2018). W: K. Marszałek, *Wybór źródeł do dziejów ZHP i ZHR w latach 2017-2018* (s. 154-155). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uchwała XXX Nadzwyczajnego Zjazdu ZHP w sprawie zmian w Statucie ZHP. (2014). W: K. Marszałek, *Wybór źródeł do dziejów ZHP. Tom 3: Odrodzenie, lata demokracji (1989-2014)* (s. 194). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uchwała XXXVI Zjazdu ZHP w sprawie zmian w podstawach wychowawczych ZHP. (2014). W: K. Marszałek, *Wybór źródeł do dziejów ZHP. Tom 3: Odrodzenie, lata demokracji (1989-2014)* (s. 108). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Załącznik do Uchwały XXXVI Zjazdu ZHP z dnia 6 grudnia 2009 r. w sprawie zmian w podstawach wychowawczych ZHP. (2014). W: K. Marszałek, *Wybór źródeł do dziejów ZHP. Tom 3: Odrodzenie, lata demokracji (1989-2014)* (s. 108-122). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Opracowania

- Marszałek, K. (2014). *Wybór źródeł do dziejów ZHP. Tom 3: Odrodzenie, lata demokracji (1989-2014)*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marszałek, K. (2016). *Dziedzictwo, którego nie można odrzucić. Próba interpretacji wybranych źródeł do dziejów Związku Harcerstwa Polskiego w latach 1918-2015*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marszałek, K. (2018). *Wybór źródeł do dziejów ZHP i ZHR w latach 2017-2018*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Miller, L. (2016). *Czy dzieci powinny wierzyć z Boga?* Wydawnictwo Samsara.
- Muszyński, H. (red.). (1984). *Podstawy wychowania w ZHP*. Wydawnictwo Uczelniane WSP.

- Palka, S. (2006). *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rutkowiak, J. (2007). Jednostka w projekcie ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznienie edukacji. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski i M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP* (s. 101-115). Oficyna Wydawnicza „Verba”.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Aksjologiczne aspekty duchowości młodych Europejczyków

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest odtworzenie utrwalonych w świadomości językowej młodych Europejczyków – Polaków, Rosjan i Niemców sposobów rozumienia wartości chrześcijańskich jako jednego z aspektów duchowości.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy został sformułowany jako pytania: Czym są dziś wartości chrześcijańskie dla młodych obywateli Europy? Czy dla wyznawców katolicyzmu, prawosławia i protestantyzmu są one tak samo ważne i niosą identyczne treści oraz przesłania? W celu pozyskania danych językowych zastosowano psycholingwistyczne narzędzie badawcze – test swobodnych skojarzeń werbalnych z wyrazami hasłowymi *wartości chrześcijańskie*, *christliche Werte*, *христианские ценности*. Do analizy materiału empirycznego wykorzystano wypracowaną na gruncie lingwistyki kognitywnej metodę profilowania pojęć, a także metodę analizy frekwencyjnej.

PROCES WYWODU: Wywód rozpoczyna uzasadnienie wyboru problematyki wartości chrześcijańskich oraz ukazanie specyfiki istoty duchowości i jej związków z aksjologią. Następnie przedstawiono metodologię zebrania i analizy danych językowych. Część trzecia to omówienie wyników testu swobodnych skojarzeń werbalnych oraz wnioski.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Za wartościami chrześcijańskimi kryją się w przekonaniu respondentów przede wszystkim idee zawarte w Dekalogu, w dalszej kolejności ogólnie pojmowana moralność. Symbolizują je krzyż, Biblia i ikona. Transmisja i pielęgnowanie wartości należą do zadań Kościoła. W świadomości językowej respondentów niemieckich i polskich dokonuje się raczej negatywna ewaluacja wartości chrześcijańskich, badani Rosjanie mają do nich stosunek ambiwalentny.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Wartości chrześcijańskie są kategorią aksjologiczną silnie utrwaloną w świadomości językowej przedstawicieli trzech zbiorowości etnicznych. Eksploracja pól asocjacyjnych wykazuje, że profile wartości chrześcijańskich różnią się stopniem złożoności, nasycenia i frekwencji oraz kształtowaniem pod względem językowym, ujawniając jednakże podobieństwo w zakreślonej skojarzeniami rozpiętości semantycznej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **DUCHOWOŚĆ, AKSJOLOGIA, WARTOŚCI CHRZEŚCIJAŃSKIE, TEST SWOBODNYCH SKOJARZEŃ WERBALNYCH, EUROPEJCZYCY**

ABSTRACT

Axiological Aspects of Spirituality of Young Europeans

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to recreate the ways of understanding Christian values as one of the aspects of spirituality, established in the linguistic consciousness of young Europeans – Poles, Russians and Germans.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem was formulated as questions: What are the Christian values today for young European citizens? Are they equally important for the followers of Catholicism, Orthodoxy and Protestantism and do they carry identical content and messages for them? In order to obtain linguistic data, a psycholinguistic research tool was used – the test of free verbal associations to stimulus-words *wartości chrześcijańskie, christliche Werte, христианские ценности*. The method of concept profiling, worked out on the basis of cognitive linguistics, and the frequency analysis method were used to analyze the empirical material.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argumentation begins with the justification of the choice of the problem of Christian values and showing the specificity of the essence of spirituality and its relations with axiology. Then, the methodology of collecting and analyzing linguistic data was presented. The third part discusses the results of the free verbal association test and conclusions.

RESEARCH RESULTS: In the opinion of the respondents, the Christian values are mainly hidden by the ideas contained in the Decalogue, followed by the generally understood morality. They are symbolized by the cross, the Bible and the icons. The transmission and cultivation of values are the tasks belonging to church. In the linguistic consciousness of the German and Polish respondents, the evaluation of Christian values is rather negative, the Russian respondents have an ambivalent attitude towards them.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: Christian values are an axiological category firmly established in the linguistic consciousness of representatives of three ethnic communities. The exploration of the associative fields shows that the profiles of Christian values differ both in the degree of complexity, saturation and frequency, and in linguistic shape, as well, revealing, however, the similarity in the semantic range delineated by associations.

→ **KEYWORDS:** **SPIRITUALITY, AXIOLOGY, CHRISTIAN VALUES, TEST OF FREE VERBAL ASSOCIATIONS, EUROPEANS**

Wprowadzenie. Duchowość i aksjologia

Niniejsza refleksja jest głosem językoznawcy w dyskusji nad istotą i poznaniem duchowości. Zamierzeniem autorki jest próba znalezienia jednego z kluczy interpretacyjnych pomocnych w zrozumieniu, jak współczesna młodzież europejska pojmuje i eksplikuje duchowość chrześcijańską, w szczególności zawierający się w jej naturze system wartości, *stricte* wartości chrześcijańskich. Wybór do rozważań wartości chrześcijańskich

nie jest przypadkowy. Przedstawione tu wyniki badań są przedmiotem szerszego opracowania autorki odnośnie do obrazu wartości w świadomości językowej młodych Polaków, Rosjan i Niemców i nawiązują do ożywionego od kilkunastu lat dyskursu publicznego i naukowego nad przemianami „orientacji na wartości w warunkach przejścia od społeczeństwa tradycyjnego do społeczeństwa nowoczesnego” (Podgórski, 2008, s. 28). Czy presuponowane przez badaczy zmiany w systemie wartości uwarunkowane nasilającym się pluralizmem społecznym i kulturowym oraz procesami sekularyzacji rzeczywiście mają miejsce? Jakie znaczenie mają w kontekście tych przemian wartości chrześcijańskie, *ergo* duchowość?

Prowadzone od wielu lat studia nad duchowością mieszczą się w obszarze szeroko pojmowanej humanistyki i antropologii kulturowej. Refleksja nad duchowością wiąże się nierozłącznie z ontologiczną, egzystencjalną i etyczną refleksją nad człowiekiem, jego stanowieniem, rozwojem emocjonalnym, moralnym i społecznym, stosunkiem do drugiego człowieka i świata, jego związkami ze sferą wyższych instynktów, religią, sacrum i transcendencją. W ostatnim ćwierćwieczu w związku z intensyfikacją procesów nie tylko globalizacji, ale również glokalizacji, w którą wpisane są „zmiany stosunku do dziedzictwa kulturowego małych ojczyzn” (Dyczewski, 2002, s. 247) oraz dyfuzji kulturowej, można zaobserwować wzrastające zainteresowanie badaczy rozmaitych dyscyplin naukowych (m.in. filozofów, psychologów, socjologów, pedagogów, teologów) tematyką duchowości oraz jej formami i rodzajami. Konieczne staje się zatem nie tylko zrozumienie, czym jest duchowość, ale również pogłębiona, wielopłaszczyznowa, wielokategorialna i interdyscyplinarna analiza wszelkich jej przejawów, która pomoże podjąć kolejną próbę zdefiniowania tego fenomenu przenikającego wszystkie sfery życia człowieka, gdyż, jak trafnie konstataje Antoni Nowak, „istota człowieczeństwa to inkarnacja duchowości, ucieleśnienie duchowości i uduchowienie cielesności” (1971, s. 1627).

Ujednoznaczenie duchowości jest przypuszczalnie jedną z większych trudności i jednocześnie wyzwaniem, z którym w pierwszej kolejności konfrontowany jest badacz chcący zgłębiać jej naturę. Wytyczenie definiensów i granic treściowych tego pojęcia jest zadaniem niełatwym, jeśli w ogóle możliwym. Wielość funkcjonujących w obiegu naukowym rozmaitych dyscyplin definicji duchowości nie pozwala na ich przytoczenie w tym tekście ani wniknięcie w szczegółowe wywody¹. Jednakże już wstępna ich analiza dowodzi, że tym, co łączy deskrypcje tego pojęcia, są niewątpliwie wyraźne odniesienia do dwóch sfer życia człowieka – sfery religijnej, z jednej strony, oraz sfery poznawczo-emocjonalnej, z drugiej strony, przy czym za pierwotny komponent znaczeniowy przyjmuje się odniesienie do obszaru religii, zwłaszcza religijności i wiary (Borda i Solecki, 2017, s. 563; Ptaszek, 2015, s. 117) jako najbardziej naturalnych sposobów kształtowania i realizowania duchowości (Socha, 2000), w kulturze europejskiej do religii chrześcijańskiej (Leszczyńska i Pasek, 2008, s. 10). Tak pojmowana duchowość nie ogranicza się jedynie do pogłębionego życia religijnego, lecz obejmuje również wiele kompetencji

¹ Zob. teksty Kazimierza Krajewskiego, Roberta Ptaszka, Magdaleny Kapały, Janusza Mariańskiego, Katarzyny Skrzypińskiej, Eweliny Wojtarkowskiej, Pawła Sochy, Radosława Tyrały.

poznawczych, a także motywowaną i organizowaną przez wiarę postawę wobec siebie i świata oraz określony światopogląd kształtowany przez konkretny system norm, imperatywów i wartości (Surzykiewicz, 2015, s. 31; Socha, 2000, s. 17). Edukacja aksjologiczna jest jednym z priorytetowych obszarów wychowania, również religijnego, które ma służyć formowaniu duchowości (Olbrycht, 2018).

Bez wątpienia kultura Europy wyrastająca z różnych korzeni (greckich, rzymskich, judeochrześcijańskich i arabskich) stała się jedynym w swoim rodzaju konstruktem cywilizacyjnym w rezultacie wyodrębnienia się spajającego ją systemu aksjologicznego, systemu wartości chrześcijańskich (Skorowski, 2002, s. 248). Papież Jan Paweł II podkreślał, że „bez aksjologicznych podstaw zaczerpniętych z Objawienia chrześcijańskiego i konsekwentnie wprowadzanych w życie przez Kościół i dzięki niemu nie byłoby Europy” (za: Kaucha, 2010, s. 38), a „wartości chrześcijańskie stanowią najbardziej charakterystyczny dorobek intelektualny i duchowy, który ukształtował tożsamość europejską na przestrzeni wieków i należą do skarbcza kultury tego kontynentu” (Jan Paweł II, 2002, s. 32).

Metody i narzędzia badawcze

Czym dziś są wartości chrześcijańskie dla młodych obywateli Europy, kultury cywilizacyjnej budowanej na podstawie tradycji wywodzących się z dziedzictwa antycznego i judeochrześcijańskiego? Jak rozumieją je sąsiedzi, Polacy, Rosjanie i Niemcy, zamieszkujący obszary Europy Środkowej, Wschodniej i Zachodniej, pozostające wprawdzie w kręgu wpływów tradycji chrześcijańskich, różniących się jednak pod względem wyznaniowym? Czy wartości chrześcijańskie są tak samo ważne i niosą identyczne treści i przesłania?

Odpowiedzi, przynajmniej częściowych, na te pytania dostarczają wyniki eksperymentu asocjacyjnego, przeprowadzonego przez autorkę w trzech krajach: Polsce, Rosji i Niemczech na 1500-osobowej grupie studentów (po 500 przedstawiceli każdej zbiorowości językowej w wieku 18-25 lat, kobiet i mężczyzn, studentów rozmaitych kierunków i uczelni). Jedną z form eksperymentu asocjacyjnego stanowi badanie swobodnych skojarzeń werbalnych, w trakcie którego respondenci podają w ciągu kilku sekund pierwsze słowo lub wyrażenie, które przychodzi im na myśl w związku z wyrazem hasłowym². Uzyskany w ten sposób materiał językowy pomaga przeniknąć nie tylko do systemowo, ale i kulturowo utrwalonej architektoniki znaczeń, odzwierciedlającej dostępne w ograniczonym stopniu poznaniu zmysłowemu skomplikowane i wzajemnie powiązane międzypojęciowe struktury werbalne funkcjonujące w świadomości językowej badanych. Uczestnicy eksperymentu zapisywali reakcje na wyrażenie hasłowe *wartości chrześcijańskie/christliche Werte/христианские ценности*. W wyniku testu zebrano materiał językowy w postaci 535 reakcji. Analiza obejmuje najbardziej reprezentatywne skojarzenia, które tworzą koherentne zbiory, to jest wykazują spójność logiczną, semantyczną

² Więcej o metodologii i współczesnych badaniach nad wartościami zob.: B. Rodziewicz (2014).

i konotacyjną (pojedyncze odpowiedzi rozmyte logicznie, o słabym stopniu konwencjonalizacji pomijam), gdyż tylko takie są istotne przy odwzorowaniu kolektywnego rozumienia badanych pojęć. W opracowaniu danych korzystam z pojęć i narzędzi wypracowanych w obszarze metodologii kognitywnej – profilu i profilowania (Langacker, 2005, s. 185-190), rozwijanych na gruncie polskiego językoznawstwa przede wszystkim przez szkołę lubelską, i nawiązuję do rozumienia terminów w ujęciu Jerzego Bartmińskiego i Stanisławy Niebrzegowskiej: „profilowanie jest subiektywną operacją językowo-pojęciową, polegającą na swoistym kształtowaniu obrazu przedmiotu poprzez ujęcie go w określonych aspektach, takich jak na przykład pochodzenie, cechy wyglądu, funkcje, zdarzenia, przeżycia, w ramach pewnego typu wiedzy i zgodnie z wymogami określonego punktu widzenia” (1998, s. 212). Profilowanie to zatem proces, którego efektem jest profil, czyli: „wariant wyobrażenia przedmiotu hasłowego, ukształtowanego poprzez dobór faset, ich uporządkowanie według reguł implikacji, ich wypełnienie treścią stosownie do przyjętej wiedzy o świecie, zarazem wariant kreowany przez jakiś czynnik dominujący, dominantę” (Bartmiński i Niebrzegowska, 1998, s. 217).

Sposoby profilowania pojęć są specyficzne w różnych językach. Efekty postrzegania rozmaitych obiektów zależą bowiem od typu postrzegania percepcyjnego, a członkowie poszczególnych kultur różnią się pod względem wniosków, jakie wyciągają ze wskazówek percepcyjnych (Bruner, 1978, s. 612). Profilowanie umożliwia zatem realizację postawionego w niniejszym tekście zadania rekonstrukcji pojęciowej jednego z aspektów duchowości – wartości chrześcijańskich.

Przejdźmy zatem do analizy danych uzyskanych w rezultacie testu swobodnych skojarzeń werbalnych.

Profilowanie wartości chrześcijańskich

Deskrypcja wartości chrześcijańskich dokonuje się w świadomości językowej badanych na kilku płaszczyznach: ideologiczno-instytucjonalnej, treściowej, symboliczno-kulturowej, ewaluatywnej oraz subiektywno-idiosynkratycznej.

Respondenci polskojęzyczni, reagując na wyrażenie-bodziec *wartości chrześcijańskie*, przytaczają w odpowiedzi w pierwszej kolejności słowo *kościół* (72 skojarzenia, 14,4% asocjatyw)³, który jest przypuszczalnie w przekonaniu badanych instytucją odpowiedzialną zarówno za tworzenie i aktualizowanie katalogu wartości chrześcijańskich, jak i za ich transmisję, popularyzowanie i pielęgnowanie. Jako instytucja religijna i społeczna, ciesząca się wciąż niemałym autorytetem i zaufaniem przekraczającym zaufanie do systemu oświaty, policji, wojska (Frąckowiak-Sochańska, 2009, s. 63-66), Kościół stoi na straży porządku społecznego regulowanego m.in. właśnie przez zbiór norm etycznych wywodzących się z tradycji judeochrześcijańskiej. Pogląd taki podzielają również ankietowani studenci rosyjskojęzyczni. Słowo *церковь* pojawia się w ich

³ W dalszej części tekstu podaję w nawiasach liczbę reakcji.

odpowiedziach aż 61 razy (12,2%) i stanowi dominantę znaczeniową analizowanego pojęcia. Wymiar instytucjonalny wartości chrześcijańskich, tj. ich powiązanie z organizacją wspólnoty kościelnej, akcentowany jest również w werbalizacjach niemieckojęzycznych, aczkolwiek nie stanowi on dominanty profilu asocjacyjnego analizowanego pojęcia – leksem *Kirche* przytacza 50 respondentów (10%). W mentalności nielicznej grupy ankietowanych młodych ludzi, przede wszystkim Polaków, utrwalony jest również pogląd, że przewodnikiem po świecie wartości chrześcijańskich czy też ich uosobieniem jest lub powinna być, jako szczególny (zobligowany misją ewangelizacji, tzw. sukcesją apostołską) członek wspólnoty Kościoła, osoba duchowna, zwłaszcza zwierzchnik Kościoła (katolickiego), papież, por.: pol. *Jan Paweł II* (7), *ksiądz* (7); ros. *папа римский* (1), *священник* (1); niem. *Papst* (2).

Wartości chrześcijańskie utożsamiane są także przez uczestników eksperymentu w dużym stopniu z religią, z jednej strony jako swoistą formę porządku społecznego (Kaczmarek, 2005, s. 99), z drugiej zapewne jako „wykładnię światopoglądową Kościoła instytucjonalnego, która spełnia rolę doktryny ideologicznej” (Ładyka, 2011, s. 11). Najczęściej w odpowiedziach na wyrażenie-bodziec przytaczane są hiperonimy *religia*, *Religion*, *религия*, rzadziej ankietowani odtwarzają nazwy konkretnych wyznań chrześcijańskich lub ich pochodne słowotwórcze, por.: pol. *religia* (30), *katolicyzm* (2); ros. *религия* (13), *православие* (3); niem. *Religion* (14), *Christentum* (3), *evangelisch* (1). W wymiarze ideologicznym z wartościami chrześcijańskimi niemieckojęzyczni respondenci wiążą nadto niemiecką partię polityczną *CDU* (7), Unię Chrześcijańsko-Demokratyczną, w której zadania wpisana jest m.in. obrona i krzewienie wartości chrześcijańskich.

Na płaszczyźnie treściowej wartości chrześcijańskie utożsamiane są wprost lub pośrednio z Dekalogiem. Dekalog, w języku greckim dosłownie „deca logos” – „dziesięć słów”, to w języku Biblii dziesięć przykazań, które Bóg objawił i przekazał ludziom przez izraelskiego proroka Mojżesza. To zarazem źródło wartości i podstawowy kodeks moralny chrześcijan, wytyczający w lapidarnej formie zakazy i nakazy, którymi wierzący mają się kierować odnośnie do życia w wierze i moralności. Rekordową pod względem liczebności grupę asocjantów z tym właśnie pojęciem tworzą studenci uczelni niemieckich. Jest to jednocześnie dominanta ukształtowanego przez nich profilu asocjacyjnego pojęcia-bodźca *christliche Werte*. Blisko 15% ogółu werbalizacji w języku niemieckim zawiera słowo *Gebote*, względnie *Dekalog*. Uboższe kwantytatywnie sieci asocjacyjne z bezpośrednimi odniesieniami do dziesięciu przykazań budują młodzi Polacy (8,8%) i Rosjanie (8,2%), por.: pol. *dekalog* (23), *przykazania* (17); ros. *заповедей* (38), *10 заповедей* (2).

W Dekalogu, krótkim zbiorze norm etycznych, kryją się istotne treści i wartości (Adamczyk, 2008, s. 243-245). Pierwsze trzy przykazania regulują relacje człowieka z Bogiem. Do wspomnianego urywka Dekalogu nawiązują reakcje: pol. *pobożność* (4), *religijność* (2); ros. *вера в Бога* (6); niem. *Frömmigkeit* (3).

Kolejne części Dekalogu odnoszą się do uogólnionych reguł organizujących porządek społeczny. Czwarte przykazanie obejmuje stosunki w podstawowej jednostce społecznej, rodzinie, i zaleca szacunek, miłość oraz posłuszeństwo wobec rodziców,

w szerszym rozumieniu również obowiązek poszanowania godności i wartości każdego człowieka. Temu fragmentowi chrześcijańskiego kodeksu przypisać można odpowiedzi: pol. *miłość* (12), *godność* (2); ros. *любовь* (20), *уважение* (4); niem. *Nächstenliebe* (25), *Achtung* (2). Piąte przykazanie nakazuje i zabezpiecza ochronę życia ludzkiego, por. bezpośrednie odniesienia: pol. *ochrona życia* (3); niem. *du sollst nicht töten* (2). Przykazania szóste i dziewiąte regulują stosunki w małżeństwie, por. niem. *Monogamie* (1); siódme i dziesiąte – ustanawiają ochronę własności i aksjologizują życie w uczciwości, por.: pol. *uczciwość* (6); niem. *du sollst nicht stehlen* (3). Przykazanie ósme dotyczy uniwersalnej wartości, jaką jest prawda i zabrania krzywdzenia bliźniego, obejmując w istocie nakaz czynienia dobra. Językowe eksplikacje ósmego przykazania ilustrują asocjaty: pol. *dobro* (18), *prawda* (3); ros. *добро* (11), *помощь* (2); niem. *Ehrlichkeit* (4), *helfen* (4).

Poza Dekalogiem na płaszczyźnie treściowej ankietowani odwołują się również do ogólnie pojmowanego obiektywnego porządku moralnego ustalonego w ich przekonaniu przez tradycję chrześcijańską, por.: pol. *moralność* (4), *etyka* (3); ros. *мораль* (42); niem. *Moral* (9). Nieliczni badani konstatują *explicite*, że wartości chrześcijańskie to w istocie wartości uniwersalne, wzorcowe normy postępowania.

U podstaw postępowania zgodnego z wartościami chrześcijańskimi jako wyznacznikami ogólnych zasad etycznych leżą również inne wartości, wśród których badani wyróżniają przede wszystkim tolerancję, empatię i zdolność do wybaczenia.

Na płaszczyźnie subiektywno-idiosynkratycznej polsko- i rosyjskojęzyczni uczestnicy testu werbalnych asocjacji (rzadziej studenci zachodnich uczelni) identyfikują wartości chrześcijańskie z wiarą, subiektywnym odczuwaniem i rozpoznawaniem świata nieobejmowanego rozumem, świata transcendentnego, wewnętrznym przekonaniem o istnieniu Boga: pol. *wiara* (33), *wiara*, *religia* (2); ros. *вера* (25); niem. *Glaube* (2). Umieszczając wartości chrześcijańskie w kontekście wiary, badani w pewien sposób zawężają ich interpretację, obniżają nieznacznie rangę aksjologiczną oraz ograniczają ich zasięg do przestrzeni intymnej człowieka (wierzącego) i sfery wyborów indywidualnych. Potwierdzają to zresztą i inne werbalizowane na różne sposoby reakcje na proponowany w eksperymencie stymulant, por.: *sumienie* (2), *indywidualność* (1), *prywatność* (1); ros. *у каждого свои* (4), *внутренний мир* (1); niem. *Überzeugung* (3), *persönliche Sache* (1). Jedną z form indywidualnej realizacji wartości chrześcijańskich jest dla młodych Polaków i Rosjan modlitwa: pol. *modlitwa* (8); ros. *молитва* (3).

W sensie przenośnym źródłem wartości chrześcijańskich i personalnym ich uosobieniem jest w świadomości językowej porównywalnych odsetków przedstawicieli wszystkich ankietowanych społeczności Bóg: pol. *Bóg* (16), *Jeżus* (3); ros. *Бог* (19), *Бог* (12), *Христос* (1); *Gott* (16), *Jesus* (4). Emblematem wartości chrześcijańskich jest w przekonaniu części ankietowanych również krzyż, znak identyfikujący chrześcijan, symbolizujący w potocznej świadomości wyznawców takie wartości, jak: poświęcenie, przebaczenie, miłość i wolność, por.: pol. *krzyż* (11); ros. *крест* (13). Dla młodych Rosjan funkcję metaforyczną w odniesieniu do wartości chrześcijańskich pełnią także ikony – *иконы* (7), *икона* (5), którym w prawosławiu przypisuje się szczególną rolę. Nie są one wyłącznie dziełem sztuki stworzonym w celu kontemplacji estetycznej. Ich zadaniem jest

przekazywanie określonych wzorów i wartości właśnie; ikona „jest drogą, którą należy obrać” (Uspienski, 1993, s. 148).

W deskrypcji kulturowej dość istotne wydaje się odniesienie wartości chrześcijańskich do tradycji i jej treści, takich jak obyczaje i obrzędy, np. celebrowanie świąt (również religijnych), czy też ogólnie rozumiane dobra kulturowe, por. pol. *tradycja* (7), *wigilia* (2); ros. *традиция* (7), *пасха* (3); niem. *Tradition* (17), *Weihnachten* (3), *Kultur* (2). Ankietowani wskazują także na sposoby transmisji wartości chrześcijańskich w ich kręgu kulturowym. Przekazywanie wartości ma miejsce w procesie socjalizacji, realizowanym głównie w środowisku rodzinnym, por.: pol. *wychowanie* (4), *babcia* (3), *rodzina* (2); ros. *семья* (6); niem. *Kindererziehung* (3). Nośnikiem kulturowym wartości chrześcijańskich jest również Biblia: pol. *Biblia* (4); ros. *библия* (23); niem. *Bibel* (35). Z przytoczonych danych liczbowych wynika, że Pismo Święte przedstawia szczególną wartość dla respondentów niemieckojęzycznych. Fakt ten można przypuszczalnie tłumaczyć odniesieniem się badanych do pierwszej z pięciu głównych zasad teologicznych, którymi kierują się wyznawcy protestantyzmu, tzw. *sola scriptura*. Zasada ta stanowi, że Biblia jest jedynym i wystarczającym autorytetem w sprawach wiary. Naturalne wydaje się zatem identyfikowanie przez przedstawicieli kręgu kulturowego pozostającego w obszarze wpływów dziedzictwa protestanckiego wartości chrześcijańskich z Biblią.

Na płaszczyźnie ewaluatywnej, eksplikowanej przez relatywnie dużą grupę reakcji werbalizowanych na różnorodne sposoby i zróżnicowanych zarówno w planie semantycznym, jak i stylistycznym odnotować można znaczącą przewagę ocen wartościujących negatywnych. Minimalną dominację wartościowania dodatniego nad ujemnym daje się zauważyć jedynie w odpowiedziach studentów zza wschodniej granicy. Oceny ukierunkowane dodatnio stanowią 3,4% ogółu asocjatyw w języku rosyjskim. Wśród nich są m.in.: *основа* (3) i *сокровище* (2). Werbalizacje ocenne ukierunkowane ujemnie to wyłącznie reakcje jednostkowe, co może świadczyć o pewnej chwiejności tych sądów i braku wspólnej płaszczyzny odniesienia dla respondentów oceniających wartości chrześcijańskie, por. m.in.: *бред* (1) i *вымысел* (1).

Młodzi Polacy odnoszą się do wartości chrześcijańskich raczej krytycznie, przytaczając często słowa o silnie deprecjonującym wydźwięku. Przeważa przekonanie o z gruntu fałszywej naturze tychże wartości, por. m.in.: *bzdura* (3), *kłamstwo* (3), *obłuda* (3). Oceny pozytywne formułowane są z reguły dość ostrożnie, raczej ogólnikowo, i jest ich prawie trzykrotnie mniej (2,4%) niż ocen negatywnych (6,4%), por. np.: *wartości* (2), *nie przemijają* (2), *dosyć ważne* (1). Studenci konstatają nadto nieadekwatność wartości chrześcijańskich do czasów, w których żyją, uważając je za zanikający lub całkowicie nieobecny w rzeczywistości społecznej swoisty relikwyt przeszłości, por.: *brak* (4), *przestarzałe* (1).

Najwyższy odsetek werbalizacji wartościujących ujemnych przypada na wyniki ankiet niemieckojęzycznych. Aż 8% respondentów wyraża oceny negatywne wprost, sięgając najczęściej po środki językowe wartościujące prymarnie, por. np.: *unwichtig* (5), *Blödsinn* (2). Podobnie jak Polacy, Niemcy odnotowują rudymentarność i nieaktualność wartości chrześcijańskich: *überholt* (8), *nicht aktuell* (3). Równocześnie jednak odsetek sądów aprobatywnych jest w grupie respondentów niemieckojęzycznych na tle wyników

badań pozostałych społeczności językowych najwyższy. Blisko 6% ankietowanych rodaków Goethego uznaje wartości chrześcijańskie za ważne i przypisuje im funkcję spoiwa społecznego, por. m.in.: *Tugenden* (6), *wichtig* (4).

Wnioski

Analiza rezultatów testu werbalnych asocjacji wykazała, że Polacy i Rosjanie eksponują przede wszystkim wymiar ideologiczno-instytucjonalny wartości chrześcijańskich, podczas gdy ankietowani Niemcy identyfikują je w pierwszej kolejności z określonymi treściami, czyniąc je dominantą profilowanego na drodze eksperymentu pojęcia. Za wartościami chrześcijańskimi kryją się w przekonaniu respondentów polsko- i niemieckojęzycznych przede wszystkim idee zawarte w Dekalogu, a więc takie konkretne wartości, jak np. szacunek i miłość do drugiego człowieka, uczciwość, szlachetność i dobro. Dla Rosjan naczelną wartością w tym kontekście, sytuowaną wyżej niż nakazy chrześcijańskiego kodeksu etycznego, jest mieszcząca się w nurcie naturalizmu etycznego ogólnie pojęta moralność.

Brak jest jednoznacznych paraleli w profilowaniu analizowanego pojęcia również na płaszczyźnie symboliczno-kulturowej. W świadomości językowej przedstawicieli badanych społeczności słowiańskich do rangi symbolu wartości chrześcijańskich urasta krzyż, w zbiorowości niemieckojęzycznej symbolicznego znaczenia nabiera w tym aspekcie Biblia.

Nie ma także pełnej zgodności odnośnie do sposobów wartościowania przez uczestników eksperymentu psycholingwistycznego proponowanego wyrażenia-bodźca. Polacy i Niemcy skłaniają się wyraźnie ku waluacji ujemnej, podczas gdy u Rosjan wartościowanie ma charakter ambiwalentny – oceny dodatnie i ujemne praktycznie się równoważą.

Reasumując, można stwierdzić, że wartości chrześcijańskie są względnie silnie utrwaloną kategorią aksjologiczną w świadomości językowej przedstawicieli wszystkich badanych społeczności językowych. Eksploracja pól asocjacyjnych wykazała jednak, że profile wartości chrześcijańskich różnią się stopniem złożoności, nasycenia i frekwencji oraz ukształtowaniem pod względem językowym, ujawniając jednakże podobieństwo w zakreślonej skojarzeniami rozpiętości semantycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczyk, T. (2008). Postawy moralne studentów w warunkach zmiany społecznej. W: J. Mariański i L. Smyczek (red.), *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie* (s. 243-245). Wydawnictwo WAM.
- Bartmiński, J. (2004). *Język w kręgu wartości, Studia semantyczne*. Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński, J. i Niebrzegowska S. (1998). Profile a podmiotowa interpretacja świata. W: J. Bartmiński i R. Tokarski (red.), *Profilowanie w języku i w tekście* (s. 211-224). Wydawnictwo UMCS.
- Borda, M. i Solecki, R. (2017). Duchowa sfera wychowania w życiu młodzieży. *Studia Redemptorystowskie*, 15, 555-570.

- Bruner, J.S. (1978). *Poza dostarczone informacje: studia z psychologii poznawania* (E. Krasiński, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dyczewski, L. (2002). *Trwałość i zmienność kultury polskiej*. Akademia Społeczna, Wojewódzki Dom Kultury.
- Frąckowiak-Sochańska, M. (2009). *Preferencje ładów normatywnych w postawach kobiet wobec wartości w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*. Wydawnictwo Poznańskie.
- Jan Paweł II. (2002). Wartości chrześcijańskie duchowym fundamentem Europy. Przesłanie papieskie do uczestników Europejskiego Kongresu Naukowego nt. „Ku Konstytucji europejskiej”. *L'Osservatore Romano*, 10-11, 32-34.
- Kaczmarek, K. (2005). Herbert Spencer o religii i porządku społecznym. W: A. Samson (red.), *Porządek społeczny a wyzwania współczesności* (s. 99-118). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kaucha, K. (2010). Chrześcijaństwo a kultura europejska (w świetle nauczania Jana Pawła II). *Studia Nauk Teologicznych*, 5, 23-52.
- Langacker, R.W. (2005). *Wykłady z gramatyki kognitywnej* (H. Kardela, tłum.). Wydawnictwo UMCS.
- Leszczyńska, K. i Pasek, Z. (2008). Nowa duchowość w badaniach społecznych. W: K. Leszczyńska i Z. Pasek (red.), *Nowa duchowość w społeczeństwach monokulturowych i pluralistycznych* (s. 9-17). Nomos.
- Ładyka, J. (2011). O istocie świeckiego humanizmu. *Res Humana*, 6, 11-14.
- Nowak, A. (1971). Psychologia i psychopedagogika celibatu. *Znak*, 23, 1626-1637.
- Olbrycht, K. (2018). Edukacyjne wymiary wspierania rozwoju duchowości człowieka. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(9), 79-89.
- Podgórski, R.A. (2008). *Homo sociologicus w strukturze wartości*. Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Ptaszek, R. (2015). Dlaczego nowa duchowość nie może być realną alternatywą dla tradycyjnej religii? *Paedagogia Christiana*, 1(35), 113-126.
- Puzynina, J. (1992). *Język wartości*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rodziewicz, B. (2014). *Wartości. Polacy – Rosjanie – Niemcy*. Volumina.pl.
- Skorowski, H. (2002). Znaczenie wartości chrześcijańskich w dobie współczesnych przemian cywilizacyjnych. *Saeculum Christianum*, 9(2), 247-265.
- Socha, P. (2000). Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia. W: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność* (s. 15-44). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Surzykiewicz, J. (2015). Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej. *Pedagogika Społeczna*, 14, 1(55), 23-71.
- Uspienski, L. (1993). *Teologia ikony* (M. Żurowska, tłum.). W Drodze.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY-ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Gospodarcze horyzonty duchowości: duchowość jako stymulator aktywności ekonomicznej¹

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest określenie „gospodarczych horyzontów” duchowości, co oznacza poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, na ile znane jeszcze do średniowiecza zachęty do „robienia postępów w swojej duchowości” zyskują na aktualności w kontekście wyzwań gospodarczych współczesnego świata.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy sprowadza się do wskazania wzajemnych powiązań pomiędzy aktywnością ekonomiczną a różnymi formami życia duchowego. Artykuł ma charakter teoretyczny, przez to też metodą analizy jest dyskusja koncepcji i stanowisk ze szczególnym uwzględnieniem klasyki teorii socjologicznej. Naczelną kategorią analityczną jest pojęcie duchowości.

PROCES WYWODU: Artykuł ma charakter teoretyczny i składa się z kilku powiązanych ze sobą części. W etapie pierwszym gospodarka zostaje przedstawiona jako proces współuczestnictwa, wymagający rzeczywistego zaangażowania aktorów społecznych. W etapie drugim dowiedzione zostaje, że zaangażowanie to warunkowane może być w sposób pozamaterialny, w tym religijny, a w konsekwencji też duchowy. Etap ostatni angażuje do podjętej tematyki kategorie nowej duchowości.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Efektem analizy jest wykazanie związku między duchowością a przedsiębiorczością i innymi formami aktywności ekonomicznej. Odkryty zostaje potencjał nowej duchowości i zagrożenia z nią związane.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: W rezultacie nowa duchowość daje się poznać jako szansa dla współczesnej gospodarki. Jej właściwe wymodelowanie wymaga jednak odpowiedniej formacji i pedagogiki.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** NOWA DUCHOWOŚĆ, DUCHOWOŚĆ, PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ, PRACA, EKONOMIA

¹ Publikacja została sfinansowana ze środków subwencji przyznanej Uniwersytetowi Ekonomicznemu w Krakowie.

ABSTRACT

Economic Horizons of Spirituality: Spirituality as a Stimulator of Economic Activity

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to define the “economic horizons” of spirituality, which means looking for an answer to the question of how much of the incentives to “make progress in your spirituality” known from the Middle Ages gain relevance in the context of the economic challenges of the contemporary world.

THE RESEARCH PROBLEMS AND METHODS: The research problem breaks down the indicating connections between economic activity and various forms of spiritual life. The article is theoretical, therefore the method of analysis is the discussion of concepts and positions, with particular emphasis on the classics of sociological theory. The main analytical category is the concept of spirituality.

THE PROCESSES OF ARGUMENTATION: The article is theoretical and consists of several parts. The first stage presents the economy as a participatory process that requires real involvement of social actors. In the second stage it is proved that this involvement may be conditioned in a non-material, including religious and, consequently, spiritual way. The last stage involves the categories of new spirituality in the subject matter.

RESEARCH RESULTS: The result of the analysis is to show the relationship between spirituality and entrepreneurship and other forms of economic activity. The potential of a new spirituality and the risks associated with it are discovered.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, RECOMMENDATIONS: As a result, the new spirituality can be seen as an opportunity for the modern economy. However, its proper modeling requires appropriate formation and pedagogy.

→ **KEYWORDS:** **NEW SPIRITUALITY, SPIRITUALITY, ENTREPRENEURSHIP, WORK, ECONOMY**

Wprowadzenie

Pozamaterialne uwarunkowania techno-ekonomicznej aktywności były przedmiotem licznych analiz zarówno o charakterze konceptualnym, jak i empirycznym. Jednak to Lewis Mumford (1966, s. 25) odważył się powiązać początki procesu cywilizacyjnego z obszarem metafizyki: magią. Uczony ten osadził magię w roli poważnego stymulatora postępu, lokując ją jednocześnie w pozycji dość niezręcznej: między fantazją a wiedzą, „udogmatyzowaną legendą” a technologią. Zdaniem Mumforda praktyki magiczne czy inne pierwotne odniesienia do obszaru nadprzyrodzonego dały początek cywilizacyjnym sukcesom. Magia rozbudziła w człowieku marzenie o podboju i opanowaniu świata, była nadzieją na poskromienie groźnej i tajemniczej natury. Nade wszystko stanowiła jednak wyobrażenie i obietnicę świata, nad którym panuje człowiek. Odgrywać w ten

sposób zaczęła rolę ważnej determinanty rozwoju. Bez ustalenia jednoznacznej metody czasem stała się nauką. Nikt – jak przekonuje Mumford (1966, s. 27) – nie potrafi dokładnie określić, kiedy to miało miejsce, kiedy „empiryzm przemienił się w metodę doświadczenia, alchemia w chemię, a astrologia w astronomię”. Pewne wydaje się tylko jedno: magiczny rodowód procesu cywilizacyjnego pozwala wnioskować na temat pozamaterialnej sfery odniesień rozwoju społeczno-gospodarczego. Obszar ten stanowi naturalny rezerwuariat motywacyjny człowieka. Wskazana przez Mumforda „antenatka” nauki i postępu dopinguje do postawienia następującej tezy: proces rozwojowy, którego miarą jest m.in. zdolność do opanowania świata, jest materialnym urzeczywistnieniem istotnych dla człowieka wartości i idei. To z kolei oznacza, że kwestię wzrostu gospodarczego, aktywności przedsiębiorczej czy cywilizacyjnego awansu dyskutować można nie tylko w kontekście ekonometrycznego rankingowania, lecz także mając na uwadze tkwiący u źródeł całego procesu mit – ideosferę. Jej rozpoznanie prowadzi właśnie do tytułowej duchowości, którą definiować trzeba jako osobisty system przekonań i motywacji, uformowany w kontekście światopoglądowego zaplecza epoki.

Zamierzeniem mniejszego artykułu jest określenie „gospodarczych horyzontów” duchowości, co oznacza poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, na ile *spiritualitas* i znane jeszcze z średniowiecza zachęty do „robienia postępów w swojej duchowości” zyskują na aktualności we współczesnych czasach, na ile odgrywać mogą stymulującą rolę dla gospodarki. Rzecz ujmując inaczej: celem artykułu jest określenie relacji między duchowością (w tym różnymi najbardziej współczesnymi jej formami) a aktywnościami ekonomicznymi człowieka (pracą, przedsiębiorczością). W zamierzeniach artykułu mieści się również charakterystyka tzw. nowej duchowości pod kątem jej „potencjału ekonomicznego” oraz identyfikacja szans i zagrożeń *spiritualis* dzisiejszego *homo oeconomicus*. Punktem wyjścia niniejszej analizy jest koncepcja gospodarki współtworzonej przez aktorów społecznych. Ona wszak daje impuls do wskazania pozamaterialnych – aksjologicznych ścieżek wyjaśnienia aktywności ekonomicznej. To z kolei otwiera drogę do powiązania tradycyjnych i współczesnych form duchowości z gospodarką.

Gospodarka jako proces społecznego uczestnictwa

Rozwój społeczno-gospodarczy daje się opisać nie tylko poprzez techno-ekonomiczne osiągnięcia i właściwe im komplikacje organizacji społecznej, ale również stanowi fenomenem społecznego uczestnictwa (Zdun, 2018). Wówczas też przestaje być siłą „zewnątrznego przymusu” czy durkheimowskim „faktem społecznym”, a staje się procesem osadzonym w przestrzeni międzyludzkiej. To nurt przemian, w którym biorą udział aktorzy społeczni w rzeczywisty sposób, współtworząc gospodarkę w sieci relacji. Rozwój jako proces współtworzenia i społecznego uczestnictwa nie jest żywiołowym i nieregulowanym nurtem sekwencyjnych przemian ani też nie przybiera formy technologicznej dyktatury. Nie jest skutkiem walki klas czy też prostym rezultatem dostosowania „ideologicznej nadbudowy” do „materialnej bazy”. Daje się raczej poznać jako proces teleologiczny

i endogenny, uruchamiany wewnętrzną siłą i wsparty na układzie sieciowych powiązań. Tak rozumiany, realizuje się w aktywnościach aktorów społecznych, wspierając się na różnych kapitałach: społecznym, ludzkim, kulturowym, ekonomicznym. Jego kwintesencją są społeczne role, które wcale nie stanowią sztywno określonego schematu działania. Rola społeczna to wszak strategia interakcyjna warunkująca uczestnictwo w życiu społeczno-gospodarczym i jego dynamikach. To także ważna część jednostkowej biografii. Jednostka jako rzeczywisty uczestnik procesu rozwojowego ogra różne role społeczne: przedsiębiorcy, pracownika, badacza, wynalazcy, inwestora etc. Kojarzyć z nimi trzeba nie tylko odpowiednie kwalifikacje i społeczne oczekiwania, lecz także określoną „strukturę sensu”. Każda rola, w myśl jaspersowskich założeń, posiada swój oryginalny szyfr, do którego odczytania potrzeba adekwatnego klucza. W dużej mierze dostarcza go obszar pozamaterialnych odniesień.

Za szczególnie istotną w gospodarce uznać należy rolę przedsiębiorcy. Ona wszak uruchamia proces wzrostu gospodarczego i przesądza o jego dynamice (Schumpeter, 1960). Przedsiębiorczość to pojęcie szerokie. Kryje się pod nim nie tylko konkretna rola społeczna. Termin ten kojarzyć trzeba z postawą, orientacją życiową, typem osobowości czy wreszcie zestawem cech i kwalifikacji. Równocześnie przedsiębiorczość realizować może się w dwóch ontologiach jednocześnie: rzeczywistej i aspiracyjnej (ideacyjnej). W przypadku pierwszym stanowi ona rodzaj aktywności, której miarą jest efekt finansowy czy organizacyjny. W wariacie drugim – zaczyna odrywać się od empirycznie i ekonomicznie weryfikowalnych efektów. Nabiera też wymiaru prometejskiego, stając się marzeniem o doskonaleniu świata, misją jego przekształcania. Dwoista ontologia przedsiębiorczości w rezultacie uprawomocnia powiązanie jej z duchowością. Wymiar rzeczywisty potrzebuje *spiritualitatis*, która motywować będzie do trudu codziennej pracy. Wymiar drugi (ideacyjny) legitymizuje z kolei skojarzenie przedsiębiorczości z tendencją do przekraczania siebie i autoafirmacji w czynie.

Wizerunek człowieka jako aktora uczestniczącego w sposób podmiotowy w rozwoju społeczno-gospodarczym promuje Joseph Schumpeter (1960). W myśl jego założeń przedsiębiorczość jest aktywnością szczególną. Łączy ona w sobie element misji i bogacenia, samorealizacji i poświęcenia. Dlatego też w cechy predestynujące do przedsiębiorczości wyposażona jest tylko elitarna część ludzkości. To ludzie o niezwykłych „zaletach umysłu i woli” (Schumpeter, 1960, s. 130) zdolni do podejmowania ryzyka, drogi „pod prąd”. Przedsiębiorca „zwycięża nie dla owoców, lecz dla samego zwyciężania” (Mikosik, 1993, s. 149), uosabiając w czynie bergsonowską wizję człowieka i świata. Świat przedsiębiorcy to nie czyste zyski, ale rzeczywistość, którą rządzi *élan vital* – pęd, pozwalający ostatecznie ująć przedsiębiorczość w kontekście „radości tworzenia” (Kolakowski, 2008, s. 73).

Przedsiębiorca potrzebuje do swej działalności nie tylko podbudowy kapitałowej, ale również moralnego zaplecza. Jest wszak człowiekiem czynu i wolności. To wolność – jak zauważy Ludwik Erhard – jest fundamentem uobecnienia się człowieka w gospodarce. Ona też podtrzymuje zbawienny dla rozwoju głód ekspansji (Erhard, 2012, s. 23). Dodatkowo aktywne uczestnictwo w gospodarce wymaga odpowiedzialności przeciwdziałającej

szkodliwemu zjawisku wykluczenia. David Schmitz stwierdzi jednak, że kwintesencją dobrobytu jest wzięcie odpowiedzialności za siebie, a odpowiedzialność to gotowość do brania życia we własne ręce. Do tego trzeba też siły ducha i właściwie uformowanej duchowości.

Duchowość religijna a gospodarcza inicjatywa

Max Weber (1994) i Werner Sombart (2010) wskazują na wyznaniową proveniencję motywacji do aktywności gospodarczej. Pierwszy z wymienionych przekonuje, że rozbudzeniu gospodarczej inicjatywy służył etos protestancki; drugi dowodzi, że podstawą „duchowości ekonomicznej” jest judaizm. Max Weber swoje przekonania wywodzi z lektury pism Lutra i Kalwina. Wspiera je też obserwacją zróżnicowanego rozwoju gospodarczego Europy. Wynika z niej, że kraje protestanckie rozwijają się szybciej. Jego zdaniem to etos protestancki stanowi duchową inspirację dla pracy i przedsiębiorczości. Dodatkowo badacz ten stwierdza, że to reformacja wyprowadziła zbawienią dla aktywności gospodarczej ascezę poza mury klasztorne. W czasach przedkapitalistycznych ośrodkami przemysłu i innowacyjności były klasztory benedyktyńskie i cysterskie. Właściwa im *regula monasteriorum* kreowała duchowość człowieka pracy, przedsiębiorczości i innowacyjności gospodarczej. *Spiritualität* pracujących w opactwach mnichów legitymizował wszelkie doczesne wysiłki, tłumacząc, że podejmowane przedsięwzięcia służą mają chwale bożej, a nie osobistemu bogactwu (Eberl, 2011, s. 202). Według Webera w czasach feudalnych duchowość ekonomiczna była wyłącznie klasztorną specyfiką. Dopiero bunt Lutra doprowadził do rozpowszechnienia pośród świeckich ascezy i zakonnych cnót: pracowitości, wytrwałości i oszczędności. Do wejścia na tę trudną drogę mobilizować miała protestancka idea predestynacji. Chęć „odczytania” łaski bożej, zdaniem Webera, motywowała protestantów do bogacenia się. Kalwinizm tym samym stworzył szansę na to, by sprawdzić wiarę w życiu zawodowym i aktywność gospodarczą skojarzyć z duchowością. W myśl przyjętych przez Webera założeń protestantyzm godzi ze sobą dwa przeciwstawne wizerunki człowieka: *homo oeconomicus* i *homo religiosus* (Mizińska, 1994, s. XIX). Modlitwa stać się może pracą, a praca – modlitwą.

Tak też etos protestancki dotyka kategorii zawodu. Znaczenie *Beruf* Weber wprowadza bowiem od niemieckiego *Berufung*, co znaczy „zawołanie/powołanie”. Zawód w tej perspektywie przestaje być nabytym zespołem kwalifikacji. To raczej ścieżka życiowa; konstrukcja, która pyta o sens (Weber, 1994, s. 4). Zawód jest częścią planu łaski i elementem „predestynacji”. Zawiera się w nim bowiem wyraźne wyobrażenie religijne (Mizińska, 1994, s. XXXV). Praca – przekonuje Weber (1994, s. 104) – usuwa w cień wątpliwości religijne i daje pewność stanu łaski. Jednocześnie stwarza nowy typ duchowego umotywowania, staje się narzędziem upodmiotowienia. To człowiek dzięki pracy odpowiada za swój los i przesądza o swojej przyszłości. W tym też tkwi sedno weberskiej duchowości ekonomicznej.

Jeden z krytyków niemieckiego myśliciela – David Landes (2018, s. 2004) – zauważy, że to nie protestantyzm, lecz raczej jego współrzędne kulturowe przesądziły o gospodarczym potencjale buntu Lutra. Równie mocno protestanckiemu monopolowi przeciwstawi się Werner Sombart (2010). Uważa on, że protestancki monopol jest nieuprawniony. „Kapitalistycznego ducha” uczony ten kojarzy z duchowością możliwą do wypracowania na bazie religijnych założeń plemienia Dawidowego. Jego zdaniem do inicjatywy gospodarczej popycha „obrachunkowy” sposób rozumienia rzeczywistości. Przedsiębiorczości i pracy służyć ma judaistyczna koncepcja świętobliwości. Zgodnie z zawartymi w świętych księgach przekazami oznacza ona racjonalizowanie życia, mające źródło w relacji z Bogiem. Ta zaś opisywana jest jako „targ”. Człowiek targujący się z Bogiem to człowiek świętobliwy; istota, która życie codzienne układa podług „zawartej umowy”. Według Sombarta to „stosunek umowy” dopinguje do zdobywania bogactwa. Dodatkowo aktywność ekonomiczną uświęca przekonanie, że pozyskiwane zyski są znakiem bożego błogosławieństwa (Sombart, 2010, s. 204-224). Jacques Attali dowodzi, że judaizm uświęca też sam pieniądź, który stanowi narzędzie realizacji celów wyższych (2003, s. 23-24). Judaizm sprawia też, że kwestia posiadania wyrażać się zaczyna w kategorii „bycia”. Hebrajskie „mieć” jest tożsame z określeniem „jesz” – co znaczy „być” i określa stosunek do „Tego, który jest”. Bogatym – zauważa na podstawie talmudycznej lektury Attali – nie można być, raczej trzeba się o to cały czas starać. Bogactwo wymaga nieustannego wysiłku i czujności, udziału w grze i targu. Nade wszystko aktywność ekonomiczna oznacza jednak zdolność do przekraczania siebie w celu zdobycia zysku. Jest właściwością człowieka świętobliwego, który bogacąc się, ostatecznie nadaje życiu sens (Stambler i Memches, 2012, s. 40).

Fenomen nowej duchowości

Izraelski uczony Shmuel N. Eisenstadt (2009) przekonuje, że cywilizacje dzielą się na aksjalne i nieaksjalne. W pierwszych z wymienionych napięcie między obszarem materialnym i niematerialnym skutkuje stymulacją postępu. Relacja między ontologią systemu społecznego a jej materialnym urzeczywistnieniem przyczynia się do rozwoju (Eisenstadt, 2009, s. 34). W myśl tych założeń porządek transcendentny oddziałuje na świecki, a świeckość jest desygnatem idei niekoniecznie kojarzonych z konkretnym wygnaniem czy systemem światopoglądowym. Częścią świeckości jest zaś gospodarka. To ona stać się może polem urzeczywistnienia transcendencji. Współcześnie na skutek pogłębiającej się sekularyzacji społeczeństw trudno mówić o religijnym uwarunkowaniu aktywności ekonomicznej. Dodatkowo typowa dla ponowoczesności pluralizacja światopoglądowa nie dopuszcza hipotezy na temat istnienia jednego wzorca oddziaływań. Wydaje się więc, że zagadnienie współczesnej *spiritualitatis* dyskutować trzeba w kontekście fenomenu nowej duchowości.

Kategorię duchowości wiązać należy przede wszystkim z poszukiwaniami sensu życia, bez względu na to, czy tym poszukiwaniom towarzyszy „łaska wiary” czy nie

(Sobkowiak, 2013, s. 103). W przypadku braku religijnego komponentu mówić trzeba o duchowości bez Boga. Wówczas też kluczowy dla duchowości „sens życia” umieszczony zostaje w innych dymensjach. Duchowość utożsamiać należy z metodą samopoznania i samodiagnozy. Nade wszystko jednak jest ona konstrukcją mającą prowadzić do praktyk, których miarą jest „dobre życie”. Duchowość określa wzorzec wszystkiego, co wartościowe, cenne, piękne i drogie. Stanowiąc konglomerat odniesień do „nadrzędności”, zaczyna równocześnie być rozumiana jako „życie dla życia” (Sobkowiak, 2013, s. 105). To ona może stać się naturalnym zasobem motywacyjnym jednostki. Jest ona dla człowieka „punktem przylgnięcia”, który zarazem wyznacza oś konstrukcyjną codzienności, jak również wytycza drogę ucieczki od niej.

Typowa dla czasów współczesnych „nowa duchowość” kształtuje się nie jako uzupełnienie religijności czy pogłębienie jej mistycznego wymiaru, ale raczej przeciwstawia się temu, co związane z instytucjonalizowanymi formami kultu i kościołem. Jest czymś całkowicie niezależnym i strukturalnie niejednorodnym. Kwintesencją nowej duchowości jest ukierunkowanie na transgresję, rozwój, samodoskonalenie (Chmielewski, 2017, s. 161). Badacze zagadnienia przyjmują, że „nowa duchowość” jest rodzajem przekonania i postawy, zawiera się w niej ambicja doskonalenia i przez to kojarzyć ją trzeba z pojęciem „jakości życia” (Pasek i Skowronek, 2013, s. 8). Nowa duchowość to zarazem metoda działania, jak i postawa egzystencjalna wiodąca do *summum bonum*. Podstawę jej niereligijnych form stanowią wartości uniwersalne, takie jak pluralizm, tolerancja, piękno (Chmielewski, 2017, s. 162). To one ogrywają rolę potencjalnych punktów przylgnięcia, na których podstawie jednostka (jej „ja”) współcześnie podlega procesowi wzrostu i rozwoju.

André Comte-Sponville zauważa, że pojęcia duchowości i religijności obecnie należy różnicować. Podczas gdy fundamentem religii jest wiara, dla duchowości podstawą staje się kultywowanie dziedzictwa. Współczesne formy duchowości bazują na aksjologicznym katalogu ponowoczesności (Chmielewski, 2017, s. 163-166). Szczytową formą realizacji duchowości jest doświadczenie mistyczne, które budując pomost między tym, co ulotne i wieczne, wiąże teraźniejszość z tym, co niepodlegające zmianie. To z kolei prowadzi do zaangażowania duchowości w otaczającą jednostkę rzeczywistość, jej pracę, aktywność społeczną, gospodarczą, obywatelską. W szerokim znaczeniu współczesne formy duchowości odnoszą się nie tylko do Absolutu i Transcendencji, lecz także dają się poznać jako właściwości, u których źródła tkwią ideały społeczne, poznawcze, estetyczne i etyczne (Waloszczyk, 2006, s. 213). Zaangażowanie w sprawy duchowe nie musi przy tym wiązać się z formalnym udziałem w ruchu religijnym czy aktywnością kościelną. To raczej ścieżka rozwoju wewnętrznego i przyjętej w nim orientacji. Stanisław Wargacki zauważa, że duchowość w ponowoczesności wypełnia puste miejsce, jakie pozostało po pytaniu o sens w nowoczesności (Wargacki, 2016, s. 27). „Obejmuje ona wszystkie aspekty życia i jest określana jako nowy styl ponowoczesnej kultury duchowej; jest ona demokratyczna, łatwo dostępna, ma charakter indywidualistyczny” (Marianiński i Wargacki, 2011, s. 142-143).

Duchowość niereligijna równie mocno jak jej wyznaniowa antenatka angażuje się w troski dnia codziennego. Jednocześnie też poddaje się trendowi uwznioślenia,

„oderwania” od pospolitości. Dlatego też podkreśla znaczenie ćwiczeń duchowych i medytacji. Jest przy tym obietnicą życia pełniejszego, głębszego; życia, które smakuje lepiej. Z tej też przyczyny staje się ciekawą ofertą, częścią biznesu z obszaru coachingu, psychoterapii, rozwoju osobistego. Realizować może się ona w rozmaity pozareligijny sposób: poprzez sztukę, bieganie, jazdę konną, alpinizm. Danièle Hervieu-Léger przekonuje, że nowa duchowość w miejsce sacrum transcendentального wstawia sacrum immanentne (Pasek i Skowronek, 2011, s. 74). Jest więc aktywnością i etosem jednocześnie, stanowi osobliwe połączenie praktyki z dyscypliną.

Abraham Maslow ujmuje duchowość w kontekście potrzeby samorealizacji. Jest ona, jego zdaniem, metodą intensyfikacji doświadczenia i przesądza o wykształceniu wielu pozytywnych, z punktu widzenia aktywności zawodowej, cech (Pasek i Skowronek, 2011, s. 76). Nade wszystko duchowość w świecie ponowoczesnej niejednoznaczności odgrywa rolę naturalnego stabilizatora. To oferta dla zniechęconych pośpiechem, tempem zmian, przelotnością kontaktów oraz wszechobecną niepewnością (Kapała, 2017, s. 8).

Współczesne formy duchowości jako rezerwar motywacyjny aktywności ekonomicznej

Tak rozumiana duchowość zaczyna wpisywać się w obszar *well-being*. Przez to też kategorii tej nie pomija literatura z zakresu zarządzania (Zsolnai, 2011) oraz kultur organizacyjnych (Burack, 1999). Prowadzone w tym kontekście badania dowodzą związku między stanem zdrowia a „parametrami” duchowości. Wykazują też powiązanie pomiędzy duchowością a życiowym sukcesem i dobrostanem. Oznacza to, że aktywność gospodarcza może stać się podstawowym polem urzeczywistnienia duchowości. Uczeni przekonują, że praca zawodowa nierzadko staje się czynnością duchową i dla wielu jest postrzegana w kategorii „sensu życia”. Badania pozwalają też stwierdzić, że ćwiczenia duchowe prowadzą do satysfakcji z aktywności zawodowej. Jednocześnie przekonują, że motywacje duchowe wpływają korzystnie na jakość pracy. Sam wybór zawodu może również zostać dokonany na podstawie przesłanek natury duchowej, tak by praca miała przede wszystkim „sens” (Kapała, 2017, s. 10). Duchowość dodatkowo korzystnie wpływa na zapał do podwyższania kwalifikacji oraz współgra z kreatywnością (Surzykiewicz, 2015, s. 38). Mówić też można o potrzebach duchowych pracowników i kadry kierowniczej oraz sztuce organizacji pracy w ten sposób, by tych potrzeb nie zaniedbywano. Duchowość nakłada na kierownika dodatkowe zobowiązania. Są to w szczególności obowiązki moralne do wzmacniania zespołu, uczciwego traktowania, szanowania, wysłuchiwanie. Pracownikom zaś odślania przed oczami sens pracy (Surzykiewicz, 2015, s. 42-45).

Do inicjatywy mających na celu wkomponowanie duchowości w obszar przedsiębiorczości i pracy zaliczyć trzeba oferowane kursy samorozwoju, szczęścia, medytacji, a nawet radzenia sobie ze stresem czy budowania dobrych relacji. Wskazać można zarówno na aranżacje budowane na bazie nowoczesnych form duchowości chrześcijańskiej,

jak i na te eksploatujące pozareligijne formy tzw. „nowej duchowości”. Kierownictwa wielu wielkich firm w USA decydują się na organizację spotkań religijnych i medytacyjnych dla swoich pracowników (Wdowiszewski, 2015). W samym Minneapolis aż 150 firm uczestniczy w spotkaniach modlitewnych Higher Power Lunches. Niektóre korporacje zatrudniają zaś kapelanów. Tyson Foods angażuje 127, a Coca-Cola Bottling współpracuje z 76 duchownymi. Popularnym rozwiązaniem jest korzystanie z usług kapłanów różnych wyznań. Na aranżowanych spotkaniach oprócz modlitwy uczestnicy uczą się technik medytacyjnych i je praktykują. Do nich też ma się dostosowywać przestrzeń pracy. Wydawnictwo Prentice-Hall w tym duchu utworzyło Quiet Room – specjalne pokoje z przeznaczeniem do medytacji (Wdowiszewski, 2015, s. 19). W Polsce coraz częściej prowadzone są duszpasterstwa biznesu. Ojciec Włodzimierz Zatorski pisze o współczesnej duchowości biznesowej w kontekście osiągania pełni. „W życiu duchowym – zauważa salezjanin – chodzi o życie” (Zatorski, 2014, s. 21). Współczesna biznesowa duchowość chrześcijańska ubiera się w garnitur „nowej duchowości” stawiającej na samorealizację i rozwój. Duchowość w miejscu pracy zwykle realizuje się w trzech płaszczyznach: 1) poszukiwania sensu działania, 2) budowania relacji z innymi, 3) pragnienia tworzenia społeczności. W wielości swych form duchowość ekonomiczna zmienia sposób postrzegania człowieka. Z założenia implikuje ona odejście od instrumentalizmu na rzecz personalizacji, przez to też staje się wyzwaniem i instrumentem współczesnej etyki biznesu.

Wyniki, wnioski, rekomendacje

Współczesna duchowość, obejmująca różne formy urzeczywistnienia, stanowić może podporę dla aktywności gospodarczej, w tym przedsiębiorczości. Nowa duchowość może tworzyć system przekonań nadający sens temu, co trudne i mozolne, stanowiąc naturalny rezerwuuar zasobów motywacyjnych jednostki. Jest czynnikiem aktywującym podmiotowe uczestnictwo i zapał do przedsiębiorczości lub pracy. W tym sensie nowa duchowość wydaje się odpowiednikiem dawnej „weberowskiej predestynacji”. To wewnętrzny system przekonań i ćwiczeń, dostarczający uzasadnień pozamaterialnych do inicjatywy gospodarczej. Pozwala wierzyć w sens pracy, podejmować się trudu pionierstwa gospodarczego, przekraczania własnych możliwości. Dodatkowo duchowość jako system podstawowych odniesień do nadrzędności, czyli sfery sacrum – transcendentnego lub immanentnego – stanowić może naturalny konglomerat kapitału moralnego przedsiębiorcy. Duchowość warunkować może ukierunkowanie się na przekraczanie siebie, dostrzeganie tego, co nieoczywiste, podejmowanie się trudów w imię wyższej idei. Równocześnie jako pomost między codziennością i niezwykłością znajdować może przełożenie na doskonalenie cnót wytrwałości, pracowitości, uczciwości, czyli sprawności moralnych służących budowie dobrych relacji i dobrych instytucji, które stanowią fundament współczesnej usieciowanej gospodarki.

Jednocześnie w niektórych odmianach współczesnej duchowości widzieć trzeba zagrożenie: nowa duchowość dopinguje bez umiaru do przekraczania wszelkich granic,

jest błędem transhumanizmu, poddającego jednostkę obsesji samorealizacji, rozwoju i eksperymentowania z możliwościami wyznaczonymi przez naturę i etykę. W rezultacie nowa duchowość sprawia, że człowiek buduje system innowacyjnej dyktatury i reżimu tranhumanistycznego samouwielbienia. Miał odrywać się od materialności – materia sam się staje. Wtedy też daje przyrównać się do linoskoczka z opowieści Fryderyka Nietzschego – postaci, która z trudem utrzymuje równowagę w drodze do osiągnięcia pozycji nadczłowieka. Dlatego też nowa duchowość stać się musi wyzwaniem dla współczesnej andragogiki.

BIBLIOGRAFIA

- Attali, J. (2003). *Żydzi, świat, pieniądze* (K. i K. Pruscy, tłum.). Wydawnictwo Cykady.
- Burack, E.H. (1999). Spirituality in the workplace. *Journal of Organizational Change Management*, 12(4), 280-291.
- Chmielewski, M. (2017). Duchowość chrześcijańska na tle współczesnych koncepcji duchowości. *Roczniki Teologiczne*, 64(5), 159-179.
- Eberl, I. (2011). *Cystersi. Historia zakonu europejskiego* (P. Włodyga, tłum.). Wydawnictwo Astraia.
- Eisenstadt, S. (2009). *Utopia i nowoczesność. Porównawcza analiza cywilizacji* (A. Ostolski, tłum.). Oficyna Wydawnicza.
- Erhard, L. (2012). *Dobrobyt dla wszystkich* (E. Mączyńska, E. Gostomski, I. Janicka, J. Schulz i M. Tryuchowicz, tłum.) Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kapała, M. (2017). Duchowość jako niedoceniany aspekt psyche. Propozycja nowego ujęcia duchowości w psychologii – kategoria wrażliwości duchowej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 30(1), 7-37.
- Kotakowski, L. (2008). *Bergson*. Znak.
- Landes, S.D. (2018). *Bogactwo i nędza narodów. Dlaczego jedni są tak bogaci, a inni tak ubodzy* (H. Jankowska, tłum.). Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA.
- Mariański, J. i Wargacki S. (2011). Nowa duchowość jako megatrend społeczny i kulturowy. *Przełom Religioznawczy*, 4(242), 135-158.
- Mikosik, S. (1993). *Teoria rozwoju gospodarczego Josepha A. Schumpetera*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mizińska, J. (1994). *Przedmowa*. W: M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu* (s. VII-XXXVII). Wydawnictwo Test.
- Mumford, L. (1966). *Technika a cywilizacja. Historia rozwoju maszyny i jej wpływ na cywilizację* (E. Danecka, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pasek, Z. i Skowronek, K. (2011). Duchowość jako kategoria analizy kulturoznawczej. *Prace Kulturoznawcze*, 12, 69-83.
- Schumpeter, J. (1960). *Teoria rozwoju gospodarczego* (J. Grzywicka, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sobkowiak, J. (2013). Duchowość bez Boga a życie „jakby Bóg był”. *Teologia i Moralność*, 1(13), s. 103-115.
- Sombart, W. (2010). *Żydzi i życie gospodarcze* (M. Brokmanowa, tłum.). Wydawnictwo IFIS PAN.
- Stambler, Sz.B. i Memches, F. (2011). *Ekonomia w judaizmie. Z rabinem Szalomem Berem Stamblerem rozmawia Filip Memches*. MDI Books.
- Surzykiewicz, J. (2015). Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej. *Pedagogika Społeczna*, 1(55), 23-71.

- Waloszczyk, K. (2006). Duchowość ekologiczna – wartości i ograniczenia. *Diametros*, 9, 212-229.
- Wargacki, S. (2016). Duchowość w kulturze ponowoczesnej. *Zeszyty Naukowe KUL*, 59, 4(236), 27-51.
- Wdowiszewski, A. (2015). Duchowość i religijność w miejscu pracy – amerykański sposób na odnowienie zasad moralnych w biznesie. *Pieniądze i Więź*, 1(66), 18-27.
- Weber, M. (1994). *Etyka protestancka a duch kapitalizmu* (J. Miziński, tłum.). Wydawnictwo Test.
- Zatorski, W. (2014). *Duchowość lidera. Wybrane tematy*. Wydawnictwo Benedyktynów.
- Zdun, M. (2018). *(Super)Nowe Atlantydy. Regionalna dywersyfikacja kultur rozwoju gospodarczego*. Nomos.
- Zsolnai, L. (red.). (2011). *Spirituality and ethics in management* (t. 19). Springer Science & Business Media.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

ARTYKUŁY VARIA



Odpowiedzialność karna nieletnich we Francji i w Polsce. Uwagi prawne i pedagogiczne

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest porównanie rozwiązań dotyczących odpowiedzialności karnej nieletnich we Francji i w Polsce, uwzględniając czynniki wpływające na ocenę sytuacji nieletniego oraz wychowanie w ramach kary.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy został sformułowany w postaci pytania: w jaki sposób we francuskim i polskim ustawodawstwie została uregulowana odpowiedzialność karna nieletnich. Analizie zostały poddane aktualne przepisy prawne, poglądy doktryny, orzecznictwo sądów z zakresu prawa karnego nieletnich.

PROCES WYWODU: Zdefiniowano podstawowe dla podjęcia analizy pojęcia oraz określono przesłanki warunkujące odpowiedzialność karną nieletnich, uwzględniając ich znaczenie w wymiarze pedagogicznym.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Francuski model przyjmuje odpowiedzialność karną nieletnich opartą na kryterium rozeznania bez określenia dolnej granicy wiekowej odpowiedzialności karnej. Model polski przewiduje odpowiedzialność karną nieletnich w wyjątkowych sytuacjach. W obu państwach nadrzędną zasadą jest podejmowanie działań w celu wychowania nieletnich.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Oba porównywane systemy przewidują wychowywanie nieletnich, ale różnicują sytuację prawną osoby nieletniej. Przyjęcie określonej koncepcji postępowania z nieletnimi wpływa na stosowane środki, uwarunkowania instytucjonalne pracy wychowawczej. Ważną rolę powinna odgrywać całościowa ocena nieletniego i jego sytuacji.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** NIELETNI, ODPOWIEDZIALNOŚĆ KARNA, PRZESTĘPCZOŚĆ NIELETNICH, WYCHOWANIE NIELETNICH, PRAWO KARNE

ABSTRACT

Criminal Liability of Juveniles in France and Poland. Legal and Pedagogical Remarks

RESEARCH OBJECTIVE: The main aim of the article is to compare solutions regarding the criminal liability of minors in France and Poland, taking into account the factors influencing the assessment of the juvenile's situation and education in conditions of penalty.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem was formulated in the form of a question: how was the issue of criminal liability of juveniles regulated in French and Polish legislation. The current legal provisions, views of the doctrine, the jurisprudence of courts in the field of juvenile criminal law were analyzed.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Both the basic notions for making analysis and prerequisites conditioning the criminal liability of juveniles have been defined, as well, while considering their importance in the pedagogical dimension.

RESEARCH RESULTS: The French model assumes the criminal liability of minors based on the criterion of discernment without specifying the lower age limit of criminal liability. The Polish model provides for the criminal liability of minors in exceptional situations. In both countries, the prior principle is to take activities aimed at bringing up minors.

CONCLUSION, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATION: Both compared systems assume the education of juveniles, but they differentiate the legal situation of a juvenile. The adoption of a specific concept of dealing with juveniles affects the measures used, the institutional conditions of pedagogical work. The overall assessment of the minor and his/her situation should play an important role.

→ **KEYWORDS:** **JUVENILES, CRIMINAL LIABILITY, JUVENILE DELINQUENCY, JUVENILE UPBRINGING, CRIMINAL LAW**

Wstęp

Wobec różnorodnych przemian społecznych modele postępowania z nieletnimi ulegają zmianom, które są odpowiedzią na zachowania dzieci i młodzieży naruszającej normy prawne oraz społeczne postrzeganie przestępczości nieletnich. Prowadzone badania wpływają na poszukiwanie rozwiązań uwzględniających aktualne problemy społeczne, prawne, wychowawcze, instytucjonalne i etyczne. W poszukiwaniu nowego modelu oddziaływań wobec nieletnich ważne znaczenia mają także badania porównawcze. Umożliwiają one opisywanie, porównywanie i wyjaśnianie zjawisk. Celem artykułu jest porównanie przesłanek dotyczących odpowiedzialności karnej dzieci i młodzieży we Francji i w Polsce. W opracowaniu zwrócono uwagę także na czynniki wpływające na ocenę sytuacji nieletniego oraz wychowanie w ramach kary. W porównywanych państwach,

pomimo ich przynależności do zachodniego kręgu kulturowego, systemu prawa romańsko-germańskiego, a także instytucji takich, jak Unia Europejska i Rada Europy, odmienne została rozwiązana kwestia odpowiedzialności karnej nieletnich, zachowując jednak nadrzędność wychowania nad karaniem. Problem badawczy został sformułowany w postaci pytania: w jaki sposób we francuskim i polskim ustawodawstwie została uregulowana odpowiedzialność karna nieletnich.

Metody i narzędzia badawcze

W celu porównania uregulowań dot. odpowiedzialności karnej nieletnich we Francji i w Polsce zastosowano metodę badań porównawczych, analizę dokumentów. Narzędzie stanowił autorski arkusz do analizy dokumentów, który umożliwił zebranie danych z zakresu: granic wiekowych nieletniości, dolnej granicy wiekowej odpowiedzialności karnej, przesłanek odpowiedzialności karnej zawartych w aktach normatywnych oraz orzecznictwie. Kryterium doboru dokumentów stanowił wyznaczony problem badawczy i ich aktualność w chwili dokonywania analizy (I połowa 2021 roku). Analizie poddano: art. 388 francuskiego kodeksu cywilnego (Loi, 1974), francuski kodeks karny (Loi, 1992), rozporządzenie dotyczące przestępczości nieletnich (Ordonnance, 1945) oraz polski kodeks karny (Ustawa, 1997), ustawę o postępowaniu w sprawach nieletnich (Ustawa, 1982). Ponadto analiza obejmowała orzecznictwo sądów oraz literaturę przedmiotu odnoszącą się do wyżej wskazanego zakresu z uwzględnieniem koncepcji rozwoju poznawczego, moralnego oraz wychowania w ramach kary.

Proces wyводу

We Francji nieletnim jest osoba, która nie ukończyła lat 18 (Loi, 1974). Pojęciem tym posługuje się francuski kodeks cywilny i kodeks karny, zatem nieletnim jest osoba do 18. roku życia bez względu na charakter czy podstawy prawne postępowania. Ustawodawca polski (Ustawa, 1982, art. 1 § 1) wskazał, że nieletnim jest osoba, która nie ukończyła lat 18 w sprawach dotyczących zapobiegania i zwalczania demoralizacji; ukończyła lat 13, ale nie ukończyła lat 17 w sprawach o czyny karalne; nie ukończyła lat 21 w zakresie wykonywania orzeczonych środków wychowawczych lub poprawczych. Zatem polskie rozwiązania różnicują pojęcie nieletniego w zależności od wieku i sytuacji.

Kwestie odpowiedzialności karnej nieletnich uregulowano we francuskim kodeksie karnym, czego skutkiem jest stosowanie ogólnych zasad prawa karnego (Pédrón, 2012, s. 652) i posługiwanie się pojęciem przestępstwa. W inny sposób problem ten rozwiązywany jest przez ustawodawstwo polskie, które posługuje się pojęciem czynu zabronionego, czynu karnego oraz przestępstwa. Czynem zabronionym jest zachowanie o znamionach określonych w ustawie karnej (Ustawa, 1997, art. 115 § 1), które może polegać na działaniu albo zaniechaniu. Zespoły znamion, które tworzą określone typy

czynów zabronionych zostały zawarte w ustawie karnej (Marek, 2007, s. 254), a zachowanie realizujące te znamiona może skutkować odpowiedzialnością karną. Pojęcie czynu karalnego oznacza czyn zabroniony przez ustawę jako przestępstwo lub przestępstwo skarbowe albo określone wykroczenie (Ustawa, 1982, art. 1 § 2 pkt. 2). Przeszestępstwo rozumiane jest jako czyn zabroniony pod groźbą kary przez ustawę, bezprawny, zawiiony, społecznie szkodliwy w stopniu wyższym niż znikomy.

B. Stańdo-Kawecka wskazuje, że odpowiedzialność karna nieletnich wiąże się z trzema warunkami: osiągnięciem określonego wieku, możliwością rozeznania znaczenia popełnionego czynu i popełnieniem czynu określonego rodzaju (2007, s. 27). Odnosząc się do powyższych warunków, należy wskazać granice wiekowe odpowiedzialności karnej nieletnich w obu państwach.

Francuskie uregulowania wskazują na kilka granic wiekowych, jednakże mają one zastosowanie przede wszystkim podczas orzekania określonego środka, sankcji wychowawczej czy kary. Pierwsza z granic ustanowiona została dla wieku 6-8 lat przez orzecznictwo (Cour de cassation, 1956). We francuskiej doktrynie dominuje pogląd, że poniżej tej granicy dziecko nie jest zdolne do rozeznania czynu, a w konsekwencji nie ponosi odpowiedzialności karnej. Kolejną granicą jest 10. rok życia, powyżej którego można orzec środki wychowawcze oraz sankcje wychowawcze. Następną granicą to 13. rok życia, powyżej którego możliwe jest orzeczenie kary z obligatoryjnym zmniejszeniem jej wymiaru, natomiast powyżej 16. roku życia zmniejszenie wymiaru kary jest fakultatywne.

Zatem francuskie ustawodawstwo nie przewiduje dolnej granicy wiekowej odpowiedzialności karnej, ale wprowadza różne granice wiekowe w stosunku do możliwości orzekania środków, sankcji wychowawczych oraz kar. Dolną granicą wiekową jest wiek, w którym dziecko jest zdolne do rozeznania znaczenia popełnionego czynu, natomiast górną granicą w odniesieniu do nieletnich jest 18. rok życia. W Polsce nieletni nie ponosi odpowiedzialności karnej z wyjątkiem określonym w art. 10 § 2 Kodeksu karnego.

W obu państwach zostały określone przesłanki warunkujące odpowiedzialność karną nieletnich w postaci rozeznania albo winy. Pierwsza z nich jest definiowana jako możliwość rozpoznania znaczenia popełnionego czynu oraz możliwość kierowania swoim postępowaniem na skutek osiągnięcia odpowiedniego poziomu rozwoju umysłowego, emocjonalnego oraz psychicznego. Pojęcie winy jest natomiast definiowane przez pryzmat przyjętej koncepcji teoretycznej (zob. Dębski, 2017, s. 677; Zakrzewski, 2016, s. 308-311).

Odpowiedzialność karna nieletnich we Francji jest regulowana przez kodeks karny oraz rozporządzenie z 1945 roku dotyczące przestępczości nieletnich (Ordonnance, 1945). W art. 122-8 francuskiego kodeksu karnego ustanowiono, że nieletni zdolni do rozpoznania znaczenia swoich czynów ponoszą odpowiedzialność karną za zbrodnie, występki oraz wykroczenia, jeżeli zostali uznani za winnych. Warunki realizacji odpowiedzialności karnej określone zostały w rozporządzeniu z 1945 roku dotyczącym środków ochrony, asysty, nadzoru i wychowania (Loi, 1992, art. 122-8).

W pierwszej części przepisu wskazano adresata i kryterium rozeznania jako warunkujące odpowiedzialność karną, a więc nieletniego, który jest zdolny do rozpoznania

znaczenia swoich czynów. Odpowiedzialność karna jako zdolność do ponoszenia odpowiedzialności za swoje czyny oznacza chęć i wolny wybór w przedmiocie ich realizacji. Zgodnie z tą definicją dzieci niezdolne do rozeznania nie powinny odpowiadać karne ze względu na brak możliwości przewidywania znaczenia swoich czynów i ich konsekwencji (Dekeuwer-Défosse, 2012, s. 164). Podobnie problem rozeznania traktuje Ch. Courtin, podkreślając, że nieletniemu można zarzucić popełnienie przestępstwa, jeżeli sąd uzna, że nieletni działał ze świadomością oraz wolną wolą (Courtin, 2004, s. 340). W wyroku z 13 grudnia 1956 roku sąd kasacyjny (Cour de cassation, 1956) podkreślił, że brak odpowiedzialności karnej dotyczy nieletnich, którzy nie są zdolni do rozeznania popełnionego czynu. Należy zwrócić uwagę, że przyjęcie kryterium rozeznania przez ustawodawstwo francuskie uzasadnia brak regulacji dotyczącej wieku, od którego możliwe jest ponoszenie odpowiedzialności karnej.

Polskie ustawodawstwo w przypadku postępowania o czyny karalne przewiduje dolną granicę wiekową i stanowi ją 13. rok życia. Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich nie przewiduje odpowiedzialności karnej nieletnich (Stańdo-Kawecka, 2007, s. 320). Nieletni nie popełnia przestępstwa ze względu na brak możliwości przypisania winy, natomiast zgodnie z ujęciem legitymizującym odpowiedzialność karną można przypisać osobie, która jest świadoma swojego postępowania oraz jego konsekwencji (Królikowski i Zawłocki, 2017).

Nieletni może ponieść odpowiedzialność karną w szczególnym przypadku na podstawie art. 10 § 2 kodeksu karnego (Ustawa, 1997) po spełnieniu określonych przesłanek. Pierwszą z nich jest popełnienie jednego z czynów zabronionych wymienionych w wyżej wskazanym przepisie. Drugi warunek dotyczy wieku, to znaczy ukończenia 15. roku życia. Ponadto należy zbadać okoliczności sprawy, stopień rozwoju sprawcy, jego właściwości i warunki osobiste (Wyrok Sądu Apelacyjnego, 2015). Okoliczności sprawy rozumiane są jako całościowy kształt okoliczności związanych z popełnieniem czynu zabronionego przez nieletniego (Grześkowiak i Wiak, 2018), np. motywacja, sposób popełnienia czynu, rodzaj naruszonego dobra.

Warunkiem jest również działanie nieletniego z rozeznaniem i przypisanie winy. Służy temu przede wszystkim ustalenie stopnia rozwoju sprawcy. Nieletni może odpowiadać karne, jeżeli jego stopień rozwoju pozwala domniemywać, że rozumie on znaczenie popełnionego czynu i jest świadomy jego bezprawności. Zdolność do rozeznania czynu jest więc niezbędna do przypisania winy. Wina nieletniego sprawcy jest winą ograniczoną ze względu na wiek oraz niedojrzałość (Stańdo-Kawecka, 1998, s. 18). Jarosław Utrat-Milecki podkreśla, że winę można przypisać wyłącznie osobie, której proces autodeterminacji został zakończony, natomiast nieletni jest podmiotem, będącym w trakcie kształtowania zdolności do odpowiedzialności za podejmowane działania (Utrat-Milecki, 2010, s. 71-72).

Przypisanie winy jest możliwe po spełnieniu określonych przesłanek. Pierwszą z nich jest ukończenie określonego wieku. Kolejne związane są z popełnieniem czynu umyślnie, nieumyślnie, umyślno-nieumyślnie oraz rozpoznaniem bezprawności popełnionego czynu (Świecki, 2009, s. 8). Możliwość przypisania winy nieletniemu należy odróżnić od

rozeznania znaczenia czynu stosowanego we francuskim prawie karnym, które odnoszone jest do sfery psychologicznej, intelektualnej i oznacza, że nieletni potrafi rozpoznać konsekwencje popełnionego czynu i ocenić czyn w kategoriach społeczno-moralnych.

Następną przesłanką o charakterze podmiotowym są warunki i właściwości osobiste (osobowość nieletniego, cechy charakteru, wiek, stan zdrowia). W badaniu należy uwzględnić elementy wpływające na kształtowanie osobowości, np. postawy społeczne, poziom internalizacji norm społecznych i moralnych, samoocenę, stopień demoralizacji (Grześkowiak i Wiak, 2018). Francuski system także przewiduje badania psychologiczne nieletniego oraz zbieranie danych o jego rozwoju psychicznym, osobowości, środowisku rodzinnym, warunkach bytowych, realizacji obowiązku szkolnego i środowisku społecznym (Perska-Gradowska, 2019, s. 203).

Ostatnia przesłanka związana jest z bezskutecznością uprzednio stosowanych środków. Oznacza to sytuację, w której nieletni pomimo wcześniej orzeczonych środków wychowawczych bądź poprawczych (również, gdy orzeczone środki nie zostały bezwzględnie wykonane) nadal nie przestrzega norm prawnych, co może świadczyć o pogłębianiu się nieprzystosowania społecznego (Grześkowiak i Wiak, 2018). Bezskuteczność wcześniej stosowanych środków wraz z innymi współistniejącymi negatywnymi czynnikami czy właściwościami może wskazywać na konieczność ukarania nieletniego, jednakże przesłanka ta ma charakter fakultatywny.

Ustawodawca przewidział odpowiedzialność karną nieletniego tylko w sytuacji popełnienia przestępstwa najcięższego gatunkowo wraz z obniżeniem ustawowego zagrożenia przewidzianego za przypisane sprawcy przestępstwo i możliwością nadzwyczajnego złagodzenia kary (Ustawa, 1997, art. 10 § 3). Obniżenie granic wymiaru kary jest konsekwencją przyjęcia niższego stopnia winy nieletniego (Wróbel i Zoll, 2012, s. 405). Odpowiedzialność karna nieletnich ma charakter fakultatywny. Spełnienie wszystkich przedstawionych wyżej przesłanek nie przesądza o poniesieniu przez nieletniego odpowiedzialności karnej (Konarska-Wrzošek, 2018).

Kryterium rozeznania należy rozpatrywać w kontekście osiągnięcia etapu rozwojowego, skutkującego zrozumieniem popełnionego czynu i jego konsekwencji. Doktryna w obu państwach zwraca uwagę, że możliwość rozpoznania znaczenia czynu i kierowania swoim zachowaniem zależy od rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, moralnego. Jak wskazuje P. Kobes, ważny ze względu na kształtowanie się cech i właściwości osobistych jest okres od 12. do 16.-17. roku życia. Jest to jego zdaniem czas niestabilności psychicznej, zatem nieletni nie może być traktowany jak osoba dorosła (Kobes, 2015, s. 76).

Dla dzieci w późnym dzieciństwie (7.-12. r.ż.) ze względu na rozwój poznawczy charakterystyczne jest stadium operacji konkretnych. Oznacza to, że w okresie tym egocentryzm zaczyna być wypierany przez zachowania społeczne, kształtują się pojęcia i pojawia się wnioskowanie. Dopiero od 12. r.ż. w stadium operacji formalnych pojawia się abstrakcyjne myślenie i zdolność do formułowania hipotez (Strelau i Doliński, 2008, s. 187-188). Według Piageta dziecko w wieku szkolnym potrafi osądzić czyn z perspektywy intencji sprawcy, a nie tylko na podstawie konsekwencji. Poza tym potrafi przyjąć

punkt widzenia innej osoby (Piaget, 2014, s. 215-218). Zdaniem Kohlberga (1976) dziecko do 10. r.ż. pozostaje na poziomie moralności przedkonwencjonalnej. Jego zachowanie wyznaczone jest przez reguły pochodzące od innych osób i koncentruje się na ich przestrzeganiu w celu uniknięcia kary albo otrzymania nagrody. W wieku 10-13 lat rozwija się moralność konwencjonalna. Dziecko dąży do postrzegania go przez inne osoby jako dobre. W drugim stadium moralności konwencjonalnej dominują zachowania zmierzające do utrzymania porządku społecznego. W wieku 10-11 lat dziecko zaczyna formułować własne oceny moralne bez względu na oceny dokonywane przez osoby znaczące. Dopiero po ukończeniu 13. r.ż. rozwija się moralność postkonwencjonalna, która charakteryzuje się świadomością relatywności zasad funkcjonowania grupy oraz istnienia pewnych wartości, które należy szanować w każdej sytuacji (Strelau i Doliński, 2008, s. 195-196). Ważny problem w tym kontekście stanowi niedojrzałość oraz niedostateczny rozwój psychiczny i społeczny nieletnich odbywających karę pozbawienia wolności (Kobes, 2015, s. 131).

Sąd Najwyższy w Uchwale z dnia 14 sierpnia 1975 roku wskazał, że brak możliwości kierowania swoim zachowaniem przez osobę nieletnią może być konsekwencją wpływów zewnętrznych. Nieletni ze względu na niedojrzałość jest bardziej podatny na wpływy oraz nie dysponuje mechanizmami, które stanowiłyby „hamulce moralne i etyczne” (Uchwała, 1975), powstrzymujące go przed popełnieniem czynu. Okres adolescencji jest okresem tworzenia tożsamości w aspekcie indywidualnym, społecznym oraz kulturowym. Nieletni, poszukujący własnej autonomii oraz hierarchii wartości, pozostaje pod wpływem autorytetów, które mogą pochodzić także ze środowiska przestępczego.

Ustawodawstwo francuskie, posługując się pojęciem rozeznania, w mniejszym stopniu zwraca uwagę na czynniki zewnętrzne powodujące zachowania przestępcze. W polskim ustawodawstwie przyjęto m.in. przesłankę dotyczącą warunków i właściwości osobistych sprawcy, do których część przedstawicieli doktryny włącza także warunki rodzinne i socjalne. Warto podkreślić, że sytuacja rodzinna, obok szkolnej i rówieśniczej, jest często źródłem czynników zewnętrznych wpływających na przestępczość nieletnich (Hołyst, 2016, s. 337).

Określenie warunków i właściwości osobistych wymaga dokonania całościowej oceny sytuacji nieletniego i środowiska jego funkcjonowania, co jest możliwe w wyniku zebrania odpowiednich danych. Wyniki badań przeprowadzonych przez Więcek-Durańską na podstawie analizy akt spraw nieletnich z lat 2004-2008 wskazują, że w sześciu przypadkach nie przeprowadzono wywiadu środowiskowego podczas postępowania karnego (7,3% badanych spraw), wywiady przeprowadzone przez kuratorów sądowych w 70% oceniono jako wyczerpujące, a wywiady przeprowadzone przez policję w 33% zostały uznane za wyczerpujące (Więcek-Durańska, 2013, s. 185). Biorąc pod uwagę różne rodzaje badań osób nieletnich, ok. 46% nieletnich zostało poddanych badaniom psychiatrycznym, 39% badaniom psychologicznym, a 15,8% badaniom w rodzinnym ośrodku diagnostyczno-konsultacyjnym (Więcek-Durańska, 2013, s. 186-187).

W kontekście odpowiedzialności karnej i etiologii przestępczości nieletnich warto zwrócić uwagę także na środowisko wychowawcze. Helena Kołakowska-Przełomiec

wskazuje na pewne elementy związane ze środowiskiem wychowawczym, które mogą mieć wpływ na niedostosowanie społeczne dziecka. Wśród nich należy wymienić: depryzację potrzeb, niewłaściwe sprawowanie opieki i kontroli nad dzieckiem, niewłaściwe metody wychowawcze, prezentowanie przez rodziców przestępczych wzorów zachowania (Kołakowska-Przełomiec, 1978, s. 321-324). Podobnie Kobes zauważa, że „zaburzone środowisko rodzinne i brak należytej opieki wychowawczej ze strony rodziców” jest przyczyną demoralizacji większości nieletnich pozbawionych wolności (Kobes, 2015, s. 133). W związku z powyższym należy także rozważyć kwestię odpowiedzialności rodziców za czyny popełnione przez nieletnich (Grześkowiak, 1985). Wyniki badań przeprowadzonych przez Monikę Noszczyk-Bernasiewicz wskazują, że pracownicy zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich uznali, że odpowiedzialność za czyny popełniane przez nieletnich powinni ponosić także rodzice, a w dalszej kolejności szkoła (Noszczyk-Bernasiewicz, 2010, s. 171-172).

Francuski model pomimo przyjęcia odpowiedzialności karnej nieletnich zwraca uwagę na konieczność wychowywania nieletnich przestępców. D. Youf wskazuje na podstawowe elementy współczesnej francuskiej koncepcji wychowywania nieletnich w kontekście karnym. Pierwszym z nich jest traktowanie nieletniego jako podmiotu zdolnego do ponoszenia odpowiedzialności za popełnione czyny. Zdolność ta jest w trakcie rozwoju, co uzasadnia podejmowanie działań o charakterze wychowawczym. Wychowanie nieletniego sprawcy przestępstwa powinno koncentrować się na popełnionym czynie, aby nieletni zrozumiał konsekwencje swojego zachowania, uświadomił sobie znaczenie zakazów, ograniczeń oraz konieczność ich przestrzegania. Innym celem wychowania jest włączenie społeczne poprzez nabywanie umiejętności społecznych, szkolnych, zawodowych. Podejmowane oddziaływania powinny zmierzać także do rozwoju poczucia własnej wartości. Kolejnym założeniem jest przyjęcie relacji wychowawczej opartej na towarzyszeniu nieletniemu, wspieraniu go w podejmowanej aktywności, a jednocześnie przekazywaniu wiedzy, wartości i zasad postępowania (Youf, 2009, s. 21-22).

W polskim systemie ważne znaczenie ma dyrektywa kierowania się przede wszystkim koniecznością wychowania. Nadrzędnym celem jest prewencja indywidualna, a kara ma realizować funkcję wychowawczą. Jest to uzasadnione rozwojem osobowości, systemu wartości oraz niepełną socjalizacją. Kara orzeczona wobec nieletniego powinna być dostosowana do osobowości nieletniego, stopnia demoralizacji oraz realizować w sposób optymalny cel wychowania czy resocjalizacji.

Wyniki i wnioski

Francuskie ustawodawstwo zakłada możliwość odpowiedzialności karnej za popełnienie jakiegokolwiek przestępstwa. We francuskim porządku prawnym wiek nie jest przesłanką odpowiedzialności karnej, a osiągnięcie określonego wieku jest warunkiem zastosowania odpowiedniego środka, sankcji czy kary. W Polsce w kodeksie karnym zostały wskazane określone przestępstwa, za które nieletni może odpowiadać karnie. Wiek jest przesłanką

wyłączającą winę, a zatem również odpowiedzialność karną. Wyjątek stanowią nieletni powyżej 15. roku życia, którzy w wyjątkowych sytuacjach mogą odpowiadać karnie.

Odpowiedzialność karna nieletnich we Francji jest oparta na kryterium rozeznania. Oznacza to, że niezbędne jest przeprowadzenie wobec nieletniego badań, aby ocenić, czy jest on zdolny do rozpoznania znaczenia popełnionego czynu i jego konsekwencji. W Polsce została określona granica wiekowa, powyżej której nieletni może odpowiadać karnie. Polska regulacja dotycząca odpowiedzialności karnej nieletnich ma więc charakter mieszany, natomiast we francuskim modelu sąd decyduje o możliwości rozeznania popełnionego czynu.

We Francji wyraźnie odróżniona jest procedura cywilna związana z ochroną nieletniego oraz procedura karna dotycząca popełnienia przestępstwa. Polski system pozwala na rozróżnienie sytuacji popełnienia przez nieletniego przestępstwa oraz sytuacji, w której nieletni postrzegany jest jako zdemoralizowany, nawet popełniając czyn karalny.

W związku z powyższymi uwagami należy podkreślić, że problematyka odpowiedzialności karnej nieletnich jest zagadnieniem złożonym. Po pierwsze, nieletniość jest okresem, w którego trakcie przebiega intensywny rozwój na wielu płaszczyznach – intelektualnej, moralnej, społecznej. Po drugie, konieczne jest uwzględnienie zewnętrznych czynników niezależnych od nieletnich oraz środowisko funkcjonowania. Wobec tego ważne znaczenie ma także proces zbierania informacji o nieletnim, diagnozowania, aby prawidłowo ocenić przyczyny i motywy popełnienia przestępstwa oraz etap rozwoju. Po trzecie, przyjęcie modelu, w którym nieletni odpowiada karnie za popełnione przestępstwo, wymaga rozwiązań nie tylko prawnych, ale także instytucjonalnych (Górecki, 2001, s. 47). Niezbędne jest utworzenie instytucji dla nieletnich, które realizowałby kary i środki stosowane wobec nieletnich w sposób interdyscyplinarny z poszanowaniem zasady tworzenia środowiska wychowawczego. Przyjęte w danym państwie rozwiązania dotyczące odpowiedzialności karnej nieletnich należałoby także poddać analizie ze względu na konsekwencje, jakie wywołuje ponoszenie odpowiedzialności karnej przez osoby nieletnie z punktu widzenia jednostki i społeczeństwa.

BIBLIOGRAFIA

- Cour de cassation (1956). Chambre criminelle du 13 décembre 1956, n° 55-05.772, Bull. crim. n° 840.
- Courtin, C. (2004). France. La responsabilité pénale des mineurs dans l'ordre interne et international. *Revue internationale de droit pénal*, 75(1), 337-353.
- Dekeuwer-Défossez, F. (2012). L'instrumentalisation du discernement de l'enfant. *Recherches familiales*, 9(1), 163-171.
- Dębski, R. (red.). (2017). *Nauka o przestępstwie. Zasady odpowiedzialności*. Wydawnictwo C.H. Beck.
- Górecki, P. (2001). Uwagi o nowelizacji ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich na tle doświadczeń praktyki. W: T. Bojarski i E. Skrętowicz (red.), *Teoretyczne i praktyczne problemy stosowania ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich* (s. 43-50). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Grzeškowiak, A. (1985). Prawna odpowiedzialność rodziców za zaniedbania wychowawcze (zagadnienia wybrane). *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny* 1, 111-128.
- Grzeškowiak, A. i Wiak, K. (red.). (2018). *Kodeks karny. Komentarz* (wyd. 5). Wydawnictwo C.H. Beck.
- Hołyst, B. (2016). *Kryminologia*. Wolters Kluwer.
- Kobes, P. (2015). *Orzekanie i wykonywanie kary pozbawienia wolności wobec nieletnich w Polsce*. Difin.
- Kohlberg, L. (1976). *Psychoanalytic and Cognitive-Developmental Approaches to Moral Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED133039.pdf>
- Kotakowska-Przełomieć, H. (1978). *Środowisko rodzinne w świetle badań kryminologicznych*. W: J. Jasiński (red.), *Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce* (s. 319-343). Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Konarska-Wrzosek, V. (red.). (2018). *Kodeks karny. Komentarz*. Wolters Kluwer.
- Królíkowski, M. i Zawłocki, R. (red.). (2017). *Kodeks karny. Część ogólna. Komentarz. Art. 1-116* (wyd. 4). Wydawnictwo C.H. Beck.
- Loi n° 74-631 du 5 juillet 1974 fixant à dix-huit ans l'âge de la majorité, JORF du 7 juillet 1974 (1974).
- Loi n° 92-683 du 22 juillet 1992, Code pénal, JORF n° 169 du 23 juillet 1992 (1992).
- Marek, A. (2007). *Kodeks karny. Komentarz* (wyd. 4). Wolters Kluwer Polska.
- Noszczyk-Bernasiewicz, M. (2010). *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante, Journal Officiel du 4 février 1945 (1945).
- Pédrón, P. (2012). *Guide de la protection judiciaire de la jeunesse*. Gualino.
- Perska-Gradowska, P. (2019). Diagnostyka w postępowaniu karnym wobec nieletnich przestępców we Francji. *Nowa Kodyfikacja Prawa Karnego* 53, 199-209.
- Piaget, J. (2014). *Judgement and Reasoning in the Child*. Routledge.
- Stańdo-Kawecka, B. (1998). Odpowiedzialność karna nieletnich a nowy kodeks karny. *Paestra*, 42, 18-23.
- Stańdo-Kawecka, B. (2007). *Prawo karne nieletnich. Od opieki do odpowiedzialności*. Wolters Kluwer Business.
- Strelau, J. i Doliński, D. (red.). (2008). *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Świecki, D. (2009). Wina w prawie karnym materialnym i procesowym. *Prokuratura i Prawo*, 11-12, 5-14.
- Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 14 sierpnia 1975 r., VI KZP 16/75, LEX nr 22428 (1975).
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, Dz.U. 1982 nr 35 poz. 228 (1982).
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, Dz.U. 1997 nr 88 poz. 553 (1997).
- Utrat-Milecki, J. (2010). Uwagi robocze środowiska kuratorów rodzinnych Okręgu Warszawskiego do projektu ustawy, kodeksu nieletnich, opracowane po nieformalnej dyskusji środowiskowej przez Prezesa Warszawskiego Oddziału Krajowego Stowarzyszenia Kuratorów Sądowych dra Jarosława Utrat-Mileckiego i złożone do dalszego wykorzystania na ręce Kuratora Okręgowego p. A. Korpanty. Za: M. Noszczyk-Bernasiewicz. (2010). *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji* (s. 71-72). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Więcek-Durańska, A. (2013). Odpowiedzialność nieletnich za czyny z art. 10 § 2 k.k. przed sądem rodzinnym i sądem karnym – wybrane zagadnienia. *Prawo w Działaniu. Sprawy Karne* 16, 175-198.
- Wróbel, W. i Zoll, A. (2012). *Polskie prawo karne. Część ogólna*. Wydawnictwo Zak.

Wyrok Sądu Apelacyjnego we Wrocławiu z dnia 21 października 2015 r., II AKa 262/15. (2015).
LEX nr 1927499.

Youf, D. (2009). Eduquer au pénal. *Les Cahiers Dynamiques* 45, 16-22.

Zakrzewski P. (2016). *Stopniowanie winy w prawie karnym*. Wolters Kluwer Polska.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons
Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Kształcenie literackie na platformie Navoica jako reprezentacji uniwersytetów trzeciej generacji (studium przypadku)

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem badania było zrozumienie przyczyn trudności kształcenia literackiego na platformie MOOC Navoica jako reprezentacji uniwersytetów trzeciej generacji.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem: z czego wynikły trudności, na które natrafiła autorka literaturoznawczego kursu MOOC. Metody: obserwacja uczestnicząca, instrumentalne studium przypadku, wywiady, analiza dokumentów zastanych.

PROCES WYWODU: Wstęp prezentuje ewolucję instytucji uniwersytetu, platformę Navoica i kurs MOOC. Następnie omówione są trudności napotkane podczas implementacji tego kursu na platformę. Były związane z nadmiernym podziałem treści na jednostki, zbyt swobodną organizacją otwartego forum dyskusyjnego, administracyjnym zablokowaniem udostępniania prezentacji PowerPoint, utrudnieniem wstawiania hiperłączy, unifikacją testów, nadreprezentacją filmów i standaryzacją formy kursu. W zakończeniu przedstawione zostały propozycje przystosowania platformy Navoica do zamieszczania kursów literaturoznawczych.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Platforma Navoica jako reprezentacja uniwersytetów trzeciej generacji nastęrczyła trudności w zamieszczaniu kursu literaturoznawczego. Platformę warto uzupełnić o funkcjonalności ułatwiające projektowanie kursów humanistycznych.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Platformę Navoica można przystosować do potrzeb dydaktyki polonistycznej. Warto nawiązać bliższą współpracę administratorów platformy Navoica z przedstawicielami różnych dyscyplin naukowych, w tym zwłaszcza literaturoznawstwa, a także uczelniami, szkołami, instytucjami naukowymi i oświatowymi w celu rekomendowania wysokiej jakości zajęć humanistycznych, wsparcia rozwoju e-learningu i docenienia pracy autorów kursów.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: MOOC, MAKDONALDYZACJA KSZTAŁCENIA, E-LEARNING, KSZTAŁCENIE LITERACKIE, STUDIUM PRZYPADKU**

ABSTRACT

Literary Education on the Navoica Platform as the Representation of the Third Generation Universities (Case Study)

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the study was to understand the cause of difficulties in literary education within the MOOC platform as a representation of the Third Generation Universities.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Problem: what caused the difficulties encountered by the author of the MOOC literary course. Methods: participant observation, instrumental case study, interviews, analysis of existing documents.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The introduction presents evolution of the university institution, the Navoica platform, and the MOOC course. Then, the difficulties encountered while implementing this course on the platform are discussed. They were related to the excessive division of content into units, too free arrangement of an open discussion forum, administrative blocking of sharing PowerPoint presentations, hindering the insertion of hyperlinks, unification of tests, overrepresentation of films and standardization of the form of the course. Next, the proposals for adapting the Navoica platform to the implementation of literary courses are presented at the end of article.

RESEARCH RESULTS: The Navoica platform as a representation of the Third Generation Universities made difficulties in setting the literary course. However, it is worth completing the platform with functionalities that facilitate the design of humanities courses.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The Navoica platform can be adapted to the needs of the didactics of literary studies. It is worth establishing closer cooperation between the administrators of the Navoica platform and representatives of various scientific disciplines, especially literary studies, as well as with universities, schools, scientific and educational institutions in order to recommend high-quality humanities classes, support the development of e-learning and appreciate the work of the authors of the courses.

→ **KEYWORDS:** MOOC, MACDONALDIZATION OF EDUCATION, E-LEARNING, LITERARY EDUCATION, CASE STUDY

Wstęp

Niniejsze studium przypadku (Stake, 2009) ma na celu przekazanie wiedzy opartej na doświadczeniach wynikłych z przygotowania kursu MOOC *Literatura i nowe media* (Ślósarz, 2021)¹ na platformie Navoica. Problem trudności z opracowaniem zdalnego kursu literaturoznawczego nie jest dotychczas zbadany. Analizy kursów MOOC skoncentrowane

¹ Pierwsze dwie edycje kursu zaplanowano jako dostępne dla studentów Uniwersytetu Pedagogicznego.

są na procesie nauczania, projektowaniu kursów, efektach kształcenia i wskaźnikach zapamiętywania (Abdelghani, 2018, s. 53).

Uniwersytet definiowany jest jako szkoła wyższa o charakterze nietechnicznym, prowadząca badania, kształcąca studentów i mająca uprawnienia do nadawania stopni naukowych. Uniwersytety rozwijały się w Europie od XI w., zaspokajając zapotrzebowanie na prawników, teologów i lekarzy, ale też doskonaląc tzw. sztuki wyzwolone (*artes liberales*), czyli umiejętności odróżniające ludzi wolnych od niewolników. Ze sztuk wyzwolonych wywodzą się dzisiejsze wydziały humanistyczne.

Uniwersytet drugiej generacji, czyli humboldtowski, ukształtował się pod koniec XVII w. i skupiał się na badaniach, za pewne uznając to, co racjonalne (Wissema, 2005, s. 31). Uzależnił się od publicznych środków, zbiurokratyzował, upolitycznił. Lobbying stał się czynnikiem naukowego rozwoju, normą przeciętność (Wissema, 2005, s. 25-36). Konkurencyjne okazały się komercjalizujące *know-how* instytuty badawcze, w USA prywatne: Massachusetts Institute of Technology i Stanford University.

Dłatego uniwersytety trzeciej generacji (dalej: UTG) stają się międzynarodowymi centrami transferu technologii. Po badaniach i edukacji komercjalizację technologii uznano bowiem za trzeci cel. Granty, transfery przynoszą zyski, tworzone są interdyscyplinarne zespoły i kolegia dla najzdolniejszych studentów, dominuje język angielski (Wissema, 2005, s. 44-47). Uniwersytety służą innowacyjności gospodarki (Haberla i Bobowski, 2013, s. 9). Jednak kształcenie staje się jednostronne, pozbawione elementów humanistycznych, zawartych dawniej w sztukach wyzwolonych. Na studiach menedżerskich najczęściej pomija się aspekty moralne (Sułkowski i Ignatowski, 2016). Zubożono ludzką wrażliwość na niebezpieczeństwa, wynikające np. z eksperymentów medycznych i technologii. Pomijanie nauk humanistycznych redukuje odczuwanie wartości i jakości estetycznych, tradycji i sensu (Marquard, 1994). Ograniczenie kształcenia dotyka kandydatów na lekarzy (Sato, 2019), choć w krajach anglosaskich i niemieckojęzycznych uwzględniono sformułowany przez Hipokratesa postulat poznawania literackich prezentacji ludzi chorych przez adeptów medycyny, pielęgniarstwa, rehabilitacji i dietetyki (Hozysz, 2020). Kandydaci na dziennikarzy poznają literaturę „jako wzorzec niezależnego – niekoniumkuralnego i niedyspozycyjnego np. wobec ośrodków władzy – myślenia i odczuwania” (Kaliszewski, 2011, s. 66).

Przygotowując kurs *Literatura a nowe media*, zamierzano uzupełnić kształcenie o komponent humanistyczny. Kurs obejmuje 7 modułów dotyczących ewolucji nośników książki, literatury ergodycznej i multimedialnej, kartograficznych i statystycznych metod badania literatury, remediacji druku, wideoliteratury i kryzysu fabuły. Moduł składa się z filmu, trzech multimedialnych prezentacji albo ilustrowanego tekstu HTML, ćwiczeń i końcowego testu. Są też fora: zapoznawcze i dyskusyjne, ćwiczenie w ocenie zadań współkursantów, ankiety. Student widzi swe postępy, a po zdobyciu 70% punktów może sobie wydrukować zaświadczenie ukończenia kursu.

Metody i narzędzia badawcze

Sformułowano hipotezę: Platforma Navoica jako reprezentacja UTG jest nieprzystosowana do zamieszczenia kursu literaturoznawczego.

Obserwacji uczestniczącej poddano przygotowywanie kursu, podczas którego poznano funkcje i zawartość platformy Navoica oraz instrukcje do niej. Przenalizowano dokumenty zastane: korespondencje na platformie Microsoft Teams w ramach Interdyscyplinarnego Zespołu Badań nad MOOC (9 wpisów) i z członkami zespołu projektowego *Chcieć to MOOC* (18 wpisów), a także 180 e-maili, wymienionych z audytorami², realizatorkami filmów, recenzentami, koordynatorem projektu i innymi osobami zaangażowanymi w tworzenie kursu, zwłaszcza podczas realizacji filmów (lipiec 2020) oraz implementacji kursu na platformę (maj–czerwiec 2021).

Obserwacje poddano triangulacji, która obejmowała przeprowadzenie wywiadów z czworgiem autorów kursów MOOC (w tym dwiema autorkami z innej uczelni) zamieszczonych na platformie Navoica. Dwa z przygotowanych przez nich kursów poddano metodyczno-technicznej i merytorycznej recenzji. Wywiady były zogniskowane (Kvale, 2010, s. 44) na przydatność technicznych możliwości tej platformy oraz efektywność administrowania nią.

Navoica a kształcenie literackie

Rozwiązywanie niżej wskazanych problemów ujawniło aspekty niedostosowania platformy Navoica do potrzeb kształcenia literackiego.

1. Nadmierny podział na jednostki

Audytorka wskazała jako wzorcowo podzielony na jednostki kurs *Zdjęcia satelitarne w szkole* (Solanowska-Ratajczak i Jasiak, 2021). Podjęto w nim kontrowersyjny temat przyczyn kryzysu klimatycznego. Autorzy kursu zamieścili hiperłącza do materiałów świadczących o tym, że wielu naukowców, media głównego nurtu i politycy wskazują na źródła antropogeniczne. Jednak Komitet Nauk Geologicznych PAN zaleca badać inne przyczyny zmian klimatu niż emisja CO₂ (Komitet Nauk Geologicznych PAN, 2009, 2019), a astronomowie wskazują na cykliczne zmiany klimatu co ok. 125 tys. lat, spowodowane precesyjnym ruchem Ziemi. Należałoby więc zaprezentować dwa przeciwstawne stanowiska. Jednak autorzy kursu opowiedzieli się za źródłami antropogenicznymi, a pozostałe nazwali mitami. Być może w dłuższym wywodzie powstałaby szansa wyważenia racji obu stron.

² Audytorami nazwano pracowników Zespołu nr 5 z Laboratorium Inteligentnych Systemów Informatycznych Ośrodka Przetwarzania Dokumentów – Państwowego Instytutu Badawczego Ośrodka Przetwarzania Informacji w Warszawie. Zajmują się technicznymi i metodycznymi aspektami kursów, ale do spraw merytorycznych się nie odnoszą. Audytorką kursu *Literatura a nowe media* została m.in. absolwentka filologii angielskiej UW z tytułem magistra, uzyskanym w 2019 r.

Skrótość może przyczyniać się do korzystania z jednostronnych źródeł informacji, braku zaufania do wiedzy ekspertów, dezinformacji, powstawania baniek informacyjnych i ulegania manipulacji emocjami. Tymczasem UTG, przekazujące skomplikowane treści, mogłyby mieć wsparcie w platformie MOOC, która przedstawia różne stanowiska, uczy oceny jakości informacji i samodzielnego myślenia wbrew presji mainstreamowych mediów.

2. Zbyt swobodna organizacja forów dyskusyjnych

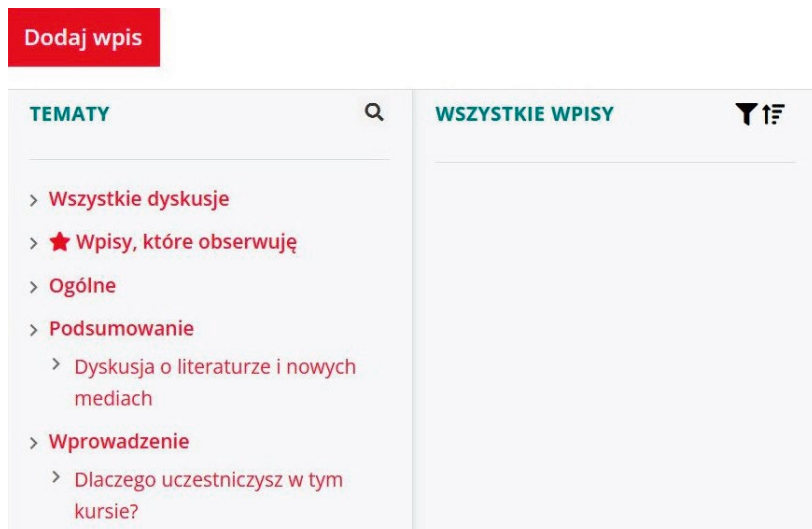
Platformę Navoica oparto na konektywistycznym współtworzeniu wiedzy. Dlatego w strukturze kursu dyskusje są tak samo ważne, jak treści merytoryczne, postępy użytkownika i prowadzący. Odzwierciedla to układ głównych zakładek.

Ilustracja 1. Pasek z zakładkami – struktura kursu



W zakładce *Dyskusja* można śledzić, przeszukiwać i filtrować wpisy, a także reagować na nie. Na pasku bocznym przewidziano wykaz dyskusji oraz ich kategorii. Jednak ustawienie *Wprowadzenia* przed *Podsumowaniem* audytorka uznała za niemożliwe – choć brak chronologii zakłóca architekturę informacji.

Ilustracja 2. Fragment zakładki *Dyskusja*



Stawiając na dyskusje uczestników i wspólne wytwarzanie wiedzy (Siemens i Downes, 2011), nie przewidziano tworzenia kursów bazowych (Gurba, 2015, s. 89-90), w których pojawia się wykład, a przekaz wiedzy bywa jednokierunkowy. Tymczasem w realiach przeciążenia informacyjnego według psychologa niezbędne są zdalne kursy, w których „nauczyciel powinien być odpowiedzialny za całokształt materiałów i informacji kierowanych do studentów” (Wieczorkowska-Wierzińska, 2011, s. 338). Na platformie Navoica wymagane jest jednak utworzenie dyskusji na żywo. Prowadzący i wyznaczeni przez niego administratorzy mogą edytować i usuwać wpisy, zamykać i otwierać tematy – ale po zamieszczeniu wpisu, gdy błędne mniemania mogły się rozpowszechnić.

Tymczasem w kształceniu literackim kluczową rolę odgrywa interpretacja (Fish, 2002), która podlega weryfikacji i falsyfikowaniu (Markiewicz, 1996; Eco i in., 1996). Nadmiar wpisów może zaś weryfikację uniemożliwić, narzucając interpretacje błędne, mitotwórcze, upolitycznione, mniejszościowe – jak dzieje się to w mediach społecznościowych ze szkodą dla pogłębiania rozumienia literatury (Gardaś, 2020).

W dodatku na platformie Navoica nazwą użytkownika może być pseudonim, co ogranicza wzajemne poznanie się, utrudnia współpracę i *peer learning*. Anonimizacja sprzyja też niewłaściwym zachowaniom.

Konektywistyczne współtworzenie wiedzy może przejść w utrudnianie jej przyswojenia. Szkoda, że technologicznie zaawansowana Navoica nie została wyposażona w przydatne do współpracy użytkowników ćwiczenie typu wiki. Brak ten audytorka wyjaśnił bliżej niesprecyzowanymi *uwarunkowaniami technicznymi*.

3. Zablokowanie wstawiania prezentacji

Poznanie humanistyczne nie ogranicza się do przyrostu wiedzy, lecz stanowi rodzaj samopoznania oraz interpretacji kontekstów, które nie mają racjonalnego porządku (Bytniewski, 2011, s. 338, 341, 343). W konsekwencji z trudem mieści się w linearnym tekście, nawet z obrazkami czy multimediami. Dosłownie rozumiejący pełne zdania użytkownicy wytwarzają na ich bazie uproszczenia i stereotypy. Dlatego hasłowe (Żurek, 2006, s. 43-45) prezentacje multimedialne sprawdzają się lepiej niż multimedia czy tekst linearny. Wspomagają indywidualne uczenie się (Jędryczkowski, 2008, s. 73), są przyswajane przez osoby o różnych profilach poznawczych (Jędryczkowski, 2005, s. 223-224, 266), utrzymują ich uwagę i mogą być efektywnie wykorzystywane przez osoby z wadami wzroku lub słuchu (Jędryczkowski, 2005, s. 224). Natomiast przekaz tekstualny utrudnia asocjacyjny sposób komunikowania na rzecz informacyjnego.

Audytorzy słusznie zalecają zamieszczanie na platformie wszystkich zasobów kursu w postaci forów dyskusyjnych, tekstów w HTML, ćwiczeń i filmów, zamiast z hiperłączy np. do YouTube. Dzięki temu Navoica może działać niezależnie od ewentualnych zewnętrznych trudności.

Ilustracja 3. Kategorie zasobów platformy Navoica: fora, teksty, ćwiczenia i filmy³

Nie umożliwiono jednak wstawiania prezentacji PowerPoint, uznawszy, że „kurs z plikami .pdf nie jest kursem MOOC” (cytat z korespondencji z audytorą). Tymczasem cechy konstytuujące MOOC to nie środki przekazu informacji, lecz: otwartość, masowość, sieciowość i autonomia użytkownika (Gurba, 2015, s. 69, 89). Prezentacje, z przestrzennymi zestawieniami zjawisk w formie werbalnej i graficznej, sprawdzają się w roli narzędzia do unaoczniania zależności, struktur relacji i wpływów.

Prezentacje mogą być pobierane na platformę Navoica jedynie z Google Docs, a kurs staje się zależny od amerykańskiego koncernu mimo orzeczenia Europejskiego Trybunału Konstytucyjnego z 16.07.2020 r., że przesyłanie danych poza UE nie jest bezpieczne (Court of Justice of the European Union, 2020).

Ilustracja 4 przedstawia skan ekranu z kursu *Literatura a nowe media*. W prawym dolnym rogu pojawia się nazwa usługi: Google Slides.

W dydaktyce literatury stosuje się nauczanie przez przeżycie (Bortnowski, 1977, s. 46-120; Chrzęstowska, 1979, s. 6; Mikoś, 2009), wyzwalone w zdalnym nauczaniu m.in. prezentacjami dostarczającymi wrażeń wzbudzanych przestrzennym i celowym wiązaniem tekstu, słów kluczowych, grafiki i multimediiów. Prezentacje z celową architekturą informacji są niezastąpione, używa ich większość wykładowców. Zgodnie z zasadą przyległości przestrzennej Mayera (2009, s. 135) relacje tekstu i obrazu na płaszczyźnie ekranu stanowią wizualne wsparcie rozumienia problemów. Studenci od razu wiedzą, co jest najważniejsze, a co stanowi treść uzupełniającą, przykład lub komentarz.

Do stosowania prezentacji zniechęcają udzielane przez audytorów instrukcje, w których np. oczekuje się od autora kursu zmiany elementu kodu *iframe* na *width=100*, podczas gdy wielkość okienka jest dobierana automatycznie. Zaleca się ustawić samoczynne zmienianie się ekranów prezentacji w odstępach minutowych, choć trafniejsze mogą być inne. Schematyczne instrukcje audytorów wynikają z charakterystycznej dla UTG unifikacji kształcenia.

³ Źródło: https://studio.navoica.pl/container/block-v1:UniwersytetPedagogicznywKrakowie+Lit4+2021_S1+type@vertical+block@3bf2f3f86da746d0be92c4ee1fe375d8

Ilustracja 4. Ekran wyświetlanej prezentacji

19

Reinhard Döhl

Apfel, 1965

Precyzyjne uporządkowanie sprawiło, że nie zauważasz słowa *Wurm*. Poeta podkreślił w ten sposób, że nie spodziewamy się tego, iż piękne jabłka też bywają robaczywe...

Reinhardt Dohl <https://amp.en.google-info.cn/27974072/1/reinhard-dohl.html> 10.05.2021

Anna Słószarz Literatura ergodyczna

< 19 > ⋮

Google Slides

4. Utrudnienia w stosowaniu hiperłączy

Dostęp do kursu utrudnia długość hiperłącza: 101 znaków do wersji roboczej i 307 do opublikowanej – co komplikuje dotarcie do kursu, zwłaszcza z uczelnianego komputera.

Natomiast audytorzy preferują podkładanie hiperłącza pod napis *Tutaj link*, zamiast zamieszczania hiperłącza w całości. Tymczasem konstrukcja hiperłącza sygnalizuje rodzaj zasobów (.com, .edu, .gov) i często zawiera nazwę witryny. Informacje te pozwalają ocenić wiarygodność treści. W dodatku w trybie *off line* czy na wydruku podlinkowania są niewidoczne.

Formułując z kolei żądanie usunięcia nieaktywnych hiperłączy i nazywając je „błędny”, audytorka nie uwzględniła faktu, że analizowano zasoby zarchiwizowane. Przyczyna ich usunięcia ilustrowała trudności techniczne, towarzyszące umieszczeniu literatury w Sieci. Hiperłącze natomiast podano z uwagi na prawa autorskie. Data dostępu informowała, że zasób nie jest już udostępniany. Jednak audytorka jako reprezentantka UTG uznała, że hiperłącze ma prowadzić do celu, a użytkownik powinien

być traktowany jak klient, któremu należy sprawnie zaoferować edukacyjną usługę w postaci informacji, nie zmuszając go do myślenia, zwłaszcza o zasobach, których już nie ma. Uznała też, że nieaktywne linki mogą po pewnym czasie prowadzić do nieodpowiednich treści, więc zalecając ich usunięcie, wprowadziła prewencyjną cenzurę założywszy, że autorzy kursów MOOC nie kontrolują hiperłączy, świadcząc usługi edukacyjne pragmatycznie.

5. Unifikacja testów

Postawiono na automatyzację oceniania ćwiczeń i testów, konieczną w kursie MOOC. Nie przewidziano ułatwienia oceniania ważnych w literackim kształceniu zadań otwartych, np. przez automatyczne przeliczanie punktów za spełnienie kryteriów. Na platformie dominują pytania zamknięte. Jest to krok w kierunku automatyzacji zdalnego kształcenia i algorytmizacji działań w ramach uczenia się i pracy.

Tymczasem w dydaktyce odchodzi się od egzaminów na rzecz oceniania procesualnego: traktowania wiedzy dynamicznie, stawiania na świadomość jej struktury i źródeł oraz stałą rewizję i afirmację nowych rozwiązań (Kopaczyńska, 2004, s. 74). Mimo to administratorzy Navoiki narzucili konieczność zamieszczenia testu końcowego.

W testy wbudowano strategię *podpowiadania* z nieograniczoną liczbą możliwych odpowiedzi.

Ilustracja 5. Podpowiedzi przy jednym z pytań

Remediacja książki:

Poprawna jest jedna odpowiedź.

Wybierz opcję

?

1. **Podpowiedź (1 z 2):**Digitalizowany tekst jest czytany w ramach innych praktyk kulturowych, niż drukowany.
2. **Podpowiedź (2 z 2):**Książki drukowane bywają cenne, cyfrowe można kopiować bez ponoszenia opłat.

Kolejna podpowiedź

Wskazówka ma sens przy pytaniach o szczegóły albo gdy pytania mogą być źle zrozumiane. Jeśli są jednoznaczne, korzystanie z podpowiedzi mogłoby obniżać punktację. Navoica nie umożliwia jednak ani punktacji obniżonej, ani częściowej. *Podpowiadanie* zwiększa bowiem liczbę użytkowników kończących kurs, co jest ważne w ocenie kursu

przez pryzmat stosowanych w UTG wskaźników realizacji projektu. Nie ma możliwości zmiany słowa *Podpowiedź* na *Wskazówka*.

6. Nadreprezentacja filmów

Autorzy zachęceni są do tworzenia animacji oraz filmów, które po osadzeniu na platformie zyskują stabilność. Jednak ich dydaktyczna przydatność bywa zróżnicowana, a tworzenie wymaga kompetencji technicznych i czynności organizacyjnych, w zakresie których twórcy platformy nie oferują wsparcia.

Promowanie wstawiania filmów miało uzasadnienie techniczne, ale nie merytoryczne, gdy po zamieszczeniu kursu na platformie Draft audytorka, nie zapoznawszy się z jego zawartością, nalegała na przeniesienie treści z prezentacji do krótkich filmów, aby autorka omówiła problemy. Tymczasem nagrane wykłady z neurodydaktycznego punktu widzenia są dla odbiorców wyczerpujące z uwagi na trudność koncentracji na obrazie, niską motywację, brak zaangażowania, zmęczenie itd.

Promowanie filmów w roli narzędzi edukacyjnych nie wydaje się zasadne, choć na UTG jest postrzegane jako element zaawansowanego technologicznie kształcenia.

7. Standaryzacja form

Audytorka uzasadniała propozycje zmian argumentami: „W większości naszych kursów...”, „Dla spójności z resztą platformy, warto byłoby zmienić...”. Tymczasem wskutek unifikującego podejścia kursy są pozbawiane oryginalności i algorytmizowane. Ułatwia to pracę audytorom i obsłudze technicznej. Jednak standaryzacja i mechanizacja „nie pozwalają na zaistnienie warunków do rozwoju, do konstruktywnie prowadzonej refleksji nad wewnętrznym i zewnętrznym kształtem środowiska edukacyjnego” (Szymańska i in., 2018, s. 33), a kurs literaturoznawczy trudno poddaje się algorytmizacji.

Audytorki proponowały unifikujące rozwiązania bez zapoznania się z treściami merytorycznymi kursu, a to mogłoby być obowiązkowe, skoro każdy kurs przydzielony jest do jednego z audytorów. Nie orientowały się w specyfice dydaktyki dyscypliny, reprezentowanej przez kurs. Sytuacja taka utrudnia rozwój e-learningu i tak zaniedbanego w zakresie kształcenia literackiego.

Wyniki analizy naukowej

Zebrane obserwacje wskazały, że Navoica jest odpowiednikiem UTG, co pociąga za sobą niedoreprezentowanie kształcenia literackiego. Hipoteza potwierdziła się częściowo, ponieważ mimo trudności kurs zamieszczono.

Informacje zgromadzone w ukierunkowanych wywiadach okazały się zbieżne z wynikami obserwacji. Navoica nie korzysta z edukacyjnych doświadczeń najlepszych uczelni świata, gromadzonych m.in. w postaci funkcjonalności platformy MOODLE. Dlatego autorzy reprezentujący nauki humanistyczne i społeczne stwierdzali po przygotowaniu kursów na platformie Navoica, że preferują MOODLE.

Wnioski

Navoica przyczynia się do rozwoju nauk inżynierjno-technicznych, ale też do ograniczenia edukacji literackiej i makdonaldyzacji kształcenia.

Należałoby wprowadzić możliwość zamieszczania na platformie Navoica ćwiczeń typu wiki, prezentacji PowerPoint, akceptowania przez prowadzącego wpisów przed zamieszczeniem ich w forum, ułatwienia w ocenianiu zadań otwartych, dać możliwość budowania dłuższych jednostek i rezygnacji z testu końcowego.

Rekomendacje

Badaniu porównawczemu warto poddać funkcjonalności innych platform, np. MOODLE, EdX, Blackboard, Coursera, a także zamieszczane na nich kursy literaturoznawcze, analizując sposoby prezentowania treści merytorycznych i aktywność użytkowników. Triangulacji wyników mogłyby posłużyć wywiady z użytkownikami i autorami kursów.

Audytorów warto byłoby wyłonić, organizując adresowany do wszystkich uczelni konkurs, w którym wybrano by osoby z doświadczeniem e-learningowym, dydaktycznym i reprezentujące prezentowane na platformie Navoica dyscypliny nauki.

Navoica potrzebna jest współpraca z uczelniami, instytucjami naukowymi i oświatowymi, organizacjami, a nie tylko zaangażowanie niewielkiego grona wykładowców, którzy realizują projekt. Promocyjne posty na Facebooku czy Twitterze nie trafiają do wszystkich potencjalnych użytkowników. Brak współpracy prowadzi do osłabienia działań i upadku przedsięwzięcia. Dlatego zasoby platformy Navoica mogłoby nadzorować Ministerstwo Edukacji i Nauki, które jest jej właścicielem. Sposób rozwiązywania problemów dydaktycznych i technicznych mogłoby zaś doradzać np. Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego.

Navoica może powtórzyć los Polskiej Biblioteki Internetowej, która też miała docierać z edukacją do każdego zakątka Polski. Jednak nie zadbano o współpracę nawet z bibliotekami internetowymi, z których kopiowano zasoby bez ich zgody. Niekompetencja skutkowałą likwidacją przedsięwzięcia i stratą publicznych pieniędzy.

- Abdelghani, B. (2020). Trends in MOOCs Research: Analysis of Educational Technology Journals. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(17), 47-68. <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/14637>
- Bortnowski, S. (1977). *Ścisłość i emocja. Szkice polonistyczne*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bytniewski, P. (2011). Funkcje i cele nauk humanistycznych. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 3(189), 137-148. <https://journals.pan.pl/dlibra/publication/108249/edition/93893/zagadnienia-naukoznawstwa-2011-no-3-funkcje-i-cele-nauk-humanistycznych-komplementarnosc-czy-sprzecznosc-bytniewski-pawel?language=pl>
- Chrzęstowska, B. (1979). *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Zakład Narodowy Im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Court of Justice of the European Union. (2020). *The Court of Justice invalides decision 2016/1250 on the adequacy of the protection provided by the EU-US Data Protection Shield* (Judgment in case C-311/18, Press release No 91/20 Luxembourg, 16 July 2020). <https://curia.europa.eu/jcms/upload/docs/application/pdf/2020-07/cp200091en.pdf>
- Eco, U., Rorty, R., Culler, J. i Brooke-Rose (1996). *Interpretacja i nadinterpretacja* (S. Collini, red., T. Bieroń, tłum.). Wydawnictwo Znak.
- Fish, S. (2002). *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane* (K. Abriszewski i in., tłum.). Universitas.
- Gardaś, A. (2020). Twittering critics i wpływ mediów społecznościowych na krytykę literacką. *Media i Społeczeństwo*, 13, 78-90. http://www.mediaispoleczenstwo.ath.bielsko.pl/art/13/media_i_spoleczenstwo_nr_13.pdf#page=65
- Gurba, K. (2015). *MOOC. Historia i przyszłość*. Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Wydawnictwo Naukowe.
- Haberla, M. i Bobowski, S. (2013). Od uniwersytetu średniowiecznego do Uniwersytetu Trzeciej Generacji. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 315(1), 230-372. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=112325>
- Hozyasz, K.K. (2020). Rola literatury pięknej w edukacji medycznej. *Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne*, 10(3), 171-177. <https://pzp.umw.edu.pl/pdf/2020/10/3/171.pdf>
- Jędrzyckowski, J. (2005). *Prezentacje multimedialne w procesie uczenia się studentów*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jędrzyckowski, J. (2008). *Prezentacje multimedialne w pracy nauczyciela*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Kaliszewski, A. (2011). Literatura XX i XXI wieku w kształceniu dziennikarzy. Zarys problemu. W: K. Wolny-Zmorzyński i J. Snopek (red.), *Dziennikarstwo a literatura w XX i XXI wieku* (s. 51-70). Poltext.
- Komitet Nauk Geologicznych PAN. (2009). *Stanowisko Komitetu Nauk Geologicznych Polskiej Akademii Nauk w sprawie zagrożenia globalnym ociepleniem*. Komitet Nauk Geologicznych Polskiej Akademii Nauk. http://www.kngpan.agh.edu.pl/wp-content/uploads/Stanowisko_KNG_w_sprawie_zmian_klimatu.pdf
- Komitet Nauk Geologicznych PAN. (2019). *Stanowisko Komitetu Nauk Geologicznych Polskiej Akademii Nauk w debacie klimatycznej*. Komitet Nauk Geologicznych Polskiej Akademii Nauk. http://www.kngpan.agh.edu.pl/wp-content/uploads/Stanowisko-KNG_klimat_2019.pdf
- Kopaczyńska I. (2004). *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów* (A. Dziuban, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Markiewicz, H. (1996). O falsyfikowaniu interpretacji literackich. *Pamiętnik Literacki*, 87(1), 59-74.

- Marquard, O. (1994). *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne* (K. Krzemieniowa, tłum.). Oficyna Naukowa.
- Mayer, R.E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Mikoś, E. (2009). *Lekcje empatii: czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum: literatura – psychologia – dydaktyka*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/746>
- Sato, K. (2019). The introduction of reformation of liberal arts education for dental students: A case example of health sciences University of Hokkaido. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N. Educatio Nova*, 4, 39-55. <https://journals.umcs.pl/en/issue/view/568/showToc>
- Siemens, G. i Downes, S. (2011). *Connectivism and Connective Knowledge 2011*. <https://web.archive.org/web/20121003160521/http://cck11.mooc.ca/how.htm>
- Solanowska-Ratajczak, E. i Jasiak, A. (2021). Mity klimatyczne [jednostka w MOOC]. W: *Zdjęcia satelitarne w szkole*. Navoica. Ogólnopolska, bezpłatna platforma edukacyjna z kursami typu MOC. https://navoica.pl/courses?search_query=zdj%C4%99cia+satelitarne
- Stake, R. (2009). Jakościowe studium przypadku (M. Sałkowska, tłum.). W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 623-654). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sulkowski, Ł. i Ignatowski, G. (2016). Zagadnienia etyczne a edukacja polskich menedżerów. *Horizonty Wychowania*, 15(34), 283-295. DOI: 10.17399/HW.2016.153416
- Szymańska, M., Ciechowska, M., Pieróg, K. i Gołąb, S. (2018). *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie. <https://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl>
- Ślósarz, A. (2021). *Literatura a nowe media* [MOOC]. Navoica. Ogólnopolska, bezpłatna platforma edukacyjna z kursami typu MOC. <https://navoica.pl/courses>
- Wieczorkowska-Wierzińska, G. (2011). *Psychologiczne ograniczenia*. Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wissema, J.G. (2005). *Technostarterzy. Dlaczego i jak?* Edit Sp. z o.o. & Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. <https://www.parp.gov.pl/files/74/81/105/technostarterzy.pdf>
- Żurek, E. (2006). *Sztuka prezentacji*. Poltext.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Tułacze drogi polskich dzieci. Artykuł recenzyjny

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu recenzyjnego jest odniesienie się do kwestii przedstawienia faktów dotyczących ratowania polskich dzieci w czasie rewolucji bolszewickiej po pierwszej wojnie światowej na Syberii i w Mandżurii, ukazanych w książce W. Theissa, i porównanie ich z sytuacją dzieci polskich na uchodźstwie na kilku kontynentach w czasie drugiej wojny światowej w kontekście zachowania ich polskości.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W artykule starano się wykazać pewne podobieństwa sytuacji polskich dzieci na obczyźnie w okresie rewolucji bolszewickiej na Syberii i w Mandżurii oraz ich tułaczego losu w Meksyku, Afryce i Nowej Zelandii. Ukazano wydarzenia z życia polskich dzieci poza granicami kraju w warunkach wywołanych konfliktami zbrojnymi i kwestię ich powrotu do ojczyzny po zakończeniu pierwszej wojny światowej, w okresie trwania rewolucji bolszewickiej w Rosji oraz sprawę powrotu do zniewolonej ojczyzny po drugiej wojnie światowej. Podstawą rozważań były głównie fakty uzyskane na podstawie źródeł archiwalnych, właściwych dla metodologii badań w zakresie dziejów oświaty i wychowania.

PROCES WYWODU: Wывód składa się z dwóch podstawowych części. W pierwszej – przez pryzmat recenzowanej książki – pokazano ewakuację dzieci z sowieckiego Dalekiego Wschodu do ojczyzny trzema drogami. W drugiej ukazano sytuację dzieci na uchodźstwie podczas drugiej wojny światowej i złożoną z przyczyn politycznych kwestię ich powrotu do kraju.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Dokonana analiza wykazała podobieństwo losów polskich dzieci na uchodźstwie i troskę o ustrzeżenie ich przed wynarodowieniem oraz różnice w kwestii powrotu do kraju. Po pierwszej wojnie światowej dzieci z radością i nadzieją jechały do odrodzonej ojczyzny, po drugiej – młode pokolenie Polaków nie miało w większości zamiaru wracać do niesuwerennej ojczyzny, znajdującej się pod wpływem Związku Sowieckiego.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Porównywanie sytuacji obydwu pokoleń dzieci wskazuje, że zawsze jest troska o zachowanie tożsamości narodowej młodego pokolenia na obczyźnie i istnieje wola jego powrotu do kraju. Nie zawsze jednak były ku temu należyte warunki polityczne i społeczne, zwłaszcza po drugiej wojnie światowej. Idea powrotu ma charakter ponadczasowy

i jest zawsze aktualna. Jej realizacja ma wymiar emocjonalny, głęboko patriotyczny, wzbogacający naród i państwo polskie niezależnie od okresu, w którym ono funkcjonuje.

→ **KEYWORDS:** DZIECKA, TUŁACZE ŻYCIE, OJCZYZNA, SZKOŁA, WYCHOWAWCA

ABSTRACT

Living in Exile of Polish Children. A Review Article

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the review article is to refer to the facts concerning the saving of Polish children in the period of the Bolshevik revolution after the First World War in Syberia and Manchuria, as shown in W. Theiss's book, and comparing them with the situation of Polish children living in exile on a few continents during the Second World War in the context of preserving their Polish identity.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The article is to present some similarities of the situation of Polish children living out of the homeland in the period of the Bolshevik Revolution in Syberia and Manchuria, and their wandering plight in Mexico, Africa and New Zealand, as well as. The article shows events from the lives of Polish children living out of the homeland in conditions caused by armed conflicts, and the issue of their return to their homeland after the end of the First World War, in the period of the Bolshevik Revolution in Russia, and their return to the subjugated homeland after the Second World War. The analysis concerned mainly facts gained from archival sources, appropriate for the methodology of research within the scope of the history of education.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argumentation consists of two basic parts. In the first one – through the prism of the reviewed book, the author shows the children evacuation from the Soviet Far East to the homeland. In the second one, the author shows the situation of children in exile during the Second World War and their return to the homeland, which was a complex problem due to political reasons.

RESEARCH RESULTS: A complete analysis showed the likeness of the plight of the Polish children living in exile and the concern to save them from being uprooted and the differences referring to their return to Poland. After the First World War children returned to the reborn homeland with joy and, after the Second World War – the young generation of Poles did not intend, in most cases, to return to the subjugated homeland, influenced by the Soviet Union.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: Comparing the situation of both generations of children indicates that there is always a concern to preserve the national identity of the young generation living in exile and their will to return to their homeland. However, there were not always the appropriate political and social conditions to achieve such a goal, especially after the World War Two. The idea of return to homeland is timeless and still relevant. Its realization is in the emotional and deeply patriotic dimension, enriching the Polish nation and state, regardless of the historical period.

→ **KEYWORDS:** CHILD, LIVING IN EXILE, HOMELAND, SCHOOL, EDUCATOR

Powrót dzieci polskich z Syberii i Mandżurii do kraju. Przyjęcie przez cesarzową Japonii

W 1991 roku została wydana w Warszawie książka prof. Wiesława Theissa *Dzieci syberyjskie. Dzieje polskich dzieci repatriowanych z Syberii i Mandżurii w latach 1919-1923*. Publikacja ta była rezultatem wieloletnich badań dokumentów w archiwach krajowych i zagranicznych, czego wynikiem jest ukazany powrót polskich dzieci do kraju z rosyjskiego Dalekiego Wschodu po pierwszej wojny światowej. Ogromną rolę odegrały tu bezpośrednie kontakty Autora z bohaterami publikacji – byłymi dziećmi syberyjskimi.

Fenomen ratowania 877 dzieci polskich, znajdujących się na bezkresnych obszarach Dalekiego Wschodu, będącego wówczas gorącym tygłem zmagających politycznych, narodowościowych, społecznych i militarnych u progu krwawej dyktatury bolszewickiej, przypomniany został przez W. Theissa w wydaniu drugim, zmienionym, tej znakomitej monografii pt. *Dzieci syberyjskie 1919-2019. Z Syberii przez Japonię i Stany Zjednoczone*. Książka ukazała się w Muzeum Sztuki i Techniki Japońskiej Manggha w Krakowie. To staranne wydanie publikacji zostało poszerzone w formie i treści. Zmieniona została jej konstrukcja. Do książki włączono rezultaty owocnej kwerendy w Bibliotece Jagiellońskiej oraz w kilku archiwach. Monografia wzbogaciła się o trzy nowe rozdziały. Podjęte zostały problemy, które Autor dostrzegł z aktualnej perspektywy końca lat dwudziestych XXI w., wyznaczającej nowe cele uniwersalne na gruncie społecznym, a zwłaszcza pedagogicznym. Nie tylko bowiem chodzi w niej o ukazanie przeszłości, ale także o zwrócenie uwagi na współczesne

[...] dyskusje nad problematyką praw człowieka, praw dziecka oraz opieki nad uchodźcami i pomocy im [...] Idzie o coś więcej – praktykę społeczną i edukacyjną w polu historii i pamięci, realizowaną za pomocą „zasady uwspółcześniania” wiedzy o współczesności. To znane w krytycznych nurtach nauki społecznej stanowisko, zakłada wprowadzenie materiału historycznego do „dzisiaj” – do wiedzy problemów, którymi żyje współczesny świat (Theiss, 2020, s. 9).

Formułując tę tezę, prof. Theiss przy okazji podkreślił jeden z głównych celów subdyscypliny pedagogiki – historii myśli pedagogicznej i to należy uznać za ważną zaletę tej konstatacji.

Recenzowana monografia ukazuje na tle obszernie przedstawionych wydarzeń epoki genezę i złożoną organizację ewakuacji polskich dzieci, w większości sierot i półsierot, z Syberii i Mandżurii do kraju oraz analizuje podejmowane inicjatywy, zmierzające do otoczenia ich właściwą pracą opiekuńczo-wychowawczą. Pierwsze cztery rozdziały książki zawierają zagadnienia dotyczące różnych aspektów organizacji wyjazdu dzieci z Rosji Radzieckiej i Mandżurii, kolejnych zaś pięć poświęconych jest adaptacji i życiu po przybyciu do ojczyzny. Rozdział dziesiąty ukazuje współczesne inicjatywy mające na celu ocalenie od zapomnienia odysei polskich dzieci z Dalekiego Wschodu do ojczyzny zapoczątkowanej przepłynięciem z Władywostoku do Japonii od 20 lipca 1920 roku do 6 lipca 1921 roku 375 dzieci, w tym około 104 sierot i 179 półsierot.

Autor podkreśla, że publikacja jest osadzona w opiniach środowiska dzieci syberyjskich na temat niebywałego w dziejach Polski tego typu zjawiska repatriacyjnego. Potwierdza to w sposób jednoznaczny treść książki. Czytając ją, należy z uznaniem odnieść się do analizy sytuacji na Dalekim Wschodzie w Syberii i Mandżurii w latach 1917-1922. Podane fakty przybliżają skomplikowaną rzeczywistość w tym regionie świata i niełatwe warunki życia polskiej diaspory. Na tym tle niezwykle szlachetny wymiar przybiera idea ocalenia osieroconych lub pozbawionych rodziców polskich dzieci we wschodniej Syberii i w Mandżurii. Jej celem było nie tylko uchronienie ich przed fizyczną zagładą, ale także ustrzeżenie przed wynarodowieniem. Realizacji tego zadania podjął się 16 listopada 1919 r. powstały we Władywostoku Polski Komitet Ratunkowy przy wsparciu Amerykańskiego Czerwonego Krzyża. Szczególną aktywność w zakresie opieki nad dziećmi wykazali: prezeska Komitetu Anna Bielkiewicz, wiceprezes, lekarz medycyny Józef Jakóbkiewicz, podróżnik publicysta Wieńczysław Piotrowski, a także Polski Czerwony Krzyż.

Theiss podkreśla wielkie zaangażowanie Bielkiewicz i Jakóbkiewicza na terenie Chin i Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej w zdobyciu środków finansowych na wyjazd dzieci ze wschodniej Syberii do Polski. W sposób wnikliwy rozpatruje kwestie związane z rekrutacją dzieci na wyjazd do Polski.

Ze względu na stan wrzenia rewolucyjnego w Rosji kierunek ewakuacji poszczególnych grup dzieci z dwóch dużych transportów z Syberii do kraju prowadził drogą morską przez gościnną Japonię. W pierwszym przypadku przez Stany Zjednoczone (sześć rejsów, 370 dzieci). Drugi transport (na dwóch statkach) zmierzał do Polski przez Szanghaj, Singapur, Port Said, Marsylię, Londyn i Gdańsk (390 dzieci). Trzeci, ostatni i najmniejszy transport młodocianych sybiraków (117 dzieci) z Czyty przez Moskwę dotarł do ojczyzny w lutym 1923 r. słynną koleją transsyberyjską.

Pierwszy transport był przyjmowany w sierocińcu Fukudenkai w Tokio, natomiast drugi zakwaterowano w internacie w Osace. W obydwu tych placówkach dzieci zostały zaopatrzone w odzież, otrzymały wyżywienie, a nade wszystko zostały otoczone serdecznością i oddziaływaniem wychowawczym. Autor stwierdza, że pobyt w tym kraju utkwiał im głęboko w pamięci. Ta serdeczna troska miała wiele wymiarów, ale chyba najbardziej symboliczny był fakt spotkania z dziećmi cesarzowej Japonii Teimei (Sadako), podczas którego stwierdziła, że interesuje się ich losem. Takie wydarzenie w Kraju Kwitnącej Wiśni nie należało do codzienności. Za ten gest dobroci podziękował cesarzowej w serdecznych słowach Naczelnik Państwa Józef Piłsudski, rozumiejący gehennę przeżył małych Polaków z Dalekiego Wschodu. Pisał:

Nieszczęsne polskie dzieci zostały w Japonii przyjęte z ogromnym współczuciem i najwyższą uprzejmością. To serdeczne przyjęcie wyryło się głęboko w ich sercach. Z pewnością przyczynią się do tego, aby w przyszłości nasze dwa kraje utrzymywały więzi przyjaźni [...]. Jesteśmy pełni wdzięczności, że Jej Cesarska Mość we własnej osobie przewodniczyła temu miłosiernemu przedsięwzięciu, okazała łaskę dzieciom, które ewakuowały się do Cesarstwa Japonii, wysłuchała ich życzliwie, a ponadto udzieliła schronienia członkom komitetu zajmującego się odesłaniem tych dzieci do ojczyzny (Theiss, 2020, s. 234).

Drugim etapem podróży tego transportu polskich dzieci z Syberii i Mandżurii do ojczyzny były Stany Zjednoczone. Theiss wnikliwie analizuje podstawowe kwestie związane z pobytem dzieci w tym kraju od października 1920 r. Dzieci zostały rozmieszczone w dziesięciu zakładach, sierocińcach, schroniskach zakonnych, a starsi chłopcy w szkołach rzemieślniczych w czterech stanach: Pensylwanii, Wisconsin, Illinois i Michigan. Wiele placówek opiekujących się dziećmi prowadzonych było przez zakony i zgromadzenia zakonne, w tym m.in. felicjanki z Niles. Najbardziej znaną placówką był zakład Niles w pobliżu Chicago. Z Ameryki wyjechało do kraju w styczniu 1922 r. 300 dzieci, kilkadziesiąt starszych pozostało w Stanach Zjednoczonych.

Dzieci syberyjskie w ojczyźnie

W kolejnych rozdziałach prof. Theiss dokładnie opisuje pobyt dzieci w polskich instytucjach opiekuńczo-wychowawczych w Wielkopolsce, między innymi 35 dzieci przekazanych z Bojanowa pod opiekę urszulanek Serca Jezusa Konającego w Pniewach i Otorowie. Siostry roztoczyły nad dziećmi tak serdeczną opieką, że poczuły się one „jak w niebie albo w Osaka czy Tokio” (Niedziałkowski, 1990)¹. Wspomina o pobycie na Wołyniu, a następnie wnikliwie przedstawia działalność Zakładu Wychowawczego Dzieci Syberyjskich w Wejherowie w latach 1923-1928, bursy w Warszawie i zakładu rolno-spożywczego w Kozielcu. Niestety, niektóre placówki nie zapisały się najlepiej w pamięci wychowanków.

W relacjach z okresu młodości przeważają jednak pozytywne doświadczenia. Z wychowankami zakładu w Wejherowie nawiązał kontakt żeglarz i założyciel Tatrzańskiego Ochotniczego Pogotowia Ratowniczego gen. Mariusz Zaruski. Placówkę odwiedzali aktorzy i literaci (Theiss, 2020, s. 294-296). Młodzież polska z Syberii i Mandżurii znalazła też schronienie w założonych specjalnie dla niej placówkach w Kozielcu i Warszawie, także innych w bursach i internatach oraz różnego typu szkołach ponadpodstawowych.

Z biegiem lat polscy przybysze z Syberii i Mandżurii usamodzielnili się, założyli rodziny, znaleźli zatrudnienie w różnych działach gospodarki narodowej. Autor podkreśla, że mimo upływu lat, rozproszenia po całym kraju, a także poza jego granicami, więź pomiędzy nimi, a następnie ich potomkami nie ustaje. Środowisko dawnych wychowanków utrzymuje też stały owocny kontakt z Ambasadą Japonii w Polsce.

Podczas wizyty w Polsce cesarz japoński Akihito i cesarzowa Michiko spotkali się 12 lipca 2002 r. z trojgiem dziewięćdziesięcioletnich byłych dzieci syberyjskich: Wacławem Danilewiczem, Antoniną Liro i Haliną Nowicką. Spotkanie przyczyniło się do spopularyzowania ewakuacji polskich dzieci z Syberii i Mandżurii sprzed około osiemdziesięciu lat. W dniu 1 października 2018 r. w Sejmie RP odbyła się konferencja na

¹ W Archiwum Głównym Urszulanek SJK w Pniewach znajduje się też zdjęcie dzieci z Syberii i Mandżurii z matką Urszulą Ledóchowską SJK przebywających w Bojanowie 23 grudnia 1922 roku.

temat: „Syberyjskie dzieci Cesarzowej Japonii. Pomoc Japonii dzieciom polskim z Syberii w latach 1919-1922”. W obradach uczestniczył ambasador Japonii w Polsce Tsukasa Kawada, który powiedział:

Osobiście o historii dzieci syberyjskich usłyszałem po raz pierwszy po uzyskaniu nominacji na stanowisko ambasadora w Polsce – bardzo mnie ona poruszyła. To wciąż niezbyt znany epizod i uważam, że więcej osób w Japonii i Polsce powinno o nim słyszeć. [...] Przed objęciem misji w Polsce byłem na audiencji u Ich Cesarskich Mości, którzy w rozmowie ze mną wspominali dzieci syberyjskie (Theiss, 2020, s. 398).

Tułaczy los polskich dzieci deportowanych do Związku Sowieckiego

Przedstawiona przez Theissa zrealizowana inicjatywa powrotu polskich dzieci z dalekiej Syberii i Mandżurii do Polski ma charakter prekursorski. Nieu powszechniana zbyt, znalazła swoje podobieństwo w licznych ewakuacjach dzieci i młodzieży uchodźczej w wieku szkolnym i przedszkolnym z polskich obozów i osiedli powstałych w różnych częściach świata podczas drugiej wojny światowej, a w niektórych przypadkach miała charakter niemal analogiczny pod względem formy i treści przebiegu zdarzeń.

Większość tych zdarzeń była następstwem czterech wielkich deportacji podczas drugiej wojny światowej obywateli polskich ze wschodnich kresów Drugiej Rzeczypospolitej w głąb Związku Sowieckiego. Władze sowieckie wywoziły wówczas na półwysep Kola, Syberię, do Kazachstanu oraz w inne regiony całe rodziny wraz dziećmi w bydłowych wagonach, zimą nieogrzewanych. Ludzie ci zostali osadzeni w łagrach lub przymusowo osiedleni w kołchozach i zmuszeni do bardzo ciężkiej pracy w nieludzkich warunkach. Wraz z nimi przebywały ich dzieci. Wszyscy byli narażeni na nędzę i głód, siarczyste mrozy i brak należytej odzieży. Deportowani często chorowali i umierali na „nieludzkiej ziemi” (Stopikowska, 2000, s. 46-62). Dopiero po podpisaniu w lipcu 1941 r. w Londynie układu pomiędzy premierem RP gen. Władysławem Sikorskim a ambasadorem ZSRR w Londynie Iwanem Majskim pojawiła się przynajmniej dla części spośród nich okazja do opuszczenia łagrów i zaciągnięcia się do powstającej Armii Polskiej w ZSRR pod dowództwem gen. Władysława Andersa, a w przypadku kobiet i dzieci, często sierot i półsierot, możliwość zamieszkania przy formowanych oddziałach żołnierskich, a co najważniejsze korzystania z racji żywnościowych tworzącego się wojska (Głowacki, 1994). Bardzo ważną, „palącą sprawą była opieka nad dziećmi. Śmiertelność wśród ludności, będącej pod opieką wojska była nadal bardzo wielka. Sierot wciąż przybywało” (Bohusz-Szyszko, 1993, s. 226). W obozach żołnierskich i cywilnych szerzyły się choroby, brakowało lekarstw. „A cmentarze – pisał jeden polskich generałów – jak nieodstępny, tragiczny ślad dramatu polskiego, towarzyszyły nam podczas całej długiej i żmudnej wędrówki żołnierskiej. Szeregi prostych, drewnianych krzyżów mnożyły się i rosły z zaskakującą szybkością” (Bohusz-Szyszko, 1993, s. 127).

Kilkadziesiąt tysięcy ludności cywilnej, w tym około osiemnaście tysięcy dzieci i młodzieży zostało ewakuowanych z ZSRR do Iranu, a stamtąd do Indii, Afryki Wschodniej,

Palestyny, Meksyku, Nowej Zelandii oraz Libanu. Wraz z zakończeniem wojny i likwidacją około trzydziestu osiedli i innych skupisk uchodźczych na różnych kontynentach zaistniała potrzeba zapewnienia ich mieszkańcom dróg powrotu do indywidualnego codziennego życia. Największy problem powstał przy konieczności otoczenia opieką dzieci i młodzieży uznanych za sieroty, półsieroty lub mających rodziców w ZSRR, wojsku czy też w innych odległych państwach, a także w Polsce. Skala i różnorodność tego problemu była olbrzymia, duża część niepełnoletnich i dorosłych uchodźców nie chciała wracać do Polski będącej w kręgu wpływów sowieckich, zwłaszcza że ich rodzinne strony znalazły się na zagarniętych obszarach poza granicznym kordonem.

Meksyk

Przykładem tego typu sytuacji może być ewakuacja około 250 dzieci z sierocińca w liczącym blisko 1500 mieszkańców osiedlu Santa Rosa w Meksyku do USA. Placówka ta prowadzona była przez polskich dzielnych nauczycieli i wychowawców, przybyłych z ówczesnych Indii wraz dziećmi do Meksyku oraz przez siedem polskich felicjanek ze Stanów Zjednoczonych pod kierownictwem s. Marii D'Arc (Chmielewski, 2015). Dzięki staraniom sióstr, działaczy Rady Polonii Amerykańskiej, kongresmena polskiego pochodzenia i polskiego korpusu dyplomatyczno-konsularnego w Meksyku i USA, związanego z rządem w Londynie, sieroty i półsieroty z Santa Rosa zostały umieszczone pod opieką polskich wychowawców w polonijnych zakładach opiekuńczo-wychowawczych w USA. Były to następujące placówki:

1. St. Hedwig's Orphanage Industrial School, Chicago – Niles, Illinois – 104 wychowanków,
2. Guardian Angel Home, Detroit, Michigan – 25 wychowanków,
3. St. Joseph's Orphanage, Milwaukee, Wisconsin – 34 wychowanków,
4. Holy Family Orphanage Institute, Emsworth, Pensylwania – 45 wychowanków,
5. Immaculate Heart of Mary Home, William & Kennedy Streets, Buffalo, New York – 23 wychowanków (Chmielewski, 2015).

Należy podkreślić, że zapewnienie dzieciom opieki przez osoby o polskim rodowdzie było bardzo istotne, miało ono bowiem ustrzec je przed wynarodowieniem i zapewnić im wychowanie w duchu patriotycznym. Taki model wychowawczy miał w ten sposób ukształtować wychowanków, aby w chwili gdy Polska odzyska pełną suwerenność, mogli wrócić do ojczyzny i włączyć się w jej odbudowę i rozwój. Stanowisko takie prezentowało Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej w Londynie. Starsi wychowankowie sierocińca zostali umieszczeni w szkołach amerykańskich, przygotowujących ich do samodzielnego życia. Powstałe na terenie Santa Rosa więzi były i są intensywnie kontynuowane, zwłaszcza w USA w drugim i trzecim pokoleniu. Należy też zwrócić uwagę na fakt, że felicjanki z Niles zajęły się polskimi dziećmi z Santa Rosa z taką samą pieczołowitością, jak przybyszami z Syberii i Mandżurii przed ponad dwudziestu laty.

Afryka

Ważną kwestią było zapewnienie dalszej opieki oraz nauki sierotom i pól sierotom mieszkającym w sierocińcach i polskich osiedlach w Afryce Wschodniej, w ówczesnych dominiach i terytoriach mandatowych Wielkiej Brytanii: Tanganice, Ugandzie, Kenii, w Rodezjach Północnej i Południowej oraz Unii Południowej Afryki. Rotacyjnie w Afryce przebywało w latach 1941-1950 około dziesięć tysięcy uchodźców (Królikowski, 2008b). Dla przykładu można podać, że według stanu na dzień 30 kwietnia 1945 r. naukę w polskich szkołach powszechnych pobierało 5152 uczniów, w gimnazjach i liceach ogólnokształcących – 1291, szkółach zawodowych – około 800, a do przedszkoli uczęszczało ponad 500 dzieci (Sprawozdanie..., 1945, k. 85). Liczby te obejmowały również wychowanków sierocińców (Chmielewski, 2008).

W 1947 r. do Tengeru na terenie Tanganiki zwieziono dzieci z większości zlikwidowanych sierocińców z wymienionych terytoriów oraz z Indii. Opiekę nad uchodźcami przejęła International Refugee Organization (Międzynarodowa Organizacja Uchodźców) z Genewy (Królikowski, 2008b). Młodzi uchodźcy, podobnie jak i dorośli mieszkańcy uchodźczych osiedli, w zdecydowanej większości nie chcieli wracać do kraju. Pojawiły się różne koncepcje opieki nad nimi. IRO nie wyrażała zgody na dalsze finansowanie osiedli i naciskała na wyjazdy do Polski lub pozostanie na stałe na własną rękę w Afryce. Część wychowanków sierocińców udawała się do zdemobilizowanych z wojska braci lub ojców w Wielkiej Brytanii, niektórzy starsi chłopcy i dziewczęta przy wsparciu różnych organizacji pomocowych i życzliwych ludzi wyjeżdżali do Argentyny, Australii, USA. Z Kanady nadeszła propozycja arcybiskupa Montrealu Józefa Charbonneau przyjęcia polskich sierot (Królikowski, 2008a).

W dniu 4 czerwca 1949 r. wypłynęło w daleką podróż statkiem z portu w Mombasie 150 sierot i pól sierot, w tym 79 chłopców i 71 dziewcząt. Kierownikiem grupy była Eugenia Grosicka, a jej zastępcą ojciec Łucjan Z. Królikowski. Dziećmi opiekowało się także kilka innych osób. Po pokonaniu wielu trudności, stwarzanych przez rząd polski w Warszawie, po kilku miesiącach podróży z przystankami we Włoszech i Niemczech, dzieci dotarły 7 września 1949 r. do Kanady. Wychowanków rozmieszczono w internatach i szkołach w niewielkich miejscowościach w okolicy Montrealu. Okres adaptacyjny przebiegał nie bez trudności, ale z pomyślnymi rezultatami. Nad polskimi dziećmi nieustannie czuwał i rozwiązywał wszelkie ich problemy ojciec Królikowski i kilku księży katolickich. Z biegiem lat wydoroseli, podjęli pracę, założyli rodziny. Na każdym etapie życia utrzymywali między sobą więź, odwiedzali się, korespondowali, organizowali zjazdy koleżeńskie, wspominając tułaczy szlak, który wiódł ich przez Azję, Afrykę, Europę do Ameryki. Kontakty tego środowiska trwają do dnia dzisiejszego (Królikowski, 2008a).

Nowa Zelandia

Problem przyszłości polskich dzieci na obczyźnie i ratowania ich przed wtopieniem się w miejscowe społeczeństwo pojawił się w Nowej Zelandii. Ten gościnny kraj zaprosił do siebie polskie dzieci przebywające dotychczas w Isfahanie w Iranie (Chmielewski, 2022). 1 listopada 1944 r. przyjechało do specjalnie przygotowanego przez Nowozelandczyków obozu w Pahiatua 733 dzieci pod opieką 105 nauczycieli, lekarzy, pielęgniarek, pracowników administracyjnych i innego personelu pomocniczego. Wśród małoletnich przybyszów prawie połowa uznana była za sieroty. Część miała rodziców w ZSRR, innych państwach, 2. Korpusie we Włoszech, a także w Polsce. Po skończonej wojnie do maja 1950 r. do kraju wyjechało 49 dzieci, w tym kilkanaścioro ze swoimi matkami, które wracały do czekających rodzin, a pozostali na pisemne życzenie rodziców, często poświadczone przez proboszcza. Do Australii i Francji wyjechało po pięćoro dzieci, Wielkiej Brytanii – 3, USA – 2 (Zaleski, 1950).

Były też takie przypadki, że polscy rodzice zamieszkali według nowego nazewnictwa w zachodniej Białorusi ubiegali się o powrót swoich dzieci do domu pod wpływem sowieckich władz i silnego nacisku dyplomatów moskiewskich w Nowej Zelandii. Do niewielkiej części dzieci przyjechali do Nowej Zelandii zdemobilizowani z wojska ojcowie. Zdecydowana większość młodych ludzi, nie chcąc wracać do zniewolonego kraju, została po zamknięciu obozu w Pahiatua na koszt rządu Nowej Zelandii na gościnnych wyspach. Młodzi Polacy uczyli się w prywatnych, katolickich szkołach, mieszkali w trzech bursach z polskim personelem wychowawczym lub wychowywali się przeważnie w katolickich rodzinach. Jedną z burs, przeznaczoną dla dziewcząt, przez którą przeszło ponad 200 wychowanek w różnym wieku, prowadziły urszulanki SJK (Manterys, 2006) – siostry z tego samego zgromadzenia, które kiedyś zaopiekowało się w Wielkopolsce dziećmi z Syberii i Mandżurii. Nowozelandzcy działacze polonijni w porozumieniu z władzami polskimi na uchodźstwie przy wielkiej przychylności rządu w Wellington dokładali starań, aby wchodzące w dorosłe życie młode pokolenie uchronić przed wynarodowieniem, wychować w duchu patriotycznym i przygotować do powrotu do ojczyzny, gdy tylko zaistnieją ku temu warunki polityczne. Los chciał inaczej, Polacy nie wrócili do ojczyzny, ale zachowali na antypodach wiarę, kulturę i tradycje ojców. Wielkie zasługi dla polskich dzieci w Nowej Zelandii położył konsul generalny RP w Wellington Kazimierz Wodzicki i jego żona Maria, premier rządu Nowej Zelandii Peter Fraser, katolickie duchowieństwo nowozelandzkie (Folkierski, 1948).

Zakończenie

Analizując sytuację dzieci polskich na uchodźstwie, nietrudno zauważyć wiele podobieństw w kwestii życia na obczyźnie i powrotu najmłodszego pokolenia Polaków do ojczyzny po pierwszej i drugiej wojnie światowej. Powroty te czy docelowe stabilizacje w państwach zamieszkania następowały zazwyczaj w rezultacie inicjatyw przedsiębiorczych

Polaków, często bez wyraźnie zagwarantowanych środków finansowych. Skala ich była jednak rozległa.

Oczywiście sytuacja dzieci syberyjskich i mandżurskich była o wiele trudniejsza. Nie mogły one liczyć na wsparcie organizacji międzynarodowych i rządu. Po 123 latach niewoli państwo polskie dopiero krzepło, tworzyło zręby swojego aparatu państwowego. Wszystkie działania podejmowane przez opiekunów dzieci z Bliskiego Wschodu miały charakter pionierski, niemający żadnego pierwowzoru postępowania, a jednak dzięki ludziom dobrej woli podjęta inicjatywa przyniosła owoce, a niejako przy okazji wpłynęła na zbliżenie między Japonią a Polską. Wspólnym mianownikiem wszystkich tych wydarzeń, niezależnie od czasu i miejsca ich zaistnienia, był niezawiniony przez dzieci ich ciężki, tułaczy los, zmarnowane dzieciństwo, głód, poniewierka. Tylko dobra wola szlachetnych i odważnych ludzi, często pomyślny zbieg okoliczności, przypadek pomógł im przetrwać, wyjść z sytuacji wydawałoby się bez jakichkolwiek perspektyw. Przeciwności te umacniały je, uczyły i dodawały siły, przygotowywały do samodzielnego życia.

BIBLIOGRAFIA

- Bohusz-Szyszko, Z. (1993). *Czerwony sfinks* (wyd. 2). Polska Fundacja Kulturalna.
- Chmielewski, W. (2008). Szkolnictwo polskie w Afryce Środkowo-Wschodniej i Południowej podczas II wojny światowej. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 3-4, 61-74.
- Chmielewski, W. (2015). *Polskie osiedle Santa Rosa w Meksyku 1943-1946*. Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Chmielewski, W. (2022). *Dzieje polskie w Nowej Zelandii. Obóz w Pahiatua (1944-1949)*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Folkierski, W. (1948). Pismo kierownika Ministerstwa WRiOP prof. W. Folkierskiego z 24 listopada 1948 r. do ks. płk dra Leona Broel-Platera w Pahiatua. Instytut Polski i Muzeum gen. Sikorskiego w Londynie, zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, sygn. A. 19. VI/7.
- Głowacki, A. (1994). *Ocalić i repatriować*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Królikowski, Ł.Z. (2008a). *Pamiętnik sybiraka i tułacza*. Wydawnictwo OO. Franciszkanów „Bratni Zew”.
- Królikowski, Ł.Z. (2008b). *Skradzione dzieciństwo. Polskie dzieci na tułaczym szlaku 1939-1950*. Wydawnictwo OO. Franciszkanów „Bratni Zew”.
- Manterys, S. (red.). (2006). *Dwie ojczyzny. Polskie dzieci w Nowej Zelandii. Tułacze wspomnienia*, (S. Manterys, S. Zawada i A. Szatkowska, tłum.). Oficyna Wydawnicza RYTM.
- Niedziałkowski, M. (1990). *List Michała Niedziałkowskiego z 10 września 1990 r. do urszulanki SJK w Pniewach*. Archiwum Główne Urszulanek SJK w Pniewach.
- Sprawozdanie ze stanu szkolnictwa za czas od 1 stycznia do 30 kwietnia 1945 r. (1945). Instytut Polski i Muzeum gen. Sikorskiego w Londynie, zespół: Maszynopisy i rękopisy, sygn. B. 1853.
- Stopikowska, M. (2000). *Rodzina polska na zesłaniu w ZSRR. Studium pedagogiczne*. Stowarzyszenie Współpracy Polska-Wschód.
- Theiss, W. (1991). *Dzieci syberyjskie. Dzieje polskich dzieci repatriowanych z Syberii i Mandżurii*. Uniwersytet Warszawski Wydział Pedagogiczny.
- Theiss, W. (2020). *Dzieci syberyjskie 1919-2019. Z Syberii przez Japonię i Stany Zjednoczone do Polski* (wyd. 2). Muzeum Sztuki i Techniki Japońskiej Manggha.

Zaleski, E. (1950). *Statistics Polish children 12th May, 1950*. Instytut Polski i Muzeum gen. Sikorskiego w Londynie, zespół: Ministerstwo Spraw Zagranicznych, sygn. A. 11. E/1202.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

RECENZJE

Marzena Adamowicz, Alicja Ostrowska, *Orientacje życiowe twórczych i odtwórczych 13-16-latków (Life Orientations of Creative and Imitative 13-16-year-olds)*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2021

W 2021 roku polski rynek publikacji związanych z tematyką twórczości pedagogicznej został wzbogacony o nową pozycję książkową noszącą tytuł *Orientacje życiowe twórczych i odtwórczych 13-16-latków*. Jej autorkami są dr hab. Marzena Adamowicz, prof. UZ oraz dr Alicja Ostrowska. Książka została wydana przez Wydawnictwo Impuls w Krakowie, recenzji zaś dokonali dr hab. Katarzyna Sadowska oraz prof. dr hab. Urszula Szuścik. Autorki swoje zainteresowania naukowe skupiają wokół tematyki twórczości, czym interesują się od wielu lat.

Głównym celem monografii jest ukazanie orientacji życiowych twórczych i odtwórczych adolescentów, wpisując się jednocześnie w szeroki kontekst badań w zakresie koncepcji życiowych 13-16-latków. Podjęta problematyka jest bardzo istotna, bowiem współczesne młode pokolenie jest szczególnie narażone na fluktuacje w ponowoczesnej rzeczywistości. Młody człowiek poszukuje sensu swojego życia, koncentruje się na wyznaczaniu sobie celów, doświadczaniu świata, dokonując wyborów określonych wartości. Autorki monografii przedstawiły zarówno całościowe ujęcie teoretyczne, jak i empiryczne twórczości. Prowadzone badania ukierunkowane są nie tylko na twórczość w stanie potencjalnym, czyli postawy i myślenie twórcze, ale także na dzieło powstałe i ukazane w toku prowadzonych rozważań. Przedmiotem dyskursu są kluczowe w monografii terminy: „twórczość”, „orientacje życiowe” oraz „twórcze orientacje życiowe”.

Tytuł rozprawy w sposób syntetyczny oddaje całość wysiłku empirycznego autorów. Rozprawa podzielona jest na cztery rozdziały. W rozdziale pt. *Fenomen twórczości* zostało zawartych pięć podrozdziałów, które przedstawiają teoretyczną analizę owego terminu. Skupiono się na właściwościach kreatywnych 13-16-latków (wyobraźni, marzeniach, zachowaniach i postawach), koncepcji systemowej twórczości, które ukierunkowują orientacje życiowe, myślenie twórcze, rozwijając predyspozycje adolescentów i ich postawy, na które wpływ ma środowisko społeczno-kulturowe. W pierwszym podrozdziale ukazano wymiary twórczości, przestudiowano aspekty twórczości, tj.: cechy osobowości twórczej, proces twórczy, dzieło twórcze i jego właściwości, wartości i styl życia, a także uwarunkowania zewnętrzne. Przedstawiona przez autorki klasyfikacja wskazuje na to, że preferują systemowe podejście do twórczości, co jest zasadne z humanistycznym dyskursem w pedagogice, przy jednoczesnym obrazowaniu interakcyjnej teorii twórczości, która oznacza, że zależności poszczególnych elementów (aspektów) mogą posłużyć rozwojowi aktywności twórczej jednostki, wskazując jednocześnie, że to samo środowisko może u jednych osób rozwijać twórczość, u drugich zaś ją hamować. Przedstawione modele wprowadzają pewny porządek w rozumieniu powyższego pojęcia, a także ukazują, że postawy, które przyjmowane są w życiu, spowodowane są

różnorodnymi czynnikami (sytuacją rodzinną, preferowanymi wartościami, ukierunkowaniem orientacji życiowej).

Drugi rozdział, zatytułowany *Orientacje życiowe 13-16-latków*, składa się z sześciu podrozdziałów. W pierwszym ukazano role wartości w funkcjonowaniu młodego pokolenia, które wyznaczają kierunki poszukiwania sensu życia, preferencji oraz orientacji życiowych. Z tych względów w drugim podrozdziale skupiono się na znaczeniu poszukiwań sensu życia w okresie adolescencji. W kolejnych czterech podrozdziałach zostały dokładnie przedstawione różne typy orientacji życiowych i ich klasyfikacje.

Trzeci rozdział zawiera charakterystykę badań własnych skoncentrowanych na orientacjach życiowych twórczych i odtwórczych 13-16-latków. Następnie przedstawiono cele: naukowy, praktyczny i społeczny prowadzonych eksploracji. Na tej podstawie autorki wyprowadziły dwa główne problemy badawcze: „Jaki jest poziom i zakres występowania twórczych i odtwórczych 13-16-latków?” oraz „Jakie są orientacje życiowe twórczych i odtwórczych 13-16-latków?”. Chcąc wyodrębnić twórczych i odtwórczych adolescentów, autorki posłużyły się sondażem diagnostycznym, wykorzystując kwestionariusze ankiet.

W ostatnim, czwartym rozdziale pt. *Orientacje życiowe twórczych i odtwórczych 13-16-latków* w empirycznych poszukiwaniach autorki zawarły wyniki badań własnych, skupiając się na twórczym myśleniu i postawach, a także orientacjach życiowych. Dokonały szczegółowej i rzetelnej interpretacji pozyskanych wyników. W ostatniej części przedstawiły zakończenie z wnioskami z badań, a także z postulatami dla praktyki pedagogicznej.

W podsumowaniu przedstawiono konkluzje i postulaty wynikające z analizy i interpretacji wyników badań własnych. Autorki już na początku podsumowania zaznaczają, że prowadzone przez nie badania nie wyczerpują całokształtu podjętej problematyki, jednocześnie zachęcają do zbadania warunków przestrzeni rodzinnej i edukacyjnej.

Niniejsza pozycja zachęca do własnych przemyśleń i poszerzania wiedzy w zakresie twórczości i orientacji życiowych, które są ważnym elementem przyszłości naszego systemu nauczania. Zaproponowane narzędzia badawcze mogą być przydatne w pogłębianiu wiedzy wśród nauczycieli odnośnie do kreatywności dzieci i uczniów, a także zachętą do podejmowania kolejnych innowacji z obszaru pedagogiki twórczości. Z kolei studenci mogą zaznajomić się z tematyką twórczości oraz poznać możliwości różnorodnych twórczych działań, które będą mogli wykorzystać i stosować w późniejszej pracy zawodowej.

Po wnikliwej analizie całości opracowania mogę wyrazić wielkie uznanie do precyzyjnego i wnikliwego omówienia i zinterpretowania twórczości, orientacji życiowych twórczych i odtwórczych adolescentów. Zachęcam każdego ambitnego studenta pedagogiki i nauczycieli do lektury niniejszej monografii.

Dotąd ukazały się następujące numery
„Horyzontów Wychowania”

- 2002 vol. 1, No. 1 Człowiek i pedagogia na progu nowego tysiąclecia
- 2002 Vol. 1, No. 2 Człowiek w dialogu ze światem
- 2003 Vol. 2, No. 3 Człowiek w jednoczącej się Europie
- 2003 Vol. 2, No. 4 Niepokoje tożsamości
- 2004 Vol. 3, No. 5 Wychowanie do odpowiedzialności społecznej
- 2004 Vol. 3, No. 6 Wychowanie w świecie wartości i antywartości
- 2005 Vol. 4, No. 7 Człowiek wobec dobra i zła
- 2005 Vol. 4, No. 8 Sumienie – „mniemać tak i siak”
- 2006 Vol. 5, No. 9 Troski godności
- 2006 Vol. 5, No. 10 Iluzje i absurdy wolności
- 2007 Vol. 6, No. 11 (Nie)obecność Ducha
- 2007 Vol. 6, No. 12 „Jak” człowieczego ducha?
- 2008 Vol. 7, No. 13 Cieleśność człowieka: *soma, sarx i sema?*
- 2008 Vol. 7, No. 14 Ciało podmiotem wychowania
- 2009 Vol. 8, No. 15 Rozum mimo wszystko
- 2009 Vol. 8, No. 16 Moc i niemoc myślenia
- 2010 Vol. 9, No. 17 Od racjonalności do emocjonalności
- 2010 Vol. 9, No. 18 Lęki współczesności
- 2011 Vol. 10, No. 19 Pomimo lęków
- 2011 Vol. 10, No. 20 *Homo creativus*
- 2012 Vol. 11, No. 21 Sztuka komunikacji
- 2012 Vol. 11, No. 22 Samotność i osamotnienie
- 2013 Vol. 12, No. 23 Samotność a kreacja
- 2013 Vol. 12, No. 24 Indywidualizm – szansa czy zagrożenie
- 2014 Vol. 13, No. 25 Children’s Rights and their Protection
- 2014 Vol. 13, No. 26 Edukacja dla przedsiębiorczości
- 2014 Vol. 13, No. 27 Komu potrzebna jest płęć?
- 2014 Vol. 13, No. 28 Przedsiębiorczy uniwersytet
- 2015 Vol. 14, No. 29 Foster Care
- 2015 Vol. 14, No. 30 Praca a tożsamość
- 2015 Vol. 14, No. 31 Współczesne niepokoje edukacji
- 2015 Vol. 14, No. 32 Starość
- 2016 Vol. 15, No. 33 Philosophy of Education Today
- 2016 Vol. 15, No. 34 Edukacja w służbie dla przedsiębiorczości

- 2016 Vol. 15, No. 35 Uniwersytet a przedsiębiorczość
- 2016 Vol. 15, No. 36 Pamięć – konteksty humanistyczne i społeczne
- 2017 Vol. 16, No. 37 The Autonomy of the Family in the Modern World
- 2017 Vol. 16, No. 38 Synergia szkoły i rodziny
- 2017 Vol. 16, No. 39 Wizerunek naukowca w mediach
- 2017 Vol. 16, No. 40 Medical and Social Side of the Ageing Process
- 2018 Vol. 17, No. 41 Współczesne dyskursy edukacyjne
- 2018 Vol. 17, No. 42 Narracja – perspektywa interdyscyplinarna
- 2018 Vol. 17, No. 43 Kształtowanie postaw przedsiębiorczych
- 2018 Vol. 17, No. 44 Edukacja a przedsiębiorczość
- 2019 Vol. 18, No. 45 Wokół rodziny
- 2019 Vol. 18, No. 46 Rodzina w starożytności i czasach nowożytnych
- 2019 Vol. 18, No. 47 Rodzina w XIX i XX w.
- 2019 Vol. 18, No. 48 Kultura rodziny
- 2020 Vol. 19, No. 49 Rodzina w mediach
- 2020 Vol. 19, No. 50 Horyzonty człowieczeństwa
- 2020 Vol. 19, No. 51 Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego oraz edukacji dla przedsiębiorczości
- 2020 Vol. 19, No. 52 W trosce o człowieka
- 2021 Vol. 20, No. 53 Kształcenie w szkole i rodzinie w dobie pandemii COVID-19
- 2021 Vol. 20, No. 54 Opieka i wychowanie w czasach kryzysu
- 2021 Vol. 20, No. 55 Codzienność w dobie pandemii
- 2021 Vol. 20, No. 56 Aktualne wyzwania pedagogii ignacjańskiej
- 2022 Vol. 21, No. 57 Pedagogika ignacjańska w złożonym i niejednoznacznym świecie