

Nr 22 (1/2018)



styczeń - czerwiec

PEDAGOGIKA KATOLICKA



Msza święta w kościele katolickim w Tarnopolu na Ukrainie.

CZASOPISMO KATEDRY PEDAGOGIKI KATOLICKIEJ
Wydziału Zamiejscowego Prawa i Nauk o Społeczeństwie
KUL w Stalowej Woli

PEDAGOGIKA KATOLICKA

WYDAWCA / PUBLISHER

Katedra Pedagogiki Katolickiej
Wydziału Zamiejscowego Prawa i Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli
Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie

ADRES REDAKCJI / ADDRESS OF EDITORS

„Pedagogika Katolicka”

37-450 Stalowa Wola, Ul. Ofiar Katynia 6a

tel. (15) 642 25 77, kom. 602 67 99 30

e-mail: pedagogika@pedkat.pl

www.pedkat.pl



ks. prof. dr hab. Jan Zimny
REDAKTOR NACZELNY



mgr Stanisław Białek
Z-CIA REDAKTORA NACZELNEGO



dr Wacław Kędzior
SEKRETARZ REDAKCJI



dr Dariusz Żak
CZŁONEK REDAKCJI



Marek Ciak
REDAKTOR TECHNICZNY

RADA NAUKOWA / BOARD OF SCIENCE

Kard. Péter Erdő (Węgry)
Kard. Marian Jaworski (Ukraina)
Kard. Kazimierz Nycz (Polska)
Abp Andrzej Dzięga (Polska)
Abp Jan Graubner (Czechy)
Abp Alojzy Tkáč (Słowacja)
Abp Stanisław Wielgus (Polska)
Bp Antoni Długosz (Polska)
Bp László Kiss-Rigó (Węgry)
Bp Stanisław Stefanek (Polska)
Bp Marcyan Trofimiak (Ukraina)
Ks. prof. dr hab. Amantius Akimjak (Słowacja)
Prof. dr hab. Tadeusz Aleksander (Polska)
Prof. dr hab. Krystyna Czuba (Polska)
Ks. prof. dr hab. Kazimierz Bełch (Polska)
Ks. prof. Dr hab. František Dluhoš (Słowacja)
Ks. prof. dr hab. Franciszek Drączkowski (Polska)
Prof. dr hab. Peter Beisetzler (Słowacja)
Prof. dr hab. Jana Burgerova (Słowacja)
Prof. Dr hab. Oksana Gomotiuk (Ukraina)
Prof. dr hab. Wiesław Maria Grudzewski (Polska)
Prof. dr hab. Irena Hejduk (Polska)
Prof. dr hab. Valdonė Indrašienė (Litwa)
Prof. dr hab. Tomáš Jablonský (Słowacja)
Prof. dr hab. Emília Janigová (Słowacja)
Prof. dr hab. Olga Knejsler (Ukraina)
Ks. prof. dr hab. Stefan Koperek CR (Polska)
Ks. prof. Dr hab. Alojz Kostelansky (Słowacja)
Ks. prof. dr hab. Stanisław Kulpaczyński SDB (Polska)
Prof. dr hab. Jana Moricová (Słowacja)
Prof. dr hab. Stefan Mozdzeń (Polska)
Ks. Prof. Dr hab. Miloš Pekarčík (Słowacja)
Ks. prof. dr hab. Norbert Pikuła (Polska)
O. prof. dr hab. Roland Prejs OFMCap (Polska)
Prof. dr hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba (Polska)
Prof. Dr hab. Sergiusz Szandrak (Ukraina)
Prof. Dr hab. Jurii Shcherbiak (Ukraina)
Prof. Dr hab. Iryna Szkicka (Ukraina)
Prof. dr hab. Marian Śnieżyński (Polska)
Prof. dr hab. Zofia Ożóg-Winiarska (Polska)
Prof. dr hab. Jerzy Winiarski (Polska)
Prof. Dr hab. Anatol Wychruszcz (Ukraina)
Prof. JUDr. Peter Vojčík (Słowacja)
Prof. dr hab. Wiesław Zabłocki (Polska)
Prof. dr hab. Anna Žilová (Słowacja)
Prof. Dr hab. Iwan Zuliak (Ukraina)
Dr Sergiusz Banach (Ukraina)

NAKŁAD 200 egz. DRUK Drukarnia Eikon Plus – Kraków

ISSN 1898-3685 PRENUMERATA Adres redakcji

PUBLIKACJA NAUKOWA ZAMIESZCZONA W PK - 6 pkt

Spis treści

Od redakcji / From The Editorial Office	5
--	---

Z NAUCZANIA KOŚCIOŁA / FROM THE CHURCH TEACHING

Papież Franciszek - <i>Wielkie rzeczy uczynił mi Wszechmocny</i>	9
--	---

ARTYKUŁY / ARTICLES

prof. dr hab. Zbigniew Narecki - <i>Święty Jan Paweł II o <świecie polityki></i>	14
--	----

mgr Michał Stachurski - <i>Zadania filozofii w procesie odbudowy autorytetu we współczesnym wychowaniu i kształceniu. Pytania o możliwości i trudności</i>	32
--	----

dr Marek Mariusz Tytko - <i>Uniosceptyczny patriotyzm S. Papieża i P. Döerre'go - polski gospodarczy interes narodowy</i>	46
---	----

mgr Aneta Edyta Wizner – <i>Autorytet wartości w życiu człowieka</i>	55
--	----

mgr Magdalena Kalista-Jasiak - <i>Profilaktyka rówieśnicza w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie w środowisku lokalnym</i>	63
--	----

mgr Magdalena Bednarska - <i>Oblicza religijności pełnoletnich osób niesłyszących i słabosłyszących. Raport z badań własnych</i>	78
--	----

mgr Marta Pietrycha - <i>Nauczyciel wychowawcą dzieci</i>	90
---	----

mgr Urszula Potyczka - <i>Rozwój emocjonalny adolescentów a ich relacje z rodzicami</i>	101
---	-----

mgr Kamil Roman - <i>Rola współczesnego pedagoga w kształtowaniu postaw patriotycznych wśród dzieci i młodzieży</i>	117
---	-----

mgr Aleksandra Stróżyńska - <i>System zapobiegawczy świętego Jana Bosko – ponadczasowa metoda wychowawcza</i>	127
---	-----

mgr Ewelina Kurowicka - <i>Oddziaływanie mediów na proces komunikacji we współczesnej rodzinie</i>	141
mgr Agnieszka Bernecka - <i>Prawo dziecka do poznania tożsamości genetycznej</i>	150
mgr lic. Leszek Misiewicz - <i>Praca dla więźniów – wartością nadrzędną w procesie resocjalizacji</i>	161
Wiktoria Bielecka - <i>Rola edukacyjna pielęgniarstwa w opiece nad pacjentem z chorobą Alzheimera i jego rodziną</i>	169
mgr Joanna Kata - <i>Uwarunkowania poczucia jakości życia młodzieży</i>	177
dr Monika Torczyńska - <i>O znaczeniu inteligencji kulturowej w zróżnicowanym kulturowo świecie</i>	186
mgr Jowita Berdzik - <i>Wychowanie do wartości</i>	196
JAN PAWEŁ II O WYCHOWANIU / JOHN PAUL II ABOUT PROPRIETY	
<i>„Oto jest dzień, który dał nam Pan...”</i>	205
TEORETYCY I WYCHOWAWCY / THEORETICIANS AND EDUCATORS	
Ks. prof. dr hab. František Dluhoš - <i>Mons. Ján Zentko. Generálny vikár biskupa Františka Tondru a oddaný ctiteľ' levočskej Panny Márie</i>	209
RECENZJE, LISTY, KOMENTARZE / REVIEWS, LETTERS, COMMENTS	
Amicus - <i>Wywiad z siostrą Aurelią - Służba i poświęcenie</i>	214
Prof. dr hab. Zofia Ożóg-Winiarska - <i>Notki – fotki Oli K. z przystanku zwanego życiem</i>	218
WCZORAJ, DZIŚ I JUTRO / YESTERDAY, TODAY AND TOMORROW	
Kalendarium / Calendar	223
Do nabycia w redakcji / Obtainable in the editorial office	230

Od redakcji / From The Editorial Office

Szanowni Państwo,

Przeżywany rok 2018 jest czasem wielkich rocznic, wspomnień, jubileuszy. Nie sposób nie przywołać 100. Rocznicy odzyskania przez Polskę Niepodległości. 11 listopada 1918 r. spełnił się sen pokoleń Polaków - Państwo Polskie narodziło się na nowo. Po rozbiorach i 123 latach niewoli, rusyfikacji i germanizacji, po wielkich powstaniach, wolna Polska powróciła na mapę świata. Odzyskanie niepodległości dokonało się poprzez walkę pełną poświęcenia i bohaterstwa nie tylko na polach bitew, ale i w codziennych zmaganiach o zachowanie duchowej i materialnej substancji narodowej oraz w codziennym trwaniu polskich rodzin. Wzorem Ojców Niepodległości - Józefa Piłsudskiego, Romana Dmowskiego, Ignacego Paderewskiego, Wincentego Witosa, Wojciecha Korfatego i Ignacego Daszyńskiego - Polacy winni porzucić spory, by wspólnie świętować ten radosny Jubileusz w jedności i pojednaniu.

Rok 2018 będzie również Rokiem Pamięci Powstania Wielkopolskiego. W uchwale Sejm podkreślił, że zwycięska walka w latach 1918-1919 stało się wielkim triumfem Polaków, dążących do wyzwolenia się z pruskiej niewoli. W dokumencie zauważono, że dzięki bohaterskiemu zrywowi Wielkopolan, ich determinacji oraz hojnej dani nie krwi, prawie cała zachodnia część tradycyjnie polskich ziem została włączona z powrotem do odradzającej się Rzeczypospolitej. Sejm ustanowił także 2018 Rokiem Jubileuszu Konfederacji Barskiej. W 2018 r. przypada 250. rocznica zawiązania Konfederacji - zbrojnego związku szlachty polskiej, utworzonego w Barze na Podolu 29 lutego 1768 r. w obronie wiary katolickiej i niepodległości. Posłowie przypomnieli, że celem Konfederacji było zniesienie narzuconego przez Rosję traktatu, mocą którego Rzeczpospolita stawała się protektoratem rosyjskim oraz uchwalonych - przez steroryzowany przez rosyjskie wojska Sejm - ustaw, które dawały równouprawnienie innowiercom.

W 2018 r. przypada także 100. rocznica urodzin metropolity przemyskiego arcybiskupa Ignacego Tokarczuka - nieustępliwego obrońcy praw wiernych Kościoła i jednego z duchowych przywódców pokojowych zmagających narodu polskiego o niepodległość Ojczyzny. „W latach 70. XX wieku kuria biskupia w Przemyślu była miejscem spotkań opozycji demokratycznej i niepodległościowej, w tym szczególnie niezależnego ruchu chłopskiego. W latach stanu wojennego pomagała rodzinom internowanych i była enklawą niepodległej Polski, kultury niezależnej oraz ośrodkiem wsparcia Polaków zaangażowanych w działalność antykomunistyczną” - podkreślono w uchwale, ustanawiającej Rok Arcybiskupa Ignacego Tokarczuka.

Patronem 2018 r. Sejm ustanowił również Zbigniewa Herberta. „28 lipca 2018 r.

minie 20 lat od śmierci jednego z najwybitniejszych poetów polskich i europejskich XX wieku. Z tej okazji Sejm Rzeczypospolitej Polskiej w uznaniu ogromnych zasług artysty postanawia oddać mu hołd". W uchwale napisano również, że Zbigniew Herbert, w epoce kryzysu wartości i głębokiego zwątpienia zawsze stał po stronie zasad: w sztuce - kanonu piękna, hierarchii i rzemiosła, w życiu - kodeksów etycznych, jasno rozróżniających pojęcia dobra i zła. „Był uosobieniem wierności. Samemu sobie i słowu. Patriotyzm rozumiał jako miłość surową, wymagającą solidarności z poniżonymi i cierpliwej pracy nad przywracaniem pojęciom ich rzeczywistych znaczeń" - zaznaczyli posłowie.

Spotkania grup modlitewnych, czuwania, kongresy oraz pielgrzymki - to tylko niektóre wydarzenia Roku Jubileuszowego 100-lecia otrzymania stygmatów przez św. o. Pio oraz 50-lecia jego śmierci. Wydarzenia Roku Jubileuszowego mają być okazją do świętowania dla osób, które zetknęły się już z postacią św. o. Pio, ale również wyjściem do tych, którzy stygmatyka nie znają. Ogólnopolskie obchody 100-lecia otrzymania stygmatów przez św. o. Pio oraz 50-lecia jego śmierci potrwać do 8 grudnia. W tym czasie odbędzie się m.in. czuwanie z o. Pio w Sanktuarium Bożego Miłosierdzia w Krakowie-Łagiewnikach, które zaplanowano na 16 i 17 czerwca. Podczas czuwania wierni będą mogli zobaczyć relikwie związane ze stygmatykiem. Od 20 do 22 września na Jasnej Górze odbywać się będzie Jubileuszowy Kongres Grup Modlitwy Ojca Pio. Na spotkanie - będzie ono miało charakter formacyjny - zaproszeni są przede wszystkim liderzy grup. Podobny kongres, pod koniec września, odbędzie się także w Gdańsku. W kolejne dni (do 23 września) na Jasnej Górze odbędzie się czuwanie z Maryją i o. Pio. W dniach od 10 do 13 października odbędzie się pielgrzymka do San Giovanni Rotondo - miejsca, w którym posługiwał o. Pio. Rozpocznie się ona od spotkania z papieżem Franciszkiem w Rzymie podczas śródowej audiencji ogólnej. Organizatorzy zarezerwowali ok. 5 tys. wejściówek. W San Giovanni Rotondo sprawowane będą Msze św. w języku polskim, odbędzie się konferencja związana z o. Pio, sprawowane będzie również nabożeństwo Drogi Krzyżowej. O. Pio został beatyfikowany w 1999 roku, a kanonizowany w roku 2002. Obie uroczystości odbyły się pod przewodnictwem św. Jana Pawła II.

Synod biskupów poświęcony młodzieży, obchody 100 rocznicy odzyskania niepodległości przez Polskę, dalszy rozwój duszpasterstwa rodzin oraz modlitwa o rychłą beatyfikację kard. Stefana Wyszyńskiego - to główne wyzwania Kościoła w Polsce w 2018 roku. Polskim biskupom zależy, by w nowym roku szczególny nacisk położyć na sprawy młodzieży w perspektywie zwołanego przez papieża Franciszka Synodu Biskupów poświęconego młodzieży i rozeznawaniu powołania. Biskupi chcą być blisko młodych, towarzyszyć im, poznać ich problemy i wyzwania. Dlatego rok 2018 będzie szczególnie poświęcony młodzieży, również poprzez przygotowania do Światowych Dni Młodzieży w Panamie w styczniu 2019 roku. Konferencja Episkopatu Polski ogłosiła rok 2018 Rokiem Świętego Stanisława Kostki, który jest patronem dzieci i młodzieży oraz patronem Polski. Okazją do tego jest przypadająca w 2018 r. 450 rocznica jego śmierci. Specjalny list o św. Stanisławie Kostce, przygotowany przez biskupów, będzie odczytany w kościołach, w niedzielę 14 stycznia. Niezwykle ważnym wydarzeniem dla polskiego Kościoła w 2017 r. było podpisanie przez papieża Franciszka

dekretu o heroiczności cnót sługi bożego prymasa Stefana Wyszyńskiego. W 2018 r. Kościół w Polsce będzie się modlił o rychłą beatyfikację Prymasa Tysiąclecia.

W takim klimacie wielu narodowych, ogólnopolskich, światowych, kościelnych uroczystości i jubileuszy przekazujemy Państwu kolejny, to jest dwudziesty drugi numer półrocznika, czasopisma w całości poświęconego sprawom związanym z pedagogiką katolicką, a więc zarówno kształceniu jak i wychowaniu. Jest to więc można powiedzieć „jubileuszowy” numer, w którym autorzy artykułów podejmują wiele ważnych i aktualnych zagadnień głównie pedagogicznych. Ponadto znajduje się wiele innych cennych materiałów z nauczania Kościoła, czy innych dokumentów bądź informacji związanych z pedagogią czy pedagogiką katolicką. Jest to zapewne istotny i pomocny materiał dla rodziców, nauczycieli, katechetów, pedagogów, studentów czy w ogóle osób w jakimś stopniu związanych z działalnością i odpowiedzialnością za wychowanie katolickie dzieci i młodzieży.

A skoro jesteśmy przy problematyce wychowania katolickiego, warto pamiętać, iż powinniśmy rozmawiać z dziećmi na trudne, ale jakże ważne tematy. Jeśli zadają pytania dotyczące życia, śmierci, Boga czy cierpienia, na które rodzic nie zna odpowiedzi, trzeba się do tego przyznać. Nie warto na siłę wymyślać skomplikowanych wyjaśnień ani też strofować dziecka za przesadną dociekliwość. Należy używać jasnych argumentów, cierpliwie i dokładnie tłumaczyć, albo odsyłać siebie do publikacji dotyczących danego tematu. Tego typu czasopismo zawiera wiele materiału dającego odpowiedź na wiele różnych pytań. Stąd mówienie dziecku, np. że eutanazja czy aborcja są grzechem bo tak mówi ksiądz w kościele, zapewne nie przyniesie w przyszłości dobrych owoców. Należy tłumaczyć kompleksowo całe zagadnienie etyczne ukazując, jaki wpływ mają zarówno na psychikę jak i zdrowie fizyczne człowieka. Uczy to, że etyka katolicka nie jest wyłącznie zbiorem bezsensownych zakazów uprzykrzających życie, lecz zasadami broniącymi praw i godności człowieka od poczęcia do naturalnej śmierci.

Ważnym jest, aby wszyscy wierzący byli świadomi swej misji dotyczącej wychowania katolickiego młodego pokolenia. A wiemy, że celem wychowania katolickiego nie jest narzucenie ściśle określonej, konkretnej ideologii, ale przekazanie wartości ogólnych, stanowiących wspólne dobro ludzkości, wartości, którymi dzieci będą mogły się kierować w samodzielnym postępowaniu. Tak więc celem wychowania nie może być urabianie dzieci według jakiegoś konkretnego narzuconego wzoru, ale pomoc w tym, by stawały się one coraz lepsze; innymi słowy, by były coraz bardziej dojrzałe, twórcze, życzliwe i szlachetne i by kierowały się takimi wartościami, jak prawda, dobro i piękno. Rodzice winni wychowywać swoje dzieci nie tylko poprzez słowo, ale i poprzez przykład. Wychowuje się człowieka sobą. Prawdziwy trud wychowania nie polega na formułowaniu moralnych rad, tylko na tym, że wychowując innego, trzeba najpierw zacząć od siebie i trzeba nieustannie siebie kształtować.

W tym szerokim działaniu pedagogii i pedagogiki ważną jest pomoc młodzieży w poznawaniu siebie poprzez personalistyczne podejście przejawiające się w indywidualnym podejściu do każdego wychowanka i jego problemów a zarazem ukazaniu mu pomocy w rozumieniu innych w duchu chrześcijańskiego miłosierdzia i otwarcia na bliźniego. To wszystko prowadzi i jest oparte na naśladowaniu Chrystusa, czerpaniu z Tego wzorca – wychowawcy konkretnych wzorców osobowych do przeniesienia w świat rzeczywisty. Czymś nieodzownym jest poszanowanie świata, dorobku

kultury i dzięki niej kształtowanie postaw altruistycznych i empatycznych.

Niejednokrotnie trzeba będzie też okazywać pomoc młodym ludziom w budowaniu ładu aksjologicznego i własnego systemu wartości oraz pomoc w obronie wyznawanych wartości, które coraz częściej są zagrożone, wyśmiewane, pomijane. Nie możemy przy tym zapomnieć o naszym zakorzenieniu w tradycji i kulturze chrześcijańskiej. Cennym też będzie w dobie zniewolenia ukazywanie prawdziwej wolności nie jako przyzwolenia na popełnianie zła, lecz jako prawa do wyrzeczenia się go i przeciwstawiania się mu, a z drugiej strony uświadamianie młodym, że punktem wyjścia pracy nad poprawą rzeczywistości społecznej jest twórcza i doskonaląca praca nad sobą, że zmieniając siebie, możemy zmienić innych.

Wiemy, że jednym z praw młodości jest prawo do błędów, które nie zawsze są wynikiem złej woli, lecz brakiem doświadczenia, bądź nabytego złego doświadczenia. Fakt ten niejednokrotnie będzie okazją do potraktowania błędów wychowanka, jako okazji do pomocy mu w uświadomieniu niedoskonałości jego osoby i wytyczeniu nowych, pozytywnych kierunków pracy nad sobą. To wskazywanie mu i uświadamianie konieczności systematycznej codziennej pracy nad sobą i dla dobra innych, jako szczególnej w swej autentyczności formy modlitwy, jest czymś bardzo ważnym i nieodzownym. Nawet w sytuacji trudnej, bolesnej dla wychowanka koniecznym jest noszenie w świadomości tego, że wychowanek jest podmiotem i to w maksymalnym stopniu. Z tego zaś wynika konieczność uwzględnienia jego wartości, jego słabości, jego dyspozycyjności a bywa, że i bezradności.

I wreszcie istotnym w całym procesie pedagogii jest uświadamianie dzieciom i młodzieży, że bycie dobrym obywatelem i patriotą jest realizacją postulatów nauki społecznej Kościoła a zarazem jest to rozwijanie zdolności wartościowania elementów otaczającej rzeczywistości materialnej i kulturowej, ze szczególnym zaakcentowaniem wagi wartości duchowych. To kształtowanie serca i ducha to także umiejętność krytycznej oceny własnych zachowań, traktowanie autentyzmu działań, prawdomówności, otwartości i zaufania jako podstawy kształtowania stosunków w relacji nauczyciel – uczeń. Zwieńczeniem owych zasad, zaleceń, wytycznych jest przestrzeganie dekalogu co oznacza także budowanie więzi z Kościołem, parafią, diecezją.

Szanowni Państwo, niech zatem kolejny numer czasopisma będzie miejscem przenikania się wielu refleksji z różnych dziedzin nauki: pedagogiki, socjologii kultury, teologii, antropologii itp. Niech treść zawarta w tym periodyku wzbogaca każdego czytelnika. Wielu niech odnajdzie pomoc, wsparcie, rozwiązanie i nadzieję na lepsze jutro. Niech Wszystkich nas prowadzi swymi drogami najważniejszy Pedagog, Wychowawca, Mistrz, Nauczyciel i Przyjaciel - Jezus.

Ks. Jan Zimny

Wspaniale jest być z wami¹



Ojciec Święty Franciszek

Jorge Mario Bergoglio urodził się 17 grudnia 1936 w Buenos Aires (Argentyna). Jego ojciec, Mario - imigrant włoski z okolic Turynu, był pracownikiem kolei. Jorge miał jeszcze czworo rodzeństwa. Początkowo Jorge miał zamiar zostać chemikiem i ukończył studia na tym kierunku, jednak wkrótce, w 1958 roku wstąpił do Towarzystwa Jezusowego (jezuici), podejmując normalną formację zakonną i studia seminaryjne, po nowicjacie w Colegio Maximo San José w San Miguel koło Buenos Aires (licencjat z filozofii), w Colegio de la Inmaculada w Santa Fe (studia humanistyczne i psychologia), w Colegio del Salvador w Buenos Aires (teologia). Świecenia kapłańskie przyjął 13 grudnia 1969 r., profesję wieczystą złożył 22 kwietnia 1973 r. W ramach funkcji zakonnych był mistrzem nowicjatu (w Villa Barilari), wykładowcą na Wydziale Teologii, członkiem konsulty prowincji zakonnej w tym samym mieście, a także prowincjałem Argentyny (1973-1979). Przez pewien czas pracował w Niemczech, gdzie kończył doktorat. W 1992 roku został mianowany biskupem pomocniczym Buenos Aires (tyt. Auca). Sakrę biskupią przyjął 27 czerwca 1992. Do godności kardynalskiej został wyniesiony w 2001 roku. W latach 2005-2011 był przewodniczącym Konferencji Episkopatu Argentyny. 13 marca 2013 r., po trwającym dwa dni konklawe, został wybrany na Papieża. Przyjął imię Franciszek.

Drodzy młodzi! Dobry wieczór!

Na zakończenie swego odważnego i poruszającego świadectwa Rand o coś nas poprosiła. Powiedziała nam: „Proszę was bardzo, byście modlili się za moją kochaną ojczyznę”. Historia naznaczona wojną, cierpieniem, utratą, kończąca się prośbą o modlitwę. Czy jest coś lepszego niż rozpoczęcie naszego czuwania od modlitwy? Pochodzimy z różnych stron świata, z różnych kontynentów, krajów, języków, kultur i narodów. Jesteśmy „dziećmi” narodów, które być może spierają się z powodu różnych konfliktów, a nawet wręcz są w stanie wojny.

Przybywamy też z krajów, które mogą żyć w „pokoju”, które są wolne od konfliktów wojennych, gdzie wiele rzeczy bolesnych, które dzieją się na świecie, to tylko jakaś część wiadomości i artykułów prasowych. Ale jesteśmy świadomi pewnej rzeczywistości: dla nas tu i teraz, pochodzących z różnych części świata, cierpienie, wojna, którą przeżywa wielu ludzi młodych, nie są już czymś anonimowym, nie są już jakąś informacją prasową, ale mają imię, konkretne oblicze, historię, bliskość. Dziś wojna w Syrii jest bólem i cierpieniem wielu osób, wielu ludzi młodych, jak dzielna Rand, który jest tu między nami i prosi nas o modlitwę za swoją ukochaną ojczyznę.

Istnieją sytuacje, które mogą wydawać się nam odległe, aż do chwili, kiedy w jakiś sposób ich nie dotkniemy. Istnieją rzeczywistości, których nie rozumiemy, ponieważ widzimy je tylko przez jakiś ekran (telefonu komórkowego lub komputera). Ale kiedy nawiązujemy kontakt z życiem, z tymi konkretnymi istnieniami, które nie są już zapośredniczone przez ekrany, wówczas dzieje się coś mocnego, odczuwamy zaproszenie do zaangażowania: „Dość zapomnianych miast”, jak mówi Rand; już nigdy

więcej nie może się zdarzyć, aby bracia byli „otoczeni śmiercią i zabójstwami”, czując, że nikt im nie pomoże. Drodzy przyjaciele, zachęcam was do wspólnej modlitwy z powodu cierpienia tak wielu ofiar wojny, dzisiaj na świecie, abyśmy raz na zawsze mogli zrozumieć, że nic nie usprawiedliwia krwi brata, że nic nie jest bardziej cennego od osoby stojącej obok nas. A w tej prośbie o modlitwę pragnę podziękować także wam, Natalio i Miguelu, bo i wy podzieliliście się z nami swoimi bitwami, swoimi wojnami wewnętrznymi. Przedstawiliście nam swoje zmagania, i co uczyniliście aby je przezwyciężyć. Jesteście żywym znakiem tego, co miłosierdzie chce w nas dokonać.

Teraz nie zabierzemy się do wykrzykiwania przeciw komuś, nie zabierzemy się do kłótni, nie chcemy niszczyć. Nie chcemy obrażać. Nie chcemy pokonać nienawiści większą nienawiścią, przemocy większą przemocą, pokonać terroru większym terrorem. A nasza odpowiedź na ten świat w stanie wojny ma imię: nazywa się przyjaźnią, nazywa się braterstwem, nazywa się komunią, nazywa się rodziną. Świętujemy fakt, że pochodzimy z różnych kultur i łączymy się, żeby się modlić. Niech naszym najlepszym słowem, naszym najlepszym przemówieniem będzie zjednoczenie w modlitwie. Pozostańmy na chwilę w milczeniu i módlmy się; stawiajmy przed Bogiem świadectwa tych przyjaciół, utożsamiajmy się z tymi, dla których „rodzina jest pojęciem nieistniejącym, a dom jedynie miejscem do spania i jedzenia”, lub z tymi, którzy żyją w strachu, przekonani, że ich błędy i grzechy definitywnie ich wykluczyły. Postawmy w Bożej obecności także wasze „wojny”, zmagania, które każdy niesie ze sobą, w swoim sercu. Dlatego, żebyśmy stworzyli jedną rodzinę w braterstwie, wszyscy powstańmy, chwyćmy się za ręce i módlmy się w ciszy.

Kiedy modliliśmy się, przyszedł mi na myśl obraz apostołów w dniu Pięćdziesiątnicy. Jest to scena, która może nam pomóc w zrozumieniu tego wszystkiego, czego Bóg pragnie dokonać w naszym życiu, w nas i z nami. Tego dnia uczniowie byli zamknięci z obawy. Czuli się zagrożeni ze strony środowiska, które ich prześladowało, które zmuszało ich do pozostawania w małym pomieszczeniu, beczynnym jakby byli sparaliżowani. Opanował ich lęk. W tym kontekście, stało się coś spektakularnego, coś wielkiego. Przyszedł Duch Święty i języki jakby z ognia spoczęły na każdym z nich, pobudzając ich do przygody, o której nigdy nie marzyli. I wtedy wszystko się zmieniło.

Usłyszeliśmy trzy świadectwa; naszymi sercami dotknęliśmy ich historii, ich życia. Widzieliśmy, jak oni, na równi z uczniami, przeżywali podobne chwile, przeszli momenty, w których byli pełni strachu, kiedy wydawało się, że wszystko się zawali. Strach i niepokój, które rodzą się ze świadomości, że wychodząc z domu, człowiek może już nigdy więcej nie zobaczyć swoich bliskich, obawa, że nie będzie się czuł doceniony i kochany, strach, że nie będzie innych szans. Podzielili się z nami tym samym doświadczeniem, jakie było udziałem uczniów, doświadczyli lęku prowadzącego do jedynego miejsca.

A dokąd może nas zaprowadzić strach? Do zamknięcia. A kiedy strach ukrywa się w zamknięciu, to zawsze idzie w parze ze swoim „bliźniakiem”, paraliżem; poczucie, że jest się sparaliżowanym. Jednym z najgorszych nieszczęść, jakie mogą się przydarzyć w życiu, a zwłaszcza w młodości - jest poczucie, że w tym świecie, w naszych miastach, w naszych wspólnotach nie ma już przestrzeni, by wzrastać, marzyć, two-

Z NAUCZANIA KOŚCIOŁA

rzyć, aby dostrzegać perspektywy, a ostatecznie, aby żyć. Paraliż sprawia, że tracimy smak radości ze spotkania, przyjaźni, smak wspólnych marzeń, podążania razem z innymi. Nie pozwala nam chwycić się za ręce. Zamyka nas jakby w szklanej klatce.

Ale jest też w życiu inny, jeszcze bardziej niebezpieczny paraliż, dla młodych często trudny do rozpoznania, którego uznanie sporo nas kosztuje. Lubię nazywać go paraliżem rodzącym się wówczas, gdy mylimy SZCZĘŚCIE z KANAPĄ! Sądzimy, że abyśmy byli szczęśliwi, potrzebujemy dobrej kanapy. Kanapy, która pomoże nam żyć wygodnie, spokojnie, całkiem bezpiecznie. Kanapa - jak te, które są teraz, nowoczesne, łącznie z masażami usypiającymi - które gwarantują godziny spokoju, żeby nas przenieść w świat gier wideo i spędzania wielu godzin przed komputerem. Kanapa na wszelkie typy bólu i strachu.

Kanapa sprawiająca, że zostajemy zamknięci w domu, nie trudząc się ani też nie martwiąc. „Kanapaszczenie” jest prawdopodobnie cichym paraliżem, który może nas zniszczyć najbardziej; bo po trochu, nie zdając sobie z tego sprawy, stajemy się ospali, ogłupiali, otumanieni, wczoraj mówiłem o młodych, którzy idą na emeryturę w wieku 20 lat - podczas gdy inni - może bardziej żywi, ale nie lepsi - decydują o naszej przyszłości. Z pewnością dla wielu łatwiej i korzystniej jest mieć młodych ludzi ogłupiałych i otumanionych, mylących szczęście z kanapą; dla wielu okazuje się to wygodniejsze, niż posiadanie młodych bystrych, pragnących odpowiedzieć i na wszystkie aspiracje serca. Pytam was: czy chce być ospali, ogłupiali, otumanieni? Czy chcecie, żeby inni decydowali o waszej przyszłości? Czy chcecie być wolni? Rozbudzeni. Walczyć o waszą przyszłość? (...) Nie jesteście zbyt przekonani, co?

Prawda jednak jest inna: kochani młodzi, nie przyszliśmy na świat, aby „wegetować”, aby wygodnie spędzić życie, żeby uczynić z życia kanapę, która nas uspi; przeciwnie, przyszliśmy z innego powodu, aby zostawić ślad. To bardzo smutne, kiedy przechodzimy przez życie nie pozostawiając śladu. A gdy wybieramy wygodę, myląc szczęście z konsumpcją, wówczas cena, którą płacimy, jest bardzo i to bardzo wysoka: tracimy wolność. To jest cena. Jest wiele osób, którzy nie chcą, żeby młodzi byli wolni. Przeciwnie. Chcą, żeby byli otumanieni, ogłupiali.

Właśnie tutaj mamy do czynienia z wielkim paraliżem, kiedy zaczynamy myśleć, że szczęście jest synonimem wygody, że być szczęśliwym to iść przez życie w sukcesie albo narkotycznym odurzeniu, że jedynym sposobem, aby być szczęśliwym jest trwanie jakby w otępieniu. To pewne, że narkotyki szkodzą, ale jest wiele innych narkotyków społecznie akceptowanych, które w ostateczności czynią nas bardzo, a przynajmniej bardziej zniewolonymi. Jedne i drugie ogalają nas z naszego największego dobra: z wolności.

Przyjaciele, Jezus jest Panem ryzyka, tego wychodzenia zawsze „poza”. Jezus nie jest Panem komfortu, bezpieczeństwa i wygody. Aby pójść za Jezusem, trzeba mieć trochę odwagi, trzeba zdecydować się na zamianę kanapy na parę butów, które pomogą ci chodzić po drogach, o jakich ci się nigdy nie śniło, ani nawet o jakich nie pomyślałeś, po drogach, które mogą otworzyć nowe horyzonty, nadających się do zarażania radością, tą radością, która rodzi się z miłości Boga, radością, która pozostawia w twoim sercu każdy gest, każdą postawę miłosierdzia. Pójść na ulice naśladowując „szaleństwo” naszego Boga, który uczy nas spotykania Go w głodnym, spra-

gnionym, nagim, chorym, w przyjacielu, który źle skończył, w więźniu, w uchodźcy i w imigrancie, w człowieku bliskim, który jest samotny. Pójść drogami naszego Boga, który zaprasza nas, abyśmy byli aktorami politycznymi, ludźmi myślącymi, animatorami społecznymi. Pobudza nas do myślenia o gospodarce bardziej solidarnej. We wszystkich środowiskach, w jakich jesteście, miłość Boga zachęca nas do niesienia Dobrej Nowiny, czyniąc ze swojego życia dar dla Niego i dla innych. To znaczy do bycia odważnymi i wolnymi.

Możecie mi powiedzieć: Ojczy, ale to nie jest dla wszystkich, to tylko dla wybranych! Tak, a ci wybrani to ci wszyscy, którzy są gotowi dzielić swoje życie z innymi. Podobnie, jak Duch Święty przekształcił serca uczniów w dniu Pięćdziesiątnicy, tak też uczynił z naszymi przyjaciółmi, którzy dzielili się swoimi świadectwami. Miguel, użyję twoich słów: mówiłeś nam, że w dniu, kiedy w „Facenda” powierzono ci odpowiedzialność za pomoc w poprawie funkcjonowania domu, zacząłeś rozumieć, że Bóg czegoś od ciebie chce. W ten sposób rozpoczęła się transformacja.

Drodzy przyjaciele, jest to tajemnica, do której doświadczenia jesteście powołani wszyscy. Bóg czegoś od ciebie oczekuje, Bóg czegoś od ciebie chce, Bóg czeka na ciebie. Bóg przychodzi, aby złamać nasze zamknięcia, przychodzi, aby otworzyć drzwi naszego życia, naszych wizji, naszych spojrzeń. Bóg przychodzi, aby otworzyć wszystko, co ciebie zamyka. Zaprasza cię, abyś marzył, chce ci pokazać, że świat, w którym jesteś, może być inny. Tak to jest: jeśli nie dasz z siebie tego, co w tobie najlepsze, świat nie będzie inny. To jest wyzwanie!

Czasy w których żyjemy nie potrzebują młodych kanapowych, ale młodych ludzi w butach, najlepiej w butach wyczynowych. Akceptują na boisku jedynie czołowych graczy, nie ma na nim miejsca dla rezerwowych. Dzisiejszy świat chce od was, byście byli aktywnymi bohaterami historii, bo życie jest piękne zawsze wtedy, kiedy chcemy je przeżywać, zawsze wtedy, gdy chcemy pozostawić ślad. Historia wymaga dziś od nas, byśmy bronili naszej godności i nie pozwalali, aby inni decydowali o naszej przyszłości. My musimy decydować o naszej przyszłości. Wy musicie decydować o waszej przyszłości. Pan, jak w dniu Pięćdziesiątnicy, chce dokonać jednego z największych cudów, jakiego możemy doświadczyć: sprawić, aby twoje ręce, moje ręce, nasze ręce przekształciły się w znaki pojednania, komunii, tworzenia. Pragnie On twoich rąk, by nadal budować dzisiejszy świat. Chce go budować z tobą. A co ty na to? Tak, czy nie? Powiesz mi: Ojczy, ale mam swoje wielkie ograniczenia, jestem grzesznikiem, co mogę zrobić? Kiedy Pan nas wzywa, nie myśli o tym, kim jesteśmy, kim byliśmy, co zrobiliśmy lub czego nie zrobiliśmy. Wręcz przeciwnie: w chwili, kiedy nas wzywa, patrzy na wszystko, co moglibyśmy zrobić, na całą miłość, jaką jesteśmy w stanie rozsiewać. On zawsze stawia na przyszłość, na jutro. Jezus kieruje cię ku nowym horyzontom. Nie do muzeum.

Dlatego, przyjaciele, Jezus dziś ciebie zaprasza, wzywa cię, byś zostawił swój ślad w życiu, ślad, który naznaczyłby historię, który naznaczyłby twoją historię i historię wielu ludzi.

Współczesne życie mówi nam, że bardzo łatwo skupić uwagę na tym, co nas dzieli, na tym, co nas rozłącza jednych od drugich. Chcieliby, byśmy uwierzyli, że zamknąć się w sobie, to najlepszy sposób, by uchronić się od tego, co wyrządza nam zło.

Z NAUCZANIA KOŚCIOŁA

Dzisiaj my, dorośli, potrzebujemy was, byście nas nauczili - jak to właśnie teraz robicie - żyć razem w różnorodności, w dialogu, w dzieleniu wielokulturowości nie jako zagrożenia, lecz jako szansy. A wy jesteście przyszłością. Miejcie odwagę nauczyć nas, że łatwiej jest budować mosty, niż wznosić mury! Potrzebujemy takiej nauki. A wszyscy razem prosimy, abyście od nas żądali kroczenia drogami braterstwa. Wy będziecie naszymi oskarżycielami - jeżeli wybierzemy drogę budowania murów, wrogości, wojny. Budować mosty: czy wiecie, który z mostów trzeba budować w pierwszej kolejności? Most, który możemy postawić tu i teraz: uścisk dłoni, podać sobie ręce. Odwagi! Zróbcie to teraz, tutaj, budujcie ten most podstawowy i podajcie sobie ręce. To most podstawowy. Ten pierwszy. Wzorcowy. Zawsze jest ryzyko, że nasza wyciągnięta ręka pozostanie pusta, ale w życiu trzeba ryzykować. Kto nie ryzykuje, nie zwycięża. I takim mostem możemy iść naprzód. Takim mostem, który budujemy poprzez podanie sobie rąk. To wspaniały most braterstwa. Oby nauczili się go stawiać wielcy ludzie tego świata!... nie dla zdjęcia, gdy podając sobie ręce, myślimy o czymś innym - ale, by wciąż budować coraz wspanialsze mosty. Oby ten ludzki most był zaczynem wielu innych; będzie trwałym śladem.

Dzisiaj Jezus, który jest drogą, wzywa ciebie do pozostawienia swojego śladu w historii. On, który jest życiem, zachęca ciebie do zostawienia śladu, który wypełni życiem twoją historię, a także dzieje wielu innych ludzi. On, który jest prawdą, zaprasza ciebie do porzucenia dróg separacji, podziału, bezsensu. Czy pójdziesz? Co odpowiesz? Jestem ciekaw. Czy twoje ręce i nogi odpowiedzą Panu, który jest drogą, prawdą i życiem? Czy pójdziesz?

Niech Bóg błogosławi wasze marzenia! Dziękuję!

***Miej wokół siebie takich ludzi,
przy których nie musisz być kimś więcej niż jesteś,
przy których możesz być po prostu sobą,
takich którym wystarcza po prostu bycie razem.***

Święty Jan Paweł II o <świecie polityki>



Prof. dr hab. Zbigniew Narecki – KUL JPII w Lublinie

Ur. 4 lipca 1948 roku w Gołębiu koło Puław /woj. lubelskie/. W r. 1967 ukończył Liceum Pedagogiczne w Lublinie oraz podjął studia w KUL na Wydziale Teologicznym, a rok później - na specjalizacji socjologicznej Wydziału Filozofii Chrześcijańskiej. Dalszą naukę kontynuował w l. 1972-1975 w Instytucie Teologii Pastoralnej KUL, gdzie napisał pracę dyplomową pt.: „Rola i znaczenie rodziny w wychowaniu osoby chrześcijanina. Opracowanie w świetle Vaticanum II” oraz uzyskał licencjat z teologii. W roku 1975 podjął pracę zawodową w Bibliotece Uniwersyteckiej KUL na etacie staży-sty-bibliotekarza i rozpoczął studia doktoranckie zwieńczone obroną pracy pt.: „Zadania Kościoła wobec współczesnych wzorów życia rodziny wiejskiej w Polsce. Studium socjologiczno-pastoralne”. W kolejnych latach ukończył Podyplomowe Studium Bibliotekoznawstwa w UMCS w Lublinie. Rozprawa habilitacyjna stanowi podsumowanie dotychczasowej działalności naukowo-publicystycznej i praktycznej, która skupia się wokół pastoralnych i socjologicznych tematów ewangelizacji parafialnej w Polsce. Podjął pracę dydaktyczno-naukową na Wydziale Zamiejscowym KUL w Stalowej Woli. Nadal opracowuje różne bibliografie.

Wstęp.

Z reguły bywaliśmy w przeszłości dość często, a nawet dotkliwie, zniechęceni złudnymi i trudnymi skutkami porozumienia pomiędzy dwoma światami: wiary i polityki. Zauważa się w kwestii odniesień wierzących do polityki kilka klasycznych stanowisk. Jedni - chcą w zaciśniętej ostrożności pozostawać neutralni, zapewniając o swojej obojętności wobec <świata polityki>; z kolei inni - są wyczuleni na nieobecność lub niedosyt udziału wierzących w dzisiejszym świecie i pragną na wezwanie Kościoła odpowiedzieć pozytywnie, żywo reagują na konkretne zaangażowania polityczne. Jest także spora społeczność wierzących obywateli, ruchów chrześcijańskich i wspólnot, które zajmują coraz częściej określone pozycje polityczne i czynią to w imię wiary, co może prowadzić do problematycznego „upolityczniania” religii. Czy brak jakiegokolwiek zaangażowania w sprawy polityki lub nieprzemyślane, chociaż poparte dobrą wolą, uczestniczenie w spornych działaniach politycznych, a tym bardziej - świadome i zaprogramowane angażowanie się na różnym szczeblu i zakresie w polityczne dzieła, nie narażają na szwank ich posłannictwa chrześcijańskiego w świecie. Czy może czynią ich stronnictwami, kiedy mogliby dawać przejrzyste świadectwo chrześcijańskiego esse i agere, które nie jest sprzeczne z nauką Kościoła i nie jest narażone na współczesny pluralizm lub relatywistyczny sekularyzm. Oto niektóre z głównych pytań, na który chcemy odpowiedzieć poprzez pryzmat nauki Świętego Jana Pawła II.

Dla ukazania problemu warto byłoby dokładniej tej nauce przyjrzeć się, gdyż może wyjaśnić wiele ważkich dylematów dotyczących wzajemnego odniesienia wiary

do polityki. Jednocześnie należałoby klarowniej określić <czy, jak i na ile> taka działalność musi stawiać czoła wobec zadań, w których podejmowaniu należy kierować się zasadami wiary i moralności lub raczej dopuszczać do głosu racje pragmatycznej skuteczności. Zanalizujmy zatem wykładnię Świętego w rozstrzyganiu istotnych dylematów politykowania po chrześcijańsku, gdzie wierzący muszą dziś z wielu względów zaistnieć i funkcjonować. Wystąpią tu różne do sformułowania praktyczne dylematy: zachowanie uczciwości czy skuteczność; przestrzeganie sprawiedliwości i szacunku dla człowieka czy dopuszczanie do głosu racji pragmatycznych; podejmowanie decyzji bez względu na zasady moralne czy obowiązkowe głoszenie wiary z prawdziwą wolnością, czy efektywne wykonywanie swojego zadania wśród ludzi, a także wydawanie osądu moralnego, również w sprawach politycznych, zwłaszcza gdy wymagają tego fundamentalne prawa osoby albo zbawienie dusz. Będzie wiele podobnych kwestii, jakie nękają sumienia wierzących polityków, od których zażąda się w demokratycznej codzienności widocznych sukcesów i efektów. I jak uczy doświadczenie, zaś utwierdza w przekonaniu nauka Magisterium Kościoła, prawdziwą, długofalową i trwałą skuteczność osiąga się jedynie przez działanie zgodne z etyką. W potrzebie dania jednoznacznej na te dylematy odpowiedzi, jako że problematyka społeczno-polityczna przenika od początku Ewangelii i w związku z tym nie da się ich od siebie oddzielić, pominąć lub ograniczyć, zasadnym będzie przyjrzenie się obydwu kategoriom oraz ich wzajemnym relacjom w ten sposób, aby możliwym byłoby nakreślić niezawisłą bytność i aktywność ludzi wierzących w <świecie polityki>.

1. <Polityka> w wykładni społecznej Świętego

Papież definiuje politykę lapidarnie jako roztropną troskę o dobro wspólne, jako działalność, która winna otwierać możliwości jego szerzenia w najrozmaitszym wyrazie, ukazującym rzeczywistą troskę o człowieka, zarówno w porządku naturalnym i nadprzyrodzonym. W przypadku aktywnie działających w polityce ludzi, szczególnie wierzących, sugeruje, że działalność ta musi być podporządkowana normom moralnym, co przekształca ją w element chrześcijańskiego świadectwa. Znaczy to, iż pomimo obligatoryjnego ujmowania polityki jako sztuki zdobywania, sprawowania i utrzymywania władzy doczesnej, musi towarzyszyć komplementarnie tej działalności odpowiedzialność i troska o takie kształtowanie życia społecznego, co określa się w nauce społecznej Kościoła jako godność i respektowanie podstawowych praw człowieka - wraz z rozwojem dobra wspólnego i społecznej sprawiedliwości **(1)**. Z odchodzeniem w Kościele od wielowiekowego pojmowania polityki jako podejrzanej moralnie ludzkiej działalności, którą należy - wraz z całym jej światem przedmiotowym i podmiotowym - bezwzględnie podporządkowywać wartościom religijnym i instancjom kościelnym, ogłoszono w czasie *Vaticanum II* autonomię rzeczywistości doczesnych i zaczęto radykalnie zmieniać rozumienie misji polityki. Nowe spojrzenie, jakie kładzie nacisk na formację moralną człowieka i przenikanie przezeń struktur politycznych duchem Ewangelii, rozwinął Kościół w sławetnej Konstytucji *Gaudium et spes* **(2)**, a następnie w liście Pawła VI *Octogesima adveniens* **(3)**. Tam to polityka jest jedną z form przeżywania jego wiary i troski o innych. Aczkolwiek jest to rzeczywistość wymagająca często trudnych decyzji i podejmowania

złożonych zadań - co rodzi niejednokrotnie wiele dylematów moralnych - pozostaje jedną z koniecznych działalności, bowiem obligujących wierzących do wykonywania chrześcijańskiego obowiązku w duchu służby drugim. Słowem - zarówno narosłe przez wieki uprzedzenia, bolesne doświadczenia wierzących wyrosłe z epoki totalitaryzmów, bezpośrednie obserwacje dzisiejszych demokracji... - wskazują na konieczność angażowania się wiernych w świat polityki i namaszczenia działań politycznych duchem Ewangelii, który zaznacza nie raz świadectwem życia, a jeśli zajdzie potrzeba, własnym poświęceniem i ofiarą **(4)**.

Posoborowe nauczanie Kościoła dotyczące <świata polityki> i aktywnej w niej roli chrześcijan kontynuował Święty Jan Paweł II. Wskażmy na kilka istotnych i zarazem wielce pouczających wątków w dość klarownej na ten temat Jego wykładni. Po pierwsze - u podstaw chrześcijańskiego angażowania się w życie polityczne jest - nieodłączne od misji Chrystusowej - wezwanie do głoszenia Ewangelii wszelkiemu stworzeniu. Traktuje Papież to posłannictwo jako wezwanie do ewangelizacji i nieodłączną powołaniu chrześcijańskiemu składową, któremu należałoby przydać perspektywy teologicznej, co ma ostatecznie na celu ożywienie duchem Chrystusa całej doczesnej rzeczywistości **(5)**. Po drugie - w konsekwencji powyższego ujmując społeczna nauka Kościoła rzeczywistość polityczną dwojako. W szerszym znaczeniu - odnosi się ją do wszystkiego, co wiąże się z godnością i podstawowymi prawami człowieka, dobrem wspólnym, solidarnością, pomocniczością, sprawiedliwością społeczną... czyli z wypracowaną przez społeczne nauczanie tzw. wspólną <gramatyką etyczną>; zaś w węższym znaczeniu - z zaangażowaniem politycznym pojmowanym jako podejmowanie konkretnych decyzji, formułowanie określonych programów, prowadzenie kampanii m.in. wyborczych, działanie w organach przedstawicielskich władzy oraz w rzeczywistym jej sprawowaniu, itd. **(6)**. Po trzecie - w świetle zaznaczonych rozumień można przyporządkować kategorie zaangażowań do dwóch grup: pierwszej - jako ogólnie obowiązującej wszystkich bez wyjątku obywateli; drugiej - określonych grup-elit zaangażowanych w konkretne dziedziny życia społeczno-politycznego, gospodarczego, kulturowego, edukacyjnego. W życiu publicznym będzie więc miejsce dla polityki w obu rozumieniach, jakie nie tylko uzupełniają się, lecz zachowują ścisły związek między sobą. Zdaniem Papieża - łącznikiem obu tych kategorii zaangażowań jest autentyczna troska o dobro wspólne społeczności, których ono dotyczy, czyli roztropna troska o dobro wspólne **(7)**. Po czwarte - polityka w rozumieniu papieskim posiada jednocześnie wymiar chrześcijański i ogólnie- humanistyczny w trzech powiązanych ze sobą podstawowych odniesieniach, a mianowicie do: 1/objawionego przez Boga prawa będącego wyrazem służby prawdzie, jako fundamencie, na którym mają wierzący budować swoje życie we wszelkich jego przejawach; 2/ całego życia społecznego, którego podmiot stanowi człowiek jako obiekt posługi Kościoła, zaś każda działalność polityczna jest w ostatecznym przeznaczeniu <z, poprzez i dla> człowieka. Innymi słowy - cała rzeczywistość polityki umiejscowiona i dokonująca się w konkretnych społecznościach ludzkich powinna w swojej fundamentalnej zależności i zarazem celowości, posiadać właściwą sobie rację bytu zawsze i wszędzie, tj. człowieka. Jeśli ztraci główne przeznaczenie, wówczas stanie się źródłem swoistej alienacji, antynomią człowie-

czeństwa. Dlatego racją bytu polityki w każdym społecznym kontekście jako własnym środowisku jest służba człowiekowi jako pełna odpowiedzialnej troski o jego prawa i zadania w ziemskim bytowaniu. Tam to ważą się sprawy dobra społecznego, a w nim każdego z osobna, tj. jego doskonalenia osobowego i zbawienia; 3/ w konsekwencji poprzednich - odniesienia do zasady dobra wspólnego, która stanowi istotny element głoszonej przez Świętego wizji życia społecznego. Stąd z racji na zasadę dobra wspólnego winna każda działalność polityczna podlegać stałemu rozwojowi - w miarę zmieniających się kształtów społecznych i konkretnych jego uwarunkowań. W kontekście takich działań politycznych upatruje Papież potrzebę uwzględnienia i zastosowania <wspólnej gramatyki etycznej> w postaci wspól zasad dobra wspólnego, tj. solidarności, pomocniczości i personalizmu. Tylko wtedy każda polityka z jej głównym celem dobra wspólnego, stanie się owocem organicznej i spontanicznej spójności sił społecznych, gdzie zasady staną się ostoją ładu społecznego, zaś wszelkie ogniwa-gremia społeczne zaistnieją jako partnerskie podmioty, których fundamentem będzie w pełni poszanowany i realizujący siebie człowiek (8).

Społeczna wykładnia Papieża o <polityce> każe oczekiwać wywodzenie z niej nauki dotyczącej samej <działalności politycznej>, głównie istoty, tj. *na czym winna polega, czego dotyczyć i jakie przybierać kształty i formy*, aby można byłoby określić ją mianem godnej chrześcijanina. Jak się okazuje, doktryna Świętego wykracza szerzej poza dotychczas utarty szablon wskazań moralnych dla wybranych tylko kategorii polityków.

2. <Działalność polityczna> w nauczaniu Papieża

O <działalności politycznej> w ogólności.

Przed wszystkim - zaangażowanie polityczne jest zadaniem świeckich chrześcijan-obywateli w różnej formie i zgodnie z własnym powołaniem. Nie jest ono sprawą dobrowolnego wyboru, lecz obowiązkiem przyjęcia łaski wiary i udziału w sakramentach, które upodabniają do Zbawcy i nakazują świadczyć przykładem. Sprawa dotyczy tej aktywności dobra człowieka w wymiarach: społecznym i indywidualnym, jakie urzeczywistniają się w obydwu płaszczyznach ludzkiego życia i zarazem w wymiarach przyrodzoności i nadprzyrodzoności; chrześcijanin pozostaje obywatelem dwóch światów, bowiem buduje Królestwo Boże już tu na ziemi. Znaczy to, że działalności doczesne chrześcijan w sferze politycznej i ewangelizacyjnej wzajemnie przenikają się i dopełniają. Dlatego nie mogą wierzący rezygnować z udziału w polityce, bać się być oskarżanymi o chęć władzy, karierowiczostwo; muszą wchodzić na tereny oskarżane za „moralnie zdemoralizowane”, niesłusznie uważane za niegodne ich powołania. Niezależnie od różnych sądów i nastawień, ich prawem i jednocześnie obowiązkiem jest uprawiać politykę „po chrześcijańsku”, czyli zgodnie z własnymi, niezachwianymi i klarownymi przekonaniem, tj.: spójnie z wartościami, kanonami świeckości polityki i autonomii decyzji w tej sferze; szczególnie kierować się tzw. spójnością obiektywną, której grunt tkwi w solidnej formacji duchowej i zarazem profesjonalnie, a nie w mglistych i często subiektywnych przekonaniach, modach lub koniunkturach (9).

W prowadzeniu <działalności politycznej> przez chrześcijan wskazuje Papież na kilka reguł-zasad. /1/ Przed wszystkim - każe priorytetowo traktować podmioto-

wy charakter politycznej aktywności, która nie lekceważy natury, godności i wolności człowieka; w przeciwnym wypadku stanie się polityka terenem degradacji obywateli, a życie społeczne ulegnie stopniowemu rozkładowi i zamrze **(10)**. /2/ Chrześcijański fundament działalności politycznej sprowadza się do kilku ważkich reguł, a mianowicie do: świadomej osobistej decyzji, stałej dyspozycyjności na spotkanie z Bogiem, doświadczania wiary w trudnych kontekstach codzienności; stałej wrażliwości i gotowości na zamysł Boga do przemiany świata, szerzenia dobra w duchu Ewangelii po uprzednim rozpoznaniu „znaków czasu” oraz po odczytaniu najbardziej podstawowych potrzeb człowieka; umiejętności łączenia wymiaru wiary, ciągle pogłębianej formacji duchowości i życia modlitewnego z czynną aktywnością społeczno-polityczną w taki sposób, aby stanowiły spójną symbiozę z wartościami chrześcijańskimi, czyli tego wszystkiego, co w człowieku jest nienaruszalnie „obiektywne” wraz z jego światem „subiektywnym”, jaki umiejętnie przełoży i podporządkuje dojrzałej, zwłaszcza odpowiedzialnej duchowości i profesjonalizmowi. Z powyższego wynika, iż zasadniczy cel każdej politycznej działalności stanowi przenikanie duchem chrześcijańskim rzeczywistości doczesnej, z poszanowaniem jej natury i autonomii oraz taka współpraca wszelkich podmiotów-struktur obywatelskich w zakresach przysługujących im kompetencji w różnorodnych dziedzinach działalności, aby wszelkie działania służyły wzrastaniu dobra wspólnego **(11)**.

Dziedziny i formy <działalności politycznej>.

Podwalinę jakiejkolwiek działalności politycznej stanowi *kultura polityczna*, tj. taki poziom jej uprawiania, jaki zagwarantuje niezbędne dlań wychowanie formujące wierzących do dawania bezkompromisowego, transparentnego przykładu. Dobrze sprawdzonymi okazują się na polu przygotowawczym działacze wszelkiego rodzaju religijno-kościelne organizacje, stowarzyszenia i ruchy, pośród których wyróżnia się sprawdzona niegdyś w Polsce Akcja Katolicka. Papież nie wyklucza w tym procesie przygotowania kadr politycznych z ich jednoznaczną orientacją etyczną. Niewątpliwe wsparcie dla tych konfesyjnych inicjatyw stanowić będą - działające w warunkach pluralistycznej demokracji obywatelskiej na bazie etosu chrześcijańskiego, ale nigdy w jego sprzeczności - różnorakie stowarzyszenia kulturalne i wychowawcze, które w swoich podstawach zakładają zdrową i zgodną z duchem patriotyczno-chrześcijańską formację w: najczęściej bazowych, tj. młodzieżowych organizacjach kulturowo-wychowawczych, stowarzyszeniach społeczno-politycznych, klubach różnych twórców, np. artystów, architektów, ośrodkach medialnych, zrzeszeniach wojskowych, sportowych, rekreacyjnych, itp.; różnych związkach dobroczynnych i wolontariatach, tj. wspomagających ludzi w potrzebie, uchodźców i migrantów, udzielających pomocy w czasie katastrof żywiołowych; ugrupowaniach religijno-kościelnych, wspólnotach życia duchowego i apostołacie. Są zatem nieograniczone możliwości przygotowawcze i angażujące wprost lub pośrednio do działalności politycznej, w których można wychowywać w odpowiedniej kulturze i formacie do tej aktywności. Czyż nie mogą być nimi z perspektywy przygotowawczej oraz praktyki, wspólnoty i instytucje społeczno-kulturalne, ekologiczne, medialne, kościelno-apostolskie, specjalne centra edukacyjne i akademickie, struktury samorządów lokalnych i organizacji pozarządowych, gremiów ogólnokrajowych, stowarzyszeń lub partii politycznych, nawet na szczeblu europejskim. Warunki dla takiej

formacji w demokracjach obywatelskich - w duchu chrześcijańskiego etosu i kultury politycznej z „ludzką twarzą” - są ogromne. I jeśli przyjrzeć się bliżej obecnej rzeczywistości politycznej pośród różnych gremiów środowiskowych, ludzi reprezentujących parlament..., od których należałoby oczekiwać przykładowego zachowania się i działania na rzecz dobra wspólnego, wtedy można mieć wiele poważnych i uzasadnionych zastrzeżeń odnośnie prezentowanej choćby przez nich kultury osobistej, a tym bardziej egzemplifikacji podstawowych cnót moralnych (12).

Istotną dziedzinę i zarazem formę świata polityki zajmuje *działalność społeczna i gospodarcza*. Nie sposób sobie w dzisiejszej rzeczywistości społeczno-państwowej wyobrazić pomijania i lekceważenia tychże sektorów życia ludzkiego, od których zależy pomyślność i rozwój dobra wspólnego wszystkich obywateli, ich godnego życia oraz szanowana pozycja państwa pośród narodów świata. Sfery te wyznaczają dziś ramy i przestrzenie polityki, podstawy dobra, pomyślności i rozwoju obywateli. Spośród najważniejszych praw człowieka, pośród których znajduje się jego uczestnictwo w życiu politycznym oraz prawo do swobodnego wyboru ustroju państwa, tj. praworządności i najbardziej optymalnej dla jej urzeczywistnienia formacji politycznych w postaci partii, wymienia Papież powiązane z nimi mocno sprawy społeczno-gospodarcze, jakie podkreślałyby ludzkie prawa i godną egzystencję człowieka. Do polityki państwa należy stwarzanie warunków praworządnej i dojrzałej demokracji z zapewnieniem takich możliwości działania oraz podejmowania inicjatyw społecznych czy gospodarczych, które spełnią rolę pomocniczą w pokierowaniu działań poszczególnych osób i społeczności pośrednich ku dobru wspólnemu. Owa polityka wspierania, uzupełniania, a nawet w razie potrzeby - interwencji, to funkcja odpowiedzialnej troski każdego praworządnego, społeczno-politycznego układu państwa. Zatem wszelkim strukturom i gremiom w państwie przewodzić musi sprawiedliwość ujęta w ramach lansowanej przez Papieża <wspólnej gramatyki etycznej>, tj. zasad personalizmu, solidarności, pomocniczości i dobra wspólnego. Kryje się w tym sformułowaniu wiele istotnych treści dla działalności politycznej ugrupowań i partii w państwie, które muszą funkcjonować w taki sposób, aby nie wypaczały swej roli i nie stawały się zagrożeniem dla demokracji obywatelskiej. Papież wskazuje w tym momencie na zagrożenie powstawania „struktur grzechu”, jakie przejawia się najczęściej w: wypaczonym systemie zarządzania i organizacji; upowszechniającej się różnorodnej postaci przestępczości gospodarczej, która w konsekwencji narusza ład moralny w społeczeństwie, a tym samym uderza w godność oraz podmiotowość ludzi i ich struktur, w konsekwencji - rodzi patologie w świecie pracy, współżycia i sprawiedliwości społecznej. Zdaniem Papieża - oprócz funkcji harmonizowania i kierowania gospodarką poprzez konstruktywną politykę, winno państwo pełnić w potrzebie funkcje zastępcze, jako że w tworzących się gospodarkach demokracji obywatelskich nie wszystko od razu będzie funkcjonowało adekwatnie do swoich zadań.

Widać dziś często, że działalność gospodarcza, nawet ta zabiegająca o tzw. społeczną gospodarkę rynkową, może niedomagać, nawet przebiegać w pewnej instytucjonalnej, prawnej i politycznej próżni, gdzie mogą niespodziewanie tworzyć się nierówności społeczne, zaś zastane struktury pogorszą sytuację gospodarczą, a co za tym idzie, położenie społeczne obywateli. Nowe obszary ubóstwa oraz postępu-

jącej niesprawiedliwości i nierówności w egzystowaniu i posiadaniu przez poszczególne grupy społeczne uprawnień, mogą stawać się zagrożeniem dla harmonijnego postępu całego państwa, rodzić konflikty wewnętrzne, pogłębiać pauperyzację i niezadowolenie społeczne, zrodzić w efekcie nędzę i bunt. Szczególną zatem troską winni być objęci w tej polityce państwa zwykli obywatele, zwłaszcza ci ubodzy i poszkodowani przez los; należy się im wsparcie społeczne ukierunkowane poprzez rozwój i zadziałanie tzw. „trzeciego sektora”. I tutaj Papież dostrzega wiele szans tkwiących we współczesnej ekonomii przedsiębiorstw, na której terenie można skutecznie pokonywać dotychczasowe determinizmy i mechanistyczne koncepcje żelaznych praw zysku, popytu i podaży. Jest to jednak problem wymagający osobnego potraktowania, bowiem nowa polityka gospodarcza państwa wymaga wielkiej determinacji oraz odpowiedzialności osobistej i społecznej, zarówno na poziomie lokalnym i międzynarodowym, co następnie przekładałoby się konkretnie na: nową solidarność pracy, współuczestniczącą inicjatywę przedsiębiorczą, wolność rynku od wpływów władzy, itp. słowem - na nieskrępowane zastosowania wspólnej <gramatyki etycznej>. Wówczas w tworzącej się przestrzeni dojrzałej demokracji nie byłaby politykom obca papieska „opcja preferencyjna na rzecz ubogich”, „wspólnotowa ekonomia dóbr”. Jednak niniejszy problem papieskiej wykładni wymaga osobnego potraktowania **(13)**.

Następny teren papieskiej <działalności politycznej> stanowią niezbywalne prawa człowieka do: życia, wolności wyznania i religii. Należy na wstępie zaznaczyć mocno podkreślaną rolę polityki w dziele kształtowania demokracji poprzez odrzucanie relatywizmu etycznego i pluralizmu wyborów moralnych, które pozbawione są odniesienia do Boga. W tym celu trzeba nieprzejednanej woli i postawy polityków w ustanawianiu takiego prawa, które stoi na straży zasad naturalnego prawa moralnego. Jak w wielu podobnych przypadkach - tak i tutaj nie jest zadaniem Kościoła podawanie konkretnych rozwiązań politycznych, którym winien być podporządkowany w działaniu wierzący polityk, lecz przekonywać, iż podstawowym jego przesłaniem jest stale i wszędzie opierać się oraz wyrażać zdrowe i przejrzyste zasady moralne, jakie nie dopuszczają wątpliwych kompromisów, możliwości układów i korupcji. Taka bezkompromisowość w jego działalności będzie dotyczyła właściwej koncepcji osoby ludzkiej, co w osiągnięciu wspólnego dobra w duchu bezinteresownej służby bliźnim nie będzie szukaniem jakiegoś interesu, stawania się stronnictwem i obojętnym, lecz zdecydowana obrona dobra wszystkich, zwłaszcza tych, których sytuacja w społeczeństwie jest najtrudniejsza, gdyż są bezbronni i trzeba ich chronić. Do takich trudnych i często wymienianych przez Papieża spraw należy: ochrona życia ludzkiego od chwili poczęcia - aż do śmierci; następnie - wolność wyznania i religii **(14)**.

<Działalność polityczna> wiąże się też z zachowaniem autonomii polityki i religii, jednakże zaangażowanie polityczne wierzących nie może być kompromisowe w kwestii zagrożenia życia ludzkiego. Dając świadectwo wiary w świecie i wyrażając tym samym wewnętrzną jedność oraz zgodność z zasadami Ewangelii, tj. spójność z wartościami obiektywnymi, winni wierzący politycy jednoznacznie opowiadać się za życiem w całej rozciągłości: od jego poczęcia - aż do naturalnej śmierci, uczestniczyć w kształtowaniu opinii publicznej w tym duchu i popierać jego ochronę przez głosowanie i tworzenie odpowiednich projektów. Działalność taka dotyczy: zasady

szacunku i obrony praw ludzkiego embrionu; ochrony i rozwoju rodziny chrześcijańskiej; zagwarantowania prawa do wychowania religijnego dzieci oraz zapobiegania przed patologią rozpadu i wykołajaniem dzieci; społeczno-prawnej troski przed jakimkolwiek wykorzystaniem seksualnym lub zniewoleniem, itp. (14).

Do istotnych zadań <działalności politycznej> w warunkach demokracji obywatelskiej leży troska o zagwarantowanie swoim obywatelom - obok prawa do życia - prawa do wolności sumienia i religii. Jest to wymóg godności każdego człowieka, który zakładać - jako niezbędny czynnik dobra osoby i społeczeństwa - uprawnienia człowieka w ogólności. Zresztą Papież w swym nauczaniu zawsze uważał te prawa w ustroju demokratycznym za priorytetowe; w przeciwnym wypadku - pogwałcenie ich zaprzeczy zdrowej demokracji, zrodzi przemoc i sprowadzi rządy prawa na drogę totalitarną. Takie przekonanie Papieża wywodzi się z osadzonej na solidnej teologii antropologii, gdzie człowiek jako osoba jest fundamentem i centrum wszelkiego porządku społecznego, góruje ponad wszelkimi uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi i historycznymi, zaś wysiłki polityki zatroskane o dobro wspólne państwa, winny bezwzględnie zabiegać o poszanowanie godności osoby ludzkiej. Dlatego otwarcie Jan Paweł II ostrzegał: *negacja Boga pozbawia osobę jej fundamentu, a w konsekwencji prowadzi do takiego ukształtowania porządku społecznego, w którym ignorowana jest godność i odpowiedzialność osoby* (16). Stąd największym zagrożeniem jest pogwałcenie praw do życia oraz wolności sumienia i wyznania, kiedy zaneguje się wymiar transcendentny stworzenia, wypowie nieposłuszeństwo człowiekowi <na Boży obraz i podobieństwo>, które wyraża się w tak wymownej i skutecznej służbie dobru wspólnemu, jakim jest <działalność polityczna>. Słowem - świeckość i autonomia świata, a co za tym idzie - <świat polityki>, zakładać i stać się gwarantem wszelkiej pomyślności ludzkiej tylko wtedy, gdy posiadają odniesienie do Stwórcy. Stąd wyrasta bezwarunkowe przekonanie Papieża o koniecznym i odpowiedzialnym uprawianiu polityki po chrześcijańsku, w prorockim sensie angażowania się Kościoła w sprawy polityki poprzez gremia kompetentnych w formacji i zawodzie chrześcijan. Mówi nawet o tworzeniu obowiązkowego obszaru kultury ukierunkowanej na etos chrześcijański, walki o propagowaną przez siebie <cywilizację miłości> poprzez tworzenie środowisk, mediów, partii, stowarzyszeń, systemów edukacji, kultury rodzinnej i stowarzyszeniowej w duchu chrześcijańskiej solidarności (17).

Politykę wyznaniową Papieża można streścić w następujących tezach: 1/ Poza wskazanym aksjomatem, iż celem polityki jest człowiek, jego godność i podstawowe prawa, można wywieść nakaz przestrzegania przez sprawujących władzę, aby nie narzucali bądź nie zabraniali obywatelom tychże przywilejów. Należy zatroszczyć się o zagwarantowanie tej sfery życia w całej rozciągłości w duchu poszanowania ładu społecznego, równego traktowania wszelkich grup i struktur wyznaniowych. 2/ Nie wolno pod żadnym pozorem ograniczać przestrzeni, zastępować lub zajmować miejsca tej wolności, którą tworzy i rozwija religia; prawa sumień ludzkich powinny „wyrażać się” w życiu społecznym i państwowym. 3/ Aby mogli wierzący zaznaczać swą obecność oraz aktywność poprzez te prawa w zorganizowanych strukturach i wspólnotach, być aktywnymi i odpowiedzialnymi za siebie i dobro wspólne, i aby taki udział był przestrzegany i doceniany przez rządzących oraz ich gremia poli-

tyczne w ramach wzajemnego poszanowania i tolerancji. 4/ Zawsze wyrażał Papież nadzieję na szanse, jakie stwarzają politycy dla dialogu wewnątrz państwowego i ekumenicznego, gdzie nikogo nie faworyzując lub dyskryminując, stworzą dogodną dla wszystkich przestrzeń porozumienia i budowy dobra wspólnego, a tym samym - okazję do umożliwienia im zaangażowania w politykę, która rodzi wzajemne porozumienie i dobro. 5/ Tym samym winny być stworzone sprzyjające okoliczności dla duchownych, którzy - na mocy specyficznej roli własnego powołania i zarazem jako obywatele - powinni mieć prawo do wyrażania swojej troski o dobro wspólne, gdzie nie wprost, lecz we wzajemnej odpowiedzialności ze świeckimi mają uprawnień troszczyć się i je kształtować. Wszystkie sprawy tego świata są ze sobą ściśle powiązane na drodze do wieczności, dlatego nie raz będą duchowni mediatorami, prorokami i inicjatorami w polepszaniu warunków doczesnych, co nie może budzić zaraz podejrzania o ich zaangażowanie się w politykę. Wiele jest wskazujących racji teologiczno-duszpasterskich i społeczno-ewangelizacyjnych, iż muszą być oni blisko wiernych w ramach swej kapłańskiej misji **(18)**.

Jedną z istotnych kwestii papieskiego nauczania odnośnie <działalności politycznej> stanowi ważny moment-wydarzenie, jakim jest uczestnictwo obywateli w wyborach różnych szczebli. Nie raz przewija się w nauczaniu Papieża temat obowiązku uczestnictwa wierzących w głosowaniu, a także udział w nich episkopatów krajowych i poszczególnych biskupów. Niejednokrotnie zwracali się oni do obywateli we wspólnym apelu, aby w poczuciu odpowiedzialności za budowę instytucji demokratycznych, a w konsekwencji dobra wspólnego narodu i państwa, brali udział w wyborach, ażeby w tym momencie nie pozostawali obojętni, kiedy decydują się losy o kształcie dobra i przyszłości całego społeczeństwa. Znana jest skądinąd pasywność, wręcz niechęć dużych grup społecznych do spraw polityki oraz niewiary, że na drodze polityki można w państwie uczynić wiele dobra wspólnego. Dlatego uczy Papież o przywróceniu wiary u ludzi w sens takiej działalności politycznej państwa, aby wreszcie namacalnym faktem stawało się przekonanie, że poprzez politykę realizuje się integralne dobro każdego człowieka i społeczeństwa. Z nauczania społecznego Świętego wyraźnie wynika, iż taka działalność - pomimo licznych i zarazem przykrych przekonań oraz doświadczeń z historii - nie jest czymś moralnie podejrzanym, lecz szansą na wyrażanie troski o człowieka, szerzenia dobra, itp. Powinna zostać tylko podporządkowana wyznawanym przez chrześcijan - wraz ludźmi „dobrej woli” - podstawowym normom moralnym i tym samym stać się drogą do realizacji szczytnych celów społecznych, w sumie - wspólnym świadectwem humanizacyjnym i zarazem ewangelizacyjnym. W związku z kwestią obowiązkowego uczestnictwa w wyborach, w tej zbiorowej odpowiedzialności za sprawy polityki, wkraczamy na teren konkretnych reprezentacji politycznych w postaci osób, grup, partii, słowem - różnych podmiotów indywidualnych i zbiorowych, poprzez których przedstawicielstwa dobro wspólne państwa będzie urzeczywistniane **(19)**.

3. Święty Jan Paweł II wobec <polityków>

Poczynając od fundamentalnej przesłanki i zarazem wyjściowej zasady, gdzie Papież stawia w <działalności politycznej> na zachowanie i realizację zasady integralnej wizji człowieka, kiedy dla życia politycznego chrześcijanina, jako obywatela

dwóch rzeczywistości, tj. uczestnika autonomii doczesnej, którą podporządkowuje Ewangelii, wynika rzecz fundamentalna - nie może być on szkodliwie rozdwojony czyli niespójny, tzn. innym w swym sumieniu, a jeszcze innym w swej działalności. „Spójność subiektywna” musi w jego osobie korelować lub stanowić jedno ze „spójnością obiektywną”. Nie mogą zaistnieć w jego osobie dwie równoległe sfery: z jednej strony - duchowość łączona z wartościami i wymogami chrześcijańskiej praxis, z drugiej - tzw. człowiek świecki, którego absorbuje rodzina, praca, więzi społeczne, aktywność społeczno-kulturalna, itd. Zdaniem Papieża - jakie bowiem dobro przyniesie jego działanie, jeśli nie będzie on na żywo „wszczepiony” w winny krzew Chrystusa. Każda sytuacja życia i jego czyny w postaci konkretnych form zaangażowania, jego kompetencje i wspólne bycie w środowiskach działania, zarówno w życiu osobistym i rodzinnym, w służbie społecznej, kulturowej, politycznej... - to wszystko jest opatrnościową okazją do ustawicznego ćwiczenia się w cnotach wiary, nadziei i miłości. Wszystko to domaga się ustawicznie pamięci i dynamicznej więzi z Bogiem. Tylko polityk z nieprzerwanym zapatrzeniem się w wartości transcendencji jest zazwyczaj, posiada rzeczywisty status polityka-chrześcijanina **(20)**.

W związku powyższym aksjomatem moralności chrześcijańskiego polityka, można wysunąć kilka pod jego adresem uwag. Na wstępie - wróćmy na krótko do wyborów, bowiem w ich momencie zapadają niejako losy przyszłej polityki. Dotyczy to sprawy arcyważnych kryteriów kandydatur na polityków, jakich wierzący wybierają. Papież kładzie nacisk na obowiązującą rozważę wszystkich uprawnionych do głosowania, na mądry ich wybór. Nie wolno wybierać takich kandydatów, którzy nie gwarantują troski o dobro narodu, społeczeństwa i państwa, czyli takich ludzi co: nie będą kierować się programami i zasadami, zgodnymi z moralnością chrześcijańską; będą szukać w polityce własnych korzyści, ulegać osobistym ambicjom i nieuczciwości; uwikłanych w afery, korupcje i malwersacje, obarczonych mroczną przeszłością, budzących uzasadnione zastrzeżenia moralne. Ich obecne życie nie przysłonią pociągające obietnice, zaś sylwetka moralna będzie swoją nieskazitelnością spełniała wymogi i oczekiwania wyborców katolickich. Winny to być osoby wiarygodne, przejrzyste i kompetentne, cieszące się zaufaniem, prawością, sumiennością i gorliwością w służeniu dobru wspólnemu. Wreszcie należy popierać tych, którzy prezentują programy pozytywne, będą w swoim działaniu operatywni, transparentni, umiejący śmiało wyrażać swe poglądy i walczyć wspólnie z innymi o zadeklarowane wartości. Szkodliwymi będą ludzie bierni, oportuniści, stale krytykujący i ugodowi, nazbyt skłonni do tanich kompromisów lub ulegający korupcji. Na co zwraca uwagę Święty - warunki pluralizmu politycznego, w którym im przyjdzie na co dzień działać, mają pewne granice, jakie określa Ewangelia. Patrząc z punktu widzenia współczesnych sytuacji życia lub ludzkich aspiracji, łatwo stanąć na jednym z biegunów: z jednej strony - anarchii, jaka rodzi chaos i jest zaprzeczeniem działalności politycznej, z drugiej - dyktatury i totalitaryzmu, co zabija pluralizm demokracji obywatelskiej w celu zapewnienia władzy panowania, które wyeliminuje najmniejszy sprzeciw. Jest to dylemat stawiany w czasach demokracji greckiej Platona i Arystotelesa, którzy przestrzegali przed zagrożeniem jej bądź ze strony anarchii, zwąc ją panoszeniem się motłochu, lub tyranii, gdzie rządzi siła i przemoc **(21)**.

Po wtóre - dzisiejsi politycy muszą stawiać czoła dylematowi: czy w podejmowaniu decyzji mają kierować się zasadami moralnymi; powinni uwzględniać racje pragmatyczne, tj. skuteczność i doraźny efekt. Dzisiejszego wierzącego polityka będą nękać problemy: skuteczność czy uczciwość, efekt czy sprawiedliwość, pragmatyzm czy szacunek dla człowieka, być w zgodzie z wartościami lub iść na łatwiznę, jak godzić „spójność subiektywną”, tj. swoje osobiste przekonania i dążenia, które są nie zawsze zgodne z obiektywnymi celami i normami moralno-religijnymi, jak uprawiać politykę w warunkach demokracji obywatelskiej, aby pozostawać atrakcyjnym dla wyborców, gdy ci potrzebują sukcesów na każdy dzień, a jednocześnie nie popaść w konflikt z własnym sumieniem i nakazami Ewangelii. Doświadczenie poucza o sprawdzonej regule, iż prawdziwą, długofalową i trwałą skuteczność - i co istotne - w zgodzie z sobą samym i wyznawaną wiarą, można osiągać jedynie poprzez działania zgodne z etyką **(22)**.

Po trzecie - papieski głos na temat odpowiedzialności polityka za dobro wspólne obywateli i swojego państwa dotyczy przestrzegania i obrony praw człowieka, pośród których wymienia się fundamentalne prawa do: życia, wolności sumienia i religii, a także do posiadania rodziny. Tylko ich poszanowanie wyznacza rację i sens dla innych aspektów życia politycznego, w którym wystąpią określone i nieraz trudne warunki dla ludzkiego postępu, trwałego pokoju i wzrostu jedności. Należy pamiętać, że będą osiągalne dzięki głównym metodom-narzędziom, tj. rzeczowemu dialogowi i konstruktywnej współpracy. Podkreśla Papież u polityków rangę ważności etosu wraz ze znamionującym go profesjonalizmem, a w nim - umiejętności do negocjacji, prowadzenia budującego dialogu, posiadania daru dyplomacji i takty osobistego w rozwiązywaniu problemów z pozoru niemożliwych. Jakże muszą wtenczas cechować polityka cnoty cierpliwości, długomyślności i woli porozumienia..., którym będzie towarzyszył posiadany profesjonalizm w tej dziedzinie międzyludzkich relacji, które z wielu racji mogą być bardzo trudne. W pertraktacjach z przeciwnikami winni politycy być przekonani, że honoru i skuteczności działania nie mierzy się stopniem nieustępliwości w swoich racjach, ani też tanim i łatwym kompromisem, lecz zdolnością do szacunku, prawdy, życzliwości i braterstwa, tj. wedle miary człowieczeństwa i wartości uniwersalnych, którym służą i upatrują w oponentach. W duchu ogólnoludzkiej kultury, w usilnej woli doprowadzania do zgody i pokoju, winno być wykuwane wtedy dobro wspólne. Jest obecnie wiele dziedzin i sfer negocjacyjnych, które wymagają nadzwyczajnej siły charakteru w cierpliwości, życzliwości, pokoju wewnętrznym i opanowaniu, szczerości, pokorze i ufności, a nawet braterskiej miłości, słowem - wymodlonych i wzmocnionych Łaską darów Ducha Świętego. Tylko takie są w stanie odkrywać i zażegnywać w porę konfliktom, które powstaną na różnych szczeblach: poczynając od lokalnych - kończąc na międzynarodowych. Nie wolno dopuszczać do namietności, jakie zrodzą chęć do siłowego odwetu czy konfrontacji; będzie to zarzewie nieszczęść i zła. W celu zapobiegania im, formułuje Papież warunki dialogu na rzecz pokoju, u którego podstaw stawia mogące kruszyć zatwardziałe i nieprzejezdne w sercach i racjach stron negocjacyjnych, wiarę i nadzieję. Owa pedagogia dialogu stanowi w papieskich rozważaniach oddzielny do omówienia temat **(23)**.

Jawi się ogólna refleksja dotycząca zorientowanych po chrześcijańsku polityków, a właściwie sankcjonująca ich chrześcijańskie esse i agere. To tożsamość i działa-

nie w jedności i warunkach nasilania się demokratycznego pluralizmu domaga się od nich - mówiąc słowami Jana XXIII z encykliki *Mater et Magistra* 59 - politycznego „uspołecznienia”. Jak zauważa Jan Paweł II, taka sytuacja wymaga - adekwatnej do złożoności nowego systemu społecznego - nowej formuły politycznej obecności chrześcijan, jaki składa się - w warunkach politycznego pluralizmu - z wielu podsystemów interesów związanych z wartościami i zachowaniami. Pomijając kwestię uprawianej w wielu partiach walki politycznej, należy głównie ożywiać miejsca spotkań, dialogu, badań i kształcenia, które są w stanie tworzyć szeroką i zarazem zbieżną z moralnością wiary platformę „jedności w różnorodności”. Święty przekonuje, iż pogodzenie jedności wiary z owym pluralizmem w demokracji jest możliwy, bowiem wyjaśniono już problem świeckości polityki z uprawianą tam autonomią wyborów politycznych, kiedy: cele dobra wspólnego można osiągać przy różnorodności programów, decyzji i dróg; licząc się z zasadą solidarności, należy też w inspiracji wiary realizować różne formy zaangażowania; wielość wyborów, stanowisk czy alternatyw stanowi normalny wyraz wolności; pluralizm polityczny może okazać się pożyteczny i konieczny dla osiągania dobra wspólnego dzięki konfrontacji i dialogowi pomiędzy różnorodnością stanowisk i wrażliwością polityków; tym samym stanie się ów pluralizm wielkim bogactwem, bowiem zaistnieje szansa na pogodzenie zasad wiary z programami innych polityków **(24)**.

Uwagą uzupełniają i zdaje się, że wielce inspirującą w tej kwestii, byłaby analogia z soborową *Lumen gentium* mówiącą o „jedności w wielości”, gdzie pluralizm w politycznym działaniu wierzących byłby nie tylko „spójny” i do pogodzenia z jednością wiary, ale ubogacałby znacznie samą wspólnotę wiary, ponieważ wiary nadprzyrodzonej nie da się utożsamić z żadną kulturą, ale ona sama może wszystkie kultury wielce inspirować, słowem - stawać się dlań wspólnym wyznacznikiem. Co zauważa Papież, dzisiejsi chrześcijańscy politycy odkrywają niebywałe pogłębienie stosunku, jaki zachodzi pomiędzy jednością kulturową i uprawnioną w ich politycznym zaangażowaniu różnorodnością, słowem - odsłaniają „jedność” w kulturze i „zgodność” w działaniu. Zdaniem Świętego, właśnie ta „podstawowa jedność” jest w swej wartości czymś, co poprzedza każdy pluralizm i pozwala, aby był pożądany i owocny. Taką kulturowo-moralną jedność można określić jako „polityczną” w szerszym znaczeniu; sama z siebie ustawia samorzutnie w jednym kierunku konkretne decyzje, praktykę polityczną. Unikając nieporozumień w tej nieobojętnej dla Papieża kwestii, tożsamość chrześcijan nie będzie identyczna z programami działalności kulturalnej, społecznej lub politycznej, za jakimi podążają chrześcijanie pojedynczo czy zorganizowani, np. w partiach. Opiera się ona natomiast na wierze i moralności chrześcijańskiej, z ich ścisłym odniesieniem do społecznej nauki Kościoła; pozwala się przeżywać we wspólnocie kościelnej i uwiarygodniać dzięki Słowu Bożemu. Jest to tożsamość do wcielania jej w życie w wielorakich sytuacjach codzienności **(25)**.

W związku z powyższą konkluzją - powraca żywotny problem, gdzie nie chodzi o udział lub tworzenie przez chrześcijan partii politycznych, ale kiedy ich działanie będzie dobrowolne i kierujące się „wedle ich sumienia”, tj. we własnym imieniu. Głównie jest to temat dotyczący miejsc spotkań, dialogu i konfrontacji pomiędzy wieloma różnorodnymi składnikami i stowarzyszeniami o chrześcijańskiej inspiracji, otwartymi też na działających gdzie indziej i na wszystkich ludzi „dobrej woli”, którzy dzielą orientacje polityczne oparte na wartościach chrześcijańskiej an-

tropologii. Tak sformułowany problem zakłada więc: pluralizm stowarzyszeniowy i zarazem konieczność kształcenia chrześcijan, wymaga solidnej formacji do uprawiania przez nich politycznej praktyki; tworzenie i działalność wspomnianych partii o chrześcijańskiej inspiracji; i w ogóle - kształtowanie istotnej dla polityków chrześcijan płaszczyzny w postaci m. in. „kulturowego terenu solidarności”, „ruchu społecznego ku cywilizacji miłości”, itp. Jednakże wszystkie zaznaczone tu kwestie dotyczące <świata polityki> z udziałem chrześcijan stanowią oddzielny do rozważań rozdział (26).

Epilog dotyczący duchowości wierzącego polityka można sformułować w kilku tezach. 1. W tej kwestii nie ma mowy o żadnym *muszę*, ani o *cnotach*, lecz głównie o *owocach* Ducha czyli o tym, co się stanie, gdy pozwoli się Jemu prowadzić i ogarniać nie poprzez dzieła do wykonania, ale jako *dar* do przyjęcia. Spojrzeniem poprzez pryzmat wiary naznaczona jest każda działalność ludzka, w tym polityczna, którą należy traktować nie jako zbiór nakazów i zakazów, nie jako trudne obowiązki, lecz jako możliwość widzianą w kategoriach częstej ascezy i poświęcenia. W sposób niejako mistyczny należy przyjmować takie dzieła z wdzięcznością jako cel i być tym, kim w gruncie rzeczy już się jest, tj. podążając i pogłębiając drogę ducha. Wtedy wszystko na terenie polityki będzie o wiele prostsze, lżejsze, jaśniejsze, bowiem konieczne do dzieła cnoty zaczną się samoistnie rozwijać. W takim poprowadzeniu się przez Ducha pojawi się lekkość, która wskaże na konieczność powierzenia całego trudu i spraw z nim związanych w ręce Boga na zasadzie ćwiczenia się w nieustannym przełamywaniu starych nawyków i przyzwyczajeń w aurze dokonywanego świadomie wyboru bycia narzędziem Boga. Zatem duchowym formatem-miarą wierzącego polityka stanie się całkowite poddanie ćwiczeniu we wszystkim, co trudne lub niemożliwe. Niespodziewanie wkroczy się wówczas w sferę Ducha Bożego, bo tylko w ten sposób osiągnie się taką wolność i beztroskę, która uchroni przed schematami, zniechęcającymi lękami i kapitulacją. Kto nie zatrzymuje się w drodze i stale kroczy naprzód, ten w końcu, choć powoli, dojdzie do celu - mówi też ludziom świeckim św. Teresa z Avili (27). 2. Niekoniecznie w działaniu polityka utkanym wiarą należy być zaawansowanym w rozwoju duchowości, będąc w zażyłości z Bogiem dokonywać nadzwyczajności w pracy czy w strategiach działania, ale wystarczy na wzór dzieci zaufać w pełni Bogu i nie zamartwiać się tym, co wydaje się niemożliwe. Często wtedy w trudnych negocjacjach i decyzjach poprowadzi swoimi ścieżkami i da nieoczekiwane rozwiązanie sam Duch Boży, czym zaskoczy wszystkich. Przy stole dialogu należy mieć odwagę rzucenia się w przepaść zawierzenia, bo tylko w takiej sytuacji paradoksu wszelkie cnoty naraz zaktywizują się i równocześnie zmieniają postać oraz nazwę na *owoce* Ducha. Jawi się więc pytanie o potrzebę cnót w polityce. Odpowiedź jest jedna: nie można zawierzyć, jeśli wprawdzie nie posiadało się cnót. Czekając bowiem na większe otwarcie i transparentność w tej aktywności, należy skupiać się i ćwiczyć w cnotach, ażeby świadomie i śmiało iść pod prąd po to, aby na drodze pokonywać liczne pokusy, przywiązania do władzy lub stanowiska, ażeby pozostawać w każdej chwili dyspozycyjnym na zmianę, wolnym od jakiegokolwiek przywiązania do idolatrii władzy. 3. Pojawia się największy dylemat i zagadka dla każdego polityka, który po czasie może zostać zauroczony władzą i ulec pokusie trwania przy polityce za wszelką cenę. Aby zawsze i wszędzie mógł siebie odnajdywać jako człowieka i pozostawać dobrym chrześcijaninem, zwykło się wskazywać na trzy kroki wzajemnie

przenikające się, zwłaszcza zachowujące w Duchu. Chociaż podane przez Ojców-Mistyków Kościoła, kroki te znakomicie nadają do przypomnienia i zastosowania dla ludzi świeckich m. in. w <świecie polityki>. *Krok pierwszy* to stale prosić i zwracać się do Boga o pomoc. Jeśli człowiek tak kruchy i niewiele może o własnych siłach, to podstawą jego esse i agere w świecie ma być nie popularnie głoszona oraz zalecana niezależność i autonomia, lecz pokładanie wszystkiego w Bogu, do czego wzywają modlitwy i liturgie Kościoła. Ale Bóg pragnie jeszcze więcej; pragnie być dla człowieka całym życiem. Stąd *krok drugi* stanowi tworzenie dla Niego przestrzeni, pustego miejsca, aby mógł ją Sobą wypełniać. Będą to troski, porażki i lęki, które można pokonywać dzięki Bogu. Im mniej będzie w polityce ego, lęków i napięć własnego „ja”, tym bardziej rozprzestrzeni się w człowieku teren i wolność Boża. Z braku takiej przestrzeni wykształca się najczęściej nędzny i dramatyczny obraz <świata polityki>. Jakże tejże orientacji i siły Ducha brakuje dzisiejszym ludziom; ileż dobra można byłoby urzeczywistniać, gdyby Bóg zajmował każdą sferę polityczną. Następnym poprzednich jest *krok trzeci*, tj. pozwolenie Bogu wszystkim pokierować, prosić o pomoc i o zawładnięcie całą sferą ludzkiej działalności; stanie się wtedy wymodloną rzeczywistością ewangelizacyjną, Boskim igrzyskiem szerzenia dobra wspólnego, gdzie powołani do uświęcenia świata chrześcijanie, uczynią z polityki narzędzie-drogę do Nowej Ziemi i Nowego Nieba (28).

Widzimy jasno, iż główny sens takiej idei <świata polityki> jako troski o dobro wspólne przekazuje nam współczesny Kościół w nauczaniu Świętego Jana Pawła II, który wierzył, że jest to droga współczesnych do udoskonalenia i świętości. Wbrew szerzeniu się złych stereotypów i tragicznych doświadczeń, spojrzawszy Papież na rzeczywistość polityki poprzez wyżej wskazaną perspektywę mistyki wiary, potraktował tę dziedzinę jako sposobność nie tylko do humanizacji świata z bardziej „ludzką twarzą”, lecz jako na szansę i teren do nowej ewangelizacji !

Podsumowanie

Główny sens obecności i zaangażowania współczesnych obywateli, także wierzących, w sprawę <świata polityki>, który stanowią wyraz troski o dobro wspólne, przekazał Święty Jan Paweł II jako prawo i zarazem obowiązek wszystkich. Jest to droga-metoda dzisiejszych chrześcijan do udoskonalenia osobistego i świętości, jaka jeszcze do niedawna budziła wiele wątpliwości, zwłaszcza z powodu pokutujących uprzedzeń i bolesnych doświadczeń społeczności wierzących, wynikających z braku porozumienia pomiędzy dwoma światami: wiary i polityki. Wbrew panującym w tej kwestii stereotypom i historycznym, wyrosłym na gruncie ateistycznych totalitaryzmów, przekonaniom oraz postawom ludzi wierzących, spojrzawszy Papież na politykę poprzez pryzmat wiary i posłannictwa chrześcijańskiego, traktując tę doczesną rzeczywistość za sposobność nie tylko do humanizacji świata o „ludzką twarz”, lecz jako teren apostołstwa, szerzenia nowej ewangelizacji, którym nie przeszkadzają - uważane za moralnie podejrzane - zaangażowania chrześcijan. Wykładając problematykę <świata polityki> w trzech odsłonach: <polityki>, tj. jej istoty i przeznaczenia /1/; <działalności politycznej>, która zakłada pluralizm społeczeństw demokracji obywatelskich, jako opartych na wartościach chrześcijańskiej antropologii miejsc różnych orientacji polityki /2/; <polityków>, którzy winni posiadać solidną formację duchową i profesjonalizm, wyrażane głównie poprzez etos i umiejętności

w działaniu /3/ - wyklucza Święty jakąkolwiek dychotomię pomiędzy światem wiary i polityki. Przy zachowaniu ich pełnej autonomii, rzeczywistości te nie mogą tworzyć żadnej antynomii w postaci gett, lecz konstruktywną symbiozę na wzór eklezjalnej, uświęcająco-zbawczej „jedności w wielości” /zob. soborową *Lumen gentium* 13/. Ma to być platforma wzajemnego zaangażowania polityków - chrześcijan wraz z ludźmi „dobrej woli” w propozycji m. in.: „kulturowego terenu solidarności”, „ruchu społecznego na rzecz cywilizacji miłości”, itp.

Epilogiem nauki społecznej Papieża dotyczącym sylwetki osobowej wierzącego polityka niechaj staną się wypracowane przez Ojców Kościoła oraz znakomicie nadające się do przypomnienia i zastosowania przez świeckich w dziełach humanizacyjno-społecznych, m. in. <świata polityki>, złote zasady mistyki wiary, które rzeczywiście rozwiązują wiele ludzkich niemożności. Dotyczą one mianowicie: 1/ stałej prośby i zwracania się do Boga o wsparcie w modlitwie; 2/ tworzenia w swoim życiu i działaniu pustego miejsca-przestrzeni dla Boga, jaką On w razie potrzeby „wypełni” tym, co jest hic et nunc najlepsze; 3/ szczególnego pozwalania Bogu wszystkim pokierować, zawładnąć całą sferą ludzkiej decyzji i praktyki. Jak bardzo boleśnie postrzegamy dzisiaj rzeczywistości społeczne, gdzie w sposób rażący odbiega się od chrześcijańskich reguł polityki, w których rani się na co dzień - w dość bolesnych postaciach - esse i agere człowieka oraz jego zbiorowości. Dla przyszłej pomyślności dobra wspólnego w warunkach pluralizmu demokracji obywatelskich, pragnie Święty uchronić świat przed popadnięciem w strefę „struktur grzechu”. Stawka jest więc niewyobrażalnie wielka, jeśli zważy się fakt, iż od moralnej odpowiedzialności polityków zależy wyzwalenie ludzkiej cywilizacji z apokaliptycznych katastrof, które jej obecnie zagrażają. Tą znamionowaną „kulturą śmierci” epokę dziejów ludzkości może uchronić usilne odnoszenie <świata polityki>, i innych dziedzin ludzkich aktywności, wobec Transcendencji. Szczególnie jaskrawo daje się ów palący problem odczuć w papieskiej perspektywie misji i zadań chrześcijan, jakie odważnie podejmą w trosce o dobro wspólne, ale w jednym froncie z zastępami polityków „dobrej woli”.

Summary:

Saint John Paul II on the <world of politics>

Saint John Paul II gave us the main idea of the presence and commitment of today's citizens, including believers, in the affairs of the <world of politics>, which is an expression of concern for the common good. It is our right and also our duty. For today's Christians it is a pathway to personal improvement and holiness. This path, until recently, raised many doubts, especially due to lingering prejudices and painful experiences of communities and Churches resulting from the lack of an agreement between the two worlds: faith and politics. Contrary to prevailing stereotypes and historical beliefs, which grew on the basis of atheistic totalitarianism, and attitudes of believers, the Pope looked at politics through the prism of faith and Christian mission. He treated this temporal reality as an opportunity not only to humanize the world with a “human face”, but as an area of apostolate, to spread the new evangelization. These activities are not hindered by the involvement of Christians, which in itself some consider morally suspect. The Pope excludes any dichotomy between the world of faith and politics by discussing the three points: <politics>, ie. its essence and purpose /1/; <political activity>, which implies pluralism of democratic

civil societies, as based on the values of Christian anthropology of different policy orientations /2/; **<politicians>**, who should have a solid spiritual formation and professionalism, expressed mainly through the ethos and skills in action /3/. While retaining their full autonomy, the two realities cannot form any antinomies as ghettos but rather a constructive symbiosis based on ecclesial, saving “unity in diversity” /see Vatican II, *Lumen Gentium* 13/. This is supposed to be a platform for mutual commitment of christian politicians with people of “good will” in pursuit of “cultural area of solidarity”, “social movement in favor of the civilization of love,” etc.

Let the golden rules of mystic faith become an epilogue to the social doctrine of the Pope concerning the believing politician’s personal profile. As the rules were developed by the Fathers of the Church, and are perfectly suitable to remind and to use by the laity in the humanizing and social works of, inter alia, **<world of politics>**, they actually solve many human problems. Namely, they concern: 1/ constant requests to God for support in prayer; 2/ making a blank space for God in our life that He can “fill” with what is best hic et nunc; 3/ special allowing God to steer all, to take over the whole sphere of human decisions and practices.

How do we perceive social reality today, where one flagrantly deviates from the christian rules of politics, and where every day one harms, rather painfully, esse and agere of men and their communities? The Pope wants to save the world from falling into the “structures of sin”: for the future prosperity of the common good under pluralism of civil democracy. The stakes are therefore unimaginably high, if one considers the fact that the release of human civilization from the apocalyptic catastrophes that threaten it today depends on the moral responsibility of politicians. This “culture of death” era of human history can be saved by constantly relating the **<world of politics>** and other fields of human activity to Transcendence. This pressing issue is particularly evident in the papal perspective of missions and tasks of Christians, which they will boldly undertake for the sake of common good, together with “good will” politicians.

Przypisy

Zob. LE 20 /Jan Paweł II, Encyklika *Laborem exercens* - 1981/; por. P. Nitecki, *Polityka*, W: Jan Paweł II, *Encyklopedia nauczania społecznego*. Red. A. Zwoliński, Radom 2005, s. 371-372.

Zob. KDK 73-76.

Zob. OA 25-25, 47.

Zob. OA 46.

Zob. CA 13 / Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus annus* -1991/; ChL 36 /Jan Paweł II, Adhortacja *Christifideles laici* - 1988/; KDK 40; por. P. Góralczyk, *Wiara i polityka*, **Communio** (pol) 2003, nr 3, s. 130 i n; W. Piwowarski, *Dobro wspólne*, W: *Słownik katolickiej nauki społecznej*. Red. W. Piwowarski, Warszawa 1993, s. 41 i n.

Zob. *Wskazania Kongregacji Wychowania dotyczące studiów i nauczania doktryny społecznej Kościoła w ramach formacji kapłańskiej*, Wrocław 1992, nr 63, s. 104-106; por. P. Nitecki, *dz. cyt.*, s. 272.

Zob. ChL 36; KDK 26, 40; LE 20; por. P. Góralczyk, *dz. cyt.*, s. 140 i n; B. Sorge, *Wykłady z katolickiej nauki społecznej*, Kraków 2001, s. 133 i n.

Zob. KDK 29; SRS 33, 38-40 /Jan Paweł II, Encyklika *Sollicitudo rei socialis* - 1987/;

ŚDP 1980, 9 / Jan Paweł II, Światowe Dni Pokoju - 1980/; por. P. Nitecki, *dz. cyt.*, s. 373-374.

Zob. ChL 42; por. B. Sorge, *dz. cyt.*, s. 229 i n.

Zob. CA 25; KDK 74; por. A. Zwoliński, *dz. cyt.*, s. 368-369.

Zob. ChL 36, 42; KDK 31, 36, 40, 43; Kongregacja Nauki Wiary, *Nota doktrynalna dotycząca pewnych kwestii związanych z udziałem i postawą katolików w życiu politycznym* z 24. XI. 2002; *Antologia: Jan Paweł II o polityce*. Oprac. P. Słabek, Kraków 2001; por. J. Dyduch, *Społeczne zadania świeckich w świetle adhortacji „Christifideles laici”*, W: *Ewangelizacja w tajemnicy i misji Kościoła. Program duszpasterski na rok 1994/1995*, Katowice 1994; P. Nitecki, *Polityka a ewangelizacja w świetle „Christifideles laici”*, **Znaki Czasu** 1990, s. 19 i n.

Zob. Jan Paweł II do biskupów polskich okazji ich wizyty „ad limina Apostolorum”, Niedziela 1993, nr 4, s. 2; por. R. Coste, *Ewangelia i polityka*, Paris 1969, s. 95 i n; J. Majka, *Etyka społeczna i polityczna*, Warszawa 1993, s. 181 i n; tenże, *Nauka społeczna Kościoła, jej miejsce i charakter w Orędziu Ewangelicznym*, W: *Dokumenty nauki społecznej Kościoła*. Red. M. Radwan. Cz. I, Lublin 1987, s. 10 i n.

Zob. CA 10-11, 48; SRS 14-15, 31-33, 44; tenże, *Jeśli pragniesz pokoju wyjdź na przeciw ubogim. Orędzie na XXVII Światowy Dzień Pokoju*, **OR** (pol) 1993, nr 1, s. 4 /L, *Osservatore Romano* - wyd. polskie/; por. T. Borutka, *Zadania społeczne laikatu*, Białsko-Biała 1996, s. 214-217; J. Majka, *Węzłowe problemy katolickiej nauki społecznej*, Wrocław 1991, s. 68 i n; G. Morra, *Państwo a państwo w katolickiej nauce społecznej*, **Znaki Czasu** 1991, s. 64 i n; Z. Narecki, *Trzeci sektor w perspektywie katolickiej nauki społecznej*, W: *Pomoc jako zachowanie prospołeczne*. Red. T. Zbyrad, B. Krempa, Lublin 2012, s. 61 i n.

Zob. KDK 36; Jan Paweł II, *Przemówienie do polityków podczas obchodów Wielkiego Jubileuszu Chrześcijaństwa z 4. 11. 2000*; *List apostolski wydany w związku z ogłoszeniem św. Tomasza Morusa patronem rządzących i polityków z 31. 109. 2000*; por. G. Goisis, *Jeszcze o udziale katolików w polityce: tożsamość, miejsce i różne poziomy zaangażowania*, **Społeczeństwo** 2001, s. 2.

Zob. EV 73 /Jan Paweł II, *Encyklika Evangelium vitae* - 1995/; Kongregacja Nauki Wiary, *dz. cyt.*; por. P. Nitecki, *dz. cyt.*, s. 375-377; A. Zwoliński, *dz. cyt.*, s. 369-370.

CA 13.

Zob. CA 13; Rdz 3, 17-19; SRS 30; por. P. Góralczyk, *dz. cyt.*, s. 130 i n; Z. Narecki, *Węzłowe kwestie teologiczno-społeczne tożsamości i aktywności chrześcijan we współczesnym świecie*, **Pedagogika Katolicka** 2011, nr 8, s. 143 i n.

Zob. PDV 18 /Jan Paweł II, *Adhortacja Pastores dabo vobis* - 1992/; Jan Paweł II, *Wolność religijna warunkiem pokojowego współżycia. Orędzie na XXI Światowy Dzień Pokoju*, **OR** (pol) 1988, nr 1, s.1, 3; tenże, *Wolność religijna jest owocem i gwarancją innych swobód obywatelskich. Spotkanie z Korpusem Dyplomatycznym w Meksyku*, **OR** (pol) 1990, nr 6, s. 18; por. T. Borutka, *dz. cyt.*, s. 217-220; J. Ratzinger, *Kościół, ekumenizm - polityka*, Poznań 1990, s. 194 i n.

Zob. CA 46; Jan Paweł II, *Przemówienie do polityków podczas obchodów Wielkiego Jubileuszu Chrześcijaństwa z 4. 11. 2000*; por. R. Coste, *Chrześcijanin i władza*, **Communio** (pol) 1984, nr 4; T. Makowski, *Kościelny apostołat w sferze polityki*, W: *Słowo nieskowane*. Red. A. Nowicki, J. Tyrawa, Wrocław 1998; P. Nitecki, *Polityka a ewange-*

lizacja w świetle „*Christifideles laici*”, **Znaki Czasu** 1990, s. 19.

Zob. CA 13; ChL 59; Jan Paweł II, *Do budowniczych społeczeństwa pluralistycznego, Salvador da Bahia* z 6.07. 1980; por. R. Coste, *Ewangelia i polityka*, s. 234 i n; J. Kłos, *Polityczna etyka*, W: *Encyklopedia Katolicka*. T. XV, Lublin 2011, k. 1114-1115.

Zob. CA 46; ChL 59; por. *Słowo biskupów polskich w sprawie wyborów do parlamentu*, Olsztyn 19. 06. 1993; Z. Narecki, *Współczesne demokracje z perspektywy nauczania Świętego Jana Pawła II*, W: *Praworządność. Komunikowanie z prawem*. Red. J. Zimny, Stalowa Wola 2017, s. 109 i n; B. Sorge, dz. cyt., s. 231 i n.

Zob. KDK 36; SRS 30; por. J. Majka, *Etyka społeczna i polityczna*, s. 188 i n; H. Skorowski, *Naród i państwo w nauczaniu społecznym Kościoła*, Warszawa 2000, s. 180.

Zob. Jan Paweł II, *Zadania dyplomatów w nowej sytuacji Europy*, **OR** (pol) 1993, nr 12, s. 15; tenże, *Dialog na rzecz pokoju - wyzwaniem dla naszych czasów. Orędzie na XVI Światowy Dzień Pokoju*, W: Paweł VI, Jan Paweł II, *Orędzia papieskie na Światowy Dzień Pokoju*, Rzym 1985, s. 151; tenże, *Osiągniemy pokój wychowując do pokoju. Orędzie na XVII Światowy Dzień Pokoju*, W: Paweł VI, Jan Paweł II, dz. cyt., s. 177; por. T. Borutka, *Zadania społeczne laikatu*, s. 271-275; J. Majka, dz. cyt., s. 188 i n; Z. Narecki, *Dialog w nauczaniu Jana Pawła II*, W: *Dziedzictwo Jana Pawła II. Przesłanie dla Polski*. Red. M. Klimek, B. Więckiewicz, Lublin 2015, s. 65 i n; A. Zwoliński, *Katolik i polityka*, Kraków 1995, s. 104 i n.

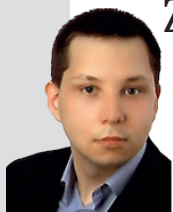
Zob. OA 50; Jan Paweł II, *Przemówienie wygłoszone podczas Zgromadzenia Kościoła Włoskiego z okazji 90-tej rocznicy Rerum novarum*, Roma 1982, s. 11-15.

Zob. Jan Paweł II, *Przemówienie wygłoszone podczas Zgromadzenia Kościoła Włoskiego...*, s. 3; KDK 43; por. B. Sorge, dz. cyt., s. 270 i n.

Zob. KK 32-33 / Vaticanum II, *Konstytucja Lumen gentium* - 1965/; *Kodeks Prawa Kanonicznego*, Kan. 298; por. Th. Herr, *Wprowadzenie do katolickiej nauki społecznej*, Kraków 1999, s. 269 i n; J. Majka, dz. cyt., s. 153 i n; Z. Narecki, *Kościół w obliczu współczesnych wyzwań kulturowo-politycznych w Polsce*, W: *Veritatem in caritate. Księga Jubileuszowa z okazji 70.Urodzin Księdza Biskupa Profesora Jana Śrutwy*. Red. W. Depo i in., Lublin 2011, s. 1079-1090. Problematyce relacji Kościół-Państwo poświęcono m. in. **Communio** (pol) 2003, nr 3.

Zob. Św. Teresa z Avili, *Księga życia*, W: tejże, *Dzieła*, T. I, Kraków 1995, 19, 12.

Zob. W. Stinissen, *Młode wino. O owocach Ducha Świętego*, Poznań 2016, s. 231-240; por. J. Bątkiewicz-Brożek, *Jezu, Ty się tym zajmij! O. Dolindo Ruotolo. Życie i cuda*, Kraków 2017.



Zadania filozofii w procesie odbudowy autorytetu we współczesnym wychowaniu i kształceniu.

Pytania o możliwości i trudności

mgr Michał Stachurski - Uniwersytet Opolski w Opolu

Ur. w 1991 roku w Krakowie. W 2016 roku otrzymał tytuł licencjata filozofii, a rok później (2017 r.) ukończył studia uzupełniające magisterskie z filozofii na Papieskim Wydziale Teologicznym we Wrocławiu. Jednocześnie w tym samym roku ukończył studia podyplomowe na Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu z zakresu kadr i płac. W roku akademickim 2017/18 rozpoczął studia doktoranckie przy Instytucie Filozofii Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Opolskiego. Zainteresowania badawcze: filozofia polityczna, społeczna, personalizm. Od 2014 roku związany ze wspólnotą L'Arche we Wrocławiu najpierw jako asystent domowy, następnie jako wolontariusz. Doktorant I roku przy Instytucie Filozofii Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Opolskiego; studia magisterskie z filozofii obyte na Papieskim Wydziale Teologicznym we Wrocławiu; obecnie pracownik jednego z towarzystw ubezpieczeniowych we Wrocławiu;

Wstęp

Od starożytności, zarówno filozofia, jak również i teologia zmagają się z ustaleniem, czym jest prawda, jakie są konsekwencje (nie)przestrzegania jej norm oraz ustaleniem jakie są kryteria prawdy obiektywnej. Filozofia starożytna w osobach: Sokratesa, Platona czy Arystotelesa ustaliła pewien paradygmat prawdy. Od strony chrześcijaństwa widać, że wzorcem zachowań etycznych jest osoba Chrystusa. Przekonanie to można potwierdzić m.in. w Jego słowach zapisanych na kartach Ewangelii: „Ja jestem drogą, prawdą i życiem” (J 14, 6). W filozofii, okres nowożytności przyniósł zmianę w rozumieniu pojęcia „prawda”, co doprowadziło do sformułowania kilku możliwych jej definicji. Filozofia poznania wyróżnia kilka podziałów. Zasadniczo wskazuje się na starożytną „klasyczną koncepcję prawdy” dopracowaną w średniowieczu przez św. Tomasza z Akwinu oraz koncepcjach nieklasycznych (m.in. koncepcja koherencji, oczywistości, weryfikacji, pragmatyczna i marksistowska)¹. Wskazuje się także na inny podział: koncepcje prawdy obiektywnej i prawdy subiektywnej².

Powyższe wprowadzenie, wskazujące na filozoficzne próby rozmycia pojęcia „prawda” sprawia, iż należy ponownie zastanowić się nad tym, jak wpływa na człowieka i jakie konsekwencje rodzi jej brak. Są to pytania etyczne, ale także z pogranicza filozofii poznania, filozofii człowieka i metafizyki. Przecież już przywoływany wcześniej Sokrates stosując swoje metody w dialogach, dążył do tego, aby partner dialogu odkrył prawdę. Można nawet wskazać, iż dla „mistrza starożytnego dialogu”³ – jak pisał o Sokratesie krakowski filozof dialogu Józef Tischner – rozmowa była

¹ Por. R. Rożdżeński, *Filozofia poznania*, Kraków 2010, 68-84.

² Por. R. Ziemińska, *Dwie koncepcje prawdy i dwie wizje świata*, *Roczniki filozoficzne* 3 (2013), 29.

³ J. Tischner, *Nadzieja czeka na słowo*, Kraków 2011, 344.

wspólnym wysiłkiem, którego celem było wydobyć *veritas*⁴.

Pytając o przyczyny dekonstrukcji pojęcia „prawda” w rozumieniu klasycznej definicji przedstawionej przez Arystotelesa⁵ można wskazać kilka składników. Wymienić należy te, które wydają się najbardziej znaczące⁶: krytyczna teoria prawdy I. Kanta⁷, pragmatyczna koncepcja prawdy (Ch. Pierce, W. James)⁸, wpływ postmodernistyczny na postrzeganie świata i rzeczywistości (program dekonstrukcji J. Derridy)⁹. Do tego „kanonu” należy dodać filozofię Frederyka Nietzschego. W jednym ze swoich dzieł pisał „pomarli bogowie wszyscy: niechże więc za wolą naszą nadczłowiek żyje (...)”¹⁰. Nihilizm podkreślany przez Nietzschego sprawił również zwątpienie w kwestie prawdy, ale także brak rozróżnienia na dobro i zło¹¹. Naczelowiek jest tą kategorią, która pozwala na nową interpretację definicji wartości. Nietzsche hołduje wartościom „nowym”, które nie mają ani charakteru obiektywnego ani subiektywnego¹². Żłudna możliwość wyboru prawdy, a więc relatywizm sprawił, iż współcześnie zauważalny jest kryzys wychowania¹³. Pewne nurty w filozofii sprawiły, że obiektywizm został zastąpiony subiektywnością. W tym miejscu należy zauważyć, iż kryzys obiektywnej prawdy i wartości rodzą kryzys autorytetu – źródła do którego można się odnieść w sytuacjach wątpliwych. Warto jednak wskazać, iż nadal przed filozofią stoją zadania dotyczące odbudowania autorytetu. Przed takim zadaniem stoi etyka w postaci aksjologii (np. wartości obiektywne)¹⁴ oraz agatologii czy współcześnie

⁴ Por. M. Mrówka, *Źródła etyki doradztwa w filozofii starożytnej*, Annales. Etyka w życiu gospodarczym 2 (2011), 121.

⁵ W pierwszej kolejności mam na myśli definicję wyrażoną przez Arystotelesa, a dopracowaną przez św. Tomasza z Akwinu – „Prawda jest zgodnością intelektu i rzeczy, kiedy to intelekt orzeka, że coś jest i faktycznie to coś jest, lub że coś nie jest i faktycznie to coś nie jest” (R. Rożdżeński, *Filozofia poznania*, dz. cyt., 63-64). Na drugim miejscu należy wskazać także różnice między obiektywizmem a subiektywizmem prawdy. Realizm i obiektywność prawdy można obronić także z innych „pozycji” filozofii. M.in. uczynił to Roman Ingarden dokonując rozróżnienia na *objectum formale* i *objectum materiale* sądu. Więcej w: J. Dębowski, *O obiektywności prawdy i jej podstawach ontycznych*, Zagadnienia Naukoznawstwa 2 (2015), 111-124; Z. Majewska, *Roman Ingarden a krytyka filozoficzna*, w: *W kręgu myśli Romana Ingardena*, red. A. Węgrzecki, Kraków 2011, 25-41.

⁶ Zdaje sobie sprawę, iż wskazane przyczyny mogą być nie do przyjęcia dla wszystkich czytelników, nie mniej jednak uznaje za możliwe do przyjęcia stwierdzenie, iż pojęcie prawdy jest rozpatrywane w ramach „klasycznej definicji prawdy” stąd wskazuje przyczyny, które stoją w opozycji do tego systemu filozofii poznania.

⁷ Pomimo przekonania u większości historyków filozofii, iż Kant przedstawił krytyczny model filozofii poznania, a za tym aksjologii to jednak istnieją badania w których całościowo przedstawia się rozumienie wartości przez Kanta. Więcej w: G. Schönrich, *Kants Werttheorie? Versuch einer Rekonstruktion*, Kant-Studien 104 (2013), 321-345.

⁸ Por. M. Kusaj, *Truth, reality and science in the views of American pragmatists with regard to Charles S. Peirce and William James*, Studenckie Prace Prawnicze, Administratywistyczne i Ekonomiczne 17 (2015), 71-83.

⁹ Por. Z. Zdunowski, *Dydaktyki filozofii kłopoty z prawdą*, Analiza i Egzystencja 25 (2014), 210-211.

¹⁰ F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*, tł. z j. niem. W. Berent, Kęty 2004, 58.

¹¹ W tym miejscu należy wskazać, iż brak dobra i zła u Nietzschego jest wyrażony nowym pojęciem – „poza dobrem i złem”. Więcej w: R. Rożdżeński, *Nietzsche a odwieczne pytania*, Kraków 2008; A. Kucner, *Nietzsche i Heidegger – dwa oblicza nihilizmu*, Diametros 2 (2014), 57-73.

¹² Por. P. Augustyniak, *Krytyka wartości w ujęciu Martina Heideggera i Fryderyka Nietzschego*, Zarządzanie Publiczne 1 (2017), 34.

¹³ Por. Z. Zdunowski, *Dydaktyki filozofii kłopoty z prawdą*, dz. cyt., 217.

¹⁴ Por. T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 2009, 214.

rozwijana filozofia wychowania.

Artykuł dzieli się na dwie główne części. W pierwszej części (2.) zostało omówione pojęcie autorytetu (2.1.) oraz przedstawiono przykłady autorytetów w filozofii (2.2.) i wskazano na zależności między kryzysem prawdy a kryzysem autorytetu (2.3.). W drugiej części (3.) przedstawiono najważniejsze elementy z filozofii wychowania (3.1.) oraz jedną z wielu propozycji tj. personalizm (3.2.).

Autorytet w filozofii – definicja i przykłady autorytetów.

2.1 Pojęcie autorytetu.

Myśląc o autorytecie, należy zwrócić uwagę na jego potrzebę we współczesnym świecie. Potrzeba ta wynika z kryzysu aksjologicznego¹⁵, którego doświadcza każdy człowiek. Są to wybory dnia codziennego, które mają odzwierciedlenie w relacjach międzyludzkich. Etycznym przykładem może być wybór między prawdą a kłamstwem. T. Ślipko stwierdzi, iż w prawdomówności „powszechnie uznaje się (...) cnotę moralną, dzięki której człowiek jest zgodny ze sobą samym, mówi tak, jak jest o czymś przekonany”¹⁶. Stąd uzasadnionym wydaje się przekonanie, iż człowiek wybierający kłamstwo podlega deintegracji osobowej. Przykład ten rodzi pytanie o autorytet. Czy rodzic, wychowawca, duchowny, nauczyciel wybierający kłamstwo może być autorytetem? Wspominany już Józef Tischner w jednym ze swoich tekstów zauważa, iż wychowanie powinno być poparte świadectwem. W „Etyce solidarności” czytamy, że „ten, kto walczy o sprawiedliwość na zewnątrz, powinien urzeczywistniać sprawiedliwość we własnej rodzinie (...) Kto walczy o wolność, nie może być tyranem we własnym domu”¹⁷.

Autorytetem nazywamy relację, która zachodzi między dwoma osobami, z których jedna z nich budzi zaufanie i respekt w stosunku do drugiej¹⁸. Osoba posiadająca autorytet odznacza się dużą wiedzą oraz nienagannym postępowaniem¹⁹. Rodzi to w społeczeństwie przekonanie, iż ta osoba jest podmiotem do którego można się zwracać zarówno m. in. w kwestiach dotyczących wychowania, jak również kształcenia. Oczywiście trudno jest podać jednoznaczną definicję autorytetu. Problem ten – jak wskazuje amerykański psycholog i psychoterapeuta Thomas Gordon – jest spowodowany dwoma znaczeniami pojęcia „autorytet”. Pierwszym z nich jest autorytet rozumiany jako wiedza czy kompetencja. Drugie znaczenie jest związane z deontologią, czyli prawną implikacją tego pojęcia²⁰. Nie mniej jednak, każdy człowiek mając możliwość korzystania ze zdrowego rozsądku intuicyjnie rozpoznaje, która osoba zasługuje na to, aby nazywać ją autorytetem w danej dziedzinie życia społecznego, gospodarczego, czy naukowego. Należy jednak zauważyć, iż kryzys rozumiany jako „brak”, dotycząc kwestii etycznych i moralnych sprawił, iż mówiąc o „kryzysie wartości” mówimy także o kryzysie autorytetów. Trudno nie zauważyć, iż żyjąc w epoce postmodernizmu jesteśmy świadkami takich stwierdzeń jak: odrzucenie kategorii

¹⁵ Por. J. Zimny, *Wartości autorytetu w procesie pedagogicznym*, Stalowa Wola 2008, 267.

¹⁶ T. Ślipko, *9 dylematów moralnych*, Kraków 2010, 66.

¹⁷ J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 2000, 101.

¹⁸ Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, 37.

¹⁹ Por. W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, 35.

²⁰ Por. I. Wagner, *Stalość czy zmienność autorytetów*, Kraków 2005, 37.

hierarchizujących, czy porzucenie „wielkich narracji” legitymizujących cywilizację zachodnią²¹. Oczywiście można zauważyć próby „ratowania” takich poglądów np. poprzez filozofię wartości Maxa Schellera²². Jednak problem pozostał. Warto zauważyć, iż w badaniach młodzi ludzie wskazują na konkretne grupy osób (rodzina, politycy, wspólnota religijna, środowisko akademickie)²³, które mogą być uznani za autorytet, to jednak ogólny wniosek jest taki, iż trudno jest dzisiaj wskazać na osobę (grupę osób), które mają pozytywne oddziaływanie na większą część społeczeństwa. Stąd rodzi się potrzeba, aby filozofia – idąc za myślą Tomasza z Akwinu - której celem jest dążenie i odkrywanie prawdy²⁴ była pomostem odbudowy poczucia potrzeby autorytetu i jego właściwego rozumienia.

2.2 Przykład autorytetu w filozofii – Sokrates

Nie sposób w jednym artykule wskazać na wszystkie autorytety w filozofii. Jednakże w każdym z okresów historii można wskazać takie osoby, które przedstawiając swoje poglądy, skupiały wokół siebie grupę osób. Osoby te były spadkobiercami myśli swoich mentorów. W tym kontekście można wskazać Platona wraz z Akademią, Arystotelesa i uczniów jego Liceum, czy w nowożytności np. fenomenologię z Edmundem Husserlem na czele z takimi uczniami jak: Adolf Rainach, Dietrich von Hildebrand, Edyta Stein, czy Gerda Walter²⁵. Uczniowie nie zawsze w pełni zgadzali się ze swoimi mistrzami, jednakże wpływ nauczyciela na swoich filozoficznych uczniów był duży. Przykład Adolfa Rainacha jest tutaj znaczący, gdyż najpierw zrezygnował z opieki naukowej w ramach doktoratu u Theodora Lippsa na rzecz Edmunda Husserla²⁶, a następnie rozstał się ze swoim mentorem, aby być wiernym fenomenologii realistycznej²⁷.

Korzystając z myśli Leo Straussa, który twierdził, iż pierwszą filozofią jest filozofia starożytna²⁸ chciałbym szerzej wskazać na postać Sokratesa, którego nie sposób pominąć w myśleniu o autorytecie i relacji uczeń-mistrz. Jego filozoficzna działalność skupiła się na człowieku. Uznaje się, że dokonał on tzw. zwrotu antropologicznego²⁹. Należy wskazać, iż do metody pozostawionej przez niego, wracają współcześni dy-

²¹ Por. M. L. Pulido, *Filozofia kultury – przekraczając postsekularyzm*, tłum. P. Roszak, Studia Gdańskie, t. 34, 227.

²² W kontekście relacji między wartością, autorytetem a wychowaniem warto zwrócić uwagę na artykuł: M. Wędińska, *Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schellera – implikacje pedagogiczne*, Przegląd Pedagogiczny 1 (2013), 31-43.

²³ Por. B. Przybylski, *Autorytet w kryzysie czy brak zapotrzebowania na autorytety? Znaczenie autorytetu dla młodzieży zaangażowanej w życie polityczne Polski*, Przegląd Pedagogiczny 2 (2013), 65-69; G. Polok, *Erozyja autorytetu nauczyciela akademickiego – czy uwidaczniająca się tendencja może ulec zmianie?*, Annales : etyka w życiu gospodarczym 2 (2010), 25-33.

²⁴ Por. B. K. Krzych, *Po co w ogóle to całe filozofowanie?*, Amor Fati 4 (2015), 210; I. Popiołek, *Dobro – Prawda – Piękno w sztuce naszego czasu*, Studia Paedagogica Ignatiana 17 (2014), 123-132.

²⁵ Por. A. R. Prokop, *Eurofilozoficzny kontekst katolickich konwersji pośród fenomenologów*, w: Edyta Stein, *Europa i jej tożsamość*, red. J. Machnaczyk, T. Marcinów, K. Serafin, Wrocław 2017, 50.

²⁶ Por. M. Adamczyk, *Zwischen Endlichkeit und Ewigkeit. Adolf Reinachs Konzept des religiösen Erlebnisses*, Poznańskie studia teologiczne 18 (2014), 115-116.

²⁷ Por. A. R. Prokop, *Eurofilozoficzny kontekst katolickich konwersji pośród fenomenologów*, dz. cyt., 54.

²⁸ Por. P. Armanda, *Szkola myślenia politycznego Leo Straussa*, Kraków 2012, 10.

²⁹ Por. I. Bittner, *Filozofia człowieka. Zarys dziejów i przegląd stanowisk*, Łódź 1997, 34.

daktyki³⁰. Sokrates jest tą postacią w filozofii, której zawdzięczamy przekonanie o tym, że cała wiedza o świecie tkwi już w człowieku, że zawiera się w bycie oraz należy ją wydobyć na światło dzienne³¹. Twierdził, iż nie ma pojęcia „uczenie się”, lecz „przypominanie”³². Stąd pojawił się warunek niezbędny do poznania – uświadomienie sobie własnej niewiedzy. Wedle opisu przedstawionego przez Platona, zwyczajem Sokratesa było wypytywanie, w rozmowie, poszczególnych partnerów dialogu o ich stosunek do życia i to w taki sposób, że przekonywał ich o własnej niewiedzy³³. Stanowisko to potwierdza się w słowach Sokratesa zapisanych przez Platona „ (...) zaczęło mi się zdawać, iż ten obywatel wydaje się mądrym wielu innym ludziom, a najwięcej sobie samemu, a jest? Nie! A potem próbowałem mu wykazać, że się tylko uważa za mądrego, a nie jest nim naprawdę (...)”³⁴. Na czym zatem polegała metoda sokratejska? Można – korzystając z myśli Władysława Tatarkiewicza – wskazać na dwie metody pozostawione przez Sokratesa, które składają się na jedną „wielką” metodę tego starożytnego antropologa. Są to: metoda elenktyczna i metoda maieutyczna³⁵. Pierwsza wymieniona metoda polegała na zdemaskowaniu tego, co jest pozorem wiedzy poprzez przyjęcie tezy niesłusznej i doprowadzenie poprzez pytania do twierdzenia sprzecznego z tezą pierwotną³⁶. Metoda maieutyczna zaś polegała na tym, aby z człowieka wydobyć wiedzę poprzez stawianie prostych pytań³⁷. W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że metoda Sokratesa jest także inspiracją dla samej filozofii i kryzysu filozofii europejskiej XX wieku. Została ona wskazana jako potencjalne źródło dla kolejnych pokoleń filozofów europejskich przez Leonarda Nelsona, który w 1922 roku w Towarzystwie Pedagogicznym w Getyndze wygłosił esej pt: „Metoda sokratejska”. Postulował w nim powrót do praktyki nauczania filozofii poprzez dialogi³⁸. W ramach pozostawionego przez Sokratesa paradygmatu działania, korzysta się z podobnych rozwiązań. W trakcie dialogu zwraca się uwagę na uwarunkowania egzystencjalne słuchacza, jego doświadczenie, korzysta się z majutyki, zaś podstawowym celem jest dążenie do prawdy³⁹. Podsumowując należy wskazać, iż dorobek Sokratesa jest jednym z możliwych metod służących przezwyciężeniu kryzysu autorytetu. Podkreślić należy, że podstawowym warunkiem jest autentyczność mistrza, gdyż jak wskazuje historia Sokratesa, za swoje przekonania został skazany na śmierć przez swoich współobywateli⁴⁰. Zatem nie było łatwo zarówno w

³⁰ Jednym z możliwych nurtów kształcenia i wychowania jest tutoring. Stawia on na personalizację kształcenia i wychowania stawiając akcent na relację między nauczycielem, dzieckiem, a rodzicami. Promowana jest postawa, której korzenie wypływają z paradygmatu pozostawionego przez Sokratesa. Więcej w: red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa 2015.

³¹ Por. M. Błaszczak, *Fenomen kształcenia. Szkic o konstruktualizmie*, *Ruch Pedagogiczny* 1 (2016), 133.

³² Por. Tamże.

³³ Por. J. Disse, *Metafizyka od Platona do Hegla*, tł. z j. niem. A. Węgrzecki, L. Kusak, Kraków 2005, 22.

³⁴ Platon, *Obrona Sokratesa*, tłum. z j. grec., W. Witwicki, Kraków 2007, 19.

³⁵ Por. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, Warszawa 2009, t. 1, 83.

³⁶ Por. Tamże.

³⁷ Por. Tamże.

³⁸ Por. P. Walczak, *Rozmowa sokratejska: założenia, przebieg, praktyka*, *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria* 3 (2012), 369.

³⁹ Por. Tamże, 366-369.

⁴⁰ Por. A. Grodek, *Sokrates Cafe jako sposób kształtowania postawy filozoficznej nauczyciela filozofa i etyki*, *Forum Pedagogiczne* 1 (2015), 36.

starożytności, jak również we współczesności zachęcać do samodzielnego myślenia i odkrywania prawdy.

2.3 Zależność między kryzysem prawdy a kryzysem autorytetu. Kryzys autorytetu w rodzinie i szkole.

Pytając o zależność między kryzysem prawdy a kryzysem autorytetu można zarzucić przedstawionemu zestawieniu błąd. Wynikałby on z przekonania, iż wybierając właściwy - w swoim przekonaniu - model prawdy, nie ma możliwości mówienia o jej kryzysie. Postępując zgodnie z obranym przekonaniem, można byłoby tak uformować etykę, aby dostosować pojęcie „prawda” do konkretnych działań. Jednakże, czy przyjmując takie rozumowanie, można mówić o obiektywizmie? Czy w takim systemie można wskazywać na wartości uniwersalne, które dotyczą wszystkich ludzi?

W systemie przedkantowskim, przyjmując klasyczną koncepcję poznania, podmiot jest biernym uczestnikiem, zaś proces poznania jest odbiciem⁴¹. Wraz z nadejściem Kanta dokonał się zwrot. Okazało się, że podmiot poznający ma do spełnienia ważne zadanie – „poznanie jest organizowaniem chaotycznych danych doświadczenia, nadawaniem im sensu dzięki działaniu apriorycznych czynników po stronie podmiotu – kategorii intelektu i form zmysłowości. Poznając konstruowany przez władze poznawcze świat fenomenów, zaczynamy rozumieć zjawiska, ale jednocześnie tracimy możliwość dotarcia do świata istot, poznania rzeczy samych w sobie. Cena za poznanie świata w jego kształcie zwanym przyrodą jest więc wysoka – agnostycyzm w stosunku do obiektywnych przedmiotów, istot rzeczy, substancji, rzeczy samych w sobie, które ostatecznie i nieodwołalnie stają się niepoznawalne”⁴². Dokonało się przejście od obiektywizmu do subiektywizmu – nie można od tej pory powołać się na coś trwałego i stałego, gdyż poznanie to jest nie możliwe. W późniejszym czasie pojawi się jeszcze utylitaryzm, w którym za wartościowe przyjmuje się tylko to, co jest użyteczne (rachunek szczęścia Jeremego Bethama⁴³ czy użyteczność w rozumieniu Johna Stuarta Milla⁴⁴) i postmodernizm, którego jednym z głównych haseł – idąc za myślą Rortyego – jest myślenie o epistemologii jako chwaście⁴⁵.

Odrzucając filozofię poznania, a więc możliwość obiektywnego poznania rzecz, rodzi się problem dotyczący stałości, możliwości oparcia swoich przekonań o obiektywne prawdy dostępne wszystkim ludziom. Pojęcie relatywizmu etycznego mocno wpływa na kryzys autorytetu. Wychowanie i kształcenie w duchu postmodernizmu czy pragmatycznego spojrzenia na świat sprawia, iż młody człowiek traci przekonanie o tym, że oprócz wartości względnych istnieją również wartości bezwzględne, które istnieją bez względu na to, jaką korzyść, zazwyczaj materialną w rozumieniu postmodernistycznym przyniosą⁴⁶. W pedagogice wskazuje się na wpływ kryzysu prawdy na kryzys autorytetu, który zawdzięcza się dekonstrukcji postmodernistycz-

⁴¹ Por. Z. Zdunowski, *Dydaktyki filozofii kłopoty z prawdą*, dz. cyt., 214.

⁴² Tamże.

⁴³ Por. T. Ślipko, *Historia etyki w zarysie*, Kraków 2010, 86.

⁴⁴ Por. I. M. Światała, *Etyka jako przestrzeń świata społecznego w perspektywie utylitaryzmu. J.S. Mill i jego filozofia użyteczności*, *Przegląd Filozoficzny - Nowa Seria* 21 (2012), 123-139.

⁴⁵ Por. J. Hołówska, *Pragmatyczna dekonstrukcja filozofii*, *Przegląd Filozoficzny - Nowa Seria* 3 (2011), 140.

⁴⁶ Por. Z. Zdunowski, *Dydaktyki filozofii kłopoty z prawdą*, dz. cyt., 216.

nej. Zauważa się tzw. rozproszenie autorytetu nauczyciela. Autorytet tradycyjny wzorowany na opisywanym powyżej paradygmacie mistrz-uczeń, został zastąpiony nowoczesnym rozumieniem autorytetu, w którym rodzic, nauczyciel, katecheta nie są wyłącznymi podmiotami usposobionym do tego, aby pomóc dziecku w dojściu do poznania prawdy⁴⁷. Wyżej wymienione elementy również rzuciły cień na zadania, które realizują pierwsi wychowawcy, czyli rodzice. Oderwanie człowieka od poznania wartości obiektywnych zachęciło do tego, aby kontestować wysiłki rodziców w procesie wychowania, który ma miejsce w domu rodzinnym. Skutkowało to tym, że doszło do przekroczenia granicy w relacjach między dziećmi, a ich pierwszymi wychowawcami⁴⁸. Powołując się na filozofię spotkania, trudno nie zgodzić się z tezą, iż to właśnie w domu rozumianym, nie jako budowlę, ale jako spłot wyjątkowych relacji, człowiek powinien doświadczać, czym są wartości bezwzględne takie jak: wiara, nadzieja, miłość, dobro, piękno⁴⁹. Na marginesie warto dodać, iż filozofia spotkania promująca wartości w spotkaniu człowieka z człowiekiem, wydaje się być również ciekawą propozycją, która mogłaby pomóc w przezwyciężeniu kryzysu autorytetu⁵⁰.

3. Filozofia wychowania jedną z propozycji na przezwyciężenie kryzysu autorytetu

3.1 Filozofia wychowania – pojęcie, sposoby uprawiania, metody.

Zanim zostanie omówione, czym jest filozofia wychowania, należy przynajmniej zasygnalizować problem, który wyrażony jest pytaniem: czy jest możliwe, aby wychowywać i kształcić bez filozofii (etyki, aksjologii)? Zdanie to nie jest nowym, zarówno dla filozofii, jak również dla pedagogiki czy dydaktyki. Chociaż zdajemy sobie sprawę, iż jako dyscypliny, mają one odrębny przedmiot, cel czy metody to z gruntu rzeczy jednak zajmują się one człowiekiem oraz jego rozwojem zarówno intelektualnym, jak również i duchowym. Dokonując przeglądu literatury z zakresu pedagogiki należy odnieść wrażenie, że dominującym sformułowaniem jest teza, iż filozofia, a zwłaszcza etyka jest potrzebna zarówno w wychowaniu jak również w kształceniu młodego człowieka. Zaznacza się, iż pedagogika uprawiana w oderwaniu od filozofii będzie tylko „nauką o wychowaniu”. Celem zaś pedagogiki jest kształcenie w ujęciu holistycznym, gdzie chodzi nie tylko o zdobycie wiedzy, ale także i przekazanie właściwych postaw oraz zachowań poprzez wartości⁵¹. Słusznie zauważa się (co zostało w wprowadzeniu do tego artykułu już zasygnalizowane), iż brak etyki sprawił, iż za „politycznie poprawnym” uważa się fakt braku oceny moralnej danych czynów bądź twierdzenie, iż można żyć w społeczeństwie neutralnym aksjologicznie⁵².

Jedną z odpowiedzi wypracowanych przez filozofię na powyższe „zapotrzebo-

⁴⁷ Por. D. Łażewska, *Filozoficzna strategia dekonstrukcji i jej oblicza we współczesnym świecie*, ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich, 16 (2016), 60.

⁴⁸ Por. P. Śpica, *Przemiany autorytetu ojca w rodzinie polskiej w XX wieku. Interpretacja z perspektywy historyczno-pedagogicznej*, *Wychowanie w Rodzinie* 2 (2014), 345.

⁴⁹ Por. K. Wieczorek, *Rodzina jako środowisko wychowawcze w świetle poglądów polskich filozofów spotkania*, *Family Forum* 4 (2014), 32-33.

⁵⁰ Por. A. Węgrzecki, *Wokół filozofii spotkania*, Kraków 2014, 68-79.

⁵¹ Por. T. Leś, *Filozofia a pedagogika. Czy jest możliwa pedagogika bez norm?*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2 (2011), 54-55.

⁵² Por. P. Magier, *O potrzebie etyki w pedagogice*, *Forum pedagogiczne* 2 (2016), 159.

wanie” jest filozofia wychowania. Nie jest to „zjawisko” nowe. Szukając źródła dla elementów wspólnych między filozofią a wychowaniem i pedagogią oraz pedagogiką (jako system) należy szukać już w starożytności. W starożytnej Grecji każdy niemal system filozoficzny wpływał na rozwój człowieka, zaś odwrotnie można wskazać, iż pedagogia (pedagogika) jest filozoficzna, gdyż jej celem jest doskonalenie człowieka⁵³. Szukając definicji filozofii wychowania można na trafić na problem metodologiczny, gdyż historycznie często łączono ją z pedagogiką ogólną⁵⁴ czy innymi subdyscyplinami pokrewnymi z pedagogiką czy dydaktyką⁵⁵. W tym miejscu należy zaznaczyć, iż redukcja filozofii wychowania do jednej z subdyscyplin pedagogiki jest błędna. Można mówić o zależnościach, natomiast trudno mówić o tym, że filozofia wychowania mająca inny przedmiot i cel, niż pedagogika ogólna należy do tej samej dyscypliny naukowej⁵⁶. Należy zatem przyjąć, iż filozofia wychowania jest refleksją filozoficzną, która dotyczy wychowania⁵⁷. Jest kilka sposobów uprawiania tej dyscypliny. Pierwsza z nich jest klasycznym wykładem na temat myśli o wychowaniu w konkretnych systemach filozoficznych (tzw. historia filozofii wychowania). Drugi sposób ma charakter analityczny ze względu na fakt, iż bierze się pod uwagę myśli filozofów na temat tego, co mówili o wychowaniu, ale w szerszym kontekście (kulturowym czy społecznym). Trzeci model uprawiania filozofii wychowania ma charakter problemowy. Przekłada się problemy z pedagogiki i szuka się rozwiązania na gruncie filozofii⁵⁸. Celowość filozofii wychowania poniekąd zależy od metody. Można wyróżnić kilka metod: fenomenologiczną (ukazanie sensu zjawisk), hermeneutyczną (zrozumienie na nowo konkretnej sytuacji wychowawczej), czy dialektyczną (zauważalność wpływów społeczno-historycznych na proces wychowania)⁵⁹. Podsumowując należy zaznaczyć, iż jednym z głównych celów filozofii wychowania jest poszukiwaniem mądrości w procesie wychowawczym.

3.2 Filozofia wychowania a personalizizm.

W zależności od filozofa i tego, którego nurtu filozoficznego jest reprezentantem, można również wyodrębnić kilka konkretnych stanowisk w filozofii wychowania⁶⁰.

⁵³ Por. W. Starnawski, *Dwa sposoby uprawiania filozofii w wychowaniu*, *Seminare* 1 (2014), 83.

⁵⁴ „Pedagogika ogólna jest teorią zasad wyboru czynności usprawniających intelekt aż do poziomu mądrości, a wolę aż do poziomu prawości, tzn. trafnego wyboru dobra i trwania przy nim. Jest też zarazem teorią zasad wyboru czynności wychowujących fascynacje zmysłowe i uczucia”. (J. Wójcik, *Principia pedagogiki. Wokół filozoficznych podstaw wychowania w ujęciu Mieczysława Gogacza*, *Rocznik tomistyczny* 3 (2014), 142).

⁵⁵ Por. P. Walczak, *Filozofia wychowania jako filozofia*, *Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna* 1 (2013), 188.

⁵⁶ Por. S. Sztobryn, *Wprowadzenie do analizy współczesnej polskiej filozofii wychowania*, *Studia Paedagogica Ignatiana* 1 (2016), 165.

⁵⁷ Por. P. Walczak, *Filozofia wychowania jako filozofia*, dz. cyt., 189.

⁵⁸ Por. P. Sosnowska, *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Warszawa 2010, 11.

⁵⁹ Por. M. Nowak, *Miedzy wiedza naukowa a mądrością w pedagogice – w obszarze filozofii wychowania*, *Studia Paedagogica Ignatiana* 1 (2016), 25-32.

⁶⁰ Jest kilka możliwych stanowisk w filozofii wychowania. Wymienia się m.in. pragmatyczną filozofię wychowania W. Jamesa (por. S. Jedynak, *William Jamesa filozofia wychowania*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska* 35 (2010), 55-61.), filozofię wychowania Martina Heideggera, czy na gruncie polskim stanowisko Jacka Woronieckiego (por. M. M. Boużyk, *Uczeń czy książka? Pedagogika Jacka Woronieckiego*).

W tym miejscu zostanie zarysowany personalizm. Wybór jest subiektywny, jednakże zgodny z przyjętą w wprowadzeniu klasyczną definicją prawdy, rozumieniem etyki i autorytetu.

Chcąc dobrze zrozumieć personalistyczną koncepcję wychowania, należy przynajmniej zarysować, czym jest personalizm jako nurt filozofii⁶¹. Jest to system, który jest skierowany przeciwko takim poglądom antropologicznym jak: indywidualizm, kolektywizm czy funkcjonalizm⁶². W centrum tej filozofii stoi osoba, która posiada wartość i godność, stanowi zarazem podmiot i cel, posiada niezbywalne prawa oraz jest nakierowana „ku” i „dla” innych (aspekt społeczny osoby)⁶³. Należy zasygnalizować kwestie dotyczącą filozofii poznania w ujęciu personalistów oraz koncepcję aksjologii. Personalizm promuje nurt filozofii klasycznej. Uznaje prawdę ludzkiego poznania, gdzie prawdziwym jest to, co człowiek jako podmiot rozpoznaje w świecie jako przedmiot poznania⁶⁴. Jednocześnie przedstawia prawdę bytu tzw. prawdę ontologiczną. Osoba odkrywa prawdę w realnie istniejącym świecie⁶⁵. W personalistycznej epistemologii znajduje się również miejsce na prawdę etyczną. Jest ona tutaj rozumiana jako zgodność słowa i postawy człowieka z wewnętrznym przekonaniem⁶⁶. Personalizm hołduje etosowi prawdy, jednocześnie wskazując na zagrożenia społeczne w sytuacji jego braku m.in w pedagogice, gdzie coraz częściej pojawia się relatywizm⁶⁷. System ten na gruncie aksjologii przedstawia własne możliwości przeciwstawienia się relatywizmowi moralnemu czy nihilizmowi. Jednym z przedstawicieli jest Dietrich von Hildebrand⁶⁸. Jest on zaliczany zarówno do kontynuatorów myśli fenomenologicznej⁶⁹, ale także personalistycznej⁷⁰. W ramach uprawianej aksjologii opierał się na tomistycznym twierdzeniu, iż obiektywność wartości jest powiązana z bytem⁷¹. Był przeciwny wszelkim relatywizmom, których źródła upatrywał m.in w naturalizmie. W refleksji nad wartościami skupił się na etyce. Przedstawił koncepcję wartości etycznych⁷², które uważał za uniwersalne ze względu na związek z wolnością i odpowiedzialnością człowieka⁷³. W dużej mierze koncepcja ta

go jako podpowiedź dla współczesnych systemów wychowania, *Forum Pedagogiczne* 2 (2016), 229-243).

⁶¹ Celem artykułu jest wskazane najważniejszych zagadnień, więc nie możliwym jest przedstawienie całościowo, czym jest personalizm. Na gruncie polskim jednym z ważniejszych personalistów był Czesław Bartnik. Chcąc uzyskać kompendium wiedzy na temat tego nurtu należy sięgnąć do książek jego autorstwa. Więcej w: Cz. Bartnik, *Personalizm*, Lublin 2008.

⁶² Por. W. Szewczyk, *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Tarnów 2009, 131-132.

⁶³ Por. Tamże, 132.

⁶⁴ Por. S. Kowalczyk, *Personalizm – podstawy, idee, konsekwencje*, Lublin 2012, 112.

⁶⁵ Por. Tamże, 113.

⁶⁶ Por. Tamże, 114.

⁶⁷ Por. Tamże, 115.

⁶⁸ Historia Dietricha von Hildebranda została opisana przez jego żonę Alice. Więcej w: A. Hildebrand, *Dusza i twa*, tłum. z j. niem. J. Franczak, Warszawa-Ząbki 2008.

⁶⁹ Por. L. Kopciuch, *Dietricha von Hildebranda krytyka relatywizmu etycznego: ślepotą na wartość i inne argumenty*, IDEA – Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych 26 (2014), 26.

⁷⁰ Por. S. Kowalczyk, *Nurty personalizmu od Augustyna do Wojtyły*, Lublin 2010, 84.

⁷¹ Por. Tamże, 89.

⁷² Por. Tamże, 90.

⁷³ Coraz częściej – zwłaszcza dzięki fenomenologii, personalizmowi i filozofii dialogu – mówi się w filozofii o odpowiedzialności. Wyodrębnia się także w badaniach nurt zwany filozofią odpowiedzialności. Więcej w: J. Filek, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Kraków 2003.

była inspirowana działalnością Maxa Schelera. Ogólnie należy zaznaczyć, iż Dietrich von Hildebrand wskazuje, iż przyczynami relatywizmu jest tzw. ślepotą, która może mieć kilka odmian: pełną, częściową i częściową z niemożliwością dokonania właściwej oceny działania. Ślepotą sprawia, iż człowiek nie jest otwarty na wartości. To zaś sprawia niewłaściwe jego działanie i brak pełnego rozwoju⁷⁴. Personalistyczna koncepcja wychowania opiera się na wyżej przedstawionych założeniach. W ramach tej koncepcji jest wiele nurtów i modeli, mają jednak wiele wspólnych cech. Celem działalności wychowawczej w myśli personalistycznej jest uzdolnienie podmiotu do rozwoju zarówno indywidualnego jak również prospołecznego⁷⁵. Ważne w tej koncepcji jest uwypuklenie, iż wychowanek jest podmiotem, podobnie jak wychowawca, a ich wspólnym celem jest dążenie do pełnego rozwoju. Nie jest to zatem system traktujący człowieka jako rzecz. Z jednej strony podkreśla się, że dziecko nie jest własnością rodziców czy szkoły, ale z drugiej strony podkreśla się funkcję rodziny i rolę szkoły w procesie wychowawczym⁷⁶. Budując koncepcję odpowiedzialności stara się wskazywać na autorytet, którym są zarówno pierwsi wychowawcy jak również nauczyciele. Relacje nie są rozumiane jako swoista rywalizacja w ramach tzw. zasady racji. Są one oparte o zasadę dialogu, której celem jest porozumienie i spotkanie się osób.

W podobnym tonie wypowiadają się przedstawiciele innego nurtu współczesnej filozofii tj. filozofii dialogu⁷⁷ i filozofii spotkania⁷⁸ (Martin Buber, Emmanuel Levinas, Ferdynard Ebner, Józef Tischner). W tym miejscu tylko zasygnalizować przynajmniej koncepcje Martina Bubera. Koncepcje wychowania Bubera można streścić w trzech odśłonach: konkretność czynu, czyli realna obecność wychowawcy wyrażająca się w przyjęciu dziecka takim, jakim ono realnie jest; ukrycie i cichość pracy wychowawczej – takie działanie, aby uczeń mógł wybrać samodzielnie to co najlepsze z tego, co daje mu świat mając na myśli świadectwo wychowawcy; czytanie i nazywanie rzeczywistości – autentyczność i integralność wewnętrzna wychowawcy⁷⁹. System ten jest oparty na spotkaniu się „ja” i „ty”, gdzie najważniejszym jest dostrzeżenie siebie, dostrzeżenie obecności, własnej osoby z całą historią życia. Podsumowując należy stwierdzić, iż personalistyczna koncepcja wychowania wraz z propozycją innych podobnych nurtów filozofii XX i XXI wieku jest wartościowa, gdyż pozwala na ujęcie holistyczne w procesie wychowania i kształcenia. Doceniona jest prawda, na której budowane są relacje zarówno w rodzinach jak i szkołach, które są podstawowymi „narzędziami” wychowawczymi. Personalizm również pozwala na budowanie autorytetu, którego źródłem jest integracja wewnętrzna rodziców i wychowawców.

⁷⁴ Por. L. Kopciuch, *Dietricha von Hildebranda krytyka relatywizmu etycznego: ślepotą na wartość i inne argumenty*, dz. cyt., 178.

⁷⁵ Por. J. Lorenc, *Wychowanie człowieka w ujęciu pedagogiki personalistycznej*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Pedagogika, 10 (2015), 17.

⁷⁶ Por. Tamże, 17-18.

⁷⁷ Więcej o filozofii dialogu w: red. J. Tischner, *Filozofia współczesna*, Kraków 1989, 372-455.

⁷⁸ Więcej o filozofii spotkania w: A. Węgrzecki, *Wokół filozofii spotkania*, dz. cyt.

⁷⁹ Por. M. Przanowska, *uberońska filozofia wychowania jako wezwanie do radykalności dialogicznego spotkania*, Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria 4 (2015), 349-351.

Autentyczność postaw i świadectwo życia jest warunkiem właściwego pojmowania autorytetu.

4. Podsumowanie

Pytania o prawdę, autorytet i wychowanie nie zostały wyczerpane w tym artykule. Jego celem było zarysowanie problemu oraz wskazanie, że zadania jakie stoją przed współczesną filozofią są realne i pewne dyscypliny z zakresu szeroko pojętej humanistyki oczekują na wzajemne (interdyscyplinarne) działanie. Chociaż postmodernizm „wróżył” również zmierni dla wszystkiego co związane z dążeniem do prawdy, to jednak nadal widać, iż filozofia bierze udział w różnego rodzaju debatach, które dotyczą różnych sfer życia człowieka. Bez filozofii i jej dyscyplin trudno byłoby sobie wyobrazić życie społeczne, gospodarcze, ekonomiczne itd. Wydaje się słusznym, aby kwestia etyki, aksjologii, a więc także autorytetu była poruszana w ramach pracy akademickiej, ale także popularnonaukowej. Być może uda się stworzyć taki paradygmat, który sprawi, iż większość społeczeństwa będzie mogła na nowo odzyskać zaufanie do osób, które *ex officio* powinny być nazywane autorytetami tzn. rodzice, nauczyciele, politycy.

Streszczenie:

Arystoteles w *Metafizyce* pisał, iż „człowiek z natury dąży do poznania prawdy”. Od wyartykułowania tej tezy minęło już wiele wieków, natomiast w obecnej sytuacji etyczno-moralnej wydają się one być nadal aktualne. Zarówno w dydaktyce, jak również w pedagogice mówi się o problemie zrelatywizowania prawdy, co między innymi wpływa na problem dotyczący zniekształcenia, a wręcz wyeliminowania terminu „autorytet”. Stąd należy sobie zadać pytanie, czy filozofia wraz z całym dotychczasowym dorobkiem może pomóc dzieciom zajmującym się zagadnieniami kształcenia i wychowania w procesie odbudowy autorytetu. Artykuł jest podzielony na trzy części: a) krótki zarys dotyczący rozumienia autorytetu, b) problem zrelatywizowania prawdy i kryzysu autorytetu (przyczyny i skutki) c) propozycja filozoficzna – elementy filozofii wychowania (wykorzystanie filozofii w procesie wychowania i kształcenia – wybrane przykłady – personalizm i filozofia spotkania).

Summary:

Aristotle in *Metaphysics* wrote that “man inherently seeks to know the truth.” Many centuries have passed since the articulation of this thesis, while in the present ethical-moral situation they seem to be still valid. Both in didactics as well in pedagogy there is talk of the problem of revalidating the truth, which, among other things, affects the problem of distorting or even eliminating the term “authority”. Hence the question should be asked whether the philosophy together with all the previous achievements can help the disciplines dealing with the issues of education and upbringing in the process of rebuilding authority. The article is divided into three parts: a) a brief outline on the understanding of authority, b) the problem of relativising the truth and crisis of authority (causes and effects) c) philosophical proposal - elements of the philosophy of education (use of philosophy in the process of education and training - selected examples - personalism and meeting philosophy).

Bibliografia:

- Adamczyk M., *Zwischen Endlichkeit und Ewigkeit. Adolf Reinachs Konzept des religiösen Erlebnisses*, Poznańskie studia teologiczne" 28 (2014), 115-130.
- Armanda P., *Szkoła myślenia politycznego Leo Straussa*, Kraków 2012.
- Augustyniak P., *Krytyka wartości w ujęciu Martina Heideggera i Fryderyka Nietzschego*, Zarządzanie Publiczne 1 (2017), 30-35.
- Bartnik Cz., *Personalizm*, Lublin 2008.
- Bittner I., *Filozofia człowieka. Zarys dziejów i przegląd stanowisk*, Łódź 1997.
- Błaszczak M., *Fenomen kształcenia. Szkic o konstruktualizmie*, Ruch Pedagogiczny 1 (2016), 133-141.
- Boużyk M. M., *Uczeń czy książka? Pedagogika Jacka Woronieckiego jako odpowiedź dla współczesnych systemów wychowania*, Forum Pedagogiczne 2 (2016), 229-243.
- Czekierda P., Fingas B., Szala M. (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa 2015.
- Dębowski J., *O obiektywności prawdy i jej podstawach ontycznych*, Zagadnienia Naukoznawstwa 2 (2015), 111-124.
- Disse J., *Metafizyka od Platona do Hegla*, tłum. z j. niem. A. Węgrzecki, L. Kusak, Kraków 2005.
- Filek J., *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Kraków 2003.
- Grodek A., *Sokrates Cafe jako sposób kształtowania postawy filozoficznej nauczyciela filozofa i etyki*, Forum Pedagogiczne 1(2015), 35-47.
- Hildebrand A., *Dusza lwa*, przeł. J. Franczak, Warszawa-Ząbki 2008.
- Hołówka J., *Pragmatyczna dekonstrukcja filozofii*, Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria 3 (2011), 137-162.
- Jedynak S., *William Jamesa filozofia wychowania*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska 35 (2010), 55-61.
- Kopciuch L., *Dietrecha von Hildebranda krytyka relatywizmu etycznego: ślepotą na wartość i inne argumenty*, IDEA – Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych 26 (2014), 175-189.
- Kowalczyk S., *Nurty personalizmu od Augustyna do Wojtyły*, Lublin 2010.
- Kowalczyk S., *Personalizm – podstawy, idee, konsekwencje*, Lublin 2012.
- Krzyż B. K., *Po co w ogóle to całe filozofowanie?*, Amor Fati 4 (2015), 209-213.
- Kucner A., *Nietzsche i Heidegger – dwa oblicza nihilizmu*, Diametros2 (2014), 57-73.
- Kusaj M., *Truth, reality and science in the views of American pragmatists with regard to Charles S. Peirce and William James*, Studenckie Prace Prawnicze, Administratywistyczne i Ekonomiczne17 (2015), 71-83.
- Leś T., *Filozofia a pedagogika. Czy jest możliwa pedagogika bez norm?*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja 2(2011), 47-57.
- Lorenc J., *Wychowanie człowieka w ujęciu pedagogiki personalistycznej*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika 10(2015), 13-22.
- Łażewska D., *Filozoficzna strategia dekonstrukcji i jej oblicza we współczesnym świecie*, ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich16 (2016), 55-65.
- Magier P., *O potrzebie etyki w pedagogice*, Forum pedagogiczne 2 (2016), 155-167.
- Majewska Z., *Roman Ingarden a krytyka filozoficzna*, w: *W kręgu myśli Romana*

Ingardena, red. A. Węgrzecki, Kraków 2011, 25-41.

Mrówka M., Źródła etyki doradztwa w filozofii starożytnej, *Annales. Etyka w życiu gospodarczym* 2 (2011), 119-128.

Nietzsche F., *Tako rzecze Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*, tłum. z j. niem. W. Berent, Kęty 2004.

Nowak M., *Między wiedzą naukową a mądrością w pedagogice – w obszarze filozofii wychowania*, *Studia Paedagogica Ignatiana* 1 (2016), 19-38.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.

Platon, *Obrona Sokratesa*, tłum. z j. grec. W. Witwicki, Kraków 2007.

Polok G., *Erozja autorytetu nauczyciela akademickiego – czy uwidaczniająca się tendencja może ulec zmianie?*, *Annales : etyka w życiu gospodarczym* 2 (2010), 25-33.

Pomykało W., *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.

Popiołek I., *Dobro – Prawda – Piękno w sztuce naszego czasu*, *Studia Paedagogica Ignatiana* 17 (2014), 123-132.

Prokop A. R., *Eurofilozoficzny kontekst katolickich konwersji pośród fenomenologów*, [w:] *Edyta Stein. Europa i jej tożsamość*, red. J. Machnac, T. Marcinów, K. Serafin, Wrocław 2017.

Przanowska M., *Buberowska filozofia wychowania jako wezwanie do radykalności dialogicznego spotkania*, *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria* 4 (2015), 345-365.

Przybylski B., *Autorytet w kryzysie czy brak zapotrzebowania na autorytety? Znaczenie autorytetu dla młodzieży zaangażowanej w życie polityczne Polski*, *Przegląd Pedagogiczny* 2 (2013), 62-70.

Pulido M. L., *Filozofia kultury – przekraczając postsekularyzm*, tłum. P. Roszak, *Studia Gdańskie* t. 34, 223-233.

Roździeński R., *Nietzsche a odwieczne pytania*, Kraków 2008.

Roździeński R., *Filozofia poznania*, Kraków 2010.

Schönrich G., *Kants Werttheorie? Versuch einer Rekonstruktion*, *Kant-Studien* 104 (2013), 321-345.

Sosnowska P., *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Warszawa 2010.

Starnawski W., *Dwa sposoby uprawiania filozofii w wychowaniu*, *Seminare* 1 (2014), 81-87.

Szewczyk W., *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Tarnów 2009.

Sztobryn S., *Wprowadzenie do analizy współczesnej polskiej filozofii wychowania*, *Studia Paedagogica Ignatiana* 1 (2016), 157-176.

Ślipko T., *9 dylematów moralnych*, Kraków 2010.

Ślipko T., *Historia etyki w zarysie*, Kraków 2010.

Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 2009.

Śpica P., *Przemiany autorytetu ojca w rodzinie polskiej w XX wieku. Interpretacja z perspektywy historyczno-pedagogicznej*, *Wychowanie w Rodzinie* 2 (2014), 329-349.

Światała I. M., *Etyka jako przestrzeń świata społecznego w perspektywie utilitaryzmu. J.S. Mill i jego filozofia użyteczności*, *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria* 21 (2012), 123-139.

Tischner J. (red.), *Filozofia współczesna*, Kraków 1989.

Tischner J., *Etyka solidarności*, Kraków 2000.

Tischner J., *Nadzieja czeka na słowo*, Kraków 2011.

Wagner I., *Stażność czy zmienność autorytetów*, Kraków 2005.

Walczak P., *Filozofia wychowania jako filozofia*, *Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna* 1 (2013), 186-198.

Walczak P., *Rozmowa sokratyczna: założenia, przebieg, praktyka*, *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria* 3 (2012), 365-379.

Wędzińska M., *Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne*, *Przegląd Pedagogiczny* 1 (2013), 31-43.

Węgrzecki A., *Wokół filozofii spotkania*, Kraków 2014.

Wieczorek K., *Rodzina jako środowisko wychowawcze w świetle poglądów polskich filozofów spotkania*, *Family Forum* 4 (2014), 29-52.

Wójcik J., *Principia pedagogiki. Wokół filozoficznych podstaw wychowania w ujęciu Mieczysława Gogacza*, *Rocznik tomistyczny* 3 (2014), 139-156.

Zdunowski Z., *Dydaktyki filozofii kłopoty z prawdą*, *Analiza i Egzystencja* 25 (2014), 207-228.

Ziemińska R., *Dwie koncepcje prawdy i dwie wizje świata*, *Roczniki filozoficzne* 3 (2013), 29-41.

Zimny J., *Wartości autorytetu w procesie pedagogicznym*, Stalowa Wola 2008.



Uczestnicy Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej na temat: „Autorytet w życiu człowieka, społeczeństwa, Kościoła i Narodu”. Stalowa Wola, 20 lutego 2018 roku.



Uniosceptyczny patriotyzm S. Papieża i P. Döerre'go - polski gospodarczy interes narodowy

Dr Marek Mariusz Tytko – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Ur. 1967, dr n. hum. w zakresie pedagogiki, mgr historii sztuki, specjalista informacji naukowej, nauczyciel akademicki Uniwersytetu Jagiellońskiego, członek towarzystw naukowych: Polskiego Towarzystwa Teologicznego w Krakowie, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Polskiego Towarzystwa Informacji Naukowej, Stowarzyszenia Archiwistów Polskich oraz Środkowoeuropejskiego Towarzystwa Filozofii Wychowania – Central European Philosophy of Education Society (CEUPES), prezes Fundacji Naukowej Katolików „Eschaton” w Krakowie, redaktor naczelny „Religious and Sacred Poetry: An International Quarterly of Religion, Culture and Education”, redaktor tematyczny w zakresie pedagogiki w czasopiśmie „Wychowawca. Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich”, autor haseł m.in. do „Powszechnej Encyklopedii Filozofii”, „Encyklopedii Filozofii Polskiej”, „Polskiego Słownika Biograficznego” i „Słownika metod, technik i form pracy socjalnej, opiekuńczej i terapeutycznej”. Mieszka w Krakowie.

Celem przyczynkarskiego artykułu jest przedstawienie uniosceptycznej koncepcji patriotyzmu u katolickiego apologety Stanisława Papieża (ur. 1965) i Piotra Döerre'go (ur. 1973) w zakresie argumentacji przydatnych dla edukacji patriotycznej (nowoczesny patriotyzm gospodarczy, polski interes narodowy, zwłaszcza aspekty finansowe tzw. pomocy UE dla Polski). W poprzednich tekstach z tejże serii „uniosceptycznej” nie wyczerpano jednak tytułowej tematyki w ramach omawianego uniosceptycznego modelu patriotyzmu¹. Stąd obecny tekst, który uzupełnia tę problematykę. Przy powstawaniu artykułu stosowano historiograficzną metodę badań (metodę analizy dokumentów). Stan badań. Jak dotąd, nikt z badaczy nie omawiał tytułowej tematyki szczegółowej.

Kolejny zestaw historycznych argumentów (2003), przedstawionych przez katolickich polityków narodowych na rzecz niewstępowania do UE - stanowiły to argumenty gospodarcze. Unia Europejska stanowi tylko etap do globalizmu, do powstania Stanów Zjednoczonych Świata, w przyszłości czekać nas może potencjalny konflikt między bogatą Północą a biednym Południem - kontekstowo przestrzegli krakowscy autorzy Piotr Döerre i Stanisław Papież (2003), dlatego, ich zdaniem, nie powinniśmy jako Polacy (jako naród) narażać naszej gospodarki na wirtualne gry kapitału spekulacyjnego, ale spokojnie, w sposób zrównoważony (tzw. zrównoważony rozwój) i bezkonfliktowy rozwijać własną gospodarkę narodową poza struktu-

¹ Np. M. M. Tytko, Uniosceptyczna koncepcja patriotyzmu „Fides et Ratio” (Stanisława Papieża i Piotra Döerre'go), „Pedagogika Katolicka. Czasopismo Katedry Pedagogiki Katolickiej Wydziału Zamiejscowego Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli”, r. 7: 2013, nr 13, s. 25-41.

rami UE (patriotyzm gospodarczy, patriotyzm finansowy). Warto zapoznać się z tą, dziś po trosze już tylko historyczną argumentacją, aby rozważyć w tej perspektywie poszczególne aspekty aktualnej bytności Polski w UE (powód do dyskusji modelu polskiego patriotyzmu i wychowania patriotycznego w obszarze gospodarczym, finansowym).

Dbałość o własny interes narodowy w ramach polskiego modelu patriotyzmu, także w zakresie naszej gospodarki, narodowego interesu gospodarczego, jest rzeczą pozytywną i wskazaną. W globalnym świecie, wbrew temu, co próbują nam wmówić ideolodzy liberalizmu, kapitał zawsze ma określoną narodowość i kieruje się interesami narodowymi, co mogliśmy w praktyce zaobserwować w początkowych latach światowego kryzysu finansowego 2007-2015, kiedy to poszczególne banki i fundusze inwestycyjne wycofywały kapitał z innych krajów, aby wspomóc kapitałowo swój kraj rodziwy, banki lub inne przedsiębiorstwa państwa macierzystego.

„56) UE to element globalizacji. Euroentuzjaści mówią: »UE przeciwstawia się globalizacji«. Oto, jak jest w rzeczywistości: Unia [Europejska] ma rzekomo chronić Europejczyków przed podporządkowaniem całego świata jednemu mocarstwu - Stanom Zjednoczonym. Tymczasem już jeden z twórców EWG - Jean Monnet napisał w swych pamiętnikach: »Wspólnota Europejska sama jest tylko krokiem ku przyszłym formom organizacji świata«. Również inni wolnomularze nie ukrywają, że UE jest tylko etapem na drodze do Stanów Zjednoczonych Świata. Globalizacja, której częścią jest powstanie UE, związana jest m. in. ze swobodą przepływu kapitału, która spowodowała oderwanie rynków finansowych od rzeczywistych procesów gospodarczych[,] polegających na wytwarzaniu rzeczywistych produktów i usług. Przepływ kapitału spekulacyjnego niekorzystny jest zwłaszcza dla słabszych gospodarek, w których takie wirtualne procesy mogą doprowadzić do jak najbardziej realnych kryzysów. Tempo zmian gospodarczych wpływa na powiększającą się przepaść pomiędzy poziomem życia w krajach wysoko[rozwiniętych] i słabiej rozwiniętych[,] i może doprowadzić do globalnych konfliktów”².

Unia Europejska to faktycznie unia dwóch prędkości pod względem gospodarczym, Polska jako kraj całkowicie zmarginalizowany ekonomicznie będzie zawsze w ramach UE krajem drugiej kategorii i nie dogoni nigdy krajów wysoko rozwiniętych UE i w ogóle nawet nie zbliży się zbyt do poziomu ekonomicznego owych krajów wysoko rozwiniętych, jak wynika to z analizy autorskiej. Omawiani autorzy (2003) dali historyczne przykłady analogicznych procesów zjednoczeniowych w Europie, np. w związku ze zjednoczeniem Włoch w XIX w. czy zjednoczeniem Niemiec w końcu XX w. Pokazali, że zjednoczenie nie oznacza konwergencji ekonomicznej, konwergencji gospodarczej i konwergencji kulturowej, ale przeciwnie - często zaostża i petryfikuje różnice, a petryfikacja różnic ekonomiczno-gospodarczych ma charakter trwały, nawet w obrębie jednego narodu, mieszkającego w różnych regionach danego państwa (np. północne i południowe Włochy, zachodnie i wschodnie Niemcy, tak jest do dziś, owe różnice bynajmniej nie znikają).

² P. Dörre, S. Papież, Unia? Nie, dzięki! 101 powodów, dla których Polska nie powinna wchodzić do Unii Europejskiej (wersja skrócona), wyd. „Zawsze Polska”. Kampania Antyunijna [Klub „Fides et Ratio”], Kraków 2003, s. 29.

Podobnie dochodzi do petryfikacji różnic ekonomicznych i gospodarczych pomiędzy narodami mieszkającymi w różnych państwach. Różnica ekonomiczna pomiędzy bogatymi państwami tzw. Północy, a biednym tzw. Południem nasila się, a nie zmniejsza.

„57) Przepaść gospodarcza między krajami Europy Zachodniej a Polską będzie się pogłębiać w ramach Unii [Europejskiej]. Euroentuzjaści mówią: »Integracja polityczna doprowadzić musi do szybkiej integracji gospodarczej, która wyrówna szanse rozwoju gospodarczego Polski w stosunku do krajów Europy Zachodniej«. A tymczasem: Po wejściu w skład wspólnego organizmu politycznego[,] przepaść ekonomiczna pomiędzy sąsiadującymi ze sobą regionami powiększa się[,] zamiast się zmniejszać. Ponad 130 lat upłynęło od zjednoczenia Włoch i różnice pomiędzy bogatą północą a biednym południem nie zmniejszyły się, pomimo usilnych działań kolejnych rządów. Na południu najwyższe jest bezrobocie, najgorsze zarobki. Największe korzyści ze zjednoczenia odniósł Piemont, stojący wówczas na wyższym[,] niż inne regiony[,] poziomie rozwoju gospodarczego. Jeszcze bardziej dramatycznie wygląda sytuacja wschodnich landów Niemiec [w 2002 r.] w 12 lat po zjednoczeniu [w 1990 r.]. Tereny Meklemburgii powoli wyludniają się, liczba urodzeń spadła tam przeszło o połowę, a liczba ludności zmniejszyła się o ok. 1 mln [milion] wskutek masowej migracji młodych na zachód. Nie jest więc wykluczone, że po wejściu Polski do UE, pod względem poziomu gospodarczego będziemy się oddalać od Europy Zachodniej, zamiast do niej [Europy Zachodniej się] zbliżać”³.

W latach 2004-2016 wyjechało „za chlebem” z Polski do krajów Zachodniej Europy kilka milionów ludzi, głównie młodych, w wieku rozrodczym, to jest faktem (ekonomiści w obliczeniach podają tu różne liczby, najczęściej od 2 do 3 mln, tu dla ilustracji problemu nie chodzi o precyzyjne dane ilościowe, ale o pokazanie ogólnego trendu, tendencji i kierunku migracji).

Gospodarczo stracimy na włączeniu naszego kraju do UE, jak stwierdzili P. Döerre i S. Papież (2003). Wynika z ich argumentacji, że poziom życia obywateli w Polsce podniósłby się szybciej a nasz kraj rozwinąłby się bardziej, gdyby Polska nie wstąpiła do UE i gdyby rozwijała się samodzielnie poza strukturami UE, zachowując wszystkie atrybuty suwerennego państwa narodowego, kierując się polskim interesem narodowym, polską racją narodową i polską, państwową racją stanu w gospodarce i w modernizacji kraju. Do ok. 2050 r. nie dorównamy krajom zachodnim pod względem wysokości produktu krajowego brutto (PKB), liczonego *per capita*, na jednego mieszkańca Polski, jeśli wstąpimy do UE, jak sugerowali autorzy (2003). Wstąpienie do UE albo zahamuje nasz rozwój, albo nie przyspieszy owego rozwoju w takim stopniu (w ekonomii – to tzw. „pułapka średniego rozwoju”), w jakim mógłby być on przyspieszony, gdyby Polska była poza strukturami UE – tak rozumowali dwaj ww. krakowscy politycy (2003).

„58) Nasz wzrost gospodarczy będzie za mały, byśmy mogli dogonić Europę w tym półwieczu. Euroentuzjaści mówią: »Po wejściu do UE pod względem rozwoju ekonomicznego wkrótce dogonimy Europę zachodnią«. Fakty są takie: Nawet, jeśli

³ Tamże, s. 30.

istotnie Polska po wejściu do UE zacznie doganiać ekonomię krajów »15« [piętnastki], to tempo tego pościgu może być niewystarczające, by pod względem rozwoju gospodarczego zrównać się z Europą Zachodnią w dającej się przewidzieć przyszłości. Zgodnie z szacunkiem Wiedeńskiego Instytutu Międzynarodowych Studiów Ekonomicznych, zakładając, że do roku 2015 produkt krajowy brutto (PKB) zwiększać się będzie w krajach UE o 2 proc. rocznie, a w Polsce o 4 proc. rocznie - w roku 2015 nasz kraj osiągnie jedynie 56 proc. średniego poziomu PKB [liczonego] na jednego mieszkańca w krajach Unii [Europejskiej] (obecnie stanowi ok. 42 proc.)⁴. Według innych analiz, osiągnięcie przez Polskę w ciągu 25 lat [-poziomu wysokości] średniego unijnego PKB [w przeliczeniu] na 1 mieszkańca mogłoby być możliwe jedynie w przypadku tempa wzrostu utrzymującego się przez ćwierć wieku na poziomie 6 proc. (zakładając tempo wzrostu UE - 2 proc.)⁵. Prognozy instytucji takich[,] jak OECD i MFW na lata 2000-2010 wskazują, że tempo wzrostu PKB [w] Unii [Europejskiej] będzie jedynie [o] 1 proc. mniejsze[,] niż [tempo wzrostu PKB] Polski!⁶.

Oznaczało to niemożliwość dorównania przez Polskę poziomowi PKB *per capita* w krajach zachodnich „piętnastki” w ciągu prawie sześćdziesięciu lat, gdyby relacje owych temp wzrostowych (w krajach dawnej „piętnastki” i w Polsce) się utrzymały na trwałe. Oto dla porównania przytaczam fakty (2015): Produkt Krajowy Brutto Polski wyniósł 14 650,12 USD rocznie, a PKB strefy euro w tym samym czasie (2015): 38 594,34 USD rocznie⁷ (przy czym do strefy euro wchodzi nie tylko prawie wszystkie kraje danej „piętnastki”, z wyjątkiem Wielkiej Brytanii, Szwecji i Danii, ale też kilka krajów nowych, np. Cypr, Słowacja, Słowenia, Litwa, Łotwa, Estonia). PKB Polski *per capita* stanowi więc zaledwie 37,95% PKB *per capita* w krajach strefy euro. Dystans PKB liczonego na jednego mieszkańca Polski wobec PKB liczonego *per capita* mieszkańców krajów UE z dawnej „piętnastki” rośnie, zamiast maleć, po wstąpieniu Polski do UE, licząc procentowo.

Jak pokazała rzeczywistość kryzysu finansowego końca pierwszej dekady XXI w. ww. dwaj autorzy katolicko-narodowi (2003) mieli rację, ponieważ podobnego typu kraje pozostające poza strukturami UE (np. Turcja) rozwijały się szybciej w tym samym okresie, niż kraje wchodzące w skład UE, gdzie m.in. rozbudowana biurokracja, rozbudowany system koncesji i limitów produkcji, wirtualne finanse hamują prawidłowy rozwój gospodarczy. Korzyści Polski z uczestnictwa w strukturach UE są minimalne (symboliczne), a koszty ponoszone przez Polskę w celu dostosowania się do wymagań UE - maksymalne (ogromne straty w porównaniu do realnych korzyści).

I odwrotnie - „stare” kraje UE, czyli państwa dawnej „piętnastki” - otrzymują maksymalne korzyści z przystąpienia Polski do UE, głównie rynki zbytu i rezerwuar

⁴ Autorzy w tym miejscu powołali się na publikację autorstwa Pawła Bożyka, analityka ekonomicznego. Zob.: P. Bożyk, *Porównanie poziomu rozwoju krajów CEFTA i Unii Europejskiej [w:] Korzyści i zagrożenia związane z przewidywanym członkostwem krajów CEFTA w Unii Europejskiej. Praca zbiorowa*, pod redakcją Pawła Bożyka, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2000, s. 57.

⁵ Autorzy w tym miejscu powołali się na publikację Witolda M. Orłowskiego, ekonomisty. Zob. W. M. Orłowski, *Możliwości osiągnięcia poziomu ekonomicznego krajów Unii Europejskiej przez kraje CEFTA, [w:] Korzyści i zagrożenia związane z przewidywanym członkostwem krajów CEFTA w Unii Europejskiej. Praca zbiorowa*, pod red. Pawła Bożyka, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2000, s. 93.

⁶ P. Döerre, S. Papież, *Unia? Nie, dziękuję...*, dz. cyt., tamże, s. 30.

⁷ URL: <http://pl.tradingeconomics.com/country-list/gdp-per-capita> [dostęp: 26.01.2017].

sezonowej, taniej siły roboczej, stopniowe przejmowanie przez obce państwa polskiego majątku narodowego i bogactw naturalnych za bezcen, drenaż mózgów, czyli przejmowanie za darmo dobrze wykształconych, młodych Polaków i Polek (wyjazdy polskich, wysoko wykwalifikowanych specjalistów, których „bezpłatna” edukacja w Polsce wszak kosztowała polskiego podatnika niemało), „drenaż” ludności także w celach poprawy stanu demograficznego u siebie (czyli przechwytywanie tzw. „kapitału ludzkiego” – termin ekonomiczny, instrumentalizujący jednak osobę ludzką), przy minimalnym wkładzie samych tych państw Zachodniej Europy, które przejmują ludzi i kapitał materialny.

Wstąpienie Polski do UE jest wyłącznie w interesie UE, a nie w interesie Polski - jak wynika z wypowiedzi P. Döerre i S. Papieży (2003). Rzeczywistość, potwierdziła w dużej mierze owe hipotezy (twierdzenia), zwłaszcza po kilkunastu latach realnego członkostwa Polski w UE. Propagandowo jednak lewicowo-liberalne, polskojęzyczne mass media w Polsce (służące obcym interesom, a nie Narodowi Polskiemu) głosiły i głoszą co innego, wbrew realiom. To przypomina sytuację trwałej manipulacji medialnej (ideologicznego matriksu) z okresu późnych lat siedemdziesiątych XX w., czyli tzw. propagandę sukcesu. Polska zadłuża się w zawrotnym tempie, dług publiczny osiągnął (2015) w przybliżeniu kwotę około jednego biliona złotych, czyli około 250 miliardów euro, tj. ponad 300 miliardów dolarów, według zmiennych kursów walut (nie licząc księgowej „sztuczki” ministra finansów dotyczących Otwartych Funduszy Emerytalnych i Zakładu Ubezpieczeń Społecznych, w wyniku której obniżono kreatywnie, „na papierze” dług Polski o ponad sto miliardów złotych). Do tego należy policzyć perspektywiczne zadłużenie Zakładu Ubezpieczeń Społecznych – wynoszące szacunkowo około 2 biliony złotych. Razem to około 3 biliony złotych realnego długu (wymagalnego i niewymagalnego) Państwa Polskiego (stan na 2015 r.).

Wyprzedane zostały za bezcen nasze najlepsze, ostatnie, strategiczne zakłady pracy i wytwórnie dóbr narodowych, w tym - elektrownie, kopalnie miedzi, srebra i złota, giełda papierów wartościowych itd. Nadto faktycznie w interesie stoczni niemieckich, przejmujących zamówienia stoczni polskich - zniszczone zostały stocznie w Polsce, gdy w tym samym czasie rząd francuski uratował stocznie francuskie przed upadkiem poprzez nacjonalizację, więc było to wykonalne, wbrew jakoby niezmiennym zasadom UE.

Wyprzedano *de facto* po części prawo do eksploatacji złóż gazu, ropy i złóż geotermalnych. W przygotowaniu do wyprzedaży były za rządów PO-PSL m. in. lasy państwowe wraz z ziemią i bogactwami pod nimi zalegającymi - w sumie jest to jedna czwarta powierzchni terytorium Polski. Przygotowano za czasów tej lewicowo-liberalnej koalicji wyprzedaż potężnych złóż węgla brunatnego za bezcen i wiele złóż innych cennych energetycznych surowców. Tylko wspólna akcja protestacyjna wielu milionów Polaków i Polek, a w konsekwencji - wyniki wyborów w 2015 r. przerwały te antypatriotyczne przygotowania wyprzedażowe polskiego majątku narodowego. Lewicowo-liberalni kompradorzy w Polsce postępowali, postępują i nadal będą postępować, jeśli tylko będą u władzy, zawsze na ogół wbrew polskiemu interesowi narodowemu, wbrew polskiej racji stanu, zachowując się jak rządcy byłych kolonii afrykańskich, którzy za bezcen wyprzedali swoje złoża surowcowe zagranicznym przedsiębiorstwom i państwom zachodnim, co zubożyło owe kraje afrykańskie jeszcze bardziej.

W Polsce nabywcami polskiego majątku narodowego stają się głównie przedsiębiorstwa z krajów dawnej „piętnastki” EWG/UE oraz USA, w tym szereg zachodnich przedsiębiorstw państwowych (lub samorządowych), np. w energetyce - niemieckich, francuskich, szwedzkich. Państwa dawnej „piętnastki” za drobny ułamek wartości stały się właścicielami dużej części polskiego majątku narodowego i nadal chcą przejmować polską własność, maksymalnie, ile się da, za bezcen, a kleptokratyczne, skorumpowane, polskojęzyczne, kompradorskie rządy lewicowo-liberalne, zapatrzone w ksenokrację to przez dziesiątki lat umożliwiały na coraz większą skalę, wbrew narodowi, wbrew polskiemu interesowi narodowemu, wbrew polskiej racji stanu. To działalność antypatriotyczna w sferze gospodarki i ekonomii, antywzór patriotyzmu i „wzór” zdrady narodowej, zaprzaństwa w zakresie gospodarczym.

Poza dostosowaniem się do życzeń zachodnich mocodawców, dostosowanie polskich przedsiębiorstw do wymogów unijnych polegało m. in. na tym, że wpierw dokapitalizowywano je pieniędzmi polskiego podatnika, a następnie sprzedawano poniżej wartości księgowej, a nawet poniżej kosztów dokapitalizowania - przedsiębiorstwom zagranicznym, zachodnim. Liberalno-postkomunistyczna, kompradorska kleptokracja w III RP/PRL budziła i nadal budzi słuszną reakcję środowisk patriotycznych, katolicko-narodowych, jednak patriotyczne głosy narodowców były całkowicie ignorowane przez rządzących lewicowych ‘liberałów’ czy postkomunistów, zwłaszcza w zakresie gospodarczym.

W tej sytuacji może się zdarzyć, że Polska pozostanie niedługo z niespłacalnymi długami publicznymi i bez jakiegokolwiek majątku narodowego, a więc liberalizm i postkomunizm to była błędna polityka antynarodowa, antypolska, antypatriotyczna, wbrew polskiemu interesowi narodowemu. Politykę taką prowadzono celowo, praktykowałą ją antypolska, antychrześcijańska opcja liberalno-lewicowa (pogańska koalicja tzw. ateistów państwowych), czyli liberałów i postkomunistów w okresie od 1989 do 2015 r. (z małymi przerwami, np. za rządów premiera Jana Olszewskiego 1991/1992 czy rządów Prawa i Sprawiedliwości – Ligi Polskich Rodzin i Samoobrony 2005-2007 oraz rządów Prawa i Sprawiedliwości od 2015 r.). Lewicowo-liberalna kleptokracja ignorowała merytoryczne głosy ekspertów ze środowisk narodowych i patriotycznych (prawicowych, konserwatywnych). Wyprzedaż majątku Polski za bezcen jest znanym faktem w tzw. III RP. Rząd Prawa i Sprawiedliwości, w myśl zasad patriotyzmu gospodarczego, od końca 2015 r. próbuje przeciwstawić się tym negatywnym, kleptokratycznym, kompradorskim tendencjom wyprzedaży polskiego majątku narodowego i oszustw podatkowych, dokonywanych przez zagraniczne i rodzime, mafijne „przedsiębiorstwa” w Polsce (bezkarne niepłacenie podatków, bezkarne wyłudzenie zwrotu podatku VAT – w skali ok. 80 miliardów PLN rocznie do 2015 r. itd.). Wejście UE do Polski (sic!) tylko ułatwiło te gigantyczne oszustwa na szkodę Polaków, wcale nie zahamowało ich, ale wręcz przeciwnie – powiększyło możliwości oszukiwania polskiego państwa wskutek swobodnego, niekontrolowanego wypływu kapitału z Polski do innych państw.

Rzeczywiste koszty dostosowania się Polski do UE są dużo większe, niż tylko wymieniane kilkanaście miliardów euro, bo obejmują utracony bezpowrotnie wielobilionowy (sic!) majątek narodowy, który przeszedł za bezcen, tj. za kilka procent jego

rzeczywistej wartości, na rzecz właścicieli zagranicznych i nie pracuje już dla Polski, a do czego Polska została zmuszona przez państwa zachodnie przez odpowiednio szkodliwą dla nas politykę gospodarczą, od lat 90. XX wieku, stymulowaną m.in. za pomocą przejętych za bezcen przez Zachód polskich banków, prowadzących odtąd antypolską politykę kredytową (udzielanie kredytów wyłącznie na import towarów z państw UE, a faktyczne nieudzielanie kredytów na eksport do państw UE z Polski) itd., co prowadziło do utraty płynności finansowej przez polskie przedsiębiorstwa produkcyjne, proeksportowe i w konsekwencji ich upadek, bankructwo.

W niniejszym tekście pokazano kolejne, wybrane argumenty (gospodarcze, finansowe) S. Papieża i P.Döerre'go w ramach uniosceptycznego modelu patriotyzmu. Argumenty te próbowano zestawiać wybiórczo z sytuacją Polski po wstąpieniu do UE. Argumentacja, po części już historyczna, obrazuje sposób myślenia kategoriami pronarodowymi, realistycznymi i może być użyta w dyskusji jako przykład innego, niż bezkrytyczny, prounijny integraryzm, spojrzenia na rzeczywistość polski, gospodarczy interes narodowy. Tekst może posłużyć za kanwę dyskusji w ramach wychowania patriotycznego. Na czym polega realny patriotyzm gospodarczy? Na czym polega polski, gospodarczy interes narodowy? Jaki ma być model patriotyzmu gospodarczego w Polsce i jak wychowywać następne pokolenia do owego patriotyzmu?

Streszczenie:

1. Celem artykułu jest pokazanie elementów uniosceptycznej koncepcji patriotyzmu w Polsce na przykładzie wybranych poglądów dwóch krakowskich polityków – Stanisława Papieża (ur. 1965) i Piotra Döerre'go (ur. 1973) z lat 2002-2003. 2. Metodologia. Autor posłużył się historiograficzną metodą analizy dokumentu. 3. Główne wyniki analizy. Tekst ukazuje gospodarcze, finansowe argumenty P. Döerre'go i S. Papieża przeciwko wejściu Polski w Unię Europejską. To wynika z faktu przyjęcia określonego modelu patriotyzmu polskiego (narodowego, opartego o chrześcijańską cywilizację). W tekście analizowane są wybrane kwestie dotyczące m.in. nowoczesnego patriotyzmu gospodarczego, polskiego interesu narodowego w związku z wejściem Polski do Unii Europejskiej. Autor omawia racjonalne argumenty na rzecz eurorealizmu (uniosceptycznego patriotyzmu w ekonomii). 4. Ograniczenia wyników analizy. Artykuł jest przyczynkiem do dyskusji patriotycznych postaw Polaków w ramach pedagogiki kultury narodowej. Ograniczenia dotyczą odniesienia do uniosceptycznego (eurorealistycznego) modelu patriotyzmu polskiego. 5. Implikacje praktyczne. Wyniki analiz można zastosować w dyskusji w polityce polskiej jako racjonalne argumenty na rzecz wzmocnienia kompetencji Państwa Polskiego (kosztem zmniejszenia kompetencji UE) i wzmocnienia patriotyzmu gospodarczego w Polsce (wychowanie patriotyczne). 6. Implikacje społeczne. Wyniki analiz odnoszą się do bytu narodowego Polaków i akcentują cel, w którym Polski Naród jest rzeczywistym gospodarczym suwerenem w Polsce. 7. Oryginalność artykułu (nowa wartość, nowość). Artykuł pokazuje źródłowo uniosceptyczną, eurorealistyczną wersję gospodarczego modelu patriotyzmu polskiego na przykładzie wybranych fragmentów katolicko-narodowej koncepcji Stanisława Papieża i Piotra Döerre'go (2002-2003), dwóch liderów krakowskiego Klubu „Fides et Ratio”, odnoszących się racjonalnie do kwestii gospodarczych w relacjach Polski oraz Unii Europejskiej.

Słowa-klucze: patriotyzm, pedagogika kultury narodowej, naród, państwo, Europa, Polska, Unia Europejska, Stanisław Papież (1965-), Piotr Döerre (1973-), nowoczesny patriotyzm gospodarczy, polski interes narodowy,

Summary:

Union-sceptic Patriotism by S. Papiez and P. Döerre (Polish Patriotic National Interest)

1. The goal of this article is presentation of some elements of Union-skeptical idea of patriotism in Poland, on example of selected opinions of two politicians: Stanisław Papież (born 1965) and Piotr Döerre (born 1973) from Cracow in the years 2002-2003. 2. Methodology. An author used historiographical method for analysis of document. 3. The main results of analysis. This text presents economic arguments (right) used by P. Döerre and S. Papież against entry of Poland to the European Union. It is due to (it stems from) the fact of the adaptation of a particular model of Polish patriotism (national based on Christian civilization). In the text there are analyzed selected questions (the modern economic patriotism, the Polish public interest) concerning in connection with the entry into the European Union. The author discusses the rational arguments in favor of Eurorealism (Union-skeptical patriotism), he is indicating – encouraged by rational arguments – critical of the European Union – economic national patriotism. He points idea: nation as a sovereign subject, the state as an instrument in the hands of nation. The author describes the problems of Polish patriotism in economy. 4. Limitations of results of analysis. This article is a contribution to the discussion of patriotic attitudes of Poles in the frame of the pedagogy of national culture. Restrictions (limitations) apply to references to Union-skeptical (Eurorealistic) model of economic Polish patriotism. 5. Practical implications. Results of analyzes may be used in the discussion in Polish politics as a rational argument for strengthening the competence of the Polish State (at the reduction of the EU competence) and the strengthening of economic patriotism in Poland (patriotic education). 6. Social implications. The results of analyzes related to the Polish nation and emphasize the purpose for which the Polish nation is the real sovereign in Poland. 7. The originality of the article (new value, novelty). The paper presents source-based Union-skeptical, Eurorealistic version of the model of Polish economic patriotism, based on selected parts of the Catholic-national concept by Stanislaus Papież and Peter Döerre (in the years 2002-2003), two leaders of Krakow Club "Fides et Ratio" rationally related to the question of the Modern Economic Patriotism, the Polish Public Interest. It concerns rationally to the economic relations between Poland and the European Union.

Key-words: patriotism, pedagogy of national culture, nation, ethnicity, state, Europe, Poland, the European Union, Stanisław Papież (1965-), Piotr Döerre (1973-), modern economic patriotism, Polish public interest

Bibliografia:

Bożyk P., *Porównanie poziomu rozwoju krajów CEFTA i Unii Europejskiej*, [w:] *Ko-
rzyści i zagrożenia związane z przewidywanym członkostwem krajów CEFTA w Unii
Europejskiej. Praca zbiorowa*, pod redakcją Pawła Bożyka, Oficyna Wydawnicza

Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2000, s. 49-58.

Döerre P., Papież S., *Unia? Nie, dziękuję! 101 powodów, dla których Polska nie powinna wchodzić do Unii Europejskiej (wersja skrócona)*, wyd. „Zawsze Polska”. Kampania Antyunijna [Klub „Fides et Ratio”], Kraków 2003, ss. 48.

Korzyści i zagrożenia związane z przewidywanym członkostwem krajów CEFTA w Unii Europejskiej. Praca zbiorowa, pod red. Pawła Bożyka, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2000, ss. 220.

Orłowski W. M., *Możliwości osiągnięcia poziomu ekonomicznego krajów Unii Europejskiej przez kraje CEFTA*, [w:] *Korzyści i zagrożenia związane z przewidywanym członkostwem krajów CEFTA w Unii Europejskiej. Praca zbiorowa*, pod red. Pawła Bożyka, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2000, s. 91-102.

Tytko M. M., *Uniosceptyczna koncepcja patriotyzmu „Fides et Ratio” (Stanisława Papieża i Piotra Döerrego)*, „Pedagogika Katolicka. Czasopismo Katedry Pedagogiki Katolickiej Wydziału Zamiejscowego Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli”, r. 7: 2013, nr 13, s. 25-41.

Netografia:

URL:<http://pl.tradingeconomics.com/coutry-list/gdp-per-capita> [dostęp:26.01.2017].



Uczestnicy Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej na temat:

“Praworządność – świat na zakręcie.”

Stalowa Wola, 20 marca 2018 roku

Autorytet wartością w życiu człowieka



mgr Anita Edyta Wizner - Akademia Ignatianum w Krakowie

Ur. 1975r, mgr pedagogiki opiekuńczo – wychowawczej. Pracownik socjalno - sanitarny tytuł zawodowy uzyskany w Turynie we Włoszech. Wieloletni pracownik socjalno - sanitarny na terenie Włoch w mieście Turyn. Pracownik administracji. Doktoranta filozofii Akademii Ignatianum w Krakowie. Autorka kilkunastu artykułów naukowych w tym międzynarodowych i krajowych. Pole zainteresowań badawczych: pedagogika, pedagogika katolicka, praca socjalna połączona za zagadnieniami służby społecznej i służby zdrowia, filozofia.

Wstęp

Autorytet w życiu człowieka jest cennym drogowskazem. Nie łatwo sobie wyobrazić życie jednostki bez autorytetów jako punktu odniesienia. Człowiek jako istota rozwijająca się ma potrzebę bycia we wspólnocie oraz nawiązywania relacji z innymi ludźmi. Autorytet daje człowiekowi poczucie tego iż może od kogoś się uczyć, na kimś się wzorować, na kogoś powoływać, dzięki komuś rozwijać się. Życie człowieka można porównać do pewnej drogi gdzie cele są różne w zależności od osobowości, potrzeb, zdolności, potencjału, predyspozycji, możliwości intelektualnych i finansowych. Mając na uwadze cele z całą pewnością można stwierdzić, że naczelnym celem w życiu człowieka jest drugi człowiek. To bycie osobą daje nam wachlarz możliwości rozwoju, kształcenia, samokształcenia, samowychowania, samostanowienia daje nam także możliwość wyboru autorytetu. Celem artykułu jest zobrazowanie podstawowych zagadnień związanych z autorytetem i aksjologią pedagogiczną w ujęciu Świętego Jana Pawła II, który łączy pedagogię z moralnością.

1. Autorytet - wartością dla człowieka

Autorytet¹ termin wywodzi się z języka łacińskiego od słowa *auctoritas* oznacza powagę, a także znaczenie². Autorytet to przejaw podmiotowego pojmowania punktu odniesienia - autorytetu. Autorytet jako poważanie, estyma, prestiż to przedmiotowe ujmowanie tego zjawiska - można mówić wówczas o przedmiotowym podejściu do autorytetu jeżeli osoba lub instytucja się wykazuje czymś, wówczas spre-

¹ Por. J. Zimny (red.), *Autorytet: wyzwania- oczekiwania –zadania*, Stalowa Wola 2016, s. 5n. Autorytet postrzegany jest jako wzór do naśladowania, przykład, punkt odniesienia, idol. Być autorytetem odnosi się do wewnętrznego pragnienia człowieka.

² Por. W. Okoń, *Autorytet* [w:] *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 125n.

cyzować to można jako przymiot, cechę osobowości lub cechę charakterystyczną³.

Do instytucji można tutaj na przykład zaliczyć Szkoły Katolickie, które odgrywają znaczącą rolę w procesie wychowania i kształcenia dzieci i młodzieży jak i również nauczycieli, wychowawców, księży oraz innych pracowników szkoły. Każdy pracownik szkoły w jakimś stopniu oddziałuje na jednostkę i ją wychowuje bądź to treścią bądź postawą jaką prezentuje. Człowiek, w każdym wieku może także uczyć się od innych osób zachowań lub postaw rozwijać się.

Zdaniem Ks. L. Krzyżak wychowanie⁴ dzieci i młodzieży w duchu katolickim w obecnych czasach jest nie lada wyzwaniem, które z pewnością nie należy do najłatwiejszych zadań. Na rodzicach spoczywa trud pracy wychowawczej. Warto podkreślić, iż pomimo napotykanych trudności rodzina katolicka ma obowiązek wychowywać oraz kształcić swoje dzieci i młodzież w oparciu o wiarę w Boga dbając o więzi z Bogiem zgodnie z wartościami ewangelicznymi. Wykonanie tego zadania często przerasta możliwości rodziny, co powoduje, że rodziny szukają dodatkowego wsparcia w szkole i w Kościele⁵. Autorytetem jako instytucja dla wielu rodziców są szkoły katolickie⁶ lub prywatne szkoły, które wychowują dzieci i młodzież w duchu katolickim.

Zdaniem O. Jacka Woronieckiego podmiotem wychowania jest człowiek poczynając od wieku dziecięcego. Dziecko bowiem jest obdarzone naturą ludzką, ale nie posiada w tym stadium jeszcze w pełni rozwoju. Wychowanie polega na współpracy z rozwojem dziecka, na kierowaniu nim. Konieczna jest bowiem znajomość natury ludzkiej jak i praw, które są związane z rozwojem dziecka i rozwoju ich poszczególnych składników takich jak: zmysłów, pamięci, rozsądku, wyobraźni, uczuć, wytrwałości, decyzji, pojętności. Autor wyróżnił cztery cele wychowania, które można osiągnąć na płaszczyźnie rodziny:

- dobro dziecka jako indywidualności;
- wychowanie dla rodziny;
- wychowanie dla wspólnoty (społeczeństwa);
- wychowanie dla Boga. Rodzina ma do spełnienia szereg zadań w tym ukształtowanie charakteru dziecka, który będzie odpowiadał za wyżej wymienione sprawy⁷.

³ Por. P. D. Piórkowski, Autorytety. Idole, pozory, eksperci i celebryci, Konin 2016, s. 9n.

⁴ Por. Ks. L. Krzyżak, *Szkoły katolickie w procesie kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży* [w:] *Pedagogika Katolicka. Założenia i realizacja* (red.) J. Zimny, Stalowa Wola 2017, s. 137n. Wychowanie katolickie ma swój początek w rodzinie. Rodzice odgrywają kluczową rolę w wychowaniu dzieci i młodzieży w duchu katolickim.

⁵ Por. Tamże, s. 137n.

⁶ Por. Ks. L. Krzyżak, *Szkoły katolickie w procesie kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży* [w:] *Pedagogika Katolicka. Założenia i realizacja* (red.) J. Zimny, Stalowa Wola 2017, s. 141n. Szkoła katolicka to taka, która jest kierowana przez kompetentną władzę kościelną albo kościelną osobę prawną, albo taką co za katolicką została uznana przez władze kościelną na piśmie. Żadna szkoła nie może nosić nazwy katolicka bez kompetentnej władzy kościelnej". (kan. 803 KPK). Szkoła katolicka różni się od szkoły publicznej poziomem organizacyjnym i metodologicznym, a także oryginalnym ujęciem kształcenia i wychowania w oparciu o osobę i nauczanie Jezusa Chrystusa.

⁷ Por. K. Kalinowska, Wychowawcza funkcja rodziny w myśli Jacka Woronieckiego OP [w:] *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP* (red.) J. Gałkowski, M. L. Niedziela, Lublin 2000, s. 172n.

2. Autorytet Świętego Jana Pawła II w życiu człowieka

Święty Jan Paweł II mówił słowa, które są aktualne i ponad czasowe, a co ważne są wartością. Zdaniem Ojca świętego *Człowiek* nie może siebie sam do końca zrozumieć bez Boga. Nie może zrozumieć w sensie tego, ani kim jest, ani jaka jest jego prawdziwa godność, ani jakie jest jego powołanie oraz ostateczne przeznaczenie⁸. Autorytet charyzmatyczny Świętego Jana Pawła II ukazuje jego osobę za wyjątkową, która posiada cechy właściwe temu autorytetowi czyli charyzmę⁹.

Święty Jan Paweł II w Encyklice *Fides et ratio*: podkreślał, że „Wiara, pozbawiona oparcia w rozumie, skupiła się bardziej na uczuciach i przeżyciach, co stwarza zagrożenie, że przestanie być propozycją uniwersalną”.¹⁰ Iluzoryczne jest myślenie, że wiara może działać w większym stopniu na rozum, który jest słaby: wręcz odwrotnie wówczas gdy procesy poznawcze są słabe wiara może być narażona na poważne zagrożenie, albowiem może zostać sprowadzona na nizinę do poziomu mitu albo przesądu. Mózg powinien mieć do czynienia z dojrzałą wiarą - to wartość, wtedy może dotykać głębi bytu. Analogicznie, kiedy rozum ma do czynienia z wiarą, która jest nie dojrzała, posiada deficyty, brakuje mu bodźca, który kazałby skoncentrować uwagę na specyfice i głębi istnienia bytu, co ważne odpowiedzią musi być odwaga zarówno odwaga w sensie otwarcia się na wiarę jak i odwaga ze strony rozumu, aby móc wdrożyć niezbędne procesy poznawcze. Jest to z całą pewnością problematyka, która dotyka wnętrza człowieka na poziomie indywidualnym. Albowiem człowiek poznaje swoje wnętrze. Człowiek poznaje prawdę. Tutaj szczególne wyzwanie jest przed naukowcami, ludźmi kultury, filozofami albowiem oni ponoszą odpowiedzialność za dążenie do prawdy, obrona jej oraz życie wedle niej. Mamy świadomość tego, że dzisiaj często usiłuje się nam mówić, że jesteśmy skazani na brak sensu, czy na prowizoryczność poznania, nieustanną zmienność i względność. W takich sytuacjach musimy zaufać naszym zdolnościom poznawczym naszemu rozumowi, powinniśmy mieć zaufanie do naszego rozumu oraz do jego potencjału i zdolności do poznania prawdy również tej ponadczasowej i ostatecznej. Człowiek posiada w sobie wiele zdolności, a mianowicie potrafi wypracować koncepcję poznania albowiem dąży do pełnego poznania z racji tego iż jest istotą ludzką, która z natury poszukuje prawdy. Prawda jest wartością. Ograniczanie wiedzy, wycinkowość, fragmentaryczność sensu ma charakter destruktywny burzy wewnętrzną jedność w człowieku¹¹.

Człowiek dąży do poznania do prawdy i nie jest w stanie bez niej żyć. Należy podkreślić, iż Święty Jan Paweł II podkreślał, że szukanie prawdy odbywa się nie tylko na polu badawczym w laboratoriach, bibliotekach, ale również we wspólnocie. Człowiek nie tylko poznaje prawdę poprzez zdobywanie wiedzy, ale udoskonala się również przez kontakt z drugim człowiekiem, poprzez żywą relację. Ona wyraża się przez dar siebie dla drugiej jednostki tu uwidacznia się wartość jaką jest wierność.

⁸ Por. Homilia wygłoszona przez Jana Pawła II podczas mszy św. na placu Zwycięstwa, Warszawa 1979, <https://www.przewodnik-katolicki.pl/> [dostęp: 07.02.2017].

⁹ Por. B. Marcińczyk, *Autorytet wiadomy: geneza i funkcje regulacyjne*, Katowice 1991, s. 64n.

¹⁰ Por. Święty Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio*, https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html [dostęp: 01.02.2017].

¹¹ Por. Święty Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio*, https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html [dostęp: 01.02.2017].

W owej wierności jednostka daruje siebie jako dar drugiemu człowiekowi w takich relacjach znajduje pełnię pewności i bezpieczeństwa. Poznanie, które opiera się na wierze, którego fundamentem jest zaufanie pomiędzy osobami, nie jest wyzbyte nawiązania do prawdy: albowiem wierząc człowiek zawiera prawdzie, tą prawdę ukazuje mu druga osoba. Rozum jest darem od Boga to dzięki rozumowi może tego doświadczyć. Dlatego tak istotne w życiu człowieka jest pamięć o tym, że świat jest darem Boga Stwórcy, który Jest Miłosierny jest Miłością, a człowiek został powołany do tego, aby w sposób odpowiedzialny i roztropnym szanował to, co Bóg stworzył. Tu ogromnej rangi zadanie stoi przed naukowcami, aby być niezwykle wdzięczni Bogu za ten dar jakim jest rozum. Powinniśmy zatroszczyć się o sumienie moralne i poczucie odpowiedzialności¹².

Święty Jan Paweł II w swoich naukach zwracał także uwagę na rozmaite zagadnienia związane z wychowaniem istoty ludzkiej. Podkreślał, że człowiek jako osoba ma predyspozycje do wzrostu i rozwoju. Ogromny wkład pracy spoczywa na rodzicach, którzy dają życie nowej jednostce, podejmują tym samym zadanie, które zmierza do umożliwienia jej w pełni ludzkiego życia. Życie człowieka bowiem polega na rozwoju w ogólnym słowa tego znaczeniu fizycznym, intelektualnym, duchowym, moralnym, rozwoju wolności, twórczości, ocen i sądów moralnych oraz otwartości się na Boga. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa rodzina oraz system wartości przez nią reprezentowany¹³.

3. Autorytet Boga jako objawienie mądrości Bożej

W życiu każdego człowieka istnieje studnia Jakubowa, przy której jest obecny „Jezus zmęczony drogą” i na nas czeka. Przychodzimy umęczeni życiem, spragnieni, głodni i słyszymy Jego słowa: „Kto będzie pił wodę, którą ja mu dam, nie będzie pragnął na wieki, lecz woda, którą ja mu dam, stanie się w nim źródłem wody wytryskującej ku życiu wiecznemu”. Spragnieni tej wody prosimy jak Samarytanka: „Daj mi tej wody, abym już nie pragnęła”. (J 4, 13-15). I tak oto Chrystus gasi nasze pragnienie wodą Ewangelii, tak aby stała się ona dla Nas Wodą Życia, Źródłem z którego czerpiemy, aby zaspokoić pragnienie. Aby móc czerpać z tego źródła wodę życiodajną musimy pogłębić naszą wiarę, refleksję, być pełnym wiary światła Ducha Świętego. Bez wiary *Woda Życia* może spłynąć po naszym sercu jak po spękanej ziemi, wtedy nie wniknie w głębie - i pozostanie bez owoców, jak ewangeliczne ziarno, które spadło na „miejsca skaliste”. (Mt 13,5)¹⁴. Kwint esencją tej metafory jest to zdanie: Jeśli ktoś jest spragniony, a wierzy we Mnie - niech przyjdzie do Mnie i pije! (J 7, 37)¹⁵.

Wiara¹⁶ człowieka nie tylko określa nasze relacje z Bogiem, ale także jest bardzo

¹² Por. Tamże.

¹³ Por. S. Klementowicz, Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II [w:] Nauczanie Jana Pawła II a współczesna aksjologia pedagogiczna (red.) J. Plachy, W. Sroczyński, E. Wolter, Warszawa 2008, s. 105n.

¹⁴ Por. R. E. Rogowski, *Ewangelia na co dzień*, Rocław 1984, s. 5n.

¹⁵ Por. Tamże, s. 5n.

¹⁶ Por. J. Sermak, *Kim on jest? Katechizm Kościoła Katolickiego*, Kraków 2001, s. 8n. Głosicielem wiary jest cały Kościół. Przyjmujemy wiarę od naszych rodziców, opiekunów, wychowawców, księży od otoczenia. Są to jednak początki wiary. Wiara musi w nas wzrastać i dojrzewać.

istotnym podłożem dla kontaktów z drugim człowiekiem i relacji międzyludzkich. Ludzie powinni sobie zaufać i wierzyć jeżeli mają wspólnie coś uczynić, budować oraz do czegoś dochodzić. Współpraca, przyjaźń, miłość, koleżeństwo są wręcz nie do wyobrażenia bez wiary. To owa wiara daje człowiekowi moralną pewność, że druga osoba nas nie oszuka, nie okłamie, że traktuje nas uczciwie, że jest nam pomocna i życzliwa. Dzięki temu możemy posunąć się dalej, możemy zawierzyć, ofiarować jej serce i czas. Tak właśnie wyglądają nasze relacje z Bogiem, wierzymy Bogu i w Boga ponieważ on pierwszy nam zaufał i zawierzył. Bóg wychodzi do człowieka, objawia się mu na różne sposoby, okazuje mu swoją miłość. Bóg wzywa również człowieka do wiary, posłuszeństwa oraz współdziałania. Wiara uwzględnia niezwykłą godność istoty ludzkiej, ale także odpowiedzialność człowieka. Bóg objawia się człowiekowi i przez Jezusa przemawia do nas w imię Boga. Dzięki wierze możemy wejść z nim w dialog przyjąć go. Od swoich uczniów Jezus oczekuje wiary w niego i jego Ojca, który go posłał z darami. Brak wiary zamyka drogę na łaskę, albowiem dary, które ma nam do zaoferowania wymagają dobrowolnego przyjęcia. Zanim Bóg udzieli tego to człowiek zadał sobie pytanie: Ale Kim jest Bóg ? Kim jest ten w którego wierze, któremu zawierzyłem? zadaje pytanie na poziomie duchowym: *Wierzysz, że mogę to uczynić* ? Bardzo ważną rolę w wierze w Boga odgrywa postępowanie człowieka czyli wypełnianie przykazań bożych w imię miłości Boga i bliźniego, albowiem wiara *bez uczynków jest martwa*. Ale co to znaczy być osobą wierzącą? Wierzyć w Boga znaczy tyle co *pytać o Boga, a wszystko co jest we mnie obecne, mówi o tym, że On jest*. Tutaj można znowu można zadać sobie pytanie i pogłębić refleksję o odpowiedzi. Kim jest Bóg ? Kim jest ten w którego wierze, któremu zawierzyłem? ¹⁷. Katechizm przedstawia nam trzy drogi Boga do człowieka. W pierwszej drodze ukazuje nam świat stworzeń. Poznajemy Boga poprzez swoje działania. Człowiek dzięki swojemu rozumowaniu i rozumowi może podziwiać to co stworzył Bóg oraz rozważać o jego wielkości, może również się do niego zbliżyć ¹⁸. Moralność człowieka ¹⁹ winna opierać się na nakazach i wzorcach moralnych tak, aby człowiek mógł stawiać się coraz bardziej człowiekiem i żyć dla drugiego człowieka, a tym samym być coraz bliżej Boga.

Rola przykazań jako fundamentu świętości i normy moralnej ukazana jest także w Ewangelii św. Mateusza, w którym młody człowiek zapytał Chrystusa, jak powinien postępować by dostać życia wiecznego. Nauki Jezusa uczą nas jak żyć. Obiektywna moralność człowieka ma być stosowana w duchu, w jakim została ona ofiarowana przez Boga. „(...) jeśli chcesz osiągnąć życie, zachowaj przykazania”. On zapytał Go: „Które?” Jezus odpowiedział: „Oto te: Nie zabijaj, nie cudzołóż nie kradnij, nie zeznawaj fałszywie, czcij ojca swego i matkę swoją, miłuj bliźniego swego, jak siebie samego” (Mt 19, 16-19).

Znaczenie przykazań jak i posłuszeństwu prawom Bożym to litera i duch prawa moralnego zawarte w Dekalogu, które ciągle są aktualne i posiadają ogromny walor i moc. Naczelną zasadą są przykazania Boże albowiem wypełnia się je poprzez miłość.

¹⁷ Por. J. Sermak, Kim on jest? Katechizm Kościoła Katolickiego, Kraków 2001, s. 7n.

¹⁸ Por. Tamże, s. 24n.

¹⁹ Por. J. Woroniecki OP, *U podstaw kultury Katolickiej*, Poznań 1935, s. 9n. Człowiek w każdej niemal, że sytuacji życiowej bez długich namysłów i wahań znajduje automatycznie, chciałoby się powiedzieć z przyrzutu, katolicki punkt widzenia połączony z katolickim rozwiązaniem.

Przykazania takie jak: Nie zabijaj, nie cudzołóż, nie kradnij, czcij ojca swego i matkę swoją i wszystkie inne - streszczają się w nakazie: *Miłuj bliźniego jak siebie samego!* Miłość do drugiego człowieka jest doskonałym wypełnieniem Prawa (Rz 13, 9n)²⁰.

Znany filozof Ortega Gasset, powiedział, że przez moralność poprawiamy wypaczenia, które płyną z naszych zmysłów, a poprzez miłość zaś braki naszej moralności. Jezus poprzez naukę podkreślał znaczenie miłości, gdzieś głęboko w duszy ludzkiej są pokłady miłości. On bez wyjątku podkreślał, że wszyscy jesteśmy dziećmi bożymi i jesteśmy równi sobie oraz, że wszyscy bez wyjątku mamy jednego Ojca Boga. Jezus przez wcielenie i narodzenie stał się człowiekiem, czyli jednym z nas, naszym bratem, pokazał nam, że stosunek do drugiego człowieka ma opierać się na miłości do bliźniego²¹.

Potrzeby bliźniego, powinny wzbudzać w nas litość i stwarzać okazję do praktykowania miłosierdzia. W kazaniu na górze Jezus streścił wezwanie do miłosierdzia w słowach piątego błogosławieństwa ujął je następująco: „Błogosławieni miłosierni albowiem oni miłosierdzia dostąpią” (Mt 5, 7)²². Miłości bliźniego powinna towarzyszyć cnota miłosierdzia w sensie koniecznego dopełnienia²³. Miłość bliźniego, która ma charakter nadprzyrodzony opiera się na miłości Boga oraz na miłości do Boga. Warto podkreślić, iż miłość ma charakter uniwersalny. Miłość w życiu człowieka powinna stawać się miłością aktywną, i przybierać postawę służebną. Doświadczenie miłości i miłosierdzia uczy ludzi oraz stawia im wymagania, aby w życiu kierowali się miłością i miłosierdziem²⁴.

Cel wychowawczy Kościoła Katolickiego odbywa się poprzez celebrację eucharystyczną. Liturgia odgrywa bardzo ważną rolę i jest doskonałym środkiem wychowawczym, uczy postaw moralnych²⁵. Główne zadania i cele Kościoła Katolickiego zakładają wychowanie nas na dobre dzieci Boże, które są godne uczestnictwa w naturze samego Boga jak i są zdolne czerpać z tego uczestnictwa bogactwo zawartych w niej łask. Pełnię łask. Celebracja eucharystyczna pozwala osiągnąć ten cel ze względu na główne walory wychowawcze na jakich się opiera mowa tu o integralności, aktywności oraz charakterze społecznym²⁶.

Wychowanie aktywne to jeden z warunków odpowiedzialnych za powodzenie procesu wychowawczego. Wychowanie ma bowiem angażować do rozwoju w oparciu o całe bogactwo ludzkiej osobowości. Bierność w wychowaniu rodzi nudę, a ona skazuje proces wychowawczy na niepowodzenie. Duchowość o której pisze O. Woroniecki jest zgodna z tradycją teologiczną. Jeżeli jakaś część istnienia człowie-

²⁰ Por. R. Charles, D. Maclaren OP, *Kościół w świecie współczesnym*, Poznań 1995, s. 15n.

²¹ Por. St. Klimaszewski, *Ewangelia w życiu*, Warszawa, 1991, s. 31n.

²² Por. J. Woroniecki OP, *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1995, s. 28n.

²³ Por. J. Woroniecki OP, *Tajemnica Miłosierdzia Bożego*, Kraków 1948, s. 132n.

²⁴ Por. K. Jeżyna, *Zaangażowanie członków Akcji Katolickiej w budowanie cywilizacji miłości* [w:] *Wczoraj - dziś - jutro. Akcji Katolickiej* (red.) Ks. T. Borutki, Kraków 2004, s. 241n.

²⁵ Por. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] *Pedagogika*, (red.) Z. Kwiecieński, B. Śliwowski, Warszawa 2008, s. 300n. Kompetencje praktyczno- moralne

²⁶ Por. T. Kwiecień OP, Aktualność koncepcji Jacka Woronieckiego OP zawartej jego pracy *Doniosłość wychowawcza liturgii eucharystycznej* [w:] *Człowiek - moralność - wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP* (red.) J. Gałkowski, M. L. Niedziela OP, Lublin 2000, s. 236n.

ka pozostanie poza wpływem działania Boga nie będzie ona uzdrowiona. Na tym tle uwidacznia się człowiek, który odnajduje Boga oraz siebie w liturgii Kościoła²⁷. Aktywność człowieka w tym wykonywanie zasad, wypełnianie przykazań „p e ł n i e n i e u c z y n k ó w” j e s t s w i a d e c t w e m²⁸. Życie duchowe człowieka daje mu cały wachlarz uprawnień w życiu społecznym od człowieka i jego systemu wartości zależy czy te uprawnienia będą pozytywne i szlachetnie wykorzystywane.

4. Posumowanie i wnioski:

Nasze poszukiwania autorytetu potrzebują fundamentalnej wartości, która by była dla nas drogowskazem, nadała sens naszemu życiu, naszym zamiarom, celom, naszej pracy, naszego rozwoju. Autorytet Boga w życiu człowieka pozwala dostąpić mądrości, która płynie z jego nauczania. Człowiek dzięki mądrości rozwija się jako osoba w drodze ku dojrzałemu człowieczeństwu. Kształtując w sobie kręgosłup moralny jednostka jest w stanie odróżniać dobro od zła i odpowiednio modyfikować swoje poczynania tak, aby były dobre. Bycie człowiekiem obliguje jednostkę do rozwoju moralnego tak, aby móc funkcjonować w społeczeństwie. Dzięki postawom moralnym człowiek szanuje drugiego człowieka, a tym samym wyraża samego siebie. Samostanowienie istoty ludzkiej odgrywa istotną rolę zarówno w jej życiu jak i życiu innych ludzi ponieważ on poprzez swoje działanie, wiedzę, doświadczenie sam może stać się autorytetem dla innych osób. Bycie człowiekiem godnym naśladowania tak jak to się stało w przypadku Ojca Świętego Jana Pawła II to wielka sztuka. Ta sztuka życia to życie słowem Bożym i wcielanie go w życie. Tworząc scenariusz godny do naśladowania Święty Jan Paweł II uczył jak żyć i postępować moralnie. Misja Ojca Świętego Jana Pawła II spełnia również funkcję wychowawczą, jego nauki mają charakter ponadczasowy, treści wypowiedziane i pisane mają znaczenie filozoficzne, teologiczne, ale co ważniejsze również wychowujące poprzez co tworzą Autorytet Persony Jana Pawła II zarówno w sensie Ojca Świętego, Ojca Kościoła, Papieża, Filozofa Karola Wojtyły, jak i Pedagoga albowiem wiele można się od niego nauczyć. Charyzma i osobowość Świętego Jana Pawła II jest unikatowa ma swoją wartość ponad czasową. Nauki Świętego Jana Pawła II są cennym drogowskazem, który uczy jak żyć i postępować w imię Boga.

Streszczenie:

Autorytet oznacza powagę, wzór do naśladowania. Z całą stanowczością taką osobą był Ojciec Święty Jan Paweł II, którego nauki mają charakter ponad czasowy. W pierwszej części artykułu mowa jest o autorytecie jako wartości w życiu człowieka. Rozdział drugi poświęcony jest osobie Świętego Jana Pawła II i jego naukom. Trzeci rozdział przedstawia autorytet Boga jako objawienie mądrości dla człowieka. Celem artykułu jest przedstawienie podstawowych i ponadczasowych zagadnień związanych z autorytetem w myśl pedagogiki katolickiej.

Słowa kluczowe: autorytet, wartość, Bóg, Jan Paweł II, pedagogika

²⁷ Tamże, s. 244n.

²⁸ Por. Jan Paweł II, *Nauczanie społeczne Kościoła integralną częścią jego misji*, Rzym 1996, s. 26n.

Summary:

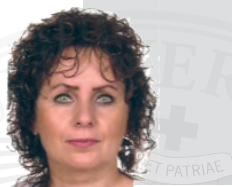
Authority means seriousness, a role model. The Holy Father John Paul II was definitely such a person, whose teachings are of a overtime nature. The first part of the article talks about authority as a value in human life. The second chapter is devoted to the person of John Paul II and his teachings. The third chapter presents the authority of God as a revelation of wisdom for man. The aim of the article is to present basic and timeless issues related to the authority in the light of Catholic pedagogy.

Keywords: authority, God, value, John Paul II, pedagogy

Bibliografia:

- Charles R., Maclaren D., *Kościół w świecie współczesnym*, Poznań 1995.
- Jan Paweł II, *Nauczanie społeczne Kościoła integralną częścią Jego misji*, Rzym 1996.
- Jeżyna K., *Zaangażowanie członków Akcji Katolickiej w budowanie cywilizacji miłości* [w:] *Wczoraj - dziś - jutro. Akcji Katolickiej* (red.) Ks. T. Borutki, Kraków 2004.
- Kalinowska K., *Wychowawcza funkcja rodziny w myśli Jacka Woronieckiego OP* [w:] *Człowiek –moralność- wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP* (red.) J. Gałkowski, M. L. Niedziela OP, Lublin 2000.
- Klementowicz S., *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II* [w:] *Nauczanie Jana Pawła II a współczesna aksjologia pedagogiczna* (red.) J. Plachy, W. Sroczyński, E. Wolter, Warszawa 2008.
- Klimaszewski St., *Ewangelia w życiu*, Warszawa 1991.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] *Pedagogika*, (red.) Z. Kwiecieński, B. Śliwerski, Warszawa 2008.
- Kwiecień T., *Aktualność koncepcji Jacka Woronieckiego OP zawartej jego pracy Do-niosłość wychowawcza liturgii eucharystycznej* [w:] *Człowiek - moralność - wychowa-nie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP* (red.) J. Gałkowski, M. L. Niedziela OP, Lublin 2000.
- Krzyżak L., *Szkoły katolickie w procesie kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży* [w:] *Pedagogika Katolicka. Założenia i realizacja* (red.) J. Zimny, Stalowa Wola 2017.
- Marcińczyk B., *Autorytet wiadomy: geneza i funkcje regulacyjne*, Katowice 1991.
- Okoń W., *Autorytet* [w:] *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 1996.
- Piórkowski P. D., *Autorytety. Idole, pozory, eksperci i celebry ci*, Konin 2016.
- Rogowski R. E., *Ewangelia na co dzień*, Wrocław 1984.
- Sermak J., *Kim on jest? Katechizm Kościoła Katolickiego o wierze*, Kraków 2001.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza, t. II*, Lublin 1995.
- Woroniecki J., *Tajemnica Miłosierdzia Bożego*, Kraków 1948.
- Woroniecki J., *U podstaw kultury katolickiej*, Poznań 1935.
- Zimny J. (red.), *Autorytet: wyzwania- oczekiwania -zadania*, Stalowa Wola 2016.
- Netografia:
Homilia wygłoszona przez Jana Pawła II podczas mszy św. na placu Zwycięstwa, Warszawa 1979, <https://www.przewodnik-katolicki.pl/> [dostęp: 07.02.2017].
Święty Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio*, https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html [do-stęp: 01.02. 2017].

Profilaktyka rówieśnicza w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie w środowisku lokalnym



mgr Magdalena Kalista-Jasiak – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagog, specjalista zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, logopeda, doradca zawodowy, pedagog resocjalizacyjny. Miejsce pracy- Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Ostrowcu Św., stanowisko- pedagog. Prowadzi specjalistyczne zajęcia z zakresu profilaktyki z młodzieżą niedostosowaną społecznie, m.in. trening uwalniania empatycznego, trening zastępowania agresji ART, program profilaktyki rówieśniczej PaT, a także terapię pedagogiczną metodą 18 struktur wyrazowych. Nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Św. oraz na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. Prezes Koła Naukowego Doktorantów UJK w Kielcach „Via Moderna”. Zastępca kierownika Katedry Pedagogiki Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Św. Obecnie doktorantka na Wydziale Pedagogicznym i Artystycznym Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Publikacje naukowe na temat agresywności i przemocy nieletnich przestępców, empatii i umiejętności społecznych u nieletnich w toku procesu resocjalizacji.

Wstęp

Profilaktyka według Zbigniewa B. Gasia to „podejmowanie działań, które osobom zdrowym pozwolą podtrzymać funkcjonalność, osobom z pierwszymi przejawami trudności pomogą obronić się przed rozwojem dysfunkcji i powrócić do zdrowia, a osobom z rozwiniętą patologią stworzą możliwości poddania się terapii i rehabilitacji”¹. Profilaktyka to: pomoc człowiekowi w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych zagrażających jego zdrowiu, życiu, rozwojowi oraz ograniczanie tych czynników, które niszczą zdrowie, życie, rozwój człowieka².

Anna Kieszkowska mówi o działaniach profilaktycznych szkoły, instytucji wychowawczej w kontekście podejmowania przez młodzież zachowań ryzykownych³. Zachowania ryzykowne to działania zwiększające prawdopodobieństwo pojawienia się niekorzystnych psychologicznych, społecznych, zdrowotnych konsekwencji, a więc zaburzających prawidłowy rozwój. Przykłady zachowań ryzykownych to: palenie papierosów, spożywanie alkoholu, używanie środków psychoaktywnych, wczesna inicjacja seksualna, zachowania agresywne i przestępcze. Motywy, które skłaniają dzieci i młodzież w okresie dorastania do zachowań ryzykownych: ciekawość, wpływ środowiska rówieśniczego, samotność, łatwość dostępu, brak celów w życiu oraz brak zainteresowań, brak motywacji do nauki, odreagowanie napięć i stresów, brak umiejętności radzenia sobie z uczuciami trudnymi, hedonizm moralny, brak oparcia ze strony rodziców⁴.

¹ Z. B. Gaś, *Psychoprofilaktyka. Procedury konstruowania programów wczesnej interwencji*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2000, s. 7

² Por. Z. B. Gaś, op. cit; M. Szymańska, *Profilaktyka*, Warszawa, 2000.

³ A. Kieszkowska, *Metodyka oddziaływań profilaktycznych*, Kielce 2011, s. 9- 12

⁴ Por. M. Szymańska, op. cit; Cz. Cekiera, *Profilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych*, Lublin 1992.

Oddziaływania profilaktyczne różnicujemy na:

- pierwszorzędowe, a więc kierowane do ludzi zdrowych, mające na celu wspomaganie prawidłowego procesu rozwoju psychospołecznego;
- drugorzędowe(tzw. wczesna interwencja), kierowane do ludzi, u których pojawiają się pierwsze symptomy zaburzeń, a mają one na celu tworzenie warunków, w których przy wykorzystaniu aktywności własnej klienta oraz współdziałaniu jego środowiska możliwe jest zahamowanie rozwoju pojawiających się trudności;
- trzeciorzędowe, a więc kierowane do ludzi, u których występuje zdiagnozowana już patologia⁵.

W szkole ogólnodostępnej (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne) mamy do czynienia z profilaktyką pierwszorzędową. W placówkach typu młodzieżowy ośrodek socjoterapii przebywają dzieci i młodzież, u których pojawiły się już pierwsze objawy zaburzeń w zachowaniu, wadliwe relacje z rówieśnikami, zachowania ryzykowne, zatem tu mamy do czynienia z profilaktyką drugorzędową.

W artykule poruszono tematykę oddziaływań profilaktycznych wobec młodzieży niedostosowanej społecznie, model profilaktyki rówieśniczej realizowany w środowisku lokalnym.

W placówce typu młodzieżowy ośrodek socjoterapii dzieci i młodzież poddawana jest oddziaływaniom resocjalizacyjnym, a więc wychowaniu, terapii, opiece. Wprawdzie nie jest to instytucja typowo resocjalizacyjna, czy zamknięta, niemniej wychowankowie przebywają tu całą dobę, poddawani są regulaminowi, zatem w pewnym sensie są odizolowani od wpływów środowiskowych(zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych). Tym większego znaczenia nabiera potrzeba oddziaływań profilaktycznych, wychowawczych, realizowanych w środowisku lokalnym, otwartym, do którego przecież kiedyś powrócą i z którego tu przybyli.

Środowisko lokalne „oprócz zbiorowości ludzkiej zamieszkującej dane terytorium oznacza również cały system instytucji organizujących życie zbiorowe”⁶. Składa się na nie osiedle mieszkaniowe, gmina, grupy społeczne, które łączy wspólnota terytorialna.

Profilaktyka rówieśnicza i rola liderów młodzieżowych w działaniach profilaktycznych

Dzieci i młodzież w ciągu poszczególnych faz rozwojowych wchodzi w różne relacje społeczne, zdobywają doświadczenie, uczą się zachowań społecznych. Pomagają w tym rodzice, szkoła, społeczność lokalna, grupa rówieśnicza. Ta aktywność jednostki prowadzi również do podejmowania przez nią lub narażania się na zachowania ryzykowne. Na każdym etapie rozwoju będą to sytuacje innego charakteru - na przykład dla dziecka kilkuletniego może to być podejmowanie rozmowy z osobą nieznaną, dla nastolatka to kontakt z substancją psychoaktywną. Inne w związku z tym będą oddziaływania profilaktyczne wobec poszczególnych osób.

Profilaktyka zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży realizowana jest głów-

⁵ Por. A. Kieszkowska, op.cit., s.14-15; Z. B. Gaś, op.cit., s. 7-8

⁶ M. Michel, *Metoda organizowania środowiska jako podstawa skutecznych oddziaływań profilaktycznych w lokalnym systemie resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja instytucjonalna. Perspektywy i zagrożenia*, (red.) F. Kozaczuk, Wydawnictwo UR, Rzeszów, 2004

nie poprzez szkoły i inne instytucje wychowawcze⁷. Program profilaktyki szkolnej powinien być realizowany przez całą społeczność szkolną. Konstruowanie programu profilaktycznego opierać się powinno na założeniu, że pojawienie się zachowań niszczących zdrowie, czy zachowań ryzykownych zależy od współdziałania trzech zmiennych: osoby, czynnika szkodliwego (np. środek odurzający) oraz środowiska. Zgodnie z tym modelem skuteczny program profilaktyczny może powstać wówczas, gdy dokonana zostanie wszechstronna diagnoza realnej rzeczywistości i danego społeczeństwa⁸.

Aby przekazać dzieciom młodzieży treści profilaktyczne potrzebne są różne rodzaje strategii profilaktyki. Są to:

1. Strategia informacyjna-dostarczanie prawdziwych i rzetelnych informacji o zagrożeniach i wpływie człowieka na ich powstawanie;
2. Strategia edukacyjna-kształtowanie postaw umiejętności społecznych (podejmowanie decyzji, empatia, radzenie sobie ze stresem i in.);
3. Strategie alternatywne-wskazywanie osobom z grup ryzyka innych sposobów postępowania konstruktywnych dla ich rozwoju;
4. Strategie interwencyjne-wspomaganie ludzi znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej poprzez poradnictwo, pomoc w zapewnieniu bezpieczeństwa;
5. Strategie zmian środowiskowych- wykrywanie i eliminowanie tych zagrożeń i sytuacji w środowisku lokalnym, które mogą utrudniać funkcjonowanie społeczeństwu;
6. Strategie o charakterze zmian przepisów społecznych- ukierunkowane na społeczność danego kraju, województwa, regionu⁹.

Każda szkoła posiada własny program profilaktyki, strategię profilaktyki oraz procedury postępowania w sytuacjach nadzwyczajnych. W zależności od sytuacji i rodzaju zagrożenia będą to pogadanki, profesjonalne zajęcia profilaktyczne, praca z rodziną, czy też ingerencja w grupę rówieśniczą ucznia.

Szczególną kategorią odbiorców oddziaływań profilaktycznych jest młodzież w okresie dojrzewania (adolescencji). Obejmuje on czas w życiu człowieka od 11 do około 20 roku życia¹⁰. Okres adolescencji to okres „burzy i naporu”, grupą odniesienia staje się grupa rówieśnicza. Poprzez interakcje z rówieśnikami młodzi ludzie określają społeczny aspekt swojej kształtującej się tożsamości, chcą decydować o tym, jakimi ludźmi będą, do jakiego typu relacji będą dążyć¹¹.

W tym trudnym okresie spada autorytet dorosłych- rodziców, nauczycieli. Mniejszą zatem skuteczność mają nasze oddziaływania wychowawcze, czy też profilaktyczne. Jak zatem dotrzeć do młodego człowieka, by było to skuteczne? Problem skuteczności oddziaływań profilaktycznych nabiera szczególnego znaczenia w kontekście kondycji i funkcjonowania człowieka w dobie ponowoczesności, noszącej znamiona lęku, płynności, niepewności, samotności, braku zakorzenienia.

⁷ za A. Kieszkowska, op.cit., s. 9- 12

⁸ za Z. B. Gaś, op.cit., s. 9- 10

⁹ por. A. Kieszkowska, op.cit., s. 19- 20; Z. B. Gaś, op.cit., 45- 47

¹⁰ za R. J. Gerrig, P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2006, s. 308

¹¹ R. J. Gerrig, P. G. Zimbardo, ibidem, s. 334-342

To wszystko nie pozostaje bez wpływu na młode pokolenie. Statystyki podają wzrost zainteresowania przez dzieci i młodzież alkoholem, środkami odurzającymi, ryzykowną aktywnością seksualną, agresją, przemocą przy jednoczesnym obniżaniu się wieku inicjacji alkoholowej, czy seksualnej¹². Zachowanie te niejednokrotnie prowadzą do czynów przestępczych.

Nowoczesny model oddziaływań profilaktycznych to taki, który włącza młodzież do programu profilaktycznego zarówno jako odbiorców, jak i jako twórców i realizatorów programu. Wielu badaczy podkreśla, że włączanie młodzieży w działalność profilaktyczną ma duże znaczenie z kilku powodów. Jednym z walorów omawianej metody jest sam proces przystosowania się go grupy rówieśniczej oraz readaptacja nieletnich. Młodzież bardzo łatwo adaptuje się w grupie rówieśniczej, bez względu na wcześniejsze doświadczenia, czy też relacje w rodzinie, czy środowisku lokalnym¹³. Grupa rówieśnicza dla młodzieży w okresie dojrzewania stanowi czynnik wspierający, podnosi samoocenę, jest przestrzenią do rozwoju relacji interpersonalnych. Stąd konieczność rozwijania metody profilaktyki rówieśniczej jako najskuteczniejszego sposobu zapobiegania zachowaniom ryzykownym i zahamowania już istniejących zaburzeń.

Profilaktyka rówieśnicza to działalność w wolontariacie młodzieżowym, włącza młodzież w działania szkoły i społeczności lokalnej, tworzenie społeczności, w których szczególną rolę odgrywają liderzy młodzieżowi. Poprzez różne formy sztuki, czy też działalność społeczną, którą kieruje lider, to on rozlicza członków grupy z realizacji zadań, jakie sobie postavili, lider włącza w swoje działania nowych członków lub też dyscyplinuje tych, którzy złamali zasady współpracy. Rola osoby dorosłej, pedagoga, specjalisty z zakresu profilaktyki w profilaktyce rówieśniczej to inspirowanie młodzieży, dyskretne kierowanie ich aktywnością, wskazywanie na pewne formy działań społeczności, kreowanie liderów młodzieżowych. Liderzy stają się niejako łącznikami między osobami dorosłymi a młodzieżą, umożliwiają nawiązanie kontaktu między nastolatkami a dorosłymi, między którymi została zerwana więź. Przydatna staje się tu wiedza z zakresu socjologii małych grup, konformizmu społecznego, a także funkcjonowania nieformalnych liderów w grupie. W Polsce ideę programów rówieśniczych rozpropagował Zbigniew B. Gaś¹⁴.

Programy profilaktyczne oparte na aktywności liderów młodzieżowych są w Polsce niedoceniane, niewielu pedagogów i animatorów pracy z młodzieżą decyduje się na ten model działań profilaktycznych. Tymczasem warto zaangażować młodych ludzi, wykorzystując ich cechy przywódcze w rozwiązywaniu problemów współczesnej szkoły, która przy pomocy tradycyjnych metod nie radzi sobie z agresją, przemocą, a także innymi ryzykownymi formami aktywności, podejmowanymi przez młodzież.

Programy rówieśnicze opierają się na założeniu, że w okresie adolescencji rówieśnicy wywierają bardzo silny wpływ na zachowanie swoich kolegów. W przeciwdziałaniu patologii społecznej wykorzystać należy pozytywne wpływy rówieśnicze. Z. B. Gaś wymienia dwa poziomy profilaktyki rówieśniczej:

¹² za M. Michel, *Wzmacnianie czynników chroniących w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni szkoły w programach liderów rówieśniczych w kontekście koncepcji resillience*, „Resocjalizacja Polska”, 2014, nr 6

¹³ za B. Urban, *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Wydawnictwo UJ, Kraków, 2005

¹⁴ Z. B. Gaś, *Program Rówieśniczych Doradców jako forma podejścia rówieśniczego o charakterze wczesnej interwencji*, Pracownia Wydawnicza Fundacji „Masz szansę”, Lublin, 1992

- działania zapobiegawcze, które zmierzają do poprawy samooceny, zapobieganie problemom;

- działania interwencyjne, czyli uczenie konstruktywnego radzenia sobie z problemami¹⁵.

Programy liderów rówieśniczych poprzez włączanie młodzieży do działań dotyczących ich samych, współudziału w podejmowaniu decyzji, które ich dotyczą uczą się odpowiedzialności za własne postępowanie, uczą się radzenia sobie z presją grupy, rozwijają kompetencje społeczne. Wszystko to zmniejsza ryzyko podejmowania przez młodzież działalności ryzykownej dla ich zdrowia, a przecież o to chodzi w działaniach profilaktycznych.

Przykładem programu profilaktyki rówieśniczej, opartej na aktywności liderów młodzieżowych jest Program Profilaktyczny Komendy Głównej Policji „Profilaktyka a Ty. Co Ty zrobiłeś dla profilaktyki uzależnień?” (w skrócie PaT)¹⁶. Autorem programu jest Grzegorz Jach – inspektor Policji (Pełnomocnik Komendanta Głównego Policji ds. promocji bezpieczeństwa publicznego). Program z powodzeniem jest realizowany od 10 lat w Polsce. W poszczególnych miastach powiatowych osoba, będąca ekspertem, koordynatorem programu PaT tworzy na terenie swojego powiatu spośród młodzieży szkół gimnazjalnych i średnich grupę na czele z liderem społeczności PaT. Program „Pat” to program zaproszeń, nie wykluczeń. Może do niego wejść każdy, jedyne kryterium – każdy uczestnik, członek społeczności „Pat” nie posiada i nie zażywa narkotyków, alkoholu i nie stosuje przemocy. Zatem program „Pat” to program promujący modę na życie bez uzależnień; profilaktykę rówieśniczą; program dobrych wiadomości, a nie protestów; program destygmatyzacji młodzieży wykluczonej lub środowiskowo marginalizowanej; program bez nagród i działania za coś; promowanie odpowiedzialności za siebie i innych. PaT to twórcza profilaktyka w działaniu. Społeczność PaT budowana jest na relacjach łączenia środowisk, wzajemnego wsparcia, wymiany doświadczeń i twórczych prezentacji.

Program PaT opiera swoją działalność na twórczej profilaktyce, głównie teatrze profilaktycznym. Młodzież pod kierunkiem lidera przygotowuje spektakle edukacyjno-profilaktyczne i wystawia je na dużej scenie przed swoimi rówieśnikami ze szkoły, a także z innych szkół na terenie swojego powiatu. Tematyka przedstawień teatralnych, czy filmów to: trudne relacje młodych ludzi z dorosłymi, narkotyki, brutalny świat dealerów narkotykowych, zaburzone relacje z rówieśnikami, podejmowanie ryzykownych zachowań- prostytutka młodzieżowa, alkoholizm, aktywność przestępcza, brak więzi emocjonalnych i inne. Liderzy angażują się także w działalność wolontariatu, np. Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy, harcerstwo, zbiórki żywności i inne akcje charytatywne.

Poszczególne grupy PaT działają w swojej lokalnej społeczności, wystawiając sztuki teatralne, filmy dla rówieśników i ich rodziców. Natomiast raz w roku odbywa się akcja pt. „Przystanek Pat”. Jest to spotkanie społeczności PaT z całego kraju, promujących modę na życie bez uzależnień. Przez pięć dni w mieście, które jest gospodarzem „Przystanku PaT” odbywają się warsztaty artystyczne, teatralne,

¹⁵ Z. B. Gaś, *Pomoc psychologiczna młodzieży*, WSPiS, Warszawa, 1995, s. 48

¹⁶ <http://www.pat.policja.gov.pl/> - 02.03.2016

taneczne, recytatorskie. Ostatniego dnia podczas finału akcji jej uczestnicy prezentują efekty swojej pracy przed zaproszonymi gośćmi i lokalną społecznością. Oczywiście cała impreza to zabawa bez alkoholu i używek. Każdy kto złamie tę zasadę, musi pożegnać się z udziałem w programie.

Inną inicjatywą jest impreza pod nazwą „Patosfera”. Jest to promocja społeczności Pat w centrach miast poprzez różnego rodzaju marsze, trwające kilka godzin. PaTowicze zapraszają lokalną społeczność do wspólnej zabawy promując modę na życie bez uzależnień. W niektórych miastach są organizowane tzw. Noce profilaktyki.

Raz w roku, zazwyczaj w czerwcu organizowana jest akcja pod hasłem „Zryw Młodych Serc”. O określonej godzinie, podanej przez Impresariat lider PaT odczytuje odezwe społeczności PaT, a wszyscy przez jedną minutę trzymają się za serce, wystukując jego rytm. Po odezwie rozpoczynają się gry, zabawy profilaktyczne, manifestacje, do których zapraszana jest cała społeczność lokalna. Młodzież wśród swoich PaTowiczów typuje tzw. młodzieżowe PaTrole, które pilnują, by podczas imprez plenerowych nikt nie posiadał, ani nie zażywał substancji zabronionych (alkohol, narkotyki).

Główni partnerzy programu PaT:

- Ministerstwo Spraw Wewnętrznych poprzez program „Razem bezpiecznie”,
- Ministerstwo Edukacji Narodowej,
- Departament Wychowania i Promocji Obronności Ministerstwa Obrony Narodowej,

- Rzecznik Praw Dziecka,
- Straż Graniczna,
- Zarząd Główny NSZZ Policjantów,
- Miesięcznik „Policja 997”.

Z programem współpracują także uczelnie wyższe, które podpisały Deklarację Akademicką z PaT. Są to :

- Wyższa Szkoła Nauk Społecznych PEDAGOGIUM w Warszawie,
- Uniwersytet Warszawski (Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji),
- Uniwersytet Przyrodniczo- Humanistyczny w Siedlcach,
- Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu,
- Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie,
- Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
- Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży,
- Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie,
- Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie,
- Uniwersytet Technologiczno- Humanistyczny w Radomiu,
- Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.

Profilaktyka rówieśnicza w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie w środowisku lokalnym (na przykładzie Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii w Ostrowcu Świętokrzyskim)

Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii to placówki edukacyjno- terapeutyczne przeznaczone dla dzieci i młodzieży, u których proces niedostosowania społecznego już się zaczął, a zatem już pojawiły się takie symptomy w zachowaniu, jak: ucieczki z domu, wagary, spożywanie alkoholu, palenie papierosów, spożywanie środków odu-

rzających, czyny zabronione, a więc według Ustawy o Postępowaniu w Sprawach Nieletnich czyny świadczące o demoralizacji.

Do końca 2011 istniały dwie drogi kierowania wychowanka do ośrodka- na prośbę rodzica lub na podstawie postanowienia sądu rodzinnego¹⁷. Od stycznia 2012 roku nastąpiła zmiana Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich, na mocy której sądy rodzinne już nie decydują o kierowaniu nieletniego do młodzieżowego ośrodka socjoterapii¹⁸. Taką decyzję podejmuje wyłącznie rodzic dziecka.

W skład każdego młodzieżowego ośrodka socjoterapii wchodzi:

- szkoła specjalna podstawowa (II etap edukacyjny, a więc od IV klasy);
- gimnazjum specjalne
- szkoła ponadgimnazjalna specjalna (najczęściej zasadnicza szkoła zawodowa);
- internat.

W zależności od zaplecza i potrzeb rynku lokalnego poszczególne ośrodki posiadają tylko szkołę podstawową, tylko gimnazjum, tylko szkołę ponadgimnazjalną lub wszystkie wymienione typy szkół. Szkoły posiadają status szkoły specjalnej, o oznacza, że uczniowie (wychowankowie) to jednostki o specjalnych potrzebach edukacyjnych, które z uwagi na zaburzenia zachowania, trudności w nauce szkolnej wymagają specjalnych metod pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej.

Młodzieżowe ośrodki socjoterapii mogą funkcjonować jako placówka dla dziewcząt, dla chłopców lub placówka koedukacyjna. Organ prowadzący i Rada Pedagogiczna ustalają te kwestie i są one zapisane w statucie placówki.

Większość wychowanków ma poważne problemy w komunikacji językowej i interpersonalnej oraz problemy szkolne. Wynikają one głównie z uwarunkowań środowiskowych, dotychczasowego stylu życia w poczuciu beztrości. Większość wychowanków przejawia parcjalne deficyty funkcji percepcyjno- motorycznych oraz postawę awersji do nauki, co owocuje problemami z nauką typu dyslektycznego. Powodują one szereg niepowodzeń szkolnych, co w konsekwencji prowadzi do wagarów. Stąd wagary jako jeden z objawów nieprzystosowania społecznego.

W Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii w Ostrowcu Św. przebywa obecnie 68 wychowanków. Są to dzieci i młodzież zagrożona niedostosowaniem społecznym w wieku od 12 do 18 roku życia (a nawet powyżej, jeśli sytuacja tego wymaga, np. wychowanek chce kontynuować edukację na następnym etapie edukacyjnym mimo uzyskania pełnoletniości). W życiu tych młodych ludzi wystąpiły już takie zjawiska, jak: inicjacja alkoholowa, eksperymentowanie ze środkami odurzającymi, ucieczki z domu, długotrwałe wagary i nierealizowanie obowiązku szkolnego, pierwsze czyny karalne, udział w podkulturach przestępczych. Ponad 70% wychowanków pochodzi z rodzin patologicznych. Często są to środowiska kryminogenne.

Program Profilaktyki w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii w Ostrowcu Św. kładzie nacisk na rozwijanie kompetencji społecznych i empatii jako alternatywę na wulgaryzmy i agresję oraz czynnik powstrzymujący młodego człowieka przed nałogami. Jest to program wczesnej interwencji, profilaktyka drugorzędowa i składa się z następujących elementów :

¹⁷ Ustawa z 26 października 1982 o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. z 1982r. Nr 35, poz. 228; Dz. U. z 2014r., poz.382)

¹⁸ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011r. o wspieraniu pieczy zastępczej (Dz. U. z 2011r. Nr 149, poz. 887)

1. Działania informacyjne w ramach których realizowane są następujące treści:
 - zapobieganie nałogom,
 - dbałość o higieniczny tryb życia,
 - sytuacje stresogenne,
 - zachowania antyspołeczne,
 - bezpieczeństwo na terenie placówki i poza nią.
2. Działania edukacyjne, w ramach których realizowane są następujące treści:
 - praca w grupie,
 - rozwijanie empatii,
 - budowanie poczucia własnej wartości,
 - kształtowanie adekwatnej samooceny,
 - podejmowanie decyzji,
 - kształcenie umiejętności porozumiewania się z innymi,
 - kształtowanie postaw asertywnych,
 - kształcenie umiejętności radzenia sobie z presją grupy,
 - kształcenie umiejętności radzenia sobie ze stresem,
 - jak radzić sobie w sytuacjach konfliktowych, jak radzić sobie z agresją i przemocą,
 - ekologiczny model życia.
3. Działania alternatywne - wskazywanie wychowankom pozytywnych alternatyw konstruktywnego spędzania wolnego czasu, kształtowanie zainteresowań, zastępowanie agresji innymi formami zachowań akceptowanych społecznie.
4. Działania interwencyjne - doraźne reagowanie w sytuacjach zagrażających bezpieczeństwu wychowanka, interwencje podejmowane w sytuacji kryzysu emocjonalnego.
5. Działania o charakterze zmian w środowisku wychowanka, w ramach których realizowane są następujące zadanie:
 - prowadzenie systematycznego rozpoznania w środowisku rodzinnym pod kątem zagrożenia zjawiskami patologicznymi oraz wpływanie na to środowisko poprzez pedagogizację rodziców i inne działania doprowadzające do zmian w środowisku wychowanka,
 - prowadzenie systematycznego rozpoznania środowiska rówieśniczego wychowanka,
 - współpraca z instytucjami zapobiegającymi patologiom społecznym.
6. Działania o charakterze zmian przepisów społecznych - głównie chodzi o dokonywanie zmian i aktualizowanie przepisów regulaminowych placówki oraz rozporządzeń i przepisów lokalnych dotyczących sprzedaży alkoholu, papierosów w pobliżu placówki.

Wszystkie opisane działania realizowane są zarówno w formie tradycyjnej, gdzie inicjatorem jest pedagog, wychowawca, czy nauczyciel, a odbiorcą wychowanek, jak również realizowany jest model profilaktyki rówieśniczej z wiodącą rolą liderów młodzieżowych. Jest to podyktowane bardziej przesłankami prakseologicznymi, niż ideologicznymi, czy teoretycznymi. Młodzi ludzie niejednokrotnie przed umieszczeniem w placówce spędzili oni kilka lat poza kontrolą osób dorosłych, więc nąga konieczność dostosowania się przez nich do regulaminu, podporządkowanie się osobom dorosłym i przyjęcie ich autorytetu staje się trudne, a w wielu przypadkach niemożliwe. Są też i tacy pozornie dostosowani, działający pozakulisowo jako nie-

formalni przywódcy. Aby wykorzystać ich potencjał w sposób pożądanym wychowawczo wprowadzono do pracy profilaktycznej elementy programu liderów młodzieżowych i profilaktyki rówieśniczej. Zaangażowani w tę formę profilaktyki są wszyscy pracownicy pedagogiczni MOS.

Liderzy działają w Samorządzie Wychowanków, pomagają wychowawcom w organizacji zajęć wychowawczych, prowadzą pogadanki z wychowankami, mającymi problem z alkoholem, narkotykami, organizują konkursy o tematyce profilaktycznej.

W ramach profilaktyki rówieśniczej wychowankowie MOS aktywnie działają także na rzecz środowiska lokalnego. Są to następujące działania:

- prowadzenie pogadań z młodzieżą z ostrowieckich gimnazjów i szkół średnich, przestrzeganie swoich kolegów poprzez przykład własny, jak nie należy się zachowywać;
- udział w Wielkiej Orkiestrze Świątecznej Pomocy;
- Zbiórki żywności;
- opieka nad chorymi w ostrowieckim hospicjum;
- opieka nad seniorami w domu pomocy społecznej.

Od 2014r. młodzież z MOS w Ostrowcu Świętokrzyskim bierze aktywny udział w programie „Profilaktyka a Ty” (PaT), w ramach którego podejmuje się działań o zasięgu powiatowym i wojewódzkim. Ostrowiecka grupa PaT powstała w lutym 2014 roku. Skupia ona młodzież z MOS oraz uczniów większości ostrowieckich szkół średnich. Liderem grupy na powiat ostrowiecki jest wychowanek Ośrodka, koordynatorem i ekspertem programu na powiat ostrowiecki jest pedagog z MOS. Grupa liczy 30 członków z poszczególnych szkół, ich pracę koordynują liderzy w tych szkołach. Działalność profilaktyczna ostrowieckiej grupy PaT skupia się przede wszystkim na teatrze profilaktycznym. Spektakle wystawiane są na scenie Domu Kultury przy pełnej Sali (około 500 osób, uczniów ostrowieckich szkół), a także w salach gimnastycznych i salach teatralnych szkół, na boiskach szkolnych podczas pikników profilaktycznych. To są działania lokalne. Natomiast z działań o zasięgu wojewódzkim grupa ma na swoim koncie występ przed uczniami szkół średnich z województwa świętokrzyskiego na auli Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach podczas Świętokrzyskich Dni Profilaktyki w maju 2015 roku oraz podczas Świętokrzyskiego PaTuliska w czerwcu 2014 roku.

Spektakle edukacyjno- profilaktyczne, jakie do tej pory wystawiła ostrowiecka grupa PaT:

- Spektakl Oliwii Włoch pt. „Ten jeden raz” - opowiada o trudnych relacjach dorastających młodych ludzi z dorosłymi- rodzicami, nauczycielami. Dorośli często zajęci własnymi problemami i przekonani o swojej nieomyślności nie zauważają problemów młodych ludzi, bagatelizując je, nie słuchają, słyszą, lecz nie słuchają, nie rozmawiają z młodymi ludźmi. Główna bohaterka to Ania, uczennica szkoły średniej, jej rodzice rozwodzą się, a w jej domu niebawem zamieszka nowy partner mamy. Dla dziewczyny jest to niezrozumiałe, jej świat zawalił się. Dziewczyna opuściła się w nauce, wagaruje, znalazła sobie grupę rówieśniczą, w której niejako normą stały się imprezy i narkotyki. A skoro narkotyki to brutalny świat dealerów i pośredników. Tu nie liczy się człowiek, tylko towar i kasa. Żeby zdobyć kasę pośrednik nie cofnie

się przed niczym. Jest też próba samobójcza, jest samobójstwo. Ania na szczęście w pewnym momencie dostrzegła pomocną dłoń brata.

- Spektakl Mirosława Falkiewicza pt. „Moje życie- mój wybór”- to sztuka o wyborach młodych ludzi i ich konsekwencjach. Nie zawsze zdajemy sobie sprawę, że za każdym życiowym wyborem idą określone konsekwencje, niekoniecznie pozytywne i dobre. Czasem, całe życie cierpimy z powodu podejmowania niewłaściwych decyzji.

Marek to pseudokibic, który w pewnym momencie zrozumiał, że to, co robi to droga do nikąd. Został policjantem. Ewa to córka prawników, rodzice pokładają w niej nadzieje na to, że przejmie po nich kancelarię, ale czy ona tego chce, czy ktoś z nią rozmawiał, o tym, czego ona pragnie? Niestety nie ukończy studiów, uzależniając się od alkoholu, zaś na życie zarabiając jako prostytutka. Bartek chce ukończyć studia, zrobić doktorat, lecz to wszystko wymaga czasu, wysiłku, więc idzie na skróty, uzależniając się od narkotyków co też ma swoje konsekwencje. Zosia to dziewczyna z domu, w którym jest alkohol, awantury. Próbowwała popełnić samobójstwo, a później sama pomagała takim jak ona. Główne przesłanie spektaklu - każdy z nas dokonuje w życiu mniej lub bardziej trafne decyzje, lecz trzeba się liczyć z ich konsekwencjami.

- Spektakl Mirosława Falkiewicza pt. „Moje życie - mój wybór”- to sztuka o konsekwencjach zażywania narkotyków przez młodych ludzi. Ukazane są tu dwie drogi - pierwsza pokazuje trudne dzieciństwo, gdzie panowała przemoc, agresja, alkohol, ciągłe awantury. To spowodowało, że dwoje rodzeństwa – chłopiec i dziewczyna nie poradziła sobie z ogromem problemów i niestety zaczęli zażywać i rozprowadzać narkotyki. Po drodze spotykali ludzi takich jak oni- dealerów, narkomanów. Drugi wątek - dziewczyna z tzw. dobrej rodziny, lecz matka była zbyt zajęta swoimi sprawami, swoją karierą, nie zauważając zmian, jakie zachodzą u jej córki. Akcja spektaklu toczy się w szpitalu psychiatrycznym, gdzie dwoje bohaterów łączy wspólne doświadczenia - oboje mieli problem z nadużywaniem środków odurzających. Przez cały czas trwania spektaklu bohaterka opowiada swojemu współtowarzyszowi o doświadczeniach, o motywach, które doprowadziły ją do nałogu. Bohaterka zwraca uwagę na fakt, jak narkotyki ją odmieniły, jak zmieniły jej świadomość, zniekształciły wspomnienia. Pacjent jest jej wiernym słuchaczem, sam zaś nie mówi nic o swoich doświadczeniach. W sposób tajemniczy natomiast uświadamia bohaterkę o spisku, jaki wszyscy wokół niej knują.

- Spektakl Anny Odziomek pt. „Wózek”- jest to historia młodych ludzi, nastolatków, którym wydaje się, że są dorośli, że zawojowali świat, że już nie potrzebują rad, nakazów i pomocy dorosłych. Nie zdają sobie sprawy jak bardzo się mylą. Główni bohaterowie, koledzy ze szkoły wybierają się na osiemnaste urodziny do swojego kolegi. Kradną rodzicom pieniądze, by mieć na alkohol, następnie jeden z chłopców bez wiedzy i zgody rodziców bierze kluczyki od auta. Niestety brawura i alkohol sprawiły, że nigdy na tę imprezę nie dotarli. Jeden z nich zginął, drugi w wyniku wypadku jest osobą niepełnosprawną na wózku inwalidzkim¹⁹.

Każde wystąpienie ostrowieckiej grupy PaT standardowo składa się z trzech części: wstęp (krótka prezentacja programu Profilaktyka a Ty, prezentacja ostrowieckiej grupy PaT oraz pogadanka na temat uzależnień); część właściwa- spektakl; dys-

¹⁹ wszystkie scenariusze spektakli edukacyjno-pofilaktycznych dostępne są na stronie www.pat.policja.gov.pl.

kusja lub debata na temat poruszany w spektaklu. Często na zakończenie uczniowie wypełniają ankiety ewaluacyjne programu PaT. Zawierają one 8 pytań zamkniętych dotyczących kwestii dostępności narkotyków, możliwości pomocy osobom uzależnionym, oceny skuteczności poszczególnych form przekazu. Ankieta ma charakter anonimowy. W grudniu 2015 roku taką ankietę wypełniło 130 uczniów ostrowieckich szkół średnich po wystawieniu spektaklu edukacyjno-profilaktycznego „Wózek” w Sali konferencyjnej Starostwa Powiatowego. Poniżej omówiono wyniki badania ankietowego.

Na pytanie: Czy na terenie Twojej szkoły pojawiają się narkotyki/ dopalacze? – uczniowie odpowiadają:

- tak - 15%
- nie - 75%
- nie wiem - 10%.

Kolejne pytania dotyczyły kwestii rozmowy na temat szkodliwości używek podejmowanych przez rodziców i nauczycieli. Większość uczniów twierdzi, że rodzice bardzo rzadko podejmują rozmowy na ten temat- 80% badanych tak twierdzi. Natomiast 15% rodziców często rozmawia ze swoimi dziećmi na temat szkodliwości narkotyków, czy innych środków psychoaktywnych. Nauczyciele również rzadko podejmują z uczniami rozmowę na temat szkodliwości nałogów . Według 65% ankietowanych nauczyciele bardzo rzadko podejmują takie tematy lub wcale - 15% badanych tak podaje.

Uczniowie podają, że dostęp do narkotyków w miejscu ich zamieszkania(dzielnica, osiedle) jest łatwy- 55%; trudny- 15%; niemożliwy - 6%; trudno powiedzieć - 24% respondentów.

Na pytanie: Jak zachowałbyś się w sytuacji, w której byłbyś świadkiem zażywania narkotyków/ dopalaczy przez Twoich rówieśników? Ankietowani odpowiadają:

- porozmawiałbym z nimi o tym - 10%;
- powiedziałbym o tym swoim rodzicom - 25%;
- powiedziałbym o tym ich rodzicom - 15%;
- powiedziałbym o tym wychowawcy/ pedagogowi/dyrektorowi szkoły- 9%;
- powiedziałbym o tym policjantowi - 3%;
- nikomu bym nie powiedział - 38%.

Blisko jedna czwarta uczniów (23%) miała co najmniej jeden raz kontakt z narkotykami w swoim życiu, natomiast do kontaktu z dopalaczem przyznaje się 2% ankietowanych.

Ostatnie pytanie dotyczyło oceny skuteczności przez młodzież poszczególnych form przeciwdziałania narkomanii. Zadaniem badanego jest ocenić w skali od 1 do 10 skuteczność wymienionych form oddziaływań profilaktycznych, przy czym 1 oznacza najniższą, zaś 10 najwyższą. Oto ocena młodzieży:

- ulotka- 4,8;
- plakat- 5,2;
- pogadanka z osobą, która była uzależniona- 8,7;
- pogadanka z nauczycielem- 4,7;
- pogadanka z pedagogiem- 5,7;
- pogadanka z policjantem- 4,9;

- pogadanka z psychologiem- 7,6;
- działania profilaktyczne poprzez teatr, film, warsztaty plastyczne- 8,9.

Badanie wykazało, że młodzi ludzie w sytuacji kryzysowej rzadko szukają pomocy u nauczycieli, pedagogów, jednocześnie pedagodzy zbyt rzadko podejmują z uczniami rozmowy na tematy trudne. Dostęp do substancji psychoaktywnych jest obecnie bardzo łatwy, dlatego trzeba szukać skutecznych sposobów porozumienia się z młodymi ludźmi i zapobiegania niepożądanym zjawiskom. Jako najskuteczniejsze metody przeciwdziałania uzależnieniom młodzież wskazuje spotkanie z osobą, która była uzależniona oraz profilaktykę poprzez teatr i inne formy sztuki.

Program „Profilaktyka a Ty” przynosi obopólne korzyści zarówno dla wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii, jak i młodzieży z innych szkół. Wspólne przygotowywanie spektaklu, praca nad rolą, korygowanie własnych niedociągnięć te wszystkie działania budują więzi, uczą jednostki niedostosowane pewnych form zachowań, które zatracili lub nie zdążyli jeszcze w sobie wykształcić. Natomiast uczniowie ze szkół publicznych przekonują się, że nie należy stygmatyzować nikogo ze względu na jego pochodzenie, czy fakt umieszczenia go w placówce. Wszyscy uczestnicy przestrzegają zasady - nie zażywam i nie posiadam alkoholu, narkotyków, dopalaczy. Duże znaczenie ma fakt, że program PaT funkcjonuje poprzez społeczności, które mogą współdecydować o swoim repertuarze, mogą wymieniać się doświadczeniami podczas corocznych spotkań na forum wojewódzkim, czy ogólnopolskim, wspierają się w abstynencji, wciągając coraz to nowe osoby w swoje szeregi. W ciągu kilku lat prowadzenia grupy dwa razy zdarzyło się, kiedy wychowanek powrócił do Ośrodka po przepustce wakacyjnej i sam przyznał, iż podczas wakacji spożywał alkohol, więc musi wystąpić z PaTu. Zatem ta zasada działa.

Opisane powyżej inicjatywy młodzieżowe oparte na programach liderów rówieśniczych są w Ośrodku propagowane przez ich uczestników w formie zebrań i spotkań, plakatów promujących te idee, co w konsekwencji przyczynia się do jeszcze większego zaangażowania w te akcje coraz większej liczby wychowanków.

Podsumowanie

Profilaktyka rówieśnicza wprowadzana do szkół, placówek terapeutycznych pozwala na wykorzystanie kapitału społecznego, jakim są młodzi ludzie. Zmienia się rzeczywistość społeczna, zmieniają się oczekiwania młodych ludzi. W dobie mediów społecznościowych dostępność substancji niepożądanych, dostępność niewłaściwych form zachowań, prowokowanie tych zachowań jest nieporównywalnie większa niż kilkadziesiąt, czy kilkanaście lat temu. Zatem działania profilaktyczne realizowane w szkołach, placówkach również powinny się zmienić.

W ciągu ostatnich lat obserwuje się patologizację życia społecznego, wzrost przestępczości, agresji, przemocy. Normą stało się narastanie agresji wobec osoby, która jest wrażliwa emocjonalnie, unikanie informacji o cudzym cierpieniu. Media kreują konsumpcyjny model życia, sceny drastyczne, agresja i przemoc preferowane w różnych środkach masowego przekazu stały się czymś powszechnym. Aktów przemocy rozpatrywano do niedawna głównie w kontekście przestępczości, czy też resocjalizacji. Przemoc jako zjawisko występowała w instytucjach resocjalizujących - ośrodkach wychowawczych, zakładach poprawczych i więzieniach.

Obecnie w szkole masowej mamy do czynienia z przemocą, narkotykami, dopalaczami. Młodzież gimnazjalna dopuszcza się zachowań typu alkoholizowanie się. W jaki sposób powstrzymać ten proces?

W ostatnich latach obserwuje się powstawanie coraz większej liczby programów profilaktycznych, dopuszczonych do realizacji na poszczególnych szczeblach edukacji. Jednak ich skuteczność jest niewielka²⁰. Dzieje się tak z kilku powodów. Andrzej Bałandynowicz uważa, że skuteczny program profilaktyczny to przede wszystkim kompleksowy system, koordynujący działania społeczne, szczególnie jeśli chodzi o niesienie pomocy rodzinie²¹. A. Kieszkowska mówi o profilaktyce integralnej, czyli całościowej, w którą powinni być włączeni uczniowie, rodzice, rówieśnicy, pedagodzy, nauczyciele, policja, kuratorzy sądowi²². Ponad to młodzież oczekuje nie tylko atrakcyjnych programów, ale autentycznych i kompetentnych osób realizujących te programy. Profilaktyka powinna uwzględniać czynniki ryzyka i czynniki chroniące.

W projektowaniu działań profilaktycznych duże znaczenie ma dobrowolny udział w nich uczniów, atrakcyjność zajęć, interesująca młodzież tematyka zajęć, bliska jej doświadczeniom²³. Wszystkie te warunki spełnia profilaktyka rówieśnicza. Jeżeli młodzież jest adresatem, ale również twórcą i realizatorem profilaktyki, wówczas dobrowolnie i chętnie w niej uczestniczy, zachęca swoich kolegów do udziału w zaprojektowanych przez siebie działaniach. Koordynator takiego programu powinien mieć pozytywne i adekwatne relacje z młodzieżą, być autentycznym w tym, co robi.

Przez liderów rówieśniczych można dotrzeć do jednostek do tej pory „opornych” na nasze oddziaływania wychowawcze.

Szczególne znaczenie mają programy profilaktyki rówieśniczej w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie przy integracji z młodzieżą prawidłowo przystosowaną. W tego typu oddziaływaniach budują się więzi między jednymi a drugimi, zanikają pewne podziały, które poprzez izolację nieletnich niejako sztucznie zostały utworzone. Dobre efekty w tym zakresie niosą programy oparte na wolontariacie, czy też angażowaniu nieletnich w działania na rzecz środowiska lokalnego. W tego typu inicjatywach grupa rówieśnicza staje się przestrzenią, w której ujawniają się potencjały młodzieży, zdolności artystyczne, cechy przywódcze, zdolności organizacyjne, które przy zastosowaniu tradycyjnych metod nie miałyby szansy uzewnętrznienia.

Streszczenie:

W artykule opisano skuteczność metody profilaktyki rówieśniczej w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie. Okres dorastania to czas buntu, młodzież nie słucha wówczas rad dorosłych. Punktem odniesienia staje się grupa rówieśnicza. Nauczyciele, pedagodzy szukają skutecznego sposobu, by ich oddziaływania profilaktyczne były skuteczne. Istnieje wiele programów profilaktycznych mniej lub bardziej skutecznych.

²⁰ Za M. Szpringer, A. Dąbrowska, J. Kosecka, K. Surowiec, Uczestnictwo w programach profilaktycznych i oczekiwania względem profilaktyki w opinii młodzieży szkół gimnazjalnych i licealnych, „Resocjalizacja Polska” 2014, nr 6

²¹ A. Bałandynowicz, Profilaktyka i środki probacyjne w praktyce resocjalizacyjnej [w:] B. Urban, J. M. Stanik (red.), Resocjalizacja, Tom II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 82

²² A. Kieszkowska, op.cit., s. 31

²³ za M. Szpringer, Profilaktyka społeczna, Kielce 2004, s. 13-28

Jeśli punktem odniesienia jest grupa rówieśnicza, to metoda profilaktyki rówieśniczej wydaje się być najskuteczniejszą wobec młodych ludzi. Młodzi ludzie stają się autorami i adresatami profilaktyki, sami organizują się w społeczności, sami siebie uczą, jak żyć, jak się nie zachowywać. Wśród swojej grupy młodzież wybiera lidera. Liderzy kontrolują zachowania członków swojej grupy. Taki model profilaktyki proponuje program Komendy Głównej Policji i Ministerstwa Edukacji Narodowej „Profilaktyka a Ty Co Ty zrobiłeś dla profilaktyki uzależnień?” (w skrócie PaT). Program jest od dwóch lat z powodzeniem realizowany w powiecie ostrowieckim, a jego filarem są wychowankowie Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii w Ostrowcu, a także młodzi ludzie z ostrowieckich szkół średnich. Młodzież tworzy sztukę, głównie teatr profilaktyczny. Młodzież biorąca udział w PaT pilnuje siebie nawzajem, by nie spożywać alkoholu i narkotyków. Jeśli ktoś spożywał, a więc złamał zasadę, opuszcza program PaT.

Słowa kluczowe: profilaktyka, profilaktyka rówieśnicza, niedostosowanie społeczne, strategie w profilaktyce, poziomy profilaktyki.

Summary:

That article has been shown effectiveness of peerprevention method during work with social adaptation disabilities adolescence. Adolescence is period of defiance for a lot of teenagers. They don't listen to adult's advices. Peer group can be a point of reference. It often becomes popular. Teachers and pedagogues are looking for effective method to work with this type of young people. There are a lot of different prevention programmes. They are more or less effective. If the peer group is point of reference, so peer prevention method can be the best and the most effective for young people. Youth become authors and recipients of this kind of prevention. They organise themselves in community. They teach each other - how to live and which behaviours are not accepted. There are some rules in this type of community. Youth choose a leader of this group. Leaders have to control every behaviour of the group members.

Polish national police and ministry of national education propose a programme, which included this model of prevention. It has called - „prevention and you? What did you do for the prevention of addiction?” - abbreviated-pat. This programme has been pursued successfully in ostrowiecki county for two years by the sociotherapeutic youth centre in Ostrowiec Świętokrzyski as a provider of educational activities for young people with social adaptation disabilities.

Community participants included young boys from the sociotherapeutic youth centre and also young people from secondary schools in Ostrowiec Świętokrzyski.

Adolescence create art, mainly preventative theatre.

Youth, who are taking part in pat - they are watching each other to not drink any alcohol or take any drugs. If somebody takes drugs or drinks an alcohol-

Keywords: prevention, peer prevention, social maladjustment, social adaptation disabilities, strategies for prevention, levels of prevention.

Bibliografia:

Bałandynowicz A., *Profilaktyka i środki probacyjne w praktyce resocjalizacyjnej* [w:] Bronisław Urban, Jan M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, Tom II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Gaś Zb. B., *Pomoc psychologiczna młodzieży*, WSPi S, Warszawa 1995.

Gaś Zb. B., *Program Rówieśniczych Doradców jako forma podejścia rówieśniczego o charakterze wczesnej interwencji*, Pracownia Wydawnicza Fundacji „Masz szansę”, Lublin, 1992.

Gaś Zb. B., *Psychoprofilaktyka. Procedury konstruowania programów wczesnej interwencji*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2000.

Gerrig R. J., Zimbardo Ph. G., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2006.

<http://www.pat.policja.gov.pl/> - 2016.03.02

Kieszkowska A., *Metodyka oddziaływań profilaktycznych*, Kielce 2011.

Michel M., *Metoda organizowania środowiska jako podstawa skutecznych oddziaływań profilaktycznych w lokalnym systemie resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja instytucjonalna. Perspektywy i zagrożenia*, (red.) Franciszek Kozaczuk, Wydawnictwo UR, Rzeszów, 2004.

Michel M., *Wzmacnianie czynników chroniących w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni szkoły w programach liderów rówieśniczych w kontekście koncepcji resilience*, „Resocjalizacja Polska”, 2014, nr 6.

Szpringer M., Dąbrowska A., J. Kosecka, K. Surowiec, *Uczestnictwo w programach profilaktycznych i oczekiwania względem profilaktyki w opinii młodzieży szkół gimnazjalnych i licealnych*, „Resocjalizacja Polska” 2014, nr 6.

Szpringer M., *Profilaktyka społeczna*, Kielce 2004.

Szymańska M., *Profilaktyka*, Warszawa 2000.

Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Wydawnictwo UJ, Kraków, 2005.

Ustawa z 26 października 1982 o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. z 1982 Nr 35 poz. 228; Dz. U. z 2014 poz. 382)

Ustawa z 9 czerwca 2011 o wspieraniu pieczy zastępczej (Dz. U. z 2011 Nr 149 poz. 887).



Uczestnicy Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej w Stalowej Woli na temat:

„Globalne oblicza wolności”.

Stalowa Wola, 17 kwietnia 2018 roku



Oblicza religijności pełnoletnich osób niesłyszących i słabosłyszących. Raport z badań własnych¹

mgr Magdalena Bednarska – KUL JP II w Lublinie

Urodzona 27.03.1985r. w Rzeszowie. Doktorantka w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Absolwentka studiów na kierunku praca socjalna, pedagogika oraz studiów podyplomowych z zakresu edukacji wczesnoszkolnej i surdopedagogiki. Tłumacz i wykładowca języka migowego. Członek Saletyńskiej Szkoły Nowej Ewangelizacji. Wybrana na członka Rady Doktorantów KUL w kadencji 2017-2019. Sekretarz Fundacji Implikacje zajmującej się promocją nauki. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół chrześcijańskiego wymiaru pedagogiki specjalnej. Zaangażowana w szereg działań na rzecz osób niesłyszących i słabosłyszących tj. udział w Eucharystiach tłumaczonych na język migowy, prowadzenie katechez, rekolekcji i realizację badań naukowych.

Wstęp

Realizacja badań dotyczących religijności wśród Polaków były podejmowane dotychczas przez wielu badaczy¹. Badania dotyczyły wyłącznie osób, które nie mają uszkodzonego analizatora słuchowego, stąd próba podjęcia badań wśród osób niesłyszących i słabosłyszących, które tak samo jak słysząca społeczność mają przystęp do Boga. Poznanie ich poglądów, uchwycenie wybranych aspektów o wierze badanych osób pozwoli na dokonanie wglądu w tę intymną sferę życia, która nie była dotychczas poruszana w badaniach naukowych. Poznanie poglądów dorosłych osób niesłyszących i słabosłyszących na temat ich wiary jest istotne, ponieważ pozwalają na odkrywanie ewentualnych różnic w wierzeniach osób słyszących i tych żyjących z uszkodzonym słuchem.

Analiza może być przydatna w kształtowaniu modelu formacji szkolnej i pozaszkolnej młodych osób niesłyszących i słabosłyszących.

Terminologia

W niniejszym opracowaniu podjęto próbę scharakteryzowania wybranych wymiarów życia religijnego (religijności) dorosłych osób niesłyszących i słabosłyszących w oparciu o wyniki badań własnych. Punktem wyjścia jest dokonanie ważniejszych ustaleń terminologicznych, przede wszystkim wyjaśnienie takich pojęć, jak „religijność” i „pełnoletnia osoba niesłysząca i słabosłysząca”. Niełatwo jest dostrzec sposoby strukturalizacji i odcienie znaczeniowe terminów: *religia*, *religijność*, *kultura religijna*². Św. Tomasz z Akwinu twierdzi, że zadaniem religii jest pielęgnowanie ukierunkowania człowieka ku Bogu. Za religijnych uważa on wszystkich, którzy py-

¹ Przygotowując artykuł dotarłam do badań pracowników naukowych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II: ks. prof. dr hab. J. Mariańskiego, dr hab. J. Śliwaka prof. KUL, S. dr B. Zarzyckiej.

² C. Rogowski, *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 91.

tają o podstawę i cel świata, czyli o Boga³. Religijność traktowana jest często jako określenie całokształtu postaw człowieka wobec zjawisk religijnych⁴.

Postawa religijna oznacza „względnie stałe, pozytywne lub negatywne ustosunkowanie się (intelektualno-przekonaniowe, emocjonalno-motywacyjne, behawioralne) jednostki wobec nadprzyrodzoności”⁵. Religijność rozumiana jest więc jako postawa, poprzez jaką osoba wyraża oraz realizuje swą relację do Boga⁶. W sensie empirycznym na religijność składają się wierzenia, wiara, rozmaite praktyki, uczucia, a także następstwa, jakie znajdują swe odzwierciedlenie w innych obszarach życia człowieka⁷. Religijność obejmuje również „gesty zewnętrzne – symboliczne, życie emocjonalne, myślenie, działanie, wybory najbardziej fundamentalne i relacyjne odniesienia, które są istotnymi wymiarami człowieka, uczestniczą w jego religijności”⁸.

Ujmując religijność z perspektywy pedagogiczno religijnej i teologicznej, pojęcie to oznacza wrażliwość, która pozwala człowiekowi otworzyć się na religijny wymiar rzeczywistości. Patrząc od strony teologicznej, wrażliwość religijna konkretyzuje odniesienie człowieka do Transcendencji. Stąd też jest ona również podstawa każdej relacji, jaka zachodzi między człowiekiem wierzącym a Bogiem, a także każdej religijnej dynamiki w ogóle⁹. Rozmaite formy religijności mogą odznaczać się, ale wcale nie muszą, różną intensywnością wrażliwości religijnej (...). Patrząc z perspektywy pedagogicznoreligijnej, socjologicznoreligijnej, a także psychologicznoreligijnej, trzeba wyraźnie podkreślić, że wymiar religijny wyrażanych postaw dotyczy zarówno wierzących, jak i religijnie indyferentnych, a także odnosi się do publicznych i prywatnych, kościelnych i pozakościelnych form religijnej praktyki (...). Zawsze trzeba mieć na uwadze fakt, że jeśli dochodzi do wyrażania religijności, to do istoty należy tu wymiar treści religijnych i wymiar religijnej komunikacji. Przy analizie ludzkiej religijności należy uwzględnić także całokształt uwarunkowań życiowych¹⁰.

Wobec powyższych refleksji warto wymienić wszystkie wymiary religijności, którymi są religijna wrażliwość, religijna postawa, religijna treść, religijna komunikacja, horyzont religijnej motywacji¹¹. Należy zauważyć, że każda religijność ludzka ma swoją swoistą strukturę, rozwija się wedle jej własnych praw i formowana jest przez rozmaite czynniki¹².

Kim jest osoba niesłyszająca i słabosłyszająca? Na określenie człowieka z uszkodzonym słuchem w różnych dyscyplinach naukowych stosowane są różne terminy, w za-

³ Tamże, s.89.

⁴ M. Zarzecki, „Klasyczne i nieklasyczne definicje religii i religijności”, [w:] *Socjologia życia religijnego w Polsce*, red. Sławomir H. Zaręba, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2009, s.94–122.

⁵ Cyt. za: J. Michalski, „Religijność osoby a kształtowanie poczucia sensu życia”, [w:] *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012, s. 93.

⁶ Tamże, s. 79-104.

⁷ J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne* Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2004, s. 113.

⁸ Tamże, s. 113.

⁹ U. Hemel, *Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche*, Dusseldorf 1986, s. 58.

¹⁰ C. Rogowski, *Pedagogika religii*, s.113-114.

¹¹ Tamże, 62.

¹² Cz. Walesa, „Rozwój religijności człowieka”, [w:] *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, red. Stanisław Głaz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006, s. 111.

leżności od podejmowanej problematyki, a także od celów badawczych i przewidywanych aplikacji praktycznych. W pedagogice specjalnej tradycyjnie używany jest termin niesłyszący. Obecnie jednak coraz częściej stosowane są terminy: człowiek (osoba) z uszkodzeniem narządu słuchu, z uszkodzeniem słuchu, z wadą słuchu, z niedosłuchem, z dysfunkcją słuchu (słuchową), z niepełnosprawnością słuchu (słuchową)¹³.

Zróźnicowanie grupy osób z wadą słuchu wywołuje konieczność bardziej szczegółowej typologii wewnątrzgrupowej. Najczęstszy podział polega na wydzieleniu grupy osób niesłyszących oraz słabosłyszących (niedosłyszących)¹⁴.

Osoba niesłysząca to osoba odbierająca język jedynie drogą wzrokową, niebędąca w stanie w komunikacji interpersonalnej korzystać nawet z resztek słuchowych, co zazwyczaj odpowiada uszkodzeniu słuchu większemu niż 90 dB i wiąże się z posługiwaniem się językiem migowym jako dominującym środkiem porozumiewania się.

Osoba słabosłysząca w porozumiewaniu się korzysta głównie z języka mówionego, wspieranego odczytywaniem z ust, pismem i innymi środkami wspierającymi. W percepcji opiera się głównie na modalności wzrokowej, może jednak wykorzystywać resztki słuchowe, zwłaszcza przy wsparciu środków technicznych (aparatów i implantów)¹⁵.

Oddzielną kwestią jest także kwestia tożsamości osób z wadą słuchu. W ostatnich latach w obrębie tej grupy dokonał się bardzo wyraźny podział na osoby Głuche¹⁶, uznające niesłyszenie za fakt kulturowy, który oznacza dla nich przynależność do etnicznej grupy Głuchych, oraz osoby niesłyszące i słabosłyszące, które uznają fakt głuchoty za przejaw niepełnosprawności, możliwy w pewnym stopniu do skompensowania poprzez terapię i korzystanie z pomocy technologicznych, natomiast identyfikują się etnicznie, kulturowo i językowo ze swoim narodem. Przynależność do Kultury Głuchych najczęściej łączy się z posługiwaniem się językiem migowym jako podstawowym środkiem komunikacji oraz niechęcią do używania języka dźwiękowego, natomiast określanie siebie jako osoba niesłysząca (głucha¹⁷) czy też słabosłysząca wiąże się z używaniem w komunikacji przede wszystkim lub wyłącznie języka dźwiękowego¹⁸.

Powyższe trudności w zakresie precyzyjnego określania podstawowych dla surdopedagogiki pojęć stanowią duże wyzwanie dla prowadzących badania naukowe w tej dziedzinie. Oznaczają bowiem, że relacjonowane wyniki badań należy każdorazowo odnosić precyzyjnie do typu i charakterystyki grupy badawczej¹⁹.

W niniejszym artykule przyjęto określenia pełnoletnich osób niesłyszących i słabosłyszących. W świetle powyższych rozważań, zgodnie z polskimi przepisami prawa

¹³ K. Krakowiak, *Dar języka*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 2012, s. 82-83.

¹⁴ E. Domagała-Zyśk, *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 2013, s.28.

¹⁵ K. Krakowiak, Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu, w: *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 2006, 255-288.

¹⁶ Postuluje się zapis tej nazwy własnej przy użyciu wielkiej litery, podobnie jak w przypadku zapisu grupy narodowościowej, np. Polacy.

¹⁷ Różnica polega na użyciu w zapisie małej, a nie wielkiej litery.

¹⁸ E. Domagała-Zyśk, *Wielojęzyczni*, s. 29.

¹⁹ Tamże, 29.

przyjmuje się, że pełnoletnimi osobami będą te, które ukończyły lat osiemnaście²⁰, zaś osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi są te, ujęte w powyżej opisanej typologii K. Krakowiak.

Badania porównawcze

Chcąc dokonać analizy wybranych aspektów religijności, koniecznym jest przybliżenie sylwetek osób słyszących, które zostały przebadane z uwzględnieniem podobnych wymiarów życia religijnego.

Analiza wybranych komponentów życia religijnego młodzieży została przeprowadzona przez dr Tomasza Różańskiego w oparciu o fragmenty rozprawy doktorskiej autora pt. *Style życia młodzieży studenckiej a środowisko rodzinne. Studium socjopedagogiczne*. Autor dokonuje w badaniach opisu 12 sylwetek młodzieży studenckiej, uczestników studiów stacjonarnych w wieku od 20 do 24 lat, różnych kierunków studiów oraz różnych lat studiów²¹. Za kryteria różnicujące badanych przyjmuje ponadto: płeć rozmówców, miejsce stałego zamieszkania, miejsce zamieszkania w trakcie roku akademickiego, poziom wykształcenia ich rodziców, strukturę rodziny pochodzenia.

Dokonując charakterystyki wybranych aspektów życia religijnego (religijności) rozmówców, zwraca uwagę na następujące problemy: to, czy badany jest osobą wierzącą? Jakiego jest wyznania? Jaki jest jego stosunek do wiary i Kościoła? Jakie znaczenie odgrywa wiara (Bóg) w jego życiu? Na czym polega jego praktyka religijna? Jaki jest jego stosunek do osób o innych przekonaniach religijnych?

Rozpatrując problem wybranych wymiarów życia religijnego (religijności) badanych studentów autor wskazuje kilka istotnych prawidłowości. Prawie wszyscy rozmówcy wychowywali się w duchu katolicyzmu. Może świadczyć to o sile oddziaływania tej religii na pokolenie ich rodziców i dziadków. Większość spośród badanych deklaruje, że są osobami wierzącymi. Znaczna ich część jest wyznania rzymskokatolickiego. Są wśród nich także osoby, które, pomimo wychowania w rodzinach katolickich, uważają się za niewierzące bądź nie potrafią się do końca określić w kwestii wiary (jak wynika z przeprowadzonych analiz, powody tego mogą być różne: zmiana wyznania, ukształtowana na bazie chrześcijaństwa wolnomyślność, agnostycyzm). Tylko jedna osoba spośród wszystkich badanych nie odebrała pełnego wychowania katolickiego (zdeklarowana ateistka). Z badań wynika, że niemal wszyscy rozmówcy deklarujący katolicyzm wykazują ogólną tendencję do oddzielania swojej wiary od księży i/lub Kościoła²². Kościół i jego przedstawiciele podlegają w ich oczach moralnej ocenie – wypada ona często na ich niekorzyść. Mimo to większą część zdeklarowanych katolików stanowią osoby praktykujące, pozostałe natomiast korzystają tylko z moralnej wykładni katolicyzmu, w niewielkim stopniu

²⁰ Ustawa z 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 459), art. 10, §1.

²¹ <http://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PC/article/viewFile/8656/7821>, dostęp 05.07.2017

²² Podobne kategorie respondentów wyodrębnia na podstawie wyników badań nad światopoglądem młodzieży Tomasz Biernat. Rozpatrując zagadnienie form kontestacji religii wskazuje on na trzy sposoby pojmowania religii przez badanych: tradycyjny, w którym wiara religijna łączy się z akceptowaniem instytucji Kościoła i kapłanów; drugi, w którym ma miejsce oddzielanie wiary od kapłanów; trzeci, w którym całkowicie oddziela się wiarę od instytucji Kościoła. T. Biernat, *Spoleczno-kulturowe uwarunkowania światopoglądu młodzieży w okresie transformacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaj Kopernika, Toruń 2006, s. 243–245.

angażując się w życie kościelne. Badanym najintensywniej praktykującym wydaje się buddysta, który, choć unika określania buddyzmu wiarą czy religią, bardzo często bierze udział w rozmaitych spotkaniach o charakterze wyznaniowym oraz działa na rzecz lokalnego ośrodka buddyjskiego. Dla większości badanych określona forma wiary odgrywa w ich życiu istotne znaczenie, gdyż stanowi zasadnicze źródło ich postaw moralnych, których kwintesencją są często powtarzane zwroty, na przykład: „być dobrym człowiekiem”, „nikogo nie krzywdzić”.

Część badanych, bez względu na stopień ich zaangażowania w życie religijne, jako źródło zasad moralnych, jakimi kierują się w życiu, wskazuje również Dekalog. Tylko dla jednego rozmówcy wiara (katolicyzm) powiązana z systematyczną praktyką stanowi fundament dla niemal całego życia. Znamiennym jest fakt, że wszyscy badani deklarują tolerancję oraz szacunek dla innych wyznań, niektórym z nich nie przeszkadza to jednak w wyrażaniu niechęci do różnych sekt, dostrzegając w nich rzeczywiste zagrożenia, jak i do form religijnej agitacji.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną zaobserwowaną prawidłowość. Część spośród badanych traktuje swoją wiarę w Boga jako coś bardzo osobistego, nadaje jej indywidualny sens. Religijność tych rozmówców wyraźnie podlega więc procesom indywidualizacji. Znajduje to swój wyraz w różnych obszarach życia religijnego (np. modlitwa, uczestnictwo we mszy, stosunek do Kościoła i księży).

Metodologia badań

Niniejsze badania zrealizowano z wykorzystaniem strategii jakościowej²³. Strategia ta umożliwiła zastosowanie procedur badawczych, jakie pozwoliły na dotarcie „w głąb” badanego zjawiska, a także poszerzyć perspektywę jego oglądalności²⁴. Jako schemat badań przyjęto tę odmianę studium przypadku, która umożliwiła uwzględnienie w badaniach kilku równoległych przypadków. Metodą gromadzenia danych był otwarty wywiad skoncentrowany na problemie. Zgromadzone w ten sposób dane poddano analizie jakościowej.

Badane osoby

Badaniami objęto pięć pełnoletnich osób niesłyszących i słabosłyszących – uczestników rekolekcji w wieku od 24 do 41 lat. Za kryteria różnicujące badanych przyjęto: przynależność do grupy osób niesłyszących lub słabosłyszących (badani sami deklarowali przynależność. Ujęta typologia łączy się z deklaracją badanej osoby, ponieważ niektóre z badanych osób deklarujący się jako niesłyszący porozumiewają się przede wszystkim językiem migowy, ale czasami wspierają się mową foniczną), płeć rozmówców, aktualną sytuację życiową (uczę się, pracuję, wychowuję dzieci), miejsce stałego zamieszkania, rodzinę w jakiej się wychowywałam/em, wychowuję, rozpatrywaną z dwóch punktów widzenia: słyszącej/niesłyszącej, wierzącej/niewierzącej oraz główny sposób komunikacji. W celu zapewnienia anonimowości osobom badanym, ich prawdziwe imiona zostały zmienione.

Realizując badania, w centrum których są osoby z uszkodzonym słuchem należy

²³ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 267.

²⁴ Tamże, s. 268.

zwrócić uwagę na dwa istotne czynniki, które warunkują małą liczebność grup badanych. W niniejszych badaniach te czynniki także odgrywają istotną rolę, a są nimi:

1. trudność ze znalezieniem reprezentatywnej grupy z uwagi na uszkodzony słuch w jednym miejscu. Badane osoby, które osiągnęły pełnoletność były nielicznymi obecnymi na rekolekcjach. Większość to młodzież poniżej 18 roku życia, która nie osiągnęła jeszcze dojrzałości religijnej, stąd badaniem objęto 5 osób. Z uwagi na specyfikę prowadzonych badań miejsce jest równie ważne. Stworzenie odpowiedniej atmosfery dającej możliwość otwarcia się i chęci mówienia o religii, wierze warunkuje sukces badań i uzyskanie prawdziwych wyników;

2. bariera dotycząca prawdziwości w odpowiedziach. Osoby z uszkodzonym słuchem nie obdarzają zaufaniem osób obcych tak od razu. Muszą poznać je bliżej, mieć zaufanie aby mówić o kwestiach tak wrażliwych i intymnych jak religia, wiara. Dodatkowo istotną rolę odgrywa kwestia z komunikowaniem treści. Jeżeli osoba niesłysząca komunikująca się językiem migowym nie będzie potrafiła porozumieć się z badaczem, spowoduje to dodatkowe trudności, stres związany z niemożnością przekazania myśli. Dlatego równie istotna jest kwestia znajomości języka migowego przez prowadzącego badanie.

Pisząc artykuł konieczne jest wspomnienie o trudnościach, które pojawiły się w trakcie wywiadów. Wybrane osoby miały problem z doborem słów i deklarowały, że trudno jest im opowiadać, łatwiej przychodzi im myślenie. W tym miejscu dodam także, że cytowane odpowiedzi będą zapisywane dosłownie (struktura gramatyczna języka migowego jest inna od języka polskiego, niemniej treści będą zrozumiałe dla odbiorcy).

Analiza wybranych wymiarów życia religijnego badanych osób – prezentacja sylwetek.

Dokonując charakterystyki wybranych aspektów życia religijnego (religijności) rozmówców, zwrócono uwagę na następujące problemy: to, czy badany jest osobą wierzącą? Jakiego jest wyznania? Jaki jest jego stosunek do wiary? Jakie znaczenie odgrywa wiara (Bóg) w jego życiu? Na czym polega jego praktyka religijna? Czym jest dla niego Kościół? Co myśli na temat życia po śmierci i zbawienia?

Natalia (24 lata, niesłysząca, studentka, mieszka w mieście, wychowuje się w rodzinie słyszącej wyznania katolickiego, praktykującej). Deklaruje, że jest osobą wierzącą, katoliczką. W odpowiedzi na pytanie czym jest dla niej wiara, miga: *wiem jaki Bóg ma plan. Jestem dzieckiem Boga, czuję się dobrze. Wiem, że Pan Bóg daje mi wsparcie kiedy mam trudne sytuacje. Najważniejsze jest dla mnie przyjeżdżanie na rekolekcje, gdzie są wszyscy, można się spotkać.* Bóg jest dla niej ważny. Dodaje, że: *Bóg jest jak Ojciec, Jezus jak przyjaciel dla mnie.* Jej praktyka religijna polega na regularnym uczęszczaniu na Eucharystie w języku migowym²⁵ (każda niedziela, święta, pierwszy piątek), codzienna modlitwa: w domu, w szkole. Jak miga badana: *myślenie o Bogu, łączenie się w myślach z Nim.* Dodatkowo - pomaganie w różnych formach inicjowanych przez duszpasterstwo głuchych, do którego należy oraz korzystaniu

²⁵ Konieczne jest zaznaczenie w tym miejscu, że duszpasterstwa głuchych mają Eucharystie w niedziele, w zależności od duszpasterstwa jest to co tydzień lub 2 razy w miesiącu. Nieliczne duszpasterstwa mają Eucharystię częściej.

z tego, co duszpasterstwo oferuje – spotkania z głuchymi (agapa), wyjazdy zagraniczne tj. pielgrzymki, rekolekcje; kółko biblijne głuchych. W odpowiedzi na pytanie dotyczące Kościoła, Natalia miga: *Kościół ważny. Duszpasterstwo niesłyszących lepszy niż słyszący. Chodziłam do Kościoła dla słyszących, teraz mało. Lepiej w Kościele dla niesłyszących, wszystko rozumiem, Ewangelię.* W pytaniu o to, co staje się z nami po śmierci, badana miga: *Idziemy do nieba spotkać się z Panem Bogiem, zaś o zbawieniu miga tak: wolność. Przed trudna sytuacja, blokada, powolna czysta droga. Wcześniej walka, trudności, szukanie pomocy, później wolna droga.*

Robert (28 lat, słabosłyszący, student, mieszka w mieście, wychowuje się w rodzinie słyszącej wyznania katolickiego, praktykującej). Deklaruje się jako wierzący katolik. W odpowiedzi na pytanie o wiarę i Boga, mówi: *Bóg jest moim Ojcem, mogę się do Niego zwrócić. Daje drogowskazy, jaka drogą iść. Jest Bogiem miłosiernym, który kocha człowieka, ale też sprawiedliwym. Wszystko co zrobiłem tu na ziemi nie byłoby możliwe bez pomocy Boga. Za to jestem Jemu wdzięczny. Przyjmując Komunię świętą, że przyjmuję prawdziwe Ciało i Krew Chrystusa. Najważniejszym momentem podczas Eucharystii jest moment przeistoczenia, kiedy zwykły chleb staje się prawdziwym Ciałem Chrystusa.* Jego praktyka religijna obejmuje uczęszczanie na Eucharystię, zarówno dla osób słyszących jak i niesłyszących, pomaganie podczas Eucharystii, systematyczna modlitwa, jak mówi o niej badany: *modlę się kiedy tylko mogę: w drodze na przystanek, z niesłyszącymi w różnych sytuacjach.* Praktyka obejmuje szeroko rozumianą pomoc w duszpasterstwie głuchych: tłumaczenie, katechezy, animator na rekolekcjach. Sam także korzysta z oferty duszpasterstwa głuchych – wyjeżdża na pielgrzymki, rekolekcje. Z poza parafialnej praktyki jest wolontariuszem „Szlachetnej paczki”. Pytany o Kościół, mówi że to *pewien rodzaj rodziny, w której mogę brać udział w spotkaniach z Bogiem, miejscem gdzie mogę podzielić się świadectwem, trudnościami, a także otrzymać bezcenne wsparcie kiedy jest mi naprawdę ciężko.* Pytany o to, co się staje z nami po śmierci, badany mówi: *dusza opuszcza ciało, następnie czeka ją sąd z całego życia, by spotkać się z Bogiem, dusza przechodzi przez czyściec, następnie idzie do nieba. Dusza zostaje zbawiona i będzie się radowała w niebie ze świętymi.* Po chwili dodaje: *studia są środkiem do tego, abym dostąpił celu ostatecznego-nieba.* W odpowiedzi na pytanie czym jest zbawienie, Robert mówi: *uwolnić się od zła, doświadczyć bezgranicznej radości i szczęścia. Jezus umarł na krzyżu dla naszego zbawienia, my sami nie możemy się zbawić. Jezus stał się człowiekiem, aby doświadczyć cierpienia i dać nam wzór.* Na zakończenie, w ostatniej myśli, dodaje, że *zbawienie to znaczy „osiągnąć wieczną chwałę”.*

Małgorzata (30 lat, słabosłysząca, wychowuje dzieci, mieszka w mieście, wychowywała się w rodzinie słyszącej wyznania katolickiego, praktykującej). W pytaniu o wiarę, deklaruje się jako wierząca w Boga, wyznania rzymskokatolickiego. I dodaje: *czytam książki dotyczące tematyki religijnej, nie tylko chodzę do Kościoła. Bardzo często myślę o wierze np. o Trójcy świętej. Nie wszystko można odkryć, trzeba przyjąć na wiarę.* Pytana czym jest dla niej wiara, mówi: *rodzice dali mi fundament. Później sama budowałam z pomocą Boga. Bez wiary nie byłoby sensu. Wszystko co widzę dookoła jest od Boga. Dlaczego miałabym tego nie kochać? Nie stosuję się do nakazów księdza, modlę się sama luźno, np. dziękuję Panie Boże. To mnie podnosi.* Po usłyszeniu pytania o to, kim jest dla ciebie Bóg i czy jest ważny, mówi: *jest najważniejszy, na pierwszym*

miejsu. Gdyby nie Bóg, nie miałabym rodziny. Może gdyby nie niedosłuch, nie miałabym wiary. Myślę, że dowiem się po śmierci dlaczego nie słyszę. Praktyki religijne Małgorzaty obejmują cotygodniowy udział w Eucharystiach dla osób słyszących, raz w miesiącu uczęszcza na Eucharystie migane. Poza nimi Małgorzata codziennie modli się, także z dziećmi. Z oferty duszpasterstwa nie korzysta z uwagi na niechęć dzieci i jak mówi: *jak dzieci urosną, to będą chciała razem z niesłyszącymi*. Badana chciała by więcej praktykować. Wspomina o rekolekcjach, jednak teraz nie ma możliwości ponieważ wychowuje dzieci. Innych praktyk w jej życiu nie ma, ale jak mówi: *sama rozwijam się duchowo. Słucham piosenek religijnych tych, które mogę usłyszeć*. Małgorzata zapytana czym jest dla niej Kościół i czy jest potrzebny, mówi: *Kościół jest po to, by człowiek mógł zobaczyć Boga. Nie byłoby Adoracji, Komunii świętej...* (w tym miejscu kończy wątek, jej spojrzenie wyraża niepewność, co byłoby gdyby ich zabrakło?). Kontynuując mówi: *to dla mnie drugi dom. W domu nie mogę przyjąć Jezusa, dlatego potrzebuję Kościoła. Kościół jest mi pomocny, potrzebuje pomocy księdza*. W pytaniu o to, co staje się z nami po śmierci, odpowiada: *nie ma cierpienia, jest drugie życie, wieczność. Słyszałam, że w niebie jest tak pięknie, że nie będę potrzebowała dzieci, mamy, taty*. Zapytana o zbawienie, mówi tak: *gdyby nie Pan Jezus to byśmy cierpieli. Grzechy są odpuszczane. Pan Bóg dał nam zbawienie z wielkiej miłości*.

Rafał (35 lat, niesłyszący, pracuje, mieszka w mieście, wychowywał się w rodzinie nie słyszącej wyznania katolickiego, praktykującej). Deklaruje się jako wierzący katolik. Zapytany o wiarę, mówi²⁶: *jest mi potrzebna. Czuję się bezpieczny. Jak mam wiarę, czuję, że jestem blisko Pana Jezusa. Staram się być blisko Pana Jezusa. Trzymam się Jezusa – Jego płaszcz (jak określił po namyśle „rąbka”)*. Bóg jest dla niego ważny. Mówi, że: *Trójca święta jest ważna dla mnie. Jest wzorem. Pokazuje dobro, opiekuje się, jest sprawiedliwy*. Praktyka religijna Rafała obejmuje udział w Eucharystii w każdą niedzielę, czasami w tygodniu. Są to Eucharystie zarówno dla osób słyszących jak i migane. Praktyka obejmuje także czynną posługę w trakcie Mszy jako lektor, ministrant, organizator. Rafał czyta także książki, rozważania. Oprócz tego, regularnie się modli i jest aktywnym działaczem w duszpasterstwie głuchych – jako organizator wielu działań. Sam także korzysta z tego, co oferuje duszpasterstwo głuchych, m.in. z pielgrzymek, wyjazdów. Deklaruje, że jego praktyka religijna jest wystarczająca i nie chciałby więcej. Pytany o Kościół, mówi: *jest dla mnie jak dom – najważniejszy. Jest miejscem spotkania Pana Jezusa, być blisko, wyciszyć się*. Podsumowuje pytanie zdaniem: *„Jeżeli masz trudności, przyjdź do mnie, ja cię pokrzepię” – powiedział Jezus*. Rafał zapytany o to, co się staje z nami po śmierci, mówi: *będzie albo niebo, piekło albo czyściec. Będzie sąd. Nie lubię mówić, że na 100% pójdę do nieba. Trzeba być pokornym i wykonywać co Bóg powie, na Jego chwałę*. W ostatnim pytaniu poruszającym temat zbawienia, badany odpowiada, że śmierć nie jest końcem. Jest życie dalej. Mamy duszę nieśmiertelną. Pan Jezus dał zbawienie, aby się nie martwić, aby być blisko Niego.

²⁶ Badany deklaruje się jako osoba niesłysząca, ale w komunikacji stosuje głównie mowę foniczną z uwagi na to, że prowadząca badanie jest słysząca. U Rafała kwestia stosowanego sposobu komunikacji jest zależna od tego, z kim aktualnie rozmawia. Rozpoczynając badanie, trafiłam na trudność związaną z kwestią przynależenia do określonej grupy osób. Ostatecznie badany określił siebie jako osobę niesłyszącą z uwagi na fakt, że lepiej się czuje w towarzystwie osób niesłyszących, posługujących się językiem migowym oraz że pracuje w tym środowisku.

Joanna (41 lat, niesłysząca, pracuje, mieszka w mieście, wychowywała się w rodzinie słyszącej wyznania katolickiego, ale nie praktykującej). Deklaruje się jako wierząca katoliczka. Zapytana o wiarę, miga tak: *pomaga mi, wzmacnia, potrzebuję. Sama śpiewam, chwale. Dzięki wierze jestem lepsza, mam komu podziękować, prosić o pomoc. Zawsze sobie mówię, że bez wiary nie potrafię żyć. Wiara mnie pilnuje, zasad. Jak coś źle zrobię, to wiem co tam jest (zasady).* Kim jest Bóg dla Joanny? Miga tak: *Jest autorytetem, najważniejszy. Wszystko Jemu mogę ufać. On jest moim światem.* Praktyka religijna to udział w Eucharystiach, średnio 2 razy w miesiącu. Są to Eucharystie mieszane: uczęszcza na te dla osób słyszących jak i na migane. Oprócz tego, korzysta z sakramentu pojednania i modli się. Jest zaangażowana w działalność duszpasterstwa głuchych – jako tłumacz, jednak sama nie korzysta z jego oferty z uwagi na brak czasu (studiuje dodatkowo). Deklaruje, że chciałaby więcej praktykować: móc czytać Biblię. Jej dodatkowa praktyka polega na oglądaniu filmów w internecie na kanale You tube dotyczących Pisma świętego. Joanna poruszona omawianą tematyką, dodała: *w ważnych, trudnych chwilach chodzę do spowiedzi, przyjmuję Komunię świętą.* Dodaje, że jej życie było pełne trudności. Miała ataki odrętwienia w nocy, w konsekwencji wyjechała do Częstochowy, modliła się i nastąpił cud uzdrowienia z dolegliwości. Kończąc wypowiedź, dodaje: *nie lubię muzułmanów, bo mordują ludzi.* Badana zapytana o Kościół, miga: *dom Boży. Każdy może tam przyjść. Jest dla wszystkich otwarty, aby się pomodlić. Jest dla wszystkich ludzi.* Joanna zapytana o to, co się staje z nami po śmierci, miga: *myślę, że będzie piekło albo niebo. Nigdy nie wiadomo. Moja wyobraźnia działa i wiem, że jest niebo i piekło.* W ostatnim pytaniu o to, czym jest zbawienie, Joanna odpowiada tak: *wolność. Czuję, że mam prawo popełniać błędy ale Jezus zawsze wybaczy. Mam grzechy, sumienie.*

Podsumowanie

Rozpatrując problem wybranych wymiarów życia religijnego (religijności) badanych osób zaobserwowano, że:

1. Wszyscy rozmówcy wychowywali się w rodzinach katolickich, jedna z badanych osób wskazuje, że rodzina nie była praktykująca. W przypadku osób niesłyszących i słabosłyszących, rodzina odgrywa bardzo dużą rolę w religii, którą wyznają. Moja praktyka pokazuje, że ta grupa osób z niepełnosprawnością sensoryczną żyje w dwóch światach wierzeń: w Kościele Katolickim albo w zborze Świadków Jehowy. Oczywiście jest możliwe przejście w dorosłym życiu do innej religii, niemniej zdarza się to bardzo rzadko. Młode osoby, wychowujące się w określonym środowisku, zakorzenione w religii chrześcijańskiej raczej pozostaną w miejscu, które było im znane od młodości. Tożsamość, która się ukształtowała oraz bliskie znajomości z innymi osobami niesłyszącymi/słabosłyszącymi, które zostały zawarte w Kościele są na tyle mocne, że niewielki odsetek osób zmienia środowisko. Badania także to pokazały. Każda z osób, niezależnie od tego jakie ma uszkodzenie słuchu, jak wygląda aktualny model życia jest związana z duszpasterstwem, a wiara i Bóg odgrywają bardzo ważną rolę w ich życiu. W porównaniu do osób słyszących można dostrzec podobieństwa i różnice. Słysząca część społeczeństwa nie posiada ograniczeń w wyborze religii, systemu wartości z którym się utożsamiają, który chcą przyjąć. Ich środowisko pozwala im na dokonanie takiego wyboru z punktu widzenia wychowa-

nia. Hermetyczne środowisko osób niesłyszących mocno ogranicza wolność wyboru religii, ponieważ nie każda z nich dostosowuje swój przekaz, zwłaszcza językowy do potrzeb osób niesłyszących. Uwarunkowania rodzinne odgrywają najważniejszą rolę w wyborze religii, rzadko zdarzają się odstępstwa od tego, co daje rodzina i środowisko szkolne.

Wyniki pokazują także, że praktyki religijne są w ocenie osób badanych istotną częścią ich wiary. Każda z badanych osób regularnie uczęszcza na Eucharystie. W zależności od możliwości, są to Eucharystie dla osób słyszących – na które uczęszczają osoby z mniejszym uszkodzeniem słuchu oraz Eucharystie tłumaczone na język migowy, podczas których wszystkie treści są przekazywane z użyciem języka migowego. Należy tu zaznaczyć, że badania ujawniły także inny aspekt uczestnictwa na Eucharystie migane – badani zadeklarowali, że na nich czują się lepiej. Może to świadczyć o poczuciu tożsamości osoby niesłyszącej, identyfikującej się ze społecznością g/Głuchych, z którą łączy wiele cech. Wskazując na różnice w praktykowaniu między osobami niesłyszącymi a słyszącymi jasno widać różnice. Słysząca młodzież jasno określa swój stosunek do Kościoła i księży i posiada on pejoratywne zabarwienie. Osoby niesłyszące korzystające z oferty duszpasterstwa głuchych czują się w Kościele dobrze. Są w nim otoczone troską duszpasterza. Wcześniejsze badania, które realizowałam pokazują, że Kościół jest dla głuchych domem, co aktualne badania potwierdzają. Jest to miejsce nie tylko modlitwy, ale także spotkań ze wspólnotą, z którą są bardzo żywi.

Pisząc o praktykach religijnych, nie można pominąć aspektu związanego z osobistym kontaktem z Bogiem. Jest to sfera, która nie będzie dokładnie zbadana, ale zrealizowane badania pokazały, że osoby niesłyszące i słabosłyszące mogą mieć w relacji osobowej z Bogiem czegoś, czego my nie mamy – osoby słyszące. Ich osobiste świadectwa życiowe tak różne, bo podyktowane innymi doświadczeniami żywymi pokazały mi inne oblicze ich wiary. Są to osoby mocno zaangażowane w swoją wiarę, a sposób w jaki o tym opowiadają jest dla mnie tajemnicą, jaka się kryje za uszkodzeniem słuchu i sposobu jakim kontemplują Boga. Pisząc o tym, nie mogę pominąć informacji o tym, że przekazywanie treści religijnych tej grupie osób stanowi duże wyzwanie.

Abstrakcja zawarta w naukach jest dla osób niesłyszących i słabosłyszących zwykle niemożliwa do przekazania. Pismo święte mogą czytać jedynie osoby doskonale znające język polski, a tych nie jest dużo. Dokonujący się postęp w dostępie do religii jest pomocny, ale jeszcze długa droga do dostępności wszystkich treści z użyciem języka migowego, stąd pytanie, w jaki sposób u badanych wiara jest tak silna i skąd to przywiązanie do Boga, Kościoła?

Analizując ostatnie dwa zagadnienia dotyczące kwestii tego, co staje się z nami po śmierci i czym jest zbawienie można zauważyć podobieństwo w odpowiedziach. Badani mówią o niebie, piekle, czyśćcu, wyjściu duszy z ciała i wolności w kwestii zbawienia. Wskazują na osobę Jezusa, który nas zbawił, na odpuszczenie grzechów. Zapewne wynika to z podstawowej wiedzy, która została przekazana badanym w rodzinach i podczas katechezy szkolnej i pozaszkolnej, jednak należy wskazać na fakt, że ich zaangażowanie religijne może warunkować wiedzę na te tematy.

Streszczenie:

W niniejszym artykule podjęto próbę scharakteryzowania wybranych wymiarów religijności pełnoletnich osób niesłyszących i słabosłyszących w oparciu o wyniki badań własnych. Punktem wyjścia było określenie pojęć „religijność” i „pełnoletnia osoba niesłysząca i słabosłysząca” oraz omówienie specyfiki religijności osób dorosłych. W drugiej części artykułu zaprezentowano badania porównawcze, realizowane wśród słyszącej młodzieży. Trzecia część artykułu to główne założenia badań własnych. Zasadniczą część opracowania stanowią analizy materiału empirycznego – charakterystyka wybranych komponentów życia religijnego osób niesłyszących i słabosłyszących. W zakończeniu artykułu przedstawiono wnioski wynikające z przeprowadzonych analiz, ze wskazanie różnic występujących między osobami niesłyszącymi a słyszącymi.

Słowa kluczowe: dorośli, religijność, głusi, słabosłyszący, wiara

Summary:

The Faces of Religiousness of deaf and hard of hearing adults. Own research report.

In this article an attempt was made to characterize selected dimensions of religiosity of deaf and hard of hearing adults based on the results of our own research. The starting point was to define the terms “religiousness” and “adult deaf and hard of hearing” and discuss the specificity of adult religiosity. In the second part of the article, comparative research is being conducted among hearing young people. The third part of the article is the main assumptions of our own research. The main part of the study is an analysis of empirical material - characteristics of selected components of religious life of deaf and hard of hearing people. At the conclusion of the article, the conclusions of the analyzes were presented, showing the differences between the hearing impaired and the hearing.

Keywords: adults, religiousness, deaf, hard of hearing, faith

Bibliografia:

- Domagała-Zyśk E., *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 2013
- Hemel U., *Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche*, Dusseldorf 1986
- Krakowiak K., *Dar języka*. Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 2012
- Krakowiak K., Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu, w: *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 2006
- Michalski J., „Religijność osoby a kształtowanie poczucia sensu życia”, w: *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012
- Michalski J., *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2004
- Pilch Tadeusz, Bauman Teresa, *Zasady badań pedagogicznych*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010
- Rogowski C., *Pedagogika religii*. Podręcznik akademicki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011

Ustawa z 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 459), art. 10, §1.

Walesa Cz., „Rozwój religijności człowieka”, [w:] *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, red. Stanisław Głaz, 111. Wydawnictwo WAM, Kraków 2006

Zarzecki M., „Klasyczne i nieklasyczne definicje religii i religijności”, [w:] *Socjologia życia religijnego w Polsce*, red. Sławomir H. Zaręba. Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2009



Od lewej: J. E. Ks. Abp Andrzej Dzięga i ks. prof. Jan Zimny. W Kaplicy na Campusie Narodowego Tarnopolskiego Uniwersytetu Ekonomicznego w Tarnopolu po uroczystości nadania ks. prof. Janowi Zimnemu Doktoratu Honoris Causa w dniu 13 kwietnia 2018 roku.

Nauczyciel wychowawcą dzieci



mgr Marta Pietrycha – KUL JPII w Lublinie

Ur. 07 października 1992 roku w Rzeszowie. Absolwentka Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Chrobrego w Leżajsku. w 2011 – 2014 licencjat z pedagogiki (specjalność: pedagogika wczesnoszkolna i opiekuńcza) na Wydziale Zamiejscowym Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli, w latach 2012 – 2015 licencjat z ekonomii (specjalność finanse i bankowość) na Wydziale Zamiejscowym Prawa i Nauk o Gospodarcze KUL w Stalowej Woli, w latach 2014 – 2016 magister z pedagogiki (specjalność: edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne oraz edukacja integracyjna i oligofrenopedagogika) na Wydziale Zamiejscowym Prawa i Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli. w latach 2015 – 2017 magister z ekonomii (specjalność: Finanse i rachunkowość przedsiębiorstw) na Wydziale Zamiejscowym Prawa i Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli. Obecnie doktorantka II roku pedagogiki. Zainteresowania: pedagogika wczesnoszkolna, finanse i bankowość.

Wstęp

Mówiąc o szkole jako instytucji wychowawczej mamy na myśli trzy jej podstawowe elementy. Zaliczamy do niej między innymi: przedmiot wychowania, a więc uczniów, treści wychowania oraz nauczycieli. Duże zainteresowanie osobą nauczyciela wpisuje się w jego społecznym charakterze. Zdaniem S. Kowalskiego „jedynie zawód nauczycielski, dzięki swojej społecznej doniosłości i oryginalności doczekał się tak gruntownego opracowania, że można mówić o wydzielonym systemie wiedzy”¹.

Zawód nauczyciela należy do nielicznych, w którego to działanie zaangażowana jest cała osobowość. To nauczyciel oddziałuje na podopiecznych „całym swoim zachowaniem, postępowaniem, całym swoim życiem społecznym, osobistym, a nawet rodzinnym”². Jest to kwestia znacząca bowiem na zachowanie się ucznia jest odzwierciedleniem zachowań innych osób, z którymi przebywa. Nauczyciel określa wzajemne stosunki interpersonalne. A prawidłowe interakcje zachodzące między nim, a uczniami kształtują się prawidłową komunikację, rodzą zaufanie, uwzględniają potrzeby psychiczne podopiecznych (potrzebę bezpieczeństwa, uznania, akceptacji, samorealizacji, samodzielności, afiliacji). Powyższe interakcje mają ogromne znaczenie w budowaniu autorytetu nauczyciela. Zaś dewiacje ograniczają cały proces dydaktyczny, wychowawczy prowadząc do „obniżenia poziomu szacunku i uznania do danego pedagoga”³.

Pojęcie nauczyciela

Idąc za słownikiem pedagogicznym nauczyciel „oznacza kogoś, kto uczy innych, przekazuje im wiadomości, bądź naucza kogoś, jak ma żyć”⁴.

Według E. Badura nauczyciel jest osobą realizującą cele oraz zadania wychowawcze.

¹ E. Badura, *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, Warszawa 1981, s. 9.

² M. Śnieżyński, *Nauczyciele w oczach uczniów o przewiskach*, Warszawa 1990, s. 86.

³ Tamże, s. 86-87.

⁴ W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991.s. 266.

Nauczyciel powinien troszczyć się o wszechstronny rozwój wychowanków, przygotować do życia w teraźniejszości oraz przyszłym społeczeństwie⁵.

Ł. Zymróż-Reczek mówi o nauczycielu jako osobie wskazującej drogi poznania, osobie, która „uczy, jak pokochać wiedzę, kształtuje postawę moralną; to osoba, którą cieszą sukcesy podopiecznych”⁶. Autorka w swojej definicji cytuje słowa J. W. Dawida, twierdząc iż nauczyciel to nie tylko zawód lecz również powołanie. Dlatego też zdaniem J. W. Dawida „w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia jak w zawodzie nauczycielskim”⁷.

Nauczyciel to drogowskaz, przewodnik, który „w porównaniu z dorosłym jest wolny od wielu stereotypów myślowych, uprzedzeń (...) ale jednocześnie jest bezbronny”⁸. Stąd też zdaniem M. Łobockiego „wolność jest ślepa i potrzebuje przewodnika”⁹.

Z kolei K. Konarzewski przy definiowaniu pojęcia nauczyciela używa przymiotnika szlachetny. O nauczycielu mówi jako człowieku o niewzruszonych zasadach i szerokim horyzoncie¹⁰. To nauczyciel jest jednostką „wysoko niosącą posłannictwo mistrza i przyjaźnie”¹¹, podporządkowuje sobie swoim podopiecznym. To uczony, to wielki znawca dusz.

Zdaniem W. Dróżki nauczyciel jest „źródłem wartości-ich swoistą ofertą poprzez to, kim jest-jako przykład osobisty oraz poprzez to, jaki styl pedagogiczny urzeczywistnia, a to zależy od jego systemu wartości”¹². Nauczyciel to również specjalista, wychowawca. Zdaniem S. Wołoszyn nauczyciel to „odpowiednio przygotowany specjalista do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej (nauczającej) w instytucjach oświatowo-wychowawczych (w szkołach, przedszkolach, na kursach lub w instytucjach pozaszkolnych i poszkolnych)”¹³. Nauczyciel to wychowawca i powiernik. W myśl takich autorów jak: M. Bednarska i E. Musiał nauczyciel jest z jednej strony wychowawcą, wykładowcą, profesorem, pedagogiem, lektorem, instruktorem. Korepetytorem i mentorem¹⁴. Z drugiej zaś strony-powiernikiem, osobą rozumiejącą problemy i niedyspozycje ucznia¹⁵.

W prawie polskim nauczyciel to osoba „zatrudniona na stanowisku nauczyciela w systemie oświaty”¹⁶. W myśl tej definicji na system oświaty składają się nie tylko wszystkie typy szkół, ale również instytucje stanowiące otoczenie szkoły. Zalicza się do nich między innymi: kuratoria, poradnie oraz komisje egzaminacyjne.

Współczesny nauczyciel to profesjonalnie przygotowany merytorycznie, metodycznie, pedagogicznie i psychologicznie wychowawca¹⁷. Cz. Banach nazywa go źródłem „wiedzy i wartości etycznych oraz doświadczenia społecznego i życiowego,

⁵ A. Kaczor, *Nauczyciel w oczach dziecka*, „Wychowawca” 2012, nr. 10, s. 3.

⁶ Ł. Zymróż – Reczek, *Współczesne funkcjonowanie nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, 2011, nr 1, t. XVIII, s. 129.

⁷ Tamże, s. 129.

⁸ Tamże, s. 130.

⁹ Tamże.

¹⁰ K. Konarzewski, *Sztuka nauczania*, Warszawa 1998, s. 148.

¹¹ Tamże, s. 148.

¹² H. Budzeń, *Wybrane zagadnienia i problemy z pedeutologii*, Bielsko-Biała 2009, s. 39.

¹³ W. Pomykała, *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 439.

¹⁴ M. Bednarska, E. Musiał, *O nauczycielu. Podręcznik do pedeutologii*, Wrocław 2012, s. 12.

¹⁵ Tamże, s. 12.

¹⁶ M. Chrobak (red.), *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, Warszawa 2014, s. 181.

¹⁷ T. Pilch, *Encyklopedia XXI wieku*, t. III, Warszawa 2003, s. 548.

wyzwała aktywność uczących się i wspomaga ich rozwój”¹⁸. Jest osobą zaangażowaną we wszystkie zmiany, mowa jest tu o systemie edukacji, kulturze i życiu społecznym. W myśl tak rozumianej definicji współczesny nauczyciel to „kompetentny merytorycznie profesjonalista, posiadający odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne”¹⁹. Nauczyciel jest przewodnikiem, nie informatorem, osoba pobudzająca aktywność, wspomagającą również jego rozwój. Niemniej jednak w rzeczywistości nauczyciel „ciągle pozostaje przede wszystkim źródłem wiadomości oraz nośnikiem określonej ideologii”²⁰.

Obok pedeutologów uwagę nauczycielom poświęcają także pisarze, uczeni, zwykli ludzie. Wspominając czasy młodości zwracamy uwagę na ich rolę. Zdaniem L. Kruczkowskiego dużym przywilejem nauczyciela jest to, iż „pamiętamy ich na zawsze i jakoś szczególnie mocno, mocniej nieraz niż obraz własnych rodziców z okresu naszego dzieciństwa”²¹.

Funkcje nauczyciela

Termin funkcja pochodzi z języka łacińskiego *functio*, oznacza czynność²². To nic innego jak „zespół konkretnych działań (zadań) i czynności zmierzających (umożliwiających) realizację przyjętych celów (zamierzeń) określonego procesu np. procesu nauczania-uczenia się”²³. W pedeutologii mówi się o sześciu głównych funkcjach nauczyciela. Należą do nich:

Funkcja poznawcza.

Funkcja kształcąca.

Funkcja opiekuńcza.

Funkcja diagnostyczno-prognostyczna.

Funkcja kompensacyjno-usprawniająca.

Funkcja wychowawcza²⁴.

Funkcja poznawcza najlepiej realizowana jest właśnie przez nauczycieli. To nauczyciele wyposażają wychowanków w wiedzę, są przekaznikami. Druga funkcja, to funkcja kształcąca, do niej należy kształcenie pamięci logicznej, rozwijanie operacji myślowych, rozwijanie koncentracji, podzielności uwagi, nawyków, podstawowych umiejętności. Funkcja opiekuńcza to z kolei trzecia funkcja nauczyciela. Pedagodzy wymieniają tu troskę o zdrowie ucznia, dbałość o bezpieczeństwo, o odpowiedni rozwój fizyczny, troska o ich rekreację. Kolejna to funkcja diagnostyczno-prognostyczna. Przypisuje się jej: poznanie psychiki uczniów, wypełnianie krótkich arkuszy spostrzeżeń, analiza danych, określanie pewnych wniosków, planowanie i różnicowanie zadań rozwojowych. I tutaj nauczyciel korzysta z informacji zdobytych od rodziców dziecka, psychologa, lekarza. Piąta funkcja-funkcja kompensacyjno-usprawniająca jest przedłużeniem wcześniej omówionej funkcji. Dotyczy ona

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże, s. 555.

²⁰ Tamże.

²¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 367.

²² J. Tokarski, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1980, s. 237.

²³ H. Budzeń, *Wybrane zagadnienia i problemy z pedeutologii*, Bielsko-Biała 2009, s. 37.

²⁴ M. i R. Radwiłowiczowie, *Nauczyciel klas początkowych*, Warszawa 1981.s. 20.

korekty stanu dziecka. Funkcja ta wymaga dodatkowej pracy i współpracy z innymi ekspertami. Nauczyciel eliminuje, łagodzi, rekompensuje, usuwa odchylenia ucznia, a więc jego leworęczność, wadę wymowy, słuchu, czy też wzroku. Ostatnia, szósta funkcja-funkcja wychowawcza. Na funkcję tę wpisuje się wychowanie: zdrowotne, fizyczne, estetyczne, intelektualne, światopoglądowe, emocjonalne, społeczno-moralne i politechniczne²⁵.

Zadania nauczyciela

Po przeanalizowaniu funkcji nauczyciela czas na omówienie jego zadań. Nie bez przyczyny koleśność tych zagadnień w poniższym artykule została przedstawiona. Bowiem to z funkcji powstają zadania, które rozumiemy jako „to, co należy wykonać, osiągnąć: obowiązek, polecenie”²⁶. W pedeutologii definiujemy je jako zespół czynności, których „wykonanie prowadzi do realizacji celów systemu oświaty”²⁷. Według literatury przedmiotu nauczyciel ma za zadanie „prowokować (...) właściwe uczenie się uczniów, osiągać cele zgodne z polityką edukacyjną, znać swój obszar specjalizacji”²⁸. Dodatkowo nauczyciel angażuje uczniów, pomaga w osiągnięciu sukcesu, kształtuje pasję.

W czasopiśmie „Człowiek w Kulturze” czytamy, iż do dwóch głównych zadań nauczyciela należy:

Przekazanie wiedzy.

Wychowanie.

Przekazywanie wiedzy mówi o sferze prawdy. Nauczyciel tutaj przekazuje uczniom wiedzę, pomaga ją zrozumieć. Wiedza jest sprawdzalna, niemniej jednak wymaga od niego wiary w przekaz nauczyciela. Uczeń nie jest w stanie sprawdzić głębokości oceanu, musi więc „wierzyć nauczycielowi na słowo”²⁹. Obok wiedzy niezbędne jest również zrozumienie. Nauczyciel posiada specjalne podejście, jest w stanie wytłumaczyć dlaczego „coś ma miejsce”.

Kolejnym zadaniem nauczyciela jest wychowanie. Dotyczy ono sfery dobra, odbywa się za pomocą jego przykładu. Idąc za P. Jaroszyńskim „każdy nauczyciel jest wychowawcą, ponieważ na niego, jak na człowieka, zwrócone są oczy uczniów”³⁰. W młodzieńczym okresie uczeń poszukuje w nauczycielu bardziej wzorów niż zasad. Nauczyciel występuje tu nie tylko jako dorosły, ale jako aktor, dlatego nic dziwnego, że uczniowie chętnie go naśladowują. Bowiem w myśl L. A. Seneki: „nie to siejesz- co myślisz, lecz to-co zrobisz”³¹.

Pojęcie wychowania

Przy omawianiu funkcji i zadań nauczyciela na potrzeby niniejszego artykułu należy wyjaśnić czym jest wychowanie. I tak zdaniem pedeutologów „wychowanie

²⁵ Tamże, s. 22-25.

²⁶ M. Szymczak, *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1994, s. 898.

²⁷ J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013, s. 95.

²⁸ I. Adamek, E. Żmijewska (red.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym, terażniejszość i przyszłość*, Kraków 2009, s. 60.

²⁹ P. Jaroszyński, *O autorytet nauczyciela*, „Człowiek w Kulturze” 2011/2012, nr 22, s. 6-7.

³⁰ Tamże, s. 6-8.

³¹ K. Żegnałka (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Warszawa 2008, s. 188.

istnieje prawdopodobnie tak dawno, jak cywilizacja, i objawia się we wszystkich rasach i pod wszystkimi szerokościami geograficznymi. Jest to więc olbrzymia masa faktów stanowiących część socjalnego zachowania człowieka³².

Początkowo termin ten oznaczał „żywienie, utrzymywanie kogoś przez dostarczanie mu środków do życia”³³. A dobrze kogoś chować to „dobrze go odżywiać, hodować”³⁴. Stąd też wychowanie dotyczyło zwierząt i roślin.

Według pierwszego nowożytnego słownika języka polskiego S. B. Lindego mówimy o dwóch znaczeniach słowa wychowywać. Podstawowe oznacza wyżywić, wykarmić, zaś drugie-ukształtować na człowieka. W języku greckim powyższemu rozumieniu terminu wychowanie odpowiadało słowo paideia. A paideia dla starożytnych Greków oznaczała odchowanie (odkarmienie) oraz praktyczne przygotowanie całej młodzieży do bycia dobrymi i odpowiedzialnymi obywatelami polis³⁵. Wobec tego sam Platon uważał, iż wychowanie jest procesem trwającym przez całe życie.

Współcześnie wychowanie to „system działań zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych”³⁶. Zdaniem Z. Wroczyńskiego współczesne wychowanie realizowane jest zmiennych warunkach stąd też zadania wychowawcze są bardziej złożone w porównaniu do zadań z czasów stabilizacji życia kulturowego i społecznego.

Według M. Przetacznikowej i Z. Włodarskiego wychowanie jest „węzłowym pojęciem w systemie nauk pedagogicznych”³⁷. A wiedza o wychowaniu uzyskiwana jest w pełni w badaniach przeprowadzonych przez socjologów, pedagogów, psychologów i historyków. Zdaniem B. Suchodolskiego wychowanie jest „przygotowaniem człowieka do zadań, jakie powstają w wyniku rozwoju współczesnej cywilizacji”³⁸. To nic innego jak przysposobienie jednostki do życia³⁹.

Z kolei G. Mialaret wychowanie nazywa sztuką. Mówi, że jest ono stwarzaniem warunków umożliwiających rozwój jednostki. Wychowanie to posługiwanie się różnymi technikami umożliwiającymi jej oddziaływanie. Wychowanie to również sterowanie ku pewnym celom, do których dąży wychowawca⁴⁰.

Wychowanie możemy również charakteryzować w jego wąskim i szerokim znaczeniu. Wychowanie w wąskim znaczeniu ujmowane jest jako „świadome, celowe i specyficzne pedagogiczne działanie osób z reguły występujących w ich różnych zbiorach (rodziny, szkolnych, innych) dokonywane głównie przez słowo (i inne postacie interakcji, zwłaszcza przez przykład osobisty) zmierzający do osiągnięcia względnie trwałych skutków (zmian) w rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym i duchowym jednostki ludzkiej”⁴¹.

Z kolei w szerszym znaczeniu wychowanie rozumiane jest jako „oddziaływanie całokształtu specyficznych pedagogicznych bodźców i doświadczeń ogólnospołecz-

³² Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964, s. 246.

³³ Tamże, s. 26.

³⁴ Tamże

³⁵ A. Salamucha, *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, http://www.kul.pl/art_3322.html (dostęp: 03 luty 2018).

³⁶ R. Wroczyński, *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa 1966, s. 9.

³⁷ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, cz. II, Warszawa 1986, s. 309.

³⁸ M. Godlewski, S. Krawiec i in. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 1980, s. 18.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ G. Mialaret, *Wprowadzenie do pedagogiki*, Warszawa 1968, s. 14.

⁴¹ W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1996, s. 917.

nych, grupowych, indywidualnych, profesjonalnych i nieprofesjonalnych przynoszących względnie trwałe skutki w rozwoju jednostki ludzkiej w sferze fizycznej, umysłowej, społecznej, kulturowej i duchowej”⁴².

Stąd też wychowanie w szerszym znaczeniu tożsame jest z procesem socjalizacji, z kolei w węższym znaczeniu oznacza „celową interwencję w jej przebieg”⁴³.

Szeroka i wąska definicja wychowawcy

Wychowanie od najdawniejszych czasów było rozumiane jako „całokształt działań podejmowanych przez człowieka względem drugiego człowieka-zazwyczaj przez osobę dorosłą, bardziej doświadczoną i uformowaną, względem osoby jeszcze niedojrzałej, dopiero kształtującej swój światopogląd i postawę moralną-mający na celu wsparcie zarówno fizycznego, jak i duchowego rozwoju wychowanka”⁴⁴. Zaś wychowawcą była osoba świadomie i celowo podejmująca opiekę nad drugim człowiekiem, by ułatwić budowanie jej człowieczeństwa.

Istnieje wiele koncepcji dotyczących celów i metod wychowania. Pozostają one w ścisłym związku pomiędzy tymi aktualnymi prądami filozoficznymi oraz obecnym stanem wiedzy dotyczącej osobniczego rozwoju człowieka i funkcjonowania jego ludzkiej psychiki. Mówi się o takich nurtach i teoriach wychowania jak: pedagogika radykalnego humanizmu, pedagogika wychowania integralnego, pedagogika serca, pedagogika antyautorytarna. Zdaniem B. Śliwerskiego ich wspólnym mianownikiem jest „przekonanie, że pedagogika to rodzaj wzajemnej relacji między wychowującym a wychowywanym, wywierającej trwały wpływ na psychikę i osobowość tego drugiego”⁴⁵.

Współcześnie w teoriach pedagogicznych kładzie się większy nacisk na empatyczne zrozumienie potrzeb wychowanka, mówi się o poszanowanie godności, wolności, o rezygnacji z postaw autorytarnych i represyjnych. Kładzie się nacisk na relacje partnerskie, relacje oparte na dialogu oraz wzajemnym zaufaniu. Najwyższym dobrem jest wartość człowieka. To właśnie dobro należy chronić by jednostka potrafiła je samodzielnie pomnażać.

Wychowawcą może być zatem pojedynczy człowiek, grupa ludzi bądź całe społeczeństwo. I w takim rozumieniu można mówić o wpływie natury oraz kultury na kształtowanie osobowości człowieka, jak również o pewnych zewnętrznych czynnikach oddziałujących na jednostkę-wpływie środowiska, mediów, mody itp.

Niemniej jednak powszechnie mówi się o dwóch środowiskach, które mają najsilniejszy wpływ na wychowanie młodego człowieka, są nimi dom i szkoła. Rodzice w naturalny sposób stają się pierwszymi opiekunami i wychowawcami dzieci. Wzajemne proporcje udziału rodziców oraz nauczycieli w omawianym procesie wychowawczym ulegają zmianie. Zmiany te nadchodzą z wiekiem i przejściem dziecka na kolejne etapy kształcenia.

Jak słusznie zauważa K. Czekaj, A. Zarzycka, K. Skierska „niezależnie od toczonych publicznie debat na temat tego, w jakim stopniu szkoła powinna ingerować w osobisty rozwój jednostki (Dom wychowuje, szkoła niech nie przeszkadza, Szkoła czy

⁴² Tamże, s. 918.

⁴³ D. Kalisiewicz, *Nowa encyklopedia powszechna*, t. IV, Warszawa 1997, s. 915.

⁴⁴ K. Czekaj, A. Zarzycka, K. Skierska-Pięta, *Dobre praktyki- zawód wychowawca*, Sosnowiec 2011, s. 6.

⁴⁵ Tamże, s. 7.

dom-kto powinien wychowywać?, Rodzic wychowuje, szkoła edukuje. Nie inaczej! oto niektóre z haseł dyskusji), nauczycielowi na równi z rodzicem przypisywana jest rola wychowawcy"⁴⁶. Dodatkowo w polskim systemie edukacji przypisuje się nauczycielowi nowe zadanie jakim jest wychowanie-jest to wąska definicja pojęcia wychowawcy. Zatem wychowawcą w wąskim tego słowa znaczeniu jest nauczyciel, któremu powierzono szczególną opiekę nad grupą uczniów. Dlatego też do jego zadań nie należy jedynie nauczanie, a planowanie, realizacja programu wychowawczego, reagowanie na problemy wychowawcze, interwencja w sytuacjach trudnych bądź konfliktowych, jak również współpraca z rodzicami uczniów, współpraca z innymi nauczycielami i zewnętrznymi instytucjami.

W związku z powyższym, niezależnie od istniejących dyskusji i przekonań, szkoła nadal jest miejscem, który nie tylko uczy, ale i wychowuje. Zatem każdy nauczyciel powinien mieć świadomość, iż „decydując się na wykonywanie swojego zawodu, staje przed poważnym i fascynującym zarazem wyzwaniem, jakim jest rola wychowawcy”⁴⁷. J. Łukasik stworzyła zestaw cech dobrego nauczyciela-wychowawcy. Zdaniem autorki dobry nauczyciel-wychowawca jest: znawcą przedmiotu nauczania, jest osobą refleksyjną, świadomą siebie. Jest pasjonatem, osobą szczęśliwą akceptującą uczniów. To osoba otwarta, twórcza, autentyczna i uczciwa. Nauczyciel ten jest elastyczny, uważny i wrażliwy, umiejętnie komunikuje się z innymi, jest stanowczy i konsekwentny. To osoba wymagająca, godny zaufania⁴⁸.

Powyższe cechy nie są formą przymusu, mogą jedynie stać się źródłem refleksji, inspiracji czy też motywacji do pracy nad sobą, nad osobą nauczyciela-wychowawcy⁴⁹.

Wychowawstwo w dokumentach szkoły

Wychowawstwo to nie tylko zawód, a „to swego rodzaju powołanie do bycia z drugim człowiekiem, do bycia mu towarzyszem w wędrówce ku najwyższym wartościom”⁵⁰. Miejscem, w którym zachodzi proces wychowania określamy sytuacją wychowawczą, która według H. Muszyńskiego oznacza „czasowy układ warunków towarzyszących interakcji wychowawczej, w którym wychowanek dysponuje możliwością wyboru któregoś spośród zachowań zawierających przynajmniej jeden założony cel operacyjny. W przypadku braku tego celu sytuacja wychowawcza nie miałaby miejsca”⁵¹. Stąd też sytuacja wychowawcza jest polem pracy wychowawczej dla nauczyciela. Jest to zadanie szczególne, bowiem wymaga ogromnej wiedzy pedagogicznej, metodycznej i umiejętności interpersonalnych. Przed podjęciem jakiegokolwiek działań, wychowawca powinien przejść odpowiednie przygotowanie. Zatem musi wiedzieć, z kim staje i do czego będzie dążyć. Takie podejście w swojej pracy wynika z jego odpowiedzialność do swoich wychowanków⁵². Odpowiedzialność za uczniów nie wynika jedynie z czynnika osobowościowego wychowawcy. Wynika ona również z przepisów prawa. Zgodnie z reformą oświaty (1999 rok) szkoły

⁴⁶ Tamże, s. 8.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ J. Łukasik, K. Jagielska, R. Solecki, *Nauczyciel-Wychowawca-Pedagog. Szkolne wyzwania*, Kraków 2013, s. 124-126.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ A. Kaczor, *Zło wyzwaniem dla współczesnej szkoły*, „Hejnał Oświatowy”, 2013, nr 3/121, s. 5.

⁵¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 296.

⁵² A. Kaczor, *Zło wyzwaniem dla współczesnej szkoły...*, s. 3.

zostały zobligowane do opracowania oraz posiadania specjalnych programów wychowawczych⁵³. A nowa podstawa programowa zakłada, iż działalność edukacyjną szkoły określa:

„Szkolny zestaw programów nauczania;

Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły”⁵⁴.

Jak czytamy dalej w podstawie programowej szkolny zestaw programów nauczania wraz z programem wychowawczo-profilaktyczny szkoły tworzą spójną całość. Ich przygotowanie i realizacja są zadaniem zarówno całej szkoły, jak i każdego nauczyciela. Obok wspomnianych zadań wychowawczych i profilaktycznych nauczyciele mają za zadanie wykonywać działania opiekuńcze. Działalność wychowawcza szkoły należy bowiem do jednych z podstawowych celów polityki oświatowej naszego państwa. A wychowanie młodego pokolenia należy do zadań rodziny oraz szkoły. To szkoła powinna w swojej działalności uwzględniać wolę rodziców i państwa, do której to obowiązków należy stwarzanie odpowiednich warunków wychowania. Szkoła zwraca uwagę na te wartości, które określają cele wychowania i kryteria jego oceny. Takie wychowanie ukierunkowane na wartości mówi o podmiotowym traktowaniu ucznia, a wartości te skłaniają młodego człowieka do podejmowania odpowiednich decyzji, wyborów. Szkoła poprzez realizację procesu dydaktyczno-wychowawczego podejmuje działania związane z celebrowaniem ważnych wydarzeń z przeszłości. Mowa jest tu o świętach narodowych, symbolach państwowych, o postaciach upamiętniających historię narodu⁵⁵.

Zdaniem B. Jankowskiego program wychowawczy szkoły to „przyjęta w szkole koncepcja wychowania, zmierzająca do kształtowania osobowości ucznia pod kierunkiem nauczycieli, opisana przez zestaw celów, zadań i sposobów ich realizacji”⁵⁶. Zatem omawiane szkolne programy wychowawcze są podstawowymi dokumentami prawa oświatowego, zestawem działań wychowawczych. Mają one na celu socjalizowanie wychowanków, pomagają dostosować zachowanie i postawy uczniów do obowiązujących norm. Dodatkowo przygotowują ich do wypełniania określonych ról, zadań społecznych przy uwzględnieniu indywidualnych potrzeb oraz zainteresowań uczniów⁵⁷.

Program wychowawczy szkoły mówi przede wszystkim o dziewięciu elementach. Pierwszym z nich są powinności wychowawcze, będące wymiarem pracy nauczyciela, powinności te określone są w ramach zadań ogólnych szkoły. Kolejnym elementem programu są powinności i treści wychowawcze odpowiednie dla poszczególnych zajęć edukacyjnych. Trzeci element to wychowawcze treści opisane w statucie oraz regulaminie szkolnym. Kolejne to harmonogram działań doraźnych oraz okolicznościowych, tematyczne programy wychowawcze, a więc szkolne, lokalne, kra-

⁵³ W. Puślecki, *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce*, Opole 2004, s. 47.

⁵⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017 poz. 356), s. 15.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ B. Jankowski, *Wychowanie w szkole. Tworzenie programu wychowawczego*, Poznań 2000, s. 5.

⁵⁷ E. Kubiak-Szymborska, *O wychowawcach i wychowaniu. Perspektywa myślenia pedagogicznego*, Bydgoszcz 2010, s. 156-157.

jowe itp.). Inne to zwyczaje i obyczaje szkolne, zasady współpracy wychowawczej z rodzicami bądź prawnymi opiekunami. Pozostałe elementy programu to zasady współpracy wychowawczej z samorządem terytorialnym, zasady funkcjonowania oraz zadania samorządu uczniowskiego⁵⁸.

Omawiany wyżej program wychowawczy zawiera cele wychowania. Cele te są „postulowane zmiany u wychowanka wyrażone w kategoriach nawyków, postaw czy cech osobowości, które ukierunkowują działania wychowawcy”⁵⁹. A według E. Marek cele wychowania są wyrazem norm, jakie obecnie dominują w danym społeczeństwie⁶⁰.

Wnioski

Nauczyciel - wychowawca tworzy odpowiednią przestrzeń pomiędzy środowiskiem rodzinnym i szkolnym, jest ich łącznikiem. Inicjuje kontakty i odpowiada za ich jakość. W pracy pedagoga ważna jest świadomość własnej roli. Nie powinna ona ograniczać się jedynie do opieki czy nadzoru interesów uczniów. Mowa jest tu raczej o wymiarze czysto ludzki, a więc o tym, kim tak naprawdę nauczyciel ma być dla rodziców i ich dzieci, co mógłby im zaofiarować i co mógłby od nich otrzymać⁶¹. We współpracy z rodzicami ważne jest więc ujednolicenie sprzecznych wymagań stawianych uczniom zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców. Mowa jest tu głównie o wychowaniu moralnym, społecznym, estetycznym i ideowym. Ważne by oddziaływania były jednolite bowiem ich konsekwencje skutkują zaburzeniem w zachowaniu dzieci co prowadzi często do problemów wychowawczych.

Streszczenie:

Powszechnie mówi się o dwóch środowiskach, które mają najsilniejszy wpływ na wychowanie młodego człowieka, są nimi dom i szkoła. To właśnie rodzice w sposób naturalny stają się pierwszymi opiekunami i wychowawcami dzieci. Wzajemne proporcje udziału rodziców oraz nauczycieli w omawianym procesie wychowawczym ulegają jednak zmianie. Zmiany te nadchodzą z wiekiem i przejściem dziecka na kolejne etapy kształcenia. Nauczyciel - wychowawca tworzy odpowiednią przestrzeń pomiędzy środowiskiem rodzinnym i szkolnym, jest ich łącznikiem. Inicjuje kontakty i odpowiada za ich jakość. Zatem czym wychowanie? Kogo nazywamy wychowawcą? Jakie funkcje i zadania pełni nauczyciel? Niniejszy artykuł porusza kwestie nauczyciela. Wyjaśnia jego pojęcie. Omawia funkcje i zadania nauczyciela. Definiuje pojęcie wychowania. Podaje szeroką i wąską definicję wychowawcy. Przedstawia dokumentację szkoły-podstawę programową, programy wychowawcze.

Słowa kluczowe: nauczyciel, wychowanie, dziecko, rodzice.

Summary:

Teacher upbringing of children

It is commonly said about two environments that have the strongest influence

⁵⁸ W. Puślecki, *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce*, Opole 2004, s. 48.

⁵⁹ B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 34.

⁶⁰ W. Puślecki, *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce*, Opole 2004, s. 50.

⁶¹ E. Kubiak-Szymborska, *O wychowawcach i wychowaniu. Perspektywa myślenia pedagogicznego*, Bydgoszcz 2010, s. 158.

on the upbringing of a young person, home and school. Parents naturally become the first guardians and educators of children. The mutual proportions of parents 'and teachers' participation in the educational process under discussion, however, it's change. These changes come with age and the transition of the child to the next stages of education. The teacher-educator creates the appropriate space between the family and school environment, is their link. He initiates contacts and is responsible for their quality. So what is upbringing? Who do we call the educator? What functions and tasks does the teacher have?

This article addresses the issues of a teacher. It explains his concept. It discusses the functions and tasks of the teacher. Defines the concept of upbringing. It gives a broad and narrow definition of the educator. It presents the school's documentation - the core curriculum, educational programs.

Keywords: teacher, upbringing, child, parents.

Bibliografia:

Adamek I., Żmijewska E. (red.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym, terażniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.

Badura E., *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1981.

Bednarska M., Musiał E., *O nauczycielu. Podręcznik do pedeutologii*, Wyd. Atut, Wrocław 2012.

Chrobak M. (red.), *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, Wydawca Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Czekaj K., Zarzycka A., Skierska-Pięta K., *Dobre praktyki- zawód wychowawca*, Wyd. Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2011.

Godlewski M., Krawcewicz S. i in. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wyd. PWN, Warszawa 1980.

Jankowski B., *Wychowanie w szkole. Tworzenie programu wychowawczego*, Wyd. Nowa Era, Poznań 2000.

Jaroszyński P., *O autorytet nauczyciela*, „Człowiek w Kulturze” 2011/2012, nr 22, s. 5-17.

Kaczor A., *Nauczyciel w oczach dziecka*, „Wychowawca” 2012, nr. 10, s. 14-15.

Kaczor A., *Zło wyzwaniem dla współczesnej szkoły*, „Hejnał Oświatowy”, 2013, nr 3/121.

Kalisiewicz D. (red.), *Nowa encyklopedia powszechna*, t. IV, Wyd. PWN, Warszawa 1997

Konarzewski K., *Sztuka nauczania*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1998.

Kubiak-Szymborska E., *O wychowawcach i wychowaniu. Perspektywa myślenia pedagogicznego*, Wyd. Arka, Bydgoszcz 2010.

Łukasik J., Jagielska K., Solecki R., *Nauczyciel-Wychowawca-Pedagog. Szkolne wyzwania*, Wyd. „Jedność”, Kraków 2013.

Mialaret G., *Wprowadzenie do pedagogiki*, Wyd. PWN, Warszawa 1968.

Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wyd. PWN, Warszawa 2000.

Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1964, s. 246.

Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Wyd. WSiP, Warszawa 1991.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Pilch T. (red.), *Encyklopedia XXI wieku*, t. III, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wyd. Fundacja Innowacyjna, Warszawa 1996.

Pomykało W., *Encyklopedia pedagogiczna*, Wyd. Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.

Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, cz. II, Wyd. PWN, Warszawa 1986.

Puślecki W., *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce*, Wyd. Uniwersytet Opolski, Opole 2004.

Radwiłowiczowie M. i R., *Nauczyciel klas początkowych*, Wyd. WSiP, Warszawa 1981.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).

Salamucha A., *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, http://www.kul.pl/art_3322.html (dostęp: 03 luty 2018).

Słownik języka polskiego, red. M. Szymczak, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1994.

Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno – pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno – pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Szymczak M., *Słownik języka polskiego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1994.

Śnieżyński M., *Nauczyciele w oczach uczniów o przezwiskach*, WSiP, Warszawa 1990.

Tokarski J., *Słownik wyrazów obcych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1980.

Wroczyński R., *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Wyd. PWN, Warszawa 1966.

Zymróz-Reczek Ł., *Współczesne funkcjonowanie nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, 2011, nr 1, t. XVIII, s. 127 – 139.

Żegnałka K. (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008.

***Być obok Ciebie...bez względu na odległość
Być razem z Tobą...bez względu na przeszkody
Być jednym...bez względu na to, że jesteśmy we dwoje.***

Rozwój emocjonalny adolescentów a ich relacje z rodzicami



mgr Urszula Potyczka – Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu

Absolwentka pedagogiki w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Witelona w Legnicy oraz teologii w Papieskim Wydziale Teologicznym we Wrocławiu. Obecnie, studentka trzeciego roku studiów doktoranckich w Papieskim Wydziale Teologicznym we Wrocławiu (Instytut Nauk Społecznych, Katedra Pedagogiki).

Wstęp

Adolescencja jest trudnym i burzliwym okresem, w którym młody człowiek wkracza w dorosłość. Adolescent musi odpowiedzieć sobie nie tylko na pytanie: „kim i jaki jestem?”, ale także określić swoje miejsce w świecie, swój światopogląd, zbudować własną hierarchię wartości, sprostać nowym oczekiwaniom społecznym, przygotować się do pełnienia nowych ról społecznych oraz osiągnąć pełną niezależność. Takie zadania wymagają zatem zmian nie tylko fizycznych, kiedy to dorastający wyglądem coraz bardziej przypomina osoby dorosłe, ale przede wszystkim psychicznych.

Przeobrażenia okresu dorastania dotyczą wszystkich sfer życia człowieka: poznawczej, społecznej, moralnej czy wreszcie emocjonalnej, w której zmiany wydają się być najbardziej charakterystyczne dla tego okresu. I. Obuchowska pisze: „tym, co stanowi o szczególnym uroku młodości, co nadaje jej barwę i intensywność przeżyć, są emocje”¹. Emocjonalność dorastających uwidacznia się w ich codziennych zachowaniach, przez co w sposób istotny wpływa na jakość tworzonych przez nich w tym czasie relacji. Ponieważ młody człowiek nadal jest jeszcze zależny od rodziców i silnie z nimi związany, to właśnie relacje z rodzicami przechodzą w tym czasie największe zmiany.

Mimo że zmiany w sferze emocji u dorastającego mogą wprowadzać wiele zakłóceń w jego relacje z rodzicami, to jednak właściwe podejście rodziców do zmieniającej się emocjonalności dzieci może nie tylko pomóc samym dojrzewającym zrozumieć i przejść przez ten trudny okres, ale także umocnić wzajemną relację.

Ogólna charakterystyka okresy dojrzewania

„Adolescencja (łac. *adolescere*) oznacza wzrastanie ku dojrzałości. Jest to okres w życiu człowieka, który z dzieciństwa prowadzi go ku dorosłości”². Trwa on od 10. do 20. roku życia. I. Obuchowska dzieli ten okres na dwie fazy: wczesną adolescen-

¹ I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1996, s. 67.

² Tamże, *Adolescencja*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa 2000, s. 163.

cję i późną adolescencję, gdzie przełomowym jest 16. rok życia, charakteryzujący się nasileniem konfliktów. Termin adolescencja często utożsamiany jest z dojrzewaniem, czy dorastaniem³. W artykule terminy te również będą używane zamiennie. Warto zaznaczyć, że podane granice wiekowe są szerokie i mogą się nieco różnić w poszczególnych przypadkach. Ponadto o ile dola granica, związana z przemianami fizycznymi, jest prosta do uchwycenia, o tyle górna ściśle związana jest z czynnikami społeczno-kulturowymi, w związku z czym na przestrzeni dziejów, ale także różnych kultur, widoczne są różnice w jej zakresie. I. Obuchowska pisze, że dorastania nie możemy ujmować „jako tak jednolitego okresu rozwoju jak poprzednie okresy życia. W dorastaniu można wydzielić dwa podokresy (fazy), dające się teoretycznie wyróżnić ze względu na dominowanie w pierwszym z nich czynników natury biologicznej, a w drugim – czynników kulturowych (...). Ogólnie można powiedzieć, że dorastanie zaczyna się w biologii, a kończy w kulturze”⁴. Dalej dodaje: „w okresie zwanym dorastaniem człowiek uzyskuje dwie zdolności istotne dla jego dalszego rozwoju: zdolność do dawania nowego życia oraz zdolność do samodzielnego kształtowania życia własnego”⁵. Pierwszą z nich osiąga we wczesnej fazie dorastania i związana jest ona z przemianami fizjologicznymi, druga dotyczy rozwoju psychicznego, we wszystkich sferach i osiągnięta jest dopiero pod koniec okresu adolescencji.

Okres adolescencji wiąże się z licznymi zmianami we wszystkich sferach życia młodego człowieka. M. Czerwińska-Jasiewicz, jako cechy specyficzne dla okresu dorastania, wskazuje przede wszystkim: „1) gwałtowne przemiany w rozwoju fizycznym, 2) specyficzne jakościowe przemiany w rozwoju psychicznym (w myśleniu, osobowości, w rozwoju społecznym i w innych sferach), 3) kryzys dorastania (przede wszystkim kryzys tożsamości), 4) konflikt w okresie dorastania (przede wszystkim z dorosłymi)”⁶. Należy podkreślić, że dokonujące się zmiany są procesem długotrwałym i zachodzą równocześnie, w związku z czym są od siebie zależne. Trudno zatem jednoznacznie rozdzielić, które zjawiska czy zachowania związane z wiekiem dorastania są wynikiem zmian w tych konkretnych obszarach. Rozwój emocjonalny jest bardzo charakterystycznym i widocznym, silnie manifestowanym w zachowaniach młodzieży, ale nie jedynym elementem wspomnianych przeobrażeń.

Rozwój emocjonalny w wieku dojrzewania

W teorii J. Piageta rozwój emocjonalny ściśle powiązany jest z rozwojem poznawczym. Z podobnego założenia wychodzi I. Obuchowska, która stwierdza, że „zmiany w zakresie emocji, jakie pojawiają się w okresie dorastania, są wynikiem zarówno przemian fizjologicznych, jak i jakościowo nowych możliwości umysłu, zawiązanych z myśleniem formalnym”⁷. O ile emocje dziecka dotyczyły tylko spraw teraźniejszych, bieżących działań i relacji, o tyle u młodzieży, dzięki zdolności myślenia abstrakcyjnego, emocje mogą wybiegać także w przyszłość i dotyczyć także wyobrażeń, pragnień

³ Mimo że termin „dojrzewanie” pochodzi z nauk medycznych, dotyczy bardziej przemian fizjologicznych, a więc związany jest z pierwszą fazą adolescencji, niektórzy autorzy terminem tym określają okres między 10./12. a 20./23. r.ż., dzieląc go na wczesne dorastanie (do 16.r.ż.) oraz późne dorastanie (17.-20./23. r.ż.). Por. A. Oleszkiewicz, A. Senejko, *Dorastanie*, w: J. Trempala (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2011, s. 259-260.

⁴ I. Obuchowska, *Drogi dorastania...*, dz. cyt., s. 9.

⁵ Tamże, s. 10.

⁶ M. Czerwińska-Jasiewicz, *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia*, Warszawa 2015, s. 44.

⁷ I. Obuchowska, *Drogi dorastania...*, dz. cyt., s. 67.

czy planów.

Według J. Piageta głównymi czynnikami, charakteryzującymi rozwój afektywny w tym okresie są: rozwój uczuć idealistycznych oraz dalsze kształtowanie się osobowości.

Dorastający, podobnie jak osoby dorosłe, potrafią posługiwać się operacjami formalnymi. Jednak „jedna z ważniejszych różnic w myśleniu młodzieży i osób dorosłych wyraża się w tym, że młodzi ludzie, zaczynają posługiwać się operacjami formalnymi, stosując kryteria czystej logiki do oceny rozważań, których przedmiotem są ludzkie zachowania. Jeśli coś jest logiczne, to jest dobre, słuszne itd. Taka jest natura młodzieńczego egocentryzmu”⁸.

Okres dorastania jest również czasem, kiedy to, według J. Piageta, dochodzi do kształtowania się osobowości. Wtedy też rozwija się myślenie formalne a dorastający odnajduje swoje miejsce jako pełnoprawny członek społeczeństwa. Istotnym warunkiem jest, aby to społeczne przystosowanie się wypływało z wolnego i autonomicznego wyboru młodego człowieka. Dopiero wtedy adolescent zachowa swoją autonomię i poczucie tożsamości: „osobowość jest więc produktem naszego pragnienia i aktywnego wysiłku, by stać się dorosłym, a jednocześnie zachować autonomię i wartości”⁹. J. Piaget ukształtowanie się tak rozumianej osobowości uznaje za ostateczny rezultat procesu rozwoju społecznego i uczuciowego.

Zmiany emocjonalne w okresie dojrzewania wiążą się nie tylko z treścią przeżywanych uczuć, ale także z ich przebiegiem, tempem, intensywnością oraz dynamiką¹⁰. W związku z czym okres adolescencji bardzo często w literaturze nazywany jest *okresem burz i naporu*¹¹. M. Żebrowska powołuje się na wypowiedzi L.D. Crow i A. Crow, którzy „zwracają uwagę, że wszyscy którzy obcuja z nastolatkami, muszą sobie zdawać sprawę z tego, że emocjonalne doświadczenia odgrywają u dorastających szczególnie ważną rolę”¹². Tego typu stanowiska podkreślają znaczenie przemian emocjonalnych, dokonujących się w młodym człowieku. Zmiany te wpływają na całe funkcjonowanie jednostki, a zwłaszcza na jej relacje z innymi.

Nie bez powodu więc w literaturze pedagogicznej adolescencja nazywana jest często okresem wzmożonej uczuciowości. Emocje przeżywane przez dorastających w tym czasie charakteryzują się dużą intensywnością, jak również rozbieżnością (ambiwalencją). Przyczyny takiego zjawiska są różne: „dawniej na pierwszy plan wysuwano zmiany w czynności gruczołów, pojawiające się w okresie adolescencji, a zwłaszcza zmiany w gruczołach płciowych. Ostatnie badania wykazały jednak, że okres największego napięcia emocjonalnego nie pokrywa się z okresem, w którym zachodzą najbardziej wyraźne zmiany gruczołów. Okres pubertalny jest okresem największej aktywności gruczołów, gdy tymczasem emocjonalność osiąga swój

⁸ B. J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, tłum. M. Babiuch, Warszawa 1998, s. 145.

⁹ Tamże, s. 146.

¹⁰ R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1973, s. 410.

¹¹ Stanowisko takie prezentowali tacy autorzy jak: S. Hall, K.C. Garrison, czy L.D. Crow i A. Crow.

¹² L. D. Crow, A. Crow, *Adolescent development and adjustment*, New York 1956, s. 137, cyt. za: R. Łapińska, M. Żebrowska, dz. cyt., s. 410.

punkt szczytowy w latach średniej i późnej adolescencji”¹³. Wynika z tego, że chociaż zmiany hormonalne i fizyczne mają istotny wpływ na sferę emocjonalną dorastających, to jednak większe znaczenie mają uwarunkowania społeczne. E.B. Hurlock łączy wzmożone napięcie emocjonalne młodzieży z koniecznością przystosowania się do nowej sytuacji, nowych ról oraz wymagań społecznych. Autorka pisze: „młode dziecko spostrzega, że nawyki, które okazały się dobre w okresie dzieciństwa, nie są już odpowiednie. Wzmoczona emocjonalność wynika z konieczności przezwyciężenia dawnych nawyków myślenia i działania oraz wytworzenia nowych. W toku przystosowania się młodzież, podobnie jak osoby badane w sytuacji laboratoryjnej¹⁴, jest niezrównoważona emocjonalnie, natomiast po osiągnięciu przystosowania – uspokaja się i emocjonalność znika”¹⁵.

Adolescencja jest okresem, w którym jednostka fizycznie przypomina już osobę dorosłą, w związku z czym często społeczeństwo stawia przed nią coraz większe wymagania, oczekując, że będzie się zachowywać i myśleć jak dorosły. Z drugiej zaś strony rodzice z obawy i chęci ochrony przed niebezpieczeństwami lub w wyniku niezdolności do pogodzenia się z tym, że potomek dorasta, nadal traktują dojrzewającego jak dziecko, sprawując nad nim nadmierną kontrolę i ograniczając jego autonomię. Ponadto rozwój emocjonalny i społeczny przebiega wolniej niż fizyczny, stąd dorastający nadal potrzebuje wiele wsparcia, zrozumienia i troski ze strony dorosłych, chociaż już bardziej subtelnej, uwzględniającej jego potrzebę autonomii. Młody człowiek jest zatem rozdarty między dzieciństwem a dorosłością. Wszystko to powoduje wzmożone napięcie emocjonalne. E.B. Hurlock podaje szczegółowe przyczyny trudności młodzieży z przystosowaniem. Zalicza do nich¹⁶: niekorzystne stosunki rodzinne, ograniczenia wynikające z nadmiernej kontroli rodziców, przeszkody uniemożliwiające młodzieży zaspokojenie pragnień, sytuacje nowe, w których jednostka czuje się niekomfortowo, społeczne wymaganie dojrzałego zachowania, przystosowanie do nowych środowisk, społeczne przystosowanie do płci odmiennej, niepowodzenia szkolne, konflikty z rodziną lub kolegami, problemy zawodowe, bardziej dojrzałe postawy.

Wspomniana wzmożona emocjonalność dorastających wyraża się takimi cechami jak¹⁷: intensywność i żywość przeżyć uczuciowych, łatwość oscylacji między nastrojami krańcowymi, chwiejność emocjonalna, duża ruchliwość i nietrwałość uczuć, czy bezprzedmiotowość uczuć.

Dorastający boryka się z bardzo intensywnymi emocjami, które eksponuje na zewnątrz – głośny śmiech, krzyki, płacz, trzaskanie drzwiami, itp.. Charakterystyczne dla tego okresu jest tzw. ambiwalencja uczuć. Młody człowiek niezwykle szybko jest w stanie przejść z uczucia radości w stan przygnębienia. Co więcej dorastający jest w stanie przeżywać dwie przeciwstawne tendencje czy upodobania np. pragnie samot-

¹³ E.B. Hurlock, *Rozwój młodzieży*, Warszawa 1965, s. 95-96.

¹⁴ Autorka odwołuje się do badań D. Weschler (D. Wescher, *The measurement of emotional reactions*, Arch. Psychol., N.Y., No. 76 (1925)), z których wynikało, że osoby badane w czasie przystosowywania się do warunków eksperymentu wykazywały najsilniejsze zaburzenia. Znikały one jednak wtedy, gdy osoba badana przystosowała się. Stawała się wówczas spokojna, a wzburzenie emocjonalne znikło.

¹⁵ E.B. Hurlock, dz. cyt., s. 97.

¹⁶ Tamże, s. 97-102.

¹⁷ R. Łapińska, M. Żebrowska, dz. cyt., s. 410.

ności, by za chwilę poszukiwać towarzystwa, jest empatyczny i wyrozumiały, by za chwilę być nieugiętym i okrutnym. Przeżywane emocje są zatem bardzo nietrwałe i młody człowiek bardzo szybko jest w stanie przechodzić z jednego stanu w drugi. Bezprzedmiotowość uczuć oznacza z kolei, że dojrzewający przeżywa silne emocje bez konkretnej przyczyny, sam czując się zdezorientowany, nie potrafiąc wskazać realnej przyczyny swojego stanu. Niewątpliwie w jakiś sposób związane jest to ze zmianami hormonalnymi, które wpływają na funkcjonowanie całego układu nerwowego człowieka¹⁸.

Wszystkie te tendencje mogą powodować nie tylko brak zrozumienia ze strony najbliższego otoczenia, ale także powstawanie napięć i konfliktów. Taka wzmożona emocjonalność jest jednak trudna nie tylko dla najbliższych, zawiązujących z młodocianym relacje, ale przede wszystkim dla samego dorastającego, który nie zawsze jest w stanie poradzić sobie z takim natłokiem intensywnych, sprzecznych i często niezrozumiałych uczuć. Wiek dojrzewania jest zatem czasem, kiedy mówi się o tzw. ponurych czy wręcz depresyjnych nastrojach, w jakie wpadają ludzie młodzi, a które w sposób istotny wpływają na ich zachowanie i stosunek do innych. E.B. Hurlock pisze, że „zły nastrój młodzieńca przejawia się w skrajnym lenistwie, w barku zainteresowania ludźmi i sprawami środowiska, w wahaniach, które uniemożliwiają powzięcie jakiejś decyzji. Brak zainteresowania ludźmi chwilach złego nastroju i zaabsorbowanie własnymi myślami i uczuciami powoduje w dużym stopniu burkliwość, złośliwość, arogancję”¹⁹. Przyczyną wspomnianych wyżej nastrojów jest tłumienie przeżywanych emocji. A ponieważ najtrudniejsze emocje, takie jak: złość, strach, zazdrość, uważane są przez społeczeństwo za niepożądane, to właśnie te odczucia młody człowiek próbuje zachować dla siebie, nie pozwalając na ich ekspresję, co skutkuje pojawieniem się przygnębiających, a często wręcz depresyjnych nastrojów. I. Obuchowska zwraca uwagę na jeszcze poważniejsze konsekwencje tłumienia przeżywanych emocji: „Większe są problemy wychowawcze, gdy pobudzenie emocjonalne, będące wynikiem wewnętrznych przeżyć, jest na zewnątrz maskowane. Takie nie uzewnętrznione, tłumione stany emocjonalne mogą stanowić podłoże zaburzeń nerwicowych”²⁰.

Przyczyną pesymistycznych nastrojów jest tłumienie przez młodego człowieka negatywnych emocji, dlatego ich ekspresja wydaje się być najlepszym środkiem na przezwycięzenie a nawet zapobieżenie ich powstawaniu. Nie ma lepszego miejsca na ekspresję uczuć, która zostanie przyjęta w sposób otwarty i empatyczny jak krąg najbliższych, wśród których najważniejsze miejsce zajmuje rodzina. Dojrzewający potrzebuje nie tyle pomocy w rozwiązaniu problemów, z którymi z reguły jest w stanie poradzić sobie sam, ale przede wszystkim wsparcia i zrozumienia: „Kiedy pytano grupę chłopców ze szkoły średniej o ich nastroje, trzech z nich na czterech odpowiadało, że wpadają w nastrój przygnębienia, gdy nie umieją sami pocieszyć się w swym zmartwieniu”²¹. Rolą rodziców jest zatem, mimo pojawiających się trudnych zachowań, okazać jeszcze większe zrozumienie i tolerancję swym dzieciom.

¹⁸ Tamże, s. 410.

¹⁹ E.B. Hurlock, dz. cyt., s. 102.

²⁰ I. Obuchowska, *Drogi dorastania...*, dz. cyt., s. 68.

²¹ E.B. Hurlock, dz. cyt., s. 102.

Znaczenie relacji z innymi wzrasta, jeżeli weźmie się pod uwagę fakt, że „różnicowanie się stanów uczuciowych pod względem jakościowym następuje pod wpływem doświadczeń społecznych jednostki”²². Oznacza to, że rozwój emocjonalny i społeczny jest ze sobą tak ściśle powiązany, że wzrost w sferze emocjonalnej nie byłby możliwy bez interakcji społecznych. Bogactwo przeżywanych przez dorastającego uczuć zależy od ilości tworzonych relacji oraz wielości sytuacji społecznych, w których uczestniczy. Daje mu to możliwość doświadczenia bogatej gamy przeżyć²³, które kształtują jego obraz siebie, świata i drugiego człowieka oraz przygotowują go na różne sytuacje w życiu dorosłym. Istotne jest natomiast zachowanie odpowiedniej proporcji między przeżyciami pozytywnymi i negatywnymi. Dzieje się tak zwłaszcza przez tworzenie pozytywnych relacji – zwłaszcza z najbliższymi. I. Obuchowska przypomina, że w psychologii uważano emocje negatywne za domenę pierwszej fazy adolescencji. Dopiero w drugiej fazie zaczynały one ustępować miejsca emocjom pozytywnym. Poglądy tego typu są jednak coraz częściej kwestionowane: „w nowszych opracowaniach autorzy są zgodni co do tego, że przewaga pozytywnych bądź negatywnych stanów emocjonalnych zależy od rodzaju doświadczeń społecznych, jakich doznają dorastający. Gdy mogą swoje dążenia realizować, gdy mają sukcesy, są akceptowani i rozumiani, wtedy przeważają emocje dodatnie”²⁴.

Spośród szerokiej gamy uczuć i przeżyć najbardziej charakterystyczne dla wieku dojrzewania wydają się być takie emocje jak²⁵: strach, niepokój, złość, zazdrość oraz przeżycia pozytywne i przyjemne, ściśle związane z zaspokojeniem potrzeby miłości, czułości, bezpieczeństwa czy uznania. Warto zauważyć, że wszystkie wspomniane wyżej przeżycia mają podłoże w kontaktach społecznych.

Strach w okresie adolescencji wiąże się w sposób istotny z kontaktami z innymi ludźmi, np. strach przed nawiązaniem kontaktów międzyludzkich, przebywanie w towarzystwie osób ważnych lub chociażby w większej grupie, czy strach przed wystąpieniami publicznymi.

Niepokój, który w odróżnieniu od strachu trwa dłużej, u dorastających bardzo silnie powiązany jest z obawami o sprawy przyszłe, realizację swoich celów czy sprostanie oczekiwaniom. Kolejną przyczyną niepokoju u dorastających jest wygląd zewnętrzny. Jest to związane z silną potrzebą zwrócenia na siebie uwagi i podobania się płci przeciwnej.

Złość u adolescentów pojawia się najczęściej wtedy, gdy młodzi ludzie są przekonani, że dochodzi do ograniczenia ich praw i kiedy muszą zmienić swoje plany pod naciskiem dorosłych, lub gdy uważają, że dorośli nie chcą ich zrozumieć.

Zazdrość w tym wieku powiązana jest najczęściej z kontaktami z płcią przeciwną.

Obok wspomnianych negatywnych uczuć, młody człowiek przeżywa także wiele stanów przyjemnych i pozytywnych. Warunkiem ich pojawienia się jest jednak za-

²² M. Żebrowska, *Wiek dorastania*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1973, s. 411.

²³ L. Cole dzieli przeżycia emocjonalne na trzy grupy: 1) stany agresywne – złość, zazdrość, nienawiść, wrogość; 2) stany obronne – strach, niepokój, smutek, żal, niesmak; 3) uczucia pozytywne – miłość, wzruszenie, podniecenie, przyjemność. L. Cole, *Psychology of adolescence*, New York 1949, s. 91-92, cyt. za: M. Żebrowska, dz. cyt., s. 411.

²⁴ I. Obuchowska, *Drogi dorastania...*, dz. cyt., s. 68.

²⁵ Por. M. Żebrowska, dz. cyt., s. 412.

spokojenie podstawowych potrzeb.

Z okresem adolescencji związane jest kształtowanie się uczuć wyższych, takich jak: estetyczne, moralne i patriotyczne, jednak „uczucia te bywają bardzo często maskowane. Młodzież bowiem wstydzi się wielkich słów i dramatycznych gestów”²⁶. Prawidłowy rozwój emocjonalny uwarunkowany jest wieloma czynnikami, takimi jak: kontakty społeczne, a dokładniej ich odpowiednia jakość, wpływy społeczne oraz wszelkie oddziaływania wychowawcze, „jednakże waga i znaczenie tych wpływów niepomniernie wzrasta, gdy chodzi o kształtowanie bardzo złożonych przeżyć uczuciowych, tzw. uczuć wyższych – społecznych, moralnych, estetycznych”²⁷.

Prawidłowy rozwój emocjonalny jest istotnie ważny nie tylko dla zdrowia psychicznego i jakości życia samej jednostki, ale także dla jej udziału w życiu społecznym. Świadczy o tym chociażby fakt, że na podstawie badań na dojrzałość uczuciową stwierdzono „istnienie dużej rozpiętości między wiekiem umysłowym i emocjonalnym na niekorzyść rozwoju emocjonalnego u młodzieży przestępczej”²⁸. Emocjonalność człowieka wpływa bowiem na całe zachowanie człowieka.

Podsumowując, za I. Obuchowską można stwierdzić, że „rozwój uczuć w okresie dorastania zmierza w kierunku uzyskania dojrzałości uczuciowej, którą charakteryzuje przejście od zależności uczuciowej do niezależności, od nie kontrolowanego uzewnętrzniania uczuć do poddania ich kontroli, od nieopanowanego ulegania uczuciom do ich opanowania, od egocentryzmu do socjocentryzmu. Dojrzałość uczuciowa to także zdolność do odraczania reakcji, do powściągliwości, a nieraz i do rezygnacji. Pełnej dojrzałości uczuciowej nie osiąga się jednak w okresie dorastania, jej ukształtowanie przypada na lata dalsze, a i wtedy różni ludzie uzyskującą w różnym stopniu i w różnym zakresie”²⁹. Przyczyną takiego stanu rzeczy są zarówno różnice indywidualne, jak również przeżycia i doświadczenia poszczególnych osób, zarówno w okresach wcześniejszych, jak i późniejszych.

Miejsce rodziny w życiu adolescenta

Jan Paweł II w *Liście do rodzin* pisze: „rodzina jest wspólnotą osób, najmniejszą komórką społeczną, a jako taka jest instytucją podstawową dla życia każdego społeczeństwa”³⁰. Rodzina jest zatem ważna zarówno z indywidualnego punktu widzenia, jako podstawowa i najważniejsza grupa społeczna, w której człowiek żyje, może zaspokoić swoje potrzeby i się rozwijać, oraz z punktu widzenia całego społeczeństwa, jako podstawowa komórka społeczna, zapewniająca nowych członków, nie tylko w sensie biologicznym, ale także kulturowym – dzięki procesom wychowania i socjalizacji.

Wielu socjologów³¹ definiuje rodzinę jako podstawową grupę społeczną lub zbiorowość powiązaną więzami krwi, pokrewieństwa, powinowactwa bądź adopcji. J. Szczepański określa ją jako „małą grupę pierwotną złożoną z osób, które łączy sto-

²⁶ I. Obuchowska, *Drogi dorastania...*, dz. cyt., s. 74.

²⁷ M. Żebrowska, dz. cyt., s. 414.

²⁸ Tamże, s. 413.

²⁹ I. Obuchowska, *Drogi dorastania...*, dz. cyt., s. 75.

³⁰ Jan Paweł II, *List do rodzin*, Częstochowa 1994, s. 17.

³¹ Np. Z. Tyszką, Z. Zaborowski, J. Szczepański.

sunek małżeński i rodzicielski oraz silna więź międzyosobnicza”³². Równie szeroką definicję podaje S. Kawula „Rodzinę określa się także ze względu na jej strukturę wewnętrzną, jako układ pozycji, wzajemnych stosunków międzyludzkich i między-pokoleniowych, kierowanych zespołem norm i wartości”³³. Warto podkreślić, że te normy i wartości wskazują na sposób zachowania się nie tylko w rodzinie, ale także w społeczeństwie. Ponadto ustalone wartości obowiązują wszystkich członków grupy rodzinnej bez względu na zajmowaną pozycję.

Nieco inaczej, bo podkreślając zależności między samymi członkami rodziny, formułuje definicję rodziny Z. Tyszka³⁴. Wskazuje on mianowicie na istnienie kilku rodzajów więzi rodzinnych: ekonomicznych, prokreacyjnych, opiekuńczych, socjalizacyjnych, kulturowych, kontrolnych czy wreszcie towarzyskich oraz emocjonalno-ekspresyjnych. Tak szerokie ujęcie rodziny ukazuje, że jest ona miejscem, w którym jednostka nie tylko otrzymuje życie, ale także zaspokaja swoje podstawowe potrzeby, zarówno fizjologiczne, jak i psychiczne, przygotowuje się do życia w społeczeństwie, uczy się podstawowych zasad i ról społecznych i wreszcie może rozwijać swoją osobowość, w całym jej bogactwie.

Bardzo zwięźle sens tak rozumianej roli rodziny ujmuje L. Dyczewski, który rozumiejąc człowieka jako istotę cielesno-duchową pisze, że „rodzina jest podstawowym środowiskiem biologicznego i duchowego rozwoju człowieka”³⁵. Rodzina jest zatem miejscem, w którym człowiek może realizować się w pełni, we wszystkich sferach swego życia. Za Janem Pawłem II można stwierdzić, że „w środowisku rodzinnym tworzą się podstawowe cechy osobowości jednostki. W późniejszym wieku osobowość może ulegać różnym modyfikacjom, ale jej istota nie zmienia się”³⁶.

Na rolę rodziny w kształtowaniu osobowości zwraca również uwagę M. Płopa. Uważa on, że rodzina zapewnia dziecku zdrowie psychiczne przez zaspokojenie podstawowych potrzeb, takich jak: poczucie bezpieczeństwa, równowagi emocjonalnej, możliwości wymiany uczuć. Według niego miłość rodziców jest potrzebna zarówno do rozwoju emocjonalno-społecznego jak i intelektualnego³⁷. M. Płopa w swoich badaniach udowadnia, że młodzież kochana i akceptowana przenosi pozytywne związki uczuciowe z domu rodzinnego do środowiska rówieśniczego. Jednostki zaś, które czują się odrzucone, niekochane i nieakceptowane przeżywają stany wewnętrznego napięcia, co stanowi zagrożenie dla ich zdrowia psychicznego³⁸. Warto jednak zaznaczyć, że rodzina w pełni umożliwia rozwój jej członkom, kiedy istnieją między nimi wystarczająco silne i pozytywne relacje.

Członków rodziny scala więź rodzinna. Jest to specyficzny rodzaj więzi społecznej, czyli szereg czynników, które scalają jednostki czy podgrupy w jedną całość zdolną do trwania i rozwoju. W. Jacher definiuje więź społeczną jako „kompleks, sumę tych wszystkich czynników, które zapewniają danej całości społecznej (grupie, zbiorowości społecznej) istnienie, trwanie i działania”³⁹.

³² J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 70.

³³ S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 1997, s. 10.

³⁴ Zob. Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, Warszawa 1979.

³⁵ L. Dyczewski, *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Lublin 1994, s. 11.

³⁶ E. Jarmoch, J. Jaroń, H. Piliś, *Człowiek darem i tajemnicą w nauczaniu Jana Pawła II*, Siedlce 1999, s. 192.

³⁷ Por. M. Płopa, *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Kraków 2005, s. 292.

³⁸ Por. tamże, s. 302.

³⁹ W. Jacher, *Więź społeczna w teorii i praktyce*, Katowice 1987, s. 41.

L. Dyczewski definiuje więź rodzinną w sposób następujący: „więź rodzinna to cały kompleks sił przyciągających jej członków nawzajem do siebie i wiążących ich ze sobą, a siły te wynikają ze związku małżeńskiego, świadomości związków genetycznych, przeżyć emocjonalnych, stosunków zależności, współdziałania, z czynników prawnych, religijnych i obyczajowych, a także z podobnych postaw członków rodziny wobec uwarunkowań społecznych, kulturowych i gospodarczych, w jakich żyje dana rodzina”⁴⁰. Podobnie rozumie ją S. Kowalski, ujmując więź rodzinną jako „splot stosunków między członkami rodziny, oparty o pewne podstawy emocjonalne i racjonalne wynikające ze związku małżeńskiego i świadomości związków genetycznych oraz genealogicznych”⁴¹. Wiąż rodzinna, podobnie jak więź społeczna, jest zatem wypadkową czynników zewnętrznych, całkowicie niezależnych od członków rodziny, jak i wewnętrznych, które w dużej mierze decydują o dużej intensywności tych więzi.

L. Dyczewski wskazuje dwa czynniki, będące podstawą więzi rodzinnej. Pierwszy z nich stanowi poczucie przynależności do rodziny oraz świadomość łączności z jej członkami. Wytwarzają one w jednostce „identyczną lub podobną z innymi członkami rodziny postawę wobec tych samych wartości, norm, ocen, osób, zdarzeń, przedmiotów itp. Jednostka też ceni sobie swoją przynależność do danej rodziny”⁴². Warto zaznaczyć, że subiektywna podstawa więzi rodzinnej, choć bardzo istotna, nie ukazuje jej pełni. Zdarzają się bowiem sytuacje, kiedy „jednostka – czy to trwale, czy tylko czasowo – nie utożsamia się ani z poszczególnymi osobami rodziny, ani z rodziną jako grupą społeczną, a mimo to w dalszym ciągu jest członkiem tej rodziny”⁴³. Spowodowane jest to istnieniem, wspomnianych wyżej zewnętrznych czynników więzi rodzinnej. Jest to szczególnie ważne z punktu widzenia omawianego tematu. Okres adolescencji wiąże się bowiem często z buntem i odrzuceniem dotychczasowych wartości i norm. Nawet mocne przeciwstawianie się adolescenta rodzinie nie spowoduje jego wykluczenia, a „wyzbycie się subiektywnego poczucia łączności i identyfikacji z rodziną ze strony jednostki wcale nie oznacza, że więź całkowicie została zerwana z rodziną”⁴⁴. Te obiektywne czynniki, określające treść i częstotliwość wzajemnych stosunków między członkami rodziny, stanowią drugą podstawę więzi rodzinnej.

Wiąż w rodzinie jest zatem uwarunkowana wzajemnym współistnieniem i przenikaniem się czynników obiektywnych i subiektywnych.

Jak wyżej wspomniano, krytycznym momentem dla więzi rodzinnych, a tym samym rodzicielskiego autorytetu, jest okres dorastanie dziecka, w którym uwidacznia się jego dążenie do niezależności oraz poszukiwanie własnej tożsamości. Okres ten charakteryzuje się buntem przeciw autorytetom, licznymi konfliktami czy chęcią zdobycia jak największej niezależności oraz samodzielności. Jednak fundamenty jakie zostały podłożone pod osobowość jednostki w okresie dzieciństwa pozwalają przetrwać ten okres bez większej szkody. Ważnym zadaniem rodziców jest zatem „wpojenie dzieciom takiego stopnia niezależności i umiejętności samodzielnego myślenia, żeby przywódca destruktywny (...) nie był ślepo naśladowany. Przeciwstawienie się innym wymaga odwagi umiejętności oceniania i może nastąpić tylko

⁴⁰ L. Dyczewski, *Wiąż między pokoleniami w rodzinie*, Lublin 2002, s. 11.

⁴¹ S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1979, s. 239.

⁴² L. Dyczewski, dz. cyt., s. 13.

⁴³ Tamże, s. 13.

⁴⁴ Tamże, s. 14.

wtedy, kiedy wychowanie moralne otrzymywane w domu i w szkole podsyca rozwój niezależności na tyle silnej, że może przeciwstawić się zbiorowej presji grupy"⁴⁵.

Chociaż największe znaczenie rodziny przypada na lata dzieciństwa i dojrzewania, warto jednak pamiętać, że znaczenie rodziny w życiu człowieka nie ogranicza się jedynie do tych okresów, ale człowiek aż do śmierci pozostaje pod wpływem oddziaływań rodziców i pozostałych członków rodziny – prezentowanych przez nich postaw, głoszonych poglądów, zasad i wartości. Dzieje się tak dlatego, że życiu rodzinnemu towarzyszą przeważnie pozytywne przeżycia emocjonalne, które utrwalały wartości, obyczaje i zasady w świadomości jednostki. Rodzina jest ponadto miejscem, w którym jednostka poszukuje schronienia i pomocy w sytuacjach kryzysowych⁴⁶.

Zagrożenia i szanse związane z przemianami emocjonalnymi adolescentów dla relacji z rodzicami

Jakość relacji dziecka z rodzicami w okresie adolescencji jest bardzo istotna ze względu na zagrożenia jakie niesie ze sobą brak pozytywnych więzi: „W przypadku gdy dorastający są zaniedbywani oraz rodzice popełniają wobec nich wiele błędów, mogą się przyłączyć do rówieśniczych grup dewiacyjnych. (...) To rodzice częściej pchają swoje dorastające dzieci w objęcia rówieśników, niż rówieśnicy odsuwają młodzież od jej rodziców”⁴⁷. Ponieważ okres dorastania sam w sobie jest czasem wzrostu znaczenia grup rówieśniczych, zadaniem rodziców jest budowanie takich relacji z dojrzewającymi dziećmi, aby mogli oni zaspokoić jak najwięcej swoich potrzeb w otoczeniu najbliższych i nie byli zmuszeni do poszukiwania takich miejsc poza rodziną. Dorastanie jest ponadto czasem, w którym młodzież jest bardziej skłonna do podejmowania zachowań ryzykownych. Silniejsza więź z rodzicami, możliwość podzielenia się z nimi swoimi przeżyciami, problemami czy pragnieniami może im pomóc w uniknięciu niektórych błędów. Z przyczyn naturalnego przebiegu okresu dojrzewania budowanie takich bliskich relacji jest jednak zadaniem trudnym i wymagającym od rodziców zarówno znajomości prawideł samego procesu dojrzewania, jak również dużej cierpliwości, wyrozumiałości i akceptacji.

W okresie adolescencji młody człowiek kształtuje osobowość oraz określa swoją tożsamość. W tym czasie bardzo silnie wzrasta potrzeba niezależności, swobody czy emancypacji. Prowadzi to do wyraźnego sprzeciwu na wszelkie próby kontroli ze strony dorosłych. Ponieważ młodzi ludzie w znacznej mierze są nadal zależni od rodziców i w pewnym zakresie muszą podporządkowywać się ustalonym przez nich zasadą i regułom, z drugiej zaś chcą w jak największym stopniu decydować o sobie, relacje pomiędzy rodzicami a dorastającymi stają się napięte czy wręcz konfliktowe. Konflikty takie można podzielić na trzy grupy: „konflikty wynikające ze zmian rozwojowych w okresie dorastania, konflikty wynikające z cech indywidualnych rodziców i ich dzieci oraz konflikt pokoleń”⁴⁸. Nasilenie i częstotliwość konfliktów stopniowo zanika w końcowej fazie dorastania. Wynika to zarówno z ogólnego rozwoju młodzieży,

⁴⁵ J. Dominian, *Autorytet, chrześcijańska interpretacja psychologicznej ewolucji pojęcia autorytetu-władzy*, przeł. E. Różalska, Warszawa 1988, s. 69.

⁴⁶ Por. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, dz. cyt., s. 11.

⁴⁷ I. Obuchowska, *Drogi dorastania...*, dz. cyt., s. 70.

⁴⁸ M. Czerwińska-Jasiewicz, dz. cyt., s. 129.

jak również przekazanie jej przez rodziców większego pola na samodzielność i niezależność. Wypracowane w dzieciństwie relacje między rodzicami a dziećmi muszą ulec zmianie w okresie adolescencji. Rozluźnienie więzi z rodzicami jest bowiem elementem koniecznym do osiągnięcia pełnej dojrzałości psychicznej, społecznej czy emocjonalnej oraz określenia własnej tożsamości. M. Czerwińska-Jasiewicz stwierdza, że „relacje rodzinne powinny przekształcać się w okresie dorastania w relacje o charakterze partnerskim. Jest to bardzo istotne, ponieważ prawidłowe rozwiązania tzw. konfliktu rozstawionego i zmiana relacji z rodzicami na bardziej symetryczną jest istotnym warunkiem prawidłowego funkcjonowania młodego człowieka w dorosłości”⁴⁹. Taka zmiana wzajemnych stosunków jest warunkiem prawidłowego rozwoju osobowości młodego człowieka. Wydaje się zatem, że wzmożona emocjonalność w okresie adolescencji sprzyja wypracowywaniu właściwych relacji z rodzicami. Młodzież bowiem nierzadko w sposób bardzo intensywny manifestuje swoje potrzeby autonomii, wolności czy samodzielności, co zmusza rodziców do przemyślenia tych kwestii.

Mimo różnic w temperamentach zarówno dzieci jak i rodziców, odmiennych stylów i celów wychowawczych czy filozofii życia, „gdy rodzice postępują zgodnie z przekonaniem o ważności autonomii dla rozwoju osobowości ich dorastających dzieci, wpływają na rozwijanie się u nich pozytywnych strategii radzenia sobie w życiu i na większe z niego zadowolenie”⁵⁰.

Wzmożona emocjonalność młodzieży bardzo często wyraża się w przeżywanym przez nich gniewie, który pojawia się nie tylko bardzo często, ale także manifestowany jest w sposób intensywny, co niewątpliwie może utrudniać relacje z rodzicami. Gniew młodzieńczy wynikać może z wielu przyczyn. Najczęściej u jego podłoża leżą trudności związane z realizacją planów adolescenta, ale także sposób traktowania i komunikacji rodziców z młodym człowiekiem może wpłynąć zarówno na częstotliwość jak i intensywność przeżywanego gniewu: „rodzice, którzy potrafią przejść na styl partnerski w kontaktach ze swoimi dorastającym dzieckiem, rzadko mają do czynienia z jego gniewnym zachowaniem”⁵¹. I. Obuchowska, jako zachowania rodziców w sposób szczególny nasilający uczucie gniewu u adolescentów, wymienia⁵²: rozkazywanie, zamiast proszenia, wypytywanie, zamiast rozmowy, głoszenie kazań czy apeli, zamiast dialogu, podkreślanie swojego poświęcenia się dla dziecka oraz rozbieżność pomiędzy stawianymi wymaganiami a własnym postępowaniem.

Chociaż utrzymanie pozytywnych relacji z dorastającym jest trudne, to są one bardzo istotne z punktu widzenia prawidłowego rozwoju osobowości adolescenta. Warto jednak zauważyć, że pełna odpowiedzialność za jakość tych relacji spoczywa na rodzicach, jako tych, którzy są odpowiedzialni za młodego człowieka oraz osiągnęli już pewien poziom dojrzałości. Zachowania młodzieży mogą być dla rodziców trudne i prowokujące, należy jednak pamiętać, że wynikają one z przemian, jakie dokonują się w wielu sferach życia młodego człowieka. Zmiany te są trudne przede wszystkim dla samego dojrzewającego, który potrzebuje dużo wyrozumiałości, wsparcia i zaufania, aby móc sobie z nimi poradzić w sposób konstruktywny.

W komunikacji z dorastającymi rodzice niestety często sami dają się ponieść emo-

⁴⁹ Tamże, s. 130.

⁵⁰ I. Obuchowska, *Drogi dorastania...*, dz. cyt., s. 208.

⁵¹ Tamże, s. 73.

⁵² Tamże, s. 72.

cjom lub wymagają od adolescentów dorosłego myślenia, rozumienia i zachowania. Do najczęściej popełnianych błędów, które utrudniają tworzenie pozytywnych relacji, wg I. Obuchowskiej należą⁵³: krytykowanie, niekonsekwentne postępowanie (traktowanie młodocianego jak dziecko lub dorosłego, w zależności od sytuacji), wdawanie się w kłótnie i utarczki słowne.

Jakość relacji z drugim człowiekiem zależy od sposobu jego postrzegania: „w zależności od cech przypisywanych drugiej osobie dąży się do nawiązania lub podtrzymania z nią kontaktów albo, wręcz przeciwnie, podejmowane są wszelkie dostępne działania, aby tych kontaktów uniknąć”⁵⁴. Jeżeli osoba postrzegana jest jako przyjacielska, najczęściej podejmuje się z nią współpracę. Jeżeli zaś przypisuje się jej cechy autorytetu, wtedy relacje przyjmują formę podporządkowania, konformizmu lub rywalizacji. Kwestia ta jest szczególnie istotna przy omawianiu relacji między rodzicami a adolescentami, ponieważ wiek dorastania jest czasem, w którym obraz rodziców w oczach dziecka ulega istotnej zmianie - z idealnego na bardziej realistyczny obraz matki i ojca. Na takie przeobrażenie rodzicielskiego obrazu wpływa „poszerzenie doświadczeń społecznych o kontakty z rówieśnikami oraz innymi dorosłymi, rozwój krytycznego myślenia związanego z kształtowaniem się struktur formalno-operacyjnych, a także zmiany w obrębie emocjonalności”⁵⁵. Wydaje się, że duże znaczenie ma tu „możliwość jednoczesnego doświadczania zarówno pozytywnych, jak i negatywnych uczuć w stosunku do tej samej osoby”⁵⁶, związane z rozwojem emocjonalnym adolescentów.

Ponieważ relacje są interakcją, w którą zaangażowane są dwie strony, również sposób postrzegania dorastających przez rodziców ma ogromne znaczenie dla jakości tworzonych przez nich więzi. Jak podkreśla E. Gurba rodzice często ulegają stereotypom i informacjom kreowanym przez media, traktując okres dorastania jako czas trudny, burzliwy, bogaty w konflikty, a samej młodzieży przypisują takie cechy jak: niestabilność emocjonalna, czy skłonność do zachowań nieodpowiedzialnych i ryzykownych⁵⁷. Jak pisze E. Gurba „rodzice prezentujący takie poglądy (...) zwiększają kontrolę zachowania swoich nastolatków i zwykle zachowań tych nie akceptują. Wzrasta też z ich strony opiekuńczość wobec dorastających dzieci, przy jednoczesnym obniżeniu stawianych im wymagań”⁵⁸. Oznacza to, że rodzice przyjmują wobec adolescentów postawy przeciwne do tych, których rzeczywiście potrzebują młodzi ludzie. Dorastający rzeczywiście charakteryzują się chwiejnością i niestabilnością emocjonalną, która może budzić niepokój, ale przypisywanie jej zbyt dużego znaczenia i patrzenie na młodzież jedynie przez jej pryzmat, może w sposób znaczący utrudnić tworzenie pozytywnych relacji.

Zadania rozwojowe wieku dorastania są bardzo liczne i zróżnicowane. R. Havighursta wskazuje aż 8 celów, które stoją przed dojrzewającymi i obejmują wszystkie

⁵³ Tamże, s. 214-215.

⁵⁴ E. Gurba, *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie. Uwarunkowania i wspomaganie*, Kraków 2013, s. 26.

⁵⁵ Tamże, s. 27.

⁵⁶ Tamże, s. 27.

⁵⁷ Tamże, s. 30.

⁵⁸ Tamże, s. 30-31. Na podstawie: G.N. Holmbeck, C.M. Totura, *Parents: Beliefs and expectations about adolescence: How and when do they matter*. Referat wygłoszony na konferencji *Society for Research on Adolescence*, New Orleans 2002.

sfery ich życia: „1) osiągnięcie nowych dojrzszych relacji z rówieśnikami obu płci, 2) osiągnięcie męskiej i kobiecej roli społecznej, 3) akceptowanie swojego wyglądu i efektywne korzystanie ze swojego ciała, 4) osiągnięcie emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych, 5) przygotowanie się do życia w rodzinie i małżeństwa, 6) przygotowywanie się do zawodu, 7) nabywanie zbioru wartości i systemu etycznego, 8) pożądanie i osiągnięcie społecznie odpowiedzialnego zachowania”⁵⁹. W związku z tak licznymi i trudnymi zadaniami adolescenci potrzebują kogoś, kto doda im wiary i siły do pokonywania codziennych trudności oraz pomoże zrozumieć i uporządkować, niezwykle intensywny w tym czasie, chaos emocjonalny. Takimi przewodnikami powinni stać się rodzice, którzy przede wszystkim muszą starać się zrozumieć wewnętrzny świat dorastającego i to, co się z nim aktualnie dzieje. I. Obuchowska wskazuje na dziesięć zasad, które pomagają w tworzeniu pozytywnych relacji⁶⁰: zasada akceptacji, wiarygodności, poszanowania intymności, równych zobowiązań, stabilności, prośby, konsekwencji, otwartości na informacje, humoru oraz współdecydowania.

O znaczeniu pozytywnych, bliskich relacji pisze także E. Gurba: „(...) ci nastolatki, którzy pozytywnie oceniają relacje z rodzicami, nie wyrażają sprzeciwu wobec kontrolujących i monitorujących ich zachowania rodziców. (...) Poza tym dzieci dobrze czują się w obecności rodziców, od których doświadczają częściej pozytywnych uczuć i dlatego chętnie z nimi przebywają i współpracują (...)”⁶¹. Badaczka zwraca także uwagę na znaczenie właściwej komunikacji dla tworzonej relacji: „(...) dobra komunikacja w rodzinie sprzyja bliskim relacjom oraz efektywności w rozwiązywaniu problemów rodzinnych, natomiast ubogi poziom komunikowania się między rodzicami a ich dorastającymi dziećmi współwystępuje z konfliktami rodzinnymi (...). Poziom komunikacji, zdaniem Olsona, decyduje też o spójności w obrębie rodziny oraz jej zdolnościach przystosowawczych, a nastolatkom pomaga w określeniu własnej pozycji w rodzinie i uczy wrażliwości na poglądy i doczucia innych”⁶².

Zakończenie

Adolescencja jest okresem licznych i intensywnych zmian. Dotyczą one wszystkich sfer życia dorastającego – przed wszystkim zaś sfery emocjonalnej. Dorastający boryka się w tym okresie z intensywnymi, często sprzecznymi i zmiennymi emocjami, których źródło nierzadko nie jest znane nawet jemu samemu. Co więcej dorastający nie potrafi jeszcze odpowiednio ich rozpoznawać, nazywać, opanowywać czy nimi kierować. Umiejętności takie zdobywa, choć zdarza się, że nie zawsze, dopiero w okresie dorosłości.

Młody człowiek często manifestuje swoje emocje w sposób społecznie nieakceptowany czy niepożądany. Bogactwo i intensywność przeżyć, wpływa na jego percep-

⁵⁹ O. Gluchowska-Bogacka, *Poziom realizacji zadań rozwojowych w okresie wczesnej adolescencji (13-17 rok życia)*, w: A. Brzezińska, M. Bardziejewska, B. Ziolkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie dorastania*, Poznań 2002, s. 28.

⁶⁰ I. Obuchowska, *Drogi dorastania...*, dz. cyt. s. 220-222.

⁶¹ E. Gurba, dz. cyt., s. 34.

⁶² Tamże, s. 26. Na podstawie: D.H. Olson, D.H. Sprenkle, C.S. Russel, *Circumplex Model of Marital and Family System: I. Cohesion and Asaptability Dimensions, Family Types, and Clinical Applications*, „Family Process”, 18 (1979), s. 3-28.

cję świata i drugiego człowieka oraz na sposób odbierania i wysyłania komunikatów. Ma to znaczenie dla jakości tworzonych relacji, wśród których na pierwszy plan wysuwają się relacje z rodzicami. Są one bowiem szczególnie bliskie i długotrwałe, naznaczone zależnością i silnymi emocjami. Rodzina jest miejscem, w którym młody człowiek poszukuje zrozumienia i pełnej akceptacji; miejscem, w którym nie musi niczego udawać, ale może w pełni wyrażać to, co czuje. I wreszcie to do rodziców młody człowiek odczuwa ambiwalentne uczucia - z jednej strony potrzebuje ich miłości i poczucia przynależności, z drugiej zaś pragnie się od nich uniezależnić i usamodzielnąć.

Relacje między rodzicami a ich dorastającymi dziećmi są w okresie adolescencji narażone na ciężką próbę. Zmiany w sferze emocjonalnej, jakie dokonują się w dojrzewającym, mogą wpływać na niższą jakość tworzonych więzi. Nie oznacza to jednak, że relacje te muszą ulec pogorszeniu. Wymienione wyżej czynniki, stanowią pewne zagrożenie, ale odpowiednia postawa rodziców pozwoli wykorzystać je do tworzenia innych, ale nadal bardzo bliskich więzi. Należy zaznaczyć jednak, że cała odpowiedzialność spoczywa na rodzicach, którzy oprócz zrozumienia prawidłowości związanych z wiekiem dojrzewania, muszą okazać potomkom akceptację, tolerancję, cierpliwość, wyrozumiałość, troskę i ciepło, a jednocześnie być otwartymi na stworzenie coraz większej przestrzeni na niezależność swych dzieci.

Streszczenie:

Adolescencja jest okresem związanym z wieloma zmianami w życiu dojrzewających. Obok oczywistych i widocznych gołym okiem zmian w wyglądzie zewnętrznym, młody człowiek boryka się z licznymi przeobrażeniami w sferze poznawczej, społecznej czy emocjonalnej. Te ostatnie w sposób szczególny manifestowane są w zachowaniach adolescentów i w sposób istotny wpływają na sposób porozumiewania się z innymi – w tym zwłaszcza z rodzicami.

Po krótkim zdefiniowaniu pojęcia adolescencji oraz określeniu jego granic wiekowych, opisano w artykule przemiany jakie zachodzą w sferze emocjonalnej dojrzewającego człowieka. Ukazano miejsce rodziny w życiu młodego człowieka, by następnie przedstawić związek między rozwojem emocjonalnym młodzieży a ich relacjami z rodzicami. Podkreślono zarówno, pojawiające się w tym czasie trudności spowodowane „zawiłym” życiem emocjonalnym młodzieży, jak również te elementy ich emocjonalności, które, przy odpowiednim podejściu, mogą ubogacić relację rodzic – dorastające dziecko.

Słowa kluczowe: adolescencja, rozwój emocjonalny młodzieży, rodzina, relacje, wychowanie.

Summary:

Emotional development of adolescents and their relations with parents

Adolescence is a period that is strictly connected with changes occurring in the lives of growing-up individuals. Aside from obvious and easily noticeable appearance-related changes, a young person also struggles with a number of transformations affecting his or her cognitive, societal, and emotional growth. The latter is es-

pecially manifested by specific behavioral patterns of adolescents and has a remarkable impact on the quality of communicating with others, especially – with parents.

After providing a short definition of the „adolescence” term and specifying its age threshold, the article focuses on changes occurring in the sphere of emotions of a growing-up person. The role and importance of family in the life of such an individual is presented and afterwards, the correlation between emotional development of adolescents and their relations with parents is discussed in detail. The focus is put not only on difficulties strictly related to the “overwhelming” nature of emotional growth in the said period, but also on certain elements of their emotionality which, while approached properly, can have a positive impact on interactions between adolescents and their parents.

Keywords: adolescence, emotional growth of young people, family, relations, upbringing

Literatura:

Czerwińska-Jasiewicz M., *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia*, Difin, Warszawa 2015.

Dominian J., *Autorytet, chrześcijańska interpretacja psychologicznej ewolucji pojęcia autorytetu-władzy*, przeł. E. Różalska, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1988.

Dyczewski L., *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Towarzystwa Naukowe KUL, Lublin 1994.

Dyczewski L., *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002.

Głuchowska-Bogacka O., *Poziom realizacji zadań rozwojowych w okresie wczesnej adolescencji (13-17 rok życia)*, w: A. Brzezińska, M. Bardziejewska, B. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie dorastania*, Poznań 2002, s. 27-53.

Gurba E., *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie. Uwarunkowania i wspomaganie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

Hurlock E.B., *Rozwój młodzieży*, PWN, Warszawa 1965.

Jacher W., *Więź społeczna w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1987.

Jan Paweł II, *List do rodzin*, Częstochowa 1994.

Jarmoch E., Jaroń J., Piliś H., *Człowiek darem i tajemnicą w nauczaniu Jana Pawła II*, WH WSRP, Siedlce 1999.

Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.

Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1979.

Łapińska R., Żebrowska M., *Wiek dorastania*, w: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1973, s. 382-459.

Obuchowska I., *Adolescencja*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, PWN, Warszawa 2000, s. 163-201.

Obuchowska I., *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.

Oleszkowicz A., Senejko A., *Dorastanie*, w: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwo-*

- ju człowieka. podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2011, s. 259-286.
Plopa M., *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Impuls, Kraków 2005.
Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970.
Tyszką Z., *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1979.
Wadsworth B.J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, tłum. M. Babiuch, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.



Uroczystość nadania ks. prof. Janowi Zimnemu Doktoratu Honoris Causa.
U honorowany wraz z Jego Magnificencją Dr A. Krysovatyym – Rektorem THEY.
Tarnopol 13 kwietnia 2018 roku

Rola współczesnego pedagoga w kształtowaniu postaw patriotycznych wśród dzieci i młodzieży



mgr Kamil Roman – KUL JPII w Lublinie

Ur. 4 kwietnia 1991 roku w Siedlcach. Absolwent Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Siedlcach. W 2016 roku ukończył studia magisterskie na kierunku zarządzanie. Aktualnie doktorant na Wydziale Nauk Społecznych KUL na kierunku pedagogika. Zainteresowania badawcze koncentrują się na kwestiach dotyczących zarządzania oświatą, jakości nauczania w placówkach oświatowych, funkcjonowania szkół katolickich w polskim systemie oświaty oraz wychowania patriotycznego

Istota patriotyzmu

Aby właściwie opisać istotę patriotyzmu należy uświadomić sobie, czym tak właściwie jest ojczyzna. Za ojczyznę możemy uznać kraj, którego człowiek czuje się częścią. Jest to powiązanie duchowe, kulturowe, językowe związane z zakorzenieniem na danym terenie oraz poczucie, że człowiek pochodzi z tego właśnie obszaru i dokładnie w tym miejscu znajduje się jego dom¹.

Sposób w jaki człowiek pojmuje znaczenie ojczyzny stanowi fundament w określeniu znaczenia patriotyzmu oraz jego głównych cech, wyznaczników, działań i czynów, które go determinują². To, w jaki sposób człowiek definiuje i postrzega swoją ojczyznę może w dużej mierze decydować o tym, w jaki sposób będzie postrzegał patriotyzm oraz jakie działania będą dla tej osoby uosobieniem bycia patriotą. Patriotyzm to pojęcie, na kształtowanie którego wpływ ma szereg uwarunkowań politycznych, historycznych czy też społeczno-kulturowych. „Bycie patriotą” może być pojmowane przez człowieka na wiele sposobów. Porównując współczesny patriotyzm z tym jaki występował na ziemiach polskich w czasach wojen i zaborów można stwierdzić, iż jego znaczenie jak i postawa obywatela-patrioty znacznie się różniła. W czasach wojen i rozbiorów patriota często musiał ryzykować swoim życiem, przelewać krew za wolność ojczyzny. Dzisiaj patriotyzm to w dużej mierze szacunek do własnej kultury, tradycji, czy też języka. To także pamięć o poprzednich pokoleniach, które dzięki postawie, która przyjmowały mogą być uznane za wzór do naśladowania. Na proces kształtowania postaw patriotycznych duży wpływ ma także rodzina, która jest pierwszym ogniwem kształtowania postaw patriotycznych. Z ojczyzną nierozdzielnie wiąże się także pojęcie narodu, które utożsamiać można z ludźmi pochodzącymi z danego terenu, o tej samej kulturze, którzy mówią tym samym językiem.

Według słownika języka polskiego termin patriotyzm oznacza „postawę społeczno-polityczną i formę ideologii, która łączy przywiązanie do własnej ojczyzny, poczucie

¹ J. Salij, *Patriotyzm dzisiaj*, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów W Drodze, 2005, s.16

² M. Głowska-Soldatow, *Patriotyzm w tekstach dla dzieci młodszych w wieku przedszkolnych-wybrane konteksty* [w:] *Patriotyzm a wychowanie*, pod red. Elwiry Jolanty Kryńskiej, Joanny Dąbrowskiej, Agnieszki Szarkowskiej, Urszuli Wróblewskiej, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2009, s.610-611

więzi społecznej oraz poświęcenie dla własnego narodu z szacunkiem dla innych narodów i poszanowania ich suwerennych praw”³. Według Józefa Bocheńskiego patriotyzm ma charakter wielowymiarowy a czynniki naturalne z nim związane sprawiają, iż ta więź z ojczyzną jest stałą wpisaną w życie każdego Polaka i nie jest możliwe się jej wyzbycie gdyż tożsamość narodowa została określona poprzez czynniki fizyczne i społeczne⁴. Z tego względu oddziaływanie różnych czynników może znacząco wpływać na proces kształtowania się postaw patriotycznych. Patriotyzm to pojęcie, które czasem bezpodstawnie bywa utożsamiane z nacjonalizmem, terminem wieloznacznym, najczęściej dotyczącym postawy społeczno-politycznej lub ideologii, która polega na stawianiu interesu własnego narodu ponad wszystkie inne wartości. Postuluje ona podporządkowanie interesów innych narodów interesem własnego narodu⁵. Często z nacjonalizmem związane są takie pojęcia jak nietolerancja czy też ksenofobia. Ze względu na złożony charakter patriotyzmu konieczne jest jego właściwe zrozumienie aby możliwe było świadome kształtowanie wśród wychowanków poczucie przynależności do danego narodu i określonej tożsamości kulturowej.

Rodzaje patriotyzmu

W literaturze istnieją różne klasyfikacje pojęcia patriotyzmu. W aspekcie zasięgu oddziaływania możemy podzielić patriotyzm na narodowy i lokalny⁶.

Patriotyzm narodowy bazuje w dużym stopniu na historii i kulturze danego narodu. Umiłowanie ziemi ojczystej, poszanowanie własnej kultury poprzez znajomość jej historii jest warunkiem wstępnym dla kształtowania świadomej identyfikacji z ojczyzną. Wywołuje to uczucie dumy rodzące się z dorobku danego narodu i wzmacnia pragnienie ochrony poprzez wzmocnienia tego uczucia wśród reszty społeczeństwa.

W małych grupach społecznych takich jak szkoła możemy mieć do czynienia z kształtowaniem się postaw patriotycznych w odniesieniu do swojej „małej ojczyzny”. Proces ten zachodzi najczęściej w rodzinach, które w dużym stopniu zapoczątkowują wśród swoich dzieci świadomość patriotyczną, proces ten następnie jest kontynuowany w szkołach. Przy propagowaniu idei patriotyzmu w wymiarze lokalnym niezbędne jest także podejmowanie inicjatyw przez władarzy danego miasta, powiatu czy też gminy. Urzędnicy zajmujący się działalnością edukacyjną i społeczną są w tym przypadku odpowiedzialni za tworzenie wielu form upowszechnienia kulturalnej działalności danego kraju, począwszy od teatru, opery aż do lokalnych inicjatyw w gminach, które w ten sposób stają się lokalnym centrum edukacji patriotycznej⁷.

Inną klasyfikację patriotyzmu przyjął Henryk Herman, który uznał, że można wymieniać następujące rodzaje patriotyzmu:

³ Słownik języka polskiego, M. Szymczak (red.), t. II, Warszawa 1988, s. 621.

⁴ Ł. Cieślakowski, *Patriotyzm i wychowanie patriotyczne w poglądach Józefa Bocheńskiego*, Zeszyty Naukowe Uczelnianej Rady Doktorantów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Tom 3, nr 2, 2014, s. 23

⁵ P. Kordel, *Czym jest nacjonalizm? Przegląd wybranych koncepcji nacjonalizmu*, Poznańskie Zeszyty Humanistyczne XXII, 2014, s. 37

⁶ V. V. Konstantinova, D. L. Kolomiets, N. D. Glizerina, *Patriotic Education of School Children in a Multicultural Educational Environment*, The Social Sciences, 11(8), 2016, s. 1923-1925

⁷ J. Borneman, *Death of the Father: An Anthropology of the End in Political Authority*, Berghahnbooks, p. 131

Narodowy – związany z poczuciem szczególnej więzi z narodem, przyjętym na podstawie miejsca urodzenia ,

Państwowy – poczucie posiadania więzi z konkretnym państwem, niekoniecznie związany z miejscem urodzenia czy też przynależnością do tego samego narodu,

Cywilizacyjny – więź z konkretną cywilizacją. W przypadku Polaków możemy tu mówić o cywilizacji łacińskiej⁸.

Patriotyzm to pojęcie różnie ujmowane na świecie. W dużej mierze uwarunkowania rozwoju myśli patriotycznej mogą wynikać z różnic kulturowych, jakie występują pomiędzy poszczególnymi krajami.

W Stanach Zjednoczonych kwestie związane z podziałem patriotyzmu na autorytarny i demokratyczny są przedmiotem debaty pomiędzy naukowcami. Rozwiązanie tej kwestii proponuje Westheimer, który dokonał podziału patriotyzmu na nacjonalistyczny i demokratyczny. Tabela 1 przedstawia główne różnice pomiędzy patriotyzmem autorytarnym i demokratycznym. Jak można zauważyć na podstawie danych umieszczonych w tabeli istotą autorytarnego patriotyzmu jest wiara w wyższość własnego narodu nad innymi. Wyznawcy tego nurtu wierzą w wyższość własnego kraju nad innymi. Autorytarny patriotyzm cechuje się także ślepą wiarą i brakiem krytycznego podejścia w kwestii wad wynikających z przyjęcia tego podejścia.

TABELA 1: Nacjonalistyczny i demokratyczny patriotyzm

	Autorytarny patriotyzm	Demokratyczny patriotyzm
Ideologia	Wiara w to, że jeden kraj jest lepszy od innego Wierność obywatela wobec ziemi, miejsca urodzenia, legalności obywatelstwa i rządu Wykazywanie bezwarunkowej lojalności i wsparcia wobec liderów ruchu Brak obiektywizmu w kwestii niedociągnięć i niezgody społecznej wewnątrz narodu Przyjmowanie postawy konformistycznej	Wiara, że prezentowane ideały narodu są godne do naśladowania i należy im się szacunek Przywiązanie do zasad leżących u podstaw demokracji Krytyczne spojrzenie na procesy zarządzające w społeczeństwie Troska o inne osoby w oparciu o konkretne Zasady (np. wolność, sprawiedliwość). Zdecydowane potępienie wszelkich niedociągnięć w szczególności występujących w obrębie narodu.
Hasła	Mój kraj dobry czy zły. Ameryka: Pokochaj ją lub opuść ten kraj	Sprzeciw jest wyrazem patriotyzmu Masz prawo do zabrania głosu

⁸ H. Herman, *Jakiego patriotyzmu potrzebują dziś Polska i Polacy*, [w]: *Patriotyzm współczesnych Polaków*, red A. Skrabacz, Warszawa 2012, CBW, s.74

Historyczny przykład	Działalność House Un- American Activities Committee (HUAC), który głosił ideę, że posiadanie różnych zdań jest antyamerykańskie i nie patriotyczne	Działalność patriotyczna Paula Robensona, Petera, Seegera, którzy negowali działalność HUAC i uważali ją za niezgodną z zasadami demokracji
Współczesny przykład	Przyrównywanie opozycji do wojny w Iraku z nienawiścią do Ameryki lub wspieraniem terroryzmu.	Wzmacnianie amerykańskich zasad równości, sprawiedliwości, Tolerancji i swobód obywatelskich, zwłaszcza w czasach kryzysowych.

Źródło: Westheimer, Joel. 2009. Should Social Studies Be Patriotic? In: *Social Education* 73, 7, 318.

Istotą patriotyzmu demokratycznego jest respektowanie zasad, szacunek do narodowej tradycji i kultury, oraz trzeźwe spojrzenie na kwestie związane z procesami zachodzącymi w społeczeństwie.

Patriotyzm demokratyczny w swojej istocie dotyczy kształtowania społeczeństwa obywatelskiego, które jest świadome norm i zasad wynikających z przynależności do danego narodu. W tym ujęciu ważna jest także aktywna działalność społeczna obywatela, poprzez aktywnie angażowanie się w sprawy związane ze swoją ojczyzną, zabieranie głosu w kwestiach, które jej dotyczą. Przejawem patriotyzmu demokratycznego jest także umiejętność wyrażania swojego zdania na tematy podejmowanych inicjatyw w zakresie propagowania patriotyzmu wśród innych członków narodu. Innym ważnym elementem z punktu widzenia tego rodzaju patriotyzmu jest wychowanie młodzieży w duchu obywatelskim. Edukację obywatelską możemy zdefiniować jako proces kształcenia uczniów w szkołach, którego głównym zadaniem jest przygotowanie ich do stania się aktywnymi obywatelami, poprzez przekazanie im niezbędnej wiedzy, umiejętności oraz postaw, które przyczyniają się do dobrobytu społeczeństwa.⁹

W tabeli 2 dokonano zestawienia różnych koncepcji edukacji obywatelskiej. Wyodróżniono w niej podział na edukację liberalną, różnorodną, krytyczną oraz republikańską. W edukacji liberalnej człowiek skupia się w dużej mierze na własnych potrzebach. Społeczeństwo to w dużej mierze zbiór indywidualnych jednostek w których każda z nich dąży do zapewnienia sobie indywidualnych korzyści. Edukacja różnorodna stawia na współpracy i czerpie korzyści z różnorodności osób. W edukacji krytycznej dochodzi do zestawienia cech indywidualnej jednostki z innymi osobami a następnie jej krytyczna analiza. Edukacja republikańska jest z kolei powiązana z narodowością i państwowością. W tym podejściu liczy się przede wszystkim dobro danego narodu a nie interes poszczególnych grup lub jednostek.

⁹ *Edukacja Obywatelska w Europie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, 2012, s.8

Tab. 2. Porównanie różnych koncepcji edukacji obywatelskiej

Rodzaj edukacji obywatelskiej	Liberalna	Różnorodna	Krytyczna	Republikańska
Natura człowieka	Indywidualna	Zrzeszenie grup społecznych	Indywidualność jest zestawiona z innymi osobowościami i grupami osób	Powiązana z narodowością, państwowością
Natura społeczeństwa	Zgromadzenie indywidualnych jednostek	Zgromadzenie grup społecznych	Rzeczywistość, w której siłą przewyższa przeciwności	Naród to suma, która jest warta więcej niż jej poszczególne części
Postrzeganie wiedzy	Podkreślająca rolę wieku, jako środka ułatwiającego działalność jednostki w życiu publicznym	Wiedza uważana jest za czynnik sprzyjający grupom w działalności w sferze publicznej	Wiedza jest uważana za narzędzie w rękach gnębieli, które może być wykorzystane w celu kwestionowania rzeczywistości.	Podkreślająca rolę wiedzy w szerszym kontekście społecznym
Postawa	Nastawiona na indywidualne wartości	Koncentracja na wartościach, które łączą jednostkę z szerszą grupą społeczną	Podkreśla rolę manipulacji w celu osiągnięcia korzyści społecznej	Podkreśla wartości, które łączą indywidualności w większy organizm społeczny
Rola edukacji	Rozwój indywidualnych umiejętności	Rozwój umiejętności wzmacniających rzeczywistość społeczną w grupie	Nastawiona na rozwój krytycznych umiejętności	Promocja uczucia przynależności do większej jednostki społecznej.
Normatywne cele Edukacji obywatelskiej	Student powinien rozwijać umiejętności konieczne do działania, jako aktywny obywatel	Student powinien znać różne drogi, w których grupy społeczne mogą tworzyć społeczeństwo i wziąć udział w działalności narodowej	Nauka koncentruje się na rozwoju indywidualnych analitycznych kompetencji potrzebnych w celu lepszego zrozumienia niesprawiedliwości występujących w społeczeństwie	Student powinien posiadać autentyczne poczucie przynależności do państwa.

Źródło: Cohen, Aviv. 2010. A Theoretical Model of four Conceptions of Civic Education. In: Canadian Journal of Social Studies 44, 1, 25.7

Andrzej Walicki dokonując klasyfikacji patriotyzmu wymienia trzy poniższe koncepcje: Lojalność wobec woli narodu-podejście odwołujące się do demokracji szlacheckiej, podkreślające etos suwerenności. Postawa patriotyczna jest wyrażana poprzez aktywny udział w życiu politycznym.

Lojalność wobec idei narodowej – propagowanie narodowych wartości, patriotyzm cechujący się heroizmem, odwołujący się do romantyzmu.

Ochrona interesu narodowego – prowadzenie działań na rzecz ochrony interesu narodu. Interes narodu może być uzasadnieniem dla pogwałcenia woli narodu. Podejście to jest charakterystyczne dla endecji, współczesnych organizacji narodowych, partii politycznych (prawicowych)¹⁰.

W Polsce patriotyzm w dużym stopniu związany jest z burzliwą historią naszego narodu. Polska przez 123 lata była pod zaborami. W tym czasie nie istniało polskie państwo a działalność kulturowa była przez zaborców piętnowana i tępiąca. W szkołach dochodziło do rusyfikacji germanizacji. Jak wskazuje Roman Dmowski, znany przedwojenny działacz narodowościowy zaborcy chcieli usunąć polską mowę z przestrzeni publicznej poprzez wprowadzenie zakazów mówienia po polsku w szkołach, pracy i wszelkich miejscach publicznych. Zaborcy chcieli w ten sposób pozbawić Polaków tożsamości narodowej.

Podsumowując rozważania na temat istoty patriotyzmu należy stwierdzić iż stanowi on kulturowy, językowy czy też historyczny wymiar świadomości Polaków.

Rola nauczyciela w procesie kształtowania postaw patriotycznych

Analizując kwestie dotyczącą roli współczesnego pedagoga w aspekcie patriotyzmu należy zwrócić uwagę na jego rolę w kształtowaniu postaw i zachowań wśród uczniów. Wychowawcza rola pedagoga polega głównie na:

Trosce o harmonijny rozwój ucznia,

Wspomaganiu integralnego wychowania, które koncentruje się na rozwijaniu wszystkich sfer jego osobowości dziecka,

Przygotowaniu uczniów do samodzielnej pracy i kształtowania odpowiedzialności wśród wychowanków,

Bezwarunkowego akceptowania ucznia jako osoby lecz warunkową akceptację jego zachowania,

Prowadzeniu wysiłków na rzecz stania się dla dzieci autorytetem,

Przygotowaniu do życia w społeczeństwie i rodzinie,

Inspirowaniu uczniów do nauki poprzez zastosowanie zróżnicowanych metod i form pracy,

Wspieraniu rodziców w procesie wychowania dzieci.¹¹

Praca pedagoga jest zadaniem trudnym i odpowiedzialnym. Nauczyciel w celu realizacji postawionych przed nim zadań musi posiadać zestaw określonych umiejętności takich jak :

Zdolność do indywidualnego zbiorowego organizowania procesu kształcenia,

Umiejętność kształtowania postaw patriotycznych i obywatelskich uczniów w ob-

¹⁰ A. Wilkomirska, A. Fijałkowski, *Jaki Patriotyzm*, Difin, 2016, s.70 cyt za: A. Walicki, *Trzy patriotyzmy. Trzy tradycje polskiego patriotyzmu i ich znaczenie współczesne*, Res Republica, Warszawa 1991

¹¹ Biuletyn Informacji Publicznej Gminy Stęszew,s.1 źródło : <http://jo.steszew.pl/upload/PROGRAM%20WYCHOWAWCZY.pdf>

rębie nauczanego przedmiotu,

Gotowość do podejmowania debaty z uczniami na trudne i kontrowersyjne tematy społeczne,

Posiadać kompetencje w zakresie stosowania aktywnych form kształcenia,

Mieć umiejętność krytycznej oceny efektów własnej pracy wychowawczej i zdolność do podejmowania zmian¹².

W aspekcie kształtowania postaw i świadomości patriotycznej dużą rolę odgrywa praca nauczycieli, którzy poprzez działalność edukacyjną propagują wśród młodzieży wiedzę o historii i kulturze własnego narodu. Praca pedagoga w aspekcie realizacji działalności patriotycznej dotyczy głównie:

Pogłębiania wśród wychowanków poczucia odpowiedzialności za los ojczyzny,

Przygotowania młodzieży do prowadzenia aktywnych działań na rzecz propagowania treści patriotycznych,

Zwiększania świadomości wychowanków w zakresie znajomości kultury i historii kraju ojczystego,

Kształtowania norm moralnych,

Stanowienia reguł prawnych i moralnych,

Kształtowania rzetelności, sumienności, prawdomówności, rzetelności oraz chęci do uczciwej pracy, koleżeńskiej pomocy i wytrwałości,

Szacunku do osób starszych,

Działalności popularyzatorskiej w aspekcie sportu, uczestnictwa w olimpiadach i konkursach.¹³

Nauczyciele mogą wspierać kształtowanie postaw patriotycznych i obywatelskich uczniów poprzez utworzenie w szkołach koła patriotycznego. Szkolne koło zainteresowań ukierunkowane na przekazywanie treści patriotycznych może pozwolić uczniom na poszerzanie ich wiedzy w zakresie znajomości poezji patriotycznych, pieśni narodowych, tańców oraz twórczości i działalności znanych Polaków¹⁴. W aspekcie propagowania wychowania patriotycznego istotną rolę może pełnić także samorząd uczniowski. W Zespole Szkół Zawodowych im. Piastów Opolskich w Krapkowicach jego działalność koncentruje się na następujących kwestiach:

Prowadzeniu gazetki szkolnych, w których zawarte będą informacje dotyczące wydarzeń związanych z historią naszej ojczyzny,

Organizowaniu uroczystości patriotycznych, na których uczniowie mają możliwość poznania utworów śpiewanych w dawnych czasach,

Przygotowaniu sztandaru szkolnego na uroczystości szkolne i państwowe,

Udziale uczniów w delegacjach w celu złożenia kwiatów pod pomnikami osób zasłużonych dla ojczyzny.¹⁵

¹² K. Ordowska, *Rola nauczyciela w kształtowaniu postaw uczniów*. Gdańska Fundacja Oświatowa, s.18 źródło: http://www.edukacjaobywatelska.gfo.pl/uploads/images/pliki/Rola_nauczyciela_w_ksztaltowaniu_postaw_uczniow-KOrdowska.pdf

¹³ E. T. Konicki, *Kształtowanie postaw patriotycznych w procesie wychowawczym szkoły*; źródło: <http://www.zsken.edu.pl/index.php/jce/dla-nauczycieli/publikacje-nauczycieli/edward-tadeusz-konicki/688-ksztaltowanie-postaw-patriotycznych-w-procesie-wychowawczym-szkoly>

¹⁴ A. Walska-Gołowska, Z. Walska, *Kształtowanie patriotyzmu na etapie wczesnej edukacji*, Czasopismo „Hejnal Oświatowy”, 5/163/2017, s.6

¹⁵ *Oswoić patriotyzm*, Zespół Szkół Zawodowych im. Piastów Opolskich w Krapkowicach, s.10 źródło: http://zamek.krapkowice.pl/public/resources/files/12_do_druku.pdf

Jak więc można zauważyć na proces kształtowania postaw patriotycznych duży wpływ ma także działalność pedagogów. Praca związana z kultywowaniem tradycji i poznawaniem historii swojej ojczyzny jest także elementem realizowanych w szkołach działań wychowawczych. W szkole podstawowej w Złotokłosie pielęgnuje się tradycje narodowe poprzez:

Zapoznanie uczniów ze Statutem Szkoły i pilnowaniem jego przestrzegania,
Zapoznanie uczniów podczas zajęć lekcyjnych z Konstytucją, która jest najważniejszym aktem prawnym w Państwie,

Przygotowanie gazetek szkolnych z okazji świąt państwowych,

Zapoznavania uczniów z historią Polski i jej tradycjami na lekcjach polskiego, historii i godzinach wychowawczych,

Organizowaniem wycieczek o zasięgu regionalnym i krajowym¹⁶.

Tabela 3. przedstawia prowadzone W Szkole Podstawowej nr 5 z Oddziałami Integracyjnymi im. Jana Pawła II w Kołobrzegu działania na rzecz kształtowania tożsamości kulturowej, językowej i rozbudzania uczuć patriotycznych wśród wychowanków.

Tab 3. Wybrane elementy kształtowania postaw patriotycznych

Treść nauczania	Sposób realizacji
Patriotyzm	Analiza i interpretacja literatury patriotycznej. Zaznajomienie uczniów z hymnem państwowym i szkolnym
Człowiek, to brzmi dumnie	Uczestnictwo w życiu kulturalnym poprzez spotkanie z lokalnymi artystami
Moja polska	Wernisaż prac dzieci w szkole
Polskie Świąta Narodowe	Udział w pocztach sztandarowych podczas uroczystości miejskich i szkolnych. Organizowanie akademii poświęconych pamięci zasłużonych ojczyźnie osób.
Lokalne miejsca kultury	Krótkie wyprawy do lokalnych miejsc kultury(muzeum, teatr)
Udział w konkursach	Zachęcenie dzieci do zaangażowania w konkursach historycznych, pieśni patriotycznych czy też wiedzy o swoim regionie
Koła patriotyczne	Zapoznanie uczniów z sylwetką znanych Polaków, zaznajomienie z utworami patriotycznymi, nauka tańców narodowych
Samorządność uczniów	Prowadzenie gazetki szkolnej, podejmowanie aktywności na rzecz społeczności szkolnej.

Źródło :Opracowanie własne na podstawie :

Przybylska, H. Zawada, Patriotyzm jest w nas, Innowacja pedagogiczna dla uczniów klas IV-VI na lata 2013-2016, Kołobrzeg 2013, s.5-6, źródło: <https://www.ore.edu.pl/A.Kacorzyk,B.Liszka,D.Stańko,Polska-moja Ojczyzna,Kraków,2012,s.4-6> źródło : http://www.sp1krakow.neostrada.pl/innowacja_patriotyczna_2012.pdf

Kolejnym sposobem w jaki nauczyciele mogą kształtować postawy patriotyczne i tożsamość kulturową są wprowadzane w szkołach innowacje. Jak wskazuje tabela 3 w szkołach prowadzony jej szereg działań, które służą propagowaniu patriotyzmu

wśród wychowanków. Działania te mają charakter kompleksowy. Poprzez prace pedagogów uczniowie mają możliwość poznania kultury i tradycji własnego narodu. Dzięki wycieczkom szkolnym uczniowie mają możliwość odkrywania zabytków i piękna przyrody swojej ojczyzny.

Zakończenie

Podsumowując rozważania na temat roli współczesnego pedagoga w kształtowaniu postaw patriotycznych można uznać, iż współcześni pedagodzy poprzez swoją pracę wychowawczą i zaangażowanie pełnią istotną rolę w propagowaniu wśród wychowanków polskiej kultury, sztuki czy też historii. Prowadzone przez pedagogów działania na zajęciach lekcyjnych historii, języka polskiego czy też wiedzy o społeczeństwie mogą stać się dla uczniów źródłem informacji, a także zainspirować uczniów do dalszego pogłębiania swojej wiedzy w tym zakresie. Poprzez kompleksowe działania prowadzone w placówkach oświatowych możliwe jest rozbudzenie wśród wychowanków poczucia dumy z bycia Polakiem i chęci do kultywowania tradycji związanej z polskością.

Streszczenie:

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie istoty patriotyzmu we współczesnym świecie. W publikacji została przedstawiona klasyfikacja pojęcia patriotyzmu w odniesieniu do współczesnej literatury. Głównym celem artykułu jest chęć ukazania wychowawczej roli pedagogów w odniesieniu do procesu kształtowania postaw patriotycznych wśród dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: patriotyzm, wychowanie, pedagog

Summary:

The role of the contemporary pedagogue in shaping patriotic attitudes among children and youth

The aim of this article is to bring the essence of patriotism into the modern world. The publication presents the classification of the concept of patriotism in relation to contemporary literature. The main purpose of the article is to show the educational role of educators in relation to the process of shaping patriotic attitudes among children and youth.

Key words : patriotism, education, educator

Bibliografia :

Biuletyn Informacji Publicznej Gminy Stęszew, źródło : <http://jo.steszew.pl/upload/PROGRAM%20WYCHOWAWCZY.pdf>.

Borneman J., *Death of the Father: An Anthropology of the End in Political Authority*, Berghahnbooks.

Cieślakowski Ł., *Patriotyzm i wychowanie patriotyczne w poglądach Józefa Bocheńskiego*, Zeszyty Naukowe Uczelnianej Rady Doktorantów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Tom 3, nr 2, 2014.

Edukacja Obywatelska w Europie, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2012.

Głoskowska-Sołdatow M., *Patriotyzm w tekstach dla dzieci młodszych w wieku przedszkolnych-wybrane konteksty* [w:] *Patriotyzm a wychowanie*, pod red. Elwiry Jolanty Kryńskiej, Joanny Dąbrowskiej, Agnieszki Szarkowskiej, Urszuli Wróblewskiej, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2009.

Herman H., *Jakiego patriotyzmu potrzebują dziś Polska i Polacy*, [w:] *Patriotyzm współczesnych Polaków*, red. Skrabacz A., CBW, Warszawa 2012.

Konicki E. T., *Kształtowanie postaw patriotycznych w procesie wychowawczym szkoły*, źródło: <http://www.zsken.edu.pl/index.php/jce/dla-nauczycieli/publikacje-nauczycieli/edward-tadeusz-konicki/688-ksztaltowanie-postaw-patriotycznych-w-procesie-wychowawczym-szkoly>.

Konstantinova V. V., Kolomiets D. L., Glizerina N. D., *Patriotic Education of School Children in a Multicultural Educational Environment*, *The Social Sciences*, 11(8), 2016.

Kordel P., *Czym jest nacjonalizm? Przegląd wybranych koncepcji nacjonalizmu*, *Poznańskie Zeszyty Humanistyczne* XXII, 2014.

Kształtowanie Postaw Patriotycznych i Obywatelskich, Harmonogram działań wychowawczo-społecznych, źródło : http://www.zlotoklos.szkola.pl/ckfinder_pliki/files/harmonogram_wych_sp.pdf.

Ordowska K., *Rola nauczyciela w kształtowaniu postaw uczniów*, Gdańska Fundacja Oświatowa, źródło: http://www.edukacjaobywatelska.gfo.pl/uploads/images/pliki/Rola_nauczyciela_w_ksztaltowaniu_postaw_uczniow-KOrdowska.pdf.

Oswoić patriotyzm, Zespół Szkół Zawodowych im .Piastów Opolskich w Krapkowicach, s.10, źródło: http://zamek.krapkowice.pl/public/resources/files/12_do_druku.pdf.

Salij J., *Patriotyzm dzisiaj*, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów W Drozdzie, 2005.

Słownik języka polskiego, M. Szymczak (red.), t. II, Warszawa 1988.

Walska- Gołowska, A., Walska Z., *Kształtowanie patriotyzmu na etapie wczesnej edukacji*, *Czasopismo „Hejnał Oświatowy*, 5/163/2017.

Wilkomirska A., Fijałkowski A., *Jaki Patriotyzm*, Difin, 2016, s.70 cyt za : A. Walicki, *Trzy patriotyzmy, Trzy tradycje polskiego patriotyzmu i ich znaczenie współczesne*, Warszawa, Res Republica, 1991.

***Od dobrego lub złego wychowania młodzieży zależy
dobra lub zła przyszłość społecznych obyczajów.***

Ks. Bosko

System zapobiegawczy świętego Jana Bosko – ponadczasowa metoda wychowawcza



mgr Aleksandra Stróżyńska – KUL JPII w Lublinie

Ur. 6 czerwca 1993 r. w Stalowej Woli. Absolwentka Katolickiego Liceum Ogólnokształcącego w Stalowej Woli. W czerwcu 2015 r. uzyskała tytuł licencjata z pedagogiki (specjalność: Edukacja wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym) na Wydziale Zamiejscowym Prawa i Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli. W czerwcu 2017 r. uzyskała tytuł licencjata z pracy socjalnej (specjalizacja: Opieka gerontologiczna) oraz tytuł magistra z pedagogiki (specjalność: Edukacja integracyjna i oligofrenopedagogika) na WZPiNoS KUL w Stalowej Woli. W latach 2015 – 2017 należała do Koła Naukowego „Paidea”. Obecnie doktoranta pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych KUL. Zainteresowania: pedeutologia, gerontologia.

Przyzwyczajenia uformowane w młodości pozostają na całe życie: jeśli są dobre, prowadzą do cnoty i dają moralną pewność, że dostąpi zbawienia. W przeciwnym razie biada nam, gdy nabierze złych manier i przyzwyczajień.

Św. Jan Bosko

Wstęp

Środowiska wychowawcze w dobie postmodernizmu kulturowego przyjmują niekiedy postawy, w których profil ideologiczny i operacyjny są ze sobą sprzeczne. Zjawisko to skutkuje tym, iż wprowadza dezorientację w człowieku, który ma przed sobą próbę podjęcia decyzji życiowych. Sytuacja ta powieliła się w sferze wychowawczej, bowiem nauczyciele, rodzice nie mają pewności co do wyboru konkretnych celów bądź metodologii¹. Ukazuje to zatem, iż podmiotowość, indywidualność, ukierunkowanie i „projekt życia” człowieka schodzą na dalszy plan, niosąc ze sobą zagrożenia dla współczesnej moralności. W związku z tym dzisiejsze społeczeństwo domaga się formacji, którą Jan Bosko proponuje w systemie prewencyjnym.

Idea zapobiegania opiera się na trójmianie: rozum, religia oraz miłość wychowawcza. Te trzy, przenikające się i nierozzerwalne drogi umożliwiają pełne dojrzewanie człowieka oraz stopniowe otwarcie się na poszukiwanie Transcendencji, dlatego też we współczesnym dążeniu do wzorca (jakim jest dla chrześcijan Jezus Chrystus), należałoby ponownie odkryć kryteria tych trzech podstawowych zasad salezjańskich, gdyż mogą być pomocne dla młodego człowieka w rozeznaniu, ocenie i podejmowaniu własnych wyborów². Ukazuje to tym samym, iż system prewencyjny opierający się na trzech filarach jest ponadczasowy, jednakże wymaga pewnego rodzaju aktualizacji związanej ze współczesnym tłem społeczno – politycznym.

¹ S. Pieri, *Ukierunkowanie w wychowaniu i towarzyszenie powołaniu*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2002, s. 13

² Tamże, s. 15.

W związku z tym na podstawie salezjańskiego trójmianu można zaobserwować, że dzisiaj świat niesie ze sobą zagrożenia odnośnie:

rozumu – który dotyczy poglądów pluralistycznych, relatywistycznych;
religii – która jest tematem tabu (a przede wszystkim religia chrześcijańska, na tle pozostałych wyznań);

miłości – która spłacana jest bardzo często jedynie do sentymentalizmu.

Uniwersalność i ponadczasowość systemu prewencyjnego przejawia się w tym, iż te trzy podstawowe filary, które zapoczątkował Jan Bosko w XIX wieku we Włoszech, są po dzień dzisiejszy aktualne i niosą ze sobą odpowiedzi na powyżej postawione problemy współczesnego świata.

Niniejszy artykuł będzie stanowił próbę przybliżenia fenomenu systemu prewencyjnego Świętego Jana Bosko w dziedzinie wychowania. Rozważania zostaną poprzedzone życiorysem autora tytułowej metody wychowawczej, gdyż znajomość jego doświadczeń życiowych pomoże lepiej zrozumieć myśl „Ojca i Przyjaciela młodzieży”.

1. Życiorys Jana Bosko

Jan Melchior Bosko urodził się 16 sierpnia 1815 roku w Becchi³, niedaleko Turynu. Pochodził z chłopskiej rodziny. Jego ojcem był Franciszek Bosko – prosty rolnik, matką – Małgorzata Occhiena⁴. Jan Bosko miał dwóch starszych braci, z którymi się wychowywał: Antoniego (syn Franciszka z pierwszego małżeństwa) oraz Józefa. Dwa lata po narodzinach Jana, na skutek ciężkiego zapalenia płuc, zmarł jego ojciec Franciszek⁵. Wówczas na barkach 29-letniej wdowy Małgorzaty Bosko spoczywał ciężar troski o zapewnienie podstawowych potrzeb dzieciom. W związku z trudną sytuacją rodzinną dzieciństwo Jana było pełne obowiązków, bowiem już od 4 roku życia uczestniczył on w pracach domowych⁶.

W 1825 roku, dziesięcioletni Janek miał proroczy sen. Bóg podczas snu wzywał chłopca do wypełnienia misji, jaką jest opieka nad opuszczonymi oraz wchodzącymi na złą drogę chłopcami⁷. Od tamtego tajemniczego objawienia, chłopiec mimo bardzo młodego wieku, starał się robić wszystko, aby wypełnić powierzone mu zadanie.⁸ W tamtym też okresie najmłodszy syn Franciszka rozpoczął naukę, która przerwana została z powodu niesnasek z Antonim. Starszy brat uważał, że Janek nie powinien się kształcić, lecz pracować na rzecz rodziny. Do listopada 1829 roku chłopiec był zatrudniony jako służący w gospodarstwie Moglii, w Moncucco, jednakże po powrocie do rodzinnego domu Jan kontynuował kształcenie, tym razem u księdza Jana Calosso, którego traktował jak ojca. To ksiądz Calosso odkrył w Janie fenomenalną pamięć i to on postanowił przygotować go na studia. Jan Bosko i ksiądz Calosso byli sobie bardzo bliscy, bowiem w momencie śmierci to właśnie Jan był poproszony o przybycie i pożegnanie z umierającym. Po śmierci kapłana chłopiec uczęszczał do publicznej szkoły w Castelnuevo, a następnie przeniósł się do Chieri.

³ L. Matt, H. Bosco, *Ksiądz Bosko*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2014, s. 9.

⁴ Tamże.

⁵ R. Weinschenk, *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2000, s. 15 – 16.

⁶ L. Matt, H. Bosco, dz. cyt., s. 9 – 10.

⁷ R. Weinschenk, dz. cyt., s. 16.

⁸ http://oratorium-lodz.salezjanie.pl/jan_bosko/ (23.11.2017 r.)

Spędził tam dziesięć lat swojego życia, zdobywając pieniądze na opłaty związane z dalszą edukacją⁹.

W październiku 1835 roku Janek rozpoczął studia w seminarium duchownym, a 5 czerwca 1841 roku w kaplicy Arcybiskupstwa został wyświęcony na kapłana¹⁰. W listopadzie syn Franciszka Bosko postanowił kontynuować studia teologiczne i wstąpił do Konwiktu Kościelnego¹¹. W trakcie nauki Jan zapoznał się z ciężką sytuacją Turynu. Problemy biednej i opuszczonej młodzieży turyńskiej stały się dla niego priorytetowym problemem do rozwiązania¹².

8 grudnia 1841 roku ksiądz Bosko w zakrystii kościoła św. Franciszka z Asyżu spotkał samotnego chłopca – Bartłomieja Garelli. Chłopiec został poproszony przez zakrystiana o słuzenie do mszy świętej, jednakże Bartłomiej odpowiedział, że nie może tego uczynić, gdyż nie potrafi. Zakrystian słysząc odmowę chłopca zaczął go obrażać i bić, jednakże ksiądz Jan stanął w jego obronie nazywając młodego Garelli przyjacielem, tym samym zyskując sobie zaufanie chłopca i nawiązując z nim kontakt. Jan Bosko zaproponował Bartłomiejowi opiekę oraz rozpoczął z chłopcem lekcje katechezy. Wydarzenie to uznawane jest jako symboliczne zapoczątkowanie działalności Oratorium¹³.

Od 1842 roku ksiądz Bosko organizował regularne spotkania Oratorium w niedzielę dla samotnych i biednych chłopców, a od 1844 do 1846 roku współpracował z markizą Barolo założycielką sierocińca. Okres ten charakteryzował się „wędrowną” Oratorium po różnych zakątkach miasta, jednakże 12 kwietnia 1846 roku Oratorium zostało przeniesione na stałe do Franciszka Pinardiego na Valdocco¹⁴.

Życie Jana Bosko było bardzo pracowite i wyczerpujące, bowiem był on odpowiedzialny za wielu młodych chłopców, prowadzenie Oratorium, pisanie i publikowanie wielu podręczników, które umożliwiały zdobycie pieniędzy na utrzymanie swoje i podopiecznych, etc. Te liczne obowiązki przyczyniły się do pogorszenia stanu zdrowia Bosko, który był bliski śmierci¹⁵. Po okresie rekonwalescencji Jan Bosko wraz ze swoją matką Małgorzatą wrócił do Valdocco. Obecność i nieustanna pomoc Małgorzaty przekształca Oratorium w rodzinę. Przez dziesięć lat jej życie było połączone z życiem syna Jana. Matka księdza Bosko była pierwszą jego współpracownicą, bowiem cerowała ubrania, gotowała, stała się prawdziwą matką dla chłopców. To właśnie ona wprowadziła element macierzyński do systemu wychowawczego prewencyjnego¹⁶.

W 1851 roku Jan Bosko kupił dom od Franciszka Pinardiego, który dotychczas wynajmował oraz rozpoczął budowę kościoła Świętego Franciszka Salezego. Ksiądz Bosko skupił się na sytuacji zawodowej podopiecznych, zawierając pierwsze umowy o nauce zawodu w imieniu swoich wychowanków pracujących w mieście, wyprzedzając tym samym działalność związków zawodowych na rzecz młodych termina-

⁹ R. Weinschenk, dz. cyt., s. 16.

¹⁰ Tamże.

¹¹ J. Bosko, *Wspomnienia oratorium*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2010, s. 113.

¹² R. Weinschenk, dz. cyt., s. 16 - 17.

¹³ http://oratorium-lodz.salezjanie.pl/jan_bosko/ (23.11.2017)

¹⁴ R. Weinschenk, dz. cyt., s. 17 - 18.

¹⁵ http://oratorium-lodz.salezjanie.pl/jan_bosko/ (23.11.2017)

¹⁶ R. Weinschenk, dz. cyt., s. 17 - 18.

torów¹⁷. W 1853 roku Bosko rozpoczął druk comiesięcznych „Czytanek Katolickich”. Broszury te miały na celu kształcić odbiorców. W tam tym też okresie w Oratorium zostały wprowadzone pierwsze warsztaty rzemieślnicze dla chłopców¹⁸.

26 stycznia 1854 roku ksiądz Jan Bosko zaproponował czterem podopiecznym chłopcom założenie Zgromadzenia Salezjanów, by ćwiczyli praktykowanie w uczynkach miłości względem bliźnich. Jeden z chłopców – Michał Rua, w 1855 roku złożył na ręce wychowawcy śluby: ubóstwa, czystości i posłuszeństwa. Tym samym został on pierwszym Salezjaninem¹⁹. W 1856 roku jeden z wychowanków z Oratorium - Dominik Savio - założył „Towarzystwo Niepokalanej”. Dominik, podopieczny księdza Jana Bosko, był znany jako osoba gorliwie praktykująca i nie zaniebujająca okazji do modlitwy. „Towarzystwo Niepokalanej” tworzył wraz z młodymi chłopcami, którzy pomagali w opiece nad rówieśnikami. Rok później Dominik Savio umarł, a ksiądz Jan napisał jego biografię, która cieszyła się dużą popularnością wśród czytelników. Trzy lata później, a więc 18 grudnia 1859 roku powstało oficjalnie Zgromadzenie Salezjańskie, które liczyło wraz z księdzem Bosko osiemnaście osób, a 1 marca 1869 roku zostało ono zatwierdzone przez Stolicę Apostolską²⁰.

W 1872 roku powstała druga gałąź Rodziny Salezjańskiej - Zgromadzenie Córek Maryi Wspomożycielki. Przełożoną zostało Maria Mazzarello, która 5 sierpnia wraz z dziesięcioma dziewczętami złożyła śluby zakonne. Natomiast w 1876 roku powstała trzecia gałąź Rodziny Salezjańskiej – Salezjańskich Pomocników Kościoła²¹.

Od listopada 1875 roku Misje Salezjańskie rozpoczęły swoją działalność²². Za życia księdza Jana Bosko wyruszyło na misję dwanaście ekspedycji misyjnych, w których 145 misjonarzy salezjańskich rozpoczęło dzieło ewangelizacyjne²³.

31 stycznia 1888 roku o świcie zmarł ksiądz Jan Bosko. W 1929 został beatyfikowany, a pięć lat później papież Pius XI ogłosił go świętym. Święty Jan Bosko został uznany za patrona młodzieży²⁴.

2. Charakterystyka systemu zapobiegawczego Jana Bosko

System zapobiegawczy świętego Jana Bosko, jak sama nazwa wskazuje, opiera się na metodzie wychowawczej jaką jest prewencja²⁵. Metoda wychowania w ujęciu słownikowym oznacza: „systematycznie stosowany sposób postępowania wychowawcy zmierzający do wywołania u wychowanków takiej działalności (aktywności) własnej, jaka jest w stanie doprowadzić do pożądanych zmian w ich osobowości”²⁶.

Idea prewencji stanowi klucz całej takowej metody wychowawczej, która osiągnęła sukces i zaowocowała wieloma cennymi doświadczeniami²⁷. Prewencja w ujęciu „Słow-

¹⁷ Tamże, s. 19.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ J. Bosko, dz. cyt., s. 266.

²⁰ Tamże, s. 267.

²¹ R. Weinschenk, dz. cyt., s. 20.

²² Tamże., s. 20.

²³ S. Rafałko (red.), *Misyjny Świat Księdza Bosko*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2006, s. 14.

²⁴ http://oratorium-lodz.salezjanie.pl/jan_bosko/ (11.02.2018)

²⁵ L. Cian, *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2001, s. 10 – 15.

²⁶ *Metoda wychowania*, [w:] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 245.

²⁷ <https://opoka.org.pl/biblioteka/1/ID/donbosco200901-system.html> (11.02.2018)

nika Języka Polskiego” oznacza „zapobieganie naruszeniu norm prawnym”²⁸. Z kolei polski pedagog - Wincenty Okoń w „Nowym Słowniku Pedagogicznym” ukazuje dwa rodzaje prewencji (łac. *praeventio* – wyprzedzanie, zapobieganie). Pierwszym rodzajem jest prewencja ogólna, która dotyczy wpływu wyroku sądu, wydanego w jakieś konkretnej sprawie, nie na osobę, która dokonała przestępstwa, lecz na ogół osób, które mogłyby dokonać podobnych przestępstw²⁹. Natomiast drugim rodzajem jest prewencja szczegółowa oparta na wychowawczym oddziaływaniu kary na konkretnego sprawcę³⁰.

Jednakże dla księdza Bosko system prewencyjny miał nieco inne znaczenie. Polegał on na tym, iż wychowanków zaznajamiano się z przepisami i regulaminem, przy czym opiekunowie znajdowali się zawsze blisko podopiecznych, bowiem wychowawcy byli dla chłopców przewodnikami – udzielali cennych rad i wskazówek³¹. Na tej podstawie można powiedzieć, że system prewencyjny to system oddziaływań pedagogicznych, których głównym celem Jana Bosko było wychowywanie młodzieży „na prawych obywateli i dobrych chrześcijan”³², poprzez m.in. ciągłą i czynną asystencję wychowawcy oraz uświadamianie, jakie konsekwencje mogą nieść ze sobą nieodpowiednie czyny.

Jan Bosko nazywany jako „Ojciec i Przyjaciel młodzieży” był genialnym praktykiem. Zapoczątkowana przez niego pedagogia prewencyjna, mimo iż nigdy nie została usystematyzowana przez samego autora, nazywana jest systemem wychowawczym. Składa się ona bowiem z trzech podstawowych filarów: rozumu, religii oraz miłości wychowawczej. Trójmian ten tworzy syntezę orędzia starej i nowej pedagogii³³.

Pierwszy filar systemu zapobiegawczego dotyczy rozumu. W ujęciu księdza Bosko oznacza on „zdrowy rozsądek, rzeczywistość i zaakceptowanie całokształtu warunków rzeczywistego życia młodzieży, elastyczność w programowaniu, kierowanie się rozumem w pełnieniu funkcji systemu zapobiegawczego i motywowanie poleceń”³⁴.

Wymaganie „rozumu” w praktyce świętego Jana Bosko przejawia się w tym, że wszystko dla wychowanków powinno być rozumne i racjonalne, a więc regulaminy i przepisy, gesty, środowisko, a nawet kara i nagroda. Zasada ta ma na celu zaspokojenie dwóch podstawowych potrzeb: działania z wolnego wyboru oraz potwierdzenia własnej osobowości³⁵. Istotne dla księdza Jana Bosko było, aby każdy wychowanek zrozumiał kim jest, kim chce być, wiedział jakie wartości ceni i czego pragnie w swoim życiu, bowiem rozwój każdego chłopca może osiągnąć pełną dojrzałość jedynie pod warunkiem znalezienia odpowiedzi na powyższe pytania³⁶.

Sąd, zdrowy krytycyzm, świadomość uwarunkowań psychicznych, fizycznych,

²⁸ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/prewencja.html> (22.01.2018)

²⁹ *Prewencja*, [w:] W. Okoń, dz. cyt., s. 314.

³⁰ Tamże.

³¹ L. Cian, dz. cyt., s. 40.

³² R. Tonelli, *System wychowawczy* [w:] *System wychowawczy ks. Bosko pomiędzy pedagogią starą a nową*, Turyn 1974, LDC, s. 252.

³³ L. Cian, dz. cyt., s. 40.

³⁴ Tamże, s. 40 – 41.

³⁵ Tamże, s. 64 – 65.

³⁶ Tamże, s. 58 – 59.

społecznych, politycznych etc., to sprawności, które można przypisać rozumowi i które są bardzo istotne każdego człowieka w odbieraniu rzeczywistości i kształtowaniu światopoglądu zwłaszcza w XXI wieku – w okresie charakteryzującym się wieloma negatywnymi procesami dla współczesnego społeczeństwa. W związku z tym kierowanie się nimi w życiu jest bardzo ważne dla rozwoju każdej jednostki, gdyż zaniedbanie tych sprawności może przyczynić się do nabywania przez społeczeństwo cech maszyny zniewolonej i bezmyślnie działającej. Należy zatem podkreślić, iż posługiwanie się rozumem ma znaczenie decydujące w wychowaniu do krytycyzmu³⁷.

Siła twórcza rozumu powinna opierać się na różnych formach wyzwalań energii wewnętrznej, natomiast nie może opierać się jedynie na nadmiernej koncentracji przez jednostkę, której celem jest tylko wzrost kulturalny i umysłowy. Siła ta powinna przede wszystkim popierać „życie głębokie”, tj. „wyzwolenie energii najpierw uświadomionej a potem wyrażonej”, dzięki której dziecko może poprawnie wyrażać swoją żywotność, co zaowocuje jego rozwojem i zdolnością umożliwiającą radość rodzającą się z prawdziwego życia³⁸.

Rozumność nakłada na wychowawcę postawę nieustannego wymagania od samego siebie. Nauczyciel w ujęciu systemu prewencyjnego powinien posiadać silną, a zarazem harmonijną osobowość, musi działać z prostotą, umiarem i rzetelnością, powinien on być serdecznie otwarty na drugiego człowieka, gotowy do zrobienia „pierwszego kroku”, okazania szacunku, a także cierpliwości. Cechy te wywołają prawdziwe uczucia, które umożliwią okazanie wzajemności, przyjaźni, a przede wszystkim ufności³⁹, a także umożliwią wychowawcy, na drodze praktyki pedagogicznej, osiągnięcie najważniejszego celu – posługi na rzecz zbawienia drugiego człowieka⁴⁰.

Być rozumny w kontekście młodzieży, oznacza troskę nauczyciela o młode pokolenie, które powinno:

- dojrzewać w zakresie kultury;
- wzrastać w wolności i zrozumieniu odpowiedzialności za swoje decyzje;
- doskonalić swoje powołanie życiowe;
- odnosić się twórczo do swoich założeń powołaniowych⁴¹.

Wymagania „rozumu” są ponadczasowe, dzięki czemu nieustannie dążą do podtrzymywania rozwoju w zakresie poznania i doświadczenia, wyzwalać energię młodego człowieka, kierującą się ku prawdzie⁴². Rozum jest zatem czynnikiem niezawodnym, fundamentalnym, którego sumienne uwzględnianie gwarantuje rozwój osobowościowy⁴³.

Drugi filar praktyki prewencyjnej związany jest z religią. Święty Jan Bosko dążył do zbawienia swoich podopiecznych, dlatego też religia w ujęciu Jana Bosko „ma

³⁷ Tamże, s. 40 – 41.

³⁸ Tamże, s. 68.

³⁹ Tamże, s. 68 – 70.

⁴⁰ C. Bissoli, *Jan Paweł II o systemie wychowawczym księdza Bosko*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2001, s. 112.

⁴¹ L. Cian, dz. cyt., s. 96 – 97.

⁴² Tamże, s. 97.

⁴³ Tamże, s. 106.

pomagać cywilizować – ewangelizując i ewangelizować – cywilizując, lub także wychowywać – ewangelizując i ewangelizować – wychowując”⁴⁴.

Wychowanie religijne jest formacją humanistyczną i prowadzi człowieka do świętości. Formacja ta dokonuje się w ciągu całego ludzkiego życia. Ksiądz Bosko wiedział, że zbawienie i świętość są łaską, ale zarazem był też przekonany, że w młodym człowieku, taki dar jest zarazem zadaniem, który wzywa, aby każdy chłopiec stawał się uczciwym obywatelem i dobrym chrześcijaninem⁴⁵. Autor systemu zapobiegawczego podkreślał, iż czas wolny w wielkiej mierze zależy od zbawienia chłopców, gdyż przyczynia się on do kształtowania postaw, norm, wartości, nawyków, etc. młodzieży. Ksiądz Bosko w wychowaniu podopiecznych kierował się mottem, które brzmiało: „radość, nauka, pobożność”. Wychowankowie pedagogii prewencyjnej zatem mogą osiągnąć świętość poprzez radość, naukę, zachowanie czystości, praktykowanie miłości Boga i bliźniego, etc. Na tej drodze ku zbawieniu młodzieży, jednak nie jest zdana sama na siebie, bowiem współtowarzyszy im wychowawca, który pomaga drobnymi radami, uprzedza, współpracuje⁴⁶.

W związku z tym, ewangelizacja w systemie prewencyjnym nie była działalnością ściśle religijną, konfesyjną, czy sakralną. Obejmowała natomiast szerokie dziedziny życia młodzieży⁴⁷. Ukazywano chłopcom świętość jako radość, którą można osiągnąć poprzez dobre wypełnianie swoich obowiązków, nauki i pracy⁴⁸.

Ksiądz Bosko kładł duży nacisk na to, by w Oratoriach panował klimat radości oraz pogody ducha. Był zdania, że pragnienie radości i szczęścia jest wpisane w życie chrześcijańskie, podkreślając zawsze przy tym, że tylko religia może dać człowiekowi prawdziwe szczęście⁴⁹.

Istotne znaczenie dla religijnej pedagogii świętego Jana Bosko miało nauczanie katechetyczne, praktykowanie sakramentów świętych, codzienna msza święta oraz modlitwa poranna i wieczorna. Dzięki temu ksiądz Bosko zapoznawał chłopców z prawdami wiary chrześcijańskiej, na skutek czego wychowankowie nabywali silnego zamiłowania do pobożności, nawet na okres całego swojego życia⁵⁰.

Sakrament spowiedzi był elementem wewnętrznej przemiany chłopców, bowiem pedagogika pojednania czerpie swoją inspirację z zaufania przejawiającą się w bezpośrednim kontakcie chłopca ze spowiednikiem. Sakrament spowiedzi dla księdza Bosko był kluczem wychowania młodzieży. W związku z tym spotkania sakramentalne chłopców były poprzedzane zawsze kontaktem z wychowawcą, które opierało się na rozmowie poruszającej życie wewnętrzne, tym samym ujawniającą jego potrzebę⁵¹.

Warto dodać, że dążenie księdza Jana Bosko do wypełnienia idei zbawienia chłopców, przezwyciężyło u świętego potrzebę posiadania dóbr materialnych. Zasoby te stanowiły dla niego jedynie narzędzie w realizacji jego nadrzędnego celu – zbawie-

⁴⁴ Tamże, s. 108.

⁴⁵ Jan Paweł II, *List Juvenum Patris do księdza Egidio Vigano przełożonego generalnego Towarzystwa Św. Franciszka Salezego w setną rocznicę śmierci Św. Jana Bosko*.

⁴⁶ L. Cian, dz. cyt., s. 119 – 124.

⁴⁷ C. Bissoli, dz. cyt., s. 94.

⁴⁸ M. Wierzbicki, *Nauczyciel w szkole salezjańskiej*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2011, s. 67 – 68.

⁴⁹ A. Orczyk, *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 177 – 178.

⁵⁰ L. Cian, dz. cyt., s. 120 – 121.

⁵¹ Tamże, s. 122 – 123.

nia młodzieży. Ksiądz Bosko nie skupiał się na gromadzeniu swojego majątku, lecz z wielkim zaangażowaniem finansował projekty wymagające ogromnego nakładu finansowego. Tym samym dawał przykład, iż rzeczy doczesne w porównaniu do życia wiecznego nie mają większego znaczenia⁵².

Z kolei **trzeci filar** w pedagogice prewencyjnej związany jest z miłością wychowawczą, bowiem w ujęciu księdza Bosko wychowanie jest sprawą serca, kierowane go zawsze rozumem i delikatną wrażliwością. Miłość wychowawcza w tym kontekście jawi się jako zaufanie, traktując wychowanka jako przyjaciela oraz nabiera ona formę szczerości, której pragnieniem jest bezkompromisowe dotarcie do prawdy⁵³.

Miłość wychowawcza ma za zadanie stwarzać atmosferę prawdziwego bycia z wychowankiem, ażeby zapobiegać, współpracować, pomagać, bronić przed niebezpieczeństwem, kochać bez zastrzeżeń oraz darzyć czystym uczuciem. Zaufanie to może być odwzajemnione, tylko wtedy gdy wychowankowie sami doznają głębokiej i szczerej miłości. Ta miłość wychowawcza to nastawienie, które pozwala wychowawcy wyrażać się (nawet surowo, zdecydowanie, mocno), tak aby drugi człowiek wbrew wszystkiemu czuł głęboką i szczerą miłość. Tylko klimat miłości jest w stanie otworzyć drogę do zaufania⁵⁴.

W systemie zapobiegawczym Jan Bosko dążył do wyzwalania naturalnej radości, stwarzającej warunki środowiska rodzinnego, który związany jest nierozdzielnie z miłością. Tenże klimat powinien być wywoływany przez wychowawców, nazywanych przez świętego Bosko „duszami rekreacji”. Opiekunowie powinni towarzyszyć chłopcom nie tylko podczas nauki, pracy, czy modlitwy. Powinni oni spędzać z wychowankami każdą chwilę, nawet hałaśliwe „życie podwórza”, czego owocem będzie zażyłość, radość, bezgraniczne zaufanie⁵⁵.

Atmosfera przyjaźni i zaufania znacząco wpływa na wychowanie młodzieży, dlatego też istotny jest szacunek, obustronna podmiotowość oraz serdeczne relacje interpersonalne. Jan Bosko tworząc oratoria, chciał ażeby stały się one dla chłopców domem, wobec tego starał się, by relacje międzyludzkie były nieustannie podtrzymywane oraz by wśród wszystkich członków był odczuwalny duch rodzinny⁵⁶.

Jan Bosko zwracał uwagę na stałą asystencję, która stanowi główną cechę systemu prewencyjnego. Wskazywał, iż wychowawca powinien być całkowicie oddany dobru wychowanka. Wskazywał, że zażyłość rodzinna, którą powinien wyróżniać się wychowawca powinna przemawiać i oddziaływać na młodzież trafiając na grunt serca, dając tym samym odczuć wychowankowi, iż jest ważnym ogniwem we wspólnocie i zawsze może liczyć na obecność wychowawcy⁵⁷. Nieustanna obecność wychowanka z wychowawcą daje możliwość uniknięcia w pracy wychowawczej negatywnego wpływu represyjnego. Stały kontakt z podopiecznymi stanowi indywidualną relację osobową, z każdym chłopcem z osobna. Daje to fundament ufności ze strony wychowawcy i stanowi pomost pomiędzy wychowawcami i wychowankami⁵⁸.

Miłość wychowawcza w systemie prewencyjnym Świętego Jana Bosko powinna

⁵² Tamże, s. 118.

⁵³ Tamże, s. 159.

⁵⁴ Tamże, s. 159 – 161.

⁵⁵ Tamże, s. 161 – 162.

⁵⁶ M. Wierzbicki, dz. cyt., s. 63.

⁵⁷ L. Cian, dz. cyt., s. 138.

⁵⁸ R. Weinschenk, dz. cyt., s. 148.

charakteryzować się przede wszystkim:

zażyłością – oznaczającą przebywanie z młodzieżą i przystosowanie się do jej poziomu;

serdecznością przenikniętą głębokim uczuciem – oznaczającą prawdziwą miłość do wychowanka;

uczuciem, które jest wyrażane i okazywane – dostrzegane zawsze w sposób niewątpliwy przez chłopców;

uczuciem konkretnym i nadprzyrodzonym – oznaczającym poszukiwanie „zbawienia” wychowanków, które w Jezusie Chrystusie ma swoje źródło i kres;

uczuciem bezwarunkowym – oznaczającą miłość do wychowanka mimo jego uchybień, które on popełnia;

uczuciem czystym i niewinnym – wolnym od wszelkiej formy zmysłowości egoistycznej⁵⁹.

Miłość wychowawcza praktykowana przez księdza Bosko stanowi jeden z podstawowych czynników poprawnego i harmonijnego rozwoju osoby, bowiem miłość doświadczana czyni jednostkę szczęśliwą oraz rodzi u niej również miłość bezinteresowną we wszystkich kontaktach interpersonalnych.

Na zakończenie warto jeszcze raz wspomnieć, iż rozum, religia oraz miłość wychowawcza to trójmian stanowiący podstawową drogę wychowanków systemu zapobiegawczego do zbawienia. Te trzy główne wytyczne, a zarazem cele, są kluczowe i nierozzerwalne w pedagogii świętego Jana Bosko. Prewencja w tym systemie jest bardzo trudna do wprowadzenia w czyn, ale też nadzwyczajnie owocna, bowiem podpora jest rzetelna formacja duchowości każdego człowieka⁶⁰.

3. Uniwersalność i ponadczasowość praktyki wychowawczej świętego Jana Bosko

Systemu prewencyjnego świętego Jana Bosko odwołuje się do czasu głębokich przemian politycznych, społecznych, ekonomicznych oraz kulturowych, które miały miejsce w XIX wieku we Włoszech. W ówczesnych czasach ludzie dążyli do demokracji. Niestabilna sytuacja polityczna – społeczna przyczyniła się do tego, iż bardzo często młodzież pracowała po 12-15 godzin dziennie, często w bardzo ciężkich warunkach. Jan Bosko zajmował się właśnie młodzieżą opuszczoną i potrzebującą, która często zamiast uczyć się, pracowała w nieludzkich warunkach, gdyż nie było ustalonych godzin pracy, umów o pracę, pracodawcy nie dbali o bezpieczeństwo swoich pracowników, a czas pracy nie pozwalał na rozpoczęcie podstawowej nauki.

W tamtych czasach w mieście rodzinnym księdza Bosko nastąpił gwałtowny wzrost liczności mieszkańców, który był związany z migracją osób ze środowisk wiejskich do miejskich, gdzie było duże zapotrzebowanie na nowych pracowników. W rezultacie Turyn został wypełniony żebrakami, włóczęgami, przestępcami bez dachu nad głową. Jan Bosko spotykał się z tymi młodymi ludźmi, którzy zeszli na drogę przestępczą w więzieniach, jednakże widział on w nich zagubienie, spowodowane m. in. brakiem miłości czy też brakiem zainteresowania ze strony drugiego człowieka⁶¹.

⁵⁹ L. Cian, dz. cyt., s. 163 - 166.

⁶⁰ Tamże, s. 214 - 215.

⁶¹ M. Wierzbiński, dz. cyt., s. 21 - 22.

Marian Nowak, podkreślił w swojej publikacji „Koncepcje i teorie wychowania”, iż święty Jan Bosko w swojej działalności wychowawczej w okresie rewolucyjnym we Włoszech interesował się młodzieżą określaną jako „inna”, gdyż byli to młodzieńcy biedni, zaniedbani wychowawczo, z ograniczonymi perspektywami na przyszłość, agresywni oraz charakteryzujący się postawami społecznymi. Święty Jan Bosko poprzez swoją asystencję, która była wyrazem praktycznej miłości wychowawczej, uświadamiał tych młodych chłopców, iż są oni równi z innymi ludźmi i mają takie same prawo do nauki i rozwoju⁶².

Ksiądz Bosko tworząc system prewencyjny, chciał przeciwstawić się wychowaniu, jakie były stosowane w szkole przez księży i których sam doświadczał na drodze swojej edukacji. System kształcenia opierał się, bowiem wtedy na karności, represji i surowości i zdaniem „Ojca i przyjaciela młodzieży” efekty takiego nauczania nie przynosiły zbyt pozytywnych rezultatów⁶³.

Te doświadczenia edukacyjne skłoniły księdza Bosko, aby wprowadzić zmiany do szkolnictwa. Poprzez swoją praktykę wychowawczą, skupiającą się na towarzyszeniu podopiecznym w ich dążeniu do zbawienia, święty Jan Bosko dał szansę tym młodzieńcom, by nie pozostali sami sobie, lecz by mieli szansę na lepszą przyszłość. „Przyjaciel młodzieży” poprzez bliskie relacje, zaufanie i prawdziwą miłość wychowawczą, odniósł ogromny sukces pedagogiczny, gdyż jego system prewencyjny, okazał się bardzo owocny i dzięki temu został rozpowszechniony na całym świecie.

Pedagogia księdza Bosko stosowana jest do dziś w placówkach salezjańskich, a także proponowana jest wychowawcom oraz rodzicom. System zapobiegawczy jest skuteczny i efektywny, jednakże wymaga wielkiego zaangażowania poświęcenia ze strony wychowawcy⁶⁴. System prewencyjny jest modelem edukacyjnym, którego celem jest przede wszystkim unikanie odchyłeń od norm i błędów, szczególnie moralnych, dorastającej młodzieży, aniżeli ich tłumienie. Ma na celu również promowanie wszystkiego, co jest korzystne dla wzrostu osobowego jednostek. Metoda ta może stosowana w normalnych sytuacjach edukacyjnych (w zakresie profilaktyki pierwszorzędnej) lub w sytuacjach, w których pojawiają się u chłopców znaki identyfikacji z postępowaniem odbiegającym od normy (prewencja drugorzędowa), bądź w przypadku już ustrukturuowanych zachowań antyspołecznych (trzeciorzędowa profilaktyka). Tak więc kryterium zapobiegania pozostaje nie tylko aspektem Jana Bosko, ale zasadniczą perspektywą, która zawiera wszystkie jego metody⁶⁵.

Marian Nowak powołując się na koncepcję księdza Bosko wyróżnia grupę prewencyjnych środków wychowawczych w procesie kształcenia dzieci i młodzieży, które we współczesnym świecie powinny służyć zapobieganiu ewentualnym szkodom dla wychowanka. Działanie to ma na celu wzbudzenie w podopiecznym wrażliwości moralnej, która będzie wspomagała go w decyzjach: „co jest, a co nie jest słuszne?”, tym samym będzie sposobem zapobiegania konieczności wymierzania kary. „Środki” prewencyjne nadal aktualne dla współczesnego społeczeństwa to

⁶² M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, WAiP, s. 417 – 418.

⁶³ M. Wierzbicki, dz. cyt., s.25.

⁶⁴ <https://opoka.org.pl/biblioteka/1/ID/donbosco200901-system.html> (11.02.2018)

⁶⁵ P. Braidò, *La prassi di don Bosco e il sistema preventivo. L'orizzonte stolico*, W: Martinelli A., Cherubin G. (red.), *Il sistema preventivo verso il terzo millennio: atti della XVIII Settimana di spiritualità della Famiglia salesiana*, Roma – Salesianum 26-29 gennaio 1995. Editrice S.D.B., Roma 1995, s. 119.

przede wszystkim: asystencja wychowawcza, oratorium, dobry przykład czy też autorytet wychowawcy⁶⁶.

Dla księdza Jana Bosko istotne znaczenie miały indywidualne uwarunkowania jednostki (jej wolność, przygotowanie do życia i zawodu, do podejmowania odpowiedzialnych obowiązków cywilnych w duchu radości i wielkodusznej troski o bliźniego). Te cele przedstawiał w prostych i przejrzystych dla każdego słowach: „radość”, „pobożność”, „roztropność”, „praca”, „humanizm”, dlatego też ideał wychowawczy proponowany przez niego odznaczał się umiarkowaniem i realizmem. Święty Jan Bosko postawił przed młodzieżą program prosty i zarazem wymagający, który streszcza się w trafnym i sugestywnym sformułowaniu: uczciwy obywatel, bo dobry chrześcijanin⁶⁷.

Ponadto twórca systemu zapobiegawczego był przekonany, iż wartość wychowawcy ujawnia się w osobistym spotkaniu z wychowankiem, które jest punktem odniesienia dla środowiska oraz programu prewencyjnego. Wyraża się to przede wszystkim w „umiejętności mówienia do serca”, w sposób osobisty oraz personalizujący, ponieważ odnosi się do postaw życiowych młodego człowieka⁶⁸. Kwestia ta jest również uniwersalna i ponadczasowa, ponieważ asystencja wychowawcy w znaczący sposób wpływa na formowanie osobowości wychowanka. Towarzystwo młodego człowiekowi jest szczególnie istotne w dzisiejszych czasach, kiedy to dochodzi do przekłamywania rzeczywistości. Niestety, wiele osób bezkrytycznie przyjmuje do wiadomości informacje, które są często manipulowane w taki sposób, by ukształtować u odbiorców określone modele zachowań. Skutkiem tego jest relatywizm, odrzucenie wartości, ignorancja tradycji, a więc swojej tożsamości, etc. Takie destrukcyjne zachowanie w obrębie moralności człowieka jest dla niego zagrożeniem, dlatego też autorytet, a szczególnie autorytet moralny wychowawcy, jest niezbędny dla prawidłowego funkcjonowania wychowanka⁶⁹.

W związku z tym śmiało można stwierdzić, iż prawidłowe postawy wychowawcze są niezbędne i wielce wartościowe. Wynika to przede wszystkim z tego, że stałe towarzyszenie młodemu człowiekowi, które opiera się na współpracy, poradzie, wsparciu, aniżeli na narzucaniu, wymaganiu i karze, może „otworzyć oczy” młodemu człowiekowi na to co w życiu jest naprawdę ważne i wartościowe.

Święty Jan Bosko był człowiekiem czynu, który mimo wielu przeciwności losu na swojej drodze, pragnął, aby młody człowiek, który jest zagubiony już na początku swej życiowej drogi, miał równe szansę na godne przeżycie życia doczesnego, jak i wiecznego. Dowodem na to są następujące słowa: „nie sposób nie uznać ogromnej oryginalności w dziele ks. Bosko: zasada się ona nie na przemyślanych teoriach, ale na jego osobowości jako wychowawcy – artysty⁷⁰”. Ponadto Święty „wychowawca –

⁶⁶ M. Nowak, dz. cyt., s. 463 – 464.

⁶⁷ Jan Paweł II, *List Juvenum Patris do księdza Egidio Vigano przełożonego generalnego Towarzystwa Św. Franciszka Salezego w setną rocznicę śmierci Św. Jana Bosko*.

⁶⁸ S. Chrobak, *Wychowanie i duchowość w praktyce systemu prewencyjnego Jana Bosko*, [w:] *Seminare*, UKSW, Warszawa 2014, s. 115.

⁶⁹ A. Strużyńska, *Obraz autorytetu nauczyciela akademickiego w opinii studentów Wydziału Zamiejscowego Prawa i Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli*, Stalowa Wola 2017, praca magisterska napisana pod kierunkiem ks. prof. dr hab. Jana Zimnego, KUL, s. 5.

⁷⁰ G. Zitarosa, *Pedagogia ks. Bosko*, [w:] *Aspekty literackie*, Neapol 1934, s. 105.

artysta” żył w głębokim przekonaniu, iż w każdym chłopcu (nawet najbardziej nie-szczęśliwym) jest ziarno dobra, które poprzez czynną i stałą obecność wychowawcy może w młodzieńcu zakiełkować⁷¹. Przesłanie to po dzień dzisiejszy jest aktualne, dlatego powinno być respektowane przez współczesnych nauczycieli, gdyż każdy uczeń wymaga indywidualnego, podmiotowego podejścia, które powinno opierać się na „pielęgnowaniu” osobowości wychowanka.

Metoda wychowawcza Jana Bosko jest nadal w centrum zainteresowań współczesnych pedagogów. Dowodem na to są wzrastające liczbą spotkania, zjazdy, publikacje. System prewencyjny, bowiem nie troszczy się tylko o to, by bronić przed niebezpieczeństwami, ale stawia wciąż nowe propozycje, pobudza, poszerza i zachęca osobę, ażeby poczuła w sobie swoją naturę oraz powołania. Autora praktyki prewencyjnej uważać można za genialnego prekursora współczesnych form stowarzyszeniowych. Dawał on bowiem możliwość wykazania się młodym podopiecznym w organizacji i formacji małych grup społecznych, aby przez udział w tych małych zobowiązaniach wspólnotowych, młodzież przygotowała się do uczestnictwa w pełnieniu szerszych zobowiązań świeckich i kościelnych⁷².

W systemie zapobiegawczym możemy odnaleźć odpowiedzi na postawione we wstępie pytania, dotyczące sytuacji człowieka we współczesnym świecie, bowiem filary zaprezentowane przez świętego Jana Bosko są nadal cennymi wskazówkami dla wychowawców, gdyż wskazują, iż człowiek w kontekście:

roztępi – potrafi prawdziwie i racjonalnie „odczytać” rzeczywistość, tym samym negując propagowany relatywizm i pluralizm, chcąc odkryć (jedyną) prawdę;

religii – potrafi podkreślić i wzmocnić swój wymiar duch, tym samym potrafi on ukazać, iż religia jest „sprawą oczywistą”⁷³, której nie można podważać, zaś powinno się ją bezkompromisowo bronić;

miłości – potrafi bezgranicznie oddać się drugiemu człowiekowi, porzucając egoizm, zaś stawiając ponad wszystko (szczególnie ponad rzeczy materialne) drugiego człowieka.

W konkluzji rozważań nad systemem prewencyjnym warto zacytować słowa Jana Pawła II z Listu *Juvenum Patris*: „(...) wychowanie wymaga szczególnej postawy wychowawcy i całego zespołu sposobów i poczynań, opartych na przekonaniach płynących z roztępi i wiary, które kierują działaniem wychowawczym. W centrum tej wizji znajduje się „pasterska miłość” (...). Ona to usposabia do miłowania młodego człowieka bez względu na stan, w jakim się znajduje, by doprowadzić go do pełni człowieczeństwa objawionej w Chrystusie, by dać mu świadomość i możliwość życia jako uczciwy obywatel, jako dziecko Boże”⁷⁴.

Streszczenie:

Systemu prewencyjny świętego Jana Bosko jest metodą wychowawczą, która jest uniwersalna i ponadczasowa. Dzieło wychowawcze „Ojca i Przyjaciela młodzieży” osiąga owocne rezultaty pedagogiczne, ponieważ oparte zostało na trójmianie: ro-

⁷¹ L. Cian, dz. cyt., s. 13.

⁷² Tamże, s. 13.

⁷³ <http://www.katolik.pl/wiara-jako-tabu,23197,416,cz.html> (20.02.2018)

⁷⁴ Jan Paweł II, *List Juvenum Patris do księdza Egidio Vigano przełożonego generalnego Towarzystwa Św. Franciszka Salezego w setną rocznicę śmierci Św. Jana Bosko*.

zumu, religii oraz miłości wychowawczej. Elementy te stanowią podstawowe filary idei prewencyjnej dla wychowawców, bowiem w swej istocie przenikania i nierozdzielności, ukazują wspólny cel, jakim jest zbawienie. Oryginalny system wychowawczy Jana Bosko uznany został na całym świecie, nawet w środowiskach świeckich, ponieważ dowodzi, że relacje nauczyciel – wychowanek powinny opierać się na zażyłości, otwartości na drugie człowieka i miłości. Podmiotowe i indywidualne podejście umożliwia osiągnięcie sukcesu wychowawczego, który przejawiać się powinien zaufaniem młodego człowieka do wychowawcy, dzięki czemu możliwe będzie wdrożenie idea prewencji, opartej na zapobieganiu, a nie karaniu.

Summary:

Preventive system of Saint John Bosco - a timeless educational method

The preventive system of Saint John Bosco is an educational method that is universal and timeless. The educational work of the "Father and Friend of Youth" achieves fruitful pedagogical results because it was based on a triad of reason, religion and educational love. These elements constitute the basic pillars of the preventive idea for educators, because in their essence of penetration and indissolubility, they show the common goal of salvation. The original educational system of Jan Bosco has been recognized all over the world, even in secular environments, because it proves that teacher-student relations should be based on intimacy, openness to other people and love. Subjective and individual approach enables achievement of educational success, which should manifest itself in the trust of the young person to the educator, thanks to which it will be possible to implement the idea of prevention, based on prevention, rather than punishment.

Słowa kluczowe: system prewencyjny, zapobieganie, Jan Bosko, religia, rozum, miłość wychowawcza

Bibliografia:

I. Źródła:

1. Jan Paweł II, *List Juvenum Patris do księdza Egidio Vigano przełożonego generalnego Towarzystwa Św. Franciszka Salezego w setną rocznicę śmierci Św. Jana Bosko*.

2. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

II. Literatura przedmiotu:

1. Bissoli C., *Jan Paweł II o systemie wychowawczym księdza Bosko*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2001.

2. Bosko J., *Wspomnienia oratorium*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2010.

3. Braidò P. (1995). *La prassi di don Bosco e il sistema preventivo. L'orizzonte stolico*, [w:] *Il sistema preventivo verso il terzo millennio: atti della XVIII Settimana di spiritualità della Famiglia salesiana*, Roma – Salesianum 26-29 gennaio 1995, Martinelli A., Cherubin G. (red.), Editrice S.D.B., Roma 1995.

4. Chrobak S., *Wychowanie i duchowość w praktyce systemu prewencyjnego Jana Bosko*, [w:] *Seminare*, UKSW, Warszawa 2014.

5. Cian L., *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2001.

6. Matt L., Bosco H., *Ksiądz Bosko*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2014.
7. Modugno G., *Metoda wychowawcza ks. Bosko*, Nowa Italia, Florencja 1941.
8. Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, WAiP, Warszawa 2008.
9. Orczyk A., *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
10. Pieri S., *Ukierunkowanie w wychowaniu i towarzyszenie powołaniu*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2002.
11. Rafałko S. (red.), *Misyjny Świat Księdza Bosko*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2006.
12. Strużyńska A., *Obraz autorytetu nauczyciela akademickiego w opinii studentów Wydziału Zamiejscowego Prawa i Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli*, praca magisterska napisana pod kierunkiem ks. prof. dr hab. Jana Zimnego, Stalowa Wola 2017.
13. Tonelli R., *System wychowawczy*, [w:] *System wychowawczy ks. Bosko pomiędzy pedagogią starą a nową*, LDC. Turyn 1974.
14. Weinschenk R., *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2000.
15. Wierzbicki M., *Nauczyciel w szkole salezjańskiej*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2011.
16. Zitarosa G., *Pedagogia ks. Bosko*, [w:] *Aspekty literackie*, Neapol 1934.

III Netografia:

1. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/prewencja.html>
2. http://oratorium-lodz.salezjanie.pl/jan_bosko/
3. <https://opoka.org.pl/biblioteka/1/ID/donbosco200901-system.html>
4. <http://www.katolik.pl/wiara-jako-tabu,23197,416,cz.html>



Podczas uroczystości nadania Doktoratu Honoris Causa ks. prof. Janowi Zimnemu w Narodowym Tarnopolskim Uniwersytecie Ekonomicznym w Tarnopolu.
Tarnopol 13 kwietnia 2018 roku.

Oddziaływanie mediów na proces komunikacji we współczesnej rodzinie



mgr Ewelina Kurowicka – KUL Jana Pawła II w Lublinie

Autorka niniejszego artykułu jest nauczycielką wychowania przedszkolnego i uczestnikiem studiów doktoranckich na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie. Jej zainteresowania oscylują wokół wykorzystania technologii informacyjnych w edukacji, adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego, a także edukacji przyrodniczej oraz wychowania i integralnego rozwoju dziecka.

Wprowadzenie

Współcześnie badacze społeczni dostrzegają coraz wyraźniejsze negatywne zmiany zachodzące w środowisku rodzinnym. Kryzysu współczesnych rodzin doszukiwać można się w pogorszeniu relacji interpersonalnych. Współczesne rodziny są coraz bardziej mobilne. Komunikacja międzyludzka coraz częściej przybiera wirtualny charakter. Rodzina stanowi najważniejsze środowisko społeczno-wychowawcze. Spoczywa na niej obowiązek przygotowania dziecka do życia w społeczeństwie. Ryszard Wroczyński zwraca uwagę na ważne zadanie rodziny, jakim jest „proces wychowania dziecka i wprowadzenia go w krąg kontaktów społecznych”¹. W celu właściwego rozwijania u dziecka kompetencji społecznych rodzice powinni poświęcać dużo czasu na rozmowę z nim, gdyż w ten sposób umacniane są relacje interpersonalne.

Pojęcie rodziny w świetle literatury

Termin rodzina spotykany jest zarówno w języku potocznym, jak i w różnych dziedzinach nauki. Problematyka oscylująca wokół zagadnień związanych z rodziną znajduje się w obszarze zainteresowań pedagogów, socjologów, psychologów, terapeutów, teologów i wielu innych. W potocznym rozumieniu rodzina jest grupą osób spokrewnionych ze sobą lub pozostających ze sobą w bliskich relacjach uwarunkowanych prawnie. Rodzina jest fundamentem społeczeństwa, gdyż stanowi ona podstawową komórkę społeczną. W środowisku rodzinnym odbywa się proces socjalizacji i zachodzą pierwsze kontakty interpersonalne. Rodzina jest miejscem, w którym kształtowana jest osobowość i system wartości młodego człowieka. Jej funkcjonowanie może zarówno przyczynić się do rozwoju dziecka, jak go zaburzać. Prawdłowy system rodzinny wpływa na dobrze funkcjonujące społeczeństwo i odwrotnie. Od jego jakości w dużej mierze zależy wartość społeczeństwa, ale również indywidualny los jednostki. W rodzinie kształtuje się styl życia człowieka i pogląd na świat. Jej rola jest niezwykle istotna w życiu każdego człowieka, gdyż w niej dokonuje się rozwój wszystkich struktur środowiska społecznego.

¹ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1985, s. 161-162.

Analiza literatury przedmiotu ukazuje liczne definicje rodziny. W wąskim znaczeniu jest ona „pierwszym i naturalnym kręgiem środowiskowym, do którego dziecko wchodzi przez sam fakt narodzin”². W rozumieniu tejże definicji można stwierdzić, że to właśnie rodzina jest odpowiedzialna za wychowanie dziecka i uwzględnianie jego potrzeb.

W nieco szerszym znaczeniu pojęcie to rozpatruje Henryk Cudak określając rodzinę jako „pierwsze, naturalne środowisko i grupę społeczną dla dziecka. Jest ona tą wspólnotą, która w kolejnych okresach rozwojowych dziecka powinna wypełniać różnorodne funkcje opiekuńcze, rozwojowe, edukacyjne, socjalizacyjne i emocjonalne”³.

W podobny sposób termin „rodzina” wyjaśnia Janina Maciaszkowa, która zwraca uwagę na wspólnotę jaką tworzą wszyscy członkowie rodziny. Według niej stanowi ona „naturalną grupę społeczną opartą na więzach pokrewieństwa, małżeństwa, a niekiedy także adopcji przypisuje postać wspólnoty”⁴. W rodzinie powinny zaspokajane być potrzeby psychiczne, fizyczne, oraz ekonomiczne wszystkich jej członków.

Natomiast Józef Rembowski traktuje rodzinę jako „małą i jednocześnie pierwotną grupę o swoistej organizacji i określonym układzie ról między poszczególnymi członkami, związaną wzajemną odpowiedzialnością moralną, świadomą własnej odrębności, mającą swe tradycje i przyzwyczajenia, zespoloną miłością i akceptującą się nawzajem”⁵.

Z kolei Zbigniew Tyszkowski rozpatruje rodzinę z perspektywy grupy oraz więzi łączących wszystkich jej członków, jako „zbiorowość ludzi powiązanych ze sobą więzią małżeństwa, pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji”⁶. Zdaniem Jana Szczepańskiego rodzina jest małą grupą pierwotną, w której skład wchodzi osoby połączone ze sobą więzami małżeńskimi, rodzicielskimi, a także silną międzyosobniczą więzią. Zatem fundamentalną więzią rozstrzygającą o istnieniu rodziny jest pokrewieństwo i małżeństwo.

Warto zwrócić uwagę na definicję rodziny prezentowaną przez tureckiego psychologa społecznego Muzaferę Sherifa. Według niego stanowi ona grupę, która jest formacją społeczną posiadającą własny system wartości i normy regulujące zachowanie jednostek, a także składającą się z określonej liczby jednostek pozostających w pewnych rolach w stosunku do siebie oraz przyjmujących określone pozycje w wewnętrznej strukturze rodziny⁷. Struktura ta tworzy się stopniowo, poprzez wzajemne interakcje pomiędzy domownikami i podporządkowana jest nieustannym przeobrażeniom. Struktura wewnętrzna rodziny przechodzi etapy tj. małżeństwo bezdzietne, małżeństwo posiadające dzieci w różnym wieku, rodzice w wieku podeszłym.

Maria Ziemska podkreśla duże znaczenie matki i ojca w rodzinie. Jej zdaniem „rodzina jest małą naturalną grupą społeczną, w której centralnymi rolami są role matki i ojca, stanowiącą całość względnie trwałą, podlegającą

² A. Kelm, *O opiece nad dzieckiem w rodzinie*, Wyd. WSiP, Warszawa 1974, s. 11.

³ H. Cudak, *Dysfunkcje rodziny i jej zagrożenia opiekuńczo-wychowawcze*, „Pedagogika Rodziny” 2011, nr 1, s. 7.

⁴ J. Maciaszkowa, *O współżyciu w rodzinie*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1980, s. 9.

⁵ J. Rembowski, *Więzi uczuciowe w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1972, s. 83.

⁶ Z. Tyszkowski, *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1976, s. 74.

⁷ M. Ochmański, *Istota wychowania w rodzinie a zachowanie dziecka w przedszkolu*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1993, t. XV, s. 83.

dynamicznym przekształcaniom, opartą na zastanych tradycjach społecznych oraz nowotworzonych własnych obyczajach”⁸.

Konkludując powyższą analizę porównawczą definicji rodziny należy podkreślić, iż grupa ta ma ogromne znaczenie w życiu jednostki, narodu, ale również całego społeczeństwa. Środowisko rodzinne „stanowi integralną część każdego społeczeństwa, a zarazem jego najmniejszą i podstawową komórkę. Jest najważniejszą grupą społeczną, w której człowiek przychodzi na świat i z którą łączy go wielorakie związki do końca życia”⁹.

Obecność mediów w funkcjonowaniu rodziny

Wszechobecność mediów elektronicznych w wielu sferach życia spowodowała, że nabrało ono znacznie szybszego tempa, aniżeli miało to miejsce kilkanaście lat temu. Niemalże w każdym domu znajduje się przynajmniej jeden odbiornik telewizyjny, a także komputer, czy laptop. Rodzice kupują telefony komórkowe nawet kilkuletnim dzieciom. Poświęcają oni coraz mniej czasu na rozmowę z dzieckiem, co prowadzi do zaburzenia relacji pomiędzy dzieckiem a rodzicami. Dzieci chętnie skupiają swoją uwagę na elektronicznych urządzeniach, które przyciągają swoim wyglądem, dźwiękiem i obrazem. W wielu rodzinach można zaobserwować zanikanie więzi interpersonalnych spowodowanych nadmiernym korzystaniem z urządzeń cyfrowych.

Wacław Strykowski mediami nazywa „przedmioty, materiały, urządzenia przekazujące odbiorcom określone informacje (komunikaty) przez słowo, obraz, dźwięk”¹⁰. Do tzw. „starych mediów” zaliczyć można telewizję, radio, prasę. W latach osiemnastych XX wieku zaczęto posługiwać się terminem „nowe media”. Pojęcie to służyło do określania wszystkich najnowszych technologii usprawniających przekazywanie informacji i wzajemne komunikowanie się¹¹. Do ich grona zalicza się między innymi technologie komputerowe, Internet, techniki video, satelitarne przekazy telewizyjne oraz telefony komórkowe.

Dziecko osaczone przez nowoczesne technologie

W XXI wieku zauważa się, iż dzieciństwo przybiera charakter poniekąd wirtualny. Beata Łaciak zauważa, że współczesne dzieci żyją „nie tylko w świecie realnym, który je otacza – w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej, ale także w świecie wirtualnym, wykreowanym przez telewizję, wideo, gry komputerowe czy Internet”¹².

W świecie współczesnym młodym ludziom już w okresie dzieciństwa umożliwia się dostęp do nowoczesnych wynalazków. Sprzęt komputerowy stał się nieodłącznym elementem codziennej rozrywki. Dzieci i młodzież w różny sposób wykorzystuje to elektroniczne narzędzie. Może być ono niezwykle pomocne w poszukiwaniu

⁸ M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wyd. „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1975, s. 36.

⁹ S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 49.

¹⁰ W. Strykowski, *Media w edukacji. Od nowych technik nauczania do pedagogiki i edukacji medialnej*, [w:] W. Strykowski (red.) *Media a edukacja*, Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej, Poznań 1997, s. 12.

¹¹ M. Ejsmont, B. Kosmalska, *Media, wartości, wychowanie*, Kraków 2005, s. 26.

¹² B. Łaciak, *Wirtualne dzieciństwo* [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka w zmieniającym się społeczeństwie* (red.) J. Bińczycka, B. Smolińska – Theiss, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 170.

informacji i pogłębianiu wiedzy, ale jednocześnie być źródłem osłabienia kontaktów międzyludzkich i powodem powstawania trudności w nauce. Rodzice powinni ukazywać dziecku sposoby racjonalnego posługiwania się nowymi technologiami. Edukacyjne programy komputerowe mogą korzystnie wpływać na rozwój dziecka oraz zachęcać je do dalszej pracy. Z kolei gry komputerowe zawierające elementy przemocy przyczyniają się do pojawiania się niepożądanych zachowań. Dziecko nadmiernie skupione na użytkowaniu cyfrowych narzędzi może mieć trudności z odróżnieniem świata rzeczywistego od świata fikcyjnego. Świat wirtualny nie zastąpi dziecku realnych kontaktów z drugim człowiekiem.

W większości gospodarstw domowych znajdują się telewizory. Dzieci chętnie je oglądają, gdyż wyświetlany na ekranie obraz jest zazwyczaj kolorowy, a dźwięki przyciągają uwagę. Należy zauważyć, że dużo czasu zajmuje oglądanie reklam. W Polsce dzieci przeznaczają na oglądanie telewizji około 30 godzin tygodniowo. Czas emisji reklam zajmuje 15%, więc można wywnioskować, że dzieci oglądają reklamy przeciętnie 4,5 godziny tygodniowo¹³. Można zaobserwować wśród dzieci zjawisko ulegania wpływowi reklam telewizyjnych, gdyż dzieci naśladują często zachowania prezentowane w nich lub chcą posiadać reklamowany produkt.

Badania prowadzone przez ośrodki statystyczne i ośrodki edukacyjne pokazują i porównują, na jakich obszarach można zauważyć negatywny wpływ mediów na dzieci: zachowania agresywne i brutalne, przemoc, zachowania pornograficzne, treści o tematyce erotycznej¹⁴.

Wpływ mediów na życie rodzinne i komunikację

Socjolog Anthony Giddens słusznie zauważa, iż „żyjemy dziś w świecie komunikacji medialnej”¹⁵. Stwierdzenie to jest uzasadnione, ponieważ w XXI wieku widoczny jest wyraźny rozwój cyfrowych technologii, które swoim zasięgiem obejmują coraz większe obszary życia ludzkiego. W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji komunikacji. Etymologicznie słowo „komunikowanie” pochodzi od łacińskiego słowa „communicare”, które oznacza - być w relacji, w związku z, uczestniczyć, zrzeszać się bądź z innego słowa łacińskiego „communis” – wspólny.

Philip G. Zimbardo i Floyd L. komunikację nazywają „proces, dzięki któremu jednostka przekazuje i otrzymuje informacje. Informacjami, które należy przekazać, mogą być fakty, myśli lub uczucia; można je przekazywać różnymi sposobami, na przykład za pomocą mowy, gestów, symboli obrazkowych lub symboli pisma”¹⁶. Cytowani autorzy uważają, że pomimo istnienia licznych sposobów porozumiewania się, najważniejszym z nich jest porozumiewanie werbalne.

Komunikacja wewnątrz rodziny zachodzi na trzech poniższych płaszczyznach:
 pomiędzy małżonkami,
 pomiędzy rodzicami i dziećmi,
 pomiędzy rodzeństwem.

¹³ M. Braun-Gałkowska, *Psychologia domowa*, Wyd. KUL, Lublin 2008, s. 402.

¹⁴ E. Czerwińska, M. Kopczewski, *Cyberprzestrzeń jako miejsce komunikacji – przyjaciel czy zagrożenie dzieci i młodzieży* [w:] *Komunikacja w edukacji. Tom 2*, A. Klim-Klimaszewska, E. Pavlenko, R. Pionowa (red.), Wyd. STN, Siedlce 2015, s. 214.

¹⁵ A. Giddens, *Socjologia*, Wyd. PWN, Warszawa 2004, s. 474.

¹⁶ P. G. Zimbardo, L. Floyd, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1996, s. 139.

Środki masowego przekazu mogą stanowić poważną barierę komunikacyjną, która zakłóca porozumienie się nadawcy i odbiorcy komunikatu. Przeszkodą komunikacyjną mogą być „słowa, jak i gesty czy inne elementy mowy ciała. Bariery tkwią więc, zarówno w tym, co przekazujemy (bariery treści), jak również w tym, jak usiłujemy to zrobić (bariery sposobu), a także gdzie i kiedy (bariery okoliczności)”¹⁷.

Zdaniem Marii Braun-Gałkowskiej efekt wpływu mediów na rodzinę zależy od „nadawanych treści, kanału ich przekazywania, a co za tym idzie, sposobu odbierania, a także od cech odbiorcy i czasu, jaki na media poświęca”¹⁸. Media silnie oddziałują szczególnie na dzieci. Rodzina poświęcająca większość swojego czasu mediom, jednocześnie mniej czasu przeznaczająca na wzajemne relacje, które schodzą na dalszy plan. Warto zwrócić uwagę na rozmieszczenie poszczególnych sprzętów w domu. W wielu domach centralne miejsce zajmuje telewizor, a naprzeciwko niego kanapa i stół. Przy takim umeblowaniu uwaga domowników skupiona jest na włączonym telewizorze, a kontakt wzrokowy jest znacznie utrudniony. Wobec tego rodzina nastawiona jest na odbiór komunikatów pochodzących z mediów, a nie tworzonych przez siebie samą.

Rozmowa jest charakterystyczną cechą małej grupy społecznej, jaką jest rodzina. Nie każdą wymianę informacji można traktować jako rozmowę. W procesie kształtowania prawidłowych relacji rodzinnych ogromną rolę odgrywa styl komunikowania. Ważne jest, by sprzyjał on osiągnięciu porozumienia, pokonywaniu trudności, a także zadowolenia z przebiegu interakcji. Ciągłe wydawanie poleceń, wyrażanie swojej opinii, a przy tym nie słuchanie czyjejs nie można nazwać rozmową. Cechą prawdziwej rozmowy jest nie tylko mówienie, ale też słuchanie swego rozmówcy i okazywanie mu zainteresowania. Rozmowa znacznie umacnia więzi między domownikami, zwiększa spójność rodziny, daje poczucie bezpieczeństwa i wspólnoty oraz umożliwia istnienie bliskich relacji.

Dziecko ma naturalną potrzebę rozmowy z drugim człowiekiem, co pobudza jego rozwój, pomaga w poznawaniu świata, a także przyczynia się do zwiększania zasobu słownictwa. We współczesnych rodzinach często bywa tak, że komunikacja pomiędzy członkami rodziny jest zaburzona. Rodzice często nie mają czasu na to, by porozmawiać z dziećmi. Wpływ na to ma coraz szybszy tryb życia, praca i kariera zawodowa rodziców, mnóstwo zajęć dodatkowych, nadmiar cyfrowych technologii używanych przez domowników. Prowadzi to do tego, że członkowie rodziny mają coraz mniej wspólnych tematów i zainteresowań. Niewielkie zainteresowanie ze strony rodziców skłania młodych ludzi do poszukiwania bliskości w mediach, które są powszechne i dostępne w każdej chwili. Próbują w ten sposób znaleźć pomoc i zrozumienie.

Media społecznościowe w dużym stopniu zmieniły sposoby porozumiewania się i stały się pośrednikiem w codziennej wymianie informacji. Ludzie często korzystają z telefonów, smartfonów, internetowych komunikatorów być nawiązać z kimś kontakt. Internet stał się przestrzenią, w której coraz więcej osób spędza swój czas wolny. Badania prowadzone przez CBOS dowodzą, iż bardzo powszechne jest zawieranie znajomości za pośrednictwem sieci internetowej. Zawieranie takich zna-

¹⁷ L. Staroń, *Rozmawiaj ze mną*, „Wychowawca” 2012, nr 3, s. 20.

¹⁸ M. Braun-Gałkowska, *Psychologia domowa*, Wyd. KUL, Lublin 2008, s. 393.

jomości deklarują również dzieci. Co czwarty użytkownik Internetu (25% badanych respondentów) potwierdza, iż poznał kogoś przez Internet, natomiast co siódmy (15% badanych osób) spotkał się z internetowym kolegą w świecie realnym¹⁹.

Telefony, komunikatory, Internet są narzędziami bardzo szybkiego porozumiewania się, co prowadzić może do formułowania prostych, ubogich pod względem gramatycznym i składniowym wypowiedzi. Ilość przekazywanych informacji za pośrednictwem tych urządzeń może być ogromna. Jednak należy pamiętać, że żadne cyfrowe urządzenie nie zastąpi realnego kontaktu z drugim człowiekiem. Kontakt za pośrednictwem elektronicznych komunikatorów utrudnia wyrażanie uczuć i powoduje trudności językowe. Poniższa tabela prezentuje skutki wykorzystania mediów elektronicznych dla komunikacji międzyludzkiej.

Tabela 1. Konsekwencje wykorzystania mediów dla komunikacji międzyludzkiej.

Media	Pozytywne oddziaływanie	Negatywne oddziaływanie
Telewizor	-posiadanie najnowszych informacji o różnych wydarzeniach kulturalnych, politycznych, ekonomicznych	- dezorganizacja czynności dnia -pogorszenie wzroku przy nadmiernym oglądaniu telewizji
Telefon	-szybki i bardzo łatwy sam proces komunikacji między ludźmi pomimo odległości -czas spędzony w drodze można wykorzystać na kontakty osobiste i służbowe - możliwość kontaktu z drugą osobą w każdej chwili -kontakt za pomocą komunikacji tekstowej „SMS” umożliwia przekazanie zwięzłej wiadomości -nie trzeba fizycznie być w określonym miejscu, możliwość załatwiania spraw na odległość	-z uwagi na możliwość kontaktu w każdej chwili może zacierać się granica pomiędzy życiem prywatnym, a zawodowym -dźwięk telefonu przeszkadza w realnych spotkaniach, źle wpływa na rozwój relacji osobowych -korzystanie z telefonu może zmniejszać częstotliwość spotkań realnych lub często zastępować je -prowadzenie trudnych rozmów poprzez połączenie telefoniczne -popelnianie błędów gramatycznych podczas pisanie wiadomości tekstowych -skrótowe wyrażanie swoich myśli, opinii

¹⁹ Korzystanie z komputerów i Internetu. Komunikat z badań CBOS, Warszawa 2010, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_079_10.PDF (dostęp: 03.01.2017).

Komputer, Internet	-możliwość zawierania pełnowartościowych przyjaźni -szybkie wyszukiwanie informacji -nauka przez Internet, kursy online - multikomunikacja (prowadzenie większej ilości jednocześnie)	-zawieranie nieodpowiednich znajomości -eksperymentowanie z własną tożsamością -oglądanie nieodpowiednich dla wieku treści -uzależnienie od gier, Internetu -rezygnowanie z tradycyjnych form rozrywki (teatr, kino) -mniej spotkań realnych z rodziną, znajomymi -trudności w skoncentrowaniu uwagi -zubażanie języka mówionego -problemy z kręgosłupem, wzrokiem
--------------------	--	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Milewski, *Nowe media a komunikacja interpersonalna. Ujęcie społeczno – kulturowe*, „Studia Płockie” 2006, tom XXXIV.

Oddziaływanie mediów elektronicznych na proces komunikacji międzyludzkiej może nieść za sobą zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje. Zaletom korzystania z cyfrowych technologii nierozdzielnie towarzyszą wady. Z jednej strony współczesne media ułatwiają szybki kontakt z innymi ludźmi, a z drugiej podwyższają życiowe tempo. Długookresowe porozumiewanie się w świecie wirtualnym powoduje, iż dochodzi do „wirtualizacji bądź odrealnienia tego, co rzeczywiste, czy też naszego rozumienia rzeczywistości”²⁰.

Badania prowadzone w 2000 roku przez amerykańskich badaczy wskazują, iż ludzie systematycznie korzystający z sieci internetowej spędzają mniej czasu z rodziną i są mniej aktywni w życiu społeczności aniżeli osoby nie korzystające lub sporadycznie korzystające z Internetu²¹.

Komunikacja międzyludzka bazuje na różnorodnych „źródłach informacji, nie tylko werbalnych: na wyrazie twarzy, tonie głosu, postawie, ruchu rąk, sposobie patrzenia itd. Są to kluczowe źródła sygnałów dotyczących emocji i rozumienia drugiej osoby. Komunikacja on-line opiera się na mniejszej liczbie źródeł tej wiedzy, często ograniczając się jedynie do pisemnych wiadomości. Brak kontekstu wizualnego wydaje się szczególnie istotnym mankamentem. Oczywiście istotną rolę w ujawnianiu naszych stanów emocjonalnych. Czasem jedno spojrzenie przekazuje więcej informacji, niż wiele słów”²².

Wnioski końcowe

W celu ochrony dzieci i młodzieży przez szkodliwym działaniem treści pochodzących z mediów bardzo ważna jest edukacja medialna. Powinna ona obejmować

²⁰ W. Welsch, *Sztuczne raje? O świecie mediów elektronicznych. Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej XX wieku. Antologia*, (red.) M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 470.

²¹ A. Giddens, *Socjologia*, Wyd. PWN, Warszawa 2004, s. 496.

²² B. Ben-Ze'ev, *Miłość w sieci. Internet i emocje*, Wyd. REBIS, Poznań 2005, s. 48.

także całą rodzinę. Istotne jest bardziej efektywne zapoznawanie społeczeństwa ze skutkami psychologicznymi wynikającymi z nadmiernego obcowania z mediami oraz uczenie sposobów świadomego i umiarkowanego korzystania z nich. Wychowanie dotyczące racjonalnego korzystania z nowych technologii powinno być priorytetem każdej współczesnej rodziny. Na treści przekazywane przez media należy patrzeć w sposób krytyczny.

Im więcej swojego czasu członkowie rodziny przeznaczają na korzystanie z różnych mediów, tym niższy staje się stopień spójności rodziny²³. Zatem rodzice powinni otaczać dziecko emocjonalnym ciepłem i akceptacją, a także zapewniać mu bezpieczeństwo. Naturalną rzeczą jest odczuwana przez dziecko potrzeba bezwarunkowej miłości. Zaspokojenie tych podstawowych potrzeb koniecznej jest do prawidłowego rozwoju młodego człowieka. Dla właściwie przebiegającego procesu wychowania wpływ ma całe środowisko rodzinne.

Streszczenie:

Współczesne media dają szerokie możliwości komunikacji międzyludzkiej. Oddziaływanie mediów na proces komunikacji może mieć pozytywne i negatywne konsekwencje. Nadmierne korzystanie z cyfrowych technologii prowadzi do osłabiania relacji interpersonalnych. Współczesne rodziny są narażone na rozmaite zagrożenia płynące ze świata przepełnionego nowoczesnymi technologiami. Zagrożenia te przyczyniają się do destabilizacji rodziny i w znaczący sposób zmieniają jej funkcjonowanie. Długotrwałe korzystanie z elektronicznych urządzeń niekorzystnie wpływa na funkcjonowanie rodziny, dlatego do nowych technologii trzeba podchodzić zdroworozsądkowo.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie wpływu mediów elektronicznych na proces porozumiewania się we współczesnej rodzinie. Tekst prezentuje zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty korzystania z nowoczesnych technologii.

Słowa kluczowe: media, współczesna rodzina, komunikacja, dziecko

Summary:

The impact of the media on the communication process in the modern family.

Contemporary media provide a great opportunity for interpersonal communication. The impact of the media on the communication process can have positive and negative consequences. Excessive use of digital technology leads to attenuation of interpersonal relationships in the real world. Modern families are exposed to the many dangers of a world filled with modern technology. These dangers contribute to the destabilization of the family and significantly alter its functioning. Prolonged use of electronic devices adversely affects the functioning of the family, so new technologies must be approached in a sensible manner.

The purpose of this article is to show the influence of electronic media on the communication process in a modern family. The publication presents positive and negative aspects of the use of modern technologies.

Key words: media, contemporary family, communication, child

Bibliografia:

- Ben-Ze'ev B., *Miłość w sieci. Internet i emocje*, Wyd. REBIS, Poznań 2005.
- Braun-Gałkowska M., *Psychologia domowa*, Wyd. KUL, Lublin 2008.
- Cudak H., *Dysfunkcje rodziny i jej zagrożenia opiekuńczo-wychowawcze*, „Pedagogika Rodziny” 2011, nr 1.
- Czerwińska E., Kopczewski M., *Cyberprzestrzeń jako miejsce komunikacji – przyciągacz czy zagrożenie dzieci i młodzieży* [w:] *Komunikacja w edukacji. Tom 2*, A. Klim-Klimaszewska, E. Pavlenko, R. Pionova (red.), Wyd. STN, Siedlce 2015.
- Ejsmont M., Kosmalska B., *Media, wartości, wychowanie*, Kraków 2005.
- Giddens A., *Socjologia*, Wyd. PWN, Warszawa 2004.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A., *Pedagogika rodziny*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Kelm A., *O opiece nad dzieckiem w rodzinie*, Wyd. WSiP, Warszawa 1974.
- Korzystanie z komputerów i Internetu. Komunikat z badań CBOS, Warszawa 2010, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_079_10.PDF (dostęp: 03.01.2017).
- Łaciak B., *Wirtualne dzieciństwo* [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka w zmieniającym się społeczeństwie* (red.) J. Bińczycka, B. Smolińska – Theiss, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Maciaszkowa J., *O współżyciu w rodzinie*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1980.
- Ochmański M., *Istota wychowania w rodzinie a zachowanie dziecka w przedszkolu*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1993, t. XV.
- Rembowski J., *Więzi uczuciowe w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1972.
- Staroń L., *Rozmawiaj ze mną*, „Wychowawca” 2012, nr 3.
- Strykowski W., *Media w edukacji. Od nowych technik nauczania do pedagogiki i edukacji medialnej*, [w:] W. Strykowski (red.) *Media a edukacja*, Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej, Poznań 1997.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970.
- Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1976.
- Welsch W., *Sztuczne raje? O świecie mediów elektronicznych. Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej XX wieku. Antologia*, (red.) M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1985.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wyd. „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1975.
- Zimbardo P. G., Floyd L., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1996.

**Nie pozostawię nigdy dzieła, które wiem,
że jest dobre i możliwe do uczynienia, nawet gdy będą
liczne i wielkie trudności.**

Św. Jan Bosko



Prawo dziecka do poznania tożsamości genetycznej

mgr Agnieszka Bernecka – KUL JP II w Lublinie

Absolwentka kierunku prawo na Wydziale Prawa, Prawa Kanonicznego i Administracyjnego KUL. Laureatka Stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego dla Najlepszych Studentów oraz Stypendium Marszałka Województwa Lubelskiego. Interesuje się prawem rodzinnym, medycznym oraz bioetycznym.

Wprowadzenie

Zjawisko podziału rodziców na genetycznych, biologicznych i socjologicznych prawdopodobnie miało swój początek podczas zmian społecznych, kiedy na szeroką skalę rozprzestrzeniło się zjawisko zapłodnienia pozaustrojowego oraz macierzyństwa zastępczego. Ponadto dzieci zrodzone dzięki zapłodnieniu pozaustrojowemu in vitro coraz częściej pragną znać swoje genetyczne korzenie, ponieważ pozwala im to poznać ich tożsamość. Ta tematyka nie pozostała obojętna również Europejskiemu Trybunałowi Praw Człowieka, który nie raz w swoich wyrokach musiał wybrać czyje dobro jest bardziej chronione, czy dziecka do poznania swoich rodziców genetycznych oraz wpływu tej wiedzy na ich późniejsze życie czy prawo do anonimowości dawców komórek.

Mater semper certa est

Zasada prawna wyrażana paremią łacińską - *Mater semper certa est*, której początki należy upatrywać w prawie rzymskim, wydaje się, że straciła trochę na aktualności¹. Została jednak implementowana na grunt prawa polskiego, gdzie w art. 61⁹ kodeksu rodzinnego i opiekuńczego² ustawodawca wskazał, że matką dziecka jest kobieta, która je urodziła. Aby wskazać argumenty za dezaktualizacją stawianej tezy, początkowo należy przedstawić jej najważniejsze założenia.

Zgodnie z przytoczonym przepisem, w prawie polskim odpowiedź na pytanie - *kto jest matką dziecka?*, jest jednoznaczna, jest nią kobieta, która je urodziła. Ustawodawca stawia więc nacisk na fakt urodzenia dziecka. Uwzględniając przepisy prawa o aktach stanu cywilnego, sporządzony akt urodzenia, jest tylko potwierdzeniem zdarzeń w nim stwierdzonych³. Istotnym jest, że jego wydanie następuje na podstawie karty urodzenia, która wydawana przez lekarza zawiera dane matki, która

¹ S. Pikus, *Macierzyństwo w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym*, Przegląd Prawno-Ekonomiczny 2010, Nr 13, s. 5-7.

² Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r., kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz. U. z 2017 r. poz. 682.

³ Ustawa z dnia 28 listopada 2014 r., prawo o aktach stanu cywilnego, Dz. U. z 2016 r. poz. 2064.

dziecko urodziła⁴. Podczas wystawiania karty lekarz nie ma obowiązku sprawdzania czy urodzone dziecko jest faktycznie dzieckiem kobiety rodzącej w sensie genetycznym, ani też czy komórki rozrodcze mężczyzny pochodzą od jej męża lub partnera, co w kontekście ustawy o leczeniu niepłodności⁵ i dopuszczalności zapłodnienia pozaustrojowego wydaje się być nielogiczne.

Wprowadzenie do porządku prawnego, tak skonstruowanego przepisu, miało w założeniach ustawodawcy jednoznacznie rozwiązać problem z ustaleniem pochodzenia dziecka. Jednak rozwój medycyny i nasilonego wśród społeczeństwa zapłodnienia pozaustrojowego, występowanie procederu macierzyństwa zastępczego oraz oddawania gamet do adopcji, osłabiło przyjęte domniemanie⁶.

Rodzik genetyczny, biologiczny czy socjologiczny?

Podczas rozwoju macierzyństwa zastępczego oraz tworzeniu szczegółowych regulacji prawnych mających zabezpieczyć interesy matki zastępczej i rodziców, chcących mieć dziecko zaczęto wyodrębniać i tworzyć podziały charakteryzujące kobiety uczestniczące w poszczególnych etapach życia dziecka. Jako pierwszą z nich wyróżniono matkę genetyczną, czyli taką, której komórka jajowa zostaje zapłodniona, może być ona zarazem matką biologiczną oraz socjologiczną. Jest to kobieta, której zapładnia się jej komórkę jajową nasieniem mężczyzny najczęściej ojca dziecka, należy tutaj podkreślić, że dziecko zrodzone z tego zapłodnienia posiada w części kod genetyczny kobiety, która dała swoją komórkę jajową.

Matka biologiczna to taka, która dziecko urodziła, nie musi być jednocześnie matką genetyczną. Taka sytuacja ma miejsce, kiedy od kobiety pobiera się komórkę jajową i zapładnia się ją nasieniem mężczyzny. Są to rodzice biologiczni dziecka, zwani również w umowach o macierzyństwo zastępcze zleceńodawcami. Najczęściej jest to zapłodnienie pozaustrojowe. Również w kontekście zapłodnienia pozaustrojowego, matką biologiczną będzie kobieta, która korzysta z dawstwa innego niż partnerskie, czyli zostaje zapłodniona nasieniem innego mężczyzny niż jej partner. Okres matki biologicznej rozpoczyna się od momentu wszczepienia zapłodnionej komórki jajowej do chwili urodzenia dziecka⁷. Należy podkreślić w tej części również charakter i zakres umów zawierających powyższe zlecenie. Zasadę, zgodnie z którą matką jest kobieta, która dziecko urodziła, nie można zmienić przez umowę zawartą między zainteresowanymi osobami⁸. Ponadto, nie można zobowiązać się do oddania narodzonego dziecka małżonkom, którzy byli dawcami komórek rozrodczych, umowy te są z punktu widzenia prawa nieważne i nie wywołują żadnych skutków prawnych⁹.

⁴ K. Gromek, [w:] *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, red. K. Gromek, Warszawa 2017, (<https://sip.legalis.pl/documentview.seam?documentId=mjxw62zogizdkmjshe3timboobqxalrthaztenjygyzqdostep> 15.05.2017)

⁵ Ustawa z dnia 25 czerwca 2015 r., o leczeniu niepłodności, Dz.U. z 2017 r., poz. 865.

⁶ O. Nawrot, *Macierzyństwo zastępcze - aspekty moralno-prawne*, Etyka 2000, Nr 33, s. 183-184.

⁷ K. Pietrzykowski, [w:] *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, red. K. Pietrzykowski, Warszawa 2014, (<https://sip.legalis.pl/documentview.seam?documentId=mjxw62zogiymbwgydanboobqxalrthaztenjygyzqdostep> 18.05.2017)

⁸ S. Piechocki, *Aspekty prawne sztucznego zapłodnienia i implantacji embrionu*, NP 1983, Nr 6, s. 66.

⁹ M. Safjan, *Prawo wobec ingerencji w naturę ludzkiej prokreacji*, Warszawa 1990, s. 135.

Kolejne wyodrębnienie następuje od momentu urodzenia dziecka, kiedy zostaje ono przekazane rodzicom, którzy z różnych powodów zdecydowali się na macierzyństwo zastępcze, wtedy możemy mówić o matce (ojcu, rodzicach) socjologicznej¹⁰. Takie zjawisko ma miejsce, kiedy komórki rozrodcze pochodziły np. z banku nasienia, dziecko urodziła kobieta – matka zastępcza, a następnie zostało ono przekazane, trzeciej z kolei kobiecie – matce socjologicznej¹¹.

W prawie polskim zawarto również przepisy umożliwiające adopcję dziecka, w związku z tym można również posiadać matkę zastępczą lub także w kontekście macierzyństwa zastępczego nazywaną matką prawną, czyli taką, która przysposobi urodzone już dziecko. Prawo polskie wyklucza przysposobienie dziecka nienarodzonego, na podstawie art. 114 kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, który stanowi, że przysposobić można osobę małoletnią. Kontynuując, istotne znaczenie w kontekście przysposobienia dziecka, odgrywa czas w jakim można je przysposobić, to jest po okresie sześciu tygodni od urodzenia zgodnie z art. 1192 powołanego kodeksu. Wskazany okres zabezpiecza interes prawny matki, do podejmowania pochopnych decyzji o zrzeczeniu się praw do nowonarodzonego dziecka, które mogłaby podjąć pod wpływem porodu, który jest niewątpliwie zdarzeniem wywołującym zmiany emocjonalne u kobiety oraz mogącej wystąpić po nim depresji poporodowej¹².

Wyszczególniony powyżej podział, ma zastosowanie również do ojców i rodziców razem. Pokazuje on również jak skomplikowany może być rodowód dziecka. Nic więc dziwnego, że coraz częściej poczęte we wskazany powyżej sposób, chcą znać swoje korzenie i pochodzenie i domagają się tego przed sądami.

Prawo do anonimowości dawcy w procedurze wspomaganego rozrodu

W wielu krajach europejskich, w tym również w Polsce, w zakresie zapłodnienia pozaustrojowego istnieje zasada anonimowości dawcy. Tylko w przypadkach wskazanych w art. 38 ust. 3 ustawy o leczeniu niepłodności można wskazać prawo do informacji o dawcy w przypadku niebezpieczeństwa utraty zdrowia lub życia dziecka urodzonego w wyniku procedury medycznie wspomaganego prokreacji w dawstwie innym niż partnerskie lub dawstwie zarodka.

Zapoznać się z informacjami dotyczącymi dawcy może przedstawiciel ustawowy, to jest pierwszy warunek jaki należy spełnić, drugim jest sytuacja, kiedy informacje te uchyliłyby bezpośrednie niebezpieczeństwo utraty zdrowia lub życia dziecka. W art. 37 ust. 2 pkt. 3 ustawy o leczeniu niepłodności zostały wskazane informacje o dawcy jakie można otrzymać w powyższej sytuacji, są to: rok i miejsce urodzenia, informacje na temat stanu zdrowia, dane fenotypowe oraz informacje bezpośrednio związane z samą procedurą zapłodnienia¹³.

Powyżej wskazanych informacji o dawcy może również żądać dziecko urodzone w wyniku medycznie wspomaganego prokreacji po osiągnięciu pełnoletności, zgodnie z art. 38 ust. 2 u.l.n.

Zawnioskowane i udostępnione informacje o dawcy nie wskazują jednak tożsa-

¹⁰ R. Tokarczyk, *Prawa narodzin, życia i śmierci*, Warszawa 2012, s. 129-194.

¹¹ M. Safjan, *Prawo i medycyna: ochrona praw jednostki a dylematy współczesnej medycyny*, Warszawa 1998, s. 12.

¹² H. Ciepla, [w:] *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, red. M. Sychowicz, Warszawa 2000, s. 675.

¹³ J. Haberko, *Ustawa o leczeniu niepłodności. Komentarz*, Warszawa 2016, s. 246.

mości genetycznej urodzonego dziecka. Istnieją w doktrynie postulaty, aby zakres tej regulacji był analogiczny, jak w przypadku przysposobienia¹⁴, gdzie dopuszczona jest możliwość poznania tożsamości rodzica biologicznego¹⁵.

Zgodnie z omawianym przepisem, odmiennie niż w art. 33 ustawy o leczeniu niepłodności w doktrynie istnieje pogląd, z którego wynika, iż dziecko prawdopodobnie bardziej chciałoby poznać tożsamości rodzica, a niżeli tylko jego dane osobowe¹⁶. Jednak w związku z tym pojawiają się kolejne problemy związane np. z nazwiskiem, alimentami lub dziedziczeniem, które jak się wydaje nie powinny być utożsamiane z możliwością poznania ojca, jedynie możliwość taką należałoby wskazać w zakresie kontaktów¹⁷.

Orzecznictwo Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w zakresie prawa do znajomości rodziców genetycznych

W zakresie tego zagadnienia zostały rozpatrywane skargi przed Europejskim Trybunałem Praw Człowieka. Pierwsza z nich dotyczyła Odievre przeciwko Francji¹⁸, w której stroną skarżącą była kobieta urodzona w specjalnej procedurze umożliwiającej anonimizację biologicznych matek. Po urodzeniu została przekazana do opieki społecznej, a następnie adoptowana. Próbowła znaleźć informację o biologicznych rodzicach i rodzeństwie, jednak jej wnioski w tym zakresie były odrzucane. Skarżąca zarzucała brak możliwości poznania i odtworzenia historii jej życia. Dodatkowo podniosła, że przepisy obowiązujące we Francji chronią rodziców biologicznych, ale dyskryminują ze względu na urodzenie dzieci¹⁹.

W wyroku trybunał orzekł, iż nie doszło do naruszenia życia prywatnego skarżącej, bo zostały jej ujawnione informacje, pozwalające na identyfikację rodziny biologicznej, które umożliwiły jej odtworzenie części swojej historii, nie naruszając interesu osób trzecich. Nie naruszono również zasad art. 14 konwencji²⁰ dotyczącego dyskryminacji ze względu na pochodzenia, ponieważ skarżąca nawiązała kontakt ze swoją nową rodziną adopcyjną w sensie emocjonalnym, majątkowym i spadkowym²¹.

W tym kontekście prawo dziecka do poznania swoich rodziców zostaje „przyćmione” prawem matki do anonimizacji swoich danych i w przyszłości braku możliwości odzyskania jej przez dziecko. Wydaje się, że państwo wprowadzające przepisy chroniące matkę dziecka oraz tworząc przy tym przepisy prawnokarne, w których penalizuje się aborcję, miały na celu ochronę poczętego, ale jeszcze nienarodzonego dziecka.

¹⁴ R. Łukasiewicz, *Przysposobienie ze wskazaniem – kilka uwag o projektowanych zmianach k.r.o.*, Studia Prawnicze 2014, nr 4, s. 179.

¹⁵ J. Gajda, *Tajemnica przysposobienia i jej ochrona w polskim prawie cywilnym*, Przemysł 2012, s. 268-287.

¹⁶ K. Szczucki, *Prawo dziecka poczętego metodą in vitro do poznania własnej tożsamości biologicznej* [w:] Współczesne wyzwania bioetyczne, red. L. Bosek, M. Królikowski, Warszawa 2010, s. 175-184.

¹⁷ J. Haberk, *Ustawa o leczeniu...*, s. 248.

¹⁸ Wyrok ETPC z dnia 13 lutego 2003 r., w sprawie Odievre przeciwko Francji, 42326/98, Lex nr 77473.

¹⁹ M. A. Nowicki, *Odievre przeciwko Francji – wyrok ETPCz z dnia 13 lutego 2003 r., skarga 42326/98* [w:] M. A. Nowicki, *Nowy Europejski Trybunał Praw Człowieka. Wybór orzeczeń 1999-2004*, Kraków 2005, s. 873.

²⁰ Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2, Dz. U. z 1993 r., Nr 61, poz. 284 ze zm.

²¹ A. N. Schulz, *Poszanowanie życia prywatnego a „anonimowe urodzenie” dziecka w świetle orzeczenia Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu w sprawie Pascale Odievre przeciwko Francji (wyrok z 13 lutego 2003 r., skarga nr 42326/98)*, Przegląd Prawa Europejskiego 2004, nr 4, s. 94.

W związku z tym, kobiety, które być może chciały dokonać aborcji, po przez ustawodawstwo gwarantujące im anonimowość godziły się urodzić poczęte dzieci²².

Trybunał prowadząc swoje wnioski trafnie zauważył, że narodziny dziecka a także związane z nimi okoliczności, takie jak porzucenie, widniejące w opisywanej sprawie, należą do życia prywatnego dziecka, a następnie osoby dorosłej i wywodzą się jak najbardziej z art. 8 konwencji²³.

W kontekście tej sytuacji, należy zauważyć bardzo kuriozalną rzecz, po przez bardzo szeroką ochronę matki (anonimowość) w okresie ciąży i porodu, a także zachowania odpowiedniej opieki medycznej wynikającej ze wskazanej anonimowości oraz wyeliminowania przez prawo włoskie procedury „dzikiego” porzucania oraz nielegalnej aborcji, a także szeroko pojętego prawa dziecka do poznania swojej własnej tożsamości, doszło do stworzenia normy prawnej nie chroniącej w efekcie nikogo, albo inaczej chroniącej tak bardzo, że żadne z praw nie może być w pełni przestrzegane, ponieważ wzajemnie się wykluczają.

W tym wyroku trybunał musiał rozważyć, czy interes będzie bardziej chroniony czy dziecka, które chce poznać swoją tożsamość genetyczną, czy osoby, która po urodzeniu i porzuceniu dziecka postanowiła zataić swoje dane. W tym przypadku w orzeczeniu wyraźnie wskazano, że przepisy nie osiągnęły równowagi pomiędzy interesem dziecka a interesem osób trzecich. W tym przypadku, z art. 8 konwencji trybunał nie wyprowadzał prawa do rodziny, gdyż z prawa do życia wynika praw do prywatności a za nim prawo do poznania swojej rodziny. Trybunał w tym przypadku orzekł o naruszeniu prawa do prywatności i niezgodności przepisów włoskich z konwencją²⁴.

Ostatnim orzeczeniem, które wymaga omówienia jest wyrok Paradiso i Campanelli przeciwko Włochom, który został ostatecznie skierowany do rozpoznania przez pełny skład izby. Sprawa dotyczy objęcia opieką publiczną dziecka urodzonego zagranicą w drodze macierzyństwa zastępczego na podstawie umowy zawartej przez parę, która nie miała z nim biologicznej więzi. Małżeństwo skarżących Donatina Paradiso i Giovanni Campanelli po nieudanych próbach zapłodnienia pozaustrojowego in vitro podjęli decyzję o macierzyństwie zastępczym, w związku z tym, że we Włoszech jest to niedopuszczalne, zawarli umowę z rosyjską spółką, która zajmował się „pośrednictwem” między zainteresowanymi rodzicami, którzy chcą mieć dziecko, a kobietami, które te dzieci urodzą. Zgodnie z prawem rosyjskim urodzone dziecko w procedurze rozrodu wspomaganego, zostało zarejestrowane jako dziecko państwa Campanelli. Nieprawidłowości w dokumentach wykrył konsulat włoski w Rosji, który wydawał dokumenty potrzebne do zarejestrowania dziecka na terenie Włoch, informując o tym sąd do spraw Nieletnich, Ministerstwo Spraw Zagranicznych i gminę miejsca zamieszkania państwa Campanelli. Zostali oni oskarżeni między innymi o naruszenie włoskiej ustawy o adopcji oraz międzynarodowych przepisów adopcyjnych²⁵.

²² O. Sitarz, *Prawa dziecka w orzecznictwie Europejskiego Trybunału Praw Człowieka na tle polskiego prawa karnego*, Dziecko krzywdzone 2007, nr 4, s. 1-14.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

²⁵ (http://www.hfhr.pl/wpcontent/uploads/2015/11/orzeczenie_w_sprawie_paradiso_i_campanelli_przeciwko_wochom.pdf, dostęp 25.03.2017)

Zgodnie z prawem włoskim dziecko było porzucone, bo nie posiadało żadnego statusu prawnego. Dodatkowo przeprowadzony test DNA wskazał na brak zgodności biologicznej dziecka, z którymkolwiek z rodziców, co upoważniało na podstawie przepisów włoskich do oddania dziecka do opieki publicznej. Warto w tej sprawie podkreślić tragiczną sytuację poczętego dziecka, które zostało odebrane rodzicom, umieszczone w domu dziecka, a następnie oddane do adopcji nie posiadający przy tym formalnie żadnej tożsamości, ponieważ dziecko bez biologicznej więzi z którymkolwiek z rodziców nie mogło otrzymać włoskiego aktu urodzenia. Po ustaleniu przez sąd sytuacji prawnej dziecka, wydano akt urodzenia, w którym zawarto informację, że urodziło się z rodziców nieznanych, a państwu Campanelli odebrano możliwości ubiegania się o jego adopcję. Istotnym w tej skomplikowanej sytuacji dziecka, jest wyrok sądu, który podkreślił, że okres sześciu miesięcy, kiedy przebywało ze skarżącymi było niewystarczające do wytworzenia emocjonalnej więzi między nim a rodzicami, głównie też przez to, że żadne z rodziców nie jest rodzicem biologicznym²⁶.

Jednak nie na aspekcie emocjonalnym swoją uwagę skupił ETPCz, przez powyżej opisane zachowanie dorosłych ludzi, powstała skomplikowana sytuacja dziecka, które przekraczając granicę włoską nie posiadało żadnego statusu prawnego. Na podstawie art. 8 konwencji, trybunał wskazywał, że prawo do prywatności wymaga, aby „każdy mógł ustalić szczegóły swojej tożsamości jako istoty ludzkiej. Prawo do takich informacji jest ważne, ponieważ wpływa na formowanie osobowości”. W tym wypadku sąd dobro dziecka, jako jego interes prywatny ocenił jako ważniejszy od umów o macierzyństwo zastępcze²⁷.

Należy również nadmienić, że zachowanie rodziców (można, tak o nich mówić, ponieważ przez okres sześciu miesięcy zostało stworzone życie rodzinne) było haniebne z jeszcze jednego bardzo ważnego powodu, z którego być może nie zdawali sobie nawet sprawy, otóż takowe przekroczenie granicy, mogłoby doprowadzić w przyszłości do handlu dziećmi²⁸.

Prawa dziecka w zakresie poznania własnej tożsamości

Z powyższego wynika, że charakter spraw jakimi zajmuje się trybunał w odniesieniu do dzieci, jest znaczenie ograniczony i wydaje się, że wcale nie wynika to ze szczegółowego zabezpieczenia ich interesów przed ustawodawców krajowych, a niestety z ich pozycji społecznej²⁹.

Prawo dziecka do poznania swojego pochodzenia genetycznego można wnioskować z godności ludzkiej, którą reguluje art. 30 konstytucji RP³⁰. „Za zwolennikami macierzyństwa zastępczego, przyjąć można, że dziecko związane jest z kobietą rodzącą tylko aktem porodu. Jednak, absolutnie nie wolno deprecjonować tego zja-

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ M. Kowalski, *Prawa i obowiązki rodziców a ingerencja władz publicznych w kontekście uregulowań Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i orzecznictwa Europejskiego Trybunału Praw Człowieka*, [w:] *Prawo rodziny – prawa w rodzinie w świetle standardów międzynarodowych*, materiały krajowej konferencji naukowej red. T. Jasudowicz, Toruń 1999, s. 221-223.

³⁰ Ustawa z dnia 2 kwietnia 1997 r., Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Dz. U. Nr 78, poz. 483.

wiska wydania na świat życia. Rola rodzącej sprowadza się do wydania na świat dziecka, dla którego staje się pewnego rodzaju inkubatorem, co zaś prowadzi do uprzedmiotowienia aktu powicia dziecka. W obecnej sytuacji prawnej, brak związku genetycznego między dzieckiem a rodzicą, nie stanowi dla polskiego prawa problemu uznania jej w świetle prawa za matkę. Powyższe budzi bardzo poważne wątpliwości³¹. W tym kontekście można wskazać pewien rozdzźwięk, gdyż przy założeniu, że macierzyństwo zastępcze jest aktem prawnie i moralnie nagannym, jednak rozwijającym się w społeczeństwie, to zaburza ono jednocześnie wyżej wskazane prawo konstytucyjne osób, tak poczętych.

Art. 72 konstytucji RP zapewnia ochronę praw dziecka, w szczególności przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją. Regulacja ta pozwala na zapewnienie dziecku wychowania właściwego w zakresie fizycznym i moralnym. Jego prawa zostały zabezpieczone nie tylko przez wprowadzenie urzędu Rzecznika Praw Dziecka, który stoi na straży ich przestrzegania, ale również, po przez zobowiązanie władz publicznych do wysłuchania jego zdania i w miarę możliwości uwzględniania jego życzeń w postępowaniach z jego udziałem³².

W art. 3 ustawy o Rzeczniku Praw Dziecka³³ należy wskazać prawa osobiste dziecka, umożliwiające jego rozwój, są to między innymi prawo do życia, prawo do rozwoju, prawo do wychowania w rodzinie, prawo do wyrażania własnych poglądów, prawo do informacji, a także prawo do tożsamości. Jest ono na równi z prawem rodziców do ustalenia więzów pokrewieństwa, a także pochodzenia dziecka. Orzecznictwo Trybunału Konstytucyjnego obiera jedną drogę interpretacyjną wskazując, że prawo do ochrony rodzicielstwa obejmuje także aspekt negatywny, tłumacząc, że możliwe jest zakwestionowanie istnienia więzów pokrewieństwa między osobami³⁴.

Na podstawie art. 619 kodeksu rodzinnego i opiekuńczego nie można opierać macierzyństwa na genetycznym pochodzeniu dziecka, ale jedynie na fakcie jego urodzenia. Zarówno ustalenie jak i zaprzeczenie macierzyństwa jest dopuszczalne tylko na podstawie urodzenia dziecka, nie zaś na jego pochodzeniu genetycznym. Oznacza to, że w prawie polskim dziecko może poznać tylko matkę biologiczną, a przeprowadzenie badań genetycznych nie będzie stanowiło dowodu macierzyństwa³⁵. Istotnym wydaje się zastanowić, czy poznanie rodziców genetycznych przez dziecko mogłoby skutkować roszczeniem dziecka wobec nich czy może jest brak interesu prawnego dziecka w takiej sytuacji, dlatego charakter prawny rodziców genetycznych nie jest prawem szczegółowo regulowany.

Na podstawie art. 73 ust. 3 ustawy z 28.11.2014 r. prawo o aktach stanu cywilnego, przysposobiony po osiągnięciu pełnoletności może przez złożenie wniosku domagać się wydania odpisu zupełnego dotychczasowego aktu urodzenia wraz z

³¹ P. Witczak, *Prawna sytuacja matek zastępczych*, Iustitia 2016, Nr 2, s. 87.

³² W. Skrzydło, *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, Warszawa 2013, s. 86-87.

³³ Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka, Dz. U. z 2017 r. poz. 922.

³⁴ T. Smoczyński, [w:] *System Prawa Prywatnego*, Tom 12, Warszawa 2011, s. 126-127.

³⁵ D. Krekora-Zajac, *Prawo do poznania matki biologicznej według krajowego prawa rodzinnego*, SP 2014, Nr 1, s. 129-153.

dokumentami z akt zbiorowych rejestracji stanu cywilnego, natomiast w uprzedniej regulacji, mógł on wprost wnioskować o udostępnienie informacji o jego pochodzeniu genetycznym.

W art. 2 Europejskiej Konwencji o Statusie Prawnym Dziecka Pozamałżeńskiego z 15.10.1975 r.³⁶ pochodzenie dziecka, zostaje ustalone również po fakcie jego urodzenia. Na gruncie Międzynarodowej Konwencji Praw Dziecka można wskazać prawo do najpełniejszego poznania swoich rodziców, a także o ile jest to możliwe wychowywania się w rodzinie³⁷.

Pomijając polski porządek prawny, należy odnieść się do europejskiego i światowego, gdzie nie tylko macierzyństwo zastępcze, ale tytułowe poznanie genetyczne rodziców wydaje się być kompleksowo zabezpieczone, dla przykładu można podać Stany Zjednoczone Ameryki, Ukrainę, Izrael, Wielką Brytanię, Kanadę, Holandię, Grecję, Białoruś czy Rosję. Ustawodawcy chcąc uregulować pewną praktykę społeczną, próbowali ją ująć w sposób kompleksowy, gwarantując prawa poczętemu dziecku, matce zastępczej oraz rodzicom, jednak coraz to nowe problemy wykraczają poza ustanowione regulacje³⁸.

Zakończenie

Uzasadnioną krytykę wśród społeczeństwa budzą rodzice, którym zarzuca się uprzedmiotowienie dziecka, czynienie z niego towaru do zaspokojenia własnych potrzeb, wypchnięcie rodzicielstwa jako daru z prawa miłości mężczyzny i kobiety burząc w efekcie tożsamość biologiczno-społeczną dziecka³⁹. Proceder macierzyństwa zastępczego obrzucony jest także krytyką wskazującą na usługę „dzierżawienia lub leasingu brzucha”⁴⁰. Te wątpliwości natury etycznej, a także wskazane powództwa dzieci, odczuwających obdarcie z tożsamości, doprowadziły do płodnego ustawodawstwa w tym zakresie zarówno w porządkach krajowych jak i międzynarodowych. Zasadniczym pytaniem jakie należałoby w tym kontekście postawić, czy owe ustawodawstwa chronią należycie i co najmniej wystarczająco interes dziecka, w zakresie poznania swojej tożsamości.

Streszczenie:

W przedstawionym artykule autor wskazuje aktualną problematykę związaną z pochodzeniem dziecka. Wskazuje od lat dominującą w prawodawstwie zasadę domniemania macierzyństwa oraz jej dezaktualizację. Dokonuje podziału i rozróżnienia matki genetycznej, biologicznej, społecznej, a także zastępczej. Istotnym zagadnieniem jakie podejmuje jest prawo do anonimowego dawstwa komórek rozrodczych w procedurze medycznie wspomaganej prokreacji. W tym zakresie wskazał

³⁶ Europejskiej Konwencji o Statusie Prawnym Dziecka Pozamałżeńskiego z 15.10.1975 r., Dz.U. z 1999 r., Nr 79, poz. 888.

³⁷ Międzynarodowa Konwencja Praw Dziecka z 28.11.1989 r., Dz. U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526 ze zm.

³⁸ M. Tomczyk, *Macierzyństwo za pieniądze*, Służba zdrowia 2010, Nr 93, s. 55–59.

³⁹ Problematyka prawna zastępczego macierzyństwa - regulacje prawnomiędzynarodowe i krajowe (<http://www.prawoimedycyna.pl/index.php?str=artykul&id=688&PHPSESSID=74177a443c2491416dc85368946d1dd>, dostęp 25.05.2017)

⁴⁰ J. Pawłowicz, *Łono w leasingu*, *Collectanea Theologica* 2005, Nr 4, s. 139-148.

dwa równoległe dobra chronione. Pierwsze to prawo dziecka do poznania swoich rodziców genetycznych, a drugie to prawo rodziców do zachowania anonimowości przed dzieckiem. Zagadnienia tożsamości dziecka wywodzące się od prawa do życia niejednokrotnie były podejmowane przed Europejskim Trybunałem Praw Człowieka. Prawa dziecka do poznania swojej tożsamości genetycznej stanowią jego podstawowe prawa zagwarantowane również w konstytucji RP i wywodzą się z godności człowieka.

Summary:

The child's right to know the genetic identity

In this article, the author points out the current issues related to the child's origin. It indicates for years that the principle of the presumption of motherhood has been dominant in the legislation and has become obsolete. It divides and distinguishes the genetic, biological, social, and foster mother. An important issue to be addressed is the right to anonymous donation of reproductive cells in the procedure of medically assisted procreation. In this regard he pointed out two parallel protected goods. The first is the child's right to know his or her genetic parents, and the other is the right of the parent to maintain anonymity before the child. Child rights issues have often been raised before the European Court of Human Rights. The rights of the child to know his genetic identity are his basic rights guaranteed also in the constitution of the Republic of Poland and derive from the dignity of man.

Bibliografia:

Akty prawne

Europejskiej Konwencji o Statusie Prawnym Dziecka Pozamałżeńskiego z 15.10.1975 r., Dz. U. z 1999 r., Nr 79, poz. 888.

Międzynarodowa Konwencja Praw Dziecka z 28.11.1989 r., Dz. U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526 ze zm.

Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2, Dz. U. z 1993 r., Nr 61, poz. 284 ze zm.

Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r., kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz. U. z 2017 r. poz. 682.

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

Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka, Dz. U. z 2017 r. poz. 922.

Ustawa z dnia 28 listopada 2014 r., prawo o aktach stanu cywilnego, Dz. U. z 2016 r. poz. 2064.

Ustawa z dnia 25 czerwca 2015 r., o leczeniu niepłodności, Dz. U. z 2017 r., poz. 865.

Orzeczenia

Wyrok ETPC z dnia 13 lutego 2003 r., w sprawie Odievre przeciwko Francji, 42326/98, Lex nr 77473.

Wyrok ETPC z dnia 25 września 2012 r., w sprawie Godelli przeciwko Włochom,

33783/09, Lex nr 1218091.

Literatura

Ciepla H., [w:] *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, red. Sychowicz M., Warszawa 2000.

Gajda J., *Tajemnica przysposobienia i jej ochrona w polskim prawie cywilnym*, Przemysł 2012.

Gromek K. (w:) *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, red. Gromek K., Warszawa 2017, (<https://sip.legalis.pl/documentview.seam?documentId=mjxw62zogi zdkmjshe3timboobqxalrthaztcnjygzqdostęp> 15.05.2017)

Haberko J., *Ustawa o leczeniu niepłodności. Komentarz*, Warszawa 2016.

Kowalski M., *Prawa i obowiązki rodziców a ingerencja władz publicznych w kontekście uregulowań Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i orzecznictwa Europejskiego Trybunału Praw Człowieka*, [w:] *Prawo rodziny – prawa w rodzinie w świetle standardów międzynarodowych*, materiały krajowej konferencji naukowej, red. Jasudowicz T., Toruń 1999.

Krekora-Zajac D., *Prawo do poznania matki biologicznej według krajowego prawa rodzinnego*, SP 2014, Nr 1.

Łukasiewicz R., *Przysposobienie ze wskazaniem – kilka uwag o projektowanych zmianach k.r.o.*, *Studia Prawnicze* 2014, nr 4.

Nawrot O., *Macierzyństwo zastępcze - aspekty moralno-prawne*, *Etyka* 2000, Nr 33.

Nowicki M. A., Godelli przeciwko Włochom – wyrok ETPCz z dnia 25 września 2012r., skarga nr 33783/09 [w:] Nowicki M. A., *Europejski Trybunał Praw Człowieka. Wybór orzeczeń* 2012, Warszawa 2013.

Nowicki M.A., Odievre przeciwko Francji – wyrok ETPCz z dnia 13 lutego 2003 r., skarga 42326/98 [w:] Nowicki M.A., *Nowy Europejski Trybunał Praw Człowieka. Wybór orzeczeń 1999-2004*, Kraków 2005.

Pawłowicz J., *Łono w leasingu*, *Collectanea Theologica* 2005, Nr 4.

Piechocki S., *Aspekty prawne sztucznego zapłodnienia i implantacji embrionu*, NP 1983, Nr 6.

Pietrzykowski K., [w:] *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, red. Pietrzykowski K., Warszawa 2014, (<https://sip.legalis.pl/documentview.seam?documentId=mjxw62zogi ydambwguydanboobqxalrthaztcnjygzqdostęp> 18.05.2017)

Pikus S., *Macierzyństwo w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym*, *Przegląd Prawno-Ekonomiczny* 2010, Nr 13.

Problematyka prawna zastępczego macierzyństwa - regulacje prawnomiędzynarodowe i krajowe (<http://www.prawoimedycyna.pl/index.php?str=artykul&id=688&PHPSESS>

ID=74177a443c2491416ddc85368946d1dd, dostęp 25.05.2017)

Safjan M., *Prawo i medycyna: ochrona praw jednostki a dylematy współczesnej medycyny*, Warszawa 1998.

Safjan M., *Prawo wobec ingerencji w naturę ludzkiej prokreacji*, Warszawa 1990.

Schulz A. N., *Poszanowanie życia prywatnego a „anonimowe urodzenie” dziecka w świetle orzeczenia Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu w sprawie Pascale Odievre przeciw Francji* (wyrok z 13 lutego 2003 r., skarga nr 42326/98), *Przegląd Prawa Europejskiego* 2004, nr 4.

Sitarz O., *Prawa dziecka w orzecznictwie Europejskiego Trybunału Praw Człowieka na tle polskiego prawa karnego*, Dziecko krzywdzone 2007, nr 4.

Skrzydło W., *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, Warszawa 2013.

Smyczyński T., [w:] *System Prawa Prywatnego*, Tom 12, Warszawa 2011.

Szczucki K., *Prawo dziecka poczętego metodą in vitro do poznania własnej tożsamości biologicznej* [w:] *Współczesne wyzwania bioetyczne*, red. L. Bosek, M. Królikowski, Warszawa 2010.

Tokarczyk R., *Prawa narodzin, życia i śmierci*, Warszawa 2012.

Tomczyk M., *Macierzyństwo za pieniądze*, Służba zdrowia 2010, Nr 93.

Witczak P., *Prawna sytuacja matek zastępczych*, Iustitia 2016, Nr 2.

Netografia:

(http://www.hfhr.pl/wpcontent/uploads/2015/11/orzeczenie_w_sprawie_paradiso_i_campanelli_przeciwko_wochom.pdf, dostęp 25.03.2017)



Uczestnicy Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej na temat:

„Świat fundamentalnych zagrożeń”.

Stalowa Wola, 06 marca 2018 roku

Praca dla więźniów – wartością nadrzędną w procesie resocjalizacji



mgr lic. Leszek Mysiewicz – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

W 2012 roku ukończone studia jednolite magisterskie na Uniwersytecie Warmińsko – Mazurskim, Wydział Teologii. W 2016 roku ukończone studia podyplomowe z zakresu Resocjalizacji i profilaktyki społecznej. Obecnie student IV roku studiów trzeciego stopnia na UWM w Olsztynie, Wydział Teologii, katedra teologii fundamentalnej. Za-interesowania: tematyka resocjalizacyjna, readaptacja osób pozbawionych wolności, socjalizacja, duszpasterstwo więzienne osadzonych przebywających w jednostkach penitencjarnych. Zawodowo – funkcjonariusz Służby Więziennej w Areszcie Śledczym w Olsztynie.

Wprowadzenie

Realizacja procesu resocjalizacji w warunkach penitencjarnych jest zadaniem trudnym, ale koniecznym, ponieważ zakład karny bez tych oddziaływań pełniłby tylko rolę izolacyjną osób niedostosowanych społecznie. Jednostka penitencyjna, pomimo niejednokrotnej krytyki i odrzucenia jest instytucją, która będzie stanowiła trwały element systemu społeczeństwa, ponieważ nie istnieje wobec niej wartościowa i wystarczająca alternatywa.

Zadaniem funkcjonariuszy służby więziennej jest stworzenie takich warunków, aby osadzony miał możliwość nabycia nowych umiejętności rozwiązywania problemów oraz sytuacji problemowych, które będą akceptowalne społecznie. Jedną z najistotniejszych form procesu resocjalizacji jest praca. Osadzeni, którzy są objęci zatrudnieniem mogą wykształcić w sobie takie cechy jak: odpowiedzialność, sumienność, punktualność czy samodyscyplina. Praca kształtuje i rozwija zdolność nawiązywania kontaktów interpersonalnych. Dodatkowym pozytywem jest nabywanie nowych umiejętności praktycznych i zawodowych, które mogą być przydatne i pożyteczne po opuszczeniu zakładu karnego. Praca pozwala również na spłatę zobowiązań oraz zgromadzenie zasobów finansowych. Wszystkie powyższe czynniki wpływają na samoocenę osadzonego oraz jego poczucie wartości, co może przełożyć się na pozytywne efekty procesu resocjalizacyjnego w warunkach penitencjarnych. Praca osadzonych to po prostu szansa na lepsze życie na wolności.

Czterowymiarowy obraz jednostki penitencjarnej w aspekcie działań resocjalizacyjnych

Podstawowym celem kary pozbawienia wolności jest zapobieganie powrotom do przestępczości poprzez wzbudzenie w osadzonych woli kształtowania i rozwijania postaw, które są społecznie pożądane: poczucia odpowiedzialności za swoje czyny i wewnętrznej potrzeby przestrzegania porządku prawnego (art. 67 Kodeksu Karnego Wykonawczego)¹. Aby ten cel był spełniony, jednostka penitencyjna powinna być wi-

¹ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. - Kodeks karny wykonawczy.

dziana w czterech wymiarach: normalności, uczestnictwa, temporalności oraz zintegrowania. Pierwszy wymiar jest nazwany zasadą normalności, która polega na tym, aby warunki życia osadzonych w więzieniu były zbliżone do tych, które panują na wolności. Uczestnictwo to inaczej wpływ opinii więźnia na proces podejmowania decyzji o wykonaniu kary. Temporalność, to minimalizowanie czasu izolacji penitencjarnej osadzonego, jeżeli są ku temu sprzyjające okoliczności. Zasada integralności sprowadza się do utrzymania ścisłego kontaktu osadzonego ze światem zewnętrznym².

Jakość działań, które odnoszą się do czterowymiarowego obrazu jednostki penitencjarnej, postrzegana jest poprzez proces resocjalizacyjny. Aby efekty pracy z osadzonym były zadowalające niedostosowanie społeczne powinno być rozpatrywany jako problem: wadliwych postaw³, nieadekwatnych przekonań i nastawień⁴, nieakceptowania i nieprzestrzegania norm społecznych⁵, zaburzonych relacji interpersonalnych i wadliwych ról społecznych⁶, patologicznych cech osobowości oraz nieprawidłowo ukształtowanej tożsamości⁷. Podejście do działań ukierunkowanych na ponowną socjalizację powinno być holistyczne i oparte nie tylko na klasycznych założeniach resocjalizacji, ale również czerpać z nowych rozwiązań, na przykład koncepcji opierającej się na twórczym działaniu osadzonego. Celem tego procesu jest wyposażenie osadzonego w możliwości przystosowawcze, rozwijanie potencjału, kreowaniu nowych pasji oraz korektywną zmianę parametrów społecznych i osobowych. Połączenie wszystkich powyższych czynników może pozytywnie wpływać na kreowanie nowego stosunku osadzonego do otaczającej go rzeczywistości. Osoba poddana procesowi resocjalizacji powinna zmienić postrzeganie sytuacji problemowych oraz nabyć umiejętności związanych z kompetencjami poznawczo – osobowymi, które pozwolą na rozwiązanie wielu problemowych sytuacji, w taki sposób, aby było to akceptowalne społecznie. Jeżeli istnieje prawdopodobieństwo, że nowe kompetencje zostaną zastosowane po opuszczeniu jednostki penitencjarnej, można to uznać za swojego rodzaju sukces procesu resocjalizacyjnego w wyniku oddziaływań penitencjarnych.

System penitencjarny

Metody, formy i organizacja procesu resocjalizacji w warunkach penitencjarnych zależy od wielu czynników. Najważniejsze z nich to: warunki charakterystyczne dla danej instytucji, przedmiot zainteresowań penitencjarystów, czyli materiał ludzki – osadzeni oraz cały system penitencjarny, który w sposób ogólny warunkuje oddziaływania prowadzone przez kadrę służby więziennej. Poprzez system penitencjarny należy rozumieć „ogół założeń ogólnych i szczegółowych, w tym cele wykonywania kary pozbawienia wolności, organizację tego procesu, wymagania w zakresie archi-

² M. Szaszkiewicz, *Wina, kara, przebaczenie a resocjalizacja więźniów – wzajemne zależności*, [w:] Urban B. (red.), *Adekwatność polskiego systemu penitencjarnego i resocjalizacyjnego do współczesnych rozmiarów przestępczości*, Wydawnictwo GWSP, Mysłowice 2007, s. 102.

³ K. Pospiszyl, *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*, PWN, Warszawa 1973.

⁴ C. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące*, PWN, Warszawa 1978, s. 182.

⁵ J. Konopnicki, *Niedostosowanie społeczne*, PWN, Warszawa 1972, s. 129.

⁶ B. Urban, *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005, s. 145.

⁷ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warszawa 2005, s. 152.

tektury zakładów karnych oraz jakoś personelu”⁸. W Encyklopedii Popularnej PWN system penitencjarny został opisany, jako „zespół środków i metod wychowawczych stosowanych w czasie wykonywania kary pozbawienia wolności”⁹. System penitencjarny składa się z następujących elementów szczegółowych:

- cele kary pozbawienia wolności;
- typy i rodzaje zakładów penitencjarnych;
- prawa i obowiązki osadzonych w trakcie odbywania kary;
- prawa i obowiązki osadzonych w poszczególnych typach i rodzajach jednostek penitencjarnych;
- zasady klasyfikacji osadzonych;
- zasady i warunki awansowania osadzonych oraz zasady i kryteria degradacji z warunków mniej dolegliwych do łagodniejszych i odwrotnie;
- sposoby traktowania więźniów przez funkcjonariuszy służby więziennej;
- sposoby składania skarg i zażaleń do stosownych władz przez osadzonych;
- sposoby postępowania w procesie resocjalizacyjnym, w tym określenie metod i form resocjalizacyjnych;
- sposoby nagradzania i karania dyscyplinarnego;
- kryteria oceniania i opiniowania więźniów;
- cele i sposoby utrzymywania kontaktów osadzonych z rodzinami i z bliskimi osobami;
- określenie zasad wychodzenia osadzonych na przepustki;
- cele i sposoby przygotowania więźniów do opuszczenia jednostki penitencjarnej;
- sposoby reagowania i postępowania z osadzonymi w sytuacjach autoagresji i prób samobójczych;
- cele i sposoby współpracy instytucji więziennej ze społeczeństwem;
- sposoby postępowania z osadzonymi w sytuacjach kryzysowych (bunt, podpale-
nia, indywidualnej i zbiorowej głódówki)
- określenie nadzwyczajnych środków bezpieczeństwa i okoliczności ich użycia;
- określenie wymagań wobec kadry penitencjarnej;
- określenie organizacji pracy jednostki penitencjarnej, w tym hierarchii służbowej;
- zestawienie celów i zadań dla określonych kategorii personelu więziennego;
- określenie wymagań, które są stawiane wobec więźniów w sytuacji ubiegania się
przez nich o warunkowe przedterminowe zwolnienie;
- określenie zadań dyrekcji zakładu karnego w procesie starania się osadzonego o
uzyskanie warunkowego zwolnienia;
- cele i zasady współpracy personelu więziennego z kuratorami sądowymi;
- zasady polityki kadrowej w jednostce penitencjarnej;
- określenie sposobu zarządzania i organizacji w zakładzie karnym;
- hierarchię oraz podział ról i zadań w krajowym układzie penitencjarnym oraz
zależności zakładów penitencjarnych od wyższych władz więziennych¹⁰.

W teoretycznych publikacjach, które są oparte na pierwszym wariancie poznaw-

⁸ H. Machel, *Resocjalizacja penitencjarna – trzy uwarunkowania procesu*, Resocjalizacja Polska, nr 2/2011, s. 92.

⁹ System penitencjarny, [w:] Encyklopedia powszechna PWN, 2006.

¹⁰ *Ibidem*. s. 92-93.

czym, przeważają pozytywne opinie obecnego systemu penitencjarnego. Jednak pomimo tak wzniosłych założeń, aktualny system nie jest w pełni realizowany, co ma negatywny wpływ na działania resocjalizacyjne. Wpływają na to następujące czynniki:

- niemożność objęcia procesem kształcenia wszystkich osadzonych, którzy tego wymagają¹¹;
- brak możliwości wyegzekwowania ukończenia szkoły przez wszystkich osadzonych, w tym również młodocianych, którzy zostali do niej skierowani¹²;
- trudności w objęciu wszystkich osadzonych pracą kulturalno-oświatową i sportową, co w przypadku braku zatrudnienia i nauki wpływa na pojawianie się nadmiaru wolnego czasu u osadzonych i niesie za sobą negatywne konsekwencje¹³;
- niemożność objęcia znacznej liczby osób uzależnionych od alkoholu i substancji psychoaktywnych oraz innych wymagających tego osób oddziaływaniem terapeutycznym z powodu zbyt małej liczby oddziałów terapeutycznych i diagnostycznych¹⁴;
- bardzo wysokie bezrobocie wśród osadzonych, choć praca jest uznawana za jeden z najważniejszych elementów procesu resocjalizacyjnego w warunkach penitencjarnych¹⁵.

Praca wartością nadrzędną w resocjalizacji

Proces resocjalizacji osób pozbawionych wolności w jednostkach penitencjarnych takich jak zakłady karne i areszty śledcze, polega w głównej mierze na realizacji wyznaczonych, opracowanych i personalnie dobranych programów po to, aby skutecznie zapobiegać ponownej przestępczości¹⁶. Jednym z najważniejszych na chwilę obecną i prognozujących ogromną skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych jest rządowy program „Praca dla więźniów”, o którym kilka słów poniżej.

Umundurowana i uzbrojona formacja apolityczna, podlegająca Ministrowi Sprawiedliwości, posiadająca własną strukturę organizacyjną – Służba Więzienna – jako za jedno z podstawowych zadań ma na celu prowadzenie działalności resocjalizacyjnej wobec osób skazanych na kary pozbawienia wolności, przede wszystkim przez organizowanie pracy sprzyjającej zdobywaniu kwalifikacji zawodowych, nauczania oraz zajęć kulturalno – oświatowych¹⁷. Akty prawne regulujące zatrudnienie osadzonych:

- Ustawa Kodeks karny wykonawczy (Dz. U. Nr 90, poz. 557, z późn. zm.),
- Ustawa o zatrudnianiu osób pozbawionych wolności (Dz. U. z 2014r. poz. 1116),
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 23 stycznia 2012r. w sprawie Funduszu Aktywizacji Zawodowej Skazanych oraz Rozwoju Przywzięziennych Zakładów Pracy (Dz. U. z 2014r. poz. 53),

¹¹ M. Bramska, *Realizacja prawa skazanych do kształcenia*. [w:] B. Hołyst, W. Ambrozik, P. Stępiak (red.), *Więziennictwo. Nowe wyzwania*. Warszawa–Poznań–Kalisz, Wyd. UAM, CZSW, COSSW 2001, s. 688.

¹² A. Szymanowska, *Więzienie i co dalej?* Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak” 2003, s. 193–197.

¹³ E. Silecka, *Nowe formy i metody pracy penitencjarnej ze szczególnym uwzględnieniem systemu programowanego oddziaływania*. Poznań 2005. Praca doktorska obroniona na UAM, s. 457.

¹⁴ K. Dubiel, *Osoby uzależnione od narkotyków w systemie penitencjarnym*. [w:] J. Switka, M. Kuć, I. Niewiadomska (red.), *Osobowość przestępcy a proces resocjalizacji*. Lublin, Wyd. Tow. Naukowe KUL 2005, s. 184.

¹⁵ T. Kalisz, *Zatrudnienie skazanych odbywających karę pozbawienia wolności*. Referat wygłoszony podczas konferencji „Zatrudnienie osadzonych w Polsce – podstawowe problemy”. Radom. Marzec 2004. Maszynopis.

¹⁶ L. Pytka, *Anachronizm czy nowe wyzwanie?* „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2000, nr 1.

¹⁷ Ustawa z 09.04.2010r. o Służbie Więziennej, (Dz. U. Nr 79, poz. 523).

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 9 lutego 2004r. w sprawie szczegółowych zasad zatrudniania skazanych (Dz. U. z 2004r., Nr 27, poz. 242).

Rządowy program Ministra Sprawiedliwości „Praca dla więźniów” został ogłoszony dnia 27 kwietnia 2016r. przez Sekretarza Stanu Patryka Jakiego. Jego głównym założeniem jest: darmowa praca osadzonych dla społeczności lokalnej, ulgi dla przedsiębiorców (40% zwrotu) oraz program budowy hali produkcyjnych. Ma to na celu zredukowanie do minimum kosztów podatkników związanych z utrzymaniem więźniów – przed wdrożeniem programu koszt utrzymania jednego osadzonego opiewa na kwotę 3150 zł miesięcznie. Propozycja rządu w chwili uruchomienia programu wyglądała następująco (ok. 200 mln): wynagrodzenie więźnia podzielono na 7% - rzecz Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej; 45% - na Fundusz Aktywizacji Zawodowej Skazanych oraz Rozwoju Przywieźniennych Zakładów Pracy (40% - ulga dla przedsiębiorcy, 5% - inwestycje); 48% - więzień.

W ramach programu „Praca dla więźniów” zaplanowano do realizacji budowę 40 obiektów – hal produkcyjnych, w których prywatni przedsiębiorcy zatrudniać będą osoby pozbawione wolności. Korzyści z nowej możliwości zatrudniania wpływających na życie więźniów:

szansa bezpłatnego przyuczenia do zawodu i przyuczenia do późniejszej aktywizacji zawodowej w warunkach wolnościowych;

pozyskanie środków finansowych na własne potrzeby w sposób akceptowany społecznie, co może pozwolić na finansowe wspieranie rodziny przez przekazywanie jej zarobionej kwoty oraz może stanowić źródło pokrycia kar pieniężnych, np. alimentów lub grzywien;

wykonywanie konkretnych czynności uczy systematyczności i wywiązywania się z przydzielonych obowiązków, kształtuje poczucie odpowiedzialności za wykonaną pracę i jest treningiem do samodzielnego życia na wolności oraz przygotowaniem do powrotu do społeczeństwa;

zagospodarowanie czasu wolnego, pozwala przeciwdziałać rozwojowi podkultury więziennej, przemocy w stosunku do innych osadzonych;

poczucie przydatności, pożyteczności, nabycia umiejętności współpracy w zespole, pojawienie się poczucia sensu życia.

Rządowy program „Praca dla więźniów” w swoim założeniu po 8 latach ma przynieść następujące rezultaty w kwestii zatrudnienia osadzonych: 7% - rzecz Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej; 25% - na Fundusz Aktywizacji Zawodowej Skazanych oraz Rozwoju Przywieźniennych Zakładów Pracy (15% - ulga dla przedsiębiorcy, 10% - inwestycje); 20% - skarb państwa: koszty utrzymania więźnia; 48% - więzień¹⁸.

Istotną informacją dla przeciętnego obywatela jest fakt, iż po całkowitej realizacji programu każdy Polak zapłaci co najmniej 30% mniej. Więźniowie będą pracować w nowo wybudowanych halach produkcyjnych, zarabiając na własne utrzymanie i potrzeby, a społeczeństwo będzie miało poczucie sprawiedliwości i skutecznej resocjalizacji.

¹⁸ <http://www.sw.gov.pl/strona/ministerialny-program-pracy-wiezniow>, 02.03.2018r.

Podsumowanie

Zamierzona działalność poszczególnej jednostki, nastawionej na wytworzenie określonych dóbr kulturalnych czy materialnych, definiuję się pojęciem pracy. Jest to czynność niezwykle powiązana z bytem człowieka i jego egzystencją, mającą zasadniczy wpływ na jego status i jakość codziennego życia. Jednakże nie można utożsamiać jej jedynie z nieustannym podążaniem za pozyskiwaniem pieniędzy i dóbr materialnych. Praca w życiu człowieka daje przede wszystkim możliwość rozwoju, zarówno osobistego jak i zawodowego. Wykonywanie powierzonych obowiązków pozwala nie tylko zdobyć doświadczenie, ale również je skutecznie rozwijać, stając się coraz to lepszym specjalistą w swojej dziedzinie.

W encyklice poświęconej pracy ludzkiej *Laborem exercens*, powstałej z okazji 90 rocznicy encykliki *Rerum Novarum* Leona XIII, papież Jan Paweł II poświęca wiele uwagi godności człowieka podczas wykonywania powierzonych obowiązków w pracy. „Pierwszą podstawą wartości pracy jest sam człowiek - jej podmiot. Wiąże się z tym od razu bardzo ważny wniosek natury etycznej: o ile prawdą jest, że człowiek jest przeznaczony i powołany do pracy, to jednak nade wszystko praca jest „dla człowieka”, a nie człowiek „dla pracy”. We wniosku tym dochodzi prawidłowo do głosu pierwszeństwo podmiotowego znaczenia pracy przed przedmiotowym. W tym sposobie rozumienia, zakładając, że różne prace spełniane przez ludzi mogą mieć większą lub mniejszą wartość przedmiotową, trzeba jednak podkreślić, że każda z nich mierzy się nade wszystko *miarą godności* samego podmiotu pracy, czyli osoby: *człowieka, który ją spełnia*. Z kolei, bez względu na pracę, jaką każdy człowiek spełnia, i przyjmując, że stanowi ona - czasem bardzo absorbujący - cel jego działania, cel ten nie posiada znaczenia ostatecznego sam dla siebie. Ostatecznie bowiem *celem pracy*: jakiegokolwiek pracy spełnianej przez człowieka - choćby była to praca najbardziej „służebna”, monotonna, w skali potocznego wartościowania wręcz upośledzająca - pozostaje zawsze sam człowiek”¹⁹.

Praca jako wartość, jest niezmiennie potrzebna każdemu człowiekowi żyjącemu w społeczeństwie. Nadaje bowiem sens życia, jego rytm, a także daje satysfakcję oraz możliwość zapewnienie godnego bytu sobie jak i najbliższym.

Analizując sytuację osób pozbawionych wolności, przebywających, na co dzień w jednostkach penitencjarnych należy zauważyć, iż możliwość wykonywania powierzonych im obowiązków w związku z zatrudnieniem, jest dla nich niezwykle ważna. Izolacja więzienna, samotność, ograniczone kontakty z rodziną powodują u osadzonych pustkę oraz poczucie bezpotrzebności, co niewątpliwie nie pomaga prawidłowej realizacji procesu resocjalizacji a tym samym readaptacji społecznej. Naprzeciw temu problemowi, wychodzi jedna z form oddziaływań penitencjarnych – zatrudnienie. Możliwość wykonywania pracy przez osoby pozbawione wolności, daje im szansę przemiany. Poprzez pracę, więźniowie uczą się właściwych relacji interpersonalnych, zmniejsza się ich poczucie lęku, osamotnienia, wstydu i opuszczenia przez najbliższych. Jako jeden z najbardziej oczekiwanych celów resocjalizacji określa się uzyskanie optymalnych relacji więźniów ze środowiskiem zewnętrznym²⁰.

Pracujące osoby odbywające karę pozbawienia wolności w jednostkach peni-

¹⁹ Jan Paweł II, *Encyklika Laborem exercens*, Rzym 1981.

²⁰ G. Bohner, M. Wanke, *Postawy i zmiana postaw*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 15.

tencjarnych, mają możliwość nie tylko pozyskać doświadczenie w wykonywanym zawodzie czy rozwinąć swoje zasoby w kontaktach międzyludzkich, ale również pozyskać środki finansowe, które mogą przeznaczyć m.in. na: zobowiązania finansowe wobec państwa, alimenty czy też wspomóc rodziny.

Streszczenie:

W powyższym artykule przedstawiony został po krótkce problem oddziaływania pracy, jako wartości nadrzędnej w całościowym procesie resocjalizacji osób pozbawionych wolności przebywających w jednostkach penitencjarnych takich jak areszty śledcze czy zakłady karne.

Isolacja więzienna ma na celu nie tylko odizolowanie osób zdeprawowanych od społeczeństwa, ale przede wszystkim ma za zadanie przyczynić się do zmiany postaw społecznie pożądaných w osobach czyniących zło, poddania ich resocjalizacji oraz przygotowanie do readaptacji społecznej po zakończeniu odbywania kary pozbawienia wolności. Sam pobyt osadzonych w jednostkach penitencjarnych – więzieniach, wzbudza w społeczeństwie mieszane odczucia wywoływane kwestią utrzymywania osadzonych przez społeczeństwo. Stąd nasuwa się często pytanie czy więźniowie powinni pracować na swoje utrzymanie czy też nie? Propozycją rozwiązania tego problemu jest wprowadzony przez rząd program „Praca dla więźniów”, zakładający budowę hal produkcyjnych, w których więźniowie zatrudniani będą przez prywatnych przedsiębiorców, dochód z tytułu wykonywanej pracy zwiększy finanse budżetowe państwa, osadzonym da możliwość podnoszenia kwalifikacji i doświadczenia zawodowego oraz sposobność pozyskania środków finansowych na własne potrzeby.

Przedstawione w powyższym artykule fakty dotyczące zatrudnienia osób pozbawionych wolności w kontekście oddziaływań penitencjarno – resocjalizacyjnych, niech przyczynią się do merytorycznej dyskusji na temat potrzeby pracy przez więźniów.

Słowa kluczowe: resocjalizacja, praca, duszpasterstwo więzienne, kara pozbawienia wolności.

Summary:

Work for prisoners - a superior value in the process of resocialization

The above article briefly presents the problem of the impact of work as a superior value in the overall process of resocialization of persons deprived of their liberty staying in penitentiary units such as detention centers or penal institutions. Prison isolation is aimed not only at isolating depraved persons from society, but above all, it is intended to help change socially desirable attitudes in people who do evil, subject them to social rehabilitation, and prepare for social re-adaptation after completing imprisonment. The stay of detainees in prisons - prisons alone arouses in society, mixed feelings caused by the issue of keeping prisoners in society. Hence the question often arises whether prisoners should work for their own maintenance or not? A proposal to solve this problem is the „Work for prisoners” program implemented by the government, which will involve the construction of production halls where prisoners will be employed by private entrepreneurs, income from work will increase state budget finances, imprisonment will give the opportunity to raise qu-

alifications and work experience, and the opportunity to obtain financial resources for own needs.

The facts of employment of persons deprived of liberty presented in the above article in the context of penitentiary and resocialization interactions, let them contribute to the substantive discussion on the need for work by prisoners.

Key words: resocialization, work, prison chaplaincy, imprisonment.

Bibliografia:

Bohner G., Wanke M., *Postawy i zmiana postaw*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

Bramska M., *Realizacja prawa skazanych do kształcenia* [w:] Hołyst B., Ambrozik W., Stępiak P. (red.), *Więziennictwo. Nowe wyzwania*. Warszawa – Poznań – Kalisz, Wyd. UAM, CZSW, COSSW 2001.

Czapów C., *Wychowanie resocjalizujące*, PWN, Warszawa 1978.

Dubiel K., *Osoby uzależnione od narkotyków w systemie penitencjarnym*, [w:] Switka J., Kuć M., Niewiadomska I. (red.), *Osobowość przestępcy a proces resocjalizacji*, Lublin, Wyd. Tow. Naukowe KUL 2005.

<http://www.sw.gov.pl/strona/ministerialny-program-pracy-wiezniow>

Jan Paweł II, *Encyklika Laboremexercens*, Rzym 1981.

Kalisz T., *Zatrudnienie skazanych odbywających karę pozbawienia wolności. Referat wygłoszony podczas konferencji „Zatrudnienie osadzonych w Polsce – podstawowe problemy”*, Radom. Marzec 2004.

Konopnicki J., *Niedostosowanie społeczne*, PWN, Warszawa 1972.

Machel H., *Resocjalizacja penitencjarna – trzy uwarunkowania procesu*, Resocjalizacja Polska, nr 2/2011.

Pospiszył K., *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*, PWN, Warszawa 1973.

Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warszawa 2005.

Silecka E., *Nowe formy i metody pracy penitencjarnej ze szczególnym uwzględnieniem systemu programowanego oddziaływania*, Poznań 2005. Praca doktorska obroniona na UAM.

System penitencjarny, [w:] Encyklopedia powszechna PWN, 2006.

Szaszkiewicz M., *Wina, kara, przebaczenie a resocjalizacja więźniów – wzajemne zależności*, [w:] Urban B. (red.), *Adekwatność polskiego systemu penitencjarnego i resocjalizacyjnego do współczesnych rozmiarów przestępczości*, Wydawnictwo GWSP, Mysłowice 2007.

Szymanowska A., *Więzienie i co dalej?* Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak” 2003.

Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. - Kodeks karny wykonawczy.

Rola edukacyjna pielęgniarki w opiece nad pacjentem z chorobą Alzheimera i jego rodziną



Wiktoria Bielecka - Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Jestem studentką I roku II stopnia na kierunku Pielęgniarstwo. Wybrałam ten kierunek, ponieważ zdaję sobie sprawę z tego, że aktualnie jest duże zapotrzebowanie na opiekę pielęgniarską. Dodatkowo zawód ten daje możliwość samorealizacji oraz kształtuje postawę empatii i zrozumienia dla problemów drugiego człowieka. Po studiach chciałabym pracować na oddziale chirurgicznym. Na uczelni aktywnie działam w Kole Naukowym „Medyk” oraz wolontariatach. Pasjonuję się podróżowaniem, w przyszłości chciałabym zwiedzić Stany Zjednoczone.

Wstęp

Z uwagi na obserwowane od wielu lat zjawisko starzenia się społeczeństw, znacząco wzrasta odsetek osób w starszym wieku, a co za tym idzie – wzrasta liczba osób cierpiących na zespoły otępienne. W 2005 roku w Polsce było 5,9 mln osób w wieku powyżej 60. roku życia, a według prognoz, w 2030 roku będzie ich ponad 9 milionów¹. Zgodnie z definicją podaną przez Światową Organizację Zdrowia, choroba Alzheimera to zaburzenie otępienne, czyli zespół objawów spowodowanych chorobą mózgu.

Choroba Alzheimera jest schorzeniem neurodegeneracyjnym, spowodowanym odkładaniem się w mózgu dwóch rodzajów białek. Są znane jako beta-amyloid i białko tau. Pierwsze z tych białek, akumuluje się w przestrzeniach międzykomórkowych (pomiędzy neuronami), tworząc blaszki starcze. Natomiast białko tau odkłada się w neuronach. Powoduje to zaburzenie funkcjonowania neuronów w mózgu. Neurony ulegają degeneracji i wreszcie obumierają. Opisywane zjawisko doprowadza do stopniowego pojawiania się objawów alzheimerowskich. Obserwuje się korelację między stopniem degeneracji a progresją choroby².

Choroba Alzheimera to jedna z powszechniejszych chorób neuropsychiatrycznych dotycząca głównie osób w podeszłym wieku. Cechuje ją postępujące uszkodzenie mózgu (neurodegeneracja), którego nie da się odwrócić. Choroba Alzheimera jest uznawana za najczęstszą postać otępienia. Otępienie, demencja (łac. ang. dementia) to osłabienie możliwości umysłowych spowodowane uszkodzeniem ośrodkowego układu nerwowego. Nie jest procesem fizjologicznym wynikającym ze starzenia się ludzi i utrudnia normalne funkcjonowanie bio-psycho-społeczne człowieka³.

¹ K. Janicki, Domowy poradnik medyczny, Wydawnictwo PZWL, Warszawa 2010, s. 15 – 16.

² G. Schwarz, Choroba Alzheimera. Objawy, leczenie, opieka, pomoc, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2002, s. 48.

³ L. Bidzan, Choroba Alzheimera, poradnik dla lekarzy, Wyd. ViaMEDICA, Gdańsk 2010, s. 34.

U pacjentów z Alzheimerem dochodzi do utraty funkcji intelektualnych. Przejawia się to min. wystąpieniem takich zaburzeń jak:

apraksja (upośledzenie precyzyjnych, celowych ruchów, zaburzenia czucia);
agnozja (zaburzenie zdolności rozpoznawania znanych elementów otoczenia);
zaburzenie funkcji wykonawczych.

Objawy choroby Alzheimera

Do objawów choroby Alzheimera zaliczamy:

Zaburzenia pamięci – początek choroby jest podstępny, a tempo progresji zaburzeń otępiennych powolne. Najwcześniejszym symptomem, świadczącym o pojawieniu się choroby są zaburzenia pamięci. Chory zapomina o wydarzeniach dziejących się na bieżąco. Alarmującym sygnałem dla opiekunów chorego, jest konieczność stałego powtarzania mu tych samych informacji. W późniejszym etapie pojawia się zacieranie śladów pamięci dawnej i zapominanie tego, co wydarzyło się w odległej przeszłości. W głębokim stadium, chory traci zdolność przypominania sobie podstawowych informacji o własnej osobie, tj. nie pamięta, kim jest, jak się nazywa, gdzie i z kim mieszka, nie rozpoznaje członków najbliższej rodziny⁴.

Zaburzenia językowe – często pierwszym objawem, na który zwracają uwagę pacjenci, jest tzw. „wypadanie słów”. Zasób słownictwa chorego znacząco maleje. W głębokim stadium chory często jest zdolny jedynie do wypowiadania kilku prostych słów, a następnie tylko sylab i dźwięków.

Zaburzenia orientacji – pierwszym objawem choroby mogą być trudności w prawidłowej orientacji w terenie. Chorzy gubią się początkowo w miejscach dla nich obcych, a w miarę postępu choroby także w miejscach, które są im dobrze znane.

Zaburzenia koncentracji i uwagi – często pierwszą skargą pacjentów są trudności w skoncentrowaniu się nad wykonywaną aktualnie czynnością. Pacjenci twierdzą, że nie potrafią skupić się nad wybranym zadaniem, a nawet najmniejszy bodziec potrafi ich rozprószyć.

Urojenia i omamy – najczęstszym rodzajem urojeń, które występują u chorych z Alzheimerem, jest przekonanie o niebezpieczeństwie, które grozi im ze strony innych osób.

Zaburzenia zachowania i nastroju – pacjenci z chorobą Alzheimera przejawiają irytację, zdenerwowanie oraz niepokój. Najprawdopodobniej jest to spowodowane ograniczeniami poznawczymi pacjenta, który nie jest w stanie opanować i zrozumieć sytuacji, w której się znajduje⁵.

Depresja – chory u którego podejrzewamy wystąpienie depresji przejawia: znaczne obniżenie nastroju, wycofanie, wahania apetytu, nadmierną senność lub bezsenność, drażliwość, zmęczenie lub utratę energii.

Niepokój psychoruchowy i objaw wędrowania – najczęściej pobudzenie psychoruchowe nasila się w godzinach popołudniowych i wieczornych. Wiąże się to m.in. z tzw. objawem wędrowania, który polega na stałym, przymusowym chodzeniu po mieszkaniu, a także często aktywnych próbach wyjścia na zewnątrz.

Objaw „lustra” i „telewizora” – dotyczą one głównie osób w zaawansowanym

⁴ J. Leszka, *Choroby otępienne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo CONTINUO, Wrocław 2008, s. 19.

⁵ A. Prusiński, *Neurologia praktyczna*, Wyd. PZWL, Warszawa 2010, s. 22.

stadium choroby. Chory, patrząc na swoje odbicie w lustrze, nie rozpoznaje siebie i „widzi” obcą osobę, z którą często próbuje nawiązać kontakt, a nawet staje się wobec niej agresywny. Sytuacje rozgrywane się na ekranie telewizyjnym chory może traktować jako dziejące się w rzeczywistości.

Zaburzenia snu – w obraz choroby wpisane są zaburzenia rytmu dobowego. Chory, często z uwagi na pobudzenie psychoruchowe występujące w godzinach wieczornych, zasypia późno w nocy i śpi następnego dnia do godzin południowych. Odmiernym problemem jest podsypianie w ciągu dnia, częste u chorych z obniżeniem nastroju, apatycznych i adynamicznych. Inni chorzy mają silną potrzebę bardzo wczesnego zasypiania i wówczas wybudzają się w bardzo wczesnych godzinach porannych.

Inne problemy ogólnomedyczne - z uwagi na zaburzenia pamięci chorzy mieszkający samodzielnie, bez całodobowej opieki, przyjmują zbyt małą lub zbyt dużą ilość posiłków. Stan niedożywienia może być też związany z trudnościami w przygotowaniu sobie potraw pełnowartościowych, zawierających warzywa, owoce, mięso i nabiał. Często chorzy mają tendencję do spożywania przez cały dzień jednego prostego dania. Odmiernym problemem staje się nadmierna zachłanność na jedzenie, wynikająca z tego, że chory nie pamięta, że przed chwilą jadł posiłek. Zarówno jedna, jak i druga sytuacja mogą powodować problemy natury ogólnomedycznej, np. niedokrwistość, hiponatremię, hipopotasemię. Nieprawidłowa dieta z niską zawartością błonnika oraz mała ilość przyjmowanych płynów prowadzą do przewlekłych zaparć i bolesnych wypróżnień. Ból powoduje tendencję do unikania defekacji, co wtórnie prowadzi do nasilenia zaparć⁶.

Diagnozowanie choroby Alzheimer

Nie ma jednego sprawdzonego badania, które dałoby jednoznaczną diagnozę wystąpienia choroby Alzheimer. Zazwyczaj chory oraz jego rodzina zaniepokojona pojawiającymi się zaburzeniami oraz pogorszeniem stanu zdrowia bliskiej osoby udają się do lekarza. Zostaje zebrany dokładny wywiad chorobowy. Wywiad ten dotyczy występujących objawów, kolejności ich pojawienia się, zmian osobowości chorego oraz jego ogólnego stanu zdrowia. Ponadto podczas diagnostyki ważne jest wykluczenie depresji - choroby, która może dawać objawy podobne do otępienia lub pogarszać funkcjonowanie chorego na otępienie. Depresja jest chorobą często występującą, ale zwykle dobrze reagującą na leczenie, dlatego gdy pada podejrzenie depresji, chory powinien być skonsultowany przez psychiatrę. Leczenie farmakologiczne może być podjęte tylko przez lekarza i musi być przez niego starannie nadzorowane i kierowane. Jedynie lekarz może decydować o tym, który z dostępnych leków jest odpowiedni dla danego chorego. Leki mogą poprawić czynności psychiczne, takie jak pamięć, uwaga i koncentracja. Zanik funkcji poznawczych może być przynajmniej na pewien czas powstrzymany. Potrzeba opieki może zostać odłożona choćby o kilka miesięcy dzięki leczeniu farmakologicznemu⁷.

Czynniki ryzyka choroby Alzheimer

Etiologia choroby jest wieloczynnikowa. Składają się na nią interakcje pomiędzy

⁶ T. Parnowski, *Choroba Alzheimer*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2010, s.56 – 61.

⁷ T. Sobów, *Choroba Alzheimer*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 87.

czynnikami genetycznymi a środowiskowymi, w tym m.in. stylem życia, dietą, aktywnością fizyczną i nałogami. Uważa się, że sposób odżywiania zbliżony w składzie do diety śródziemnomorskiej ma ochronne działanie i sprzyja długotrwałemu życiu w zdrowiu. Podwyższone stężenie homocysteiny oraz obniżone stężenie witaminy B12 może pośrednio wpływać na rozwój choroby Alzheimera. Natomiast zwiększone spożycie kwasu foliowego, witaminy C i E może działać ochronnie. Niekorzystny wpływ na rozwój procesu chorobowego odnotowano zarówno w przypadku zbyt dużej masy ciała, jak i w przebiegu niedożywienia. Podkreśla się również związek pomiędzy naczyńnopochodnym uszkodzeniem mózgu a rozwojem otępienia. Przemawia za tym fakt, że odpowiednia dieta, prawidłowy stan odżywienia, brak cukrzycy, unikanie palenia papierosów oraz zwrócenie uwagi na aktywność fizyczną odgrywają istotną rolę w zapobieganiu nie tylko chorobom układu sercowo-naczyniowego, ale także choroby Alzheimera. Dane epidemiologiczne dowodzą, iż wraz ze starzeniem się społeczeństwa częstość występowania tej choroby będzie wzrastać, tym samym zwiększy się liczba osób niezdolnych do samodzielnego funkcjonowania. Następstwem tego będzie wzrost obciążeń medycznych, kulturowych i ekonomicznych całego społeczeństwa⁸.

Etapy choroby Alzheimera

W związku z tym, że choroba Alzheimera nasila się wraz z upływem czasu, możemy wyodrębnić następujące jej etapy:

Łagodne zaburzenie poznawcze – to zespół określonych objawów klinicznych odbiegających od fizjologicznego procesu starzenia się, a zarazem nie stanowiących jeszcze otępienia.

Wczesne stadium choroby Alzheimera – ten etap charakteryzuje się wystąpieniem u chorego problemów z pamięcią krótkotrwałą, pojawiają się zaburzenia funkcji poznawczych, ale nie są na tyle zaawansowane, żeby pozbawić osobę samodzielności. Coraz częściej chory przejawia trudności przy wykonywaniu czynności dnia codziennego. Ma problemy z podejmowaniem decyzji, nie potrafi się odnaleźć w nowych sytuacjach, dodatkowo dochodzą problemy z komunikowaniem się. Objawom poznawczym mogą towarzyszyć objawy depresyjne, zmiany osobowości (brak inicjatywy, utrata zainteresowań, izolowanie się, apatia), czy zaburzenia zachowania w postaci rozdrażnienia, wybuchowości, nadmiernej podejrzliwości.

Umiarkowane stadium choroby Alzheimera – w tym stadium chory traci zdolność panowania nad swoim życiem. Dodatkowo uszkodzona zostaje pamięć długotrwała. Pacjent nie potrafi przypomnieć sobie bieżących wydarzeń ani sytuacji z przeszłości. Narasta dezorientacja w miejscu i czasie. Chory staje się zależny od pomocy innych nie tylko przy wykonywaniu wszystkich złożonych czynności codziennych, ale niekiedy może potrzebować pomocy również przy prostych czynnościach, takich jak kąpiel, czy skorzystanie z toalety.

Zaawansowane stadium choroby Alzheimera – chory traci zdolność komunikowania się z otoczeniem. Wypowiada jedynie pojedyncze słowa i sylaby. Jego najbliższe otoczenie staje się obce, nie poznaje rodziny, najbliższych. Dodatkowo dochodzą problemy natury fizjologicznej, zaburzona zostaje czynność zwieraczy. W

⁸ A. Klich-Rączka, *Co lekarz rodzinny powinien wiedzieć o otępieniu*, Przewodnik Lekarza, 2006, 10, s. 58–66.

okresie terminalnym chorzy tracą umiejętność chodzenia, przebywają w łóżku, nie mają żadnej wiedzy na temat siebie i otoczenia, wymagają całkowitej opieki. Przyczyną zgonu najczęściej jest zapalenie płuc⁹.

Opieka nad pacjentem z chorobą Alzheimera

Opieka na osobą starszą jest zagadnieniem, które ze względu na zwiększającą się populację osób starszych i schorowanych, pojawia się co raz częściej. Okazuje się, że wieloletnia opieka nad pacjentem jest sprawowana w głównej mierze przez jego rodzinę (80–90%), a rolę opiekuna zazwyczaj pełni kobieta¹⁰.

Rodzina jest podstawowym źródłem wsparcia i opieki dla osób w podeszłym wieku. Choroba starzejącego się współmałżonka czy któregoś z rodziców wprowadza istotne zmiany w systemie rodzinnym, a w szczególności w funkcjonowaniu najbliższego opiekuna. Wystąpienie otępienia w chorobie Alzheimera u kogoś z rodziny jest dla jego bliskich długotrwałym doświadczeniem emocjonalnym. Dla wielu opiekunów rodzinnych nowa sytuacja związana z chorobą członka rodziny wykracza poza możliwości adaptacyjne i wywołuje przewlekły stres.

Od samego początku choroby, pacjentowi, jak również jego rodzinie powinna towarzyszyć pielęgniarka. Jej rola edukacyjna odgrywa znaczącą rolę w procesie leczenia. Zapewnia poczucie bezpieczeństwa oraz wsparcia psychicznego. Pacjent na każdym etapie choroby ma zapewnianą odpowiednią jakość życia. Poza tym przygotowuje rodzinę do opieki nad pacjentem w warunkach domowych oraz wskazuje różne drogi rozwiązania problemów.

Rola edukacyjna pielęgniarki

Proces edukacji zdrowotnej składa się z kilku etapów. Pierwszym z nich jest poinformowanie pacjenta oraz jego rodziny o problemach zdrowotnych, które będą pojawiać się wraz z rozwojem choroby. Ta czynność jest bardzo istotna dla dalszego planu opieki, ponieważ świadomość natury choroby oraz stosowanej terapii przekłada się na uzyskanie znacznie lepszych wyników leczenia.

Rola pielęgniarek jest uwarunkowana stanem funkcjonalnym pacjenta i zapotrzebowaniem na profesjonalną opiekę. Pielęgniarka powinna zidentyfikować problemy pacjentów, a także ich rodziny, określić cele, które należy osiągnąć, wdrożyć odpowiednie środki i ocenić działania. Wiodącą istotą opieki jest przede wszystkim zachowanie jak najdłuższej niezależności pacjenta. Opieka pielęgniarska w przypadku pacjentów z problemami w komunikacji werbalnej (jak to jest u pacjentów z chorobą Alzheimera) musi być indywidualnie dostosowywana do potrzeb pacjenta i zależna od jego obecnego stanu zdrowia. W związku z postępem choroby obserwuje się duże zmiany w zachowaniu takich pacjentów.

Pielęgniarstwo obejmuje pełen zakres działań w dziedzinie pacjentów z demencją. W zależności od nasilenia objawów pomoc jest przedłużana i wprowadzane są dalsze procedury. Pacjent potrzebuje pomocy we wszystkich sferach życia. W kategoriach fizycznych należy zapewnić odpowiednie warunki w celu właściwego funk-

⁹ B. Bień, *Uwarunkowania otępienia w starości a możliwości prewencji*. Przewodnik Lekarza, 2002, s. 70–75.

¹⁰ R. Schulz, Psychiatric and physical health effects of family caregiving: treatment and prevention. *int., Psychoger.* 2009, 21 (2), s. 5.

cjonowania. Pielęgniarka powinna asystować w zakresie samoopieki, w zależności od stopnia dysfunkcji pacjenta. W tym przypadku szczególną uwagę należy zwrócić na rodzinę pacjenta, ponieważ choroba odnosi się również bezpośrednio do opiekunów takiej osoby. Zarówno pacjent, jak i jego rodzina powinni otrzymywać wsparcie psychologiczne ze strony personelu medycznego. Zadaniem pielęgniarki wobec pacjenta z demencją jest zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa. Pielęgniarka powinna uspokajać pacjenta, tłumaczyć mu to czego nie rozumie, w ten sposób zmniejszyć jego poczucie niepokoju¹¹. To samo tyczy się rodziny pacjenta, jeśli wie ona, że może polegać na zaufanej osobie, oraz zdaje sobie sprawę z tego, że w razie pojawienia się problemów nie pozostanie sama z opieką nad chorym, to jest o wiele bardziej chętna do współpracy, a to rzutuje z kolei na wyniki leczenia pacjenta. Rola pielęgniarek, jeśli pojawiają się problemy w komunikacji w opiece nad pacjentem, polega na odpowiadaniu na pytania z cierpliwością, nawet jeśli udzielono już odpowiedzi więcej niż raz.

Jeśli chodzi o rolę edukacyjną, pielęgniarka powinna być cierpliwa, wyrozumiała. Pielęgniarka nie może ocenić pacjentów i ich rodzin, ponieważ każda osoba w trudnej sytuacji może zachowywać się inaczej. Musi posiadać umiejętność słuchania i dostrzegać szczegóły, które mogą wpływać na ocenę pacjenta. Praca z pacjentami neurologicznymi powinna opierać się na określeniu priorytetów związanych z opieką w odniesieniu do konkretnego pacjenta lub grupy pacjentów z konkretną jednostką chorobową. Na podstawie oceny problemu neurologicznego pacjenta i na podstawie interpretacji występujących objawów choroby oraz analizy zebranych danych dotyczących stanu pacjenta, pielęgniarka wskazuje odpowiednie środki, które należy wdrożyć indywidualnie, a jednocześnie w holistycznym podejściu. Pielęgniarstwo powinno zaspokajać fizyczną, psychiczną i społeczną sferę pacjenta. Odpowiednio dobrany model opieki pozwala zastosować prawidłowe działania pielęgnacyjne. Opiekowanie się chorym na chorobę Alzheimera jest niezwykle złożone. Wymaga pełnego zaangażowania oraz niezbędnej wiedzy ze strony wszystkich członków zespołu terapeutycznego zajmującego się pacjentem. Wsparcie ze strony profesjonalnego zespołu terapeutycznego jest niezwykle ważne. Opieka pielęgniarska obejmuje nie tylko wykonywanie profesjonalnych procedur diagnostycznych, ale także pomoc w codziennych czynnościach, towarzyszeniu, wspieraniu i kształceniu pacjenta oraz ich rodzin. Podnoszenie standardów opieki pielęgniarskiej nad osobami starszymi ma fundamentalne znaczenie dla jakości życia pacjentów, opiekunów i samego zespołu terapeutycznego¹².

Podsumowanie

Podsumowując, opieka nad pacjentem z rozpoznaniem choroby Alzheimera wymaga wiedzy i umiejętności. W zależności od tego, na jakim etapie choroby pacjent jest, zindywidualizowana opieka powinna być dostosowana do jego potrzeb i dysfunkcji. Holistyczne podejście oznacza odpowiednią opiekę we wszystkich sferach

¹¹ G. Schwarz, *Choroba Alzheimera. Objawy, leczenie, opieka, pomoc*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2002, s. 34.

¹² D. Grochowska, *Opieka pielęgniarska nad pacjentem z chorobą Alzheimera*, Magazyn Pielęgniarki i Położnej, 2001, 1, s. 34 – 35.

życia. Pacjentowi pomimo towarzyszących objawów i problemów należy zapewnić odpowiednią jakość życia. Rodzina pacjenta również wymaga wsparcia i poczucia bezpieczeństwa. Pielęgniarka spełniająca funkcję edukacyjną dla pacjenta z chorobą Alzheimera musi posiadać szeroką wiedzę w dziedzinach ściśle związanych z jednostką chorobową i posiadać umiejętności niezbędne do zachowania należytej staranności. Pielęgniarka jest zobowiązana do ciągłego szkolenia w celu poprawy kompetencji. Pielęgniarka powinna, poprzez swoje działania, wykazać się profesjonalizmem. Oprócz wiedzy i umiejętności musi także wykazywać wysokie kompetencje społeczne. W kontakcie z pacjentem jest zobowiązana wykazać się cierpliwością, zrozumieniem i wyrozumiałością. W późniejszych stadiach choroby słowny kontakt z pacjentem jest bardzo trudny. Personel powinien być w stanie odczytać sygnały wysyłane przez pacjenta w niewerbalnym kontakcie. Edukacyjna rola pielęgniarek powinna mieć na celu zdobycie zaufania zarówno pacjenta, jak i jego rodziny. Powinno to skutkować udzieleniem pomocy pacjentowi, a nie wykonaniem wszystkich czynności za niego. W przypadku choroby Alzheimera istotne jest zachowanie jak najdłużej niezależności pacjenta, aby tym samym poprawić jakość jego życia.

Streszczenie:

Choroba Alzheimera ma charakter neurodegradacyjny i należy do chorób postępujących. To najczęstsza choroba otępienna wieku podeszłego. Ryzyko jej wystąpienia wzrasta w grupie ludzi powyżej 65 roku życia. Charakterystycznym objawem choroby Alzheimera są zaburzenia pamięci, które spowodowane są zanikiem tkanki mózgowej. Wraz z postępem choroby, a tym samym nasileniem objawów zwiększa się zapotrzebowanie na działania opiekuńczo-pielęgnacyjne wobec chorego. Rola pielęgniarki uwarunkowana jest stanem funkcjonalnym pacjenta oraz zapotrzebowaniem na profesjonalną opiekę. Obszar działań odzwierciedla deficyty w wykonywaniu czynności samoobsługowych oraz brak wiedzy opiekunów. Pielęgniarka powinna określić problemy pacjenta i jego rodziny, postawić cele do wykonania, wdrożyć odpowiednie środki realizacji oraz ocenić działania.

Summary:

The nurse's educational role in caring for a patient with Alzheimer's disease and his family

Alzheimer's disease is a neurodegenerative and belongs to progressive diseases. This is the most common dementing disease of old age. The risk of its occurrence increases in the group of people over 65 years of age. A characteristic symptom of Alzheimer's disease are memory disorders that are caused by the loss of brain tissue. As the disease progresses, and thus the severity of symptoms, the need for nursing and caring for the patient increases. The role of the nurse is conditioned by the patient's functional condition and the need for professional care. The area of activities reflects deficits in performing self-service activities and the lack of knowledge of caregivers. The nurse should identify the problems of the patient and his family, set goals to be implemented, implement appropriate implementation measures and evaluate the actions.

Bibliografia:

- Bień B., *Uwarunkowania otępienia w starości a możliwości prewencji*. Przewodnik Lekarza, 2002, s. 70–75.
- Bidzan L., *Choroba Alzheimerera poradnik dla lekarzy*, Wyd. ViaMEDICA, Gdańsk 2010.
- Grochowska D., *Opieka pielęgniarska nad pacjentem z chorobą Alzheimerera*, Magazyn Pielęgniarki i Położnej, 2001, 1, s. 34 – 35.
- Janicki K., *Domowy poradnik medyczny*, Wydawnictwo PZWL, Warszawa 2010.
- Klich-Rączka A., *Co lekarz rodzinny powinien wiedzieć o otępieniu*, Przewodnik Lekarza, 2006, 10, s. 58–66.
- Leszka J., *Choroby otępienne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo CONTINUO, Wrocław 2008.
- Parnowski T., *Choroba Alzheimerera*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2010.
- Prusiński A., *Neurologia praktyczna*, Wyd. PZWL., Warszawa 2010.
- Schulz R., *Psychiatric and physical health effects of family caregiving: treatment and prevention*. *int.*, Psychoger. 2009, 21 (2), s. 5.
- Schwarz G., *Choroba Alzheimerera. Objawy, leczenie, opieka, pomoc*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2002.
- Sobów T., *Choroba Alzheimerera*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.



Wręczenie podziękowania Rektorowi i Dziekanowi Wydziału Prawa Tarnopolskiego Narodowego Uniwersytetu Ekonomicznego w Tarnopolu za dotychczasową współpracę oraz złożenie życzeń Wielkanocnych całej społeczności akademickiej.

Tarnopol, 28 marca 2018 roku

Uwarunkowania poczucia jakości życia młodzieży



mgr Joanna Kata – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Pedagog, Doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół różnych aspektów wychowania dziecka w rodzinie, teorii wychowania i uwarunkowań jakości życia młodzieży w placówkach opiekuńczo- wychowawczych.

Zakres pojęcia jakości życia

Przestępując do omówienia kierunków proponowanych ujęć pojęcia jakości życia, znaczące jest odwołanie do koncepcji zaproponowanej przez A. Campbella, prekursora tej koncepcji. Zainteresowania Campbella „koncentrowały się wokół zadowolenia z życia ludzi”. Autor twierdził, iż „obiektywne warunki życia człowieka oddziałują na jego zadowolenie w takim stopniu, w jakim mogą determinować jego doświadczanie życia, czyli zbiór przechowywanych w pamięci informacji na temat przeżytych zdarzeń, które z jakichś powodów zostały zarejestrowane przez wiele osób należących do danej społeczności”¹. Cz. Bywalec zauważa, że „pojęcie i zakres jakości życia jest bardzo duży; od rozumienia go jako dobrobytu czy konsumpcji, aż po stany osobistego zadowolenia, satysfakcji czy szczęścia, korzystania ze środowiska przyrodniczego, stanu zdrowia i pozycji społecznej. W takim ujęciu jakość życia rozumiana jest jako stopień satysfakcji (zadowolenia) człowieka z całokształtu swej egzystencji”². Natomiast T. Słaby definiuje jakość życia, jako „te wszystkie elementy życia człowieka związane są z faktem jego istnienia, bycia kimś i odczuwania różnych stanów emocjonalnych”³. Poczucie jakości życia stanowi ocenę, w jaki sposób człowiek przeżywa swoje życie oraz w jakim sposób je wartościuje. Każda jednostka w różny sposób odbiera rzeczywistość w ten sposób dokonuje interpretacji. Uwzględnia własne potrzeby, pragnienia i dotychczasowe doświadczenia. Jednym z sposobów ujmowania problematyki jakości życia jest opisywanie jej za pomocą pojęć z zakresu psychologii emocji, między innymi: intensywności i zróżnicowania przeżyć. Wysoka jakość życia determinuje pozytywną samoocenę, czyli satysfakcję i akceptację własnego życia, przyjaciół i zdrowia⁴. Pojęcie jakości życia w naukach społecznych jest szeroko rozpatrywane i różnie ujmowane. Według WHO jakość życia to: „spostrzeganie przez jednostkę jej pozycji w życiu w kontekście kultury i systemów wartości, w jakich żyje, oraz w relacji do jej celów, oczekiwań,

¹ S. Kowalik, *Pomiar jakości życia- kontrowersje teoretyczne*, [w:] A. Bańka, R. Derbis (red.), *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych*, Poznań 1995, s. 76.

² Cz. Bywalec, *Wzrost gospodarczy a poziom życia społeczeństwa polskiego*, Kraków 1991, s. 30.

³ T. Słaby, *Poziom życia, jakość życia*, [w:] „Wiadomości statystyczne” 1990, nr 6, s. 25.

⁴ M. Tatała, K. Janowski, K. Wałachowska, K. Król, B. Serej., *Jakość życia u kobiet w aspekcie przeżywania choroby nowotworowej gruczołu piersiowego*, w [w:] „Horyzonty Psychologii” 2013, Tom III, s. 165.

standardów i obaw”⁵. Do koncepcji jakości życia posiadającej charakter normatywny zalicza się psychologiczną koncepcję T. Tomaszewskiego. Według tej koncepcji jakość życia jest traktowana jako najwłaściwsza miara zarówno jakości świata i jakości człowieka⁶. Koncepcją powstałą na gruncie psychologii jest ujęcie jakości życia przez J. Czapińskiego, który twierdzi, że jakość życia można identyfikować z pojęciem dobrostanu lub szczęścia. Do pomiaru jakości życia posługuje się wskaźnikami: obiektywnymi odnoszącymi się do warunków życia i subiektywnymi odnoszącymi się do społecznych, materialnych, zaliczanych do kategorii innych obszarów funkcjonowania z perspektywy poznawczej (ocena wartościująca dotycząca własnego życia)⁷. Zaś w psychologii nowatorski stosunek do definiowania oraz postrzegania jakości życia przedstawia S. Kowalik. Zdaniem autora jakość życia rozpatruje się w dualistyczny sposób: albo jako odczucie własnego życia w wyniku poznawania go, bądź jako odczucie własnego życia poprzez przeżywanie go⁸. W obrębie pedagogiki można umieścić koncepcję jakości życia według Z. Nawroczyńskiego. Autor wskazuje na podwójny wymiar jakości życia. Z jednej strony przedstawia jakość życia na gruncie pedagogiki kultury, opartej na budowaniu normatywnego wymiaru jakości życia. Natomiast z drugiej strony, koncepcja posiada czynnościowy charakter odnoszący się do sposobu realizacji świata wartości (jakość życia)⁹. Zajmującą propozycję na gruncie pedagogiki, związaną z ujmowania jakości życia przez pryzmat klasyfikacji wartości Schelera, zaprezentował Maciuszek. Zdaniem autora jakość życia charakteryzuje się i koncentruje na zagadnieniu realizacji wartości, z określonych poziomów: hedonistycznego, witalnego oraz duchowego. W pierwszym przypadku są to wartości, które odnoszą się do sfery zmysłowości, a jakość życia jest wyznaczana przez poziom zaspokojenia potrzeb fizjologicznych i materialnych. Natomiast preferowanie wartości witalnych jest związane ze wszystkim tym, co znajduje się w opozycji szlachetne, czyli sprawności i osiągania mistrzostwa, związanego z pomysłowością oraz powodzeniem. Jakość życia może być oparta na realizacji wartości duchowych i religijnych¹⁰. A. Kaleta uważa, że jakość życia obejmuje najistotniejsze potrzeby jednostki oraz opinie na temat ich zaspokajania. Wartości egzystencjalne dla autora są sprecyzowaną lub dającą się wnioskować koncepcją tego, co godne pożądania i charakterystyczną dla jednostki lub grupy¹¹. Obecność pojęcia „jakość życia” zauważyć można w filozofii i wielu dziedzinach naukowych. W rozważaniach teoretycznych i w badaniach pojawia się wartościujące, normatywne ujęcie jakości

⁵ The Whoqqql Group: The World Health Organization Quality of Life Assessment. “Social Science Medicine” 1995, No 41, s. 1405.

⁶ M. Wnuk, D. Zielonka, B. Purandare, A. Kaniewski, A. Klimberg, E. Ulatowska- Szostak, E. Palicka, A. Zarzycki, E. Kaminiarz, *Przegląd koncepcji jakości życia w naukach społecznych*, w[w:] „Hygeia Public Health” 2013, 48 (1), s. 12.

⁷ J. Czapiński, *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i teorii cebulowej*, Poznań 1992, s. 20.

⁸ S. Kowalik, *Pomiar jakości życia- kontrowersje teoretyczne*, [w:] A. Bańka, R. Derbis (red.), *Pomiar i po-
czucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych*, Poznań 1995, s. 77.

⁹ A. Goffron, *Zagadnienia „jakości życia” w koncepcji pedagogicznej B. Nawroczyńskiego*, [w:] A. Bańka, R. Derbis (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*, Poznań 1994, s. 73.

¹⁰ M. Wnuk, D. Zielonka, B. Purandare, A. Kaniewski, A. Klimberg, E. Ulatowska- Szostak, E. Palicka, A. Zarzycki, E. Kaminiarz, *Przegląd koncepcji jakości życia w naukach społecznych*, [w:] „Hygeia Public Health” 2013, 48 (1), s. 14.

¹¹ A. Kaleta, *Jakość życia młodzieży wiejskiej i miejskiej: studium podobieństw i różnicowań środowisko-
wych*, Toruń 1998, s. 28.

życia, w których dokonuje się ocen: niska, wysoka jakość życia oraz podejście deskryptywne, zakładające występowanie różnych jakości życia¹². Jakość życia przedstawia interdyscyplinarny obszar badawczy, dlatego jej konceptualizacja, przebiega własnym torem w każdej dziedzinie naukowej i nie pozostaje wpływu na ustalenia w pedagogice¹³.

Uwarunkowania poczucia jakości życia

Koncepcje jakości życia skoncentrowane są na dwóch głównych sposobach tego pojęcia. Pierwszy z nich opisuje jakość życia jako obiektywne warunki życia, istotne dla potrzeb człowieka. Drugi sposób obejmuje jakość życia jako subiektywne stany wewnętrznych procesów wartościowania różnych sfer życia¹⁴. W psychologii jest przyjmowane założenie, że kluczową rolę dla jakości życia pełni subiektywnie rozumiany dobrostan psychiczny, utożsamiany z zadowoleniem i satysfakcją. Subiektywna jakość życia to poczucie dobrego, satysfakcjonującego życia. Wśród czynników warunkujących jakość życia młodzieży, w zależności od wieku oraz poziomu rozwojowego, wymienia się czynniki zewnętrzne, w szczególności warunki życia związane ze statusem socjoekonomicznym rodziny i otrzymywane od osób najbliższych wsparcie społeczne¹⁵. W literaturze przedmiotu zaprezentowane są dwa podejścia do jakości życia: podejście obiektywne są to obiektywne warunki życia ludzi mierzone za pomocą obiektywnych zmiennych, takich jak: zdrowotne, materialne i społeczne warunki życia; natomiast podejście subiektywne, utożsamia jakość życia z satysfakcją. Według tego podejścia jakość życia to odczucie dobrobytu przez jednostkę i zadowolenie bądź niezadowolenie z życia¹⁶. E. Skrzypek definiuje jakość życia jako kategorie, będącą kombinacją elementów zarówno obiektywnych jak i subiektywnych. Do zasadniczych uwarunkowań życia zalicza: warunki obiektywne, składające się z warunków ekonomicznych, czas wolny, bezpieczeństwo, środowisko naturalne człowieka¹⁷. R. Kolman przedstawia podejście obiektywne, rozpatrując jakość życia w aspekcie biologicznym i ekonomicznym. Jakość życia w aspekcie biologicznym jest sprawnością funkcjonowania żywego organizmu, natomiast jakość życia w aspekcie ekonomicznym to stopień zaspokojenia duchowych i materialnych potrzeb człowieka. Uwarunkowania życiowe autor definiuje jako możliwości i okoliczności przejawiania się jakości życia¹⁸.

Model jakości życia

W literaturze przedmiotu pojawia się próba rozwojowo- psychologicznego potraktowania jakości życia na bazie zarysowanych modeli jakości życia. Pojawiła

¹² J. Daszykowska, *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, [w:] I. Nowosad, J. Mortag, J. Ondrakova (red.), *Jakość życia i jakość szkoły*, Zielona Góra 2010, s. 19.

¹³ S. Sadowska, *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Kraków 2006, s. 12.

¹⁴ H. Sęk, *Jakość życia a zdrowie*, [w:] „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny, Społeczny” 1993, nr 2, s. 110.

¹⁵ N. Ogińska- Bulik, M. Kobylarczyk, *Rola zasobów osobistych i społecznych w kształtowaniu poczucia jakości życia u nastolatków- wychowanków Domu Dziecka*, [w:] „Psychologia Społeczna” 2017, tom 12 2 (41), s. 176.

¹⁶ T. Dmoch, J. Rutkowski, *Badanie poziomu i jakości życia*, [w:] „Wiadomości statystyczne” 1995, nr 10, s. 27.

¹⁷ E. Skrzypek, *Determinanty jakości życia w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] E. Skrzypek (red.), *Uwarunkowania jakości życia w społeczeństwie informacyjnym*, Lublin 2007, s. 54.

¹⁸ R. Kolman, *Zespoły badawcze jakości życia*, [w:] „Problemy Jakości” 2000, 32 (02), s. 2.

się z przekonania, że dotychczasowe koncepcje jakości życia w większym stopniu zainteresowane są określaniem przebiegu i właściwości życia ludzkiego, rozpatrywanego w wymiarze zewnętrznym i wewnętrznym. Dlatego zaproponowano wyróżnienie subiektywnego wymiaru życia ludzkiego określanego jako jakość życia psychicznego. R. L. Schalock przedstawia trójczłonowy model zjawiska jakości życia ujmowanego jako subiektywny fenomen oparty na spostrzeganiu różnych wymiarów doświadczeń życiowych. Czynnikiem jakości życia w tej koncepcji są: życie domowe i społeczne, zajęcia oraz funkcjonowanie zdrowotne. Podane czynniki odnoszą się do trzech kategorii: obiektywna, subiektywna i obiektywno-subiektywna. Spowodowane jest to tym, że jakość życia nie może być traktowana jako zmienne mieszcząca się tylko w ramach jednej kategorii¹⁹. Model teoretyczny jakości życia dla młodzieży opracowany w Seattle na Uniwersytecie w Waszyngtonie pod kierunkiem D. P. Pricka, nawiązuje do koncepcji i definicji jakości życia WHO. Model ten uwzględnia specyfikę rozwojową i obszary jakości życia ważne dla tego okresu: Poczucie własnego Ja, Relacje społeczne, Środowisko i Ogólne zadowolenie z życia²⁰. A. Dziurawicz-Kozłowska przedstawia dwa przykłady modeli. Model Dobrego Życia Lawtona jest pierwszym zintegrowanym konstruktem tego rodzaju, posługujący się zamiennie określeniem „dobre życie”. Na jakość życia składają się cztery podstawowe obszary: kompetencje behawioralne, obiektywne środowisko, psychologiczny dobrostan i postrzegana jakość życia. Obszar kompetencji behawioralnych zawiera pięć czynników: zdrowie, sprawność ruchową, funkcjonowanie poznawcze, gospodarowanie i zachowania społeczne. Poszczególne obszary jakości życia nakładają się na siebie i mogą być oceniane z perspektywy obiektywnej i subiektywnej. Do oceny kompetencji behawioralnych i obiektywnego środowiska stosuje się kryteria fizyczne i społeczno-normatywne. Model Jakości Życia Centrum Promocji Zdrowia Uniwersytetu w Toronto został stworzony przez D. Raphael, R. Renwick, I. Browna i T. Myerscougha. Na bazie tego modelu powstało narzędzie do pomiaru jakości życia, tzw. Profil Jakości Życia, gdzie jakość życia jest definiowana jako stopień, w jakim jednostka korzysta z możliwości, jakie niesie ze sobą życie. Możliwości jednostki wyznaczają jej potencjał rozwojowy i ograniczenia życiowe i interakcje, zachodzące pomiędzy czynnikami podmiotowymi i środowiskowymi. Model Jakości Życia układają trzy dziedziny: „istnienie”- opisujące egzystencję (w wymiarze fizycznym, psychicznym oraz duchowym), „przynależność”- kontakty jednostki (w wymiarze społecznym, fizycznym i socjalnym) oraz „stawianie się” (związane z działaniem, wypoczynkiem i rozwojem)²¹.

¹⁹ R. Smoleń, *Poczucie jakości życia u młodzieży z upośledzeniem umysłowym*, w: „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, 2011, T. 18, nr 1, s. 277.

²⁰ M. Oleś, *Subiektywna jakość życia, poczucie własnej wartości i postrzegane wsparcie społeczne u nastolatków z zaburzeniami endokrynnymi*, [w:] „Endokrynologia Pediatria Pediatric Endocrinology” 2014, vol. 13, nr 2, s. 36.

²¹ M. Wnuk, D. Zielonka, B. Purandare, A. Kaniewski, A. Klimberg, E. Ulatowska-Szostak, E. Palicka, A. Zarzycki, E. Kaminiarz, *Przegląd koncepcji jakości życia w naukach społecznych*, [w:] „Hygeia Public Health” 2013, 48 (1), s. 13.

Jakość życia młodzieży w świetle badań empirycznych w literaturze przedmiotu

Wydarzeniem przełomowym dla rozpowszechnienia badań nad jakością życia okazał się projekt badawczy zainicjonowany w 1971 przez Cambella, którego celem było wprowadzenie wskaźników egzystencji ludzkiej dotyczących psychologicznych aspektów funkcjonowania. Dowiódł, że „w pomiarze zadowolenia z życia wskaźniki opisujące warunki życia nie mogą zastępować wskaźników odnoszących się do doświadczeń”²². Omawiając tematykę badań poczucia jakości życia R. Smoleń przeprowadziła badania- w grupie młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i w umiarkowanym. W celu poznania poczucia jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym wykorzystano *Kwestionariusz poczucia jakości życia R. L. Schallocka i K. D. Keitha w tłumaczeniu i adaptacji A. Jurosa*. Biorąc pod uwagę zmienną stopnia upośledzenia umysłowego, osoby z upośledzeniem umysłowym- osiągnęły- w porównaniu z umiarkowanie upośledzonymi- istotnie statystycznie wyższy wynik ogólny, dlatego można, było uznać to za fakt mówiący o wyższym poczuciu jakości ich życia²³. Celem badań prowadzonych przez M. Oleś była ocena subiektywnej jakości życia, poczucia własnej wartości i postrzeganego wsparcia u młodzieży z powodu chorób przewlekłych. Badaniami objęto młodzież w wieku 12-18 lat z cukrzycą typu 1, otyłością i niskorosłością. W badaniu zastosowano *Skalę Jakości Życia dla Młodzieży, Inwentarz Poczucia Własnej Wartości i Skalę Postrzeganego Wsparcia Społecznego*. Rezultaty badań przeprowadzonych przez Marię Oleś, można przedstawić w postaci kilku wniosków:

Istnieje brak statystycznie istotnych różnic z uwagi na płeć w poziomie subiektywnej jakości życia

Młodzież z cukrzycą, otyłością i niskorosłością różni się w poziomie subiektywnie postrzeganej jakości życia

Badani wykazują obniżone poczucie jakości życia, ale dotyczy to zwłaszcza nastolatków z otyłością

Młodzież z cukrzycą wykazuje wyższy poziom poczucia własnej wartości w porównaniu do młodzieży z otyłością. Brak istotnych różnic w zakresie poczucia własnej wartości między grupą badanych z otyłością a niskorosłością

Młodzież z otyłością spostrzega mniej wsparcia ze strony otoczenia społecznego w porównaniu do młodzieży z cukrzycą

Istnieje pozytywne i istotne statystycznie zależności pomiędzy samooceną, wsparciem społecznym i subiektywną jakością życia²⁴.

Celem badań przeprowadzonych przez N. Ogińską- Bulik i M. Kobylarczyk było ustalenie jaką rolę dla poczucia życia nastolatków- wychowanków domu dziecka- pełnią zasoby osobiste i społeczne. Założono, że w badanej grupie nastolatków wystąpi pozytywny związek między posiadanymi zasobami osobistymi i społecznymi

²² M. Wnuk, J. T. Marcinkowski, *Jakość życia jako pojęcie pluralistyczne o charakterze interdyscyplinarnym*, [w:] „Problemy Higieny Epidemiologii” 2012, 93 (1), s. 23.

²³ R. Smoleń, *Poczucie jakości życia u młodzieży z upośledzeniem umysłowym*, [w:] „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, 2011, T. 18, nr 1, s. 284.

²⁴ M. Oleś, *Subiektywna jakość życia, poczucie własnej wartości i postrzegane wsparcie społeczne u nastolatków z zaburzeniami endokrynnymi*, [w:] „Endokrynologia Pediatriczna Pediatric Endocrinology” 2014, vol. 13, nr 2, s. 44.

a poczuciem jakości życia. W badaniach uczestniczyło wybranych w sposób losowy pięć domów dziecka znajdujących się na terenie Łodzi. W badaniach wykorzystano cztery narzędzia pomiaru: *Kwestionariusz poczucia jakości życia dla dzieci i młodzieży*, *Inwentarz poczucia własnej wartości*, *Skalę do pomiaru prężności i Skalę wsparcia społecznego*. Badani wychowankowie domów dziecka charakteryzują się przeciętnym poczuciem jakości życia. Poczucie własnej wartości okazało się jednym istotnym predykatorem poczucia jakości życia badanej młodzieży. Uzyskane wyniki wskazują, że zasoby osobiste pełnią ważniejszą rolę w kształtowaniu poczucia jakości życia badanych wychowanków domu dziecka niż zasoby społeczne²⁵. Należy wspomnieć, że dodatni związek zasobów osobistych, ale także wsparcia społecznego z jakością życia może wynikać z ich powiązań z radzeniem sobie ze stresem, a zwłaszcza strategiami skoncentrowanymi na rozwiązywaniu problemów²⁶. E. Wysocka przeprowadziła badania wśród młodzieży ponadgimnazjalnej w województwie śląskim, wyznacznikami prowadzonych badań były pośrednie wskaźniki jakości życia. O jakość życia w badanej grupie młodzieży decydował poziom zaspokojenia potrzeb i ocena możliwości realizacji celów czy planów życiowych. Natomiast w percepcji młodych ludzi zagrożone są głównie ich potrzeby przynależności i miłości, w mniejszym stopniu potrzeba samorealizacji²⁷. Dla młodzieży trudna jak się okazuje jest codzienność, kojarzona z pokonywaniem problemów ograniczających możliwości i perspektywy potencjonalnego rozwoju, powodujących poczucie niepewnej przyszłości, wynikającej z ograniczeń ekonomicznych²⁸. Celem badań prowadzonych przez K. Ostapowicz Van Damme, E. Krajewską- Kułak, W. Kułak, C. Łukaszuk, I. Wrońską, M. Szczepańskiego, H. Rolka, K. Kowalczuk, K. Klimaszewską, D. Kondzior, A. Szyszko- Perłowską i B. Kowalewską było ustalenie związków występujących pomiędzy ocenami kategorii jakości życia dzieci wychowujących się w Domu Dziecka oraz porównanie uzyskanych wyników z grupą rówieśników wychowanków z własnych rodzin²⁹. W badaniu została zbadana zależność pomiędzy ocenami kategorii jakości życia dzieci wychowujących się w Domu Dziecka, uzyskane wyniki badań wskazały związki pomiędzy ocenami dzieci składowych jakości życia. Reasumując przeprowadzone badania można stwierdzić występowanie skorelowanych ocen jakości życia w następujących dziedzinach: dobre samopoczucie z punktu widzenia psychologii, stan fizyczny, związki społeczne, funkcjonowanie w codziennym życiu³⁰.

M. Oleś przeprowadziła badania w grupie młodzieży zdrowej w okresie adolescencji 11-18 lat. W badaniach wykorzystano: Skala jakości życia dla młodzieży-SJŻ- M, stanowi operacjonalizację modelu jakości życia opracowanego na Uniwer-

²⁵ N. Ogińska- Bulik, M. Kobylarczyk, *Rola zasobów osobistych i społecznych w kształtowaniu poczucia jakości życia u nastolatków- wychowanków Domu Dziecka*, [w:] „Psychologia Społeczna” 2017, tom 12 2 (41), s. 181.

²⁶ Tamże, s. 182.

²⁷ E. Wysocka, *Jakość życia jako kategoria pedagogiczna, psychologiczna i socjologiczna- doświadczenie życia przez młode pokolenie w perspektywie empirycznej*, [w:] „Chowanna 2014, nr 1, s. 244.

²⁸ Tamże, s. 246.

²⁹ K. Ostapowicz Van Damme, E. Krajewska- Kułak, W. Kułak, C. Łukaszczuk, I. Wrońska, M. Szczepański, H. Rolka, K. Kowalczuk, K. Klimaszewska, D. Kondzior, A. Szyszko- Perłowska, B. Kowalewska, *Związki między ocenami jakości życia dzieci z domów dziecka na tle ich rówieśników z rodzin własnych*, [w:] „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2009, 90 (4), s. 577.

³⁰ Tamże, s. 580.

sytecie Waszyngtońskim³¹. Analiza czynnikowa badań na wynikach osób zdrowych doprowadziła do uporządkowania zmiennych w znacznym stopniu w sposób zgodny z zawartością metod. Można to potraktować jako empiryczny dowód, iż skale mierzą odmienne aspekty poczucia jakości życia³². Można konkludować, że jakość życia młodzieży zresztą podobnie jak osób dorosłych jawi się jako złożony i wielowymiarowy konstrukt obejmujący nie tylko rozmaite sfery życia, ale również ich ocenę pod każdym kątem. Wyniki badań przeprowadzonych przez Marię Oleś sugerują, że całościowe i wieloaspektowe poznanie subiektywnej jakości życia³³. K. Dąbrowska przeprowadziła badania w Domu Młodzieży SOS w Lublinie. Celem badań było poczucie sensu życia i motywacja do jego poszukiwania wychowanków Domu Młodzieży SOS w Lublinie. W badaniach wykorzystano Test celu życia (PIL) J. C. Crumbaugh'a i L.T. Maholicka oraz Test poszukiwania celów noetycznych (SONG) J. C. Crumbaugh'a. Wychowankowie mają raczej sprecyzowane cele życia. Uważają swoje cele życiowe i sensowne twierdząc, że w dojrzałym życiu będą w stanie zająć się czymś interesującym³⁴. Satysfakcję wychowankom Domu Młodzieży SOS przynosi oddawanie się własnej pasji, realizacja własnych zainteresowań. Wychowankowie poświęcają dużo uwagi nauce i sportowi, wskazując, że obowiązki związane ze szkołą, są dla nich, czymś negatywnym i przykrym. Młodzież negatywnie ustosunkowała się do szukania zapomnienia w używkach: alkoholu, narkotykach, co jest bardzo pozytywne. Swoje największe osiągnięcia wychowankowie lokują w przyszłość, starają się poszukiwać nowych celów, by stanowiły one składnik sensowności ich życia³⁵.

Streszczenie:

Jakość życia stanowi wszystkie elementy życia człowieka związane z faktem istnienia oraz odczuwania stanów emocjonalnych. Poczucie jakości życia stanowi ocenę w jaki sposób przeżywa swoje życie. Wysoka jakość życia determinuje pozytywną samoocenę. W artykule zostawione pojęcie jakości życia w ujęciu różnych autorów i dziedzin naukowych. Zaprezentowano uwarunkowania poczucia jakości życia, modele jakości życia, opisano badania empiryczne dotyczące jakości życia młodzieży w literaturze przedmiotu.

Słowa kluczowe: jakość życia, uwarunkowania, modele jakości życia, młodzież

Summary:

Quality of life is all elements of human life related to the existence and feeling of emotional states. A sense of quality of life is an assessment of how you live your life. High quality of life determines positive self-esteem. In the article, the notion of quality of life in the perspective of various authors and scientific areas is left. The conditions of the quality of life, quality of life models were presented, and empirical

³¹ M. Oleś, *Czynnikowa struktura jakości życia młodzieży*, [w:] „Polskie Forum Psychologiczne” 2010, tom 15, nr 2, s. 264.

³² Tamże, s. 274.

³³ Tamże, s. 277.

³⁴ K. Dąbrowska, *Poczucie sensu życia i motywacja do jego poszukiwania wychowanków Domu Młodzieży SOS*, [w:] „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, T. XXXV, z. 1, s. 216.

³⁵ Tamże, s. 231.

studies on the quality of life of young people in the literature on the subject were described.

Keywords: quality of life, conditions, quality of life models, youth

Bibliografia:

Bywalec Cz., *Wzrost gospodarczy a poziom życia społeczeństwa polskiego*, Kraków 1991. Czapiński J., *Psychologia szczęścia*. Przegląd badań i teorii cebulowej, Poznań 1992.

Daszykowska J., *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, [w:] I. Nowosad, J. Mortag, J. Ondrakova (red.), *Jakość życia i jakość szkoły*, Zielona Góra 2010.

Dąbrowska K., Poczucie sensu życia i motywacja do jego poszukiwania wychowanków Domu Młodzieży SOS, w: „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, T. XXXV, z. 1.

Dmoch T., Rutkowski J., *Badanie poziomu i jakości życia*, [w:] „Wiadomości statystyczne” 1995, nr 10.

Goffron A., *Zagadnienia „jakości życia” w koncepcji pedagogicznej B. Nawroczyńskiego*, [w:] A. Bańka, R. Derbis (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*, Poznań 1994.

Kaleta A., *Jakość życia młodzieży wiejskiej i miejskiej: studium podobieństw i różnicowań środowiskowych*, Toruń 1998.

Kolman R., *Zespoły badawcze jakości życia*, [w:] „Problemy Jakości” 2000, 32 (02).

Kowalik S., *Pomiar jakości życia- kontrowersje teoretyczne*, [w:] A. Bańka, R. Derbis (red.), *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych*, Poznań 1995.

Ogińska- Bulik N., Kobylarczyk M., *Rola zasobów osobistych i społecznych w kształtowaniu poczucia jakości życia u nastolatków- wychowanków Domu Dziecka*, [w:] „Psychologia Społeczna” 2017, tom 12 2 (41).

Oleś M., *Czynnikowa struktura jakości życia młodzieży*, [w:] „Polskie Forum Psychologiczne” 2010, tom 15, nr 2.

Oleś M., *Subiektywna jakość życia, poczucie własnej wartości i postrzegane wsparcie społeczne u nastolatków z zaburzeniami endokrynnymi*, [w:] „Endokrynologia Pediatriczna Pediatric Endocrinology” 2014, vol. 13, nr 2.

Ostapowicz Van Damme K., Krajewska-Kułak E., Kułak W., Łukaszcuk C., Wrońska I., Szczepański M., Rolka H., Kowalczyk K., Klimaszewska K., Kondzior D., Szyszko-Perłowska A., Kowalewska B., *Związki między ocenami jakości życia dzieci z domów dziecka na tle ich rówieśników z rodzin własnych*, [w:] „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2009, 90 (4).

Sadowska S., *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Kraków 2006.

Sęk H., *Jakość życia a zdrowie*, [w:] „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny, Społeczny” 1993, nr 2.

Skrzypek E., *Determinanty jakości życia w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] E. Skrzypek (red.), *Uwarunkowania jakości życia w społeczeństwie informacyjnym*, Lublin 2007.

Słaby T., *Poziom życia, jakość życia*, [w:] „Wiadomości statystyczne” 1990, nr 6.

Smoleń R., *Poczucie jakości życia u młodzieży z upośledzeniem umysłowym*, [w:] „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, 2011, T. 18, nr 1.

Tatała M., Janowski K., Wałachowska K., Król K., Serej B., *Jakość życia u kobiet w aspekcie przeżywania choroby nowotworowej gruczołu piersiowego*, [w:] „Horyzonty

Psychologii” 2013, Tom III.

The WHOQOL Group: The World Health Organization Quality of Life Assessment.

“Social Science Medicine” 1995, No 41.

Wnuk M., Marcinkowski J.T., *Jakość życia jako pojęcie pluralistyczne o charakterze interdyscyplinarnym*, [w:] „Problemy Higieny Epidemiologii” 2012, 93 (1).

Wnuk M., Zielonka D., Purandare B., Kaniewski A., Klimberg A., Ulatowska- Szostak E., Palicka E., A. Zarzycki, E. Kaminiarz, *Przegląd koncepcji jakości życia w naukach społecznych*, [w:] „Hygeia Public Health” 2013, 48 (1).

Wysocka E., *Jakość życia jako kategoria pedagogiczna, psychologiczna i socjologiczna- doświadczanie życia przez młode pokolenie w perspektywie empirycznej*, [w:] „Chowanna” 2014, nr 1.



Uroczysta Msza święta w Kapusanach (Słowacja) podczas której J. E. Ks. Bp Bernard Bober

– Metropolita Koszycki udzielił grupie młodzieży sakramentu bierzmowania.

Kapusany, 14 kwietnia 2018 roku



O znaczeniu inteligencji kulturowej w zróżnicowanym kulturowo świecie

dr Monika Torczyńska – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Ur. w 1973 roku w Lublinie, gdzie ukończyła podstawowy i średni poziom edukacji. W latach 1992-2000 kontynuowała naukę na Wydziale Filozofii i Socjologii oraz na Wydziale Prawa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, tam też uzyskała magisterium z filozofii, socjologii oraz prawa. Następnie odbyła studia doktoranckie i w roku 2002 otrzymała tytuł doktora nauk humanistycznych w zakresie socjologii. W tym samym roku została zatrudniona na stanowisku adiunkta w Instytucie Filozofii UMCS. Od roku 2014 reprezentuje Instytut Kulturoznawstwa UMCS, pracując jako adiunkt w Zakładzie Kultury Polskiej. Organizatorka ogólnopolskich konferencji naukowych: *Media zwierciadłem kultury? Kultura zwierciadłem mediów*, a także *Media, polityka, prawo w czasach kryzysu oraz Prawo, wartości, kultura – filozoficzne i socjologiczne konteksty prawa*. Czynnica uczestniczyła w wielu seminariach

Wstęp

Problematyka inteligencji człowieka stanowi zasadniczy obszar zainteresowań wszelkich specjalistów, wyjaśniających tajniki ludzkiej psychiki oraz umysłowości. Studiując literaturę przedmiotu, łatwo można stwierdzić, że w aktualnej refleksji naukowej, psychologiczne i pedagogiczne analizy inteligencji często nawiązują do badań socjologów, antropologów, kulturoznawców, lingwistów *etc.* Ma to swoje uzasadnienie w kontekście dobrze ugruntowanej w obiegu naukowym klasyfikacji, obejmującej co najmniej kilka różnorodnych typów inteligencji. Rozważając niuanse wybranego rodzaju inteligencji, np. językowej, emocjonalnej czy społecznej, na wstępie należy najogólniej choćby wyjaśnić znaczenie samego pojęcia „inteligencja”. Jest to termin, który m. in. pojmować można, zgodnie z propozycją R. Stenberga, „jako umiejętność uczenia się na podstawie własnych doświadczeń czy zdolność metapoznawczą, polegającą na rozpoznaniu i kontrolowaniu własnych procesów poznawczych, i nie tylko dostosowywaniu się do środowiska, ale także kształtowaniu czy modyfikowaniu go w taki sposób, aby odpowiadało określonym potrzebom, umiejętnościom i wartościom jednostki”¹. Tak ujmowana inteligencja stanowi zatem fundamentalny instrument, niezbędny każdemu podmiotowi do efektywnego oraz satysfakcjonującego poruszania się w obrębie określonej przestrzeni społeczno-kulturowej.

Jak pokazuje empiria społeczna, współczesne wspólnoty kulturowe posiadają niezwykle migotliwe, mozaikowe wręcz oblicza, na których swe piętno odciskają zjawiska takie jak wszechobecna globalizacja oraz (coraz wyraźniej widoczne w łonie dotychczas względnie homogenicznych zbiorowości) wielokulturowość i mię-

¹ D. Simpson, *Znaczenie inteligencji kulturowej w zarządzaniu międzynarodowymi zespołami projektowymi*, „Horyzonty Polityki” 2017, nr 23, s. 169.

dzykulturowość². Funkcjonowanie w tak skomplikowanym i zróżnicowanym otoczeniu kulturowym wymaga szczególnej odmiany inteligencji, jaką jest inteligencja kulturowa. Celem artykułu jest analiza wybranych zagadnień dotyczących jej istoty, możliwych aspektów i wymiarów oraz problemów bezpośrednio są z nią związanych, ze szczególnym uwzględnieniem wrażliwości oraz empatii międzykulturowej.

Inteligencja kulturowa a doświadczenia międzykulturowe

Inteligencja kulturowa, jako pochodna inteligencji ogólnej, pełni kapitalną rolę we wszelkich sytuacjach implikujących kontakty oraz komunikację międzykulturową. Najogólniej mówiąc, jest „to specyficzna forma inteligencji, skoncentrowana na zdolności jednostki do rozumienia, poprawnego wnioskowania, funkcjonowania oraz skutecznego zarządzania i radzenia sobie”³ w środowisku społeczno-kulturowym, którego cechami charakterystycznymi są zmiana i różnorodność.

Rozliczne, rutynowe i niemalże codzienne doświadczenia międzykulturowe, wielu z nas usuwają spod nóg lokalnie uformowany fundament kulturowej tradycji i kanonu postępowania. Masowy transfer ludzi i informacji w globalnej skali czynią obcą ofertę kulturową tak samo dla nas dostępną, jak rodziną⁴. Obowiązujące wzorce kulturowe zderzają się zatem z nowymi, odmiennymi modelami funkcjonowania, preferowanymi przez odległe nam kulturowo wspólnoty. W takich okolicznościach presja tradycji i swojskości doznaje nieuniknionej konfrontacji z presją inności, nowości i egzotyki, obecnej w każdej wielokulturowej zbiorowości⁵. Inteligencja kulturowa oznacza „umiejętność efektywnego działania w wielokulturowym otoczeniu i zdolność adaptacji do odmiennych realiów kulturowych. Wyrazem tej umiejętności jest zdolność wyłapywania różnic kulturowych, ich odpowiednia interpretacja oraz wykorzystanie pozyskanej wiedzy, by z sukcesem radzić sobie z problemami, które pojawiają się na styku kultur”⁶. Problemy te mogą ujawnić się we wszelkich sferach i płaszczyznach międzykulturowej współpracy i koegzystencji. Najczęściej o inteligencji kulturowej mówi się m. in. w kontekście niejednorodnych kulturowo środowisk pracy (szczególnie zaś – obowiązujących tam kultur organizacyjnych), wielokulturowych środowisk studenckich oraz wspólnot rodzinnych tworzonych przez osoby wywodzące się z różnych kultur. W tych obszarach nieuniknione wydają się być większe lub mniejsze nieporozumienia bądź zderzenia międzykulturowe, generowane choćby w wyniku występującej bariery językowej. „Inteligencja kulturowa pozwala na poznanie i zrozumienie innego sposobu myślenia oraz reakcji na odmienne wzory zachowań. Dzięki posiadaniu tego rodzaju inteligencji możliwe jest ograniczenie barier komunikacyjnych (przez posiadaną wiedzę oraz umiejętność

² M. Torczyńska, *Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości kulturowej w dobie globalizacji* [w:] I. Wołańska (red.), *Transformacja pedagogiczna na przestrzeni wyzwań współczesności*, Wydawnictwo KUL, Stalowa Wola 2017, s. 224.

³ D. Simpson, *Znaczenie inteligencji kulturowej w zarządzaniu międzynarodowymi zespołami projektowymi*, op. cit., s. 169.

⁴ M. Torczyńska, op. cit., s. 226.

⁵ Tamże, s. 226.

⁶ R. Krzykała-Schaefer, *Rozwijanie inteligencji kulturowej (CQ) kadry menedżerskiej na przykładzie firmy Henkel* [w:] R. Krzykała-Schaefer (red.), *Zarządzanie międzykulturowe w jednoczącej się Europie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2010, s. 235.

odpowiedniego zachowania w innej kulturze)”⁷. Inteligencja kulturowa daje nam szansę wyjścia poza powierzchowne i zdawkowe kontakty z Innym, zaś w ostatecznym efekcie – umożliwia autentyczny dialog i zbliżenie międzykulturowe.

W literaturze przedmiotu podkreśla się złożoność całościowo ujmowanego fenomenu inteligencji kulturowej. Opisując inteligencję kulturową, wyróżnia się zatem co najmniej kilka jej zasadniczych wymiarów bądź aspektów. D. Simpson⁸, opierając się na koncepcji inteligencji kulturowej S. Ang, L. van Dyne oraz S. Koh, wymienia jej następujące komponenty:

metapoznawczy – pojmowany jako „zdolności umysłowe, pozwalające na zdobycie i ocenę własnej wiedzy kulturowej. Odnosi się do uświadomienia sobie i monitorowania procesu poznawczego”⁹, dotyczącego własnego zaplecza kulturowego oraz własnej tożsamości kulturowej w perspektywie kultury Innego, poznawanej w czasie międzykulturowych interakcji;

poznawczy – obejmujący ogólną wiedzę człowieka na temat kultur oraz występującego w świecie zróżnicowania kulturowego;

motywacyjny – odnoszący się „do wewnętrznej motywacji jednostki, podejmującej wysiłek, aby skutecznie funkcjonować w zróżnicowanym kulturowo środowisku”¹⁰. Wymiar ten w pewien sposób koresponduje z postawą otwartości wobec doświadczanych przez człowieka kulturowych nowości, odbiegających od tego, co znane i zrozumiałe na gruncie jego własnej kultury;

behawioralny – polegający „na zdolności jednostki do odpowiedniej reakcji werbalnej i niewerbalnej w kontaktach z reprezentantami innych kultur”¹¹. Ten komponent łączy się z zagadnieniem międzykulturowej wrażliwości, niezbędnej do – mniej lub bardziej – satysfakcjonujących i efektywnych interakcji z obcymi. Określony poziom wrażliwości międzykulturowej znajduje swoje odzwierciedlenie w rzeczywistych gestach, działaniach i zachowaniach podmiotu doświadczającego różnicy kulturowej.

Wrażliwość międzykulturowa

Opisując istotę oraz znaczenie inteligencji kulturowej w kontaktach z przedstawicielami obcej kultury, niektórzy badacze problemu podnoszą przy tej okazji kwestię indywidualnej wrażliwości każdego z nas na ujawniające się w spotkaniach międzykulturowych rozbieżności kulturowe. Inteligencja kulturowa danego człowieka niewątpliwie koresponduje z jego mniejszym lub większym wyczuleniem na doświadczane odmienności kulturowe. „Osoba z dobrze rozwiniętą inteligencją kulturową jest wrażliwa na różnice kulturowe, potrafi dobrze słuchać i obserwować

⁷ A. Starosta, *Inteligencja kulturowa globalnego menedżera*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2012, nr 273, s. 106, http://www.dbc.wroc.pl/Content/23534/Starosta_Inteligencja_Kulturowa_Globalnego_Menedzera_2012.pdf, dostęp z dn. 15. 03.2018.

⁸ D. Simpson, *Znaczenie inteligencji kulturowej w kierowaniu zespołami międzynarodowymi*, „International Business and Global Economy” 2015, nr 34, s.142, http://ekonom.ug.edu.pl/web/pimihz/index.html?lang=pl&ao=numer_34/_2015, dostęp z dn. 16.03.2018.

⁹ D. Simpson, *Znaczenie inteligencji kulturowej w zarządzaniu międzynarodowymi zespołami projektowymi*, op. cit., s. 170.

¹⁰ Tamże, s. 170.

¹¹ Tamże, s. 171.

po to, by samodzielnie dochodzić do zasad, przekonań i wartości”¹², które stanowią wyposażenie kulturowe Innego. Jest ona zatem coraz bardziej świadoma charakteru i znaczenia różnic kulturowych występujących w interakcjach międzyludzkich na gruncie transkulturowym.

Warto w tym miejscu podkreślić, że wrażliwość danego podmiotu na różnice kulturowe – jako dyspozycja osobnicza – kształtowana jest w procesie cechującym się indywidualnym charakterem i przebiegiem. Analizując meandry formowania wrażliwości międzykulturowej, M. Chutnik przywołuje, interesujący w kontekście naszych rozważań, model autorstwa M. Bennetta. Jego zasadniczy koncept kładzie nacisk na konieczność gromadzenia i pogłębiania doświadczenia międzykulturowego i „opiera się na założeniu, że w miarę doświadczenia różnicy kulturowej przez jednostkę staje się ona coraz bardziej złożona, jej kompetencja natomiast w stosunkach międzykulturowych rośnie”¹³. Zaproponowany przez niego model rozwojowy wrażliwości międzykulturowej obejmuje sześć stadiów odzwierciedlających proces wzrostu wrażliwości człowieka na różnice międzykulturowe¹⁴:

zaprzeczenie – na tym etapie jednostka neguje fakt istnienia różnicy kulturowej. Jest ona głęboko przeświadczona o tym, iż jej własna kultura stanowi jedyną „prawdziwą” kulturę w obrębie całej wspólnoty ludzkiej. Wiąże się z tym inklinacja do unikania innych kultur „poprzez utrzymywanie psychicznej lub fizycznej izolacji od różnic. Osoby znajdujące się w tym stadium są ogólnie niezainteresowane różnicami kulturowymi, choć mogą działać agresywnie, eliminując różnicę, gdy ta nagle naruszy ich świat”¹⁵. Kwestionowanie odmienności kulturowych łączy się ze zdecydowanym brakiem tolerancji wobec w tych aspektów obcej kultury, które wyraźnie odbiegają od kanonu kulturowego bliskiego jednostce. Jest to postawa daleko posuniętego etnocentryzmu, w którym własna kultura postrzegana jest jako swoiste centrum „kulturowego wszechświata”;

obrona – w tej fazie podmiot konfrontujący się z obcą kulturą odnotowuje już fakt występowania rozmaitych różnic kulturowych. Jednakże nabywanie pewnej świadomości różnic kulturowych koresponduje tu ze stanowiskiem, zgodnie z którym wyłącznie własnej kulturze przypisuje się rangę, znaczenie i rolę tej jedynej „prawidłowej”. W związku z tym, inne kultury są dekretnowane i faktycznie traktowane jako gorsze względem naszej – lepszej. „Osoby w stadium obrony czują się zagrożone różnicą kulturową, mają więc tendencje do bycia w wysokim stopniu krytycznymi wobec innych kultur, bez względu na to, czy kultury te to ich gospodarze, goście, czy kulturowi przybysze do ich społeczeństwa”¹⁶. Na tym poziomie wrażliwości (podobnie, jak w przypadku zaprzeczania) wyraźnie zaznacza się etnocentryczny stosunek względem przedstawicieli innych systemów kulturowych;

minimalizacja – na tym szczeblu osoba doświadczająca różnicy kulturowej minimalizuje jej znaczenie i zakres. Jest to postawa łącząca się z traktowaniem własnego kanonu kulturowego jako uniwersalnego, a nawet absolutnego, co sprzyja kwestionowaniu nawet najwyraźniejszych różnic kulturowych. Jednostki „w stadium mini-

¹² R. Krzykała-Schaefer, op. cit., s. 235.

¹³ M. Chutnik, *Šok kulturowy: Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Wydawnictwo Univesitas, Kraków 2007, s.120.

¹⁴ Tamże, s.120.

¹⁵ Tamże, s. 120.

¹⁶ Tamże, s. 121.

malizacji oczekują podobieństw i mogą natrętnie korygować zachowanie innych”¹⁷, zgodnie z własną wizją „wspólnej płaszczyzny” kontaktów międzykulturowych;

akceptacja – w tym stadium człowiek doświadczający różnicy kulturowej uświadamia sobie, że jego własna kultura jest tylko jedną z wielu występujących we wspólnocie ludzkiej. W związku z tym porzuca on przekonanie o „monopolu kulturowym” w odniesieniu do swego własnego zaplecza kulturowego. „Oznacza to przyjęcie stanowiska, że zachowania oraz leżące u ich podstaw światopoglądy i wartości są różne w różnych kulturach, oraz że tę odmienność należy uszanować. Akceptacja nie oznacza poparcia – różnica kulturowa może być oceniana negatywnie – lecz ocena nie jest etnocentryczna. Osoby w fazie akceptacji interesują się różnicami kulturowymi i szanują je”¹⁸, jako mające rację bytu warianty kulturowe w całym uniwersum kultury;

adaptacja – na tym etapie podmiot potrafi zmienić „kulturową optykę”, determinującą jego doświadczanie świata. Zyskuje on szerszą perspektywę oglądu i oceny otaczającej go rzeczywistości kulturowej. „Światopogląd jednostki rozszerza się, aby przyjąć podstawy z innych światopoglądów. Jednostka dodaje do swego repertuaru zachowań nowe elementy, w celu bardziej efektywnego komunikowania się z inną kulturą. Osoby w stadium adaptacji są w stanie spojrzeć na świat >>innymi oczyma<<”¹⁹, a co za tym idzie, mogą one funkcjonować nie tylko według reguł rodzimej kultury, lecz również tych wywodzących się z nowo poznawanego środowiska kulturowego;

integracja – na tym etapie jednostka osiąga najwyższy poziom wrażliwości i kompetencji międzykulturowej. Otwarta postawa wobec obcych kultur stanowi grunt do ewentualnych transformacji mojego kulturowego „ja”, które musi odnaleźć klucz do współegzystencji z Innymi. „O ile na etapie adaptacji w umyśle człowieka może współistnieć obok siebie kilka układów odniesienia, to na etapie integracji podejmuje się próby połączenia ich w jeden układ, przy czym nie oznacza to, że człowiek powraca do jednej kultury ani też, że zadowala go po prostu bezkonfliktowe współistnienie różnych światopoglądów. Integracja wymaga ciągłego definiowania swojej tożsamości, w relacji do przeżywanych doświadczeń”²⁰ w zróżnicowanym kulturowo świecie.

Empatia międzykulturowa

Mówiąc o procesie rozwijania wrażliwości międzykulturowej warto odnieść się do równie istotnego – w dzisiejszych wielokulturowych realiach – zagadnienia, jakim jest konieczność kształtowania międzykulturowej empatii. E. Głazewska, analizując problematykę niewerbalnych kompetencji międzykulturowych, przywołuje – adekwatne do naszych refleksji – propozycje zawarte w pracy *The Empathic Communicator*, autorstwa W. S. Howella. Bazując na prezentowanych tam koncepcjach, odnosi się ona m. in. do kwestii międzykulturowej empatii, sytuowanej w kontekście badań nad kompetencją komunikacyjną podmiotów kontaktujących się z reprezentantami obcej sobie kultury. Można wskazać kilka poziomów tej kompetencji:

nieświadoma niekompetencja – prowadząca do błędnego (i jednocześnie nie-

¹⁷ Tamże, s. 121.

¹⁸ Tamże, s. 122.

¹⁹ Tamże, s. 122.

²⁰ Tamże, s. 122.

uświadomionego przez odbiorcę) odkodowania sygnałów płynących od interlokutora – nosiciela innej kultury. Jest to faza, w której sytuację jednostki dobrze opisuje stwierdzenie: „nie wie i nie wie o tym, że nie wie”;

świadoma niekompetencja – odbiorca zyskuje świadomość tego, że mylnie interpretuje znaczenie otrzymywanych komunikatów, lecz na tym poziomie niewiele jeszcze może z tym faktem zrobić (tzn. w tym etapie już „wie, że nie wie”);

świadoma kompetencja – pozwalająca uczestnikowi interakcji komunikacyjnej świadomie kontrolować i (w razie konieczności) dostosować sposób komunikowania względem konkretnej sytuacji oraz konkretnego interlokutora. Świadomy podmiot „wie, że wie” jak powinien się komunikować;

nieświadoma kompetencja – komunikowanie w obrębie kultury innej, niż kultura rodzima, przestaje stwarzać większe problemy, bowiem często dokonuje się spontanicznie i niemalże automatycznie²¹.

Według E. Głazewskiej, empatia międzykulturowa, stanowiąc istotny aspekt skutecznych kontaktów międzykulturowych, łączy się z odpowiednią świadomością międzykulturową oraz wyczuleniem nie tylko na specyfikę cudzego, lecz przede wszystkim własnego zaplecza kulturowego. Zdolności empatyczne mogą rozwijać się tylko w przypadku jednostki świadomie odrzucającej krępujące ją stereotypy kulturowe oraz etnocentryczne założenie o wyższości rodzimej kultury i obowiązujących tu stylów komunikacji²².

Relatywizm kulturowy

Jak wynika z wyżej prezentowanych rozważań, w procesach kształtowania i rozwijania wrażliwości oraz empatii międzykulturowej, często uwidacznia się tendencja do nieuświadomionego porównywania bądź oceniania Innego przez pryzmat kategorii charakterystycznych dla naszej rodzimej kultury (tj. symboli, norm, wartości, rytuałów, wzorów postępowania *etc.*). Efektem tego jest wyrokowanie o danym systemie kulturowym (tzn. moim własnym oraz tym reprezentowanym przez Obcego) jako o „lepszym lub gorszym. Nie istnieją jednak żadne naukowe kryteria obiektywnego uznawania [...] wyższości lub podrzędności jednej grupy w stosunku do drugiej”²³. Problem ten kieruje naszą uwagę w stronę zagadnienia relatywizmu kulturowego.

Najogólniej rzecz ujmując, relatywizm kulturowy (bądź jego brak) odzwierciedla stosunek człowieka wobec tego wszystkiego, co nie pochodzi z jego rodzimej kultury. Porównując i dekretnując określone zjawiska kulturowe jako mniej lub bardziej wartościowe, sensowne, zrozumiałe *etc.* niż te, które znamy z naszej własnej kultury, relatywizm nakazuje nam ostrożnie formułować sądy i oceny pod adresem obcych kultur. Zgodnie ze wskazaniami relatywizmu, orzekając w sprawach różnic kulturowych, należy przyjąć postawę otwartości, a przynajmniej neutralności względem tego, co wydaje się nam – często tylko na pierwszy rzut oka – nawet najbardziej

²¹ W. S. Howell, *The Empathic Communicator*, Prospect Heights, Illinois 1986, pod. za: E. Głazewska, *Empatia międzykulturowa. Znaczenie niewerbalnych kompetencji międzykulturowych w komunikacji* [w:] J. Adamowski, M. Wójcicka (red.), *Tradycja dla współczesności. Ciągłość i zmiana*, tom 8, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015, s. 139-140.

²² E. Głazewska, *op. cit.*, s. 149.

²³ G. Hofstede, G. J. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007, s. 19.

egzotyczne, trudne do wyjaśnienia czy wręcz absurdałne. „Relatywizm [...] wymaga [...] powstrzymywania się od pochopnych ocen w przypadku kontaktu z innymi grupami i społeczeństwami. Właściwa ocena różnic kulturowych jest możliwa tylko wtedy, gdy zamiast stosowania własnych norm w odniesieniu do jednostek, grup lub społeczeństw przyjrzymy się dokładnie istocie różnic, ich źródłom i konsekwencjom”²⁴. Relatywizm kulturowy może stać się swoistym buforem bezpieczeństwa w świecie charakteryzującym się ogromnym natężeniem odmienności kulturowych. W pewnym stopniu osłabia on bowiem siłę „zderzenia” z Innym w przypadku ewentualnych kolizji międzykulturowych, gdyż zgodnie z imperatywem relatywizmu kulturowego, przede wszystkim powinniśmy starać się zrozumieć, a nie potępiać czy negować obcą nam kulturę. W ostatecznym rozrachunku „zrozumienie kultury [...] innej osoby oznacza akceptację lub aprobatę dla tej kultury [...] Proces poznawania innej kultury nie wymaga od nas [...] sprzeniewierzenia się naszym własnym przekonaniom. Podczas spotkania międzynarodowego podkreślamy nasze wartości, jednocześnie pozostając otwartymi na argumenty innych”²⁵.

Relatywizm kulturowy pozwala nam spojrzeć na świat oraz jego mieszkańców oczami Innego. O tym, jak ważna jest to kwestia, przekonują m. in. twórcy cytowanej już pracy *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. W trakcie rozlicznych podróży jeden z jej autorów „kupił trzy mapy świata. Wszystkie trzy były walcowatym odwzorowaniem kartograficznym kuli ziemskiej. Pierwsza z nich miała klasyczny układ; Europa i Afryka znajdowały się w środku, Ameryki na zachodzie, a Azja na wschodzie – >>wschód<< i >>zachód<< były zdefiniowane z europocentrycznego punktu widzenia”²⁶. Każdy z uczniów dowolnej szkoły europejskiej zapewne doskonale pamięta ją z lekcji geografii, historii czy wiedzy o społeczeństwie. Dorośli mieszkańcy Starego Kontynentu korzystają z niej, planując choćby urlop czy podróż służbowe. Każdy z nas, śledząc np. prezentowaną w mediach prognozę pogody, utrwalił w wyobraźni jej charakterystyczne punkty i kontury. Nie będzie nadużyciem stwierdzenie, że mapa ta należy do sfery oczywistości porządkujących nasze życie. Tymczasem G. Hofstede, przemierzając świat, stał się posiadaczem innego odwzorowania kuli ziemskiej. „W centrum drugiej mapy, którą kupił na Hawajach, znajdował się Ocean Spokojny, po lewej stronie była Azja i Afryka, wysoko w lewym górnym rogu znajdowała się mała Europa, a po prawej stronie były obie Ameryki. Z perspektywy Hawajów zachód leży na wschodzie, a wschód na zachodzie!”²⁷. Należy przypuszczać, iż dla nas owa mapa wyglądałaby co najmniej tak samo „dziwnie”, jak dla mieszkańców Hawajów ta, która jest rozpowszechniona w Europie. Trzeba w tym miejscu dodać, że jakiś czas później – jak czytamy w dalszym fragmencie książki – kolekcja map G. Hofstede’a ponownie została zasilona nowym nabytkiem. „Trzecia mapa, kupiona w Nowej Zelandii, była podobna do tej hawajskiej, lecz wszystko było na niej odwrócone do góry nogami: południe było na górze, a północ na dole. Która z tych map była prawidłowa? Oczywiście wszystkie trzy! Ziemia jest kulista i każde miejsce na jej powierzchni można uznać za jej środek. Wszyscy ludzie uważają

²⁴ Tamże, s. 19.

²⁵ A. Postuła, *Negocjacje i komunikacja międzykulturowa – wybrane wyzwania* [w:] B. Glinka, A. Jelonek (red.), *Zarządzanie międzykulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 113.

²⁶ G. Hofstede, G. J. Hofstede, op. cit., s. 12.

²⁷ Tamże, s. 12.

swój kraj za centrum świata”²⁸, co znajduje swoje odzwierciedlenie w powszechnym i bezrefleksyjnym uleganiu imperatywom własnej kultury. Relatywizm kulturowy, wsparty odpowiednią dozą kulturowej inteligencji oraz wrażliwości i empatii międzykulturowej, stwarza szansę na zniwelowanie (a przynajmniej zminimalizowanie) etnocentrycznych postaw, ograniczających nam perspektywę widzenia, doświadczenia i rozumienia świata oraz obecnych w nim tradycji kulturowych.

Zakończenie

Wielokulturowa wspólnota ludzka stoi dziś w obliczu konieczności zrozumienia i zaakceptowania fundamentalnego wręcz znaczenia wrażliwości, empatii oraz inteligencji kulturowej we wszelkich kontaktach międzyludzkich. Jest to zadanie szczególnie istotne w odniesieniu do młodego pokolenia, które kształtować będzie przyszłość, doświadczającego globalizacji, społeczeństwa. Obecnie w dyskursie naukowym społeczeństwo to opisuje się m. in. „przy pomocy metafory mozaiki kulturowej [...]”. Ma ono charakter eklektyczny, wielokulturowy. Dlatego jednym z największych wyzwań współczesnej edukacji będzie przygotowanie młodych ludzi do życia w tym różnorodnym kulturowo społeczeństwie, w którym coraz częściej mamy do czynienia z różnicami nie tylko w artefaktach kulturowych, ale też w wartościach i normach”²⁹, wywodzących się z odmiennych, czasami niezwykle trudnych do uzgodnienia, kanonów kultury. Ożywiony dyskurs naukowy antropologów i kulturoznawców, dotyczący wszelkich problemów wynikających z wielości perspektyw i optyk kulturowych, obecnych – w skali całego globu – we współczesnym świecie, koresponduje zatem z głosami specjalistów i praktyków w zakresie pedagogiki oraz edukacji. Jak słusznie twierdzi wielu z nich, nawiązując do naszych standardów nauczania, zdecydowanie należy „postulować wprowadzenie do polskiego systemu wyższej i średniej edukacji przedmiotów rozwijających inteligencję kulturową, która [...] ułatwia przełamywanie negatywnych stereotypów, zazwyczaj silnie zakorzenionych, utrudniających wzajemne relacje między przedstawicielami różnych kultur”³⁰, pozostających w nieuniknionym, permanentnym kontakcie i komunikacji międzykulturowej.

Streszczenie:

Celem artykułu jest analiza wybranych zagadnień związanych z problematyką inteligencji kulturowej, ujmowanej jako szczególna forma inteligencji ogólnej, niezbędna we wszelkich współczesnych doświadczeniach międzykulturowych. Skuteczne i satysfakcjonujące kontakty interpersonalne w zróżnicowanym kulturowo świecie wymagają obok inteligencji kulturowej, również międzykulturowej wrażliwości oraz empatii. W artykule scharakteryzowano zasadnicze wymiary inteligencji kulturowej, a także przedstawiono teoretyczne modele rozwijania wrażliwości i empatii międzykulturowej. Zagadnienia te rozpatrywano w kontekście etnocentryzmu oraz relatywizmu kulturowego. W podsumowaniu podkreślono znaczenie problemu inteligencji kulturowej oraz potrzebę jej kształtowania i rozwoju w procesie edukacji młodych ludzi, partycypujących współcześnie w

²⁸ Tamże, s. 12.

²⁹ A. Piwowarczyk, *Istota i znaczenie inteligencji kulturowej w kontekście kształcenia uniwersyteckiego*, „E-mentor” 2016, nr 1, s. 5.

³⁰ D. Simpson, *Znaczenie inteligencji kulturowej w zarządzaniu międzynarodowymi zespołami projektowymi*, op. cit., s. 177-178.

wielokulturowych kontaktach i relacjach społecznych.

Słowa kluczowe: inteligencja kulturowa, empatia międzykulturowa, etnocentryzm, relatywizm kulturowy

Summary:

The importance of cultural intelligence in a culturally diverse world

The aim of the article is to analyze selected issues related to the problem of cultural intelligence, shown as a special form of overall intelligence. Cultural intelligence is essential in all contemporary intercultural experiences. Effective and satisfying interpersonal contacts in a culturally diverse world require, besides cultural intelligence, also intercultural sensitivity and empathy. The text shows essential dimensions of cultural intelligence and presents theoretical models of the sensitivity and intercultural empathy. These issues were considered in the context of ethnocentrism and cultural relativism. In the summary emphasizes importance of the problem of cultural intelligence and the need for its development in the education process of young people, which are participating in the contemporary times in multicultural contacts and social relations.

Key words: cultural intelligence, intercultural empathy, ethnocentrism, cultural relativism

Bibliografia

Adamowski J., Wójcicka M. (red.), *Tradycja dla współczesności. Ciągłość i zmiana*, tom 8, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.

Chutnik M., *Szok kulturowy. Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Wydawnictwo Univesitas, Kraków 2007.

Glinka B., Jelonek A. (red.), *Zarządzanie międzykulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Głazewska E., *Empatia międzykulturowa. Znaczenie niewerbalnych kompetencji międzykulturowych w komunikacji* [w:] J. Adamowski, M. Wójcicka (red.), *Tradycja dla współczesności. Ciągłość i zmiana*, tom 8, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.

Hofstede G., Hofstede G. J., *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007.

Howell W. S., *The Empathic Communicator*, Prospect Heights, Illinois 1986.

Krzykała-Schaefer R., *Rozwijanie inteligencji kulturowej (CQ) kadry menedżerskiej na przykładzie firmy Henkel* [w:] R. Krzykała-Schaefer (red.), *Zarządzanie międzykulturowe w jednoczącej się Europie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2010.

Krzykała-Schaefer R. (red.), *Zarządzanie międzykulturowe w jednoczącej się Europie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2010.

Piowarczyk A., *Istota i znaczenie inteligencji kulturowej w kontekście kształcenia uniwersyteckiego*, „E-mentor” 2016, nr 1.

Postuła A., *Negocjacje i komunikacja międzykulturowa – wybrane wyzwania* [w:] B. Glinka, A. Jelonek (red.), *Zarządzanie międzykulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Simpson D., *Znaczenie inteligencji kulturowej w kierowaniu zespołami międzynarodowymi*, „International Business and Global Economy” 2015, nr 34, http://ekonom.ug.edu.pl/web/pimihz/index.html?lang=pl&ao=numer_34/_/2015, dostęp z dn. 16.03.2018.

Simpson D., *Znaczenie inteligencji kulturowej w zarządzaniu międzynarodowymi zespołami projektowymi*, „Horyzonty Polityki” 2017, nr 23.

Starosta A., *Inteligencja kulturowa globalnego menedżera*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2012, nr 273, http://www.dbc.wroc.pl/Content/23534/Starosta_Inteligencja_Kulturowa_Globalnego_Menedzera_2012.pdf, dostęp z dn. 15. 03.2018.

Torczyńska M., *Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości kulturowej w dobie globalizacji* [w:] I. Wolańska (red.), *Transformacja pedagogiczna na przestrzeni wyzwań współczesności*, Wydawnictwo KUL, Stalowa Wola 2017.

Wolańska I. (red.), *Transformacja pedagogiczna na przestrzeni wyzwań współczesności*, Wydawnictwo KUL, Stalowa Wola 2017.



Uroczystość nadania Doktoratu Honoris Causa na Narodowym Tarnopolskim

Uniwersytecie Ekonomicznym w Tarnopolu w dniu 13 kwietnia 2018 roku.

Od lewej: ks. prof. Jan Zimny KUL Polska), J. M. Prof. Andrij Krisowatj – Rektor THEY, prof. Juergen Sieck (Berlin).



Wychowanie do wartości

mgr Jowita Berdzik – Wyższa szkoła Gospodarki Euroregionalnej w Józefowie

Doktorantka na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie. Autorka wielu publikacji, uczestniczka ogólnopolskich i międzynarodowych konferencji naukowych. Pasjonatka nauki i kultury we współczesnym świecie. W wolnej chwili wolontariuszka programu „PROJEKTOR- wolontariat studencki, którego głównym celem jest zmiana na lepsze przyszłości dzieci mieszkających na wsi i w małych miejscowościach.

Wstęp

Człowiek będąc istotą rozumną i świadomą mierza do określonych wartości, które obejmują i normują wszystkie wymiary życia. Oscylują w obrębie sfery fizycznej, psychicznej, duchowej i społecznej. Tworzą kryteria takich postaw oraz takich decyzji w odniesieniu do wszystkich tych sfer, umożliwiających społeczeństwu integralny rozwój oraz realizację jego aspiracji życiowych. Wartości kreują ludzkie postawy wobec innych ludzi i rzeczy. Rzutują tym samym na stany emocjonalne oraz wpływają na samoocenę. Indywidualny system wartości jest podatny na zmiany ogólnospołeczne w otoczeniu, takie jak: przemiany ustrojowe, gospodarcze, kulturowe i inne w skali mikro – i makro-środowiska jednostki. Ponadto, są uwarunkowane cyklem życiowym człowieka, procesami dojrzewania, dorastania i starzenia, zmianami w konkretnych sytuacjach życiowych (np. małżeństwo, zmiany miejsca pracy) i przemianami w psychice pod wpływem doświadczeń losowych.

Zależnie od czasów i warunków, w których żyją ludzie, zmianom ulega ich system wartości. Istnieją jednak wartości ponadczasowe, które niezależnie od czasu i miejsca są zawsze autentycznie ważne. Wyznacznikami, którymi społeczeństwo kieruje się na życiowej drodze są normy: moralne, społeczne i inne (obyczajowe, kulturowe, tradycja, postawa do dóbr materialnych i do idei itp.). Tworzą one wpojony i przyjęty system wartości. Każdy człowiek w swoim życiu żyje według określonej hierarchii wartości, jakiegoś systemu norm, gdzie jedno są bardziej ważne, a inne mniej. Tak, więc jeden człowiek na pierwszym miejscu stawia własne dobro i wartości z nim związane, dla innego najwyższą wartość ma dobro ogółu, pomyślność rodziny, lub równowaga wewnętrzna. Zazwyczaj jest tak, iż człowiek jest w stanie ustalić, co jest dla niego najważniejsze, a co mniej ważne. System wartości kształtuje osobowość i nakreśla zarys życia człowieka. Wartość może pełnić funkcję celu – i wtedy też stanowi wartość wyższą, bądź środkiem do celu i jako taka ma status wartości niższej. Niektóre wartości mają charakter bezwzględny, inne względny. Odkrywanie

wartości lub też ich nadawanie zawiera u swych podstaw proces wartościowania, który jest podstawowym elementem życia człowieka.

Językowy obraz świata wartości dziecka

Język wartości umożliwia określenie miejsca człowieka w świecie, odróżnienie obszaru, który się akceptuje od takich, których powinno się wystrzegać. Wartościowanie dokonywane za pomocą języka ma decydujący wpływ na typ myślenia i wyobraźni oraz system wzorów i hierarchii wartości. Język jest narzędziem umożliwiającym poznanie świata, ludzi oraz samych siebie.

Jak podaje J. Anusiewicz językowy obraz świata „to przede wszystkim rozumienie, interpretacja świata z punktu widzenia filozofii zdrowego rozsądku (...) stanowi podsumowanie i zestawienie codziennych doświadczeń i przyjętych, przez daną wspólnotę komunikatywną norm wartości, sposobów wartościowania oraz wyobrażeń i nastawień wobec tej rzeczywistości i to zarówno materialnej, zewnętrznej jak i duchowej, psychicznej, wewnętrznej”¹. Natomiast J. Bartmiński wprowadził definicję językowego obrazu świata, sugerując, iż pojęcie to działa w dwóch wariantach, „...które można sprowadzić do „podmiotowego” i „przedmiotowego” i podporządkować terminom wizja świata i obraz świata. Wizja, jako widzenie jest czymś spojrzeniem i zawiera w sobie podmiot patrzący. Obraz jest wynikiem czyjegoś postrzegania świata, ale całość bardziej opiera się na przedmiocie – na tym, co jest zawarte w danym języku. Można mówić o obrazie świata np. dziecka, dorosłego człowieka, itp.”².

Relacja dziecko - rodzic jest hierarchiczna. Ponadto jest również pełna uczuć, umożliwiając zarówno przekazywanie jak i przyswajanie wartości na bazie mechanizmów identyfikacji, naśladowania oraz modelowania. Informacje wartościujące od dorosłych ludzi mają dla dziecka szczególnie ważne znaczenie. Są potrzebne do uporządkowania dziecięcego świata i zachowania poczucia bezpieczeństwa. Uznanie osoby znaczącej ma istotny wpływ na kształtowanie poczucia własnej wartości³.

Wyrażanie przez dziecko sądów wartościujących tworzy istotny składnik jego obrazu świata wartości. Ponadto pozwala na analizę samego procesu wartościowania danych zjawisk w spostrzeganej rzeczywistości. Podstawowe elementy wartościowania są następujące:

- wartości,
- wiedza jednostki odnośnie rzeczywistości,
- określone standardy,
- ocena stanu rzeczy,
- dyspozycja zachowań wobec pewnych obiektów.

Elementy te umożliwiają młodemu ludziom określanie własnego obrazu świata wartości oraz postrzeganie systemu wartości całego społeczeństwa.

Podstawą orientacji wartościującej jest bezpośredni kontakt z rzeczami i zdarzeniami (doświadczenie zmysłowe) oraz rozwój języka, umożliwiający dziecku utrwalenie tego doświadczenia w pamięci. Bardzo ważną cechą tych procesów jest dokonywane przez dorastających, młodych ludzi przyporządkowywanie zjawisk przede

¹ J. Bartmiński, *Językowy obraz świata*, Lublin 1994, s. 24.

² J. Bartmiński, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, Lublin 1999, s. 103.

³ W. Papugowa, *Wprowadzanie dziecka w świat wartości*, „Wychowawca”, 2010 nr.4.

wszystkim z punktu widzenia ich pozytywności i negatywności. Nie powinno się narzucać dzieciom własnej wiedzy o wartościach, jako jedynej i prawdziwej obserwacji przez pryzmat świata. Nie powinno się także egzekwować odpowiednich naszym zdaniem zachowań językowych oraz pozajęzykowych⁴.

Zapoznavanie młodych ludzi ze światem wartości to kształtowanie w nim różnorodnych pragnień i potrzeb, wrażliwości na piękno, umiejętności odróżnienia rzeczy dobrych od złych. Człowiek dokonuje akceptowalnych wyborów wartości, będą miały dla niego istotne znaczenie.

Wychowanie do wyboru wartości – wartości akceptowane przez dzieci

Wartości pozwalają jednostce na określenie swojego życiowego celu. Jest to niezbędnym warunkiem funkcjonowania w świecie. Każdy człowiek dokonuje wyboru wartości, które jest w stanie zaakceptować. Wychowanie do wartości jest procesem ciągłym, mozolnym i długotrwałym. Jego istota znajduje się w świadomym wprowadzaniu dziecka w system pożądanych wartości. Rodzice, rodzina, nauczyciele, rówieśnicy czy też środowisko lokalne budują system wartości człowieka.

Jak podaje K. Olbrycht wychowanie do wartości jest to „wprowadzenie konkretnego sposobu myślenia o wartościach oraz określonego doboru wartości, jako podstaw kształtowania się orientacji całościowych, podstaw ogólnych kryteriów wartościowania; (...) może mieć charakter ogólny w znaczeniu kształcenia określonych postaw wobec wartości, łącznie z uzasadnieniem tegoż zjawiska, a także zgodnych z nim ogólnych postaw wobec siebie, innych i świata ze względu na wartości, bądź bardziej szczegółowo – sprawnościowych – w znaczeniu kształcenia pożądanych postaw wobec szczegółowych wartości oraz sprawności sprzyjających tym postawom”⁵.

Wychowanie sprzyja kształtowaniu osobowości dziecka oraz przygotowaniu do samodzielności w stawianiu przed wyborami moralnymi oraz innymi ważnymi decyzjami życiowymi. Dziecko poznając wartości uczy się ich na dwa sposoby. Pierwszym sposobem są sytuacje życia codziennego w rodzinie, w stosunkach koleżeńskich, drugim poprzez działalność instytucji takich jak na przykład przedszkole czy szkoła⁶.

Młodzi ludzie uczą się wartościowania podczas procesu socjalizacji, w którym znaczącą rolę odgrywają osoby dorosłe, ważne w życiu dziecka. Poprzez identyfikację z drugą osobą dziecko przejmuje podstawowe wzorce funkcjonowania. Wartościowanie i odbywają się w tym samym czasie. Wprowadzenie do świata wartości jest możliwe poprzez konkretne zachowania osób dorosłych, które są dla dziecka autorytetem i wzorem do naśladowania. Stosunek do własnej osoby, poczucie samo wartości oraz kształtowanie stosunku do świata dzieją się w kontekście społecznych oddziaływań. Okres dzieciństwa to czas kształtowania stosunku człowieka do dobra. Pierwsze doświadczenia z kontaktu z osobami dorosłymi są podstawą w odkrywaniu wartości. Następnie przyswajanie wartości przez grupy rówieśnicze, potem budowanie własnej hierarchii i zestawienie tego, co jest oferowane przez świat z własnym systemem wartości. Okres ten poza procesem obserwacji i naśladowania odgrywa najważniejszą rolę w przyswajaniu wzorców

⁴ E. Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszy wieku szkolnym*, Katowice 2007, s. 44-47.

⁵ K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka, jako osoby*, Katowice 2000, s. 93-95.

⁶ M. Małota, *Świat wartości sześciolatka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr.3, 2001, s. 141.

zachowań, sposobu myślenia i wyrażania własnej osoby⁷.

Rola rodziców w kształtowaniu wartości swoich pociech polega na stwarzaniu sytuacji do wszechstronnego rozwoju. Rodzice posiadający własny, wypracowany system wartości mogą wykreować system wartości swojego dziecka. Są osobą powszechnie pożądaną w procesie wychowania i dokonywania wyborów aksjologicznych. Za pozytywną konsekwencję wychowania ku wartościom, uznaje się pełną realizację własnej osoby, przejawiająca się w człowieczeństwie, którego wyznacznikami są: służba drugiemu człowiekowi, zdolność komunikowania, dialogu, odpowiednia hierarchia wartości w życiu prywatnym i społecznym. Efektywność wychowania ma miejsce wtedy, gdy zaakceptowany zostanie określony kierunek moralny. Duże znaczenie mają trzy zmienne: „budzenie wrażliwości moralnej, wspomaganie dzieci w ich dążeniu do samodzielności sądów i działań moralnych oraz umiejętności łączenia wymiaru indywidualnego i społecznego w dziedzinie moralnej”⁸.

Rodzina umożliwia dziecku poznanie świata wartości kulturalnych i społecznych, To właśnie rodzina jest miejscem, gdzie po raz pierwszy dziecko styka się ze zjawiskiem dobra i zła, rzeczy dozwolonych, pochwalanych oraz potępianych. Mama i tata swym zachowaniem i postępowaniem przekazują mu co w życiu jest ważne, z czym należy się liczyć, jak należy odnosić się do drugiego człowieka. Rodzice przekazują swoim pociechom określoną hierarchię wartości, przy każdej okazji przez to jacy są i jak reagują, jak odnoszą się względem siebie oraz jak kochają i szanują swoje dzieci. Najdrobniejsze zachowania i reakcje rodziców są odzwierciedlane przez dzieci już od najmłodszych lat. To właśnie od nich czerpią wiedzę, co jest „dobre” i „właściwe”, a co za „niewłaściwe” i „złe”. Istotne jest, aby dzieci były wychowywane do wartości w szczególności przez przykład, a nie przez przekonywania i naciski.

Wychowawcza rola wolontariatu hospicyjnego

Pomoc osobom chorym wbrew temu, co mogło by się wydawać nie jest łatwa. Choroba nie tylko budzi współczucie i szacunek, ale także wpływa na ludzkie spojrzenie na sens życia, skłania do przemyśleń. Jest to swego rodzaju konfrontacją z poczuciem skończoności, kruchości życia oraz ograniczoności cielesnej. Opieka nad osobą umierającą, pomimo wielu trudności pozwala wolontariuszowi czuć się potrzebnymi. Skutkuje także odnalezieniem własnego powołania, pozwala pogłębić refleksję nad swoim losem. Ponadto kształtuje osobowość, pozwala na rozwój wewnętrzny. Decyzja o byciu wolontariuszem w hospicjum, powinna być w pełni świadoma i podjęta z własnej, nieprzymuszonej woli. We współczesnym świecie wolontariat jest filarem nośnym naszego społeczeństwa. Jest nieodzowny, nie tylko z powodu poświęcenia się bliźniemu, lecz także szczególnie ze względu na kulturę i wartości, jakie sobą reprezentuje⁹. Zmiany ustrojowe, społeczne i ekonomiczne znacząco wpływają na hierarchię norm i wartości, wprowadzając tym samym inne sposoby wartościowania rzeczywistości społecznej. Ponadto są przyczyną wprowadzenia stanu chaosu moralnego, gdzie zaakceptowany społecznie porządek ulega załamaniu,

⁷ W. Papugowa, *Wprowadzanie dziecka w świat wartości*, „*Wychowawca*”, 2010, nr 4, s. 8-10.

⁸ A. Ilendo-Milewska, *Rola rodziców w kształtowaniu systemu wartości swoich dzieci*, „*Małżeństwo i Rodzina*”, nr1/2, 2005, s. 17-18.

⁹ P. Stawiarska, *Wolontariat hospicyjny*, Warszawa 2011, s. 10.

a nowy nie jest jeszcze zasymilowany. Zarówno na płaszczyźnie psychologicznej, jak i społecznej stan ten budzi poważne trudności w zachowaniach adaptacyjnych jednostki, wywołując także uczucie pustki, lęku i dezorientacji odnośnie tego, co jest moralne a co nie. Ostatnie dziesięciolecia to czas dynamicznych zmian i nowych wyzwań stawianych ludzkości. Otaczająca nas codzienność staje się bardziej skomplikowana i wymagająca. Świat oferuje coraz więcej. Współczesna młodzież narażona jest na znacznie większe rozterki, niż pokolenia żyjące we wcześniejszych latach. Bardzo często społeczeństwo jest świadkami ogólnikowego rozwiązywania problemów, podupadania kontaktów międzyludzkich oraz niszczenia uniwersalnych wartości. Należy zaznaczyć, iż w naszym społeczeństwie coraz częściej dochodzi do tego, że dorastający ludzie są pewni siebie, potrafią pracować w zespole, pełni są aspiracji życiowych. Obecnie należy podołać wyzwaniom społeczeństwa dążącego do szybkiego rozwoju. Należy także stworzyć szansę młodym ludziom na urzeczywistnienie swych indywidualnych możliwości i realizacji aspiracji życiowych¹⁰.

Rola rodzica w wychowaniu do wartości

„Wychowanie jest przede wszystkim obdarzeniem człowieczeństwem - obdarzeniem dwustronnym. Jest to również proces wzajemny - wychowawcy - rodzice są równocześnie w pewien sposób wychowywani. Ucząc człowieczeństwa swoje dziecko, sami też poznają je na nowo i uczą się go na nowo.”¹¹ Święty Jan Paweł II

Zgodnie z koncepcją świętego Jana Pawła II wychowanie jest to proces dwustronny. Podczas tego procesu miejsce ma zjawisko autentycznej relacji pomiędzy dzieckiem a rodzicem. Istotne jest, iż młodzi ludzie nie tylko uczą się funkcjonowania w świecie oraz nabywają wzory i wartości społecznie pożądane, ale także dzięki nim rodzice poznają na nowo człowieczeństwo. Ulegające w zawrotnym tempie realia, nowe technologie, a wraz z nimi czyhające na ludzkość zagrożenia nie zostaną pokonane bez nieustannej aktualizacji i nowego posiadania wiedzy. Coraz trudniejsze warunki do życia sprawiają, iż rodzice starają się by proces wychowawczy został zakończony z jak najlepszym efektem. Tak naprawdę rzadko kiedy zdają sobie sprawę, że sami są w pewien sposób wychowywani. W związku z tym idea wychowania jako proces dwustronny w relacji rodzic-dziecko jest obecnie jak najbardziej aktualna i kultywowana.

Pierwszymi, a zarazem najważniejszymi wychowawcami, w stosunku do swoich pociech pozostają zawsze rodzice. To właśnie oni są z dziećmi już od momentu narodzin, poczynając od pierwszych kroków, pierwszej zabawy, skończywszy na czasie uśmierzenia się. Zdaniem Świętego Jana Pawła II: „Są wychowawcami, ponieważ są rodzicami”. Na funkcje rodzica składa się szereg czynności, które powinien podjąć, by w stu procentach zrealizować swoją rolę. Od moralności i światopoglądu danej jednostki zależy w jaki sposób tego dokona. Zgodnie z prawidłowym brzmieniem zasady pomocniczości rodzice powinni swoje funkcje pełnić wspólnie z innymi ludźmi oraz z instytucjami: na przykład z Kościołem, czy państwem. Rodzice, jako indywidualności, nie mogą zaspokoić wszystkich potrzeb procesu wychowawczego w ujęciu holistycznym. Rozumiane jest to poprzez konkretną współpracę szeregu osób, podczas procesu kształcenia jednostki oraz podczas jej uspołeczniania. Te aspekty

¹⁰ T. Kluz, *Psychospołeczne uwarunkowania wyboru wartości przez młodzież*, Toruń 2007.

¹¹ Święty Jan Paweł II [w:] *List do rodzin* (Gratias agimus tibi) z okazji roku rodziny 1994.

życia młodych ludzi, gdzie rodzina nie jest w stanie efektywnie działać sama, zasada pomocniczości wspierana jest przez miłość rodzicielską, odpowiadającą dobru rodziny. Pomocniczość dopełnia w ten sposób miłość rodzicielską, zatwierdzając dodatkowo jej fundamentalny charakter. Osoby biorące udział w procesie wychowawczym jednostki pracują w pewnym sensie w imieniu rodziców, w oparciu o ich zgodę, a nawet w oparciu o ich prośbę. Proces wychowawczy zmierzado fazy, do której się dochodzi podejmując decyzję o samowychowaniu. Młodzi ludzie spotykają na swej życiowej drodze nowe osoby, doświadczani są o nowe sytuacje, zmieniają się jego środowiska wychowawcze. Pojawiają się inni, wartościowi w ich mniemaniu ludzie czyli jednostki które w sposób szczególny wpływają na kształtowanie osobowości oraz socjalizację dzieci i młodzieży. Staje się to momentem szczególnym, w którym pojawia się pewien dystans czy nawet sprzeciw w stosunku do wychowania rodzicielskiego oraz do rodziny. Mimo tych przeszkód proces samowychowania w zasadniczej mierze potwierdza to, co dokonało się w dziecku, poprzez wychowanie w rodzinie i w szkole. Nie ma znaczenia więc i płeć¹².

Wartości nadrzędne w procesie wychowania

„Ważne są wybory oparte na wartościach. Wartości są bowiem podstawą, która nie tylko decyduje o Waszym życiu, ale także określa linie postępowania i strategię, które budują życie w społeczeństwie. Pamiętajcie też, że nie można oddzielać od siebie wartości osobistych i wartości społecznych”¹³. Święty Jan Paweł II

Nawiązując do nauczania Świętego Jana Pawła II należy w pierwszym planie postawić fenomen wartości, które stanowią o człowieku jako o osobie. Wartości są podstawowym budulcem wewnętrznej sfery każdej jednostki. Stwarzają jej szansę pokonania barier czy wyjścia z różnych kryzysów. Bardzo często młodzież jest zmuszeni przez los do dokonywania hierarchizacji wartości. Wówczas borykają się z przed problemami wyboru, które wartości należy uznać za najbardziej istotne: wartości konsumpcyjne, materialne czy wartości moralne, wyznaczające stosunek do drugiego człowieka oraz do własnej osoby. W procesie wychowawczym wybory te są znacznie bardziej zobrazowane i uściślone. Wychowanie samo w sobie jest nadrzędną wartością w życiu społeczeństwa, aczkolwiek istotne jest, by równocześnie kierowało do wartości, które pozwalają wychowankowi bardziej zrozumieć otaczający świat. Święty Jan Paweł II u źródeł wychowania stawiał takie wartości jak: prawda, wolność, cielesność oraz godność osoby ludzkiej¹⁴.

Wychowanie do wartości ma ścisły związek z człowiekiem i wartościami jakie on reprezentuje. Na początku należy wyodrębnić wartości stanowiące przez samego człowieka. Mowa tu o godności, rozumności i wolności. W następnej kolejności należy wymienić wartości mające związek z osobowym człowieczeństwem: prawda, dobro, piękno oraz wartości sakralne. Ponadto wychowanie zmierza ku wspomagananiu wychowanka w zakresie urzeczywistniania wartości zabezpieczających życie osobowe. Wyróżniamy więc: pokój, wolność, sprawiedliwość i solidarność. Nadrzędnym celem

¹² Święty Jan Paweł II, [w:] *List do rodzin (Gratias agimus tibi)* z okazji roku rodziny 1994.

¹³ Święty Jan Paweł II [w:] *„Orędzie na XVII Światowy Dzień Pokoju (1.01.1985)”*, *Wy jesteście moją nadzieją. Wybór wypowiedzi Ojca Świętego Jana Pawła II do młodzieży*, Warszawa 1991, s. 144.

¹⁴ Ks. J. Matalski, *Model wychowania w nauczaniu bł. Jana Pawła II* [w:] *„Verbum Vitae”* nr 21 (2012), s. 260.

wychowania osobowego jest wychowanie do wartości wyznaczających osobowe spełnianie siebie poprzez ofiarowanie innym swej miłości. Do tej kategorii wartości można przyporządkować odpowiedzialność nie tylko za siebie, lecz także za bliźnich, gotowość do bezinteresownej pomocy innym, miłość osobową oraz hojność¹⁵.

Czym jest wychowanie osobowe?

Proces wychowania młodych ludzi zawsze przebiega w odniesieniu do wartości. Należy zaznaczyć, iż błędem jest mówienie o wychowaniu, gdy nie są w nim uwzględnione wartości. Zdaniem Wincentego Okonia wychowanie jest to „świadomie organizowana działalność społeczna, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczą – instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę aksjologiczną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego postaw, układu wartości i celu życia (...)”¹⁶. Pod pojęciem wychowania osobowego kryje się wychowanie, które ma na celu wsparcie rozwoju człowieka zgodnie z jego personalistyczną koncepcją. Zdolność dostrzegania wokół siebie pozytywnych cech, budzenie potrzeby ich poszukiwania, budowania relacji z nimi jako istotnego życiowo i rozwojowo doświadczenia jest nadrzędnym celem wychowania. W sposób nierozłączny jest związana z tym obecność drugiego człowieka, który uczestniczy w tym procesie między innymi poprzez przekaz słowny. Jednakże od takiego przekazu większą wagę przykładą się do własnego przykładu i związanych z nim relacjami międzyludzkimi. Jest to wychowanie do wartości osobowych, poprzez pośredni, a nawet bezpośredni kontakt z osobą, która realizuje i uosabia te wartości. Obserwacja oraz odwzorowywanie zachowań takiej osoby ułatwi poznanie i zrozumienie wartości, które są wyznacznikami jej postępowania¹⁷. W tym miejscu należy zadać sobie pytanie czym jest wychowanie w nauczaniu świętego Jana Pawła II? Papieskie spojrzenie na tę kwestię można odnaleźć w jednym z listów pasterskich, gdzie święty Jan Paweł II jednocześnie stawia pytanie i udziela na nie odpowiedzi: „Na czym polega wychowanie? Wydaje się, że aby trafnie na to pytanie odpowiedzieć, nie należy pomijać dwóch fundamentalnych prawd: po pierwsze, że człowiek powołany jest do życia w prawdzie i miłości; po drugie, że każdy urzeczywistnia siebie przez bezinteresowny dar z siebie samego. Ma to odniesienie zarówno do tych, którzy wychowują, jak i do tych którzy są wychowywani. Warto zaznaczyć, iż wychowanie jest procesem, w którym wzajemna komunია osób dochodzi do głosu w sposób szczególny. Wychowawca jest osobą, która rodzi w znaczeniu duchowym”¹⁸.

Cele i zasady wychowania osobowego

Pierwszym, zarazem fundamentalnym celem wychowania osobowego jest troska o integralny rozwój jednostki. Zawiera w sobie sferę fizyczną, psychiczną oraz duchową. Głównym elementem zakładanej integralności jest struktura osoby, łącząca wszystkie te aspekty. Rozwój wychowanka opiera się w szczególności na budowa-

¹⁵ K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 160-161.

¹⁶ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 347-348.

¹⁷ K. Olbrycht, *O roli przykładu... op. C t. s. 154-160*.

¹⁸ P. Piwowarczyk, *Wychowanie dzieci młodzieży w nauczaniu Jana Pawła II [w:] E. Bielecki, M. C osek (red.) Edukacja przedszkolna – wczesnoszkolna wyzwaniem dla nauczycieli i wychowawców nowego wieku*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 73.

niu tożsamości osobowej młodego człowieka oraz na uświadamianiu mu kim tak naprawdę jest oraz jaką wartość stanowi. Należy zaznaczyć, iż bardzo ważna jest niepowtarzalność i fenomen istoty ludzkiej.

Kolejnym celem wychowania jest wychowanie do wartości, a więc skupienie się na wartościach jako budulcach wewnętrznej sfery każdej jednostki. Społeczeństwo, poprzez wychowanie lub samowychowanie powinno dążyć do urzeczywistnienia wszystkich wartości, które są społecznie pożądane.

Trzecim celem, realizowanym poprzez wychowanie osobowe jest stwarzanie takich warunków, które zachęcają wychowanka do doskonalenia i rozwoju osobistego. Istotne jest, aby młody człowiek posiadał w swoim życiu wzorce osobowe, z którymi może się utożsamiać. Przyczyni się to do ułatwienia mu doskonalenia siebie. Ponadto sprzyjać będzie uświadamianie innym, że rozwijanie konkretnych cech prowadzi do sukcesu osobistego i społecznego¹⁹.

Zakończenie

Życie ludzkie jest procesem urzeczywistniania wartości. Człowiek, jako osoba wolna i niezależna, ma prawo do wyboru wartości - tego co uważa za istotne dla jednostki i społeczeństwa, co jest warte wysiłku, zaangażowania, co stanowi priorytet dążeń ludzkich. Postępowanie według przyjętego systemu wartości jest celem wychowania i samowychowania. Człowiek dążąc do osiągnięcia pewnych wartości, które uznaje się za najistotniejsze, zmuszony jest do nieustannego poszerzania swojej wiedzy, rozwijania swojej osobowości. Nieadekwatny system wartości sprawia, że życie zgodne ze swoimi aspiracjami i możliwościami staje się niemożliwe.

Według J. Kirenko człowiek zmienia swoje systemy wartości w ciągu całego życia, w konsekwencji ich doświadczeń, widzenia siebie i świata. Zmiana presji encji wartości zmierza do przekształcenia postaw, a co za tym idzie zachowań mających związek z tymi postawami. Każdy uraz w większym lub mniejszym stopniu przyczynia się do upośledzenia sprawności, a rezultat leczenia nie zawsze daje możliwości powrotu do poprzedniego stanu zdrowia. „Na wskutek urazu zmianie ulega cała sytuacja życiowa, wszystkie jej aspekty, dochodzi do dezorientacji osobowości, zmiany wartości, celów i zamierzeń”²⁰.

Streszczenie:

Wartości kreują ludzkie postawy wobec innych ludzi i rzeczy. Rzutują tym samym na stany emocjonalne oraz wpływają na samoocenę. Życie ludzkie jest procesem urzeczywistniania wartości. Człowiek, jako osoba wolna i niezależna, ma prawo do wyboru wartości - tego co uważa za istotne dla jednostki i społeczeństwa, co jest warte wysiłku, zaangażowania, co stanowi priorytet dążeń ludzkich. Postępowanie według przyjętego systemu wartości jest celem wychowania i samowychowania. Człowiek dążąc do osiągnięcia pewnych wartości, które uznaje się za najistotniejsze, zmuszony jest do nieustannego poszerzania swojej wiedzy, rozwijania swojej osobowości. Odkrywanie wartości lub też ich nadawanie zawiera u swych podstaw proces wartościowania, który jest podstawowym elementem życia człowieka.

¹⁹ K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza*, Wydawnictw Adam Marszałek, Toruń 2007, s.160-164.

²⁰ J. Krenko, *Niektóre uwarunkowania psychospołecznego funkcjonowania osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego*, Lublin 1995, s. 42

Słowa kluczowe: wychowanie, wychowanek, dziecko, rodzic, wartość

Summary:

Education to values

Values create human attitudes towards other people and things. They thus affect emotional states and affect self-esteem. Human life is a process of realizing values. Man, as a free and independent person, has the right to choose values what he considers important for the individual and society, which is worth the effort, commitment, which is a priority of human aspirations. Proceeding according to the adopted system of values is the purpose of education and self-education. Man striving to achieve certain values, which are considered the most important, is forced to constantly expand his knowledge, develop his personality. The discovery of values or their broadcasting is based on the process of valuation, which is the basic element of human life.

Keywords: education, foster child, child, parent, value

Bibliografia:

- Bartmiński J., *Językowy obraz świata*, Lublin 1994.
- Bartmiński J., *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, Lublin 1999.
- Iłendo – Milewska A., *Rola rodziców w kształtowaniu systemu wartości swoich dzieci*, „Małżeństwo i Rodzina”, nr1/2, 2005.
- Kirenko J., *Niektóre uwarunkowania psychospołecznego funkcjonowania osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego*, Lublin 1995.
- Kluz T., *Psychospołeczne uwarunkowania wyboru wartości przez młodzież*, Toruń 2007.
- Małota M., *Świat wartości sześciolatka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr.3, 2001.
- Matański Ks. J., *Model wychowania w nauczaniu bł. Jana Pawła II* [w:] „Verbum Vitae” nr 21, 2012.
- Ogrodzka E. – Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Katowice 2007.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
- Olbricht K., *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Olbricht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka, jako osoby*, Katowice 2000.
- Papugowa W., *Wprowadzanie dziecka w świat wartości*, „Wychowawca”, nr.4, 2010.
- Piowarczyk P., *Wychowanie dzieci i młodzieży w nauczaniu Jana Pawła II* [w:] E. Bielecki, M. Ciosek (red.) *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna wyzwaniem dla nauczycieli i wychowawców nowego wieku*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Stawiarska P., *Wolontariat hospicyjny*, Warszawa 2011.
- Św. Jan Paweł II [w:] „*Orędzie na XVIII Światowy Dzień Pokoju (1.01.1985)*”, *Wy jesteście moją nadzieją. Wybór wypowiedzi Ojca Świętego Jana Pawła II do młodzieży*, Warszawa 1991.
- Św. Jan Paweł II [w:] *List do rodzin (Gratissimamsane)* z okazji roku rodziny 1994.

„Oto jest dzień, który dał nam Pan...”¹



Św. Jan Paweł II

(łac. *Ioannes Paulus II*), właśc. Karol Józef Wojtyła, ur. 18 maja 1920 roku w Wadowicach, zm. 02 kwietnia 2005 roku w Watykanie, będąc niemal 27 lat Papieżem. Sługa Boży Kościoła katolickiego, polski duchowny katolicki, arcybiskup krakowski, kardynał, a od 16 października 1978 roku papież nie Włoch (po raz pierwszy od 456 lat!). Poeta i poliglota, aktor, dramaturg i pedagog. Jako filozof – fenomenolog, przedstawiciel personalizmu chrześcijańskiego. W 1954 roku po likwidacji Wydziału Teologicznego UJ – rozpoczął wykłady z etyki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, na którym Karol Wojtyła pracował do 1978 r.; był tam m.in. kierownikiem Katedry Etyki. Jego najważniejsze publikacje to: „Miłość i odpowiedzialność” oraz „Osoba i czyn”. Karol Wojtyła pisał także wiersze i dramaty, m.in. dramat „Brat naszego Boga”.

Fragment Ewangelii św. Mateusza przed chwilą odczytany prowadzi nas nad jezioro Genenezaret. Apostołowie wsiedli do łodzi, aby wyprzedzić Chrystusa na drugi brzeg. I oto, wiosłując w obranym kierunku, ujrzeli Jego samego krocącego po jeziorze. Chrystus szedł po wodzie, tak jakby to była ubita ziemia. Apostołowie przerazili się mniemając, że to zjawia. Na okrzyk trwogi Jezus przemówił do nich: «Odwagi! Ja jestem, nie lękajcie się!» (por. Mt 14, 27). I wtedy odezwał się Piotr: «Panie, jeśli to Ty jesteś, każ mi przyjść do Ciebie po wodzie!» A On rzekł: «Przyjdź!» (Mt 14, 28-29). I Piotr wyszedł z łodzi i zaczął kroczyć po wodzie. Dochodził już do Chrystusa, gdy - wobec silnego uderzenia wiatru - uląkł się. Kiedy zaczął tonąć, krzyknął: «Panie, ratuj mnie!» (Mt 14, 30). Wówczas Jezus wyciągnął rękę, uchwycił go, ocalił przed utonięciem i rzekł: «Czemu zwątpiłeś, małej wiary?» (Mt 14, 31).

To ewangeliczne wydarzenie jest pełne głębokiej treści. Dotyczy najważniejszego problemu życia ludzkiego - wiary w Jezusa Chrystusa. Piotr z pewnością miał wiarę, którą wyznał później tak wspaniale pod Cezareą Filipową, ale w tym momencie nie była ona jeszcze ugruntowana. Gdy zawiął silny wiatr, Piotr zaczął tonąć, ponieważ zwątpił. To nie wicher zanurzył Piotra w głębinach jeziora, lecz niedostatek wiary. Jego wierze zabrakło istotnego elementu - całkowitego oparcia się na Chrystusie, całkowitego zaufania Chrystusowi w chwili wielkiej próby, zabrakło całkowitego pokładania w Nim nadziei. Wiara i nadzieja razem z miłością stanowią fundament życia chrześcijańskiego, którego kamieniem węgielnym jest Jezus Chrystus. W Jego śmierci na krzyżu i zmartwychwstaniu została objawiona w pełni miłość Boga do człowieka i świata. Jezus jest jedyną drogą do Ojca, jedyną drogą, która prowadzi do prawdy i życia (por. J 14, 6). To orędzie, które Kościół od początku swego istnienia głosi wszystkim ludziom i narodom, przypomniał naszemu pokoleniu Sobór Watykański II. Pozwólcie, że zacytuję krótki urywek z konstytucji *Gaudium et spes*: «Kościół zaś wierzy, że Chrystus, który za wszystkich umarł i zmartwychwstał, może człowiekowi przez Ducha swego udzielić światła i siły, aby zdolny był odpowiedzieć najwyższemu swemu powołaniu; oraz że nie dano ludziom innego pod niebem imienia, w którym by mieli być zbawieni. Podobnie też wierzy, że klucz, ośrodek i cel całej ludzkiej historii znajduje się w jego

Panu i Nauczycielu. Kościół utrzymuje nadto, że u podłoża wszystkich przemian istnieje wiele rzeczy nie ulegających zmianie, a mających swą ostateczną podstawę w Chrystusie, który jest Ten sam, wczoraj, dziś i na wieki» (n. 10).

Drodzy chłopcy i dziewczęta, podążajcie z entuzjazmem swych młodych serc za Chrystusem. Tylko On może uciszyć lęk człowieka. Patrzcie na Jezusa głębią waszych serc i umysłów! On jest waszym nieodłącznym przyjacielem.

To orędzie - któremu poświęciłem moją pierwszą encyklikę *Redemptor Hominis* - głoszę ludziom młodym na wszystkich kontynentach podczas podróży apostolskich oraz z okazji Światowych Dni Młodzieży. To orędzie jest także tematem sierpniowego spotkania młodych z Papieżem w Paryżu, na które was serdecznie zapraszam. Pozostaje jeszcze drobna kwestia finansowa. Ale poradzicie sobie. Jako chrześcijanie jesteście wezwani do świadectwa o wierze i nadziei, aby ludzie - jak napisał św. Paweł - «nie byli bez nadziei ani Boga na tym świecie», ale «uczyli się Chrystusa» - naszej nadziei (por. Ef 2, 12; 4, 20).

Wiara w Chrystusa i nadzieja, której On jest mistrzem i nauczycielem, pozwalają człowiekowi odnieść zwycięstwo nad samym sobą, nad tym wszystkim, co w nim jest słabe i grzeszne, a zarazem ta wiara i nadzieja prowadzą do zwycięstwa nad złem i skutkami grzechu w świecie nas otaczającym. Chrystus wyzwolił Piotra z lęku, który owładnął jego duszą na wzburzonym morzu. Chrystus i nam pozwala przetrwać najtrudniejsze chwile w życiu, jeżeli z wiarą i nadzieją zwracamy się do Niego o pomoc. «Odwagi! Ja jestem, nie bójcie się!» (Mt 14, 27). Mocna wiara, z której rodzi się nadzieja, cnota tak bardzo dziś potrzebna, uwalnia człowieka od lęku i daje mu siłę duchową do przetrwania wszystkich burz życiowych. Nie lękajcie się Chrystusa! Zaufajcie Mu do końca! On jedyny «ma słowa życia wiecznego» (por. J 6, 68). Chrystus nie zawodzi!

Tu, na tym miejscu, na placu Adama Mickiewicza, stał kiedyś pomnik Najświętszego Serca Pana Jezusa - widomy znak zwycięstwa Polaków odniesionego dzięki wierze i nadziei. Pomnik był wzniesiony w 1932 roku ze składek całego społeczeństwa jako wotum dziękczynne za odzyskanie niepodległości. Odrodzona Polska skupiła się przy Sercu Jezusa, aby z tego źródła miłości ofiarnej czerpać siłę do budowania przyszłości Ojczyzny na fundamencie Bożej prawdy, w jedności i zgodzie. Po wybuchu drugiej wojny światowej pomnik ten okazał się tak niebezpiecznym symbolem chrześcijańskiego i polskiego ducha, że został zburzony przez najeźdźcę na początku okupacji.

Drodzy chłopcy i dziewczęta! Ileż to razy wiara i nadzieja narodu polskiego była wystawiana na próbę, na bardzo ciężkie próby w tym wieku, który się kończy! Wystarczy przypomnieć pierwszą wojnę światową i związaną z nią determinację tych wszystkich, którzy podjęli zdecydowaną walkę o odzyskanie niepodległości. Wystarczy przypomnieć międzywojenne dwudziestolecie, w czasie którego trzeba było wszystko budować właściwie od początku. A potem przyszła druga wojna światowa i straszliwa okupacja w wyniku układu między Niemcami hitlerowskimi a Rosją sowiecką, który przesądził o wymazaniu Polski jako państwa z mapy Europy. Jakże radykalnym wyzwaniem był ten okres dla nas wszystkich, dla wszystkich Polaków! Rzeczywiście pokolenie drugiej wojny światowej spałało się poniekąd na wielkim ołtarzu walki o utrzymanie i zapewnienie wolności Ojczyzny. Ileż to kosztowało ludzkich żywotów - młodych żywotów, obiecujących. Jak wielką cenę zapłacili Polacy, najpierw na frontach września 1939 roku, a z kolei na wszystkich frontach, na których alianci zmagali się z najeźdźcą. Po zakończeniu wojny przyszedł długi - prawie pięćdziesięcioletni - okres nowego zagrożenia, tym razem nie wojennego, ale pokojowe-

go. Zwycięska Armia Czerwona przyniosła Polsce nie tylko wyzwolenie od hitlerowskiej okupacji, ale także nowe zniewolenie. Tak jak w czasie okupacji ludzie ginęli na frontach wojennych, w obozach koncentracyjnych, w politycznym i militarnym podziemiu, którego ostatnim krzykiem było Powstanie Warszawskie, tak pierwsze lata nowej władzy były dalszym ciągiem znęcania się nad wielu Polakami, i to najszlachetniejszymi. Nowi panujący uczynili wszystko, ażeby ujarzmić naród, podporządkować go sobie pod względem politycznym i ideologicznym.

Lata późniejsze, poczynając od października 1956 roku, nie były już tak krwawe, jednak to zmaganie się z narodem i Kościołem trwało aż do lat osiemdziesiątych. Był to ciąg dalszy tego wyzwania rzuconego wierze i nadziei Polaków, którzy nadal nie szczędzili sił, żeby się nie poddać; aby bronić tych wartości religijnych i narodowych, które były wtedy szczególnie zagrożone.

Moi drodzy, trzeba było to wszystko powiedzieć na tym właśnie miejscu. Trzeba było to wszystko jeszcze raz przypomnieć wam młodym, którzy weźmiecie odpowiedzialność za losy Polski w trzecim milenium. Świadomość własnej przeszłości pomaga nam włączyć się w długi szereg pokoleń, by przekazać następnym wspólne dobro - Ojczyznę.

Trudno tu nie wspomnieć o jeszcze innym pomniku - Pomniku Ofiar Czerwca 1956 Roku. Został on wzniesiony na tym placu staraniem społeczeństwa Poznania i Wielkopolski w 25. rocznicę tragicznych wydarzeń, które były wielkim protestem przeciwko nieludzkemu systemowi zniewalania serc i umysłów ludzkich. Chciałem pod ten pomnik przybyć w 1983 roku, gdy byłem po raz pierwszy jako Papież w Poznaniu, ale wówczas odmówiono mi możliwości modlitwy pod Poznańskimi Krzyżami. Cieszę się, że dziś razem z wami - Młodą Polską - mogę uklęknąć pod tym pomnikiem i oddać hołd robotnikom, którzy złożyli swoje życie w obronie prawdy, sprawiedliwości i niepodległości Ojczyzny.

Skierujmy raz jeszcze nasz wzrok na jezioro Genezaret i płynącą po nim łódź Piotrową. Jezioro kojarzy się z obrazem świata - również i świata współczesnego, w którym żyjemy, w którym Kościół spełnia swe posłannictwo. Ten świat stanowi dla człowieka wyzwanie, tak jak jezioro stanowiło wyzwanie dla Piotra. Było mu ono bliskie i znane jako miejsce codziennej pracy rybaka, a z drugiej strony był to żywioł, z którym trzeba było konfrontować swe siły i doświadczenie.

Człowiek musi wejść w ten świat, ponieważ musi się w nim zanurzyć, ponieważ otrzymał od Boga polecenie, aby przez pracę - studia, trud twórczy - czynił sobie «ziemię poddaną» (por. Rdz 1, 28). Z drugiej strony nie można zamknąć człowieka wyłącznie w obrębie świata materialnego z pominięciem Stwórcy. Jest to bowiem przeciwko naturze człowieka, przeciw jego wewnętrznej prawdzie, gdyż serce ludzkie - jak powiedział św. Augustyn - jest niespokojne, dopóki nie spocznie w Bogu (por. *Confes.*, I, 1: CSEL 33, s. 1). Osoba ludzka, stworzona na obraz i podobieństwo Boga, nie może stawać się niewolnikiem rzeczy, systemów ekonomicznych, cywilizacji technicznej, konsumizmu, łatwego sukcesu. Człowiek nie może stawać się niewolnikiem swoich różnych skłonności i namiętności, niekiedy celowo podsycanych. Przed tym niebezpieczeństwem trzeba się bronić. Trzeba umieć używać swojej wolności wybierając to, co jest dobrem prawdziwym. Nie dajcie się zniewalać! Nie dajcie się zniewolić, nie dajcie się skusić pseudowartościami, półprawdami, urokiem miraży, od których później będziecie się odwracać z rozczarowaniem, poranieni, a może nawet ze złamanym życiem.

W przemówieniu, które kiedyś wygłaszałem w UNESCO, powiedziałem, iż pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury jest wychowanie człowieka. A w wychowaniu chodzi głównie o to, ażeby «człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem - o to, ażeby bardziej «był», a nie tylko więcej «miał» - ażeby poprzez wszystko to, co «ma», co «posiada», umiał bardziej i pełniej być człowiekiem - to znaczy, żeby również umiał bardziej «być» nie tylko «z drugimi», ale także i «dla drugich»» (2 czerwca 1980 roku).

Prawda ta posiada podstawowe znaczenie dla samowychowania, autorealizacji, rozwijania w sobie człowieczeństwa, a zarazem życia Bożego, zaszczipionego na chrzcie świętym i umocnionego w sakramencie bierzmowania. Samowychowanie zmierza do tego właśnie, aby bardziej «być» człowiekiem, być chrześcijaninem, aby odkrywać i rozwijać w sobie talenty otrzymane od Stwórcy i realizować właściwe każdemu powołanie do świętości.

Świat może być niekiedy groźnym żywiołem - to prawda - ale człowiek żyjący wiarą i nadzieją ma w sobie siłę Ducha, aby stawić czoło zagrożeniom tego świata. Piotr szedł po falach jeziora, choć było to przeciwko prawu ciężenia, szedł, bo patrzył w oczy Chrystusa. Gdy zwątpił, gdy stracił z Mistrzem osobisty kontakt, zaczął tonąć, i spotkał go wyrzut: «Czemu zwątpiłeś, małej wiary?» (Mt 14, 31).

Na przykładzie Piotra widzimy, jak ważna jest w życiu duchowym osobista łączność z Chrystusem, którą trzeba ciągle odnawiać i pogłębiać. W jaki sposób to czynić? Przede wszystkim przez modlitwę. Moi drodzy, módlcie się i uczcie się modlitwy, czytajcie i rozważajcie Słowo Boże, umacniajcie więź z Chrystusem w sakramencie pokuty i eucharystii, zgłębiajcie problemy życia wewnętrznego i apostołstwa w młodzieżowych wspólnotach, zespołach, ruchach, organizacjach kościelnych, których jest teraz wiele w naszym kraju.

Drodzy Bracia i Siostry! Obchodzimy jubileusz 1000-lecia śmierci męczeńskiej św. Wojciecha. Dzisiaj w Gnieźnie podczas uroczystej Eucharystii mówiłem, że św. Wojciech dał świadectwo Chrystusowi, ponosząc śmierć męczeńską za wiarę. To męczeństwo wielkiego Apostoła Słowian woła także dzisiaj o świadectwo życia każdego z was. Woła o ludzi nowych, którzy pośród tego świata będą objawiać «moc i mądrość» (por. 1 Kor 1, 22-25) Ewangelii Bożej we własnym życiu. Ten świat, który niekiedy jawi się jako nieposkromiony, groźny żywioł, wzburzone morze, jest zarazem głęboko spragniony Chrystusa, bardzo łaknie Dobrej Nowiny. Bardzo potrzebuje miłości.

Bądźcie w tym świecie nosicielami wiary i nadziei chrześcijańskiej żyjąc miłością na co dzień. Bądźcie wiernymi świadkami Chrystusa zmartwychwstałego, nie cofajcie się nigdy przed przeszkodami, które piętrzą się na ścieżkach waszego życia. Liczę na was. Liczę na wasz młodzieńczy zapał i oddanie Chrystusowi. Znałem młodzież polską i nie zawiodłem się nigdy na niej. Świat was potrzebuje. Potrzebuje was Kościół. Przyszłość Polski od was zależy. Budujcie i umacniajcie na polskiej ziemi «cywilizację miłości»: w życiu osobistym, społecznym, politycznym, w szkołach, w uniwersytetach, parafiach, w ogniskach rodzinnych, które kiedyś utworzycie. Nie żałujcie na ten cel młodzieńczego entuzjazmu, wysiłku ani ofiary. «A Bóg, [dawca] nadziei, niech wam udzieli pełni radości i pokoju w wierze, abyście przez moc Ducha Świętego byli bogaci w nadzieję» (Rz 15, 13).

Was i całą młodzież polską pragnę zawierzyć Matce Najświętszej, Matce Chrystusa, Matce Pięknej Miłości, Królowej Polski. Amen.

Joannes Paulus II

Mons. Ján Zentko. Generálny vikár biskupa Františka Tondru a oddaný ctiteľ levočskej Panny Márie



Ks. prof. dr hab. František Dlugoš - Katolicki Uniwersytet w Rużomberku (Słowacja)

Ur. 22.07.1955 r. w Mnišku nad Popradem. Studia filozoficzno-teologiczne na CMBF w Bratysławie, święcenia kapłańskie 17.06.1984 w Nitrze. Od r. 1984 praca w Levoči. Od 1985 r. sekretarz Kurii Biskupiej w Spišskej Kapitule, od r. 1994 dziekan dekanatu w Levoči, zaś od r. 2001 dziekan moderator dolnospiških dekanatów. Od 1991 r. sędzia sądu kościelnego w Spišskej Kapitule a od r.1990 członek Rady Kapłańskiej. Dnia 04.01.1984 mianowany prałatem Jego Świątobliwości Ojca Świętego Jana Pawła II. W r. 1997 licencjat z historii na PAT-e w Krakowie, zaś w r. 1998 licencjat z prawa kanonicznego na KUL w Lublinie. W r. 2000 habilitacja na Trnavskim Uniwersytecie, w r. 2001 PhDr. a PhD. na KU w Rużomberku, w r. 2002 ICDr. na KUL Lublin, 2003 PaedDr. na KU Rużomberok. 01.04.2004 tytuł profesora teologii katolickiej. Od r. 1993 wykładowca w Spišskom Podhradí, od r. 2004 na Wydziale Pedagogicznym Katolickiego Uniwersytetu w Rużomberku. Autor 42 monografii, wielu artykułów, w tym opublikował 132 artykuły w kraju i 40 w czasopiśmie zagranicznych. Członek Wysokiej Rady KU w Rużomberoku.

Mons. Ján Zentko sa narodil 15. decembra 1958 v pôrodnici v Kamienke, kde bola pôrodnica predovšetkým pre okres Stará Ľubovňa, keďže v tom čase Ľubovňa napriek tomu, že bola okresným mestom nemala svoju nemocnicu, iba polikliniku. Ján Zentko pochádzal z dobrej katolíckej rodiny. Jeho matka bola rodnou sestrou Štefana Vasilíka, kňaza Spišskej diecézy pochádzajúceho z farnosti Chmeľnica, ktorý v pastoračii Spišskej diecézy pôsobil bez prestávky plných 57 rokov. Ján sa narodil ako tretí syn v rodine Zentkovcov. Na ich výchovu a zaiste Jánovo kňazstvo mal veľký vplyv kňaz Štefan Vasilík.

Základnú školu Ján Zentko vychodil vo svojom bydlisku v Starej Ľubovni. Po skončení základnej deväťročnej školy sa prihlásil na gymnázium v Starej Ľubovni. Keďže jeho mama pochádzala z Chmeľnice, nemeckej obce, aj Ján mal blízko k nemeckému jazyku, ktorý sa stal jeho druhým jazykom.

Po maturite na gymnázii v Starej Ľubovni pokračoval v nadstavbovom štúdiu na Hotelovej škole v Kežmarku. Po ukončení hotelovej školy, znalý nemeckého jazyka a zdatného manažéra a čašníka, zamestnal sa v tatranských hoteloch, kde pracoval šesť rokov.

Práca, ktorú vykonával bola síce atraktívnou, ale ho celkom nenaplnila. Vo svojom srdci od malička pod vplyvom už spomínaného uja-kňaza Štefana Vasilíka a taktiež vynikajúceho Ľubovnianskeho farára Mons. Viktora Trstenského sa rozhodol pre kňazskú dráhu. Roku 1985 podal prihlášku na štúdium posvätnéj teológie na Cyrilometodskú bohosloveckú fakultu v Bratislave. Jeho prihlásenie sa na teologické štúdiá boli akceptované a od 1. októbra 1985 začal spolu so svojimi spolužiakmi študovať teológiu a formovať sa v kňazskom seminári v Bratislave na svoju budúcu kňazskú dráhu¹.

¹ DLUGOŠ, F.: Spišský seminár už dvesto rokov vychováva a vzdeláva kňazov. Levoča : MTM, 2015, s. 116 –117.

V neskorej jeseni roku 1989 po zamatovej revolúcii v Československu došlo k neskutočným zmenám a slobode vyznania viery. V takejto atmosfére Ján Zentko dokončil svoje teologické štúdiá v Bratislave. V tomto období Spišská diecéza mala už svojho diecezného biskupa v osobe Mons. Františka Tondru, ktorý bol konsekrovaný za biskupa 9. septembra 1989.² Postupne po roku 1989 boli obsadené riadnym biskupom všetky diecézy Slovenska. Noví biskupi sa dohodli, že hoci ich bohoslovci dokončili štúdiá v Bratislave, budú vysvätení za kňazov vo svojich vlastných katedrálach.

Spišský diecezný biskup, Mons. František Tondra 16. júna 1990 vysvätil svojich prvých kňazov v Katedrále sv. Martina v Spišskej Kapitule. Boli to: Ján Zentko, Ján Hlavčák, Ján Pramuka, Štefan Vitko a Michal Pitoniak.³ Bola to neskutočná udalosť pre Spišskú diecézu okrem biskupskej vysviacky Františka Tondru. Veď v Spišskej katedrále od roku 1949 nebol vysvätený ani jeden kňaz pre službu Spišskej diecézy z politických dôvodov a éry jednej z najkrutejších represálií proti Cirkvi, a najmä proti Spišskej diecéze, na čele, ktorej vtedy stal nekompromisný diecezný biskup, Boží Hneď sluha Ján Vojtaššák, ktorý spolu so svojim pomocným biskupom Štefanom Barnášom a 82 kňazmi na vlastnej koži pocítil tvrdosť komunistického režimu a neskutočnej totality jednej strany.

Ján Zentko, ktorý mal niekoľko rokov praxe manežéra a ovládal jeden z cudzích jazykov, bol hneď po svojej kňazskej vysviacke vymenovaný biskupom Františkom Tondrom za tajomníka Biskupského úradu v Spišskej Kapitule. Toto miesto bolo prázdne po odchode predošlého tajomníka Jána Dudu na zahraničné štúdiá kánonického práva do Ríma⁴.

Mladý kňaz Ján Zentko sa od samého začiatku na biskupskom úrade dobre zhostil svojej funkcie tajomníka. Ako tajomník biskupského úradu neraz sprevádzal diecezného biskupa Františka Tondru na jeho cestách po Európe a najmä večného mesta Ríma. Nadviazal mnohé zdatné kontakty, predovšetkým s nemeckými biskupmi a kardinálmi⁵.

Bol veľkým priateľom kolínskeho arcibiskupa, kardinála Joachima Meisnera. Ján Zentko mal veľmi blízky a úprimný vzťah k Mariánskej hore v Levoči, ktorý prejavil aj pozývaním týchto veľkých osobností kardinálov a biskupov z Európy za hlavných celebrantov a kazateľov na hlavných pútiach pri nohách Božej Matky na Mariánskej hore. Svoju úctu a oddanosť levočskej nebeskej Matke preukázal aj počas príprav a priebehu apoštolskej návštevy sv. Jána Pavla II. v Levoči 3. júla 1995⁶.

Ako tajomník biskupského úradu bol nápomocný dieceznému biskupovi pri zriaďovaní základných a stredných cirkevných škôl. Veľmi sa zaslúžil pri obnove Kňazského seminára biskupa Jána Vojtaššáka v Spišskej Kapitule. Častokrát vycestoval do zahraničia, kde okrem kontaktov získaval nemalé finančné prostriedky na výstavbu nových a opravu kostolov, farských budov, cirkevných škôl i charity⁷.

Po abdikácii dlhoročného kancelára a riaditeľa biskupského úradu Mons. Michala

² DLUGOŠ, F. a kol.: Spišský biskup František Tondra v spomienkach. Levoča : MTM, 2014, s. 31 – 37.

³ Schematizmus spišskej diecézy 1996. Spišská Kapitula : Biskupský úrad, 1996, s. 111.

⁴ DLUGOŠ, F.: *Jubilujúci kňazi Spišskej diecézy v roku 2018*. Levoča : MTM, 2018, s. 303 – 304.

⁵ DLUGOŠ, F.: *Nosil Spiš a Levoču vo svojom srdci*. Levoča : MTM, 2017, s. 45 – 46.

⁶ DLUGOŠ, F.: *Mariánska hora v slove a obrazoch*. Levoča : MTM, 2006, s. 110 – 121.

⁷ DLUGOŠ, F.: *Nosil Spiš a Levoču vo svojom srdci*. Spomienka na kardinála Joachima Meisnera. Levoča : MTM, 2017, s. 32 – 37.

Klučara bol od 1. júla 1996 biskupom Františkom Tondrom menovaný Ján Zentko do tejto funkcie. Tak ako počas čias tajomníka biskupského úradu aj v novej úlohe pokračoval na zveladení Spišskej diecézy. Aj naďalej zviditeľňoval našu Spišskú diecézu a jeho zásluhou prichádzali na levočské púte, ale aj iné podujatia Spišskej diecézy znamenité osobnosti cirkevného života⁸.

Popri funkcii kancelára a riaditeľa biskupského úradu nezabudol ani na duchovný a vedomostný rast. Prihlásil sa na postgraduálne štúdiá na KUL v Lubline, ktoré ukončil 5. novembra 1997 licenciátom z pastorálnej teológie. Nezostal iba pri licenciáte, ale pokračoval v doktorandských štúdiách, ktoré dokončil 10. mája 2005 na KUL v Lubline, kde obhájil dizertačnú prácu a stal sa doktorom teológie⁹.

Dňa 11. novembra 1997, na sviatok sv. Martina, patróna Spišskej diecézy a katedrály Jána Zentka vymenoval spišský diecézny biskup Mons. František Tondra za generálneho vikára diecézy¹⁰. Pastoračnú a menežérsku prácu Jána Zentka v rôznych funkciách na Biskupskom úrade v Spišskej Kapitule ocenil aj sám Svätý Otec Ján Pavol II., ktorý generálneho vikára Jána Zentka dňa 27. marca 1999 poctil titulom monsignor (kaplán Jeho Svätosti).

Mons. Ján Zentko zastával spolu s pomocným biskupom Mons. Andrejom Imrichom funkciu generálneho vikára tri roky. Keď bol vymenovaná druhý pomocný biskup pre Spišskú diecézu Mons. Štefan Sečka, on sa stal popri Mons. Andrejovi Imrichovi druhým generálnym vikárom a Ján Zentko, doterajší generálny vikár sa stal od 1. augusta 2002 biskupským vikárom pre ekonomiku a majetkové záležitosti Spišskej diecézy.

Mons. Ján Zentko aj v novej funkcii pokračoval na zviditeľňovaní a kvalitnom fungovaní Spišskej diecézy. Aj naďalej mu veľmi ležala na srdci Mariánska hora v Levoči, ktorú spolu s Mons. Františkom Dluhošom, levočským dekanom, farárom a rektorom baziliky zastupoval na viacerých stretnutiach European Marian Network – združenia európskych mariánskych svätých. Zásluhou obidvoch menovaných bola levočská mariánska svätyňa začlenená do dvadsiatich najväčších pútnických miest¹¹.

Agilnosť a oddanosť duchovnej práci podlomila zdravie tohto nadaného a mladého kňaza, ktorý následkom zlyhania srdca zomrel vo Východoslovenskom ústave srdcových a cievnych chorôb v Košiciach po operácii srdca. Je až neuveriteľné, ako Pán života a smrti spojil nielen životom, ale aj smrťou kňazov uja a jeho synovca – Štefana Vasilíka a Jána Zentka, keď zomreli v ten istý deň 14. marca 2009, jeden v Košiciach a druhý na Spišskej Kapitule a ich telesné pozostatky boli vystavené vedľa seba v Zápoľského kaplnke Spišskej Katedrály, v ktorej obidvaja boli vysvätení pre služby Spišskej diecézy.

Zosnulý Štefan Vasilík bol pochovaný vo svojom rodisku v Chmeľnici 18. marca 2009 a Mons. Ján Zentko 19. marca 2009, na slávnosť sv. Jozefa v Starej Ľubovni.

Mons. Ján Zentko zomrel veľmi mladý v 51. roku svojho života a v 19. roku kňazskej služby. V predvečer pohrebu bola smútočná rozlúčka v Spišskej Katedrále sv. Martina. Sv. omšu za zosnulého, ako hlavný celebrant slúžil Mons. František Tondra,

⁸ DLUGOŠ, F.: *Mariánska Levoča a jej osobnosti medzi sväťňami Európy*. Levoča : MTM, 2008, s. 88 – 103.

⁹ DLUGOŠ, F.: *THE EDUCATION OF PRIESTS AND TEACHERS OF RELIGION AT CMBF IN BRATISLAVA AND AT THE CLERICAL SEMINARY OF BISHOP JÁN VOJTAŠŠÁK*. London, United Kingdom, 2015, s. 44 – 48.

¹⁰ SCHEMATIZMUS SPIŠSKEJ DIECÉZY 2005. Spišská Kapitula : Biskupský úrad, 2005, s. 182 – 183.

¹¹ DLUGOŠ, F.: *Mariánska hora v Levoči 1247 – 2013*. Levoča : MTM, 2013, s. 181.

po ktorého boku Ján Zentko stál 19 rokov. Smútočný príhovor predniesol spolužiak z teologických štúdií Ján Pramuka.

Dňa 19. marca 2009 vo farskom chráme sv. Mikuláša v Starej Ľubovni sa konali pohrebné obrady a slúžila zádušná sv. omša za zomrelého kňaza Mons. Jána Zentka. Hlavným celebrantom, za účasti pomocných spišských biskupov Mons. Andreja Imricha a Mons. Štefana Sečku, ako aj vyše štyristo kňazov a tisíce veriacich bol opäť diecézny biskup Mons. František Tondra. V úvode tejto rozlúčky vyjadril svoj hlboký žiaľ, sústrasť matke a bratom nebohého, ale najmä vyjadril svoju vďaku za tak zodpovedného, ochotného a spoľahlivého spolupracovníka pri riadení Spišskej diecézy. Smútočnú kázeň predniesol ďalší spolužiak páter Peter Dušička¹².

Po sv. omši a pohrebných obradach bol Mons. Ján Zentko pochovaný do rodinnej hrobky vedľa svojho otca na staroľubovnianskom cintoríne. V roku 2017 sa za svojim synom odobrala do večnosti aj matka pani Zentková a našla miesto svojho posledného odpočinku v rodinnom hrobe.

Abstract:

Vicar general of the Spiš diocese of Mons. Jan Zentko lived only 51 years, but also in such a short time he became an important representative of the Spiš and Slovak Catholic clergy. He was a man of honor, devoted to the Church, an exemplary spiritual agent, and especially linguistically available, especially in German. During his priestly career, he manifested himself as an excellent organizer and charismatic personality of the Bishop's Office. He had good contacts with Catholic dignitaries in Germany. He played an important role in the preparation of the apostolic path of the Pope. John Paul II. on Mariánská hora in Levoča on July 3, 1995.

Keywords: bishopric, diocese, pastoral, cardinal, priest, secretary, vicar.

Abstrakt:

Generálny vikár Spišskej diecézy Mons. Ján Zentko sa dožil len 51 rokov, ale aj v takom krátkom čase sa stal významným predstaviteľom spišského aj slovenského katolíckeho kléru. Bol to muž čestný, oddaný Cirkvi, vzorný duchovný činiteľ a mimoriadne jazykovo disponovaný, hlavne v nemčine. Počas svojej kňazskej kariéry sa prejavil ako výborný organizátor a charizmatická osobnosť biskupského úradu. Mal dobré kontakty s katolíckymi hodnosťami v Nemecku. Zohral dôležitú úlohu v prípravách apoštolskej cesty pápeža sv. Jána Pavla II. na Mariánskej hore v Levoči 3. júla 1995.

Kľúčové slová: biskupstvo, diecéza, pastorácia, kardinál, kňaz, tajomník, vikár.

Streszczenie:

Wikariusz Generalny Diecezji Spiskiej, mons. Ján Zentko przeżył 51 lat, ale nawet w tak krótkim czasie stał się czołowym przedstawicielem nie tylko spiskiego ale słowackiego kleru. Był człowiekiem szlachetnym, oddanym Kościołowi, wzorowy duszpasterz z wyjątkowymi zdolnościami językowymi, zwłaszcza posiadał doskonałą znajomość języka niemieckiego. Podczas swojej służby kapłńskiej okazał się doskonałym organizatorem i jakby charyzmatyczną osobowością kurii biskupiej. Posiadał doskonałe kontakty z katolickimi hierarchami w Niemczech. Odegrał znaczącą rolę

w przygotowaniach pielgrzymki apostolskiej papieża św. Jana Pawła II na Mariańską Górę w Levoči 3 lipca 1995 roku.

Kluczowe słowa: biskupstwo, diecezja, duszpasterstwo, kardynał, kapłan, sekretarz, wikariusz.

Použitá literatúra:

SCHEMATIZMUS SPIŠSKEJ DIECÉZY 1996. Spišská Kapitula : Biskupský úrad, 1996.

SCHEMATIZMUS SPIŠSKEJ DIECÉZY 2005. Spišská Kapitula : Biskupský úrad, 2005.

DLUGOŠ, F.: *Jubilujúci kňazi Spišskej diecézy v roku 2018*. Levoča : MTM, 2018. 320 s. ISBN 978-80-89736-77-5.

DLUGOŠ, F.: *Spišský seminár už dvesto rokov vychováva a vzdeláva kňazov*. Levoča : MTM, 2015. 282 s. ISBN 978-80-89736-22-5.

DLUGOŠ, F.: *Mariánska Levoča a jej osobnosti medzi svätyňami Európy*. Levoča : MTM, 2008. 312 s. ISBN 978-80-89187-21-8.

DLUGOŠ, F.: *Mariánska hora v Levoči 1247 – 2013*. Levoča : MTM, 2013. 296 s. ISBN 978-80-89187-68-3.

DLUGOŠ, F.: *Mariánska hora v slove a obrazoch*. Levoča : MTM, 2006. 240 s. ISBN 80-89187-07-02.

DLUGOŠ, F.: *Nosil Spiš a Levoču vo svojom srdci. Spomienka na kardinála Joachima Meisnera*. Levoča : MTM, 2017. 100 s. ISBN 978-80-89736-60-7.

DLUGOŠ, F.: *THE EDUCATION OF PRIESTS AND TEACHERS OF RELIGION AT CMBF IN BRATISLAVA AND AT THE CLERICAL SEMINARY OF BISHOP JÁN VOJTAŠŠÁK*. London, United Kingdom, 2015. 160 s. ISBN 987-1-911406-10-5.

DLUGOŠ, F. a kol.: *Spišský biskup František Tondra v spomienkach*. Levoča : MTM, 2014. 148 s. ISBN 987-80-89736-03-4.

Dostupné na: <https://www.tkkbs.sk/view.php?cislocclanku=20090315011>. Vyhľadane 17. 2. 2018.

Spałem i śniłem, że życie jest radością. Obudziłem się i zobaczyłem, że życie jest służbą. Zacząłem służyć i zobaczyłem, że służba jest szczęściem

Rabindranath Tagore

Służba i poświęcenie



.....

Podczas pobytu we Francji w miejscowości La Ferte Sous Jouarre, z grupą studentów w dniu 28 grudnia 2017 roku, miałem okazję przeprowadzić wywiad z Siostrą Aurelią, która przed laty urodziła się w Żurawiczkach, ochrzczona została w Zarzeczcu (woj. podkarpackie). W wieku 3 lat wyemigrowała do Francji wraz z dwojgą rodzeństwem. Tu opiekowała się nią matka chrzestna. Mając 12 lat z powrotem powróciła do Ojczyzny - do Urzejowic k. Przeworska (dziś woj. podkarpackie). Po przyjeździe do Polski została przyjęta do klasy szóstej szkoły podstawowej. W wieku 14 lat wstąpiła do Zgromadzenia Sióstr Józefitek. Od tego momentu życie Siostry Aurelii wypełniało się służbą i poświęceniem. Z woli swoich przełożonych wędrowała po świecie pracując jako misjonarka, katechетка, wychowawczyni. Jej postawa jakiej doznaliśmy od początku budzi ogromny respekt i szacunek nie tylko z racji na jej wiek, charyzmatyczne poświęcenie, ale także wciąż młodzieńczy zapał, świeżość umysłu, zdrową ocenę każdej sytuacji, otwartość na drugiego człowieka, wielką radość z życia, służebność i gotowość do pomocy innym. Ten iście Boży duch wypełnia osobę Siostry czyniąc z niej pokorną służebnicę pełną optymizmu i duchowej radości z bycia na służbie Bogu i ludziom. Prosząc Siostrę o kilka słów, byłem przekonany, że są one świadectwem jej pięknego Chrystusowego powołania i życia, a także bycia osobą wypełniającą w duchu wiary swoją misję na wielu odcinkach życia.

1. Ks. Jan Zimny (xjz): Proszę Siostry, w tym roku ukończyła Siostra 83 lat życia, 67 lat życia w zakonie, pracowała Siostra wiele lat w Polsce jako katechetka, w Afryce na misjach, we Francji w hospicjum, a dziś ponownie Siostra pracuje w Domu Polskiej Misji Katolickiej we Francji służąc przybywającym do tego domu. Proszę powiedzieć, skąd Siostra czerpie tyle siły, radości, optymizmu w swojej wieloletniej posłudze?

S. Aurelia: Moje siły, energię czerpię z modlitwy i z codziennej pracy, którą kocham. Praca zawsze była dla mnie ogromną radością. Nigdy nie bałam się pracy, a bywały jej różne odmiany. Praca z chorymi, praca na misjach, praca katechetyczna, praca w kuchni. Wiem, że każda praca czyni człowieka szlachetnym i szczęśliwym, jeśli tylko dobrze ją zrozumiemy.

2. xjz. Proszę powiedzieć z perspektywy przeżytych lat, czy podjęta przed laty decyzja wstąpienia i bycia w zakonie była decyzją, którą ponownie by Siostra podjęła po latach zdobytego doświadczenia – wielokrotnie zdobywanego w bardzo trudnych warunkach?

S. Aurelia: Zdecydowanie tak. Dziś gdybym miała wybierać ponownie drogę życia, wybrałabym tę samą. Wybierając ją przed laty jeszcze jako młoda dziewczyna – może ktoś powiedzieć – że była to decyzja nie przemyślana. Ja czułam, że moją drogą życia było życie w zakonie. Ilekroć ktoś mnie pytał: kim będę w życiu? zawsze odpowiadałam, że będę siostrą zakonną. I tak się stało. Czułam zawsze w sobie powołanie do zakonu.

3. xjz. Dzieciństwo Siostry było jeszcze w latach trwającej II wojny światowej i w okresie powojennym, który – jak wiemy – był czasem z wielu powodów wymagającym postawy wielkiego samozaparcia. Czego ten okres życia nauczył Siostrę, czym zaowocował i wciąż owocuje w codziennym życiu?

S. Aurelia: Przede wszystkim nauczył mnie przyjmowania i przeżywania wszelkich trudów w duchu pokory i pełnienia woli Bożej. Był to rzeczywiście czas bardzo ciężki, zwłaszcza, że w bardzo młodym wieku zostałam sierotą. Musiałam ciężko już jako dziecko pracować. Nie miałam w sumie matki ani ojca, stąd brakowało mi osoby bliskiej. Starałam się podążać drogą wierności Bogu.

4. xjz. Jak już zostało zaznaczone, Siostra urodziła się w Polsce, ale późniejsze lata spędzała we Francji i znów w Polsce jako dorastająca dziewczyna, potem nowicjuszka, a następnie przez wiele lat pracująca siostra katechetka. Dziś Siostra posługuje we Francji. Gdzie jest więc poczucie domu rodzinnego Siostry, gdzie Siostra czułaby się najlepiej w poczuciu, że jest to miejsce rodzinne?

S. Aurelia: Moim domem rodzinnym był, jest i pozostanie Dom Generalny w Krakowie, do którego chętnie wracałam i wciąż wracam. To w nim odczułam ciepło, odczułam potrzebę bycia potrzebną dla innych. Niestety moja mama zmarła mając w wieku 35 lat, gdy ja byłam wtedy jeszcze małym dzieckiem. Niestety nie zapamiętałam nawet

jej twarzy, wyglądu. Przypominam sobie jedynie – jak przez mgłę – jak leżała w trumnie i jak była ubrana. Tak więc nie mogę nawet dziś odnieść się do mojej matki rodzonej. Owszem, rolę matki rodzonej przejęła moja matka chrzestna, która dla mnie była osobą zupełnie obcą, ale okazała dla mnie i mojemu rodzeństwu wiele serca. Jej bardzo wiele zawdzięczam, towarzyszyła mi w drodze życia.

5. xjz. Gdyby Siostra miała dziś przywołać ze swego życia pewne wydarzenie lub jakiś jego etap, który zapisał się najbardziej w życiu, w sercu Siostry, to jakie byłoby to wydarzenie, czego ono by dotyczyło i dlaczego tak mocno się zakorzeniło w pamięci?

S. Aurelia: Najpiękniejszym czasem mojego życia była praca na misjach w Kamerunie, gdzie pracowałam przez 15 lat. To także było moim marzeniem i jako osoby, i jako siostry zakonnej. Wielokrotnie jeszcze jako młoda siostra zapisywałam się na listę na wyjazd na misje, ale nie dane mi było wtedy wyjechać. Kiedy jednak pojawiła się potrzeba wyjazdu do Kamerunu i nie było zbyt chętnych, ja wtedy z wielką radością podjęłam to wyzwanie. Podziwiałam wielkie poświęcenie kapłanów polskich pracujących na misjach, którzy budowali świątynie, przedszkola, szkoły. Uczyłam się także i od nich pracy. Byłam świadkiem ich oddania się Bogu i ludziom, starałam się i ja iść tą drogą.

6. xjz. Proszę Siostry, moja obserwacja we Francji prowadzi mnie do dość smutnych wniosków, a mianowicie zauważam, także tu we Francji wiele ludzi, w tym ludzi młodych bardzo smutnych, przygnębionych. Proszę powiedzieć, co winno być dewizą życia by ten nieustanny optymizm, radość, poczucie zadowolenia, szczęście Siostry były obecne w życiu współczesnego pokolenia – szczególnie pokolenia młodego? Jaką radę Siostra by chciała im przekazać?

S. Aurelia: Wydaje mi się, że współczesny człowiek, także ludzie młodzi, mają niemal wszystko. Posiadanie dóbr materialnych nie powoduje, nie rodzi i nie daje prawdziwego szczęścia. Ja wychowywana byłam w trudnych warunkach, ciężko już jako dziecko pracowałam, ale zawsze byłam i jestem szczęśliwa, bo starałam się kochać Boga jak potrafiłam. Uważam, że w życiu dzisiejszej młodzieży brak czegoś najważniejszego, brak wiary, brak Boga. Człowiek bez Boga nigdy nie będzie szczęśliwy, a jedynie będzie mu się wydawać, że jest szczęśliwy. To tylko ułuda, która często prowadzi go na bezdroża. Należy zabiegać o zjednoczenie z Bogiem, o kontakt z nim, poprzez modlitwę, życia sakramentalne, służbę innym.

7. xjz. Jesteśmy we Francji, w kraju, gdzie jak łatwo zauważyć, żyje tu wiele ludzi różnego pochodzenia, ludzie wielu wyznań, kultur. Czy – zdaniem Siostry – dzisiejsza Francja ma z tego powodu jakieś problemy, a jeśli tak, to czego one głównie dotyczą?

S. Aurelia: Problemem dla dzisiejszego człowieka jest brak ideałów. Jeśli pojawiają się jakieś namiastki ideału, to są one wynikiem błędnego rozumienia ideału. Człowiek w swoim życiu powinien mieć odniesienie do konkretnego ideału. A wiemy, że ideałem

tym jest Jezus Chrystus. Współczesny człowiek szuka pozoru lub namiastki ideału i to często błędnego. Pomimo takich smutnych obserwacji, także i we Francji są wspólnoty ludzi młodych, którzy żyją Bogiem, trwają przy nim, kochają Go. To jest wielka nadzieja nie tylko dla Francji, ale całej Europy. I chociaż wiele się robi by młodzi ludzie byli jeszcze bardziej zagubieni, to jednak w ich sumieniu, sercu jest poczucie głodu Boga.

8. xjz. Wiemy z historii, że kiedyś Francja była kolebką kultury chrześcijańskiej. Jak wygląda od tej strony sytuacja w czasach dzisiejszych? Inaczej mówiąc, czy wiara w Boga jest w tym kraju fundamentem życia, punktem odniesienia dla przeciętnego francuza?

S. Aurelia: Na szczęście i dziś spotyka się wiele wspaniałych grup młodzieżowych, którzy nie zatracili wiary, którzy mają poczucie wartości sensu życia i umieją wybierać to co słuszne, wartościowe. Do naszego domu tutaj we Francji przyjeżdża każdego roku wiele grup młodzieży francuskiej i z podziwem patrzę, obserwuję ich, jak pięknie się modlą, jak głęboko przeżywają ten czas bycia na rekolekcjach, dniach skupienia, czy po prostu na spotkaniu z Bogiem. Ich świadectwo życia mnie zaurocza. Moim zdaniem, nie jest tak źle jak wielu to powtarza, jak piszą czy mówią media. Mamy nadal także w narodzie francuskim wielu wspaniałych ludzi będących nadzieją Kościoła. Wiele razy już się spotkałam jako siostra zakonna, gdy wejdę do sklepu czy jakiejś instytucji, ludzi ci mówią, że doznali cudu, że widzą siostrę zakonną w habitcie. Cieszy ich taki widok, ale z drugiej strony wiemy jak wielki kryzys powołani owy jest we Francji. Coraz mniej przyjeżdża kapłanów także z Polski.

9. xjz. Proszę Siostry, dziś mamy Sylwestra, kończy się rok 2017, za kilka godzin wejdziemy w Nowy Rok 2018. Wielu z nas dzisiejszy czas spędzi na zabawach, przyjęciach, spotkaniach. Czego by Siostra życzyła nam na ten zbliżający się rok 2018?

S. Aurelia: Chciałabym przede wszystkim życzyć szczęścia, ale szczęścia płynącego z wiary, z bycia zjednoczonym w Chrystusie. Niech Nowy Rok będzie dla wielu drogą, czasem odkrycia w swoim życiu tego, co stanowi fundament człowieka na dziś i jutro – obecności Boga. Ja się modlę w tej intencji i wierzę, że ta modlitwa przynosi owoce.

10. xjz. Kończąc, chcę bardzo serdecznie podziękować Siostrze za poświęcony czas i gotowość podzielenia się swoim doświadczeniem życiowym, obserwacją, przemyśleniami. Treść tego wywiadu zostanie zamieszczona na stronie internetowej „Pedagogiki Katolickiej”, którą odwiedza wielu czytelników. Kogo Siostra by chciała w szczególny sposób pozdrowić?

S. Aurelia: Życzę wszystkim i każdemu z osobna by w swoim życiu realizowali słowa: „Sursum corda!” – W górę serca. Słowa te niech będą siłą w codziennym ich życiu. Każdego kocham, każdemu życzę Bożego błogosławieństwa na każdy dzień.

Dziękuję za rozmowę

Rozmawiał: *Amicus*

Notki – fotki Oli K. z przystanku zwanego życiem



Prof. dr hab. Zofia Ożóg-Winiarska - UJK w Kielcach

Dr hab. prof. UJK jest autorką prac z zakresu historii literatury polskiej i włoskiej, literatury dla dzieci i młodzieży oraz dydaktyki literatury i języka polskiego. Pracuje w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach w Zakładzie Edukacji Polonistycznej. Ważniejsze książki monograficzne to: *Przyroda w liryce dla dzieci u schyłku XX wieku* (Piotrków Trybunalski, 2001); *Nocne pejzaże w liryce dla dzieci* (Toruń, 2002); *Szkice z literatury dla dzieci* (Toruń, 2003); *Wędrowki po tematach włoskich* (Kielce, 2003); *Od renesansu do romantyzmu* (Kielce, 2004); *Poezja dla dzieci Józefa Ratajczaka* (Piotrków Trybunalski, 2005); *W kręgu tradycji i współczesności poezji dla dzieci. Teksty – motywy – wartości* (Warszawa, 2009); *Dziecko wśród pól. Motyw rustykalny w poezji dla dzieci - studia i szkice* (Kielce, 2016). Jest redaktorką interdyscyplinarnych publikacji pt.: *Teksty i konteksty w tradycji i współczesności edukacji polonistycznej. Język. Literatura. Sztuka* (Kielce, 2012); *Teksty literackie w przestrzeni kultury i komunikacji językowej. Tradycja i współczesność* (Kielce, 2013); *Teksty kultury w edukacji polonistycznej i refleksji badawczej* (Kielce, 2014). Artykuły naukowe publikowała w wielu recenzowanych pracach zbiorowych oraz na łamach czasopism, m.in. „*Polonistyka*”, „*Edukacja Humanistyczna*”, „*Warsztaty Polonistyczne*”, „*Języki Obce w Szkole*”, „*Guliwer*”, „*Poezja i Dziecko*”, „*Kultura i Edukacja*”, „*Przegląd Humanistyczny*”, „*Studia i Materiały Polonistyczne*”, „*Studia Słowianoznawcze*”, „*Kwartalnik Pedagogiczny*”, „*Studia Filologiczne UJK*”, „*Respectus Philologicus*” i innych.



*„rzeczywistość staje się/tak jakby naszym światem,
bo znajdujemy swoją prawdę”
Aleksandra Knap, Muzyka, s. 56.*

Ur. 01 stycznia 1998 r. w Stalowej Woli. Ukończyła z wyróżnieniem Państwową Szkołę Muzyczną I stopnia im. I. J. Paderewskiego w klasie fortepianu. Absolwentka Liceum Ogólnokształcącego im. Komisji Edukacji Narodowej w Stalowej Woli. Od 2009 r. uczestniczy w Warsztatach Literackich „Wers” działających przy stalowowskiej Miejskiej Bibliotece Publicznej. Laureatka m.in. II miejsca w Konkursie Poetyckim „Godziny przy piórze” (2015) oraz wyróżnienia specjalnego Pani Prezes Stowarzyszenia Literackiego „Witryna”, Marty Gduli-Żukowicz w Konkursie Twórczości Literackiej „Gdy słowa dojrzewają” (2012). Członek Stowarzyszenia Literackiego „Witryna” od 2016 roku. Miłośniczka muzyki Chopina. W wolnych chwilach oddaje się swoim pasjom — grze na fortepianie, jeździe na nartach i żeglarsztwu.

„A jednak się kręci” miał rzec tym, którzy chcieli wszystko zatrzymać. Kto? – no właśnie, to istna *neverending story* ludzkości – uczony – który doświadczył ruchu ziemi, wieczystej przemiany kosmicznych bytów. Na tym jak wiadomo nie koniec.... raczej początek kaskady pytań, poczynając od zmienności i stałości, wolności i konieczności, fizyki i metafizyki, aż po naturę natury i istnienia, i nieistnienia, nie tylko zresztą Boga, także i człowieka.

W przestrzeni historii, także jawy i snu, kopernikański przewrót wszystko skomplikował, zmusił człowieka, by dorósł do prawdy o sobie, swym położeniu w materialnym bycie i w ogóle w istnieniu. Ile trzeba było w ludzkiej historii stosów, wojen, ofiar i cierpień, by gdzieś tam pomiędzy Stalową Wolą i Warszawą – na progu XXI wieku, dwudziestoletnia dziewczyna zwyczajnie, ot tak po prostu, pogodnie spojrziała w strumień i przestrzeń metamorfoz kosmicznych około niej, które sięgają nie tylko „porządku fizycznego” świata, ale także „porządku moralnego” człowieka, jego egzystencjalnych i etycznych konstelacji.

Właśnie pod tytułem *Konstelacje* wyszedł z druku tomik poezji Aleksandry Knap (Stalowa Wola, 2018)¹, studentki warszawskiej, jak się można domyślać, prawa, a do niedawna stalowskiej uczennicy liceum ogólnokształcącego. Zbiór ów powstał w toku jej paroletniego uczestnictwa w warsztatach literackich i przynależności do lokalnej grupy literackiej.

Tytuł zbiorku poetyckiego trafia w samo sedno tak wielkich, jak i małych oraz potocznych, a nawet całkiem przyziemnych skojarzeń znaczeniowych, wyobrażeń i porzekadeł o tym, co człowiekowi chodzi naokoło głowy, własnej i tej „powszechnej”, ogólnoludzkiej, wysoko ponad granicą spojrzenia i całkiem nisko i prozaicznie w dookolnych układach i układzikach. Tytuł tomiku wyłania się więc z codziennej praktyki mowy, jej żywiołu konwersacyjnego, także publicystycznego, z żywiołu asocjacji zdolnych także, co jest przecież cechą kultury masowej i zhomogenizowanej – do lotu pionowego, niczym produkty firmy *Arianespace*. Autorka swobodnie, lekko i niepretensjonalnie uprawia poezję w stylu „pop”, ale bez ironii, szyderstwa, groteski, także bez uniesień i wszelkich „bólów”. Klucz symbolistyczny „konstelacje” umożliwia jej zarówno mówienie „do rzeczy”, jak i senne majaczenie, czy SF. Z dużym spoufaleniem wobec słowa porusza się ona w kręgach tematów prostych, jak codzienna krzątania, oraz poważnych – egzystencjalnych, także wielkich, jak „obroty ciał niebieskich”.

Autorka ma jednak swoją „*spécialité de la maison*”, pochylając się nad biegiem swojego młodego życia z analityczną uwagą, pisze:

Dorośle życie to Konstelacje
nieskończonych decyzji i odpowiedzialności².

Znać, że interesuje ją motywacyjna i etyczna strona ludzkich historii. Taka postawa twórcza, jak wiadomo, sięga ... prozy. Nic nie szkodzi, że będzie bez gwałtownych wlotów (choćby bliski jest jej Ikar), także i bez dramatycznych upadków. Nic nie szkodzi, przypominają się słowa francuskiego geniusza realizmu, który kpiąc z „prawdziwych artystów” miał rzec, iż przed pisaniem, dla nabrania polotu, zawsze odczytuje sobie kilka stron *Kodeksu cywilnego*. A autorka tego tomiku, czyż nie żyje teraz „pomiędzy podręcznikami i kodeksami” (*Szukając schronienia*)?

¹ A. Knap, *Konstelacje*, Stowarzyszenie Literackie „Witryna”, Stanowa Wola 2018, s. 66.

² A. Knap, *Między dzieciństwem a dorosłością*, op. cit., s. 58.

Poetykę *Konstelacji* tworzą niewielkie paru – i parunastowersowe wiersze sty-chiczne o nieposzlakowanej strukturze logicznej, które przejrzyście, acz w poetyc-kim skrócie, dowodzą prawdziwości jakiejś epifanii, poprzez mądrościową argu-mentację i analizę problemową postrzeganego faktu czy zjawiska. Ich narracyjność przybiera kształty różnych tekstów, pamiętnikarskich, chociaż bez intymnych de-maskacji, publicystycznych akapitów, ale też i strumienia świadomości. Sięgają do wrażeń i uczuć wewnętrznych, zwykle około muzycznych tonów i cisz.

Aleksandra Knap potrafi, co dla niej oczywiste i naturalne, mówić językiem dziewczęcym, nastolatki żyjącej „tu i teraz”, w tłumie mijanych codziennie ludzi, ale także przy tym i intelektualistki, wiarygodnej dzięki swej kulturze erudycyjnej, bezpośredniemu kontaktowi ze sztuką (muzyka, malarstwo) i intuicyjnej zdolno-ści poznawania siebie, praw egzystencji i przemijania. Właśnie wokół tych wielkich motywów życia składających się na jej osobisty los prowadzi swoją obserwację, i nieustającej w akcie porządkowania, notację świata. Wiersz jest dla niej notatką naj-pewniejszą, najwierniejszym zdaniem sprawy z podróży przez życie. Homogeniczną – potoczną i metafizyczną zarazem – urodę wierszy „notesowych” Aleksandry Knap mogą unaocznic na przykład te z motywem krawieckim. Wiersz pt. *Krawcowa* jest wprost niezwykłym monodramem, a wiedzieć trzeba, że młoda poetka zna od najmłodszych lat ciężar i ulotność aktów wyjścia na scenę przed publicznością sal koncertowych i filharmonii. Utwór ten ma niezwykły liryzm, dramatyzm na miarę Franza Kafki i wizyjność na miarę Brunona Schulza.

Niebo zostało przedarte milionem złych decyzji.

Słońce niedbale rozrzuca promienie
przez pokaleczone chmury.

Moje stopy, dłonie, ciało są własnością światła.

Tylko łącznik między tułowiem,
a głową jest bezpańskim psem.

Szyja - ziemia niczyja.

Chmury, niebo, rozgrzane ciało.

To ja. Ja sama sobie zgotowałam ten los.

A miałam być kruchą chmurą.

Chyba zostanę nią w innym wcieleniu...

Na razie staram się zżyć rozdarcie,
ale jestem kiepską krawcową.

Z palca zaczyna wypływać krew. A!

Moimi łatami na pokaleczone
miejsca miały być osoby,
którym pomagam.

W końcu czyjeś błędy łatwiej naprawić niż swoje.

Lecz przecież życie nie lubi,
gdy ktoś chce iść na skróty.

Samemu należy ponosić odpowiedzialność
za przedarte niebo.

A! Znowu boli!³

Tak dokonuje się rozpoznanie, godne antycznej tragedii, i tworzy się klimat uczuciowy pod brzemieniem ludzkiego wyboru i *fatum*. Figura krawca to figura „homo faber” z całym współbrzmieniem dramatyzmu. Poetyckie „ja” w tym wierszu cierpi i krzyczy, właśnie na przekór temu, co dotąd o nim tu powiedziano i to poczucie winy własnej. Bliźniaczą naturę wielkich i małych spraw i symboli uprzytamnia inny wiersz z tomiku pt. *Sen i nożyce*:

Siedzę w pomieszczeniu bez ścian i podłogi.

Wszechogarniająca pustka i próżnia -
nie do zniesienia.

Czuję się jakby moim sercem zawładnęła... nicość.

Przedemną zauważam stół,
a na nim złote, krawieckie nożyce.

Sięgam po nie jedną dłońią.

Drugą trzymam moje blond włosy.

Rach, ciach!

Z Roszpunki przeistoczyłam się w Śpiącą Królową...

Moment! Spokojnie, to był tylko sen [...].⁴

Tytuł brzmi, niczym bajki La Fontaine’a, ale zdarzeniowość i wizyjność wiersza jest ekspresjonistyczna, z tym, że znowu niepokój bohaterki (podmiotu lirycznego) zdaje się powtarzać jakąś figurę labiryntowej sytuacji Józefa K. Puente wiersza powinna uspokoić, czy też zadowolić własne „ego”, ale to bardzo wątpliwe wobec intuicyjnie, onirycznie doświadczonej wcześniej atmosfery zagrożenia i destrukcji.

W wierszach Aleksandry Knap bynajmniej, jak się okazuje, nie dominuje spokój i równowaga, a jeśli już, to za cenę jakiegoś wyboru, może i na swą miarę heroicznego. W jej wierszach dochodzi do głosu dojmujące przeżycie egzystencjalne, ujawniane zwłaszcza w lirycznych projekcjach „zmiany” – rytuału przejścia z wieku wczesnego do okresu dorosłego – samotność. Łączy się to również z rozwijającym się od czasów autobusowych podróży do szkoły, jakimś izolacjonizmem, instynktownym dążeniem do ucieczki, zamykaniem się przed zewnętrznym światem. U podłoża tych sytuacji i stanów jest lęk, także o zabarwieniu metafizycznym. Niekiedy towarzyszy temu podszept lęku, że inni, to „niby żywi, a manekiny” (*Idealy XXI wieku*). Mówić o tym może nawet tak prozaiczny temat, jak „szalik”, ale, jak się okazuje, i on ma swoją „inną” stronę, symbolistyczny i surrealistyczny wymiar.

Niedawno odeszło lato.

Godzina dziewiętnasta to było kiedyś popołudnie.

A teraz?

Noc zarzuciła swoje sidła na świat.

Zimne podmuchy porywają
moje włosy.

Chłód wprawia mnie w zakłopotanie.

Szalik staje się moim osobistym

obroncą przed światem zewnętrznym⁵.

³ A. Knap, *Krawcowa*, op. cit., s. 35.

⁴ A. Knap, *Sen i nożyce*, op. cit., s. 55.

⁵ A. Knap, *Szalik*, op. cit., s. 54.

Młoda autorka napisała też, w tych klimatach sceptycyzmu, jednak już w drugiej części tomiku *Dojrzewanie*, dziwny wiersz, bardzo bliski utworom Wisławy Szymborskiej, który trafia w jeden z archetypów w kulturze europejskiej. Wystarczy spojrzeć na miedziorytowy obraz z grafiki Pietera Brueghla Starszego – *Everyman* (człowiek każdy), ok. 1535/70 r. Alegoria ta głosi: zagubienie człowieka pośród materii, pośród przedmiotów, które on ciągle wytwarza i których poszukuje, i napomina: „Nikt nie zna samego siebie”. To ostrzeżenie moralne wobec człowieka, który widzi i łąknie tylko przedmiotów materialnych. Rupieciarnia ludzkości – Biuro „Rzeczy Znalezionych”, stanowi różne warianty tej samej matni, oddaje ten sam wyraz sceptycyzmu w sztuce:

I proszę, o to kolejna szafka.
Hop, zawartość wypada na podłogę.
Dwa czarne worki na śmieci
rozpychają się przy szafie.
Wszystkie kąty zostały zajęte przedmiotami.
Na niewidocznych karteczkach widnieją napisy:
„Pamiętki. Nie do wyrzucenia.”
Zeszyty, bransoletki, naklejki
i inne „skarby” nagromadzone latami.
Mój pokój stał się jednym, wielkim
pomieszczeniem „Rzeczy Znalezionych.” [...] ⁶

Pomimo tych wszystkich przygód „człowieka myślącego” w wierszach Aleksandry Knap, czasem idących tropami przeczuć i lęków Schulza czy Kafki, czasem bliższych sceptycyzmowi Gombrowicza, nie ginie „uroda życia” w jej poezji. Właśnie ów instynkt życia pozwala wiele znieść dla wszelkiej wiary w to, że w tak wiele idei ważnych warto uwierzyć, warto dać się unieść.

Rozbiłam obóz w Parku Saskim.
Patrzę, jak zahipnotyzowana
na kaskadę spadających liści.
Żółć, brąz i czerwień mnie uspokajają.
W rytm wiatru podążam ścieżką,
dywanem utkanym z ruchomych skrawków.
Uwielbiam szelest liści pod swoimi stopami,
scalam się z matką naturą.
Mogłabym godzinami, bez przerwy
spoglądać na jesień [...] ⁷

To dobrze, że ten prosty, jakże i piękny, naturalny wiersz znalazł się w części trzeciej tomiku: *W dorosłość*. To wzrusza, a cóż byłaby warta poezja, gdyby nie wzruszała? Uroda miasta stołecznego, narodowej historii, młodego życia i nadziei.... Warto zdjąć ten „szalik”....

Tomik poezji Aleksandry Knap, *Konstelacje* ma tę unikalną wartość, iż kreśli nowy etos – dziewczyny, uczennicy, studentki – na miarę „bohatera naszych czasów”. To ciekawy i poruszający temat. Życzymy Autorce wiele furt na studiach i kobiecego szczęścia, niech i o tym opowiedzą jej wiersze.

⁶ A. Knap, *Porządki*, op. cit., s. 21.

⁷ A. Knap, *Park Saski*, op. cit., s. 50.

Kalendarium / Calendar

KALENDARIUM

SŁUŻBA I POŚWIĘCENIE – Z WIZYTĄ U SIOSTRY AURELI

Pierwszą osobą witającą nas z w progach tego domu z uśmiechem na twarzy to Siostra Aurelia, która przed laty urodziła się w Żurawiczkach, ochrzczona została w Zarzeczu. W wieku 3 lat wyemigrowała do Francji wraz z dwojgą rodzeństwem. Tu opiekowała się nią matka chrzestna. Mając 12 lat z powrotem powróciła do Ojczyzny - do Urzejowic k. Przeworska (dziś woj. podkarpackie). Po przyjeździe do Polski została przyjęta do klasy szóstej szkoły podstawowej. W wieku 14 lat wstąpiła do Zgromadzenia Sióstr Józefitek. Od tego momentu życie Siostry Aurelii wypełniało się służbą i poświęceniem. Z woli swoich przełożonych wędrowała po świecie pracując jako misjonarka, katechetka, wychowawczyni. Jej postawa jakiej doznałimy od początku budzi ogromny respekt i szacunek nie tylko z racji na jej wiek, charyzmatyczne poświęcenie, ale także wciąż młodzieńczy zapał, świeżość umysłu, zdrową ocenę każdej sytuacji, otwartość na drugiego człowieka, wielką radość z życia, służebność i gotowość do pomocy innym. Ten iście Boży duch wypełnia osobę Siostry czyniąc z niej pokorną służebnicę pełną optymizmu i duchowej radości z bycia na służbie Bogu i ludziom.

HEJ KOLEDA, KOLEDA...

Po czterodniowym pobycie we Francji ruszyliśmy do Bolesławca, by tu zatrzymać się na mały odpoczynek. Jak się okazało po przyjeździe na miejsce, wieczorem ma się rozpocząć koncert kolęd w wykonaniu „Pospieszalskich”. Wielu zapewne doskonale kojarzy sobie Jana Pospieszalskiego, który w TVP prowadzi program „Warto rozmawiać” – jest to cykliczny, publicystyczny program telewizyjny. Jan Pospieszalski jest jednym z dziewięciorga rodzeństwa, którzy wszyscy posiadają nadzwyczaj znakomite uzdolnienia muzyczne. Jan Pospieszalski oprócz tego, że jest muzykiem, to jest aranżerem i kompozytorem, dziennikarzem i publicystą, autorem programów radiowych i telewizyjnych. Tym razem w Bolesławcu – zresztą kolejny już raz - zaprezentowali 01 stycznia w kościele pw. Najświętszego Ciała i Krwi Chrystusa przy ul. Orzeszkowej 3 wraz z całą rodziną Noworoczny Koncert Kolęd. Pospieszalscy to jedna z najbardziej znanych muzycznych rodzin. Dwa pokolenia muzyków, raz do roku, około Bożego Narodzenia występują wspólnie, tworząc orkiestrę złożoną z kilkunastu osób o tym samym nazwisku. Na program koncertu złożyły się autorskie opracowania znanych polskich kolęd, a także kilka utworów skomponowanych przez Pospieszalskich.

ACEDIA – ÓSMY GRZECH GŁÓWNY

Acedia jest swoistą perwersją duchową, w której „kocha się”, a raczej traktuje jako zwyczajne i normalne, to, do czego powinno się czuć wstręt, nie uświadamiając sobie demoniczności tego stanu. Ewagriusz z Pontu, tak definiuje acedie: „Acedia jest umiłowaniem sposobu życia demonów”. Definicja ta jest tyleż prosta i szokująca, co niejasna, ujmuje jednak niezwykle trafnie sedno sprawy. Demon jest źródłem nienawiści i zawiści. Nie może jednak pozyskać człowieka na tych drogach, gdyż człowieka nienawiść i zawiść nie pociągają. Dlatego będąc kłamcą i ojcem kłamstwa, symuluje miłość i troskę o człowieka, i tak prowadzi go do „umiławania” swego sposobu życia. Stopniami na tej drodze są kolejne grzechy główne od pychy począwszy. Każdy z nich jest kłamliwą obietnicą szczęścia. Człowiek jednak nie widzi ani tych grzechów, ani tym bardziej samej acedii, w której na koniec się znajduje.

ATAKI NA WIARĘ

Ataki na wiarę chrześcijańską ze strony New Age wydają się groźniejsze niż te, które cierpieliśmy od komunizmu. Komuniści byli na swój sposób prostolinijni w swojej walce z wiarą. Mówili wyraźnie, że odrzucają Boga i Chrystusa, nie ukrywali swojej niechęci do Kościoła, jasno odcinali się od moralności kierującej się miłością jako pierwszą zasadą moralną. Dziś większym zagrożeniem dla człowieka - szczególnie wierzącego - jest New Age. Słyszymy dość często, że chrześcijaństwo już wyczerpało swoją formułę, stało się religią jałową, weszło w okres swojej starości i trzeba myśleć o religii nowej, na miarę naszych czasów. Że chrześcijaństwo jest religią jednej tylko cywilizacji, a dziś potrzebna nam religia dla całej ludzkości. Że chrześcijaństwo spowodowało wiele wojen, prześladowań i nietolerancji, wybudowało już dość przepaści między ludźmi, a dziś ludzkość tęskni za religią pojednania i powszechnej życzliwości. Że będzie to jakaś panreligia, streszczająca w sobie wszystko, co naprawdę cenne w różnych religiach, a zarazem wyzwolona z ograniczeń tych religii.

NIE DEMON LECZ JEZUS CHRYSZTUS

Z ks. prof. Gabriele Nannim, egzorcystą diecezji Aquila we Włoszech, demonologiem, wykładowcą Lateranum rozmawia Artur Winiarczyk. Wywiad ten bardzo mocno obrazuje rzeczywistość i stan człowieka dotkniętego opętaniem. Zatem jeśli nie dla dobra własnego to dobra innych by im pomóc warto przeczytać tekst wywiadu - bardzo pouczającego i konkretnego. Ludzi doświadczających ataków demonicznych można podzielić na kilka grup: od najprostszych dręczeń aż po opętania; od fizycznych ataków na ciało po ataki na relacje, jakie mamy z innymi ludźmi - a więc na takie dziedziny, jak: zdrowie, pieniądze i miłość. To są trzy takie rzeczywistości, w obrębie których zaznaczają się wpływy demoniczne. O atakach demonicznych mówimy wtedy, kiedy widać oczywiste manifestacje Złego. Ale nie możemy tego pomylić ze zwyczajnymi problemami ludzkimi, bo byśmy powiedzieli, że wszelkie problemy z pracą, z rodziną to są problemy demoniczne, a tak nie jest. Przypadkom

ataków demonicznych towarzyszą fenomeny nadnaturalne. Osoby zniewolone reagują na posługę modlitwy. Jeżeli tak się dzieje, to znaczy, że korzeń problemu jest typu duchowego, pochodzącego z piekła. Ja nie mówię wcale o demonie, ja mówię o egzorcyzmie, który jest modlitwą Kościoła, a nauczył jej sam Jezus Chrystus. Mówiąc o Jezusie, tłumaczę, że On zwyciężył demona; głoszę Jezusa Chrystusa zwycięskiego, a nie demona. To sataniści głoszą wielkość demona.

JAK RABIN ZOSTAŁ KATOLIKIEM

Israel Zolli urodził się w 1881 r. w Polsce, w miejscowości Brody, na terenach zaboru austriackiego. W czasie II wojny światowej był naczelnym rabinem Rzymu, a wcześniej przez 35 lat pełnił funkcję głównego rabina Triestu. Po swoim chrzcie św. mówił, że nie uważa się za Żyda nawróconego lecz spełnionego, ponieważ Kościół katolicki jest spełnieniem obietnicy, jaką jest judaizm. Wyjaśniał, że Stary Testament jest zaszyfrowanym telegramem, który Bóg przekazał ludziom, a jedynym kodem i szyfrem do pełnego odczytania jego treści jest Jezus Chrystus, który jest prawdziwym Bogiem i prawdziwym Człowiekiem. Jako naoczny świadek holocaustu podkreślał, że do jego zaistnienia przyczyniło się przekreślenie chrześcijańskich zasad przez ideologię faszystowską. Po zakończeniu wojny pisał: „Jestem przekonany, że po tej wojnie jedynym sposobem oparcia się siłom destrukcji i podjęcia odbudowy Europy, będzie zaakceptowanie katolicyzmu, to znaczy idei Boga i ludzkiego braterstwa w Chrystusie, a nie braterstwa opartego na rasie i nadludziach, ponieważ nie ma już Żyda ani poganina, nie ma już niewolnika ani człowieka wolnego, nie ma już mężczyzny ani kobiety, wszyscy bowiem jesteśmy kimś jednym w Chrystusie Jezusie (Ga 3,28)”.

CI, KTÓRZY SIĘ NAWRÓCILI

Przeżywamy Wielki Post, czas pokuty, nawrócenia. Żyjemy w kraju, w którym wiarę w Boga deklaruje ok. 90% obywateli. Tymczasem przypatrując się debatom toczonym na forach internetowych można odnieść wrażenie, że coraz popularniejsze stało się atakowanie Kościoła czy negowanie istnienia Boga. Osoby mianujące się ateistami coraz częściej, gęściej i dobitniej starają się udowodnić swoje „racje”. Piszą o tym tam, gdzie się tylko da. Historia zna jednak wiele przykładów, kiedy osoby zajadłe walczące z Kościołem albo przeczące istnieniu siły wyższej i odwołujące się jedynie do racjonalizmu światopoglądowego, nagle zmieniały zdanie. Ich życie zmieniło się diametralnie. Warto zapoznawać się ze świadectwami takich osób, być może zachęcą nas do pogłębionej refleksji w tym właśnie czasie, gdy rozważamy wielkie Tajemnice Krzyża i Zbawienia.

BĄDŹMY AUTORYTETEM

Autorytet jest zasłużonym, osobistym dorobkiem danej jednostki, uznawanym w środowisku za prawidłowy i godny naśladowania. Stanowi on wartość moralną, bez przypisywanych korzyści; jest to wzorzec, punkt odniesienia, wywierający wpływ

na innych członków wspólnoty. Utożsamiają się oni z owym wzorcem i starają się wdrożyć we własne życie jego elementy, dążą do osiągnięcia wspomnianych wcześniej przymiotów. Autorytetem moralnym można zatem nazwać postawę człowieka wypracowaną najczęściej poprzez postępowanie, poglądy, czy też głoszone przez jednostkę przekonania, będące odnośnikiem dla innych osób. Należy przy tym jednak podkreślić, iż autorytet jest wartością subiektywną, dla każdego nieco odmienną znaczeniowo i kształtującą się pod wpływem środowiska, w jakim egzystuje człowiek, wartości wpajanych w rodzinie a także osobistych dążeń i poglądów poszczególnych osób. W dzisiejszym świecie coraz bardziej uwidacznia się relatywizm moralny, czyli rozchwianie hierarchii wartości, wpływających na formowanie się cech moralnych społeczeństwa. Nad zagadnieniem autorytetu debatowali uczestnicy Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej w dniu 20 lutego 2018 roku w Stalowej Woli zorganizowanej przez Katedrę Pedagogiki Katolickiej KUL. Prelegenci reprezentujący wiele środowisk akademickich przedstawili panoramę aspektów tego zagadnienia.

A DLACZEGO NIE KATOLICKI?

W powszechnym sformułowaniu ludzi wierzących zazwyczaj słyszymy, iż jesteśmy chrześcijanami. I słusznie. Lecz coraz częściej ze strony duchownych, a może nawet bardziej osób świeckich pojawiają się pytania, uwagi a nawet wątpliwości typu: dlaczego tak mało używamy w naszych rozmowach, wystąpieniach, przemowach, przemówieniach słowa, terminu: katolicki? Czy wstydzimy się tego słowa będąc katolikami? Czy unikamy zaznaczenia naszej pewnej odrębności w stosunku do innych kościołów? Także w instytucjach z nazwy kościelnych słowo, termin „katolicki” wzbudza nie zawsze należyte emocje i zrozumienie. Dla przykładu: dlaczego np. powołuje się w uczelniach rzekomo katolickich „Katedry pedagogiki chrześcijańskiej” a nie „Katedry pedagogiki katolickiej?” skoro przynależymy do Kościoła katolickiego? Oczywiście nie jest to wyjątek dylematu do tak sformułowanych rzeczywistości.

TRWOGA DOKOŁA

Współczesne zagrożenia dzieli się na te spowodowane przez człowieka i te, które są skutkiem działania natury. Czasami jednak dochodzi do sytuacji, kiedy katastrofa naturalna ma związek z ingerencją człowieka. Dynamiczny postęp naukowo-techniczny bardzo głęboko zmienia nasze życie i daje niezwykle możliwości. Pozwala na szybkie pokonywanie przestrzeni, penetrowanie kosmosu, porozumiewanie się na odległość, wreszcie ułatwia wszelką działalność i uatrakcyjnia codzienność. Komputery, telefony, satelity, samochody mające świadczyć o potęgze człowieka okazują się jednak niewystarczającą gwarancją bezpieczeństwa. Co roku klęski żywiołowe powodują ogromne zniszczenia i śmierć wielu ludzi. Współczesnej cywilizacji nieodłącznie towarzyszą katastrofy oraz awarie przemysłowe i komunikacyjne. Wraz z rozwojem nowoczesnych gałęzi gospodarki – mimo stosowania coraz to doskonalszych zabezpieczeń - zjawiska te nieuchronnie będą narastać. Implikuje to powstawanie coraz większego zagrożenia ludzi i środowiska naturalnego, które potęgowane są niszczycielskimi działaniami

sił przyrody. Współczesne osiągnięcia nauki przyczyniły się do rozszerzenia wiedzy człowieka o tych zjawiskach. Wiele z nich, ongiś niewytłumaczalnych i powodujących zgubne skutki, zostało zbadanych, człowiek nauczył się z nimi walczyć. Niemniej jednak, w dobie szybkiego postępu naukowo-technicznego, żywiołowe działania sił przyrody, które nie zostały (a wszystko wskazuje na to, że nie zostaną) opanowane przez człowieka, przynoszą ogromne straty zarówno dla zdrowia i życia ludzi jak i w gospodarce. Powyższe m.in. kwestie stały się przedmiotem refleksji naukowej podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej zatytułowanej: „Świat fundamentalnych zagrożeń” jaka miała miejsce w dniu 06 marca 2018 roku w Stalowej Woli.

PRAWORZĄDNOŚĆ NA CZASIE

Chyba nikt nie ma wątpliwości, że praworządność zawsze była, jest i pozostanie wielkim oczekiwaniem ze strony każdego człowieka, kto racjonalnie podchodzi do życia. Ostatnie wydarzenia, relacje z nich pokazują, jak ludzka nierzetelność może zniszczyć życia człowieka pozbawiając go niesłusznie na wiele lat wolności. Wiele środowisk pochyła się nad sprawą praworządności w duchu troski o jej właściwy kształt, funkcjonowanie, rozumienie. I chociaż praworządność różnie jest definiowana, różnie jest pojmowana to każdy z nas chce wyrazić w tym względzie swoją opinię. Ożywionym czasem dyskusji i naukowej refleksji nad praworządnością była Ogólnopolska Konferencja Naukowa w dniu 20 marca 2018 roku w Stalowej Woli (ul. Energetyków 11A) zatytułowana: „Praworządność – świat na zakręcie”, a której organizatorem była Katedra Pedagogiki Katolickiej KUL. Jak słusznie zauważyli prelegenci, że rzeczywiście pod względem praworządności dziś świat jest na pewnym zakręcie. Można również szeroko polemizować, czy praworządność dziś jako pewne zjawisko ma się dobrze w wielu krajach? Czy nie potrzeba jednak pewnych działań, korekt, aby obraz praworządności w świecie, w Europie, w Polsce uległ poprawie, modyfikacji? Zdecydowana większość prelegentów podkreślała, że istnieje konieczność prac nad szeroko pojętą praworządnością. Konferencja rozpoczęła się słowem wprowadzającym ks. prof. Jan Zimnego, który przypomniał, iż obecna konferencja jest kolejną z tego cyklu.

W dniu 13.04.2018 r. o godz. 12:00 w Auli Narodowego Tarnopolskiego Uniwersytetu Ekonomicznego w Tarnopolu odbyła się uroczystość nadania tytułu Doktora Honoris Causa prof. dr. hab. Janowi Zimnemu. Ta wyjątkowa godność akademicka przyznana została uchwałą Senatu Uniwersytetu z dnia 28 marca 2018 r., na wniosek Rady Wydziału Prawa tej Uczelni. Książd Profesor Jan Zimny jest wieloletnim pracownikiem Katedry Pedagogiki Katolickiej Wydziału Zamiejscowego Prawa i Nauk o Społeczeństwie Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, specjalistą z zakresu pedagogiki katolickiej. Jest członkiem renomowanych organizacji i towarzystw naukowych. Dorobek naukowy profesora obejmuje ponad 100 publikacji oraz referatów w recenzowanych krajowych i zagranicznych publikacjach i materiałach konferencyjnych. Książd Profesor J. Zimny wypromował dziesięciu doktorantów, wykonał kilkadziesiąt recenzji prac habilitacyjnych i doktorskich. Jest również recenzentem wniosków o stanowiska profesora nadzwyczajnego i zwyczajnego.

^{1*} Komentarze i wskazówki dla Autora/Autorów:

INSTRUKCJA dotycząca struktury Streszczenia i objętości tekstu

1. Objętość artykułu powinna wynosić minimum: 21000 znaków
2. Tytuł nie powinien być dłuższy niż: 8 wyrazów
3. Autor powinien zamieścić:
 - Imię i nazwisko oraz stopień/tytuł naukowy,
 - afiliację,
 - adres e-mail,
 - pełne dane do korespondencji.
4. Autorzy zobowiązani są do umieszczenia na początku artykułu streszczenia o objętości nie większej niż 300 wyrazów, zawierającego 9 obowiązkowych elementów:
 1. Cel artykułu
 2. Rodzaj wykorzystanej metodologii badawczej/podejścia badawczego
 3. Główne wyniki badań/analiz
 4. Ograniczenia dot. wyników badań/analiz/wnioskowania
 5. Implikacje praktyczne
 6. Implikacje społeczne
 7. Oryginalność artykułu (nowa wartość)
 8. Słowa kluczowe – maksymalnie 6 słów
 9. Kategoria artykułu (zgodnie z poniższą klasyfikacją):
 - artykuł badawczy,
 - studium przypadku,
 - artykuł metodologiczny,
 - artykuł koncepcyjny,
 - przegląd literatury.

DO NABYCIA W REDAKCJI OBTAINABLE IN THE EDITORIAL OFFICE



PEDAGOGIKA KATOLICKA

Nr 21(2/2017)

ISSN 1898-3685

Stron 221, Format B5

Rok wyd. lipiec-grudzień 2017

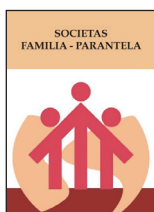
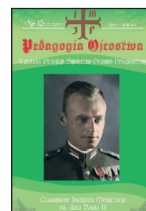
PEDAGOGIA OJCOSTWA

Nr 15(2/2017)

ISSN 1898-3685

Stron 235, Format B5

Rok wyd. lipiec-grudzień 2017



SOCIETAS – FAMILIA - PARANTELA pod red. ks. Jan Zimny

ISBN 978-83-926302-78-1

Stron 832, Format A5

Rok wyd. 2017

SPORT DROGĄ JEDNOŚCI

pod red. ks. Jan Zimny

ISBN 978-83-63835-79-8

Stron 426, Format B5

Rok wyd. 2017



PEDAGOGIKA KATOLICKA – ZAŁOŻENIA I REALIZACJA

pod red. ks. Jan Zimny

ISBN 978-83-63835-80-4

Stron 347, Format A 5

Rok wyd. 2017

OJCOSTWO: W CZORAJ – DZIŚ – JUTRO

pod red. ks. Jan Zimny

ISBN 978-83-63835-84-2

Stron 202, Format A 5

Rok wyd. 2017



OD SAMOTNOŚCI DO OSAMOTNIENIA

pod red. ks. Jan Zimny

ISBN 978-83-63835-83-5

Stron 345, Format A 5

Rok wyd. 2017