Nr 24 (1/2019) styczeń - czerwiec

PEDAGOGIKA KATOLICKA

CZŁOWIEK - RODZINA - SPOŁECZEŃSTWO

Uczestnicy Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Wydział Zarządzania Sportem i Turystyką AWF w Katowicach na temat: „Koloryt ojcostwa" w dniu 11 grudnia 2018 roku w Stalowej Woli.

CZASOPISMO WYDZIAŁU ZARZĄDZANIA SPORTEM I TURYSTYKĄ
Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki
w Katowicach

PEDAGOGIKA KATOLICKA

WYDAWCA / PUBLISHER
Wydział Zarządzania Sportu i Turystyki
Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach

ADRES REDAKCJI / ADRESS OF EDITORS
„Pedagogika Katolicka"
37-450 Stalowa Wola, Ul. Skoczyńskiego 8/15
kom. 602 67 99 30
e-mail: pedagogika@pedkat.pl
www.pedkat.pl

ks. prof. dr hab. Jan Zimny
REDAKTOR NACZELNY

dr Stanisław Białek
Z-CA REDAKTORA NACZELNEGO

dr Paweł Bucoń
SEKRETARZ REDAKCJI

mgr Karolina Psonka
CZŁONEK REDAKCJI

Marek Ciak
REDAKTOR TECHNICZNY

RADA NAUKOWA / BOARD OF SCIENCE
Kard. Péter Erdö (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 Marcjan Trofimiak (Ukraina)
Ks. prof. dr hab. Amantius Akimjak (Słowacja)
Prof. dr hab. Tadeusz Aleksander (Polska)
Prof. dr hab. Krystyna Czuba (Polska)
Dr Sergiusz Banach (Ukraina)
Ks. prof. dr hab. Kazimierz Bełch (Polska)
Ks. prof. dr hab. František Dlugoš (Słowacja)
Prof. dr hab. Peter Beisetzer (Słowacja)
Prof. dr hab. Jana Burgerova (Słowacja)
Prof. dr hab. Oksana Gomotiuk (Ukraina)
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. Kazimierz Nagody-Mrozowicz AWL(Polska)
Prof. dr hab. Stefan Możdżeń (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 Szandruk (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 Vojčik (Słowacja)
Prof. dr hab. Wiesław Zabłocki (Polska)
Prof. dr hab. Anna Žilová (Słowacja)
Prof. dr hab. Iwan Zuliak (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 - *Idźmy do Betlejem pokonując szczyty naszego egoizmu* 9

Papież Franciszek - *Bóg jest dobrym Ojcem a my wszyscy jesteśmy braćmi* 11

ARTYKUŁY / ARTICLES

ks. prof. dr hab. Jan Zimny - *Potrzeba autorytetu trenera* 14

prof. zw. dr hab. Elżbieta Łuczak - *Trudności w terapii osób uzależnionych od narkotyków i sposo . by ich minimalizacji* 23

dr Mateusz Szast - *Organizacje przyparafialne jako element społecznego kształtowania sumień Polaków* 31

PhDr. ThLic. Nikol Volková – *Rodina v kontexte rodinnej mediácie.* 39

dr Marek Mariusz Tytko - *Unioscepticzna koncepcja S. Papieża i P. Döerre'go - nowoczesny patriotyzm finansowy* 52

mgr Joanna Dulewicz - *Wokół kategorii sumienia w utworach autobiograficznych* 61

mgr Beata Kuźniarowska - *Rola mass mediów w kształtowaniu postaw społeczno-moralnych* . . .69

mgr Sylwia Zubrzycka - *Asystent rodziny – wieloaspektowość zjawiska* 79

Patrycja Hyodo-Malewska - *Biblia na najmłodszych - jako źródło religijnego, językowego i poznawczego rozwoju dziecka w szkole katolickiej* 91

dr Daniel Jakimiec - *Dysfunkcjonalność rodziny przesłanką wszczęcia postępowania wykonawczego przed sądem opiekuńczym* 102

mgr Maryana Kordek - *Rodzina jako źródło wychowania religijnego dzieci* 113

mgr Marta Pietrycha - *Kształtowanie sumienia dziecka* 125

mgr Anna Piskorska - *Sumienie w teatrze. Metoda Stanisławskiego i jej interpretacje.* 135

mgr Adrian Poparda - *W stronę pedagogiki utylitarystycznej? Wybrane aspekty na przykładzie Straży Granicznej* 145

mgr Krzysztof Olchawa - *Wychowanie w rodzinie w oparciu o autorytet, a dobro narodu.* 156

dr Magdalena Ewa Ruszel - *Psychologiczne wyznaczniki.* 166

mgr Renata Wawerska - *Resocjalizacja osób pozbawionych wolności jako podstawowy problem penitencjarystyki* 175

mgr Barbara Czekajło - *Innowacje pedagogiczne w systemie oświatowym* 184

mgr Małgorzata Penińska - *Guwernerzy, guwernantki, nauczyciele... w biografii i twórczości literackiej Józefa Ignacego Kraszewskiego* 197

mgr Janusz Kawa - *Być albo nie być czyli aspiracje życiowe beneficjentów polskich szkół* 211

TEORETYCY I WYCHOWAWCY / THEORETICIANS AND EDUCATORS

ks. prof. dr hab. František Dlugoš - *Spišský a rožňavskí Biskupi 20. storočia* 224

RECENZJE, LISTY, KOMENTARZE / REVIEWS, LETTERS, COMMENTS

ks. prof. dr hab. Jan Zimny - Recenzja pracy naukowej pt. *„Teoretyczne i metodologiczne zasady przygotowania przyszłych nauczycieli do innowacyjnej działalności pedagogicznej".* 236

ks. prof. dr hab. Jan Zimny - Recenzja pracy pt. *„Prawne aspekty wychowania katolickiego na początku XXI wieku"* 238

ks. prof. dr hab. Jan Zimny - Recenzja pracy pt. *„Prawno-filozoficzne podstawy pedagogiki katolickiej na początku XXI wieku"* 240

Do nabycia w redakcji / Obtainable in the editorial office 244

Od redakcji / From The Editorial Office

Jesteśmy po wielu wydarzeniach, które w ostatnich miesiącach miały miejsce, a dotyczyły spraw między 100. lecia odzyskania przez Polskę niepodległości, wielu wydarzeń rocznicowych, jubileuszowych. Wciąż niespokojna sytuacja na Ukrainie, w Strefie Gazy czy w Iraku, napełniły niepokojem serca wielu, stąd płynące apele o pokój Ojca Świętego Franciszka. Ale były też wydarzenia, które miały charakter czysto religijny, inny bardziej kościelny czy duchowy, inne zaś miały charakter czysto patriotyczny, lokalny, akademicki, Trudno wszystkie w tym miejscu przywołać, gdyż ich ilość była rzeczywiście bardzo bogata. Wielu z nas jeszcze dobrze pamięta pozytywne emocje, radości, związane z przeżyciami Świąt Bożego Narodzenia. I trzeba przyznać, że niektóre minione fakty pozostaną na pewien czas w pamięci inne nieco szybciej przejdą do historii. Poniekąd jest to rzecz oczywista i opiera się na racjonalnych i naturalnych prawach. Wielu z nas przeżywa zmiany w różnych obszarach życia społecznego, obyczajowego, kulturowego czy politycznego. Coraz częściej jesteśmy świadkami niepokojących zachowań ze strony grup, dla których aksjologia katolicka jest czymś zbędnym, a wręcz stanowiącym jakieś rzekomo zagrożenie.

Przekazujemy Państwu kolejny, to jest już dwudziesty czwarty numer półrocznika, czasopisma w całości poświęconego sprawom szeroko pojętej pedagogiki katolickiej, a więc zarówno kształceniu, wychowaniu, edukowaniu czy formacji. Autorzy artykułów podejmują wiele istotnych i aktualnych kwestii związanych ze sprawami pedagogii i pedagogiki. Ponadto prezentowane są interesujące spostrzeżenia na bazie przeprowadzonych badań lub refleksji naukowej w oparciu o literaturę z różnych dziedzin życia, nauczanie Kościoła, czy na bazie dokumentów związanych między innymi z socjologią, ekonomią, teologią, pedagogiką katolicką. Jest to zapewne istotny i pomocny materiał dla każdego komu na sercu leży sprawa szeroko pojętego wychowania, ale przede wszystkim dla rodziców, nauczycieli, katechetów, trenerów, pedagogów, studentów czy w ogóle osób w jakimś stopniu związanych z działalnością i odpowiedzialnością za wychowanie katolickie dzieci i młodzieży.

Skoro jesteśmy przy problematyce wychowania katolickiego, warto pamiętać, iż powinniśmy rozmawiać z dziećmi na wszystkie, także na trudne a jakże ważne tematy. W czasie, gdy kończy się skład niniejszego numeru czasopisma, miała miejsce tragedia w Kaliszu, gdzie pięcioro uczennic zginęło śmiercią tragiczną. Tragedia te zapewne jest motywacją do podejmowania wielu działań w zakresie pedagogii współczesnej młodzieży. Wielu przy okazji tego faktu stawia sobie ważne pytania dotyczące sensu życia, przyszłości, bezpieczeństwa itp. Jeśli stawiamy tego typu pytania odnoszące się do naszego życia, śmierci, Boga czy cierpienia, to pamiętać musimy, że to pedagog, rodzic, wychowawca, opiekun winien być w gitowości udzielić na te pytania odpowiedzi pytającym. A jeśli sami nie jesteśmy w stanie na te pytania odpowiedzieć,

trzeba wszystko uczynić, aby pochylić się nad lekturą w tym względzie. 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.

W tym miejscu warto przypomnieć, że rodzina chrześcijańska, będąc fundamentem społeczeństwa, przyjmuje na siebie obowiązek ubogacenia potomka tak, by zapewnić mu pełny rozwój, jako istoty społecznej. Rodzina jest pierwszą szkołą cnót społecznych, niezbędnych wszelkim społecznościom, a zarazem to przez jej, pełne miłości, działanie, wprowadza się dzieci do obywatelskiej wspólnoty ludzkiej i do Ludu Bożego. Prawdziwe wychowanie kształtuje młodą osobę ludzką w kierunku jej celu ostatecznego, a jednocześnie do dobra społeczności, której ów człowiek jest członkiem i w obowiązkach, której, gdy dorośnie, będzie brał udział.

Rolą rodziców jest więc uspołecznianie potomstwa, służące dwom celom. Z jednej strony owo uspołecznianie, mające charakter doczesny, ma pomóc w przygotowaniu i wprowadzeniu dzieci w życie społeczne. Chodzi tu o wyrobienie zdolności dostosowywania się do życia w warunkach porządku społecznego, poszanowania tego porządku, działania na rzecz jego rozwoju i współdziałania z innymi ludźmi. Drugim celem uspołecznienia chrześcijańskiego jest zjednoczenie z Chrystusem. W Nim zespalamy się z Bogiem i z innymi chrześcijanami w jeden, przez Ducha Świętego zjednoczony organizm (por. KK 14,21). Rolą rodziców w uspołecznianiu chrześcijańskim jest wprowadzanie i angażowanie w jedność z Bogiem i ludźmi na fundamencie wiary, nadziei i miłości, czyli formowanie religijnej postawy unistycznej potomstwa. Wprowadzenie czynnika duchowego w życie rodziny powoduje, iż staje się ona jeszcze mocniejsza siłą Chrystusową.

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.

Naczelną wartością całym procesie wychowania katolickiego jest wiara. Wychowanie w duchu wiary katolickiej, jest jednym z nadrzędnych celów działalności ro-

dziców, wychowawców, szkół katolickich, czy innych placówek bądź instytucji wychowawczo-kształceniowych niekoniecznie katolickich. Wydaje się, że za jeden z celów nadrzędnych winniśmy stawiać dążenie do holistycznie pojętego rozwoju wychowanka powierzonego nauczycielom i wychowawcom, a w szczególności dążyć do harmonijnego rozwoju dwóch płaszczyzn człowieka mających największy wpływ na kształtowanie osobowości człowieka – fides i ratio. Sfery te, pozostające w pozornej sprzeczności, która powoduje u nie tylko młodych ludzi dysonans poznawczy, utrudniający funkcjonowanie w życiu codziennym i często przyczyniający się do rozpadu systemu wartości, winny się wzajemnie uzupełniać i wzbogacać, dając człowiekowi pełniejszy ogląd rzeczywistości nie tylko w materialnym, lecz również w metafizycznym i aksjologicznym wymiarze.

W szerszym rozumieniu oznacza to sprzężenie działań edukacyjnych, wychowawczych i formacyjnych, ukierunkowanych na eliminowanie rzeczywistego lub potencjalnego dysonansu poznawczego między rozumem i wiarą poprzez ukazywanie naturalnego porządku świata opisywanego w różnych dziedzinach nauki w odniesieniu do Boga, zasad wiary, prawa naturalnego i prawd objawionych. Istotnym też jest w całym procesie pedagogicznym poszanowanie zasad i wartości chrześcijańskich, które stanowią podstawową bazę, fundament życia codziennego.

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.

W świecie pełnym znieczulenia, braku wrażliwości ważnym zadaniem jest i winno pozostać uczulanie ludzi młodych na potrzebę dbania o środowisko naturalne, jako dobro dane dla wspólnego pożytku wszystkich istot stworzonych przez Boga, w tym przyszłych pokoleń ludzi. Jednocześnie należy uświadamiać uczniów, że najpełniejszą formą realizowania się w człowieczeństwie jest praca na rzecz dobra wspólnego i bycie dla innych – w rodzinie, środowisku lokalnym, otoczeniu, społeczeństwie. W dobie wielu kryzysów: moralnych, autorytetów, socjalnych, ekonomicznych, kulturalnych, itp. cennym będzie ukazywanie wychowankom problemów współczesnego świata w świetle społecznej nauki Kościoła a jednocześnie dawanie dobrych wzorów postawą pedagogów i wychowawców. Troska o zdrowie, w tym także zdrowie fizyczne, rozwój sportu, zaangażowanie w działalność na rzecz drugiego człowieka pozostają wyzwaniami aktualnymi.

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. W tym celu zostały na bieżący rok akademicki zaplanowane kolejne konferencje naukowe, których tematy znajdziecie Państwo na stronie www.pedkat.pl 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.

Jak każdy człowiek tak i człowiek młody oczekuje uznania jego godności, jako człowieka, który posiada naturalne i niezbywalne prawa. Jedne z nich prowadzą do poczucia odpowiedzialności za siebie i innych, kształtowania umiejętności dostrzegania dobra i łaski Bożej w codziennym życiu a z drugiej strony posiada pełne prawo do jego wspierania w walce ze słabościami i błędami. Innym ale niemniej ważnym zadaniem w procesie wychowania jest kształtowanie dociekliwości poznawczej wychowanka ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy oraz kształtowanie jego woli jako narzędzia obrony własnej właściwie pojętej wolności. Czymś nieodzownym jest również rozwijanie w młodym człowieku samodzielności i autonomii przez podmiotowe, a nie przedmiotowe postrzeganie i traktowanie jego osoby, pomaganie wychowankom w dostrzeganiu własnego miejsca w świecie i interakcjach społecznych.

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 wydawanym przez Akademię Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach będzie miejscem przenikania się wielu refleksji z różnych dziedzin nauki: pedagogiki, filozofii, ekonomii, zarządzania, socjologii kultury, turystyki, sportu, teologii, antropologii itp. Niech treść zawarta w tym czasopiśmie – obecnym i kolejnych numerach - wzbogaca każdego czytelnika. Ufamy, że wielu odnajdzie poprzez tę skromną lekturę pomoc, wsparcie, rozwiązanie i nadzieję na lepsze jutro.

ks. Jan Zimny

Idźmy do Betlejem pokonując szczyty naszego egoizmu

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 Immaculada w Santa Fe (studia humanistyczne i psychologia), w Colegio del Salvador w Buenos Aires (teologia). Święcenia 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!

Jak pasterze idźmy do Betlejem pokonując szczyty naszego egoizmu, aby nie zsunąć się w jary światowości i konsumpcjonizmu - zachęcił Franciszek podczas tradycyjnej „Pasterki", której przewodniczył w Wigilię uroczystości Narodzenia Pańskiego w Bazylice św. Piotra w Watykanie. Papież przestrzegł przed nienasyconą chciwością i zachłannością. „W obliczu żłóbka rozumiemy, że tym co posila życie nie są dobra, lecz miłość; nie zachłanność, ale miłosierdzie; nie obfitość, z którą trzeba się obnosić, ale prostota, której należy strzec" - powiedział Ojciec Święty.

Józef z poślubioną sobie Maryją, udał się „do miasta Dawidowego, zwanego Betlejem" (Łk 2, 4). Tej nocy i my udajemy się do Betlejem, aby tam odkryć tajemnicę Bożego Narodzenia.

1. Betlejem: nazwa tego miasta oznacza dom chleba. W tym „domu" Pan wyznacza dzisiaj spotkanie z rodzajem ludzkim. Wie, że potrzebujemy pokarmu, aby żyć. Ale wie również, że pokarmy świata nie zaspokajają serca. W Piśmie Świętym grzech pierworodny ludzkości jest powiązany właśnie ze spożywaniem pokarmu: „Zerwała owoc i skosztowała go" - mówi Księga Rodzaju (3,6). Wziął i zjadł. Człowiek stał się chciwy i żarłoczny. Wydaje się, że dla wielu ludzi posiadanie, napełnienie się rzeczami stanowi sens życia. Nienasycona chciwość przenika ludzką historię, aż po paradoksy dnia dzisiejszego, gdy nieliczni ucztują sowicie, a nazbyt wielu nie ma chleba, by żyć.

Betlejem jest punktem zwrotnym, który zmienia bieg dziejów. Tam Bóg, w domu chleba, rodzi się w żłobie. Jakby chciał nam powiedzieć: oto jestem dla was, jako wasz pokarm. Nie bierze, ale karmi, nie daje byle czego, lecz samego siebie.

W Betlejem odkrywamy, że Bóg nie jest kimś, kto odbiera życie, ale Tym, który daje życie. Do człowieka, nawykłego od samego początku, by brać i jeść Jezus zaczyna mówić: „Bierzcie i jedzcie, to jest Ciało moje" (Mt 26,26). Malutkie ciało Dzieciątka z Betlejem wprowadza nowy model życia: nie pozyskiwać i pożerać, ale dzielić się i dawać. Bóg czyni się małym, aby być naszym pokarmem. Karmiąc się Nim, Chlebem Życia, możemy odrodzić się w miłości i przerwać cykl chciwości i zachłanności. Z „domu chleba" Jezus doprowadza człowieka z powrotem do domu, aby stał się członkiem rodziny swego Boga i bratem bliźniego. W obliczu żłóbka rozumiemy, że tym co posila życie nie są dobra, lecz miłość; nie zachłanność, ale miłosierdzie; nie obfitość, z którą trzeba się obnosić, ale prostota, której należy strzec.

Pan wie, że każdego dnia musimy się karmić. Dlatego dał się nam każdego dnia swego życia, od żłóbka w Betlejem do wieczernika w Jerozolimie. I także dzisiaj czyni siebie na ołtarzu chlebem łamanym dla nas: puka do naszych drzwi, aby przyjść i z nami spożyć wieczerzę (por. Ap 3, 20). Na Boże Narodzenie otrzymujemy na ziemi Jezusa, Chleb z nieba: jest to pokarm, który nigdy się nie przedawnia, ale pozwala nam już teraz zasmakować życia wiecznego.

W Betlejem odkrywamy, że życie Boga płynie w żyłach ludzkości. Jeśli go przyjmujemy, to dzieje zmieniają się, począwszy od każdego z nas. Bo kiedy Jezus przemienia serce, to centrum życia nie jest już moje własne wygłodniałe i egoistyczne „ja", ale Ten, który rodzi się i żyje dla miłości. Wezwani tej nocy, by udać się do Betlejem, domu chleba, zadajmy sobie pytanie: co jest pokarmem mego życia, bez którego nie mogę się obyć? Czy jest to Pan, czy coś innego? Następnie, wchodząc do groty, dostrzegając w delikatnym ubóstwie Dzieciątka Jezus nowy aromat życia, aromat prostoty, zadajmy sobie pytanie: czy naprawdę potrzebuję wielu rzeczy, skomplikowanych recept na życie? Czy potrafię obejść się bez wielu zbędnych dodatków, aby wybrać prostsze życie? W Betlejem, obok Jezusa, widzimy ludzi, którzy przebywali drogę, jak Maryja, Józef i pasterze. Jezus jest Chlebem drogi. Nie przepada za leniwym, długim i siedzącym przeżuwaniem, ale żąda, by szybko wstać od stołu, żeby służyć jako chleb łamany dla innych. Zadajmy sobie pytanie: czy w Boże Narodzenie łamię mój chleb z tymi, którzy są go pozbawieni?

2. Po Betlejem, domu chleba, zastanówmy się nad Betlejem, miastem Dawidowym. Tam Dawid, jako chłopiec był pasterzem i jako taki został wybrany przez Boga, aby być pasterzem i przewodnikiem swego ludu. W Boże Narodzenie, w mieście Dawidowym, to właśnie pasterze przyjmują Jezusa. Tej nocy, jak mówi Ewangelia „bardzo się przestraszyli" (Łk 2,9), lecz anioł rzekł do nich: „Nie bójcie się" (w. 10). Wiele razy powraca w Ewangelii, to nie bójcie się: wydaje się, że jest to refren Boga poszukującego człowieka. Ponieważ człowiek, od samego początku, z powodu grzechu, boi się Boga: „przeraziłem się, i dlatego się ukryłem" (Rdz 3,10), mówi Adam po grzechu. Betlejem jest lekarstwem na lęk, bo pomimo ludzkiego „nie", Bóg mówi na zawsze „tak": na zawsze będzie Bogiem-z-nami. A aby Jego obecność nie wzbudzała strachu, staje się słabym dzieckiem. Nie bójcie się: nie powiedział o świętych, ale pasterzach, prostych ludziach, którzy w tym czasie nie wyróżniali się ani ogładą ani też pobożnością. Syn Dawida narodził się pośród pasterzy, aby nam powiedzieć, że nikt nigdy nie jest sam; mamy Pasterza, który pokonuje nasze lęki i kocha nas wszystkich, bez wyjątku.

Pasterze z Betlejem mówią nam również, jak wychodzić na spotkanie z Panem. Czuwają w nocy: nie śpią, lecz czynią to, o co będzie prosił Jezus wiele razy: czuwajcie (por. Mt 25,13; Mk 13,35; Łk 21,36). Trwają czuwając, oczekują czujnie w ciemności; a „opromieniła ich jasność Pana" (Łk 2,9). Dotyczy to również nas. Nasze życie może być oczekiwaniem, które nawet w nocach problemów powierza się Panu i pragnie Go; wtedy otrzyma Jego światło. Lub zarozumiałością, gdzie liczą się tylko własne siły i własne środki. Ale w tym przypadku serce pozostaje zamknięte na światło Boga. Pan lubi być oczekiwanym, a nie można Go oczekiwać na kanapie, śpiąc. W istocie pasterze ruszają: „Udali się z pośpiechem", mówi tekst (w. 16). Nie stoją nieruchomo jak ktoś, kto czuje, że dotarł i niczego nie potrzebuje, ale idą, zostawiają stado niestrzeżone, podejmują ryzyko dla Boga. A zobaczywszy Jezusa, chociaż nie byli specjalistami w mówieniu, poszli Go głosić, tak, że „wszyscy, którzy to słyszeli, dziwili się temu, co im pasterze opowiadali" (w. 18).

Czujnie oczekiwać, pójść, podjąć ryzyko, opowiedzieć o pięknie: to są gesty miłości. Dobry Pasterz, który w Boże Narodzenie przychodzi, aby dać owcom życie, w Wielkanoc skieruje do Piotra, a przez niego do nas wszystkich pytanie końcowe: „Czy Mnie miłujesz?" (J 21,15). Od odpowiedzi zależeć będzie przyszłość owczarni. Dziś w nocy jesteśmy wezwani, by odpowiedzieć, i aby Jemu powiedzieć: „Miłuję Cię". Odpowiedź każdego ma istotne znaczenie dla całej owczarni.

„Pójdźmy do Betlejem" (Łk 2, 15): tak mówili i uczynili pasterze. Również my, Panie, chcemy przybyć do Betlejem. Droga, także i dzisiaj prowadzi pod górę: trzeba pokonać szczyt egoizmu, nie możemy się zsunąć w jary światowości i konsumpcjonizmu. Panie, chcę dotrzeć do Betlejem, bo tam właśnie na mnie czekasz. I chcę uświadomić sobie, że Ty, złożony w żłobie, jesteś chlebem mojego życia. Potrzebuję delikatnego aromatu Twojej miłości, abym był z kolei chlebem łamanym dla świata. Weź mnie na swoje ramiona, dobry Pasterzu: miłowany przez Ciebie, będą mógł także i ja miłować i brać braci za rękę. Wtedy będzie Boże Narodzenie, kiedy będą mógł Tobie powiedzieć: „Panie, Ty wszystko wiesz, ty wiesz, że cię kocham" (J 21,17).

Homilia papieża Franciszka wygłoszona podczas tegorocznej pasterki.

***

Bóg jest dobrym Ojcem, a my wszyscy jesteśmy braćmi

Drodzy młodzi!

Drodzy bracia i siostry, dobrych Świąt Bożego Narodzenia!

Dla was wiernych Rzymu, was pielgrzymów i wszystkich, którzy łączycie się z nami ze wszystkich części świata ponawiam radosną wieść z Betlejem: „Chwała Bogu na wysokościach, a na ziemi pokój ludziom, w których sobie upodobał" (Łk 2, 14).

Podobnie jak pasterze, którzy jako pierwsi przybiegli do groty, jesteśmy zadziwieni znakiem, który dał nam Bóg: „Niemowlę, owinięte w pieluszki i leżące w żłobie" (Łk 2, 12). W milczeniu klękamy i adorujemy.

A co nam mówi to Dziecię, narodzone dla nas z Dziewicy Maryi? Jakie jest uniwersalne orędzie Bożego Narodzenia? Mówi nam, że Bóg jest dobrym Ojcem a my wszyscy jesteśmy braćmi.

Ta prawda leży u podstaw chrześcijańskiej wizji rodzaju ludzkiego. Bez braterstwa, którym obdarzył nas Jezus Chrystus, nasze wysiłki na rzecz bardziej sprawiedliwego świata mają krótki oddech i nawet najlepsze projekty mogą stać się strukturami bez duszy.

Dlatego moje życzenie dobrych Świąt Bożego Narodzenia są życzeniami braterstwa.

Braterstwa między ludźmi każdego narodu i kultury. Braterstwa między ludźmi różnych idei, ale zdolnych do wzajemnego szacunku i słuchania drugiego. Braterstwa między ludźmi różnych religii. Jezus przyszedł, aby objawić oblicze Boga wszystkim, którzy Go szukają.

A oblicze Boga ukazało się w konkretnej ludzkiej twarzy. Nie pojawiło się w jakimś aniele, ale w człowieku, narodzonym w czasie i określonym miejscu. W ten sposób poprzez swoje wcielenie Syn Boży wskazuje nam, że zbawienie przebiega przez miłość, akceptację, szacunek dla naszego biednego człowieczeństwa, które wszyscy podzielamy w wielkiej różnorodności grup etnicznych, języków, kultur... , ale wszyscy jesteśmy braćmi w człowieczeństwie!

Zatem nasze różnice nie są stratą ani zagrożeniem, ale bogactwem. Podobnie jak w przypadku artysty, który chce stworzyć mozaikę: lepiej mieć do dyspozycji płytki w wielu kolorach, niż w kilku!

Doświadczenie rodziny uczy nas, że między braćmi i siostrami różnimy się jeden od drugiego i nie zawsze się dogadujemy, ale łączy nas nierozerwalna więź a miłość rodziców pomaga nam się miłować. To samo odnosi się do rodziny ludzkiej, ale tutaj to Bóg jest „rodzicem", fundamentem i siłą naszego braterstwa.

Niech to Boże Narodzenie pozwali nam na nowo odkryć więzi braterstwa, które nas jednoczą jako ludzi i wiążą wszystkie narody. Niech pozwoli Izraelczykom i Palestyńczykom wznowić dialog i podjąć proces pokoju, który położy kres konfliktowi, od ponad siedemdziesięciu lat rozdzierającemu Ziemię wybraną przez Pana, aby ukazać Jego oblicze miłości.

Niech Dzieciątko Jezus pozwoli umiłowanej i udręczonej Syrii odnaleźć braterstwo po tych długich latach wojny. Niech wspólnota międzynarodowa podejmie zdecydowane działania na rzecz rozwiązania politycznego, które odłożyłoby podziały i różnorodne interesy, aby naród syryjski, a zwłaszcza ci, którzy musieli opuścić swoją ziemię i szukać schronienia gdzie indziej, mogli powrócić do życia w pokoju w swojej ojczyźnie.

Myślę o Jemenie z nadzieją, że zawieszenie broni wynegocjowane za pośrednictwem wspólnoty międzynarodowej będzie mogło wreszcie przynieść ulgę wielu dzieciom i ludności wyczerpanej przez wojnę i głód.

Myślę następnie o Afryce, gdzie miliony ludzi są uchodźcami lub przesiedlonymi i potrzebują pomocy humanitarnej i bezpieczeństwa żywnościowego. Niech Dzieciątko Jezus, Król Pokoju, uciszy broń i sprawi nastanie nowej jutrzenki braterstwa na całym kontynencie, błogosławiąc wysiłki tych, którzy pracują nad rozwojem dróg pojednania na poziomie politycznym i społecznym.

Niech Boże Narodzenie umocni więzy braterskie, które jednoczą Półwysep Koreański i pozwoli kontynuować podjęty proces zbliżenia oraz osiągnięcie wspól-

nych rozwiązań, które zapewniłyby wszystkim rozwój i dobrobyt.

Niech ten błogosławiony okres pozwoli Wenezueli odnaleźć zgodę, a wszystkim elementom społeczeństwa bratersko pracować na rzecz rozwoju kraju oraz pomagać najsłabszym warstwom społeczeństwa.

Niech rodzący się Pan, przyniesie ulgę umiłowanej Ukrainie, gorąco pragnącej odzyskać trwały pokój, który się opóźnia. Jedynie z pokojem, szanującym prawa każdego narodu, kraj może się podnieść z doznanych cierpień i przywrócić godne warunki życia swoim obywatelom. Jestem blisko wspólnot chrześcijańskich tego regionu i modlę się, aby można było budować relacje braterstwa i przyjaźni.

Niech w obliczu Dzieciątka Jezus odkryją na nowo swoje braterstwo mieszkańcy drogiej Nikaragui, aby nie dominowały podziały i spory, ale wszyscy działali na rzecz pojednania i wspólnego budowania przyszłości kraju.

Chciałabym przypomnieć narody, które doznają kolonizacji ideologicznych, kulturowych i gospodarczych, będące świadkami pogwałcenia swej wolności i tożsamości, cierpiące z powodu głodu oraz braku usług edukacyjnych i zdrowotnych.

Szczególną myśl kieruję do naszych braci i sióstr, którzy świętują Boże Narodzenie w sytuacjach trudnych, by nie powiedzieć wrogich, szczególnie tam, gdzie wspólnota chrześcijańska jest mniejszością, czasami bezbronną lub nieuznawaną. Niech Pan pozwoli im i wszystkim mniejszościom żyć w pokoju, doświadczając uznania swych praw, a zwłaszcza wolności religijnej.

Niech małe i wychłodzone Dzieciątko, które kontemplujemy dziś w żłobie chroni wszystkie dzieci na ziemi i każdą osobę kruchą, bezbronną i odrzuconą. Obyśmy wszyscy mogli otrzymać pokój i pocieszenie z narodzin Zbawiciela, a czując się miłowanymi przez jedynego Ojca Niebieskiego spotkali się ponownie i żyli jak bracia!

Orędzie bożonarodzeniowe papieża Franciszka, 25 grudnia 2018 r.

Uroczysta Liturgia Mszy Świętej w Bazylice Św. Piotra w dniu 01.01.2019r
pod przewodnictwem Ojca Świętego Franciszka

Potrzeba autorytetu trenera

Ks. prof. dr hab. Jan Zimny – AWF im. Jerzego Kukuczki w Katowicach

Ur. w 1952 roku w Bojanowie. W 1976-82 studia filozoficzno-teologiczne w WSD w Prze-myślu. W r. 1990 licencjat z teologii zaś w r. 1991 doktorat z katechetyki na KUL a następnie studia z pedagogiki. W r. 2005 doktorat a w 2006 r. habilitacja z pedagogiki. W r. 2010 tytuł profesora z pedagogiki. Obecnie profesor nauk humanistycznych z zakre¬su pedagogiki katolickiej. Wykładowca w wielu jednostkach uczelnianych w kraju i za granicą. Organizator ośrodka młodzieżowego, wielu konferencji krajowych i zagranicznych, sesji naukowych, kursów i szkoleń. W 2007-2008 prodziekan WZNoS KUL, w 2009-2010 dziekan Wydziału Zamiejscowego Prawa i Nauk o Gospodarce KUL w Stalowej Woli oraz pełnomocnik Rektora KUL ds. organizacji Filii KUL w Stalowej Woli. W 1999-2010 Dyrektor Instytutu Teologicznego w Sandomierzu. Autor wielu monografii i publikacji zbiorowych, artykułów naukowych opublikowanych w Polsce i za granicą. Ekspert MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli. Redaktor naczelny „Pedagogika Katolicka", „Pedagogia Ojcostwa", „Katolikus Pedagógia". Promotor wielu prac naukowych, w tym kilku doktoratów.

Wstęp

Sport jest tą dziedziną życia, która oprócz uwarunkowań fizycznych, uzdolnień w danej dyscyplinie sportowej, woli osiągania konkretnych wyników, rezultatów, potrzebuje trenerów, których siła oddziaływania nie pozostaje bez znaczenia. Zapewne siłą tego oddziaływania jest autorytet trenera, który ma ogromny wpływ na kadrę z którą pracuje, zawodników, których prowadzi w danej dyscyplinie sportowej. Trzeba podkreślić fakt, iż z natury swej człowiek potrzebuje autorytetu, określonego wzorca zachowań i postępowania. Zapewne najbardziej poszukują go ludzie młodzi w okresie, kiedy szukają wzorów dla swojego dorosłego życia, dla osiągnięcia wyznaczonego sobie celu. Poznawanie istoty i uwarunkowań autorytetu ma więc istotne znaczenie także praktyczne. Dziś szuka się autorytetu w domu, w szkole, u lekarza, trenera, kapłana. Owszem, niektórzy mówią, że pojęcie autorytetu w dzisiejszym świecie zostało zdecydowanie wyparte przez idola. Czy rzeczywiście tak jest? Warto na początku sobie uświadomić to, że autorytet trenera w tym trenera sportowego obejmuje wszystkie sfery formacji życia zawodnika prowadzonego przez danego trenera.

Budowanie autorytetu to proces bardzo żmudny i długotrwały. Tworzenie więzi opartej na szacunku, zaufaniu i zdolności do kompromisu trwa latami. Dlatego mądry, doświadczony wychowawca, trener, nauczyciel będzie taki partnerski układ cenił i pielęgnował. Będzie unikał pewnych zachowań, które mogą doprowadzić do utraty autorytetu.

1. Czym jest autorytet?

Termin autorytet pochodzi od łacińskiego „auctoritas", który tłumaczy się jako rada, wola, władza, ważność, powaga moralna, wpływowa osoba. Kopaliński w „Słowniku Wyrazów Obcych" określa autorytet jako: uznanie u innych, wpływowość, człowiek, doktryna, pismo itp. cieszące się w jakiejś dziedzinie lub opinii pewnych ludzi szczególną powagą.

Pojęcie „autorytet" ma swój starożytny rodowód, powstało bowiem w republikańskim Rzymie. Łacińskie „auctoritas" oznaczało radę doświadczonych mężczyzn; był to rodzaj „pośredniej władzy" wzmacniającej podjętą przez senat rzymski decyzję i zwiększającej zaufanie do jej słuszności[1]. Z czasem pojęcie „autorytet" ulegało społeczno-historycznym zmianom, zachowując jednak swoje rdzenne, starożytne znaczenie obejmujące wpływ, wzór, zaufanie, godność i szacunek dla posiadanych przez kogoś walorów osobowych lub/i osobowościowych[2].

W Polsce wyrażenie przyjęło się za pośrednictwem niemieckiej formy „Autoritat", co odpowiada naszemu wyrazowi „powaga". Z tym, że jak podaje Wielka Encyklopedia z 1891 roku:„autorytet nie da się zastąpić słowem „powaga" z powodu różnych znaczeń, jakie w naszym języku mu nadajemy"[3].

Pojęcie autorytet posiada wiele definicji i stwarza wiele problemów, co spowodowane jest tym, iż problem autorytetu pojawia się w wielu naukach społecznych: w filozofii, socjologii, pedagogice, psychologii. Każda z tych dyscyplin przyjmuje odmienny punkt widzenia i inaczej akcentuje problemy, tworząc własne terminy i ujęcie teoretyczne. I tak na przykład przez autorytet w znaczeniu psychologiczno-pedagogicznym rozumiemy wpływ wychowawczy osoby cieszącej się ogólnym uznaniem na jednostkę lub grupę osób i określoną sferę życia społecznego. Natomiast przez autorytet w znaczeniu socjologicznym rozumie się społeczne uznanie, prestiż osób lub grup, oparte na cenionych w danej społeczności wartościach[4].

Autorytet wydaje się być warunkiem umożliwiającym funkcjonowanie każdego społeczeństwa. Problem autorytetu jest – jak wyżej zaznaczono - aktualny z perspektywy filozoficznej, psychologicznej i socjologicznej. W nauce funkcjonują różne koncepcje wyjaśniania tego terminu. Każde społeczeństwo posiada pewne wartości, które uważa za szczególnie cenne, wartości te zmieniają się wraz ze zmianą społeczeństwa. Tak więc to społeczeństwo jest zawsze czynnikiem kreującym i kształtującym autorytet, gdyż to ono wyznacza hierarchie wartości, ich zakres, ważność i powagę ludzi, którzy reprezentują owe cenione wartości.

Autorytet to nie tylko samo podporządkowanie, ale i uznanie w kimś jego wyższości, a więc taki stosunek pomiędzy podmiotem i przedmiotem, u podstaw, którego legło uprawnienie pierwszego z nich do sytuacji uprzywilejowanej, gdy drugi podporządkowuje się dobrowolnie pierwszemu na mocy wewnętrznego przekonania o nieodzowności owego podporządkowania[5].

Wielu znawców tego zagadnienia wskazuje, że by mieć autorytet nie wystarczy sama wiedza. W byciu autorytetem trzeba koniecznie niezwykłej spójności przekazywanych teorii z praktyką dnia codziennego i zgodności przekazywanych wartości i zasad z własnym życiem. Osoba z autorytetem winna cechować się kongruencją, a więc zgodnością między tym co przekazuje, a tym czym sama żyje, jakie wartości stanowią fundament osobowości. Ponadto autorytet to osoba, która jest otwarta na drugiego człowieka, na jego niedostatki i trudności, na jego postawy, które wymagają ukształtowania. Niekiedy przyjdzie nawet całkowicie zapomnieć o sobie, by móc stać się autorytetem[6] dla wychowanka.

---

1 B. Marcińczyk, *Z badań nad autorytetem osobowym,* [w:] RP 1-2:1990, s. 51.
2 Tamże.
3 *O rozumieniu pojęć „autorytet" i „autorytet w pracy",* [w:] SS. 1988 nr 1, s. 301.
4 M. Lejman, *Autorytet nauczyciela-wychowawcy,* [w:] RP 1984 nr 1, s. 16.
5 Tamże, s. 179.
6 J. Bagrowicz, *Środowiska wychowania religijnego*. [w:] R. Chałupniak, *Wychowanie religijne u progu*

Autorytet to nie tylko cechy jakiejś osoby, ale to także – a może przede wszystkim – pełniona funkcja społeczna, niejednokrotnie w sposób wyciszony, dyskretny.

W dyskusji nad budowaniem autorytetu wychowującego nie należy zatem poprzestawać na wskazaniu czysto pragmatycznych wartości czy zasad, bo przecież problem nie zawiera się ani nie wyraża jedynie w obrębie podstawowej aksjologii. Dotykamy tu podstawy wychowania człowieka[7]. Prymitywizacja współczesnych społeczeństw, negatywne skutki techniki emancypującej się spod norm etycznych, brutalność egoistycznej ekonomii, rozumienie tolerancji jako prawa do wszystkiego, zaczyna budzić trwogę i rodzi pytania o kierunek wychowania młodego pokolenia w takich uwarunkowaniach również w dziedzinie sportu. Autorytet to swego rodzaju pień, na którym zaszczepia się szczepy dzięki jego sokom dojrzewające i kolejno zdolne do przyjęcia tej samej funkcji podłoża rozwojowego dla innych szczepionek. Zauważa się dziś agresję ludzi młodych ujawnianą nie tylko na stadionach sportowych, nie tylko podczas sytuacji konfliktogennych - ale agresję którą młodzi coraz częściej wyrażają w wielu środowiskach wydawać by się mogło neutralnych od agresji.

W powszechnym rozumowaniu możemy wyróżnić dwie główne definicje autorytetu. Autorytetu niekwestionowanego będącego wyrocznią w sprawach moralnych, światopoglądowych itp. Występowanie tego rodzaju autorytetu jest powszechne w społecznościach jednolitych, jak np. wśród wyznawców jakiejś religii czy doktryny. Niestety, często bywa on uniwersalizowany i narzucany przez większość mniejszości, głównie za pomocą mediów. Należy zaznaczyć, iż nie istnieje coś takiego jak autorytet niekwestionowany i ponad podziały, albowiem z definicji, autorytetem może być dla nas tylko ktoś, z czyimi poglądami się zgadzamy. Medialny przesyt, jaki jest głównym czynnikiem kształtującym autorytet niekwestionowany bywa irytujący dla ludzi neutralnych i przeciwnych faworyzowanej doktrynie czy też idei. Przekłada się również negatywnie na relacje zwolenników i przeciwników autorytetu, gdyż ci pierwsi poddają się medialnemu wizerunkowi, zamykając tym samym drogę wszelkim argumentom przeciw. Powoduje to również zagłuszanie opozycji, w efekcie czego wielu przeciętnych zwolenników autorytetu nie zdaje sobie nawet sprawy z jej istnienia. Natomiast nastroje przeciwników pogarszają się, dominują zamiennie uczucia strachu i beznadziei.

Budując drugą definicję autorytetu możemy posłużyć się metodologią naukową oraz analizą podstawowych mechanizmów psychologicznych człowieka. Jak już wcześniej wspomnieliśmy, autorytety są niezbędne do sprawnego działania społeczeństwa i są głównym źródłem poznania, lecz niestety zawodnym w myśl zasady errare humanum est. Rozumując dalej zgodnie z metodologią naukową musimy odrzucić nieomylność autorytetu wprowadzając czynnik ludzki, jest to przyczyną, dla której w nauce nie istnieje coś takiego jak autorytet naukowy, możemy mówić, co najwyżej o ekspertach i autorytecie nauki jako takiej.

Biorąc pod uwagę autorytet osobowy, należy spełnić kilka warunków, aby mieć szansę na uzyskanie statusu autorytetu. Jednym z takich warunków jest traktowanie człowieka w sposób nieuwłaczający jego godności osobistej. Bez tego żaden autorytet, nawet o wysokich kompetencjach merytorycznych, nie będzie mógł nigdy być postrzegany jako autorytet[8]. Drugim, niezbędnym, warunkiem jest zasób posiadanej

trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa. Opole 2001, s.157.

[7] J. Dominian, *Autorytet,* Warszawa 1988 s.5.

[8] Por. M. Krawczyk, *Metody wychowania moralnego,* Warszawa 1970; T. Mędrzycki, *Psychologiczne*

przez daną osobę wiedzy i sposób, w jaki przekazuje ją innym. Faktem jest, że małe dzieci tego nie będą w stanie stwierdzić, ale jak najbardziej potrafią ocenić sposób przekazania wiadomości, wyrazić aprobatę, jeżeli dane zachowanie wydało się im ciekawe lub dezaprobatę, gdy nie podzielały jego zachowań, wiedzy lub coś im się nie spodobało. Ważna jest przy tym aktualność wiedzy, znajomość najnowszych trendów, nowinek, informacji z internetu. Młodzi ludzie widzą i cenią również pasję autorytetu trenera, jego entuzjazm, czy też krytycznie ocenią marazm, wypalenie zawodowe. Sam fakt bycia trenerem, którego prestiż jest w dzisiejszych czasach znacznie mniejszy, nie gwarantuje bycia autorytetem dla zawodników[9].

Przedstawione rozważania można podsumować w następujący sposób. Autorytet jest problemem istotnym i złożonym. W naukach społecznych brak jest jednoznacznego określenia jego istoty. Funkcję pierwotną pełni pojęcie, odwołujące się do łacińskiego źródłosłowu. Rozbieżności w rozumieniu istoty autorytetu dotyczą przede wszystkim jego związku z władzą, przywództwem i wpływem.

2. Trener doskonały i jego autorytet

Trener- instruktor, przywódca, wsparcie i wzór. Warto zwrócić uwagę na to jak złożona jest rola trenera w rozwoju zawodnika. Wiedza merytoryczna na temat treningu fizycznego to tylko część efektywnej pracy trenera i sukcesu sportowego. Św. Tomasz z Akwinu powiada, że człowiek posiada pewien cel, do którego zmierza całe jego życie i działalność, a to dlatego, że jest istotą działającą pod kierunkiem rozumu, a tej zaś przysługuje oczywiście działanie celowe. Ludzie w różny sposób dążą do zamierzonego celu, jak to widać z samej różnorodności ludzkich dążeń i czynów. Szczególnie uwidacznia się to w sporcie niezależnie od dyscypliny. Człowiek potrzebuje więc zwierzchnika, który by go wiódł do celu. Piękna myśl św. Tomasza świadczy o odwiecznej ludzkiej potrzebie autorytetów.

W formalny, narzucony przez tradycję, autorytet nikt dziś bezkrytycznie nie uwierzy. Na autorytet trzeba zapracować solidną, ciężką pracą. Trener stanowi dla zawodników wzór osobowy i dlatego tak ważne jest, jak zawodnicy go postrzegają. Młodzi zawodnicy wysoko sobie cenią takie cechy, jak: okazywanie im ciepła, nawiązywanie bliskich więzi i związków emocjonalnych, serdeczność i życzliwość. Zawodnicy doświadczeni chcą zazwyczaj, aby trener respektował ich doświadczenie, dojrzałość i traktował je partnersko. Młodzież zaś najwyżej ocenia wiedzę merytoryczną i umiejętności zawodowe, jego etykę i zdolność do okazywania uznania dla niezależności młodych ludzi[10].

Wielu z nas, za główne zadania trenera uznaje dbanie o sprawność fizyczną, cechy motoryczne, przygotowanie techniczne i taktyczne elementy specyficzne dla danej dyscypliny. Rola trenera jest jednak znacznie bardziej złożona. Do utrzymania prawidłowego rozwoju i uzyskania zadowalających rezultatów, należy brać pod uwagę wpływ trenera na obszar intra i interpersonalny zawodnika i jego postawę psychospołeczną. Wszystkie te elementy są współzależne i bez kompleksowego, świadomego działania, nawet najlepszy trening nie przyniesie efektów. Najlepiej wyszkolony trener nie odniesie sukcesu w pracy, jeśli nie będzie posiadał umiejętności prze-

prawidłowości, kształtowanie postaw, Warszawa 1970.

[9] Por. A. Janowski, *Poznawanie uczniów; zdobywanie informacji w pracy wychowawczej,* Warszawa 1993.

[10] Por. I. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej,* Poznań 1995

kazywania wiedzy, rozpoznawania emocji i budowania relacji z zawodnikami[11].

Dlaczego więc aspekt intrapersonalny zawodnika powinien być celem pracy trenera? Często różnica pomiędzy wygraną i przegraną jest spowodowana nie tyle dyspozycją fizyczną co umiejętnościami psychologicznymi. To jak zawodnik kontroluje swoje emocje i koncentruje swoją uwagę decyduje o wyniku końcowym. Aspekt intrapersonalny postawy zawodnika, to m.in. jego samomotywacja, wiara w siebie, poczucie kompetencji, czy umiejętności radzenia sobie z trudnościami, rozpoznawanie emocji i ich kontrola. W codziennej pracy z zawodnikami, trener ma silny wpływ na stan wewnętrzny zawodnika, jego wartości i przekonania, także dotyczące własnej osoby. Pamiętajmy, że satysfakcja z uprawiania sportu jest ściśle powiązana z motywacją wewnętrzną i jest możliwa do uzyskania gdy zawodnik działa zgodnie z własnymi przekonaniami, rozwija się i czuje się wartościową osobą, nie tylko w dziedzinie sportu[12].

3. Rola autorytetu w sporcie

Jaka jest rola autorytetów, w tym autorytetów w sporcie? Myślę, że w historii ludzkości największe autorytety pełniły wielorakie role; i tak jest nadal. Były i są to role tzw. strażników, formatorów, żeglarzy, nauczycieli i świadków. Na czym polegają poszczególne role? Otóż strażnicy strzegą wartości i tradycji, są obrońcami trwałych zasad i prawego stylu życia. Formatorzy kształtuję integralnie człowieka w jego wszystkich aspektach – niekiedy z akcentem na dana dziedzinę życia. Żeglarze poszukują nowego, przecierają nowe szlaki, otwierają nowe horyzonty. Nauczyciele starają się nie tylko przekazać wiedzę, ale nauczyć pozytywnych postaw zachowań w życiu społecznym. Świadkowie zaś świadczą przeciwko złu, nie pozwalają zapomnieć i nie godzą się na niesprawiedliwość[13].

W naukach społecznych pojęcie autorytetu jest interpretowane również w kontekście wpływu trenera na zawodnika. Takie rozumienie autorytetu pozostaje w zgodzie z łacińską etymologią tego słowa. Przez wpływ rozumie się umiejętność zmiany postępowania innej osoby[14]. Wpływ może być intencjonalny lub nieświadomy, przy czym cechy te dotyczą zarówno osoby wpływającej, jak też odbierającej wpływ. Wpływ może być zróżnicowany ze względu na aspekt motywacyjny. Oznacza to, że może mieć charakter pozytywny lub negatywny. Wpływ pozytywny podejmowany jest zgodnie z interesem drugiej osoby i jest przez nią dobrowolnie przyjmowany. Pełni wobec niej funkcję inspirującą i wzmacniającą. Natomiast wpływ negatywny wynika z interesu wpływającego i zmusza drugą osobę do uległości. Atrybutem pozytywnego lub negatywnego wpływu są również procesy decyzyjne osoby, na którą ukierunkowany jest wpływ. Są one odnoszone do jej własnych, wewnętrznych doznań, wyrażonych w jednej z następujących kategorii: chcę; muszę; powinienem. Pierwsza kategoria wyraża postanowienie na bazie osobistej preferencji i oznacza dobrowolne przyjęcie wpływu innej osoby. Druga kategoria wyraża rozstrzyganie między alternatywami i ma charakter powinności w stosunku do kogoś. Natomiast trzecia kreuje taktykę manipulacyjną, w wyniku której ograniczone jest swobodne stanowienie osoby, co pozwala innym podejmować decyzje w jej imieniu, ale nie zawsze zgodnie z jej interesem[15].

[11] http://megatiming.pl/news/c8d1c88f-587b-42ac-b756-cd3c4bbd45c1 (25.11.2018)
[12] Tamże
[13] Tamże.
[14] J. Pieter, *Wpływ nauczycieli na uczniów,* [w:] Chow 1:1970.
[15] A. Valisova, *Autorytet a manipulacja - problem kierowania rozwojem,* [w:] Pedagogika alternatywna - dylematy teorii, B. Śliwerskiego (red.), Łódź - Kraków 1995, s. 323-324.

Świadomość istnienia różnych rodzajów autorytetu trenera jest istotna dla poszukiwań i dociekań, dotyczących jego znaczenia w procesie prowadzenia grup zawodników w poszczególnych dyscyplinach sportowych. Istnieje zgodność wielu autorów, że ze względu na założone cele jakie towarzyszą każdej drużynie, dobro indywidualnych osób oraz społeczne, tylko autorytet trenera (wyzwalający, wewnętrzny, prawdziwy) pełni istotną funkcję. O takim autorytecie Henryk Rowid napisał, że jest środkiem zmierzającym do realizacji postawionych zadań wychowawczych, pobudza inicjatywę i kształci samodzielność zawodników, uzdatnia ich do samokształcenia i samowychowania, a tym samym zapewnia im zadowolenie i szczęście osobiste. Autorytet ten opiera się na karności wewnętrznej, rozwiniętej przez wyzwalanie w świadomości zawodników poczucia współodpowiedzialności i zdyscyplinowanej wolności.

Zanim przyjrzymy się cechom kształtującym autorytet trenera, zapytajmy wpierw, jakie jest jego źródło? Otóż - nie trzeba siebie przekonywać, że jedynym źródłem autorytetu jest Bóg, jako Wszechmocny i Święty. Jego Autorytet w sposób doskonały uobecnia się w Jezusie Chrystusie, a przez Niego - we wspólnocie Kościoła, którego On jest Głową. Dlatego też, gdy Ojciec Święty, wypowiada się w sprawach wiary i moralności ex cathedra, czyni to mocą Autorytetu samego Boga i jest wtedy nieomylny. Autorytet Boga objawia się człowiekowi w modlitewnym dialogu, gdzie dialog należy rozumieć jako, z jednej strony, miłujące samoudzielenie się Boga człowiekowi, z drugiej natomiast, jako wolne i ufne przyjmowanie przez człowieka daru Bożej miłości. Każdy autorytet, który wyklucza wolny, osobowy dialog, bardzo szybko staje się autorytaryzmem (liczne tego przykłady mamy w historii). W dialogu z człowiekiem Autorytet Boga objawia się jako wolna propozycja miłości, miłości, która zdaje się mówić: „Jeśli chcesz, możesz mi zaufać”[16]. W ścisłym znaczeniu oraz w porządku ontycznym (bytowym) taki powszechny autorytet absolutny przysługuje jedynie Bogu, będącemu podstawą każdej transcendentalnej relacji międzybytowej i międzyosobowej, a przez to udzielającemu i warunkującemu każdej innej osobie bądź instytucji (Kościołowi, Państwu, ojcu rodziny, nauczycielowi, dowódcy etc.) właściwy jej rodzaj autorytetu, który jest zawsze od autorytetu boskiego pochodny.

O autorytecie trenera zapewne nie decydują pieniądze, pełniona funkcja czy urząd. Źródła autorytetu trenera tkwią oprócz jego merytoryczności również w sferze wartości niematerialnych, u jego podstaw leżą ideały, efektywność działania, osobowość, charyzmat, empatia, otwarcie na młodego człowieka. Trener powinien być autentyczny - to jedna z cech etycznych trenera sportowego, w przeciwnym wypadku zawodnicy wyczują każdy fałsz (niezgodność tego, co mówi z postępowaniem) i nie będą mieli szacunku dla swojego mistrza. Szacunek to jeden z warunków, bez którego trener nie może być autorytetem i liczyć na sukces[17].

Łatwo uświadomić sobie, jak wiele naszych przekonań, decyzji i działań ma u podstaw zaufanie do kompetencji i dobrej woli ludzi, którzy udzielają nam - osobiście lub jakoś inaczej - rozmaitych informacji, wychowują nas, prowadzą ku osiągnięciom życiowym. Już samą zdolność do odbierania informacji w duchu zaufania jest czymś istotnym. Zaufanie to musi więc być predyspozycją wrodzoną, należącą do wyposażenia genetycznego. Jest ona niewątpliwie produktem ewolucji, stanowiąc

[16] Por. J. Mariański, *Między sekularyzacją a ewangelizacją,* Lublin 2003, s.26-142.

[17] L. Bandura, *Talent pedagogiczny nauczyciela*, [w:] EP (red.). W. Pomykało. Warszawa 1993; W. Okoń, *O autorytecie nauczyciela*, [w:] ŻSz 1:1971 s.12.

ważny warunek przetrwania jednostki i gatunku tak dalece stadnego jak ludzki. Ale nasze wzajemne zaufanie nie jest bezwarunkowe i bezgraniczne, co również dyktuje nam instynkt przetrwania. Wszak obok kooperacji we wspólnym interesie występuje w naszym gatunku - jak w wielu innych – rywalizacja. Rywalizacja ta obejmuje nie tylko określoną sprawność fizyczną, ale dotyczy zespół cech, wartości, postaw, zachowań, które budują wysoką pozycję we wspólnocie czy w społeczeństwie. Świadome wprowadzanie innych w błąd jest jednym ze środków ułatwiających sukces w tej rywalizacji, przegranej zaś może zapobiec odpowiednia doza nieufności.

Nierzadko też ponosimy szkody z powodu zaufania ludziom, którzy przekazują nam fałszywe informacje nieświadomie, w dobrej wierze, dlatego że sami padli ofiarami cudzej dezinformacji, albo własnej niewydolności poznawczej. Łatwowierność jest postawą równie niepraktyczną jak skrajna nieufność. Specjalistom w danej dziedzinie, wśród nich uczonym, trenerom, nauczycielom, rozsądnie jest ufać w kwestiach należących do tej dziedziny nie po prostu dlatego, że wiedzą o niej więcej niż niespecjaliści lecz i dlatego, że w normalnych warunkach ludziom tym opłaca się informowanie nas zgodnie z prawdą, a co najmniej zgodnie z ich najlepszą wiedzą. Stanowi o tym ich sytuacja społeczna: to, że ich zachowania jako informatorów są systematycznie kontrolowane i odpowiednio nagradzane lub karane[18].

Obok zaufania na drugi plan wysuwa się więc szeroko rozumiana roztropność wychowawcza, obejmująca takie składniki, jak: pilność, staranność i dbałość. Jest ona mocą i stałością charakteru, która wpływa na pokonywanie trudności oraz niezmienność nastroju własnego i wychowanków. Inną z cnót, którą powinien posiadać trener, jest surowość czy też karność, gdyż ma on umieć wymagać i karać. Ma również cechować się łagodnością, cierpliwością i dalekowzrocznością, bo zapewni mu to panowanie nad porażkami, gniewem, smutkiem i zniechęceniem. Poza tymi cnotami powinien się on charakteryzować miłością połączoną z wyrozumiałością wobec złych zachowań, skłonności, które ujawniają się w zawodnikach. Lacordaire ujął to wszystko słowami: „wychowawca-trener winien być mocny jak diament, a czulszy od matki”[19].

Ponadto prawda i dobro, ale również kategorie estetyczne (ujmowane także transcendentalnie): piękno i wzniosłość (sublimitas) wchodzą w ścisły związek z autorytetem. Nic tak nie wzmaga odczucia powagi trenera, jak emanujące z niego także duchowe i zmysłowe piękno, blask (claritas), powab (amende), subtelność (subtilitas), wytworność (delicitas) i takt w obejściu, a zarazem wzniosły i pobudzający w poddanych pragnienie podniesienia swojego własnego niveau duchowego do poziomu godnego obcowania z zawodnikiem[20].

Wielu mówiąc o czynnikach kształtujących autorytet trenera powiada, że to, co stanowi jego autorytet, można zamknąć w słowach: siła, specjalista, powaga, uwaga, rozwaga i odwaga. Powaga jest tym, co ma wpływ na poważne traktowanie wychowawcy przez wychowanków i odwrotnie. Powaga umysłowa - to przede wszystkim solidna wiedza, zgodność postawy zewnętrznej z głoszonymi zasadami oraz umiejętność wyjaśniania wagi tego, czego się naucza. Powaga moralna - to poważna postawa wobec wartości moralnych, zachowywanie norm, własna dojrzałość osobowa. Powaga duchowa - to tożsamość z wiarą, Ojczyzną, szanowanie innych autorytetów, poczucie, że służy się prawdzie Bożej i człowieczej. Uwaga - to umiejętność słucha-

[18] Tamże
[19] J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza,* T.1. Lublin 1986, s.413-416.
[20] Por. K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej,* [w:] Ed 3:2000, dod. nr 1, s. 4-13.

nia, stawiania pytań, spostrzegania zagrożeń, widzenie tego, co ukryte pod modnym wzorem, a także uczenie interpretowania wszystkiego w odniesieniu do historii. Rozwaga jest umiejętnością oceny rzeczywistości zgodnie z własnymi przekonaniami, a nie modnymi tendencjami, wykorzystywaniem zdobytych doświadczeń w ocenie zdarzeń, stawianiem czoła trudnym problemom, roztropnością we własnych wypowiedziach. Odwaga - to postawa autentycznego bycia sobą, wypowiadania własnych poglądów, postawa stałości i męstwa wobec różnych trudnych sytuacji, bezkompromisowości oraz niezależności od pochwał[21]. Wychowanie jest pewną formą kontaktów międzyludzkich, a tym, co je wyróżnia, jest odpowiedzialność[22].

Na autorytet trenera składają się przede wszystkim cechy jego charakteru i osobowości, również talent pedagogiczny, przejawiający się w budzeniu zainteresowań i zapału do danej dyscypliny a także w obcowaniu z zawodnikami. Młodzież wysoko ceni także sprawiedliwość. Obiektywna ocena kogokolwiek, a zawodników w szczególności, należy chyba do najtrudniejszych zadań, jakie stoją niemal codziennie przed każdym trenerem. Praktyka sportowa daje w tym względzie wiele przykładów skrajnego subiektywizmu. Zdarza się często, że na ocenę mają wpływ czynniki uboczne, takie jak samopoczucie trenera, jego humor, jego chwilowy nastrój, sympatia czy antypatia do zawodnika, kierowanie się uprzedzeniami. Cechą trenera szczególnie wysoko cenioną przez zawodników jest sprawiedliwość wyrażająca się w równorzędnym traktowaniu wszystkich zawodników. Jest to cecha łatwo obserwowalna w codziennych kontaktach, ujawniająca się przede wszystkim przy ocenianiu, klasyfikacji. Trenera sprawiedliwego darzy się wielkim szacunkiem. Gdy brak mu tej cechy, część kadrowiczów czuje się pokrzywdzona i nie akceptuje trenera - mistrza[23].

Ku zakończeniu

Autorytet jest zjawiskiem, którego istnienie wiele osób odczuwa i potwierdza. Niektórzy wprost twierdzą, że autorytet to misterium. Jego powstanie otacza tajemnica, ale upadek jest czymś namacalnym. Młody człowiek potrzebuje obecności i pomocy kogoś, kto go przez ten trudny okres go przeprowadzi i nauczy ufać[24]. Żyjemy w epoce, w której upadek autorytetu dotyczy nie tylko jakiejś jednej profesji czy jednej dziedziny życia społecznego czy jednej grupy społecznej. Podważeniu lub przewartościowaniu ulega wiele tradycyjnych wartości[25]. Autorytet jako zjawisko społeczne jest wielostronnie uwarunkowany i zdeterminowany. W procesie kształtowania autorytetu nauczyciela - wychowawcy współdziałają czynniki różnej natury i w związku z tym funkcjonują w nim prawidłowości różnego typu.

Streszczenie:

Istnieje wiele relacji trenera z zawodnikiem opartych na współzależności w wymianie myśli, emocji i zachowania. Oznacza to, że stan wewnętrzny, emocje i zachowanie zawodnika są odzwierciedleniem postawy trenera. Forma komunikacji na poziomie werbalnym oraz język ciała, mimika, gesty i ton głosu trenera bezpośrednio wpływa na to jak się czuje zawodnik i jak realizuje postanowione mu zadania. To w jaki sposób

[21] T. Ruciński, *Autorytet kwestionowany czy poszukiwany*, [w:] Wych 1999, nr 2, s. 9-10.
[22] M. Kalinowski., *Dlaczego rodzice tracą autorytet?* Warszawa 1982
[23] Tamże
[24] J. Stala, *Dzisiejsza młodzież*, Kraków 2001, s. 170.
[25] A. Kotusiewicz, *Autorytet nie spada z nieba*, [w:] GN 1997 nr 44. s. 4.

trener komunikuje błędy i podkreśla atuty wpływa na chęci do współpracy i efektywność pracy zawodnika. Gdy jesteśmy pewni siebie chętniej podejmujemy wyzwania i lepiej przyjmujemy niepowodzenia. Tłumaczymy wtedy błędy jako proces doskonalenia oraz efekt odbywającego się treningu i nie odbieramy tego personalnie.

Summary:

The need for the authority of a sports trainer

There are many relations between the trainer and the competitor based on interdependence in the exchange of thoughts, emotions and behavior. This means that the internal state, emotions and behavior of the player are a reflection of the coach's attitude. The form of communication at the verbal level as well as the body language, facial expressions, gestures and tone of the voice of the trainer directly affect how the player feels and how he realizes the tasks he has set. How the trainer communicates mistakes and highlights the advantages affects the willingness to cooperate and the effectiveness of the athlete's work. When we are confident, we are more willing to take up challenges and accept failures better. We then translate errors as a process of improvement and the effect of the ongoing training and we do not receive it personally.

Bibliografia:

Bagrowicz J., *Środowiska wychowania religijnego*. [w:] R. Chałupniak, *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa,* Opole 2001, s.157.

Bandura L., *Talent pedagogiczny nauczyciela,* [w:] EP (red.). W. Pomykało, Warszawa 1993; W. Okoń. *O autorytecie nauczyciela*, [w:] ŻSz 1:1971, s.12.

Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej,* [w:] Ed 3:2000, dod. nr 1, s. 4-13.

Dominian J., *Autorytet,* Warszawa 1988, s.5.

Gnitecki I., *Zarys pedagogki ogólnej,* Poznań 1995

http://megatiming.pl/news/c8d1c88f-587b-42ac-b756-cd3c4bbd45c1 (25.11.2018)

Janowski A., *Poznawanie uczniów; zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Warszawa 1993.

Kalinowski M., *Dlaczego rodzice tracą autorytet?* Warszawa 1982

Kotusiewicz A., *Autorytet nie spada z nieba,* [w:] GN 1997 nr 44, s. 4.

Krawczyk M., *Metody wychowania moralnego*, Warszawa 1970,

Lejman M., *Autorytet nauczyciela-wychowawcy*, [w:] RP 1984, nr 1, s. 16.

Marcińczyk B., *Z badań nad autorytetem osobowym,* [w:] RP 1-2:1990, s. 51.

Mariański J., *Między sekularyzacją a ewangelizacją,* Lublin 2003, s.26-142.

T. Mędrzycki, *Psychologiczne prawidłowości, kształtowanie postaw,* Warszawa 1970

O rozumieniu pojęć „autorytet" i „autorytet w pracy", [w:] SS. 1988, nr 1, s. 301.

Pieter J., *Wpływ nauczycieli na uczniów,* [w:] Chow 1:1970.

Ruciński T., *Autorytet kwestionowany czy poszukiwany,* [w:] Wych 1999, nr 2, s. 9-10.

Stala J., *Dzisiejsza młodzież,* Kraków 2001

Valisova A., *Autorytet a manipulacja - problem kierowania rozwojem,* [w:] *Pedagogika alternatywna - dylematy teorii,* B. Śliwerskiego (red.), Łódź - Kraków 1995, s. 323-324.

Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza,* T.1. Lublin 1986.

Trudności w terapii osób uzależnionych od narkotyków i sposoby ich minimalizacji

Prof. zw. dr hab. Elżbieta Łuczak – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Absolwentka pedagogiki resocjalizacyjnej Uniwersytetu Wrocławskiego (1976), od roku 1999 profesor tytu-larny w dziedzinie nauk humanistycznych, a od roku 2007 profesor zwyczajny. Pracownik naukowo-dydaktycznym, kierownik Katedry Pedagogiki Resocjalizacyjnej Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Zainteresowania naukowe wokół problematyki jakości kształcenia akademickiego, a po uzyskaniu stopnia habilitacji także sprawy patologii społecznej i resocjalizacji, a w szczególności w obrębie problemów związanych z profilaktyką i terapią uzależnień. Prowadzone badania dotyczą używania środków psychoaktywnych, zwłaszcza narkotyków i uzależnienia. Obecne badania kon-centrują się wokół uzależnień w postaci: interholizmu, pracoholizmu, zakupoholizmu, uzależnienia od telefonów komórkowych. Ponadto badania obejmują kwestie efektywności oddziaływań resocjalizacyjnych wybranych zakładów karnych na terenie województwa warmińsko-mazurskiego. Kierownik projektów badawczych, m.in.: młodzież wobec współczesnych uzależnień, nowe oblicza uzależnień oraz efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych zakładów karnych. Obecnie kierownik merytorycznego projektu naukowego finansowanego ze środków Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych Ministerstwa Zdrowia zatytułowanego: „Proces terapeutyczny i jego stymulatory w doświadczeniach osób uzależnionych od hazardu".

Wstęp

Proces terapii osób uzależnionych od narkotyków należy do niezwykle trudnych. Składa się na to wiele przyczyn. Przede wszystkim związanych z wyniszczeniem organizmu przez narkotyki powodujących wiele dysfunkcji natury somatycznej i psychicznej. Wskutek wieloletniego zażywania środków narkotycznych życie osoby uzależnionej stało się całkowicie podporządkowane narkotykom. Pod wpływem takiego trybu życia jednostka zatraca możliwość do wykształcenia w sobie wielu umiejętności niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie, w tym również zatraca potrzebę zmiany dotychczasowego postępowania.

Przywrócenie tych umiejętności lub czasami nawet ich wykształcenie jest zadaniem niezwykle trudnym, gdyż związanym z przełamaniem dotychczasowych schematów poznawczych. Poza tym wiąże się to również ze zmianą poczucia własnej tożsamości a więc ze zmianą obrazu „ja narkoman" na „ja nie narkoman"[1].

Ta zmiana poczucia własnej wartości jest nieodzowna, gdyż obraz postrzegania osoby uzależnionej ma najczęściej charakter negatywny przejawiający się niską samooceną, smutkiem, przygnębieniem i wyrzutami sumienia czy poczucia winy.

Przywrócenie tych umiejętności jest jednocześnie zadaniem koniecznym, gdyż osoba podejmująca terapię musi nie tylko nauczyć się utrzymania abstynencji, ale również poprawnego funkcjonowania w życiu społecznym (zawodowym) bez narkotyków. Nic więc dziwnego, że osoby podejmujące terapię antynarkotykową w celu wyjścia z nałogu muszą pokonywać wiele trudności, pojawiających się w trakcie jej trwania.

[1] H. Misiewicz, *Struktura samooceny w procesie resocjalizacji osób uzależnionych od środków odurzających*, Warszawa 1999, s. 28.

Można powiedzieć więc, że trudności występujące w trakcie terapii uzależnień wpisane są jak gdyby w ten proces. Taki stan rzeczy nie oznacza jednak tego, że trudności te mają charakter obligatoryjny, czy ujednolicony. Wykazują one bowiem znaczne zróżnicowanie i to nie tyle w zakresie ich występowania, co w stopniu nasilenia a także czasie trwania.

Ten zróżnicowany przebieg trudności pojawiających się w trakcie trwania terapii podyktowany jest bardzo złożonymi przyczynami. Wśród najważniejszych należy wymienić: stopień zaawansowania w nałogu i zakres zaprzeczenia, wybór rodzaju, miejsca i metod terapii a nade wszystko motywy podjęcia terapii i wsparcie osób z najbliższego otoczenia. Te dwa ostatnie czynniki warte są szczególnego podkreślenia, gdyż osoba uzależniona od narkotyków w stopniu znacznym, przy silnie ukształtowanej motywacji do podjęcia leczenia i wsparciu środowiska najbliższego ma o wiele większe szanse łatwiejszego pokonania trudności w tym procesie a przez to i większe szanse wyjścia z nałogu.

Trudności występujące w trakcie terapii, nawet te najbardziej nasilone, stwarzające niezwykle dużo problemów nie mogą podważać sensu oddziaływań terapeutycznych ani też upoważniać do ich rezygnacji[2].

Tymczasem rezygnacja z procesu terapeutycznego na skutek niemożności pokonania trudności i braku pożądanych efektów jest dość częstym zjawiskiem. Występuje ona nie tylko u osób terapeutyzowanych, ale również samych terapeutów, zwłaszcza tych mniej doświadczonych, którzy szybciej się zniechęcają i brak pożądanych efektów traktują jak własną porażkę, nie wnikając głębiej w przyczyny takiego stanu rzeczy. Zatem całkowita rezygnacja z procesu terapeutycznego, nawet w stosunku do osób mało podatnych na ten proces jest całkowicie nieuprawniona. Takie działanie byłoby jednocześnie sprzeczne z podstawowymi założeniami resocjalizacji, w których zwłaszcza w trudnych przypadkach wskazuje się na potrzebę wzmożonego wysiłku a nie na jego zaniechanie.

Cel badań

Aczkolwiek trudności występujące w czasie trwania terapii wykazują znaczne zróżnicowanie, to jednak wśród nich można wyróżnić wiele cech wspólnych i w ten sposób nakreślić pewne charakterystyczne symptomy i rodzaje trudności zachodzących w tym procesie. Celem niniejszego opracowania jest właśnie próba ukazania tych trudności. Ale w prezentowanych treściach chodziło nam będzie nie tylko o przedstawienie rodzai trudności występujących w procesie terapii, ale również sposobów ich przezwyciężania, zwłaszcza tych najskuteczniejszych i najczęściej doświadczanych przez osoby podejmujące terapię.

W realizacji podjętego opracowania wykorzystane będą wyniki badań własnych, prowadzonych przez autorki w latach 2012-2014. Będą one stanowiły fragment szerzej zakrojonych badań prowadzonych przez E. Łuczak na temat efektywności terapii antynarkotykowej zapoczątkowanej już w roku 2014. Badania te[3] były realizowane przy

[2] M. Gossop, *Nawroty w uzależnieniach,* [w:] Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 1997

[3] Wyniki tych badań były publikowane m.in. [w:] E. Łuczak, *Efektywność terapii narkomanów i jej niektóre uwarunkowania,* [w:] *Postępy resocjalizacji i profilaktyki społecznej,* Pr zb. pod red. A. Rajznera, Warszawa 2008; E. Łuczak, *Readaptacja społeczna narkomanów i jej niektóre uwarunkowania*, [w:] *Społeczne i resocjalizacyjne asumpty ludzkiego bycia*, Pr zb. pod red. S. Przybylińskiego, D. Wajsprych, Olsztyn 2009; E. Łuczak, *Terapia narkomanów w teorii i praktyce,* [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty niedostosowania społecznego dzieci, młodzoeży i dosrosłych,* Pr. zb. pod red. G. Miłkowskiej, A. Napadło, Zielona Góra 2009.

zastosowaniu metody sondażu diagnostycznego oraz techniki wywiadu (kwestionariuszowego oraz kierowanego. Objęły one 55 osób, które przeszły cały cykl terapii antynarkotykowej, głównie w ośrodkach Monaru i placówkach MZiOS, a także ośrodkach TZN.

Osoby badane

Relacjonowane wyniki badań dotyczą 14 osób (spośród 55), które nie tylko przeszły cały cykl terapii, ale również zakończyły ją sukcesem.

Wszystkie badane osoby uczestniczyły w długoterminowej terapii stacjonarnej (najczęściej w ośrodkach Monaru), której program oparty był przede wszystkim na zasadach społeczności terapeutycznej, 12 krokach AA oraz intensywnej terapii uzależnień (zarówno grupowej jak i indywidualnej). Nie dla wszystkich jednak uosób pobyt w ośrodku terapeutycznym był pierwszym pobytem i pierwszy raz podejmowaną terapią. 5 osób spośród badanych przebywało już wcześniej w ośrodku terapeutycznym (2 osoby nawet dwukrotnie), jednak na skutek słabej motywacji, trudności dostosowania się do obowiązujących zasad na terenie ośrodka a także braku wsparcia ze strony otoczenia przerywały one terapię. 4 osoby uczestniczyły wcześniej w terapii krótkoterminowej jednak terapia ta nie przyniosła pożądanych efektów.

O sukcesie terapii tych osób świadczy utrzymywanie przez nich abstynencji (od 4 do 6 lat) a także wiele symptomów prawidłowego funkcjonowania w życiu zawodowym i społecznym. Badania wykazały, że większość osób (w liczbie 11 posiadało zatrudnienie, w tym 5 nawet na pełnym etacie). Tylko 2 osoby były całkowicie niezdolne do pracy wskutek wyniszczenia organizmu przez narkotyki przebywały na rencie. Poprawność stosunków z rodziną wyrażała się w tym, że 8 badanym wskutek podjętej terapii udało się odbudować prawidłowe relacje (bądź wrócić do rodziny i razem zamieszkać) a 3 osobom - będącym stanu wolnego - założyć rodzinę.

Badane osoby niezależnie od wielu cech wspólnych związanych z uzależnieniem wykazują znaczące zróżnicowanie w zakresie wieku (od 24 do 45 lat), płci (zdecydowana przewaga mężczyzn w liczbie 12) a także wykształcenia (dominacja osób z wykształceniem podstawowym i zawodowym - 11, przy niewielkim udziale osób z wykształceniem średnim - 2).

Wyniki badań

Mimo tych licznych zróżnicowań wszystkie badane osoby wypowiadały się dość jednoznacznie nt. trudności występujących w ich procesie terapeutycznym. W związku z tym na podstawie4 wypowiedzi badanych udzielonych podczas wywiadów kierowanych wyodrębniono 4 zasadnicze kategorie trudności. Do nich należały następujące rodzaje trudności:

- adaptacyjne do warunków środowiska terapeutycznego,
- pokonywania głodów narkotycznych,
- destrukcyjne, związane z przywoływaniem z przeszłości przeżyć,
- odbudowania i otrzymania poprawnych relacji z rodziną.

Pobyt w ośrodku terapeutycznym wiąże się z koniecznością przystosowania do nowych warunków, sytuacji, a także rygorów. Osoby trafiające do ośrodka są sobie zwykle zupełnie obce. Każda z nich jest odrębną jednostką o innych przyzwyczajeniach i innych cechach charakteru. Naturalnym jest więc, że między tymi osobami

rodzą się konflikty, zwłaszcza w początkowym okresie, które z całą pewnością nie sprzyjają lepszemu zaaklimatyzowaniu się w ośrodku. Naturalnym jest również to, że osoby trafiające do ośrodka terapeutycznego muszą sprostać wielu wymaganiom i wyzwaniom, a więc muszą pokonać wiele trudności przystosowawczych.

Z taką sytuacją mieliśmy do czynienia w przeprowadzonych badaniach, w których fakt wystąpienia trudności adaptacyjnych odnotowaliśmy u wszystkich badanych. I choć trudności te występowały ze zróżnicowanym nasileniem, to jednak dla niektórych badanych (3 osób) stanowiły bardzo poważny problem. Osoby te doświadczały tzw. kryzysów, w których doskwierało im nie tylko złe samopoczucie, ale również stawali się bardzo agresywni, tracili zapał, mieli zamiar przerwać terapię a nawet pojawiały się u nich myśli samobójcze.

Część badanych (4 osoby) nigdy wcześniej nie musiała pracować, dlatego samo spełnianie obowiązku wykonywania prac na terenie ośrodka sprawiała im trudność. Dla 2 osób natomiast sama terapia była czymś kłopotliwym, ponieważ jej elementy wymagały od nich systematyczności, wysiłku intelektualnego (uruchomienia pamięci i koncentracji), z czym mieli duże problemy.

Mimo wielu trudności adaptacyjnych wszystkim badanym udało się je pokonać i kontynuować proces terapeutyczny. Niektórzy nawet byli wręcz dumni z tego, że nie poddali się i stawili czoła tym tak trudnym wyzwaniom, co dali wyraz w postaci następujących wypowiedzi:

- „Pobyt w ośrodku, a zwłaszcza adaptacja do niego, był dla mnie niezwykłą próbą charakteru i wytrwałości a także zdeterminowania i wiary w siebie oraz swoje możliwości"

- „Zdarzały mi się kryzysy, ale wraz z czasem, który spędzałem w ośrodku zrozumiałem, że kryzysy są wpisane w życie osoby uzależnionej i trzeba z nimi walczyć".

- „Adaptacja do warunków ośrodka wiele mnie nauczyła także o sobie samym. Musiałam się zdyscyplinować do wstawania rannego, pracy, życia w społeczności oraz do odpowiedzialnego postępowania".

Bardzo często występującymi trudnościami podczas pobytu w ośrodku terapeutycznym, zwłaszcza w początkowym okresie są głody narkotyczne, które niejednokrotnie potęgują problemy adaptacyjne doświadczane w tym czasie. Potwierdziły to również przeprowadzone badania, z których wynikało, że prawie wszystkie osoby doświadczały głodów narkotycznych a 5 z nich ze znaczną siła. Osoby te wykazywały znaczące zaburzenia w funkcjonowaniu w postaci zniechęcenia, wahania nastrojów. Te trudne sytuacje kryzysowe badanych ilustrują najlepiej następujące wypowiedzi:

- „To było nie do wytrzymania. Miałem straszne głody na ćpanie i picie. Chciałem popełnić samobójstwo, wiedziałem nawet konkretnie jak to zrobić"

- „Miałem przez 10 dni najgorszy kryzys jak tam bylem. Nic do mnie nie docierało, chciałem wyjeżdżać, a tak naprawdę chciałem się zabić".

Przytoczone wypowiedzi pokazują, że występujące głody narkotyczne mimo to, że wpisane są w chorobę narkomanii to wpływają niekorzystnie nie tylko na samopoczucie osób terapeutyzowanych, ale również mogą być dla nich bardzo niebezpieczne. Ponadto jeśli nie zostaną w odpowiednim czasie opanowane, mogą doprowadzić do nawrotu choroby i ponownego sięgnięcia po narkotyki.

Z powyższych względów niezwykle ważnym dla osób sięgających po narkotyki jest nabycie umiejętności szybkiego rozpoznawania tego zjawiska i sposobów skutecznego ich powstrzymywania, co w rezultacie może zapobiec nasilaniu tych symptomów i spowodować powrót do równowagi psychicznej.

Mimo to, że strategia opanowania głodów narkotycznych jest kwestią bardzo indywidualną, uzależnioną od cech osobowości i potrzeb jednostki, to jednak oddziaływania terapeutyczne są tutaj bezcenne. Mogą one bowiem pomóc osobie terapeutyzowanej w lepszym poznaniu własnej osoby i odkryciu najskuteczniejszych sposobów radzenia sobie z objawami głodu narkotycznego. W rezultacie więc może pomóc w ten sposób, że osoba leczona w sytuacji zagrożenia będzie umiała sama sobie pomóc.

Badania wykazały, że najwięcej jednak trudności w trakcie trwania terapii antynarkotykowej sprawiały zajęcia z destrukcji, ponieważ wiązały się z przywoływaniem przykrych zdarzeń z przeszłości, które miały miejsce w okresie brania narkotyków. Tego zdania było aż 9 badanych.

Ten element terapii uważany jest za tak trudny, ponieważ zmusza do uświadomienia często bardzo bolesnych faktów z własnego życia, o których osoby uzależnione wolałyby zapomnieć. Tymczasem stawianie czoła tym przykrym wspomnieniom, dostrzeżenie konsekwencji swojego postępowania, to bardzo dobry sposób na uświadomienie osobom uzależnionym niszczących skutków zażywania narkotyków. Rozumienie szkód, jakie jednostka wyrządziła będąc pod wpływem środków psychoaktywnych (sobie lub innym) jest dla niej dobrą przestrogą na przyszłość. Uświadomienie niszczącej siły narkomanii dodaje również osobom uzależnionym motywacji do przeciwstawienia się jej i do kontynuowania leczenia. Ilustruje to najlepiej poniższy przykład wypowiedzi jednego z badanych:

„To było straszne, nie do wytrzymania, strasznie bolało, ale dodawało skrzydeł. Już wtedy wiedziałem, że chyba pomogło, już teraz wiem, że na pewno.

Doświadczanie przez badanych sytuacji destrukcyjnych pozostaje w związku z innym rodzajem trudności występujących w trakcie trwania terapii, jakimi są problemy w utrzymaniu prawidłowych relacji ze środowiskiem rodzinnym. Aż 9 badanych potwierdziło, że konflikty i nieporozumienia z przeszłości, zwłaszcza z okresu brania narkotyków, kiedy dostarczali bliskim przykrych doznań i zmartwień zaważyły na tych problemach. Inne osoby mające trudności w utrzymaniu prawidłowych relacji rodzinnych twierdziły, że ich przyczyną jest uzależnienie rodziców lub rodzeństwa (2 osoby) a także zbyt duża odległość dzieląca miejsce usytuowania ośrodka terapeutycznego od domu rodzinnego. Zdecydowana większość badanych (w liczbie 8 osób) twierdziła, że zaistniałe przeszkody w budowaniu prawidłowych relacji rodzinnych negatywnie oddziaływały na ich nastrój i motywację do utrzymywania terapii. Tylko jedna osoba była zdania, że istniejący problem motywował ją do dalszego leczenia.

Niezależnie od wyróżnionych najczęściej spotykanych w procesie terapeutycznym trudności ,niektórzy badani wymieniali jeszcze inne. Do nich przykładowo należały: brak umiejętności organizowania czasu wolnego czy też systematycznej pracy nad sobą a dla dwóch osób terapia była czymś kłopotliwym ponieważ wymagała wysiłku intelektualnego (uruchamiania pamięci i koncentracji), z którymi mieli problem.

Sposoby przezwyciężania trudności

Przeprowadzone badania wykazały, że sposoby przezwyciężania trudności występujących w przebytej terapii są liczne. Z jednej strony wykazują zróżnicowanie w zależności od rodzaju występujących trudności z drugiej zaś - podobieństwa bez względu na charakter problemu.

I tak okazało się, biorąc pod uwagę wypowiedzi badanych na ten temat, że najczęściej spotykanym sposobem przezwyciężania trudności była rozmowa, która prowadzona była głównie ze współpacjentami, a także z terapeutami lub członkami rodzin. Znalazła ona zastosowanie w przezwyciężaniu prawie wszystkich rodzajów trudności i w świetle przeprowadzonych badań miała wartość wręcz nieocenioną, zwłaszcza gdy dotyczyła współkolegów a także terapeutów, którzy byli neofitami.

Takiego zdania byli wszyscy badani, którzy zgodnie twierdzili, że rozmowy prowadzone wśród najbliższych kolegów były najbardziej pomocne. Być może dlatego, że rozmówcy znajdowali się w podobnym położeniu, stąd mogli dzielić się własnymi przeżyciami i sposobami wychodzenia z kryzysowej sytuacji. Potwierdziła to wypowiedź jednego z badanych:

„Dużo dają mi rozmowy z trzeźwymi ludźmi. Ja się mogę podzielić doświadczeniem i oni również. Dużo mi to pokazuje".

Rozmowy ze współkolegami okazały się również tak ważne z tego powodu, że pokazały iż ich rozmówcy także borykali się z wieloma problemami, a mimo to podjęli trud wyjścia z nałogu. Ich wartość jest tym większa, jeśli uwzględnimy słowa krytyki wypowiadane przez osoby uzależnione pod adresem rozmówców. Są one bowiem o wiele bardziej skuteczne niż najlepsze rady wypowiadane przez osoby, którym problemy uzależnień z autopsji są zupełnie obce.

Z tych też względów bardzo istotnym jest aby osoby uzależnione podejmujące terapię otrzymywały wsparcie ze strony innych osób leczących się. Dzięki takiemu wsparciu osoba uzależniona może zyskać większą motywację do leczenia, łatwiej pokonywać trudności i w konsekwencji wygrać z nałogiem.

Drugim najczęściej spotykanym sposobem przezwyciężania trudności w czasie trwania terapii była tzw. praca nad sobą - zmiana w samym człowieku. Ten sposób podało 9 badanych. I choć większość z nich twierdziła, że mimo iż zmiany te dokonywały się bardzo wolno, to jednak sam fakt bycie trzeźwym dawał satysfakcję, poprawiał samopoczucie i dodawał motywacji do dalszego leczenia.

W tej pracy nad sobą centralne miejsce zajmowało codzienne opanowywanie niekorzystnych skłonności, zwłaszcza w sytuacji konfliktu wywołującego wybuchy złości a nawet agresji. Opanowanie tych sytuacji, przełamanie własnych przyzwyczajeń stawało się kluczem do pokonywania wielu trudności w wielu okolicznościach. Istotnym elementem pracy nad sobą było również radzenie sobie z natrętnymi myślami o narkotykach czy tez umiejętność asertywnego odmawiania.

Ważną rolę w samodoskonaleniu badanych odegrała modlitwa, którą część osób podała jako sposób pokonywania trudności a także opracowywanie przy pomocy terapeutów osobistego programu terapii (3 osoby) dostosowanego do indywidualnych potrzeb. Wśród pojedynczo występujących wypowiedzi na pytanie o sposoby radzenia sobie z problemami znalazły się również, takie jak: uświadomienie sobie zysków i strat związanych z braniem narkotyków oraz podejmowanie działań mających na celu wyciszenie, patrzenie w przyszłość, zamiast wracania myślą do przeszłości. Niezależnie od wskazanych (często wspólnych sposobów pokonywania trudności w czasie trwania procesu terapeutycznego) badani podawali także inne formy aktywności, które podejmowali w celu opanowania niebezpiecznych objawów określonej trudności. Dotyczyło to zwłaszcza pokonywania głodów narkotycznych, kiedy to oprócz zwracania się do osoby mającej

podobny problem 7 badanych wskazało na podejmowanie wysiłku fizycznego, najczęściej związanego ze sportem (bieg, jazda na rowerze, siłownia) lub na wzięcie prysznica. Również częstym sposobem było sprawianie sobie drobnych przyjemności, jak np. jedzenie słodyczy, słuchanie ulubionej muzyki czy też szukanie jakiegokolwiek zajęcia, które mogłoby odwrócić uwagę od myśli związanych z narkotykami.

Warte podkreślenia jest również to, że dla 3 osób skutecznym sposobem walki z głodem narkotycznym okazało się czytanie listu o destrukcji napisanego przez rodziców. Tego rodzaju sposób wydaje się zaskakujący zwłaszcza, że znaczna część badanych destrukcję traktowała jako poważną trudność w trakcie procesu terapeutycznego. Przypisanie jej mocy terapeutycznej świadczy o jej ogromnym potencjale w walce z nałogiem. Ilustruje to najlepiej wypowiedź jednego z badanych:

„Ilekroć sięgnę po ten list to aż ciarki mnie przechodzą ile złego zrobiłem swojej rodzinie. Ten ciągły płacz matki, zawał ojca… i wtedy choć na trochę zapominam, że chce mi się ćpać".

Przedstawione sposoby pokonywania trudności w trakcie terapii antynarkotykowej były bardzo rozbudowane. Wymagały one dużej aktywności nie tylko samych badanych, ale również ośrodków terapeutycznych, a w przypadku odbudowywania relacji rodzinnych - także środowiska rodzinnego. Na tej podstawie można powiedzieć, że sposoby pokonywania zaburzonych relacji z tymi środowiskami były wyraźnie sprzężone. Z przeprowadzonych badań wynika, że rodzina badanych, (z wyjątkiem 2) wykazała się bardzo dużą aktywnością, ponieważ uczestniczyła w spotkaniach i konsultacjach indywidualnych, organizowanych przez pracowników ośrodka, a także odwiedzała swoich podopiecznych.

Prawie wszyscy badani twierdzili, że rodzina, a zwłaszcza rodzice dawali im bardzo duże wsparcie w postaci zrozumienia, dodawania otuchy a także wykazywania radości z podejmowanego przez nich wysiłku ich pracy nad sobą. Tego zdania byli również badani, których kontakt z rodziną, ze względu na odległość, był ograniczony i sprowadzał się głównie do rozmów telefonicznych.

Niemniej zaangażowanie rodziny w terapii osób uzależnionych polegało nie tylko na wsparciu duchowym i słownym, ale również finansowym, na co zwróciło uwagę 8 badanych. Taka pomoc była również ważna, gdyż zapewniała komfort psychiczny, ponieważ osoba uzależniona nie musiała się martwić pokryciem kosztów utrzymania i zapewnienia podstawowych potrzeb. 2 osoby spośród badanych podały że formą zaangażowania ich rodziców w leczenie był udział w grupach wsparcia dla osób uzależnionych.

Wszystkie formy aktywności rodziny w opinii badanych były bardzo pomocne, gdyż przyczyniały się do lepszego samopoczucia i większej motywacji do kontynuowania leczenia. Można więc powiedzieć, że wsparcie najbliższych pomagało odbudować nie tylko zaburzone relacje rodzinne, ale również doprowadzić terapię do końca i osiągnąć pozytywny efekt.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że przedstawione wyniki badań nie pokazują pełnego obrazu trudności z jakimi spotykają się osoby podejmujące terapię antynarkotykową. Pokazują one jednak najważniejsze aspekty tych trudności a także najważniejsze sposoby ich przezwyciężania. Sadzimy zatem, że ze względu na taki sposób ujęcia zagadnienia zaprezentowane treści mogą być przydatne zarówno osobom zajmującym się oddziaływaniami terapeutycznymi a przede wszystkim tym, którzy są uwikłani w problem uzależnień.

Ich przydatność należy widzieć przede wszystkim w tym, że ukazują problem

trudności w sposób realny i rzeczywisty, a jeszcze bardziej w tym, że pokazują, iż nawet największe trudności można pokonać i w rezultacie osiągnąć powodzenie terapii. Jest to szczególnie ważne, zwłaszcza dla osób wątpiących w terapię, dla których ciężar trudności powoduje to, że z góry skazują ją na niepowodzenie.

Streszczenie:

Opracowanie poświęcone jest zdiagnozowaniu najczęściej występujących trudności w terapii osób uzależnionych od narkotyków oraz sposobom ich przezwyciężania. Wśród najczęściej występujących trudności analizowano: trudności adaptacyjne do warunków ośrodka, związane z pokonywaniem głodów narkotycznych, destrukcji oraz zaburzonych relacji rodzinnych. Najczęstszymi sposobami były takie jak: rozmowa (najczęściej ze współkolegami lub terapeutami) i wsparcie osób najbliższych, samodoskonalenie się, modlitwa, a także uświadomienia sobie zysków i strat związanych z brakiem narkotyków, podejmowanie wysiłku fizycznego. Przedstawione wyniki opracowano na podstawie analizy wyników kierowanych wśród 14 osób, które odbyły cały cykl terapii antynarkotykowej zakończonej sukcesem.

Słowa kluczowe: terapia antynarkotykowa, uzależnienie, narkotyki, trudności w terapii

Summary:

The aim of the research was to diagnose the most common problems in the treatment of persons addicted to drugs and ways of overcoming them. Among the most common problems were analyzed: difficulties adapting to the conditions of a resort associated with overcoming narcotic hungers, destruction and dysfunctional family relationships. The most common methods were such as: conversation (usually with friends or therapists), and support of close people, self-improvement, prayer, physical exercises, and a possible to realize the gains and losses of the lack of drugs. The results were based on analysis of the results of 14 people who successful went through the whole cycle of the drug therapy.

Key words: anti-drug therapy, addiction, drugs, difficulties in therapy

Bibliografia:

Gossop M., *Nawroty w uzależnieniach*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 1997

Łuczak E., *Efektywność terapii narkomanów i jej niektóre uwarunkowania,* [w:] *Postępy resocjalizacji i profilaktyki społecznej.* Pr zbior. pod red. A. Rajznera, Warszawa 2008;

Łuczak E., *Readaptacja społeczna narkomanów i jej niektóre uwarunkowania, [*w:] *Społeczne i resocjalizacyjne asumpty ludzkiego bycia,* Pr. zbior. pod red. S. Przybylińskiego, D. Wajsprych, Olsztyn 2009.

Łuczak E., *Terapia narkomanów w teorii i praktyce,* [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty niedostosowania społecznego dzieci, młodzieży i dorosłych,* Pr. zbior. pod red. G. Miłkowskiej, A. Napadło, Zielona Góra 2009.

Misiewicz H., *Struktura samooceny w procesie resocjalizacji osób uzależnionych od środków odurzających,* Warszawa, 1999

Organizacje przyparafialne jako element społecznego kształtowania sumień Polaków

dr Mateusz Szast – Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Adiunkt w Instytucie Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie ze stopniem naukowym doktora nauk społecznych w zakresie socjologii, ponadto magister prawa, trener biznesu i mediator. Zainteresowania naukowo-badawcze oscylują wokół problematyki migracji, kapitału społeczno-kulturowego oraz mediacji i negocjacji.

1. Wstęp

Aksjologia Polaków (jako całego narodu) kształtowana jest poprzez wiele czynników. Istotne znaczenie mają w tym aspekcie zaszłości historyczne (realny socjalizmu, przemiany społeczno-gospodarcze lat 90. i akcesja do struktur Unii Europejskiej), warunki środowiskowe, przemiany mentalności na skutek dyfuzji kulturowej jak również wzrost świadomości (wiedzy) społecznej Polaków. Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na kwestię działalności przyparafialnych organizacji kościoła katolickiego w Polsce jako elementu kształtowania sumień Polaków – zatem sposobu ich właściwego rozpoznawania co w życiu jest słuszne a jakie zachowania słuszności pozbawione. Czy organizacje przyparafialne w swojej istocie, poprzez działalności i funkcjonowanie w ogóle mogą kształtować sumienia poprzez realizuję działań nie związanych z wiarą oraz religią? Co łączy zrzeszających się w tego typu organizacjach ludzi i jakie przyświecają im cele oraz sposoby funkcjonowania? Czy sposoby funkcjonowania tego typu organizacji w Polsce mogą mieć wpływ na relacje międzyludzkie, zwłaszcza sąsiedzkie i zaufanie do innych grup społecznych? Treści zamieszczone w artykule nie rozpatrują sumienia z punktu widzenia teologii czy kwestii teologicznego kształtowania aksjologii Polaków, lecz uwagę skierowano na uchwycenie zależności pomiędzy partycypacją na rzecz organizacji przyparafilanych a relacjami społecznymi i aksjologią społeczeństwa polskiego.

2. Podstawowe dane na temat deklaracji wiary Polaków

Problematyka sumienia jest powszechnie znana każdemu człowiekowi ponieważ stanowi ono *habitus naturalis* intelektu, jako skłonność człowieka jaką obdarzyła go natura do oceny tego co dobre a co złe *(bonum faciendum malum vitandum).* Myśląc skrótowo uznać można, iż sumienie jest to „zespół intuicji i przekonań moralnych akceptowanych lub nie akceptowalnych przez określoną osobę”[1]. W ujęciu Sokratesa sumienie stanowi głos w duszy człowieka, u Platona

[1] M. Szast, *Znaczenie sumienia we współczesnym dyskursie metodologicznym nauk społecznych,* [w:] R. Piestrak, Sz. Psonka, M. Szast (red.*), Klauzula sumienia - regulacje prawne vs rzeczywistość,* Katedra Pedagogiki Katolickiej, Stalowa Wola 2015, s. 16.

jest niejako wewnętrznym człowiekiem, który podpowiada właściwy wybór drogi postępowania. Wyróżnia się dwa ujęcia kwestii sumienia w filozofii. Pierwsze dotyczy skłonności do działania uznanego za moralnie pożądanego i słusznego, drugie zaś określało sumienie jako akt rozumu człowieka[2]. Sumienie stanowi swoisty „kręgosłup moralny człowieka", wytycza jego sposób zachowania i realizacji przedsięwzięć życia codziennego w oparciu o przyjęte nomy moralne wyznaczone przez system aksjologiczny wspólnoty do której on przynależy (wspólnoty religijnej) lub grupy społecznej. Należy pamiętać, iż każdy człowiek w swojej naturze to istota stadna, gdyż swoje życie kształtuje w oparciu o relację z innymi. Sposób jego postępowania jak i realizacji własnej wizji życia jest związany ze sposobem postępowania i widzenia świata grupy do której on przynależy. Jednostka będąca osobą odpowiedzialną i czującą potrzeby rozwoju oraz dbania o dobro wspólne odczuwa potrzeby spełnienia celów szerszej społeczności aniżeli jedynie swoich partykularnych interesów. Przejawiać się to może chociażby poprzez partycypację na rzecz działalności rozmaitych organizacji, zarówno trzeciego sektora jako ogółu organizacji pozarządowych, jak i organizacji będących odpowiedzią na jego potrzeby wspólnotowo-sąsiedzkie do których należą niewątpliwie organizacje przyparafialne. Działania na rzecz dobra społecznego (ogółu) to także nieformalne zrzeszenia, kluby, fankluby czy inne formy współpracy w ramach realizacji celów społecznych. Wprowadzeniem do rozważań będzie przytoczenie danych statystycznych na temat liczby deklarowanych wiernych kościoła katolickiego w Polsce wraz z jego podziałem administracyjnym. Mieszkańcy Polski to naród zdominowany przez wyznawców religii katolickiej obrządku rzymskiego. Dane statystyczne potwierdzają, iż obywatele Polski w roku 2014, według *Rocznika Statystycznego Rzeczypospolitej Polskiej*, w liczbie 33494741 potwierdzali wyznanie wiary Kościoła Rzymskokatolickiego (obrządek łaciński), 55000 wyznawców Kościoła Greckokatolickiego (obrządek bizantyjsko-ukraiński), odnotowano 670 wyznawców Kościoła Ormiańskiego (obrządek ormiański) oraz 134 wyznawców Kościo*ła* Neounickiego (obrządek bizantyjsko-słowiański). Ponadto odnotowano wówczas 504400 wyznawców Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego i licznych wyznań protestanckich i tradycji protestanckiej, np. Kościół Ewangelicko-Augsburski w RP (61736 wyznawców), Kościół Zielonoświątkowy w RP (23440 wyznawców), Kościół Adwentystów Dnia Siódmego w RP (9734 wyznawców), Nowoapostolski Kościół w Polsce (5311 wyznawców), Kościół Chrześcijan Baptystów w RP (5204 wyznawców), Kościół Chrystusowy w RP (4518 wyznawców), Kościół Boży w Chrystusie (4460 wyznawców), Kościół Ewangelicko-Metodystyczny w RP (4415 wyznawców), Kościół Ewangelicko-Reformowany w RP *(*3464 wyznawców), Kościół Wolnych Chrześcijan w RP (2939 wyznawców), Kościół Ewangelicznych Chrześcijan w RP (1899 wyznawców), Kościół Chrystusowy (1706 wyznawców), Kościół Chrześcijan Wiary Ewangelicznej (1310 wyznawców), Zrzeszenie Wolnych Badaczy Pisma Świętego (1835 wyznawców), Ewangeliczna Wspólnota Zielonoświątkowa (600 wyznawców), Ewangeliczny Związek Braterski w RP (580 wyznawców), Kościół Chrześcijan Dnia Sobotniego (489 wyznawców), Stowarzyszenie Zborów Chrześcijan w RP (460 wyznawców)[3].

W omawianym 2014 roku, Polacy wyznający wiarę katolicką obrządku rzymskiego

[2] Tamże.

[3] J. Witkowski (red.), *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej* 2015, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2015, s. 196.

zrzeszeni byli w 1152 dekanatach, 10215 parafiach, wśród których pracowało 30843 kapłanów i 20447 sióstr zakonnych. Ogółem zanotowano 33494,7 tys. wiernych (94,4% ludności Polski), gdzie na jedną parafię przypadało średnio 3279 wiernych, natomiast na jednego duchownego (kapłana) przypadało 1086 osób[4]. Generalnie najbardziej religijnym regionem Polski było Podkarpacie, Małopolska, Lubelszczyzna (w tych województwach przeważała ludność mocno zakorzeniona) i Opolszczyzna. Zachodniopomorskie, Łódzkie, Warmia i Mazury regiony będące wówczas najmniej religijne w Polsce. Biorąc pod uwagę Podkarpacie jedynie 11% społeczeństwa nie uczęszczało do kościoła a ¾ brało udział w nabożeństwach co najmniej cztery razy w miesiącu. Połowa mieszkańców województwa zachodniopomorskiego w ogóle nie chodzi do kościoła, a ok 30% brało udział w uroczystościach religijnych co najmniej 4 razy w miesiącu. Największe miasta (powyżej 500 tys. mieszkańców) są najmniej religijne (54% nie chodzi w ogóle do kościoła wobec 21% ludności wiejskiej)[5].

3. Organizacje przyparafialne w Polsce

Organizacje przyparafialne to element działalności społecznej kościoła w Polsce, który na pierwszy rzut oka jest niedostrzegalny, niemniej jednak on funkcjonuje, zaś jego rozmiary są imponujące. Niedostrzegalny z tego względu, że niemalże przy każdej parafii funkcjonują osoby lub grupy osób w działalność parafii zaangażowane i nikt nie zwracał poważnie uwagi na ich wpływ w obrębie kształtu relacji czy stosunków międzyludzkich w społeczności lokalnej (sąsiedzkiej). Uznawani potocznie za osoby bardziej wierzące lub religijne, określane częstokroć jednostkami ortodoksyjnie traktującymi wiarę i jej przeżywanie jako „dewianci religijni" bądź „dewotki religijne" stanowią pokaźną siłę w organizacji społeczeństwa obywatelskiego naszego kraju – co może nie jest doceniane i odpowiednio wykorzystane. Jednostki kojarzone z negatywnym obrazem działalności kościoła poprzez swoje działania stanowią bogaty zasób ludzki nieodzowny w kształtowaniu kultury i tradycji narodu polskiego, który nauka określa mianem tzw. społecznego potencjału parafii. Niemniej jednak, poprzez analizę stanu organizacji przyparafialnych w roku 2008 oszacowano, iż na terenie polskich parafii swoją działalność prowadziło wówczas średnio 5,8 (mediana) jednostek przyparafialnych. Należy zauważyć, iż bardziej zrzeszani byli praktykujący parafii miejskich oraz miejsko-wiejskich (średnio 8,6 i 7,7 jednostki). Parafie wiejskie odnotowały średnio 4,5 jednostek zrzeszających wiernych (grup wspólnotowych). Na uwagę zasługuje także fakt, iż zdecydowana większość organizacji przyparafialnych została powołana przez duszpasterza danej parafii (59%), jedynie w odsetku 28% powoływały ich osoby świeckie a w 9% osoby świeckie wspólnie z duszpasterzami. Z kolei w roku 2012, 51% organizacji przyparafialnych charakteryzowało się strukturami nieformalnymi,40% przynależało do formalnych struktur krajowych, a 9% – do formalnych struktur międzynarodowych. W omawianym roku 2012 organizacje przyparafialne najczęściej wykazywały główny obszar swojej działalności jako ogólnie pojętą religię – 90%. Z kolei jedna trzecia spośród nich (32%) zadeklarowało wówczas działalność w zakresie edukacji i wychowania, jedna czwarta tego typu organizacji (26%) wykazało działalność w zakresie sportu,

[4] Tamże, s. 198.

[5] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków, Rada Monitoringu Społecznego,* Warszawa 2015, s. 21.

turystyki, rekreacji i hobby. Nieco mniej organizacji pracowało na rzecz kultury i sztuki (24%),w pomocy społecznej i humanitarnej– 22% spośród nich. Reszta organizacji niosła pomoc w ramach szeroko pojętego wsparcia, między innymi: dla instytucji, organizacji pozarządowych oraz inicjatyw obywatelskich –5%, ochrony zdrowia – 5%, rozwoju lokalnego – 4%, prawa – 4%, ochrony środowiska – 3%[6]. Jednakże zdecydowanie najwięcej organizacji przyparafialnych wykazywało działania w obrębie wsparcia duchowego oraz modlitwy (87%), jedna trzecia w zakresie organizowania czasu wolnego oraz wypoczynku, jedna piąta (22%) realizowała pomoc materialną zaś co piąta działała w zakresie edukacji. Organizacje te wykazywały także działalność w innych obszarach – powyżej wymieniono jedynie najważniejsze. Co istotne 92% organizacji przyparafialnych wskazywało obszar działalności w obrębie parafii, zatem wspólnoty lokalnej, sąsiedzkiej, najbliższej (92%) z czego 29% na rzecz osób fizycznych. Na terenie jednej, swojej parafii działało ¾ spośród nich, z kolei 17% wskazało na obszar działań poszerzony o teren pozaparafialny (swojego podwórka). Istotnym czynnikiem kształtującym charaktery organizacji przyparafialnych jest ich zasób ludzki. Według deklaracji oraz badań działania społeczne na rzecz organizacji podejmowało wówczas 1,8 mln Polaków z czego0,8 mln stanowiły kobiety. Biorąc pod uwagę ich struktury wewnętrzne, na uwagę zasługuje fakt, iż 39% spośród organizacji przyparafialnych nie posiadało wewnętrznych organów – organu zarządzającego. W 75% organizacji posiadających zarząd liczył on nie więcej niż trzy osoby, zaś ok 30% organizacji posiadało zarząd jednoosobowy, którym najczęściej był duszpasterz. Co istotne, jedynie 14% organizacji organizowało wybory swoich władz. Ogóle liczba członków organizacji wynosiła wówczas 2,9 miliona Polaków z czego kobiety stanowiły 69%. W działania organizacji zaangażowanych było średnio 50 osób, w tym 34 kobiety[7].

W 2014 roku działało w Polsce 835 instytucji charytatywnych Kościoła katolickiego z czego 432 jednostki prowadziły zakony żeńskie zaś 249 zakony męskie. Reszta (154) prowadzili kapłani diecezjalni stanowiąc łącznie ponad 5 tysięcy rozmaitych dzieł charytatywnych. Z działalności tych instytucji skorzystało w omawianym roku około 2,9 mln beneficjentów. Największy obszar ich działalności to pomoc doraźna z której skorzystało 1116 tys. beneficjentów, z pomocy żywieniowej 650 tysięcy beneficjentów. Usług medycznych 442 tys. beneficjentów. Jednostki te najbardziej służyły dzieciom i młodzieży (1372), a także bezdomnym (897), pomoc doraźną świadczyło 861 spośród nich, niepełnosprawnym służyło 494, pomoc żywieniowa świadczyło 457 organizacji, natomiast usługi medyczne i inne świadczyło 416 organizacji[8]. W 11 tysiącach parafii polskich działało ponad 60 tysięcy rozmaitych organizacji przyparafialnych. Odnotowuje się przyrost działalności przyparafialnej od roku 1998, kiedy liczba tego typu organizacji wynosiła 39 661 zwiększając tym samym liczbę aktywnych osób z 2 103 tys. do 2 590 tys. w 2013 by w roku 2014 angażować 2 671 tysięcy Polaków. Odsetek 12% ich działalności obejmowało pomoc charytatywną. 52% zajmowało się modlitwą i liturgią, 12% pomocą charytatywną, 11% działalnością organizacyjną w parafii, 9,2% formacją religijną, 7,5% działalnością kulturalną, 6,4% organizacją czasu

[6] W. Sadłoń, *Społeczny potencjał parafii. Działalność przyparafialnych organizacji Kościoła katolickiego w Polsce w 2012 r.*, Główny Urząd Statystyczny Departament Badań Społecznych i Warunków Życia oraz Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego SAC, Warszawa 2014, s. 2-8. www.stat.gov.pl (dostęp: 10.10.2018r.).

[7] Tamże, s. 2-8.

[8] Tamże.

walnego (także pielgrzymek), 0,7% działalnością wydawniczą i 0,9% inną dzielnością na rzecz dobra lokalnego. Należy zauważyć, iż 665 tysięcy osób należy do charytatywnych organizacji parafialnych a 668 tysięcy chorych skorzystało z pomocy w parafii w 2011 roku. Co istotne, największa grupa organizacji parafialnych działa w oparciu o osobę duszpasterza parafii (57%) lub spoza parafii (13%). Osoby świeckie przewodniczyły tego typu działalności jedynie w odsetku 21%[9].

W 2014 r. na terenie Polski aktywną działalność prowadziło 87,5 tys. mających osobowość prawną stowarzyszeń i podobnych organizacji społecznych, fundacji, społecznych podmiotów wyznaniowych oraz organizacji samorządu gospodarczego i zawodowego, wśród których najbardziej liczną grupą były stowarzyszenia i podobne organizacje społeczne (72, tys.), a następnie fundacje (10,7 tys.). Wyraźnie mniej liczne były organizacje samorządu gospodarczego i zawodowego (2,9 tys.) oraz społeczne podmioty wyznaniowe (1,8 tys.). W badanej zbiorowości co dziesiąta jednostka posiadała status organizacji pożytku publicznego (OPP – 8,6 tys.). Co warte podkreślenia, organizacji nierejestrowanych odnotowano 67,1 tys. jako przyparafilanych organizacji Kościoła katolickiego (w roku 2016 było ich 59,3 tysiąca) co oznacza, iż organizacje kościoła przyparafialnego stanowiły sporą część organizacji trzeciego sektora w Polsce[10].

Biorąc pod uwagę charakter działalności organizacji przyparafialnych, charakteryzują się one tym, że mniej zaangażowane są w działania świecie na wzór organizacji trzeciego sektora ogólne. W roku 2008 jedynie ok. 25% spośród nich zadeklarowało tego typu działania. Usługi świadczone na rzecz beneficjentów obejmowały zaspokajanie najniższych potrzeb ludzkich, do których zalicza się między innymi pomoc żywieniową (59%), materialną (45%) czy finansową (25%), lub usługi opiekuńcze i pielęgnacyjne (24%). Na uwagę zasługuje ukazanie roli działalności tych organizacji w nieco innym obszarze życia społecznego a mianowicie oferują one wsparcie, zapewnienie noclegu, szkolenia czy rehabilitację[11]. Zdecydowana większość organizacji przyparafialnych swoje działania realizuje głównie w obrębie parafii, zatem wspólnoty lokalnej, lokalnej społeczności (62%) – co wynika z sieciowego charakteru ich działalności[12]. Działania organizacji przyparafialnych są bardziej sakralne (68%)aniżeli instytucjonalne „sekularnie"[13].

Ze względu na swoją naturę działalności, głownie lokalny, sąsiedzki, organizacje przyparafialne nie rejestrują się w Krajowym Rejestrze Sądowym a co za tym idzie – nie podlegają spisowi i statystykom ogólnopolskim by wdrożyć je do ogólnej bazy organizacji pozarządowych realizujących rozmaite cele statutowe na rzecz społeczeństwa. Gdyby organizacje przyparafialne były zarejestrowane, w publicznych statystykach doszłoby do wielkiego zamieszania (w pozytywnym tego słowa znaczeniu), gdyż spora liczba tego typu organizacji zrzeszała i zrzesza obecnie prawie trzy

---

[9] *Zaangażowanie charytatywne kościoła Katolickiego w Polsce,* Główny Urząd Statystyczny oraz Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego, Warszawa 2015, s. 1-6, www.stat.gov.pl, (dostęp: 10.10.2018r.).

[10] K. Goś-Wójcicka, *Działalność stowarzyszeń i podobnych organizacji społecznych, fundacji, społecznych podmiotów wyznaniowych oraz samorządu gospodarczego i zawodowego w 2016 r. – wyniki wstępne,* Departament Badań Społecznych i Warunków Życia we współpracy z Urzędem Statystycznym w Krakowie, Warszawa 2015, s. 1, www.stat.gov.pl, (dostęp: 10.10.2018r.).

[11] W. Okrasa, J. Herbst, W. Zdaniewicz, *Organizacje, wspólnoty i instytucje społeczne Kościoła Katolickiego - potencjał i specyfika kościelnego trzeciego sektora w Polsce,* [w:] S. Nałęcz, M. Goś-Wójcicka (red.), *Stowarzyszenia, fundacje i społeczne podmioty wyznaniowe w 2008 r.,* GUS, Warszawa, s. 207.

[12] Tamże, s. 202.

[13] Tamże, s. 217.

miliony Polaków w różnym wieku, pochodzących z różnych miejscowości o zróżnicowanym poziomie kapitału kulturowego (w ujęcia Pierra Biurdieu)[14] dodatkowo współpracując z ponad półtora milionową rzesza niezrzeszonych wolontariuszy (jak to określają członkowie wspólnot – ludzi dobrej woli). Na uwagę zasługuje wskazanie jednej kluczowej i dla społeczeństwa polskiego ważnej zależności, a mianowicie faktu, iż Polacy charakteryzują się przewagą kapitału społecznego typu wiążącego[15] charakteryzującego się silnymi więziami społecznymi i niższą otwartością na relacje zewnętrzne (inne grupy społeczne, organizacje, narodowości) a co za tym idzie niskim zaufaniem społecznym. Zaufanie społeczne jako jeden z kluczowych komponentów kształtowania kapitału społecznego nie został w pełni rozwinięty za sprawą kilku czynników. Po pierwsze może się to wiązać z poczuciem zagrożenia ze strony formalnych struktur jak niegdyś zagrożeniem był ustrój realnego socjalizmu w Polsce Ludowej, może się wiązać z brakiem zaufania do instytucjonalnego wymiaru działalności (biurokracji) bądź brakiem chęci do poważnego zaangażowania. W ocenie autora artykułu, wynikać to może z lokalnego (sąsiedzkiego) traktowania relacji ludzkich co implikowane może być realizacja idei wspólnoty najbliższego sąsiedztwa na które od pokoleń można było liczyć, nie bez powodu utarło się powiedzenie, iż sąsiad człowiekowi częstokroć bliższy aniżeli rodzina. Idąc tym tropem rozumowania można uzasadnić, dlaczego Polacy wolą angażować się w organizacje o profilu religijnym działających przy parafiach – mogą wówczas zgodnie z własną wiarą, sumieniem jak również w myśl idei wspólnoty sąsiedzkiej (lokalnej) realizować pod opieką zazwyczaj osoby duchownej (kapłana, duszpasterza i opiekuna duchowego danej wspólnoty) ideę nie ograniczoną formalnymi przesłankami, strukturami oraz władzą. Pojęcie władzy to tematyka w Polsce drażliwa a wybieranie władz do organizacji, nawet przykościelnej, wiąże się z niechęcią i pogardą czego w organizacjach przyparafialnych obywatele nie odczuwają, ponieważ ufając kapłanowi (częstokroć jedynemu spowiednikowi) lub liderowi społecznemu realizują wizję pomocniczości oraz wsparcia. Co ważne, organizacje te, łączące (spajające) najbliższe wspólnoty swoje działania w ¾ z nich realizują w obrębie wiary, zatem wypełniają przesłanki wynikające z Dekalogu oraz Prawd Wiary przyjętych za dogmat. Oznaczać to może, iż wiara jak również sposób postępowania ludności polskiej jest silnie skorelowana z funkcjonowaniem blisko trzech milionów Polaków z kształtowaniem ich sumień, ale należy zaznaczyć, iż poszczególni członkowie żyją w bliskich relacjach ze swoimi bliski w domu co dodatkowo może wzmacniać realizowaną przez daną wspólnotę idei wiary i życia normami chrześcijańskimi. Powyższe rozważania mogą stanowić jeden z możliwych sposobów podejmowania uchwycenia zależności kształtowania wartości (aksjologii) społeczeństwa polskiego w oparciu o realizowane normy danej grupy społecznej (sąsiedzkiej) do której poszczególni obywatele należą.

4. Zakończenie

Biorąc pod uwagę przytoczone powyżej dane statystyczne jak również ich lakoniczny opis należy wskazać, iż organizacje przyparafialne, działające przeważnie w

[14] Zob. K. Growiec, *Kapitał społeczny. Geneza i społeczne konsekwencje,* Warszawa 2011, s. 19; na podstawie: P. Bourdieu, *The Forms of Capital*, [w:] John C. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research of Sociology of Education,* Greenwood Press, New York 1986, s. 117-142.

[15] M. Ziółkowski, *Kapitały społeczny, kulturowy i materialny i ich wzajemne konwersje we współczesnym społeczeństwie polskim,* „Studia Edukacyjne" 2012, nr 22, s. 13.

strukturach nieformalnych, sąsiedzkich i mocno lokalnie zakorzenionych realizuję bardzo ważny element wsparcia i pomocniczości w społeczeństwie polskim. To właśnie w nich należałoby upatrywać podstaw tworzenia społeczeństwa obywatelskiego, ponieważ to właśnie one (biorąc pod uwagę ogólną liczbę organizacji trzeciego sektora na poziomie około 100 tysięcy w skali całego kraju w kontekście organizacji przyparafialnych, które stanowiły około 60 tysięcy) stanowią pokaźną liczbę dobrowolnych, nieskrępowanych formalnymi zasadami oddolnych i częstokroć spontanicznych inicjatyw obywatelskich (wspólnotowych), które realizują w duchu wartości płynących nie tylko z wiary, ale nade wszystko pomocniczości – stanowią w związku z tym istotny element (podwalinę) społeczności i narodu polskiego. Co ważne, często podejmują działania tam, gdzie instytucje państwowe zawodzą a instytucje (organizacje) trzeciego sektora nie docierają – jednostek najbliżej mieszkających, znających ich potrzeby i realia współczesności.

Streszczenie:

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi czytelników na kwestię znaczenia organizacji przyparafialnych w ramach kształtowania sumień Polaków, kształtowania aksjologii społeczeństwa polskiego jak również ich wspólnotowości opartej na silnych więziach lokalnych (sąsiedzkich). Zauważalny, aczkolwiek niedostrzegalny w Polsce potencjał wspomnianych organizacji parafialnych, notabene obywatelskich, określanych mianem społecznego potencjału kościoła katolickiego niesie w sobie potencjał społeczeństwa obywatelskiego, który dzięki swojej sile i mocnych stronach mógłby zostać właściwie wykorzystany. Polskie społeczeństwo obywatelskie jest analizowane głównie poprzez pryzmat organizacji trzeciego sektora (non profit), działających w oparciu o formalne struktury, jednakże z drugiej strony funkcjonuje spora grupa wspólnot i organizacji przyparafialnych, zrzeszająca blisko trzy miliony Polaków, które działają głównie nieformalnie a realizuję równie ważne, jeśli nie ważniejsze zadania w zakresie pomocniczości drugiemu człowiekowi.

Słowa kluczowe: Organizacje przyparafialne, organizacje trzecie sektora, społeczeństwo obywatelskie

Summary:

Parish Organizations as Social Elements Forming the Consciousness of Poles

The goal of this article is to draw the readers' attention to the issue of the significance of parish organizations in forming the consciousness of Poles, creating the axiology of Polish society and community life based on strong local bonds (neighborhood). The noticeable yet often ignored potential of parish organizations in Poland, actually a civil society, is referred to as the Church's social potential or citizens' initiatives, and thanks to its power and strength should be properly used. Polish civil society is analyzed mainly through the prism of the third sector (*non-profit*) which are organizations operating on the basis of formal structures. However, there is a large group of communities and organizations that brings together nearly 3 million Poles who operate mainly informally and pursue equally important, if not more important, tasks in the field of subsidiarity to other people.

Keywords: Parish organizations, third sector organizations, civil society

Literatura:

Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków,* Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2015.

Goś-Wójcicka K., *Działalność stowarzyszeń i podobnych organizacji społecznych, fundacji, społecznych podmiotów wyznaniowych oraz samorządu gospodarczego i zawodowego w 2016 r. – wyniki wstępne*, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia we współpracy z Urzędem Statystycznym w Krakowie, Warszawa 2015, ss. 1-10, www.stat.gov.pl, (dostęp: 10.10.2018r.).

Growiec K., *Kapitał społeczny*. *Geneza i społeczne konsekwencje,* Warszawa 2011, s. 19; na podstawie: P. Bourdieu, *The Forms of Capital*, w: John C. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research of Sociology of Education,* Greenwood Press, New York 1986, s. 117-142.

Okrasa W., Herbst J., Zdaniewicz W., *Organizacje, wspólnoty i instytucje społeczne Kościoła Katolickiego - potencjał i specyfika kościelnego trzeciego sektora w Polsce,* [w:] S. Nałęcz, M. Goś-Wójcicka (red.), *Stowarzyszenia, fundacje i społeczne podmioty wyznaniowe w 2008 r.,* GUS, Warszawa, s. 202–230.

Sadłoń W., *Społeczny potencjał parafii. Działalność przyparafialnych organizacji Kościoła katolickiego w Polsce w 2012 r.,* Główny Urząd Statystyczny Departament Badań Społecznych i Warunków Życia oraz Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego SAC, Warszawa 2014, s. 1-10, www.stat.gov.pl (dostęp: 10.10.2018r.).

Szast M., *Znaczenie sumienia we współczesnym dyskursie metodologicznym nauk społecznych*, w: R. Piestrak, Sz. Psonka, M. Szast (red.), *Klauzula sumienia - regulacje prawne vs rzeczywistość,* Katedra Pedagogiki Katolickiej, Stalowa Wola 2015, s. 16-26.

Witkowski J.(red.), *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej* 2015, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2015.

Zaangażowanie charytatywne kościoła Katolickiego w Polsce, Główny Urząd Statystyczny oraz Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego, Warszawa 2015, s. 1-6, www.stat.gov.pl, (dostęp: 10.10.2018r.).

Ziółkowski M., *Kapitały społeczny, kulturowy i materialnyi ich wzajemne konwersje we współczesnym społeczeństwie polskim,* „Studia Edukacyjne" 2012, nr 22, s. 7-27.

Trzeba powiedziec całemu światu, że ci,
którzy są z Kościołem, sprzeciwiaja się temu,
co robi świat.

Jan XXIII

Rodina v kontexte rodinnej mediácie

PhDr. ThLic. Nikol Volková - Prešovská univerzita v Prešove

Narodila sa v roku 1974 v Prešove. Autorka je absolventka Prešovskej univerzity v Prešove, Gréckokatolíckej teologickej fakulty, ktorú ukončila v roku 2010 v magisterskom študijnom programe Probačná a mediačná práca. V roku 2011 získala osvedčenie o odbornej príprave mediátorov. V roku 2012 ukončila na Katedre filozofie a religionistiky rigorózne konanie v študijnom programe Religionistika (PhDr.). Od roku 2013 publikuje príspevky na Katolíckej univerzite v Ružomberku a Prešovskej univerzite v Prešove. Od roku 1992 pracuje na Mestskom úrade v Prešov konkrétne na Sekcii stavebného úradu a urbanistiky, oddelení dopravy energetiky a životného prostredia, ako odborná referentka. V súčasnosti pôsobí na Prešovskej univerzite, Gréckokatolíckej teologickej fakulte na Katedre aplikovanej edukológie ako externá doktorandka.

Úvod

Súčasná doba prináša mnohé sociálne zmeny, ktoré sa odrážajú vo viacerých dimenziách spoločnosti v jej mikro aj makro prostredí. Pociťujeme ohrozenie a aj zníženú sociálnu vážnosť hodnoty inštitútu manželstva a rodiny. Snaha o spochybnenie udržateľnosti modelu rodiny postaveného na trvalom manželskom zväzku jednej ženy a jedného muža je jednou zo zásadných charakteristík prostredia, v ktorom dnes naše rodiny žijú[1].

V poslednom období nastávajú meritórne problémy spôsobu života, tradícií, modernity, problémy ekonomické, zdravotné, sociokultúrne, spolunažívania generácií, v deľbe rolí, nezamestnanosti, zvýšenej mobilite za prácou, univerzálnom prístupe k vzdelaniu, zmene v statuse ženy, rozmachu na trhu práce, zvýšení hodnôt individualizmu s dôrazom na sebarealizáciu, problémy rodinnej politiky – sobášnosť, rozvodovosť, pôrodnosť, potratovosť, priestor na bývanie, problémy manželského spolunažívania, nemanželského spolužitia s deťmi, nárast žijúcich rodín iba s jedným z rodičov, rodiny s nevlastnými deťmi, vnútorná deľba práce, pokles morálnych hodnôt, rozpad tradičných spoločenstiev a iné[2]. Preto je potrebné poukázať na alternatívne formy pomoci, aby v rodinách opäť zavládla stabilita, láska a harmónia. Kvalifikovaní odborníci sú pripravovaní na kvalifikovanú spoluprácu s rodinou, aby rodina našla rámec pre svoje optimálne fungovanie, zvládla náročné životné krízy a dokázala riešiť svoje chronické či akútne problémy. Naším zámerom je ponúknuť pohľad na formu rodinnej mediácie, ktorá začala byť vyhľadávaná v našej spoločnosti. Najdôležitejšími cieľmi rodinnej mediácie je naviesť účastníkov rodinného konfliktu, aby dosiahli vlastné riešenie svojich problémov, bez zásahu verejnej moci[3].

[1] Porov.: Konferencia biskupov Slovenska: *Pastoračný plán Katolíckej cirkvi na Slovensku 2007 – 2013.* s. 34. In: http://www.kbs.sk/documents/pdf/pep/pep2007.pdf (25.05.2017).

[2] Porov.: ONDREJKOVIČ, P. a kol.: *Rodina v novom miléniu.* Nitra In: Univerzita Konštantína Filozofa, 2005. s.3.

[3] Porov.: GABURA, J. – GABURA, J. ml.: *Rodinný konflikt a rodinná mediácia.* Nitra : Univerzita Konštantína filozofa, 2016. s. 5 – 6.

Rodina a spoločnosť

Rodina je v spoločnosti najlepšou zárukou proti každému individualistickému alebo kolektivistickému odklonu, pretože tam je osoba v centre pozornosti ako cieľ a nikdy nie ako prostriedok. Je celkom evidentné, že dobro ľudí a blaho spoločnosti sú úzko spojené s priaznivým postavením manželského a rodinného spoločenstva. Bez rodín, ktoré sú v spoločenstve silné a majú stabilné povinnosti, sa národy oslabujú. V rodine sa vštepujú morálne hodnoty už v prvých rokoch života, tam sa prenáša duchovné dedičstvo náboženského spoločenstva i kultúra národa. V nej sa zaúča do sociálnej zodpovednosti a solidarity[4].

Vo vzťahu k spoločnosti a štátu sa potvrdzuje priorita rodiny. Veď rodina je, aspoň vo svojom poslaní privádzať na svet potomstvo, samotnou podmienkou jej existencie. V iných funkciách, v prospech každého zo svojich členov, rodina dôležitosťou a hodnotou predchádzať poslanie, ktoré musia zastávať spoločnosť a štát. *Rodina ako majiteľ nedotknutých práv má svoje oprávnenie v* ľudskej prirodzenosti, a *nie v uznaní štátu. Rodina tu teda nie je pre spoločnosť a pre štát, naopak, spoločnosť a* štát sú pre rodinu*"*[5].

Rodina žijúca každodenným vytváraním siete vzájomných vzťahov, vnútorných i vonkajších, sa stáva prvou a nenahraditeľnou školou zmyslu pre spoločnosť, príkladom a podnetom pre širšie spoločenské vzťahy na základe vzájomného rešpektovania, spravodlivosti, dialógu a lásky[6].

Rodina je základná skupina ľudí, ktorá vzniká na základe monogamného manželstva a najbližších príbuzenských vzťahov. Tvoria ju rodičia – manželia, deti – súrodenci, prípadne starí rodičia. Veď kvalita života akejkoľvek spoločnosti je priamo závislá od kvality rodinného života. *„A kvalita každej rodiny závisí od kvality vzťahu medzi manželom a manželkou, ktorý formuje srdce rodiny"*[7].

Rodina je dôležitá a podstatná vo vzťahu k osobe. V tejto kolíske života a lásky sa človek rodí a rastie. Keď sa narodí dieťa, spoločnosť dostáva dar novej osoby, ktorá je zvnútra povolaná do spoločenstva s inými a do plnej oddanosti voči nim. Dokonca v rodine, vo vzájomnom osobnom dare muža a ženy zjednotených manželstvom, je vytvorené životné prostredie, v ktorom dieťa môže rozvíjať svoje schopnosti, kde sa naučí uvedomovať si svoju dôstojnosť a pripraviť sa na zvládnutie svojho jedinečného a neopakovateľného osudu. V prirodzenej atmosfére náklonnosti, ktorá spája členov rodinného spoločenstva, sú osoby uznávané a zodpovedné vo svojej celistvosti: *„Prvá a základná štruktúra, ktorá slúži "*ľudskej ekológii*", je rodina, v lone ktorej dostáva človek prvé a určujúce poznatky o pravde a dobre, učí sa, čo je to milovať a byť milovaný a* čo konkrétne znamená byť osobou*"*[8].

Konflikt – jeho význam a riešenia

Konflikt znamená stretnutie dvoch alebo viacerých úplne, alebo do určitej miery sa navzájom vylučujúcich či protichodných snáh, síl a tendencií. Slovo *„konflikt"* je la-

---

[4] Porov.: PÁPEŽSKÁ RADA PRE SPRAVODLIVOSŤ A POKOJ: *Kompendium sociálnej náuky Cirkvi, 231.* Trnava : Spolok svätého Vojtecha – Vojtech, spol. s r. o., 2008. s. 129.

[5] PÁPEŽSKÁ RADA PRE SPRAVODLIVOSŤ A POKOJ: *Kompendium sociálnej náuky Cirkvi, 214.* Trnava : Spolok svätého Vojtecha – Vojtech, spol. s r. o., 2008. s. 129.

[6] Porov.:PÁPEŽSKÁ RADA PRE SPRAVODLIVOSŤ A POKOJ: *Kompendium sociálnej náuky Cirkvi, 221.*Trnava : Spolok svätého Vojtecha – Vojtech, spol. s r. o., 2008. s. 134.

[7] MATOUŠEK, O.: *Rodina jako instituce a vztahová síť.* Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2003. s. 9.

[8] PÁPEŽSKÁ RADA PRE SPRAVODLIVOSŤ A POKOJ: *Kompendium sociálnej náuky Cirkvi, 212.* Trnava : Spolok svätého Vojtecha – Vojtech, spol. s r. o., 2008. s. 128.

tinského pôvodu (*conflictus, üs, m. – zrážka*). Prvotný význam tohto slova je „*udrieť*". Odvodený význam je: „*niekoho niečím zasiahnuť*". Svojím významom naznačuje rozkol, nesúlad, disharmóniu ako opak harmónie, súladu. Ak chceme konfliktom porozumieť a predchádzať im, musíme nutne hľadať v chaose určitý poriadok[9].

Pôvodný význam pojmu konflikt ako zrážky sa postupne modifikoval a aplikoval aj na miernejšie prejavy, ako je prirodzený nesúlad medzi zámermi človeka a realitou jeho života, ako i medzi nezhodnými tendenciami v medziľudských vzťahoch. V tomto zmysle možno konflikt voľne charakterizovať ako prejav takého nesúladu medzi ľuďmi, ktorý jednotlivec pociťuje ako zaujatosť, neoprávnenú kritiku okolia.

Každého však najviac zaujímajú tie konflikty, ktoré denno-denne človeku strpčujú život, zbytočne mu čerpajú energiu, čím sa napokon oslabuje aktivita jeho organizmu[10]. Konflikt preto musíme brať ako súčasť nášho života, ktorému sa nedá vyhnúť, či je to v rodine, manželstve, práci, v škole, všade v spoločnosti, kde sa stretávajú ľudia s ľuďmi. Pre nás je preto dôležité správne sa ku konfliktom postaviť, vedieť ich vyriešiť a zvládnuť tak, aby nám nielen negatívne nezasahovali do života, ale aby nás ich konštruktívne vyriešenie obohatilo, pomohlo nám a posunulo ďalej. Z uvedeného vyplýva, že samotné konflikty nemajú iba negatívnu funkciu, ale i pozitívnu a môžu dokonca pôsobiť ako vysoko pozitívny faktor[11].

Zvládanie konfliktov môžeme ovplyvniť rôznymi cestami ako je vyjednávanie, vnútorné odstránenie a ovládanie negatívnych emócií, prerámcovanie témy, prehodnotenie konfliktu[12]. Niektoré z problémov potom už patria do rúk odborníkom – psychológom, špeciálnym pedagógom, lekárom, sociálnym pracovníkom. Ale sú také konflikty, ktoré možno zvládať aj prostredníctvom procesu zmierovania priamo medzi sebou[13].

V konfliktoch by sa nemalo objavovať násilie, a preto spoločnosť by mala vytvoriť a presadiť všeobecne rešpektované pravidlá pre riešenie konfliktov. *Collins* identifikoval faktory, ktoré ovplyvňujú násilnosť konfliktov (emocionalita, jazyk a komunikácia). *Coser* považoval konflikt za zápas o hodnoty, moc a zdroje. Cieľom konfliktu je podľa neho neutralizovať, postihnúť alebo zničiť oponenta a presadiť svoje záujmy. Identifikuje aj pozitívne aspekty konfliktov, že pomáhajú stanovovať nové pravidlá, spájajú ľudí, učia ich spolupráci a sú podmienkou zmien. Tvrdí, že ak sa v nejakej spoločnosti s konfliktom nestretávame neznamená to, že je zdravá, skôr to môže súvisieť so strachom, obmedzeniami a nemožnosťou vyjadriť svoje záujmy[14]. *Fehlau* dopĺňa k uvedeným pozitívnym aspektom konfliktov zmenu strnulých štruktúr a stereotypov, stimuláciu konštruktívnej komunikácie, podporu kreativity riešení.

V procese riešenia konfliktov v oblasti partnerstva, manželstva a rodiny sa využíva široká škála rôznych postupov a metód, ktoré sa od seba môžu odlišovať formou zapojenia účastníkov do procesu riešenia sporu alebo účasťou tretej nezávislej strany[15].

---

[9] Porov.: KŘIVOHLAVÝ, J.: *Konflikty mezi lidmi.* Praha : AVICENUM, 1973. s. 24 – 25.

[10] Porov.: KAČÁNY, V. – BUCKOVÁ, M.: *Ako zvládať konflikt.* Bratislava : IRIS, 2001. s. 15.

[11] Porov.: MARTINKOVÁ, J.: *Riešenie školských konfliktov mediáciou.* Bratislava : Metodicko – pedagogické centrum, 2014. s. 5.

[12] Porov.: BIELESZOVÁ, D.: Školská mediácia. Riešenie konfliktov a *sporov zmierovaním.* Bratislava : IURA EDITION, spol. s r. o., 2012. s. 18 – 19.

[13] BIELESZOVÁ, D.: Školská mediácia. Riešenie konfliktov a *sporov zmierovaním.* Bratislava : IURA EDITION, spol. s r. o., 2012. s. 14 – 15.

[14] Porov.: GABURA, J. – GABURA, J. ml.: *Rodinný konflikt a rodinná mediácia.* Nitra : Univerzita Konštantína filozofa, 2016. s. 35 – 36.

[15] Porov.: GABURA, J. – GABURA, J. ml.: *Rodinný konflikt a rodinná mediácia.* Nitra : Univerzita Ko-

Pre úspešné zvládnutie konfliktu radia odborníci dodržať týchto sedem pravidiel: 1.Zachovať pokoj a kontrolovať emócie, zapojiť sa do dialógu. 2.Byť vecný a zdvorilý, slovne neurážať a nevyhrážať sa. 3.Obhajovať svoj názor a počúvať reakcie ostatných. 4.Neprerušovať protistranu a dať každému rovnaký časový priestor. 5.Správať sa otvorene aj vtedy, ak sa človek cíti pod tlakom. 6.Hľadať to spoločné, nazerať na konflikt ako na spoločný problém a zdôrazňovať dohodu. 7.Zaznamenať záverečné kritéria úspechu, napísať ciele, ktoré chcú obe strany dosiahnuť, a ak budú naplnené – konflikt je vyriešený[16].

Kríza rodiny

Frekventované a hlboké konflikty môžu vyústiť v manželstve, či v rodine až do krízy. Tranzitórne krízy vyplývajú zo zákonitostí vo vývoji rodinných vzťahov v určitej etape rodinného cyklu (adaptačná kríza, kríza vyplývajúca zo stereotypu atď.). Katastrofické krízy bývajú zvyčajne neočakávané, systém rodiny na ne nebýva pripravený (strata člena rodiny, rýchle rozvodové rozhodnutie jedného partnera, finančný krach rodiny, strata bývania, závislosť atď.). Rodinná kríza môže pre rodinu na jednej strane predstavovať riziko, ale pri jej efektívnom zvládaní (niekedy aj s pomocou odborníkov) aj príležitosť na pozitívnu zmenu.

Podľa *Kastovej* kríza predstavuje aj príležitosť na efektívnejšie fungovanie rodiny a zvýšenie kvality života rodiny. Krízu rodiny by sme nemali zamieňať s núdzou. Núdza môže mobilizovať vnútorne zdroje rodiny, ale podmienkou jej zvládnutia nemusí byť zmena. Riešenie rodinnej krízy však býva podmienené zmenou. Kríza v rodine blokuje schopnosť rodiny spolupracovať ako celok, môže sa navonok prejavovať kompetíciou alebo apatiou, nezáujmom či ľahostajnosťou. Konflikty identít a hodnôt môžu rodinu fragmentovať, vytvoriť aliancie bojujúce proti sebe. *Ackerman* identifikoval štyri prístupy rodiny k zvládaniu kríz. Kríza je rodinou presne vnímaná, „diagnostikovaná", a preto rodina pomerne rýchlo nachádza jej riešenie. Kríza je rodinou presne vnímaná skreslene a rodina iba s ťažkosťami hľadá riešenie. Kríza nie je pod kontrolou a rodine hrozí dezorganizácia. Krízy a konflikty môže rodina zvládnuť prostredníctvom vlastného pozitívneho potenciálu alebo využíva pomoc odborníkov, medzi ktorých patrí aj rodinný mediátor[17].

Dnešnú krízu rodiny môžeme do istej miery vnímať v súvislosti so vzostupom masovej spoločnosti. Preto množstvo rôznych faktorov odvádza ľudí od rodinného prostredia, ktoré majú veľký vplyv na rodinu.[18] Štandardom sa v postmodernej dobe začala stávať efektívnosť. Začalo sa rozpadať rodičovstvo, jadro rodinného života. Rodinu poznačila rozvodovosť, skepticizmus voči tradíciám a kríza rodiny spôsobila aj následnú krízu zdrojov psychickej podpory[19]*„Základná inštitúcia rodiny v súčasnosti prechádza hlbokou krízou, čo predstavuje časť krízy hlavne vo vzťahu medzi mužmi a* ženami*"*[20].

---

nštantína filozofa, 2016. s. 45.

[16] Porov.: HALAGOVÁ, E.: *Mediácia – cesta k zmieru.* Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 2016. s. 71.

[17] Porov.: GABURA, J. – GABURA, J. ml.: *Rodinný konflikt a rodinná mediácia.* Nitra : Univerzita Konštantína filozofa, 2016. s. 64.

[18] Porov.: FFORDE, M.: *Desocializácia. Kríza postmodernity*. Bratislava : Lúč, 2010. s. 230.

[19] Porov.: HREHOVÁ, H.: *Motívy pre pochopenie potreby reálnej jednoty v súčasnom svete.* In: KUNA, M.: *Slovensko, materializmus a desocializácia.* Ružomberok : Katolícka univerzita, 2006. s. 186.

[20] FFORDE, M.: *Desocializácia. Kríza postmodernity*. Bratislava : Lúč, 2010. s. 226.

V minulosti bola rodina v bezprecedentnej stabilite, no v súčasnosti stále častejšie vzniká rozvodovosť, nemanželské spolužitia, narodenie detí mimo manželstva, podiel detí žijúcich len s jedným rodičom, podiel jednočlenných domácností. Tieto zlomy vzťahov spôsobené rozvodmi a odlukou sa odrážajú hlavne na vývoji a psychike detí. *„Pre spoločnosť sú to veľké straty spoločenských väzieb“*[21]. Sekundárne to naznačuje nestabilnosť vzťahov biologických rodičov. Stabilita partnerských manželských vzťahov je rovnako jeden z dôležitých ukazovateľov sociálnosti a socioadaptability jednotlivcov[22]. Stále viac pozorujeme, že príťažlivosť manželstva naďalej klesá. Vplyv stratilo i manželstvo ako všeobecne schvaľovaný kontext plodenia detí[23].

Keďže rozpad, ku ktorému dochádza na mnohých úrovniach, poukazuje aj na nárast počtu osamelo žijúcich ľudí. Narastajúci počet takzvaných rodín s jedným rodičom, ktorý v sebe zahŕňa desocializáciu detí tým, že sú zbavené druhého rodiča a jeho príbuzenstvá. Sú to veľmi hmatateľné prvky charakterizujúce rozpad rodiny. Dochádza k nemu však i na hlbšej a ťažšie merateľnej úrovni, ktorou je skutočná textúra vzťahov medzi mužmi a ženami a medzi rodičmi a deťmi. Potom chýba láska medzi manželskými partnermi a medzi mužmi a ženami, ktorí žijú spolu v kohabitácii[24] (túto skutočnosť nám jasne potvrdzuje úroveň rozvodovosti, rozchodov a rozpadov) je jadrom tohto šíriaceho sa rozkladu rodiny. Taktiež sa zvyšuje miera násilia v rodinách, je to spôsobené hlavne nedostatkom lásky a dôstojnosti voči druhému človeku. Tieto všetky vplyvy v dnešnej spoločnosti majú veľký dopad hlavne na jednotlivca, ktorý potom upadá do krízy temnoty[25].

Domnievame sa, že dnes je už skoro výnimkou, keď sa používa slovné spojenie „nukleárna rodina“. *Nukleárna rodina* nie je spoločensky izolovaná, ale práve naopak, je považovaná za miesto stretávania, vytvára akýsi styčný bod v príbuzenskej sieti. Keďže manžel a manželka vyrástli v odlišných rodinách, ako v antropológii je definované, že začali vytvárať svoju vlastnú „prokreačnú rodinu“ (funkčná, plodivá, rozmnožujúca sa rodina), ktorá bude zasa orientačnou rodinou ich detí. V takejto rodine má človek status rodiča[26]. Dnes nám chýba zdroj podpory rodiny, ktorý bol kedysi silný, činorodý a vplyvný. *„Preto je potrebné, aby si ľudia začali ceniť rodinu vo viere, úcte a láske, aby sa udržal jej status v spoločnosti, a tým by sa docielilo aj fungovanie a rozvoj celej spoločnosti“*[27].

Význam mediácie

Slovo „*mediácia*“ má svoj pôvod v latinčine. Je odvodené z latinského slova „*medius*“, čo znamená stredný, prostredný, ale tiež nestranný, nerozhodný či neurčitý.

Mediácia predstavuje alternatívny spôsob riešenia konfliktov, ktorá prebieha za asistencie neutrálnej osoby – *mediátora*. Je to dobrovoľný, dôverný proces, pri ktorom neutrálna strana, mediátor, napomáha stranám dospieť k vyriešeniu ich sporu, ktorý vznikol z ich zmluvného vzťahu alebo iného právneho vzťahu.

---

[21] FFORDE, M.: *Západný materializmus a vyvážanie desocializácie.* In: KUNA, M.: *Slovensko, materializmus a desocializácia.* Ružomberok : Katolícka univerzita, 2006. s. 3.

[22] Porov.: HRKÚT, J.: *Desocializácia na Slovensku: symptómy a poznámky k riešeniu.* In: KUNA, M.: *Slovensko, materializmus a desocializácia.* Ružomberok : Katolícka univerzita, 2006. s. 106.

[23] Porov.: FFORDE, M.: *Desocializácia. Kríza postmodernity*. Bratislava : Lúč, 2010. s. 228.

[24] *Kohabitácia – novodobý fenomén partnerského spolužitia.* Predstavuje takú formu spolužitia dvoch dospelých partnerov rozdielneho pohlavia, ktorí v dlhšom časovom období žijú spolu ako muž a žena, spoločne bývajú a spoločne hospodária bez toho, aby boli zosobášení. V takomto zväzku môžu žiť i deti jedného alebo oboch partnerov.

[25] Porov.: FFORDE, M.: *Desocializácia. Kríza postmodernity*. Bratislava : Lúč, 2010. s. 229.

[26] Porov.: MARPHY, R. F.: Úvod do kulturní a *sociální antropologie.* Praha : SLON, 1999. s. 86.

[27] FFORDE, M.: *Desocializácia. Kríza postmodernity*. Bratislava : Lúč, 2010. s. 239.

Mediáciu v Slovenskej republike upravuje Zákon č.420/2004 Z.z. o mediácii a o doplnení niektorých zákonov, ktorý nadobudol účinnosť 1. septembra 2004. Vychádza z modelového zákona o medzinárodnom obchodnom zmieri UNCITRAL[28] a ide o veľmi stručný zákon upravujúci výkon mediácie, základné princípy, organizáciu a účinky mediácie. Zákon č.420/2004 Z.z. o mediácii sa vzťahuje na spory, ktoré vznikajú z občianskoprávnych, rodinnoprávnych, obchodných záväzkových a pracovnoprávnych vzťahov a cezhraničné spory. Neupravuje použitie mediácie v oblasti súťažného práva, či v oblasti verejného práva (správne či daňové konanie).

Mediácia je organickou súčasťou politiky zlepšovania prístupu občana k spravodlivosti, ktorý je pre všetkých občanov základným právom podľa čl. 6 Európskeho dohovoru o ochrane ľudských práv a slobôd[29].

Aplikačné oblasti mediácie sú najčastejšie delené podľa povahy práva: *mediácia v civilných sporoch* (v netrestnej oblasti) a *mediácia v trestnom konaní* (v trestnej oblasti).

Mediácia v civilných sporoch: Oblasť civilných (občianskoprávnych) sporov zahŕňa všetky konflikty, ktoré môžu vzniknúť porušením práv ľudí žijúcich v istých vzťahoch v danej inštitúcii či lokalite. Sú súčasne i aplikačnými oblasťami mediácie, ktoré potom vymedzujú jej označenie: rodinná a partnerská mediácia, mediácia v školskom prostredí (peer mediácia), obchodná mediácia, mediácia v pracovnoprávnych sporoch, mediácia v etnických skupinách (interetnická mediácia), komunitná mediácia, environmentálna mediácia, medzinárodná mediácia, mediácia v marketingu, mediácia v politike a diplomacii, mediácia v sociálnej práci, mediácia v zdravotníctve[30].

Rodinná, rozvodová a partnerská mediácia

Vzhľadom na aktuálnu situáciu v oblasti rodinného života patrí rodinná mediácia medzi najčastejšie využívané typy mediácie vo svete. Rodinná mediácia predstavuje špecifickú oblasť využitia mediácie, centrálne sa zameriava na problémové a konfliktné situácie, ktoré sa týkajú spolužitia celej rodiny. Cieľom rodinnej mediácie je poskytnúť zúčastneným stranám alternatívnu formu riešenia konfliktu, na rozdiel od tradičného súdneho sporu. Rodinnú mediáciu možno teda považovať za ochranu rodiny a jej členov pred zdĺhavým, nepríjemným a emočne náročným súdnym procesom. Podľa *Mulforda* rodinná mediácia na rozdiel od súdneho pojednávania umožňuje účastníkom konfliktu mať kontrolu nad výsledkom. Vytvára príležitosť formulovať plány do budúcnosti, ktoré sa týkajú celej rodiny[31].

Mediácia v rodinných konfliktoch je vo svete jednou z najrozsiahlejších oblastí využívania mediácie, je to oblasť, v ktorej sa mediácia ako efektívna metóda riešenia konfliktu etablovala. V rodinných konfliktoch rozlišujeme mediáciu rodinnú a rozvodovú. Rodinná mediácia sa zaoberá riešením konfliktov vzniknutých vo vzájomnom

[28] Úlohu alternatívnych spôsobov riešenia sporov vyzdvihuje a podporuje aj mnoho medzinárodných nástrojov. V roku 1998 prijala Rada Európy odporúčanie o rodinnej mediácii Rec(98)1 a v roku 2002 odporúčanie o mediácii v civilných veciach Rec(2002)10. Komisia OSN pre medzinárodné obchodné právo (UNCITRAL) prijala v roku 2002 modelový zákon o medzinárodnom obchodnom zmieri. Aj v rámci Európskej únie existujú predpisy komunitárneho práva, ktoré sa zaoberajú problematikou mediácie. Smernicu 2008/52/ES o určitých aspektoch mediácie v občianskych a obchodných veciach musia členské štáty implementovať do roku 2011 a Európska komisia vypracuje v roku 2016 správu o jej uplatňovaní.http://dodkadanova.sk/historia-mediacie/(12.12.2016).

[29] Porov.: VANKOVÁ, K.: *Probačná a mediačná práca.* Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2015. s. 60.

[30] Porov.: HOLÁ, L.: *Mediace v teorii a praxi.* Praha : Grapa Publishing, a. s., 2011. s. 179.

[31] Porov.: GABURA, J. – GABURA, J. ml.: *Rodinný konflikt a rodinná mediácia.* Nitra : Univerzita Konštantína filozofa, 2016. s. 165.

spolužití členov rodiny (rodičov, detí, prarodičov a pod.), pričom nie je rozhodujúce, či bola rodina formálne založená manželstvom. Rozvodová mediácia je metódou riešenia konfliktov v rámci rozvodového riadenia manželov. Rozvod môžeme skúmať ako demografickú udalosť, ako sociálny fenomén, indikátor stability manželstva alebo sociálnej klímy spoločnosti. Rozvod sa rozdeľuje do troch fáz: predrozvodová, rozvodová a porozvodová. Rozvod manželstva je kompetenciou súdu, súd zvažuje mieru rozvratu manželstva a možnosť jeho funkčnej obnovy. V niektorých krajinách môže súd nariadiť rozvádzajúcim sa manželom spoluprácu s mediátorom. V našich podmienkach môže „rozvodový" sudca v indikovaných prípadoch odporučiť manželom spoluprácu s mediátorom a vytvoriť priestor pre akceptovateľnú dohodu. Tam je priestor, kde sa s odborníkom spolupracuje s rozvádzajúcimi na zachovaní manželstva a úplnej rodiny, využíva sa spoločné riešenie rozvodových problémov, formujú sa nové ciele manželského a rodinného spolužitia, postupne sa obnovujú narušené rodinné funkcie, hľadajú sa možnosti relatívneho uspokojenia potrieb všetkých členov rodiny[32]. Keďže o rozvode manželov rozhoduje súd, spája sa v nej mediácia rodinná s mediáciou v justícii. Rozvodová mediácia je u nás chápaná ako súčasť rodinnej mediácie. Partnerská mediácia rieši konflikty medzi osobami, medzi ktorými je dlhodobý partnerský vzťah. *Huerta* vymedzuje partnerskú mediáciu na obdobie predmanželského vzťahu a na osoby, ktoré nežijú spolu v manželskom zväzku, ale majú spoločnú domácnosť. Témami partnerskej mediácie môže byť problematika kompatibility partnerov vzhľadom na ich konflikty, nenaplnené očakávania, rozdielne postoje, k uzatvoreniu manželstva, neplánované rodičovstvo, zasahovanie iných ľudí do vzťahu, zvládanie vecných aspektov rozchodovej krízy, problémy s financiami, vedením domácnosti, výchovy detí v spoločnej domácnosti, konflikt práce a rodinného spolužitia atď[33].

Rozvodová mediácia

Trend rozvodovosti narastá nielen vo svete aj u nás na Slovensku. Žiaľ, podľa štatistík každé druhé manželstvo končí rozvodom. Práve tento fenomén si zasluhuje pozornosť a prevenciu. Sme svedkami manželstiev, kde by vôbec nemuselo prísť až k rozvodu ak by partneri medzi sebou komunikovali a našli si na seba čas. Mnohokrát ide na začiatku len o emocionálnu a vzťahovú rovinu, ktorú partneri ignorujú a neriešia. Ak príde aj k rozvodu, konštatujú odborníci, že emocionálne nezvládnuté rozvody spôsobujú traumu nielen deťom, ktoré používajú rodičia ako nástroj konfliktu, ale spôsobuje traumu aj rozvádzajúcim sa partnerom. Najčastejšie je to sklamanie, nepochopenie, atď. Mediácia sleduje emocionálnu a vzťahovú stránku so zreteľom na budúcnosť. Mediácia tak poskytuje priestor povedať nevypovedané, pochopiť nepochopené, či porozumieť druhej strane, čo výrazne prispieva k zvládnutiu záťažovej situácie, ktorou bezpochyby pre každého zo zúčastnených rozvod manželstva je. V prípade riešenia problémov súvisiacich s rozvodom je práve mediácia správnym riešením. Zákon uprednostňuje dohodu rodičov o výkone rodičovských práv a styku rodičov po rozvode. Tu je práve priestor pre mediáciu, aby sa rodičia dohodli ešte pred samotným rozvodom, ba dokonca aj počas rozvodu[34].

[32] Porov.: GABURA, J. – GABURA, J. ml.: *Rodinný konflikt a rodinná mediácia.* Nitra : Univerzita Konštantína filozofa, 2016. s. 77 – 78.

[33] Porov.: GABURA, J. – GABURA, J. ml.: *Rodinný konflikt a rodinná mediácia.* Nitra : Univerzita Konštantína filozofa, 2016. s. 167.

[34] Porov.: KOVÁČOVÁ, M. – KOVÁČ, J.: *Mediácia a rodina. Mediation and family*. In: KOVÁČ, E. a kol.:

Predmet rodinnej mediácie

Rodinná mediácia je definovaná nie prístupom mediátora, ale obsahom riešenia sporov a zameriava sa špecificky na riešenie konfliktov vyplývajúcich z rodinných vzťahov, pričom pojem rodinných vzťahov je potrebné chápať tak, že ide o rodinné vzťahy v širšom zmysle, teda nie iba medzi rodičmi a deťmi, ale taktiež medzi ostatnými príbuznými v zmysle zákona o rodine, príp. osobami blízkymi[35].

Všeobecne sa prijíma názor, že všetky druhy rodinných konfliktov môžu byť overené a posúdené v priebehu mediačného procesu. Mediácia v oblasti rodiny a partnerských vzťahov sa týka konfliktov v súvislosti s rozvodom a usporiadaním po ňom, otázok rodinných a partnerských vzťahov (napr. očakávanie, správanie, komunikácia, výchova detí, rodinné financie, trávenie voľného času, konflikty dospelých súrodencov) a rodinných konfliktov, t.j. konfliktov pred, v priebehu a po všetkých zmenách v rodine (napr. predmanželské dohody, konflikty medzi rodičmi a dospievajúcimi deťmi, viacgeneračné rodinné konflikty, rodinné podnikanie, dedičstvo). Mediácia pri manželskej odluke a rozvode bude spravidla riešiť otázky zverenia dieťaťa do starostlivosti a formy jeho výchovy, starostlivosti a kontaktu s dieťaťom, finančného a majetkového usporiadania a spôsobu spolupráce medzi rodičmi.

Účastníci mediácie sú klienti a mediátor, príp. ďalšie osoby podľa dohody primárnych účastníkov mediácie. Klienti sú rodičia a deti, partneri a rodinní príslušníci. Základnou podstatou rodinnej mediácie je zistenie, že väčšina rozvádzajúcich či rozchádzajúcich sa partnerov má zachovanú schopnosť a vôľu zostať kompetentnými rodičmi. Možno tak postupne oddeliť konfliktnú partnerskú rovinu od roviny rodičovskej. Proces rodinnej mediácie zdôrazňuje zodpovednosť rodičov za rozhodnutie, ktoré ovplyvňuje ich deti. Väčšina mediátorov v rodinnej mediácii pôsobí ako „obhajca detí". Východiskom úvah mediátorov je záujem detí, preto nemôžu participovať na takej rodičovskej zmluve, ktorá by poškodzovala ich deti[36]. V súvislosti s rodinnou mediáciou je nutné pripomenúť pojem mediácie na ochranu detí (child protection mediation). Tento druh mediácie predstavuje nástroj sociálno-právnej ochrany vo veciach mládeže, jeho cieľom je ochrana záujmov, bezpečia a potrieb detí[37].

Warshak uvádza, že účastníci rodinnej mediácie hľadajú s mediátorom spoločné záujmy, možnosti vzájomnej akceptácie a efektívnej spolupráce. Následne identifikuje pozitíva rodinnej mediácie v porovnaní so súdnym riešením problémovej situácie. Rodičia majú možnosť spoločne rozhodovať o záležitostiach, ktoré sa týkajú ich a ich detí. Rodinná mediácia posilňuje úctu a dôstojnosť medzi účastníkmi. Podporuje komunikáciu a vzájomnú spoluprácu všetkých zúčastnených. Zmierňuje napätie a nepriateľstvo medzi členmi rodiny. Prispieva k upevneniu záväzkov rodičov na porozvodovom usporiadaní. Vzájomná dohoda nemusí byť konečná, po dohode oboch strán môže prísť k zmene. Rodinná mediácia ponúka väčšie množstvo alternatív riešenia problémovej situácie. Umožňuje zachovanie súkromia v osobných a rodinných záležitostiach. Minimalizuje priestor pre zásahy „štátu" do rodinného života a znižuje finančné náklady, oproti súdnemu pojednávaniu[38].

Aktuálne výzvy a perspektívy v mediácii. Bratislava : Asociácia mediátorov Slovenska. 2014. 139 – 140.

[35] Porov.: GRYGAR, J.: *Zákon o mediaci.* Praha : Leges, 2014. s. 13.

[36] Porov.: HOLÁ, L.: *Mediace v teorii a praxi.* Praha : Grapa Publishing, a. s., 2011. s. 180.

[37] Porov.: VETEŠKA, J.: *Mediace a probace v kontextu sociální andragogiky.* Praha : Wolters Kluwer, a. s. 2015. s. 172 – 173.

[38] Porov.: GABURA, J. – GABURA, J. ml.: *Rodinný konflikt a rodinná mediácia.* Nitra : Univerzita Konštantína filozofa, 2016. s. 165.

Za zmienku stojí spomenúť, že je možná aj mediácia medzi rodičmi a deťmi, ktoré sú už dávno plnoleté a dospelé, taktiež medzi rôznymi vekovými skupinami ľudí vôbec. Tá druhá forma, teda vlastne medzigeneračná mediácia má nádejnú budúcnosť, keďže spory sa vyostrujú. Spory rodičov a dospelých detí sú podobne neradostné, ako spory rodičov, do ktorých sú nepriamo vtiahnuté neplnoleté deti. Do istej miery ide o opačnú situáciu, do roly slabších partnerov sa môžu dostávať nielen deti, ale aj dospelí ľudia, ktorých stav psychického alebo fyzického zdravia dostáva do situácie, v ktorej sú závislí na pomoci svojich blízkych[39].

Rodinná mediácia umožňuje členom rodiny vyriešiť sporné a konfliktné situácie, zníženie psychického napätia, vyčerpania a únavy. Súčasne je schopná do budúcna zachovať vzájomne rešpektujúce a slušné vzťahy. Jednotlivé možnosti riešenia konfliktov, ktoré sú predmetom rodinnej mediácie: riešenie rozvodových a porozvodových situácii, úprava výchovy detí, úprava styku s deťmi, viacgeneračné spory, príbuzenské spory, manželské spory, úpravy výživného, majetkové a finančné vzťahy, vysporiadanie bytových otázok, vysporiadanie viacgeneračného spolužitia, výchovné problémy s deťmi, problémy domáceho násilia, rodinné komunikačné a vzťahové problémy[40].

Výhody mediácie ako nástroja na riešenie sporov obecne z nej robia zároveň efektívny nástroj intervencie, ktorý môže minimalizovať riziká, ktoré rozvod manželstva so sebou prináša. Rozvodová mediácia je jedným z postupov, intervencií, ktorý môže podporiť zlepšenie rodičovskej komunikácie a kooperáciu v porozvodovom rodičovstve. Aj keď je to väčšinou krátkodobá intervencia môže pozitívne ovplyvniť podobu rodičovstva jednak v procese tvorby rodičovskej dohody i samotným procesom mediovania rozvodu. Mediácia môže pozitívne podporiť komunikáciu rodičov počas rozvodu i po ňom aj v tom prípade, keď nie je dosiahnutá dohoda. Môže slúžiť pre rodičov ako inšpirácia pre podobu konštruktívnej komunikácie, v ktorej je dôležitý názor oboch partnerov. Rovnako môžu byť inšpiratívne prvky konštruktívnej komunikácie, ktorú podporuje pri mediácii sám mediátor a sám túto komunikáciu používa pri sprostredkovaní dohody. *Holá* v tejto súvislosti píše o hodnotení procesu a výsledkov mediácie, ktoré môžu účastníci posudzovať na troch úrovniach: rovine vecnej (do akej miery sú uspokojené jeho potreby a záujmy), rovine procesnej (ako bolo s ním zaobchádzané, ako slušne a korektne s ním jednali) a po tretie v rovine osobnej (aká bola jeho pozícia a ako bol s ňu spokojný). Z uvedeného vyplýva, že dobre vedená mediácia môže mať určitý vplyv aj na klientovu sebaúctu a vieru v svoje kompetencie, schopnosti, čo sa opäť môže do istej miery odraziť aj v konštruktívnom postoji pri tvorbe rodičovskej dohody, ako aj uplatňovaní dohodnutých pravidiel vo výkone rodičovskej starostlivosti[41].

Princípom rodinnej mediácie je uvedomenie si partnerov, že i napriek rozchodu alebo rozvodu naďalej ostávajú rodičmi. Ide iba o oddelenie partnerského života od rodičovského. Rodinná mediácia balansuje na hrane rodinného poradenstva, psychoterapie a právneho poradenstva.

Účastníkmi rodinnej mediácie je mediátor a sporiace sa strany. Ako sme už

[39] PLAMÍNEK, J.: *Mediace. Nejúčinnější lék na konflikty.* Praha : Grapa Publishing, a. s., 2013. s. 150.

[40] Porov.: JANOTOVÁ, M.: *Mediace.* Praha : Ústav práva a právní vědy, o.p.s. a European Business School SE, 2014. s. 25.

[41] Porov.: ONDRUŠKOVÁ, E.: *Rozvodová mediácia a účasť dieťaťa. Involving child into divorce mediation.* In: KOVÁČ, E. a kol.: *Aktuálne výzvy a perspektívy v mediácii.* Bratislava : Asociácia mediátorov Slovenska. 2014. 178.

spomenuli, ak je účastníkom mediácie aj dieťa, je potrebné citlivo zvážiť všetky okolnosti ako vek, a mentálna úroveň dieťaťa, citlivo vnímať vzniknutú situáciu. Dieťa by nemalo byť vôbec zainteresované v hľadaní riešenia konfliktov rodičov. Rozvod je pre dieťa traumatizujúca a bolestivá situácia. Vo všeobecnosti môžeme hovoriť o rozvode ako o traumatizujúcej situácii aj pre partnerov. So vzniknutou situáciou treba riešiť mnohé problémy ako nové bývanie, súdne spory a niekedy aj iné zamestnanie. A opäť, ak ide o dieťa, potrebuje najviac porozumenia ako kedykoľvek pred tým od oboch rodičov. Hlavné rozhodnutie spočíva na dospelých, pretože mediátor nasmeruje ich na vhodné alternatívy na dosiahnutie dohody o určení styku s dieťaťom, na dosiahnutie obnovenia absencie komunikácie partnerov, na dosiahnutie dohody, ak ide o rozdelení spoločného majetku manželov, na dosiahnutie dohody o výške výživného na neplnoleté dieťa, na dosiahnutie dohody o výchove dieťaťa a iné. Je potrebné, aby dospelí pozorne načúvali deťom. Taktiež brali na vedomie, čo každé z nich v rodine prežíva, preto môžu následné usporiadať veci s ohľadom na ne.

Záver

Mediácia je v súčasnosti zahrnutá nielen v právnom systéme, ale patrí k najrozšírenejším alternatívnym formám riešenia sporov v dnešnej spoločnosti, keďže je reprezentovaná svojou kultúrou a svojimi normatívnymi systémami. V mediácii sa objavujú hodnoty, ktoré sú obsiahnuté v právnom systéme. Sú to hodnoty ako je rovnosť, sloboda, úcta, ochrana osobnosti a ďalej sa tu objavuje hodnota dobrovoľnosti, dôvery a vlastnej zodpovednosti za riešenie konfliktu. Pokiaľ tieto hodnoty nie sú rešpektované môže dôjsť k vylúčeniu z mediácie, napr. z dôvodu nerovného vzťahu. K mediácii patrí aj rešpekt k ľudskej dôstojnosti. Je s ňou spojený nárok každej osoby na rešpekt a uznanie ako ľudskej bytosti.

Je potrebné mať presvedčenie o potrebe prijímania nových podnetov, ich pozitívne modelovanie v snahe pochopiť meniaci sa koncept a reagovať naň, to znamená vytvoriť možnosti, ponúknuť priestor. V tomto ohľade sa naša rozdielnosť javí ako najcennejší dar. Formovanie, podpora a usmerňovanie v rodinnom prostredí je náročná úloha. Súťaž ideí, ktorej sprievodným javom bývajú aj konflikty, môže byť znakom dynamiky a životaschopnosti ľudí. Snaha popasovať sa úspešne s riešením sporov na ceste zladovania očakávaní je jej sprievodným javom. Zvládnutie prebranej krízovej situácie sa následne stáva zdrojom sily pre ďalšie výzvy chápané ako sporné otázky.

Rodinná mediácia ponúka nový pohľad na sprostredkovanie súvislostí a riešenie konfliktov v rodinnom prostredí. Je menej štruktúrovaná. Je flexibilná pri jasnej a logickej nadväznosti riešenia sporov. Existuje pri nej väčšia neformálnosť. Spôsob ako konflikt zvládnuť je hlavne slobodnou voľbou a sebadôverou, ktorá je prítomná v nás. Slobodná voľba je našou výhodou. Máme na výber. Máme šancu odmietať hodnoty protirečiace etickým zásadám. Máme šancu vysloviť uznanie, požiadať o pomoc, pochopiť pohyb napredovania ako aj tlak okolia. Osobné hranice sú oveľa širšie než sme ochotní si ich niekedy pripustiť. Je podstatné, aby sme sa naučili prijímať spoločnú zodpovednosť potrebnú pre život v budúcnosti. Vzájomné učenie by sa malo opierať o skutočnú realitu. Jej pochopenie je možné len vtedy, ak sme ochotní vidieť zmeny a načúvať im. Ľuďom, ktorým dovolíme nás ovplyvňovať, usmerňovať, ktorí nám umožnia realizovať pozitívne zmeny, ktorí nás sprevádzajú a podporujú, sa stávajú natrvalo súčasťou našich

pozitívnych spomienok. Všetky zmeny ponúkajú obrovské príležitosti každému z nás[42].

Mediáciou možno predísť citovým zraneniam, podporuje sociálne zbližovanie a umožňuje lepšiu schopnosť orientovať sa vo svete rozdielnych názorov, pocitov a potrieb. Prostredníctvom mediácie tvarujeme zmenu postoja od konfrontácie ku konsenzu a k spolupráci[43].

Záverom konštatujeme, že v rodine sa vštepujú morálne hodnoty už v prvých rokoch života, tam sa prenáša duchovné dedičstvo náboženského spoločenstva i kultúra národa. Tu je tiež veľmi dôležitý a podstatný vzťah ako k osobe[44]. Človek v rodine prežíva svoje prvé radosti, utrpenia, sklamania, učí sa podliehať rôznym tradíciám, nadobúda schopnosť dávania. Funkcia rodiny je dvojaká, ako biologicko-kreatívna a rovnako aj psychologicko-výchovná. Prirodzená jednota týchto funkcií má exkluzívne pozitívny vplyv na deti aj rodičov. Človek tu naberá skúsenosti, ktoré ho ovplyvňujú po celý život. Rodina je pre človeka veľmi dôležitá, preto je potrebné vždy chrániť a zachovať status rodiny[45].

Summary:

Family in the context of family mediation

Family is a universal, natural social group that allows for strong social bonds, strong emotional relationships, creates the basis for further psychosocial development of man. It is the place where there is an important process of identification and socialization. It is in the nuclear family that models of behavior are formed. Family is an important part of the human path of life until the period of independence and establishment of one's own family. Family is not a static social unit because it evolves over time and within the family life cycle goes through significant changes.

Keywords: Society. Family. Conflict. Mediation. Communication.

Abstrakt:

Rodina je univerzálna, prirodzená sociálna skupina, ktorá umožňuje vytvoriť pevne sociálne väzby, silné emocionálne vzťahy, vytvára základ ďalšieho psychosociálneho vývoja človeka. Je tým miestom, kde prichádza k dôležitému procesu identifikácie a socializácie. Práve v nukleárnej rodine sa formujú modely správania. Rodina je dôležitou súčasťou životnej cesty človeka až do obdobia osamostatnenia a založenia vlastnej aktuálnej rodiny. Rodina nepredstavuje statický sociálny útvar, pretože sa vyvíja v čase a v rámci životného rodinného cyklu prechádza významnými zmenami.

Zoznam použitej literatúry:

ADAIR, J.: *Jak se správně rozhodovat a* řešit problémy. Brno : Computer Press, a. s., 2007. 82 s. ISBN 978-80-251-1779-8.

BEDNAŘÍK, A.: *Riešenie konfliktov. Príručka pre pedagógov a pracovníkov s mládežou.* Bratislava : PDCS, Centrum prevencie a riešenia konfliktov, 2001. 199 s. ISBN 80-968095-4-7.

[42] BIELESZOVÁ, D.: Školská mediácia. Riešenie konfliktov a *sporov zmierovaním.* Bratislava : IURA EDITION, spol. s r. o., 2012. s. 83.

[43] BIELESZOVÁ, D.: Školská mediácia. Riešenie konfliktov a *sporov zmierovaním.* Bratislava : IURA EDITION, spol. s r. o., 2012. s. 2.

[44] Porov.: PÁPEŽSKÁ RADA PRE SPRAVODLIVOSŤ A POKOJ: *Kompendium sociálnej náuky Cirkvi.221.* Trnava : Spolok svätého Vojtecha – Vojtech, spol. s r. o., 2008. s. 129, 134.

[45] Porov.: MARPHY, R. F.: Úvod do kulturní a sociální antropologie. s. 294.

BIELESZOVÁ, D.: Školská mediácia. Riešenie konfliktov a *sporov zmierovaním.* Bratislava : IURA EDITION, spol. s r. o., 2012. 89 s. ISBN 978-80-8078-510-9.

BUDJAČ, M. – ŠIMONOVÁ, K. – LAZÍKOVÁ, J.: *Zákon o mediácii.* Bratislava : Wolters Kluwer, s. r. o., 2014. 243 s. ISBN 978-80-8168-022-9.

FFORDE, M.: *Decocializácia. Kríza postmodernity*. Bratislava : Lúč, 2010. 381 s. ISBN 987-80-7114-806-7.

GABURA, J. – GABURA, J. ml.: *Rodinný konflikt a rodinná mediácia.* Nitra : Univerzita Konštantína filozofa, 2016. 254 s. ISBN 978-80-558-1120-8.

GRETKOWSKI, A. – NOVOTNÁ, A.–JABLONSKÝ, T. – KRUSZEWSKI, Z.: *Rodzina dysfunkcyjna. Dysfunkčná rodina. Analiza wybranych problemóv. Analýza vybraných problémov.* Ružomberok : VERBUM, Plock – Naukowe NOVUM sp z o. o, 2012. 251 s. ISBN 978-83-62709-23-6, ISBN 978-80-8084-826-2.

GRYGAR, J.: *Zákon o mediaci.* Praha : Leles, s. r. o. 2014. 232 s. ISBN 978-80-7502-009-3.

HALAGOVÁ, E.: *Mediácia –cesta k zmieru.* Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 2016.207 s. ISBN 978-80-555-1579-3.

HOFREITER, L.: *Teória a riešenie konfliktu.* Liptovský Mikuláš : Akadémia ozbrojených síl generála M. R. Štefánika. 2008. 206 s. ISBN 978-80- 8040-347-8.

HOLÁ, L.: *Mediace v teórii a praxi.* Praha : Grapa Publishing, a. s., 2011. 247 s. ISBN 978-80-247-3134-6.

HOLÁ, L.: *Mediace. Způsob* řešení *medzilidských konfliktů.* Praha : Grapa Publishing, 2003. 190 s. ISBN 80-247-0467-6.

HOLÁ, L. a kol.: *Mediace a možnosti využití v praxi.* Praha : Grapa Publishing, a. s., 2013. 512 s. ISBN 978-80-247-4109-3.

HOLÁ, L. – MALACKA, M. a kol.: *Mediace a reflexe jejích aktuálních trendů*. Praha : Leges, s. r. o., 2014. 415 s. ISBN 978-80-7502-047-5.

JANOTOVÁ, M.: *Mediace.* Praha : Ústav práva a právní vědy, o.p.s. a European Business School SE, 2014. 152 s. ISBN 978-80-87974-07-0.

KAČÁNY, V. – BUCKOVÁ, M.: *Ako zvládať konflikt.* Bratislava : IRIS, 2001. 135 s. ISBN 80-89018-21-1.

KOVÁČ, E. a kol.: *Aktuálne výzvy a perspektívy v mediácii.* Bratislava : Asociácia mediátorov Slovenska. 2014. 299. ISBN: 978-80-971616-1-3.

KUNA, M.: *Slovensko, materializmus a desocializácia.* Ružomberok : Katolícka univerzita, 2006. 274 s. ISBN 80-8084-111-X.

KŘIVOHLAVÝ, J.: *Konflikty mezi lidmi.* Praha : AVICENUM, 1973. 303 s. 08-080-73.

MARPHY, R. F.: Úvod do kulturní a *sociální antropologie.* Praha : SLON, 1999. 242 s. ISBN 80-85850-53-2.

MARTINKOVÁ, J.: *Riešenie školských konfliktov mediáciou.* Bratislava : Metodicko – pedagogické centrum, 2014. 34 s.

MATOUŠEK, O.: *Rodina jako instituce a vztahová síť.* Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2003. 164 s. ISBN 80-86429-19-9.

MOŽNÝ, I.: *Sociologie rodiny.* Praha : SLON, 1999. 251 s. ISBN 80-85850-75-3.

ONDREJKOVIČ, P. a kol.: *Rodina v novom miléniu.* Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2005. 168 s. ISBN 80-8050-982-4.

ONDRUŠEK, D. – LÁBATH, V. – TORDOVÁ, Z.: *Konflikt, zmierovanie, zmierovacie rady.* Bratislava : PDCS, 2004. 80 s. ISBN 80-96893-47-5.

OTTOVÁ, E.: *Teória práva.* Šamorín: Heuréka, 2006. 269 s. ISBN 80-89122-37-X.

PÁPEŽSKÁ RADA PRE SPRAVODLIVOSŤ A POKOJ: *Kompendium sociálnej náuky Cirkvi.* Trnava : Spolok svätého Vojtecha – Vojtech, spol. s r. o., 2008. 550 s. ISBN 978-80-7162-725-8.

PETRO, M.: *Kríza súčasného manželstva a cesty jej prekonania.* Námestovo : Štúdio F, 2004, 193 s. ISBN 80-89070-23-X.

PLAMÍNEK, J.: *Jak řešit konflikty. 27 pravidel pro efektivní vyjednávání.* Praha : Grada, 2006. 132 s. ISBN 80-247-1591-0.

PLAMÍNEK, J.: *Mediace. Nejúčinnější lék na konflikty.* Praha : Grapa Publishing, a. s., 2013. 168 s. ISBN 978-80-247-5031-6.

RISKIN, L. – ARNOLD, T. – KEATING, M.: *MEDIACE aneb Jak řešit konflikty.* Praha : Pallata, 1997. 129 s. ISBN 80-901710-6-0.

PREKOPOVÁ, J.: *Aby láska v rodinách proudila.* Praha.2012. 200 s. ISBN 978-80-904991-0-2.

VANKOVÁ, K.: *Probačná a mediačná práca.* Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2015. 115 s. ISBN 978-80-558-0748-5.

VETEŠKA, J.: *Mediace a probace v kontexu sociální andragogiky.* Praha : Wolters Kluwer, a. s., 2015. 252 s. ISBN 978-80-7478-898-7.

VYMĚTAL, Š.: *Krizová komunikace a komunikace rizika.* Praha : Grapa Publishing, a. s., 2011. 176 s. ISBN 978-80-247-2510-9.

Zákony

Zákon č. 36/2005 Z. z. *o rodine* a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 420/2004 Z.z. *o mediácii* a o doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 141/2010 Z.z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 420/2004 o mediácii.

Zákon č. 104/1991 Z.z. *dohovor o právach dieťaťa.*

Zákon č. 568/2009 Z.z. *o celoživotnom vzdelávaní* a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Internetový zdroj

Konferencia biskupov Slovenska: *Pastoračný plán Katolíckej cirkvi na Slovensku 2007 – 2013.* Spolok svätého Vojtecha, 2007. 80 s. ISBN 978-80-7162-695-4. In: http://www.kbs.sk/documents/pdf/pep/pep2007.pdf (25.05.2017).

Kościół katolicki nie lęka się i nie drży.

Jest przyzwyczajony do cierpienia, do przeciwności.

Jan XXIII

Unioscepticzna koncepcja S. Papieża i P. Döerre'go - nowoczesny patriotyzm finansowy

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 Edu-cation Society (CEUPES), prezes Fundacji Naukowej Katolików „Eschaton" w Krakowie, redaktor naczelny „Religious and Sacred Poetry: An International Quarterly of Religion, Culture and Educa-tion", 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 artykułu jest przedstawienie unioscepticznej koncepcji patriotyzmu u katolickiego apologetyka Stanisława Papieża (ur. 1965) i Piotra Döerre'go (ur. 1973) w zakresie argumentacji przydatnych dla edukacji patriotycznej (nowoczesny patriotyzm gospodarczy). W poprzednich tekstach z tejże serii „unioscepticznej" nie wyczerpano jednak tytułowej tematyki w ramach omawianego modelu patriotyzmu. Stąd obecny tekst, który uzupełnia tę problematykę. Przy powstawaniu artykułu stosowano historiograficzną metodę badań (analizę dokumentów).

Kolejny zestaw argumentów katolickich polityków narodowych na rzecz niewstępowania do UE — to argumenty gospodarcze, aby rozwijać własną gospodarkę narodową poza strukturami UE. Dbałość o własny interes narodowy w ramach polskiego modelu patriotyzmu, także w zakresie naszej gospodarki, narodowego interesu gospodarczego, szczególnie rolnictwa, jest rzeczą pozytywną i wskazaną.

Mitem jest także rzekoma korzyść, którą Polska miałaby odnieść z przyjęcia euro jako waluty w naszym kraju. Pozbycie się złotego jako waluty narodowej nie tylko pozbawiłoby nas suwerenności monetarnej, ale ponadto uniemożliwiłoby państwu polskiemu — dostosowane do sytuacji, właściwe reagowanie państwa w sytuacji kryzysowej. Gdyby nie własna waluta polska, której kurs Narodowy Bank Polski może obniżać lub podwyższać w zależności od sytuacji finansowo-gospodarczej, to kryzys Polski 2007-2015 byłby jeszcze większy. A przykład Grecji czy Irlandii, które przyjęły euro, a teraz ocierają się prawie o bankructwo, pokazuje, że wspólna waluta nie pomaga w rozwoju, ponieważ gospodarki są zróżnicowane i znajdują się w danym momencie, każda z nich, w nieco innym miejscu w ramach cyklu rozwoju koniunktury czy dekoniunktury, więc każda potrzebuje nieco innych, diametralnie zindywidualizo-

wanych instrumentów finansowych. Wspólna polityka monetarna uniemożliwia stosowanie indywidualnych instrumentów finansowych dla poszczególnych państw posługujących się jedną walutą, przez co kryzys w danym państwie pozbawionym takich, niezbędnych, indywidualnych instrumentów — się pogłębia, a dług publiczny rośnie poza barierę bezpieczeństwa, jak to się stało w Grecji czy Irlandii w 2010 r. Słusznie zatem P. Döerre i S. Papież stwierdzili (2003), że przyjęcie euro jako waluty to mityczna korzyść dla Polski, a jedynie realna strata, wyzbycie się ważnego atrybutu suwerenności monetarnej i bardzo ważnego, najważniejszego, finansowego instrumentu ekonomicznego w rękach państwa (to byłaby działalność antypolska, antypatriotyczna).

„64) Wspólna waluta to niewielkie korzyści dla wąskich grup, ale wielkie kłopoty dla całego społeczeństwa. Euroentuzjaści mówią: »Przystąpienie do strefy EURO pozwoli nam płacić tą samą walutą, gdy wyjedziemy z Polski do Austrii czy Hiszpanii«. Tymczasem fakty są takie: Przystąpienie do grupy krajów posiadających wspólną walutę — euro — nie będzie łatwe dla krajów kandydujących. Grozi to podziałem państw członkowskich na dwie kategorie — twarde »jądro« i grupę państw »gorszych«, o mniejszych prawach. Polska, jak nietrudno odgadnąć, znalazłaby się w tej drugiej kategorii. Wspólna waluta UE nie jest wcale takim sukcesem, jak głosi propaganda. W momencie wejścia w życie Unii walutowej (EMU), na początku 1999 r. głoszono, że euro »z pewnością będzie się umacniać w stosunku do dolara«. Z ceny 1,17 dolara USA, jaką wówczas ustalono, euro wkrótce spadło dotychczas do 0,85 dolara [2003]. Brytyjczycy, Szwedzi i Duńczycy nie przystąpili do EMU i na razie tego nie żałują. Wspólna waluta to przeniesienie większej części suwerenności państwowej na Europejski Bank Centralny we Frankfurcie nad Menem, kontrolowany w większości przez Niemców, to tak naprawdę uzależnienie naszej polityki ekonomicznej od interesów niemieckich. Państwo polskie utraci możliwość stosowania ważnych instrumentów polityki finansowej, koniecznych w chwilach kryzysowych”[1].

Należy zauważyć, że euro to jest *de facto* jakby dawna niemiecka marka, tylko pod inną nazwą. *Cui bono*? Euro służy wysokorozwiniętej gospodarce niemieckiej, a krajom słabo rozwiniętym, takim jak np. Grecja – wyraźnie nie służy, a wręcz im szkodzi, wpędzając je gigantyczne zadłużenie nie do spłacenia.

Autorzy (2003) skonstatowali szereg oczywistych faktów, jak podwyżki cen po wejściu danego państwa do UE i kolejne podwyżki cen po wejściu tegoż państwa do strefy euro. Dla danego narodu jest to generalnie niekorzystne, jeśli rosną ceny podstawowych artykułów niezbędnych do życia przy braku realnego wzrostu zarobków. Ceny jednak w strefie euro się z czasem prawie wyrównują.

„65) Po wejściu Polski do UE ceny większości produktów wzrosną. Euroentuzjaści mówią: »Będziemy mogli taniej kupować luksusowe alkohole i kosmetyki«. Tymczasem: Jeśli Polska wejdzie do UE, spadną nieco ceny niektórych luksusowych produktów, produkowanych w krajach »piętnastki«. Problem w tym, że jednocześnie wzrosną bardzo poważnie ceny produktów, bez których nie można się obejść. (...)”[2].

[1] P. Döerre, S. Papież, *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, s. 32-33.

[2] Tamże, s. 33.

Autorzy (2003) obalili mit rzekomego wzrostu zarobków Polaków, mającego jakoby nastąpić w kraju po wejściu Polski do UE. Dla danego narodu jest to sytuacja niekorzystna, jeśli zarobki realnie nie wzrastają, albo nawet realnie spadają, co ma miejsce przy jednoczesnym wysokim wzroście cen podstawowych produktów niezbędnych do życia, a tak się dzieje zawsze po wstąpieniu nowego kraju do UE, a następnie do strefy euro. W tej sytuacji bezpośrednio po wejściu do UE w 2004 r. nastąpił w Polsce rzeczywisty spadek płac realnych, a nie — ich rzekomy wzrost, jak głosiła propaganda przedakcesyjna.

„66) Polacy będą zarabiać realnie mniej, bo wzrostowi cen nie będzie towarzyszyć wzrost zarobków. Euroentuzjaści mówią: »Nasze zarobki osiągną wreszcie europejski poziom«. W poszczególnych krajach »piętnastki« średnie zarobki różnią się bardzo poważnie: w Hiszpanii za godzinę średnio zarabia się 11 euro[,] (...) a w Niemczech — prawie 25 euro. Polacy zarabiają ponad 2,5 razy mniej od Hiszpanów i prawie 6,5 razy mniej od Niemców. Skoro, pomimo wielu lat spędzonych [razem] w Unii [Europejskiej] zarobki Hiszpanów i Niemców nie wyrównują się, [to] dlaczego miałoby to [wyrównanie się zarobków] się stać z zarobkami Polaków [w stosunku np. do zarobków Niemców czy Hiszpanów]?”[3].

Obecnie można stwierdzić, że zarobki Polaków w kraju stały się relatywnie o wiele mniejsze, niż zarobki Niemców. Minimalna stawka netto za godzinę w Niemczech wynosiła np. w 2015 r. 8 euro – w Polsce są minimalne stawki za godzinę w tym samym roku to około jednego euro netto (tj. ok. cztery złote netto za godzinę, czyli relacja: 1:8). Nożyce płacowe się jeszcze bardziej rozwarły pomiędzy Polską a krajami dawnej „piętnastki” UE, niż przewidywali to omawiani tu autorzy w 2003r.

Strategia lizbońska UE, mająca zapewnić skok gospodarczy UE w latach 2000-2010 i gospodarcze dogonienie USA — poniosła całkowite fiasko, była tylko czystą propagandą polityczno-medialną. Racje mieli autorzy (2003), pisząc o spowolnieniu gospodarczym UE z powodu wzrostu biurokracji (tzw. „ustrój urzędniczy”) itd., a od rozwijania biurokracji jeszcze nie rozwinęła się żadna gospodarka na świecie, a upadły już niejedne imperia, np. Cesarstwo Rzymskie czy Związek Sowiecki. Zaklinanie rzeczywistości na niewiele się zdało plutokracji z Brukseli.

„67) Unia Europejska spowalnia rozwój gospodarczy krajów Europy. Euroentuzjaści mówią: »Przystąpienie [Polski] do UE sprawi, że staniemy się częścią jednej z największych potęg gospodarczych«. A tymczasem: Z początkiem 2000 r. przywódcy państw członkowskich UE zapowiedzieli, że UE w ciągu 10 lat stanie się najbardziej konkurencyjną i najdynamiczniejszą gospodarką na świecie. Wbrew tym deklaracjom i [wbrew] licznym planom budowy »potęgi gospodarczej« [—] Unia [Europejska] rozwija się znacznie wolniej, niż przewidywali [to] ekonomiści pracujący na zlecenie Komisji Europejskiej. W 2000 r. wzrost gospodarczy UE wyniósł 3,4 proc., gdy tymczasem w USA — 5,1 proc. Znacznie szybciej od [gospodarki] unijnej rozwijają się też gospodarki krajów dalekowschodnich czy np. Turcji”[4].

[3] Tamże.
[4] Tamże, s. 33-34.

Argument o braku pracy dla Polaków na Zachodzie, okazał się w rzeczywistości nieprawdziwy, bo Polacy jednak pracę w krajach UE znaleźli w bliżej nieokreślonej liczbie, szacowanej tuż po inkorporacji Polski do UE na ok. 1,5-2,5 mln osób (obecnie – znacznie więcej), pytanie czy w sposób trwały i jakie to ma negatywne konsekwencje dla Polski, taka nagła i masowa depopulacja? To jest zupełnie odrębne zagadnienie. Już w 2010 r. niektórzy Polacy zaczęli wracać z krajów zachodnich do Polski, bo rynek pracy dla Polaków tam się gwałtownie zmniejszył w wyniku kryzysu finansowego i gospodarczego. Podobnie nieprawdziwy okazał się argument o wzroście bezrobocia w Polsce po wejściu Polski do UE, z tą tylko różnicą, że bezrobocie w Polsce spadło nie tyle w wyniku skoku cywilizacyjnego, bo takowy nie nastąpił, ile w wyniku emigracji kilku milionów Polaków na Zachód „za chlebem", do kilku krajów UE, głównie do Wielkiej Brytanii, Irlandii oraz następnie – do innych (najwięcej do Niemiec). Ponadto, dzięki rządom patriotycznym pro-narodowym w Polsce powstało w latach 2005-2007 ok. 1 miliona całkowicie nowych, dodatkowych miejsc pracy, stworzonych od zera, dzięki dobrze wykorzystanej w interesie narodowym koniunkturze, co pozwoliło zatrudnić tzw. nadwyżkę osób z wyżu demograficznego osób urodzonych w pierwszej połowie lat 80. XX wieku, który to wyż po studiach wszedł wtedy akurat w wiek produkcyjny w połowie lat dwutysięcznych.

„68) Bezrobocie w Polsce wzrośnie jeszcze bardziej po wejściu do UE. Euroentuzjaści mówią: »Po wejściu Polski do UE bezrobocie zmniejszy się wskutek skoku cywilizacyjnego«"[5]."„69) Nie będzie żadnej pracy dla Polaków na Zachodzie. Euroentuzjaści mówią: »Po wejściu do UE uzyskamy dostęp do wielkiego rynku pracy; młodzi Polacy będą mogli podjąć pracę na Zachodzie«"[6].

Pisząc te słowa, S. Papież i P. Döerre (2003), nie wiedzieli, że w latach 2005-2007 u władzy w Polsce będzie opcja pro-narodowa, która, działając w interesie narodowym, stworzy warunki dla powstania ok. 1 miliona całkowicie nowych miejsc pracy. Co do przypuszczeń o znalezieniu pracy przez Polaków na Zachodzie, to twierdzenia euroentuzjastów/unioentuzjastów okazały się prawdziwe, a ww. eurosceptyków/ uniosceptyków – nieprawdziwe. Pisząc swój tekst S. Papież i P. Döerre (2003) nie wiedzieli, że Wielka Brytania i Irlandia (2004) a za nimi inne kraje: Szwecja, Włochy, Hiszpania, Portugalia, Grecja, Finlandia, Dania, Francja, Holandia i Belgia etc. otworzą bardzo szybko swoje rynki pracy dla Polaków, nie czekając przez 7 lat w tramach tzw. okresu ochronnego (tak jak uczyniły to Niemcy i Austria). Przy czym warto stwierdzić, że Polacy byli i są traktowani na Zachodzie na ogół jako pracownicy sezonowi, albo jako pracownicy dodatkowi w przedsiębiorstwach, jako pracownicy, których można w pierwszej kolejności zwolnić w razie dekoniunktury gospodarczej. Tak działo się kilka lat temu, kiedy w okresie kryzysu i dekoniunktury Polacy masowo wracali z Irlandii, Wielkiej Brytanii itd. do Polski jako bezrobotni (około 2010 r.).

Z kolei P. Döerre i S. Papież (2003) mieli rację, twierdząc, że Unii Europejskiej grozi krach ekonomiczny, bo krach finansowy rzeczywiście miał (i de facto ma nadal) miejsce pod koniec lat dwutysięcznych, przy czym krach finansów publicznych nastąpił jak na razie w Grecji oraz w Irlandii (ok. 2010 r.), pojawił się potem także w

[5] Tamże, s. 34.
[6] Tamże.

Hiszpanii i w pewnym stopniu we Włoszech. Za krachem finansowym podążał krach gospodarczy, bo gospodarka i finanse to naczynia połączone.

„70) UE grozi krach ekonomiczny. Euroentuzjaści mówią: »UE to strefa bezpieczeństwa ekonomicznego«. Tymczasem fakty są takie: Większość krajów Unii [Europejskiej] nadal utrzymuje u siebie kosztowne, redystrybucyjne systemy emerytur i [systemy] opieki medycznej. Rosnący nawis zobowiązań emerytalnych [ze strony] budżetów poszczególnych państw Unii [Europejskiej] może doprowadzić do krachu finansów publicznych **UE.** Zobowiązania rządu francuskiego stanowią 98 proc. produktu krajowego brutto, rządu włoskiego [—] 113 proc. PKB, a niemieckiego [—] aż 139 proc. PKB[7] [i Grecji — ponad 200 proc.]. Nic dziwnego, że niektórzy próbują »zaradzić« temu problemowi[,] promując eutanazję, której zastosowanie dotyczyć może w ok. 90[-ciu] proc. osób w wieku poprodukcyjnym. Całej Unii [Europejskiej] grozi potężny krach ekonomiczny także z tego powodu, że w coraz większym stopniu zaczyna przypominać gospodarkę planową, a na dodatek tendencje centralistyczne nasilają się"[8].

Zauważalna stała się także przeszkoda w rozwoju gospodarki w postaci biurokracji unijnej. Biurokracja ta przeszkadzać będzie także w suwerennym rozwoju Polski, a raczej naszemu krajowi nie pomoże. UE jest strukturą stosującą nadmierny interwencjonizm administracyjny w gospodarce, co jest bardzo szkodliwe.

„71) Biurokracja ogranicza gospodarkę w UE. Euroentuzjaści mówią: »UE to prężna gospodarka rynkowa«. A naprawdę: Udział państwa w życiu gospodarczym jest w krajach UE bardzo wysoki i przejawia się głównie [—] nie stymulowaniem rozwoju gospodarczego, ale jego [rozwoju gospodarczego] zwalnianiem. (...) Inicjatywa gospodarcza ograniczana jest z[a] pomocą rozrastających się obowiązków biurokratycznych, pozwoleń, licencji. (...)"[9].

Lobbying w UE okazał się domeną najbogatszych państw, a biedną Polskę nie stać na zatrudnianie wysokopłatnych lobbystów i lobbowanie w strukturach administracyjnych UE na korzyść Polski i polskich przedsiębiorstw, słowem dla polskiego interesu narodowego. W tej sytuacji lobbyści zachodni, reprezentujący zachodnie, poszczególne interesy narodowe np. Niemiec, Francji, Wielkiej Brytanii, Holandii czy Szwecji itd. — skutecznie zabiegający o interesy swoich zachodnich mocodawców, byli, są i będą nadal w stanie zawsze przeprowadzić lobbystycznie określone działania administracyjno-prawne UE, np. blokujące, także te szkodliwe dla Polski i polskiej gospodarki, więc po co im to ułatwiać poddając się pod jurysdykcję, a raczej — pod jurysdyktat UE — pytają kontekstowo autorzy?

„72) Polskich przedsiębiorstw nie będzie stać na skuteczny lobbying w Brukseli. Euroentuzjaści mówią: »UE będzie chronić interesy naszych producentów«. Fakty są takie:

---

[7] Autorzy w tym miejscu powołali się na publikację: Tarchalski Kazimierz, *Czy i kiedy warto przystąpić do EMU?*, [w:] *Integracja europejska*, pod red. Miłowita Kunińskiego, Ośrodek Myśli Politycznej, Księgarnia Akademicka, Kraków 2000, ss. 37, seria: Studia i Analizy - Ośrodek Myśli Politycznej, t. 2. Adres bibliograficzny poprawiony i uzupełniony przez autora artykułu.

[8] P. Döerre, S. Papież, *Unia? Nie, dziękuję*..., dz. cyt., tamże, s. 34-35.

[9] Tamże, s. 35.

Regulacje prawne Komisji Europejskiej dotyczą wszystkich dziedzin życia, zwłaszcza gospodarczego. Te podmioty gospodarcze, które chcą zapewnić sobie ochronę swych interesów, korzystają z organizacji zajmujących się lobbyingiem na rzecz różnych interesów. Lobbying ten musi pochłaniać ogromne sumy pieniędzy, skoro już w latach osiemdziesiątych [XX wieku], kiedy jeszcze rola Komisji [Europejskiej] była stosunkowo skromna, w Brukseli działało ok. 3 tys. takich organizacji[,] zatrudniających ok. 10 tys. osób. Na ochronę swych interesów stać w Unii [Europejskiej] tylko najbogatszych"[10].

Zdaniem P. Döerre'go i S. Papieża (2003), po wejściu Polski do struktur UE wystąpią także inne niekorzystne dla nas zjawiska w naszej gospodarce, co rzutować będzie na brak szybkiego wzrostu poziomu życia obywateli RP, nie wzmocni to zatem pozycji naszego narodu wśród innych narodów Europy, nie przyśpieszy naszego rozwoju. Poniżej tylko wypunktowano krótko tezy autorów (2003). Chodzi ogólnie o unijne uderzenie gospodarcze w polski interes narodowy.

„73) Inwestorzy stracą zainteresowanie lokowaniem pieniędzy w Polsce"[11]. „74) Po wejściu do UE wcale nie będziemy żyli na takim poziomie materialnym[,] jak ludzie w Europie Zachodniej. Euroentuzjaści mówią: »Poziom życia w Polsce poprawi się natychmiast po przystąpieniu do UE«. Tymczasem: Obecnie średni poziom życia w Polsce mierzony siłą nabywczą dochodu przeciętnego mieszkańca stanowi 55 proc. poziomu życia w Grecji, 30 proc. [poziomu życia] w Niemczech i tylko 25 proc. poziomu życia w Danii. Po wejściu Polski do UE niewiele się zmieni. Jeżeli tempo wzrostu gospodarczego Polski będzie wynosić 5 proc., co jest mało prawdopodobne (wobec niskiego tempa rozwoju krajów UE), to i tak zrównamy się z Niemcami pod względem poziomu życia dopiero po 2045 roku!"[12]. „75) Polski przemysł nie ma szans na równą konkurencję z [przemysłem] zachodnim w Unii"[13]. „76) Wejście Polski do UE oznacza koniec dla wielu gałęzi polskiej gospodarki"[14].

Rzeczywiście, padł np. przemysł stoczniowy na Wybrzeżu, szerzej: okrętowy w kraju, padło hutnictwo w Stalowej Woli, zaczęło padać górnictwo węgla kamiennego m. in. wskutek celowego obniżenia pomocy w tzw. inwestycjach początkowych, dla przygotowania nowych złóż do eksploatacji i wprowadzenia kar za emisję dwutlenku węgla itd. Alternatywne rozwiązanie P. Döerre i S. Papież (2003) widzieli w samodzielnym rozwoju polskiej gospodarki, bez przystępowania do UE. Argumentowali sytuacjami gospodarek krajów podobnych do Polski — przed i po wstąpieniu do UE. Samodzielny rozwój polskiej gospodarki narodowej zależy nie tyle od UE, ile od samych Polaków i Polek, wspólnie pracujących w realizacji dobrego planu rozwoju Ojczyzny (patriotyzm gospodarczy w imię polskiego interesu narodowego). Nie ma ani jednego przypadku, aby jakiś ubogi kraj, po wstąpieniu do UE (EWG) stał się zamożny, dlatego UE nie jest panaceum na wzbogacenie się Rzeczypospolitej Polskiej. Możemy i powinniśmy liczyć tylko na siebie — taka jest patriotyczna recepta na sukces gospodarczy Polski, wg autorów katolicko-narodowych, powołujących się także na opinie konserwatystów.

[10] Tamże.
[11] Tamże, s. 35.
[12] Tamże, s. 36.
[13] Tamże, s. 36.
[14] Tamże, s. 36-37.

„77) Lepiej możemy rozwijać się gospodarczo[,] nie wchodząc do UE. Euroentuzjaści mówią: »UE daje wiele przykładów, jak ubogie kraje przekształcają się w zamożne«. Jak jest naprawdę? Wskazuje się m. in. Hiszpanię, jako przykład ubogiego[,] katolickiego, a więc [—] w jakimś stopniu [—] podobnego do Polski, kraju, którego sytuacja gospodarcza bardzo się zmieniła po wejściu do UE. Swoją gospodarczą prosperity Hiszpania zawdzięcza nie tyle wejściu do EWG w 1986 r., co swej polityce jako niezależnego państwa. W 1980 r. bezrobocie wynosiło tam 9,8 proc., a po wejściu do UE wzrosło do 22,2 proc. w 1996 r. Saldo obrotów bieżących w 1984 r. wynosiło ponad 2 mld [miliardy] dolarów in plus, a w 1990 spadło już do 18 mld [miliardów] in minus. O poprawie sytuacji pod koniec lat 90-tych zdecydowały nie działania władz Unii [Europejskiej], ale polityka nowego rządu Hiszpanii. // Podobnym przykładem jest Irlandia, której sukces gospodarczy nie był w ogóle związany z polityką Unii [Europejskiej], więcej — został osiągnięty niejako wbrew UE. Irlandia w połowie lat 80. [XX wieku], pomimo osławionej[,] unijnej »pomocy«[,] przeżywała bardzo poważne kłopoty. Wzrost ekonomiczny wyniósł tam w 1986 »0« [zero] a bezrobocie [—] 17 proc. Dopiero polityka gospodarcza irlandzkiego rządu (m. in. obniżanie podatków) spowodowała, że Irlandia wkroczyła na drogę stałego rozwoju. W 2000 r. nadwyżka budżetowa [Irlandii] wyniosła 5 proc. PKB, wzrost gospodarczy — 10,5 proc., a bezrobocie spadło do 4 proc. Polityce irlandzkiego rządu próbowała przeciwstawić się... Bruksela, oskarżając go [rząd irlandzki] o prowadzenie »nieuczciwej konkurencji podatkowej«, w postaci obniżenia podatków dla wybranych podmiotów gospodarczych. W związku z tym Irlandia obniżyła podatki wszystkim[15] podmiotom”[16].

Streszczenie:

1. Celem artykułu jest pokazanie elementów uniosceptycznej koncepcji patriotyzmu gospodarczego 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 argumenty P. Döerre’go i S. Papieża przeciwko wejściu Polski w Unii Europejskiej. 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 (ekonomia) w związku z wejściem Polski do Unii Europejskiej. Autor omawia racjonalne argumenty na rzecz eurorealizmu (uniosceptycznego patriotyzmu). 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 w Polsce (wychowanie patriotyczne). 6. Implikacje społeczne. Wyniki analiz odnoszą się do bytu

[15] Autorzy powołali się w tym miejscu na publikację: Mateusz Machej, *Irlandia bez Unii*, „Najwyższy Czas!”, nr 5, z dnia 2 lutego 2002 r. bez podania szczegółowszego adresu bibliograficznego. Zob. M. Machaj, *Irlandia bez Unii*, „Najwyższy Czas! Pismo konserwatywno-liberalne”, r. 13: 2002, nr 5 (611), s. XXVI-XXVII [26-27].

[16] P. Döerre, S. Papież, *Unia? Nie, dziękuję*..., dz. cyt., tamże, s. 37.

narodowego Polaków i akcentują cel, w którym Polski Naród jest rzeczywistym suwerenem w Polsce, także w gospodarce. 7. Oryginalność artykułu (nowa wartość, nowość). Artykuł pokazuje źródłowo uniosceptyczną, eurorealistyczną wersję 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 Unii Europejskiej w związku z gospodarką.

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

Summary:

Union-sceptic Idea by S. Papiez and P. Döerre - Modern Financial Patriotism

1. The goal of this article jest presentation some elements of Union-skeptical idea of economic patriotism in Poland, on example of selected opinions of two politicians: Stanislaw Papiez (born 1965) and Piotr Doerre (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 shows arguments (right) used by P. Döerre and S. Papiez against entry 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 of the modern economic patriotism, the Polish public interest (economy), 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 – 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 the twenty-first century, in the context of sovereignty and independence of Polish nation. 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 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 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, also in economy. 7. The originality of the article (new value, novelty). The paper presents source-based Union-skeptical, Eurorealistic version of the model of Polish patriotism, based on selected parts of the Catholic-national concept by Stanislaus Papiez 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. That concerns economy.

Key-words: patriotism, pedagogy of national culture, nation, ethnicity, state, Europe, Poland, the European Union, Stanislaw Papiez (1965-), Piotr Döerre (1973-), modern economic patriotism, Polish public interest, economy, unemployment, job, labour, finances, Euro currency, Eurozone, Euro area,

Bibliografia:

Döerre P., Papież Stanisław, *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, s. 48.

Integracja europejska, pod red. M. Kunińskiego, Ośrodek Myśli Politycznej, Księgarnia Akademicka, Kraków 2000, s. 205, seria: Studia i Analizy - Ośrodek Myśli Politycznej, t. 2.

KANA, *Jak Liga polskiej ziemi broniła. W Sejmie o sprawie sprzedaży ziemi cudzoziemcom*, „Gazeta Wyborcza", r. 14: 2002, nr 64 (3972), s. 4.

Machej M., *Irlandia bez Unii*, „Najwyższy Czas! Pismo konserwatywno-liberalne", r. 13: 2002, nr 5 (611), z dnia 2 lutego 2002 r., s. XXVI-XXVII [26-27].

Obronić polską wieś. Raport roczny ICPPC = To Save The Polish Countryside. ICPPC Annual report, pod red. J. Łopaty [ICPPC - Międzynarodowa Koalicja dla Ochrony Polskiej Wsi], wyd. ECEAT, Stryszów 2001, s. 36.

Tarchalski K., *Czy i kiedy warto przystąpić do EMU? Europejska Unia walutowa czy „Europejska Unia Socjalna"*, [w:] *Integracja europejska*, pod redakcją Miłowita Kunińskiego, Ośrodek Myśli Politycznej, Księgarnia Akademicka, Kraków 2000, s. 33-61, seria: Studia i Analizy - Ośrodek Myśli Politycznej, t. 2.

Wojciechowski J., *Sygnał władzy jest jasny*, „Nasz Dziennik", r. 18: 2015, 11 października 2015, URL: http://www.naszdziennik.pl/polska-kraj/145205,sygnal-wladzy-jest-jasny.html [dostęp: 11.10.2015]; źródłowy wpis na blogu: AID [Alleluja i do przodu], URL: http://naszdziennik.pl/wpis/2591,wladza-rzuca-obroncow-ziemi-na-zimny-beton-w-celi-i-mowi-im-wprost-ta-ziemia-nie-dla-polskich-rolnikow-obiecana.html

Kościół katolicki nigdy nie powiedział ludzkości, że pragnie ją uchronić od twardego prawa bólu i śmierci. I nie starał się jej oszukiwać, ani nie ofiarowywał jej żałosnego lekarstwa iluzji. Nieustannie mówi, że życie jest pielgrzymowaniem.

Jan XXIII

Wokół kategorii sumienia w utworach autobiograficznych

mgr Joanna Dulewicz - Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Doktorantka w Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Pracuje jako nauczycielka. Zajmuje się koordynowaniem międzynarodowych szkolnych projektów edukacyjnych. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół szeroko pojętej problematyki dzieciństwa i adolescencji, edukacji i wychowania, systemów zarządzania oraz literatury.

Wprowadzenie

Jak powszechnie wiadomo, kategoria sumienia obecna była już w filozofii starożytnej Grecji. Wspomnieć należy tu chociażby Platońską koncepcję „człowieka wewnętrznego", czy Arystotelesowską koncepcję „rozumnego ja"[1]. W średniowieczu pojęciem sumienia zajmował się między innymi święty Tomasz z Akwinu, a w wiekach późniejszych myśliciele tacy, jak chociażby Immanuel Kant, Anthony Ashley Cooper, Francis Hutcheson, John Locke, czy Barych Spinoza. Rozważania nad kategorią sumienia nie były obce także badaczom nurtu psychoanalizy, personalizmu, czy hermeneutykom. Mnogość powstałych koncepcji i teorii świadczy, iż sumienie stanowi niezwykle ważkie zagadnienie filozoficzne, psychologiczne i moralne. Na gruncie religii chrześcijańskiej jest ono zaś przedmiotem stałej refleksji teologicznej. Nie dziwi więc fakt, iż także w literaturze odnaleźć można liczne zagadnienia nawiązujące do kształtowania i funkcjonowania ludzkiego sumienia.

Przedmiotem niniejszej pracy jest refleksja nad kategorią sumienia w utworach autobiograficznych. Zaprezentowane zostaną wybrane teksty, w których autor bądź to podejmuje działania świadczące o życiu w zgodzie z własnym sumieniem, bądź też ukazany zostanie namysł narratora nad swym sumieniem i jego mechanizmami.

Konstruowanie autobiografii

Autobiografia, obok dziennika, pamiętnika, wspomnień oraz wielu odmian sylficznych należy do tak zwanej literatury dokumentu osobistego. Określenie to, wprowadzone do literaturoznawczego dyskursu przez Romana Zimmanda[2], sugeruje nie tylko osobisty charakter zapisków, ale także ich dokumentarną wartość. Jest to zatem szczególny typ literatury, dzięki której czytelnik może niejako wniknąć w prywatny świat autora tekstu oraz przyglądać się rzeczywistości z jego perspektywy. Dzięki tego rodzaju tekstom, można także zrozumieć sposób myślenia osoby piszącej oraz niejednokrotnie odkryć motywację jego działań. Biorąc powyższe pod uwagę, nale-

[1] Zob. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, T. IV, tłum. E.I. Zieliński, KUL, Lublin 2002, s. 225.
[2] Zob. R. Zimmand, *Diarysta Stefan Ż.*, Wrocław 1999.

ży zrozumieć, iż autobiografię można odczytywać nie tylko jako życiorys jej autora, ale także jako zbiór przeżyć i przemyśleń jednostki, które mogą mieć różny poziom powiązania z rzeczywistością zewnętrzną[3]. Stąd też zawarte w tytule tejże części pracy określenie „konstruowanie" nie jest przypadkowe. Autobiografia nie jest bowiem prostym odtworzeniem minionych wydarzeń, ale zawsze – w mniejszym lub większym stopniu – ich analizą. Zatem, już na etapie tworzenia autobiografii ujawnia się praca sumienia autora. Pojawiają się pytania o to, które wydarzenia, a także przemyślenia i odczucia należy zapisać, a które pominąć. W jaki sposób przedstawić to, co minęło? Czy zachowanie dla siebie pewnych faktów z życia nie wiąże się z nieszczerością wobec potencjalnych czytelników? Lub odwrotnie – czy absolutna szczerość nie stanie się formą psychologicznego i emocjonalnego ekshibicjonizmu?

Konstruowanie autobiografii wynika zwykle z potrzeby pozostawienia po sobie śladu dla potomnych, uwiecznienia siebie, podtrzymywania pamięci o ludziach i wydarzeniach. Innym rodzajem motywacji jest chęć, lub wręcz potrzeba zdystansowania się do siebie, ponownego odczytania własnego życia, ponownej interpretacji minionych doświadczeń, przyjrzenia się im z innej perspektywy. Jest to możliwe, gdyż – jak dowodzi badacz gatunku, Georges Gusdorf - „człowiek, który przypomina sobie swoją przeszłość, od dawna nie jest już tym samym, który jako dziecko czy młodzieniec tę przeszłość przeżywał"[4]. Badacz dodaje także, iż aby „naprawdę zrozumieć istotę autobiografii, to uznać, że sama funkcja literacka jest podporządkowana znaczeniu antropologicznemu"[5]. Dlatego właśnie krytyka autobiografii powinna wiązać się z wydobywaniem zeń osobistych znaczeń, z uwzględnieniem faktu, iż autobiograficzne świadectwo nigdy nie jest całkowicie obiektywne ponieważ człowiek nigdy nie jest do końca obiektywny wobec samego siebie[6].

Uświadomienie sobie tychże zjawisk wydaje się mieć podwójne znaczenie. Dla czytelnika wiąże się ono z zawieszeniem oceny tekstu w kategoriach „prawda-fałsz", a skupieniem uwagi na perspektywie percepcyjnej piszącego. W dalszej zaś kolejności prowadzić może do unikania jednoznacznych ocen („tekst dobry", „tekst zły", „działanie odpowiednie", „działanie błędne"), przy jednoczesnym kształtowaniu wrażliwości na indywidualną sytuację drugiej osoby. Takie podejście do tekstów autobiograficznych zmierza w kierunku ich interpretacji w duchu personalizmu[7]. Dla autobiografisty zaś narracyjne konstruowanie historii swojego życia ma niejednokrotnie charakter autoterapeutyczny. Autor w swym sumieniu dokonuje analizy i oceny faktów i wydarzeń, których był świadkiem oraz w których uczestniczył. Co więcej, konstruując swą narracyjną tożsamość ujawnia jednocześnie w *récit autobiographique* swą tożsamość osobową[8]. Takie podejście reprezentują hermeneutycy z Paulem Ricoeurem na czele. Ponadto, badacz ten, czerpiąc z Levinasowskiej filozofii spotkania, odnosi kwestie narracyjnej tożsamości do etycznych implikacji narracji[9].

---

[3] Por. definicja autobiografii [w:] *Słownik rodzajów i gatunków literackich*, pod red. Grzegorza Gazdy i Słowini Tyneckiej-Makowskiej, Kraków 2006.

[4] G. Gusdorf, *Warunki i ograniczenia autobiografii*, tłum. J. Barczyński, [w:] *Autobiografia*, red. M. Czermińska, Gdańsk 2009, s. 33.

[5] Tamże, s.39-40.

[6] Tamże, s. 45-46.

[7] Por. S. Kowalczyk, *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, Lublin 1992.

[8] R. Lubas-Bartoszyńska, *Tożsamość i autobiografia*, „Przestrzenie teorii", 2003, nr 2, s. 141.

[9] P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chełstowski, wstęp i oprac. nauk. M. Kowalska, Warszawa 2003, s. 192 i nast.

Z powyższego wynika zatem, iż autobiografia stanowić może szczególną płaszczyznę spotkania autora-narratora i czytelnika. Wydaje się także, iż to sumienia tychże wyznaczają kształt i charakter owego spotkania. Zarówno bowiem czytelnik, jak i piszący kierując się sumieniem potrafią (bądź nie) we właściwy sposób otworzyć się na Drugiego, poddać moralnej ocenie postępowanie własne oraz innych osób, zdystansować się do swego życia i otaczającej rzeczywistości biorąc przy tym pod uwagę przyjęte normy postępowania.

Autobiografie duchowe i mistyczne

Szczególny rodzajem pism intymnych, w których działanie sumienia człowieka wydaje się nie tylko manifestować bardzo wyraziście, ale również jego kondycja i funkcjonowanie poddawane są wielokrotnie osobnej refleksji są autobiografie duchowe i mistyczne. Pierwsze z wymienionych ukształtowała się w tradycji protestanckiej. Ich autorzy-narratorzy skupiają się przed wszystkim na motywach i dziejach swego nawrócenia[10]. Źródeł autobiografii mistycznych szukać należy zaś w tradycji katolickiej. Ukazane jest w nich dążenie duszy do zjednoczenia z Bogiem.

Przykładem takiego tekstu może być Żywot Wielebnej Matki Teresy a *Jesu, klasztorów we Lwowie i w Warszawie karmelitanek bosych fundatorki, który swoją ręką z rozkazania przełożonych i spowiednika swego napisała*[11]. Jego autorka, Marianna Marchocka, żyjąca w latach 1603-1652, karmelitanka, prowadziła swe zapiski przez około cztery lata. Impulsem ku temu – jak sugeruje tytuł utworu – było polecenie jakie otrzymała od swojego spowiednika to jest księdza Ignacego od św. Jana Ewangelisty. Jak wiadomo, prowadzenie dzienników było ówcześnie dość powszechną praktyką w zakonach karmelitańskich. Jej celem była szeroko pojmowana autorefleksja: rozeznawanie swoich odczuć, analiza myśli i przeżyć pogłębienie przeżywania doświadczeń religijnych oraz lepsze ich zrozumienie[12]. Podobnie jest także w przypadku tekstu Marchockiej, która za główny cel pracy postawiła sobie ukazanie tego, „(...) jako rozmaitymi sposobami Bóg ciągnie mnie do siebie i stara się o to rozmaitymi środkami i sposobami w prowadzeniu moim przez wszytek żywot mój (...)”[13], co sygnalizuje już na początku utworu. Autorka przedstawia więc koleje swojego życia, zachowując przy tym porządek chronologiczny[14]. Z lektury tekstu dowiadujemy się, jak wyglądało dzieciństwo Marianny, jej serdeczna zażyłość z siostrą oraz trudne relacje z rodzicami, którzy nie chcieli pogodzić się z zakonnymi planami córki. Marchocka przedstawia także swe karmelitańskie doświadczenia. Jak zauważa Anna Pekaniec, badaczka kobiecych pism intymnych, „autobiografia zaskakuje wysokim poziomem samokrytycyzmu piszącej (Marchocka często utyskuje na swoją grzeszną naturę, wytyka sobie najmniejsze przewinienia), sporą ilością uwag autotematycznych i ufnością w obraną

[10] Obecnie autobiografie duchowe traktują także o dzieje powołania artysty, uczonego czy przywódcy.

[11] Tekst w opracowaniu Czesława Gila zatytułowany jest *Autobiografia mistyczna i inne pisma.* Warto zwrócić uwagę także na artykuł w opracowaniu Antoniego Czyża i Artura Ziomka pod tytułem Żywot. Są to kopie oryginału. Nie jest pewne, jak daleko owe kopie odbiegają od wersji pierwotnej. Tekst po raz pierwszy został wydany w 1939 roku dzięki staraniom Karola Górskiego oraz pod jego redakcją i w jego opracowaniu.

[12] Zob. H. Popławska, *Autobiografia mistyczna*, [w:] *Religijność literatury polskiego baroku*, red. Czy. Hernas, M. Hanusiewicz, Lublin 1995, s. 101-123.

[13] M. Marchocka (Teresa od Jezusa), *Autobiografia mityczna i inne pisma*, oprac. Cz. Gil, Kraków 2010, s. 36.

[14] Daty omawianych przez Marchocką wydarzeń pojawiają się sporadycznie; zdecydowanie więcej uwagi poświęca autorka rytmowi roku wyznaczanemu przez święta kościelne.

drogę życia oraz w to, iż tylko dzięki samodzielnemu wysiłkowi intelektualnemu, a także duchowemu można dotrzeć do obranego celu”[15]. Faktycznie Marchocka poświęca bardzo wiele miejsca swym wewnętrznym przeżyciom i religijnym doświadczeniom. Jej namysł nad pracą własnego sumienia odczuwalny jest także bardzo mocno. Wynika to – jak zauważa cytowana powyżej Anna Pekaniec – z faktu, iż konstruowanie autobiografii zostało karmelitance narzucone[16]. Zresztą w tekście pojawiają się niejednokrotnie bezpośrednie zwroty do spowiednika. Biorąc pod uwagę szczerość wyznań oraz fakt, że w zamyśle autorki autobiografia miała nigdy nie być upubliczniona, wydawać się może, iż tekst stanowi swego rodzaju spowiedź. Marchocka bowiem – o czym świadczą jej zapiski – rozważa w swym sumieniu swoje czyny a następnie opisuje je uwzględniając wszelkie aspekty swego postępowania. Nie waha się zatem wyznać, iż miewa chwile zwątpienia, dylematy moralne, a nawet buntownicze myśli. Stara się jednak za każdym razem zestawiać je z nauczaniem Kościoła Katolickiego, a przede wszystkim rozeznawać, co Bóg chce przekazać poprzez doświadczenia, którym ją poddaje. Karmelitanka niejako bada właściwości swojego sumienia, starając się kształtować je tak, by dzięki niemu słyszeć nie swój, ale Boży głos.

Innym tekstem, w którym uwidacznia się działanie sumienia piszącej są *Autobiograficzne zapiski*[17] Teofili z Kretkowskich Zadzikowej (Matki Barbary od Najświętszego Sakramentu), także karmelitanki, żyjącej w latach 1609-1670. Są to właściwie fragmenty z jej listów zebrane i opracowane przez Karola Górskiego. Ich lektura dostarcza informacji o pracy nad duchowym doskonaleniem autorki, która pisze o swych staraniach o pogłębianie własnej wiary. Nie brak także informacji o trudnościach jakie karmelitanka napotyka w swych duchowych ćwiczeniach oraz o doskwierającej jej niekiedy samotności. Podobnie jak Marchocka, Zadzikowa także stara się rozeznawać w swym sumieniu to, co spotyka ją na co dzień oraz myśli i odczucia, których doznaje. „Osobiste zapiski (choć genologicznie będące listami, zostały określone jako fragmenty autobiograficzne, prawdopodobnie ze względu na zawarte w nich elementy konfesyjne, jak również sygnały analiz osobowości) matki Barbary to swoista rozmowa z Bogiem, adresatem i samą sobą”[18] pisze Anna Pekaniec.

Współczesnym tekstem jest *Autobiografia mistyczna* autorstwa Jana Dareckiego (Pustelnika Jano). Narrator przedstawia się czytelnikowi jako osoba, która stara się stale zbliżać do Boga między innymi poprzez samotność, kontemplację przyrody i studia filozoficzne. Żyjąc w odosobnieniu w okolicach Polańczyka nad Jeziorem Solińskim, Pustelnik Jano zgłębia myśli św. Jana od Krzyża, a także św. Teresy z Avilla i św. Siostry Faustyny Kowalskiej.

Dzienniczek: Miłosierdzie Boże w duszy mojej autorstwa ostatniej z wymienionych, także należy traktować jako rodzaj autobiografii mistycznej. Tekst pisany za namową spowiednika nie jest autobiografią *sensu stricto*, ale właśnie jedną z odmian dziennika[19]. Ten skupia się na życiu wewnętrznym narratorki, przedstawia stany

[15] A. Pekaniec, *Czy w tej autobiografii jest kobieta? Kobieca literatura dokumentu osobistego od początku XIX wieku do wybuchu II wojny światowej,* Kraków 2013, s. 20-21.

[16] Tamże, s. 19-20.

[17] T. Zadzikowa, *Autobiograficzne zapiski M. Barbary od Najśw. Sakramentu, karmelitanki bosej (+1670)*, wyd. K. Górski, Kraków 1961.

[18] A. Pekaniec, *Czy w tej autobiografii…*, dz. cyt., s. 23.

[19] Dziennik od autobiografii odróżnia się między innymi koncepcją czasu (teraźniejszy zamiast przeszłego), brakiem całościowego projektu, z czego wynikać może także pewna nieciągłość czy addytywność.

psychiczne, doświadczenia mistyczne, a także – dość fragmentaryczne – informacje o wydarzeniach dania codziennego. Przede wszystkim jednak *Dzienniczek* stanowi zapis orędzia Bożego Miłosierdzia i osobistej drogi autorki do coraz większej jedności z Jezusem Chrystusem.

Zgodnie z głosem sumienia

Wsłuchiwanie się w głos własnego sumienia oraz starania o właściwe jego kształtowanie widoczne są – jak zostało to zarysowane powyżej – w autobiografiach mistycznych, a także duchowych. Jednakże, nie są to jedyne utwory zaliczane do literatury dokumentu osobistego, w których obecna jest kategoria sumienia. Biorąc pod uwagę fakt, iż pisma intymne przedstawiają – w mniejszym bądź większym stopniu – wewnętrzny świat ich autora, jego działalność oraz motywacje, stwierdzić można, że praca sumienia uobecnia się w zdecydowanej większości tego rodzaju piśmiennictwa. Przyjrzyjmy się teraz tekstowi, który nie traktuje o duchowości, a w którym mimo to obecna jest – choć nie bezpośrednio – kategoria sumienia.

Moje wspomnienia autorstwa Jadwigi Prendowskiej to tekst, który swą formą przypomina pamiętnik. Zarysowuje się w nim tendencja do fragmentaryczności. Autorka bowiem na zaledwie kilku stronicach przedstawia swoje dzieciństwo, wczesną młodość, czy swe życie rodzinne. Jej uwaga skupiona jest bowiem na sprawach związanych z Powstaniem Styczniowym, w którym brała aktywny udział, a następnie na swym pobycie w więzieniu i zsyłce do Kunguru. W świetle uprzednich rozważań należy zaznaczyć, iż Prendowska nie stara się (niekiedy zaś wydawać się może, iż wręcz unika) pisania o swych uczuciach, emocjach, czy wewnętrznych przeżyciach, koncentrując się na możliwie obiektywnym przedstawianiu faktów. A jednak nawet w takim tekście indywidualna perspektywa percepcyjna, a także praca sumienia autorki okazuje się być widoczne. Wydaje się, że szczególnie uwidacznia się ona na dwóch płaszczyznach: patriotyzmu oraz pojmowania przez autorkę kobiecości. Przyjrzyjmy się im bliżej.

Jak wynika z lektury tekstu, Prendowska była osobą niezwykle aktywną i energiczną. Urodziła się w 1832 roku w Łomnie w rodzinie szlacheckiej. Mając lat siedemnaście wyszła za mąż za Józefa Prendowskiego, który wkrótce po ślubie stał się dzierżawcą rządowego majątku w Mircu. Prendowscy doczekali się ośmiorga dzieci. Stale interesując się wydarzeniami w Królestwie Kongresowym nie planowali jednakże czynnego udziału w powstaniu. Gdy jednak ono wybuchło, okazało się, iż pomoc będzie niezbędna, dlatego też obydwoje poświęcili się całkowicie walce narodowowyzwoleńczej. Jadwiga została kurierką w oddziale Mariana Langiewicza, który mianowany był przez Tymczasowy Rząd Narodowy komisarzem wojskowym ówczesnego województwa sandomierskiego, i który przez jakiś czas był także dyktatorem Powstania. Autorka wspomnień była również nominowana przez Tymczasowy Rząd Narodowy na opiekunkę rannych i chorych oraz organizatorkę Komitetu Niewiast w powiecie. Za swą powstańczą działalność Prendowska została uwięziona w warszawskiej Cytadeli, a następnie wraz z mężem zesłana w głąb Syberii. Pojawić się może pytanie: czy matka i gospodyni nie wahała się poświęcić spokoju i rodzinnego szczęścia na rzecz wali w obroni Ojczyzny? Autorka udziela w *Moich wspomnieniach* odpowiedzi na to pytanie. Prendowska kierowała się w tym względzie swoim sumieniem. Jak wynika z lektury tekstu, nie była osobą, którą można było mani-

pulować, która ulegała namowom, czy osobistemu urokowi innych, nie była nawet podatna na działanie schematów, stereotypów, czy mód. Wszelkie istotne sprawy rozstrzygała w swoim sumieniu. Jej patriotyczna postawa nie była wynikiem jedynie poczucia obowiązku, wynikała raczej z faktu, że Prendowska odczuwała szczerą wewnętrzną potrzebę, by poświęcić się całkowicie na rzecz walki o wolną Polskę.

Drugą płaszczyzną na której należałby rozpatrywać obecność kategorii sumienia w tekście *Moich wspomnień* jest pojmowanie przez Prendowską jej kobiecości. Jakkolwiek utwór traktuje zasadniczo o sprawach związanych z działalnością powstańczą oraz więzieniem i zesłaniem na Syberię, to jednak nie można zaprzeczyć, iż uobecnia się w nim także kobieca perspektywa percepcyjna. Zarysowuje się w niej pewna dwoistość. Z jednej strony bycie kobietą nie było dla Prendowskiej w żaden sposób ograniczające: nie obawiała się przewozić powstańczych dokumentów (niejednokrotnie przemierzając samotnie, także nocą, wiele kilometrów), ani przebywać w obozie powstańców, nie złamały jej trudy więziennego życia, ani los zesłańca odłączonego od dzieci i dalszej rodziny. Jej pragmatyczne podejście do życia sprawiało, że mimo, iż dbałość o ładny wygląd była dla niej wartością, to jednak potrafiła w razie potrzeby obywać się nie tylko bez eleganckich strojów, ale także wielu tak ważnych dla innych kobiet osobistych drobiazgów. Obcięła także włosy, by nie przeszkadzały podczas trudów podróży do Rosji. Przekuwała tęsknotę za domem i Ojczyzną na konkretne czyny takie, jak na przykład organizowanie spotkań wigilijnych dla Sybiraków. O emancypacji Prendowskiej świadczyć mogą jej odważne, jak na ówczesne czasy, słowa: „Tak w podróży, jak i w więzieniach otaczał mnie zawsze szacunek i względność. Sądzę też, że kobieta ma zawsze to, co chce i umie zdobyć”[20]. Jednakże hart ducha, upór, a nawet bunt przeciwko wewnętrznym i zewnętrznym ograniczeniom przefiltrowywane są – jak się wydaje – przez sumienie autorki. Dlatego też mimo, że Prendowska była osobą niezwykle wyzwoloną, to podstawowym wyznacznikiem jej kobiecości była skromność. Samodzielność myślenia oraz kierowanie się głosem sumienia sprawiały, iż Prendowska bardzo ceniła wartości takie jak rodzina, małżeństwo i przyjaźń. Drobne zdawałoby się wtrącenia, wzmianki o mężu i dzieciach, ukryte w gąszczu uwag poświęconych sprawom powstania tworzą obraz oddanej i kochającej żony i matki. Świadczyć o tym mogą między innymi często używane zdrobniałe określenia, czy przytaczane anegdoty. W czasie przymusowej podróży do Rosji, dzieci towarzyszyły Jadwidze – mimo oporu strażników – aż do momentu opuszczenia kraju. Następnie opiekę nad nimi powierzyła nauczycielce, krewnej swego męża i swej serdecznej przyjaciółce, Ambrożynie Ostaszewskiej[21]. Skromność Prendowskiej uwidaczniała się także w jej podejściu do szeroko pojętej obyczajowości. Autorka bez cienia kokieterii wspominała awanse, które czynili jej oficerowie podczas gdy przebywała w Warszawie[22]. Wyraźnie zaznaczała, iż czuła zażenowanie, gdy w czasie dogi na Syberię, żołnierze śpiewali nieprzyzwoite piosenki[23]. Oburzała się, widząc posługującą w łaźni kobietę, która nie była kompletnie odziana[24]. Przede wszystkim jednak Prendowska wy-

[20] J. Prendowska, *Moje wspomnienia*, przygot. do druku, przedm. i przyp. E. Kozłowski, K. Olszański, Kraków 1962, s. 253.

[21] Wówczas matka Prendowskiej, która w latach wcześniejszych pomagała w wychowaniu dzieci oraz dbałości o dzierżawiony majątek już nie żyła.

[22] Zob. J. Prendowska, *Moje wspomnienia*, dz. cyt., s. 164-165.

[23] Tamże, s. 229.

[24] Tamże, s. 254.

magała skromności od samej siebie. Mimo, iż wielokrotnie nazywano ją „matką obozu Langiewicza", ona sama dystansowała się od tego określenia, zwracając uwagę, że była jedynie „skromnym posłańcem". Zaś podczas gdy niejaki Kruger z Rzucowa wygłaszał liczne pochwały pod jej adresem, Prendowska skomentowała to tak: „nie lubię przyjmować kosztownych uprzejmości od nikogo, tym mniej od osób mało znanych"[25].

Sumienie dyktowało autorce *Moich wspomnień* także i to, że człowiek powinien brać odpowiedzialność za swoje słowa i czyny. Potrafiła bezbłędnie odróżniać pozory od faktycznych działań i prawdziwej pracy. Wzniosłe słowa i obietnice bez pokrycia nie robiły na niej wrażenie. Sama także poniosła wszelkie konsekwencje podejmowanych działań. Zsyłka, utrata majątku po powrocie do kraju, samotne wychowywanie dzieci po śmierci męża i praca, wielokrotnie ponad siły, by zapewnić im utrzymanie nie były łatwymi doświadczeniami. Jednak na kartach wspomnień Prendowska unika rozczulania się nad sobą. Wydaje się, iż mimo przeciwności losu zachowywała spokój, zawsze bowiem – jak sama wielokrotnie zaznacza – żyła w zgodzie ze swoim sumieniem.

Zakończenie

Jak wynika z powyższych rozważań kategoria sumienia obecna jest – w różny sposób – w większości tekstów zaliczanych do literatury dokumentu osobistego, tj. autobiografii, pamiętników, dzienników, wspomnień oraz ich licznych odmian gatunkowych i form sylwicznych. Konstruując tekst autobiograficzny, autorzy rozeznać muszą w swym sumieniu wydarzenia oraz towarzyszące im emocje i odczucia. Odpowiedzieć sobie muszą także na pytanie o to, jak skonstruować swą narracyjną tożsamość. Praca nad własnym sumieniem oraz wsłuchiwanie się w jego głos opisywane są zaś najczęściej w tak zwanych autobiografiach mistycznych, w których to autorzy przedstawiają swe dążenie do zjednoczenia z Bogiem. Jednakże praca sumienia widoczna jest nawet w tekstach, które w żaden sposób nie traktują o duchowości. Wynika to z faktu, iż autor przedstawiając na kartach utworu autobiograficznego nie tylko wydarzenia, których był świadkiem lub w których brał udział, ale także swój wewnętrzny świat zapoznaje tym samym czytelnika ze sposobem swego myślenia, swymi odczuciami i motywacjami. Dzięki wnikliwej lekturze dostrzec więc można czy i w jaki sposób autor-narrator kieruje się w życiu sumieniem.

Streszczenie:

Kategoria sumienia uobecnia się w utworach autobiograficznych. Jej obecność zaznacza się już na etapie konstruowania autobiografii, tworzenia tekstu, odkrywania i odsłaniania tożsamości piszącego. Sumienie, jako jedna z podstawowych zagadnień teologii moralnej wydaje się odgrywać dominującą rolę w tak zwanych autobiografiach mistycznych. Jednakże również w tekstach traktujące o sprawach, które nie są związane z duchowością omawiana kategoria jest dostrzegalna. Autorzy podejmując różnorakie działania, wybory i decyzje kierują się (bądź nie) własnym sumieniem. Pozwalając zaś czytelnikowi poprzez lekturę tekstu wnikać w swój prywatny świat, odkrywają także w pewnym stopniu prawdę o kondycji własnego sumienia.

Słowa kluczowe: sumienie, autobiografia, autobiografia mistyczna, patriotyzm, wybór

[25] Tamże, s. 125.

Summary:

The category of conscience is present in autobiographical works. Its presence is already marked at the stage of constructing the autobiography, creating text, discovering and uncovering the identity of the writer. Conscience, as one of the basic issues of moral theology seems to play a dominant role in so-called mystic autobiographies. However, also in the texts dealing with matters that are not related to spirituality, a careful reader is abe to notice the presence of the discussed cathegory. Authors, taking various actions, choices and ma king up their minds, are guided (or not) by their own conscience. That is why by reading the text, one is not only able to investigate an author's private world, but also to discovery, to some extent, the truth about the condition of one's own conscience.

Key words: conscience, autobiography, mystic autobiography, patriotism, choice

Bibliografia:

Gusdorf G., *Warunki i ograniczenia autobiografii*, tłum. J. Barczyński, [w:] *Autobiografia*, red. M. Czermińska, Gdańsk 2009

Kowalczyk S., *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, Lublin 1992.

Lubas-Bartoszyńska R., *Tożsamość i autobiografia*, „Przestrzenie teorii", 2003, nr 2

Pekaniec, *Czy w tej autobiografii jest kobieta? Kobieca literatura dokumentu osobistego od początku XIX wieku do wybuchu II wojny światowej,* Kraków 2013.

Popławska H., *Autobiografia mistyczna*, [w:] *Religijność literatury polskiego baroku*, red. Czy. Hernas, M. Hanusiewicz, Lublin 1995, s. 101-123.

Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, T. IV, tłum. E.I. Zieliński, KUL, Lublin 2002.

Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chełstowski, wstęp i oprac. nauk. M. Kowalska, Warszawa 2003, s. 192 i nast.

Słownik rodzajów i gatunków literackich, pod red. Grzegorza Gazdy i Słowini Tyneckiej-Makowskiej, Kraków 2006.

Zimmand R., *Diarysta Stefan Ż.,* Wrocław 1999.

Literatura podmiotowa:

Darecki J., *Autobiografia mistyczna*, Lublin 2014.

Kowalska F., *Dzienniczek: Miłosierdzie Boże w mojej duszy*, Kraków 2016.

Marchocka M. (Teresa od Jezusa), *Autobiografia mityczna i inne pisma*, oprac. Cz. Gil, Kraków 2010.

Prendoska J., *Moje wspomnieni*a, przygot. do druku, przedm. i przyp. E. Kozłowski, K. Olszański, Kraków 1962.

Zadzikowa T., *Autobiograficzne zapiski M. Barbary od Najśw. Sakramentu, karmelitanki bosej (+1670*), wyd. K. Górski, Kraków 1961.

Rola mass mediów w kształtowaniu postaw społeczno-moralnych

mgr Beata Kuźniarowska –Uniwersytet Rzeszowski w Rzeszowie

Ukończyła studia magisterskie na Uniwersytecie Rzeszowskim w roku: 2014 na kierunku socjologia, 2016 na kierunku kulturoznawstwo,2017 na kierunku archeologia. Obecnie doktorantka Uniwersytetu Rzeszowskiego w Instytucie Socjologii.

Wstęp

Trudno aktualnie wyobrazić sobie życie bez wszechobecnych mass mediów, które otaczają człowieka nieustannie na każdym etapie jego życia. Ta powszechność mediów powoduje, iż jednostka nie zdaje sobie sprawy z ich obecności i wpływu na codzienność, gdyż stały się one częścią życia, czymś tak naturalnym, że aż niedostrzegalnym.

Obszar występowania mass mediów w XXI wieku jest powszechny na całym świecie, zarówno w dużych aglomeracjach jak i na peryferiach. Zmiany następujące na świecie, wciąż nowe innowacje i rozwój technologii mają także odzwierciedlenie na stosowane techniki marketingu społecznego, który wpływa na każdą dziedzinę życia. Media najczęściej posługują się wieloma narzędziami i techniki komunikacyjnymi przez to ułatwiają proces wzajemnego komunikowania jednostek bez względu na dzielące je odległości. Zatem mają one wpływ na wymiar czasowy i przestrzenny życia. Ponadto jak zauważa M. McLuhan, media odpowiadają za zwiększenie zdolności ludzkich[1]. Dzieje się tak ponieważ przekaz medialny jaki dociera do odbiorców jest nasączony olbrzymią ilością informacji, które wpływają na odbiorców poprzez obrazy, dźwięk, ruch oraz cały wachlarz precyzyjnie dobranych technik, które mają zaciekawić odbiorcę i spowodować, iż będzie on regularnie obcował z mass mediami. Przez co odbiorcy zasypywani dużą ilością informacji i bodźców zmuszeni są do zdobycia umiejętności weryfikacji odbieranych informacji i przyswajania tylko tego, co jest dla nich ważne lub interesujące.

Rolą mediów jest zatem takie kreowanie informacjami aby były one ważne i interesujące dla jak największej grupy osób. Zatem posługują się one technikami i metodami które wpływają na nieświadomych odbiorców kreując nie tylko to co uznają oni za godne uwagi ale także mają one wpływ na kształtowanie postaw społeczno-moralnych odbiorców, którzy często nie są świadomi tego, iż to właśnie pod wpływem mass mediów zmienili swoje zachowanie i podglądy.

Najważniejsze informacje o postawach

Pojęcie „postawa" został wprowadzony do literatury przedmiotu przez W. J. Thomasa i F. Znanieckiego. Terminem tym określali oni procesy indywidualnej świado-

[1] M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka,* Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004, s. 17-19.

mości, określające aktualne a także hipotetyczne reakcje każdej jednostki w stosunku do reszty społeczeństwa. W ich koncepcji postawa zawsze występuję w stosunku do danej wartości, jednakże za wartość biorą każdy fakt który ma empiryczną treść, osiągalną dla określonych grup społecznych oraz posiada znaczenie dzięki któremu może być obiektem działania[2].

Dzieło W. J. Thomasa i F. Znanieckiego „Polish Peasant in Europe and America" rozpoczęło stawianie w kręgu zainteresowań ludzkich postaw oraz rozwój technik do ich pomiaru. Za sprawą proponowanych przez Thurstone'a, Likerta, Guttmana czy Lazarsfelda, metod, które dawały postawie cechy ilościowe, udało się dostarczyć dokładniejszych sposobów tworzenia i sprawdzania hipotez[3].

Zdaniem A. Rebera w początkowym znaczeniu wyraz postawa, pochodzący z języka łacińskiego, oznaczał pewne dostosowanie się przy jednoczesnym zaangażowaniu w zadanie które się wykonuje. W znaczeniu drugim, które występuje w medycynie, dotyczy ono pozycji ciała, zwłaszcza pozycji kończyn. Z kolei w etnologii oraz psychologii porównawczej pojęcie postawy zostało rozszerzone na zachowania celowe dzięki czemu powstało trzecie rozumienie postawy. Mogło ono opisać przykładowo dzikie zwierzę będące gotowe do skoku przyjmujące postawę atakującą. Również w tradycyjnej psychologii społecznej a także psychologii osobowości postawa występuje w jeszcze innym rozumieniu. Jest ona rozpatrywana jako wewnętrzna orientacja afektywna, wyjaśniająca działania jednostek. Wówczas postawa przyjęła w większym stopniu funkcję wyjaśniającą aniżeli opisową. W rozumieniu behawiorystycznym, najistotniejsze są kwestie motywacyjne. Zatem postawa jest to tendencja do reagowania, za postawę taką uznaje się zjawiska, na temat których można wnioskować na podstawie zaobserwowanego zachowania[4].

Na gruncie polskiej literatury, najbardziej znaną definicją postawy jest definicja tworzona przez S. Nowaka. Według tego autora postawa jest stosunkowo stabilną organizacją pewnych przekonań, które predysponują człowieka do oceniania jakiegoś przedmiotu, odczuwanie emocjonalnej reakcji na niego a także stosunkowo silna skłonność do zachowania się w stosunku do niego. S. Nowak zwraca uwagę na to, iż mogą występować przy postawach także emocjonalno-oceniające dyspozycje pod względem przekonań na temat jego natury i różnych właściwości. Dlatego też postawa odnosi się w sposób subiektywny do przedmiotu, czyli do obiektu materialnego bądź też do danej jednostki[5].

Na gruncie tradycji behawiorystycznej powstała definicja W.M. Fusona, nazywał postawę prawdopodobieństwo pojawienia się danego zachowania[6]. Również na tym gruncie powstała definicja D. Campbella, który za postawę społeczną człowieka uznawał syndrom reakcji pod względem danej grupy społecznych przedmiotów. Natomiast w teoriach poznawczych zwracano najwięcej uwagi na strukturę wewnętrzną postaw i ich relacje pomiędzy różnymi jej elementami. Jako przykład autorów takiej definicji postawy wskazać można D. Krecha i R.S. Crutchfielda, według których postawa jest to trwała organizacja różnych procesów motywacyjnych, percepcyjnych, emocjonalnych oraz poznawczych, dotyczących jakiegoś przejawu świata danego człowieka. Najczęściej

---

2 W. J. Thomas, F. Znaniecki, *Polish Peasant in Europe and America,* Boston 1918 - 1920, t. I, s. 21.

3 M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe Warszawa 1976, s. 13.

4 S. Reber, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo: SCHOLAR, Warszawa 2010, s. 526.

5 S. Nowak, *Teorie postaw*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, s.22-27.

6 A. Ceranek-Dadas, E. Neumann-Schmidtke, [w:] T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 4, s. 744.

jednak wskazuje się na trzy elementy postawy: element poznawczy, uczuciowy oraz behawioralny. Najważniejszy jest jednak element poznawczy. Przekształcenie elementu poznawczego przekształca także uczucia danej osoby i jej skłonności do działania[7].

Wielość definicji postaw powoduje, iż trudno jest jednoznacznie określić jak powstają oraz co ma wpływ na ich zmianę. Jednakże można przyjąć, iż postawa jest uzależniana od wielu czynników zarówno społecznych jak i osobowościowych. Postawy mogą zmieniać się samoistnie w okresie dojrzewania i poznawania świata, bądź pod wpływem środowiska, rodziny, sytuacji społeczno-politycznej, mogą także ulegać zmianie poprzez oddziaływania mass mediów.

Każda postawa zawiera określone cechy do których należy kierunek postawy, jej intensywność, posiadany zakres, złożoność, stałość, treści przedmiotowe oraz współzależność. Kierunkiem postawy jest dynamiczność reakcji, jaką wytwarza w człowieku przedmiot postawy. Najczęściej występują kierunki pozytywne i negatywne. Dlatego też każde zachowanie jest przypisane danemu elementowi cyklu powstałemu przez przestrzeń posiadająca pozytywne i negatywne relacje wobec przedmiotu postawy. Z kolei intensywność postawy jest to systematyczność występowania swoistych dla danej postawy zachowań bądź predyspozycji do takich zachowań. Rozmaitość idei, jednostek lub rzeczy do których odnosi się konkretna postawa nazywany jest jej zakresem. Postawa zawiera w sobie również pewną złożoność czyli układ poznawczy, emocjonalny i behawioralny. Postawy dzielą się pod względem treści i wielości posiadanych składników. Predyspozycje na zmiany są wyrażane trwałością postawy, a współzależność postaw wskazuje, iż występują one w różnych powiązaniach. Przedmiot postawy jest precyzowany natomiast przez jego treść przedmiotową[8].

Inną cechą postawy jest to, iż mogą one wpływać na kształt procesów percepcyjnych i poznawczych. Nie ulega wątpliwości, iż myślenie każdego kształtuje postawy, lecz również proces ten może przebiegać odwrotnie. Niekiedy postawy, które początkowo posiadały niewielki komponent poznawczy, mogą oddziaływać na potrzebę pogłębienia wiedzy w danym temacie i na ukształtowanie przekonań. Postawy informują społeczność o zajmowanym stanowisku i o tym jak jednostki są skłonne się zachowywać wobec różnych istotnych kwestii. Posiadają cechy pozwalające rozpoznać i wskazać różnice pomiędzy jednymi a drugimi jednostkami, przez co określają kim jednostka tak naprawdę jest[9].

Znaczenie mass mediów w XXI wieku

W XXI wieku mass media odgrywają kluczową rolę w życiu każdej jednostki towarzysząc jej w praktycznie każdym aspekcie życia. Wpływają na ludzkie myśli, emocje, uczucia oraz na zachowania. Towarzyszą człowiekowi już od narodzin, a z biegiem lat ich wpływ i zasięg staje się coraz mocniejszy[10].

Media stanowią różnego rodzaju przedmioty oraz urządzenia, które dostarczają odbiorcom konkretne informacje za pomocą słów, obrazów, dźwięków oraz dają sposobność na przeprowadzanie wielu czynności intelektualnych bądź manualnych.

---

[7] T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw,* WSiP, Warszawa 1997, s. 15.

[8] D. Buksik, *Postawy moralne i religijne w psychologii,* „Seminare", 2002/18, s. 478.

[9] P. G., Zimbardo M., R. Leippe, *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego,* wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 55-56

[10] E. Marczewska, *Rozwój mediów elektronicznych i ich wpływ na wyzwalanie się postaw agresywnych i przemocy wśród dzieci*, „Wychowanie na co dzień", 2009/10-11.

Media analizowane w szerokim kontekście określa się mianem mass mediów w skład których wchodzi m.in. prasa, film, radio i telewizja[11].

T. Goban-Klas do mediów masowych zalicza nie tylko prasę, radio, telewizję i film, ale również plakat i płyty gramofonowe. Wskazuje on również na instytucje będące w jej zasięgu tworzące pewien przekaz do których zalicza książkę, dzienniki, czasopisma, programy radiowe oraz telewizyjne, a także portale internetowe, DVD, gry komputerowe, telefony komórkowe oraz Internet[12].

Świat w którym żyje obecnie człowiek stanowi szereg obrazów gdyż większość jednostek właśnie poprzez zmysł wzroku poznaje i ocenia rzeczywistość. Jak podaje W. Kawecki, życie w XXI wieku to epoka obrazu o czym niewiele osób zdaje sobie sprawę. Obraz bardzo głęboko ukształtowuje światopogląd kulturowy człowieka oraz określa poznanie religijne bądź zmysłowe. Sam obraz występuje w wielu koncepcjach w zależności od dyscypliny naukowej, zajmującej się tym obszarem. Możliwość wzajemnego komunikowania się przy pomocy mediów miało miejsce w II połowy XV wieku, kiedy to wynaleziono druk i upowszechniono książki i prasę. Rozwój mediów audiowizualnych czyli radia, telewizji i Internetu, było kolejnym etapem w masowym komunikowaniu[13].

Chociaż mediom często przypisuje się z góry wiele negatywnych funkcji to jak twierdzi ks. bp. J. Chrapka media są z natury narzędziem pozytywnym, które powinny być w sposób pozytywny wykorzystywane przez człowieka. Jednakże, ludzka niedoskonałość spowodowała, iż oskarża się media same w sobie o manipulacje i szerzenie zła nie zdając sobie sprawy że cała wina nie jest w mediach, ale w ludziach które je do negatywnych rzeczy wykorzystują[14].

Umiejętne zarządzanie mediami pozwala na rozwój społeczeństw niosąc wiele szans dla ludzkości, jednak niewłaściwe posługiwanie się nimi może przysporzyć wiele zagrożeń z którymi bardzo trudno jest walczyć. Informacje dostarczane przez media dają możliwość ich zachowywanie i przetwarzania w późniejszym czasie, co pozwala na ich generowanie oraz zwiększanie możliwości edukacyjnych społeczeństwa. Za sprawą mediów każda jednostka może mieć dostęp nie wychodząc z domu do oglądają sztuki teatralnej, oglądania premier filmowych czy też słuchania muzyki. Jednakże jak zauważa J. Gajdy media ukazują rzeczywistość w zakrzywionym zwierciadle, rozpowszechniają i umacniają nie zawsze prawdziwe opinie, promują konsumpcyjny styl życia i zwiększają proces dekulturacji. Odbieranie treści nadawanych przez mass media na skalę globalną zmniejsza poziom jakości artystycznej przez co popularyzowane są standardy kultury popularnej. Ponadto media umacniają występujące w społeczeństwie stereotypy[15].

Pojawienie się możliwości komunikowania na skalę globalna za sprawą między innymi mass mediów wpłynął na proces globalizacji, którym jest rozpowszechnianie dużej ilości wzorów i norm zachowań na skalę światową[16]. Mass media oddzia-

[11] J. Gajda, *Media w edukacji*, Kraków 2002, s. 21.

[12] T.Goban-Klas, *Cywilizacja medialna: geneza, ewolucja, eksplozja,* Warszawa 2005.

[13] W. Kawecki, *Wizualność kultury i teologii*, [w:] W. Kawecki, J.S. Wojciechowski, D. Żukowska- Gardzińska (red.), *Kultura wizualna – teologia wizualna*, Warszawa 2011, s. 15–34.

[14] J. Chrapek, Świat, zbawienie i telewizja. Z biskupem Janem *Chrapkiem rozmawiają Barbara Czajkowska i Dorota Maciejewska,* Katowice 2001, s. 129.

[15] M. Wawrzak-Chodaczek, *Kulturowe konsekwencje rozwoju mass mediów*. [w:] Media a edukacja w dobie integracji. Program i tezy, Poznań 2002, s. 125.

[16] M. S. Szczepański, *Modernizacja. Rozwój zależny. Rozwój endogenny – socjologiczne studium teorii rozwoju społecznego,* [w:] Socjologia ogólna. Wybór tekstów, t. 2, red. M. Malikowski, S. Marczuk, Wyższa

łują na to w jaki sposób myślą jednostki, na ich na wyobraźnię, emocje i zachowania. Dzieje się tak ponieważ media nie tylko dostarczają nam wielu informacji ale także pełnią także funkcję rozrywkową i edukacyjną[17].

Różnorodność funkcji pełnionych przez mass media sprawia, iż mogą nie tylko informować, ale także dezinformować, zarówno wzmacniają tradycje jak i ją osłabiają, ponadto są narzędziem do niesienia pokoju jak i rozpowszechniają obrazy przemocy i nienawiści[18]. Zatem to jaki wpływ będą miały mass media na życie jednostki zależy w znacznym stopniu od niej samej. Umiejętne odbieranie mediów masowego komunikowania może przysłużyć się do utworzenia lepszego świata, jednak tylko pod warunkiem racjonalnego i umiejętnego z nich korzystania. Jednak z rzeczywistości przeciętni odbiorcy rzadko zastanawiają się nad odbieranymi informacjami i nad ich prawdziwości. Tą bezmyślność wykorzystują mass media do tego, aby manipulować zachowaniem i emocjami społeczeństwa w taki sposób aby przyniosły one oczekiwane zyski zarówno materialne jak i społeczne.

Ponadto rozwój globalizacji, a co się z tym wiąże gospodarki, innowacji i tworzenie coraz bardziej zaawansowanych technologii powoduje powstawanie nowych szans rozwoju społeczeństwa nie tylko w dużych aglomeracjach, ale także na peryferiach[19]. Co dodatkowo powoduje, iż zasięg oddziaływania mass mediów pojawia się na większą skalę tam gdzie go do tej pory nie było, bądź był jednak w niewielkim stopniu. Przez co liczba potencjalnych odbiorców komunikowania masowego nieustannie się powiększa.

Zwiększa się również ilość czasu jaki człowiek poświęca na obcowanie z mass mediami. Media towarzyszą człowiekowi nieustannie na każdym etapie jego życia. Sam telewizor w wielu domach stał się substytutem rodziny, sposobem na spędzanie wolnego czasu oraz rozrywką. Negatywne wydarzenia z kraju i ze świata, agresja i nieuczciwość są częstymi tematami, jakie przyciągają przed odbiorniki całe rodziny[20]. Nieustannie włączony telewizor czy radio w wielu domach zastępuję zwykłe rozmowy. Jednostki przebywające w jednym pomieszczeniu coraz częściej zamiast wykorzystać ten czas na dialog wolę spożytkować go na słuchanie w ciszy audycji radiowych, oglądanie telewizji czy serfowanie w Internecie. Rozmowy coraz częściej prowadzone są za pomocą wirtualnych komunikatorów aniżeli w rzeczywistym świecie. Zanikają przez ro więzi między ludzkie, coraz trudniej jest prowadzić z kimś rozmowy w cztery oczy, dużo łatwiej poprzez ekran monitora.

Jednak nie zawsze nieustanne obcowanie z mass mediami ma negatywne odzwierciedlenie. Zdarzają się sytuacje w których często włączony odbiornik telewizyjny czy radiowy jest w pewnym stopniu uzasadniony. Jak przykład wskazać można osoby starsze, samotnie mieszkające, które poprzez zły stan zdrowia nie są w stanie regularnie obcować bezpośrednio z innymi osobami. Wówczas w takich sytuacjach mass media zapełniają pustkę takiej osobie, pomagają jej przetrwać samotność, zapomnieć, chociaż na chwile o problemach i chorobie. Jednak należy pamiętać, iż obcowanie z drugim człowiekiem poprzez masowe komunikowanie nigdy nie zastąpi bezpośrednich relacji międzyludzkich.

Szkoła Społeczno-Gospodarcza w Tyczynie, Tyczyn 1997, s. 271.

17 A. Lepa, *Pedagogika mass mediów*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 2007, s. 45.

18 A. Giddensa, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 495.

19 J. Gajda, *Media w edukacji*, „Impuls", Kraków 2010, s. 65.

20 A. Okoński, *Rola mediów w powstawaniu agresji i przemocy wśród dzieci Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, „Kwartalnik dla nauczycieli" nr 1/2011, s.19

Oddziaływanie mass mediów na odbiorców

Jak twierdził M. Mc Luhanza sprawą mass mediów życie społeczne uległo w dużym stopniu reorganizacji[21]. Również J. B. Thompson, podkreśla, iż rozwój mass mediów znacznie wpłynął na postrzeganie przez jednostkę czasu i przestrzeni oraz na cechy codziennego życia społecznego. To co dotychczas uchodziło za tradycyjne stało się uzupełnione i przeobrażone przez produkty medialne[22]. Dawniej aby zdobyć wiedzę na dany temat konieczna był wizyta w bibliotece bądź bezpośrednia rozmowa z osobami posiadającymi doświadczenie w interesującej jednostkę tematyce. Obecnie większość informacji można uzyskać w Internecie, również książki dostępne są w wersjach elektronicznych, co powoduje, iż aby zdobyć jakąś informacje nie trzeba wychodzić z domu jak i nie jest potrzebny bezpośredni kontakt z inna osobą. Niewątpliwie bardzo ułatwia to poszerzanie wiedzy przy jednoczesnym zaniku umiejętności bezpośredniego komunikowania.

Media mają wpływ na kształtowanie się współczesnej kultury, dzięki nim powstaje informacyjne środowisko na skalę globalną, w którym każda jednostka posiada umiejętność selektywnego przetwarzania informacji[23]. Jak podkreśla M. Hopfinger, oddziaływanie mediów, przy pomocy środków audiowizualnych dociera znacznie głębiej niż antropologiczne konsekwencje komunikacji za pomocą pisma[24].

Mas media wpływają nie tylko na osoby dorosłe, ale także na dzieci. Wpływ ten również może być pozytywny jak i negatywny, przez co mogą kreować się zachowania prospołeczne i antyspołeczne. To czy oddziaływanie będzie pozytywne, czy też nie, zależy w znacznej mierze od tego ilość czasu jaki poświęca jednostka na odbiór mediów, a także od sposobu przekazywania treści i od zalet jakie dany przekaz posiada[25].

Duży wpływ na to, iż dane treści będą oddziaływać na odbiorcę ma to, iż wszelkie informacje, filmy czy bajki są przesycone obrazem przez co przekaz w prostszy sposób dociera do jednostki[26]. Ponadto media posiadają znaczny wpływ wychowawczy nie tylko poprzez przekaz słowny, ale także poprzez m.in:

podawanie wzorców – massmedia ukazują różnorodne wzory postępowania, które jednostka może naśladować. Wzory te mogą dotyczyć zarówno zachowania jak i wyglądu, czy sposobu wyrażania się.

nadawanie znaczeń emocjonalnych – jest to zakwalifikowanie danych emocji do rozmaitych sytuacji np. uczucie współczucia kiedy widzi się cierpienie bądź obojętność na ludzka krzywdę.

trening – dotyczy powtarzania danych czynności powodując uczenie się ich i przyzwyczajenie się jednostki do ich wykonywania.

prowokacja sytuacyjna – kreowanie danej sytuacji, która motywuje jednostkę do aktywności i samodzielnego rozwiązania różnych problemów[27].

Najczęściej wskazuje się na trzy warianty oddziaływania mass mediów na człowieka,

---

[21] M. McLuhan, *Wybór tekstów,* wyd., Zysk i S-ka, Poznań, 2001, s. 212, 337.

[22] J. B., Thompson, *Media i nowoczesność. Społeczna teoria mediów*, wyd. Astrum, Wrocław 2001, s. 39.

[23] K. Krzysztofek, *Rdzenie kultur a dynamika cywilizacyjna. Kultura w epoce modernizacji, postmodernizacji, transformacji i adaptacji*, [w:] L. Zacher (red.), Problemy społeczeństwa informacyjnego. Elementy analizy, ewolucji i prognozy, Fundacja Edukacyjna Transformacje, Warszawa 1997, s. 151.

[24] A. Wawrzak-Chodaczek, *Kulturowe konsekwencje rozwoju mass mediów*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media i edukacja w dobie integracji,* Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2002, s. 14.

[25] D. Lemish, *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*, Kraków 2008.

[26] M. Braun–Gałkowska, *Zabawa w zabijanie: oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Lublin 2002.

[27] M. Ejsmont, B. Kosmalska, *Media, wartości, wychowanie*, Kraków 2008.

jest to wpływ: bezpośredni– występuję zazwyczaj wśród dzieci i osób młodych, wpływa bezpośrednio po zakończeniu obcowania z mass mediami na emocje oraz intelekt; kumulatywny – nie oddziałuje on od razu, tylko jest rozłożony w czasie, początkowo jego wpływ jest wręcz niewidoczny, lecz przy częstszym obcowaniu powoduje zmiany w psychice; podświadomy – jest to oddziaływanie które zachodzi w sposób nieświadomy[28].

Podczas oglądania programów informacyjnych często powtarza się jeden schemat podawanych przez dziennikarza informacji. Program rozpoczyna się od informacji sensacyjnych oraz katastrofalnych w skutkach reportaży o tragediach ludzkich, wśród którym można wskazać na wypadki samochodowe, ataki terrorystyczne czy brutalne morderstwa. Powoduje to powstawanie w odbiorcach emocji, a w konsekwencji przeciągnięcie przed ekran większą liczbę osób. Propagowany w mass mediach populizm warunkuje zmniejszający się regularnie poziom programów i treści jakie prezentują. Do statystycznego odbiorcy najłatwiej trafiają najprostsze informacje a niewiadomości nowe, innowacyjne i z bardziej skomplikowaną treścią. Dlatego też kultura masowa nieustannie „ześlizguje się ciągle w dół"[29].

Ponadto z mass mediami nierozerwalnie związana jest manipulacja, którą posługują największe stacje, przeobrażając fakty, kolorując i wyolbrzymiając zdarzenia poprzez ich nieustanne powtarzanie, narzucając wybrane poglądy i zmniejszając samodzielne myślenie. Znaczna część osób odbierających mass media bezkrytycznie wierzy w każdą informacje jaka zostanie im przez nie przekazana. Natłok informacji jaka spada na jednego odbiorę powoduje iż nie potrafi ona bronić się przed tym co zobaczy i usłyszy[30].

Często nie tylko dzieci, ale również osoby dorosłe i wykształcone całkowicie poddają się magii mas mediów, które ukazują rzeczywistość w zakrzywionym świetle. Człowiek jest często ukazywany w sposób idealny co może powodować tworzenie się niskiej samooceny, powodującej problemy w nawiązywaniu nowych kontaktów, przyczynia się do zmniejszenia odporności na frustracje, brak umiejętności przewidywania skutków swoich zachowań, co może doprowadzić do zaburzeń charakterologicznych. Media zmniejszają także bezpośrednie kontakty ludzkie, coraz rzadziej jednostki znają się osobiście, a coraz częściej poprzez wirtualny świat. Jednak występuje także pogląd iż mass media pozytywnie wpływają na nabywanie szeregu nowych znajomości i kompetencji społecznych[31].

Zmiana postaw pod wpływem mass mediów

Występują silne relacje pomiędzy postawą jednostki a jej zachowaniem. Jeżeli konkretny człowiek posiada pozytywną postawę odnośnie danego tematu, wówczas będzie przejawiać zachowanie wyrażające akceptacje w stosunku do danego obiektu, natomiast negatywna postawa będzie kreować zachowania ukazujące potępienie lub zwalczanie. Zatem zachowanie jednostki przekształca się razem z postawą. Zdaniem L. Festinger. Każde zachowanie które chociaż w najmniejszym stopniu jest niezgodne z postawą jaką się posiada, powoduje uczucie dyskomfortu. Jednostka źle się czuje, jeśli podejmuje czynności, niezgodne z jej postawami. W takiej sytuacji rodzi się w człowieku chęć zlikwidowania tego uczucia. Jeżeli takiej jednostce nie uda się w sposób odpowiedni wyjaśniać własnego zachowania wówczas decyduje się ona na zmianę

[28] *Ibidem*.
[29] K. K. Teoplitz, *Wszystko dla wszystkich*, Warszawa 1981, s. 60.
[30] A. Lepa, Świat manipulacji, Częstochowa 1997, s. 66.
[31] H. Tomaszewska, *Młodzież, rówieśnicy i nowe media – społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków,* Warszawa 2012, s. 17-21.

postawy i związanego z nią własnego zachowania. Ponadto mechanizm ten dotyczy sfery poznawczej gdyż do przekształcenia postawy można doprowadzić także przekazanie jednostce informacji sprzecznych z tymi, które posiada na dany temat[32].

Kolejnym mechanizmem oddziaływania jest perswazja. W odróżnieniu od dysonansu poznawczego, prowadzącego do zmian w postawie w skutek wewnętrznej sprzeczności wiadomości, perswazja wspiera się na przemianie postawy poprzez zewnętrzną informację. Jako przykład takiego zachowania można wskazać jednostki które pod wpływem oddziaływania danej reklamy czy też kampanii wyborczych całkowicie zmieniają własne poglądy. Teoria dwutorowości perswazji ukazuje mechanizmy działania tych zmian. Według niej wskazać można na dwie drogi, poprzez które przekaz perswazyjny może wywołać zmiany w dotychczasowej postawie. Różnice pomiędzy ścieżkami dotyczą nasilenia wysiłku poznawczego pod względem przekazu i zamieszczonej w nim argumentacji. Jest to zatem tor centralny który jest bardziej efektywny kiedy jednostki posiadają motywacje i umiejętności do precyzyjnego analizowania jego treści. Siłą wpływu jest wówczas jakość podawanych argumentów. Natomiast drugi tor, peryferyjny wykazuje większą skuteczność kiedy jednostki nie chcą bądź nie potrafią analizować treści jakie odbierają. Uwagę takie osoby kierują wówczas nie na przekazywane argumenty, ale na ich atrakcyjność lub rozmiar[33].

Zmiana postaw pod wpływem mass mediów jest zjawiskiem występującym często, jednak bardzo mała liczba osób jest tego świadoma. Pod wpływem przekazu medialnego zmienia się nie tylko sposób zachowania i odbierania świata przez pojedyncze jednostki, ale w rezultacie przez całe społeczności, które działając pod wpływem mediów kształtują wzory zachowań, kulturę czy sposób zachowania jaki będzie przekazywany w procesie socjalizacji nowym pokoleniom.

Zakończenie

Mass media są nierozerwalnie związane z życiem społecznym. Ich znacząca rola w kreowaniu rzeczywistości jest bezsprzeczna. Informacje przekazywane przez media są dostosowywane do potrzeb odbiorców. Aby wzmocnić własny przekaz odwołują się one często do emocji jednostki. Poprzez znaczną liczbę reklam media mają również wpływ na postawy konsumenckie, przyczyniają się do rozwoju konsumpcjonizmu. Rozwój najnowszych technologii spowodował również to, iż tworzą one miejsce w wirtualnej rzeczywistości poprzez które można zarządzać innymi ludźmi, ich czasem, preferencjami jak i wyborami. Mass media ułatwiają również wymianę poglądów i stanowisk pomiędzy mieszkańcami całego świata.

Oddziaływanie mass mediów jest wieloaspektowe i wielostopniowe, przez co bardzo ciężko jest wskazać na to jaką naprawdę rolę odgrywają mass media. Odbiorcy mass mediów najczęściej nie zdają sobie sprawy z tego oddziaływania co w znacznym stopniu utrudnia zbadanie roli mediów na kształtowanie postaw odbiorców. Ponadto media wpływają na odbiorców w sposób kumulatywny co dodatkowo utrudnia uchwycenie tego wpływu. Dodatkowo odbiór mediów masowych jest zależny w dużym stopniu od uwarunkowań społecznych oraz od cech osobowościowych

[32] I. Siudem, J. Siudem, *Trójskładnikowa teoria postaw jako podstawa planowania działań partyworkerskich,* „Uzależnienia" 4/2017, s. 28.

[33] *Ibidem*,s.29.

odbiorcy a nie tylko od samego przekazu[34]. Ważne jest zatem świadome obcowanie z mediami i krytyczne podejście do tego co przekazują, w innym wypadku społeczeństwo stanie się marionetką w rękach znawców masowego komunikowania.

Streszczenie:

W XXI wieku mass media odgrywają bardzo ważną rolę w życiu człowieka, gdyż dostarczają mu nie tylko wiedzy o świecie i aktualnych wydarzeniach, ale także stanowią źródło rozrywki. Często zdarza się jednak, że jednostka bezkrytycznie przyjmuję każdą informację dostarczoną przez media i uznaję ją za prawdziwą. Przez co media mają bardzo duży wpływ na kształtowanie postaw społeczno-moralnych odbiorców. Aby tego dokonać media wykorzystują wiele różnych technik i sposobów manipulacji oraz perswazji. Zatem mass media wykorzystywane w sposób odpowiedni i etyczny mogą przemieść wiele dobra dla życia społecznego. Jednak niewłaściwe posługiwanie się nim oraz całkowita ufność odbiorców co do przekazywanych treści stanowi zagrożenie nie tylko dla pojedynczej jednostki, ale i całych społeczności.

Słowa kluczowe: mass media, telewizja, Internet, postawa społeczna, oddziaływanie mediów.

Abstract:

In the 21st century, mass media have a very important role in human life, because they provide knowledge about the world and current events and are a source of entertainment. It often happens that an individual uncritically accepts any information provided by the media and considers it to be true. As a result, the media have a very big influence on shaping the socio-moral attitudes of recipients. To do this, the media use many different techniques and methods of manipulation and persuasion. Therefore, mass media used in an appropriate and ethical way can transfer much good to social life. However, improper use of it and the total trust of the recipients as to the content being conveyed pose a threat not only to the individual, but also to entire communities.

Key words: mass media, television, Internet, social attitude, media influence.

Bibliografia:

Literatura:

Braun–Gałkowska M., *Zabawa w zabijanie: oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci,* Lublin 2002.

Ceranek-Dadas A., Neumann-Schmidtke E., [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4.

Chrapek J., *Świat, zbawienie i telewizja.* Z biskupem Janem *Chrapkiem rozmawiają Barbara Czajkowska i Dorota Maciejewska,* Katowice 2001.

Ejsmont M., Kosmalska B., *Media, wartości, wychowanie*, Kraków 2008.

Gajda J., *Media w edukacji*, „Impuls", Kraków 2010.

Giddensa A., *Socjologia* , Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Goban-Klas T., *Cywilizacja medialna: geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005.

Kawecki W., *Wizualność kultury i teologii,* [w:] W. Kawecki, J.S. Wojciechowski, D. Żukowska- Gardzińska (red.), *Kultura wizualna – teologia wizualna*, Warszawa 2011.

[34] A. Kozłowska, Oddziaływanie mass mediów, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2006, s. 213.

Kozłowska A., *Oddziaływanie mass mediów,* Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2006.

Krzysztofek K., *Rdzenie kultur a dynamika cywilizacyjna. Kultura w epoce modernizacji, postmodernizacji, transformacji i adaptacji,* [w:] L. Zacher (red.), *Problemy społeczeństwa informacyjnego. Elementy analizy, ewolucji i prognozy,* Fundacja Edukacyjna Transformacje, Warszawa 1997.

Lemish D., *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*, Kraków 2008.

Lepa A., *Pedagogika mass mediów*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 2007.

Lepa A., Świat manipulacji, Częstochowa 1997.

Marody M., *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.

Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1997.

McLuhan M., *Wybór tekstów*, wyd., Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 212.

McLuhan M., *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004.

Nowak S., *Teorie postaw*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.

Reber S., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2010.

Szczepański M. S., *Modernizacja. Rozwój zależny. Rozwój endogenny – socjologiczne studium teorii rozwoju społecznego*, [w:] Socjologia ogólna. Wybór tekstów, t. 2, red. M. Malikowski, S. Marczuk, Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza w Tyczynie, Tyczyn 1997.

Teoplitz K.K., *Wszystko dla wszystkich*, Warszawa 1981.

Thomas W. J., Znaniecki F., *Polish Peasant in Europe and America,* Boston 1918 – 1920.

Thompson J.B.,, *Media i nowoczesność. Społeczna teoria mediów*, wyd. Astrum, Wrocław 2001.

Tomaszewska H., *Młodzież, rówieśnicy i nowe media – społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków,* Warszawa 2012.

Wawrzak-Chodaczek A., *Kulturowe konsekwencje rozwoju mass mediów,* [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media i edukacja w dobie integracji,* Wydawnictwo eMPi2 , Poznań 2002.

Wawrzak-Chodaczek M., *Kulturowe konsekwencje rozwoju mass mediów*. [w:] *Media a edukacja w dobie integracji. Program i tezy,* Poznań 2002.

Zimbardo P.G., M.R. Leippe, *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2004.

Artykuł w czasopiśmie:

Buksik D., *Postawy moralne i religijne w psychologii*, „Seminare" 2002/18.

Gajda J., *Media w edukacji*, wyd. Impuls, Kraków 2002.

Marczewska E., *Rozwój mediów elektronicznych i ich wpływ na wyzwalanie się postaw agresywnych i przemocy wśród dzieci,* „Wychowanie na co dzień", 2009/10-11.

Okoński A., *Rola mediów w powstawaniu agresji i przemocy wśród dzieci*, Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, „Kwartalnik dla nauczycieli" nr 1/2011.

Siudem I., Siudem J., *Trójskładnikowa teoria postaw jako podstawa planowania działań partyworkerskich*, „Uzależnienia" 4/2017.

Asystent rodziny – wieloaspektowość zjawiska

mgr Sylwia Zubrzycka – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Absolwentka kierunków: historii, politologii, socjologii na Uniwersytecie Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie i podyplomowych studiów z Podstaw Prawa Ukraińskiego na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w Lublinie. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół systemu politycznego i historii Ukrainy, ponadto funkcjonowania zawodowego asystentów rodzin i pracowników socjalnych.

Wprowadzenie

W 2006 roku w Polsce pojawiła się nowa profesja społeczna – asystentura rodzin. Początkowo funkcjonowała w formie pilotażowych programów, a źródłem jej finansowania były głównie środki unijne. Przykładem realizowanych w latach 2006-11 nowatorskich programów z uczestnictwem asystentów rodzin były: „Rodzina bliżej siebie" w Gdyni, „Pora na aktywność" w Krakowie, „Pomocna dłoń plus" w Koszalinie, czy „Pomoc – Aktywizacja - Wsparcie" w Poznaniu[1]. Natomiast po pierwszych sukcesach mnóstwo ośrodków pomocy społecznej było zainteresowanych tego rodzaju pracą socjalną. Efektem tego zainteresowania były liczne oddolne inicjatywy, które skutkowały wprowadzeniem ustawy o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej w 2011[2]. Przyjęta ustawa oznaczała, że państwo polskie przejęło na siebie odpowiedzialność za unormowania prawne i ekonomiczne nowego zawodu. Ten akt prawny konkretyzował separację funkcji asystenta rodzin i pracownika socjalnego.

Istotą asystentury rodziny jest towarzyszenie rodzinom doświadczającym trudności życiowych i problemów opiekuńczo-wychowawczych. Asystent ma zajmować się wyłącznie pomaganiem, wspieraniem i pracą z rodziną, a nie świadczeniami finansowymi. Jego najważniejszym zadaniem jest zapobieganie oddzieleniu dziecka od rodziców i rodziny. Działania asystenta mają charakter kompleksowy i skupiają się przede wszystkim na: wspieraniu rodziców w wykonywaniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej, poszukiwaniu wraz z rodziną rozwiązań jej problemów, czy organizacji życia codziennego. Adresatami pomocy asystenta są rodziny z wieloma problemami, zagrożone marginalizacją lub wykluczeniem społecznym, jak również te, których dzieci umieszczono czasowo w pieczy zastępczej.

W Polsce od 2013 roku następuje ciągły wzrost ilości rodzin objętych pomocą i wsparciem asystenta, co determinuje stale rosnącą ich liczbę. W województwie lubelskim w 2016 roku 273 asystentów pracowało z 2616 rodzinami[3]. Powyższe

[1] Zob. M. Rudnik, *Asystentura rodzin realizowana w ośrodkach pomocy społecznej w Polsce* [w:] *Asystentura rodziny – nowatorska metoda pomocy społecznej w Polsce*, A. Szpunar (red.), Gdynia 2010, s. 32.

[2] *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej*, Dz. U. 2011, nr 149, poz. 887.

[3] *Ocena zasobów pomocy społecznej za 2016 rok*, Lublin 2017, s. 90, http://www.lubelskie.pl/file/2017/06/8.3.-zal.pdf [dostęp 22.01.2018]

egzemplifikacje dobitnie wskazują, że jest wiele przesłanek potwierdzających nieodzowność i istotność wielowymiarowego badania problematyki asystenta rodziny.

Niniejsze opracowanie ma na celu przedstawienie wybranych aspektów dotyczących asystentów rodzin takich jak: stosunek klientów do asystentów, system wartości asystentów, wypalenie zawodowe asystentów, asystent a pracownik socjalny oraz metodyczne działanie asystenta rodziny.

Stosunek klientów do asystentów rodziny

Istotną kwestią jest poznanie opinii klientów pomocy społecznej o asystencie rodziny. Badaczka M. Szpunar opisuje badania (wywiad jakościowy) przeprowadzone przez MOPS w Gdyni, które miały służyć temu celowi. Wybrano 30 osób, które były wspierane przez asystenta rodziny przez okres od roku do 3 lat i zakończyły już tą współpracę. Aby uzyskać informacje o jakości relacji, wchodzeniu w relację wsparcia, jak również poznać opinie dotyczące nowej formy pracy socjalnej oraz pozytywnych i negatywnych wymiarów relacji z asystentem wybrano wywiad jakościowy[4]. Badania wskazały jakie aspekty są ważne dla klientów w asystenturze rodzin. Chodzi tutaj o kwestie organizacyjne, formalne, jak również odnoszące się do bezpośredniej relacji asystentem, spotkaniami z nim oraz cechami osobowościowymi i zasobami. Wypowiedzi respondentów dają możliwość skonstruowania niemal portretu idealnego asystenta rodziny. Należy zwrócić uwagę na te cechy i zdania asystentów, które są szczególnie ważne dla klientów. W kwestii organizacji czasu i warsztatu pracy klienci akcentują że istotne dla nich jest to aby spotkania z asystentem były częstsze i dłuższe, co pozwala na spokojną rozmowę, skupienie się na całej rodzinie i różnych problemach. Długi i częsty kontakt pozwala klientowi odczuć, że jego problemy są ważne, poza tym wzbudza zaufanie. Bardzo pomocne są także kontakty telefoniczne, a zwłaszcza świadomość, że można zadzwonić do asystenta w sytuacji kryzysowej. Nienormowany czas pracy asystentów umożliwia spotkania ze wszystkimi członkami rodziny, które są nieobecne w godzinach przedpołudniowych. Kolejny aspekt to relacja asystent - klient i jej jakość. Dotyczy to cech osobowościowych asystentów oraz ich kompetencji interpersonalnych. Klienci akcentują tu spokojne, wielogodzinne wysłuchanie tego co chcieli powiedzieć asystentowi. Czas konstruowania zaufania w relacji, doświadczenie oraz spotkania z asystentem pozwoliły nie tylko nawiązać kontakt ale zbudować bliskie, czasem przyjacielskie interakcje. Następna kwestia to istotne cechy asystenta w relacjach z klientami. Beneficjenci pomocy preferują takie kompetencje osobowościowe jak: otwartość, empatyczność, umiejętności komunikacyjne (zrozumienie, słuchanie, nieocenianie). Ostatni aspekt to sposoby asystentów mobilizowania do zmiany. Istotna była tutaj metoda tzw. małych kroków polegająca na wspólnym wytyczaniu celów, nakierowywanie na kolejność wykonywanych czynności, informowanie co i jak trzeba zrobić aby dany cel osiągnąć. Spotkania z asystentami mobilizowały klientów do konkretnych, wcześniej ustalonych działań, a każdy sukcesjo dalszego wysiłku. Wiedza, wsparcie, porady, motywacja ze strony asystenta mobilizowały do zmiany[5].

[4] M. Szpunar, *Asystent rodziny w opinii pomocy społecznej w Gdyni – doniesienie z badań*, „Praca Socjalna" 2012 nr 4, s. 82-83.

[5] Zob. szerzej: tamże, s. 89-93.

Badaczka I. Nowak także opisuje badania[6] dotyczące postrzegania asystenta przez klienta. Większość badanych oceniała aktywność asystentów w sposób pozytywny. Poziom znajomości problemów poszczególnych członków rodziny został oceniony bardzo wysoko. Podobnie jak w badaniach M. Szpunar ważny jest dla klientów stały telefoniczny kontakt z asystentem. Beneficjenci wskazywali, że asystent przełamuje ich uczucie bezradności i osamotnienia, motywuje do zmian, dodaje energii do działania. Istotne jest także podejście do klienta- asystent nie poucza, nie narzuca, nie nakazuje, a rozmawia, stara się zrozumieć i sugeruje jak wyjść z trudnego położenia. Beneficjenci wymienili jeszcze korzyści płynące ze współpracy z asystentem rodziny. Pierwszą z nich jest wsparcie psychiczne, przełamanie poczucia osamotnienia i wyobcowania w problemach. Druga to pomoc w załatwianiu spraw urzędowych. Klienci często nie potrafią poradzić sobie z biurokracją Asystent pomaga i uczy jak przezwyciężać te przeszkody. Trzecia korzyść to wsparcie asystenta w trudnych sytuacjach jak np. w problemach opiekuńczo-wychowawczych. Pomoc wtedy polegała na udzielaniu informacji jak pracować nad konkretnym problemem, czy wsparcie we wdrażaniu pozytywnych wychowawczych wzorów. Badani uważają, że na jednego asystenta przypada zbyt dużo rodzin. Klienci wskazywali jak wielkie zmiany zaszły w ich życiu od momentu rozpoczęcia współpracy z asystentami np. większa pewność siebie, ustabilizowanie życia codziennego, wiara we własne siły, polepszenie komunikacji między członkami rodziny, zwiększenie umiejętności wychowawczych, czy zaprzestanie unikania kontaktu z otoczeniem[7].

Kierowniczka Centrum Pracy Socjalnej i Rodziny wrocławskiego MOPSu - K. Janas, stwierdza, że praca asystenta rodziny w tamtejszym ośrodku jest poddawana końcowej ewaluacji. Klienci wypełniają ankiety dotyczące realizacji zadań przez asystenta. Pojawiały się tam najczęściej opisy zmian jakie zauważyły w swoim życiu od momentu rozpoczęcia współpracy, akcentując w jakich kwestiach asystent udzielił im pomocy[8].

System wartości asystentów rodziny

Pojęcie wartości jest niejednoznaczne, co oznacza, że istnieje wiele sposobów jego definiowania i interpretowania.

W ujęciu socjologicznym terminem wartość określa się ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do których jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisując im ważną rolę w swoim życiu, a dążenie do ich osiągnięcia odczuwają jako swoisty przymus[9].

Wartości w ujęciu Schwartza definiowane są jako poznawcza reprezentacja (zwykle przekonanie) motywacyjnego, godnego pożądania, ponadsytuacyjnego celu. Według Schwartza:

1) wartości są pojęciami lub przekonaniami, które
2) dotyczą pożądanych celów, opisujących ostateczne stany rzeczy lub zachowania;
3) przekraczają konkretne sytuacje;

---

[6] Badano uczestników poznańskiego projektu „Pomoc – Aktywizacja - Wsparcie", gdzie przeprowadzono 30 wywiadów pogłębionych. I. Nowak, *Asystentura rodziny z perspektywy praktyka*, „Praca Socjalna" 2012, nr 4, s.108.

[7] Tamże, s. 116-117.

[8] K. Janas, *Wrocławski Asystent Rodziny – akwizytor nowego życia*, „Praca Socjalna" 2016, nr 5-6, s. 258.

[9] J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, s. 58.

4) kierują selekcją i oceną zachowań i zdarzeń;
5) są uporządkowane według ważności[10].

W innym ujęciu system wartości można definiować jako hierarchicznie uporządkowany zbiór ustosunkowań wobec wartości, które są istotne, ważne, konieczne i pożądane, ze względu na to, że mają one swój znaczny udział w realizacji osobowej egzystencji. A głównym systemem sterującym jest system wartości moralnych, ponieważ dzięki niemu bowiem, człowiek dąży do celu ogólnego, jakim jest „stanie się bardziej Człowiekiem"[11].

Według M. Rokeacha wartości to trwałe przekonania, że określony sposób postępowania lub ostateczny stan egzystencji jest osobiście lub społecznie preferowany w stosunku do alternatywnego sposobu postępowania lub ostatecznego stanu egzystencji. Jako główny przyjął podział wartości na ostateczne (odnoszące się do najważniejszych celów ludzkiej egzystencji) i instrumentalne (odnoszące się do generalnych sposobów postępowania). Natomiast system wartości określał jako trwałą, uporządkowaną pod względem ważności, organizacją przekonań na temat preferowanych sposobów postępowania bądź ostatecznych stanów egzystencji[12].

Przyjęty przez daną jednostkę system wartości determinuje jej życie zawodowe oraz osobiste. Ma istotne znaczenie w przypadku profesji pomocowych np. asystentów rodziny, ponieważ wpływa na realizację roli zawodowej. System wartości powinien nie tylko umożliwiać, ale także ułatwiać uzyskanie zamierzonych efektów. Oznacza to, że najpierw zostają wskazane priorytetowe wartości a potem pojawia się aspekt praktyczny, precyzujący jak je realizować.

Badaczka M. Czechowska – Bieluga i E. Domarecka przeprowadziły badanie dotyczące preferowanych wartości przez asystentów rodziny w odniesieniu do ich cech społeczno-demograficznych[13]. Przebadano 40 asystentów przy pomocy Skali Wartości M. Rokeacha, a celem było uzyskanie informacji odnośnie związku między hierarchią wartości a cechami społeczno –demograficznymi. Badanie wykazało, że nie ma zależności między preferowanymi wartościami a tymi cechami (np. staż pracy, wiek, miejsce zamieszkania czy wykształcenie)[14]. Natomiast wyniki wskazują podobieństwo do efektów badań dotyczących wartości i cenionych cech przez pracowników socjalnych.

Wypalenie zawodowe asystentów rodziny

Asystent rodziny należy do grupy profesji narażonych na ryzyko wypalenia zawodowego. Badająca to zjawisko H. Sęk sądzi, że cechuje ono reprezentantów zawodów, w których bliska, zaangażowana interakcja z drugim człowiekiem stanowi istotę profesjonalnego działania i warunkuje powodzenie w danym zawodzie, sukces i rozwój[15]. Zespół wypalenia zawodowego określa jako zespół błędnej adaptacji do wymagań zawodowych pojawiających się w rezultacie przeciążenia stresem w profesjach, w których ma miejsce bliski, empatyczny kontakt z ludźmi, ich zaburzeniami, cierpieniem, problemami i oczekiwaniami i skutkuje tym, że profesjonaliści

[10] J. Cieniuch, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Warszawa 2013, s. 37-38.
[11] K. Ostrowska, *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Warszawa 1998, s. 93-94.
[12] J. Cieniuch, dz. cyt., s. 28-29.
[13] M. Czechowska-Bieluga, E. Domarecka, *Wartości preferowane przez asystentów rodziny cechy społeczno-demograficzne,* „Praca Socjalna" 2017 nr 2, s. 113, 120-121.
[14] A. Olech, M. Łuczyńska, *Pracownicy socjalni w Polsce – portret zbiorowy*, Warszawa 2013, s. 47-51.
[15] H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie,* Warszawa 2000, s. 8-9.

odczuwają wyczerpanie emocjonalne, zaczynają dystansować się w kontaktach z klientami, aż do depersonalizacji i doświadczania obniżonej satysfakcji zawodowej. Do wypalenia zawodowego mogą doprowadzić irracjonalne przekonania determinujące stosunek do wykonywanego zawodu i osób, z którymi pozostają w kontakcie. Te przekonania są wyobrażeniem pewnej idealnej sytuacji, czyli są niemożliwe do zrealizowania, a zarazem są punktem odniesienia dla perfekcjonistów[16]. Wypalenie zawodowe dotyczy zazwyczaj jednostek najbardziej zaangażowanych, jak również tych, które wykazują deficyt kompetencji radzenia sobie ze stresem zawodowym. Badaczka Ch. Maslach uważa, że wypalenie zawodowe odnosi się do trzech aspektów: psychologicznego zespołu wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji, a także obniżonego poczucia dokonań osobistych na płaszczyźnie zawodowej pojawiających się u osób pracujących w kontakcie z innymi. Można wyróżnić trzy grupy objawów wypalenia zawodowego: emocjonalne i psychofizyczne wyczerpanie (np. ogólne zmęczenie, drażliwość), depersonalizację podmiotów interakcji zawodowej (np. etykietowanie, cynizm), obniżenie lub utrata satysfakcji i zaangażowania zawodowego (np. doświadczanie nieefektywności działań, rezygnacja z wykonywania zawodu)[17]. Tucholska wyodrębnia cztery grupy symptomów wypalenia: emocjonalne behawioralne, rodzinne i społeczne, fizyczne oraz te związane pracą[18].

Jednym z najistotniejszych determinantów przyczyniających się do rozwoju wypalenia zawodowego jest ogólne doświadczenie niepowodzenia radzenia sobie ze stresem, trudnościami, czy problemami na płaszczyźnie zawodowej. Opanowanie sytuacji stresowej jest możliwe przy pomocy osobistych zasobów jednostki. To stałe czynniki społeczne i osobowe wywierające wpływ na to jak dana osoba radzi sobie w sytuacjach trudnych. Asertywność, poczucie własnej wartości, wsparcie społeczne, optymizm czy kompetencje społeczne należą do istotnych zasobów jednostki. Szczególnie ważne są kompetencje społeczne jednostki ponieważ ich poziom warunkuje jej efektywność radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Im wyższy ten poziom, tym lepiej dana osoba pokonuje stres. Endler i Parker uważają, że radzenie sobie ze stresem to nie jest proces ale typowa dla danej jednostki forma zachowania się w różnych stresowych sytuacjach, czyli stały styl[19].

Aby poradzić sobie z syndromem wypalenia zawodowego należy największy nacisk kłaść na rozwój kompetencji zawodowych i zaradczych żeby w bardziej efektywny sposób radzić sobie ze stresem. Służyć temu mogłoby wsparcie zarówno ze strony rodziny, jak i w miejscu pracy np. w formie superwizji czy szkoleń. Istotna jest także zmiana postrzegania stresorów – to nie zagrożenie ale wyzwanie[20].

---

[16] Na przykład powinno się być maksymalnie kompetentnym we wszystkich sferach działalności. H. Sęk, *Wypalenie,* dz. cyt., s. 91; H. Sęk, *Pomoc psychologiczna w rozwiązywaniu problemów zdrowotnych*, [w:] *Psychologia kliniczna,* (red.), H. Sęk, Warszawa 2008, s. 248-249.

[17] Ch. Maslach, *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej* [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie,* (red.), H. Sęk, Warszawa 2000, s. 15; M. Szpunar, *Szanse i zagrożenia dla asystentury rodzin w Polsce,* [w:] *Asystentura rodziny nowatorka metoda pomocy społecznej w Polsce,* (red.), M. Szpunar, Gdynia 2011, s. 96-105.

[18] Zob. szerzej: S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe w ujęciu strukturalnym dynamicznym*, [w:] *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych,* T. Zbyrad (red.), Lublin 2008, s. 18-19.

[19] K. Mackiewicz, A. Babska, A. Gunther-Jablońska, K. Głogowska, *Wypalenie zawodowe asystentów rodziny a kompetencje społeczne i strategie radzenia sobie ze stresem*, „Praca Socjalna" 2016 nr 6, s. 168-170.

[20] M. Kornaszewska –Polak, *Stresory w pracy asystenta i objawy wypalenia zawodowego*, [w:] *Asystentura rodziny. Teoria, praktyka, badania*, M. Kornaszewska – Polak (red.), Sosnowiec 2016, s. 249; M. Bernaś, P. Trojanowski, I. Tworek, *Problemy wdrożeniowe asystencji rodzinnej w świetle doświadczeń i opinii jej*

Cztery badaczki[21] z Instytutu Psychologii w Bydgoszczy przeprowadziły badania dotyczące wypalenia zawodowego asystentów rodziny. Celem badawczym było uzyskanie odpowiedzi na pytanie czy istnieje związek wypalenia zawodowego asystentów rodziny z ich kompetencjami społecznymi i stylem radzenia sobie ze stresem. Badania przeprowadzono przy pomocy trzech narzędzi. Pierwszy z nich to Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego umożliwiający pomiar 4 wymiarów wypalenia: wyczerpania psychofizycznego, braku zaangażowania w relacje z klientem, poczucia braku skuteczności zawodowej i rozczarowania. Drugi to Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Natomiast trzecie narzędzie to Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych umożliwiający ocenienie stylu radzenia sobie ze stresem (styl skoncentrowany na zadaniu, na emocjach, na unikaniu, angażowanie się w czynności zastępcze). Wyniki badań wskazały, że istnieje zależność pomiędzy kompetencjami a wypaleniem zawodowym asystentów rodziny. Im niższy jest poziom ich kompetencji społecznych, tym wyższy jest poziom ich fizycznego wyczerpania i rozczarowania. Stwierdzono, że istnieje związek miedzy stylami radzenia sobie ze stresem wypaleniem zawodowym. Im częściej asystent radzi sobie ze stresem poprzez styl skoncentrowany na emocjach, tym wyższy jest jego poziom wyczerpania psychofizycznego i rozczarowania. Badania wykazały, że asystenci rodziny są grupą zawodową narażoną na wypalenie zawodowe, poza tym jest to zdeterminowane ich kompetencjami społecznymi i stylem radzenia sobie ze stresem[22].

Asystent rodziny a pracownik socjalny

Pracownik socjalny i asystent rodziny mają wspólnego adresata ich aktywności – rodzinę przeżywającą trudności opiekuńczo-wychowawcze. Badaczki M. Świderska i K. Gawron uważają, że istnieją dwie opcje pracy z rodziną. Pierwsza zakłada, że jest dwóch pracowników socjalnych, jeden prowadzi standardową pracę socjalną związaną z przydzielaniem świadczeń, a drugi z nich to asystent rodziny. W tym przypadku administratorem działań jest asystent, prowadzi on specjalistyczną pracę socjalną metodą towarzyszenia. Opcja druga pracy z rodziną polega na tym, że rodziną zajmuje się pracownik socjalny a asystent go wspomaga. Jego działania ograniczają się do poradnictwa i treningu dotyczących nabycia przez rodzinę nieodzownych umiejętności do prawidłowego postępowania opiekuńczo-wychowawczego i właściwego zaspokajania potrzeb potomstwa. W takiej sytuacji asystent sprawuje rolę opiekuna i uczy rodzinę jak poprawnie funkcjonować w życiu codziennym, jak również terapeuty ponieważ stymuluje rozwój jej umiejętności psychospołecznych. Natomiast pracownik socjalny prowadzi pracę socjalną w pełnym zakresie, jest administratorem aktywności i ocenia jakość oraz dynamiczność usług świadczonych przez asystenta[23].

B. Kowalczyk stoi na stanowisku, że można wyróżnić trzy warianty pracy z rodziną. Do dwóch wymienionych powyżej dodaje jeszcze jeden – asystent rodziny zastępujący pracownika socjalnego. Oznacza to, że asystent to nowy zawód, i nie może być on pracownikiem socjalnym. Polega to na tym, że pracownik socjalny diagnozuje

adeptów i ich opiekunów, Wrocław 2014, s. 56-58.

[21] K. Mackiewicz, A. Babska, dz. cyt., s.169.

[22] Tamże, s. 177-179, 183.

[23] M. Świderska, *Asystent rodziny- współczesna forma pomocy rodzinie,* Łódź 2013, s. 48-50; K Gawron, *Formy współpracy asystenta rodziny ośrodkiem pomocy społecznej*, [w:] M. Kornaszewska-Polak (red.), *Asystentura rodziny. Teoria, praktyka badania,* Sosnowiec 2016, s. 76-78.

rodzinę a potem asystent przejmuje od niego pracę z rodziną[24].

Na szczególną uwagę zasługuje jeszcze typologia I. Krasiejko, która wyodrębnia cztery formy współpracy asystenta z pracownikiem socjalnym: asystent rodziny wspomagający pracownika socjalnego; asystent rodziny zastępujący pracownika socjalnego w pracy socjalno-wychowawczej i terapeutycznej z rodziną; asystent rodziny prowadzący rodzinę bez udziału pracownika socjalnego; asystent rodziny – pracownik socjalny prowadzący pogłębioną, specjalistyczną pracę socjalną. Pierwsza i druga z nich przebiegają analogicznie jak w wyżej wymienionych wariantach innych badaczek. Trzecia forma dotyczy organizacji pozarządowych, w sytuacji kiedy rodzina została zgłoszona przez sąd lub szkołę i nie korzystała wcześniej z pomocy i zasiłków z opieki społecznej. Czwarta była realizowana w ramach projektów systemowych w niektórych ośrodkach pomocy społecznej do 2012 r. Obecnie nie jest możliwe łączenie pracy asystenta z wykonywaniem obowiązków pracownika socjalnego[25].

Aby lepiej zrozumieć jak odmienne role wypełnia asystent rodziny i pracownik socjalny należy wspomnieć o tym, co różni pracę obu tych specjalistów. Po pierwsze pracownik socjalny podejmuje działania na podstawie literatury i długoletniej praktyki, natomiast u asystentów brak jest metodycznego działania, wykorzystują jedynie jego pewne elementy. Po drugie, pracownik socjalny ma jasno określone kwalifikacje zawodowe, stworzony odrębny kierunek na studiach przygotowujący do tej pracy, szkolenia, a w przypadku asystenta obowiązują bardzo ogólne kryteria zawodowe. Po trzecie, oddziaływanie pracownika socjalnego ma charakter długoterminowy, a asystenta krótkoterminowy. Po czwarte, pracownik socjalny pracuje w siedzibie ośrodka pomocy społecznej i w środowisku, natomiast asystent głównie w środowisku zamieszkania rodziny. Po piąte, pracownik socjalny pracuje w konkretnych godzinach i rodzina musi się do tego dostosować, a asystent ma zadaniowy czas pracy dostosowany do potrzeb rodziny. Po szóste, pracownik socjalny ma pod opieką 50 środowisk, asystent maksymalnie 15. Po siódme, pracownik socjalny zajmuje się przyznawaniem świadczeń materialnych, a asystent nie[26].

Badania M. Cziczkowskiej-Giedziun wykazały, że pracownicy socjalni zauważają różnice w podejściu asystenta rodziny do pracy z rodziną , a zwłaszcza to, że asystent ma w większym stopniu możliwość przeprowadzania dogłębnej diagnozy, ponieważ uczestniczy w życiu codziennym rodziny. Może także oddziaływać własnym przykładem, szybciej reagować na problem, jak również ułatwiać wykonywanie codziennych czynności domowych[27].

Metodyczne działanie asystenta rodziny

W swojej pracy asystent rodziny stosuje określone metody działań. Ich wybór jest zdeterminowany posługiwaniem się przez niego konkretnym modelem pracy socjalnej. Obecne procesy profesjonalizacji na płaszczyźnie pracy socjalno-wychowawczej

[24] B. Kowalczyk, *Obszary współpracy asystenta rodziny i pracownika socjalnego*, [w:] A. Żukiewicz (red.*), Asystent rodzinny. Nowy zawód i nowa usługa w systemie wspierania rodzin. Od opieki i pomocy do wsparcia,* Kraków 2014, s. 83-85, 90-91; B. Kowalczyk, *Modele pracy asystenta rodziny i współpracy z pracownikiem socjalnym*, „Praca Socjalna" 2012 nr 4, s. 9-10; B. Kowalczyk, *O gminnym systemie wspierania rodziny*, „Praca Socjalna" 2012 nr 6, s. 86.

[25] I. Krasiejko, *Zawód asystenta rodziny w procesie profesjonalizacji. Wstęp do teorii i praktyki nowej profesji społecznej*, Toruń 2013, s. 176-177; J. Janowska, *Poradnik asystenta rodziny*, Kraków 2013, s. 12-15.

[26] B. Kowalczyk, *Modele pracy*, dz. cyt., s.13-14.

[27] M. Cziczkowska-Giedziun, *Pracownicy socjalni* o asystentach rodziny raz jeszcze, „Praca Socjalna" 2012 nr 1, s. 50.

implikują złożoną procedurę działań i stosowanie różnych form ich systematyzacji. Praca z rodziną, a zwłaszcza z rodziną z wieloma problemami wymaga wykorzystywania w profesjonalnej aktywności różnych podejść teoretycznych i praktycznych. Asystent powinien być świadomy przyjętego podejścia teoretycznego, jego ogólnych założeń, które warunkują podejmowane przez niego działania, czy procedury postępowania. Można wyróżnić kilka modeli umożliwiających asystentowi niedyrektywną pracę wypływającą z jego wspierającej roli, jak również kooperację rodziny i profesjonalistów[28]. Chodzi tutaj o takie modele jak: podejście skoncentrowane na rozwiązaniach, model zorientowany na rozwiązywanie problemów, dialog motywujący, teoria systemów, model ekosystemowy. Pierwszy z nich wyrasta z idei konstrukcjonizmu społecznego i empowermentu. W tym modelu unika się skupiania na problemach i diagnozowania zaburzeń, następuje koncentracja na diagnozowaniu zasobów osoby wspieranej, osiągnięcia jej celów aby znaleźć rozwiązanie dostosowane do jej potrzeb i sytuacji społecznej. Nie jest niezbędne rozumienie problemu, znalezienie jego przyczyn aby go rozwiązać[29]. Drugi to model zorientowany na rozwiązywanie problemów, istotne jest zrozumienie osoby i jej sytuacji, jak również zdiagnozowanie problemów i ich czynników. Kolejny krok to szukanie potencjalnych rozwiązań problemu, ocena i wybór któregoś z nich, następnie działanie w celu pokonania problemu[30]. Następny model to dialog motywujący, polegający na wywołaniu szybkich i trwałych, umotywowanych wewnętrznie zmian u klienta. Niezmiernie ważna w tym modelu jest jakość relacji między specjalista a klientem w sytuacji pomagania. Interakcja z klientem oparta na szacunku i akceptacji umożliwia szybsze i łatwiejsze udzielanie pomocy nawet z tymi mało zmotywowanymi. Istotne jest zidentyfikowanie i zrozumienie celu zmiany z perspektywy klienta[31]. Czwarty model to teoria systemów, gdzie pomagający postrzega rodzinę jako system. Oznacza to, że rodzina jest układem powiązanych ze sobą elementów. W momencie podejmowania działań specjalista pokazuje jak jeden element może wpływać na drugi, a nie skupia się na zachowaniach pojedynczych członków rodziny[32]. Ostatni to model ekosystemowy, w którym diagnoza i interwencja podkreślają istotność mikrosystemów (rodzina, szkoła, przyjaciele) i makrosystemów (kontekst kulturowy) w którym żyją rodziny. Na początku następuje rozpoznanie wszystkich potrzeb i problemów rodziny i innych podsystemów. Ważne jest jeszcze zdiagnozowanie zasobów środowiska i jego ograniczeń[33].

Asystent rodziny prowadzi metodyczne działanie w kilku etapach, I. Krasiejko wyróżnia ich sześć. Pierwszy z nich to nawiązanie kontaktu z rodziną, podjęcie decyzji o współpracy, tworzenie relacji. W drugim następuje rozpoznanie sytuacji rodziny, w kolejnym planowanie pracy z rodziną. Etap czwarty to realizacja planu pracy,

[28] E. Kantowicz, *Wstęp. W kierunku pracy socjalno-wychowawczej,* [w:] *Metodyka pracy socjalno-wychowawczej – wybrane zagadnienia*, E. Kantowicz (red.), Olsztyn 2013, s. 7; I. Krasiejko, *Asystentura rodziny. Rekomendacje metodyczne i organizacyjne*, Warszawa 2016, s. 43-44.

[29] Zob. szerzej: I. Krasiejko, *Metodyka działania asystenta rodziny. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach*, Katowice 2010, s. 105, 176-219.

[30] Tamże s. 108-109.

[31] Zob. J. M. Jaraczewska, *Wspieranie w asystenturze przez Dialog Motywujący,* [w:] *Zawód asystenta w procesie profesjonalizacji. Wstęp do teorii praktyki nowej profesji społecznej*, I. Krasiejko (red.), Toruń 2013, s. 406, 408, 411; I. Krasiejko, *Asystentura rodziny. Rekomendacje* dz. cyt., s. 45-46.

[32] Zob. szerzej: I. Krasiejko, *Asystentura rodziny. Rekomendacje* dz. cyt., s. 44.

[33] Zob. szerzej: tamże s. 45.

następny to ocena okresowa a ostatni to ocena końcowa i zakończenie współpracy[34].

Natomiast J. Domaradzki i P. Krzyszkowski proponują osiem faz metodycznej aktywności asystenta. Pierwsza - nawiązanie kontaktu z rodziną i zapoznani się z ich potrzebami i trudnościami. Druga – sformułowanie wspólnie z rodziną opisu doświadczanych trudności, które uzasadniają formułowanie planu pracy z rodziną. Trzecia – dokonanie wspólnie z rodziną analizy sytuacji oraz podjecie przez rodzinę świadomej decyzji o współpracy z asystentem. Czwarta - Wyznaczenie wspólnie z rodziną celów w planie pracy. Piąta – zaplanowanie wspólnie z rodziną działań niezbędnych do osiągnięcia celów. Szósta – realizowanie przyjętego planu pracy. Siódma – okresowe ocenianie wspólnie z rodziną realizacji planu pracy oraz stopnia osiągnięcia celów. Ósma – zakończenie pracy z rodziną[35].

Zakończenie

W 2014 roku po 2 latach od wdrożenia asystentury rodzin została przeprowadzona kontrola przez Najwyższą Izbę Kontroli. Miała ona na celu ocenę funkcjonowania asystentów rodziny, a zwłaszcza rezultatów podejmowanych przez nich działań. Przedmiot kontroli stanowiła, realizacja ustawowych zadań przez asystentów w zakresie wspierania rodzin mających trudności z wypełnianiem funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Kontrola skupiła się na skuteczności pomocy udzielanej rodzinom, jak również na aspektach organizacyjnych i finansowych, czyli organizacji pracy asystentów, ich zatrudnianiu i finansowaniu. Wyniki kontroli wykazały, że asystentura dynamicznie się rozwija, ponieważ około 40% rodzin zakończyło współpracę z asystentem, co oznacza jego wysoką skuteczność. Świadczyło o tym także to, że ilość rodzin mających trudności w wykonywaniu funkcji opiekuńczo-wychowawczych, z którymi pracował zmniejszyła się o ponad ¼ (23%)[36].

Podsumowując należy przedstawić kilka wniosków dotyczących wybranych aspektów asystentury rodzin. Pierwsza kwestia dotyczy utrwalającej się w ośrodkach pomocy społecznej tendencji do biurokratyzacji i standaryzacji, czyli stworzenia ścisłych procedur pracy asystenta ograniczających kreatywność podejmowanych przez niego rozwiązań. Ponadto oznaczałoby to zmierzanie w kierunku urzędu socjalnego. Kolejny aspekt dotyczy traktowania przez pozostałych pracowników służb społecznych działania asystenta zakresie wspierania i profilaktyki jako instrumentu zarządzania, dyscypliny, kontroli i represji[37]. Następną istotną kwestią jest usytuowanie asystenta w strukturach pomocy społecznej i rozróżnienia obowiązków pracownika socjalnego i asystenta. Interakcja pomiędzy nimi powinna być relacją współpracy i opierać sie na wspólnej pracy na rzecz klienta. Jest to bardzo ważne ponieważ asystent rodziny pracownik socjalny pełnią istotne role w systemie wspierania rodziny i efektywność tego systemu będzie determinować jakość ich pracy. Ze względu na to, że ich role zachodzą na siebie niezbędna jest koordynacja działań i zapewnienie im dobrej współpracy, aby wzajemnie się uzupełniali swojej aktywności na rzecz poprawy funkcjonowania rodzin w dziedzinie opiekuńczo-

[34] Zob. szerzej: tamże s. 47-48.
[35] P. Domaradzki, J. Krzyszkowski, *Wsparcie dziecka w rodzinie i pieczy zastępczej. Ujęcie praktyczne,* Łódź 2016, s. 30-31.
[36] Zob. szerzej: *Funkcjonowanie asystentów rodziny w świetle ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Informacja o wynikach kontroli*, Departament Pracy, Spraw Społecznych i Rodziny, NIK, Warszawa 2014.
[37] P. Sałustowicz, *Czy warto inwestować w asystenturę rodzinną?* „Praca Socjalna" 2015 nr 4, s. 124-126.

-wychowawczej. Ostatnią kwestią jest nadawanie znaczenia roli asystenta rodziny przez ich klientów. Beneficjenci pomocy społecznej otrzymujący wsparcie asystenta wskazują, że wielorakość form jego oddziaływania jest potrzebna i wymaga wiedzy, umiejętności oraz kompetencji. Wpływ asystentów rodzin i ich zaangażowanie w realizację zadania implikuje wymierne rezultaty w postaci usamodzielnienia się klientów od systemu opieki społecznej oraz ich osobistej satysfakcji. Dlatego warto promować funkcjonowanie asystentów nowym systemie wspierania rodziny.

Streszczenie:

W 2006 roku w Polsce pojawiła się nowa profesja społeczna – asystentura rodzin.

Istotą asystentury rodziny jest towarzyszenie rodzinom doświadczającym trudności życiowych i problemów opiekuńczo-wychowawczych. Asystent ma zajmować się wyłącznie pomaganiem, wspieraniem i pracą z rodziną a nie świadczeniami finansowymi. Jego najważniejszym zadaniem jest zapobieganie oddzieleniu dziecka od rodziców i rodziny. W Polsce od 2013 roku następuje ciągły wzrost ilości rodzin objętych pomocą i wsparciem asystenta, co determinuje stale rosnącą ich liczbę. W województwie lubelskim w 2016 roku 273 asystentów pracowało z 2616 rodzinami.

Słowa kluczowe: pomoc społeczna, opieka społeczna, pracownik socjalny, asystent rodziny, wypalenie zawodowe, wartości, towarzyszenie, wspieranie, rodzina, pedagogizacja, rodzice, dziecko, dzieci

Summary:

Family assistant- multiple effects of the phenomenom

In 2006, a new social profession appeared in Poland – family assistantship. The essence of the family's assistantship is to accompany families experiencing life's difficulties and care and educational problems. The assistant is only involved in helping, supporting and working with family and not financial benefits. His most important task is to prevent separation of the child from parents and family. In Poland, since 2013, there has been a continuous increase in the number of families covered by assistance and support of the assistant, which determines the ever-growing number of them. In the Lublin voivodship in 2016, 273 assistants worked with 2616 families.

Keywords: social assistance, social welfare, social worker, family assistant, burnout, values, accompanying, supporting, family, pedagogization, parents, child, children

Bibliografia:

Akty prawne:

Ustawa z Dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U z 2016 r., poz. 575).

Opracowania:

Bernaś M., Trojanowski P., Tworek I., *Problemy wdrożeniowe asystencji rodzinnej w świetle doświadczeń i opinii jej adeptów i ich opiekunów*, Wrocław 2014.

Cieniuch J., *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Warszawa 2013.

Czechowska-Bieluga M., Domarecka E., *Wartości preferowane przez asystentów*

rodziny cechy społeczno-demograficzne, „Praca Socjalna" 2017 nr 2.

Cziczkowska-Giedziun M., *Pracownicy socjalni o asystentach rodziny raz jeszcze,* „Praca Socjalna" 2012 nr 1.

Domaradzki P., Krzyszkowski J., *Wsparcie dziecka w rodzinie i pieczy zastępczej. Ujęcie praktyczne,* Łódź 2016.

Funkcjonowanie asystentów rodziny w świetle ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Informacja o wynikach kontroli, Departament Pracy, Spraw Społecznych i Rodziny, NIK, Warszawa 2014.

Gawron K*., Formy współpracy asystenta rodziny ośrodkiem pomocy społecznej*, [w:] *Asystentura rodziny. Teoria, praktyka badania,* M. Kornaszewska-Polak (red.), Sosnowiec 2016.

Janas K., *Wrocławski Asystent Rodziny – akwizytor nowego życia*, „Praca Socjalna" 2016, nr 5-6.

Janowska J., *Poradnik asystenta rodziny*, Kraków 2013.

Jaraczewska J. M., *Wspieranie w asystenturze przez Dialog Motywujący,* [w:] *Zawód asystenta w procesie profesjonalizacji. Wstęp do teorii praktyki nowej profesji społecznej*, I. Krasiejko (red.), Toruń 2013.

Kantowicz E., *Wstęp. W kierunku pracy socjalno-wychowawczej,* [w:] *Metodyka pracy socjalno-wychowawczej – wybrane zagadnienia*, E. Kantowicz (red.), Olsztyn 2013.

Kornaszewska-Polak M., *Stresory w pracy asystenta i objawy wypalenia zawodowego*,[w:] *Asystentura rodziny. Teoria, praktyka, badania*, M. Kornaszewska – Polak (red.), Sosnowiec 2016.

Kowalczyk B., *Modele pracy asystenta rodziny i współpracy z pracownikiem socjalnym*, „Praca Socjalna" 2012 nr 4.

Kowalczyk B., *Obszary współpracy asystenta rodziny i pracownika socjalnego*, [w:] *Asystent rodzinny. Nowy zawód i nowa usługa w systemie wspierania rodzin. Od opieki i pomocy do wsparcia,* A. Żukiewicz (red*.),* Kraków 2014.

Kowalczyk B., *O gminnym systemie wspierania rodziny*, „Praca Socjalna" 2012 nr 6.

Krasiejko I., *Asystentura rodziny. Rekomendacje metodyczne i organizacyjne*, Warszawa 2016.

Krasiejko I*., Asystent rodziny w świetle proponowanych zmian ustawowych w opinii pracowników socjalnych oraz podejmowanych działań,* „Praca Socjalna" 2010 nr 5.

Krasiejko I., *Metodyka działania asystenta rodziny. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach*, Katowice 2010.

Krasiejko I., Przedperski J., *Nowoczesne formy wsparcia rodziny – asystentura rodzin i Konferencja Grupy Rodzinnej*, „Praca Socjalna" 2011 nr 2.

Krasiejko I., *Zawód asystenta rodziny w procesie profesjonalizacji. Wstęp do teorii i praktyki nowej profesji społecznej*, Toruń 2013.

Mackiewicz K., Babska A., Gunther-Jablońska A., Głogowska K., *Wypalenie zawodowe asystentów rodziny a kompetencje społeczne i strategie radzenia sobie ze stresem*, „Praca Socjalna" 2016 nr 6.

Maslach Ch., *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej* [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie,* H. Sęk (red.), Warszawa 2000.

Nowak I., *Asystentura rodziny z perspektywy praktyka*, „Praca Socjalna" 2012 nr 4.

Olech A., Łuczyńska M., *Pracownicy socjalni w Polsce – portret zbiorowy*, Warszawa 2013.

Ostrowska K., *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Warszawa 1998.

Rudnik M., *Asystentura rodzin realizowana w ośrodkach pomocy społecznej w Polsce* [w:] *Asystentura rodziny – nowatorska metoda pomocy społecznej w Polsce*, A. Szpunar (red.), Gdynia 2010.

Sęk H., *Pomoc psychologiczna w rozwiązywaniu problemów zdrowotnych*, [w:] *Psychologia kliniczna,* H. Sęk, (red.), Warszawa 2008.

Sałustowicz P., *Czy warto inwestować w asystenturę rodzinną?* „Praca Socjalna" 2015 nr 4.

Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie,* Warszawa 2000.

Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972.

Szpunar M., *Asystent rodziny w opinii pomocy społecznej w Gdyni – doniesienie z badań*, „Praca Socjalna" 2012 nr 4.

Szpunar M., *Szanse i zagrożenia dla asystentury rodzin w Polsce,* [w:] *Asystentura rodziny nowatorka metoda pomocy społecznej w Polsce,* M. Szpunar, (red.), Gdynia 2011.

Świderska M., *Asystent rodziny- współczesna forma pomocy rodzinie,* Łódź 2013.

Tucholska S., *Wypalenie zawodowe w ujęciu strukturalnym dynamicznym*, [w:] *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych,* T. Zbyrad (red.), KUL 2008.

Netografia:

Ocena zasobów pomocy społecznej za 2016 rok, Lublin 2017. http://www.lubelskie.pl/file/2017/06/8.3.-zal.pdf [dostęp 22.01.2018]

Grupa pielgrzymów z Polski, Słowacji i Ukrainy w okresie
Świąt Bożego Narodzenia Rzym, 31.12.2018

Biblia na najmłodszych - jako źródło religijnego, językowego i poznawczego rozwoju dziecka w szkole katolickiej.

Patrycja Hyodo-Malewska - PSP Sióstr Prezentek w Krakowie

Absolwentka Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (studia licencjackie, kierunek: filologia polska, specjalność nauczycielska z logopedią), obecnie studentka Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (studia magisterskie, kierunek: język polski w komunikacji społecznej, specjalność logopedyczna). Zatrudniona na stanowisku wychowawcy, logopedy w Publicznej Szkole Podstawowej Sióstr Prezentek w Krakowie. Autorka dwóch publikacji naukowych i prelegent kilku konferencji literaturoznawczych i logopedycznych.

Nauka czytania jest niewątpliwie jedną z najważniejszych umiejętności, jaką każdy człowiek powinien posiąść. Większość dzieci uczy się czytania jeszcze przed podjęciem nauki w szkole - z rodzicami w domu, w przedszkolu - następnie kontynuuje doskonalenie tej sprawności na etapie wczesnoszkolnym. Aby dziecko było zdolne do odkodowywania symboli abstrakcyjnych jakimi są litery, aktywować się muszą ośrodki mózgowe[1] odpowiadające za percepcję wzrokową: analizy i syntezy wzrokowej (identyfikowanie znaku graficznego i odróżnianie go od podobnych, np. p - b - d), a także lewopółkulowe przetwarzanie danych: sekwencyjne, linearne (po kolei, od lewej do prawej). Przed podjęciem samodzielnego czytania przez dziecko - słucha ono tekstu czytanego przez dorosłego, stymulując jednocześnie słuch: pamięć słuchową, brzmieniową, sekwencyjną. Zarówno słuchanie jak i czytanie książeczek stymulują funkcje poznawcze, takie jak pamięć, uwagę, percepcję wzrokową, słuchową, myślenie przyczynowo - skutkowe, rozwijając dziecko i przygotowując do przetwarzania coraz trudniejszych informacji, nabywania nowych umiejętności. Książki nie tylko wspomagają rozwój poznawczy, ale również językowy[2], dostarczając młodemu człowiekowi nowych słów niosących znaczenie, wzorców składniowych, prozodycznych - kształtując sprawność narracyjną, tym samym rozwijając i poszerzając kompetencje komunikacyjne i społeczne dziecka. Obok wcześniej wymienionych korzyści płynących z nauki i umiejętności czytania znajduje się aspekt aksjologiczny - wartości płynących z przekazu danego tekstu. Dziecko będące we wczesnym etapie swojego życia, poznające świat, powoli budujące i hierarchizujące swój system wartości, odkrywające nowe postawy i emocje, jest podatne na manipulacje dorosłego - stąd istotna i bardzo odpowiedzialna rola rodziców i wychowawców mających wpływ na kształtowanie się swojego podopiecznego. Książka, która jest nieodłącznym elementem, narzędziem służącym rozwojowi dziecka - nie tylko poznawczego, językowego i komunikacyjnego, ale również psychicznego i duchowego - powinna być źródłem

[1] T. Horowitz-Kraus, J. S. Hilton, *From emergent literacy to reading: hom learning to read changes a child's brain*, Foundation Acta Peadiatrica, Published by John Wiley & Sons 2015, pp. 648-656.

[2] G. Krasowicz, *Trudności w czytaniu*, [w:] „Psychologia Wychowawcza" 1991, nr 1.

wartościowym, starannie dobranym przez dorosłego. Biblia dla najmłodszych spełnia wszystkie te warunki i może być podstawą do wieloaspektowego rozwoju intelektualnego i chrześcijańskiego dziecka. Dzięki dostosowanemu do poziomu najmłodszego czytelnika językowi i prostemu, mniej symbolicznemu przekazowi - dziecko zapoznaje się z chrześcijańskimi prawdami, przypowieściami, przykazaniami i dobrymi wartościami. Biblia przewyższa inne teksty, gdyż oprócz dostarczenia literackich wrażeń i korzyści intelektualnych, rozwojowych, otwiera przed człowiekiem istotę sensu jego życia, z wieloma wskazówkami, przykładami i zasadami według których powinno się i warto żyć. Za pomocą historii życia Jezusa i obrazowych przypowieści dziecko odkrywa tę prawdę.

Czytanie najmłodszym Biblii dla dzieci pozwala na realizację ważnych celów religijnych, językowo - literackich i sprawności poznawczych. Wszystkie te aspekty znacząco i pozytywnie wpływają na rozwój młodego człowieka, który wymaga wartościowego bodźcowania i ukierunkowywania przez dorosłego. Poniżej znajdują się cele, które można osiągnąć dzięki procesowi czytania przez dziecko lub czytaniu dziecku, czyli obcowaniu z tekstem, konkretniej Biblią dla dzieci[3]:

Cele religijne:
- wychowanie dziecka zgodnie z chrześcijańskim modelem wartości,
- zapoznanie dziecka z fundamentalnymi dogmatami wiary chrześcijańskiej.

Cele językowo - literackie[4]:
- rozwijanie literackich kompetencji, wrażliwości i refleksji czytelniczej,
- kształcenie językowej sprawności narracyjnej (umiejętność streszczania i wartościowania informacji),
- doskonalenie umiejętności czytania u dzieci opanowujących tę sprawność,
- usprawnianie zdolności rozumienia ze słuchu.

Cele rozwijające funkcje poznawcze[5]:
- usprawnienie pamięci krótko i długotrwałej na wartościowym tekście dostosowanym do warunków i umiejętności dziecka,
- usprawnianie percepcji wzrokowej i słuchowej.

Praca w szkole umożliwia włączenie do programu zajęć stymulacji funkcji poznawczych i ćwiczeń rozwijających sprawność czytelniczą na materiale literackim jakim jest Biblia dla dzieci - aby oprócz podstawowych celów terapii kształtować chrześcijańskie postawy uczniów.

W niniejszej pracy przedstawiony zostanie krótki raport prezentujący wybrane teksty czytane dzieciom lub czytane przez dzieci oraz realizację wyżej wspomnianych trzech głównych celów. W literaturze naukowej, specjalistycznej można znaleźć

[3] Istnieje wiele propozycji wydawniczych, opracowań Pisma Świętego dedykowanych dzieciom. Wybrana pozycja: E. Czerwieńska, *Biblia dla dzieci*, Grupa Wydawnicza Foksal: Wybór i opracowanie na podstawie: Pisma Świętego Starego i Nowego Testamentu, Biblia Tysiąclecia, Wydanie piąte, Wydawnictwo Pallotinum, Poznań 2008.

[4] R. Pawłowska, *Uczenie czytania to także kształcenie językowe*, [w:] *Kształcenie językowe w szkole*, red. M. Dudzik, Wrocław 1988.

[5] K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, Wydawnictwo Trans Human, Białystok 2004.

wiele badań, wskazujących na fakt, iż obcowanie z tekstem kultury zawsze wpływa na czytelnika/słuchacza pozytywnie i rozwijająco.

Przed rozpoczęciem czytania fragmentów Biblii dla dzieci zadane zostały każdemu uczniowi (4 dziewczynki i 5 chłopców w wieku od 6 do 7 lat) pytania, aby po zapoznaniu się z danym tekstem, przypowieścią ponownie zadane pozwoliły otrzymać informację na temat nowej wiedzy, pamięci, refleksji, myślenia oraz opinii i wniosków. W ramach ochrony danych osobowych żadne dane dzieci nie zostały upublicznione, ograniczając się wyłącznie do podania informacji na temat płci i wieku.

Pytania dotyczące fragmentu tekstu o Adamie i Ewie:
Jak nazywała się kraina, przepiękny ogród w którym mieszkali Adam i Ewa?
Jak wyglądała ta kraina?
Które zwierze namówiło Ewę do zjedzenia zakazanego owocu?
Co myślisz na temat zachowania Ewy i Adama?

Adam i Ewa (tekst: Ewa Czerwińska)
Księga Rodzaju 1, 26 - 3, 24

W świecie stworzonym przez Boga znajdowała się niezwykła rajska kraina - przepiękny ogród, Eden. Przepływały poprzez niego kryształowo czyste wody, a różnorodne drzewa rodziły w nim przepyszne owoce, to miejsce Bóg przeznaczył dla Adama i Ewy - pierwszego mężczyzny i pierwszej kobiety.

Pośrodku ogrodu rosło duże drzewo, obsypane owocami. Bóg powiedział do ludzi: - Możecie jeść wszystkie owoce, na jakie macie ochotę, jednak nie wolno wam spożywać owoców z tego dużego drzewa, które jest drzewem poznania dobra i zła. Jeśli złapiecie Mój zakaz, umrzecie.

Adam i Ewa żyli w ogrodzie Eden, ciesząc się miłością i bliskością Boga, w pokoju i zgodzie ze wszystkimi zwierzętami. Nie nosili żadnych ubrań, lecz nigdy się nie wstydzili przed sobą, ani nie czuli się zakłopotani. Jednak pewnego dnia przed Ewą pojawił się waż, najbardziej przebiegle ze zwierząt. Odezwał się do niej:

Dlaczego ty i Adam nie jecie pysznych owoców, które rosną na drzewie poznania dobra i zła? Czyżby Bóg wam tego zabronił? Na pewno nie umrzecie, za to staniecie się tak potężni, jak On!

Ewa uwierzyła wężowi i ugryzła owoc, który okazał się słodki i soczysty. Dała tez kawałek adamowi, nagle oboje uświadomili sobie, że są nadzy. Kiedy Bóg zobaczył, że Adam i Ewa się chowają, zrozumiał, co zrobili, powiedział ze smutkiem:

Nie posłuchaliście Mnie i musicie ponieść karę! Od tego pory będziecie ciężko pracować, by ziemia dala wam pożywienie. Będziecie też odczuwać głos i będzie wam zimno. A ty, Ewo, będziesz doświadczać bólu, rodząc dzieci.

Adam i Ewa musieli opuścić Eden. Na straży jego wrót Bóg postawił zaników z ognistym mieczem[6].

Odpowiedzi uczniów na wyżej wymienione pytania brzmiały (przed i po czytaniu):

[6] *Biblia dla dzieci*, teksty: E. Czerwińska, Grupa Wydawnicza Foksal, Poznań 2008, s. 8 - 10.

1. Jak nazywała się kraina, przepiękny ogród w którym mieszkali Adam i Ewa?

	Przed czytaniem	Po czytaniu
Dziewczynka, lat 6	„Nie pamiętam.."	„Eden?"
Dziewczynka, lat 6	„Ziemia?"	„Już zapomniałam...Eden?"
Dziewczynka, lat 7	„Nie pamiętam."	„Hmm...Eee..nie pamiętam.." (po ponownym przeczytaniu początkowego fragmentu tekstu padła poprawna odpowiedź: Eden"
Dziewczynka, lat 7	„Nie."	„Yyy...Eden."
Chłopiec, lat 6	„Nie wiem."	„Eden."
Chłopiec, lat 7	„Nie wiem..."	„Eden?"
Chłopiec, lat 7	„Jakoś nie pamiętam bo to dawno temu..."	„Mhmm...Eden."
Chłopiec, lat 7	„Raj? Ogród?"	„E...Eden?"
Chłopiec, lat 7	„Nie pamiętam."	„E....fel?"

Przed czytaniem żadne dziecko nie potrafiło podać nazwy rajskiego ogrodu. W przytoczonym tekście aż trzy razy pojawiła się jego nazwa, więc większość dzieci zapamiętało i odpowiedziało na pytanie. Świadczy to o tym, iż podczas słuchania tekstu wystarczająco się skupiły i zwróciły uwagę na słowo, nazwę, której wcześniej nie mogły podać. Proces ten dowodzi o skuteczności słuchowego przetwarzania informacji w nabywaniu wiedzy. Ostatni chłopiec miał problem z prawidłowym przywołaniem brzmieniowego wzorca słowa, gdyż ogólnie stwierdzone są u niego zaburzenia słuchu fonemowego. Z powyższego przykładu wynika, iż osiągnięto cele: dzięki zapoznaniu dzieci z tym fragmentem tekstu prawie wszystkie zapamiętały nazwę rajskiego ogrodu, więc ich wiedza na ten temat została poszerzona i aktywowały się ośrodki mózgowe odpowiadające za słuchowe przetwarzanie danych i pamięć.

2. Jak wyglądała ta kraina?

	Przed czytaniem	Po czytaniu
Dziewczynka, lat 6	„Ja wiem, ono było pełne zwierząt i roślin różnych...przyjaźnili się, Adam i Ewa się przyjaźnili ze zwierzętami z całą Arką Noego?"	„Pełno zwierząt, piękna, dużo wody wody wody, trawy, owieczki..."
Dziewczynka, lat 6	„Taka okrągła była bo ziemia jest okrągła."	„Miał kwiaty, drzewa i chyba krzaki bo ogrody mają krzaki i ziemię bo zawsze jest ziemia i trawa...mieszkali tam Pan Bóg i zwierzęta."
Dziewczynka, lat 7	„Nie oglądaliśmy tego."	„Ma takie drzewo, kwiatki, trawę, zwierzęta, rośliny."

Dziewczynka, lat 7	„Nie...ale chyba ładnie."	„Miał różne drzewa i... były różne owoce i rzeka. Mieszkał wąż i inne zwierzęta."
Chłopiec, lat 6	„Pięknie."	„Ładnie, wszystko co było potrzebne do życia, Dobre i złe zwierzęta jak wąż."
Chłopiec, lat 7	„Nie wiem..."	„Ogród miał pełno kwiatów, owoców i tam był wąż i był taki pan i pani."
Chłopiec, lat 7	„Cała w drzewach i owocach..."	„Cały w drzewach z owocami i wąż, który kusił Ewę do zjedzenia... zwierzęta. ładny ogród"
Chłopiec, lat 7	„Taka drzewa, góry, owoce i jedno takie drzewo zakazane."	„Drzewa, bardzo duże góry były...a czemu oni się nie wspinali? Lasy, drzewa, ale też nie było palm. Było... jabłka. Nikt oprócz zwierząt i Adama i Ewy...węże, ślimaki, sępy...ładna kraina."
Chłopiec, lat 7	„Pamiętam tylko, że Pan Bóg stworzył."	„Było takie drzewo, a którego nie można było zjeść owoców, a wąż chciał ją skusić żeby zjadła."

Niektóre dzieci miały pewną wiedzę lub wyobrażenie rajskiego ogrodu Eden, jednak niewiele potrafiły na ten temat powiedzieć. Po przeczytaniu fragmentu Biblii ich opisy zdecydowanie się rozbudowały. Sześciu uczniów zwróciło uwagę na drzewa rosnące w ogrodzie i węża. Wymienione zostały także elementy takie jak: kwiaty, rzeka, zwierzęta, trawa, roślina. Zdarzyły się też szczegółowe wypowiedzi dzieci wykraczające poza obraz przedstawiony w tekście, co wskazuje na uruchomienie się wyobraźni dziecka - tworzenie własnej wizji krainy. Opis ogrodu wymagał od młodego słuchacza skupienia, zapamiętania konkretnych rzeczy, przywołania ich i logicznego przedstawienia spójnego obrazu tego miejsca.

3. Które zwierzę namówiło Ewę do zjedzenia zakazanego owocu?

	Przed czytaniem	Po czytaniu
Dziewczynka, lat 6	„Wąż i Adamowi też ten wąż, no bo dlatego że wąż ją pokusił to też ona pokusiła jego"	„Wąż jak już mówiłam."
Dziewczynka, lat 6	„Żadne?"	„Wąż!"
Dziewczynka, lat 7	„Wiewiórka?"	„Wąż."
Dziewczynka, lat 7	„Wąż?"	„Wąż"
Chłopiec, lat 6	„Wąż."	„Wąż."
Chłopiec, lat 7	„Żyrafa?"	„Wąż"
Chłopiec, lat 7	„Nie pamiętam..."	„Wąż."
Chłopiec, lat 7	„Wąż"	„Wąż."
Chłopiec, lat 7	„Nie, o tym to w ogóle jeszcze nie słyszałem."	„Wąż."

Ponad połowa uczniów nie wiedziała, jakie zwierzę skusiło Ewę do zjedzenia zakazanego owocu. Pojawiały się nieco zaskakujące odpowiedzi: wiewiórka lub żyrafa. Jednak po dłuższym zastanowieniu wzięłam pod uwagę hipotezę, iż być może dzieci próbowały logicznie wydedukować, które zwierzę mogło, z większym prawdopodobieństwem, dosięgnąć owocu; żyrafa ze względu na długą szyję rzeczywiście byłaby w stanie dosięgnąć konarów drzewa, a wiewiórka mieszkająca w dziupli ma dostęp do gałęzi drzewa. Po przeczytaniu tekstu wszystkie dzieci bez najmniejszego problemu podały poprawną odpowiedź. Wąż jest negatywnie nacechowanym stworzeniem, a w połączeniu z zabiegiem personifikacji i określeniem go „najbardziej przebiegłym ze zwierząt" - został trwale zapamiętany przez młodych słuchaczy i czytelników.

4. Co myślisz na temat zachowania Adama i Ewy?

	Przed czytaniem	Po czytaniu
Dziewczynka, lat 6	„Na początku dobrze, ale na końcu już źle."	„Ewa nie posłuchała Boga, posłuchała węża zamiast Boga. Adam też trochę bo Ewa powiedziała spróbuj tego jabłka, że będzie szczęśliwy i on spróbował i był trochę naiwny."
Dziewczynka, lat 6	„Grzecznie, bo ich Pan Bóg prosił"	„Źle bo Pan Bóg im zakazał, a oni zjedli."
Dziewczynka, lat 7	„Dobrze, bo byli grzeczni i karmili zwierzęta."	„Dobrze, bo pomagali zwierzętom. A wobec Boga źle bo popełnili błąd. I zjadła jabłko i dała przyjacielowi Markowi...a nie...Adamowi?"
Dziewczynka, lat 7	„Źle, bo Pan Bóg powiedział, żeby nie zjedli z tego drzewa, a oni zjedli."	„Źle, bo ugryzła to jabłko i dała spróbować Adamowi i Adam źle bo się zakusił i zjadł."
Chłopiec, lat 6	„Że źle postąpili."	„Źle postąpili bo ugryźli ten owoc, nie posłuchali Boga."
Chłopiec, lat 7	Źle, bo nie można karmić zwierząt"	„Dobrze no bo oni nie mieli szczęścia. Ewa źle bo Bóg im zakazał. Adam dobrze...a nie, no bo on też zjadł..."
Chłopiec, lat 7	„Źle, bo zjadła owoc którego nie można było... bo było święte."	„Źle, bo zjedli owoc."
Chłopiec, lat 7	„Źle, bo Bóg powiedział, żeby tego nie jeść, a oni zrobili...z przeciwnikiem."	„Źle...a gdzie oni poszli, po tym co się stało?"
Chłopiec, lat 7	„Niedobrze, bo nie posłuchali Pana Boga."	„Źle, bo posłuchali węża zamiast Pana Jezusa."

Większość dzieci już przed czytaniem prawidłowo oceniła zachowanie pierwszych ludzi jako złe, choć nie zawsze motywacja tej opinii była zgoda z prawdą, np. uzasadnienie, iż to karmienie zwierząt było powodem potępienia Adama i Ewy nie jest istotą problemu. Dwie dziewczynki pozytywnie oceniły ich zachowanie. Jedna z nich wykazała się szczególną wrażliwością na zwierzęta, którymi się prywatnie zajmuje - stąd zwrócenie uwagi na aspekt bliższy codzienności, z którym związana jest emocjonalnie. Po przeczytaniu uczniom tego fragmentu, wszyscy potrafili zgodnie ocenić zachowanie Adama i Ewy, często podając jako powód swojego zdania fakt, iż sprzeciw i złamanie zakazu Boga jest czymś złym. Odpowiedź na to pytanie wymagało od dzieci ważnej, ale trudnej zdolności oceniania postawy i zachowania innych osób oraz argumentowania swojego stanowiska.

Drugim fragmentem przeczytanym dzieciom była przypowieść o synu marnotrawnym, która to wymaga od czytelnika/słuchacza wyższych kompetencji myślowych: zdolności do oceniania postaw i zachowań oraz motywacji innych ludzi. Przed rozpoczęciem czytania zapytano dzieci, czy znają tę przypowieść, okazało się, że żadne z nich o niej nie słyszało, a przynajmniej nie potrafiło nic na jej temat powiedzieć, (tak więc dodatkowe pytania nie były zasadne). Tym trudniejsze było zadanie dla dzieci, aby po pierwszym zetknięciu się z danym tekstem odpowiedzieć na wymagające pytania.

Nauczanie Jezusa - przypowieść o synu marnotrawnym (tekst: Ewa Czerwińska)
Ewangelia według św. Łukasza 15, 11-32

Jezus opowiedział historię bogatego ojca i jego dwóch synów. Pewnego dnia młodszy z nich zdecydował się zacząć samodzielne życie. Zwrócił się do ojca:

Daj mi część majątku, która przypada na mnie.

Ojciec przychylił się do jego prośby i podzielił majątek między synów. Młodszy wziął swoją cześć i wyjechał.

Zaczął żyć po swojemu. Nie liczył się z pieniędzmi, wydawał je tak, jak miał ochotę. Zasoby jednak szybko się wyczerpały. Na dodatek tam, gdzie przebywał, nastał głód.

Młodzieniec nie miał już pieniędzy, więc postanowił znaleźć pracę. W końcu ktoś zatrudnił go przy wypasie świń. Nie było to dobre zajęcie, a zapłata nie wystarczała mu na jedzenie. Nie pozwalano mu nawet jeść strąków dla zwierząt, choć chętnie i tym by się pozywał.

Wtedy pomyślał o domu swego ojca. Przypomniało mu się, że tam pracownicy mają lepiej niż on i nie chodzą głodni. Postanowił wrócić i prosić ojca o przyjęcie do pracy. Tak też zrobił.

Był jeszcze daleko, gdy ojciec go zobaczył. (Być może wypatrywał jego powrotu?). Tak się ucieszył, że wybiegł synowi na spotkanie, wziął go w ramiona i ucałował.

Syn się odezwał:

Ojcze, zgrzeszyłem, odchodząc z domu. Przyjmij mnie, proszę, jako swego pracownika, bo nie jestem godny nazywać się twoim synem.

Ojciec jednak wezwał służących, by przynieśli czyste ubranie, sandały, a także pierścień rodowy.

Zabijcie też cielę i przyrządźcie je! - rozkazał. - Wyprawimy ucztę! Cieszmy się, że mój

syn się odnalazł!

Starszy brat pracował w tym czasie na polu. Gdy wracał, usłyszał dźwięki muzyki i odgłosy radości. Dowiedział się od sługi, że to przyjęcie z okazji powrotu jego młodszego brata. Był oburzony, rozgoryczony i nie chciał wejść do domu.

Ojciec wyszedł do niego i tłumaczył:

- Przecież wszystko, co moje, jest twoje. Możesz z tego korzystać, ile i kiedy chcesz. Tymczasem on już jakoby umarł, a teraz ożył. Odnalazł się, choć wcześniej zaginął. To naprawdę powód do wielkiej radości. Ciesz się razem z nami![7]

Pytania i polecenia odnoszące się do odczuć i opinii dzieci na temat postaw przedstawionych w przypowieści:

Co myślisz na temat zachowania syna marnotrawnego?

Czy uważasz, że ojciec zachował się sprawiedliwie i prawidłowo? (Dlaczego?)

Spróbuj opowiedzieć własnymi słowami tę przypowieść.

Co myślisz na temat zachowania syna marnotrawnego?

Dziewczynka, 6 lat	„Muszę się zastanowić...pomyśleć...myślę, że tak trochę dobrze, a tak trochę źle. Dobrze dlatego, że go uratował Pan Jezus. A źle bo wydawał pieniądze i nie myślał, że mu może potem zabraknąć. Do ojca zachował się dobrze jak się do niego przytulił."
Dziewczynka, 6 lat	„E...źle, bo chciał wyjechać. Wziął od ojca pieniądze. A był wtedy samochód? Albo samolot? A stare auta? Wszystkie pieniądze na coś innego wydał"
Dziewczynka, 7 lat	„Źle bo uciekł z domu. I nie powiedział, że ucieka z domu. Wziął od ojca ubrania, pieniądze i takie jakieś pantofle. Źle mu się żyło bo nie było tam jedzenia, ani wody i był zmęczony i nie mógł spać. I zobaczył takie jabłko i zjadł i wtedy wrócił do ojca."
Dziewczynka, 7 lat	„Źle, bo odszedł od domu i było mu źle bo nie wystarczało mu na jedzenie."
Chłopiec, 6 lat	„Mamował bardzo pieniądze, źle się zachowywał wobec ojca."
Chłopiec, 7 lat	„Niedobrze, no bo nie powinien odjechać. Poza tym mógł go ktoś okraść z pieniądzami. Gdyby ludzie mu ni dali pieniędzy to by umarł."
Chłopiec, 7 lat	„Źle bo wyjechał. Nie mógł znaleźć pracy, ale na końcu u swojego ojca..."
Chłopiec, 7 lat	„Źle, on poszedł gdzie indziej i mu też było źle. Poszedł, wsiadł. Pieniądze wziął, ale jedzenia nie wziął."
Chłopiec, lat 7	„Niedobrze, bo odszedł tak po prostu. Chciał mieć nowy dom, ale rozdawał pieniądze, które się wyczerpały."

Wszystkie dzieci w swoich wypowiedziach zawarły opinię potępiającą zachowa-

[7] *Biblia dla dzieci*, teksty: E. Czerwińska, Grupa Wydawnicza Foksal, Poznań 2008, s. 91 - 93.

nie syna marnotrawnego. Nie do końca zrozumiały niestosowne żądania syna (połowy majątku od żyjącego ojca, który sam zapracował na dobytek), za to bardziej zwróciły uwagę na jego złe zachowanie, jakim było opuszczenie domu. Dzieci, będące pod ciągłą opieką rodziców logicznie, kierując się swoim doświadczeniem stwierdziły, iż wyjechanie i rozpoczęcie samodzielnego życia jest błędem i złym postępowaniem. Często w swoich wypowiedziach poruszały kwestie pieniędzy, krytykując bezsensowne wydawanie ich i nieumiejętne gospodarowanie majątkiem.

Czy uważasz, że ojciec zachował się sprawiedliwie i prawidłowo?

Dziewczynka, 6 lat	„Tak, bo ojciec się podzielił połową pieniędzy i go na przykład potem przytulił."
Dziewczynka, 6 lat	„Nie, bo jego syn powiedział, żeby podzielił swój cały majątek. A jak ojciec sam zarobił to powinien sam sobie kupować co chce, a nie jego syn. Powinien się dzielić, ale nie tak dużo, na jakieś lizaki, czy chipsy. A były wtedy zabawki? A nie na przykład żeby sobie kupić dom, albo wyjazd albo przejażdżkę na koniu czy ośle."
Dziewczynka, 7 lat	„Dobry bo dał mu ubranie i jedzenie i dał mu ucztę."
Dziewczynka, 7 lat	„Ojciec dał mu pieniądze. Dobrze się zachował i zorganizował ucztę."
Chłopiec, 6 lat	„Tak, bo zrobił przyjęcie gdy jego syn wrócił."
Chłopiec, 7 lat	„Ojciec nie powinien go puszczać sam bo jakby go ktoś ukradł to by nie wrócił. Nie można synów wypuszczać gdzieś, nie dobrze, że się rozdzielili."
Chłopiec, 7 lat	„Sprawiedliwie, bo się dzielił i zrobił ucztę, że powrócił ten brat najmłodszy."
Chłopiec, 7 lat	„Sprawiedliwie, bo on miał dwóch synów i ten starszy był mądrzejszy od młodszego, a ojciec był dobry, bo dobry był, miły i szczęśliwy."
Chłopiec, lat 7	„Tak, sprawiedliwy bo go przyjął."

Dzieci w swoich wypowiedziach skupiły się na bardziej dosłownym przekazie przypowieści i zachowaniu postaci. Nie pojawiła się kwestia przebaczenia synowi, zgrzeszenia i miłosierdzia, bezwarunkowej miłości rodzicielskiej, ale często zwracały uwagę na aspekt materialny - dzielenia się majątkiem, organizowaniem uczty, rozporządzania pieniędzmi. Dzieci uważają, że dzielenie się z innymi świadczy o dobrym zachowaniu, ale niektóre zaznaczyły, iż powinno się to czynić w granicach rozsądku. Wypowiedzi uczniów są mocno powiązane z ich doświadczeniem i dotychczasowym wychowaniem. Przyjmują perspektywę patrzenia syna - jako dziecka, które nie powinno wyjeżdżać domu. Oceniają ojca na podstawie widocznych zachowań - jest dobry, bo daje pieniądze, cieszy się i organizuje przyjęcie.

Spróbuj opowiedzieć własnymi słowami tę przypowieść.

Dziewczynka, 6 lat	„Młodszy syn tego ojca powiedział mu, że chce wyjechać i on tam wyjechał, ale zabrał połowę majątku i wtedy bardzo dużo pieniędzy sprzedał i wtedy już nie miał, pracował w pracy, ale nie udało mu się tak za bardzo i wrócił do ojca i tam wyprawili huczne wesele, a brat się bardzo zezłościł i koniec."
Dziewczynka, 6 lat	„Na początku było, że młodszy brat chciał wyjechać i powiedział tacie, żeby się podzielił swoimi pieniądzami i potem ten młodszy brat wjechał na przykład do innego kraju albo do Polski, nie wiem., I potem wydał na inne rzeczy i nie wystarczyło na jedzenie i wrócił do taty, a potem była uczta. A jego starszy brat był zły, że jego młodszy brat wrócił."
Dziewczynka, 7 lat	„Że uciekł z domu a potem zobaczył ojca, wtedy zjadł jabłka i potem zobaczył ojca i ojciec go zaprowadził do domu i zrobił ucztę na jego przywrót."
Dziewczynka, 7 lat	„I jednemu dał połowę majątku, a drugiemu dał chyba cały majątek. I później ten młodszy syn pojechał do jakiegoś innego miasta i próbował znaleźć pracę bo nie wystarczyło mu na jedzenie... i znalazł, ale nie wystarczało. I przypomniał sobie, że ma tatę i pojechał... i później zrobili mu ucztę, a później przyszedł ten starszy syn i się wkurzył i nie pamiętam, ale tylko tyle pamiętam."
Chłopiec, 6 lat	„Ojciec miał dwóch synów, podzielił majątek i młodszy syn chciał żyć samodzielnie, ale wydawał pieniądze na to co mu się podobało i poszedł do pracy na karmienie świń i wrócił do domu. A ojciec zrobił przyjęcie na jego cześć.
Chłopiec, 7 lat	„Była taka rodzina i ten pan miał dwóch synów i jeden pojechał na przykład do Warszawy a drugi do Chorwacji i ktoś mógł go okraść i go nie okradł i szybko wrócił do ojca. Ojciec nie był zły tylko się ucieszył, że go widzi."
Chłopiec, 7 lat	„Wyjechał najmłodszy syn gdy tata mu dał pieniądze. Później szukał pracy i wreszcie zdecydował się pracować u swojego ojca. A ojciec go przyjął jako swojego syna."
Chłopiec, 7 lat	„Na początku ten syn...ten syn poprosił o pieniądze i poszedł w świat, później nastał głód i wrócił do ojca. Ojciec go przyjął...jako syna."
Chłopiec, lat 7	„Mieszkali razem w statku, pływali po morzach, ale syn chciał mieć swoje życie. Wyjechał ale wyczerpał się zapas pieniążków bo rozdawał. Znalazł pracę coś ze świniami, ale nie dawali mu jeść. Wrócił do taty i się bardzo ucieszył."

Zadanie to było bardzo trudne, gdyż wymagało od dzieci chronologicznego przedstawienia zapamiętanych wydarzeń, myślenia przyczynowo - skutkowego oraz logicznego uporządkowania konstrukcji wypowiedzi narracyjnej. Konstruując wypowiedź, niektóre dzieci posłużyły się zwrotami, które w jasny sposób sygnalizowały i organizowały etapy przebiegu zdarzeń, np. „na początku", „potem", „później". Kilku uczniów dopowiedziało sobie wymyślone przez siebie elementy historii, nazywając kraje lub miasta do których udał się syn marnotrawny, wymieszało ze sobą kilka tekstów, np. mieszkanie na statku, pływanie po morzach (na sąsiedniej stronie książki znajdowała się ilustracja przedstawiająca Arkę Noego), jedzenie jabłka (zakazanego owocu).

Podsumowanie

Podsumowując, powyższe zadania, czytanie i praca z tekstem, obcowanie z Biblią dla dzieci mogą być źródłem poznania chrześcijańskich wartości ukrytych w księdze, którą dzieci chętnie odkrywają, dodatkowo nabywając i usprawniając szereg zdolności i funkcji: poznawczych (pamięci słuchowej, wzrokowej, brzmieniowej, myślenia przyczynowo - skutkowego, uwagi i koncentracji), i językowych (zdolności tworzenia samodzielnych wypowiedzi, konstruowania zdań, poszerzania pól semantycznych). Rozwijają także świadomość czytelniczą w aspekcie literackim, gdyż Biblia obfituje w parabole, symbole, personifikacje i porównania. Mając na uwadze powyższe korzyści, warto jest wprowadzić do swojego planu kształcenia choć pięciominutowe czytanie Biblii dla dzieci raz w tygodniu. Rozpoczynanie terapii fragmentem tekstu i kilkoma pytaniami, oraz krótką dyskusją aktywizuje dziecko i przygotowuje do dalszych punktów zajęć.

Streszczenie:

Książka jest niewątpliwie podstawowym narzędziem służącym rozwojowi dziecka - funkcji poznawczych, językowych, komunikacyjnych, jak również pełni istotną rolę w procesach kształtowania się dojrzałości psychicznej i duchowej - powinna być zatem starannie dobranym, wartościowym źródłem. Biblia dla najmłodszych spełnia wszystkie te warunki i może być podstawą do wieloaspektowego rozwoju intelektualnego i chrześcijańskiego dziecka. W niniejszej pracy przedstawione zostały krótkie przykłady pracy z uczniami na fragmentach Biblii dla dzieci oraz korzyści z niej płynące.

Słowa kluczowe: Biblia dla dzieci, rozwój dziecka, edukacja szkolna

Summary:

The Bible for the Children - as a source of religious, linguistic and cognitive development of the childin a Catholic school

The book is a fundamental resource for the development of the child - cognitive, linguistic and communication functions, as well as a significant role in the processes of shaping mental and spiritual maturity - so it should be a carefully selected, valuable source. The Bible for the youngest fulfills all these conditions and can be the basis for the multiaspect intellectual and Christian development of a child. In this articleshort examples of working with students on Bible fragments and its benefits are presented.

Keywords: Bible for children, child development, school education

Bibliografia:

Biblia dla dzieci, teksty: E. Czerwińska, Grupa Wydawnicza Foksal, Poznań 2008.

Horowitz-Kraus T., Hilton J. S, *From emergent literacy to reading: hom learning to read changes a child's brain,* Foundation Acta Peadiatrica, Published by John Wiley & Sons 2015, pp. 648-656.

Krasowicz G., *Trudności w czytaniu,* [w:] „Psychologia Wychowawcza" 1991, nr 1.

Pawłowska R., *Uczenie czytania to także kształcenie językowe, [w:] Kształcenie językowe w szkole,* red. M. Dudzik, Wrocław 1988.

Sochacka K., *Rozwój umiejętności czytania,* Wydawnictwo Trans Human, Białystok 2004.

Dysfunkcjonalność rodziny przesłanką wszczęcia postępowania wykonawczego przed sądem opiekuńczym

dr Daniel Jakimiec – Uniwersytet Gdański w Gdańsku

Doktor nauk prawnych, referendarz sądowy w Sądzie Rejonowym Lublin – Zachód w Lublinie w VI Wydziale Cywilnym, autor około trzydziestu artykułów naukowych oraz ośmiu monografii książkowych opublikowanych w Wydawnictwie PWN, w trakcie studiów doktoranckich świadczył pomoc prawną w Ośrodku Pomocy Społecznej w Chojnicach jako woluntariusz, w trakcie studiów doktoranckich decyzją komisji Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Gdańskiego wyróżniony stypendium dla najlepszych doktorantów.

Współczesne problemy z rodziną a, ściślej z prawidłowym jej funkcjonowaniem to przede wszystkim efekt zmian, jakie zachodzą w stosunkach społecznych. W rzeczywistości społecznej zwłaszcza w dobie wpływów postindustrialnych między innymi postępuje izolacja rodziny od otoczenia, wynikająca z rozpadu więzi sąsiedzkich w szczególności z przedłużającego się przebywania członków rodziny poza domem, następuje skrajna ekonomizacja pojęcia pracy, zaś rozwój karier zawodowych powoduje nierzadko rezygnują z rodzicielstwa albo nadmiernie je opóźniają[1].

Do powyższych zjawisk, jako źródła zmian rodziny tradycyjnej z dominującymi w niej wartościami rodzinnymi ku rodzinie współczesnej nawiązują w literaturze J. Winiarz i H. Borowski[2]. Odwołując się do prezentowanych przez tych autorów stanowisk można stwierdzić, że istotnym punktem wyróżnienia poszczególnych kategorii rodziny współczesnej są jej przemiany w XX wieku. Mianowicie odejście od rodziny dużej wielopokoleniowej do rodziny małej podstawowej, a także odejściu od rodziny „otwartej" i ukierunkowanie orientacji na rodzinę „zamkniętą". Istotą tego typu przemiany było stopniowe zamykanie się oraz izolowanie rodziny od sąsiedztwa i społeczności lokalnej, a także od dalszych krewnych[3].

W kontekście powyższego można stwierdzić, że osłabienie więzi rodzinnych stwarza zagrożenie dla wypełniania przez rodzinę jej tradycyjnych funkcji[4]. Konsekwencję tego są występujące w rodzinach zjawiska powodujące jej dysfunkcjonalność. Przy czym na tym etapie rozważań można wskazać, że pojęcie dysfunkcjonalności rodziny, oznacza w istocie negatywne odbicie oczekiwanego modelu jej funkcjonalności. Rodzina jest zjawiskiem socjologicznym[5]. Z powyższych powodów

[1] Na ten temat B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 2000, s. 842; M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa 2004, s. 210 - 212.

[2] Szerzej na ten temat J. Winiarz, *Prawo rodzinne*, Warszawa 1987, s. 9 - 12 oraz H. Borowski, [w:] *Czy potrzebna jest w Polsce zmiana prawa rodzinnego i opiekuńczego?* pod red. B. Czecha, Katowice 1997, s. 31.

[3] K. Czekaj, [w:] *Labirynty współczesnego społeczeństwa*, pod red. K. Czekaj, K. Gorlach, M. Leśniak, Warszawa 1996, s. 114.

[4] Na ten temat A. Szwed, *Rodzina – ujęcie socjologiczne i prawne*, RiP 2007, nr 3, s. 23 - 40 oraz A. Kłosowska, *Socjologiczne aspekty prawnej ochrony rodziny*, PiP 1968, nr 2, s. 243 - 252.

[5] A. Zieliński, *Prawo rodzinne i opiekuńcze w zarysie*, Warszawa 2011, s. 37 oraz na ten temat także J. Ignatowicz, *Prawo rodzinne*, Warszawa 2010, s. 22 - 24, T. Smyczyński, *Prawo rodzinne i opiekuńcze*,

analizując pojęcie dysfunkcjonalności rodziny warto nawiązać do osiągnięć socjologii jako nauki zajmującej się badaniem zjawisk społecznych.

Dysfunkcjonalność rodziny należy traktować jako rewers funkcjonalności to jest prawidłowej i sprawnej realizacji celów i zadań. W rodzinie jednostka ludzka wzrasta i przygotowuje się do współdziałania ze społeczeństwem. Socjalizacja w rodzinie obejmuje procesy internalizacji przez które, należy rozumieć nabywanie czy przyjmowania przez jednostkę wartości i norm z nich wynikających, następnie procesy uczenia się i tworzenia wzorów zachowań, a wśród nich wzorów ról społecznych[6].

Rodzina bowiem, zgodnie ze wspomnianym powyżej wywodem etymologicznym, jest jedyną instytucją społeczną, która uprawniona jest tak w sensie kulturowym, jak i prawnym przeprowadzić w sposób prawidłowy i społecznie użyteczny socjalizację swoich dzieci[7]. Tylko rodzina, spajana więzami pokrewieństwa, powinowactwa, ale także – co szczególnie ważne – emocjonalnej bliskości w sposób pełny może sprostać wymaganiom, jakie stawiają przed nią normy Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego. Według F. Adamskiego „rodzina stanowi duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób, skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki, opartego na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, rodzinną i społeczną”[8].

Generalnie można stwierdzić, że w rodzinie człowiek nie tylko otrzymuje życie, ale także kształtuje ona jego sylwetkę psychiczną oraz dyspozycje społeczne, wyrażające się poprzez określone postawy. Postawy te, jak już wcześniej nadmieniano, kształtują się w określonych warunkach społecznych, nie w jakiejś rzeczywistości wyabstrahowanej i dla wszystkich jednakowej. Odnosząc tę kwestię do rodziny stwierdzić należy, że rodzaj czy jakość postaw kształtowanych w rodzinie zależą od jej funkcji specyficznych, nakreślonych przez wyznaczniki społeczno - ekonomiczne i kulturowe[9].

W kontekście powyższych uwag postrzegać należy zagadnienie dysfunkcjonalności rodziny, to jest zaburzeń w wypełnianiu przez nią powyższych funkcji, a więc przeciwieństwa funkcjonalności. W taki też sposób na ogół problem dysfunkcjonalności rodziny bywa ujmowany w literaturze.

W świetle powyższych uwag, zasadne wydaje się stwierdzenie, że dla służb publicznych powołanych do realizacji zadań w zakresie szeroko rozumianej interwencji rodzinnej i wspierania rodziny, zasadniczym kryterium w diagnozowaniu dysfunkcjonalności rodziny powinno być to czy dana konkretna rodzina zdolna jest do zaspokojenia potrzeb jej członków niezbędnych z punktu widzenia postulatu dojrzałości społecznej[10]. Uznać zatem należy za L. Maślicką, że „rodzina dysfunkcjonalna to taka, która wykazuje poważne nieprawidłowości w zaspokajaniu podstawowych potrzeb biologicznych i psychospołecznych jej członków, a zwłaszcza dzieci”[11].

Pojęcie dysfunkcjonalności rodziny jako podstawowej grupy społecznej w ujęciu socjologicznym oraz nauki jej pokrewnej - pedagogiki społecznej, stanowi podstawę

Warszawa 2012, s. 1 - 2, J. Winiarz, *Prawo rodzinne*…, s. 12 - 13.

6 Na ten temat M. Kuć, *Kryminologia*, Warszawa 2010, s. 102 - 108; B. Hołyst, *Kryminologia*…, s. 839 - 840; J. Turowski, *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin, 1993, s. 39.

7 Szerzej na ten temat J. Winiarz, *Prawo rodzinne*…, s. 15 - 16: H. Ciepła, [w:] *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, pod red. K. Piaseckiego, Warszawa 2011, s. 741 - 744;

8 F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno – kulturowy,* Kraków 2002, s. 29.

9 Na ten temat T. Smyczyński, [w:] *System prawa prywatnego. Prawo rodzinne i opiekuńcze*, (t. XI) pod red. T. Smyczyńskiego, Warszawa 2009, s. 2.

10 Szerzej na ten temat A. Kłosowska, *Socjologiczne aspekty prawnej*…, s. 243 - 251.

11 L. Maślicka, *Rodziny dysfunkcjonalne*, Wrocław 1991, s. 3.

do ustalenia istoty dysfunkcjonalności. Przedstawione dotychczas czynniki powodujące dezorganizację rodziny i w konsekwencji jej dysfunkcjonalność prowadzą do degradacji więzi emocjonalnych w sferze życia poszczególnych członków tej grupy społecznej. Rodzinę taką charakteryzują antagonistyczne postawy jej członków. Rodzina dysfunkcjonalna staje się nieefektywna w wykonywaniu swoich zadań. Objawem dysfunkcji są problemy nękające rodziną w szczególności uzależnienia, przemoc, choroby somatyczne i psychiczne, zaburzenia zachowania. W ten sposób jest w literaturze przedstawiana rodzina psychologicznie dysfunkcjonalna. Zarówno zdrowa rodzina jak i dysfunkcjonalna jest pochodną jakości związku partnerskiego małżonków. Dysfunkcjonalność rodziny przenosi się na następne pokolenia, ponieważ partnerzy dążą z reguły do tego, aby mieć taki związek i taką rodziną, jakie znają. Nieprawidłowe wzorce wyniesione z domu rodzinnego są wprowadzane do własnego małżeństwa. Małżonkowie pochodzący z dysfunkcjonalnych rodzin przenoszą z nich do swojego związku dysfunkcjonalne mechanizmy[12]. Jednostki pochodzące z rodzin dysfunkcjonalnych nie są w stanie wypełniać wszystkich swoich ról społecznych to jest podejmować i realizować czynności stanowiących pozytywne reakcje na określone oczekiwania społeczne, wyrażające interesy określonych zbiorowości społecznych. Przysposobienie do pełnienia określonej roli społecznej stanowi pewną syntezę wpajanych wiadomości oraz umiejętności pozwalając osobom, którym przypisuje się daną rolę respektować w sposób maksymalny związane z nią wymagania. Osoby z rodzin dysfunkcjonalnych cechuje zachowanie społecznie szkodliwe, to jest asocjalne. Objawami występującymi u dzieci z takich rodzin są unikanie szkoły, ucieczki z domu, dokonywanie kradzieży, spożywanie alkoholu, wandalizm, zachowania agresywne[13].

Przedstawione dotychczas na płaszczyźnie socjologii, pedagogiki społecznej oraz psychologii zakłócenia funkcjonalności rodziny spowodowały, że dysfunkcjonalność rodziny znalazła swój normatywny wyraz na gruncie prawa. *Ratio legis* przyjętych unormowań stała się pomoc jednostkom słabym, które ze względu na swój rozwój fizyczny lub intelektualny nie są w stanie samodzielnie zadbać o swoje potrzeby.

Dysfunkcjonalność rodziny powoduje, że pozostają niezaspokojone podstawowe potrzeby jej członków. Stosownie do różnorodnych potrzeb człowieka, rodzina spełnia rozliczne funkcje. Najbardziej niezależne od rozwoju społeczno – gospodarczego są naturalne potrzeby związane z życiem uczuciowym człowieka. Rodzice spełniają względem dziecka, ale i względem siebie samych, ważną funkcję w sferze zaspokajania potrzeb emocjonalnych. Stosownie do wymienionych potrzeb rodzina spełnia funkcję emocjonalno – ekspresyjną. Stała wspólnota życia kreuje nowe potrzeby zwłaszcza w sferze materialnej. Zaspokajaniu potrzeb bytowych służy funkcja gospodarcza. Chodzi w niej o dostarczenie członkom rodziny środków utrzymania, to jest mieszkania, żywności, odzieży. Od zaspokajania tych potrzeb zależy spełnianie innych funkcji rodziny. Wykonywanie funkcji gospodarczej i podział ról w rodzinie decyduje o realizacji funkcji wychowawczo – socjalizacyjnej oraz funkcji opiekuńczej. Pierwsza z nich służy - co zostało już wskazane - przygotowaniu młodego pokolenia do samodzielnego życia w społeczeństwie przez przekazanie podstawowych wartości kultury, zaszczepienie wartości moralnych oraz umiejętności współżycia z innymi ludźmi. Funkcja opiekuńcza polega na zapewnieniu pieczy nad niesamodzielnymi członkami rodziny to

[12] T. Smyczyński, [w:] *System prawa…*, s. 2 - 5.
[13] M. Kuć, *Prawne podstawy resocjalizacji*, Warszawa 2011, s. 13 - 15, 16.

jest małoletnimi dziećmi i osobami dorosłymi, lecz z powodu podeszłego wieku lub niepełnosprawności potrzebującymi pomocy. Odwołując się do powyższych funkcji T. Smyczyński, J. Winiarz, J. Ignatowicz oraz M. Nazar przedstawiają model rodziny, który w świetle uregulowań prawa rodzinnego i opiekuńczego zasługuje na uznanie za funkcjonalny. Każdy z tych autorów wskazuje, że „prawo rodzinne" zajmuje się stosunkami prawnymi dotyczącymi istnienia i funkcjonowania oraz zakłóceniami w funkcjonowaniu, czyli dysfunkcjonalnością rodziny, jako zjawiska socjologicznego[14].

Wymienione funkcje przypisywane rodzinie oraz wiążące się z nimi prawa i obowiązki członków rodziny znalazły swój normatywny wyraz w uregulowaniach zawartych w Konstytucji RP z 2 kwietnia 1997 roku, a także w innych aktach prawnych rangi ustawy[15]. Aktem prawnym rangi ustawy o szczególnym znaczeniu w tym zakresie jest Kodeks rodzinny i opiekuńczy z dnia 25 lutego 1964 roku[16]. Przy czym nie można pomijać znaczenia innych ustaw przewidujących instytucje wspierające rodzinę w wypełnianiu jej funkcji, wśród których można wymienić ustawę o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku[17], ustawę o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z dnia 29 lipca 2005 roku, ustawę o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi z dnia 26 października 1982 roku[18]. Ustawą, która zawiera szeroki wachlarz środków umacniających rodzinę w wypełnianiu jej funkcji jest ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 roku[19]. Wymieniona ustawa wprowadziła z dniem 1 stycznia 2012 znaczne zmiany w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym oraz w Kodeksie postępowania cywilnego, które mają służyć realizacji środków pomocy rodzinie.

Gdy rodzina nie wypełnia wymienionych wyżej funkcji staje się wówczas dysfunkcjonalna w znaczeniu prawnym. T. Smyczyński, I. Ignatowicz oraz A. Wilkowska – Płóciennik wskazują, że aktem prawnym, który określa konsekwencje niewypełniania przez rodzinę właściwych jej funkcji jest Kodeks rodzinny i opiekuńczy[20]. Jednocześnie wypada zauważać, że normy tego aktu prawnego w przeważającym zakresie są ukierunkowane na udzielenie pomocy i ochrony najsłabszym członkom rodziny, a więc osobom starszym i małoletnim dzieciom, które ze względu na poziom swojego rozwoju fizycznego i intelektualnego nie są zdolne do samodzielnego zadbania o własne interesy. Można tu wskazać na regulacje art. 100 § 1 KRO, art. 109 § 2 KRO oraz art. 111 § 1a KRO. Przy czym przyjęty w Polsce system pieczy nad rodziną rozkłada obowiązek udzielenia jej pomocy między instytucje pozasądowe i sąd. Pomoc udzielana rodzinie przez sąd może przybrać postać jednorazowych rozstrzygnięć lub trwałego uregulowania jej sytuacji prawnej. Trwałe uregulowanie sytuacji prawnej i objęcie ochroną jednostki ma miejsce między innym w przypadkach w ustawie przewidzianych w toku postępowania wykonawczego będącego przedmiotem prowadzonych tu rozważań.

---

[14] Na ten temat T. Smyczyński, [w:] *System prawa* ..., s. 2 - 5; T. Smyczyński, *Prawo rodzinne*..., s. 3 - 4; J. Winiarz, *Prawo rodzinne*..., s. 15 - 17; J. Ignatowicz, M. Nazar, *Prawo rodzinne*..., s. 22.

[15] Dz. U. z 1997r. Nr 78 poz. 483 z późn. zm.

[16] Dz. U. z 1964r. Nr 9 poz. 59 z późn. zm.

[17] Dz. U. z 2004r. Nr 64 poz. 593 z późn. zm.

[18] Dz. U. z 2005r. Nr 180 poz. 1493 z późn. zm. Dz. U. z 1982r. Nr 35 poz. 230 z późn. zm.

[19] Dz. U. z 2011r. Nr 149 poz. 887 z późn. zm.

[20] Na ten temat A. Wilkowska - Płóciennik, *Postępowanie w sprawach nieletnich*, Warszawa 2011, s. 35; J. Ignatowicz, M. Nazar, *Prawo rodzinne*..., s. 67; T. Smyczyński, *Prawo rodzinne*..., s. 4, B. Hołyst, *Kryminologia*..., s. 839 - 862.

Postępowanie wykonawcze jest prowadzone, gdy konieczne jest zabezpieczenie interesów małoletniego w konsekwencji przyjęcia przez jego rodziców nieprawidłowych postaw opiekuńczo – wychowawczych. W takim przypadku, po uprzednio przeprowadzonym postępowaniu rozpoznawczym sąd opiekuńczy może orzec o pozbawieniu lub ograniczeniu władzy rodzicielskiej. Przy czym warto zauważyć, że w sytuacji ograniczenia władzy rodzicielskiej pomoc udzielana rodzinie w toku postępowania wykonawczego nie koncentruje się wyłącznie na małoletnim jak to ma miejsce przy pozbawieniu władzy rodzicielskiej, ale zmierza do reintegracji wartości rodzinnych modelując postawy rodziców. Pomoc w przypadku ograniczenia władzy rodzicielskiej obejmuje całą rodzinę małoletniego. Zabezpieczenie interesów małoletniego również następuje w toku postępowania wykonawczego w sytuacji zawieszenia władzy rodzicielskiej. Poza wymienionymi sprawami z zakresu władzy rodzicielskie, postępowanie wykonawcze przed sądem rodzinnym jest prowadzone także co do osób ubezwłasnowolnionych oraz osób uzależnionych od alkoholu. Również w tych przypadkach przedmiotem tego postępowania jest pomoc jednostkom słabym, które nie potrafią w dostateczny sposób kierować swoim postępowaniem i wykazują cechy asocjalności. Jednak należy zauważyć, że interwencja sądu rodzinnego ma charakter konieczny i następczy, gdy formy pomocy rodzinie na poziomie środowiska lokalnego w tym służb socjalnych nie przynoszą skutku.

Instytucje działając w ramach władz publicznych udzielają rodzinie wszelkiego rodzaju pomocy w tym pedagogicznej, socjalnej, medycznej i psychologicznej co stanowi niewątpliwie szeroki wachlarz wsparcia dla tej podstawowej jednostki społecznej. Aby oferowana pomoc przyniosła efekty rodziny muszą się w nią zaangażować. Niepowodzenia służb pomocy rodzinie w zakresie oferowanej pomocy – jak już wcześniej nadmieniono - zazwyczaj wynika z braku woli współdziałania członka rodziny z tymi instytucjami. Gdy pomoc ze strony służb pomocy rodzinie nie przyniesie zamierzonych skutków, a sytuacja rodziny lub jej członka wymaga podjęcia stanowczych czynności prawnych ingerujących w sferę praw jednostek, wówczas dalszy tok postępowania powinien polegać na skierowaniu sprawy na drogę sądową. Sąd opiekuńczy jest obok organów władzy publicznej kolejnym podmiotem na którego generalna norma prawna zawarta w art. 100 KRO nakłada obowiązek pomocy rodzinie.

Omawiając zagadnienie wszczęcia postępowania przed sądem na wstępie należy wyjaśnić pojęcia sądu rodzinnego i sądu opiekuńczego, którym posługuje się między innymi wymieniony art. 100 KRO. W literaturze do zagadnienia tego odnoszą się W. Broniewicz i I. Długoszewska według, których w odróżnieniu od pojęcia sądu rodzinnego funkcjonującego jako kategoria ustrojowo – organizacyjna, pojęcie sądu opiekuńczego, należy rozumieć jedynie jako określenie funkcjonalno – proceduralne[21]. Sąd opiekuńczy nie jest bowiem sądem w rozumieniu przepisów prawa o ustroju sądów powszechnych z dnia 27 lipca 2001 roku, ponieważ nie stanowi wydzielonej organizacyjnie jednostki sądu rejonowego[22]. Pojęcie sądu opiekuńczego pojawia się natomiast w przepisach Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, Kodeksu postępowania cywilnego oraz innych ustawach, do których rozważania w dalszej części nawiązują. Użycie przez ustawodawcę określenia sądu opiekuńczego znajduję swoją podstawę w założeniach aksjologicznych regulacji prawnych mających na

[21] W. Broniewicz, *Sąd rodzinny a sąd opiekuńczy*, PS 1993, nr 2, s. 42 - 43.
[22] I. Długoszewska, *Przesłanki oraz skutki ograniczenia i pozbawienia władzy rodzicielskiej*, Warszawa 2012, s. 119.

celu zapewnienie jednostce ochrony, która z powodu swojego rozwoju intelektualnego lub fizycznego nie jest w stanie samodzielnie zadbać o własne interesy.

Znaczenie funkcjonalne pojęcia sądu opiekuńczego szczególnie jest widoczne w postępowaniu wykonawczym w sprawach rodzinnych i opiekuńczych, a więc w sprawach z zakresu władzy rodzicielskiej, osób ubezwłasnowolnionych oraz osób zobowiązanych do leczenia odwykowego. Funkcja opiekuńcza sądu rodzinnego jest wówczas realizowana nie tylko w formie jednorazowych rozstrzygnięć sądu zapewniających ochronę jednostce, ale w postaci postępowania wykonawczego, którego przedmiotem jest pomoc rodzinie i jej poszczególnym członkom, którzy zgodnie z zasadą dobra tego potrzebują. Rozważania w dalszej części koncentrują się w zasadniczej mierze na roli i zadaniach sądu opiekuńczego jako podmiotu wszczynającego, prowadzącego i decydującego o zakończeniu postępowania wykonawczego, nie pomijając w tym zakresie znaczenia wyspecjalizowanego zaplecza pomocniczego w szczególności kuratorów sądowych i biegłych sądowych. Sąd opiekuńczy rozpoznaje sprawy w trybie procesowym i nieprocesowym. Sprawy, w których jest prowadzone postępowanie wykonawcze stanowiące przedmiot rozważań, to jest z zakresu władzy rodzicielskiej i zobowiązania do poddanie się leczeniu odwykowemu rozpoznawane są przez sąd rodzinny w trybie nieprocesowym. Sprawy natomiast o ubezwłasnowolnienie należą do właściwości sądu okręgowego i również są rozpoznawane w trybie nieprocesowym.

Przedstawione dotychczas instytucje działając w ramach władz publicznych udzielają rodzinie wszelkiego rodzaju pomocy w tym pedagogicznej, socjalnej, medycznej i psychologicznej co stanowi niewątpliwie szeroki wachlarz wsparcia dla tej podstawowej jednostki społecznej. Aby oferowana pomoc przyniosła efekty rodziny muszą się w nią zaangażować. Niepowodzenia służb pomocy rodzinie w zakresie oferowanej pomocy – jak już wcześniej nadmieniono - zazwyczaj wynika z braku woli współdziałania członka rodziny z tymi instytucjami. Gdy pomoc ze strony służb pomocy rodzinie nie przyniesie zamierzonych skutków, a sytuacja rodziny lub jej członka wymaga podjęcia stanowczych czynności prawnych ingerujących w sferę praw jednostek, wówczas dalszy tok postępowania powinien polegać na skierowaniu sprawy na drogę sądową. Sąd opiekuńczy jest obok organów władzy publicznej kolejnym podmiotem na którego generalna norma prawna zawarta w art. 100 KRO nakłada obowiązek pomocy rodzinie.

Sąd opiekuńczy jest podmiotem wszczynającym, prowadzącym i decydującym o zakończeniu postępowania sądowego w tym wykonawczego. Sąd ten rozpoznaje sprawy w trybie procesowym i nieprocesowym. Sprawy, w których jest prowadzone postępowanie wykonawcze związane z omawianą dysfunkcjonalnością rodziny, to jest z zakresu władzy rodzicielskiej i zobowiązania do poddanie się leczeniu odwykowemu rozpoznawane są przez sąd rodzinny w trybie nieprocesowym. Sprawy natomiast o ubezwłasnowolnienie należą do właściwości sądu okręgowego, przy czym również są rozpoznawane w trybie nieprocesowym.

W rybie nieprocesowym, wszczęcie postępowania sądowego następuje w sposób określony w art. 506 KPC. Zgodnie z tym przepisem sąd wszczyna postępowanie nieprocesowe na wniosek, a w przypadkach wskazanych w ustawie sąd może wszcząć postępowanie także z urzędu[23]. W tym miejscu trzeba wskazać, że zgodnie z

[23] I. Długoszewska, *Przesłanki oraz skutki…*, s. 120 - 122.

art. 512 § 2 KPC cofnięcie wniosku w sprawie, która mogła zostać wszczęta z urzędu jest bezskuteczne. Oznacza to, że cofnięcie wniosku nie wywiera skutków procesowych, a postępowanie toczy się nadal. Inaczej ujmując, nie następuje umorzenie postępowania sądowego na podstawie art. 355 § 2 KPC w zw. z art. 13 § 2 KPC. Wynika to z faktu, że złożenie wniosku wszczynającego postępowanie sądowe nie zmienia charakteru sprawy jako tej, która może być wszczęta z urzędu. Wniosek stanowi dla sądu w takiej sprawie impuls do zbadania czy zachodzą przesłanki określone w przepisach prawa materialnego uzasadniające ingerencje w funkcjonowanie rodziny. W tego rodzaju postępowaniu wnioskodawca nie rozporządza w zasadzie w żadnym zakresie ani przedmiotem, ani biegiem postępowania. Powyższe znajduje potwierdzenie w orzecznictwie Sądu Najwyższego[24].

Przewidując możliwość wszczęcia postępowania przez sąd opiekuńczy z urzędu art. 506 KPC, ani też art. 570 KPC nie określa jednak podstawy faktycznej takiego wszczęcia. Podstawa ta wynika z art. 572 KPC. Zgodnie z § 1 wymienionego przepisu każdy, komu znane jest zdarzenie uzasadniające wszczęcie postępowania z urzędu, obowiązany jest zawiadomić o nim sąd opiekuńczy. Natomiast § 2 tego przepisu wymienia podmioty na których w szczególności spoczywa ten obowiązek. Podmiotami tymi są urzędy stanu cywilnego, sądy, prokuratorzy, notariusze, komornicy, organy samorządu i administracji rządowej, organy Policji, placówki oświatowe, opiekuni społeczni oraz organizacje i zakłady zajmujące się opieką nad dziećmi lub osobami psychicznie chorymi. Zatem są to wszystkie te sytuacje w których wskazane instytucje powezmą wiadomość o dysfunkcjonalności rodziny zagrażającej jej poszczególnym członkom. Przy czym katalog tych instytucji określony w art. 572 § 2 KPC nie jest zamknięty. Mianowicie obejmuje on także takie podmioty jak organizacje społeczne i pozarządowe, fundacje, stowarzyszenia, ale też osoby fizyczne i osoby prawne, które udzielają rodzinie pomocy na zasadzie dobrowolne zaangażowania się w nią. W przypadku, gdy osoby tworzące rodzinę jako beneficjenci tej pomocy nie odczuwają potrzeby zaangażowania się w nią wówczas podmioty o których stanowi art. 572 § 2 KPC, art. 2 ust. 2 UoPS oraz art. 3 ust. 2 ustawy o działalności pożytku publicznego i wolontariacie z dnia 24 kwietnia 2003 roku powinny zawiadomić sąd opiekuńczy o niepokojących zjawiskach które w niej zachodzą.

Jednakże warto podkreślić, że nieuzasadniona interwencja sądu opiekuńczego może mieć negatywny wpływ na stan emocjonalny małoletniego dziecka i jego środowisko rodzinne[25]. W związku z powyższym zawiadomienie dokonywane przez poszczególne wymienione uprzednio podmioty zwłaszcza te, które nie posiadają bezpośredniego kontaktu z rodziną powinno zostać poprzedzone wstępnymi czynnościami polegającymi na szerszym zapoznaniu się niepokojącą sytuacją. Szczególna rola tu przypada instytucjom pomocy rodzinie, takim jak ośrodki pomocy społecznej i kuratorzy sądowi.

Wszczęcie postępowania nieprocesowego przez sąd opiekuńczy w sprawach z zakresu władzy rodzicielskiej, o ubezwłasnowolnienie oraz o zobowiązanie do poddanie się leczeniu odwykowemu stanowi ingerencję w sferę praw jednostki, jako elementu większej całości to jest rodziny. Celem tej ingerencji jest ochrona zarówno tej jednostki jak i jej środowiska rodzinnego. Ochrona ta jest realizowana w postępo-

[24] Tak w uchwale SN z dnia 26 lipca 1972 r., III CZP 49/72, OSNCP 1973, nr 3, poz. 39.
[25] Tamże, s. 123 - 124.

waniu wykonawczym w poszczególnych wymienionych wyżej sprawach.

W polskim systemie prawa procesowego brak odrębnych przepisów regulujących postępowanie wykonawcze w sprawach rodzinnych i opiekuńczych. Ustawodawca kierując się względami ekonomii legislacyjnej w sposób całościowy uregulował jedynie proces. Pozostałe postępowania, natomiast, zostały uregulowane w szczegółach odpowiadających ich specyfice, z zastrzeżeniem prawa posiłkowego stosowania przepisów dotyczących procesu[26]. Posiłkowe stosowanie przepisów o procesie niewątpliwie stanowi także skutek rozstrzygnięcia systemowego polegającego na zaliczeniu spraw rodzinnych i opiekuńczych do grupy spełniającej w ujęciu Kodeksu postępowania cywilnego dyspozycję „sprawy cywilnej". Kwalifikacja ta potwierdza prezentowane w literaturze, między innymi przez M. Nazara stanowisko, według którego prawo rodzinne jest jedną z gałęzi prawa cywilnego[27]. Postępowanie w sprawach cywilnych regulowane jest przepisami ustawy z dnia 17 listopada 1964 roku – Kodeks postępowania cywilnego[28]. Zgodnie z art. 1 powołanej ustawy, obok interesujących nas spraw rodzinnych i opiekuńczych, jej przepisy normują także postępowanie sądowe w sprawach ze stosunków z zakresu prawa cywilnego, prawa pracy, jak również w sprawach z zakresu ubezpieczeń społecznych oraz w innych sprawach, do których przepisy Kodeksu postępowania cywilnego znajdują zastosowanie z mocy ustaw szczególnych[29].

Przedstawiciele literatury zauważają, że w związku ze stanowiskiem zajętym przez Trybunał Konstytucyjny, istnieje tendencja do szerokiego rozumienia sprawy cywilnej, to jest postrzegania jej jako dotyczącej wszelkich spraw, które są wynikiem sporów cywilnoprawnych i prowadzą do skutków w zakresie prawa cywilnego[30].

W świetle powyższych uwag, „sprawę cywilną" można zatem zdefiniować jako sprawę „ze stosunków z zakresu prawa cywilnego, rodzinnego i opiekuńczego, prawa pracy, ubezpieczeń społecznych", a także każdą inną sprawę z zakresu stosunków cywilnoprawnych, której skutki powstają na gruncie przepisów prawa cywilnego[31]. Z konstrukcji art. 1 KPC wynika, że ustawodawca dokonał rozróżnienia spraw cywilnych na sprawy o charakterze materialnoprawnym, czyli sprawy cywilne *sensu stricto* oraz na sprawy cywilne o charakterze formalnym, to jest sprawy cywilne *sensu largo*[32]. O zaliczeniu do grupy spraw cywilnych *sensu stricto* „przesądza materialnoprawny charakter sporu, prowadzonego pomiędzy dwoma równorzędnymi podmiotami", a więc są to sprawy z zakresu prawa cywilnego, rodzinnego i opiekuńczego oraz prawa pracy[33]. Zidentyfikowanie z kolei sprawy cywilnej *sensu largo* wymaga odniesienia się do innych przepisów Kodeksu postępowania cywilnego oraz przepisów aktów prawnych pozakodeksowych, w których określone spory uznaje

[26] Na ten temat K. Korzan, *Postępowanie nieprocesowe,* Warszawa 2004, s. 45.

[27] M. Nazar, *Prawo rodzinne*, [w:] T.A. Filipiak, J. Mojak, M. Nazar, E. Niezbecka, *Zarys prawa cywilnego*, Lublin 2008, s. 478.

[28] Dz. U. z 1964 r. Nr 43 poz. 296 z późn. zm.

[29] A. Górski, L. Walentynowicz, *Koszty sądowe w sprawach cywilnych. Ustawa i orzekanie. Komentarz praktyczny*, Warszawa 2007, s. 11.

[30] Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 10 lipca 2000 r. sygn. akt SK. 12/99, LexOmega; na ten temat A. Górski, L. Walentynowicz, *Koszty sądowe w sprawach cywilnych*…, s. 13.

[31] E. Krześ - Marszałkowska, *Postępowanie cywilne*, Warszawa 2011, s. 25.

[32] E. Krześ - Marszałkowska, *Postępowanie…* ,s. 25, podobnie w innych komentarzach, m.in.: A. Górski, L. Walentynowicz, *Koszty sądowe* …, s. 13; J. Bodio, [w:] *Kodeks postępowania cywilnego. Komentarz*, pod red. A. Jakubeckiego, Warszawa 2008, s. 29.

[33] A. Górski, L. Walentynowicz, *Koszty sądowe* …, s. 12.

się za rozstrzygane na drodze postępowania sądowego[34]. Do spraw cywilnych *sensu largo* w tym ujęciu zaliczane są więc przykładowo sprawy z zakresu ubezpieczeń społecznych uregulowane w tytule VII działu II rozdziału 3 Kodeksu postępowania cywilnego, a także sprawy określone treścią przepisów dekretu z 10 grudnia 1946 roku o umarzaniu utraconych dokumentów[35].

Sprawy rodzinne i opiekuńcze należą, w kontekście powyższych uwag, do katalogu spraw cywilnych o charakterze materialnym, w których postępowanie sądowe toczy się wedle zasad Kodeksu postępowania cywilnego. Za takim stanowiskiem przemawia treść art. 1 KPC. Przy czym nie oznacza to bynajmniej, że podstawę prowadzenia postępowania wykonawczego w sprawach rodzinnych i opiekuńczych stanowią wyłącznie przepisy Kodeksu postępowania cywilnego.

Definiując postępowanie wykonawcze w sprawach rodzinnych i opiekuńczych na wstępie należy zauważyć, że ustawodawca użył pojęcia „postępowanie wykonawcze" w przepisach Kodeksu postępowania cywilnego w rozdziale zatytułowanym „Inne sprawy rodzinne i opiekuńcze" w art. 578^1 § 1 KPC., wskazując podstawę jego wszczęcia. W pozostałych regulacjach tej ustawy, które znajdują odpowiednie zastosowanie do tego postępowania, przedmiotowe określenie nie występuje. Dlatego podejmując próbę zdefiniowania postępowanie wykonawcze należy sięgnąć do aktów prawnych pozakodeksowych.

Poza regulacją kodeksową przepisy dotyczące postępowania wykonawczego zostały zawarte w rozdziale 9 rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości Regulamin urzędowania sądów powszechnych z dnia 23 grudnia 2015 roku, tak jak to miało miejsce w uprzednio obowiązującym rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości Regulamin urzędowania sądów powszechnych z dnia 25 czerwca 2015 roku[36]. Warto zwrócić uwagę, że dążąc do syntetycznego ujęcia uregulowań prawodawca zrezygnował z wielu rozstrzygnięć zamieszczonych w poprzedzającym te akty prawne rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości Regulamin wewnętrznego urzędowania sądów powszechnych z dnia 19 listopada 1987 roku[37]. Legislator zrezygnował między innymi z § 297 określającego katalog spraw w których jest prowadzone postępowanie wykonawcze w sprawach rodzinnych i opiekuńczych. Przepis ten przewidywał, że postępowaniem wykonawczym są objęte sprawy opiekuńcze, sprawy nieletnich oraz sprawy osób uzależnionych od alkoholu, środków odurzających i psychotropowych. Analiza przepisów Regulaminu urzędowania sądów powszechnych z dnia 23 grudnia 2015 roku prowadzi do stwierdzenia, że jest to stadium postępowania sądowego zmierzające do wykonania wydanego w postępowaniu rozpoznawczym orzeczenia. W postępowaniu tym czynności procesowe są podejmowane przez sędziego rodzinnego i sąd opiekuńczy. Powyższe wynika z treści § 256 i n. RegSP. Odrębność postępowania wykonawczego, jako stadium postępowania sądowego następującego po prawomocnym zakończeniu postępowania rozpoznawczego, potwierdzają także przepisy działu XI zarządzenia Ministra Sprawiedliwości w sprawie organizacji i działania sekretariatów sądowych oraz innych działów administracji sądowej z dnia 12 grudnia 2003 roku[38].

Analiza wymienionych aktów prawnych prowadzi do ustalenia definicji postępowania wykonawczego i stwierdzenia, że stanowi ono stadium postępowania sądowe-

[34] J. Bodio, [w:] Kodeks postępowania cywilnego…, s. 29.
[35] Dz. U. z 1947 r. Nr 5 poz. 20 z późn. zm.
[36] Dz. U. z 2015r. poz. 925. Dz. U. z 2007r. Nr 98 poz. 1070.
[37] Dz. U. z 1987r. Nr 31 poz. 137.
[38] Dz. Urz. MS z 2003r. Nr 5 poz. 22 z późn. zm.

go o charakterze następczym wobec postępowania rozpoznawczego. Stąd za trafne wypada uznać prezentowane w literaturze przez A. Łapińskiego oraz K. Gromek ujęcia tego postępowania. A. Łapiński określa postępowanie wykonawcze, jako postjudykacyjne[39]. Natomiast według K. Gromek, postępowanie wykonawcze oznacza wszelkie postępowania zmierzające do wykonania orzeczenia[40]. W analizowanym przypadku na płaszczyźnie regulacji wyżej powołanych aktów prawnych postępowanie to jest prowadzone w sprawach z zakresu władzy rodzicielskiej, osób ubezwłasnowolnionych oraz osób uzależnionych od alkoholu, zaś w każdym z tych postępowań przesłanką jego wszczęcia jest przedstawiona w rozważaniach dysfunkcjonalność rodziny.

Streszczenie:

Rodzina stanowi podstawową jednostką społeczną złożoną z osób powiązanych więzami małżeńskimi i rodzicielskimi. Wzajemne stosunki i relacje między członkami rodziny są określane przez tradycję przekazywaną wychowaniem, które z kolei opiera się na wzajemnych uczuciach i postawach poddanych obowiązującemu prawu i nakazom natury moralnej. Dla uznawanych przez rodzinę prerogatyw nie bez znaczenia pozostaje też oddziaływanie aksjomatów o charakterze religijnym. Gdy rodzina nie wypełnia przypisywanych jej funkcji wówczas staje się dysfunkcjonalna. W takim przypadku w pierwszej kolejności pomoc jej jest udzielana przez instytucje pomocy socjalnej, a gdy brak zaangażowanie się w tą pomoc członków rodziny powinno zostać zainicjowane postępowanie sądowe. Wszczęcie postępowania nieprocesowego przez sąd opiekuńczy w sprawach z zakresu władzy rodzicielskiej, o ubezwłasnowolnienie oraz o zobowiązanie do poddanie się leczeniu odwykowemu stanowi ingerencję w sferę praw jednostki, jako elementu większej całości, to jest rodziny. Celem tej ingerencji jest ochrona zarówno tej jednostki jak i jej środowiska rodzinnego. Ochrona ta jest realizowana w postępowaniu wykonawczym w poszczególnych wymienionych wyżej sprawach.

Słowa kluczowe: rodzina, małżonek, rodzice, dziecko, dysfunkcja, pomoc.

Summary:

Dysfunction of the family with premise of starting the executory proceedings before the guardianship Cort.

The family constitutes with social fundamental unit compound of connected persons with marriage bonds and parental. Mutual relations and relations between family members are determined by the broadcast tradition with upbringing which next is being based on mutual emotions and attitudes subjected to the law in force and orders of the moral nature. For prerogatives recognised by the family not without meaning also an influence of axioms stays about religious character. When the family isn't performing functions assigned to her then a dysfunction is happening.
If this is the case first the help to her is being given to the public assistance by institutions, and when lack committing oneself to this help of family members should be initiated judicial proceedings. Initiating non-litigious proceedings by the guardianship court in matters from the scope of the parental responsibility, for the incapacitation and for the liability to surrender for detox treatment constitutes the interference

[39] A. Łapiński, *Ograniczenie władzy rodzicielskiej w polskim prawie rodzinnym*, Warszawa 1975, s. 41.
[40] K. Gromek, *Władza rodzicielska*, Warszawa 2008, s. 186.

in the sphere of laws of the individual, as the element of the larger whole, that is families. A protection of both this individual and her home environment is an aim of this interference. This protection is being carried out in the executory proceedings in individual mentioned above matters.

Keywords: family, spouse, parents, child, dysfunction, help.

Bibliografia:

Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno – kulturowy,* Kraków 2002.

Bodio J., [w:] *Kodeks postępowania cywilnego. Komentarz,* pod red. A. Jakubeckiego, Warszawa 2008.

Borowski H., [w:] *Czy potrzebna jest w Polsce zmiana prawa rodzinnego i opiekuńczego?* pod red. B. Czecha, Katowice 1997.

Broniewicz W., *Sąd rodzinny a sąd opiekuńczy,* PS 1993, nr 2.

Ciepła H., [w:] *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz,* pod red. K. Piaseckiego, Warszawa 2011.

Czekaj K., [w:] *Labirynty współczesnego społeczeństwa,* pod red. K. Czekaj, K. Gorlach, M. Leśniak, Warszawa 1996.

Długoszewska J., *Przesłanki oraz skutki ograniczenia i pozbawienia władzy rodzicielskiej,* Warszawa 2012.

Górski A., Walentynowicz L., *Koszty sądowe w sprawach cywilnych. Ustawa i orzekanie. Komentarz praktyczny,* Warszawa 2007.

Gromek K., *Władza rodzicielska,* Warszawa 2008.

Hołyst B., *Kryminologia,* Warszawa 2000.

Ignatowicz J., *Prawo rodzinne,* Warszawa 2010.

Kłosowska A., *Socjologiczne aspekty prawnej ochrony rodziny,* PiP 1968, nr 2.

Korzan K., *Postępowanie nieprocesowe,* Warszawa 2004.

Krześ-Marszałkowska E., *Postępowanie cywilne,* Warszawa 2011.

Kuć M., *Kryminologia,* Warszawa 2010.

Kuć M., *Prawne podstawy resocjalizacji,* Warszawa 2011.

Marody M., A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych,* Warszawa 2004.

Maślicka L., *Rodziny dysfunkcjonalne,* Wrocław 1991.

Nazar M., *Prawo rodzinne,* [w:] T.A. Filipiak, J. Mojak, M. Nazar, E. Niezbecka, *Zarys prawa cywilnego,* Lublin 2008.

Winiarz J., *Prawo rodzinne,* Warszawa 1987.

Smyczyński T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze,* Warszawa 2012.

Smyczyński T., [w:] *System prawa prywatnego. Prawo rodzinne i opiekuńcze,* (t. XI) pod red. T. Smyczyńskiego, Warszawa 2009.

Szwed A., *Rodzina – ujęcie socjologiczne i prawne,* RiP 2007, nr 3.

Turowski J., Socjologia. *Małe struktury społeczne,* Lublin, 1993.

Uchwała SN z dnia 26 lipca 1972 r., III CZP 49/72, OSNCP 1973, nr 3, poz. 39.

Wilkowska-Płóciennik A., *Postępowanie w sprawach nieletnich,* Warszawa 2011.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 10 lipca 2000 r. sygn. akt SK. 12/99, LexOmega.

Zieliński A., *Prawo rodzinne i opiekuńcze w zarysie,* Warszawa 2011.

Rodzina jako źródło wychowania religijnego dzieci

mgr Maryana Kordek - Akademia Ignatianum w Krakowie

Ur. 24 marca 1987 roku w Krysowicach na Ukrainie. Od 2018 roku absolwentka Akademii Ignatianum w Krakowie, kierunek pedagogika, specjalność pedagogika rodziny i opieka nad małym dzieckiem. Obecnie nauczycielka wychowania przedszkolnego w edukacji domowej (Homeschooling). Od 2017 roku animatorka Ruchu Światło-Życia. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół wychowania religijnego, psychologii rozwojowej dziecka.

Wstęp

Każdy człowiek przychodzi na świat w rodzinie, w której odbywa się wiele interakcji, które poniekąd tworzą wewnętrzny świat danej rodziny. Według Beaty Krzesińskiej-Żachrodzina „jest naturalnym środowiskiem i pierwszą instytucją wychowania oddziaływującą na dzieci i młodzież socjalizująco, stwarzającą warunki sprzyjające rozwojowi lub hamujące go. Wywiera istotny i znaczący wpływ na zachowanie się jednostek, ich stosunek do innych osób, świata wartości do systemu norm i wzorów postępowania”[1]. To na rodzicach spoczywa jakże ogromna odpowiedzialność nie tylko przed społeczeństwem, ale także i przed Bogiem, który powierzył im dar nowego życia, którym jest dziecko.Jan Paweł IIw liście do rodzin mówi, iż rodzina jest jedną z dróg a „pośród tych wielu dróg rodzina jest drogą pierwszą i z wielu względów najważniejszą. Jest drogą powszechną, pozostając za każdym razem drogą szczególną, jedyną i niepowtarzalną, tak jak niepowtarzalny jest każdy człowiek. Rodzina jest tą drogą, od której nie może on się odłączyć: Wszak normalnie każdy z nas w rodzinie przychodzi na świat, można, więc powiedzieć, że rodzinie zawdzięcza się fakt bycia człowiekiem. A jeśli w tym przyjściu na świat oraz w wchodzeniu w świat człowiekowi brakuje rodziny, to jest to zawsze wyłom i brak nad wyraz niepokojący i bolesny, który potem ciąży nad całym życiem...”[2]. Rodzina jest pierwszą i niezastąpioną szkołą miłości oraz fundamentem, na którym dzieci budują swoje życie. To w rodzinie są przekazywane kulturowe, moralne, estetyczne, duchowe oraz społeczne wartości, które są konieczne w rozwoju człowieka. Rodzina jest źródłem wychowania religijnego dzieci, dlatego też kluczowym obowiązkiem rodziców jest między innymi kształtowanie nie tylko ciała, woli i umysłu, ale i duszy. W wychowaniu religijnym nikt nie zastąpi rodziców, ani kościół, ani szkoła, jest to zadanie powierzone rodzicom przez Boga[3].

[1] B. Krzesińska- Żach, *Pedagogika rodziny,* Białystok 2007, s. 25.
[2] Jan Paweł II, *List do rodzin „Gratissimam sane”,* Watykan 1994, nr. 2.
[3] Por. W. Kądziołka, *Dialog źródłem wychowania w rodzinie,* Kraków 2012, s. 16-17.

Przez wychowanie religijne należy tutaj rozumieć nierozerwalną część całego procesu wychowania. Wychowanie religijne jak twierdzi Zbigniew Marek „nie jest czymś odrębnym, wyizolowanym. Jest tylko jedno wychowanie, którego składową część stanowi dziedzina nazywana wychowaniem religijnym"[4]. Religia formuje duszę i serce dziecka. Specyfika wychowania religijnego w rodzinie postrzegana jest, jako Domowy Kościół. „W tym domowym niejako Kościele rodzice przy pomocy słowa i przykładu winni być dla swoich dzieci pierwszymi zwiastunami wiary i pielęgnować właściwe każdemu z nich powołanie, polegające między innymi na tym, że mają być dla siebie nawzajem i dla swoich dzieci świadkami wiary i miłości Chrystusa"[5]. Rodzice w wychowaniu religijnym powinni dołożyć wszelkich starań, aby wzmocnić wiarę i religijne uczucia, takie jak miłość do Boga, oddanie, wdzięczność i posłuszeństwo woli Bożej[6].

„Dla całego procesu wychowawczego najistotniejsze jest, więc wychowanie do miłości. Ale zawsze najpierw jest to wychowanie do tego, by człowiek umiał odkryć i przyjąć miłość Boga, jako dar, by umiał w duchu dziecięcej ufności przyjąć miłość, którą został obdarowany. A następnie by umiał ten dar w sobie rozwijać i przekazać innym, by tego daru miłości nie zmarnował. W tym kontekście miłość, która stoi u podstaw wszelkiego wychowania powinna być wymagająca"[7]. W przyjęciu i odkrywaniu miłości Boga, jako daru oraz pragnienie dzielenia się tym darem z innymi służą pomocą różne wspólnoty i grupy religijne, które jak można zauważyć w obecnych czasach bardzo prężnie się rozwijają i działają. Służą one także pomocą w wychowaniu religijnym dzieci. Jedną z takich wspólnot jest między innymi Ruch Światło-Życie, założony przez księdza Franciszka Blachnickiego w latach 50-tych XX wieku w diecezji katowickiej. Ruch ten inaczej nazywany także oazą jednoczy osoby świeckie, konsekrowane, dzieci, młodzież oraz małżeństwa. Gałęzią owego ruchu jest Domowy Kościół, który proponuje drogę formacji między innymi osobom będącym w małżeństwach sakramentalnych. Małżeństwa są wzywane do budowania wspólnoty wiary, nadziei i miłości. Wspólnota ta jest dla rodziców miejscem, w którym mogą wzrastać w wierze, uczyć się stawiać Pana Boga na pierwszym miejscu, odkrywają i dzielą się darami, którymi zostali sami obdarowani, mają także możliwość duchowego wzrostu, kształtują postawy religijne a przede wszystkim zdobywają od innych rodziców doświadczenie jak wychowywać dzieci.

Metodologia badań

Przyszłość, zdolność radzenia sobie z trudnościami, charakter, stopień religijności, dobre lub złe nawyki-wszystko to w dużej mierze zależy od wychowania w okresie dzieciństwa, ponieważ w tym okresie są wszczepiane dziecku pewne cechy, poglądy, system wartości, którym dziecko będzie kierowało się w życiu dorosłym. Można także zauważyć, iż w obecnych czasach powstaje wiele wspólnot religijnych mających na celu pomoc rodzinom w wychowaniu czy też konkretnie w wychowaniu religijnym. Jedną z takich wspólnot jest Domowy Kościół, gałąź Ruchu Światło-

[4] Z. Marek, *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945-1990,* Kraków 1994, s. 98.
[5] Sobór Watykański II, *Konstytucja dogmatyczna o Kościele*, Poznań 1968, nr 11.
[6] Jan Paweł II, *Encyklika „Evangelium Vitae" o wartości i nienaruszalności życia ludzkiego*, Watykan 1995, nr. 98.
[7] J. Nagórny, *Wychowanie do wartości*, Lublin 2012, Wydawnictwo KUL, s. 27.

-Życie, która jest poniekąd drogą prowadzącą do Boga, pomaga pogłębiać relacje małżeńskie, rodzinne, przyczynia się do budowania jedności małżeńskiej oraz proponuje najlepsze warunki do skutecznego wychowania dzieci w chrześcijańskim duchu (Domowy Kościół 2015). Zaprezentowany materiał oparto na analizie oraz interpretacji wyników badań przeprowadzonych w sierpniu 2017 roku w różnych diecezjach Polski i Ukrainy. Celem badań było między innymi ukazanie tego czy uczestnictwo w Domowym Kościele ma znaczenie dla wychowania religijnego dzieci w rodzinach polskich i ukraińskich oraztego, w jakim stopniu owa wspólnota pomaga rodzicom w wychowaniu religijnym dzieci. W badaniu wzięło udział 110 osób będących w małżeństwach sakramentalnych należących do Domowego Kościoła, z czego w Polsce wzięło udział 56 osób, natomiast na Ukrainie wzięło udział 54 małżeństwa. Metodą wykorzystaną w badaniu była metoda sondażu diagnostycznego, a narzędziem był między innymi kwestionariusz ankiety.

W badaniu w Polsce wzięło najwięcej rodziców pochodzących z miasta (77,1% kobiet i 85,7% mężczyzn), natomiast mniejsza połowa badanych pochodziła ze wsi (22,9% kobiet i 14,3% mężczyzn). Podobnie i na Ukrainie większa połowa respondentów pochodziła z miasta (77,5% kobiet i 71,4% mężczyzn), najmniej osób pochodziło ze wsi (22,5% kobiet i 28,6% mężczyzn). Wśród ankietowanych w Polsce najwięcej posiadało wykształcenie wyższe (94,2% kobiety i 81,0% mężczyźni). Niewielu badanych podało, że posiada wykształcenie średnie i zawodowe (2,9% kobiet i 19,0% mężczyzn). Na Ukrainie podobnie jak w Polsce najwięcej osób biorących udział w badaniu posiadało wykształcenie wyższe (62,5% kobiet i 71,4% mężczyzn), najmniej respondentów podało, iż posiada wykształcenie średnie i zawodowe (22,5-15,0% kobiet i 21,4-7,2% mężczyzn). Prawie połowa ankietowanych zaznaczyła, że posiada dwójkę lub trójkę dzieci (42,9-40,0% kobiet i 47,6-38,1% mężczyzn). Najmniej respondentów zaznaczyło odpowiedź, że posiada jedno lub czworo dzieci (17,1% kobiet i 9,5-4,8% mężczyzn). Z kolei na Ukrainie również większość badanych posiada dwoje lub troje dzieci (42,5-37,5% kobiet i 35,8-21,4% mężczyzn). Na Ukrainie również wzięły udział osoby posiadające jedno, czworo, pięcioro czy też sześcioro dzieci i ich liczba wynosiła 10,0-2,5% kobiet oraz 14,3-7,1% mężczyzn. W Polsce w badaniu wzięło udział najwięcej rodziców dzieci w przedziale wiekowym od 6-10 lat (71,4%rodziców), następnie to byli rodzice dzieci w wieku od 11-15 lat oraz od 3-5lat i taką odpowiedź zaznaczyło 51,8-41,1% rodziców z Domowego Kościoła w Polsce. Najmniej było rodziców dzieci w przedziale wiekowym 0-2 oraz 16-20 lat (33,9% rodziców). W badaniu również brali udział rodzice, którzy mają już starsze dzieci, a między innymi w przedziale wiekowym od 21-25 lat, a także 26-30 lat (19,6-5,4% rodziców). Z kolei, jeżeli chodzi o respondentów z Ukrainy odpowiedzi były bardzo podobne tak jak najwięcej rodziców biorących udział w badaniu posiadało dzieci w młodszym wieku. Najwięcej wzięło udział w badaniu rodziców, których dzieci były w przedziale wiekowym od 6-10 roku życia (90,7% rodziców), natomiast najmniej wzięło udział rodziców, których dzieci są w przedziale wiekowym od 3-5 lat, 0-2 czy też 11-15 lat (64,8-38,9% rodziców). W badaniu podobnie jak w Polsce również wzięli udział rodzice dzieci w wieku od 16-30 lat i liczba ich wynosiła 27,8-5,6%.

Analiza oraz interpretacja wyników badań własnych

Wychowanie religijne, to przede wszystkim wychowanie do miłości. Chcąc sprawdzić, czym jest wychowanie religijne, poproszono rodziców, aby zaznaczyli, z czym kojarzy im się owo pojęcie. Jeżeli chodzi o wychowanie religijne rodzicom z Domowego Kościoła w Polsce i na Ukrainie najczęściej kojarzyła się przede wszystkim modlitwa, miłość i wiara (54,3-37,1% matek i 61,9-38,1% ojców z Polski oraz 57,5-40,0% matek i 35,7-21,4% ojców z Ukrainy). Można było zobaczyć i takie odpowiedzi, że wychowanie religijne kojarzy się z Bogiem, kościołem czy świadectwem i taką odpowiedź zaznaczyło 25,7-20,0% kobiet i 33,3-14,3% mężczyzn w Polsce oraz 17,5-5,0% kobiet i 14,3% mężczyzn na Ukrainie. Rodzice podawali również, iż wychowanie religijne kojarzy się im z przykładem, Pismem Świętym, Mszą Świętą, zaufaniem, rozmową o Bogu, wspólnotą, pokorą (17,1-8,6% kobiet- 14,3-4,8% mężczyzn). Najmniej respondentów odpowiedziało, że wychowanie religijne kojarzy się z szacunkiem, dekalogiem, odpowiedzialnością, sakramentami, pomocą, oraz radością, liczba osób, które zaznaczyły taką odpowiedź wynosiła 5,7% kobiet i 14,3-4,8% mężczyzn. W danych zawartych w tabeli można również zauważyć sporo pojedynczych odpowiedzi takich jak- uczciwość, rodzina, przebaczenie, wartości, wymagania, służba, nadzieja, lektura, spotkanie, wolny wybór, przekonania, moralność, rytuały, obdarowanie, dialog, zbawienie, świętość, rekolekcje, dobroć, oaza, cierpliwość, obecność, oddanie oraz naśladowanie (2,9% kobiet i 9,5-4,8% mężczyzn). Natomiast 17,5-2,5% matek oraz 21,4-7,1% ojców z Ukrainy uważa, że do tych skojarzeń należą również wierność, pobożność, sumienie, miłosierdzie, jedność, katecheza, bezinteresowność, duchowość, fundament oraz formacja.

Wśród odpowiedzi można było zauważyć, iż respondenci z Polski jak i Ukrainy zaznaczali na pierwszym miejscu to, że wychowanie religijne kojarzy im się z modlitwą, miłością i wiarą oraz Bogiem. Pojawiło się też wiele różnych skojarzeń i odpowiedzi, co świadczy jedynie o tym, że każda rodzina jest inna, ma inne podejście czy też doświadczenie a także poziom wiedzy o wychowaniu religijnym. Dane zawarte w tabeli 1.

Tabela 1: Rzeczowniki, które kojarzą się z wychowaniem religijnym

Odpowiedzi rodziców	Liczba odpowiedzi							
	POLSKA				UKRAINA			
	Kobiety		Mężczyźni		Kobiety		Mężczyźni	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Modlitwa	19	54,3	13	61,9	16	40,0	5	35,7
Miłość	13	37,1	8	38,1	23	57,5	5	35,7
Wiara	13	37,1	8	38,1	16	40,0	3	21,4
Bóg	9	25,7	7	33,3	7	17,5	3	21,4
Kościół	7	20,0	4	19,0	2	5,0	3	21,4
Świadectwo	7	20,0	3	14,3	---	0	2	14,3
Przykład	6	17,1	3	14,3	2	5,0	---	0
Pismo Święte	4	11,4	3	14,3	2	5,0	2	14,3

Msza Święta	3	8,6	1	4,8	4	10,0	2	14,3
Zaufanie	3	8,6	2	9,5	3	7,5	2	14,3
Rozmowa o Bogu	3	8,6	1	4,8	---	0	1	7,1
Wspólnota	3	8,6	1	4,8	1	2,5	---	0
Pokora	3	8,6	---	0	8	20,0	4	28,6
Szacunek	2	5,7	3	14,3	2	5,0	2	14,3
Dekalog	2	5,7	1	4,8	---	0,0	---	0
Odpowiedzialność	2	5,7	4	19,0	1	2,5	---	0
Sakramenty	2	5,7	1	4,8	7	17,5	2	14,3
Pomoc	2	5,7	---	0	---	0	---	0
Radość	2	5,7	---	0	4	10,0	---	0
Uczciwość	1	2,9	1	4,8	9	22,5	4	28,6
Rodzina	1	2,9	---	0	1	2,5	1	7,1
Przebaczenie	1	2,9	3	14,3	1	2,5	---	0
Wartości	1	2,9	---	0	6	15,0	---	0
Spotkanie	1	2,9	2	9	---	0	---	0
Dialog	1	2,9	1	4,8	---	0	---	0
Rekolekcje	1	2,9	---	0	1	2,5	1	7,1
Dobroć	1	2,9	1	4,8	5	12,5	3	21,4
Oaza	1	2,9	---	0	---	0	---	0
Cierpliwość	1	2,9	---	0	7	17,5	1	7,1
Prawda	---	0	1	4,8	---	0	1	7,1
Konsekwencje	---	0	1	4,8	---	0	---	0
Wspólne uczestnictwo w nabożeństwach	---	0	1	4,8	---	0	---	0
Wierność	---	0	1	4,8	4	10,0	---	0
Wiedza	---	0	1	4,8	2	5,0	1	7,1
Pobożność	---	0	1	4,8	1	2,5	3	21,4
Sumienie	---	0	1	4,8	---	0	2	14,3
Miłosierdzie	---	0	---	0	7	17,5	---	0
Jedność	---	0	---	0	6	15,0	1	7,1
Katecheza	---	0	---	0	4	10,0	1	7,1

Wyniki badań nie sumują się do 100%, gdyż można było udzielić więcej niż jednej odpowiedzi
Źródło: badania własne

Większość rodziców z Domowego Kościoła w Polsce i na Ukrainie uważa, iż istotą wychowania religijnego jest między innymi duchowość, doktryna, czyli wiedza o Bogu oraz postępowanie zgodne z wymogami religii chrześcijańskiej (88,6-60,0% kobiet i 85,7-66,7% mężczyzn w Polsce oraz 97,5-82,5% kobiet i 92,9-85,7% mężczyzn na Ukrainie).Wśród odpowiedzi można również zauważyć takie jak to, że

istotą wychowania religijnego jest kult, uczucie religijne, doświadczenie spotkanie z żywym Bogiem, żywa relacja z Jezusem czy mistycyzm i taką odpowiedź zaznaczyło 60,0-5,7 % kobiet i 81,0-4,8% mężczyzn w Polsce. Natomiast tylko 17,5% kobiet i 14,3-7,1% mężczyzn biorących udział w badaniu na Ukrainie twierdzi, że jest to uczucie religijne i żywa relacja z Jezusem.

Istotą wychowania religijnego jest między innymi duchowość, pomoc dziecku w poznaniu i przylgnięciu do Jezusa. Jest to też „wysiłek rozpoznawania zbawczych interwencji Boga i Jego zbawczego planu. Wymaga ono ufnego przylgnięcia do osoby Jezusa poprzez szczere nawrócenie serca i uznanie w Nim swojego Pana. W tym celu niezbędne jest uwrażliwienie wychowanków na potrzebę słuchania głosu Boga, to natomiast wymaga od nich zawierzenia, zaufania Bogu. Ta postawa wyraża współpracę człowieka z Bogiem. Stanowi ważny element dla procesów edukacji zintegrowanej, dlatego, że dziecięca zdolność do naśladownictwa i identyfikacji ze znaczącymi osobami w naturalny sposób wprowadza w takie kontakty. W tym naśladownictwie dziecko dostrzega istnienie innej Osoby, jako Kogoś rzeczywistego, bardzo ważnego dla całego jego otoczenia. Brak takich świadectw ze strony otoczenia dziecka może zaważyć na dalszych losach jego wychowania religijnego”[8].Różnice w odpowiedziach mogą świadczyć też o tym, iż rodzice nie posiadają odpowiedniej wiedzy z zakresu wychowania religijnego.

Tabela 2: Istota wychowania religijnego

Odpowiedzi rodziców	Liczba odpowiedzi							
	POLSKA				UKRAINA			
	Kobiety		Mężczyźni		Kobiety		Mężczyźni	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Duchowość	31	88,6	14	66,7	39	97,5	12	85,7
Doktryna (wiedza o Bogu)	26	74,3	18	85,7	33	82,5	12	85,7
Postępowanie zgodnie z wymogami religii chrześcijańskiej	21	60,0	17	81,0	35	87,5	13	92,9
Kult	5	14,3	2	9,5	---	0	---	0
Uczucie religijne	4	11,4	3	14,3	7	17,5	2	14,3
Doświadczenie spotkania z żywym Bogiem	4	11,4	2	9,5	---	0	---	0
Żywa relacja z Jezusem	2	5,7	2	9,5	---	0	1	7,1
Mistycyzm	---	0	1	4,8	1	2,5	---	0

Wyniki badań nie sumują się do 100%, gdyż można było udzielić więcej niż jednej odpowiedzi

Źródło: badania własne

Rodzice z Domowego Kościoła twierdzą, że na wychowanie religijne dzieci ma również ogromny wpływ modlitwa rodzinna, dialog małżeński oraz reguła życia. Jak pokazują wyniki rodzice zaznaczali rożne odpowiedzi dotyczące znaczenia modli-

[8] N. M. Ruman, *Wychowanie religijne dziecka,* [dostęp: 26.02.2018]. Dostęp w Internecie: http://encyklopedia-dziecinstwa.pl/index.php?title=Wychowanie_religijne_dziecka.

twy w wychowaniu religijnym dzieci. Najczęściej rodzice zaznaczali, że modlitwa ma duże znaczenie, albo to, że daje poczucie bezpieczeństwa, jest kluczem do nawiązywania właściwej relacji z Bogiem (17,9% kobiet i 19,5-9,5% mężczyzn). Modlitwa także zespala rodzinę, otwiera dzieci na kontakt z Bogiem, uczy dzieci modlitwy, zapraszania Boga do relacji rodzinnych, jest przykładem pozwala się jednoczyć (8,6- 5,7% kobiet i 14,3-4,8% mężczyzn). Natomiast 2,9% kobiet i 4,8% mężczyzn twierdzi, iż modlitwa także jest pomocą w kształtowaniu postaw, pozwala doświadczyć obecności Boga, przyczynia się do duchowego wzrostu oraz pozwala przejść od teorii do praktyki. Modlitwa jest podstawą rozpoczęcia pełnej formacji chrześcijańskiej, uczy relacji z prawdziwym Bogiem oraz ma zasadnicze i fundamentalne znaczenie dla wychowania religijnego dzieci.

Prezentowane wyniki pokazują również, że respondenci z Ukrainy podawali na pierwszym miejscu, iż modlitwa uczy relacji z prawdziwym Bogiem i taką odpowiedź zaznaczyło 25,0% kobiet. Natomiast 12,5-10,0% kobiet i 21,4-14,3% mężczyzn uważa, że modlitwa ma duże oraz fundamentalne znaczenie dla wychowania religijnego dzieci, jest podstawą wychowania religijnego. Modlitwa jest kluczem nawiązywania właściwej relacji z Bogiem, zespala rodzinę, jest podstawą wychowania religijnego, uczy przekazywania daru wiary, zapewnia pokój w rodzinie (7,5-2,5% matek i 7,1% ojców). Jak wynika z badań modlitwa rodzinna ma ogromne znaczenie dla wychowania religijnego dzieci. Przede wszystkim jest pokazaniem dziecku osobowej relacji z Bogiem (słowo uczy, przykład pociąga). To modlitwa rodzinna uczy jak się modlić, jest fundamentem, na którym dziecko buduje własną relację z Chrystusem. Pokazuje, że modlitwa nie jest stertą wierszyków do recytacji, ale jest rozmową z Kimś bardzo ważnym i bliskim (nawet ten silny tata klęka do modlitwy – niezapomniany widok). Jest pięknym doświadczeniem Bożej Miłości, Bożego Miłosierdzia oraz Bożej Hojności.

Tabela 3: Znaczenie modlitwy rodzinnej dla wychowania religijnego dzieci

Odpowiedzi rodziców	Liczba odpowiedzi							
	POLSKA				UKRAINA			
	Kobiety		Mężczyźni		Kobiety		Mężczyźni	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bardzo duże	6	17,9	4	19,0	2	5,0	1	7,1
Daje poczucie jedności rodziny	5	14,3	---	0	2	5,0	2	14,3
Jest kluczem do nawiązania właściwej relacji z Bogiem	4	11,4	2	9,5	3	7,5	1	7,1
Zespala rodzinę	3	8,6	1	4,8	3	7,5	1	7,1
Otwieranie dzieci na kontakt z Bogiem	3	8,6	---	0	2	5,0	---	0
Uczy dzieci modlitwy	3	8,6	1	4,8	---	0	---	0
Zapraszanie Boga do relacji rodzinnych	2	5,7	---	0	2	5,0	---	0
Duże	2	5,7	3	14,3	5	12,5	3	21,4
Jest przykładem	2	5,7	1	4,8	1	2,5	---	0

Pozwala zjednoczyć			1	4,8	---	0	---	0
Doświadczenie obecności Boga	1	2,9	---	0	1	2,5	1	7,1
Budujące	1	2,9	---	0	1	2,5	---	0
Podstawowe	1	2,9	---	0	---	0	---	0
Podstawa wychowania religijnego	1	2,9	3	14,3	3	7,5	2	14,3
Uczy relacji z prawdziwym Bogiem	---	0	1	4,8	10	25,0	1	7,1
Fundamentalne	---	0	1	4,8	4	10,0	2	14,3

Wyniki badań nie sumują się do 100%, gdyż można było udzielić więcej niż jednej odpowiedzi
Źródło: badania własne

Jakie znaczenie ma uczestnictwo w Domowym Kościele dla wychowania religijnego dzieci? Według opinii rodziców uczestnictwo w Domowym Kościele ma duże znaczenie dla wychowania religijnego dzieci, a także daje ono poczucie wspólnoty (14,3% kobiet i 23,8% mężczyzn w Polsce oraz 7,5% kobiet i 7,1% mężczyzn z Ukrainy). Z kolei 11,4-5,7% matek i 14,3- 4,8% ojców w Polsce i 10,0-2,5% matek i 14,3-7,1% ojców na Ukrainie twierdzi, że uczestnictwo w Domowym Kościele pozwala nawiązać relacje z innymi dziećmi, wyznającymi podobne wartości, jest dla dzieci przykładem życia religijnego, pozwala wymieniać się doświadczeniami wychowawczymi z innymi rodzinami, pomaga w religijnym wychowaniu dzieci, jest drogą formacji całej rodziny, pomaga pogłębiać relacje z Bogiem, jest dla dzieci także świadectwem wiary, dzieci wzrastają we wspólnocie żywego Kościoła. Domowy Kościół pielęgnuje i wprowadza w życie ważne wartości, daje drogowskazy dla rodziców, a dzieci poznają środowisko ludzi wierzących, mobilizuje do pracy nad sobą, jest to optymalne środowisko do wzrastania w wierze dla całej rodziny oraz jest to styl życia, którym dzieci nasiąkają. Rodzice uważają także, że Domowy Kościół pozwala w rozwiązywaniu wielu problemów, jest przykładem tego, że pogłębianie wiary trwa przez całe życie, umożliwia zdobywania nowych doświadczeń, pozwala zdobyć wiedzę o wychowaniu religijnym, daje możliwość obserwacji sposobów radzenia sobie z wychowywaniem u innych, dzieci nabywają właściwe wzorce do zastosowania kiedyś w dorosłym życiu, dzieci widzą, że Bóg jest Kimś ważnym w życiu, uczą się wyrażać w konkretny sposób wiarę, pogłębiają swoją wiarę, jest to również ukazanie Kościoła, jako miejsca naturalnego wzrostu człowieka (2,9% kobiet i 4,8% mężczyzn w Polsce oraz 5,0-2,5% kobiet i 14,3-7,1% mężczyzn na Ukrainie). Uczestnictwo w Domowym Kościele wzmacnia rodzicielskie kompetencje, daje możliwość wspólnej modlitwy, rodzice wraz z dziećmi uczą się życia we wspólnocie, jest to także duchowy wzrost rodzin, także pomoc w budowaniu jedności małżeńskiej, przekazywanie i zgłębianie wartości chrześcijańskich, uwrażliwia rodziców na sprawy religijne, jednym słowem uczestnictwo w Domowym Kościele ma znaczące znaczenie dla wychowania religijnego dzieci (2,9% matek i 4,8% ojców w Polsce oraz 12,5-2,5% matek i 14,3-7,1% ojców z Domowego Kościoła na Ukrainie).

Jak wynika z danych uczestnictwo w Domowym Kościele ma ogromne znaczenie dla wychowania religijnego dzieci. Uczestnictwo w Domowym Kościele jest między

innymi byciem częścią wspólnoty kładącej ogromny nacisk na wzrost duchowy jej członków, czyli rodzin. Głównym celem jest rozwój duchowości małżonków i dążenie do świętości, taka postawa jest fundamentem dla duchowości i religijności dzieci. Innym aspektem jest to, że we wspólnocie jest dużo łatwiej niż w pojedynkę osiągnąć założone cele.

Tabela 4*:* Znaczenie uczestnictwa w Domowym Kościele dla wychowania religijnego dzieci

Odpowiedzi rodziców	Liczba odpowiedzi							
	POLSKA				UKRAINA			
	Kobiety		Mężczyźni		Kobiety		Mężczyźni	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Poczucie wspólnoty	5	14,3	1	4,8	---	0	1	7,1
Duże	5	14,3	5	23,8	3	7,5	1	7,1
Pozwala nawiązać relacje z innymi dziećmi, wyznającymi podobne wartości	4	11,4	2	9,5	1	2,5	---	0
Przykład życia religijnego	4	11,4	2	9,5	4	10,0	2	14,3
Wymiana doświadczeń wychowawczych z innymi rodzinami	3	8,6	3	14,3	1	2,5	---	0
Pomaga w religijnym wychowaniu dzieci	3	8,6	1	4,8	4	10,0	---	0
Droga formacji całej rodziny	3	8,6	3	14,3	---	0	---	0
Pogłębianie relacji z Bogiem	3	8,6	---	0	3	7,5	---	0
Ogromne	2	5,7	---	0	---	0	---	0
Świadectwo wiary	2	5,7	1	4,8	1	2,5	---	0
Dzieci wzrastają we wspólnocie żywego Kościoła	2	5,7	---	0	4	10,0	1	7,1
Pielęgnuje i wprowadza w życie ważne wartości	2	5,7	1	4,8	4	10,0	1	7,1
Daje drogowskazy dla rodziców	2	5,7	1	4,8	1	2,5	----	0
Dzieci poznają środowisko ludzi wierzących	2	5,7	1	4,8	1	2,5	1	7,1
Optymalne środowisko do wzrastania w wierze dla całej rodziny.	2	5,7	2	9,5	3	7,5	1	7,1
Styl życia, którym dzieci nasiąkają	2	5,7	----	0	2	5,0	----	0
Pozwala w rozwiązywaniu wielu problemów	1	2,9	1	4,8	----	0	----	0
Zdobywanie nowych doświadczeń	1	2,9	1	4,8	----	0	----	0
Pozwala zdobyć wiedzę o wychowaniu religijnym	1	2,9	2	9,5	----	0	----	0

Dzieci nabywają właściwe wzorce do zastosowania kiedyś w dorosłym życiu.	1	2,9	---	0	2	5,0	---	0
Dzieci widzą, że Bóg jest Kimś ważnym w życiu	1	2,9	---	0	---	0	---	0
Dzieci uczą się wyrażać w konkretny sposób wiarę.	1	2,9	---	0	2	5,0	---	0
Pogłębianie wiary	1	2,9	1	4,8	1	2,5	2	14,3
Wzmacnia rodzicielskie kompetencje	1	2,9	---	0		0	1	7,1
Uczenie się życia we wspólnocie.	1	2,9	---	0	5	12,5	1	7,1
Duchowy wzrost rodzin	1	2,9	---	0	4	10,0	---	0
Przekazywanie i zgłębianie wartości chrześcijańskich	---	0	1	4,8	2	5,0	2	14,3

Wyniki badań nie sumują się do 100%, gdyż można było udzielić więcej niż jednej odpowiedzi.
Źródło: badania własne

Zakończenie

Jednym z ważniejszych oraz jakże często zadawanych pytań w obecnych czasach jest między innymi pytanie o rodzinę. Pytania dotyczą różnych aspektów dotyczących rodziny, a między innymi problemów, trudności, z którymi spotyka się rodzina, wartości, jakie są przekazywane we współczesnej rodzinie, wychowania w rodzinie oraz wiele innych. Są podejmowane różnego rodzaju działania na rzecz rodziny, które mają na celu niesienia różnorodnej pomocy. Rozwija się i działa wiele grup, stowarzyszeń czy też wspólnot otwartych na współpracę z rodziną. Jedną z takich wspólnot, która oferuje drogę formacji poszczególnym grupom wiekowym oraz całym rodzinom jest Ruch Światło-Życie, gałęzią, którego jest Domowy Kościół, w którym formują się całe rodziny wraz ze swoimi dziećmi.

„Domowy Kościół Ruchu Światło-Życie pomaga małżonkom sakramentalnym czerpać z łaski i mocy sakramentu małżeństwa, uczy jak żyć tym sakramentem i celebrować go przez całe życie. Łączy on w sobie charyzmaty Ruchu Światło-Życie i międzynarodowego ruchu małżeństw katolickich Equipes Notre-Dame, od którego przejął ideał duchowości małżeńskiej, czyli dążenia ku Bogu w jedności ze współmałżonkiem. (...) Małżeństwa należące do Domowego Kościoła wezwane są do posługi na rzecz własnej rodziny, posługi rozumianej, jako budowanie wspólnoty wiary, nadziei i miłości. Wspólnoty, w której świadomość, że wszyscy jej członkowie są dziećmi Jedynego Boga i stąd posiadają swą niepowtarzalność oraz godność, bez względu na wiek i stopień rozwoju. Taka świadomość uzdalnia do wielkodusznej postawy służby na rzecz rodziny i poszczególnych jej członków, a także przyjmowania daru służby od innych. Wtedy wspólnota rodzinna staje się wielką szansą dla wszechstronnego rozwoju człowieka – jego wzrastania w Bogu, poznawania prawdy o sobie samym, uczenia się miłości”[9] Rodzice z Domowego Kościoła przekazują wiedzę o Bogu swoim dzieciom między innymi poprzez rozmowę, uczestnictwo w rekolekcjach, na których

[9] A. J. Nowakowie, *Krótko o Domowym Kościele.* [dostęp: 12.03.2018]. Dostęp w Internecie: http://www.dk.oaza.pl/krotko-o-dk/.

dzieci doświadczają jedności pomiędzy życiem w rodzinie i życiem wiarą, dzieci mają możliwość spotkania rówieśników o podobnych wartościach, mogą dzielić się doświadczeniami, uczą się budować więzi z rodzicami, pozyskują wiedzę o Bogu, dzieci uczą się samodzielności i odpowiedzialności, odkrywają wartości rodziny. Wspólna modlitwa rodzinna jest kolejnym ważnym elementem w życiu rodzin należących do Domowego Kościoła, ponieważ to na modlitwie dzieci uczą się budować prawdziwą relację z Bogiem. Modlitwa jest podstawą wychowania religijnego, przyczynia się do duchowego wzrostu, to na modlitwie jest przekazywany dzieciom dar wiary. Bardzo ważna jest także reguła życia oraz dialog małżeński, które dają między innymi poczucie bezpieczeństwa, kształtują właściwe postawy, wzmacniają relacje w rodzinie. Niemniej ważny jest czas wolny, który rodzice często spędzają wspólnie ze swoimi dziećmi, organizując wspólne wyjazdy, wycieczki, spacery, oglądając razem wartościowe filmy czy też przeznaczają ten czas na wspólne czytanie książek, a wszystko to wpływa prawidłowe na relacje w rodzinie. Dziecko nie jest pozostawione samo sobie, lecz ten czas jest spędzany aktywnie z całą rodziną.

Jak wynika z badań, uczestnictwo w Domowym Kościele ma duże znaczenie dla wychowania religijnego dzieci. Jest to poniekąd najlepsze z możliwych środowisko do wzrastania w wierze dla całej rodziny. Dzieci zdobywają właściwe wzorce, które będą mogły zastosować w przyszłości, poznają oraz zgłębiają wartości chrześcijańskie, wzrastają we wspólnocie żywego Kościoła, co przynosi, jak to wynika z badań, w przyszłości dobre owoce. Z kolei rodzice mają możliwość wymiany doświadczeń wychowawczych z innymi rodzicami, dzielą się z innymi świadectwem wiary, uczą się rozwiązywać problemy wychowawcze, obserwują sposoby radzenia sobie z wychowaniem u innych, wzmacniają rodzicielskie kompetencje, zdobywają nowe doświadczenia oraz wiedzę na temat wychowania religijnego swoich dzieci.

Streszczenie:

Każdy człowiek przychodzi na świat w konkretnej rodzinie, w której są przekazywane pewne wartości, idee, poglądy. To rodzice przygotowują swoje dzieci do samodzielności oraz pomagają w poznawaniu świata. Rodzina jest fundamentem, na którym dziecko buduje swoje życie. Dlatego tak wiele w życiu każdego człowieka zależy od wychowania w rodzinie, które wymaga od rodziców nie tylko znajomości teorii, a przede wszystkim pokazania dzieciom owej teorii w praktyce. W rodzinie bardzo ważne znaczenie ma także wychowanie religijne. Obserwując najbliższe otoczenie można zauważyć, iż powstaje i działa wiele wspólnot, stowarzyszeń czy też grup religijnych, które pragną pomóc rodzinie w wychowaniu religijnym dzieci. Aby móc zobaczyć czy uczestnictwo w danych grupach i wspólnotach ma znaczenie dla wychowania religijnego dzieci oraz w jakim stopniu jest pomocą dla rodziny w sierpniu 2017 roku zostały przeprowadzone badania w Domowym Kościele w Polsce i na Ukrainie. Jako metodę badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, natomiast narzędziem badań był kwestionariusz ankiety. Wyniki badań ukazały, że uczestnictwo w Domowym Kościele ma duże znaczenie dla wychowania religijnego dzieci i w Polsce i na Ukrainie.

Słowa kluczowe: rodzina; dziecko; wychowanie; wychowanie religijne; Domowy Kościół

Summary:

Family as a source of religious background children

Every person is born in a family, where is raised in relation to certain values, ideas, views. Parents themselves prepare their children for being self-sufficient and help them discover the world. Family is a foundation that child builds their life on. That is the reason why many aspects of life are linked to upbringing in the family that requires parents, not only to have the knowledge of upbringing in theory, but mainly present their children with how to exercise that theory in practice. Religious upbringing has a great significance in family. By the observation of the environment, there are many communities and religious groups that are created and developed, which aim is to help families provide children with religious background. In order to answer whether participation in those groups and communities could influence religious upbringing and to what extent it is helpful for family, in August 2017 research was carried out in the Domestic Church in Poland and Ukraine. The research method was poll, with filled forms to collect data. Results of the examination proved that participation in the Domestic Church has a great influence on religious background of children in both Poland and Ukraine.

Keywords: family, child, upbringing, religious upbringing, Domestic Church

Bibliografia:

Jan Paweł II, *Encyklika „Evangelium Vitae" o wartości i nienaruszalności życia ludzkiego*, Watykan 1995, nr. 98.

Jan Paweł II, *List do rodzin „Gratissimam sane",* Watykan 1994.

Kądziołka W., *Dialog źródłem wychowania w rodzinie,* Kraków 2012.

Kordek M., praca magisterska *„Znaczenie uczestnictwa w Domowym Kościele dla wychowania religijnego dzieci w rodzinach polskich i ukraińskich w świetle badań własnych,* Kraków 2018.

Krzesińska- Żach B., *Pedagogika rodziny,* Białystok 2007.

Marek Z., *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945-1990,* Kraków 1994.

Nagórny J., *Wychowanie do wartości*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012

Nowakowie A. J., *Krótko o Domowym Kościele.* [dostęp: 12.03.2018]. Dostęp w Internecie: http://www.dk.oaza.pl/krotko-o-dk/.

Ruman N. M., *Wychowanie religijne dziecka,* [dostęp:26.02.2018]. Dostęp w Internecie: http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php?title=Wychowanie_religijne_dziecka.

Sobór Watykański II, *Konstytucja dogmatyczna o Kościele*, Poznań 1968, nr 11.

Kształtowanie sumienia dziecka

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 Gospodarce 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

Istotnym elementem wychowania dziecka jest formacja sumienia. Obowiązek ten leży po stronie rodziny, szkoły i Kościoła. To oni przekazują wiedzę, uczą dostrzegać prawdziwe wartości. Proces kształtowania sumienia nie jest pełny, gdy brakuje wychowania religijnego. To dzięki sumieniu akceptujemy moralne zasady, czujemy potrzebę postępowania zgodnie z nimi. Początkowo nie jest ono doskonałe i idealne, musi więc być formowane. W wychowaniu sumienia niezbędny jest autorytet moralny. Dla osoby wierzącej jest nim Chrystus - wzór naśladowania. Bezgłosu sumienia, trudno jest nam zakwalifikować daną sytuację za dobrą bądź złą. To sumienie prowadzi, podpowiada. Niemniej jednak by usłyszeć ten wewnętrzny głos, potrzebujemy żywej relacji z Bogiem. Jeśli jest słaba lub też jej nie ma niezbędne są wówczas drogowskazy. Wskazówki otrzymujemy od rodziców, nauczycieli, wychowawców.

A. Garbarz porównuje błędne odczytanie głosu z drogą. Mówi „I choć one są, to zdarza się tak, jak czasem na drodze. Zapala się czerwone światełko, ale czasem człowiek próbuje je zignorować i twierdzi, że było jeszcze żółte. Dla wielu kierowców decyzja o „przejechaniu na czerwonym" bywa często poprzedzona rozejrzeniem się dookoła. Podobnie jest z sumieniem. Jest to takie „zerkanie ku Bogu", które powinno pomagać człowiekowi w zorientowaniu się w danej sytuacji i pomóc w szukaniu odpowiedzi na pytanie: jak mam postąpić, a po dokonaniu czegoś: czy postąpiłem dobrze, albo też co mógłbym zrobić inaczej?"[1]. Dlatego też tak ważne jest prawidłowe kształtowanie sumienia. Nie jest to jednak łatwe. Istnieje bowiem wiele trudności wewnętrznych, które pozornie przybierają postać sumienia. Musimy rozpoznać

[1] A. Garbarz, *Sumienie jako kategoria transcendentnego wychowania*, „Kultura - Przemiany - Edukacja", 2015, t. III , s. 104.

prawdy, recepty od innych osób powinniśmy selektywnie akceptować, są one pomocnicze. Naszym przewodnikiem musimy być Bóg[2]. Czym zatem jest sumienie? Jak przebiega proces formacji sumienia?

Pojęcie sumienia

Sumienie jest „podstawowym regulatorem zachowania moralnego człowieka"[3]. Jak czytamy w Katechizmie Kościoła Katolickiego sumienie to „sąd rozumu, przez który osoba ludzka rozpoznaje jakość moralną konkretnego czynu, który zamierza wykonać, którego właśnie dokonuje lub którego dokonała"[4]. Sumienie jest więc związane z naszym rozumem. Dzięki jego światłu widzimy co jest dobre, a co złe. Jest ono wewnętrznym głosem pochodzącym od Chrystusa.

Biblia określa sumieniem serce. Idąc dalej „Serce jest mieszkaniem, w którym jestem, gdzie przebywam"[5]. To ukryte centrum, nieuchwytne dla rozumu, poje może znać jedynie Duch Boży. To miejsce decyzji w głębi naszych dążeń. To miejsc „prawdy, w którym wybieramy życie lub śmierć. Jest miejscem spotkania, albowiem nasze życie, ukształtowane na obraz Boży, ma charakter relacyjny: serce jest miejscem przymierza"[6]. Sumienie to „duchowa władza, dzięki której jednostka jest zdolna oceniać w kategoriach dobra i zła postępowanie ludzkie, zarówno własne i cudze"[7]. W momencie pojawienia się sprzeczności między przyjmowanymi przez człowieka normami pojawia się konflikt sumienia. W filozofii pierwszy sumieniem zajął się Sokratres, nazwał je swoim głosem wewnętrznym - dajmonionem. Kolejny myśliciel Jan Jakub Rousseau sumienie określił mianem „nieomylnego sędziego"[8]. Twierdził, że źródłem jego jest instynkt. Immanuel Kant w sumieniu zaś widział jedynie „przejaw aktywności rozumu"[9]. Z kolei Freud twierdził, iż nakazy oraz zakazy moralne „należą do sfery super ego, a tym samym, że sumienie ma swe oparcie nie w świadomości, lecz w nieświadomości"[10]. Czyste sumienie to pewność odpowiedniego postępowania, słusznego z moralnego punktu widzenia. Ludzie jednak coraz częściej powierzchownie oceniają swoje postępowanie, lekceważą ukryte motywy swoich czynów[11].

Rodzaje sumienia

Mówimy o różnych rodzajach sumienia. Rodzajach, a więc i typach ludzi, reagujących w określony sposób na dobro i zło moralne. Od normy odbiega osoba, która nie jest w stanie „wydać sądu o swym postępowaniu na skutek wewnętrznej trwogi przed złem i cierpiący na zahamowanie działalności"[12]. Inni z kolei to osoby z

---

2 Tamże.
3 A. Skreczko, *Kształtowanie sumienia dziecka*, https://opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/sum.html (dostęp: 03 listopad 2018).
4 Katechizm Kościoła Katolickiego, 1778, http://www.teologia.pl/m_k/kkk1s15.htm (dostęp: 05 listopad 2018).
5 A. Garbarz, *Sumienie jako kategoria transcendentnego wychowania*, „Kultura - Przemiany - Edukacja", 2015, t. III , s. 102.
6 Tamże.
7 J. Jędryka, *Sumienie ucznia jako osoby ludzkiej*, „Nauczyciel i Szkoła", 2012, 2 (52), s. 28.
8 Tamże.
9 Tamże.
10 Tamże.
11 Tamże.
12 J. Jędryka, *Sumienie ucznia jako osoby ludzkiej*, „Nauczyciel i Szkoła", 2012, 2 (52), s. 29.

opóźnioną reakcją moralną. Dopiero po zrealizowanym czynie zastanawiają się nad wartością moralną. Złe sumienie jest własną obroną, jest usprawiedliwieniem postępowania niezgodnego z normą moralną, a uznaną jedynie przez samego siebie. Z kolei sumienie dobre posiadać trzy cechy, są nimi: delikatność, prawdziwość oraz pewność.

I tak sumienie delikatne wynika z postawy człowieka wobec norm obyczajowych. S. Jedynak mówi o sumieniu przeduczynkowym i pouczynkowym. Pierwsze sumienie przewiduje konsekwencje czynu w związku z czym nakłania bądź zniechęca od spełnienia. Zaś drugie - pouczynkowe, akceptuje czyny dobre, a potępia czyny złe. Występuje ono w charakterze wyrzutów sumienia[13].

Natomiast sumienie prawdziwe jest „zgodne z obiektywną normą moralności. Natomiast fałszywe jest mniejszym lub większym odchyleniem od niej; zawinionym w przyczynie, w postawie, czyli niechęci do poznania prawa moralnego i obowiązków życiowych"[14]. Sumienie pewne jednoznacznie i jasno ocenia, co jest dozwolone, a co zakazane. Nie patrzy na obiektywny stan rzeczy. Sumienie wątpliwe jest stanem zahamowania psychiczno-moralnego, nie wiemy, jak postąpić.

Funkcje sumienia

Według J. Jędryka funkcja sumienia polega na „określaniu prawdziwego dobra w czynie"[15], „na stworzeniu powinności"[16] i „na uzależnieniu czynu od prawdy"[17]. O zadaniu sumienia pisał K. Wojtyła „Funkcja sumienia (...) polega na określeniu prawdziwego dobra w czynie i na stworzeniu wraz z tym powinności. Właściwa i zupełna funkcja sumienia polega na uzależnieniu czynu od prawdy. W tym zaś zawiera się uzależnienie samostanowienia, czyli wolności, od prawdziwego dobra - albo raczej - uzależnienie jej od dobra w prawdzie"[18]. Omawiane uzależnienie tworzy nową rzeczywistość - rzeczywistość normatywną, która przejawia się oddziaływaniem norm na czyny[19]. Funkcją sumienia jest również „wywoływanie powinności względem norm moralnych i wywołanie posłuszeństwa względem nich"[20]. Funkcje sumienia pokrywają się z naszymi czynami, są do nas przyporządkowane. Jak czytamy w Katechizmie Kościoła Katolickiego „wychowanie sumienia jest zadaniem całego życia. Od najmłodszych lat wprowadza ono dziecko w poznawanie i praktykowanie prawa wewnętrznego, rozpoznawanego przez sumienie. Roztropne wychowanie kształtuje cnoty; chroni lub uwalnia od strachu, egoizmu i pychy, fałszywego poczucia winy i dążeń do upodobania w sobie, zrodzonego z ludzkich słabości i błędów. Wychowanie sumienia zapewnia wolność i prowadzi do pokoju serca"[21].

---

13 Tamże, s. 30.
14 Tamże, s. 29.
15 Tamże, s. 32.
16 Tamże.
17 Tamże.
18 K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1969, s. 163.
19 Tamże.
20 J. Jędryka, *Sumienie ucznia jako osoby ludzkiej*, „Nauczyciel i Szkoła", 2012, 2 (52), s. 33.
21 Katechizm Kościoła Katolickiego, 1784, http://www.teologia.pl/m_k/kkk1s15.htm (dostęp: 05 listopad 2018).

Rozwój sumienia - czynniki

Osoba, która stopniowo uniezależnia swoje wybory moralne od zewnętrznych nacisków, przechodzi na wyższy etap dojrzałości moralnej, zjawisko to połączone jest ściśle z pojęciem internalizacji[22]. To tak, jak zdaniem Z. Chlewińskiego dziecko nie przychodzi na świat z gotowym i rozwiniętym systemem językowym, intelektem oraz osobowością, podobnie nie rodzi się z rozwiniętym sumieniem[23]. W początkowym okresie swego życia „nie ma jeszcze wykształconych: poczucia winy, wrodzonych pojęć i zdolności wartościowania moralnego ani odróżniania dobra i zła"[24]. Z sumieniem jest podobnie, jak z darem wiary. Zdaniem W. Kaweckiego[25] - gdy przyjętej łaski na chrzcie, „nie doprowadzimy do dojrzałości, to może w nas zamrzeć i niekiedy zamiera. Jest ono bowiem bardzo dżentelmeńskie: jeżeli człowiek przestaje go słuchać, ono przestaje się odzywać"[26].

Z gotowym sumieniem człowiek się nie rodzi, nie przybiera gotowej struktury. Sumienie kształtuje się „w normalnym rozwoju osobowości osoby ludzkiej w oparciu o genetycznie uwarunkowane zadatki (predyspozycje) do tegoż rozwoju, analogicznie jak do rozwoju intelektu, mowy, osobowości itp."[27]. Dotyczy to dużego obszaru współczynników psychologicznych, jak również stosowanie środków pedagogicznych oraz sakramentalnych, uwrażliwiających sumienie. Tutaj dodatkowo należy dołączyć wpływy rodziny, różnych organizacji, grup formalnych i nieformalnych.

H. Muszyński mówi o dwóch grupach czynników wpływających na właściwości oraz rozwój sumienia. Należą do nich:

czynniki wewnętrzno- rozwojowe, w tym rozwój emocjonalny, postawy, zdolności intelektualne, wiedza i rozumienie oraz doświadczenie społeczne,

czynniki społeczno- kulturowe, a więc kultura moralna naszego środowiska, wzory, wartości, treści i metody wychowania[28].

Fazy kształtowania sumienia

S. Olejnik mówi o złożoności procesu kształtowania się ocen oraz postaw moralnych dziecka. I tutaj wyróżnia cztery fazy. Należy do nich

Anomia, Heteronomia, Socjonomia, Autonomia[29].

Faza pierwsza jest przez dziecko w pełni nieuświadomiona. Przez autora nazywana jest również fazą hedonistyczną, przyjemnościową, nieświadomą. I tutaj dla dziecka liczy się tylko osobiste odczucie, liczy się przyjemność, odrzuca to co daje mu poczucie przykrości. Tak więc dobrem jest to co sprawia mu przyjemność, złem co rodzi przykrość. Faza ta również określana jest fazą amoralną z racji tego, że nie

[22] M. Filipczuk, *Być człowiekiem sumienia - sumienie widziane od strony procesu rozwoju*, ,,Studia Theologica Varsaviensia UKSW", 2016, nr 2, s. 175.

[23] Z. Chlewiński, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność,* Poznań 1991, s. 73.

[24] M. Filipczuk, *Być człowiekiem sumienia - sumienie widziane od strony procesu rozwoju,* ,,Studia Theologica Varsaviensia UKSW", 2016, nr 2, s. 175.

[25] W. Kawecki, *Spowiedź a kształtowanie sumienia,* „Homo Dei",2001, nr 1, s. 35.

[26] M. Filipczuk, *Być człowiekiem sumienia - sumienie widziane od strony procesu rozwoju,* ,,Studia Theologica Varsaviensia UKSW", 2016, nr 2, s. 175 - 176.

[27] Tamże, s. 176.

[28] H. Muszyński, *Rozwój moralny,* Warszawa 1987, s. 59.

[29] S. Olejnik, *Dar. Wezwanie. Odpowiedź. Teologia moralna. Wartościowanie moralne. Prawo-sumienie-dobro-zło,* Warszawa 1988, t. 3, s. 128.

mówimy tu o sumieniu dziecka w sensie etycznym, czy też psychologii głębi[30].

Z kolei w drugiej fazie - heteronomicznej, dziecko podporządkowuje się już prawom i normom. Początkowo w domu, kolejno w szkole itp. Dla procesu kształtowania sumienia dziecka przez wychowawców, ta faza jest ogromnie ważna. Według psychologii freudowskiej faza ta związana jest z sumieniem społecznym i przechodzi na kolejną fazę, fazę socjonomii. W omawianej fazie heteronomicznej dominuje autorytet. Mówimy tutaj głównie o autorytecie rodziców i najbliższego otoczenia. To oni dają dziecku poznać dobro i zło. Dziecko z kolei jest posłuszne, pragnie zasłużyć sobie na ich miłość, na nagrodę, pochwałę, boją się kar. Otoczenie dodatkowo przekazuje wychowankowi zakazy i nakazy, liczy na określony sposób zachowania. Z zadowolenia bądź niezadowolenia osób starszych dziecko zaczyna powoli odczuwać co może czynić a czego powinien jednak unikać[31].

Autorytet rodziców, osób bliskich, szkoły, Kościoła i państwa przy formacji sumienia są akceptowane świadomie bądź nieświadomie[32]. Dopóki sposób zachowania się dziecka uzależniony jest od autorytetu osób starszych, nie możemy mówić o jego moralnym zachowaniu opartym o glos jego własnego sumienia[33].

Przejście spod heteronomicznych praw i norm rozpoczyna się z początkiem fazy trzeciej, a to jest w przybliżeniu 12 - 20 rok życia. I tutaj młody człowiek nabywa stopniowo umiejętności oceniania już własnych czynów, opiera się o wewnętrzne reguły. Mówimy wiec o fazie autonomii, która nakładała się na moralność przez autorytety.

Gdy do głosu dziecka dochodzi już wewnętrzne sumienie, „dziecko rozwijające się, zaczyna coraz bardziej uwewnętrzniać normy moralne”[34]. Jak twierdzi Jan Paweł II „Z wiekiem młodzieńczym przychodzi godzina pierwszych wielkich decyzji. Wspierany duchowo, być może przez członków swojej rodziny i przez przyjaciół, a mimo to pozostawiony sobie samem u i swojemu sumieniu, musi młody człowiek coraz częściej i rozważniej - z obowiązku sumienia - kierować swoim losem. Dobro i zło, łaska i grzech, życie i śmierć będą co raz silniej walczyć w nim samym, ja k o kategorie moralne - co jest oczywiste - lecz także i przede wszystkim jak o fundamentalne wybory, które z całą jasnością, świadomy własnej odpowiedzialności, mu si przyjąć lub odrzucić”[35].

Obowiązki wychowawców

Jak czytamy w deklaracji *Gravissimum educationis*, Sobór Watykański II zachęca wychowawców do nauczania i wychowania. Przypomina również, że prawem dzieci oraz młodzieży jest „otrzymywanie wskazań, które pozwolą im oceniać wartości moralne według prawego sumienia, przyjmować te wartości przez osobisty wybór, jak i najpełniej poznawać i miłować Boga”[36].

Jan Paweł II do nauczycieli i wychowawców powiedział: „wam, wychowawcy, powierzono odpowiedzialność za wprowadzenie młodych pokoleń w autentyczną kul-

[30] Tamże.
[31] A. Bławat, *Znaczenie formacji sumienia dziecka przez rodziców*, „Studia nad Rodziną”, 1998, 2/2 (3), s. 33.
[32] E. Fromm, *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, Warszawa-Wrocław 1994, s.120
[33] A. Bławat, *Znaczenie formacji sumienia dziecka przez rodziców,* „Studia nad Rodziną”, 1998, 2/2 (3), s.33.
[34] Tamże.
[35] Tamże.
[36] I. Celary, R*ola i zadanie nauczyciela i wychowawcy w dzisiejszych czasach w świetle nauczania Jana Pawła II,* „Nauczyciel i Szkoła”, 2006, 1-2 (30-31), s. 11.

turę miłości, czyniąc z was przewodników, którzy własnym przykładem uczą wierności wartościom nadającym życiu sens”[37].

Pomoc wychowawcza w okresie młodzieńczym posiada dodatkowy wydźwięk. Mimo głębokiego uwrażliwienia na wartości, ich odkrycie nie daje gwarancji na ich identyfikacje. By były bogactwem osobowości i zaczęły pełnić role motywacyjną, muszą być w pełni zaakceptowane i uznane za własne[38]. Zdaniem Jana Pawła II „centralnym elementem wychowania powinno być przede wszystkim kształtowanie sumienia”[39]. Obowiązek ten leży również po stronie szkoły, która obok rodziny i Kościoła, powinna „przekazywać nie tylko wiedzę, ale również i zadbać o właściwą formację sumienia dzieci i młodzieży oraz o to, by młode pokolenie dostrzegało i ceniło prawdziwe wartości”[40].

Zgodnie z naszą naturą, godnością i prawem Bożym programy w szkole powinny pomagać młodym szukać prawdy, uczyć akceptacji, szacunku do praw innych osób. Proces kształtowania sumienia nie jest pełny, gdy brakuje wychowania religijnego. Idąc za Janem Pawłem II „Jakże miody człowiek może pojąć w pełni nakazy moralne, będące konsekwencją uznania godności ludzkiej, nie odwołując się do źródła tej godności, do Boga Stwórcy”[41].

Papież wielokrotnie zwraca również uwagę na to, iż: „Wychowawca (...) powinien mieć wyraźną świadomość celu ostatecznego, ponieważ w sztuce wychowania cele pełnią funkcję decydującą. Ich widzenie niepełne lub błędne bądź też zapominanie o nich jest dowodem niekompetencji i staje się przyczyną jednostronności i w wypaczeń”[42]. Wychowanie to „uczłowieczenie” człowieka, to proces uczenia się jak być człowiekiem, człowiekiem, od którego zależy przyszłość ludzkości[43]. Jak słusznie podaje „W wychowaniu chodzi przede wszystkim o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem - oto, ażeby bardziej był a nie tylko więcej miał, aby więc przez wszystko co posiada umiał bardziej być człowiekiem”[44].

Formacja sumienia

Jak czytamy w Katechizmie Kościoła Katolickiego: „Sumienie powinno być uformowane, a sąd moralny oświecony. Sumienie dobrze uformowane jest prawe i prawdziwe. Formułuje ono swoje sądy, kierując się rozumem, zgodnie z prawdziwym dobrem chcianym przez mądrość Stwórcy. Wychowanie sumienia jest nieodzowne w życiu każdego człowieka, który jest poddawany negatywnym wpływom, a przez grzech – kuszony do wybrania raczej własnego zdania i odrzucenia nauczania pewnego”[45].

Osoba, która kształtuje sumienie znajduje się na delikatnym terenie, dotyka najbardziej wrażliwych sfer człowieka. To dzięki sumieniu akceptujemy moralne za-

[37] R. Balkin. N. Bakalar (red.), *Jan Paweł II naucza, jak żyć,* Warszawa 1996, s. 148-149.

[38] I. Celary, *Rola i zadanie nauczyciela i wychowawcy w dzisiejszych czasach w świetle nauczania Jana Pawła II,* „Nauczyciel i Szkoła”, 2006, 1-2 (30-31), s. 11.

[39] Tamże.

[40] Tamże, s. 12.

[41] Tamże.

[42] Jan Paweł II, *Ojciec i nauczyciel młodzieży. List do Salezjanów w setną rocznicą śmierci Jona Bosco,* „Juvenum patris” 1988, nr 16, s. 16.

[43] P. Kazimierczak, P*ersonalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II,* Kraków 2003, s. 39.

[44] I. Celary, *Rola i zadanie nauczyciela i wychowawcy w dzisiejszych czasach w świetle nauczania Jana Pawła II,* „Nauczyciel i Szkoła”, 2006, 1-2 (30-31), s. 17.

[45] Katechizm Kościoła Katolickiego, 1783, http://www.teologia.pl/m_k/kkk1s15.htm (dostęp: 05 listopad 2018).

sady, czujemy potrzebę postępowania zgodnie z nimi. Początkowo nie jest ono doskonałe i idealne, musi więc być formowane, a praca nad wychowaniem sumienia zdaniem A. Skreczko powinna rozpocząć się jak najwcześniej -w dzieciństwie w środowisku rodzinnym[46]. W wychowaniu sumienia niezbędny jest autorytet moralny. Dla osoby wierzącej jest nim Chrystus - wzór naśladowania.

Dzieci z kolei łatwiej przyswajają sobie model zachowania przez bezpośredni kontakt. I tutaj ogromną rolę przypisuje się rodzicom, są najlepszym autorytetem dla swoich pociech. Autorytet ten nie powinien przejawiać się „na zasadzie wyższości wychowawcy, ale na zasadzie przyjaźni i partnerstwa"[47]. Postępowanie rodziców jest odzwierciedlenie w zachowaniach dzieci. I tutaj nie mówimy tylko o zewnętrznym naśladownictwie. Dziecko nie przejmuje jedynie zachowanie matki czy ojca, ale również wczuwa się w stany psychiczne. Ten rodzaj naśladownictwa nazywamy identyfikacją. Ogromną rolę wychowawczą przypisujemy temu zjawiskowi. Przez identyfikację dzieci uczą się postępować w określony sposób, nabywają nowe przekonania i uczucia, w tym również zasady postępowania moralnego. Kształtować sumienie dziecka oznacza więc „wdrażać je do przeżywania stosunku do własnego i cudzego postępowania moralnego"[48]. Zdaniem A. Skreczko najlepiej sprawdza się to w sytuacjach życia codziennego. I tutaj rodzice powinni rozmawiać z dziećmi o skutkach, konsekwencjach czynów. Sam proces kształtowania sumienia dotyczy procesu wartościowania i rozwoju poczucia winy.

O poczuciu winy mówimy już w trzecim roku życia, a więc o wiele wcześniej niż w przypadku wartościowania moralnego. Dziecko w wieku przedszkolnym przyjmuje pewne reguły postępowania, a w sytuacji ich naruszenia ma poczucie winy. Rodzice powinni być czujni by ich pociechy nie lekceważyli poczucia winy, ale także by nie wpadło w kompleksy. Ukształtowanie wrażliwości na poczucie winy prowadzi jednocześnie do uwrażliwienia na grzech. Odpowiednia reakcja rodziców, zwłaszcza matki jest istotna dla rozwoju moralności dziecka. Poprzez przyzwyczajenie, ukształtuje się w dziecku sumienie oparte na pewnych normach[49].

W wychowaniu sumienia pomocne będzie przeprowadzenie jego rachunku. Rodzice nie powinni uczyć dziecka prostego wyliczenia grzechów. Wpierw u siebie powinni dostrzec glos, a kolejno uczyć, że Bóg przez glos przemawia do nas a my odpowiadamy na jego wezwanie. Spełniamy Jego wolę i jednocześnie unikamy grzechu.

Z kolei w wieku szkolnym mamy do czynienia z innymi czynnikami kształtującymi sumienie. Dziecko ,,przechodzi od moralności reguł do moralności norm"[50]. Około 10 roku powstaje świadomość intencjonalności czynów i tu dziecko pyta o motywy postępowania. Pojawia się internalizacja norm moralnych. W chwili przystąpienia do Pierwszej Komunii Świętej, to konfesjonał będzie ważnym czynnikiem w wychowaniu sumienia. Rodzice powinni coraz więcej rozmawiać z dziećmi, poruszać temat postaw oraz zachowań ludzkich. Poprzez dyskusję otrzymują prawidłowy modelu zachowań, a krytycyzm wyniesiony z domu rodzinnego to gwarant prawidłowego funkcjonowania dziecka.

[46] A. Skreczko, *Kształtowanie sumienia dziecka*, https://opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/sum.html (dostęp: 03 listopad 2018).
[47] Tamże.
[48] Tamże.
[49] Tamże.
[50] Tamże.

Środowisko wychowawcze a formacja sumienia

Podstawą prawidłowo ukształtowanego sumienia jest przykładne środowisko wychowawcze. Tutaj ogromną rolę spełniają nauczyciele oraz rodzice. To oni odpowiedzialni są za sumienie dziecka zwłaszcza w pierwszym latach jego życia[51]. Sumienie pełni rolę dynamiczną. Jest motorem działań, źródłem „moralnej odpowiedzialności za myśli, słowa i czyny"[52]. Sumienie to nie tylko doradca, przyjaciel, ale również pan sędzia. Jest też najwyższą strukturą, pośrednikiem w kontaktach między naszą ludzką naturą a łaską.

Sumienie umożliwia wartościowanie, zapewnia realizację dobra moralnego. Jest strażnikiem hierarchii wartości. Wartości moralne przejawiają się ideałami moralnymi, zawartymi „w prawie naturalnym wyrytym w naturze ludzkiej i z łatwością rozumu przez wszystkich rozpoznawane (są nimi: „czyń dobrze, unikaj zła", „szanuj rodziców i starszych", „nie zabijaj, nie krzywdź") – oraz w objawieniu zawartym w księgach Starego i Nowego Testamentu"[53]. Sumienie jest darem Bożym, znakiem przeznaczenia oraz powołania człowieka. Mimo, iż prawa sumienia są niepisane, są odwieczne oraz nieodmienne.

W rozumieniu chrześcijańskim odpowiednia formacja sumienia jest zadaniem wychowania dzieci oraz młodzieży. Jest procesem wielostronny, a „zasadniczą jego sprawą jest rozwój społeczny i kształtowanie charakteru ukierunkowanego na realizację celu życia oraz uhierarchizowanych wartości, akceptowanych przez społeczeństwo i posiadających dodatni walor moralny"'[54].

Podstawową rolę wychowawczą, pełnią tu rodzice. Oni - główni wychowawcy, zaszczepiają ideały moralne, społeczne, patriotyczne i .religijne. Pomagają dziecku uformować sumienie. Jak słusznie zauważył A. Einstein „właśnie od rozwoju sumienia, od sposobu jego ukształtowania, zależy prawdziwy postęp indywidualnego człowieka, a także całej ludzkości"[55]. Rodzice wychowaniem kontynuują proces urodzenia dziecka. Pomagają mu rozwijać się, dojrzewać. W zakresie ich obowiązków leży również kształtowanie sumienia potomstwa.

Kształtowanie sumienia przez rodziców powinno być przez nich samych kontrolowane. W tym okresie nie należy narzucać autorytatywną wolę bez uzasadnienia, typu jak rodzic mówi nie wolno, to nie wolno. Dziecko nie rozumie takich komunikatów, dodatkowo wyzwala w nim złość. I tutaj nie mówimy o wyjaśnieniach na poziomie człowieka dorosłego, ale prostych komunikatach. Ich brak z kolei może powodować zakłócenia w ich religijno-moralnym rozwoju[56]. Małe dziecko w wieku 3 - 4 lat interesuje co jest dobre, co złe. Rodzice boją się poruszać temat winy i grzechu, twierdząc, że jest to za trudne. W tej sytuacji popełniają błąd. Bowiem może dziecko nie „od razu jest zdolne do moralnej oceny swych czynów - to jednak tym się interesuje"[57].

Formacja sumienie dziecka nie musi odbywać się z podręcznikiem teologii. W obecnych czasach, gdzie często ginie pojęcie grzechu, istotne jest nauczenie spotkania z Bogiem. Obiektywne odczytanie prawa Bożego wytwarza odpowiedzialne su-

[51] J. Jędryka, S*umienie ucznia jako osoby ludzkiej,* „Nauczyciel i Szkoła", 2012, 2 (52), s. 40.
[52] Tamże.
[53] Tamże.
[54] Z. Sękowska, *Współzależność wychowania i rozwoju dziecka,* „Chrześcijanin w Świecie", 1976, nr 42-43, s. 87.
[55] A. Bławat, *Znaczenie formacji sumienia dziecka przez rodziców*, „Studia nad Rodziną", 1998, 2/2 (3), s. 31.
[56] *Kształtowanie sumienia dziecka*, „Rodzina", 2004, nr 33 (1686), s. 7.
[57] Tamże.

mienie. Takie sumienie liczy się z autorytetem Kościoła. I w tym kontekście „dziecko musi się dowiedzieć, że Chrystus przemawia do wszystkich przez głos sumienia w każdej sytuacji życiowej. O człowieku, który na serio i właściwie traktuje obecność Boga w swoim życiu można powiedzieć, że ma dobrze ukształtowane sumienie"[58].

Wnioski

Sumienie jest darem Bożym, naszym wewnętrznym głosem, sądem rozumu. W chrześcijaństwie formacja sumienia jest wpisana w wychowanie dziecka. To proces wielostronny, a „zasadniczą jego sprawą jest rozwój społeczny i kształtowanie charakteru ukierunkowanego na realizację celu życia oraz uhierarchizowanych wartości, akceptowanych przez społeczeństwo i posiadających dodatni walor moralny"'[59]. Już w okresie prenatalnym mówimy o proces wychowania sumienia. Kluczową rolę pełni matka, która ‚żyje w atmosferze skupienia, modlitwy, pogody ducha, czy też nie"[60]. To w łonie matki dokonują się istotne procesy duchowe[61].

Proces kształtowania sumienia jest dość złożony. Mówimy o jego czterech fazach, zaczynając od anomii, przez heteronomie, socjonomie, a na autonomii kończąc. Dopóki sposób zachowania się dziecka uzależniony jest od autorytetu osób starszych, nie możemy mówić o jego moralnym zachowaniu opartym o glos jego własnego sumienia[62]. Dużą rolę wychowawczą w formacji sumienia przypisuje się rodzicom. To oni - główni wychowawcy, zaszczepiają ideały moralne, społeczne, patriotyczne i religijne. Pomagają dziecku uformować sumienie.

Streszczenie:

Istotnym elementem wychowania dziecka jest formacja sumienia. Bez głosu sumienia, trudno jest nam zakwalifikować daną sytuację za dobrą bądź złą. To sumienie prowadzi, podpowiada. Niemniej jednak by usłyszeć ten wewnętrzny głos, potrzebujemy żywej relacji z Bogiem. Jeśli jest słaba lub też jej nie ma niezbędne są wówczas drogowskazy. Wskazówki otrzymujemy od rodziców, nauczycieli, wychowawców. Czym satem jest sumienie? Jak przebiega proces formacji sumienia?

Niniejszy artykuł porusza kwestie kształtowania sumienia dziecka. Definiuje pojęcie sumienia. Omawia jego funkcje, rodzaje. Mówi o etapach formacji sumienia. Charakteryzuje środowisko wychowawcze, w tym obowiązki i powinności wychowanków wobec dziecka.

Słowa kluczowe: sumienie, dziecko, rodzina, wychowanie.

Summary:

Shaping the child'sconscience

The important element in the education of a child is the formation of conscience. Without a voice of conscience, it is difficult for us to qualify a given situation as good or bad. It is the conscience that guides, suggests. Nevertheless, to hear this inner voice, we need a living relationship with God. If it is poor or it is not necessary then

[58] Tamże.

[59] Z. Sękowska, *Współzależność wychowania i rozwoju dziecka,* ,,Chrześcijanin w Świecie", 1976, 42-43, s. 87.

[60] M. Filipczuk, *Być człowiekiem sumienia - sumienie widziane od strony procesu rozwoju,* ,,Studia Theologica Varsaviensia UKSW", 2016, nr 2, s. 180.

[61] F. Adamski(red.), *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, Kraków 1982, s. 287-290.

[62] A. Bławat, *Znaczenie formacji sumienia dziecka przez rodziców*, ,,Studia nad Rodziną", 1998, 2/2 (3), s.33.

there are necessary signs. We receive instructions from parents, teachers and educators. What is the conscience? How does the process of the formation of conscience proceed? This article addresses the issues of shaping the conscience of a child. Defines the term conscience. It discusses its functions, types. It speaks about the stages of the formation of conscience. It characterizes the educational environment, including the duties and duties of the pupils towards the child.

Keywords: conscience, child, family, upbringing.

Bibliografia:

Balkin R., Bakalar N. (red.), *Jan Paweł II naucza, jak żyć, Wyd. Amber,* Warszawa 1996.

Bławat A., *Znaczenie formacji sumienia dziecka przez rodziców*, „Studia nad Rodziną", 1998, 2/2 (3), s. 1 - 33.

Celary I., R*ola i zadanie nauczyciela i wychowawcy w dzisiejszych czasach w świetle nauczania Jana Pawła II,* „Nauczyciel i Szkoła", 2006, 1-2 (30-31), s. 9-18.

Chlewiński Z., *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność,* Wyd. W drodze, Poznań 1991.

Filipczuk M., *Być człowiekiem sumienia - sumienie widziane od strony procesu rozwoju*, „Studia Theologica Varsaviensia UKSW", 2016, nr 2, s.173 - 194Fromm E., *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, Wyd. Naukowe PWN. Warszawa-Wrocław 1994.

Garbarz A., *Sumienie jako kategoria transcendentnego wychowania*, „Kultura - Przemiany - Edukacja", 2015, t. III , s. 102 - 110.

Jan Paweł II., *Ojciec i nauczyciel młodzieży. List do Salezjanów w setną rocznicą śmierci Jona Bosco,* „Juvenumpatris" 1988, nr 16.

Jędryka J., *Sumienie ucznia jako osoby ludzkiej*, „Nauczyciel i Szkoła", 2012, 2 (52), s. 27-41.

Katechizm Kościoła Katolickiego, http://www.teologia.pl/m_k/kkk1s15.htm (dostęp: 05 listopad 2018).

Kawecki W., *Spowiedź a kształtowanie sumienia,* „Homo Dei",2001, nr 1, s. 35 - 46.

Kazimierczak P., P*ersonalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II,* Wyd. WAM, Kraków 2003.

Kształtowanie sumienia dziecka, „Rodzina", 2004, nr 33 (1686), s. 7 - 13.

Muszyński H., *Rozwój moralny,* Wyd. WSiP, Warszawa 1987.

Olejnik S., *Dar. Wezwanie. Odpowiedź. Teologia moralna. Wartościowanie moralne. Prawo-sumienie-dobro-zło,* t. 3, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 1988.

Sękowska Z, *Współzależność wychowania i rozwoju dziecka,* „Chrześcijanin w Świecie", 1976.

Skreczko A., *Kształtowanie sumienia dziecka*, https://opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/sum.html (dostęp: 03 listopad 2018).

Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Wyd. Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1969.

Sumienie w teatrze. Metoda Stanisławskiego i jej interpretacje

mgr Anna Piskorska - Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Absolwentka Wiedzy o Teatrze (specjalność kuratorska) i MISH (magisterium z Filmoznawstwa) na UAM w Poznaniu. W swoim dorobku naukowym łączy wątki religioznawcze z analizami dzieł teatralnych i filmowych. Obecnie jako doktorantka w Instytucie Sztuk Audiowizualnych Uniwersytetu Jagiellońskiego zajmuje się teorią i antropologią filmu. Prowadzi autorskie kursy na Wydziale Filozoficznym UJ oraz własny cykl spotkań filmowych KINO w tyglu KULTUR.

Konstantin Siergiejewicz Stanisławski (urodzony w 1863 roku w Moskwie, gdzie także zmarł w 1938 roku) był oryginalnym reżyserem i zdolnym aktorem, jednym z najwybitniejszych reformatorów teatru. Wymyślone przez Stanisławskiego ćwiczenia aktorskie stanowią bazę do pracy nad rolą po dziś dzień. Ćwiczenia te miały na celu stworzenie warunków do realizacji kolejnych zasad jego koncepcji sztuki aktorskiej, takich jak zasada aktywności i działania. Według niej „nie można grać postaci scenicznej i namiętności, lecz trzeba działać w postaciach i namiętnościach", a „praca artysty sprowadza się nie do odtwarzania uczuć, lecz okoliczności złożonych, które naturalnie i intuicyjnie rodzą prawdę namiętności"[1]. W całym systemie kluczową rolę odgrywa „proces przeżywania" (właściwie inne założenia służą jedynie stworzeniu dla owego przeżywania odpowiednich warunków), bez którego wszystko pozostaje martwe, czyli nie jest ani wiarygodne, ani tym bardziej nie ma siły oddziaływania na otoczenie. „Bez przeżywania nie ma sztuki" – pisze Konstantin Siergiejewicz w swoich *Pismach*[2]. Takie postawienie sprawy wydobywa z nieoczywistego obszaru – dla dyskusji nad obecnością sumienia w życiu człowieka – jakim jest teatr, aspekt uczciwości i wiarygodności w wyrażaniu się poprzez rolę. Niniejszy artykuł poza tym, że ma na celu zwrócenie uwagi na bezsprzeczną wartość metody Stanisławskiego w kontekście uczciwości w pracy twórczej, zawiera także analizę dalszych przetworzeń tejże metody – ze szczególnym uwzględnieniem tego, czy idee wsłuchiwania się w głos swojego sumienia przetrwały próbę czasu.

Metoda Stanisławskiego w socrealizmie

Bodajże największym wyzwaniem dla przetrwania metody Stanisławskiego był czas komunizmu. Na realizm socjalistyczny – późnego wnuka matki Rosji, a rodzone dziecię Związku Radzieckiego – składała się pewna liczba doktryn o charakterze zdecydowanie dogmatycznym. Także w teatrze wyniesiono ponad inne i uznano za najwłaściwszy pewien konkretny rodzaj inscenizacji i gry aktorskiej określany – całkiem niesłusznie –

[1] K.S. Stanisławski, *Praca aktora nad sobą*, cz. 2., Warszawa 1954, s. 191.
[2] Tamże, s. 192

„metodą Stanisławskiego". Okazało się bowiem, iż władze ZSRR mylnie zinterpretowały działalność swojego rodaka jako pracę na rzecz naturalizmu w teatrze, stwarzania na scenie iluzji prawdziwego życia. Takie nadużywanie autorytetu mistrza Konstantina, zamykanie jego dokonań artystycznych w początkowych latach działalności, a przede wszystkim niewybaczalny brak jakiejkolwiek próby dotarcia do sfery najwznioślejszych jego idei, przyczyniło się do powstania takiej właśnie hybrydy nazywanej bezpodstawnie „metodą Stanisławskiego", a dotyczącej *de facto* jedynie inscenizowania jak najrealistyczniejszego czy wręcz naturalistycznego. Z systemu Stanisławskiego „wybrano sobie" niektóre jego pomysły (jak na przykład efekt czwartej ściany), a metodę przeżywania przekształcono w jak naturalniejsze zachowanie się aktora w okolicznościach dobrze znanych (gdyż najczęściej wystawiane sztuki obrazowały współczesny powszedni dzień pracującego obywatela socjalistycznego państwa).

Wraz z pojawieniem się socrealizmu w Polsce poczęto i tutaj propagować ten zideologizowany schemat inscenizacji, który spowodował karygodne zubożenie repertuaru: odchodzono od klasyki literatury światowej oraz przedstawień poetyckich na rzecz inscenizacji problemowo płytkich, naiwnie i męcząco agitacyjnych, nieinspirujących ani intelektualnie, ani też emocjonalnie. W odniesieniu zaś do sztuki aktorskiej można się zgodzić z diagnozą Jana Kreczmara, który powojenne polskie aktorstwo postrzegał jako pogrążone „w stanie chaosu poprzedzającego pierwszy dzień stworzenia"[3] – a więc bardzo niejednolite, z przewagą amatorszczyzny i naśladowania prowincjonalnych aktorów powojennych, czyli „szmiry aktorskiej", na którą składał się „fałsz, zgrywanie się, sztampowe i przesadne ukazywanie rzekomych emocji, (...) tzw. »bebechowatość«, która jest niczym innym, jak tylko gwarowym określeniem przerostu wyrazu zewnętrznego nad wewnętrznym ładunkiem uczuciowym aktora"[4]. Jednakże wybitni twórcy polskiej sceny, zastawszy po wojnie taki rodzaj estetyki w teatrze, bardzo szybko zaczęli się buntować.

Teatry w latach powojennych często zmieniały swój stosunek do zastanej rzeczywistości, modyfikowały swoje koncepcje artystyczne oraz – co wykażę poniżej, przytaczając przykłady trzech działających wówczas teatrów polskich – oddalały się coraz bardziej od wiary we właściwość dogmatów socrealizmu.

Teatr Nowy w Łodzi

W marcu 1948 roku powstała w Łodzi z inicjatywy Kazimierza Dejmka Grupa Młodych Aktorów. Wypowiedzi jej członków dotyczące ogólnych założeń działania zespołu odznaczają się młodzieńczą odwagą i pewnością służenia wzniosłej sprawie naprawy świata lub chociaż jego części: „prace Grupy nie są sztucznie skonstruowanymi teoriami (...) o »nowych drogach«, ale (...) są istotną potrzebą (...). Chcemy naszej rzeczywistości politycznej służyć i być jej współtwórcami, to znaczy że nie chcemy być potrzebni elicie »intelektualistów« snobów, drobnomieszczaninowi (...), ale, że chcemy być potrzebni nowemu człowiekowi (...). Naszym pierwszym dążeniem jest stworzenie teatru"[5]. Ponieważ członkowie Grupy chcieli na scenie swojego teatru wcielać w życie system Stanisławskiego, który „gwarantować miał oblicze artystyczne obce zarówno »tendencjom naturalistycznym (od których odszedł sam

[3] J. Kreczmar, *Drugi notatnik aktora,* Warszawa 1971, s. 195.
[4] Tamże, s. 196.
[5] M. Fik, *Trzydzieści pięć sezonów. Teatry dramatyczne w Polsce w latach 1944-1979,* Warszawa 1981, s. 71-72.

Stanisławski)«, jak i »fałszywym tendencjom eksperymentalnym«"[6], początkowo przyjęli oni ów wspomniany wcześniej socrealistyczny pakiet estetyczny, ale już po dwóch latach okazał się on niewystarczający i niekoniecznie jednak symbiotyczny w stosunku do idei, które z pasją i wiarą młodzi aktorzy chcieli wcielać w życie. Wystawiona w grudniu 1954 r. Łaźnia stanowiła już o jednoznacznym odrzuceniu tzw. „małego realizmu" zarówno w kwestii treści jak i formy. Zamiast weryzmu zaczęto stosować groteskę i umowność. Jednakże zaangażowany politycznie Teatr Nowy nigdy nie odszedł od swoich ideałów, wciąż postulując niestrudzoną naprawę tego, co złe i odnowę tego, co zniszczone; często manifestował swoje przywiązanie do ojczyzny i pełną gotowość służenie jej każdą formą swojej działalności.

Teatr Ateneum w Warszawie

Teatr Ateneum, reaktywowany po wojnie, miał być (według Janusza Warmińskiego – jego kierownika artystycznego od 1951 r.) teatrem równie zaangażowanym jak Nowy w Łodzi. Tu jednak odkrycie fałszów socjalizmu i ograniczeń socrealizmu następuje później – aż do 1958 roku wystawia się jedynie sztuki o tematyce politycznej i społecznej. Po odejściu od dogmatycznej estetyki socrealizmu Ateneum zaczyna żyć nowym życiem, oddychać głębiej i swobodniej, zyskuje znaczną (zależną w dużej mierze od repertuaru) popularność.

Teatr Współczesny w Warszawie

To kolejny teatr, który działał „pod prąd". Głównym jego celem było przeciwstawienie się procesowi rusyfikacji i ocalenie przestrzeni duchowej przed wyjałowieniem i sprostaczeniem. Teatr Współczesny – kojarzony z osobą Erwina Axera – wystawiał wyśmienite sztuki współczesne (zgodnie ze swoją nazwą) wybierane spośród arcydzieł kultury europejskiej, pod wodzą doskonałych reżyserów i z jak najlepszą obsadą. „Tu się nie przepuszczało tekstów przez wyżymaczki reżyserskich fanaberii i nie stawiało na głowie tego, co wolało stać na nogach. Profesjonalne rzemiosło, mądra literatura – w czasach zgubnej bylejakości to było budowanie wysp duchowego oporu"[7].

Reasumując, po wojnie właściwie każdy zespół teatralny musiał się zmierzyć z narzuconymi mu przez mecenat państwowy dogmatami realizmu socjalistycznego, w tym także z „systemem Stanisławskiego". Początkowo większość teatrów z mniejszą lub większą ufnością przyjmowała nową metodę działania scenicznego jako swoją, jednak z czasem poglądy ambitnych i kreatywnych zespołów ewoluowały – wystawianie na scenie jedynie naturalistycznych obrazów na podstawie miernych sztuk o charakterze politycznym lub społecznym przestawało wystarczać (zarówno od strony repertuarowej jak i rozwiązań inscenizacyjnych). Aktorzy uważający się za prawdziwych artystów wymagali od siebie czegoś więcej aniżeli tylko „udawania prawdziwego życia". Coraz częściej mówiono o służbie czemuś potężniejszemu, wymieniano wyższe wartości jako cele nadrzędne działalności teatrów. I wówczas z przekłamanego na socrealistyczną modłę „systemu Stanisławskiego" wydobywali tę „najbardziej istotną jego cząstkę", która stawała się impulsem do tworzenia „czegoś własnego, nowego".

[6] Tamże.
[7] www.warszawa.polskanoc.pl

Grotowski

Żaden z wielkich reformatorów sceny (...) nie dał mi tyle, co Stanisławski. Jemu zawdzięczam najwięcej[8].

Oddziaływanie idei Stanisławskiego na działalność Jerzego Grotowskiego stanowi doskonałą wykładnię spostrzeżenia poczynionego przez Leona Królikowskiego: „Teraźniejszość zawiera zawsze tyle przeszłości, ile jej potrzeba do kroczenia w przyszłość"[9]. Wprawdzie proporcje w tym trójkącie zależności zmieniały się wraz z upływem lat, lecz zawsze pozostawał w nim element stały – wielki szacunek dla mistrza rosyjskiego teatru. A im dalej wstecz, tym podziw dla osiągnięć Konstantina był silniejszy – w okresie studiów Grotowski nazywany był przez kolegów wręcz „fanatycznym stanisławszczykiem"[10], a sam o sobie mówił: „Kiedy rozpoczynałem studia w szkole dramatycznej na wydziale aktorskim, całą bazę mojej wiedzy teatralnej oparłem na zasadach Stanisławskiego. Jako autor byłem opętany Stanisławskim. Byłem fanatykiem"[11].

Z czasem jednak to jednokierunkowe oddziaływanie dzieła Stanisławskiego doprowadziło Grotowskiego do „twórczej reinterpretacji części tej spuścizny pod kątem swoich własnych potrzeb"[12]. Wówczas wyróżnił on z wielkiego dziedzictwa wielkiego Rosjanina kilka czynników, które uznał za najważniejsze dla „teatru ubogiego". Pierwszy z nich to: „Konstanty Siergiejewicz jako osobowość, zwłaszcza jako przywódca zespołu", drugi natomiast dotyczył „metody działań fizycznych" stanowiącej „bardzo konkretny instrument w pracy z aktorem"[13]. Kolejne dwa odnosiły się do maksymalnego wywyższenia rangi aktora (pojmowanego początkowo jako „mistrz rzemiosła", a później jako „osobowość ludzka" – co prowadziło w praktyce do sformułowania idei „teatru ubogiego") oraz do wątku etycznego (charakteryzującego się heroizmem „długofalowej, codziennej pracy a nie – nagłych zrywów i porywów")[14].

Tradycja zainicjowana przez Stanisławskiego nie doznała istotnego uszczerbku nawet w tym okresie życia Grotowskiego, w którym zanegował on wiele kwestii wcześniej przyjętych jako słuszne i wiążące. W owym czasie twórca Laboratorium wyznawał: „Jest wiele różnic między Stanisławskim a nami, ale to Stanisławski postawił podstawowe pytania"[15], a kiedy indziej rozwinął tę myśl, podkreślając, iż rzeczą nadrzędną, za którą tak bardzo i niezmiennie cenił Stanisławskiego, jest „wysiłek myślenia na gruncie tego, co praktyczne i konkretne. Jak dotknąć tego, co niedotykalne? Ku sekretnym tajemniczym procesom chciał odnaleźć konkretne drogi"[16].

Wreszcie Grotowski objawia się w pełni jako wzorcowy kontynuator myśli Stanisławskiego, kiedy gani jego uczniów za ich nieudolność w przejmowaniu ze spuścizny nauczyciela „tego, co esencjonalne", określając je konkretnie jako „dążenie do świadomości w rzemiośle, zawsze wewnątrz praktyki, na każdym etapie od nowa, w polemice z samym sobą, bez żadnych kompromisów"[17]. Grotowski jest w pełni

[8] Z. Osiński, *Grotowski wytycza trasy. Studia i szkice,* Warszawa 1993, s. 172.
[9] Tamże, s. 182.
[10] Tamże, s. 163.
[11] Grotowski, *op. cit., s. 147.*
[12] Osiński, *op. cit., s. 159.*
[13] Tamże, s. 159.
[14] Tamże, s. 173.
[15] Tamże, s. 171-172.
[16] Tamże, s. 178.
[17] J. Grotowski, *Czyj portret? (wypowiedź w ankiecie),* „Teatr" 1965, nr 21.

świadom tego, iż prawdziwi uczniowie nie są pokornymi naśladowcami swojego mistrza, lecz pewnego dnia stają się jego rywalami – przeciwstawiając temu, co zdaje się im skostniałe i martwe, swoje własne nowatorskie koncepcje i odważne działania, działania wywodzące się z kategorii czynu, a nie słowa jedynie. Za takiego twórczego, autonomicznego, dobrze odwdzięczającego się nauczycielowi ucznia uważał Grotowski Meyerholda – szczególnie mu bliskiego z powodu wiary w tę samą wielką ideę teatru jako katharsis (Grotowski „traktuje sztukę nie jako eksponat muzealny, ale jako skalpel, który pozwala nam »dotrzeć do tego, co jest w nas ukryte, wyjść innym naprzeciw (…), przezwyciężyć naszą samotność«")[18]. Jednakże w oczach Grotowskiego w konfrontacji z Meyer-holdem Stanisławski wcale nie zmalał. Ukazał się tylko w pełniejszym świetle, bardziej wielowymiarowy i dramatyczny.

W świetle poczynionych wyżej zestawień jakże ewidentnie brzmi świadectwo Grotowskiego: „Chciałbym powiedzieć, że byłem zawsze uczniem Stanisławskiego; że nic się pod tym względem nie zmieniło. Po prostu zacząłem swoją drogę tam, gdzie Stanisławski ją zakończył, ponieważ umarł"[19]. A słowa Petera Brooka niech będą potwierdzeniem obserwacji, że kwintesencja idei Stanisławskiego znalazła w drugiej połowie XX wieku wspaniałego kontynuatora w osobie wybitnego polskiego reżysera teatralnego i reformatora sztuki aktorskiej: „Nikt od czasów Stanisławskiego, nie badał natury aktorstwa, jego zjawisk, jego znaczenia, natury i duchowo-fizyczno-emocjonalnych procesów tak głęboko i całkowicie jak Grotowski"[20].

Barba

Każde przedstawienie (…) winien jesteś traktować
(…) jako możliwość dosięgnięcia samego siebie,
zostawiając innym podsumowanie twych poczynań,
twój testament[21].

Wypowiadając się często na temat potrzeby posiadania pojętnych, a zarazem twórczych uczniów, u których ewoluowałaby dalej idea zaszczepiona przez mistrza, Grotowski sam się takich uczniów doczekał. Jest nim przede wszystkim Eugenio Barba, który ze Stanisławskiego czerpie głównie w kontekście określonego stylu życia zespołu, obecnej w jego pracy dyscypliny. Barba zachowuje w swoim teatrze motyw poszukiwań, które nigdy nie ustają (a już bynajmniej nie w momencie wystawienia przedstawienia), niejednokrotnie wykorzystuje także wartość i siłę improwizacji. O aktorze mówi, iż „musi widzieć jasno różne sprawy w życiu, być pełnym zapału wobec innych", a przede wszystkim (podług idei Stanisławowskiej) „chcieć zmienić społeczeństwo, zmienić samego siebie"[22]. Nie jest mu obce pojęcie braterstwa, a traktowanie każdego przedstawienia w sposób szczególny uznaje za podstawę uzyskania silnego kontaktu aktora z widzem. Dla mnie jednak Stanisławowska „kruszyna" w działalności Barby znajduje się gdzie indziej.

Otóż w XX-wiecznym „teatrze ubogim" Barba wyniósł do rangi sprawy nadrzędnej etykę i na niej oparł swoje relacje z aktorami. Mówił do każdego z nich: „Twoja praca

[18] O. Aslan, *op. cit.*, s. 249.
[19] *Przemówienie doktora honoris causa Jerzego Grotowskiego,* „Notatnik Teatralny" 1992, nr 4, s. 21.
[20] P. Brook, *O Jerzym Grotowskim,* „Odra" 1967, nr 2, s. 69.
[21] O. Aslan, *op. cit.*, s. 262.
[22] Tamże, s. 260.

jest formą medytacji społecznej nad tobą samym, nad twoją pozycją jako człowieka w społeczeństwie i nad zjawiskami, które dotykają ciebie w samej głębi twojej istoty poprzez doświadczenia naszych czasów"[23]. W teatralnych projektach Barby przewija się także wątek poświęcenia aktora w celu oczyszczenia (czyli idea Konstantina Siergiejewicza ma się dobrze): „Jest rzeczą aktora, by odnowił swą postawę wobec życia, by określił nowy rodzaj podejścia do swej sztuki, by ofiarował w całopaleniu znajomość siebie i swą transformację"[24]. Aktor jest osobą wyjątkową – wybraną spośród wielu do potężnych zadań naprawiania siebie, drugiego człowieka i całego świata. Z drugiej zaś strony aktor to osoba świadoma – wybierająca odpowiedni styl życia, podporządkowująca wszystko teatrowi, co wieczór pisząca swój testament, składająca się w ofierze całopalenia i odradzająca się przed następnym wieczorem tylko po to, by następnego wieczoru zrobić to samo. Chyba dalej w wyznaczaniu aktorowi tyleż zaszczytnej co służebnej misji pójść już niepodobna.

Brook

Osobowość to tylko cienki kostium, pod którym kryje się nieznane. Aktor musi odkrywać to nieznane w sobie, a teatr jest miejscem tego odkrycia[25].

Peter Brook to wieczny wędrowiec, łączący w swojej osobie sprzeczne – zdawałoby – postawy. Nazywany „zwyczajnym mędrcem", „szamanem i showmanem", „skałą i strumieniem", sam o sobie mówi: „Chodzi mi o kompromis, który pozwoli, aby idealizm był światłem, przenikającym przez pragmatyzm"[26].

Wyróżnia Brook aż pięciu Wielkich Reformatorów, którzy wywarli wpływ na jego praktykę sceniczną: Artauda, Brechta, Craiga, Meyerholda i Stanisławskiego. Obecność koncepcji tego ostatniego w swojej twórczości Brook tłumaczy m.in. tak: „Jako pisarz potrzebuję aktora, który może całkowicie utożsamić się z rolą i jest zdolny do bezwzględnej empatii. Jest to w gruncie rzeczy nadrzędny cel, jaki wyznaczył Stanisławski swemu Systemowi", przy czym jednak zaraz potem dodaje: „Ale jednocześnie potrzebuję aktora, który potrafiłby stanąć obok postaci i krytykować ją z pozycji reprezentanta społeczeństwa" [27]. Zapożyczenia od Stanisławskiego szczególnie widoczne są w działalności Brooka z lat sześćdziesiątych – według relacji jego asystenta Charlesa Marowitza podstawowym zagadnieniem swojej pracy artystycznej uczynił on wówczas „prawdę emocji" i „wymagał od aktorów, aby rzeczywiście czuli udramatyzowane uczucia i dawali do zrozumienia, że są postaciami, które grają"[28]. Trzeba jednak w tym miejscu zaznaczyć, iż był to czas, kiedy Brook zaczynał dopiero eksperymentować, podróżować i szukać.

Grzegorz Ziółkowski w swojej książce Teatr bezpośredni Petera Brooka pisze: „[Brook] jest po stronie zmienności, płynności i otwartości przeciw martwocie, skostnieniu i sklerozie: tak w teatrze, jak i w życiu. Tego samego żąda od aktora i od całego zespołu przygotowującego spektakl. Brook szuka tego, co łączy, a nie tego, co dzieli"[29]. Charakterystyczne dla Petera Brooka jest stwierdzenie, że „Teatr

[23] Tamże, s. 261-262.
[24] Tamże, s. 262.
[25] http://www.teatry.art.pl/portrety/brook_p/osobowasct.htm
[26] G. Ziółkowski, *Teatr Bezpośredni Petera Brooka,* Gdańsk 2000, s. 9.
[27] Tamże, s. 51.
[28] Tamże.
[29] Tamże, s. 353.

musi przełamywać bariery: polityczne, społeczne i religijne, które nas dzielą”[30]. Jego dążenie do łączenia nawet zdawałoby się na pierwszy rzut oka zupełnych przeciwieństw przejawiało się także w próbach kojarzenia różnorakich koncepcji teatralnych, zwłaszcza ze spuścizny wielkich twórców, których szanował i którzy stanowili źródło jego natchnienia: „Nie ma zasadniczej sprzeczności pomiędzy aktorem wyszkolonym według Metody a aktorem Artauda. Obaj odwołują się do świadomości, dzięki której można uwolnić nieświadomość, ale podczas gdy pierwszy spętany jest racjonalnym motywowaniem, drugi uznaje, że najwyższej prawdy artystycznej nie sposób dowieść”[31]. Innym razem dochodzi do takich wniosków: „Szkoła Meyerholda kładła nacisk na rozwój ciała (...). Brecht akcentował konieczność świadomego zaangażowania się aktora w problemy swego czasu. Stanisławski i przedstawiciele Actors Studio podkreślali, że niezbędny jest rozwój emocjonalny wykonawcy” – i oczywiście Brook utrzymuje, że „wszystkie trzy drogi są niezbędne”[32]. Czyli – reasumując –metoda Stanisławskiego stanowiła niejednokrotnie dla Brooka punkt wyjścia do pracy z aktorami, którym kazał odgrywać realistyczne etiudy ułatwiające rozwiązywanie problemów zawartych w wystawianych sztukach. Jednak w toku dalszych działań inscenizacyjnych coraz bardziej odchodzono od realistycznej ekspresji. Brook podkreślał konieczność ciągłego kształtowania się aktora, eksplikując: „Prawdziwy aktor jest imitacją prawdziwej osoby. Kogo mam na myśli mówiąc »prawdziwa osoba«? Jest to ktoś otwarty we wszystkich częściach; ktoś, kto rozwinął siebie samego do takiego stopnia, że może całkowicie się otworzyć – cieleśnie, intelektualnie i uczuciowo, tak że żaden z kanałów nie jest zablokowany”[33].

Gdy Brook inicjował powstanie CICT, już wyraźnie rysowały się różnice między dążeniami reżyserów Wiśniowego sadu i Mahabharaty. Brytyjczyk o swoich propozycjach w pracy z aktorami wykraczających (choć niezbyt zdecydowanie...) poza sugestie Stanisławskiego wypowiada się w sposób następujący: „Kiedy tworzyłem mój Międzynarodowy Ośrodek Poszukiwań Teatralnych, chciałem, aby aktor nie pozostawał już dłużej w ukryciu, lecz by używał całego, nieznanego sobie potencjału, często źle wykorzystywanego. Rola, którą gra, może zadziałać jak »otwieracz«, wyłonić jego prawdziwą naturę, powiększoną, przerysowaną. Oczywiście, jeśli aktor posiada niezbędną wyobraźnię i środki techniczne. Mój dobór aktorów nie zasadza się na naturalizmie, lecz na głębokiej naturze osoby. Można więc przekroczyć sztuczne, czy nawet niesmaczne bariery rasy, koloru skóry”[34]. Wiele pięknych słów w licznych spot-kaniach z publicznością wypowiedział Brook na temat wagi porozumienia między różnymi rasami, narodami, wreszcie dwojgiem ludzi. W jednym z wywiadów przeprowadzonym dla „Gazety Wyborczej” wyznał: „Dla mnie kluczem do wszystkiego jest stwierdzenie, że jedność między ludźmi to stan normalny. A bariery, o których mówimy, są nienormalne. W naszej pracy osiągamy na chwilę normalność, taką, jaka powinna istnieć na co dzień. To naturalne odkrycie, że biały, czarny i żółty człowiek są równymi istotami ludzkimi. Brak tego rozpoznania jest znakiem choroby ludzkości, choroby mentalnej”[35].

[30] http://www.teatry.art.pl/portrety/brook_p/honorowyb.htm
[31] Ziółkowski, *op. cit.* s. 70-71.
[32] Tamże, s. 182.
[33] Tamże, s. 183.
[34] http://www.teatr-szekspir.gda.pl/article/archiwum_naszych_imprez/peter_brook_w_polsce_wrzesien_2002
[35] http://www.teatry.art.pl/!rozmowy/pbrook.htm

Studio

„Nie był to ani teatr, ani szkoła dla początkujących, tylko właśnie laboratorium" (K. Stanisławski)[36]. Magiczne miejsce, gdzie dzięki zbawiennej alienacji od świata zewnętrznego wszystko się wyjaśnia. Przestrzeń, w której zacierają się granice między teraźniejszością, przeszłością a przyszłością. Gdzie duchy dawnych twórców uobecniają się równie silnie jak marzenia i plany współczesnych działaczy. Oto – oświetlone zawsze przyświecającą wzniosłą ideą ulepszania ludzi i świata – STUDIO TEATRALNE. Tutaj codziennie odbywają się spotkania wrażliwych, twórczych ludzi, zjednoczonych entuzjazmem i wiarą w wartość podejmowanych zadań.

„Kim jest członek Studia – nie zamierzam tego określać. Rozumieją to ci, którzy mają duszę" (J. Wachtangow)[37]. Członkowie studia budują je na fundamencie chęci dokonywania zmian, reformowania, walki z rutyną, szukając nowych inspiracji i rozwiązań, często związanych z nowatorską wizją rzeczywistości lub też nowym stylem aktorstwa. Czyli są autentycznie – przede wszystkim dla siebie – bo to z własnymi odczuciami liczą się w pierwszej kolejności. Gdy sumienie jest bowiem czyste, zaczyna pomagać w mierzeniu się z zawiłościami świata.

„Oto postawiono mnie na czele nielicznej i przypadkowo zebranej grupy ludzi przeważnie młodych, z którymi – wspólnie – chcę szukać dróg i sposobu do odkrycia polskiego oblicza teatru" (J. Osterwa)[38]. Podstawą studyjności jest ciągły rozwój, gdzie spektakl nigdy nie jest celem samym w sobie, a jedynie środkiem dotarcia do wnętrza zarówno aktora jak i widza, do obnażenia ludzkich dusz z zakłamania, hipokryzji i nieprawości. Dotarcia do wiecznie żywego źródła Prawdy i złożenia siebie w ofierze wyższym wartościom. Możliwe jest to tylko przy całkowitym, bezgranicznym wręcz zaangażowaniu, realizacji pewnego etosu życia, obejmującego wszystkie jego sfery i wynoszącego działalność w studiu na plan pierwszy.

„Powołanie naszej działalności, to, co można by nazwać sercem rzeczy w Teatrze Laboratorium, to było komplementarne w stosunku do wiodących trendów w kulturze poszukiwanie. (...) W okresie, kiedy nastąpiły masowe zjawiska kontrkultury, myśmy przeszli ku pojęciu spotkania niemal indywidualnego: człowiek-człowiek, kilku ludzi – poza wszelką masowością" (J. Grotowski)[39]. Poszukiwania w alchemicznych wnętrzach studia właściwie nie miały kresu: początkowo były komplementarne wobec oficjalnych trendów kultury, z czasem stawały się kontrkulturowe, aby w kolejnym zwrocie kontestować podstawy własnego buntu... Grotowskiego poszukiwania wiodły od zespołu do zespołu, od studia do studia, od Teatru Laboratorium poprzez „teatr ubogi" do Dramatu Obiektywnego i Sztuk Rytualnych.

Być może najżywszą formą obecności idei Stanisławskiego w teatrze XX-wiecznym jest idea studyjności... Może to dzięki niej twórca SYSTEMU/METODY mógł już za życia śledzić, jak „kruszyna" jego artystycznych dokonań staje się „gwiazdą przewodnią dla pokoleń dalszych", jak przeistacza się z „maleńkiej cząsteczki" w eksponat „wspólnego światowego skarbca", jak nabiera złocistego koloru i przemienia się – niczym w alchemicznym piecu – w drogocenne okruchy szlachetnego metalu: „Gdy oglądam się wstecz na drogę, jaką przebyłem, na całe moje życie w sztuce, chciałbym porów-

[36] Stanisławski, *Moje życie w sztuce*…, s. 326.
[37] Osińska, *Klasztory*…, s. 149.
[38] Szczublewski, *Pierwsza Reduta… s. 15*
[39] Wypowiedź Grotowskiego zarejestrowana w filmie Krzysztofa Domagalika *„Pełen guślarstwa obrzęd świętokradzki..." O Teatrze Laboratorium Jerzego Grotowskiego zrealizowanym na przełomie lat 1979/1980.*

nać siebie do poszukiwacza złota. Musi on długo wędrować po niedostępnych wąwozach, by znaleźć złotą rudę, a potem przepłukać setki pudów piasku i kamieni dla oddzielenia od nich paru okruchów szlachetnego metalu. I – jak poszukiwacz złota – nie przekażę potomnym mej pracy, mych poszukiwań i strat, radości i rozczarowań, lecz oddam im tylko drogocenną rudę, którą znalazłem”[40].

Streszczenie:

W artykule podjęty został temat tzw. metody Stanisławskiego, czyli stworzonych przez Stanisławskiego ćwiczeń aktorskich, które stanowią dla aktorów bazę do pracy nad rolą po dziś dzień. Kluczowe dla powodzenia tej metody było aktywne zrealizowanie „procesu przeżywania”. Taki postulat wydobywa z metody jej podstawową cechę: uczciwość, dążenie do jak największej autentyczności. Aktor teatralny przestaje być całkowicie podporządkowany reżyserowi, ponieważ wsłuchuje się w swój wewnętrzny głos – głos własnego sumienia. Niniejszy artykuł poza tym, że ma na celu zwrócenie uwagi na bezsprzeczną wartość metody Stanisławskiego w kontekście uczciwości w pracy twórczej, zawiera także analizę dalszych przetworzeń tejże metody – ze szczególnym uwzględnieniem tego, czy idee wsłuchiwania się w głos swojego sumienia przetrwały próbę czasu.

Słowa kluczowe: metoda Stanisławskiego, teatr, sumienie, uczciwość, aktorstwo

Summary:

The article discusses Stanislavski’s method of acting, that is, the acting exercises invented by Stanislavski, which are the basis for the actors to work on the role to this day. The key to the success of this method was the active implementation of the “emotional development process”. Such a postulate extracts from the method its basic feature: honesty and striving for the greatest possible authenticity. The theater actor ceases to be completely subordinate to the director, because he listens to his inner voice - the voice of his own conscience. This article, apart from the fact that it aims to draw attention to the undeniable value of Stanislavski’s method in the context of honesty in creative work, also includes an analysis of further processing of this method - with particular emphasis on whether the idea of listening to the voice of his conscience has stood the test of time

Key-words: Stanislavski’s method, theater, conscience, honesty, acting

Bibliografia:

Aslan O., *Aktor XX wieku*, Warszawa 1978

Aszyk-Milewska U., *Iwo Gall. Poszukiwania teatralne*, Łódź 1978

Brook P., *O Jerzym Grotowskim*, „Odra” 1967, nr 2

Carnicke S.M., *System Stanisławskiego: wskazania dla aktora*, „Dialog” 2002, nr 1-2 (cykl *Sztuka aktorska XX wieku*)

Fik M., *Trzydzieści pięć sezonów. Teatry dramatyczne w Polsce w latach 1944-1979*, Warszawa 1981

Flaszen L., *Cyrograf*, Kraków 1971

Grotowski J., *Czyj portret?* (wypowiedź w ankiecie), „Teatr” 1965, nr 21

[40] Stanisławski, Moje życie w sztuce..., s. 438.

Grotowski J., *Teksty z lat 1965-69*, Wrocław 1990
Krasiński E., *Stefan Jaracz*, Warszawa 1983
Kreczmar J., *Drugi notatnik aktora*, Warszawa 1971
Kulesza M., *Ryszard Bolesławski. Umrzeć w Hollywood*, Warszawa 1989
Łomnicki T., *Spotkania teatralne*, Warszawa 1984
Meyerhold W., *Przed rewolucją*, Warszawa 1988
Mity teatru XX wieku: od Stanisławskiego do Kantora, cykl po redakcją Krzysztofa Pleśniarowicza i Małgorzaty Sugiery, Kraków 1995
Osińska K., *Klasztory i laboratoria. Rosyjskie studia teatralne: Stanisławski, Meyerhold, Sulerżycki, Wachtangow*, Gdańsk 2003
Osińska K., *Studio w rosyjskiej kulturze teatralnej XX wieku*, Warszawa 1997
Osiński Z., *Grotowski wytycza trasy. Studia i szkice*, Warszawa 1993
Pavis P., *Słownik terminów teatralnych*, Warszawa 1998
Przeciw konwencjom. Antologia tekstów o teatrze polskim i obcym od Antonie`a po czasy współczesne (1887-1990), oprac. M. Fik, Warszawa 1994
Schiller I., *Stanisławski a teatr polski*, Warszawa 1965
Stanisławski K.S., *Moje życie w sztuce*, Warszawa 1954
Stanisławski K.S., *Praca aktora nad sobą*, Warszawa 1954
Szczublewski J., *Pierwsza Reduta Osterwy*, Warszawa 1965
Szczublewski J., Żywot Osterwy, Warszawa 1973
Szlechtyński H., *Kształtowanie się nowoczesnej sztuki w Polsce*, Kraków 1981
Tairow A., *Notatki reżysera i proklamacje artysty*, wstęp: J. Koenig, Warszawa 1978
Wilski Z., *Wielka tragiczka*, Kraków 1982
Wysocka S., *Teatr przyszłości*, Warszawa 1973
Ziółkowski G., *Teatr Bezpośredni Petera Brooka*, Gdańsk 2000

Agapa - spotkanie opłatkowe grupy aktywnej na rzecz rozwoju myśli pedagogiki katolickiej. Stalowa Wola 13.12.2018

W stronę pedagogiki utylitarystycznej? Wybrane aspekty na przykładzie Straży Granicznej

mgr Adrian Poparda - Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Doktorant Wydziału Politologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, absolwent historii tegoż uniwersytetu. Podyplomowe odbył studia z zakresu administracji (Szkoła Wyższa im. P. Włodkowica w Płocku), zarządzania kryzysowego i bezpieczeństwa publicznego (UP w Krakowie) oraz praktycznej psychologii kierowania i negocjacji (AGH w Krakowie). Zawodowo związany z resortem MSWiA. Dotychczasowe publikacje autora można znaleźć min. w Roczniku Sądeckim, periodykach regionalnych oraz monografiach wydanych przez Katedrę Pedagogiki Katolickiej KUL i Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.

Wstęp

W literaturze katolickiej spotykamy często wyidealizowany obraz pedagogiki jako dobra samego w sobie, mającego podbudowę w metafizyczny pojmowaniu doskonałości jako wartości[1]. Takie spojrzenie jest zaskakująco zbieżne z myślą filozoficzną „pogańską", chociażby starożytnej Hellady czy Rzymu. Element „boskości" rozumiany jako dążenie do osiągnięcia szczęścia[2], określanego niekiedy jako najwyższe dobro[3] czyli sens i cel ludzkiej egzystencji, wydaje się stać na przeciwległym biegunie, w opozycji do „dóbr użytkowych", jakimi jawi się dla innych autorów cel i sens pedagogiki. Utylitaryzm pokazuje się nam jako niezgrabnie uszyty ubiór współczesnego świata, dyktującym sens i sposób bycia całych społeczeństw, a nawet będącym fundamentem etyki czy jakiejkolwiek innej formy aktywności i działania. Sedno utylitaryzmu przełożone na praktykę pedagogiczną wydaje się czymś „mniej" niż egzaltowane dążenie do idealnego stanu umysłu i ducha, bezinteresownego i kontemplującego swą doskonałą formę samą w sobie, jak człowiek w Nietzsch'owskiej stojący na piramidzie wszystkich procesów świata, będąc skończoną i doskonałą naturą[4]. Nie można pominąć więc samego pytania „kim jest człowiek?", na które starały odpowiadać wielkie koncepcje i paradygmaty, pod wpływem których stosowano najróżniejsze metody w wychowaniu człowieka[5]. Pytanie to odzwierciedlenie ma między innymi w utylitaryzmie pedagogicznym, praktyczno- ekonomicznym podejściu do kwestii wychowania.

---

1 J. Kostkiewicz, *Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych*, [w:] *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, J. Kostkiewicz (red.), wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 13-29.

2 Trudno jednak o jednoznaczną definicję „szczęścia" czy najwyższego dobra.

3 Rozumienie „dobra" i „szczęścia" chrześcijańskiego wyprowadza się zarówno z Pisma Świętego jak i wielowiekowych poszukiwań filozofów chrześcijańskich.

4 F. Nitsche, *O pożytkach i szkodliwości historii dla życia*, [w:] *Niewczesne rozważania*, wydaw. Znak, Kraków 1996, s. 148.

5 Por: L. Turos, *Pedagogika ogólna*, [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, L. Turos (red.), wydaw. Akademickie „Żak", Warszawa 1999, s. 49-50.

Czy jednak możemy wykluczyć element utylitarystyczny z idei pedagogiki całkowicie, uznając go za element gorszego sortu, niezdatny do kształtowania osobowości, postaw i zachowań w przestrzeni społecznych relacji zarówno publicznych jak i prywatnych? Czy dążenia i doskonalenie się może odbywać się w dychotomicznym rozłączeniu od celów i „nagród" osiąganych w bardziej przyziemnych dziedzinach świata materialnego? Dylemat, czy też pseudo-dylemat skłaniania się ku utylitaryzmowi można przedstawić na przykładzie działań w przestrzeni publicznej. Elementy władzy publicznej, a zwłaszcza jej komponentów wykonawczych takich jak Policja, Wojsko i inne formacje uzbrojone przedstawiają w swoim funkcjonowaniu składowe części obu wcześniej wymienionych podejść do zagadnienia pedagogiki, budując w ten sposób aksjologiczne podstawy swojego funkcjonowania. Podstawy te ujawniają się w sensie formalnym w zasadach etyki, które utrwalone są jako elementy prawnego funkcjonowania poszczególnych formacji. Co więcej, można powiedzieć, że chrześcijańskie wartości przeżywają rozkwit i powraca się do nich jako podstawy aksjologicznej między innymi w pedagogice[6] służb mundurowych. Takie osadzenie w nurcie chrześcijańskim wynika z odejścia od socjalizmu, budowanego na marksizmie- leninizmie i wojującym ateizmie. Odbudowa, a raczej ponowna „legalizacja" chrześcijaństwa w Polsce dała asumpt do powrotu i usadowienia się wartości w strukturach państwowych. Państwo jest oficjalnie i formalnie laickie i rozdzielone od Kościoła, nie wyklucza to jednak w nowej, demokratyczno- liberalnej formule ustrojowej na czerpaniu z tysiącletniej tradycji i wartości chrześcijan. Wartości i tradycje w sposób naturalny stały się przecież częścią kultury całego narodu. Zdaniem niektórych badaczy *„pedagogika nie stwarza wartości i celów wychowawczych, ale je zastaje w sumieniu ludzi, narodu i epok"*[7]. W zasadzie każda koncepcja pedagogiczna ma podłoże w koncepcjach filozoficznych, religijnych[8]. Zdaniem wielu badaczy opierając się na wartościach człowiek zyskuje pewnego rodzaju poczucie bezpieczeństwa i oparcie[9]. Bezpieczeństwo zaś jest zgodnie z klasyczną teorią Maslowa fundamentalną potrzebą człowieka, bez której realizacja wyższych celów i aspiracji wydaje się utrudniona a nawet niemożliwa.

W niniejszej pracy opisane zostaną wybrane elementy pedagogiki w uzbrojonej i umundurowanej formacji państwowej, przeznaczonej do ochrony granicy państwowej- Straży Granicznej. Podstawowym pytaniem na jakie należy odpowiedzieć w odniesieniu do SG, to zagadnienie jakie są funkcje pedagogiki w procesie kształtowaniu funkcjonariuszy publicznych tej formacji. Kolejnym zagadnieniem będzie odpowiedź na pytanie czy podejście utylitarystyczne występuje jako zasadnicza treść norm i kodeksów regulujących działanie służby granicznej.

Elementy andragogiki w Straży Granicznej

Administracja państwowa, a szczególne formacje mundurowe i uzbrojone są w zasadzie fizycznym ramieniem władzy wykonawczej. Kształtowanie postaw, umiejętności i zasad działania formacji w wymiarze wewnętrznym formacji opiera się

[6] Por. J. Kostkiewicz, *Aksjologiczne* …., s. 13-15.
[7] L. Turos, *Pedagogika ogólna*, s. 41.
[8] Tamże, s. 19-20.
[9] G. Żuk, *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2016, s. 103.

w zasadzie wyłącznie na andragogice[10], co wynika ze specyficznej właściwości kształcenia funkcjonariuszy. Służbę można pełnić bowiem dopiero po uzyskaniu pełnoletności. Nie oznacza to jednak oderwania praktyki pedagogicznej w Straży Granicznej od pedagogiki ogólnej, kształtującej pewne uniwersalne zasady, koncepcje i praktykę podejmowania i badania problemów występujących we wszystkich aspektach pedagogiki- w tym w odniesieniu do andragogiki[11].

W praktyce, spora cześć funkcjonariuszy rozpoczyna swą karierę zawodową w wieku nieco późniejszym niż ustawowy, nie rzadko już po ukończeniu studiów wyższych.

Przyjrzyjmy się procesowi naboru i systemowi szkoleń funkcjonariuszy formacji. Nabór do służby rozpoczyna się w momencie dobrowolnego złożenia przez kandydata wniosku o przyjęcie do służby[12]. Proces naboru jest kilkustopniowy i wymaga spełnienia określonych kryteriów psychicznych, fizycznych i mentalnych. Podobnie jak sama procedura i nabór do służby są dobrowolne, mianowanie na funkcjonariusza ma taki sam charakter, wynika z jego dobrowolnej, suwerennej decyzji o przyjęciu mianowania[13].

Szkolenie przeprowadza się bezpośrednio po zakończonym naborze. Wszyscy funkcjonariusze podlegają szkoleniu podstawowemu w jednym z trzech ośrodków szkoleniowych formacji[14]. Szkolenie podstawowe i podoficerskie mają charakter zawodowy. Wprowadzają funkcjonariuszy w arkana pracy i służby, przygotowują podstawową bazę dla ich dalszych działań i możliwości realizacji czynności służbowych. Kolejne etapy kształcenia funkcjonariuszy uzależnione są od ich stażu pracy, umiejętności, zdolności i możliwości etatowych. W ujęciu chronologicznym można przedstawić kolejno[15]:

1) Szkolenie podstawowe. stacjonarne, dla funkcjonariuszy SG nowo przyjętych do służby, które trwa około 3 miesięcy;

2) Szkolenie w zakresie szkoły podoficerskiej, stacjonarne, realizowane dla funkcjonariuszy nowo przyjętych do służby bezpośrednio po szkoleniu podstawowym. Program szkolenia uwzględnia praktykę zawodową trwającą najczęściej 3 tygodni. Co do zasady praktykę taką słuchacz odbywa swojej w macierzystej jednostce organizacyjnej, poznając w jej trakcie specyfikę pracy w jakiej przyjdzie mu pełnić służbę po zakończeniu szkolenia. Czas trwania całego szkolenia podoficerskiego łącznie z praktyką zawodową wynosi ok. 3 miesiące.

3) Kolejnym etapem jest szkolenie w zakresie szkoły chorążych. Odbywa się w formie stacjonarnej, dla funkcjonariuszy SG w służbie stałej[16]. Celem jednomiesięcznego szkolenia jest przygotowanie funkcjonariuszy do kierowania niewielkim zespołem funkcjonariuszy, i doskonalenie znajomości przepisów obowiązujących w służbie.

---

[10] Należy jednak dodać, iż istnieją liczne „klasy mundurowe" w szkołach średnich o profilu Straż Graniczna, kształcące młodzież, podobnie jak Związek Strzelecki „Strzelec" współpracujący z SG. Zob.: http://www.zsstrzelec.com.pl, dostęp z dnia 19.10.2018 r.

[11] Zob. L. Turos, *Pedagogika...*, s. 14.

[12] *Ustawa o Straży Granicznej*, art. 31.

[13] Tamże, art. 34.

[14] Szkolenie podstawowe i podoficerskie odbywa się w Centralnym Ośrodku Szkolenia Straży Granicznej w Koszalinie, Centrum Szkolenia Straży Granicznej w Kętrzynie lub Ośrodku Szkoleń Specjalistycznych Straży Granicznej w Lubaniu.

[15] Źródło dotyczące systemu szkoleń w SG https://www.strazgraniczna.pl/pl/straz-graniczna/sprawy-kadrowe/system-szkolen/3120,System-szkolenia.html, dostęp z dnia 22.10.2018 r.

[16] Funkcjonariusza co do zasady zostaje mianowany do pełnienia służby stałej po trzech latach. W uzasadnionych okolicznościach okres ten można skrócić lub wydłużyć, zob. Ustawa o Straży Granicznej, art 35.

4) Przeszkolenie specjalistyczne do mianowania na pierwszy stopień oficerski Straży Granicznej „kurs oficerski" w zakresie kształcenia kompetencji kierowniczych. Przeznaczony jest dla funkcjonariuszy SG w służbie stałej. Program przeszkolenia specjalistycznego do mianowania na pierwszy stopień oficerski SG uwzględnia tematykę związaną z kształceniem kompetencji kierowniczych w odniesieniu do ustawowych zadań Straży Granicznej. Czas trwania to ok. 3 miesiące. Kurs może być realizowany zarówno w formie stacjonarnej, jak i zaocznej. Istnieją również warianty ww. szkoleń, prowadzone w formie skróconej dla funkcjonariuszy SG, którzy w dniu przyjęcia do służby w Straży Granicznej posiadali zawodowe wykształcenie wojskowe, policyjne, pożarnicze lub o podobnym charakterze oraz kwalifikacje i umiejętności zawodowe szczególnie przydatne do służby na przewidywanym stanowisku służbowym (czas szkolenia ok. 1 miesiąc).

Zaznaczyć warto, że szkolenia w zakresie szkoły chorążych czy szczególnie kurs oficerski nie są elementem obligatoryjnym w ścieżce kariery funkcjonariusza. Stanowią natomiast element motywujący, zależą też od osobistych predyspozycji i możliwości kadrowych danej jednostki organizacyjnej Straży Granicznej.

Oprócz takich form wyżej wskazanych form kształcenia funkcjonariuszy SG należy wspomnieć o różnych formach kształcenia i doskonalenia zawodowego, podnoszących kompetencje i kwalifikacje funkcjonariuszy i pracowników formacji. Doskonalenia zawodowe obejmują:

1) Doskonalenia zawodowe organizowane centralnie, w formie stacjonarnej przez ośrodki szkolenia SG. Obejmują one szkolenia specjalistyczne i kursy doskonalące realizowane przez ośrodki szkolenia Straży Granicznej na podstawie rocznego harmonogramu doskonalenia centralnego opracowanego przez każdy z ośrodków szkolenia przy uwzględnieniu potrzeb szkoleniowych zgłoszonych przez kierowników poszczególnych jednostek organizacyjnych SG.

2) Doskonalenie lokalne, organizowane i prowadzone bezpośrednio w jednostkach organizacyjnych SG. mające na celu aktualizowanie kwalifikacji zawodowych przez funkcjonariuszy i pracowników oraz podnoszenie sprawności fizycznej i umiejętności strzeleckich funkcjonariuszy SG.

3) Doskonalenie zewnętrzne, organizowane i prowadzone przez podmioty spoza Straży Granicznej na potrzeby funkcjonariuszy i pracowników jednostek organizacyjnych SG w zakresie, w którym nie jest możliwe przeprowadzenie szkoleń w ramach realizowanego w SG doskonalenia centralnego i lokalnego.

Wymienione wyżej formy kształcenia wskazują wyraźnie, że pedagogika formacji to pedagogika ludzi dorosłych. Spory dział andragogiki zajmuje się problemami kształcenia dorosłych, nabywaniem przez nich „umiejętności wyjściowych", kwalifikacji rozumianych jako możliwość rozwiązywania zadań i problemów zawodowych[17].W związku z tym konieczne są działania które wytworzą warunki współpracy i pracy z ludźmi dorosłymi, dodatkowo znajdującymi się w specyficznej sytuacji skoszarowania[18].

Specyfika zadań i warunków w jakich funkcjonariusze SG mają wykonywać swoje zadania, niejako wymusza model kształcenia budujący kompetencje i szczególne

[17] T. Nowacki, *Pedagogika pracy*, [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, L. Turos (red.), wydaw. Akademickie „Żak", Warszawa 1999, s. 320-322.

[18] System nauczania w systemie skoszarowanym dotyczy przede wszystkim słuchaczy szkoleń podstawowych i podoficerskich. Nie oznacza to jednak, że inne formy kształcenia pozbawione są elementów dyscypliny wojskowej.

umiejętności, odróżniające formację od innych służb mundurowych[19]. Taki model kształcenia określa się jako dydaktykę zadaniową, będącą jednocześnie subdyscypliną andragogiki. Celem dydaktyki zadaniowej jest przede wszystkim dostosowanie treści kształcenia do aktualnego stanu prawnego w jakim przyjdzie funkcjonować w codziennej służbie. Jak już wspomniano wyżej funkcjonariuszem może zostać jedynie osoba dorosła, która powinna być w centrum zainteresowania, głównym graczem procesu dydaktycznego, stając się podmiotem, głównym sprawcą i niemal twórcą całego procesu nauczania[20] w trakcie którego elementem jest również etyka formacji.

Dydaktyka zadaniowa jak wskazano wyżej stanowi „mocny" utylitarystyczny element pedagogiki formacji. Wskazują na to też cele i funkcje jakie ma spełniać dydaktyka zadaniowa w procesie kształcenia funkcjonariuszy. Nie ulega wątpliwości, że andragogicznej oznacza szeroko rozumiane formy kształcenia, samokształcenia i motywowania. Zawiera w sobie również elementy podejmowania różnego typu celów i zadań zawodowych[21]. Kształtuję się przy tym synergia z koncepcją pedagogiki ogólnej B. Nawroczyńskiego, którego zdaniem normatywne zadanie przed jakim stoi pedagogika to formowanie celów wychowania która zapewnia między innymi ciągłość tradycji i dziedzictwa danego społeczeństwa jak również obrony jego interesów[22]. Przyjrzeć należy się drugiemu, wspomnianemu elementowi kształtującemu postawy funkcjoariuszy- etyce.

Kształtowanie postaw funkcjonariusza w służbie poprzez etykę

Wydawałoby się, iż etyka służby powinna zawierać w sobie elementy przeciwne „wznioślejsze" niż dydaktyka zadaniowa, mająca niewątpliwie silny związek z myślą utylitarystyczną. Jednak w przypadku funkcjonariuszy publicznych reprezentujących władzę państwową etyka nie tylko może ale i musi spełniać określone cele i zadania. Te cele, w nowoczesnej koncepcji ekonomii służyć mają podnoszenia „wydajności" pracy człowieka. Przestrzeganie zasad etycznych, spójnych z ogólnie przyjętymi w społeczeństwie o określonej kulturze i tradycjach ma skutkować poprawie wizerunku i akceptacje dla określonych zadań. Takie funkcjonalne ujęcie etyki legitymizuje działania różnego rodzaju firm, instytucji a szczególne znaczenie ma dla organów władzy publicznej, reprezentowanej przez poszczególne jednostki wykonujące swe zadania. Poszukując początków takiego podejścia do etyki należałoby wspomnieć o myśli filozoficznej Epikura. Epikur w swoich poglądach głosił że wartość nauki należy mierzyć jej możliwością praktycznego wykorzystania, co więcej człowiek poszukuje dobra aby unikać zła, a więc i nauka powinna zapewnić ludziom stan „szczęścia"[23]. Jednak epikureizm upatrywał definicji dobra w poszukiwaniu przyjemności, w przeciwieństwie do Arystotelesa który upatrywał najwyższego dobra w celu działań człowieka, bez zapatrywania się w praktyczne aspekty niesione w samej nauce. Epikur jak już wspomnieliśmy, wyciągał wnioski

[19] Por. A. Knap, Dydaktyka, [w:] Pedagogika ogólna i subdyscypliny, L. Turos (red.), wydaw. Akademickie „Żak", Warszawa 1999, s. 113, gdzie szerzej o dydaktyce szczegółowej ukierunkowanej na konkretne zadania zawodowe.

[20] J. Górewicz, *Kategorie pedagogiczne*, wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001, s. 24 i nn.

[21] Zob. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w pedagogice*, wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 17 i nn.

[22] L. Turos, *Pedagogika ogólna*…, s. 38-39.

[23] K. Leśniak, *Lukrecjusz,* wydaw. Wiedza Powszechna, Warszawa 1985, s. 47.

odrębne, mówiące o wartości nauk praktycznych[24]. Aby w pełni zrozumieć nowoczesne „korporacyjno"[25]- państwowe praktyczne podejście do zagadnienia nauczania i stosowania zasad etyki, należy sięgnąć do klasycznych prac Jeremy Bentham'a. W swoich pracach twierdzi, że człowiek jest istotą moralną, a jego priorytetem życiowym, celem egzystencji jest zapewnienie szczęścia nie tylko sobie, ale i innym. Sprowadza też J. Bentham władzę do możliwości podporządkowywania ludzi. Stopnie podporządkowywania sobie społeczeństwa odzwierciedlają według niego aprobatę jaką zwierzchność zdobywa w oczach poddanych. Ten stopień uznania czy aprobaty społecznej jest według niego uzależniony od stanowionego prawa jak też od nastrojów społeczeństwa w stosunku do władzy. Wynikałoby stąd, że normy, zasady i kultura danego społeczeństwa determinują ograniczenia jakie wynikają dla samej władzy ze sposobu, praw i ograniczeń jakie ta władza może narzucić ta władza[26]. Utylitaryzm byłby więc sprzęgnięty z podłożem kulturowym danego społeczeństwa i z jego definicjami „szczęścia" i najwyższego dobra. Zasady hołdowane w etyce, byłyby więc w wypadku Straży Granicznej bezpośrednią pochodną kultury chrześcijańskiej i kultury narodowej.

Według Bentham'a wszystkie relacje i stosunki pomiędzy ludźmi zbudowane są na obopólnych usługach i wymianie, jaka następuje między ludźmi, najczęściej odbywa się to w sposób naturalny. Państwo, a w zasadzie szeroko rozumiana *władza* zapewnić ma społeczeństwu inny rodzaj usług, wymiany dóbr. Dobra te i usługi stanowią pewien system praw i obowiązków, które według Bentham'a dostarczają społeczeństwu kolejne dobro w postaci władzy precyzującej, kontrolującej i niekiedy wymuszającej wzajemne usługi i zobowiązania społeczne[27]. Można powiedzieć, że dla pedagogiki utylitarystycznej podbudową jest myśl filozofii realistycznej, uświadamiająca nam, iż dążenie do celów i ideałów nie koniecznie wiąże się z ich osiąganiem i stawaniem się doskonałymi w procesie wychowania, zarówno dzieci jak i dorosłych[28]. Takie pojmowanie dalekie jest jednak od twierdzenia o pełnym upodmiotowieniu i równouprawnieniu funkcjonariuszy w procesie kształcenia które odbywa się jak już wspomniano w formie skoszarowanej[29].

Francis Fukuyama w swoim „Końcu historii"[30] wskazuje na wagę takich czynników jak chęć uznani, część tymotejskiej duszy, która jego zadaniem może być niebagatelnym czynnikiem w kształtowaniu ludzkich postaw i przebiegu procesu dziejowego. Etos służby w formacji mundurowej, budowany przez tradycje, ceremoniał ale i ambicje funkcjonariuszy wydają się być drugim po utylitarystycznej funkcjonalnością etyki, wchodzącej w skład przedmiotów zawodowych szczególnie w trakcie szkolenia podstawowego i podoficerskiego. Etos służby, i etyka jako istotny element

[24] Tamże, s. 48-53.

[25] Można powiedzieć nawet o instrumentalnym, ekonomicznym podejściu do etyki „homo oeconomicus", budującym etkę zysku, opłacalności i korzyści jako jedynych wartości.

[26] Z. Rau, *Liberalizm* [w:] *Doktryny polityczne XIX i XX wieku*, K. Chojnicka, W. Kozuba-Ciembroniewicza (red.), Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 16-17.

[27] Tamże, s. 18-19.

[28] Zob. W. Wołoszyn- Spirka, Realistyczna filozofia i etyka podstawą budowania realistycznej pedagogiki, [w:] Wychowanie chrześcijańskie- między tradycją a współczesnością, A. Rynio (red.), Lublin 2007, s. 301-302.

[29] Biorąc pod uwagę specyfikę działań formacji mundurowych można by się zastanowić na wyodrębnieniu pedagogiki służb mundurowych i włączeniu w jej obręb pedagogiki wojskowej jako subdyscypliny.

[30] F. Fukuyama, *The end of History and the Last Man*, wydane jako dwa odrębne tomy: *Koniec historii*, *Ostatni człowiek*, wydaw. Zysk i S-ka, Poznań 1997.

w wychowywaniu nowych generacji funkcjonariuszy nierozerwalnie łączy się z autorytetem[31].

Jak już wspomniano wyżej podstawową zasadą rekrutacji do SG jest dobrowolność zgłoszenia się do służby. Na ty wstępnym etapie podnosi się już niejako zagadnienia związane z etyką, czy też raczej etyczną postawą przyszłych funkcjonariuszy. Ustawa o Straży Granicznej mówi wprost o tym , że przyszły kandydat do służby powinien posiadać „nieposzlakowaną opinię"[32]. Zapisy podobnej treści, stanowią integralna część wymogów także w innych służbach mundurowych[33], i tak: Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego (nieskazitelna postawa moralna, obywatelska i patriotyczna), Służbie Ochrony Państwa (nieposzlakowana opinia[34]), Służbę Kontrwywiadu i Wywiadu Wojskowego (nieskazitelna postawa moralna, obywatelska i patriotyczna), Centralne Biuro Antykorupcyjne (nieskazitelna postawa moralna, obywatelska i patriotyczna), Służba Celna (nieposzlakowana opinia)[35]. Jak już wspomniano wyżej, nieskazitelność i moralność w kontekście zapisów innych wymagań dotyczących przyjęcia do służby (np. niekaralność, badanie psychofizyczne „wykrywacz kłamstw") wiążą się zasadniczo z poszanowaniem prawa i przyjmują charakter utylitarystyczny.

Cechy utylitaryzmu, związane rozpatrywać można ślubowanie[36] składane przez nowo przyjętych funkcjonariuszy w którym ujęta jest służby Narodowi Polskiemu, stania na straży niepodległości i suwerenności oraz nienaruszalności granicy państwowej, przestrzegania zasad Konstytucji RP oraz przepisów prawa, wykonywać powierzone zadania, przestrzegać dyscypliny służbowej, zachować tajemnice państwową i służbową, strzec dobrego imienia służby, honoru i godności, przestrzegać zasad etyki funkcjonariusza Straży Granicznej.

W ramach formalno- prawnych etyka Straży Granicznej ujęta została w Zarządzeniu nr 11 Komendanta Głównego Straży Granicznej określa szczegółowo zasady etyki funkcjonariusza[37].

Wymienia się zasady etyczne funkcjonariusza[38], a są one następujące: dbanie o dobro Polski i jej demokratyczny ustrój, dbanie o bezpieczeństwo granicy państwowej. Zauważyć można silny nacisk i podkreślenia mówiące o budowaniu zaufania publicznego do formacji, zgodność podejmowanych działań z obowiązującymi przepisami prawa, w tym zwalczaniu wszelkich form i prób skorumpowania funkcjonariusza publicznego. Podnosi się również element poszanowania dla innych kultur,

---

[31] Więcej na ten temat: A. Poparda, *Autorytet funkcjonariusza Straży Granicznej*, [w:] *Autorytet. Wyzwania-Oczekiwania-Zadania*, J. Zimny (red.), wydaw. Katedry Pedagogiki Katolickiej KUL, Stalowa Wola 2016 r., s. 146-155.

[32] Wydaje się, na podstawie innych elementów (wymagań) naboru że „nieposzlakowana opinia" związana jest nierozerwalnie z postawą życiową kandydatów w odniesieniu do poszanowania prawa stanowionego. Kryterium przyjmuje więc cechy wysoko utylitarystyczne.

[33] W celu dokładniejszej definicji i funkcji służb mundurowych odsyłam do lektury M. Liwo, *Status służb mundurowych i funkcjonariuszy w nich zatrudnionych*, wydaw. LexisNexis, Warszawa 2013 r.

[34] Podobny zapis o „nieposzlakowanej opini" funkcjonował uprzednio w Biurze Ochrony Rządu.

[35] Za Bogdalski P., *Bezpieczeństwo kadrowe Policji na przykładzie przesłanek doboru do służby*, wydaw. Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, Szczytno 2015, s. 494-508.

[36] *Ustawa o Straży Granicznej...*, art. 33.

[37] *Zarządzenie nr 11 KGSG z dnia 20 marca 2003 r. w sprawie Zasad etyki zawodowej funkcjonariuszy Straży Granicznej* (Dz. Urz. KGSG z dnia 13 maja 2003 r.).

[38] Szerzej na ten temat: A. Poparda, *O etyce Straży Granicznej*, [w:] *Kierunki badań naukowych*, J. Zimny (red.), wydaw. Katedra Pedagogiki Katolickiej KUL, Stalowa Wola 2016, s. 349-360.

obyczajów i tradycji i odmienności. Takie podejście w sposób krzyżowy, łączy ze sobą idee utylitaryzmu i naukę społeczną kościoła i poszanowania dla osoby ludzkiej niezależnie od cech rasowych, kulturowych czy religijnych jakie reprezentuje[39]. Etyka SG odnosi się oprócz wyżej wspomnianych kwestii do relacji służbowych opartych na współodpowiedzialności, poszanowaniu, lojalności wobec Straży Granicznej, lojalności wobec przełożonych, a także odpowiedzialności cywilnej za swoje postępowanie. Dbanie o wizerunek i „dobre imię" wpisuje się w nowoczesne spojrzenie na zadania jakie pełnić ma etyka organizacji, czyli cel i kierunek jej działań. Wytwarzany jest przez wszystkich pracowników i kierowników danej organizacji. Etyka organizacji powinna być spójna z kulturą i zwyczajami danego społeczeństwa gdyż liczy się nie tylko to jakie zadania wykonujemy ale też oczekiwania innych ludzi w jaki sposób to robimy[40].

Wdrażanie zasad etyki przyjęte występuje już w programie szkolenia przyszłych funkcjonariuszy. Obowiązkowe zajęcia z etyki zostały określony w cytowanym wyżej zarządzeniu KGSG, który mówi o tym, że zasady etyki zawodowej należy propagować już w procesie szkolenia funkcjonariuszy SG[41].

W zadaniach ośrodków w których szkolą się przyszli funkcjonariusze wymienia się kształtowania poczucia odpowiedzialności za Polskę i zwraca się uwagę na poszanowanie praw człowieka. Zapis ten znajdujemy w zarządzaniach w sprawie utworzenia i organizacji wszystkich trzech ośrodków Straży Granicznej[42]. Zadanie kształtowania postaw funkcjonariusza rozwija jego osobowość, jest częścią celu wychowawczego mającego za zadanie, między innymi, realizację oczekiwań społecznych wobec formacji[43]. Współczesna koncepcja zarządzania stawia etykę wysoko w hierarchii czynników prowadzących do sukcesu organizacji, a normy moralne powinny nawet zdaniem niektórych stanowić podstawę strategii działania firm i instytucji[44].

Kolejnym argumentem przemawiającym za utylitarystycznym pochodzeniu etyki Straży Granicznej są możliwe sankcje prawne za nieprzestrzeganie ww. zasad. Większość wyżej wymienionych zasad etycznych koreluje z odpowiedzialnością karną w wypadku złamania norm etycznych przez funkcjonariusza. Korupcja, niedopełnienie obowiązków służbowych, przekroczenie uprawnień, takie naganne moralnie czyny penalizuje również obowiązujące prawo.

---

[39] Można zacytować tu S. Wyszyńskiego, Prymasa Tysiąclecia: „*Niech wasza duma narodowa nie pozwala wam dawać złego przykładu!*", Neviges, 23 września 1978, Spotkania w Republice Federalnej Niemiec, cytat z książki *Jedna jest Polska, Wybór przemówień i kazań*, wydaw. Soli Deo, Warszawa 2000.

[40] E. Babbie, *Istota socjologii*, wydaw. PWN SA, Warszawa 2007, s. 95.

[41] *Zarządzenie nr 11...*, par. 3 ust. 2, pkt. 1.

[42] Patrz: par. 8 *Zarządzenia nr 28 KGSG z dnia 18 września 2001 r. w sprawie utworzenia, organizacji i zakresu działania Centralnego Ośrodka Szkolenia Straży Granicznej im. Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego w Koszalinie* (Dz. Urz. KGSG z dnia 27 grudnia 2001 r. z późn. zm.), par. 8 *Zarządzenia nr 68 KGSG z dnia 30 września 2009 r. w sprawie utworzenia, organizacji i zakresu działania Ośrodka Szkoleń Specjalistycznych Straży Granicznej w Lubaniu*, (Dz. Urz. KGSG z dnia 30 września 2009 r. z późn. zm.), par. 6 *Zarzadzenia nr 28 KGSG z dnia 27 lutego 2012 r. w sprawie utworzenia, organizacji i zakresu działania Centralnego Ośrodka Szkolenia Straży Granicznej im. Żołnierzy Korpusu Ochrony Pogranicza w Kętrzynie* (Dz. Urz. KGSG z dnia 1 marca 2012 r. z późn. zm.).

[43] *System szkolenia w Policji i Straży Granicznej. Funkcja złożona i rzeczywista*, praca zbiorowa, wydaw. Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, Szczytno 2015, s. 107-108.

[44] J. Penc, Kultura i etyka w organizacji. Aspekty pragmatyczne i strategiczne, wydaw. Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, Szczytno 2010, s. 7-10.

Na koniec

Podsumowując wybrane elementy kształcenia Straży Granicznej można przyjąć robocza hipotezę o nierozerwalności roli utylitaryzmu w kształtowaniu i wychowywaniu kolejnych generacji funkcjonariuszy. Założenie takie wychodzi z obserwacji poszczególnych elementów w całym „andragogicznym" systemie szkolenia, dokształcania, wręcz wymuszania postaw które sprzyjają pozytywnemu odbiorowi organizacji w społeczeństwie.

Zasady etyki, będące niejako na poziomie ducha (doskonałości) wprzęgnięto w tryb sztywnych zasad i reguł, mających na celu wymuszenie konkretnych działań, postaw i zachowań społecznych. Pedagogika Straży Granicznej, podobnie jak etyka, posiada jednak podłoże społeczne ściśle związane z kulturą i tradycjami narodowymi, te znowu nierozerwalnie łączą się z tradycja chrześcijańską i jej zasadami moralnymi. Wydaje się, że nie można jednoznacznie rozdzielić funkcji i celów pedagogiki w Straży Granicznej, użyteczności i „duchowości". Andragogika bowiem sama w swej esencji ma przygotowywać i kształtować funkcjonariuszy w warunkach świata, w którym ich kompetencje, wiedza na skutek zmian społecznych i technologicznych ulegają ciągłej deprecjacji[45].

Streszczenie:

Czy pedagogika Straży Granicznej związana jest z utylitaryzmem? Na tak postawione pytanie badawcze odpowiedź będzie twierdząca. Trudno jednak do końca określić rolę jaką utylitaryzm pełni w odniesieniu do zadań jakie stoją przed pedagogiką w odniesieni do formacji uzbrojonej typu policyjnego. Nie ulega wątpliwości celowość i użyteczność większości elementów w procesie nauczania w Straży Granicznej jak etyka czy dydaktyka zadaniowa. Celem artykułu jest ukazanie wybranych elementów składowych które budują pedagogikę w SG- pedagogikę ludzi dorosłych.

Słowa kluczowe: pedagogika, andragogika, utylitaryzm, Straż Graniczna, etyka.

Summary:

Is the Polish Border Guard pedagogy close connected with utilitarianism? Is no doubt that the answer will be yes. However, it is difficult to unreservedly determine the role that utilitarianism plays in relation to the tasks posed by the pedagogy of this armed and uniformed formation. There is no doubt that most of the teaching elements in the Border Guard, such as ethics or task-based didactics are utilitarian oriented . The main purpose of this article is to show selected components that build the pedagogy of the BG-pedagogy of adults.

Key words: pedagogica, andragogy, utilitarianism, Polish Border Guard, ethics.

Bibliografia:

Babbie E., *Istota socjologii*, wydaw. PWN SA, Warszawa 2007.

Bogdalski P., *Bezpieczeństwo kadrowe Policji na przykładzie przesłanek doboru do służby*, wydaw. Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, Szczytno 2015.

Fukuyama F., *The end of History and the Last Man*, wydane jako dwa odrębne tomy: *Koniec historii, Ostatni człowiek*, wydaw. Zysk i S-ka, Poznań 1997 .

[45] Por. L. Turos, *Andragogika (pedagogika dorosłych)*, [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, L. Turos (red.), wydaw. Akademickie „Żak", Warszawa 1999, s. 391-396.

Górewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.

A. Knap, *Dydaktyka*, [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, L. Turos (red.), wydaw. Akademickie „Żak", Warszawa 1999, s. 110-135.

Kostkiewicz J., *Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych*, [w:] *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, J. Kostkiewicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Leśniak K., *Lukrecjusz*, wydaw. Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.

Liwo M., *Status służb mundurowych i funkcjonariuszy w nich zatrudnionych*, wydaw. LexisNexis, Warszawa 2013.

Nitsche F., *O pożytkach i szkodliwości historii dla życia*, [w:] *Niewczesne rozważania*, wydaw. Znak, Kraków 1996.

Nowacki T., *Pedagogika pracy*, [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, L. Turos (red.), wydaw. Akademickie „Żak", Warszawa 1999, s. 314-326.

Malewski M., *Od Nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w pedagogice*, wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

Penc J., *Kultura i etyka w organizacji. Aspekty pragmatyczne i strategiczne*, wydaw. Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, Szczytno 2010.

Poparda A., *Autorytet funkcjonariusza Straży Granicznej*, [w:] Autorytet. Wyzwania-Oczekiwania-Zadania, J. Zimny (red.), Wydaw. Katedry Pedagogiki Katolickiej KUL, Stalowa Wola 2016 r. s.146-155.

Poparda A., *O etyce Straży Granicznej*, [w:] *Kierunki badań naukowych*, J. Zimny (red.), wydaw. Katedra Pedagogiki Katolickiej KUL, Stalowa Wola 2016, s. 349-360.

Rau Z., *Liberalizm* [w:] *Doktryny polityczne XIX i XX wieku*, K. Chojnicka, W. Kozuba-Ciembroniewicza (red.), Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.

System szkolenia w Policji i Straży Granicznej. Funkcja złożona i rzeczywista, praca zbiorowa, wydaw. Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, Szczytno 2015.

Turos L., *Andragogika (pedagogika dorosłych)*, [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, L. Turos (red.), wydaw. Akademickie „Żak", Warszawa 1999, s. 391-397.

Turos L., *Pedagogika ogólna*, [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, L. Turos (red.), wydaw. Akademickie „Żak", Warszawa 1999, 14-74.

Wołoszyn Spirka W., *Realistyczna filozofia i etyka podstawą budowania realistycznej pedagogiki,* [w:] *Wychowanie chrześcijańskie- między tradycją a współczesnością*, A. Rynio (red.), Lublin 2007.

Wyszyński S., *Jedna jest Polska, Wybór przemówień i kazań*, wydaw. Soli Deo, Warszawa 2000.

Żuk G., *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2016.

Akty normatywne

Ustawa o Straży Granicznej(Dz. U. 1990 nr 78 poz 462 z późń. zm.).

Zarządzenie nr 11 KGSG z dnia 20 marca 2003 r. w sprawie Zasad etyki zawodowej funkcjonariuszy Straży Granicznej (Dz. Urz. KGSG z dnia 13 maja 2003 r.)

Zarządzenia nr 28 KGSG z dnia 18 września 2001 r. w sprawie utworzenia, organizacji i zakresu działania Centralnego Ośrodka Szkolenia Straży Granicznej im. Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego w Koszalinie (Dz. Urz. KGSG z dnia 27 grudnia

2001 r. z późn. zm.)

Zarządzenia nr 68 KGSG z dnia 30 września 2009 r. w sprawie utworzenia, organizacji i zakresu działania Ośrodka Szkoleń Specjalistycznych Straży Granicznej w Lubaniu, (Dz. Urz. KGSG z dnia 30 września 2009 r. z późn. zm.)

Zarządzenia nr 28 KGSG z dnia 27 lutego 2012 r. w sprawie utworzenia, organizacji i zakresu działania Centralnego Ośrodka Szkolenia Straży Granicznej im. Żołnierzy Korpusu Ochrony Pogranicza w Kętrzynie (Dz. Urz. KGSG z dnia 1 marca 2012 r. z późn. zm.)

Netografia

https://www.strazgraniczna.pl/pl/straz-graniczna/sprawy-kadrowe/system-szkolen/3120,System-szkolenia.html, dostęp z dnia 22.10.2018 r.

http://www.zsstrzelec.com.pl, dostęp z dnia 19.10.2018 r.

Spotkanie grypy pielgrzymkowej do Rzymu z Przyjaciółmi Zespołu Muzycznego z Kapušan. Wspólne Kolędowanie. Kapušany, 27.12.2018

Wychowanie w rodzinie w oparciu o autorytet, a dobro narodu.

mgr Krzysztof Olchawa – Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Ur. w 1968 roku, stopień magistra Administracji Publicznej na UP w Krakowie. Założyciel i prezes Klubu Honorowych Dawców Krwi w Czchowie. Wieloletni Prezes Zarządu Rejonowego Polskiego Czerwonego Krzyża w Brzesku. Strażak - ratownik Ochotniczej Straży Pożarnej w Jurkowie, członek Zarządu Gminnego OSP RP. Aktualnie doktorant IV roku studiów doktoranckich Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie w Instytucie Politologii o specjalności Bezpieczeństwo Publiczne.Autor kilkunastu artykułów pokonferencyjnych, wtym międzynarodowych i krajowych. Pole zainteresowań badawczych: bezpieczeństwo publiczne, administracja, samorządność, polityka, rola służb ratowniczych oraz Czerwonego Krzyża.

Wstęp

Człowiek posiada naturalne potrzeby oraz skłonności do naśladowania innych ludzi. Nie tylko w naszym gatunku jest to zauważalne, obserwując zwierzęta widzimy jak młode pokolenia przyswajają sobie cechy i zachowania swoich rodziców, aby przetrwać w otaczającym świecie. Zatem powtarzanie zachowań określonych przykładów i wzorców jest wpisane w mechanizm rozwojowy każdej istoty[1].

Relacje rodzicielskie są najwznioślejszymi realnymi relacjami, które pozwalają człowiekowi zaistnieć i rozwinąć się w kwestiach osobowych. Dlatego rodzina jest powszechnie uznawana za kolebką życia ludzkiego. Relacje rodzinne w sposób niezwykle bogaty i różnorodny uzupełniają różne strony osobowego życia człowieka.

Autorytetem możemy być tylko w oczach innych ludzi. Tylko wtedy jest on właściwy, gdy inni widzą w nas wzór do naśladowania. Nie tylko posiadanie obiektywnych cech tworzy z nas autorytet, ale również uznanie innych osób. Poprzez autorytet budujemy swoją własną osobowość, a także dziecka. Autorytet często postrzegany jest jako drogowskaz na drodze naszego życia. W dzisiejszych realiach możemy go porównać do pewnego rodzaju nawigacji. Znając cel naszego życia, wskazuje nam drogę do jego osiągniecia, a gdy zboczymy z tej drogi wskazuje nam drogę powrotną.

Definicja rodziny.

Rodzina jest nierozerwalnie związana z istnieniem ludzkiego społeczeństwa i kultury. Istnieje wiele definicji ją określających, zależnych od miejsca i czasu, w których to przybierała zróżnicowane formy. Według przepisów prawa jest podstawową, odrębną jednostką społeczną, która powstaje poprzez związek dwóch osób połączonych świętym węzłem małżeńskim. Niestety zdarzają się odstępstwa od tej reguły, niektóre rodziny tworzą się na mocy prawa sądowego, gdy rodzice chcą wychowywać dzieci będące sierotami lub pochodzące z domu dziecka. Występują również

[1] A. Olubiński, *Rola autorytetu w procesie edukacji*, [w:] *Autorytet czy potrzebny w procesie edukacji?*, A Olubiński (red.), Toruń 2012, s. 9.

rodziny niepełne, gdy jeden rodzic wychowuje samotnie dziecko lub czyni to ktoś inny w rodzinie. Musimy pamiętać jak ważna jest rola rodziny w rozwoju fizycznym, psychicznym i społecznym jej członków, a przede wszystkim dzieci, u których powyższe aspekty są tworzone od podstaw, a które później definiują każdego człowieka i czynią go wyjątkowym elementem społeczeństwa[2].

Encyklopedia popularna definiuje rodzinę jako grupę społeczną, powszechnie występującą we wszystkich historycznych kręgach kulturowych, która składa się z małżonków, ich dzieci oraz krewnych męża i żony. Koncentrując się wyłącznie na strukturze rodziny, powyższe określenie pozostawia otwartą kwestię jej monogamicznej formy oraz trwałości leżącego u jej podstaw małżeństwa. Relatywizuje tym samym naturę rodziny do sfery dowolnych ustaleń prywatnych lub społecznych.

Chociaż rodzina jest zjawiskiem powszechnym, to jednak historycznie formułowane oczekiwania względem niej są bardzo różne. Wśród zgłaszanych propozycji na szczególną uwagę zasługuje podejście realistyczne, które jako jedyne – respektuje naturę człowieka i postrzega rodzinę jako tej natury dopełnienie. W świetle realizmu filozoficznego rodzina jawi się jako wspólnota rodziców i dzieci, której celem jest zabezpieczenie materialnego i duchowego rozwoju swoich członków. Specyfika realistycznego podejścia do rodziny ujawnia się zwłaszcza w kontekście tych koncepcji, które rezygnują z poszukiwania jej ostatecznego celu.

Rola rodziny w społeczeństwie.

W polskiej tradycji rodzina zajmuje wyjątkowąpozycję. Przez wieki główne źródło mocy Rzeczypospolitej stanowił nie tyle oręż czy pieniądz, co siła polskich rodzin tworzących tę wielką wspólnotę, jaką jest naród obywatelski. Zwłaszcza w okresie zaborów oraz okupacji naszego kraju przez Niemcy i Związek Sowiecki podczas II wojny światowej, jak również później, za rządów komunistycznych, polskie domy stanowiły ostoję narodowej tożsamości i wiary w odrodzenie wolnej ojczyzny. Również dzisiaj z domów rodzinnych wynoszą Polacy poczucie solidarności z bliźnimi i gotowość do pracy na rzecz dobra wspólnego.

W okresie transformacji ustrojowej polskie rodziny musiały zmierzyć się z różnymi przeciwnościami, wśród których bardzo uciążliwe stały się problemy ekonomiczne. Wiele polskich rodzin odczuwało i nadal odczuwa skutki przemian ustrojowych, nie będąc w stanie zaspokajać podstawowych potrzeb egzystencjalnych swych członków, co powoduję, że potrzeby wyższych rzędów stają się niemożliwe do zrealizowania. Stąd też niezwykle ważna staje się analiza prawnych założeń polityki społecznej, której celem winno być m.in. inicjowanie działań na rzecz zaspokojenia potrzeb i rozwiązywania problemów polskich rodzin.

Pronarodowy charakter rodziny wynika z tego, że nie posiada ona wystarczających możliwości do samodzielnego zrealizowania wszystkich celów jednocześnie. Człowiekowi bowiem do pełnej aktualizacji jego osobowych potencjalności potrzeba bardziej adekwatnych warunków, których sama rodzina zapewnić nie jest w stanie. Warunków takich dostarczają szersze kręgi życia zbiorowego, wśród których naród zajmuje miejsce najwyższe. Podstawowym zatem zadaniem narodu wobec rodziny jest zabezpieczenie osobowego wymiaru jej życia. Dlatego też trafnie określa

[2] Por. J. Zimny (red.), *Proklamacja rodziny w dobie współczesnych ideologii*, Stalowa Wola 2018, s. 5n.

się naród jako ,,rodzinę rodzin'', a jego kondycję mierzy się ,,siłą i zdrowiem rodziny". W tym momencie zasadne staje się pytanie o to, co takiego wnosi rodzina do kultury życia społecznego, iż pod jej wpływem dochodzi do przemiany społeczności w naród. Właściwie rozumiana rodzina służy narodowi, jako wspólnocie osób, poprzez przyczynianie się do zachowania jego tożsamości i do jego rozwoju.

Kwestie o aktualną i przyszłą kondycję rodzin, o dokonujące się na naszych oczach procesy demograficzne, o rolę państwa we wspieraniu rozwoju młodego pokolenia należą współcześnie do najważniejszych zadań, przed jakimi staje Polska i Europa. Bardziej niż od wizji i kształtu ustrojów politycznych, poziomu cywilizacyjnego oraz innych okoliczności zewnętrznych nasze życie zależy od tego, jak wygląda dzisiaj sytuacja rodziny[3].

Problemy rodziny jako problem państwa.

Żyjemy w czasach sporu o rodzinę. Dotyczy on nie tylko racji istnienia rodziny, lecz także jej istoty. Z jednej strony jesteśmy świadkami promowania idei prorodzinnych i jednocześnie antyrodzinnych. Z drugiej strony natomiast bierzemy udział w rzeczowych dyskusjach na temat życia rodzinnego, jego warunków, praw czy przeznaczenia.Powstaje zamęt w kwestii oceny i postrzegania wartości, prowadzący do powstawania, na poszczególnych etapach nauczania, organizacji przeciwnych małżeństwu, rodzinie i państwu. W wyniku tego życie rodziny jest zagrożone, a tym samym życie społeczne, co stanowi również problem w funkcjonowaniu państwa.Każdy natomiast jest świadomy, że zagrożenie u podstaw jest najbardziej niebezpieczne.

Powody nieporozumień wydają się sprowadzać do jednego. Jest nim brak zrozumienia człowieka i zadań, jakie w jego życiu spełnia rodzina, a mówiąc bardziej teoretycznie - jest nim brak zrozumienia relacji zachodzącej między ludzką naturą, a kulturą życia rodzinnego. Kontrowersje związane z rodziną mogą jednak poważnie wpływać na kształt większych struktur społecznych.We współczesnym nauczaniu prawie całkowicie pomija się przekaz aksjologii, czyli wiedzy na temat wartości. Wydaje się zatem słuszne sięganie do wartości, o które walczył, których nauczał i które przekazywał Prymas Tysiąclecia[4].

Cele w rodzinie.

Realistyczna koncepcja rodziny liczy się z faktem, że żaden człowiek nie przychodzi na świat doskonale wyposażony w to, co dla niego niezbędne do życia. Na barkach rodziców spoczywa odpowiedzialność za właściwe podporządkowanie swojego życia konkretnemu celowi, jak i wskazania później prawidłowych celów swoim dzieciom. Jednym z koniecznych celów jest zjednoczenie całej wspólnoty rodzinnej wokół takiego dobra, które nikogo nie pominie w realizacji jego człowieczeństwa, które każdemu uwyraźni jego podmiotowość wobec prawa, suwerenność bytową i godność religijną, które każdemu pomoże rozwinąć jego wiedzę w zakresie poznania, miłości, wolności i odpowiedzialności.[5]

[3] L. Kaczyński., *Przesłanie do wydawnictwa towarzyszącego VIII Zjazdowi Gnieźnieńskiemu*, ,,Rodzina Nadzieją Europy", 12 marca 2010 roku,

[4] D. Grzechocińska, *Civitas Christiana*, zasoby internetu,

[5] P. Tarasiewicz, *Rodzina a naród, Służyć prawdzie*, [w:] Cywilizacja 34/2010

Tym samym nie jest najważniejszym zadaniem życia rodzinnego ani troska o materialną sferę wspólnej egzystencji, ani zabezpieczenie biologiczne zdrowego rozwoju potomstwa. Majątek i zdrowie jawią się jako dobra wtórne, ponieważ podlegają i służą ostatecznemu dobru rodziny jakim jest duchowy, wewnętrzny, osobowy rozwój wszystkich członków rodzinnej wspólnoty. Co nam z bogactw materialnych uzewnętrznionych, jeżeli jesteśmy biedni wewnętrznie i nie jesteśmy w stanie określić dóbr wyższych rzędów, które należą do potrzeb niematerialnych, a które cenimy najbardziej?

Odkrycie i realizacja dobra duchowego w życiu rodziny czyni z niej prawdziwą wspólnotę osób. Jednym z właściwych przejawów jej funkcjonowania jest chociażby opieka nad potomstwem, która będąc skoncentrowana na jego osobowym wzrastaniu i dojrzewaniu do przyszłych obowiązków, obejmuje całokształt relacji rodziców i dzieci, relacji związanych z ich wspólnym życiem religijnym, pracą, nauką, czy chociaż nawet zabawą. Dlatego też rodzina, na mocy tylko sobie właściwego wglądu w psychikę swoich członków, wieloletniego przeżywania łączących ją spraw, kultywowania wspólnych wzorców, wierzeń i zachowań, jest w stanie skutecznie zabezpieczyć pożądany kierunek rozwoju ludzkiej osoby.

Fundamenty rodziny.

W skład podstawowych środków wspomagających właściwe funkcjonowanie rodziny oparte na tradycjach chrześcijańskich i polskich wchodzą: dobrowolne, heteroseksualne, monogamiczne i nierozerwalne małżeństwo oraz emancypacja społeczna. Małżeństwo jest nieodłącznym elementem sporu o trwałość więzi rodzinnych. W czasach oświecenia promowano opinię, że rodzina nie jest niczym więcej, jaktylko luźnym związkiem, rozwiązywalnym za zgodą jej członków. Współcześnie lansowany jest pogląd mówiący, że skoro trwała jedność małżeńska nie jest faktem powszechnym, to nie może ona być wymogiem naturalnym. Z kolei realistyczna perspektywa nauki o rodzinie podkreśla niezbywalną wartość monogamicznej formy małżeństwa rozumianego jako dobrowolny i nierozerwalny związek mężczyzny i kobiety. Taka bowiem postać małżeństwa bierze pod uwagę dobro osobowe wszystkich członków rodziny.

Majątek jest zewnętrzną formą zabezpieczenia ludzkiej wolności. Emancypacja rodziny monogamicznej gwarantuje człowiekowi prawo do gromadzenia dóbr materialnych, do ich pomnażania i korzystania z nich. Bez własnych środków majątkowych rodzina nie byłaby w stanie ani realizować swego celu w czasach pokoju, ani pokonać trudności w czasach społecznego wzburzenia. Równouprawnienie z kolei dowartościowuje i chroni indywidualną godność, podmiotowość praw i suwerenność bytową poszczególnych uczestników życia rodzinnego. Emancypacja rodziny monogamicznej nie tylko potwierdza, że żona posiada analogiczne prawa do tych, jakimi cieszy się jej mąż, i że oboje mają niezbywalne prawo do wychowania własnych dzieci, lecz także umożliwia dzieciom uzyskanie dojrzałości jeszcze za życia swoich rodziców.

Skoro małżeństwo posiada charakter publiczny, to również rodzina, zbudowana na wyżej wymienionych środkach wspomagających - które śmiało można nazwać fundamentami rodziny - może zasadnie aspirować do miana legalnego podmiotu życia społecznego, podmiotu społecznych uprawnień i obowiązków. Naturalną konsekwencją, wynikającą z emancypacji tak rozumianej rodziny, jest przede wszystkim prawo do indywidualnej własności majątkowej, równouprawnienia męża, żony i

dzieci w aspekcie rozwoju osobowego, oraz możliwość stworzenia wspólnoty narodowej lub udziału w jej życiu[6].

Relacje rodzinne stanowią doskonały dowód na to, że czynniki łączące ludzi dominują nad czynnikami powodującymi wśród nich rozbieżności, czy nawet rywalizację. Wspólnota rodzinna jest szkołą naturalnego solidaryzmu, dostrzegającego wspólne dobro zarówno swoich członków, jak i każdej innej osoby. Dlatego też kultura życia rodzinnego, oparta na związkach międzyosobowych, posiada tak podstawowy status w życiu społecznym człowieka.[7]Analiza życia rodzinnego z perspektywy realistycznej ukazuje jego ścisły związek z realizacją dobra zarówno indywidualnego człowieka, jak i całego narodu.

Autorytet rodzicielski.

Podstawową komórką w procesie wychowania dziecka są rodzice. Są oni pierwszymi wzorcami postępowania dla swoich potomków. Odpowiadają oni za prawidłowy rozwój dziecka równocześnie opiekując się nim, wychowując i ucząc życia na podstawie swoich własnych doświadczeń. Możemy zaobserwować podobieństwa w wychowaniu dziecka na tle wielu pokoleń. Świadczy to przekazywanie swoim dzieciom pewnych zachowań, które wykorzystują je w swoim życiu, a następnie w oparciu o te zachowania wychowują kolejne pokolenie.

Słownik małżeństwa i rodziny przedstawia autorytet rodzicielski jako „władzę rodziców w relacjach z dziećmi charakteryzującą się możliwością wywierania wpływu na przekonania, decyzje i zachowania dziecka. Rodzice posiadający autorytet mają moc wydawania nakazów i zakazów, stawiania wymagań, egzekwowania posłuszeństwa oraz podejmowania działań i ostatecznych decyzji. Posiadany przez rodziców autorytet powinien ujawniać się w atmosferze miłości i szacunku dla dziecka. Tak pojmowany autorytet rodzicielski nie ogranicza wolności dziecka, lecz udziela mu wolności osądu i działania, stosownie do jego możliwości…”[8].

Trudno sobie wyobrazić życie bez odniesienie się do innych osób. Podążamy za autorytetami, ponieważ człowiek ma wpisane w zachowanie podążanie utartymi ścieżkami. A czym innym jest naśladowanie życia kogoś kogo szanujemy? To nic innego jak droga pokazana przez innego człowieka, a która prowadzi do upragnionego celu w życiu. Mamy gdzieś głęboko zakodowane w świadomości i sercu naturalne pragnienie, oczekiwanie na godny wzór dla naszego życia. Jest to naturalne zjawisko, niezależne od wieku, pochodzenia, przekonań czy doświadczeń życiowych człowieka. Od zarania dziejów człowiek poszukuje autorytetów w swoim codziennym życiu, aby mógł je oprzeć na sprawdzonym modelu. Wraz z rozwojem społeczeństwa autorytet przechodzi zmiany, dlatego temat wzorców naśladowania jest tak często poruszany w polemikach, dyskusjach, rozmowach, a także staję się podmiotem publikacji, konferencji czy wielu badań naukowych.

Autorytet możemy wyrażać na dwa sposoby: „mieć autorytet” i „być autorytetem”. Mówiąc o kimś, że ma autorytet podkreślamy, że nie jest to cecha stała, można ją bowiem utracić, jak również nie przedstawia całą swoją osobą wzoru do naśladowania, a jedynie pewnymi cechami. Natomiast „być autorytetem” oznacza bycie nim

[6] A. Skrzydlewski, *Rodzina w cywilizacji* łacińskiej, a *wolność człowieka*, s.208-211.
[7] R. Rybarski, *Naród, jednostka i klasa,* Warszawa 1926, s. 143.
[8] E. Ozorowski (red.), *Słownik małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1999, s. 31.

bezwzględnie i w całości swojego postępowania, niezależnie od sytuacji[9].

Możemy stwierdzić, że rodzice wychowują bezpośrednio siebiesamych, a wychowanie dzieci jest produktem pośrednim. W tej sytuacji rodzic skupiając się na cechach ważnych u siebie uczy ich jednocześnie swojego dziecka, natomiast wystrzegając się złych zachowań przestrzega przed nimi swojego potomka. Niestety we wczesnych fazach rozwoju dziecko jest bezkrytyczne wobec własnych rodziców, nie dostrzega wszystkich jego wad czy zalet. Wraz z rozwojem i wybieraniem nowych autorytetów dostrzega w swoich rodzicach wady. Jest to ważny moment w życiu, ponieważ autorytet rodzicielski poddany zostaje próbie, po niej autorytet ojca i matki powinien zostać ważnym wzorem do naśladowania, co często kończy się jednak rozłamem więzi pomiędzy rodzicami, a dzieckiem[10].

Współczesne zagrożenia dla autorytetu w rodzinie.

Można zauważyć jednak, że w ostatnich czasach możemy zaobserwować zjawisko samodestrukcji autorytetów. Początkowo rola autorytetu przechodziła przeobrażenia wraz ze zmianami kulturowymi, społecznymi, politycznymi czy religijnymi. Kondycja autorytetu stała się obrazem kondycji społeczeństwa, współcześnie autorytet stracił swoją siłę. Jest on nadawany przez społeczeństwo, które nie wymaga idealnych cech, a jedynie wywyższa cechy wyjątkowe, nie zawsze dobre i godne do naśladowania. Jest to tym bardziej niebezpieczne w naszych czasach, gdzie Internet ma ogromną władzę nad ludźmi, a przesyt zasobów sprawia, że coraz więcej osób pragnie się wyróżnić, nie zwracając uwagi na moralne konsekwencje swoich czynów. Zatem można powiedzieć o autodestrukcji autorytetu , który coraz częściej jest wynaturzony i niszczy od wewnątrz rodziny, tym samym fundament społeczeństwa.

Te osoby nie działają wtedy z przymusu czy we własnym interesie, tylko dlatego, że nasze zdanie jest dla nich ważne. Jesteśmy dla nich wiarygodni przez uczciwość oraz sprawiedliwość. Możemy śmiało powiedzieć, żeby posiadać autorytetosoba musi posiadać silną osobowość, która nie opiera się na strachu, a przede wszystkim szacunku[11].

Rodzice są pierwszymi autorytetami w życiu dziecka, dlatego w literaturze nazywani są autorytetami naturalnymi lub rodzicielskimi. Są pierwszymi i najważniejszymi drogowskazami na drodze życia młodego człowieka. Zdaniem J. Winiarskiego autorytet upada, gdy rodzice przestają zajmować się interesami i problemami dziecka lub działają przeciwko wartością i zasadom, których chcą nauczyć dziecko. „Wychowanie dziecka bez autorytetu jest słabością, autorytet bez wychowania jest przemocą”[12].

Autorytet matki i ojca.

Według Pisma Świętego matka jest „powołana do wykarmienia, przygotowania do życia, kochania, podnoszenia na duchu, wychowywania i uczenia swoich dzieci”[13]. W

[9] Por. J. Zimny (red.), *Autorytet: wyzwania - oczekiwania - zadania,* Stalowa Wola 2016, s. 5-7.

[10] J. Zimny, *Potrzeba autorytetu w polskiej rodzinie*. [w:] *Autorytet: wyzwania – oczekiwania – zadania,* J. Zimny (red.), Stalowa Wola 2016, s. 19-27.

[11] Por. J. Zimny (red.), *Autorytet – Ogień miłości*, Stalowa Wola 2017, s. 6-7.

[12] J. Winiarski, *Autorytet w wychowaniu*, [w:] „Wychowawca” 2012, nr 10.

[13] H. Norman Wright, *Mamusiny syneczek. O niezwykłym wpływie matek na osobowość syna i jego małżeństwo*, Warszawa 1993, s. 29.

rodzinie dzieci znajdują wzorów, za którymi podążają. Z reguły pierwszą osobą w życiu z jaką styka się dziecko jest matka. To właśnie relacja pomiędzy matką, a dzieckiem jest tak często opisywana i tłumaczona. Jest to szczególna więź, której nie można porównać do więzi dziecka i ojca. Istotą macierzyństwa jest uzupełnianie się cech więzi matki i ojca. Każdy z nas może powiedzieć, że relacja z matką opiera się na czułości, opiece, wrażliwości i delikatności. To ona uczy nas podstawowych elementów życia, jak jedzenie, chodzenie, mówienie, kończąc na obowiązkach domowych.

Ojciec natomiast opiera swój autorytet na szacunku, racjonalności, sprawiedliwości, jak również odpowiedzialności za siebie i pozostałych członków rodziny. Najważniejszą funkcją w życiu mężczyzny jest wychowanie dziecka. Poprzez swoją obecność staje się on, wraz a matką dziecka, pierwszym autorytetem formującym osobowość kolejnego pokolenia. Funkcja ta jest niezwykle trudna, jednak każdy z ojców, który wychował się w ideologii prawdziwej, tradycyjnej i katolickiej rodziny ma to zadanie ułatwione. Opiera się on na swoich przeżyciach i zwyczajach, które wyniósł ze swojego domu. Z tego względu możemy zauważyć o podobieństwie cech wśród najbliższej rodziny, przenoszonych z pokolenia na pokolenia.

To właśnie rodzina stanowi pierwsze i podstawowe źródło, z którego czerpie się bogaty zasób doświadczeń skutkujących w przyszłości wykształceniem poszczególnych postaw i zachowań. Ojcu dziecka przypisuje się cel wytworzenia i zapewnienia stabilizacji, która jest konieczna w trakcie formowania cech osobowości młodego człowieka. Dojrzałe ojcostwo rodzi się poprzez wzajemne oddziaływanie dziecka i ojca. Ojciec nie tylko wpływa na rozwój dziecka, ale również na swój własny, staję się wtedy przede wszystkim bardziej odpowiedzialny i klasyfikuje potrzeby innych wyżej od swoich. Dzięki ojcostwu osiągamy pełną dojrzałość swojego ludzkiego życia. Mężczyzna zakładając rodzinę powinien świadomie budować swój autorytet, bez braku uznania w rodzinie nie będzie w stanie realnie wpłynąć na rozwój dziecka[14].

W procesie rozwoju dziecka istotnym elementem jest wybranie właściwych osób, które będą dla niego ważne. Możemy zaobserwować, że dzieci mają w naturze obierania we wczesnych fazach rozwoju społecznego osoby, które wybierają na wzór do naśladowania. Dostrzegają wtedy cechy, które same chcą u siebie wykształcić, postrzegają wtedy swoje autorytety jako wyidealizowane obrazy realnych osób. Nie zauważają one wszystkich cech, jedynie te pozytywne. To, które cechy przyporządkowują do pozytywnych i negatywnych zależy od rodziców, odpowiadają za to jakie zachowanie dziecko uzna za godne do powielania, a jakie za niewłaściwe. Dlatego tak ważne u rodziców jest wprowadzenie dziecka w świat wartości i zasad, które uczą życia.

Naród – rodzina rodzin, nauka kard. S. Wyszyńskiego.

Nauczanie Kardynała Wyszyńskiego charakteryzuje troska o autentyczny, chrześcijański kształt rodziny polskiej. Wypływało to z jego pasterskiej odpowiedzialności i głębokiego patriotyzmu, które podpowiadały mu, że bez rodziny nie ma przyszłości narodu. Zdaniem Prymasa Tysiąclecia drogą Kościoła w Polsce jest człowiek formowany przez dwie najważniejsze i naturalne dla niego wspólnoty: rodzinę i Naród. „Rodzina i Naród – pisał Prymas Wyszyński – to nie są instytucje, to są organizmy żywe, mające swoją własną dynamikę i przejawy biologicznego bytowania.

[14] J. Augustyn, *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe,* Kraków 2002.

Pokazywał silny związek narodu i rodziny. „Słusznie mówi się, że naród jest rodziną rodzin, bo narodowi, państwu i Kościołowi najwięcej dają rodziny…”[15]. Podstawą kształtowania zdrowego człowieka jest rodzina. Rodziny stanowią z kolei o istnieniu państwa i narodu, warunkując jego tożsamość i rozwój.

W wielu miejscach Prymas przypominał, że rodzina jest naturalną i trwałą społecznością. „To jej atrybuty stanowią o wychowaniu zdrowego psychicznie i moralnie człowieka, zdolnego do podejmowania odpowiedzialnych decyzji. Każdy, bowiem, kto chce władać państwem, narodem, Kościołem czy rodziną, musi naprzód nauczyć się władać sobą. (…) Umiemy wymagać od innych, zapominając często, że dobra, których pragniemy, rodzą się nie gdzie indziej, tylko w nas, w duszy i sercu człowieka. Tym większe mamy prawo stawiać wymagania innym, im bardziej sami je urzeczywistnimy”[16].

Człowiek wychowany w rodzinie potrafi nawiązywać właściwe relacje społeczne, ma poczucie obowiązku, w tym także obywatelskiego. Takie postawy są kształtowane, gdy jest ona zdolna do ponoszenia trudów i ofiar na rzecz jej członków. „Im człowiek jest lepiej ukształtowany w swojej osobowości przez życie rodzinne i pracę Kościoła, tym spokojniej wchodzi w głębię życia narodu i tym użyteczniejszy jest dla wspólnoty narodowej”[17]. Życiu rodziny powinna towarzyszyć radość, ona pomaga ponosić wysiłki i wyrzeczenia. Prymas dostrzegał w niej wielką wartość psychologiczną.

Nauczanie Kardynała było silnie naznaczone definiowaniem modelu wychowania, który przy zachowaniu tradycji rodziny chrześcijańskiej wymagałby współpracy rodziny, narodu, państwa i Kościoła. Rodzina jest w procesie wychowania społecznością pierwszą, ale nie jedyną. Inne społeczności, takie jak naród, państwo, szkoła, Kościół, również mają oddziaływanie wychowawcze, lecz ich charakter wobec rodziny jest pomocniczy. Społeczności te mają pomagać rodzinie w jej zadaniach i funkcjach, a nie zastępować czy wyręczać. Prawa rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami nie może odebrać żadna władza ani społeczność. Prawa rodziny wynikają bowiem z prawa naturalnego i ze związku krwi.

Od pierwszej chwili posługi prymasowskiej ks. abp Stefan Wyszyński otworzył szeroko swoje biskupie serce dla dzieci i młodzieży. Napisał w liście pasterskim na ingres do Gniezna i Warszawy, że chce być naszym ojcem duchownym, pasterzem i biskupem dusz naszych, apostołem Jezusa Chrystusa, tym samym być dla nas autorytetem. Nie dziwią zatem pozdrowienia, które zawarł w tym liście: „Bądźcie pozdrowione, dzieci Boże (...) Ty - słabości serca mojego - dziatwo radosna, i Ty - nadziejo przyszłych dni - młodzieży promienista”[18].

Zakończenie

Wszyscy ludzie rodzą się jako istoty spotencjalizowane i jako takie wymagają rozwoju, natomiast kierunki, w których zostanie wykorzystany ten potencjał jest zależny od wychowania w rodzinie oraz autorytetów, które człowiek wybiera i wartościuje.

---

[15] S. Wyszyński, *Tych Dwoje nadzieją narodu i świata.* Słowo do rodzin zebranych na „Opłatku”, Gniezno, 1968.

[16] S. Wyszyński, *Do górali tatrzańskich,* Zakopane 1957.

[17] S. Wyszyński, *Sumienie prawe u podstaw odnowy życia narodowego.* W uroczystość Objawienia Pańskiego, Warszawa, archikatedra Świętego Jana, 1981.

[18] S. Wyszyński, *Kazanie na uroczystość Świętej Rodziny*, Warszawa, kościół Świętego Michała, 1957, s. 15.

Rodzina stanowi pierwotny sposób zainicjowania życia zbiorowego, które swoje dopełnienie i zwieńczenie znajduje ostatecznie w narodzie. Naród nie może istnieć bez fundamentu rodzinnego, tak samo nie mogą istnieć rodziny - na etapie wyższego rozwoju społecznego - bez związku z narodem.Społeczność rodzinna, upowszechniając ostateczny cel swojego istnienia, jakim jest dobro osobowe każdego członka rodziny oraz solidaryzm w sposobie jego realizacji przyczynia się do ukształtowania narodu – wspólnoty, którą łączy z rodziną ten sam cel i solidarne współdziałanie na drodze do jego urzeczywistnienia.

Rodzina jest najmniejszą i podstawową grupą społeczną. Stan polskich rodzin decyduje o sile i żywotności społeczeństwa.Rola autorytetu w wychowaniu jest bardzo ważna, decyduje bowiem o wynikach socjalizacji.Dziecko w głównej mierze wychowuje się poprzez naśladowanie wzorców zachowań rodziców. Rodzice powinni wzajemnie się uzupełniać, tak samo jak uzupełniają się ich autorytety względem dziecka.

Życie rodzinne ulega rozbiciu poprzez nadmierną pracę rodziców, przez co wzrasta nieustannie plaga rozwodów. Powstają liczne związki nieformalne, związki na próbę. Szczytem błędnej formacji prawnej i moralnej są związki homoseksualne. Aby zaradzić tym wszystkim niebezpieczeństwom, należałoby wprowadzić nauczanie Kardynała Wyszyńskiego w praktyczne działanie. Zagrożenia te były bowiem przez niego rozpoznane, omówione i wnikliwie zbadane już ponad 60 lat temu.

Streszczenie:

Autorytet w życiu każdego człowieka jest bardzo ważny, to on rozwija naszą osobowość. Pierwsze autorytety w naszym życiu pojawiają się w rodzinie, są nimi rodzice. Nie tylko dbają oni o potrzeby fizjologiczne dziecka, ale również o jego rozwój osobowy i duchowy. W pierwszej części artykułu, składającej się z trzech rozdziałów, mowa jest o definicji rodziny, jej roli w społeczeństwie jako fundamentu narodu oraz wynikających z tego zagrożeń. Następnie w drugiej części przedstawione są cele rodziny i jej podstawy do prawidłowego funkcjonowania. Poznawszy znaczenie rodziny w kolejnej części artykułu przedstawiony jest wpływ autorytetu na rozwój człowieka, poprzez kształtowanie osobowości dziecka i rodziców, jak również współczesnych zagrożeń związanych z wyborem niewłaściwych autorytetów oraz błędów rodziców w trakcie wychowania dziecka. W ostatnim rozdziale krótko przedstawiona jest nauka kard. Stefana Wyszyńskiego na temat powiązania rodziny z narodem. Celem artykułu jest przedstawienie jak ważnym elementem w rozwoju dziecka, rodziny i tym samym narodu jest autorytet.

Słowa kluczowe: autorytet, rodzina, naród, społeczeństwo, wartość, Stefan Wyszyński

Summary:

Education in a family based on authority, and the good of the nation.

The authority in the life of every human being is very important, he develops our personality. The first authorities in our lives appear in the family, they are parents. They not only care about the physiological needs of the child, but also about his per-

sonal and spiritual development. In the first part of the article, consisting of three chapters, we talk about the definition of the family, role of the family in society as the foundation of the nation and the resulting dangers. Then in the second part are presented family goals and its basis for proper functioning. Having learned the importance of the family, in the next part of the article I present the influence of authority on human development, by shaping the personality of the child and parents, as well as contemporary threats related to the choice of wrong authorities and parents mistakes during the child's raising. In the last chapter presents the teaching of Cardinal Stefan Wyszyński on the topic of linking the family with the nation. The purpose of the article is to show how important is the authority in the development of a child, family and nation.

Key words: authority, family, nation, society, value, Stefan Wyszyński

Bibliografia:

Augustyn J., *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*, Kraków 2002.

Kaczyński L., *Przesłanie do wydawnictwa towarzyszącego VIII Zjazdowi Gnieźnieńskiemu „Rodzina nadzieją Europy*, 12 marca 2010 roku,

Olubiński A., *Rola autorytetu w procesie edukacji*, [w:] *Autorytet czy potrzebny w procesie edukacji?,* A Olubiński (red.), Toruń 2012.

Ozorowski E. (red.), *Słownik małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1999.

Rybarski R., *Naród, jednostka i klasa*, Warszawa 1926.

Skrzydlewski A., *Rodzina w cywilizacji łacińskiej, a wolność człowieka*.

Tarasiewicz P., *Rodzina a naród*, *Służyć prawdzie,* Cywilizacja 34/2010

Winiarski J., *Autorytet w wychowaniu*, [w:] „Wychowawca" 2012, nr 10.

Wright N. H., *Mamusiny syneczek. O niezwykłym wpływie matek na osobowość syna i jego małżeństwo,* Warszawa 1993.

Wyszyński S., *Do górali tatrzańskich*, Zakopane, 1957

Wyszyński S., *Kazanie na uroczystość Świętej Rodziny*, Warszawa 1957.

Wyszyński S., *Sumienie prawe u podstaw odnowy życia narodowego.* W uroczystość Objawienia Pańskiego, Warszawa 1981.

Wyszyński S., *Tych Dwoje nadzieją narodu i świata. Słowo do rodzin zebranych na „Opłatku",* Gniezno, 1968 r.

Zimny J. (red.), *Autorytet – Ogień miłości*, Stalowa Wola 2017.

Zimny J. (red.), *Autorytet: wyzwania - oczekiwania - zadania*, Stalowa Wola 2016.

Zimny J. (red.), *Proklamacja rodziny w dobie współczesnych ideologii*, Stalowa Wola 2018.

Zimny J., *Potrzeba autorytetu w polskiej rodzinie,*. [w:] „Autorytet: wyzwania – oczekiwania – zadania", J. Zimny (red.), Stalowa Wola 2016.

Psychologiczne wyznaczniki umiejętności stawiania granic i wymagań dzieciom przez rodziców.

dr Magdalena Ewa Ruszel – KUL JP II w Lublinie

dr n. hum. (UJ), magister psychologii (KUL), magister pedagogiki (UR). Pracuje jako psycholog - psychoterapeuta w Poradni dla Dzieci, Młodzieży i Rodziców CM „MEDYK" w Rzeszowie. Autorka kilkudziesięciu artykułów poświęconych tematyce psychologicznej.

Współcześnie coraz więcej rodziców skarży się na niemożliwość czy raczej na nieumiejętność „dotarcia" do własnego dziecka, na zauważalne rozluźnienie więzi i relacji z dzieckiem, na to, że nie czują się szanowani, nie mówiąc już o byciu autorytetem. W rozmowie ze specjalistami podkreślają, iż w wyegzekwowaniu u dziecka określonych zachowań nie pomagają żadne wyjaśnienia, prośby a nawet groźby. Mało tego, w przypadku zauważalnych u dziecka trudności rodzice stają się niekiedy bezsilni w ich obliczu oczekując pomocy od pedagogów czy psychologów. Paradoksem jest, iż w takich sytuacjach niemała grupa rodziców spodziewając się pomocy własnemu dziecku, nie przyjmuje do wiadomości konieczności pracy nad sobą, dokonania w sobie zmian, uświadomienia blokad i błędnych schematów własnego myślenia i działania widocznych w interakcjach wychowawczych z dziećmi. Zapominają także przy tym, iż skuteczna pomoc dziecku możliwa jest tylko przy współpracy z rodzicem.

Jakie więc psychologiczne czynniki tkwiące w rodzicu odpowiadają za niski poziom kompetencji wychowawczych względem własnych dzieci? Myślę, że czynniki te podzielić można na trzy grupy: a) zewnętrzne, b) sytuacyjne, c) wewnętrzne.

Uwarunkowania zewnętrzne

Pierwsza grupa - czynniki zewnętrzne obejmuje specyficzne uwarunkowania typowego rodzicielstwa XXI wieku. Należą do niej: rytm dnia wyznaczony pracą zawodową rodziców i ich nieobecnością w domu, pozostały po pracy czas, który rodzice dzielą na obowiązki domowe i wychowawcze, tempo życia, ingerencja i wpływy wychowawcze dalszych członków rodziny, stan zdrowia rodziców, ich siły i samopoczucie po pracy zawodowej, jakość życia rodziców, radzenie sobie z osobistymi stresami i trudnościami, nawyki i przyzwyczajenia, zwłaszcza te dotyczące spędzania czasu wolnego, miejsce przeznaczone dla dziecka w przestrzeni rodzinno-małżeńskiej. Większość tych czynników łączy się i oddziaływuje wzajemnie ze sobą. Weźmy na przykład pracę zawodową i związany z nią rytm dnia. Rodzice niejednokrotnie pracując na etaty lub w ponadwymiarowym wymiarze czasu pracy widzą swoje dzieci wcześnie rano lub późnym popołudniem / wieczorem. Chroniczne zmęczenie, natłok obowiązków mogą wyzwalać w nich niechęć do pogłębiania więzi z dziećmi, do

rzeczywistego interesowania się ich życiem i sprawami, sprowadzając interakcje do rzeczowych, zadaniowych komunikatów. Brak czasu u rodzica na własny odpoczynek, regenerację sił, sport czy rozwijanie pasji, zainteresowań tym bardziej spłyca możliwość pogłębienia więzi z dzieckiem. Wówczas rodzic dla „świętego spokoju" podąża za oczekiwaniami dziecka pozwalając mu na to, co dyktuje kultura masowa a w niej - zachowania rówieśników lub osób znaczących dla dziecka. Z czasem identyfikacja dziecka z trendami pop kultury i modelowanie zachowań rówieśników stają się na tyle sile, iż rodzic w pewnym momencie czuje się bezradny i wyalienowany w kontakcie ze swoją pociechą. Dostrzega, że jego zdanie niewiele się liczy, że stawiane dziecku oczekiwania są w jego oczach śmieszne, gdyż „nie tak wychowuje kultura masowa". To z kolei wyzwala dalsze frustracje, napięcia i wzajemny brak zrozumienia pomiędzy dwiema stronami. Niekiedy dystans jest tak odległy, iż rodzice z dziećmi nie tworzą wspólnej przestrzeni dla życia rodzinnego. Każdy z nich żyje w osobnej przestrzeni fizycznej i psychicznej.

Mało tego, niejednokrotnie rodzice nie radzą sobie sami z własnymi obowiązkami zawodowymi, z problemami, żyją w lęku, stresie przed utratą pracy a wraz z nią źródeł utrzymania. Nie wierzą w siebie, w swoje siły, mają niskie poczucie własnej wartości. Na to czasami nakładają się u nich problemy małżeńskie, brak właściwej więzi i komunikacji ze współmałżonkiem, brak oparcia w nim, wzajemne niesnaski czy oddalanie się od siebie. Na tym cierpi cała rodzina, której w takiej sytuacji trudno stworzyć klimat miłości, otwartości, pomocy jeden drugiemu. Zanika rytuał rodzinny, w pośpiechu spożywa się posiłki, zazwyczaj każdy na własną rękę i osobno, nie ma wspólnego dzielenia obowiązków i przeżywania tego, co się razem robi. Wszystko (codzienność) wokół staje się szara, nieciekawa, a wraz z nią pogarsza się samopoczucie tak rodziców jak i dzieci. Nasilają się: zamykanie się w sobie członków rodziny, czasami agresja, nerwowość z błahych powodów, poirytowanie. Ponieważ człowiek lubi mieć punkty odniesienia i wsparcia, to w takich sytuacjach szuka pomocy w zewnętrznych systemach: dzieci w rówieśnikach – nie zawsze mądrych i dojrzałych tak rzeczywistych jak i internetowych, rodzice również.

Niezbyt umiejętne radzenie sobie z osobistymi stresami i trudnościami przez rodziców i dzieci może w takim wypadku pogłębiać zaistniały konflikt. Brak poczucia bycia zrozumiałym, kochanym, akceptowanym przez dziecko oddala go od wpływów wychowania w domu. Wtedy zasady, wartości moralne, nakazy, zakazy rodzicielskie stają się niewiele znaczącymi, gdyż w odczuciu dziecka nie określa ich „żaden" autorytet rodzica ani tym bardziej wzorzec do naśladowania. Znaczenia za to i to coraz większego dla dziecka nabierają „autorytety" zewnętrzne lub z pop kultury. Mamy więc tu do czynienia z tzw. sytuacją „wyjałowienia autorytetu rodzica" w oczach dziecka, a co się z nią wiąże, paniczny lęk rodzica i obawa o swoją pozycję rodzicielską względem dziecka, o możliwość wpływu wychowawczego i tworzenia relacji z dzieckiem. Najczęściej na tym etapie, rodzice którzy są świadomi tego procesu i pragną zmiany, zgłaszają się do specjalistów po pomoc. Oczekują od nich konkretnych wskazówek typu: „jak…aby…". Nie zawsze przyjmują do wiadomości, że zanim zaczną konstruktywnie tworzyć relację z dzieckiem, to ogrom pracy leży po ich stronie, w ich zwyczajach, schematach, historii życia, wychowaniu, przyzwyczajeniach, nawykach i oczekiwaniach.

Uwarunkowania sytuacyjne

Druga grupa czynników – sytuacyjne obejmować może: uwikłanie dziecka w „rozgrywki" małżeńskie, problemy wynikające z relacji ze współmałżonkiem, wyuczone – wyniesione z własnego domu przez rodzica wzorce wychowawczego reagowania w określonych sytuacjach. Gdy rodzice przeżywają kryzys małżeński obarczając siebie wzajemnie, często wikłają w to dziecko starając się je przeciągnąć na swoją stronę. Wówczas nie ma mowy o stawianiu takiemu dziecku racjonalnych wymagań i granic w relacjach z rodzicem, gdyż dziecku jako „sojusznikowi" zapewnia się różne dobra materialne niekoniecznie korzystne dla jego rozwoju, dając mu także nierozumną swobodę. Tak toksycznie związane z rodzicem dziecko w późniejszych latach dostrzega w sobie poczucie winy względem opozycyjnego rodzica a proces indywiduacji-speracji przebiega dysharmonijnie u niego, nie mówiąc już o doświadczaniu i przeżywaniu na co dzień rozbieżności postaw wychowawczych skłóconych rodziców. Dziecko nie żyje w bezpiecznych dla jego rozwoju zasadach z których płyną jasne wymagania a granice moralne, społeczne w których porusza się ono, są rozmyte. „Granice pozwalają na różnicowanie i rozwój struktur"[1], w tym osobowościowych, stąd brak jasnych granic lub granice rozmyte prowadzą do zakłóceń w przebiegu procesu indywiduacji-separacji.

„Indywiduacja jest procesem, w wyniku którego kształtuje się u jednostki specyficzny sposób działania zwany indywidualizmem. W jego rezultacie człowiek nabywa charakterystycznych, dostrzegalnych, „mocnych" i łatwo go wyróżniających cech osobowości określanych indywidualnością"[2]. Jeżeli socjalizacja w rodzinie przebiega nieprawidłowo, odbija się to negatywnie na procesie indywiduacji u dziecka. Dziecko jako indywiduum nie radzi sobie samo z sobą, sprawia także problemy otoczeniu. To, co je wyróżnia na pierwszy rzut oka, to cechy negatywne, z którymi jest kojarzone.

Codzienne sytuacje wychowawcze z dzieckiem mogą wyzwalać w rodzicach emocjonalne reperkusje z własnego dzieciństwa i prowadzić do nieświadomego błędnego reagowania na nie, a w konsekwencji do takich postaw względem dziecka jak: nadmierna bliskość versus chłód emocjonalny. Wzajemny mur niezrozumienia pomiędzy rodzicem a dzieckiem staje się coraz dłuższy i wyższy, dziecko nie ma możliwości poruszania się w zdrowej przestrzeni małżeńsko-rodzinnej, w konsekwencji czego dysharmonijnie przeżywa siebie, swoją indywidualność, potrzeby, pragnienia. Nie ma mocnej podbudowy psychiczno-moralnej, a poczucie własnej wartości, mocy, sprawstwa, kompetencji jest niewielkie. Wymagania stawiane przez rodziców w takich sytuacjach są albo zbyt restrykcyjne albo ich nie ma, a w ich miejsce pojawia się podświadome odrzucenie emocjonalne dziecka przez rodzica.

Uwarunkowania wewnętrzne

Do trzeciej grupy czynników – wewnętrznych zaliczyć można: nieuświadomione potrzeby własne rodzica, stosowanie przez niego mechanizmów obronnych zwłaszcza wyparcia, projekcji i racjonalizacji w kontaktach z dzieckiem, poczucie własnej wartości u rodzica, poczucie winy oraz przebieg procesów związanych z analizą transakcyjną.

Wyparcie to „operacja poprzez którą podmiot usiłuje zepchnąć do nieświadomo-

[1] Hasło: Granice, [w:] Fritz B. Simon, Helm Stierlin, *Słownik Terapii Rodzin*, GWP, Gdańsk 1998, s. 86.

[2] M. E. Ruszel, *Wychowanie do procesu indywiduacji i separacji w rodzinie*, [w:] *Rodzina-Zadania-Wyzwania*, WDS Sandomierz 2011, s. 52.

ści wyobrażenia, myśli, obrazy, wspomnienia (...)"[3]. To, co rodzic zazwyczaj chce zepchnąć do podświadomości jest dla niego trudne do zaakceptowania a ma związek z nim samym. Nie zdaje sobie przy tym sprawy z tego, że wyparte treści zalegają w nieświadomości i jak przysłowiowa „kula u nogi" wpływają na codzienne jego reakcje.

Projekcja ma miejsce wtedy, gdy „podmiot wyrzuca z siebie i umiejscawia w innej osobie cechy, uczucia, pragnienia (...) których nie uznaje w sobie lub które w sobie odrzuca"[4]. Rodzic nie akceptujący w sobie pewnych cech, zachowań, może wyprojektować je na dziecko, tzn. widzieć je w nim i krytykować.

Racjonalizacja zaś polega na „nadawaniu zachowaniom racjonalnych wyjaśnień"[5]. Jeśli dziecko nie zgadza się z rodzicem i obiektywnie ma rację, to rodzic dokonując racjonalizacji będzie tak perswadował swoje racje aż w końcu w nie uwierzy zawężając przy tym swoje pole myślenia i analizowania faktów. Racjonalizując nie stara się zrozumieć drugiej strony, wejść w jej sposób argumentowania, myślenia czy w jej potrzeby. Liczy się tylko jego racja, zdanie i do niej ma dostosować się dziecko. Stosowane przez rodzica mechanizmy obronne szczególnie widoczne są w stanach opisywanych przez analizę transakcyjną.

Analiza transakcyjna opisuje człowieka w kategoriach trzech stanów wewnętrznych: Rodzica, Dziecka i Dorosłego. „Nasz wewnętrzny Rodzic to zbiór doświadczeń życiowych powstałych w wyniku kontaktów z rodzicami lub osobami zastępującymi rodziców (nauczyciele, trenerzy, opiekunowie itp.). Odnajdujemy tu różnego rodzaju normy i wartości, nakazy i zakazy, polecenia i gotowe programy postępowania (...) – wszystko, co silnie, a często nieświadomie utrwaliło się w naszej psychice w postaci zakazów oraz powinności"[6]. Co więcej, te doświadczenia życiowe „uaktywniają się" gdy podejmujemy podobne role do tych, w których tworzyła się w nas struktura naszego wewnętrznego rodzica. Stając się rodzicami bazujemy na tym, czego doświadczyliśmy od własnych rodziców i albo się z tym zgadzamy starając się postępować tak samo, albo nie zgadzamy się, próbując „uwolnić się" od tego w kontaktach z własnym dzieckiem. Nie jest to łatwe, gdyż ten „podświadomy skrypt" negatywnych doświadczeń żyje i działa w naszej psychice wpływając podświadomie na sposób komunikacji z dzieckiem. Często my sami jako rodzice nie zauważamy, że powtarzamy schematy myślenia, działania naszych własnych rodziców.

„Strukturą w jakimś sensie przeciwstawną Rodzicowi jest nasze wewnętrzne Dziecko, czyli wszystkie przyniesione na świat popędy i nabyte w toku uczenia się reakcje emocjonalne (...). Dzięki strukturze Dziecka potrafimy się cieszyć i martwić, dziwić i tworzyć"[7]. Problem powstaje, gdy mając własne dzieci z jakiś powodów wypieramy w sobie tę strukturę. Zagłuszamy czy wręcz depczemy w sobie spontaniczny zachwyt, radość, empatię, dostrojenie emocjonalne w zabawach z dzieckiem (zwłaszcza tematycznych, z podziałem na role, zawody). Nie potrafimy swobodnie wziąć do ręki zabawki i pobawić się z np. poniemowlakiem, gdyż to wywołuje w nas zażenowanie, wstyd „bo przecież w tym wieku nie będę się bawić misiem, lalką, samochodzikiem". Nie jesteśmy nawet w stanie spontanicznie zareagować zachwytem na to, co dziecku sprawia przyjemność, w czym odnosi sukces, który chce by został dostrzeżony przez rodzica.

Pomiędzy stanami: Rodzic i Dziecko znajduje się stan Dorosłego. „Wyraża on wszystkie

[3] Hasło: *Wyparcie*, [w:] Jean Laplanche, J.-B. Pontalis: *Słownik psychoanalizy*, WSiP Warszawa, 1996, s. 368.
[4] Hasło: *Projekcja*, [w:] Tamże, s. 246.
[5] Hasło: *Racjonalizacja*, [w:] Tamże, s. 275.
[6] J. Jagieła, *Rodzia naszego dziecka*, Charaktery 2003, nr 10 (81), s. 33.
[7] Tamże.

nabyte umiejętności i zdolności, służące rozumieniu otaczającego nas świata i nas samych. Jest to obszar naszego wewnętrznego Ja pozwalający bezpiecznie poruszać się w trudnej rzeczywistości i dokonywać racjonalnych wyborów. Sprawuje on także funkcje kontrolne i decyzyjne w odniesieniu do dwóch pozostałych struktur osobowości"[8]. Jeśli jako rodzice nie mamy wglądu w siebie, nie zdajemy sobie sprawy z tego, co się dzieje w naszym życiu psychicznym, to trudno nam będzie doświadczać rozwoju tego stanu w sobie.

Myślę, że ten stan można porównać do stanu osiągania dojrzałości psychicznej, który to „dokonuje się na przestrzeni całego życia człowieka w kontekście trzech wymiarów: autonomii, wglądu we własne motywy oraz postaw odpowiedzialności i szacunku wobec drugiej osoby"[9].

Dojrzałość psychiczna, emocjonalna i społeczna rodzica

W dojrzałości psychicznej zawiera się dojrzałość emocjonalna (uczuciowa) i społeczna. Dojrzałością emocjonalną jest „taki poziom rozwoju emocjonalnego, który charakteryzują: umiejętność kontrolowania i opanowania swoich reakcji emocjonalnych tak, by dostosować formy i stopień ekspresji do wymagań współżycia społecznego, oraz zdolność do odraczania reakcji, stabilizacji uczuć i niezależność uczuciowa"[10]. W interakcji rodzic-dziecko, zwłaszcza gdy zachowanie dziecka daje wiele do życzenia, rodzicowi jest trudno zachować równowagę emocjonalną. W takich sytuacjach w rodzicu często odzywają się z podświadomości negatywne impulsy, myśli, skojarzenia czy wspomnienia z różnych sytuacji wychowawczych czy to z własnym dzieckiem czy z własnego dzieciństwa. W umiejętność stawiania granic dziecku wchodzą podświadome i nieświadome, a zatem niekontrolowane impulsy emocjonalne rodzica. Umiejętność opanowania negatywnych reakcji emocjonalnych w takich sytuacjach nie należy do łatwej, gdyż aby ją opanować należy zdać sobie z niej sprawę, poznać jej źródło. Powtarzalność takich sytuacji w rodzicu w reakcjach wychowawczych z dzieckiem świadczyć może u niego o problemach z dojrzałością emocjonalną, a wychodząc dalej o trudnościach w dojrzałości społecznej.

Dojrzałością społeczną jest „przyswojenie sobie przez jednostkę (charakterystycznych dla innych jednostek w tym samym wieku) pewnych umiejętności społecznych, pozwalających jej na dobre funkcjonowanie w środowisku społecznym i podejmowanie przypisywanych jej ról społecznych"[11]. Rodzice choć w tym samym wieku różnią się między sobą stopniem dojrzałości wychowawczej, umiejętnościami rodzicielskimi, inteligencją społeczną, stopniem radzenia sobie w swych rolach zawodowych. Ojciec i matka dziecka to czasami nie tylko dwa różne „światy" – osobowości, lecz światy wzajemnie się wykluczające, zwalczające. Ich wspólny łącznik – dziecko nie ma jasno określonej przestrzeni moralnej, emocjonalnej, duchowej i społecznej dla swego rozwoju. A tu, gdzie nie ma określonej przestrzeni, nie ma także i jej granic. Jeśli więc rodzice nie zdadzą sobie sprawy z antagonizmów tkwiących w nich i działających ze szkodą na system rodzinny, w domu panował będzie klimat niezgody, kłótni, chaosu wychowawczego, rozmycia granic, usztywnienia zachowań – czyli braku wglądu w poznawanie i wyrażanie siebie w klimacie miłości, akceptacji, pomocy.

[8] Tamże.
[9] Hasło: *Dojrzałość emocjonalna (uczuciowa),* [w:] red. J. Siuta, *Słownik psychologii,* Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2009, s. 63.
[10] Tamże.
[11] Hasło: *Dojrzałość społeczna*, [w:] Tamże, s. 64.

Pojęcie granic w psychologii

Zakłócenia w procesach wyznaczania i utrzymywania granic w systemie oraz podsystemie rodzinnym charakteryzują rodziny funkcjonujące nieprawidłowo, patologicznie. „Granice pozwalają na różnicowanie i rozwój struktur (...), wyznaczane są przez reguły”[12]. To reguły określają zachowanie poszczególnych podsystemów (np. podsystemu rodzicielskiego, podsystemu dzieci) a „granice pomiędzy rodziną a otoczeniem zewnętrznym wyznaczane są poprzez różnice między zachowaniem członków rodziny w stosunku do siebie i wobec innych ludzi”[13]. Zatem, słaba dojrzałość psychiczna rodziców lub jej brak wpłynie nie tylko na problemy w funkcjonowaniu rodziny jako niepowtarzalnej struktury na tle innych systemów rodzinnych, lecz także sprawi, iż systemy: rodzice-dzieci staną się sobie obce, wrogie, nie mające fundamentu wspólnych wartości rodzinnych. Mało tego, system taki będzie mało odporny na „ataki” zewnętrznych systemów, np. dziadków, teściów. Bliższa lub dalsza rodzina będzie miała wówczas ułatwiony dostęp do wchodzenia w życie takiego systemu i próby kierowania nim.

a) Granice a indywidualność i rodzicielskie style poznawcze

Trzeba pamiętać, że „zakłócenia łączą się z zaburzeniami w stylach poznawczych i afektywnych, a następnie również w stylach relacji międzyludzkich”[14]. Całościowo zaś wpływają na zaburzenia w komunikacji interpersonalnej. Każdy z nas dysponuje indywidualnym stylem poznawczym, na który składa się nasza historia życia, doświadczenia, wiedza, sukcesy i porażki.

Styl poznawczy, to „względnie trwały, właściwy danej jednostce sposób spostrzegania, myślenia, organizowania i przetwarzania informacji oraz uczenia się”[15]. Na tę samą rzecz, zdarzenie, fakt dwoje ludzi (np. rodzice) mogą patrzeć zupełnie odmiennie – nieobiektywnie. Kategoryzowanie i przetwarzanie przez nich informacji związane będzie z emocjami, a te z reakcjami na daną sytuację. Zatem styl poznawczy jako „preferowany sposób funkcjonowania poznawczego, odpowiadający indywidualnym potrzebom jednostki”[16] wpisany jest w indywidualną historię życia człowieka, w jego osobowość, charakter. Znajomość własnego stylu poznawczego w kontekście wychowania jest bardzo ważna. Pozwala bowiem być bardziej świadomym rodzicem, mieć lepszy kontakt nie tylko z sobą, lecz także i z dzieckiem.

Style poznawcze rodzica w wychowaniu dziecka

Typowymi stylami poznawczymi są:

Refleksyjność – impulsywność, zależność – niezależność od pola, abstrakcyjność – konkretność.

Ad. 1) Refleksyjność – impulsywność czyli tzw. tempo poznawcze „ujawnia się w sytuacjach rozwiązywania problemów poznawczych, jej wskaźnikami są: szybkość znajdowania rozwiązań i ich poprawność. Impulsywność to tendencja do szybkiego udzielania odpowiedzi i popełniania wielu błędów; refleksyjność to tendencja do długiego namyślania się i popełniania niewielu błędów”[17]. Rodzic posługujący się na co dzień w

[12] Hasło: *Granice* [w:] Fritz B. Simon, *Helm Stierlin*, dz. cyt., s. 86.
[13] Tamże.
[14] Tamże, s. 87.
[15] Hasło: *Styl poznawczy*, [w:] red. Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 168.
[16] J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. II, GWP Gdańsk 2000, s. 761.
[17] Tamże, s. 763.

wychowaniu stylem refleksyjnym, gdy zastanie go trudna sytuacja wychowawcza, nie zdenerwuje się tak szybko, nie zareaguje emocjonalnie i pochopnie. Raczej z rozwagą podejdzie do problemu, przemyśli go, zastanowi się nad swoją reakcją i rozwiązaniem trudnej sytuacji z dzieckiem. Co ciekawe, dziecko uczestnicząc w takim stylu funkcjonowania swego rodzica, samo również nieświadomie będzie uczyło się podobnych zachowań na zasadzie modelowania i nieświadomego wdrukowania.

Rodzic impulsywny szybko wpada w złość, najczęściej od razu wymierza karę dziecku, nie słucha do końca wyjaśnień dziecka, nie bierze pod uwagę wszystkich okoliczności zdarzenia i faktów. Zanim sytuacja się wyjaśni, on ma już swoją teorię na jej temat, a emocje i własne doświadczenia z przeszłości utwierdzają go w tym co robi.

Ad. 2) Zależność – niezależność od pola „określa stopień, w jakim spostrzeganie determinowane jest przez ogólną organizację pola percepcyjnego. Zależność od pola to tendencja do spostrzegania globalnego (całościowego), w którym części <doświadczane są jako stopione z całością>”[18]. Rodzic, którego dziecko zawiniło będzie je spostrzegał na tle sytuacji grupowej, udziału w niej innych członków (dzieci), stopnia i wagi przewinienia każdego z nich. Nie ma więc tu miejsca na indywidualne podejście do dziecka, na indywidualizację w wychowaniu. Zamiast indywidualizmu, stosowane są sztywne schematy reagowania, do głosu dochodzi autokratyzm i surowa dyscyplina rodzica względem dziecka. Mało tego, rodzice stosujący zależy styl poznawczy nie zdają sobie sprawy, że swoim zachowaniem uczą dzieci tego samego. Zależność od pola oznacza większą podatność na różnego rodzaju wpływy społeczne, na brak zdecydowania u dziecka, na uleganie innym, na tendencje do tego by inni kierowali zachowaniem dziecka. A to z kolei rodzi kolejne problemy wychowawcze, na które to rodzic reaguje zależnością i powstaje błędne koło.

„Niezależność (analityczność) zaś to skłonność do <przełamywania> zastanej organizacji pola percepcyjnego, do wyodrębniania poszczególnych części i spostrzegania ich jako względnie niezależnych od całości”[19]. Rodzic analityczny, niezależny od pola wykaże się w sytuacji problemu wychowawczego dużym taktem, zrozumieniem, analizą sytuacji i pogłębionym dialogiem z dzieckiem, w którym to dziecko będzie miało możliwość samo doświadczyć samodzielnego zrozumienia – przemyślenia swej sytuacji i omówienia jej z rodzicem.

Ad. 3) Abstrakcyjność – konkretność „określa preferencje dotyczące poziomu ogólności stosowanych kategorii poznawczych, to tendencja do posługiwania się bardziej lub mniej ogólnymi kategoriami poznawczymi (…). Przykładowo, w zakresie funkcjonowania społecznego osoby preferujące abstrakcyjny sposób funkcjonowania charakteryzują się – w porównaniu z osobami o stylu konkretnym – większą niezależnością od autorytetów, mniejszą agresywnością, mniejszą pochopnością przy formułowaniu opinii o innych ludziach oraz wyższym poziomem decentracji interpersonalnej”[20]. Rodzic abstrakcyjny będzie umiał rzeczowo podejść do problemu wychowawczego, zbadać ten problem z różnych stron, poszukać różnych informacji zanim podejmie decyzję w sprawie swojego dziecka. Taki rodzic okaże też dziecku większe zrozumienie i empatię. Będzie stał na straży poczucia własnej wartości u siebie i dziecka, w przeciwieństwie do rodzica o stylu konkretnym, który skupi się na zagrożeniu poczucia tożsamości swojej i dziecka. O ile w pierwszym

[18] Tamże, s. 768.
[19] Tamże.
[20] Tamże, s. 771, 774.

przypadku rodzic w sytuacji trudności wychowawczej zareaguje mniej więcej tak: „moje dziecko popełniło błąd, źle się zachowało, ale to nadal jest moje wspaniałe dziecko, które uczy się na swoich błędach. Błędy nie przekreślają ani nie dyskredytują nikogo. Ja również je popełniam tak jak i moje dziecko", to w drugim przypadku rodzic zareaguje mniej więcej tak: „moje dziecko nie jest niczemu winne, ono nie jest takie negatywne w zachowaniu…".

Przebieg procesu indywiduacji u rodziców a ich umiejętność stawiania granic i wymagań własnym dzieciom

Przy wyznaczaniu granic w systemach i podsystemach rodzinnych bardzo ważne są procesy indywiduacji (różnicowania Ja-inni) oraz stabilnej tożsamości. Dzieje się to dlatego, że po pierwsze: indywiduacja wskazuje na „postępującą z biegiem lat i naturalną dla rozwoju ontogenetycznego człowieka potrzebę stopniowego uniezależniania się od opiekunów (…). Po drugie rozumieć ją możemy jako różnicowanie się fizyczne i psychiczne jednostki (…). Trzecie znacznie odnosi się do zerwania więzi społecznych (…), zaś czwarte to nabywanie w trakcie rozwoju przez jednostkę świadomości o swojej indywidualności"[21]. Jeżeli w trakcie własnego dzieciństwa rodzic nie doświadczył właściwego uniezależnienia się od swoich opiekunów, a wręcz przeciwnie, był bardzo silnie, wręcz toksycznie z nimi związany, to wychowując własne dzieci jest większe prawdopodobieństwo, że nie będzie rozumiał rodzącej się w nich potrzeby samodzielności, autonomii, a jego styl komunikacji z nimi będzie raczej autokratywny. Będzie mu trudniej zrozumieć, że jego dziecko jest odrębnym bytem osobowym, z własną niepowtarzalną osobowością i psychiką, która ma prawo kształtować swoje życie osobiste i społeczne zgodnie z fazami rozwoju, w których się znajduje i zgodnie z własnymi marzeniami.

Stawianie granic i wymagań dziecku przez rodzica, który w niewłaściwy sposób przeszedł proces własnej indywiduacji potęgować może: dystans psychiczny dziecka do niego, wrogość, poczucie obcości i samotności u dziecka, chęć czynienia na przekór rodzicowi, łamania zasad nawet tych, które dziecko zinternalizowało.

Niewłaściwie przebyty własny proces indywiduacji u rodzica skutkować może u niego w myśleniu stosowaniem tzw. psychologicznej hipotezy minimalizowania błędów kategoryzacji. Wyjaśnić ją możemy tak: „gdy przyjmujemy do pracy nowego pracownika, to ważniejsze jest, żeby nie okazał się on niewłaściwą osobą na tym stanowisku, niż to, że w procedurze selekcyjnej mogliśmy pominąć innych – równie dobrych pracowników"[22]. Na gruncie zaś wychowania dla rodzica ważniejsze będzie to, żeby miał rację w podjęciu decyzji dotyczących dziecka niż to, że podejmując ją mógł nie wziąć pod uwagę innych, znaczących okoliczności. Hipoteza ta znana jest jako tzw. efekt negatywności polegający na tym, że emocjonalnie bardziej nas dotknie coś, co obali nasze poglądy, przekonania, niż dowody na to, że ktoś miał rację w rozumowaniu przeciwstawnym do naszego. Czyli, jeżeli w sytuacji sporu wychowawczego związanego z dzieckiem żona dowiedzie mężowi, iż nie miał racji, to bardziej go to dotknie niż to, że równocześnie udowodni mu, że coś czego on nie brał pod uwagę jest słuszne.Na rodzicielską umiejętność stawiania dzieciom granic i wymagań ma wpływ całe ich życie, począwszy od wychowania w domu rodzinnym. To, jakie czynniki wpływają na ich życie psychicznie i jakimi oni sami siebie stymulują, zadecyduje o ich kompetencjach rodzicielskich.

[21] M. E. Ruszel, *Rodzina-Zadania-Wyzwania*, dz. cyt., s. 48-50.
[22] J. Strelau, dz. cyt. s. 299.

Streszczenie:

W niniejszym artykule autorka podejmuje się scharakteryzowania wybranych czynników wpływających na umiejętność stawiania granic i wymagań dzieciom przez rodziców. Analizuje uwarunkowania: zewnętrzne, sytuacyjne i wewnętrzne wpływające na rodzicielskie kompetencje wychowawcze, następnie pokazuje jak dojrzałość psychiczna, emocjonalna i społeczna rodzica wpływa na bycie dobrym rodzicem, wyjaśnia także jakie znaczenie ma indywidualność rodzica w kontakcie z dzieckiem, jego styl poznawczy a także historia życia rodzica, w której ważną rolę odgrywa przebieg procesu indywiduacji.

Słowa kluczowe: granice, granice międzypokoleniowe, proces indywiduacji, procesy separacji, analiza transakcyjna, dojrzałość psychiczna, dojrzałość emocjonalna.

Summary:

Psychological criterias of ability to setting boundaries and demands towards children by parents.

In his article author characterizes some parent's factors influence on their ability to setting boundaries and demands towards children. Analyses such factors as: interiors, situational and exteriors influenced on parent's competences in upbringing. Authors show how psychic: emotional and social maturity of parent is connected with his being a good parent, explain why individuality of parent is important in contact with a child, his cognitive style, his story of life and process of individualization.

Key words: boundaries, generational boundaries, individuation process, separation process, analysis transactional, psychical maturity, emotional maturity

Bibliografia:

Hasło: *Dojrzałość emocjonalna (uczuciowa),* [w:] red. J. Siuta, *Słownik psychologii,* Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2009.

Hasło: *Dojrzałość społeczna,* [w:] red. J. Siuta, *Słownik psychologii,* Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2009.

Hasło: *Granice,* [w:] Fritz B. Simon, *Helm Stierlin, Słownik Terapii Rodzin,* GWP, Gdańsk 1998.

Hasło: *Projekcja,* [w:] Jean Laplanche, J.-B. Pontalis: *Słownik psychoanalizy,* WSiP Warszawa 1996.

Hasło: *Racjonalizacja,* [w:] Jean Laplanche, J.-B. Pontalis: *Słownik psychoanalizy,* WSiP Warszawa 1996.

Hasło: *Styl poznawczy,* [w:] red. Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny,* Warszawa 2009.

Hasło: *Wyparcie*, [w:] Jean Laplanche, J.-B. Pontalis: *Słownik psychoanalizy,* WSiP Warszawa 1996.

Jagieła J., *Rodzic naszego dziecka,* Charaktery 2003, nr 10 (81), s. 33.

Ruszel M. E., *Wychowanie do procesu indywiduacji i separacji w rodzinie,* [w:] *Rodzina-Zadania-Wyzwania,* WDS Sandomierz 2011.

Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki,* t. II, GWP Gdańsk 2000.

Resocjalizacja osób pozbawionych wolności jako podstawowy problem penitencjarystyki

mgr Renata Wawerska – KUL JP II w Lublinie

W 2016 roku ukończyła studia magisterskie w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim im. Jana Pawła II w Lublinie na kierunku pedagogika, specjalność: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i resocjalizacja. Obecnie doktorantka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II w Lublinie na Wydziale Nauk Społecznych w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Opiekuńczej.

Wprowadzenie

Powtórna socjalizacja jednostki w warunkach izolacji penitencjarnej pozostaje nadal ważnym zagadnieniem w kontekście poczucia ładu społecznego, efektywności polityki karnej państwa, jak też późniejszej readaptacji skazanych. Na proces resocjalizacji, rozumiany jako kształtowanie prawidłowych postaw społecznych składa się wiele złożonych determinantów, wynikających zarówno z zasobów i obciążeń samej jednostki, jak też potencjału środowiska, współcześnie szczególnie akcentowanego w odniesieniu do zagadnienia probacji. Celem opracowania jest wskazanie istoty indywidualizacji kary pozbawienia wolności, deprawacyjnego charakteru izolacji penitencjarnej oraz systemowych możliwości oddziaływań resocjalizacyjnych wobec osadzonych.

Złożoność zagadnienia kary pozbawienia wolności

Kodeks karny wykonawczy (art. 67) wskazuje, że celem wykonania kary pozbawienia wolności jest wzbudzenie w skazanym woli współdziałania w formowaniu jego społecznie pożądanych postaw, w postaci poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego, skutkujących późniejszą całkowitą abstynencji przestępczą. Dla stworzenia takiej możliwości osadzony powinien zostać poddany działalności resocjalizacyjnej przebiegającej w warunkach izolacji penitencjarnej.

Kodeks karny wykonawczy w art. 69 wyodrębnia następujące rodzaje zakładów karnych:

zakłady karne dla młodocianych;
zakłady karne dla odbywających karę po raz pierwszy;
zakłady karne dla recydywistów penitencjarnych;
zakłady karne dla recydywistów odbywających karę aresztu wojskowego.

Dodatkowo kodeks karny wykonawczy wprowadza w art. 70 trzy typu zakładów karnych, które różnicuje stopień zabezpieczenia zakładów oraz izolacji skazanych. Są nimi:

zakłady karne typu zamkniętego;

zakłady karne typu półotwartego;
zakłady karne typu otwartego.

Ponadto kara pozbawienia wolności wykonywana może być w trzech systemach o czym stanowi art. 81 k. k. w.:
programowego oddziaływania;
terapeutycznym;
zwykłym.

Rodzaje zakładów karnych oraz ich typy, jak również programy wykonywania kar stanowią fundamentalne czynniki dla klasyfikacji skazanych, którym muszą być oni poddani. Klasyfikacja podlega komisji penitencjarnej , która działa w zakładzie karnym. Istnieje jednak możliwość określenia rodzaju i typu zakładu karnego, w którym skazany ma odbywać karę, a także systemu terapeutycznego jej wykonywania przez sąd orzekający już w czasie orzekania kary pozbawienia wolności. W zakresie kryteriów klasyfikacji skazanych, podstawę stanowi art. 82 k. k. w., wyszczególniający: płeć; wiek;
uprzednie odbywanie kary pozbawienia wolności;
umyślność lub nieumyślność czynu;
wysokość pozostałej do odbycia kary pozbawienia wolności;
stan zdrowia fizycznego i psychicznego;
stopień demoralizacji i zagrożenia społecznego.

Podstawą klasyfikacji według art. 82 k. k. w. w szczególności są badania osobopoznawcze. Jest on również baza dla badań psychologicznych i psychiatrycznych.

Obowiązkiem skazanego jest wykonywanie pracy lub pobieranie nauki, przestrzeganie dyscypliny oraz porządku w zakładzie, zwłaszcza posłuszeństwa wobec przełożonych, właściwy stosunek do pozostałych skazanych i sumienne podejście do pracy. Uprawnienia skazanego również zostały ściśle określone w k. k. w. Skazany może być zarówno nagradzany jak i karany dyscyplinarnie. Ustawodawstwo przewiduje ponadto możliwość odraczania i przerwy w wykonaniu kary, jak również możliwość przedterminowego warunkowego zwolnienia po odbyciu zasadniczo połowy kary.

Nakreślony obraz wykonania kary pozbawienia wolności jest spójny z art. 67 k. k. w., określającym cel jej realizacji. Zgodnie z nim kara powinna przebiegać według zasad indywidualizacji metod i środków oddziaływania penitencjarnego, aby wpływała ona wychowawczo na skazanego, formowała jego właściwy stosunek do pracy, wdrażała go do przestrzegania porządku prawnego a zatem przyczyniała się do późniejszej abstynencji przestępczej osadzonego. Wykonanie kary pozbawienia wolności prowadzić ma do osiągnięcia resocjalizacji sprawcy. Przebieg systemowy tego procesu realizowany jest w formie pracy, nauki, oddziaływania dyscyplinującego lub kulturalno-oświatowego[1].

Prezentując stanowisko na gruncie literatury dotyczące indywidualizacji wykonania kary pozbawienia wolności wartą uwagi staje się kwestia zróżnicowania podatności na resocjalizację. Stanowisko takie postuluje H. J. Eysenck twierdząc iż zarówno podatność resocjalizacyjna jak i socjalizacyjna uzależniona jest od plastyczności systemu nerwowego człowieka. Zależność przedstawia się następująco: im szybciej i im więcej odruchów warunkowych potrafi przyswoić sobie dana jednostka, tym

[1] Z. Iwański, *Kryzys kary pozbawienia wolności,* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menadżerskiej w Warszawie, Warszawa 2011, s.227-228;

lepiej i skuteczniej można ją zresocjalizować. Zakłada się tu, że dorośli osobnicy powstrzymują się przed antyspołecznymi czynami bynajmniej nie z powodu kary, gdyż stanowi ona zbyt abstrakcyjne, oddalone w przyszłość odniesienie. Dogłębna diagnoza cech osobowości, ukazuje kierunek oddziaływań, które powinny być dobrane do konkretnych typów jednostek. Należy przyjąć inną strategie oddziaływań resocjalizacyjnych oraz znacznie zróżnicować oddziaływania psychokorekcyjne w zależności od nasilenia postaw lękowych[2].

Zarysowany ogólnie obraz wykonania kary pozbawienia wolności ukształtował się stosunkowo nie dawno, gdyż ugruntowanie się pierwszych systemów więziennictwa przypadło na przełom XVIII i XIX wieku. Charakterystyczne dla nich założenia, podlegały zmianom na przestrzeni czasu, ewoluując i przybierając coraz bardziej humanitarną formę aż do chwili obecnej.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można założenia systemu filadelfijskirgo, który polegał na stosowaniu niemal zupełnej izolacji więźniów. Skazany cały czas przebywał w celi więziennej, nie pracował, mógł wyłącznie czytać Biblię, jedynymi osobami odwiedzającymi go byli pastor i nauczyciel. Zgodnie z koncepcją pozostający w ciągłej izolacji więzień miał poprzez własną refleksję osiągnąć pożądany stan skruchy i poprawy moralnej[3].

Z kolei założenia systemu auburnskiego polegały na tym, że więzień spędzał w odosobnieniu celi wyłącznie noc, za dnia natomiast wspólnie lecz w całkowitym milczeniu wykonywał ciężkie prace. Rygoryzm izolacji i milczenia z czasem został złagodzony i był stosowany tylko w postaci kary dyscyplinarnej lub zaostrzenia warunków więziennych. Adekwatnie do poprzedniego systemu posługiwano się pełną izolacją od społeczeństwa.

System angielsko-irlandzki nazywany również progresywnym ukształtował się natomiast na gruncie deportacji skazanych z Anglii do jej kolonii. Skazani umieszczani byli początkowo w więzieniach, przydzielano ich następnie do prac u kolonistów, po czym pod warunkiem wykazania się właściwym postępowaniem byli zwalniani przed terminem i otrzymywali ziemię. Celem tego rozwiązania było posłużenie się więźniem w celu pozyskania taniej siły roboczej a także ich własna poprawa. Odmowa przyjmowania deportowanych do kolonii spowodowała zaniechanie tej formy wykonywania kary pozbawienia wolności. Nowe jej ukształtowanie w rozwiniętej formie pozostało przy założeniu poprawy skazanego, oraz jego przyszłych losów w zależności od postępu jego resocjalizacji. System progresywny przybrał formę systemu angielskiego i irlandzkiego[4].

System angielski składał się z trzech faz. Pierwsza przebiegała w izolacji. Druga polegała na obowiązku wspólnej pracy więźniów. W nocy sprawcy przebywali w odosobnieniu. Etap ten dzieli się na cztery podokresy- klasy. Awans z klasy niższej do wyższej uzależniony był od osiągniętych postępów, które przekładały się na odpowiednia ilość kresek. Przejście do klasy wyższej powiązane było z poprawą warunków więzienia. Etap trzeci osiągany był z chwilą uzyskania przez więźnia wymaga-

[2] K. Pospiszyl, *Resocjalizacja: teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań,* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1998, s. 151-154;

[3] M. Kuć, *Prawne podstawy resocjalizacji*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2013, s. 57-58.

[4] T. Bojarski, *Polskie prawo karne: zarys części ogólnej,* Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis, Warszawa 2003, s. 228-229;

nej liczby kresek w klasie czwartej, czego efektem było kontrolowane warunkowe zwolnienie. System irlandzki natomiast charakteryzował się mniejszą surowością i rygoryzmem. Zawierał cztery etapy: okres izolacji, okres wspólnej pracy, etap zakładu pośredniego o cechach półwolnościowych oraz warunkowe zwolnienie.

Niektóre wątki obu tych systemów progresywnych, w bardziej rozwiniętej formie występują również we współczesnych systemach penitencjarnych. Szczególnie chodzi tu o uzależnienie przyszłych losów skazanego od postępów jego resocjalizacji co uwidocznione zostaje w przedterminowym warunkowym zwolnieniu. Następnie zastosowanie pogłębionej klasyfikacji skazanych i zaprojektowanie różnych rygorów odbywania kary pozbawienia wolności, co powiązać bezpośrednio można z indywidualizacją wykonywania tej kary.

Deprywacyjność sytuacji pozbawienia wolności

Podejmując tematykę izolacji penitencjarnej, a tym samym społeczności więziennej, należy wskazać czynniki, które niekorzystnie wpływają na osobowość więźniów, a tym samym na przebieg procesu ich resocjalizacji. Na pierwszym miejscu, jak podkreśla P. Cannat znajduje się sama dolegliwość, jaką kara przysparza skazanemu. Kara pozbawienia wolności bowiem powiązana jest bezpośrednio z przymusowym odosobnieniem, a co za tym idzie niemożnością doboru otoczenia społecznego, jak również automatyzmem w zachowaniu się, wstrzemięźliwością seksualną i przebywaniem w surowych warunkach zbiorowości o charakterze przestępczym[5].

Równie ujemnym skutkiem izolacji więziennej jest deprywacja potrzeb, którą B. Waligóra określa jako: „Potrzeby mające tę właściwość, że chcą być zaspokajane. Jeżeli jednak na drodze do zaspokojenia potrzeb stają przeszkody niemożliwe do ominięcia lub pokonania, mamy do czynienia z sytuacją, która jest opisywana przez psychologów jako deprywacja"[6].

W kontekście rodzajów deprywacji izolacyjnej możemy mówić o deprywacji biologicznej- polega ona na ograniczeniu możliwości poruszania i zasadniczo swobody ruchu, deprywacji sensoryczno- informacyjnej - oznacza zminimalizowanie podniet o charakterze wzrokowym, wpływających na odbiór bogactwa wrażeń i spostrzeżeń. Więzienna rzeczywistość spostrzegana jest jako szara, monotonna, nudna i schematyczna. Biorąc pod uwagę fakt, że wrażenia oraz spostrzeżenia są podstawą procesów myślenia, zmniejszony ich dopływ stopniowo warunkuje ubożenie tych procesów. Ograniczenie w znacznym stopniu własnej aktywności i inicjatywy przez samych skazanych wzmacnia następstwa ograniczania funkcji psychicznych oraz deprywacji emocjonalnej- jest ona wynikiem utrudnienia bądź też przerwania kontaktów emocjonalnych z bliskimi, skutkiem czego staje się brak możliwości zaspokojenia wielu podstawowych potrzeb uczuciowych więźnia. Jak wiadomo, są one znaczące dla każdego człowieka zarówno w zakresie biologicznym, psychologicznym i społecznym[7].

Kolejnym ważnym elementem staje się totalność instytucji więziennej, jest ona ściśle powiązana z sprawowaniem pełnego dozoru nad wszystkimi aspektami życia skazanych. Ten wymiar monitoringu w najwyższym stopniu dotyczy instytucji

[5] H. Machel, *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej,* Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1994, s. 51;
[6] Tamże, s. 52;
[7] Tamże, s. 52;

karnych. W zakresie tego czynnika podkreśla się rolę kontroli, która ma charakter dwojaki, ponieważ następuje zarówno ze strony personelu jak i współwięźniów. Stanowi to podstawę zawężenia się sfery osobistej człowieka przy jednoczesnym rozszerzeniu sfery publicznej, podlegającej lustracji[8].

Istotnym czynnikiem deprywacyjności jest również fakt istnienia podkultury więziennej, pozostającej w opozycji wobec celów resocjalizacyjnych kary pozbawienia wolności. Jest to autonomiczny zespół norm, wzorów zachowań i ról wytworzonych przez społeczność więźniów, najczęściej na podłożu podkultury przestępczej. Wpływa ona negatywnie na proces resocjalizacji poprzez bezwzględną presję, kontrole współwięźniów i brutalność działania. Wśród symptomów najłatwiej zauważalnych są m.in.: język grypserski, tatuaże, odmowa przeniesienia do innej celi czy znęcanie się nad innymi. Pozornie wartościowymi zasadami tej podkultury mogą wydać się wzajemna pomoc i solidaryzm – tylko wobec członków danej grupy[9].

Samoagresje stanowią kolejny element wpisany w deprywacyjny charakter izolacji. Mogą one mieć podłoże emocjonalne np. w głębokiej depresji wywołanej świadomością wysokości wyroku lub też o charakterze instrumentalnym służące wymuszeniu czegoś na personelu więziennym, uzyskania przerwy w odbywaniu kary lub opuszczeniu danej celi. Najczęściej spotykanymi samoagresji u skazanych są:

wbijanie ostrych przedmiotów we własne ciało;
zasypywanie oczu toksynami, ran kurzem w trakcie leczenia;
połykanie przedmiotów kalecących przewód pokarmowy;
wstrzykiwanie substancji powodujących obrzęk i stany zapalne;
ciecie ciała i żył;
zatrucia przez połykanie nadmiaru tabletek nasennych lub uspokajających;
powieszenie się skuteczne lub demonstracyjne;
głodówki.

Każdy akt samoagresji jest diagnozowany a następnie skazany zostaje objęty działaniami terapeutycznymi, socjologicznymi i profilaktycznymi. Przyjęcie odpowiedniego kierunku postepowania penitencjarnego uwarunkowane jest ustaleniem motywacji i społecznych, bądź tez psychicznych uwarunkowań agresji[10].

Ostatnim wyartykułowanym zagadnieniem w obrębie deprywacji więziennej będą dewiacje seksualne. Możemy o nich mówić wówczas, kiedy zaspokojenie popędu seksualnego odbywa się w sposób nienaturalny dla danej jednostki, w sposób znacznie odbiegający od tego jak zwykle to robi. Inność ta wywołana jest okolicznościami i ograniczeniami więziennymi, które powodują, że pod naciskiem popędu więźniowie szukają form dla siebie zastępczych. W więzieniu dochodzi do stosunków homoseksualnych między homoseksualistami, między homoseksualistami a biseksualistami oraz między homoseksualistami, a osobami, które nie są ani homoseksualistami, ani biseksualistami. Ważnym aspektem w kontekście deprywacyjności kary pozbawienia wolności staje się homoseksualizm subiektywny, którego przyczyną są gwałty seksualne w rozmaitych postaciach. Osoby zgwałcone to najczęściej jednostki słabsze fizycznie, wrażliwe, najczęściej traktowane gorzej przez

[8] Tamże, s.53;
[9] H. Machel, *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej- casus polski*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2008, s. 169-170;
[10] H. Machel, *Wprowadzenie* ..., s. 142-143;

społeczność więzienną, zwłaszcza przez tzw. grypsujących, którzy nie tylko wykorzystują je do zaspokojenia swoich potrzeb seksualnych, ale jednocześnie naznaczają i upadlają. Naznaczenie to może mieć postać moralną- szerzenia informacji wśród innych więźniów lub postać tatuaży[11]. Utrudniające resocjalizację dewiacje seksualne poddawane są metodzie zaradczej w postaci przepustek w każdej formie oraz tzw. widzeń intymnych z osobami najbliższymi w specjalnie do tego przygotowanych pokojach. Ograniczenie deprywacji osiągane jest przez umożliwienie częstszego kontaktu skazanych ze społeczeństwem. „Daje to bowiem możliwość zarówno rozwoju emocjonalnego (bliscy), jak i społecznego (ludzie współpracujący z ZK, grupy wspomagania itd.). Umożliwienie osadzonym wykonywania pewnych zajęć poza terenem ZK (praca, nauka, zajęcia kulturalno-oświatowe, zajęcia sportowe), pozwala zaspokoić wiele potrzeb społecznych (uznania, akceptacji, przynależności itp.), a nakładane i egzekwowane obowiązki (zwiększona samodyscyplina), powodują zmianę hierarchii wartości, przyjmowanie i utrwalanie nowych postaw i norm[12].

Jak wskazuje W. Ambrozik „kontakty społeczne i więzi osadzonych, ze środowiskiem im naturalnego, bezpośredniego czy też pośredniego uczestnictwa społecznego, a także kontakty oraz płaszczyzny współdziałania zakładów karanych i placówek resocjalizacyjnych ze społeczeństwem, zwłaszcza zaś ze społecznościami lokalnymi, wydają się jedną z najważniejszych płaszczyzn oddziaływania resocjalizacyjnego”[13].

Możliwości inicjacji oddziaływań resocjalizacyjnych wobec osób pozbawionych wolności

Resocjalizacja penitencjarna rozumiana jest jako ogół oddziaływań zamierzonych i zaprogramowanych na sprawcę przestępstwa, który odbywa karę pozbawienia wolności, celem ich jest uzyskanie u niego co najmniej poprawy jurydycznej, czyli zabezpieczenie przed powrotem do przestępstwa[14]. Dla pełnego zobrazowania możliwości jakie wiążą się z oddziaływaniami resocjalizacyjnymi wobec skazanych warto najpierw odnieść się do podstawowych norm w ich realizacji.

Resocjalizacja penitencjarna oparta jest na zasadach wyboru, która polega na tworzeniu warunków, w których skazany sam decyduje o tym jak się zachowa. Jest to możliwe wyłącznie w sytuacji, kiedy więzień ma do wyboru kilka alternatyw zachowania, sam jednak musi wybrać jedno z pośród nich. Ponadto powinien być świadomy jego konsekwencji. Zależność ta związana jest z odpowiedzialnością za siebie oraz swoje czyny.

Indywidualizacji - odnosi się do sposobu traktowania rozumianego jako stawiane oczekiwania, wymagania czy stosowane środki wychowawcze w których uwzględnione zostają indywidualne właściwości więźnia- predyspozycje umysłowe, zainteresowania, umiejętności, wykształcenie, możliwości fizyczne, a także poziom demoralizacji.

Instancji obiektywnych - zawiera odwołanie się do różnych wartości w procesie

[11] Tamże, s. 143-144;

[12] I. Bernat, A. Ciak., *Deprywacyjny charakter izolacji więziennej i możliwości ograniczenia jego negatywnego wpływu* [w:] L. Pytka, B. K Nowak. (red.), *Problemy współczesnej resocjalizacji*, PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2010, s. 144;

[13] W. Ambrozik, *Pedagogika resocjalizacyjna: w stronę uspołeczniania systemów oddziaływań,* Oficyna Wydawnicza „ Impuls”, Kraków 2016, s. 114;

[14] H. Machel. *Sens …,* s. 147;

resocjalizacji, które mają charakter społeczny, będących powszechnie uznawanymi normami. Podstawą może być chociażby zainteresowana abstynencją przestępczą więźnia rodzina skazanego.

Tworzenia środowiska wychowawczego - realizowana jest poprzez rozmieszczaniu więźniów w celach, oddziałach i grupach zajęciowych w taki sposób aby nie dochodziło do wzajemnej demoralizacji, aby stanowili możliwie jednorodne środowisko, co znacznie wpłynie na możliwość oddziaływania na nie. Tym samym przyczyni się do ułatwienia ochrony niektórych skazanych przed brutalnością podkultury więziennej.

Właściwego stosunku do osadzonego - dotyczy szacunku wobec godności osobistej skazanego jako człowieka. Jednocześnie ma wzmacniać autorytet wychowawcy, ułatwiać kontakt z więźniem oraz sprzyjać regule partnerstwa w relacji z osadzonym[15].

Przytoczone powyżej zasady resocjalizacji penitencjarnej stanowią fundament dla całego procesu, który od momentu opracowania diagnozy penitencjarnej towarzyszyć powinien więźniowi do czasu readaptacji społecznej. Jednak aby to nastąpiło koniczne jest wdrożenie programu resocjalizacji i jego realizacja. Warto zatem przyjrzeć się metodom resocjalizacji penitencjarnej, a tym samym podkreślić, że przenikają się wzajemnie. Wśród nich wyróżniamy metody oparte na wpływie osobistym, metody oparte na wpływie sytuacyjnym, metody zorganizowane oraz metody psychokorekcyjne[16].

Metodami wpływu osobistego w resocjalizacji może się posłużyć wyłącznie ten wychowawca, który jest autorytetem dla więźnia, a jego zachowanie ma dla niego wartość nagradzającą. Wśród metod opartych na wpływie osobistym wyróżniamy przykład własny, doradzanie wychowawcze i przekonywanie.

Manipulowanie sytuacjami bazuje na wprowadzaniu i utrzymywaniu takich zmian okoliczności, które eliminują niepożądany wpływ na więźnia a także organizowaniu nowych odpowiednich realiów, które są adekwatne do potrzeb zadań realizowanych w procesie resocjalizacji. W zakresie metod opartych na wpływie sytuacyjnym wyróżniamy organizowanie doświadczeń, nagradzanie i karanie dyscyplinarne, uświadamianie skutków zachowań oraz trening[17].

Działalność w obrębie metod zorganizowanych powinna być podporządkowana resocjalizacji, a szczególnie powrotowi do społeczeństwa. W ich polu działań wyróżniamy nauczanie resocjalizacyjne, pracę a także rekreację i sport.

Metody psychokorekcyjne obejmują jedynie tych więźniów, którzy demonstrują zaburzenia uwarunkowane psychogennie, lub też takie, które ustępują pod wpływem działania środków niebiologicznych. Takimi metodami obejmuje się więc jednostki z zaburzeniami osobowości – psychopatów, psychosomatyków, neurotyków, psychotyków reaktywnych, toksykomanów- narkomanów, lekomanów oraz alkoholików. Psychokorekcja może mieć zarówno formę indywidualną, jak i grupową. W jej zakresie znajduje się doradztwo grupowe, psychodrama, psychopantomima, relaksacja i trening autogenny oraz muzykoterapia[18].

---

[15] H. Machel. *Wprowadzenie* ..., s. 113;
[16] Tamże, s. 118-133;
[17] Tamże, s. 124;
[18] Tamże, s. 127;

Poza wymienionym wachlarzem metod w zakresie resocjalizacji penitencjarnej ważnym czynnikiem jej realizacji staje się współpraca z rodziną więźnia. Podobnie pomyślna readaptacja społeczna uwarunkowana jest utrzymaniem na dobrym poziomie lub odbudowaniu więzi rodzinnej skazanego z najbliższymi.

Mężczyźni- ojcowie i mężowie korzystając z przepustek do domu mogą widzieć się z dziećmi w naturalnych warunkach, pomagać w korygowaniu postępowania dorastających dzieci oraz wykonać różne prace związane z realiami rodzinnymi. Dochodzi również do normalnego zbliżenia seksualnego, co stanowi istotną kwestię dla higieny psychicznej obojga małżonków, jak i dla dobrej kondycji małżeńskiej[19], co stanowi integralną część procesu readaptacji społecznej[20].

W praktyce, stosując konkretne metody resocjalizacji, trzeba respektować dyrektywy wyznaczające zadania personelu penitencjarnego. Bezwzględnie trzeba pamiętać o tym, że dotarcie do więźnia i uzyskanie z nim dobrej interakcji jest ponad intencje wychowawcy i formalną z jego strony poprawność w działaniu, bowiem o skuteczności działań decyduje to jak więzień widzi tego wychowawcę i jak go subiektywnie odbiera.

Podsumowanie

Kara pozbawienia wolności zarówno w swoich początkach, jak też obecnie stanowi mechanizm którego istotą jest przywrócenie w społeczeństwie ładu i porządku moralnego. Dla jej skuteczności reakcja na bezprawie powinna być na tyle adekwatna i dolegliwa, aby skutkowała kształtowaniem społecznie pożądanych postaw, co w konsekwencji prowadzić ma skazanych do powstrzymania się od powrotu do przestępstwa w warunkach wolnościowych.

Izolacja penitencjarna pomimo dążeń do humanizacji i indywidualizacji kary pozbawienia wolności nieustannie narażona jest na problem deprywacji potrzeb osadzonych, a także dewiacyjnych podkultur więziennych. Coraz większe znaczenie w kontekście inicjacji procesu resocjalizacji osób osadzonych w zakładach karnych przypisuje się jej społecznemu kontekstowi. To właśnie w społeczeństwie upatruje się zasoby, którymi skazany może wspomóc się w procesie późniejszej readaptacji, w szczególności zaś, podkreśla się znaczenie więzi społecznych, jako istotnego ogniwa w procesie powtórnej socjalizacji jednostki.

Streszczenie:

Artykuł wskazuje na aktualność problemu w obszarze penitencjarystyki, jaki stanowi resocjalizacja osób pozbawionych wolności. Szczególną uwagę zwraca na rozumienie kary, jako osobistej dolegliwości dla sprawcy, będącej konsekwencją naruszenia norm społecznych i prawnych. Podkreślona zostaje konieczność indywidualizacji oddziaływań resocjalizacyjnych wobec osadzonych w kontekście deprywacyjnego charakteru izolacji penitencjarnej.

Słowa kluczowe: kara pozbawienia wolności, resocjalizacja, izolacja penitencjarna

[19] Tamże, s. 138;

[20] A. Bałandynowicz, *Metody wykorzystywane w probacji organizowanej strategią indywidualnych przypadków* [w:] R. Opora., R. Breska, J. Jezierska, M.Piechowicz (red.), *Współczesne modele i strategie resocjalizacji,* „Difin", Warszawa 2017, s. 24.

Summary:
Resocialization of prisoners as a basic problem of penitentiary
The article shows the timeliness of the problem in the field of penitentiary, what is the resocialization of prisoners. Particular attention is paid to the understanding of penalty, as a personal discomfort for the perpetrator, which is a consequence violation of social and legal standards. The necessity of individualizing resocialization for prisoners is underlined, in a context of deprivation character of penitentiary isolation.
Key words: imprisonment, resocialization, penitentiary isolation

Bibliografia:

Ambrozik W., *Pedagogika resocjalizacyjna*: *w stronę uspołeczniania systemów oddziaływań*, Oficyna Wydawnicza „ Impuls", Kraków 2016.

Bojarski T., *Polskie prawo karne: zarys części ogólnej,* Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis, Warszawa 2003.

Iwański Z., *Kryzys kary pozbawienia wolności*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menadżerskiej w Warszawie, Warszawa 2011.

Kuć M., *Prawne podstawy resocjalizacji*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2013.

Machel H. *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej- casus polski*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2008, ISBN 978-83-7308-847-4, s. 169-170.

Machel H., *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1994.

Opora R., Breska R., Jezierska J., Piechowicz M. (red.), Współczesne modele i strategie resocjalizacji, „Difin", Warszawa 2017.

Pospiszyl K., *Resocjalizacja: teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań,* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1998.

Pytka L., Nowak B. K. (red.), *Problemy współczesnej resocjalizacji*, PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2010.

„Rodzina jest sobą, jeżeli buduje się na takich odniesieniach, na wzajemnym zaufaniu, na zawierzeniu wzajemnym. Tylko na takim fundamencie można też budować proces wychowania, który stanowi podstawowy cel rodziny i jej pierwszorzędne zadanie".

Jan Paweł II

Innowacje pedagogiczne w systemie oświatowym

mgr Barbara Czekajło – Uniwersytet Zielonogórski w Zielonej Górze

Doktorantka Uniwersytetu Zielonogórskiego, na wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, pedagog szkolny w Zespole Szkół Nr 1, im. B. Krupińskiego w Lubinie, absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie (Pedagogika Opiekuńczo-Resocjalizacyjna, Pedagogika Wczesnoszkolna, Logopedia – logopeda oświatowy), Uniwersytetu Wrocławskiego (studia podyplomowe z Wiedzy o społeczeństwie), od 2004 roku pedagog szkolny w szkole średniej. Inicjatorka Wolontariatu szkolnego oraz udziału szkoły w Sieci Szkół Promujących Zdrowie.

Wprowadzenie

Cechą szczególną współczesności jest dynamiczny rozwój wszystkich dziedzin naszego życia. Wiadomo, że podstawą tego rozwoju jest praktyka innowacyjna rozumiana jako ciągły proces samoodnowy jednostek, grup, organizacji i systemów. Praktyka innowacyjna nie jest sztuką samą, w sobie lecz przejawem twórczego niepokoju o naszą przyszłość. Przygotowanie tej przyszłości wymaga zmian w otaczającym nas środowisku, a także w samych ludziach. Powinny być to jednak zmiany uzasadnione i celów[1]. Nowoczesne i innowacyjne procesy przebiegają nieprzerwanie, dlatego też ich poznanie nieustannie nas wzbogaca. Dotyczy to także edukacji. Jednakże problem polega na tym, że szkoła powoli asymiluje do edukacyjnej działalności wszystkie najnowsze doświadczenia, które mogłyby znacznie efektywniej wzmóc jej działalność. Wynika to z faktu, że szkoła nie jest bezpośrednio zależna od najnowszej wiedzy w zakresie zarządzania procesem edukacyjnym, lub od najnowszych poglądów na temat na przykład kształcenia uczniów czy ich oceny[2].

Etiologia i klasyfikacje innowacji pedagogicznych

Do nauki polskiej termin innowacja wprowadził Z. Pietrasiński, dla którego „są to zmiany celowo wprowadzane przez człowieka, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych rozwiązań innymi, ocenianymi dodatnio w świetle przyjętych kryteriów, co w rezultacie prowadzi do postępu”[3]. Zaproponował on innowatykę, jako subdyscyplinę, której celem byłoby badanie zmian, innowacyjności człowieka i przyczynianie się do jej optymalizacji[4].

Innowacja jako pojęcie zaczęło być coraz częściej stosowane w pedagogiczno – dydaktycznej terminologii od lat sześćdziesiątych XX wieku. Były to czasy, kiedy

[1] Cz. Barański, *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s.14–15.

[2] E. Petlák, *Innowacje w nauczaniu szkolnym,* Wydawnictwo Petrus, Kraków 2017, s. 7.

[3] Z. Pietrasiński, *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971, s. 9.

[4] Tamże, s. 78

powszechne stały się sądy dotyczące kryzysu oświaty. Tym samym podkreślano potrzebę intensyfikowania zmian i reformowania systemów edukacji, szukając sposobów przezwyciężenia kryzysu w inspirowaniu działań innowacyjnych. Przyczyn upatrywano i upatruje się nadal w niedostosowaniu oświaty do zachodzących w świecie przemian. Na dorobek „innowacyjności" składają się głoszone idee, stanowiska teoretyczne i doświadczenia praktyczne[5]. Definicja innowacji pedagogicznych według źródeł leksykalnych wyprowadzono z łac. *innovatio* – odnowienie, co oznacza wszelkie zmiany zachodzące w dziedzinie wychowanie, kształcenia, organizacji i uwarunkowań szkolnictwa, a także innych form oświaty[6].

Można uznać za głównego teoretyka innowacji pedagogicznych R. Schulza, który ujmuje innowacje do dwóch szerokich kategorii. Do pierwszej zalicza wszystkie te definicje, które interpretują innowację w sposób czynnościowy – jako proces tworzenia i (pionierskiego) przyswajania nowych rozwiązań, jako czynność planowania i realizacji zmiany, jako całościowy cykl projektowania i (lub) zastosowania nowości. Do drugiej kwalifikuje wszystkie te ujęcia, które opowiadają się za rzeczowym (substancjalnym) rozumieniem innowacji – jako wytworu aktywności twórczej, jako programu zmiany (w odróżnieniu od procesu), jako treści przedsięwzięć innowacyjnych[7]. Przykładem innowacji pedagogicznej w rozumieniu czynnościowym a dotyczącym postępu pedagogicznego są trzy kategorie działań innowacyjnych:

twórczość pedagogiczna (nowatorstwo pedagogiczne), która przebiega na poziomie pracy indywidualnego nauczyciela,

eksperymenty szkolne, których podmiotem jest zazwyczaj społeczność nauczycielska danej szkoły (placówki oświatowo-wychowawczej) pracująca pod opieką instytucji naukowych,

reformy oświatowe, które są inicjowane i sterowane przez centralne organy administracji oświatowej.

Natomiast innowacje pedagogiczne interpretowane rzeczowe to: innowacje mikroskopowe, powstające na szczeblu pracy indywidualnego nauczyciela i mające zastosowanie do pojawiających się tam problemów; innowacje poziomu medio, powstające na szczeblu pracy szkoły (placówki oświatowo-wychowawczej) jako złożonego układu organizacyjnego i mające zastosowanie do tego poziomu praktyki pedagogicznej oraz innowacje makroskopowe, powstające na szczeblu funkcjonowania systemu oświatowego jako całości i mające zastosowanie do rozwiązywania makrostrukturalnych problemów edukacji[8].

R. Schulz wyróżnia także innowację w znaczeniu atrybutywnym, która oznacza określoną cechę zachowania lub działania, mianowicie ich twórczy, nie rutynowy charakter. A więc w skład atrybutywnego pojęcia innowacji wchodzą terminy: „twórczy nauczyciel, „twórcze kierownictwo", „organizacja innowacyjna", „system kreatywny". W tym sensie zachowania o charakterze innowacyjnym (twórczym) mogą być zdefiniowane jako przeciwieństwo automatyzmu, schematyzmu, stereotypu[9].

---

[5] T. Giza, *Innowacje pedagogiczne jako zjawiska wieloaspektowe,* „Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne", 1992 T. 9, s. 23.

[6] T. Pilch (red), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI,* Tom II, Wydawnictwo Akademickie 'Żak", Warszawa 2003, s. 332.

[7] R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań,* Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994, s. 105.

[8] Tamże, s. 140.

[9] R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie: wstęp do teorii innowacji,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe,

Inny istotny podział innowacji sprecyzowała D. Rusakowska uznając za podstawowe kryterium miejsce powstawania idei i projektów innowacyjnych. Autorka wyróżniła innowacje makrosystemowe i mikrosystemowe. Innowacje makrosystemowe są projektowane centralnie dla całego systemu oświatowo – wychowawczego i wprowadzane do placówek poprzez zarządzenia, ustawy. Często mają znaczenie reform szkolnych, zachodzą wówczas w dużej skali, obejmują swym zasięgiem cały system szkolny. Innowacje mikrosystemowe tworzą się i kształtują w konkretnych placówkach, a nauczyciele mogą być autorami bądź współautorami projektów innowacyjnych[10].

Ważne ujęcie innowacji pedagogicznej wprowadziła M. Magda-Adamowicz osadzając owe pojęcie w kontekście podmiotu pedagogicznego jakim jest nauczyciel. Zdaniem autorki innowacja pedagogiczna to „wytwór twórczości pedagogicznej nauczycieli, skutek ich myślenia dywergencyjnego, krytycznego i refleksyjnego – to nowe, wartościowe, uzasadnione, celowe, pożyteczne zmiany, służące realizacji obranych celów i usprawnieniu wybranego wycinka rzeczywistości edukacyjnej”[11].

Nauczyciel jako innowator

Źródłem innowacji pedagogicznych jest twórczość pedagogiczna nauczyciela, który wzbogaca pedagogiczne doświadczenia o nowe wartości. Twórczość pedagogiczna jest także wyrazem samorealizacji zawodowej i osobistej nauczyciela, stanowiąc formę jego aktywności i tworzenia przez nauczyciela samego siebie[12]. Zgodnie z rolą nauczyciela jego praca jest twórcza i prowadzi do zmian w uczniach, szkole, samym nauczycielu i środowisku. Stopniowe zmiany są uznanym i cenionym składnikiem życia szkoły, a planowane reformy dokonują zmian szybkich i radykalnych. Innowacje autorskie i twórczość nauczycielska rozwijają się również jako reakcja na postępującą biurokrację szkół, nadmierną formalizację pracy pedagogicznej. W rozwoju pracy pedagogicznej przejawiają się dwie kolejne fazy – replikacja oraz innowacja jako dwa współdziałające ze sobą rodzaje pedagogicznego działania i jego zróżnicowania zależne od stopnia aktywności i samodzielności[13].

W okresie reform nauczyciel, który chce włączyć się w proces dokonywania modyfikacji praktyki szkolnej występuje w dwojakiej roli. Jest odbiorcą innowacji wynikających z założeń nowych idei leżących u jej podstaw. Jest także twórcą egzemplifikacji tychże idei w formie bardziej szczegółowej działań nowatorskich. W działalności innowacyjnej ma więc miejsce tworzenie projektów działania pedagogicznego na podstawie nowych zasad, wdrażanie ich do praktyki oraz ich popularyzacja. Każdy z tych zakresów dokonywania innowacji wymaga innego zakresu czynności twórczych.

Jeżeli innowacja ma mieć charakter pełny, spójny, to trzeba w niej uwzględnić i przemyśleć wszystkie elementy systemu kształcenia, jak cele, treści, zasady, meto-

Warszawa 1980, s. 112-113.

[10] D. Rusakowska, *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne,* Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986, s. 10.

[11] M. Magda-Adamowicz, *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym. Źródła, koncepcje i identyfikacje,* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 97.

[12] M. Magda-Adamowicz, *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych,* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s.123.

[13] T. Pilch, dz. cyt., s. 332.

dy, organizacja. Uwzględnienie bowiem jednego z nich powoduje zaburzenie relacji między nimi, dysharmonie systemu. Wyróżnia się więc zmianę pełną, która występuje wówczas, gdy ma miejsce we wszystkich elementach systemu i zmianę cząstkową – wnoszoną do niektórych z nich. Wówczas jednak niezbędne jest dokonywanie weryfikacji i przemyśleń relacji między zmianą wniesioną do jednego elementu systemu a pozostałymi[14].

Podsumowując rolę i miejsce nauczyciela w działalności innowacyjnej pragnę przytoczyć refleksję T. Gizy, która krytycznie podchodzi do tworzenia indeksu cech – zalet nauczyciela. Jedynie bowiem zespół cech (a nie pojedyncze właściwości) warunkują osiąganie efektów w pracy. Liczne opracowania typu klinicznego i statystycznego, prowadzone w celu ustalenia czynników wpływających na efektywność pedagogiczną, wskazują, że nie ma jednego, wyłącznego zestawu nauczyciela twórczego. Funkcje i role nauczycieli są uzależnione od poziomów i kierunków nauczania, od zmieniających się oczekiwań i wymagań społecznych. Wobec tego zdaniem autorki najbardziej pożądaną cechą u współczesnych nauczycieli jest postawa twórcza. Polegałabym ona na takim ustosunkowaniu się do siebie, do uczniów, metod, form, środków pracy, warunków zewnętrznych i wewnętrznych, szkolnych i pozaszkolnych, które zakładałyby ciągły rozwój, przekraczanie granic dotychczasowych osiągnięć i możliwości, wykraczanie poza typowe znane już czynności, poszukiwania nowych, lepszych rozwiązań. Zakres tego pojęcia powoduje, iż myśląc o twórczej postawie nauczyciela, nie możemy zawężać jej tylko do aspektów życia zawodowego[15].

Nauczyciel – innowator - zdaniem R. Schulza - „to szczególny rodzaj innowatora, to podmiot twórczy zaangażowany w specyficznej dziedzinie ludzkiej pracy, działalności dydaktyczno-wychowawczej, to podmiot twórczości pracowniczej (pedagogicznej) albo inaczej: podmiot aktywności kulturotwórczej, innowacyjnej w dziedzinie kształcenia i wychowania”[16].

To czy nauczyciel odnajdzie się w szkole jako innowator w duże mierze zależy od jego indywidualnych cech osobowości i postawy twórczej. Nie mniej jednak istotną rolę w procesie kształtowania proinnowacyjności oraz kreatywności nauczycieli odgrywa proces i program kształcenia pedagogicznego. Niektóre uczelnie dbają o kształtowanie myślenia dywergencyjnego, u swoich studentów, powołując do istnienia dodatkowe przedmioty obowiązkowe rozwijające kompetencje innowacyjne. Ja pragnę zwrócić uwagę, na dwa kierunki subpedagogiczne, które warto dodać lub poszerzyć w programie kształcenia przyszłych pedagogów.

Nauczyciel, który jest dobrze wyposażony w wiedzę stricte teoretyczną oraz kształcony pod kątem twórczości pedagogicznej docenia wartość swojej działalności innowacyjnej. Aby pogłębić jego kreatywne kompetencje sugeruję wyposażać studentów pedagogiki w treści oraz umiejętności stosowania zasad neoropedagiki oraz neurodydaktyki a także coachingu.

Nauczyciel – innowator we współczesnej edukacji, to specjalista w kształceniu i wychowaniu jednostek umiejących łatwo klimatyzować się w szybko zmieniają-

[14] M. Jakowicka, *Metodologiczne aspekty innowacji edukacyjnych,* „Edukacja i Rozwój” 1995, s. 430.
[15] T. Giza, *Innowacje pedagogiczne …,* dz. cyt., s. 25.
[16] R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna …,* dz. cyt., s. 160.

cych warunkach politycznych, społecznych, ekonomicznych i osobistych. Widzę dwa zasadnicze powody wprowadzenia zajęć uczących coachingu na studiach pedagogicznych: po pierwsze cechą szczególną coachingu jest wspieranie jego uczestników w samodzielnym tworzeniu rozwiązań ich własnych problemów czy potrzeb rozwojowych. Coaching zakłada, że wszystkie poszukiwane odpowiedzi oraz rozwiązania i zasoby rozwojowe są wewnątrz osoby poddającej się coachingowi[17]. Umiejętność rozwiązywania osobistych problemów, wiara we własne siły zawodowe, rozumienie powołania jakim jest misja nauczyciela to podstawa otwartości na zmiany, które wywoływane są przez innowacje i które prowokują do poszukiwania i stosowania nowych rozwiązań. Nabycie nawyków coachingu, czyli poszukiwanie odpowiedzi służących własnemu rozwojowi w każdej sferze to nic innego jak twórcze rozwiązywanie problemów, jakie pojawiają się w naszej codzienności, po drugie nauczyciel, jako coach, to pedagog pobudzający aktywność uczniów, która niewątpliwie jest pierwszym krokiem ku twórczości. Podmiotem kształcenia, wychowania i opieki jest uczeń, który powinien być motywowany do refleksji nad własnym rozwojem, a tym samym do uświadamiania sobie swoich pozytywnych jak i słabych stron. Umiejętność aktywnego słuchania oraz stosowania zasad efektywnej komunikacji, które są kardynalnym elementem coachingu, to też cechy pożądane u każdego nauczyciela, zwłaszcza innowatora. Współcześnie, właśnie te dyspozycje i postawa twórcze decydują o satysfakcji z wykonywanego zawodu, a także osiągania sukcesów w praktyce pedagogicznej.

Natomiast wiedza z zakresu neuropedagogiki oraz naurodydaktyki pozwala precyzować metody innowacyjne, które można zastosować w procesie uczenia, a które potęgują jego efektywność. Zbyt mało miejsca poświęca się na rozpoznawaniu stylów uczenia się, określaniu rodzaju inteligencji i wykorzystaniu roli mózgu w opracowywaniu metod skutecznego uczenia się z danego przedmiotu. Pragnę podkreślić, iż zasady wspomnianych teorii pasują nie tylko do zajęć teoretycznych ale również praktycznych. Bowiem w neuropedagogice oraz neurodydaktyce doceniana jest „motywująca rola emocji w nauczaniu. Nie dotyczy to wyłącznie samych emocji jako elementów potrzebnych w trakcie nauczania z pedagogiczno-dydaktycznego punktu widzenia. Emocjom bowiem towarzyszy produkcja hormonów, które ułatwiają uczenie i wpływają pozytywnie na pamięć długotrwałą"[18]. Zatem nauczyciel – innowator to specjalista korzystający z nowych odkryć w dziedzinie pracy mózgu i stosujący poznane prawa w konstruowaniu konspektów zajęć oraz w realizacji zajęć. Powody, dla których warto rozszerzyć ofertę zajęć z neuropedagogiki oraz neurodydaktyki to: po pierwsze wskazane teorie przywiązują duże znaczenie półkulom mózgowym. Zakładają, że do tej pory nauczanie orientowało się przede wszystkim na lewą półkulę: mowa, logiczne myślenie, działania matematyczne. Prawa półkula: emocje, muzyka, wyobraźnia, kreatywność, myślenie dywergencyjne – jest w nauczaniu w pewnym sensie zaniedbywana. Neuropedagogika podkreśla potrzebę korzystania z obu półkul. Z tego względu coraz częściej nawołuje do emocjonalności w nauczaniu, rozwijaniu myślenia dywergencyjnego podczas nauczania, wykorzystywania „oryginalnych pomysłów" uczniów w procesie nauczania itp.[19]. Uruchamianie jednocze-

[17] J. Kordziński, *Nauczyciel, trener, coach,* Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s.202.
[18] E. Petlák, *Rola nauczyciela we współczesnej szkole,* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2008, s.171.
[19] Tamże, s. 169-170.

śnie dwóch półkul mózgowych powiększa zdolność zapamiętywania większej partii materiału oraz skuteczne jej odtworzenie. Aktywizacja mózgu tymi formami jest przyjemna i zdecydowanie atrakcyjniejsza dla uczniów. A efekt działania hormonów ułatwiających uczenie się i pozytywnie wpływających na pamięć długotrwałą może doprowadzić do osiągania sukcesów w nauce tych dzieci, na których środowisko wychowawcze nie wpływa stymulująco. Drugim argumentem przemawiającym za tym, aby nauczyciel biegle stosował zasady neuropedagogiki oraz neurodydaktyki jest łatwa diagnoza predyspozycji ucznia w kontekście wielorakiej inteligencji według H. Gardnera[20]. Sukces nauczyciela mierzy się sukcesem uczniów. Zatem rozpoznanie przez nauczyciela dominującej inteligencji swoich uczniów (matematyczno-logiczna, muzyczna, interpersonalna, intrapersonalna, językowa, przestrzenna, ruchowa, przyrodnicza) ukierunkuje pedagoga na indywidualne podejście do podopiczenego. Współpraca z uczniem, rodzicami pod kątem rozwijania odkrytych zdolności u wychowanka to gwarancja osiągania sukcesów w danej dziedzinie. A sukces to nic innego jak efekt twórczej pracy pedagogicznej nauczyciela, na którą składa się: twórcze cechy osobowości, twórczy proces, twórcze dzieło oraz zewnętrzne środowisko będące inhibitorem i katalizatorem twórczości oraz działalność innowacyjna[21].

Innowacje pedagogiczne w dobie współczesnej reformy

Na przestrzeni lat wielokrotnie próbowano usystematyzować prawnie obszar innowacji pedagogicznych w praktyce oświatowej. Podobnie jak inne sfery polityki oświatowej, które odgórnie modernizowano, wydaje mi się, że ten proces zmian również przebiegał chaotycznie. Podstawowe błędy dotyczą zarówno epistemologii pojęć jak i braku współpracy resortu oświaty z autorytetami naukowymi w tej dziedzinie pedagogiki.

Zmiany w aktach prawnych dotyczące działalności innowacyjnej nauczycieli w placówkach oświatowych, nierzadko zawierają paradoksy edukacyjne, czy antynomie. Spośród ośmiu paradoksów, które wyróżnił Czesław Kupisiewicz przywołam cztery, które wydają się być widoczne w omawianej przeze mnie kwestii.

Na pierwsze miejsce „rzuca się" paradoks mówiący o tym, że w szkole zadaje pytania nie ten, który nie wie, tzn. uczeń, lecz ten, który zna na nie odpowiedzi, to jest nauczyciel;

Szkoła zamiast lepszego przygotowania młodzieży do życia nie włącza jej w jego prawdziwy nurt oraz ogranicza zakres jej aktywności poznawczej do programowych, na miarę przeciętnych uczniów, standardów, co z reguły prowadzi do przeciętnych wyników nauczania;

W dobie zdumiewających osiągnięć nauki, techniki i technologii, wyposażenie wielu szkół nie różni się w sposób zasadniczy od tego sprzed półwiecza;

Niemal powszechnemu żądaniu, aby edukację uczynić narodowym priorytetem (a innowacje to najważniejszy element edukacji w obecnym czasie – przypis autora), towarzyszą na ogół różnorakie poczynania, zmierzające do ograniczenia nakładów finansowych na oświatę, szkolnictwo wyższe i naukę[22].

[20] Por. D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji,* Oficyna wydawnicza „Impuls", Kraków 2007, s. 80-89

[21] M. Magda-Adamowicz, *Twórczość pedagogiczna…*, dz. cyt.

[22] Cz. Kupisiewicz, *Edukacyjne paradoksy współczesności,* „Edukacja", 2009 nr 4, s. 5-9.

Znamienne są także paradoksy, które wymienił Bogusław Śliwerski w artykule: *Paradoksy polityki oświatowej w Polsce*. Spośród nich wyodrębnię te, które zauważalne są treściach poszczególnych aktów prawnych regulujących działalność innowacyjną w szkołach:

Paradoks standaryzacji i wymierności tego, co jest niewymierne, który polega na tym, że nie tylko wbrew logice usiłuje się dla zaznaczenia powagi i nowoczesności wdrażanych zmian w edukacji przedszkolnej czy szkolnej aplikować system zarządzania jakością, np. system ISO czy TQM[23]. Innowacje pedagogiczne, które są rezultatem twórczości pedagogicznej zdecydowanie nie są zjawiskiem, który można zamknąć w gotowe standardy.

Paradoks asymetryczności zasad wychowania – najogólniej sprowadza się on do tego, że sami – jako wychowawcy – nie przestrzegamy tego, czego wymagamy od dzieci[24]. Ten problem jest widoczny „gołym okiem" w postawie nauczycieli, którzy nie podejmując wysiłku, aby twórczo prowadzić lekcje, żądają kreatywności u swoich wychowanków.

Paradoks kształcenia off-line, podczas, gdy nasi wychowankowie są już głęboko zakorzenieni w świecie on-line. Cyberdzieci i cybermłodzież jako cyfrowi tubylcy, w wirtualnym świecie bez problemów i z powodzeniem czytają wszelkie teksty z ekranów urządzeń multimedialnych, przedkładają obraz i dźwięk nad tekst drukowany, preferują swobodny (hipertekstowy i hipermedialny) dostęp do źródeł informacji i równoległe przetwarzanie informacji z wielu źródeł. Tymczasem, nauczyciele chcą swoich podopiecznych zamykać w architektonicznej przestrzeni szkoły, w klasach lekcyjnych i pracowniach (monitorowanych jak cele więzienne), gdzie aktywność własna jednostki będzie podlegała ich kontroli i regułom, gdzie niczego nie będzie wolno im ściągać, podsłuchiwać, swobodnie komentować, natomiast proces uczenia się ma charakter głównie jednokierunkowy[25]. W polskiej polityce oświatowej na razie brak nawet dyskusji na temat wprowadzenia do praktyki pedagogicznej urządzeń multimedialnych jako środka dydaktycznego równorzędnego podręcznikom szkolnym. Myślę, że ten obszar można postawić jako priorytet w debacie nad innowacjami pedagogicznymi. Nieporozumieniem jest, moim zdaniem, szkolna codzienność uczniów (zwłaszcza czwartych klas szkoły podstawowej), kiedy muszą do i ze szkoły nosić podręczniki, ćwiczenia, zeszyty i inne przybory szkolne, ważące o wiele za dużo niż normy w tym wieku rozwojowym, obciążając nadmiernie kręgosłup dziecka. Zamiast tego można przecież zadawać ciekawe zadania domowe właśnie z wykorzystaniem kształcenia on-line i poprzez to uczyć jak mądrze korzystać z nowoczesnych urządzeń techniki medialnej i poruszać się bezpiecznie w cyberprzestrzeni.

Paradoks etatyzmu oświatowego w sytuacji, gdy projektuje się budowanie społeczeństwa obywatelskiego. Zarządzanie oświatą sprowadza się do zaostrzenia kon-

[23] B. Śliwerski, *Paradoksy polityki oświatowej w Polsce,* „Studia Edukacyjne", 2011 nr 16, s. 26.
[24] Tamże, s. 27.
[25] Tamże, s. 28-29.

troli ze strony państwa nad oświatą, a pomniejsza wpływ na szkołę ze strony osób i grup najbardziej zainteresowanych efektami jej pracy – rodziców, uczniów, nauczycieli, władz lokalnych czy przyszłych pracodawców. Etatyzm jest nieuzasadnioną ingerencją państwa w społeczności niższego rzędu w sytuacji, kiedy one mogłyby same i odpowiedzialnie wziąć za siebie określone obowiązki[26].

Antynomia związana z twórczością i innowacyjnością nauczyciela odnosi się do sprzeczności polegającej na tym, że w miejsce twórczości pojawia się odtwórczość. Uwarunkowania występowania owej antynomii tkwią w wewnętrznym konflikcie, który może mieć wymiar mikro i odnosić się do określonej społeczności, w której następuje zderzenie działań nauczycieli reprezentujących tożsamość postkonwencjonalną z osobami o przeciwnym nastawieniu (z tożsamością przedkonwencjonalną i konwencjonalną) – zwłaszcza, gdy są przełożonymi lub osobami o wysokiej pozycji w środowisku. W wymiarze makro pojawiają się dysonans i presja wynikająca z niejednoznacznych oczekiwań w stosunku do nauczycieli. jest ona efektem podporządkowania nauczycieli systemowi kształcenia, w którym z jednej strony zakłada się odejście od nauczania o charakterze encyklopedycznym i nastawienia na kreatywność i twórczy rozwój ucznia (co musi być powiązane z twórczym nauczycielem), a z drugiej wprowadza się wymogi obligujące nauczyciela do pracy z ustalonym odgórnie kluczem[27]. Istotne znaczenie ma również to, jak nauczyciele oceniają własną skuteczność – ci, którzy mają niską samoocenę, najczęściej mają mniejszą motywację do podejmowania działań o charakterze innowacyjnym, eksperymentalnym i poprzestają na działaniach rutynowych[28].

Konieczność rozwoju innowacji pedagogicznych oraz wzmacniania twórczości pedagogicznej nauczycieli, które udoskonaliłby system edukacji, dostrzeżono na początku transformacji ustrojowej. Na podstawie bowiem ustawy z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemy oświaty i wychowania wprowadzono w 1989 roku Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych palcówkach oświatowo-wychowawczych. Następnie przemiany społeczno-gospodarcze a nade wszystko rozwój szkolnictwa oraz subdyscypliny pedagogicznej jaką jest innowatyka zaznaczył się w potrzebie aktualizacji i doceniania obszaru innowacji pedagogicznych. Skutkowało to najpierw wprowadzeniem w 1993 roku Rozporządzenia w sprawie zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki publiczne a następnie w 2002 r. Rozporządzenia w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki.Analizując wyżej wymienione akty prawne pragnę zwrócić uwagę za następujące kwestie: innowacje pedagogiczne utożsamiane są z nowatorstwem pedagogicznym oraz eksperymentem pedagogicznym, znaczące różnice występują w obrębie procesu wprowadzania innowacji w praktyce szkolnej, obecne regulacje prawne dotyczące działalności innowacyjnej przeniesiono z odrębnego rozporządzenia na poziom ustawy – Prawo oświatowe.

---

[26] Tamże, s. 30.

[27] A. Gajdzica, *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian,* Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn - Toruń 2013, s. 124-125.

[28] Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 114.

Zatrzymując się nad epistemologią prawną innowacji, pragnę zwrócić uwagę, iż zarówno Zarządzenie MEN z dnia 16 listopada 1989 r. w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych palcówkach oświatowo-wychowawczych, jak i Zarządzenie MEN z dnia 30 czerwca 1993 r. w sprawie zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki publiczne oraz Rozporządzenie MENiS z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki obok innowacji pedagogicznej czy nowatorstwa pedagogicznego wymieniają eksperyment pedagogiczny. Może to prowadzić do zatarcia się różnic pomiędzy tymi pojęciami. Dlatego przytoczę za M. Kotarbą-Kańczugowską, że eksperyment może prowadzić do powstania innowacji, ale sam w sobie innowacją nie jest. Podczas eksperymentu weryfikacji podlegają określone hipotezy, które po sprawdzeniu ich w praktyce można wykorzystać do formułowania uogólnień i na tej podstawie wprowadzać zmiany (innowacje) do dotychczasowej praktyki pedagogicznej[29].

Zasadniczą różnicą natomiast we wspomnianych aktach prawnych to eliminacja terminu nowatorstwo pedagogiczne, rozumiane jako działalność twórcza nauczycieli i wychowawców, której celem jest ulepszanie systemu kształcenia i wychowania (Dz. Urz. MEN z dnia 27 grudnia 1989 §1 ust. 2) i wprowadzenie pojęcia innowacja pedagogiczna określana jako nowe rozwiązania programowe, organizacyjne bądź metodyczne mające na celu poszerzenie bądź modyfikację zakresu realizowanych w szkole (placówce) celów i treści kształcenia, wychowania lub opieki albo poprawę skuteczności działania szkoły (placówki) (Dz. Urz. MEN z dnia 30 lipca 1993 r. §1 ust. 1).

Rozporządzenie z 2002 roku mocno uszczegółowiło ścieżkę wprowadzania innowacji pedagogicznych w szkole. Niestety, moim zdaniem, regulacja ta ograniczała autonomię nauczycieli w zakresie twórczości pedagogicznej, której rezultatem byłyby innowacje, poprzez nadmierną formalizację i biurokrację oraz zależność od administracji oświatowej. Twórczość pedagogiczna nauczyciela nie była postrzegana jako prawo pankreacjonistyczne, lecz efekt pracy dostosowanej do kryterium ustalonego przez centralny organ odpowiedzialny za edukację. W tym dokumencie innowacje pedagogiczne definiowane są jako nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, majce na celu poprawę jakości pracy szkoły.

Od 1 września 2017 r. traci moc rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki (Dz. U. 2002 r., nr 56, poz. 506 z późn. zm). Zgodnie z przepisami ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 poz. 59 ze zm.) działalność innowacyjna ma być integralnym elementem działalności szkoły/placówki, a poprzez zniesienie wymogów formalnych, warunkujących według dotychczas obowiązujących przepisów, realizację innowacji, wyzwolić kreatywność uczniów i nauczycieli. Wydaje się, że nauczyciel może teraz odważniej wprowadzać zmiany w każdej ze struktur systemu wychowawczego i dydaktycznego. A im bardziej twórczy nauczyciel tym bardziej twórczy uczniowie. Kreatywność i postawa twórcza wychowanków jest pożądana przez

[29] M. Kotarba-Kańczugowska, *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych,* Wydawnictwo Akademickie „Żak" Teresa i Józef Śniecińscy, Warszawa 2009, s. 26.

twórczego pedagogicznie nauczyciela, ale także uczeń przekonuje się, że zdobywanie wiedzy nie musi być nudne.

Podsumowując przebieg zmian w regulacji prawnej innowacji i twórczości pedagogicznej nauczycieli pragnę podkreślić, iż jest to niedoceniony obszar przez resort oświaty. Brak spójności w określeniu ontologii i epistemologii innowacji oraz zbyt sformalizowany charakter tworzenia innowacji pedagogicznych jaki występuje w aktach prawnych zniechęca nauczycieli do twórczości pedagogicznej. Bogusław Śliwerski, który obszernie przeanalizował politykę oświatową w kontekście zmian w edukacji, stwierdza, iż „w kreowaniu nowych pomysłów na zreformowaną edukację powoli wypalali się nawet nauczyciele nowatorzy najbardziej zafascynowani możliwościami zmian autorskich w szkolnictwie publicznym, kiedy uświadamiali sobie, że coraz mniej zależy od nich samych, gdyż urzędnicy z MEN (a w ślad za nimi pokorni i bezmyślnie usłużni niektórzy dyrektorzy szkół) coraz bardziej pozbawiali ich prawa do oddolnego zagospodarowywania procesów kształcenia i wychowania”[30]. Obecne zapisy wprawdzie nie ograniczają pedagogów w formalnym planowaniu i realizacji innowacji w szkole czy placówce oświatowej, jednak nauczyciele – praktycy, nie są odpowiednio przygotowani merytorycznie do prowadzenia działalności innowacyjnej. Uważam, iż organy prowadzące placówki oświatowe oraz organy nadzoru powinny zaktywizować się w płaszczyźnie doskonalenia nauczycieli oraz motywowania ich do twórczości pedagogicznej, której celem jest ulepszenie praktyki pedagogicznej, a tym samym eliminacja zjawiska NiL, czyli nudy i lęku w szkole[31]. Żadna inna sfera edukacji, poza twórczością, nie jest kompletnym wyznacznikiem warunkującym powodzenie i skuteczność wychowania, opieki, kształcenia i terapii pedagogicznej. Kreowanie postaw twórczych u wychowanków wyzwala ich potencjał intelektualny, psychiczny, duchowy, a nawet fizyczny, więc spełnia podstawowy cel kształtowania wszechstronnej osobowości otwartej na zmiany, które są szczególnie intensywne we współczesnym świecie.

Podsumowanie

Innowacje pedagogiczne są ważnym czynnikiem rozwoju systemu wychowawczego. Szczególne znaczenie mają w związku z tym procesy innowacyjne. Wpływają na doskonalenie systemu wychowawczego, przyczyniają się do jego modyfikowania i przekształcania. Odnosi się to zarówno do zmian o dużym zasięgu, jak również drobnych racjonalizacji i usprawnień. Często niewielkie zmiany mogą być źródłem procesów innowacyjnych, znaczący dla rozwoju systemu. Wzajemna zależność występuje również pomiędzy innowacjami pedagogicznymi a postawami nauczycieli. Bowiem od jakości wprowadzanych innowacji zależy, jakie są postawy nauczycieli wobec innowacji i odwrotnie, postawy wobec innowacji są ważnym czynnikiem, który może ułatwiać bądź utrudniać wprowadzanie innowacji, często decyduje o jakości osiąganych efektów[32].

Zmiany społeczne, polityczne oraz gospodarcze wpływają również na ocenę in-

[30] B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej,* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 159.

[31] por. J. Kozielecki, *Człowiek wielowymiarowy,* Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s. 32.

[32] D. Rusakowska, *Nauczyciel …,* dz. cyt., s. 30.

nowacji pedagogicznych, stosunek nauczycieli do nich, a także charakter badań nad innowatyką pedagogiczną. Uzasadnione wydaje się wzbogacanie programu nauczania o zajęcia z tworzenia innowacji pedagogicznych dla wszystkich kierunków, na których kształcą się przyszli nauczyciele. I podobnie dla praktyków warto poszerzać ofertę doskonalenia kompetencji innowacyjnych. Otwartość na zmiany, ale także umiejętność krytycznej ich oceny czy nawet stawianie oporu jest znaczącym elementem wpisanym w zawód pedagoga.

Polityka oświatowa, która zaniedbała obszar praktyki pedagogicznej związanej z działalnością innowacyjną w szkole, być może zreflektuje się i doceni pracę twórczych pedagogicznie nauczycieli motywując ich adekwatnie do potrzeb. Modernizacja szkolnictwa nie jest łatwym zadaniem, jednak nadrzędnym we współczesnym świecie, w którym jednostka skazana na wielorakie bodźce musi odkryć sens swojego życia. Rozwój nowych technologii ułatwiających codzienne funkcjonowanie dzieci, młodzieży i dorosłych jest nieproporcjonalnie szybszy niż innowacje wprowadzane w edukacji. Zatem rolą polityki oświatowej jest, aby pojawiające się dysharmonie nie zaburzały rozwoju uczniów oraz hamowały potencjał jaki tkwi w z natury twórczym dzieckiem.

Streszczenie:

Innowacje pedagogiczne to szeroki i ważny obszar polityki oświatowej w zakresie realizowania aktualnych priorytetów edukacji wymienianych przez ekspertów nie tylko w Europie. Coraz więcej publikacji naukowych dotyczących kompetencji innowacyjnych i twórczości pedagogicznej jest do dyspozycji teoretyków jak i praktyków oraz pracowników administracji oświatowej, o czym świadczy początek mojego artykułu i obszerna analiza etiologii i klasyfikacji innowacji pedagogicznych. Niewątpliwie istotne jest miejsce nauczyciela w realizacji innowacji pedagogicznych, który występuje w roli zarówno twórcy jak i odbiorcy zmian mających na celu ulepszenie procesu opieki, kształcenia, wychowania i terapii pedagogicznej. Jedną z podstawowych, o ile nie najważniejszą, cechą współczesnego nauczyciela jest jego kreatywność, która stanowi źródło szybkiej adaptacji w profesji nauczyciela a niejednokrotnie satysfakcji z wykonywanego zawodu. Każdy bowiem akt relacji nauczyciela z uczniem jest nowy, inny, gdyż dotyczący jednostki, będącej odrębnym bytem wielowymiarowym. Nauczyciel – innowator to pracownik pożądany przez każdą placówkę oświatową, która dba o atrakcyjność swojej oferty edukacyjnej a przede wszystkim o wszechstronny rozwój ucznia a zwłaszcza jego zdolności myślenia dywergencyjnego. Pro - i antyinnowacyjność jest efektem zmian dokonywanych odgórnie przez resort oświaty w obrębie działalności innowacyjnej. Zatem priorytetem wydaje się dokonywanie analizy i krytyczne spojrzenie na innowacje pedagogiczne w dobie współczesnej reformy.

Summary:

Pedagogical Innovations in Educational System

Pedagogical innovations is a broad and important field of educational policy in the range of executing current priorities of education mentioned by the experts not only in Europe. More and more scientific publications concerning innovative compe-

tencies and pedagogical work are to the disposal of theorists as well as practitioners and educational administration employees what proclaims the beginning of my article and extensive analysis of etiology and classification of pedagogical innovations. Undoubtedly, the place of a teacher, who acts in the capacity of an author as well as a recipient of changes which aims to brighten the process of care, education, breeding and pedagogical therapy, is very significant. One of the primary, as far as not the most essential feature of a contemporary teacher is the creativity which forms the source of quick adaptation in the profession of a teacher and often enough satisfaction from performed occupation. Each act of relation between a teacher and a student is new, different because refers to an individual who is a distinct being, multidimensional. A teacher-innovator is an employee highly welcome by every educational establishment which cares for appeal of its educational offer and most of all about catholic development of a student and especially about the progress of divergent thinking. Pro and anti innovativeness are an effect of changes made top-down by the ministry of education within the innovative activity. Thus, analysing and critical view on pedagogical innovations seem to be the priority at a time of contemporary reform.

Bibliografia:

Barański Cz., *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.

Czelakowska D., *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2007.

Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Gajdzica A., *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian,* Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn-Toruń 2013.

Giza T., *Innowacje pedagogiczne jako zjawiska wieloaspektowe,* „Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne", 1992 T.9.

Jakowicka M., *Metodologiczne aspekty innowacji edukacyjnych,* „Edukacja i Rozwój", 1995.

Kordziński J., *Nauczyciel, trener, coach,* Wolters Kluwer, Warszawa 2013.

Kotarba – Kańczugowska M., *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych,* Wydawnictwo Akademickie „Żak" Teresa i Józef Śniecińscy, Warszawa 2009.

Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy,* Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1996.

Kupisiewicz Cz., *Edukacyjne paradoksy współczesności,* „Edukacja", 2009 nr 4.

Magda-Adamowicz M., *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych,* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

Magda-Adamowicz M., *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym. Źródła, koncepcje i identyfikacje,* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.

Petlák E., *Rola nauczyciela we współczesnej szkole,* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2008.

Petlák E., *Innowacje w nauczaniu szkolnym,* tłum. A. Sobótka, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2017.

Pietrasiński Z., *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji,* Państwowe Wy-

dawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.

-Pilch T. (red.) *Encyklopedia Pedagogiczna XXI,* Tom II, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2003.

Rusakowska D., *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne,* Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986.

Schulz R., *Procesy zmian i odnowy w oświacie: wstęp do teorii innowacji,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.

Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań,* Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994.

Śliwerski B., *Paradoksy polityki oświatowej w Polsce,* „Studia Edukacyjne", 2011 nr 16.

Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej,* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

Grupa studentów Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach z wizytą we Lwowie. Zwiedzanie miasta. Krótki pobyt w Tarnopolu na Uniwersytecie Ekonomicznym. Lwów - Tarnopol 12-14 listopad 2018

Guwernerzy, guwernantki, nauczyciele... w biografii i twórczości literackiej Józefa Ignacego Kraszewskiego

mgr Małgorzata Penińska - KUL Jana Pawła II w Lublinie

Ur. 8 marca 1990 roku w Starachowicach. Doktorantka Literaturoznawstwa na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Zainteresowania: literatura drugiej połowy dziewiętnastego wieku (twórczość literacka: Józefa Ignacego Kraszewskiego, Elizy Orzeszkowej, Bolesława Prusa, Adolfa Dygasińskiego). Uczestniczka kilkudziesięciu ogólnopolskich konferencji naukowych, jak choćby: Koziołek Matołek i inne bajkowe zwierzęta w tekstach kultury; Ludzie i zwierzęta – równoważenie interesów; Autorytet w życiu człowieka, społeczeństwa, Kościoła i Narodu; Pedagogika katolicka: założenia, wyzwania, oczekiwania; Upadek czy wzrastanie? Moment zwrotny w biografii. Autorka kilku-

Wstęp

Szkoła do czasów powstania Komisji Edukacjo Narodowej[1] znajdowała się pod opieką plebana oraz „[...] władz nadrzędnych, które wytyczały linię rozwoju szkolnictwa podczas synodów zarówno prowincjonalnych, jak i diecezjalnych oraz przeprowadzały kontrolę, przede wszystkim podczas wizytacji kanonicznych”[2]. Nauczyciele parafialnych szkółek ze względu na ścisłe związki z parafią należeli „[...] przez zwyczaj i prawo [...] do stanu duchownego, a tym samym [byli – MP] wyjęci spod jurysdykcji świeckiej. Podlegali natomiast przepisom kościelnym, ustalanym na synodach zarówno prowincjonalnych, jak i diecezjalnych”[3].

Rodziny szlachecko-ziemiańskie i arystokratyczne – zauważa Grażyna Karłowska i Monika Nawrot – zatrudniali do swego potomstwa prywatnych nauczycieli. Najmłodszymi dziećmi w zamożnych domach zajmowały się bony, a starszymi będącymi w wieku szkolnym guwernantki i guwernerzy. O ile bonami najczęściej były cudzoziemki (Niemki, Szwedki, Francuski), to wśród guwernerów dominowali Polacy. Oprócz nich zatrudniano także Francuzów, Włochów oraz Niemców. Nazwa guwerner (-nantka) na określenie nauczyciela domowego zaistniała na ziemiach polskich dopiero pod koniec osiemnastego stulecia. Wówczas bowiem nastała moda na francuszczyznę oraz doszło do masowego pojawienia się na ziemiach polskich francuskich wycho-

[1] Na temat Komisji Edukacji Narodowej powstało bardzo dużo książek, wśród których znajdują się pozycje jak chociażby: K. Bartnicka, *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973; H. Hinz, *Polskie Oświecenie i Komisja Edukacji Narodowej*, Towarzystwo Krzewienia Kultury Świeckiej, Warszawa 1973; J. Lewicki, *Komisja Edukacji Narodowej w świetle ustawodawstwa szkolnego. Szkic historyczny*, „Księgarnia Polska”, Warszawa 1923; T. Mizia, *O Komisji Edukacji Narodowej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972; B. Suchodolski, *Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1972; H. Witkowska, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1905; A. Woltanowski, *Komisja Edukacji Narodowej 1773-1794*, Książka i Wiedza, Warszawa 1973.

[2] S. K. Olczak, *Szkolnictwo parafialne w Wielkopolsce w XVII i XVIII wieku (w świetle wizytacji kościelnych)*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1978, s. 7.

[3] Tamże, s. 102-103.

wawców. Guwernerem (-nantką) można nazwać nauczyciela mieszkającego w domu podopiecznego. Tak zdefiniowany nauczyciel (-elka) zajmował się przede wszystkim kształceniem i wychowaniem dzieci, chociaż zdarzało się powierzenie mu kierownictwa nad całym domem. Guwerner (-nantka) uczył wychowanka języka francuskiego i ojczystego, arytmetyki, literatury, geografii, historii oraz kaligrafii. Ponadto do jego obowiązków należało zagospodarowywanie podopiecznemu czasu wolnego od nauczania. Wówczas udawano się na spacer, bawiono się w różne zabawy zawierające elementy gimnastyki oraz uczono dziewczynki haftowania czy też szydełkowania. Wieczorem guwernerzy (-nerki) przyjmowali funkcje domowego lektora, czytając rodzinie, u której pracowali gazety oraz literaturę. Niekiedy do zadań guwernerek należało także dotrzymywanie towarzystwa i rozrywki pani domu. Kobieta-nauczycielka zajmowała się również osobami starszymi mieszkającymi u państwa oraz wykonywała czynności gospodarskie, jak choćby: podawanie dzieciom posiłków, sprzątanie ich pokoi oraz reperacja należącej do wychowanków odzieży[4].

Oprócz guwernerów (-nantek) rodziny zamożne zatrudniały do potomstwa korepetytorów, pod kierunkiem których wychowankowie „[...] przygotowywali zadane lekcje"[5]. Znaczny odsetek korepetytorów podejmujących pracę na prowincji – zaznacza Grażyna Karłowska i Monika Nawrot – była studentami oraz uczniami wyższych klas gimnazjalnych. Studenci podejmujący się korepetytorstwa na prowincji zazwyczaj przerywali studia maksymalnie na dwa lata, po czym wracali na uczelnie, zarobiwszy pieniędzy na prowincji. Natomiast gimnazjalni korepetytorzy najczęściej polecani byli rodzinom możnym przez dyrektorów gimnazjów. Uczęszczali oni do wyższych klas i wyróżniali się bardzo dobrymi wynikami w nauce[6].

Poza guwernerami (-nentkami) i korepetytorami – stwierdza Grażyna Karłowska i Monika Nawrot – istniała również osobna klasa nauczycieli przygotowująca podopiecznych do egzaminów do szkoły rządowej z języka rosyjskiego. Rodziny zatrudniały ich „[...] na krótsze okresy i tylko w celu prowadzenia lekcji języka lub nauki historii Rosji. Byli to najczęściej nauczyciele uczący w szkołach rządowych, a dorabiający sobie nauczaniem języka w szkołach prywatnych". Popularnością cieszyły się również osoby udzielające lekcji muzycznych zwłaszcza dziewczętom. Uważano bowiem, że dobrze urodzona panienka „[...] powinna posiadać umiejętność gry na jakimś instrumencie muzycznym, a znajomość tańców salonowych była warunkiem powodzenia w towarzystwie"[7].

Nauczycielami domowymi było wielu literatów i publicystów, wśród których wymienić można Adolfa Dygasińskiego czy Bolesława Prusa[8]. Ponadto lekcji domowych udzielali warszawscy profesorzy dorabiający sobie właśnie poprzez udzielanie prywatnych korepetycji w domach uczniów[9]. Znalezienie odpowiedniego nauczyciela (-elki) oraz guwernera (-nantki) dla potomstwa stawało się niekiedy dosyć trudnym zadaniem dla rodzica. O nauczycielach domowych – guwernerach (-nantkach), nauczycielach (-lkach), korepetytorach oraz bonach – poszukiwanych i zatrudnianych przez dziewiętnastowiecznego pisarza – Józefa Ignacego Kraszewskiego – do swoich

[4] Zob. G. Karłowska, M. Nawrot, *Charakterystyka zbiorowości nauczycieli domowych w Królestwie Polskim w świetle literatury wspomnieniowej i pamiętnikarstwa*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika" 2004, z. 23, s. 65-71.
[5] M. Arct, *Słownik ilustrowany języka polskiego*, t. 1, Gutenberg-Print, Warszawa 1996 (hasło: *Korepetytor*, s. 273)
[6] Zob. G. Karłowska, M. Nawrot, dz. cyt., s. 71-72.
[7] Tamże, s. 72-73.
[8] Tamże, s. 73.
[9] Tamże, s. 73-74.

pociech oraz literackich przedstawieniach nauczycieli domowych znajdujących się w jego twórczości literackiej poświęcono niniejszy artykuł naukowy.

Kraszewski w poszukiwaniu dobrego guwernera

Józef Ignacy i Zofia Kraszewscy mieli czwórkę dzieci: Konstancję (ur. 1839 r.), Jana Albina (ur. 1841 r.), Franciszka (ur. 1843 r.), Augustę Marię (ur. 1849 r.)[10]. Posiadanie potomstwa wymagało od rodziców zatrudnienia do nich odpowiednich nauczycieli prywatnych oraz guwernerów[11]. Kraszewski narzekał w korespondencji z rodziną mieszkającą w Romanowie oraz Dołhem na brak odpowiednich kompetencji pedagogicznych czy też osobowościowych u zatrudnianych przez siebie guwernerek: „[...] przy tej – pisze do matki – pannie guwernantce, jaką mamy, nie sposób dzieci zostawić nawet na tydzień”[12]. Była ona bowiem nierozgarnięta i nad wyraz naiwna. Bolesławita obawiał się zostawić z guwernerką potomstwa na dłużej, gdyż zdawał sobie sprawę z tego, że kobieta mogła sobie nie poradzić sama z upilnowaniem czwórki rodzeństwa. Próbował znaleźć do nich odpowiedniego guwernera (-nerkę) w Warszawie. Wszelako nie udało mu się nikogo sprowadzić do Żytomierza. Synowie Kraszewskiego rozpoczynali wówczas naukę w szkole (Jan szedł do piątej klasy, a Franciszek do trzeciej), a najmłodsza córka Kraszewskiego – Maria Augusta – potrzebowała opiekunki. Bolesławita poprosił nawet rodziców (Jana i Zofię) i brata (Kajetana Kraszewskiego) o pomoc w znalezieniu stosownego nauczyciela do dzieci: „O nauczyciela jeszcze raz się dopraszam, ale na Boga, żeby i cokolwiek umiał, i był uczciwym a statecznym człowiekiem”[13]. Rozpytywanie się krewnych oraz znajomych o guwernera szukającego zatrudnienia było naturalnym zachowaniem rodzica żyjącego w dziewiętnastym wieku[14]. Znalezienie nauczyciela o odpowiednich kwalifikacjach zawodowych sprawiało wówczas niezwykłą trudność[15]. Na ziemie polskie przybywały francuskie bony, których wykształcenie można porównywać z uczonością pokojówek[16]. Niewyedukowana opiekunka młodszych konsolacji „[...] zamiast kształcić i rozwijać, powodowała u dzieci negatywne uczucia wobec osób zajmujących się wychowaniem i nauczaniem, rodziła wrogi stosunek wobec świata dorosłych i nie przynosiła żadnych konstruktywnych rezultatów wychowawczych”[17]. Natomiast wśród polskich nauczycieli domowych zdarzały się nierzadkie przypadki podejmowania się

[10] O Józefie i Zofii Kraszewskich oraz ich dzieciach powstało kilka rozpraw naukowych, jak choćby: J. Bachórz, *Kobiety Kraszewskiego*, w: *Kobiety Kraszewskiego. Portret literacki i nie tylko. Katalog wystawowy*, oprac. i red. katalogu: A. Czobodzińska-Przybysławska, H. Kostka-Chybowska, D. Litwiniuk, Muzeum Józefa Ignacego Kraszewskiego, Romanów 2012, s. 15-28; W. Danek, *Józef Ignacy Kraszewski*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962; Tenże, *Józef Ignacy Kraszewski*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 43-56; Tenże, *Józef Ignacy Kraszewski. Zarys biograficzny*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976, s. 57-89; H.M. Dąbrowolska, *Tytan pracy. Opowieść o J.I. Kraszewskim*, wyd. 2, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1957, s. 43-50; M. Penińska, *Józef Ignacy Kraszewski jako ojciec czworga dzieci*, w: *Pedagogika Katolicka. Założenia i realizacja*, pod red. J. Zimnego, Stalowa Wola 2017, s. 267-284.

[11] Zob. G. Karłowska, M. Nawrot, dz. cyt., s. 83.

[12] J.I. Kraszewski, *List do Zofii Kraszewskiej*, Hubin, 17 III 1851, w tegoż: *Listy do rodziny 1820-1863*, oprac. W. Danek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1982, s. 202.

[13] Tenże, *List do Kajetana Kraszewskiego*, Żytomierz, 31 V 1856, w tegoż: tamże, s. 331.

[14] Zob. G. Karłowska, M. Nawrot, dz. cyt., s. 83.

[15] Tamże, s. 83-84.

[16] Tamże, s. 76.

[17] Tamże, s. 77.

guwernerstwa przez osoby posiadające wykształcenie zaledwie elementarne[18]. Guwernerom „[...] zazwyczaj brakowało uzdolnień pedagogicznych. Nawet absolwenci uniwersytetu, mimo posiadanej wiedzy przedmiotowej, nie byli przygotowani do nauczania w zakresie nauczania elementarnego czy średniego”[19]. Kobiety podejmujące się guwernerstwa posiadały przeważnie wykształcenie średnie, dzięki czemu chętniej zatrudniano dziewczęta jako nauczycielki domowe[20]. W dziewiętnastym stuleciu panienki z domów szlacheckich miały możliwość ukończenia Instytutu Maryjskiego, dzięki któremu osiągały one doskonałą znajomość języka francuskiego[21]. Kobiety kończące Instytut Maryjski chętnie zatrudniano jako guwernantki[22].

Kraszewski szuka intensywnie nauczyciela dla swych dzieci. Podaje rodzinie cechy dobrego guwernera (-nantki): „[...] żeby i cokolwiek umiał, i był uczciwym a statecznym człowiekiem”[23]. Nie umieszcza w liście płci potencjalnego guwernera, ale podaje jako antyprzykład obecną w ich domu guwernantkę niepotrafiącą zająć się odpowiednio podopiecznymi[24]. Rodzina nastręczała mu Tokinsa, który ostatecznie nie podejmuje się guwernerstwa u Kraszewskiego. Ów wymagał od nauczyciela domowego kilku istotnych umiejętności oraz konkretnych cech charakteru: „Suponuję, że Tokins mówi po francusku dobrze, że języki, historią i inne przedmioty dawać będzie prywatnie, nie trzymając się szkolnego porządku, i że od dozoru dzieci, przechadzki i ciągłego, ile można, bycia z nimi nie zechce się uwalniać”[25]. Zatem Kraszewski oczekiwał od potencjalnego guwernera znajomości języka francuskiego, wiedzy na temat materiału przerabianego w szkołach oraz spędzania z dziećmi czasu wolnego. Choć najważniejszą cechą nowego guwernera miała być uczciwość („[...] proś Ojca o tego guwernera do dzieci, z Lublina, jeżeli ma pewność, że to uczciwy, nade wszystko uczciwy człowiek”[26]), to Kraszewski wymagał od nauczyciela domowego jakiejkolwiek erudycji („[...] żeby i cokolwiek umiał [...]”[27]) i zaangażowania w rozwój moralny dzieci („Dozór dzieci i poprowadzenie ich moralne szczególnie mi leżą na sercu”[28]). Praktycznie tylko jeden raz był zadowolony z uczynionego przez siebie wyboru, za którego uważał pierwszą zatrudnianą przez siebie do dzieci osobę. To poprzedniczka – jak się zdaje po prześledzeniu datowań korespondencji pisarza – guwernantki niemogącej samej zostać z podopiecznymi pod nieobecność ich rodziców[29]. Kraszewski niepocieszenie z powodu odejścia najlepszej nauczycielki i

[18] Tamże, s. 78.
[19] Tamże, s. 78-79.
[20] Tamże, s. 79.
[21] Tamże, s. 81.
[22] Tamże.
[23] J.I. Kraszewski, *List do Kajetana Kraszewskiego*, Żytomierz, 31 V 1856, w tegoż: *Listy do rodziny 1820-1863*, s. 331.
[24] Bolesławita w korespondencji pisze ogólnie, że poszukuje nowego guwernera. Nie pada nigdzie stwierdzenie, że nauczyciel domowy musi być kobietą lub mężczyzną.
[25] Tenże, *List do Kajetana Kraszewskiego*, Żytomierz, 13 VI 1857, w tegoż: tamże, s. 365.
[26] Tenże, *List do Kajetana Kraszewskiego*, Żytomierz, 31 V 1856, w tegoż: tamże, s. 330.
[27] Tamże, s. 331.
[28] Tenże, *List do Kajetana Kraszewskiego*, Żytomierz, 13 VI 1857, w tegoż: tamże, s. 365.
[29] Kamińska była guwernantką u Kraszewskich w 1850 roku. Najstarsza ich córka miała wówczas jedenaście lat, a najmłodsza kilkanaście miesięcy. Po niej Kraszewscy zatrudnili niezaradną guwernantkę, którą już na początku przyjęcia stanowiska chcieli zwolnić. Ta bowiem pracowała u nich w roku 1851, czyli od razu po odejściu Kamińskiej. Nie wiadomo – na podstawie lisów Kraszewskiego do rodziny – ile miesięcy pracowała następczyni Kamińskiej u Kraszewskich. Gdyby przyjąć, że między rokiem 1850 a 1857, kiedy krewni pisarza proponowali mu zatrudnienie u siebie Tokinsa, Kraszewscy nie znaleźli innej guwernantki następczyni Kamińskiej, to wów-

guwernantki wyraził w liście do matki – Zofii Kraszewskiej: „Kamińska się oddala, nowej panny szukamy i może znajdziemy tu, ale strasznie drogo. [...] Kogo nam Bóg da na miejsce poczciwej i niezawodnej, a bardzo do nas przywiązanej p. Kamińskiej, Bóg wie”[30]. Przymiotem pierwszej nauczycielki (Kamińskiej) był charakter kobiety („poczciwa”[31]; „niezawodna”[32]) oraz stosunek do podopiecznych i ich rodziców („bardzo do nas przywiązanej”[33]). Nie opiekowała się ona dziećmi wyłącznie z przyczyn finansowych, bo pensja otrzymywana przez guwernantkę nie była wygórowana („może znajdziemy tu, ale strasznie drogo”[34]. Nauczycielka troszczyła się o rodzinę Kraszewskiego – można powiedzieć – niczym stary sługa. Trudno było Bolesławicie znaleźć osobę na jej miejsce, bo łączyła ona przeszłość (przywiązanie starego sługi) z teraźniejszością (wiedza naukowa na odpowiednim poziomie; regularne wypłacanie pensji i możliwość odejścia – w każdej chwili – z domu). Ponadto wraz z upływem lat Kraszewski potrzebował większej liczby osób do zajmowania się dziećmi, co wynikało nie tylko z posiadania czwórki dorastających pociech, lecz przede wszystkim z chęci dania im dobrego wykształcenia i rozwijania w nich „talentów”[35]. Zatem pisarz zatrudniał zarówno osoby przygotowujące dzieci do zajęć w szkole (pan Pathie)[36], jak i uczące ich języków obcych (Karolina Krauze[37]) czy też gry na fortepianie (Karolina Krauze). Ideałem dla niego byłby nauczyciel i guwerner – w jednej osobie – wszechstronnie wykształcony, a nade wszystko tak oddany rodzinie podopiecznego, że można by go nazwać nowym wcieleniem starego sługi – wcieleniem zachowującym wszystkie przymioty dawnego służącego.

Nauczyciele domowi w wybranych dziełach literackich Kraszewskiego

Korespondencja Kraszewskiego nie przynosi wiadomości na temat pochodzenia oraz warunków bytowych nauczycieli domowych. Pokazuje natomiast wymagania osób zatrudniających do potomstwa guwernerów. Pozycja społeczna nauczycieli domowych w domach podopiecznych sytuowała się „[...] pomiędzy członkiem rodziny, gościem a sługą. Mogli stać się przyjaciółmi rodziny albo pozostać jedynie opłacaną pomocą domową”[38]. Postacie guwernerów (-nantek), nauczycieli (-elek) muzyki oraz korepetytorów pojawiają się dosyć rzadko w dziełach literackich Kraszewskiego. Niekiedy człowiek trudniący się nauczycielstwem domowym występuje – można powiedzieć – mimochodem w tekście (*Dziwadła*, *Dwa światy*, *Nad Sprewą*, *Ostap Bon-*

czas ona pracowałaby u nich co najmniej siedem lat, co wydaje się rzeczą nieprawdopodobną ze względu na narzekania pisarza na zatrudnianą przez siebie nauczycielkę.

30 Tenże, *List do Zofii Kraszewskiej*, Hubin, 15 I 1850, w tegoż: tamże, s. 180.

31 Tamże.

32 Tamże.

33 Tamże.

34 Tamże.

35 Tenże, *List do Zofii Kraszewskiej*, Kisiele, 3/15 V 1855, w tegoż: tamże, s. 297. Słowo: „talenta” nie należy rozumieć jako „wybitnych zdolności w jakiejś dziedzinie” dzieci Kraszewskiego, lecz umiejętności związanych z wykształceniem kulturalnym człowieka. Innymi słowy: Bolesławita pragnął nauczyć potomstwa: gry na fortepianie oraz malarstwa. Słowa z cudzysłowu: *Talent*, hasło w: *Nowy słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 2002, s. 1017.

36 Bolesławita zatrudniał jeszcze kilku nauczycieli prywatnych (nazwiska ich nie padają w listach do rodziny).

37 Karolina Krauze uczyła najmłodszą córkę pisarza języka niemieckiego. Choć główna praca kobiety polegała na opiekowaniu się Marią Augustą, to była ona także nauczycielką Konstancji. Ponadto dawała lekcje muzyki zarówno dwóm córkom Kraszewskiego, jak i dwóm jego synom (Janowi i Franciszkowi).

38 G. Karłowska, M. Nawrot, dz. cyt., s. 87.

darczuk), innym razem przedstawione zostaje pochodzenie (*Kopciuszek*, *Ładowna pieczara*) czy też przeżycia człowieka podejmującego się guwernerstwa w domu wychowanka (*Kopciuszek*, *Komedianci*). Zdarza się także ukazanie metod nauczania muzyki przez metrów (*Marynka*) oraz sposoby pozyskiwania przez nich nowych uczniów (*Marynka*). Pisarz nie zapomina również o nauczycielach uczących w pensjach dla dobrze urodzonych panienek (profesor Filipowicz oraz Emil z *Zaklętej księżniczki*), które po ukończeniu ich uzyskują wiedzę potrzebną niezamożnym kobietom sposobiącym się do zawodu nauczycielskiego (Tekla Sierocińska – *Zaklęta księżniczka*).

Status społeczny nauczyciela domowego nie należał do wysokiego[39]. Wszelako dopuszczano guwernerów (-natki) do salonów zgodnie ze zwyczajem panującym „[...] w najlepszych towarzystwach [...]"[40]. Obiektem dowcipów oraz kpiarstwa stawały się nauczycielki domowe, z których staropanieństwa oraz odosobnionego życia powszechnie śmiano się w salonach[41]. Zawód bowiem nauczycielki oznaczał przeważnie „[...] rezygnację z życia osobistego"[42]. Ponadto guwernantki bardzo często narażone były „[...] na zaczepki mężczyzn bądź traktowanie godne pokojówek czy służących"[43]. Pamiętniki i literatura wspomnieniowa akcentują przede wszystkim – trzeba zauważyć – przykrości spotykające nauczycielki domowe ze strony mężczyzn[44]. Nie pokazują nieprzyjemności guwernerów spotykających ich w rodzinach podopiecznych. Natomiast Kraszewski w *Kopciuszku* przedstawia nie tylko pozycje nauczyciela (-elki) domowej w dziewiętnastowiecznym społeczeństwie, ale także poglądy samych guwernerów na temat wykonywanej przez nich pracy. Teofil Muszyński (*Kopciuszek*) pochodził z rodziny rzemieślniczej. Jednakże rodzice postanowili kształcić chłopca, bo „[...] pojmowali instynktowo, że szkoły i nauka stanowiły o przyszłości [...]"[45]. Muszyński kończy zatem edukację szkolną z bardzo dobrymi wynikami. Pragnie uczyć się na kolejnych stopniach szkolnych, lecz braknie mu środków finansowych na naukę. Podejmuje się zatem nauczycielstwa. Początkowo udziela prywatnych lekcji osobom mieszkającym w Warszawie. Te przyniosły mu jedynie „[...] utrapienia, jakich się doznaje, mając do czynienia z ludźmi różnymi [...]"[46]. Po zrażeniu się do pracy nauczyciela domowego postanawia zostać literatem. Wszelako po bliższym poznaniu środowiska literackiego podejmuje się z powrotem „pańszczyzny pedagogicznej"[47]. Wyjeżdża jako guwerner do państwa Ciemierzyńskich. Tam oprócz rozpieszczonego chłopca czekały na niego utrapienia związane z „[...] dumną i zgryźliwą matką, dosyć głupim ojcem i trzema starymi pannami ciotkami, którym na nieszczęście przyszło do głowy, że powinien się był koniecznie z jedną ożenić"[48]. Na początku pobytu w domu wychowanka chłopiec obawiał się nowego guwernera, ojciec udawał przed nauczycielem „wielowładnego potentata"[49], a trzy ciotki próbowały wzbudzić w guwer-

[39] Tamże, s. 88.
[40] J.I. Kraszewski, *Kopciuszek. Powieść z podań XVIII wieku*, cz. 1, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1993, s. 283.
[41] Zob. G. Karłowska, M. Nawrot, dz. cyt., s. 88.
[42] Tamże.
[43] Tamże.
[44] Tamże. Tak wynika z artykułu Grażyny Karłowskiej i Moniki Nawrot, w którym podkreślone zostają negatywne strony z bycia nauczycielką domową.
[45] J.I. Kraszewski, *Kopciuszek*..., cz.1, s. 168.
[46] Tamże, s. 174.
[47] Tamże, s. 186.
[48] Tamże.
[49] Tamże, s. 187. Potentat oznacza „człowieka wpływowego, na wysokim stanowisku, rozporządzającego dużymi

nerze do siebie umiłowanie. Po tygodniu podopieczny przestaje słuchać nauczyciela, „[…] następnie ojciec wydawszy się ze swą słabością, znienawidził mimowolnie jej świadka, w ostatku z kolei odpadać mu zaczęły sprzymierzone ciotki po jednej, od najstarszej począwszy, która pierwsza musiała wyrzec się marzenia”[50]. Początkowo guwerner starał się nie zwracać najmniejszej uwagi na stosunek do siebie otoczenia: „postanowił oblać się lodem i przepaść obojętnością nieprzezwyciężoną”[51]. Wszelako Ciemierzyńscy zaczęli obarczać nauczyciela dodatkowymi pracami, co stało się przyczyną porzucenia przez mężczyznę zatrudnienia w ich domu: „Głuchy, ślepy, bezwładny, posłuszny, przybity, robiłem – wyznaje – co tylko chcieli, uginałem się pod największymi ciężarami, brałem na ramiona coraz nowe, w końcu, gdy ze mnie już i ekonoma, i pisarza, i lokaja robić poczęto… musiałem podziękować […]”[52].

Pierwsza posada guwernera nie przyniosła bohaterowi ostatecznego pożegnania się z nauczycielstwem domowym. Muszyński podejmuje się bowiem guwernerstwa szlacheckiego potomstwa: dwóch chłopców i trzech dziewczynek. Ojciec dzieci wymagał od guwernera nauczania: gramatyki, historii oraz języka. Pierwszego dnia szlachcic przedstawił nauczycielowi prawidła, wedle których miało przebiegać wychowywanie konsolacji. Wszelako wymagania rodzica odnośnie nauczania potomstwa nie zgodzały się z przekonaniami Muszyńskiego, gdyż ograniczały jego rolę w kształtowaniu zapatrywań społecznych wychowanków:

Dzieci miałem – wspomina – wychowywać wedle programu ojca, matki, stryja i księdza proboszcza, a nie wedle mojego własnego – dwa te zadania trudno się jakoś ze sobą godziły. Jam chciał mieć z nich ludzi, oni głównie szlachtę po dawnemu z zasadami wyosobnienia i zamknięcia w ciasnych pojęciach jednej klasy, krwią, posłannictwem, ideą, szlachetnością dźwignięte na stanowisko wyłączne[53].

Guwerner z Warszawy nie zgadzał się z wizją wychowawstwa zaprezentowanego mu przez ojca dzieci. Brak porozumienia między nimi spowodował rezygnację bohatera z posady nauczyciela w domu tegoż szlachcica. Zatrudnianie nauczycieli domowych – zauważa Grażyna Karłowska i Monika Nawrot – nie odbywało się natychmiastowo. Rodzice potomka mającego mieć wychowawcę zadawali kandydatowi szereg pytań o dotychczasowe posady, przyczyny przerwania w nich pracy, wykształcenie oraz poglądy społeczne. Ponadto dawano przyszłemu nauczycielowi do przeczytania fragmenty książek celem sprawdzenia jego dykcji oraz orientacji w literaturze. Następnie sprawdzano kaligrafię oraz erudycję z arytmetyki potencjalnego nauczyciela domowego. Po otrzymaniu zadawalających odpowiedzi i ustaleniu płacy miesięcznej następowało dopiero zatrudnienie człowieka na stanowisko guwernera (-nantki)[54]. W powieści Kraszewskiego następuje również rozmowa rodzica z guwernerem, podczas której nauczyciel poznaje warunki finansowe z guwernerstwa podejmowanego w domu szlachcica. Wszelako istnieje jednak zasadnicza różnica między relacją pamiętnikarską a konwersacją

środkami materialnymi; dawniej przede wszystkim: możny pan, magnat, władca, monarcha”. Słownik języka polskiego, red. W. Doroszewski, t. 6, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964 (hasło: Potentat, s. 1188).

50 J.I. Kraszewski, *Kopciuszek*…, cz.1, s. 187.

51 Tamże.

52 Tamże, s. 189.

53 Tamże, s. 190.

54 Zob. G. Karłowska, M. Nawrot, dz. cyt., s. 87.

bohaterów powieściowych. Otóż Muszyński nie jest kandydatem na guwernera do piątki dzieci, ale zatrudnionym już człowiekiem. Podczas pierwszego dnia poznaje dopiero bliżej poglądy szlachcica na miejsce szlachty w społeczeństwie oraz zapatrywanie na wychowywanie potomstwa. Nie zgadza się z nim, ale nie odchodzi z pracy pierwszego dnia. Pozostaje w niej do momentu, gdy „[…] każde słowo rodziło spory kończące się okrutnymi gniewy […]”[55]. Bohater rezygnuje z wychowawstwa szlacheckich dzieci i wraca – z postanowieniem o niepodejmowaniu się więcej w życiu guwernerstwa – do Warszawy.

Kraszewski posługuje się dwoma niepowodzeniami pedagogicznymi bohatera do zaprezentowania położenia guwernera (-nantek) w domu pracodawców oraz pozycji nauczyciela domowego w dziewiętnastowiecznym społeczeństwie. Rodzic pięciorga dzieci chciał wychowywać potomstwo podług starych zasad, według których członkowie rodziny szlacheckiej zajmowali doniosłe miejsce wśród ludzi. Rezygnacja Muszyńskiego z guwernerstwa – u szlachcica – unaocznia problemy istniejące między nauczycielami domowymi a rodzicami wychowanków: „Rodzice chcą mieć dzieci do siebie podobne, nauczyciel pragnie zbliżyć je ku sobie… tamci mają za sobą prawo rodzicielskie, ten głębokie przekonanie… zgoda niemożliwa”[56]. Szlachcic od zatrudnionego przez siebie guwernera oczekiwał wyłącznie zajmowania się wykształceniem wychowanków. Tak właściwie potrzebował – w ramach ścisłości – korepetytora. Wszelako miejsce zamieszkania uniemożliwiało dochodzenie nauczycieli domowych do potomstwa szlachcica. Musiano zatrudnić guwernera, który zamieszkałby z nimi. Wszelako Muszyński poczuwał się – trzeba zaznaczyć – nie tylko do dawania lekcji z oznaczonych przez opiekunów rodzeństwa przedmiotów, ale także ukierunkowania społecznego wychowanków. Bohater dostrzega przewagę nauczania powszechnego w szkołach nad guwernerstwem: „w szkołach, gdzie nauczanie idzie trybem przez kraj przyjętym i dla wszystkich jednym, usuwa się ta niedogodność, w domu potrzeba dobierać nauczycieli do koloru swoich zasad”[57]. W placówce oświatowej nauczyciel nie przejmuje się zasadami wyznawanymi przez rodziców uczniów. Nie przebywa w ich domu, dzięki czemu posiada niezależność poglądów, nad którymi nie musi z nimi dyskutować. W szkole istnieje jeden program nauczania narzucony pedagogom przez wyższe organy oświatowe, co niweluje dyskusje nad przedmiotami uczonymi w placówkach oświatowych. Nauczycielstwo domowe – wedle bohatera – stanowi „[…] najcięższy może z zarobków […]”[58], gdyż pozbawia młodego nauczyciela możliwości swobodnego dalszego kształcenia się: „Ucząc drugich, potrzeba było samemu się kształcić, czytać, pracować, kraść od snu nocne godziny, zdobywać często upokorzeniem i ofiarami miłości własnej książki i pomoce”[59]. Nauczyciel domowy pracował dniami i nocami: „potrzeba było samemu się kształcić, czytać, pracować, kraść od snu nocne godziny”[60]. Całymi dniami zajmował się uczeniem innych, a nocami przygotowywaniem do wykładania uczniom przerabianego z nimi przedmiotu. Całodobowa edukacja uniemożliwiała nauczycielom (-elkom) prowadzenie życia prywatnego.

Znalezienie zatrudnienia przez człowieka będącego w przeszłości guwernerem (-nantką) w zawodzie mieszczańskim oznaczało zerwanie przez niego stosunków ze

[55] J.I. Kraszewski, *Kopciuszek*…, s. 191.
[56] Tamże, s. 192.
[57] Tamże.
[58] Tamże, s. 173.
[59] Tamże.
[60] Tamże.

światem ludzi możnych. Posiadanie bowiem wyższego wykształcenia a pracowanie chociażby na stanowisku subiekta w księgarni wyklucza przyjęcie takiego człowieka w salonie, czego nie rozumie Muszyński: „Pojmuję, że subiekt sklepowy bez wychowania i talentu może nie być przyjemnym gościem w salonie, ale dlaczegóż by człowiek wykształcony dlatego, że jest księgarzem lub kupcem, miał być odsunięty?”[61]. Posiadanie znakomitego wykształcenia – zdaniem bohatera – powinno stanowić o przyjmowaniu człowieka do wyższego towarzystwa. Tytuły szlacheckie czy też hrabiowskie nie zawsze ludzie zdobywają uczciwie, a zostają dopuszczani do salonowego towarzystwa: „Jeśliś się nie urodził szlachcicem, twe położenie parii da ci się czuć całe życie… to próżno… jeden jest sposób: nazwisko przechrzcić i do herbu się wcisnąć, ale nie każdy chce fałszem okupić nawet świetne losy”[62]. Zmiana nazwiska i kupienie tytułu szlacheckiego stanowią jedyną – nad czym ubolewa mężczyzna – możliwość niewykluczenia człowieka z dobrego towarzystwa. Społeczeństwo wysoko urodzone potrzebuje przykładu przyjmowania do salonów wykształconych mieszczan: „[…] nikt nie śmie przeciwko nim [przesądom – MP] powstać, mówią sobie zawsze, ja tego nie zrobię, ty tego nie dokażesz. Tymczasem ktoś przecie począć musi, ja, pan czy kto inny, samo się ono nie zrobi”[63]. Do poczęcia zmian poglądowych na przyjmowanie do salonów ludzi pracujących w handlu czy rzemiośle a posiadających wyższe wykształcenie potrzebna jest nie tylko rodzina dopuszczająca do siebie osoby z niższego kręgu społecznego, ale także osoba z mieszczaństwa chętna wejść do salonu. Guwerner może sięgnąć po rękę rezydentki przebywającej w możnym domu, a subiekt otrzyma oczywistą odmowę rodziny, u której kobieta mieszka: „Teoś jako nauczyciel był jeszcze jakąkolwiek partią dla sieroty, jako subiekt sklepowy nie mógł być nawet w domu przyjętym”[64]. Porzucenie nauczycielstwa na rzecz sklepikarstwa obniżało pozycję społeczną człowieka, co skutkowało zamknięciem przed nim salonów. Guwernerstwo – w oczach możnych – nie było hańbiącym zawodem w odróżnieniu od sprzedawania ludziom różnych artykułów: „Wystaw sobie – mówi jedna z bohaterek o pracy guwernera w sklepie – jakby to pięknie było, gdyby kto z tych, co go tam [za ladą w sklepie – MP] widzieli z rana w sklepie i targowali się z nim o złotówkę, zobaczył go u nas w salonie! Zgubilibyśmy się na wieki!”[65]. Targowanie się o należność za towar w sklepie jest dla bohaterki zupełnie czyś innym niż ustalanie płacy guwernerowi za nauczanie dzieci. Subiekt stoi bowiem za ladą i obsługuje wiele osób różnych klas społecznych. Natomiast nauczyciel obraca się w wyższych kręgach społecznych, a dzięki zdobytemu wykształceniu wysławia się i zachowuje jak człowiek dobrze urodzony. Możny z niechęcią patrzy na subiekta także z powodu przesądów, wedle których nie przystąpi zadawanie się z nimi człowiekowi zamożnemu.

Muszyński będąc guwernerem, musiał wykonywać polecenia rodziny niekoniecznie powiązane z obowiązkami domowego nauczyciela. Pierwsze nauczycielstwo w prywatnym domu nałożyło na bohatera oprócz uczenia chłopca pełnienie różnych dodatkowych – nieodpłatnych – usług ekonomicznych czy też gospodarskich u państwa Ciemierzyckich. Podobnie nauczyciela domowego wykorzystywała rodzina Dębickich (*Komedianci*), z tymże w ich przypadku nauczyciel (Wacław Sierociński) nie pełnił w domu oficjalnie funkcji guwernera a nauczyciela muzyki. Rodzina, u której pracował

[61] Tamże, s. 286.
[62] Tamże, s. 287.
[63] Tamże, s. 286.
[64] Tamże, s. 281.
[65] Tamże, s. 283-284.

„[…] z niego wszystko mieć chciała, pewni będąc, że za ich trochę pieniędzy powinni byli całego kupić sobie człowieka, że za nie sprzedał im się bez wyjątku! Każdą jego wolną chwilę uważali za skradzioną sobie […]”[66]. Państwo rozporządzało wolnym czasem nauczyciela: „Oprócz lekcji muzyki musiał być nieustannie na ich rozkazy: sam pan posyłał go do miasta powiatowego po obiedzie, gniewając się, jeśli na lekcję ranną nie powrócił; proszono go robienie rachunków, o dozór nad ludźmi, o posługi najnudniejsze i najprzykrzejsze […]”[67]. Sierocińskiego zatrudniano do wszelkich możliwych zajęć domowych. Widziano w nim bowiem „niewolnika”[68], którego trzeba całkowicie wykorzystać. Kupiono nauczyciela – można powiedzieć – za pieniądze, co stało się przyczyną uważania uzdolnionego muzycznie człowieka za własność. Chlubiono się jego talentem muzycznym jedynie przy gościach: „Nieustannie na pokaz wyprowadzany, zmuszany do popisów, poniewierany, jak piłka rzucany […]”[69]. Wręczenie mu drugiej filiżanki herbaty uważano za wielką szczodrość okazywaną przez nich nauczycielowi muzyki: „Pani Dębicka, gdy mu dać raczyła drugą filiżankę herbaty, mniemała, że się obficie wywiązuje ze wszelkich względem niego obowiązków”[70]. Dodatkowe funkcje nauczycieli w domach podopiecznych ukazują negatywne strony zostawania nauczycielem domowym. Guwernerzy całkowicie zależni byli od rodziny, u której pracowali. Nie mieli własnego życia. Nikt nie doceniał trudu włożonego w naukę wychowanków. Rodzice podopiecznych guwernerów uważali sam pobyt w ich domu zaszczytem dla nauczyciela domowego. Nie powinno się – jak mniemali – nic więcej dla niego robić. Nauczyciel domowy powinien odczuwać dumę z pracy w tak wspaniałej rodzinie – w przypadku metra – Dębickich, a guwernera – Ciemierzyckich. Muszyński uważał nauczycielstwo za najtrudniejszy[71] zawód ze wszystkich możliwych nie z punktu fizycznego, a czasochłonnego oraz poddańczego: „Gorzki to chleb cudzy, gorzki to dach obcych, choćbyśmy nie z łaski jedli, nie z łaski mieli schronienie, choćby za nie płaciła i nadpłacała praca; zawsze to ciężkie życie najemnika!”[72]. Guwerner był „najemcą”[73]. Nie pracował według – jak wcześniej zaznaczono – własnego programu wychowawczego, a rodziców podopiecznego. Rodziny traktowały nauczycieli domowych niczym służących, służących nietypowych mogących bowiem w odróżnieniu od zwykłych lokajów czy sprzątaczek zasiąść z nimi przy stole.

Nauczyciele domowi mieszkający z podopiecznymi nieustannie byli narażeni – co pokazuje biografia Muszyńskiego i Sierocińskiego – na nieprzyjemności ze strony ludzi zatrudniających do potomstwa guwernerów (-nantki), nauczycieli (-elki) muzyki[74]. Muszyński udzielał, zanim przyjął pierwszą posadę nauczyciela domowego w domu Ciemierzyńskich, pojedynczych lekcji w Warszawie. Udzielnie korepetycji różnym dzieciom jed-

---

66 Tenże, *Komedianci. Powieść*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1968, s. 227.

67 Tamże.

68 Tamże, s. 228.

69 Tamże, s. 227-228.

70 Tamże, s. 227.

71 Muszyński mówi dokładnie tak: „Zostało mi jedno nauczycielstwo, najcięższy może z zarobków, którego zasługę zapoznają i goryczy nie wiedzą ludzie”. J.I. Kraszewski, *Kopciuszek*…, cz. 1, s. 173.

72 Tenże, *Komedianci*…, s. 227.

73 Tamże.

74 Wyjątkiem mogą być bony, które także mieszkały z rodzinami podopiecznych. Były one szczęśliwe – jak w powieści *Nad Sprewą* – z opiekowania się małymi dziećmi: „[…] Wolski miał już do pomocy niańkę przybyłą z Poznania, niemłodą kobietę, która się do dziecka przywiązała serdecznie, bo całe życie nawykła była nosić podobne jemu istoty na ręku, a teraz przez kilka miesięcy nie miała zajęcia”. Wszelako zadowolenie opiekunki z pilnowania małych dzieci także może wynikać z osobowości kobiety stworzonej – można powiedzieć – na bonę. Cytat: tenże, *Nad Sprewą. Obrazki współczesne*, Wydawnictwo Ryton, Warszawa 1992, s. 103.

nego dnia uważał – tak samo jak guwernerstwo – za poddańcze zajęcie człowieka. Obaj bohaterzy (Muszyński i Sierociński) z powodu wykonywania w domach podopiecznych różnych zawodów niezwiązanych z nauczycielstwem cierpieli psychicznie i moralnie, mieszkając z wychowankami. Trzeba jednak zauważyć, że istnieli także prywatni nauczyciele, których pozycja w domach uczniów nie była w żadnym stopniu upokarzająca. Dowodzi tego sposób traktowanie przez nich wychowanków w ich własnych domach: „[...] obchodzą się z pospolitymi śmiertelnikami po królewsku, a raczej sposobem dawnych despotów"[75]. Od ucznia (-nicy) wymagali bezwzględnego posłuszeństwa, a od rodzica lub opiekuna dziecka nie wtrącania się najmniejszego w prowadzony przez siebie przedmiot. Maestro Scarlatti (*Marynka*) „[...] nawykł do despotycznego obchodzenia się z uczennicami [...]"[76]. W śpiewie każdej uczennicy[77] doszukiwał się fałszywych tonów oraz nieustannie powtarzał młodym panienkom na lekcjach, że „[...] nic nie umieją"[78]. Scarlatti nie pochwalił nigdy żadnej uczennicy: „[...] wtedy, gdy musiałby był chwalić, milczał i krzywił się, a często, gdy nie mógł łajać, gniewał się i burcząc wybiegał"[79]. Milczenie nauczyciela oznaczało zatem pochwałę uczennicy. Wszystkie traktował szorstko, lecz „oddać mu trzeba tę tylko sprawiedliwość, że w kim widział talent, tego kształcił *con amore*, ale i bez litości"[80]. Po jego lekcjach – zwłaszcza pierwszych – dziewczęta płakały. Później następowało dopiero złagodnienie nauczyciela, ale okupione „upokorzeniami i nadskakiwaniem"[81].

Tak ostre traktowanie uczennic wynikało ze świadomości pobierania u niego lekcji śpiewania wszystkich utalentowanych wokalnie ludzi. Potrafił on bowiem wykształcić doskonałe śpiewaczki operowe. Pozostali nauczyciele śpiewu mieszkający wówczas w Warszawie nie mogli się równać ze Scarlattim: „Corso-Corsini więcej miał przebiegłości i zręczności może niż talentu, choć i na tym nie zbywało"[82]. Nie byli zatem tak utalentowani muzycznie jak maestro oraz wykazywali się zbytnią powolnością wobec swoich uczennic: „O ile Scarlatti grzeszył zarozumiałością i pychą, ten [Corsini – MP] mógł powolnością zbytnią być szkodliwym"[83]. Wymagali także dużo od nich w krótkim czasie, co było przyczyną nadwyrężenia zdrowia uczniów: „Zamiast godziny, lekcje się przeciągały po dwie i więcej; Corsini poddawał myśli coraz nowe, zachęcał, a na siły nie zważał wcale i nie rachował się z nimi"[84]. Nauka śpiewu pod kierunkiem Corsiniego była chaotyczna. Chociaż mężczyzna męczył nadto długimi lekcjami uczennice, to metoda nauczania stała znacznie niżej od zastosowanej przez Scarlattiego. Ów stawiał wysokie wymagania uczennicy, każąc śpiewać trudne utwory muzyczne. Nie pozawalał wykonywać dziewczęciu prostszych utworów z powodu ostrożności przed zdobyciem nadmiernej pewności siebie, w której dostrzegał zagrożenie do osiągniecia przez utalentowaną uczennicę doskonałych wyników śpiewania. Scarlatti nie był miłym w obyciu człowiekiem nie tylko ze swymi uczennicami, ale także ich opiekunami. Ludzie odnosili się do niego z szacunkiem oraz pewnego rodzaju uniżonością. On wyrokował o przyszłych sukcesach śpiewaków

[75] Tenże, *Marynka*, w tegoż: *Męczennicy. Obrazy życia współczesnego*, cz. 2, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966, s. 86.
[76] Tamże, s. 99.
[77] Maestro był włoskim nauczycielem śpiewu.
[78] Tamże, s. 104.
[79] Tamże, s. 107.
[80] Tamże, s. 88.
[81] Tamże, s. 107.
[82] Tamże, s. 129.
[83] Tamże.
[84] Tamże, s. 131.

operowych. Dawanie przez niego lekcji panienkom z dobrych domów niezamierzającym występować publicznie uchodziło za pożądane. Scarlatti nie uważał nauczycielstwa za poniżające zajęcie, gdyż w domach panienek pełnił władczą pozycję nad uczennicami oraz ich rodzicami. Nie dawano mu innych – niezwiązanych ze śpiewem – zatrudnień jak guwernerom czy też korepetytorom. Ponadto nie troskał się o pieniądze, bo miał ich – przez skąpstwo – pod dostatkiem. Maestro zatem należy do nauczycieli nietypowych z powodu zarówno swojego charakteru, jak i pozycji zajmowanej przez niego w społeczeństwie. W domach prywatnych musiano tolerować jego gburowatość oraz przyjmować w najlepszych towarzystwach[85].

Zakończenie

Praca nauczyciela domowego nie należała do lekkich ze względu na niską pozycję zajmowaną przez guwernera (-nantkę) w domach podopiecznych oraz dziewiętnastowiecznym społeczeństwie. Dzieła literackie Kraszewskiego pokazują zwłaszcza guwernerstwo ze strony nauczyciela domowego, a korespondencja Bolesławity wymagania natomiast rodziny stawiane płatnym pedagogom. Obie strony – rodzice zatrudniający guwernerów oraz nauczyciele domowi – nie zawsze odczuwali zadowolenie z uczynionego przez siebie wyboru: rodzice narzekali na guwernerów, a nauczyciele domowi na prawnych opiekunów ich wychowanków. Połączenie korespondencji z dziełami literackimi oddało pełny obraz dziewiętnastowiecznego nauczycielstwa domowego, któremu nie brakło obopólnych narzekań: rodziców dających pracę nauczycielom oraz guwernerom zatrudnianym przez nich do potomstwa. Listy do rodziny Kraszewskiego nie pokazują – trzeba zaznaczyć – warunków bytowych zatrudnianych przez niego guwernerów (-nantek), korepetytorów oraz nauczycieli muzyki. Uzupełnieniem do korespondencji mogą być powieści pisarza, w których pojawiają się nauczyciele domowi. Narzekania bohaterów literackich na pracodawców nie oznacza – oczywiście – że nauczyciele zatrudniani przez Kraszewskiego także byli niezadowoleni z guwernerstwa w jego domu. Jeden z nich (Tokins) nie podjął się – z jakichś względów – nauczycielstwa potomstwa pisarza, czego nie można łączyć z niekorzystnymi warunkami ofiarowywanymi guwernerowi przez Kraszewskiego. Pierwsza nauczycielska w jego domu (Kamińska) była – najprawdopodobniej – zadowolona z pozycji zajmowanej przez siebie w domu pisarza i sprawowanego guwernerstwa nad dziećmi Kraszewskiego. W działach literackich występują oprócz guwernerów także opiekunki troszczące się o małych podopiecznych (tzw. bony), niewykonujące z przymusu zajęcia. Powieści Kraszewskiego przynoszą zatem obrazy wszystkich możliwych nauczycieli domowych, których pozycja w domach podopiecznych i towarzystwach salonowych – trzeba zaznaczyć – zgadza się z dziewiętnastowiecznym pamiętnikarstwem.

Streszczenie:

Niniejszy artykuł naukowy poświęcony jest dziewiętnastowiecznemu nauczycielstwu domowemu. Materiałem rozpatrywanym w niniejszej pracy naukowej jest

[85] Wszelako ostre wymówki czynione jednej z uczennic skończyły się omdleniem dziewczęcia, co stało się początkiem końca pochwytności nauczyciela muzyki. Zaprzestanie brania Scarlattiego na nauczyciela do panienek z dobrych domów pokazuje trudności nauczycielstwa. Niechęć bowiem księżnej będącej niejako protektorką młodej śpiewaczki do Scarlattiego doprowadziła do masowego wymówienia lekcji u Włocha. Omdlenie zatem dziewczęcia oddaje nie tylko despotyczny charakter nauczyciela, ale także arkana rządzące popularnością danego nauczyciela w mieście.

korespondencja Kraszewskiego do rodziny (*Listy do rodziny*) oraz jego twórczość literacka. Pisarz był ojcem, z czym związana była troska o znalezienie do potomstwa odpowiedniego nauczyciela. Narzekania Bolesławity na zatrudnianych przez siebie guwernerów oraz poszukiwanie wykształconego nauczyciela do podrastającego potomstwa stanowią pierwszą część artykułu naukowego. Druga poświęcona została trzem literackim nauczycielom domowym, których praca nauczycielska przedstawiono w znacznym stopniu w utworze literackim. W dziełach bowiem Kraszewskiego obok szczegółowych biografii guwernerów istnieje dosyć spora grupa powieści, w których postać nauczyciela domowego przedstawiona jest marginesalnie. Do pracy zostali zatem wzięci ci bohaterzy, których szczegółowa biografia pozwoliła znaleźć odniesienie do dziewiętnastowiecznego pamiętnikarstwa zaprezentowanego przez Grażynę Karłowską i Monikę Nawrot w artykule: *Charakterystyka zbiorowości nauczycieli domowych w Królestwie Polskim w świetle literatury wspomnieniowej i pamiętnikarstwa*.

Summary:

Tutors, governesses, and teachers ... in the biography and literary works of Józef Ignacy Kraszewski

This scientific article is predominantly devoted to the topic of home tutoring. The source material being analyzed in an in-depth manner within the scope of this paper is going to be correspondence exchanged between Kraszewski and his family (*Letters to the Family*), as well as his literary works. The writer in question was also a father, which was strictly connected with the necessity to ensure a decent home tutoring for his offspring. The issues Kraszewski had with the employed teachers and with looking for a properly educated tutors are all going to be touched upon in the first part of this scientific paper. Its second part is going to be devoted to three home tutors, the work of whom was depicted in the literary works of the author. Kraszewski's works, aside from detailed biographies of employed tutors and governesses, include a number of novels, in the case of which the figure of a teacher is only pointed at and presented in a marginal fashion. This paper therefore incorporates protagonists of such literary works, for whom it has been also possible to find references in 19th century journals presented by Grażyna Karłowska and Monika Nawrot in the article entitled: *The specificity of home tutoring in the Kingdom of Poland as perceived through the prism of literary works and journals.*

Key words: educator, governess, tutor, teacher, Kraszewski

Bibliografia:

Literatura podmiotu:

Kraszewski J.I., *Dwa światy. Powieść*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1967.

– *Dziwadła. Powieść współczesna*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1964.

– *Komedianci. Powieść*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1968.

– *Kopciuszek. Powieść z podań XVIII wieku*, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1993.

– *Listy do rodziny 1820-1863*, oprac. W. Danek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1982.

– *Ładowna pieczara. Obrazek wiejski*, wyd. 2, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1991.

– *Marynka*, w tegoż: *Męczennicy. Obrazy życia współczesnego*, cz. 2, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966.
– *Nad Sprewą. Obrazki współczesne*, Wydawnictwo Ryton, Warszawa 1992.
– *Ostap Bondarczuk*, wyd. 3, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1953.
– *Zaklęta księżniczka*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1958.

Literatura przedmiotu:

Arct M., *Słownik ilustrowany języka polskiego*, Gutenberg-Print, Warszawa 1996.
Bachórz J., *Kobiety Kraszewskiego*, w: *Kobiety Kraszewskiego. Portret literacki i nie tylko. Katalog wystawowy*, oprac. i red. katalogu: A. Czobodzińska-Przybysławska, H. Kostka-Chybowska, D. Litwiniuk, Muzeum Józefa Ignacego Kraszewskiego, Romanów 2012, s. 15-28.
Bartnicka K., *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973.
Danek W., *Józef Ignacy Kraszewski*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.
Danek W., *Józef Ignacy Kraszewski*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.
Danek W, *Józef Ignacy Kraszewski. Zarys biograficzny*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976.
Dąbrowolska H.M., *Tytan pracy. Opowieść o J.I. Kraszewskim*, wyd. 2, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1957.
Hinz H., *Polskie Oświecenie i Komisja Edukacji Narodowej*, Towarzystwo Krzewienia Kultury Świeckiej, Warszawa 1973.
Karłowska G., Nawrot M., *Charakterystyka zbiorowości nauczycieli domowych w Królestwie Polskim w świetle literatury wspomnieniowej i pamiętnikarstwa*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika" 2004, z. 23, s. 65-94.
Lewicki J., *Komisja Edukacji Narodowej w świetle ustawodawstwa szkolnego. Szkic historyczny*, „Księgarnia Polska", Warszawa 1923.
Mizia T., *O Komisji Edukacji Narodowej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.
Nowy słownik języka polskiego, red. E. Sobol, Warszawa 2002.
Olczak S.K., *Szkolnictwo parafialne w Wielkopolsce w XVII i XVIII wieku (w świetle wizytacji kościelnych)*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1978.
Penińska M., *Józef Ignacy Kraszewski jako ojciec czworga dzieci*, w: *Pedagogika Katolicka. Założenia i realizacja*, pod red. J. Zimnego, Stalowa Wola 2017, s. 267-284.
Słownik języka polskiego, red. W. Doroszewski, t. 6, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.
Suchodolski B., *Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1972.
Witkowska H., *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1905.
Woltanowski A., *Komisja Edukacji Narodowej 1773-1794*, Książka i Wiedza, Warszawa 1973.

Być albo nie być czyli aspiracje życiowe beneficjentów polskich szkół

mgr Janusz Kawa – Uniwersytet Rzeszowski w Rzeszowie

Ur. 01.03.1968 roku w Bratkowicach. Studiował w Austrii na Uniwersytecie Wiedeńskim, a 1994 ukończył studia w Kanadzie, gdzie mieszkał i pracował zawodowo. W 2004 roku przeprowadził się do Belgii, a w 2011 roku powrócił na stałe do Polski, gdzie w 2012 roku ukończył na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Rzeszowskiego - mediacje i negocjacje. W 2015 roku ukończył pracę socjalną, a w 2017 roku ukończył pedagogikę resocjalizacyjną. Zawodowo związany z działalnością w obszarze wsparcia rodziny oraz pomocy społecznej. Jest doktorantem na Wydziale Socjologicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Wstęp

Problematyce aspiracji młodzieży poświęcono w literaturze wiele miejsca. Zagadnienie to jest często podejmowane przez pedagogów, socjologów i psychologów dla potrzeb analiz teoretycznych oraz wniosków praktycznych. Dla psychologów aspiracje są elementem osobowości, kojarzonym najczęściej ze sferą motywacyjną, w której zajmują ważne miejsce jako mechanizm regulujący poziom ludzkiej aktywności. W badaniach socjologicznych z kolei koncentruje się uwagę przede wszystkim na celach i obiektach ludzkich dążeń. Socjologowie najczęściej odwołują się do hierarchii celów i wartości leżących u podłoża aspiracji, traktując je m.in. jako jeden z ważnych stymulatorów zjawiska ruchliwości społecznej. W pracach pedagogicznych natomiast daje się zauważyć tendencje, do łączenia obu tych stanowisk w celu bardziej ogólnego spojrzenia na dążenia, potrzeby czy oczekiwania ludzi. Aspiracje traktowane są jako pragnienia, zamierzenia lub zaprogramowany wynik własnego działania.

Analizując różne definicje aspiracji, można zauważyć, iż to pojęcie ujmowane jest w liczbie mnogiej, co świadczy o wystąpieniu wielu aspiracji. Mówi się m.in. o aspiracjach zawężonych, adekwatnych, zaniżonych; działaniowych, życzeniowych; aktualistycznych, perspektywicznych; uświadomionych, latentnych; ukierunkowanych na stan bądź na przedmiot oraz ludycznych, edukacyjnych, zawodowych, społecznych, kierowniczych itp. Poszczególne rodzaje aspiracji łączą się nieraz ze sobą. Aspiracje ujawniają się i rozwijają pod wpływem wielu czynników, które nie zawsze są uświadomione przez jednostki.

Pojęcie aspiracji

Pojęcie aspiracji spotykamy często w literaturze, jak i w mowie potocznej, co świadczy o tym, że jest to zjawisko występujące powszechnie, a nie tylko w badaniach naukowych. Aspiracje określane są jako dążenia, zamierzenia, pragnienia, życzenia dotyczące wyników własnego działania lub osiągnięcia za jego pośrednic-

twem pożądanych stanów satysfakcjonujących danego osobnika oraz spełniających dlań funkcję nagrody[1].

W psychologii aspiracje pojmowane są jako „pragnienie osiągnięcia czegoś znaczącego, dążenie do jakiegoś znaczącego celu, ambicja – przekonanie o własnych możliwościach w danym szerszym lub węższym zakresie aktywności, będące dla człowieka podstawą oceny osiągniętych efektów działania"[2].

Podobną definicję możemy znaleźć w encyklopedii[3], a także w *Słowniku psychologiczny*, gdzie czytamy, że aspiracje to „(...) ogół skłonności popychających człowieka w stronę jakiegoś ideału, pragnienie osiągnięcia czegoś znaczącego. W odniesieniu do jakiejś czynności mówi sięo aspiracjach, gdy zrealizowanie tej czynności jest dla jednostki równoznaczne ze zrealizowaniem swoich możliwości"[4].

Według Andrzeja Janowskiego aspiracje to w miarę trwałe i względnie silne życzenia jednostki dotyczące właściwości lub stanów, jakimi ma się charakteryzować jej życie w przyszłości, oraz obiektów, jakie w tym życiu będzie chciała uzyskać[5]. Definicja ta ma szeroki zakres i obejmuje także przeświadczenia i życzenia niezbyt jasno sprecyzowane. Na użytek niniejszego artykułu aspiracje będą definiowane jako dążenia, zamierzenia, zainteresowania i potrzeby jednostki, które zamierza ona zrealizować w przyszłości, determinujące jej zachowanie i plany dotyczące jej całokształtu życia[6].

Rodzaje aspiracji

W literaturze naukowej wyróżnia się różne rodzaje aspiracji. Kryterium podziału jest ich poziom, stosunek do posiadanych możliwości, związek z działaniem, czas potrzebny do ich zrealizowania, ruchliwość, związek ze świadomością, związek z potrzebami, przedmiot oraz treść. Ze względu na poziom wyróżnić można aspiracje wysokie, przeciętne oraz niskie. Taki podział uwzględnia stopień trudności zadania, które dany osobnik pragnie lub zamierza wykonać. Jeśli zadanie jest trudne – wówczas mamy do czynienia z aspiracjami wysokimi, przy zadaniu o średnim stopniu trudności – z aspiracjami przeciętnymi, przy zadaniach o małym stopniu trudności – z aspiracjami niskimi[7].

Wyróżnienie aspiracji ze względu na poziom wymaga porównania ich z odpowiednim układem odniesienia. Mogą nim być przeciętne aspiracje danej grupy lub też poprzednie osiągnięcia danego osobnika. Stanowisko takie reprezentuje Maria Łoś – w jej ujęciu „w socjologii mówi się o wysokich lub niskich aspiracjach porównując je z aspiracjami przeciętnymi dla danego środowiska, grupy lub kategorii społecznej, czy też standardami ogólnie przyjętymi. W psychologii wysokie lub niskie aspiracje utożsamia się ze stosunkiem aspiracji danego osobnika do jego możliwości bądź osiągnięć"[8]. Uwzględniając kryterium stosunku aspiracji do posiadanych możliwości można wyróżnić aspiracje zawyżone, realistyczne oraz zaniżone. Możliwości danego osobnika są

1 Z. Skorny., *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości,* Wydaw. Ossolineum, Wrocław– Warszawa– Kraków– Gdańsk 1980, s. 11
2 T. Lewowicki., *Aspiracje dzieci i młodzieży,* PWN, Warszawa 1987, s. 13
3 *Wielka encyklopedia powszechna.* 1992, s. 417
4 N. Sillamy., *Słownik psychologii.* Wydawnictwo „Książnica", Katowice 1995, s.25
5 A. Janowski., *Aspiracje młodzieży szkół średnich,* PWN, Warszawa, 1977, s. 32
6 K. Musialska., *Aspiracje życiowe młodzieży stającej u progu dorosłości,* „Impuls", Kraków 2010, s.14
7 Skorny., jw. s. 24
8 M. Łoś., *Aspiracje a środowisko,* PWN, Warszawa 1987, s. 12

wyznaczone przez jego zdolności, umiejętności, sprawność psychofizyczną, od których zależy efektywność jego działania, doznawane w nim sukcesy i niepowodzenia.

Aspiracje zawyżone przejawiają się w podejmowaniu zadań, których wykonanie przekracza możliwości danego osobnika, wskutek czego jego działanie jest nieskuteczne i kończy się niepowodzeniem. Aspiracje realistyczne polegają na podejmowaniu zadań, które dany osobnik jest w stanie wykonać, choć wymaga to wysiłku i pokonania szeregu przeszkód. Aspiracjom zaniżonym odpowiadają natomiast zadania bardzo łatwe i ich realizacja jest poniżej możliwości danego osobnika, który mógłby skutecznie wykonać zadania znacznie trudniejsze[9].

Uwzględniając związek aspiracji z działaniem, można wyróżnić aspiracje życzeniowe i działaniowe. Wyodrębnienie aspiracji życzeniowych i działaniowych opiera się na rozróżnieniu celów idealnych i celów działania. Cel idealny to rezultat, który dany osobnik pragnąłby osiągnąć. Ponieważ zdaje on sobie sprawę, że osiągnięcie tego celu przekracza jego możliwości, dlatego przyjmuje realny cel działania, który zamierza realizować. Aspiracje życzeniowe ukierunkowane na cele idealne występują w świadomości w formie życzeń, pragnień, marzeń dotyczących upragnionego stanu lub wyniku działania. Aspiracjom życzeniowym nie towarzyszy działanie zmierzające do osiągnięcia odpowiadającego im celu, dlatego też o ich istnieniu wnioskujemy jedynie na podstawie deklarowanych odpowiedzi danego osobnika.

Aspiracje działaniowe to dążenia lub zamierzenia dotyczące osiągnięcia pewnego stanu lub wyniku działania. Spełniają one funkcję stymulatora pobudzającego do podjęcia określonej formy aktywności. Ważną rolę odgrywają w nich procesy poznawcze przyjmujące formę oceny swoich możliwości, przewidywania skutków zamierzonego działania, rozważań dotyczących optymalnej strategii postępowania[10].

Przy określaniu różnic zachodzących pomiędzy aspiracjami życzeniowymi i działaniowymi można oprzeć się na ich związku ze strukturą osobowości. Niektórzy autorzy wyróżniają jej dwa różne składniki, a mianowicie: „ja idealne" i „ja realne". Z pojęciami spotykamy się w pracach Carla Rogersa, Janusza Reykowskiego, Wiesława Łukaszewskiego. Życzeniowy poziom aspiracji można uznać za składnik „ja idealnego", działaniowy natomiast poziom aspiracji – za składnik „ja realnego". Ponieważ „ja idealne" jest względnie trwałym składnikiem osobowości, również życzeniowy poziom aspiracji jest właściwością charakteryzującą danego osobnika. Działaniowy poziom aspiracji ulega natomiast zmianom w zależności od wpływu takich czynników sytuacyjnych, jak sukcesy, niepowodzenia oraz standardy grupy[11].

Jeśli aspiracje życzeniowe i działaniowe ukształtowane na określonym poziomie są wymierne i mogą być ujęte liczbowo, wtedy mamy do czynienia z życzeniowym i działaniowym poziomem aspiracji. Poziom aspiracji życzeniowy przewyższa zwykle poziom aspiracji działaniowy; wynik, który dany osobnik chciałby osiągnąć, jest zazwyczaj wyższy niż wynik, który zamierza on uzyskać uwzględniając swe realne możliwości. W eksperymentalnych sytuacjach zadaniowych życzeniowy poziom aspiracji kształtuje się przeważnie na poziomie maksymalnego wyniku, poziom aspiracji działaniowy bardziej odpowiada natomiast możliwościom realnym[12].

---

[9] N. Bednarczyk-Jama., *Aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych,* Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2008, s. 83

[10] Skorny., jw. s. 24

[11] Tamże, s. 28.

[12] Tamże, s.9–11

W ujęciu niektórych autorów źródłem tworzenia się aspiracji są potrzeby. Zdaniem Paula-Henriego Chombarta de Lauwe potrzeby wyrażają się z kolei w życzeniach będących jednorazowym, krótkotrwałym stanem chęci ich zaspokojenia, a życzenia utrwalone, ukonkretnione, ukierunkowujące działanie człowieka na określony cel stają się aspiracjami[13].

Uwzględniając zróżnicowanie aspiracji życzeniowych i działaniowych, można twierdzić, że potrzeby wpływają na kształtowanie się aspiracji życzeniowych. Po ich utrwaleniu i skonkretyzowaniu, stają się aspiracjami działaniowymi, pobudzającymi do określonego działania.

Pewne rodzaje aspiracji można wyodrębnić, uwzględniając czas potrzebny do osiągnięcia odpowiadającego im celu działania. Włodzimierz Szewczuk wyróżnia cele doraźne oraz życiowe. Cele doraźne „finalizują nasze czynności oraz działania", które mogą być zrealizowane w niedalekiej przyszłości, w stosunkowo krótkim okresie. Cele życiowe natomiast „finalizują naszą działalność", ich realizacja zaś wymaga dłuższego czasu[14]. Autor w *Słowniku psychologicznym* definiuje aspiracje jako:

pragnienie osiągnięcia czegoś znaczącego, dążenie do jakiegoś celu, ambicja;

przekonanie o własnych możliwościach w danym, szerszym lub węższym zakresie aktywności, będące dla człowieka podstawą oceny osiągniętych efektów działania[15].

Odpowiednikiem tych dwóch różnych rodzajów celów są aspiracje aktualistyczne oraz perspektywiczne. Aspiracje aktualistyczne to zamierzenia lub pragnienia realizowane w bliskiej przyszłości. Ten rodzaj aspiracji bywa również określany mianem aspiracji doraźnych. Ich realizacja dokonuje się za pośrednictwem czynności wykonywanych w określonej sytuacji zadaniowej. Aspiracje aktualistyczne mogą być przedmiotem badań eksperymentalnych, w których osoby badane podają swe zamierzenia lub pragnienia odnoszące się do czynności, jakie mają być wykonane w bliskiej przyszłości. Aspiracje aktualistyczne występują również w naturalnych sytuacjach życiowych.

Aspiracje perspektywiczne to zamierzenia lub pragnienia dotyczące wyników przyszłego działania, które określa się również mianem osiągnięć. W razie ich ilościowego zróżnicowania mamy do czynienia z poziomem osiągnięć. Aspiracje perspektywiczne mogą dotyczyć poziomu osiągnięć w zakresie uczenia się, działalności zawodowej, społecznej, naukowej, kulturalnej, sportowej. Realizacja związanych z tym celów wymaga dłuższego okresu, który może trwać kilka miesięcy, lat, a nawet całe życie[16].

Uwzględniając czas niezbędny do zrealizowania celów działania, można mówić o aspiracjach bliższych lub dalszych. Aspiracje bliższe są odpowiednikiem aspiracji aktualistycznych, a aspiracje dalsze –aspiracji perspektywicznych. W zakresie aspiracji perspektywicznych można wyróżnić aspiracje o różnej ruchliwości poziomej lub pionowej. Kryterium podziału są tu liczba i jakość zmian pożądanych lub zamierzonych w stosunku do aktualnego stanu. Poziom ruchliwości aspiracji perspektywicznych wyznaczany jest przez wielkość zmian dotyczących miejsca zamieszkania, miejsca odbywania nauki lub studiów itp. Brak poziomej ruchliwości aspiracji przejawia osobnik, który w wymienionych dziedzinach nie zamierza ani też nie pragnie

[13] Tamże, s. 31
[14] W. Szewczuk., *Słownik psychologiczny*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna", Warszawa 1979, s. 10
[15] Tamże, s. 11.
[16] Skorny., jw. s. 50

dokonywać żadnych zmian. Ruchliwość pionowa aspiracji uzależniona jest zaś od wielkości zamierzonych lub pożądanych zmian w hierarchii społecznej, prestiżu zawodowym albo osiągnięć w określonej formie działania[17].

Uwzględniając związek aspiracji ze świadomością, wyróżnia się aspiracje uświadomione oraz latentne. Aspiracje uświadomione dotyczą celów, które dany osobnik pragnie lub zamierza osiągnąć. W odróżnieniu od tego rodzaju aspiracji, latentne nie są uświadomione i nie można ich więc diagnozować, pytając danego osobnika, co pragnie lub zamierza osiągnąć. O ich istnieniu wnioskujemy pośrednio na podstawie wypowiedzi dotyczących celów, ideałów, aprobowanych wartości. Ich interpretacja nie jest jednoznaczna, co znacznie utrudnia formułowanie wniosków dotyczących tego rodzaju aspiracji[18].

Ze względu na przedmiot można wyróżnić aspiracje ukierunkowane na osiągnięcie pewnego stanu lub przedmiotu. Przykładem aspiracji ukierunkowanych na osiągnięcie stanu jest dążenie lub pragnienie ukończenia szkoły czy studiów. Aspiracjami ukierunkowanymi na osiągnięcie pewnego obiektu jest natomiast pragnienie lub dążenie do posiadania własnego mieszkania itp.[19].

Kryterium podziału może być też treść aspiracji. Uwzględniając ją, wyróżniamy szereg rodzajów aspiracji. Jedną z podstawowych form działalności dziecka jest zabawa. Aspiracje dotyczące uczestnictwa w zabawie określa się mianem aspiracji ludycznych. Przejawiają się one w pragnieniach i dążeniach dotyczących uczestnictwa w zabawie, pełnienia w niej określonej roli. Ten rodzaj aspiracji występuje również u młodzieży, przyjmując nieco odmienną formę niż u dzieci. Aspiracje ludyczne u młodzieży mogą dotyczyć uczestnictwa w imprezach rozrywkowych, zabawach tanecznych, wycieczkach. U dzieci w wieku szkolnym oraz u uczącej się młodzieży występują aspiracje odnoszące się do wyników uczenia się. Określa się je mianem aspiracji szkolnych.

Oprócz aspiracji związanych z wynikami uczenia się u młodzieży występują również aspiracje dotyczące przyszłej nauki; określa się je mianem aspiracji edukacyjnych. Odnoszą się one do poziomu wykształcenia, który dany osobnik pragnie lub zamierza w przyszłości osiągnąć. U młodzieży spotykamy się z aspiracjami zawodowymi. Odnoszą się one do zdobycia w przyszłości określonego zawodu lub wykonywania pewnych czynności zawodowych. Aspiracje mogą również dotyczyć wykonywanych funkcji zawodowych, miejsca pracy. Aspiracje zawodowe łączą się nieraz z aspiracjami do samokształcenia. Przejawiają się one w dążeniu do rozwijania pożądanych cech umysłu, charakteru, woli i kultury życia emocjonalnego.

U dorastającej młodzieży występują także aspiracje społeczno-polityczne. Manifestują się one w pragnieniu lub zamiarze przynależności do określonych stowarzyszeń i organizacji społecznych oraz podjęciu związanych z tym form działania.

Jednym z rodzajów aspiracji są aspiracje prestiżu społecznego. Przyjmują one formy pragnień lub zamierzeń dotyczących określonych ról społecznych, zajmowania pożądanej pozycji w grupie. Ten rodzaj aspiracji łączy się z aspiracjami kierowniczymi. Przejawiają się one w dążeniach lub pragnieniach dotyczących wykonywania funkcji kierowniczych polegających na wydawaniu poleceń, nadzorowaniu, organizowaniu działalności innych ludzi.

[17] Bednarczyk-Jama., jw. s. 84
[18] Tamże, s. 81
[19] Skorny., jw. s. 12

Młodzież przejawia pewne aspiracje odnoszące się do partnera, kontaktów uczuciowych i seksualnych, z nimi wiążą się aspiracje dotyczące rodziny. Przyjmują one formę pragnień lub zamierzeń odnośnie do optymalnego okresu założenia rodziny, liczby dzieci. U młodzieży występują również aspiracje rekreacyjne, odnoszące się do pożądanych lub zamierzonych sposobów spędzenia wolnego czasu oraz aspiracje towarzyskie. Przejawiają się one w wystąpieniu pragnień lub zamierzeń dotyczących uczestnictwa w działalności określonych grup towarzyskich, w chęci lub zamiarze poznania określonych osób, nawiązania z nimi kontaktów towarzyskich.

Jednym z rodzajów aspiracji są aspiracje ekonomiczne, określane mianem aspiracji materialnych lub aspiracji dotyczących stanu posiadania. Ich przedmiotem jest zamierzony lub upragniony status majątkowy własny lub członków rodziny[20].

Omówione wyżej rodzaje aspiracji tworzą obszerniejsze klasy, w których skład wchodzi szereg aspiracji o różnej treści. Klasami takimi są aspiracje osobiste i społeczne. Aspiracje osobiste to aspiracje, których realizacja jest nagradzająca dla danego osobnika, przynosi mu określone korzyści i zyski, zaspokaja jego własne potrzeby. Do aspiracji osobistych należą aspiracje dotyczące stanu posiadania, częściowo też zawodowe. Mianem aspiracji społecznych określimy pragnienia lub dążenia dotyczące udziału w działalności wymagającej nawiązywania kontaktów interpersonalnych. Do tych aspiracji zalicza się aspiracje kierownicze, towarzyskie, prestiżu społecznego i prospołeczne. Aspiracje kierownicze to pragnienia lub zamierzenia pełnienia funkcji kierowniczych oraz zajmowania wysokich pozycji w hierarchii władzy. Aspiracje prospołeczne przyjmują formę pragnień lub dążeń do działania na rzecz obiektów znajdujących się poza „ja" oraz realizacji związanych z nimi zadań pozaosobistych[21]. Poszczególne rodzaje aspiracji łączą się nieraz ze sobą, co utrudnia przeprowadzenie wyraźnego rozgraniczenia między nimi, np. aspiracje społeczne są łączone razem z aspiracjami kulturalnymi[22].

Podmiotowe uwarunkowania aspiracji

Jednym z zespołu czynników determinujących aspiracje są uwarunkowania osobowościowe. Wśród nich wymienia się potrzeby. Potrzebę można zdefiniować jako „specyficzny stan organizmu charakteryzujący się odczuwaniem braku pewnego elementu, uważanego za niezbędny do jego egzystencji"[23]. Szczególnym rodzajem ludzkich potrzeb są potrzeby osiągnięć. Uważa się je za właściwości stosunkowo stałe i przejawiające się w różnych sytuacjach. Zwraca się również uwagę na związki aspiracji z procesami motywacyjnymi. Na przykład teoria motywacji osiągnięć, której autorami są John William Atkinson i Norman T. Feather, podkreśla oddziaływanie na poziom aspiracji dwóch procesów motywacyjnych, motywacji osiągnięć i motywacji unikania[24]. Osoby o silnej motywacji osiągnięć mają zazwyczaj aspiracje do wykonywania zadań o średnim poziomie trudności. Sukces wpływa u tych osób zazwyczaj na podniesienie poziomu aspiracji. Osoby o słabej motywacji rozwiązują albo zadania łatwe, albo bardzo trudne[25].

[20] Skorny., jw. s. 12
[21] Tamże, s. 39
[22] B. Gołębiowski., *Dynamika aspiracji,* „Książka i Wiedza", Warszawa 1977, s. 86-87
[23] Janowski., jw. s. 15
[24] Tamże, s. 14–19
[25] T. Lewowicki., *Aspiracje dzieci i młodzieży,* PWN, Warszawa 1987, s. 30

Powodzenie i niepowodzenie traktowane jest jako ważny czynnik warunkujący aspiracje, głównie zaś poziom aspiracji. Przyjmuje się, że po udanym wykonaniu zadania wzrasta poziom aspiracji dotyczący podobnej kategorii zadań. Wraz ze wzrostem wyników działań i poczuciem sukcesu następuje wzrost poziomu aspiracji. Związki między poczuciem sukcesu a poziomem aspiracji mają charakter indywidualny i wyraźnie występują przy wykonywaniu zadań o średnim poziomie trudności[26].

Na kształtowanie się poziomu aspiracji wpływa samoocena. Wysoka samoocena jest czynnikiem sprzyjającym wysokiemu poziomowi aspiracji i odwrotnie: niska samoocena prowadzi do kształtowania się niskiego poziomu aspiracji. W procesie kształtowania się samooceny i aspiracji ważną rolę odgrywa obraz własnej osoby. Powstaje on niejako w wyniku własnych doświadczeń oraz opinii, sądów formułowanych o danej osobie przez innych ludzi. Aspiracje oraz w pewnym stopniu samoocena determinowane są przez wiele cech indywidualnych, np. warunki fizyczne i psychiczne cechy osobowości. Na przykład wysoki poziom inteligencji sprzyja realistycznym nastawieniom na różne cele życiowe, samoocenie adekwatnej do możliwości intelektualnych. Z kolei wysoki poziom neurotyczności, silna lękliwość obniża samoocenę i wpływa na aspiracje powodujące niedocenianie własnych możliwości[27]. Istnieje pogląd, że niezależnie od uwarunkowania sytuacyjnego poziom aspiracji posiada u poszczególnych osób wielkość względnie stałą i z tego względu można go uważać za składnik osobowości.

W zakresie przejawianego przez różne osoby poziomu aspiracji traktowanego jako pewna właściwość struktury osobowości można wykryć różnice indywidualne. Mogą one być uzależnione od tego, czy dominujący wpływ na ukształtowanie się poziomu aspiracji wywierają sukcesy i niepowodzenia lub standardy grupowe, czy też posiada on wartość względnie stałą. Osobnik, którego poziom aspiracji zależy od doznanych uprzednio sukcesów i niepowodzeń, reprezentuje odmienny typ niż osobnik pozostający pod wpływem standardów grupowych lub osobnik wykazujący stabilny poziom aspiracji niezależnie od sukcesów i niepowodzeń, a także od standardów grupowych[28].

Istnieją ponadto różnice indywidualne w zakresie relacji poziomu aspiracji i poziomu wykonania. Wyróżniono typ ryzykanta, asekuratora i zrównoważonego. U ryzykantów poziom aspiracji znacznie przewyższa osiągany poziom wykonania danej czynności, u asekurantów poziom aspiracji jest znacznie niższy niż poziom wykonania, u zrównoważonych poziom aspiracji jest równy lub nieznacznie różni się od poziomu wykonania[29].

Kazimierz Obuchowski opracował typologię, uwzględniając relacje poziomu aspiracji oraz poziomu sprawności. Wyróżnił on: typ stabilny, typ obronny i typ progresywny. Typ stabilny cechuje zgodność poziomu aspiracji oraz poziomu sprawności. U osób reprezentujących typ obronny poziom aspiracji jest niższy niż poziom sprawności, czemu towarzyszy postawa wycofania się i unikania aktywności. U przedstawicieli typu progresywnego poziom aspiracji przewyższa poziom sprawności[30].

Przedmiotowe uwarunkowania aspiracji

---

[26] L. Niebrzydowski., *Rodzaje samooceny uczniów kl. V–VIII*, „Psychologia Wychowawcza", nr 1974:4, s. 432–445

[27] Janowski., jw. s. 14–19

[28] J. Kupczyk., *Uwarunkowania aspiracji życiowych młodzieży w starszym wieku szkolnym*, UAM, Poznań 1978, s. 20

[29] Tamże, s.20.

[30] Skorny., jw. s. 21

Aspiracje są silnie uwarunkowane czynnikami środowiskowymi. Środowisko społeczne, w którym przebywa człowiek, wyraźnie determinuje pojawianie się i kształtowanie ludzkich pragnień i dążeń. Aspiracje są w dużym stopniu wyznaczane przez rodzinę i panujące w niej warunki życia. Rodzina, grupy, normy grupowe, środowisko lokalne i uwarunkowania kulturowe są jednymi z podstawowych grup formułujących pewne normy postępowania tworzące hierarchie wartości[31].

Obraz ich i treść normy zależy między innymi od wykształcenia rodziców, statusu społecznego członków rodziny, pochodzenia i tradycji rodzinnych, klimatu wychowawczego, warunków materialnych rodziny. Oddziaływanie rodziny jest wieloczynnikowe. „Z jednej strony przejawia się ono w sferze – jeśli tak można powiedzieć – materialnej, stwarzając poprzez osiągnięty poziom wykształcenia, dochodu, stylu życia, pewien układ odniesienia dla aspiracji młodego człowieka. Z drugiej natomiast –czynnikiem wpływającym na aspiracje są formułowane w obecności młodego człowieka i przyswajane przez niego wzorce postępowania, kryteria oceny innych ludzi, wzorce kariery oraz związane z nimi poglądy i opinie, zawarte explicite lub implicite w wyrażonych w kręgu rodzinnym sądach i wypowiedziach. Trzeci czynnik oddziaływań to już bezpośrednie, intencyjne oddziaływanie rodziców pragnących wzbudzić w młodym człowieku pożądane aspiracje. Naciski mogą przybierać formę oddziaływania o charakterze perswazyjnym lub manipulowania środkami, które mogą być nie bez znaczenia dla praktycznej realizacji aspiracji. Czwarty wreszcie czynnik to aspiracje osób z otoczenia rodzinnego młodego człowieka, związane z tym poczucie osiągnięć lub niepowodzeń, połączone z satysfakcją lub frustracją”[32].

Poza rodzicami na kształtowanie się aspiracji wpływają –intencjonalnie lub nie intencjonalnie – także inne osoby dorosłe. Związane jest to z przejmowaniem norm grupowych, z przyswajaniem standardów funkcjonujących w danej grupie. Normy grupowe wynikają z wartości cenionych przez określone zespoły i wpływają na tworzenie się wyobrażeń czy sądów o tym, co i jak należy czynić w pewnych sytuacjach. Normy te dotyczą form zachowania, aktywności i postaw jednostki w grupie i poza nią. Norma określa rodzaje i nasilenie zachowania, którego grupa oczekuje od jednostki. Normy grupowe zazwyczaj prowadzą do „dopasowania” pragnień i dążeń indywidualnych do pragnień i dążeń przyjętych czy występujących w grupie. Normy grupowe, oddziałujące na aspiracje członków grupy, zależą od wielu czynników środowiskowych – związanych z rodziną, środowiskiem terytorialnym czy lokalnym.

W przypadku kształtowania się aspiracji dzieci i młodzieży znaczną rolę odgrywają grupy rówieśnicze i uznawane w nich standardy. Inne przy tym mogą być standardy grup rówieśniczych, funkcjonujących w środowisku zamieszkania, a inne grup istniejących np. w szkole lub w instytucjach pozaszkolnych. Oddziaływanie szkoły na aspiracje ma charakter bardzo złożony. W szkole ogniskują się różne czynniki osobowościowe, środowiskowe i pedagogiczne. Uczniowie poddawani są oddziaływaniu wielu – często odmiennych – norm. Na terenie szkoły następuje kształtowanie własnych, uświadomionych dążeń.

Silny wpływ na aspiracje – ich rodzaje, poziom, strukturę – ma wpływ zamieszkanie w środowisku miejskim lub wiejskim. Zróżnicowanie aspiracji dostrzegane jest u młodzieży i ludzi dorosłych, a także u dzieci z różnych wsi, zlokalizowanych np. w regio-

[31] Musialska., jw. s. 25
[32] Lewowicki., jw. s. 34.

nach uprzemysłowionych czy w regionach typowo rolniczych. W dużych miastach występuje zróżnicowanie aspiracji między innymi w zależności od stopnia zintegrowania środowiska lokalnego, wzorów stylu życiai planów życiowych mieszkańców tego środowiska. Wśród czynników środowiskowych duże znaczenie zaczynają odgrywać szeroko rozumiane uwarunkowania kulturowe, to jest wzorce kulturowe propagowane w społeczeństwie, tradycje, udział w oświacie, kulturze. Szczególną rolę – nie zawsze pozytywną –odgrywają środki masowej komunikacji, a wśród nich telewizja[33].

Pedagogiczne uwarunkowania aspiracji

Pedagogicznymi czynnikami oddziałującymi na aspiracje są czynniki związane z funkcjonowaniem systemu edukacyjnego, pracą szkoły i pozaszkolnych instytucji oświatowych, oddziaływaniem nauczycieli na rozwój osobowości uczniów, sposobami pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także sposobami i formami udziału dzieci i młodzieży w życiu społeczności szkolnej oraz innych instytucji i organizacji prowadzących działalność edukacyjną.

Mając na uwadze czynniki które wpływają na funkcjonowanie systemu edukacyjne należy uwzględnić przepisy prawne, deklaracje czy ustawy odnoszące się do uwarunkowań na podstawie których dane instytucje oświatowe, szkolne funkcjonują.

Do niektórych z nich należy zaliczyć:

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2.IV.1997 r. (Dz. U. Nr 78, poz.483);

Karta Praw Osób Niepełnosprawnych. Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 1.VIII.1997 r. (M.P. z 13.VIII.1997 r. Nr 50, poz. 475);

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ z 10.XII.1948 r.;

Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych z 16.XII.1966 r.;

Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 16.XII.1966 r

(Obydwa Pakty Praw Człowieka stanowią konwencje międzynarodowe, ratyfikowane przez Polskę dn. 3.III.1977 r.)

W oparciu o powyższe akty prawne, deklaracje i uchwały beneficjenci polskich szkół mają prawo do:

- Wszechstronnej rehabilitacji gwarantującej osobie niepełnosprawnej adaptację społeczną (Karta Praw Osób Niepełnosprawnych § 1 pkt. 3).

- Dostęp do szkolnictwa na wszystkich jego poziomach (Konstytucja RP art. 70; Powszechna Deklaracja Praw Człowieka art. 26; Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych art. 13) z zachowaniem kryterium zdolności na poziomie szkolnictwa wyższego. Realizacja tego prawa dokonuje się poprzez umożliwienie osobie niepełnosprawnej uczestnictwa w systemie oświaty zintegrowanej (wspólnej dla pełnosprawnych i niepełnosprawnych), a także w systemie szkolnictwa specjalnego i edukacji indywidualnej (Karta Praw Osób Niepełnosprawnych § 1 pkt. 4).

- Prawo do pomocy psychologicznej, pedagogicznej i innej w rozwoju, zdobywaniu lub podnoszeniu kwalifikacji ogólnych i zawodowych (Karta Praw Osób Niepełnosprawnych § 1 pkt. 5; por. Konstytucja RP art. 69).

- Prawo do pracy (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka art. 23; Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych art. 6) zarówno na otwartym rynku pracy, jak i w warunkach dostosowanych do potrzeb niepełnosprawnych.

[33] Tamże, s. 35–37

Z prawem powyższym łączy się prawo do korzystania z doradztwa zawodowego i pośrednictwa (Karta Praw Osób Niepełnosprawnych § 1 pkt. 6).

- Prawo do zabezpieczenia społecznego (Konstytucja RP art. 67; Powszechna Deklaracja Praw Człowieka art. 25 pkt. 1; Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych art. 9), implikujące obowiązek szczególnej aktywności władz publicznych w zabezpieczeniu egzystencji osób niepełnosprawnych (Konstytucja RP art. 68). Poziom zabezpieczenia społecznego powinien uwzględniać fakt ponoszenia przez osobę niepełnosprawną zwiększonych kosztów wynikających z jej niepełnosprawności, także w systemie podatkowym (Karta Praw Osób Niepełnosprawnych § 1 pkt. 7).

- Prawo do środowiska wolnego od barier funkcjonalnych – np. w dostępie do urzędów, punktów wyborczych, obiektów użyteczności publicznej. Wiąże się ono z prawem do swobodnego przemieszczania się, informacji i komunikacji międzyludzkiej (Karta Praw Osób Niepełnosprawnych § 1 pkt. 8) i implikuje obowiązek pozytywnej aktywności państwa (Konstytucja RP art. 69).

- Prawo do samorządnej reprezentacji (por. Konstytucja RP art. 58 pkt. 1) obejmujące także obowiązek konsultowania z nią wszelkich projektów aktów prawnych odnoszących się do osób niepełnosprawnych (Karta Praw Osób Niepełnosprawnych § 1 pkt. 9).

- Prawo do uczestnictwa w najszerzej rozumianym życiu społecznym (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka art. 21 i 27 pkt.1; por. Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych art. 15 pkt. 1), przez które należy rozumieć życie publiczne, społeczne, kulturalne, artystyczne, sportowe oraz prawo do uczestnictwa w rekreacji i turystyce.

System edukacyjny beneficjentów szkół opisywany przez współczesna pedagogikę polega na integralnej realizacji funkcji wychowawczej, dydaktycznej i opiekuńczej szkoły z uwzględnieniem specyficznych form i metod pracy oraz zasad nauczania.

W systemie tym nieodzowna i zasadniczą rolę sprawuje nauczyciel czy wychowawca. Naczelną zasadą, jaka powinna towarzyszyć każdemu nauczycielowi - wychowawcy pracującemu z uczniem jest: serdeczność, życzliwość, cierpliwość, bezwzględna akceptacja całej jego osoby.

Praca nauczyciela czy wychowawcy z uczniami powinna opierać się na kilku założeniach:

- nawiązaniu pozytywnego kontaktu emocjonalnego nauczyciela z uczniem jest podstawowym warunkiem efektywnej pracy,

- każdy uczeń posiada swoiste uzdolnienia i braki, własne tempo i rytm rozwoju,

- wczesne podjęcie oddziaływań rewalidacyjnych daje szansę na optymalizację rozwoju ucznia,

- rozwój umysłowy i dojrzałość społeczna ucznia może ulegać poprawie w wyniku oddziaływań uwzględniających czynniki indywidualne i społeczne,

- nawet niewielkie postępy ucznia powinny być wzmacniane pozytywnie, natomiast brak postępów nie podlega wartościowaniu negatywnemu.

W edukacji wskazane jest nawiązanie współpracy z rodziną ucznia, włączanie jej w tworzenie planu pracy z uczniem, a także w miarę możliwości w realizowanie pewnych części planu w domu, wskazany jest także udział rodziny w konsultacjach dotyczących postępów i trudności ucznia[34].

[34] K. Barłóg., *Metody i formy pracy z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych – perspektywie life-spam, artykuł Kawa J., Metody pracy z uczniem zdolnym,* Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017, s. 95-108

Według Anny Zawady autorki *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym* uwarunkowania pedagogiczne odgrywają bardzo ważną rolę w dążeniu do samorealizacji i odnoszenia sukcesów życiowych. W ujęciu pedagogicznym czy socjologicznym młody człowiek jest podatny na różnorodne oddziaływania środowiska z jakim obcuje w kroczeniu ku dorosłości. W różnych środowiskach kulturowych postawy czy motywy kształtują się pod wpływem nauczycieli, uczniów czy też środowiska lokalnego w obieraniu dróg życiowych. Tożsamość jednostki, aspiracje życiowe czy też poglądy młodzieży kształtują się w odniesieniu do autorytetów. Odwoływanie się do tychże wzorców, to jeden z niezbędnych elementów procesu nowoczesnej edukacji do których młodzież na początku XXI wieku[35]. Motywacja, postawy i aspiracje kształtują się także pod wpływem stylu pracy nauczycieli i wychowawców, poziomu wymagań stawianych uczniom, sposobu oceniania postępów w nauce oraz od osobowości nauczycieli[36]. Wszelkim oddziaływaniom wobec ucznia niech przyświecają słowa Janusza Korczaka: *mów dziecku, że jest dobre, że może, że potrafi...*

Zakończenie

Na podstawie literatury przedmiotu należy stwierdzić, że aspiracje są jednym z ważnych wymiarów osobowości i decydują o funkcjonowaniu młodego człowieka w społeczeństwie. Aspiracje są składnikiem osobowości człowieka aktywnego, podejmującego działania innowacyjne, zmierzające do przekształcenia i doskonalenia samego siebie oraz swego środowiska. Znajomość aspiracji oraz prawidłowości ich funkcjonowania jest przydatna przy analizowaniu struktury osobowości, może być również wykorzystana w praktyce przy organizowaniu i kierowaniu działaniami człowieka zmierzającymi do realizacji zamierzonych celówi planów życiowych. Ponadto zawiera wiele ważnych wskazówek dla rodziców, nauczycieli i wychowawców.

Negatywne postawy rodziców wobec dzieci mogą wpływać deformująco na przekazywane informacje, co nie sprzyja kształtowaniu realistycznego poziomu aspiracji. W procesie wychowania następuje formowanie warunków osobistych wyznaczających efektywność działania. Należą tu różne zdolności i uzdolnienia, od których zależy, czy przejawiany przez danego osobnika poziom aspiracji jest realistyczny.

Procesy zmian w ostatnich dekadach jakie miały miejsce przełożył się na stan obecny. W wyniku którego otworzyły się szanse dla młodzieży do samodzielnego decydowania o metodach, sposobach, środkach i formach modernizacji systemu edukacji, co z kolei wpłynęło w pozytywny sposób na sposób kształcenia nowych pokoleń. Jednym z głównych i naczelnych zadań współczesnej edukacji jest zapewnienie uczniom warunków optymalnego i wielostronnego rozwoju. Predyspozycje rozwojowe młodzieży przybierają szczególne, wyjątkowe znaczenie w okresie dorastania. Młodzież jest zmuszona często do przystosowania się do otaczającej rzeczywistości, która stawia przed nią zadania rozwojowe. Wśród priorytetowych i wiodących celów, a nawet oczekiwań, jakie młodzi ludzie pragną osiągnąć w związku z poszukiwaniem swojego miejsca na ziemi, własnej tożsamości, znajduje się wybór i podejmowanie decyzji życiowych np. wybór zawodu, drogi kształcenia, która ziści

[35] A. Zawada., *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym,* Oficyna Wydawnicza „Impuls" Kraków 2013, s. 70-75

[36] Lewowicki., jw. s. 37–39.

ich zamierzenia czy nawet przyszłej pracy. Rozwój osobowości w tak szczególnym okresie dorastania jest ściśle związany z aspiracjami życiowymi młodych ludzi. W związku z tym należy stwierdzić, że wpływ szkoły i jakości edukacji na kształtowanie zamierzeń zawodowych czy edukacyjnych może być znaczący w poszukiwaniu przez młodzież swojego miejsca w świecie.

Ze względu na związek poziomu aspiracji z motywacją osiągnięć w pracy wychowawczej należałoby podjąć działania zmierzające do jej wytworzenia lub wzmocnienia. Należy pomagać młodzieży, by mimo przeciwności losu mogła twardo trzymać się swoich wyznaczonych celów i do nich dążyć. Państwo powinno się wspierać i dbać o warunki rozwojowe każdej potrzebującej osoby. Nie wystarczy jedynie pomoc finansowa, ale również należy wspierać młodych ludzi emocjonalnie poprzez odpowiednie motywowanie do działania. Pomoc powinna opierać się na daniu młodym ludziom wsparcia w różnych aspektach życiowych, „wędki, a nie ryby".

Streszczenie:

Artykuł na wstępie ukazuje Czytelnikowi specyfikę pojawienia się dziecka w szkole i jego potrzebom edukacyjnymi związanymi z aspiracjom życiowym. Przeobrażenia systemowe w Polsce przyczyniły się do wytworzenia nowych wartości, stanowiących źródło aspiracji i ogólnych zamierzeń. W zestawieniu ich z faktami życia realnego, prowadzą do określenia celów aktywności i sposobów ich realizowania w życiu benefitów polskich szkół. Potrzeba poznania planów życiowych młodzieży na tle zmieniającej się rzeczywistości społecznej jest oczywista. Poznanie aspiracji młodego człowieka, który ma do wyboru szerokie możliwości wejścia w dorosłe życie, który żyje wśród wielu zagrożeń stanowi niewątpliwie ciekawy przedmiot zainteresowań. Uczynienie aspiracji oraz mechanizmów ich funkcjonowania przedmiotem dokładniejszej analizy jest uzasadnione funkcją, jaką spełniają one przy wyborze zawodu, powstawaniu niepowodzeń szkolnych, trudności wychowawczych, niedostosowania społecznego oraz niektórych innych dewiacji w zachowaniu się wymagających podjęcia postępowania korekcyjnego. Badania aspiracji młodzieży mogą być również przydatne przy optymalizacji wychowania, ustalaniu jego celów.

Słowa kluczowe: aspiracje, rodzaje aspiracji, poziom aspiracji, potrzeby, uczeń, dziecko, młodzież, szkoła.

Summary:

The article at the beginning shows the reader the specificity of the appearance of a child in school with his or her life needs and aspirations. Systemic transformations in Poland contributed to the creation of new values that are the source of aspirations and general goals. In combination with the facts of real life, they lead to the determination of the goals of activity and the ways of their implementation in the benefits of Polish schools. The need to learn about life plans of young people against the background of changing social reality is obvious. Understanding the aspirations of a young man who has a wide range of opportunities to enter adult life, who lives among many threats is undoubtedly an interesting subject of interest. Making the aspirations and mechanisms of their functioning the subject of a more thorough analysis is justified by the function they perform in the choice of occupation, the

formation of school failures, educational difficulties, social maladjustment and some other deviations in the behavior requiring corrective action. Research on youth aspirations can also be useful in optimizing upbringing and setting its goals.

Key words: aspirations, aspirations, aspirations, needs, pupils, children, youth, school.

Bibliografia:

Barłóg K., *Metody i formy pracy z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych i społecznych – perspektywa life-span*, artykuł Kawa J. *Metody pracy z uczniem zdolnym,* Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, 2017

Bednarczyk-Jama N., *Aspiracje edukacyjno- zawodowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2008

Gołębiowski B., *Dynamika aspiracji*, „Książka i Wiedza", Warszawa, 1977

Janowski A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich,* PWN, Warszawa, 1977

Kupczyk J., *Uwarunkowania aspiracji życiowych młodzieży w starszym wieku szkolnym*, UAM, Poznań, 1977

Lewowicki T., *Aspiracje dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa,1987

Łoś M., *Aspiracje a środowisko*, PWN, Warszawa., 1987

Musialska K., *Aspiracje życiowe młodzieży stającej u progu dorosłości*, „Impuls", Kraków, 2010

Niebrzydowski L., *Rodzaje samooceny uczniów kl. V–VIII*, „Psychologia Wychowawcza", nr 4, 1974, s. 432–445.

Sillamy N., *Słownik psychologii*. Wydawnictwo „Książnica", Katowice,1995

Skorny Z., 1980, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wydaw. Ossolineum, Wrocław– Warszawa – Kraków– Gdańsk, 1980

Szewczuk W., *Słownik psychologiczny*, Wydaw. „Wiedza Powszechna", Warszawa

Wielka encyklopedia powszechna,1992, PWN, Warszawa,1979

Zawada A., *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym,* Oficyna Wydawnicza „Impuls" Kraków, 2013

Trzymaj się zawsze świętego Kościoła katolickiego, ponieważ tylko on może ci dać prawdziwy pokój, ponieważ to tylko on posiada Jezusa w Sakramencie, który jest prawdziwym księciem pokoju.

O. Pio

Spišskí a rožňavskí Biskupi 20. storočia

ks. prof. dr hab. František Dlugoš - Katolicki Uniwersytet w Rużomberku (Słowacja)

Narodil 22. júla 1955 v Mníšku nad Popradom. Absolvoval gymnázium v Starej Ľubovni. Posvätnú teológiu vyštudoval v rokoch 1979 – 1984 na CMBF v Bratislave. Kňazskú vysviacku prijal 17. júna 1984 v Nitre. V rokoch 1985 – 1989 bol tajomníkom Biskupského úradu v Spišskom Podhradí. Od septembra 1989 farár, dekan a rektor dvoch bazilík v Levoči. V roku 1990 sa stal sudcom Cirkevného súdu. Dňa 4. januára 1994 pápež sv. Ján Pavol II. vymenoval Františka Dlugoša za kaplána Jeho Svätosti (monsignora). Bol hlavným usporiadateľom apoštolskej cesty pápeža sv. Jána Pavla II. v Levoči 3. júla 1995. Cirkevné dejiny a teológiu vyštudoval na PAT-e v Krakove (1993 – 1999), kde získal akademický titul ThDr. a získal vedeckú hodnosť PhD. Cirkevné právo vyštudoval na KUL-e v rokoch 1996 – 2002, ktoré ukončil doktorátom z kánonického práva ICDr. a získal vedeckú hodnosť PhD.V roku 2000 sa na Fakulte humanistiky Trnavskej univerzity habilitoval na docenta. V apríli 2003 obhájil rigoróznu prácu z pedagogiky a získal titul PaedDr. V tom istom roku na Filozofickej fakulte po rigoróznom konaní získal titul PhDr. Dňa 1. apríla 2004 ho prezident republiky vymenoval za univerzitného profesora v odbore Katolícka teológia. V rokoch 1993 – 2009 prednášal dejiny Katolíckej cirkvi na Teologickom inštitúte v Spišskej Kapitule. Od roku 2009 vedie Katedru katechetiky a praktickej teológie KU v Ružomberku a prednáša na nej. Pedagogicky viedol autorov 1278 bakalárskych a magisterských prác. Bol školiteľom 48 doktorandov. Predsedá a je členom komisií na štátnych záverečných skúškach, rigoróznych konaniach, doktorandských skúškach, habilitačných a inauguračných konaniach. Doposiaľ vydal 173 autorských monografií doma aj v zahraničí. V slovenských časopisoch a zborníkoch uverejnil 242 článkov a odborných štúdií, v zahraničí mu vyšlo 129 vedeckých príspevkov.

Úvod

Povojnové roky 20. storočia boli veľmi ťažkou skúškou viery, zbožnosti, zachovávania tradícií a duchovných hodnôt v povedomí ľudu Spišskej, Rožňavskej a ďalších diecéz Slovenska. Diecézy trpeli pod sústavným tlakom štátostraníckej moci pristupujúcej ku katolicizmu tých čias v duchu známeho: *„Udri pastiera, a stádo sa rozpŕchne...”* Štátne orgány si dávali mimoriadne záležať na oslabovaní a diskreditácii vtedajšej kňazskej hierarchie. Navzdory všetkým príkoriam však Spišská a Rožňavská diecéza mali znamenitých duchovných otcov, ktorí nachádzali pevnú oporu svojej statočnosti u Panny Márie, v mnohých spriaznených srdciach veriacich, ktorí chceli otvoreným hlásením sa k viere zachovať drahocenné dedičstvo otcov.

Nasledujúci text pripomína nesmierne záslužné celoživotné dielo slovenských biskupov, ktorí vynaložili obrovské úsilie na obnovu slobodného duchovného, ale aj spoločensko-kultúrneho života vo svojich diecézach po odkliatí Katolíckej cirkvi v novembri 1989 a nasledujúcich rokoch.

Spišský diecézny biskup, Boží sluha Ján Vojtaššák už po svojej prvej internácii v Spišskej Kapitule tušil, že sa čas jeho aktívnej služby nezadržateľne kráti. Predvídal narastanie tlaku vtedajšej štátnej bezpečnosti a pripravoval alternatívny plán na udržanie, ba záchranu svojich kňazov Spišskej diecézy. Vyhliadol si spomedzi svojich najbližších spolubratov spoľahlivých, verných a odvážnych mužov, ktorí boli ochot-

ní aj za cenu nesmiernych osobných rizík a obetí poskytnúť službu svojmu otcovi biskupovi. V skupine týchto kňazov patrí čestné miesto rožňavskému biskupovi Róbertovi Pobožnému

Róbert Pobožný

Spišský biskup Ján Vojtaššák dal Róbertovi Pobožnému súhlas, aby bohoslovcov – piatakov a neskôr aj štvrtákov tajne vysvätil za kňazov. Poslucháči piateho ročníka štúdia posvätnej teológie ešte stihli nastúpiť do aktívnej pastorácie v pridelených farnostiach. Boli vysvätení v júni 1950. Pre študentov štvrtého ročníka to však už neplatilo. Ich vysviacky boli tajné. Kandidáti na kňazstvo prichádzali k biskupovi Pobožnému oblečení v teplákových súpravách po dvojiciach[1]. Tajné svätenia sa uskutočnili na prelome augusta a septembra 1950 v biskupskej kaplnke v Rožňave[2].

Biskup Róbert Pobožný postupne vysvätil týchto poslucháčov štvrtého ročníka teológie zo Spišskej Kapituly: Jozefa Janíka z Liptovskej Tepličky, Ľudovíta Jankuliaka z Liesku, Jozefa Patakyho z Bijacoviec, Jána Bočkaya z Hnilčíka, Michala Pačnára z Markušoviec a Jána Butkaya zo Spišských Vlách[3]. Ján Butkay bol tajne vysvätený 29. augusta 1950. Do pastorácie sa však ani Ján Butkay, ani jeho spolužiaci tajne vysvätení, nedostali. Štátne úrady sa o ich vysvätení nesmeli dozvedieť. Keby ich vysviacky vtedy boli zverejnené, okamžite by tajných novokňazov zatkli[4].

Utajenie vysviacok sa týkalo aj blízkych príbuzných novokňazov, ktorí nemohli, ako bolo dobrým zvykom, byť na slávnostných primičných sv. omšiach. O kňazských sväteniach sa dozvedeli až neskôr.

Tajní generálni vikári

Biskup Vojtaššák predpokladal, že štátna moc bez väčších problémov dosadí svojich, tzv. spoľahlivých hodnostárov. Spišský biskup však nekapituloval a v žiadnom prípade nechcel vydať diecézu prisluhovačom nového režimu. Preto vypracoval menný zoznam zodpovedných kňazov, kandidátov na generálnych vikárov, ktorí mali okamžite zaujať miesto po prípadnom zatknutí úradujúceho generálneho vikára Dr. Jozefa Tomanóczyho. Kandidátmi biskupa Jána Vojtaššáka boli: Jozef Cehuľa, Ján Kubičár, Pavol Matis, Michal Mrkva, Štefan Náhalka a Karol Uhlárik[5]. Svätý stolec však o tejto aktivite Jána Vojtaššáka nevedel.

Svätý stolec však nikdy neakceptoval štátnou mocou dosadeného Andreja Scheffera za kapitulného vikára Spišskej diecézy a nepotvrdil mu jurisdikciu. Preto jurisdikciou nad Spišskou diecézou poveril biskupa susednej diecézy Dr. Róberta Pobožného z Rožňavy.

Títo šiesti kandidáti na generálnych vikárov sa skontaktovali s biskupom Pobožným, ktorý na základe ich svedectva akceptoval ich jurisdikciu udelenú biskupom

---

1 DLUGOŠ, F. a kolektív: *Profily odvahy a viery. Spišskí mučeníci 1948 – 1989. 2. diel* Ružomberok : Verbum, vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2010, s. 44.

2 DLUGOS, F.: *Courage et foi. Martyrs de la région de Spiš 1948 – 1989. Tome 2.* Fribourg : S.É.C.T. Association Internationale Sciencec, Éducation, Cultures, Traditions 2010, p. 46.

3 DLUGOŠ, F.: *Prenasledovanie veriacich Spišskej diecézy v rokoch 1948 – 1949.* Spišské Podhradie – Spišská Kapitula : Nadácia Kňazského seminára biskupa Jána Vojtaššáka, 2003, s. 84.

4 DLUGOŠ, F. a kolektív: *Profily odvahy a viery. Spišskí mučeníci 1948 – 1989. 2. diel* Ružomberok : Verbum, vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2010, s. 45.

5 DLUGOŠ, F. a kol.: *Profily odvahy a viery. Spišskí mučeníci 1948 – 1989, 2. diel.* Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružom-berku, 2010, s. 324.

Vojtaššákom. Pokiaľ títo kňazi boli na slobode, potvrdzovali platnosť dekrétov vydaných Andrejom Schefferom. Zo šestice kandidátov uväzneniu unikol jedine Ján Kubičár, farár vo Vikartovciach. Štefanovi Náhalkovi sa podarilo emigrovať roku 1953, ale ostatných kandidátov postupne pozatýkali.

Biskup Róbert Pobožný tiež prešiel tortúrou dlhodobej internácie vo svojej kúrii, tvrdých metód sledovania, výsluchov a všemožnej diskriminácie zo strany komunistickej diktatúry. Po uväznení spišského biskupa Jána Vojtaššáka a neskoršom úmrtí košického biskupa Jozefa Čárskeho niesol Róbert Pobožný zodpovednosť nielen za svoju diecézu, ale prakticky za celý východoslovenský kraj. Napriek tomu nachádzal posilu Ducha Svätého a Panny Márie. V rokoch, 1968 – 1973 bol jediným slovenským žijúcim biskupom, lebo Pán a Boh si v tom čase povolal Ambróza Lazíka, biskupa a trnavského administrátora a nitrianskeho biskupa Eduarda Nécseya. Róbert Pobožný v tomto období, pokiaľ mu to zdravie dovoľovalo, obetavo, nehľadiac na riziká, vysvätil mnohých novokňazov pre Slovensko.

Róbert Pobožný, titulárny biskup neilenský, apoštolský administrátor rožňavský, bol poctený vzácnou pozornosťou pápeža sv. Jána XXIII., ktorý mu poslal pozoruhodný osobný dar: kalich s pektorálom. Róbert Pobožný bol tretím slovenským biskupom, ktorý sa zúčastnil zasadaní Druhého vatikánskeho koncilu. V roku 1969 vykonal v Ríme návštevu ad limina a zúčastnil sa na oslavách spomienky 1100. výročia smrti vierozvesta sv. Cyrila[6].

Štefan Barnáš

Nevedno prečo okolo osobnosti biskupa Štefana Barnáša vládlo mlčanie nielen v časoch komunistického režimu, ale i po novembri 1989 sa o tomto významnom kňazovi, profesorovi, teológovi a vzácnom človekovi – väznenom pre vieru – písalo veľmi sporadicky a skromne.

Nevysvetliteľné mlčanie je o to viac nepochopiteľnejšie, keď si uvedomíme, že pápež sv. Pavol VI. na Druhom vatikánskom koncile menovite pozdravil slovenských biskupov a medzi nimi Štefana Barnáša, keď uprel svoj pohľad na prázdne miesta, kde mali sedieť biskup Ján Vojtaššák, spomenutý Barnáš a gréckokatolícky biskup, dnes už blahoslavený, Vasiľ Hopko. Všetkým trom poslal osobné pozvanie na koncil a udelil im svoje apoštolské požehnanie, v ktorom ich posilňoval, aby vytrvali v utrpení a viere[7]. Vzácnu spomienku na Štefana Barnáša uverejnil v knihe Slovenská otčina vydanej v kanadskom Ontáriu známy slovenský dobrodinec, kňaz John Vašek roku 1969:

„Biskup Štefan Barnáš sa narodil v malej chalúpke, ale v srdci a mysli slovenského národa zostáva veľkou osobnosťou, lebo prácou a utrpením si získal nebesia a tam bude orodovať za náš trpiaci národ, aby jeho biskupi nemuseli zomierať v žalároch, ale mohli zveľaďovať Cirkev Kristovu v obnovenej Slovenskej republike"[8].

Dňa 23. januára 2000, sa v rodisku Štefana Barnáša v Slovenskej Vsi konala pri príležitosti stého výročia narodenia spišského pomocného biskupa a rektora seminára slávnostná sv. omša a po nej akadémia za účasti pomocného spišského biskupa

[6] DLUGOŠ, F.: História Ecclesiae Christi. Od Benedikta XV. po Benedikta XVI. Cirkev na Slovensku 1914 - 1970. Ružomberok : Verbum, 2010, s. 289 – 290.

[7] KUMOR, B. – DLUGOŠ, F.: *Cirkevné dejiny – súčasné obdobie (1914 – 2000).* Spišské Podhradie-Spišská Kapitula : Nadácia Kňazského seminára biskupa Jána Vojtaššáka, 2004, s. 139.

[8] VAŠEK, J.: *Pohreb biskupa Barnáša.* In: *Slovenská otčina*. 1406 Barton St. E. Hamilton 27, Ontario, Canada : Vydavateľ František Fuga, 1969, s. 185.

Andreja Imricha, rektora dnešného seminára Jozefa Jaraba, bohoslovcov spišského seminára a hostí. V homílii Mons. A. Imrich okrem iného povedal:

„Tento človek je veľkým výkričníkom do svedomia nás všetkých, ktorí v živote robíme ústupky. A tých všelijakých ústupkov a výhovoriek nachádzame veľmi veľa. Štefan Barnáš odišiel ako biskup do žalára a prežil nasledujúce roky vo veľkom potupení. Ničím sa neprevinil. Bol verný učeniu Cirkvi, evanjeliu, svojmu svedomiu, Svätému Otcovi a svojej prísahe vernosti zloženej pri kňazskej a biskupskej vysviacke. Nemohol síce Božie slovo hlásať, ale o to vrúcnejšie sa modlil za Boží ľud a trpel zaň. Pripomínam si výrok kardinála Tomáška, ktorý vyslovil na pohrebe biskupa Gábriša, že ten, kto pracuje pre Božie kráľovstvo, robí veľa; ten, kto sa za Božie kráľovstvo modlí robí viac, ale ten, kto pre Božie kráľovstvo trpí, robí všetko"[9].

Michal Mrkva o Štefanovi Barnášovi

Generačným druhom a spoluklerikom Štefana Barnáša bol neskorší profesor kňazského seminára v Spišskej Kapitule Michal Mrkva.

Vo svojich pamätiach sa s uznaním vyslovil o výnimočných kvalitách Štefana Barnáša:

„Už ako klerik bol Štefan veľmi usilovný. Nesmierne veľa čítal, venoval sa najmä bibliku a jeho vedomosti boli naozaj obdivuhodné. Povahy bol temperamentnej, rád zápalisto diskutoval a vedel si obhájiť svoj názor. Často sme žasli, čo všetko vie. Výborne sa vyznal v zákulisí vtedajšej politiky. Svoje vedomosti rád dával najavo a získal si povesť dosť sebavedomého človeka. Sám som si nebol istý, či je Štefan najvhodnejším typom na diecézneho biskupa. Nikdy som však nepochyboval o tom, že aj keby sa diecéznym biskupom stal, nespreneveril by sa záujmom Cirkvi. V tomto ohľade bol vskutku neochvejným a verným Božím služobníkom"[10].

Dr. Štefan Barnáš bol rozhľadeným a vzdelaným mužom, citlivým a jednoduchým človekom asketického typu, prísny k sebe a veľmi uzavretý. Po biskupovi Jánovi Vojtaššákovi a Ferkovi Skyčákovi bol treťou najväčšou osobnosťou v Spišskej diecéze. Bol hlbokým mysliteľom a pedagógom.

František Tondra

Biskupská služba Mons. Františka Tondru sa síce začala pred pádom železnej opony v novembri 1989, ale ani v slobodných politicko-spoločenských pomeroch nebola ľahká. Nový spišský diecézny biskup musel urýchlene riešiť množstvo problémov, ktoré sa nazhromaždili v uplynulých takmer päťdesiatich rokoch. V prvom rade bolo treba vyriešiť zúfalý nedostatok kňazov v mnohých farnostiach. Vtedajší klérus bol prestarnutý a jednotliví farári museli s vypätím všetkých síl zvládať pastorovanie vo farnostiach aj filiálkach. Bezpodmienečne nevyhnutné bolo obnovenie kňazských seminárov, mužských i ženských reholí, aktivizácia laického apoštolátu, vysporiadanie majetkových krívd napáchaných na Katolíckej cirkvi a prakticky nové zakladanie cirkevného školstva.

Založil viacero základných i stredných cirkevných škôl a mal veľký podiel na vzniku Katolíckej univerzity v Ružomberku. Ponajprv sa podieľal na založení Inštitútu sv. Ondreja v Ružomberku, neskôr Pedagogickej fakulty v Ružomberku podliehajúcej

[9] Z homílie Mons. A. Imricha. Slovenská Ves 23. 1. 2000, s. 4.
[10] MRKVA, M.: *Spomienky.* Rukopis. Krivá na Orave, 1967, s. 150 – 151.

Žilinskej univerzite a napokon vzniku Katolíckej univerzity v Ružomberku, na území jeho diecézy[11].

Normalizátorský ateistický mocenský aparát obmedzil aj štruktúrovanosť Katolíckej cirkvi redukciou dekanátov z pôvodných trinástich na päť a ich sídla ustanovil do okresných miest. František Tondra prinavrátil pôvodné členenie dekanátov najprv v roku 1994 ako subdekanáty k existujúcim piatim dekanátom a od 1. januára 2000 ustanovil riadnych trinásť dekanátov. Nové členenie diecézy na dekanáty prispelo k lepšiemu a pružnejšiemu organizovaniu pastorácie, katechézy a práci s laickým apoštolátom. František Tondra hneď od začiatku svojej biskupskej služby obetavo vysluhoval sviatosť birmovania v mnohých farnostiach diecézy a kompenzoval tak násilné limitovanie birmoviek počas minulého režimu. Počas svojej služby konsekroval a posvätil vyše stovky nových kostolov a kaplniek. Pravidelne prechádzal celou diecézou, kládol dôraz na neformálne stretnutia s kňazmi, rehoľníkmi a diecézanmi. V jeho namáhavej službe mu pomáhali pomocní biskupi Mons. Andrej Imrich a Mons. Štefan Sečka.

Obnovenie kňazského seminára

Kňazský seminár v Spišskej Kapitule, ktorý nesie meno Božieho sluhu biskupa Jána Vojtaššáka, bol obnovený 1. septembra 1990. František Tondra okrem svojej biskupskej koordinácie činnosti celého seminára začal v tejto inštitúcii aj osobne pedagogicky pôsobiť. Prednášal morálnu teológiu a kresťanskú sociológiu[12]. Roku 1993 sa habilitoval na docenta a roku 1997 vedecká rada RK CMBF UK odporučila menovať Mons. doc. ThDr. Františka Tondru za profesora v odbore teológia. Dňa 12. decembra 1997 prezident SR Michal Kováč vymenoval F. Tondru za profesora v odbore Katolícka teológia[13].

V rámci svojho pedagogického pôsobenia vyvíjal intenzívnu publikačnú aktivitu. Napísal jednu vysokoškolskú učebnicu, tri vysokoškolské skriptá, stopäťdesiat vedeckých prác v domácich časopisoch, tridsať vedeckých štúdií v zahraničných časopisoch. Predniesol stodvadsať referátov na domácich a dvadsaťosem referátov na zahraničných konferenciách[14].

Pápežská návšteva

Ako diecézny biskup privítal 3. júla 1995 na levočskej Hore pápeža Jána Pavla II., najvzácnejšieho pútnika v dejinách Mariánskej hory. V rámci tejto historickej udalosti pápež Ján Pavol II. vyzval Františka Tondru, aby započal proces blahorečenia svojho predchodcu biskupa Jána Vojtaššáka v diecéznej fáze, ako mučeníka za vieru v Ježiša Krista[15].

Biskup Tondra rešpektoval túto výzvu hlavy Cirkvi a krátko nato vymenoval komisiu pre zhromažďovanie dokumentov o živote a diele biskupa Jána Vojtaššáka.

---

[11] Dostupné na: http://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/pastierske-listy-konferencie-biskupov-slovenska/c/pastiersky-list-biskupov-slovenska-o-katolickej-univerzite-v-ruzomberku-pri-prilezitosti-10-vyrocia-jej-vzniku. Vyhľadané 20. októbra 2014.

[12] DLUGOŠ, F.: Š. Klubert, kňaz, vzdelanec a zveľaďovateľ kultúrneho bohatstva. Levoča : MTM, 2009, s. 170.

[13] Chalupecký, I. a kol.: V mene Božom. Spišské Podhradie, 2000, s. 61.

[14] Zentko, J.: Hodnotenie vedecko-výskumnej činnosti biskupa Františka Tondru. Spišská Kapitula, 15. 1. 1999.

[15] Porov. DLUGOŠ, F.: Ján Pavol II. a Levoča. Levoča : Polypress, 2001, s. 36 – 42.

Proces blahorečenia biskupa Jána Vojtaššáka v diecéznej fáze oficiálne začal 12. decembra 1996 prvým zasadaním komisie v aule biskupského úradu v Spišskej Kapitule, ktorému predsedal spišský biskup František Tondra. Diecézna fáza procesu trvala až do novembra 2001. Za tento čas sudcovia vypočuli 71 svedkov, historici zhromaždili množstvo archívnych dokumentov z tajného vatikánskeho archívu, z archívu Ministerstva vnútra Českej republiky i Ministerstva vnútra Slovenskej republiky, z archívu justičnej a väzenskej stráže a z mnohých ďalších archívov. Komisia lekárov zhromaždila materiál o zdravotnom stave otca biskupa Vojtaššáka a teológovia skontrolovali pravovernosť jeho spisov. Nazbieralo sa 16 zväzkov písomných materiálov, ktoré boli odovzdané vo Vatikáne na Kongregácii pre kauzy svätých v novembri 2001[16].

Po ukončení diecéznej fázy boli dokumenty odovzdané biskupom Františkom Tondrom na Kongregáciu pre otázky svätých v Ríme. Súčasne z rozhodnutia biskupa Tondru boli prevezené telesné ostatky biskupa Jána Vojtaššáka zo Zákamenného do spišskej Katedrály sv. Martina. Stalo sa tak na sviatok sv. Martina 11. novembra 2003. Telesné ostatky biskupa Jána Vojtaššáka boli uložené pod oltárom Sedembolestnej Panny Márie, patrónky Slovenska[17].

František Tondra sa zúčastnil na oslavách osemdesiatych narodenín Štefana Garaja 24. októbra 1995 v Liptovskej Tepličke. Jubilantovi biskup Tondra poďakoval za dlhoročné vedenie Spišskej diecézy slovami: „Ďakujem vám, otče, za to, že ste mi odovzdali Spišskú diecézu vo veľmi dobrej kvalite, dobrom poriadku a so zodpovednými kňazmi. Veď táto diecéza, ktorú som po vás prevzal, je jednou z najlepších na Slovensku...”[18]. Dňa 25. januára 1998 v Chráme sv. Jakuba slúžil svätú omšu pre účastníkov piateho Summitu prezidentov stredoeurópskych krajín[19].

František Tondra bol členom v odborných spoločnostiach, konzultorom Kongregácie pre semináre a katolícku výchovu Apoštolskej stolice vo Vatikáne. Predsedal Teologickej komisii pri Konferencii biskupov Slovenska[20].V roku 2000 bol zvolený za predsedu Konferencie biskupov Slovenska[21]. Popri svojej pastoračnej a pedagogickej činnosti sa venoval riešeniu závažných problémov morálnej teológie a kresťanskej sociológie vychádzajúcich z cirkevných dokumentov Druhého vatikánskeho koncilu a encyklík pápežov (Pavol VI. – Humanae vitae, Ján Pavol II. – Veritatis Splendor, Evangelium vitae, Laborem exercens)[22].

Praktické a konkrétne dosahy uvedených dokumentov interpretoval na všetkých fórach svojej pôsobnosti. Viedol Komisiu pre otázky bioetiky pri KBS a venoval sa zvlášť problematickým otázkam medzi morálkou a medicínou, medzi kresťanskou sociológiou a postojmi súčasnej spoločnosti[23]

---

16 Dostupné na: http://www.pokojadobro.sk/index1.php?page=clanok&arch=Aktu%E1lne%20%E8%EDslo-&rub =5&clanok=68. Vyhľadané 20. októbra 2014.

17 DLUGOŠ, F.: *Verní svojmu biskupovi. Aulisti Jána Vojtaššáka.* Levoča : MTM, 2011, s. 115.

18 TONDRA, F.: *Kázeň pri životnom jubileu 80. narodenín Štefana Garaja v Liptovskej Tepličke 24. októbra 1995.* Nestránkované.

19 Dostupné na: http://www.levoca.sk/1998-summit-prezidentov.phtml?id3=71692. Vyhľadané 20. októbra 2014.

20 TONDRA, F.: *OSOBNÉ ÚDAJE – VLASTNORUČNÝ ŽIVOTOPIS.* SPIŠSKÁ KAPITULA, 28. DECEMBRA 1998.

21 DLUGOŠ, F.: …a do svätyne vedú kroky naše. 760 rokov Mariánskej hory v Levoči (1247 – 2007). Levoča : MTM, 2007, s. 115.

22 Chalupecký, I. a kol.: V mene Božom. Spišské Podhradie 2000, s. 61.

23 Zentko, J.: Hodnotenie vedecko-výskumnej činnosti biskupa Františka Tondru. Spišská Kapitula, 15. 1. 1999.

.Sympózia kánonického práva v Spišskej Kapitule

Od roku 1991 sa každoročne na Spišskej Kapitule, spišskom seminári uskutočňovali sympóziá kánonického práva s medzinárodnou účasťou, ktoré iniciovali kardinál Zenon Grocholewski a Mons. Daniel Faltin, rodák z neďalekých Kuriman na Spiši. Tieto sympóziá s radosťou a veľkou zodpovednosťou zastrešoval spišský biskup František Tondra. Uvedomoval si, že je to jedinečné podujatie na podporu cirkevných súdov na Slovensku. Záležalo mu na tom, aby cirkevný súd fungoval čo najlepšie. Počas svojho pôsobenia na spišskom biskupskom stolci menoval viacerých cirkevných sudcov, ktorých vopred posielal na štúdiá kánonického práva do Ríma a poľského Lublina[24]. Na sklonku svojho biskupského účinkovania zvolal Druhú diecéznu synodu, čím veľmi dôstojne a osožne zavŕšil pôsobenie na stolci Spišského biskupstva. František Tondra vyhlásil zvolanie Druhej synody Spišskej diecézy osobitným dekrétom, ktorý prečítal 29. apríla 2006, v deň spomienky 230. výročia založenia Spišskej diecézy v Katedrále sv. Martina. Druhá diecézna spišská synoda si kládla za cieľ prerokovať dôležité tematické okruhy súvisiace s náboženským životom, dianím, pastoráciou, katechézou a udržiavaním ducha katolíckej viery na území Spišského biskupstva. Ideovým pilierom synody bola spoločná cesta, na ktorú máme všetci zjednotení v modlitbách vykročiť s Ježišom Kristom v duchu evanjeliového pozvania: „Ja som cesta, pravda a život" (Jn 14, 1-6). Úlohou tejto spoločnej cesty počas synody bolo hľadať pravdu o potrebách a problémoch Božieho ľudu Spišskej diecézy a nachádzať odpovede a východiská, ktoré v diecéze prehĺbia a zveľadia Boží život. V dekréte o zvolaní synody sa F. Tondra obrátil s prosbou k Panne Márii: „Nech Najsvätejšia Božia Matka, Mária Levočská a sv. Martin, patrón našej diecézy orodujú za nás u Všemohúceho Boha a vyprosia nám hojnosť požehnania pre naše spoločné dielo!"[25].

Eduard Kojnok

V rokoch 1967 – 1968 bol špirituálom v kňazskom seminári v Bratislave. Za administrátora Rožňavskej diecézy bol Svätým Otcom Jánom Pavlom II. menovaný 14. februára 1990. Úradu sa ujal 18.02.1990 a na biskupa bol konsekrovaný 18. marca 1990 v Rožňave J.Em. Jozefom kardinálom Tomkom. Rožňavskú diecézu spravoval do decembra 2008, teda 18 rokov.

Eduard Kojnok svojou rozvahou pracoval na obnovení Rožňavskej diecézy. Kňazský seminár síce neobnovil, ale svojich adeptov na kňazstvo od roku 1990 posielal do spišského seminára, ktorý od začiatku minimálne raz mesačne navštevoval a povzbudzoval budúci klérus. Vo svojej diecéze obnovil viaceré rehoľné spoločenstvá, katolícku charitu a podporoval zriadenie cirkevného školstva. Pravidelne sa zúčastňoval na kňazských rekolekciách, kde svojou vľúdnosťou a bohatými životnými skúsenosťami prispieval k jednote kňazského stavu.

V rámci Konferencie biskupov Slovenska niekoľko rokov pracoval v Komisii pre školstvo a kultúru, teraz pracuje v Komisii pre klérus a výchovu povolaní. Vydal nie-

[24] IUS ET IUSTITIA. ACTA I. – XII. SYMPOSII IURIS CANONICI ANNI 1991 – 2002. Spišská Kapitula : Kňazský seminár biskupa Jána Vojtaššáka, s. 5 – 8.

[25] ARCHÍV BISKUPSKÉHO ÚRADU V SPIŠSKEJ KAPITULE: Dekrét o zvolaní Druhej synody Spišskej diecézy. Spišská Kapitula, 29. apríla 2006.

koľko publikácií: Cesta k trvalému šťastiu, Myšlienky na Evanjeliá, Jankov život a jeho pastorácia. Pripravoval apoštolskú návštevu sv. Jána Pavla II. v Rožňavskej diecéze 13. septembra 2003[26].

Andrej Imrich

Andrej Imrich bol vysvätený za biskupa v roku 1992 a stal sa pomocným biskupom Spišskej diecézy. Okrem práce pomocného biskupa a generálneho vikára diecézy, kde pracoval na duchovnom raste, prehĺbení viery, kresťanskej kultúry a formovaní kňazského dorastu a mládeže, sa angažoval aj v niekoľkých významných aktivitách s celoslovenskou pôsobnosťou. Niekoľko rokov predsedal správnej rade Katolíckej univerzity v Ružomberku a ako pomocný spišský biskup garantoval úroveň cirkevných škôl v diecéze. Andrej Imrich pracoval pri Konferencii biskupov Slovenska v komisii pre ekumenizmus. Taktiež bol členom biblickej ekumenickej spoločnosti a Liturgickej komisie pri KBS, sekcia pre cirkevnú hudbu a spev. Od septembra 2000 pracoval v pastoračnej komisii pri Konferencii biskupov Slovenska. Je autorom mnohých listov o aktuálnych problémoch dneška adresovaných predstaviteľom Cirkvi, štátu a rôznych inštitúcií a článkov v katolíckych časopisoch[27]. Svätý Otec František 15. októbra 2015 prijal zrieknutie sa úradu pomocného biskupa Spišskej diecézy, ktoré mu predložil Mons. Andrej Imrich.

Andrej Imrich v súvislosti s prijatím zrieknutia sa úradu povedal: „Svätý Otec ma uvoľnil z úradu na moju prosbu. Vyhovel mi a som mu za to vďačný. Uvedomujem si, že v mojom veku psychické aj fyzické sily slabnú. Diecéza má dostatočný ľudský potenciál. Má dosť mladších kňazov, ktorí absolvovali postgraduálne štúdiá v zahraničí a sú rozhľadení po každej stránke. Svojimi schopnosťami i silami dokážu kvalitne zastávať služby v Cirkvi, preto svoje uvoľnenie z úradu vnímam ako správne.“ Mons. Andrej Imrich zároveň vyjadril želanie, aby jeho rozhodnutie bolo chápané v pokoji, v duchu jeho úprimnej, neustálej snahy o dobro Cirkvi na Slovensku[28].

Štefan Sečka

Štefan Sečka bol za pomocného biskupa Spišskej diecézy vymenovaný pápežom sv. Jánom Pavlom II. dňa 28. júna 2002. Vysvätený na biskupa bol 27. júla 2002 v Spišskej Kapitule v Spišskom Podhradí. Dňa 4. augusta 2011 bol vymenovaný pápežom Benediktom XVI. za nástupcu Mons. Františka Tondru na spišskom biskupskom stolci. Úrad spišského diecézneho biskupa kánonicky prevzal 10. septembra pri svätej omši v Katedrále svätého Martina v Spišskej Kapitule. Jeho biskupským heslom je: „Crux Christi perficiat nos“ (Kristov kríž nech nás zdokonalí).

Mons. Štefan Sečka od nástupu na spišský diecézny stolec snaží sa viesť diecézu v intenciách svojho predchodcu Mons. Františka Tondru. Pravidelne vizituje farnosti Spišskej diecézy, vysluhuje sviatosti birmovania, dbá o rast nových kňazských povolaní. Často navštevuje kňazský seminár, v ktorom dlhé roky pôsobil ako vicerektor a pedagóg. Vo svojej službe nezabúda na svetové misie, kde uvoľnil viacerých kňazov, ktorí pôsobia na rozličných miestach Cirkvi vo svete. Mnohých mladých nadaných

[26] Dostupné na: https://www.tkkbs.sk/view.php?cisloclanku=20111027007. Vyhľadané 15. 10. 2018.
[27] DLUGOŠ, F.: *Historia Ecclesiae Christi. Od Benedikta XV. po Benedikta XVI. Cirkev na Slovensku 1970 – 2010. II. diel. Levoča : MTM, 2010, s. 224 – 225.*
[28] Dostupné na: https://www.postoj.sk/6412/spissky-pomocny-biskup-andrej-imrich-sa-vzdava-uradu. Vyhľadané 15. 10. 2018.

kňazov posiela na štúdiá do zahraničia, predovšetkým Ríma a Benátok. V Benátkach ukončili štúdiá kánonického práva viacerí kňazi, ktorí teraz pracujú na Cirkevnom súde Spišskej diecézy. Jedného z nich, Mareka Tomagu od januára 2018 menoval za súdneho vikára.

Ako diecéznemu biskupovi veľmi leží na srdci beatifikácia Božieho sluhu biskupa Jána Vojtaššáka. Za tým účelom vymenoval Petra Jurčagu za nového postulátora v tejto kauze blahorečenia. Z jeho podnetu sa konali viaceré konferencie o Božom sluhovi, biskupovi Jánovi Vojtaššákovi doma a i v zahraničí. Posledná takáto konferencia sa konala 5. a 6. novembra 2017 v Spišskej Kapitule za účasti vzácneho hosťa J. Em. slovenského kardinála Jozefa Tomku, emeritného prefekta Kongregácie pre evanjelizáciu vo svete.

Mons. Štefanovi Sečkovi veľmi záleží na cirkevných školách v jeho diecéze. Z tohto dôvodu vymenoval v októbri 2017 za biskupského vikára Viktora Pardeľa, ktorý mu má byť nápomocný pri udržovaní a zveľaďovaní cirkevných škôl, ako aj katechézy na všetkých školách v diecéze.

Počas hlavnej púte 2. júla 2017, v deň 70. výročia zasvätenia Spišskej diecézy Božím sluhom, spišských diecéznym biskupom Jánom Vojtaššákom 2. júla 1947, spišský diecézny biskup Mons. Štefan Sečka zasvätil Spišskú diecézu a prítomných pútnikov na Mariánskej hore Nepoškvrnenému Srdcu Panny Márie. Štefan Sečka sa pravidelne zúčastňuje na kňazských rekolekciách, vydáva Acta Scepusiensis – obežníky Spišskej diecézy, v ktorých podáva návrhy a pokyny kňazom diecézy. Okrem Acta Scepusiensis pravidelne posiela biskupské listy k liturgickým slávnostiam a jubilejným rokom. Veľmi sa angažoval slovom i písmom v rokoch 2016 až 2017, kedy Spišská diecéza oslavovala 1700. výročie narodenia sv. Martina z Tours, patróna spišskej katedrály a diecézy[29].

Vladimír Filo

Vladimír Filo sa po novembri 1989 veľmi intenzívne zapojil do viacerých aktivít v záujme rozprúdenia života Cirkvi v Trnavskej arcidiecéze i na Slovensku. Od 1. januára 1990 sa stal tajomník Bratislavského kňazského seminára. Krátko na to bol vymenovaný za rektora Kňazského seminára sv. Cyrila a Metoda v Bratislave. Ako rektora kňazského seminára vymenoval 17. marca 1990 Vladimíra Fila Svätý Otec Ján Pavol II. za titulárneho biskupa tukkského v Mauretánii a pomocného biskupa trnavského. Biskupská vysviacka sa konala 16. apríla 1990 v Katedrále sv. Jána Krstiteľa v Trnave. Po biskupskej konsekrácii Vladimír Filo krátko pôsobil vo funkcii generálneho tajomníka Konferencie biskupov Slovenska. V rokoch 1990 – 1998 Vladimír Filo prednášal cirkevné právo na Rímskokatolíckej Cyrilometodskej bohosloveckej fakulte v Bratislave. Ako pomocný biskup bol od roku 1992 aj súdnym vikárom Metropolitného súdu v Trnave.

Pápež sv. Ján Pavol II. vymenoval Vladimíra FIla, doterajšieho pomocného biskupa trnavského, 23. novembra 2002 za rožňavského pomocného biskupa koadjútora s právom nástupníctva. Rožňavský diecézny biskup Mons. Eduard Kojnok vymenoval Vladimíra Fila od 1. marca 2003 za generálneho vikára Rožňavskej diecézy. Po abdikácii diecézneho biskupa Eduarda Kojnoka z dôvodu veku bol Vladimír Filo 27. decembra 2008 vymenovaný za rožňavského diecézneho biskupa[30].

[29] DLUGOŠ, F.: *Jubilujúci kňazi Spišskej diecézy v roku* 2018. Levoča : MTM, 2018, s. 195 – 208.

[30] DLUGOŠ, F.: *Historia Ecclesiae Christi. Od Benedikta XV. po Benedikta XVI. Cirkev na Slovensku 1970 – 2010. II. Diel. Levoča : MTM, 2010, s. 216 – 218.*

Mons. Vladimír Filo dovŕšil 15. januára 2015 sedemdesiatpäť rokov veku a z tohto dôvodu požiadal Svätého Otca Františka o uvoľnenie z úradu diecézneho biskupa. Pápež jeho abdikáciu prijal 21. marca a k tomuto dňu vymenoval nového rožňavského biskupa Mons. Stanislava Stolárika.

Vladimír Filo už pred rokom 1989 pracoval v Slovenskej liturgickej komisii. Podieľal sa spolu s Mons. Vincentom Malým a Ferdinandom Javorom na preklade Kňazského breviára, liturgických príručok, Kódexu kánonického práva, ako aj Katechizmu Katolíckej cirkvi. Keď sa stal roku 1990 pomocným biskupom Trnavskej arcidiecézy, bol poverený predsedníctvom Slovenskej liturgickej komisie. Na poli liturgie vykonal veľa záslužnej práce. Dbal na čistotu liturgie a liturgických zariadení. Keď sa stal roku pomocným biskupom a koadjútorom Rožňavskej diecézy, často navštevoval spišský Seminár biskupa Jána Vojtaššáka, kde študovali aj budúci rožňavskí kňazi. Slúžieval pre nich sv. omše a povzbudzoval ich na zachovávanie liturgických a kánonických predpisov.

Záver

Siedmi slovenskí biskupi, ktorí pôsobili v 20. a 21. storočí na území Spišskej a Rožňavskej diecézy, významnou mierou prispeli k oživeniu života Cirkvi v časoch útlaku aj v období vytúženej slobody. Každodennou službou, v evanjeliovej skrytosti oslovovali početné spoločenstvo zvereného kresťanského ľudu. Popri úradných povinnostiach rozvíjali teológiu a kresťanskú pedagogiku, povzbudzovali mladú začínajúcu generáciu učiteľov cirkevných škôl a bdeli nad formáciou novej generácie kňazov. Patrí im vďačnosť a uznanie za obetavosť, vydávanie svedectva viery a spravovanie zverených diecéz. Práca týchto otcov biskupov sa stala veľmi cenným a pevným základom súčasných procesov novej evanjelizácie. Najmä v dnešnej, hodnotovo i názorovo rozkolísanej dobe môže ako zdroj vernosti učeniu a tradícii Matky Cirkvi slúžiť celoživotné dielo siedmich biskupov, ktorých profily sú obsahom tejto štúdie.

Abstrakt:

Štúdia v analytickom pohľade hodnotí celoživotné dielo biskupov Spišskej a Rožňavskej diecézy pôsobiacich vo svojich úradoch počas obdobia neslobody v bývalom Československu. Boli to odvážni služobníci Pána, ktorí napriek času perzekvovania kňazov, veriacich a laického apoštolátu nezapreli svoje biskupské poslanie. Autor tohto textu sa nesústredil na životopisy cirkevných hodnostárov, ale opísal ich cenný vklad do evanjelizácie slovenského národa. Aj vďaka spišským a rožňavským biskupom mohla katolícka Cirkev odolávať politickému tlaku a moci politického režimu pred rokom 1989.

Kľúčové slová: Biskup, diecéza, Cirkev, kňaz, politika, proces, väzenie, viera, vikár.

Summary:

The study analyzes the lifetime work of bishops of the Spiš and Rožňava dioceses operating in their offices during the period of unliberty in the former Czechoslovakia. They were courageous servants of the Lord who, despite the time of the persecution of the priests, the faithful, and the lay apostolate, did not impose their episcopal mission. The author of this text did not focus on the biographies of church dignitaries, but described their valuable contribution to the evangelization of the Slovak

nation. Even thanks to Bishops of Spiš and Rožňava, the Catholic Church could resist the political pressure and power of the political regime before 1989.

Keywords: Bishop, diocese, church, priest, politics, trial, jail, faith, vicar.

Streszczenie:

Praca v sposób analityczny dokonuje oceny życiowego dzieła biskupów z Diecezji Spiskiej i Rożniawskiej, którzy zajmowali swoje urzędy w czasach panowania reżimu komunistycznego w byłej Czechosłowacji. Byli to odważni słudzy Pana, którzy w czasie prześladowania kapłanów, wiernych i apostolatu laickiego nie zaparli się swojego powołania biskupiego. Autor tego tekstu nie koncentrował się na życiorysach dygnitarzy kościelnych, ale opisał ich cenny wkład w dzieło ewangelizacji narodu słowackiego. Również dzięki spiskim i rożniawskim biskupom mógł Kościół Katolicki opierać się naciskom politycznym i rządu komunistycznego przed 1989 rokiem.

Kluczowe słowa: Biskup, diecezja, Kościół, kapłan, polityka, proces, więzienie, wiara, wikariusz.

Bibliografia:

Pramene:

ARCHÍV BISKUPSKÉHO ÚRADU V SPIŠSKEJ KAPITULE: Dekrét o zvolaní Druhej synody Spišskej diecézy. Spišská Kapitula, 29. apríla 2006.

IUS ET IUSTITIA. ACTA I. – XII. SYMPOSII IURIS CANONICI ANNI 1991 – 2002. Spišská Kapitula : Kňazský seminár biskupa Jána Vojtaššáka.

Literatúra:

DLUGOŠ, F.: ...a do svätyne vedú kroky naše. 760 rokov Mariánskej hory v Levoči (1247 – 2007). Levoča : MTM, 2007.

DLUGOŠ, F.: Jubilujúci kňazi Spišskej diecézy v roku 2018. Levoča : MTM, 2018.

DLUGOŠ, F.: Š. Klubert, kňaz, vzdelanec a zveľaďovateľ kultúrneho bohatstva. Levoča : MTM, 2009

DLUGOŠ, F. a kolektív: Profily odvahy a viery. Spišskí mučeníci 1948 – 1989. 2. diel Ružomberok : Verbum, vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2010.

DLUGOS, F.: Courage et foi. Martyrs de la région de Spiš 1948 – 1989. Tome 2. Fribourg : S.É.C.T. Association Internationale Sciencec, Éducation, Cultures, Traditions 2010.

DLUGOŠ, F.: Prenasledovanie veriacich Spišskej diecézy v rokoch 1948 – 1949. Spišské Podhradie – Spišská Kapitula : Nadácia Kňazského seminára biskupa Jána Vojtaššáka, 2003.

DLUGOŠ, F.: História Ecclesiae Christi. Od Benedikta XV. po Benedikta XVI. Cirkev na Slovensku 1914 - 1970. Ružomberok : Verbum, 2010.

DLUGOŠ, F.: Historia Ecclesiae Christi. Od Benedikta XV. po Benedikta XVI. Cirkev na Slovensku 1970 – 2010. II. diel. Levoča : MTM, 2010.

DLUGOŠ, F.: Ján Pavol II. a Levoča. Levoča : Polypress, 2001.

DLUGOŠ, F.: Verní svojmu biskupovi. Aulisti Jána Vojtaššáka. Levoča : MTM, 2011.

Chalupecký, I. a kol.: V mene Božom. Spišské Podhradie, 2000.

KUMOR, B. – DLUGOŠ, F.: Cirkevné dejiny – súčasné obdobie (1914 – 2000). Spišské Podhradie-Spišská Kapitula : Nadácia Kňazského seminára biskupa Jána Vojtaššáka, 2004.

TONDRA, F.: Kázeň pri životnom jubileu 80. narodenín Štefana Garaja v Liptovskej Tepličke 24. októbra 1995. Nestránkované.

Tondra, F.: Osobné údaje – vlastnoručný životopis. Spišská Kapitula, 28. decembra 1998.

VAŠEK, J.: Pohreb biskupa Barnáša. In: Slovenská otčina. 1406 Barton St. E. Hamilton 27, Ontario, Canada : Vydavateľ František Fuga, 1969.

Z homílie Mons. A. Imricha. Slovenská Ves 23. 1. 2000, s. 4.

MRKVA, M.: Spomienky. Rukopis. Krivá na Orave, 1967.

Zentko, J.: Hodnotenie vedecko-výskumnej činnosti biskupa Františka Tondru. Spišská Kapitula, 15. 1. 1999.

Dostupné na: http://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/pastierske-listy-konferencie-biskupov-slovenska/c/pastiersky-list-biskupov-slovenska-o-katolickej-univerzite-v-ruzomberku-pri-prilezitosti-10-vyrocia-jej-vzniku. Vyhľadané 20. októbra 2014.

Dostupné na: http://www.pokojadobro.sk/index1.php?page=clanok&arch=Aktu%E1lne% 20%E8%EDslo&rub =5&clanok=68. Vyhľadané 20. októbra 2014.

Dostupné na: http://www.levoca.sk/1998-summit-prezidentov.phtml?id3=71692. Vyhľadané 20. októbra 2014.

Dostupné na: https://www.tkkbs.sk/view.php?cisloclanku=20111027007. Vyhľadané 15. 10. 2018.

Dostupné na: https://www.postoj.sk/6412/spissky-pomocny-biskup-andrej-imrich-sa-vzdava-uradu. Vyhľadané 15. 10. 2018.

Dostupné na: {iframe width="560" height="315" src="http://www.youtube.com/embed /uQulqznkl2A" frameborder="0" allowfullscreen}{/iframe}-. Vyhľadané 16. augusta 2017.

Dostupné na: DSC_0628Odovzdanie čestného doktorátu bolo súčasťou slávnosti otvorenia nového akademického roka 2011/2012 na KU. Vyhľadané 16. augusta 2017.

Dostupné na: http://ks.kapitula.sk/product/sk/Odpustova-slavnost-sv-Martina. Vyhľadané 17. augusta 2017.

Dostupné na: https://www.cirkev.cz/cs/aktuality/170717v-koline-nad-rynem-byl-pochovan-kardinal-joachim-meisner. Vyhľadané 17. augusta 2017.

Dostupné na: http://sk.radiovaticana.va/news/2017/07/05/s%C3%BAstra-s%C5%A5_p%C3% A1pe%C5% BEa_franti%C5%A1ka_kard_meisner_sa_zasadil_za_%C4%BEud%C3%AD_/1323300. Vyhľadané 17. augusta 2017.

Dostupné na: http://www.radiovaticana.cz/clanek.php4?id=26079. Vyhľadané 17. augusta 2017.

Dostupné na: http://sk.radiovaticana.va/news/2017/07/15/kardin%C3%A1la_joachima_ meisnera_pochovali

_v_kol%C3%ADnskom_d%C3%B3me/1325301. Vyhľadané 17. augusta 2017.

Dostupné na: http://sk.radiovaticana.va/news/2017/07/14/na_poslednej_rozl%C3%BA% C4%8Dke_s_ kard_meisnerom_v_kol%C3%ADne/1325140. Vyhľadané 17. augusta 2017.

Dostupné na: http://www.hlavnespravy.sk/kolin-duchovny-testament-kardinala-meisnera/ 1064676. Vyhľadané 17. augusta 2017.

Recenzja pracy naukowej L. Szewczenko

"Teoretyczne i metodologiczne zasady przygotowania przyszłych nauczycieli do innowacyjnej działalności pedagogicznej". Winnica 2019

ks. prof. dr hab. Jan Zimny – AWF im. Jerzego Kukuczki w Katowicach

Ur. w 1952 roku w Bojanowie. W 1976-82 studia filozoficzno-teologiczne w WSD w Prze-myślu. W r. 1990 licencjat z teologii zaś w r. 1991 doktorat z katechetyki na KUL a następnie studia z pedagogiki. W r. 2005 doktorat a w 2006 r. habilitacja z pedagogiki. W r. 2010 tytuł profesora z pedagogiki. Obecnie profesor nauk humanistycznych z zakre¬su pedagogiki katolickiej. Wykładowca w wielu jednostkach uczelnianych w kraju i za granicą. Organizator ośrodka młodzieżowego, wielu konferencji krajowych i zagranicznych, sesji naukowych, kursów i szkoleń. W 2007-2008 prodziekan WZNoS KUL, w 2009-2010 dziekan Wydziału Zamiejscowego Prawa i Nauk o Gospodarce KUL w Stalowej Woli oraz pełnomocnik Rektora KUL ds. organizacji Filii KUL w Stalowej Woli. W 1999-2010 Dyrektor Instytutu Teologicznego w Sandomierzu. Autor wielu monografii i publikacji zbiorowych, artykułów naukowych opublikowanych w Polsce i za granicą. Ekspert MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli. Redaktor naczelny „Pedagogika Katolicka", „Pedagogia Ojcostwa", „Katolikus Pedagógia". Promotor wielu prac naukowych, w tym kilku doktoratów.

Poziom kształcenia nauczycieli jest bez wątpienia jednym z najważniejszych aspektów dotyczących tego zawodu. Zawód nauczyciela należy do profesji twórczych, innowacyjnych i stale rozwijających się. Nauczyciel nie jest jedynym źródłem informacji, ale przewodnikiem po licznych źródłach, w których te informacje są zawarte. To wiąże się z posługiwaniem się technologiami informatycznymi. Nauczyciele muszą być do tych zadań przygotowani wielostronnie również pod kątem merytorycznym. Nowoczesny model kształcenia nauczycieli powinien zawierać praktyczne i refleksyjne działania, samodzielność tworzenia własnych metod pracy, możliwość pogłębiania i rozumienia świata oraz osobistą odpowiedzialność za podejmowane działania.

Przygotowana praca autorstwa Pani doc. dr Ludmiła Szewczenko z Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M. Kociubińskiego w Winnicy (Ukraina) na temat: „Teoretyczne i metodologiczne zasady przygotowania przyszłych nauczycieli do innowacyjnej działalności pedagogicznej", licząca 434 strony w pięciu rozdziałach, posiada wprowadzenie, pięć rozdziałów, wnioski podsumowujące dla każdego z nich, ogólne wnioski z całości opracowania, wykaz bibliograficzny liczący w sumie 780 tytułów, w tym 112 w językach obcych. Całkowita objętość pracy liczy w sumie 703 stron, natomiast główna treść znajduje się na 434 stronach. Praca zawiera 24 zdjęcia na 11 stronach oraz 14 tabel na 15 stronach. Wato podkreślić, że praca stanowi nie tylko podsumowanie jej dorobku naukowego, ale ważny przyczynek do badań naukowych. Należy ponadto dodać, że przedłożone do recenzji opracowanie koncentruje się wokół zagadnień związanych z kwestią dotyczącą wyboru metodyki i rozwoju odpowiedniego wsparcia metodologicznego dla przygotowania przyszłych nauczycieli w ramach innowacyjnej działalności pedagogicznej, jako przyszłych kadr nauczycielskich.

Na podstawie analizy przedłożonego autoreferatu można stwierdzić, że metodologiczne i teoretyczne elementy tematu zostały w sposób jasny ukazane i uzasadnione.

Przedstawiona praca naukowa zawiera wartościowy materiał z zakresu szeroko rozumianej problematyki przygotowania zawodowego kandydatów do pracy akademickiej we współczesnym uniwersytecie.

Najważniejszymi wynikami badań rozprawy doktorskiej jest doprecyzowanie definicji oraz naukowe uzasadnienie koncepcji przygotowania zawodowego kandydatów na nauczycieli w zakresie innowacyjnego nauczania technologii. Ponadto Autorka ukazała w sposób precyzyjny rolę metodyki w zakresie przygotowania zawodowego kandydatów na nauczycieli poprzez doskonalenie metod, środków, form przekazywania i przyswajania wiedzy w specjalnym profesjonalnym środowisku edukacyjnym.

Praktyczne znaczenie pracy badawczej polega na metodyce przygotowania przyszłych nauczycieli, autorskich podręczników edukacyjnych oraz poradników metodycznych, e-zasobów edukacyjnych takich jak na przykład „Wstęp do zawodu", „Metodyka nauczania informatyki", „Proces edukacyjny w na uczelniach specjalistycznych", "Systemy zarządzania bazami danych", „Technologie informacyjne i komunikacyjne w badaniach naukowych" mogą być wykorzystane w procesie edukacyjnym na uczelniach pedagogicznych w celu przygotowania zawodowego kandydatów na nauczycieli różnych specjalności pedagogicznych dla efektywnego kształcenia praktycznego.

Podsumowując należy podkreślić, że praca naukowa dr. Ludmiły Szewczenko stanowi bardzo ciekawe studium teoretyczno-metodologiczne poświęcone dla przygotowaniu zawodowemu kandydatów do zawodu nauczyciela oraz wnosi wiele interesujących obserwacji i spostrzeżeń do omawianej tematyki. Praca jest bardzo ważna dla szerokiego rozwoju pedagogicznej nauki i praktyki.

Wielkim kunsztem wykazuje się nauczyciel, który potrafi sprawić, że twórcze wyrażanie siebie i nabywanie wiedzy staje się źródłem radości.

A. Einstein

Recenzja pracy mgr. J. Szałapaty

"Prawne aspekty wychowania katolickiego na początku XXI wieku" Koszyce 2019, ss.164

ks. prof. dr hab. Jan Zimny – AWF im. Jerzego Kukuczki w Katowicach

Przedłożona praca zatytułowana: „Prawne aspekty wychowania katolickiego na początku XXI wieku" stanowi istotnynych. Nakreślone w nim główne zagadnienia stanowią przedmiot do dyskusji, refleksji, dalszych badań, a przede wszystkim do kontynuowania badań tak ważnego zagadnienia, jakim jest wychowanie katolickie. Przedstawiona do oceny praca w kontekście współczesnych wyzwań jest zapewne godną uwagi lekturą. Wychowanie młodego człowieka zawsze było przedmiotem naczelnej troski zarówno Kościoła jak i wielu innych podmiotów czy instytucji. Niniejsza publikacja stanowi ważny przyczynek w dyskusji i w podejmowanych działaniach na rzecz wypracowania należytych programów edukacyjnych i pedagogicznych młodego pokolenia. Podjęty temat do opracowania odzwierciedla potrzebę współczesnego wychowania w duchu katolickim. I chociaż wielu sprowadza – będąc osobiście katolikiem i jednocześnie przynależąc do Kościoła katolickiego – wychowanie wyłącznie do wychowania chrześcijańskiego, co nie jest oczywiście zaprzeczeniem wobec katolickiego, to jednak nie należy unikać sformułowań, pojęć, opisów rzeczywistości wynikających wprost z katolickości. Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, iż obecnie Kościół katolicki prowadzi ok. 200 tysięcy szkół katolickich w świecie na wszystkich szczeblach edukacji i kształci się w nich ok. 45 mln uczniów, jeśli uwzględnimy fakt, iż w samej Europie tego typu placówek jest ponad 30 tysięcy do których uczęszcza ponad 8 milionów uczniów, a np. w samej Belgii – kraju liberalnym – ok. 60% uczniów uczęszcza do szkół katolickich, to fakt ten przemawia za tym, iż zajęcie się tym tematem nie budzi żadnych wątpliwości, wręcz przeciwnie wskazuje na aktualność, trafność i konieczność opracowania tego tematu. Niewątpliwie Autor podjął się i zaprezentował temat, który jest ze wszech miar jest potrzebny, a nawet konieczny na współczesne czasy. Przybliżone dane statystyczne nie są jedynymi argumentami przemawiającymi za podjęciem tego tematu. Warto choćby zauważyć i wspomnieć o toczącej się fali laicyzacji, która eliminuje wychowanie katolickie sprowadzając często jedynie do czysto ludzkich, zewnętrznych zachowań. Dobrze się więc stało, że Autor swoje dociekania naukowe zakotwiczył w tak ważnej i potrzebnej tematyce.

Autor w pracy wskazuje, iz jego głównym celem było przedstawienie szeroko rozumianej problematyki edukacji katolickiej współczesnej młodzieży w Polsce z akcentem na prawno – etyczny wymiar badanego zagadnienia. Prezentowane opracowanie stanowi próbę odpowiedzi na pytanie: jakie czynniki i wartości tworzą współczesną polską szkołę katolicką, w jej zadaniu formowania młodego wychowanka? Autor dysertacji postawił sobie za zasadniczy cel uchwycenie i zobrazowanie prawdziwej natury katolickiej edukacji, przedstawienie odpowiedzi na postawione pytanie: czym jest ona w swych najbardziej fundamentalnych zasadach, a więc również co oznacza w praktyce?. Z kolei w

ramach celów szczegółowych ukazuje obraz wychowania katolickiego, przedstawienie wartości katolickich w całym procesie pedagogii oraz zaoferowanie ideału wychowania katolickiego, jako drogi prowadzonej do osiągnięcia pełnej dojrzałości współczesnego człowieka. Wydaje się, że tak zarysowane cele mają swe uzasadnienie merytoryczne i stanowią istotny punkt docelowy opracowania. Ich osiągnięcie stanowiło ważne zadanie dla Autora wraz z ukazaniem percepcji do rzeczywistości pedagogii młodzieży. Należy postawić założenie, że kontynuacja tak powziętych celów i prowadzone w dalszym ciągu w takim zakresie badania doprowadzą Autora w swych rozważaniach do interesujących wniosków.

Podjęty przez Autora temat dla niektórych osób może wydawać się zbyt oczywisty, dla innych zbyt lakoniczny, a jeszcze dla innych konieczny. Spojrzenie na tę kwestię może być wielorakie, wieloaspektowe. Podobnie też i na sam fakt przygotowania tematu może być wielorako postrzegany. Chodzi tu o odpowiedni dobór metod, by pozwoliły na zrealizowanie zamierzonych celów. W przedstawionej pracy Autor podkreśla zastosował w sumie kilka odpowiednio dobranych metod. Wśród nich należy wymienić metodę hermeneutyki humanistycznej, analizę dokumentów, metodę niereaktywną, a w niej analizę jakościową dokumentów oraz analizę i krytykę piśmiennictwa. Zapewne ten wachlarz metod pozwolił na precyzyjne, a zarazem poprawne metodologicznie i merytorycznie przygotowanie opracowania na dobrym poziomie.

Przedstawiona praca z pewnością wpisuje się w szeroko prowadzoną dyskusję i refleksję nad kształceniem i wychowaniem katolickim młodzieży. Godnym uwagi jest to, że Autor podjętą problematykę ukazuje w konkretnej rzeczywistości człowieka – w rzeczywistości polskiej - dostrzegając i analizując jednocześnie współczesne zagrożenia, które zmierzają do antypedagogiki, przekreślającej nie tylko katolickie założenia, ale wprost prowadzi do zwichnięcia charakteru, osobowości, zaniku kultury, zmierzając w kierunku cywilizacji śmierci, przed którą tak usilnie przestrzegał święty Jan Paweł II.

Nie ulega wątpliwości, że tego typu opracowania mają w pełni rację bytu nie tylko na dziś, ale na przyszłość. Nie można normalnie funkcjonować obok rzeczywistości w której pominięte zostanie wychowanie katolickie młodego pokolenia. Autor od wielu lat jako prawnik zafascynowany tą problematyką, podjął już wcześniej szereg działań przygotowawczych do opracowania na ten temat. I chociaż zarysowana tematyka nie wyczerpuje w pełni zagadnienia, to jednak wyznacza ona szlak do dalszych przemyśleń i badań. Z pewnością badanie to posłuży dalszemu rozwojowi badań, które w naszych czasach odgrywają i wciąż odgrywać będzie wielkie znaczenie, a są nimi nauki o rodzinie. Chodzi o formację i wychowanie rodzin w tym młodego pokolenia w duchu katolickim, która w naszym kręgu europejskim zaczyna się rozwijać wraz z powstawaniem kolejnych szkół i uczelni katolickich, czasopism, ośrodków i konferencji naukowych. Dla potwierdzenia tej tezy jest choćby powstanie w ostatnim czasie Uniwersytetu Katolickiego na Białorusi. Fakt ten świadczy o permanentnej trosce o należytą formację katolicką kolejnych pokoleń.

Recenzja pracy mgr. A. Szpili

"Prawno-filozoficzne podstawy pedagogiki katolickiej na początku XXI wieku", Koszyce 2019, ss. 161

ks. prof. dr hab. Jan Zimny – AWF im. Jerzego Kukuczki w Katowicach

We współczesnym świecie zauważa się coraz bardziej nasilający się proces nie tylko laicyzacji, ale właściwie potęgowanie się zjawiska nietolerancji i prześladowania katolików, zagubienia i braku poszanowania podstawowych wartości chrześcijańskich, złej ich interpretacji, czy pominięcia w codziennym życiu. W tym celu wykorzystuje się różnego rodzaju metody i narzędzia. Na dowód tego są ostatnie wydarzenia w Europie czy na Bliskim Wschodzie. Przedłożone do recenzji opracowanie i nakreślone w niej główne zagadnienia stanowią przedmiot do dyskusji, refleksji, dalszych badań i opracowania, a przede wszystkim do pochylenia się w duchu humanistycznym, pedagogicznym, filozoficznym i teologicznym nad kwestią pedagogiki katolickiej. Propozycja materiału wydaje się z wielu powodów godna uwagi, interesująca, choćby ze względu na samą tematykę i postawione cele. Jak wiemy wychowanie katolickie u początku XXI wieku coraz częściej staje się nie tylko jednym z ważniejszych tematów dyskusji, ale określonych, praktycznych działań. Niewątpliwie Autor opracowania podjął się przygotowania w formie publikacji jednego z ważnych aspektów podstaw pedagogiki katolickiej. Temat ten – wydaje się – coraz częściej powraca na kanwę dyskusji, opracowań – zwłaszcza, gdy coraz częściej słyszymy o prześladowaniach i atakach na katolików w różnych częściach globu.

Przygotowywana praca na temat prawno-filozoficznych podstaw pedagogiki katolickiej, to próba ukazania związku tychże dwóch elementów z wartościami określanymi jako katolickie. Jak słusznie pisze Autor we wstępie w przedłożonym materiale, że „Problematyka wychowania od czasów starożytnych była i jest ważną dyscypliną nauki skupiającą uwagę nie tylko przedstawicieli różnych nurtów wychowania, ale całych społeczeństw. (...) W zadania te wpisuje się również pedagogika katolicka, która jest działem pedagogiki zajmującym się teoretycznymi i praktycznymi zagadnieniami integralnego kształcenia i wychowania zgodnie z założeniami Dekalogu i nauczaniem Kościoła katolickiego oraz filozofią chrześcijańską, jako uniwersalnymi podstawami humanizmu". Tak więc należy zauważyć, że przedstawione opracowanie wydaje się w pełni racjonalne, aktualne i ze wszech miar uzasadnione, a także wpisuje się w panoramę toczącej dyskusji, refleksji i peowadzonych badań oraz polemik na ten temat.

Zarysowany cel główny i cele szczegółowe w zawartym materiale Autor dość precyzyjnie określił. Mówiąc o założeniach dotyczących celów Autor zaznacza, że „Celem głównym prezentowanej pracy jest przedstawienie współczesnej pedagogiki katolickiej, jako systemu wychowania i nauczania opartego na podstawach filozoficznych oraz na podstawach prawnych ujętych w dokumentach Kościoła katolickiego". Z kolei mówiąc o celach szczegółowych zaznacza, że będzie to ukazanie podstaw filozoficznych pedagogiki katolickiej wywodzących się od starożytnej Grecji, poprzez koncepcje śre-

dniowieczne oraz nowożytne, a kończąc na współczesnym personalizmie. Ponadto ukaże podstawy prawne pedagogiki katolickiej zawarte w dalszych częściach opracowania. Ponadto przedstawi wpływ filozoficznych i prawnych podstaw na współczesny kształt pedagogiki katolickiej, jako systemu wychowania i nauczania wraz z nakreśleniem jego celów, metod i zadań. Wydaje się, że skonstruowana struktura pracy, a w niej powzięte cele w konsekwencji prowadzą do osiągnięcia określonych założeń.

Podjęty przez Autora pracy temat na pozór wydaje się zbyt lakoniczny, z drugiej strony zaś niesie w sobie wiele istotnych i poważnych wyzwań, które nie mogą być w opracowaniu tym pominięte. Owa niełatwość tematu wynika z jednej strony z powszechności zjawiska samego wychowania, a z drugiej strony jego specyfiki, czyli katolickości. Autor przygotowując pracę wykazuje dobrą znajomość materii i to nie tylko samego procesu wychowania, ale roli wartości katolickich, w tym prawnych i filozoficznych ich podstaw. Dla przybliżenia nakreślonych celów i założeń zastosował metodę analizy źródeł, metodę syntezy oraz inne metody typu: metoda opisowa, metoda historyczna. Ponadto podejmując próbę wyjaśnienia zasygnalizowanych problemów badawczych, Autor posłużył się – tak wynika z lektury opracowania – metodą opisową i analityczno-krytyczną. Powyższe metody zapewne pozwoliły mu bliżej poznać i rozpoznać kwestie dyskusyjne do wyciągnięcia konkretnych wniosków i sprecyzowaniu dalszych postulatów badawczych.

Przedstawionpraca wpisuje się w trwającą dyskusję i refleksję nad znaczeniem podstaw filozoficzno-prawnych pedagogiki katolickiej. Należy mieć też nadzieję, że praca ta wpisze się w daleko idące dyskusje nad wychowaniem katolickimmłodego pokolenia. Zaletą powstałej pracy jest to, że nie tylko zawiera ona teoretyczne ujęcie zagadnienia, ale Autor osadza w niej konkretne propozycje praktyczne w odniesieniu do środowiska pedagogicznego, rodzinnego. Praca w pełni wpisuje się do działu opracowań na temat nauk o rodzinie.

Nie ulega wątpliwości, że tego typu opracowania jak niniejsze mają w pełni rację bytu. Nie można funkcjonować obok rzeczywistości w której dokonują się wielkie działania przez ludzi oddanych w sposób bezinteresowny zaangażowanych na rzecz innych w postaci wychowania bez przekazywania wartości katolickich. Podjęte badania przez Autora w tym zakresie wpisują się w prognostykę ludzkich walorów i stylów życia. Współczesna młodzież, która niebawem wejdzie w pełni w aktywne życie społeczne i przejmie w wielu obszarach ster, należyte wychowanie w duchu katolickim stanowi zatem pewnego rodzaju gwarancję kształtu życia społecznego. Jakość życia jest uzależniona od jakości wychowania, a jakość wychowania zależy - między innymi - od jakości i rodzaju wartości. Hierarchia aksjologii ma tym zakresie ma istotne znaczenie.

Po szczegółowej analizie tekstu czytelnik zauważy wiele konkretnych uwag, które są odzwierciedleniem współczesnych oczekiwań. Nie bez znaczenia Autor zwraca uwagę na dotychczasowe doświadczenie Kościoła katolickiego w zakresie wychowania dzieci i młodzieży w Polsce i na Słowacji. Porównanie to posłużyło na wzbogacenie refleksji nad kształtem pedagogiki katolickiej. Ukazanie i przywołanie konkretnych dokumentów Kościoła słowackiego stało się uzupełnieniem czegoś, czego brak w założeniach pedagogiki katolickiej w ujęciu polskim. Praca rokuje dobre nadzieje i wprost należy zakładać, że jej treść przeniknie do wielu obszarów życia społecznego.

PEDAGOGIKA KATOLICKA

Nazwisko i imię autora: ..... Stopień/Tytuł: .....

Stanowisko: ..... Funkcja:.....

Adres: .....

E-mail:..... Tel.: .....

Nazwa i miejsce pracy:.....

Tytuł artykułu: .....

1. OCENA ARTYKUŁU

Stopień/tytuł, imię i nazwisko recenzenta: .....

	Bardzo słaby[1]*	Marginalny*	Akceptowalny*	Dobry*	Bardzo dobry*
Zgodność artykułu z tematyką czasopisma					
Oryginalność pracy (czy artykuł zawiera nowe i znaczące informacje?)					
Jakość warsztatu naukowego (metodologia, czy autor stosuje poprawną metodykę badań i prezentacji wyników badawczych)					
Przydatność praktyczna					
Kompletność pracy					
Jakość komunikacji z czytelnikiem (czy treść artykułu jest spójna i logiczna?)					
Jakość odniesień do literatury i jakość cytowań					
Organizacja i sposób prezentacji treści tekstu					
Przejrzystość/jakość sporządzenia tabel, rysunków i ilustracji					
Aktualność tematu					

Implikacje: Czy artykuł wyraźnie identyfikuje wpływ jego treści na realizację badań naukowych, przedsięwzięć teoretycznych, praktycznych lub rozwój społeczeństwa?	
Czy artykuł stanowi pomost między teorią i praktyką?	
Na ile artykuł może być wykorzystany w praktyce, w edukacji, w dalszych badaniach (tj. co nowego wnosi treść artykułu?)	
Czy wyniki badawcze przedstawione w tekście są zbieżne z wnioskami badawczymi?	

2. REKOMENDACJA

Rekomendacja/Jakość artykułu: (proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź)

DO ZAAKCEPTOWANIA BEZ ZMIAN	
Do akceptacji **po drobnych** poprawkach*	
Do akceptacji **po znaczących** poprawkach* (wymagana ponowna recenzja)	
NIE ZAAKCEPTOWANY, ODRZUCONY (w obecnej postaci)	

3. UZASADNIENIE

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

[1]* Komentarze i wskazówki dla Autora/Autorów:

PEDAGOGIKA KATOLICKA

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 23(2/2018)
ISSN 1898-3685
Stron 238, Format B5
Rok wyd. lipiec-grudzień 2018

PEDAGOGIA OJCOSTWA
Nr 17(2/2018)
ISSN 1898-3685
Stron 223, Format B5
Rok wyd. lipiec-grudzień 2018

PRAWORZĄDNOŚĆ - ŚWIAT NA ZAKRĘCIE
pod red. ks. Jan Zimny
ISBN 978-83-63835-87-3
Stron 290, Format B5
Rok wyd. 2018

ŚWIAT FUNDAMENTALNYCH ZAGROŻEŃ
pod red. ks. Jan Zimny
ISBN 978-83-63835-88-0
Stron358, Format A 5
Rok wyd. 2018

SPORT MOTYWACJĄ ZDROWEGO STYLU ŻYCIA
pod red. ks. Jan Zimny
ISBN 978-83-63835-89-7
Stron 425, Format A 5
Rok wyd. 2018

PROKLAMACJA RODZINA W DOBIE WSPÓŁCZESNYCH IDEOLOGII
pod red. ks. Jan Zimny
ISBN 978-83-63835-90-3
Stron 509, Format B5
Rok wyd. 2018

SAMOTNOŚĆ - ODWIECZNY REFREN ŻYCIA
pod red. ks. Jan Zimny
ISBN 978-83-953289-0-9
Stron 214, Format B5
Rok wyd. 2018