

**FORUM**

**PEDAGOGICZNE**

---

2021, tom 11, nr 2

PÓŁROCZNIK



Wydawnictwo Naukowe  
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego

### **Redakcja**

Jan Niewęłowski (redaktor naczelny), Andrej Rajsکی (zastępcza redaktora naczelnego),  
Marcin Klimski (sekretarz redakcji), Agnieszka Klimska, Barbara M. Kaldon

### **Redaktorzy tematyczni**

Zbigniew Babicki, Anna H. Fidelus, Beata Krajewska, Ewa Kulawska, Jan Niewęłowski, Bartosz  
H. Olszewski (redaktor statystyczny), Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Jarosław Wiazowski (redaktor  
językowy), Edyta Wolter

### **Redakcja naukowa numeru**

Witold Starnawski, Jan Niewęłowski

### **Rada Naukowa**

Dietrich Benner, Stanisław Chrobak, Jarosław Gara, Jarosław Horowski, Toshiko Ito,  
Jolanta Karbowniczek, Janina Kostkiewicz, Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz, Mariya Kulitaieva,  
Blanka Kudláčová, Iryna Kurlak, Roman Leppert, Uto Meier, Naděžda Pelcová, Zhengmei Peng,  
Joaquim Pintassilgo, Jan Piskurewicz, Simonetta Polenghi, Eugeniusz Sakowicz, Hasan Ünder

### **Korekta**

polonistyczna – Beata Gołkowska  
anglistyczna – Jarosław Wiazowski  
*native speaker* – Donal Fitzpatrick

Wersją podstawową jest edycja papierowa  
Czasopismo objęte patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

### **Adres redakcji**

„Forum Pedagogiczne”, Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW  
ul. Wóycickiego 1/3, bud. 15, 01-938 Warszawa, tel. (+48) 22 569 97 15  
fax (+48) 22 569 96 71  
e-mail: [forumpedagogiczne@uksw.edu.pl](mailto:forumpedagogiczne@uksw.edu.pl), [www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl](http://www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl)

### **Wydawca**

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie  
ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa  
tel. (+48) 22 561 89 23, fax (+48) 22 561 89 11  
e-mail: [wydawnictwo@uksw.edu.pl](mailto:wydawnictwo@uksw.edu.pl), [www.wydawnictwo.uksw.edu.pl](http://www.wydawnictwo.uksw.edu.pl)

**ISSN 2083-6325**

**e-ISSN 2449-7142**

### **Skład**

Maciej Faliński

### **Druk i oprawa**

Soft Vision Mariusz Rajski  
Ustowo 39, 70-001 Szczecin

## SPIS TREŚCI

Witold Starnawski, Jan Niewęglowski	
<i>Od redakcji</i> . . . . .	9

### DZIAŁ TEMATYCZNY:

#### KARDYNAŁ STEFAN WYSZYŃSKI – NAUCZYCIEL NARODU

Bogusław Śliwerski	
<i>Pedagogia chrześcijańskiej służby Bogu, bliźnim i ojczyźnie kardynała Stefana Wyszyńskiego</i> . . . . .	17
Stanisław Chrobak	
<i>Zwyciężyć samego siebie – kardynał Stefan Wyszyński o ideale (katolickiego) wychowania</i> . . . . .	37
Zbigniew Kulesz	
<i>Wskazania pastoralno-edukacyjne dotyczące małżeństw i rodzin w dokumentach Kościoła w Polsce w latach 1989–1999. Impulsy nauczania kardynała Stefana Wyszyńskiego</i> . . . . .	49
Ks. Jerzy Andrzej Danecki	
<i>Wychowawcza wartość nauczania bł. Stefana kardynała Wyszyńskiego o rodzinie i narodzie</i> . . . . .	61
Konrad Wierzbicki	
<i>Działalność i nauczanie Sługi Bożego Stefana Wyszyńskiego – implikacje pedagogiczne dla potrzeb praktyki penitencjarnej</i> . . . . .	73
Ks. Waldemar Graczyk	
<i>Mazowsze w przepowiadaniu Prymasa Stefana Wyszyńskiego</i> . . . . .	87
Barbara Baraniak	
<i>Stefana kardynała Wyszyńskiego wizja pracy i jej popularyzacja wśród środowisk pozakatolickich</i> . . . . .	95

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Małgorzata Cywińska	
<i>Reakcje fizjologiczne i behawioralno-poznawcze dzieci w młodszym wieku szkolnym w sytuacjach stresowych</i> . . . . .	113

Anna Gulczyńska	
<i>Psychoterapia w szkole? Dylematy w kontekście pandemii COVID-19</i>	131
Ewa Kulawska	
<i>Kształcenie zdalne, poziom stresu i dobrostan psychiczny studentów pedagogiki w pierwszej fazie pandemii choroby COVID-19</i>	149
Małgorzata Franc	
<i>Enneagram w pracy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej</i>	167
Karolina Kuryś-Szyncel	
<i>Biografia rodzinna – dynamika systemów rodzinnych w perspektywie narracyjnej</i>	183
Halina Monika Wróblewska	
<i>Między brakiem a potencjałem. Pedagogika pozytywnych zasobów</i>	197
Robert Stelmach	
<i>Definicja samoedukacji religijnej jako przyczynek do badań empirycznych</i>	211
Danuta Kopec	
<i>Mentalizacja w edukacji osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim</i>	225
Iwona Czarnecka	
<i>Polski Związek Głuchych w okresie stanu wojennego</i>	239
Hanna Markiewicz	
<i>Profesor Józef Frank – społecznik i popularyzator nauki</i>	257
Anna Mańkowska	
<i>Kierunki umiędzynarodowienia edukacji wyższej w Chinach</i>	267

## COLLOQUIA

Maia Akhvlediani, Nato Kobuladze, Sophio Moralishvili	
<i>Analysis of USAID/Georgia Supported Basic Education Program First Cycle Implementation (Akaki Tsereteli State University Pedagogical Faculty Case)</i>	275
Aleksandra Kulpa-Puczyńska	
<i>University spaces for cooperation strengthening pro-innovative attitudes of academic community</i>	285
Marek Budajczak	
<i>Home education and the functioning of a nation – theory and practice (on the polish example)</i>	297

Sabina Lucyna Zalewska	
<i>Symptoms of depression in children part of the “snowflake” generation and their input for the functioning of the whole family. Narrative research of modern families</i> . . . . .	309
Jan Niewęglowski	
<i>Work from the Perspective of Cardinal Stefan Wyszyński. Pedagogical Implications</i> . . . . .	325
Kazimierz Misiaszek SDB	
<i>Catechesis and education as a function of building the Church according to Fr. Franciszek Blachnicki (On the centenary of the birth of the great educator)</i> . . . . .	335
<b>DEBIUTY</b>	
Ewelina Ligęza	
<i>Kardynał Stefan Wyszyński jako autorytet w wychowaniu młodzieży – wybrane wskazania</i> . . . . .	349
Anna Rudowska	
<i>Wybrane priorytety polityki edukacyjnej Polski i Republiki Czeskiej planowane do współfinansowania w programach operacyjnych 2014–2020</i> . . . . .	359
<b>RECENZJE</b>	
Edyta Wolter	
<i>Recenzja książki: Hanna Markiewicz, Kazimierz Misiaszek SDB, Salezjańskie wychowanie oratoryjne na warszawskiej Pradze, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, ss. 188</i> . . . . .	373
<b>SPRAWOZDANIA</b>	
Jan Niewęglowski	
<i>Sprawozdanie z sympozjum naukowego z zakresu resocjalizacji pt. „Resocjalizacja w praktyce – autorskie projekt oddziaływań”. Warszawa, 6 grudnia 2021 roku.</i> . . . . .	377

## CONTENTS

Witold Starnawski, Jan Niewęglowski	11
<i>Editorial</i> . . . . .	
<b>TOPIC:</b>	
<b>CARDINAL STEFAN WYSZYŃSKI – THE NATION’S TEACHER</b>	
Bogusław Śliwerski	
<i>Christian Pedagogy as a service to God, human being and the motherland of cardinal Stefan Wyszyński</i> . . . . .	17
Stanisław Chrobak	
<i>Overcoming oneself – Card. Stefan Wyszyński about the ideal of (Catholic) upbringing</i> . . . . .	37
Zbigniew Kulesz	
<i>Pastoral-educational indications concerning marriages and families in the documents of the Church in Poland in years 1989–1999. Impulses of Cardinal Stefan Wyszyński’s teaching</i> . . . . .	49
Jerzy Andrzej Danecki	
<i>Educational value of teaching Bl. Stefan Cardinal Wyszyński about family and nation</i> . . . . .	61
Konrad Wierzbicki	
<i>Activities and teaching the Servant of God Stefan Wyszyński – pedagogical implications for penitential practice</i> . . . . .	73
Waldemar Graczyk	
<i>Mazovia in Primate Stefan Wyszyński’s teaching</i> . . . . .	87
Barbara Baraniak	
<i>Cardinal Stefan Wyszyński’s vision of work and its popularization among non-Catholic circles</i> . . . . .	95
<b>ARTICLES AND ESSAYS</b>	
Małgorzata Cywińska	
<i>Physiological and behavioural – cognitive reactions of younger school-age children in stressful situations</i> . . . . .	113
Anna Gulczyńska	
<i>Psychotherapy at school? Dilemmas in the context of the COVID-19 pandemic</i> . . . . .	131

Ewa Kulawska	
<i>Distance learning, stress and mental well-being of pedagogy students in the first phase of the COVID-19 pandemic . . . . .</i>	149
Małgorzata Franc	
<i>Enneagram in the work of a family foster care coordinator. . . . .</i>	167
Karolina Kuryś-Szyncel	
<i>Family biography – an attempt to reconstruct the dynamics of the development of the family system. . . . .</i>	183
Monika Wróblewska	
<i>Between lack and potential. Pedagogy of positive resources . . . . .</i>	197
Robert Stelmach	
<i>The definition of religious self-education as a contribution to empirical research . . . . .</i>	211
Danuta Kopec	
<i>Mentalization in education of people with profound intellectual disabilities . . . . .</i>	225
Iwona Czarnecka	
<i>Polish Association of the Deaf during the martial law period . . . . .</i>	239
Hanna Markiewicz	
<i>Professor Józef Frank – social activist and popularizer of science . . . . .</i>	257
Anna Mańkowska	
<i>Patterns and trends of internalization in China's higher education . . . . .</i>	267
<b>COLLOQUIA</b>	
Maia Akhvlediani, Nato Kobuladze, Sophio Morališvili	
<i>Analysis of USAID/Georgia Supported Basic Education Program First Cycle Implementation . . . . .</i>	275
Aleksandra Kulpa-Puczyńska	
<i>University spaces for cooperation strengthening pro-innovative attitudes of academic community . . . . .</i>	285
Marek Budajczak	
<i>Home education and the functioning of a nation – theory and practice (on the polish example) . . . . .</i>	297

Sabina Lucyna Zalewska	
<i>Symptoms of depression in children part of the “snowflake” generation and their input for the functionality of the whole family. Narrative research of modern families . . . . .</i>	309
Jan Niewęglowski	
<i>Work from the Perspective of Cardinal Stefan Wyszyński. Pedagogical Implications . . . . .</i>	325
Kazimierz Misiaszek	
<i>Catechesis and education as a function of building the Church according to Fr. Franciszek Blachnicki (On the centenary of the birth of the great educator) . . . . .</i>	335
<b>DEBUTES</b>	
Ewelina Ligęza	
<i>Cardinal Stefan Wyszyński as an authority for contemporary youth – selected indications . . . . .</i>	349
Anna Rudowska	
<i>Selected priorities of the educational policy in Poland and the Czech Republic implemented in the national operational programs 2014–2020 . . . . .</i>	359
<b>REVIEWS</b>	
Edyta Wolter	
<i>From research on the issues of Salesian education, care and educational pedagogy. Book review: Hanna Markiewicz, Kazimierz Misiaszek SDB, Salezjańskie wychowanie oratoryjne na warszawskiej Pradze, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, pp. 188 . . .</i>	373
<b>REPORTS</b>	
Jan Niewęglowski	
<i>Report on the scientific symposium in the field of social rehabilitation entitled „Rehabilitation in practice – proprietary impact project”. Warsaw, December 6, 2021. . . . .</i>	377



## OD REDAKCJI

DOI 10.21697/fp.2021.2.01

Beatyfikacja księdza kardynała Stefana Wyszyńskiego stanowiła dopełnienie pierwszego etapu upamiętniania osoby i dzieła Prymasa Tysiąclecia. Okres ten, zwłaszcza tuż przed i po beatyfikacji, wiązał się z wieloma przedsięwzięciami. W tym czasie opublikowano również nowe pozycje o kardynale Wyszyńskim. Wszystko to miało na celu przypomnienie i udostępnienie w pełni po raz pierwszy dorobku Prymasa Tysiąclecia. Jednym z najbardziej znaczących dzieł jest wydawana od wielu lat, i zapowiadana na wiele następnych lat, seria „Pro memoria”, prezentująca zapiski Prymasa.

Obecnie, po batyfikacji, rozpoczyna się, można powiedzieć, drugi etap pochylenia się nad osobą kardynała S. Wyszyńskiego: upowszechnianie, interpretowanie jego dorobku, a przede wszystkim ukazywanie aktualności jego myśli – odnajdywanie wskazań, rad, przestróg i inspiracji. Będzie to służyć następnym pokoleniom, tym wszystkim, którzy nie mieli okazji słuchać kardynała bezpośrednio, nie oczekiwali z napięciem, „co powie Prymas”, nie rozważali w skupieniu wypowiedzianych przez niego z wielką powagą słów i pouczeń. Uniwersytet noszący imię kardynała Stefana Wyszyńskiego ma prawo i obowiązek uczestniczyć w procesie, którego celem jest uczynienie dorobku Prymasa aktualnym i owocnym, użytecznym w wielu dziedzinach życia społecznego i narodowego. Niniejszy zeszyt „Forum Pedagogicznego” stanowi drobny element wypełniania tego zadania. Artykuły zawarte w *Dziale tematycznym* tego numeru prezentują różnorodne aplikacje myśli i dzieła kardynała Stefana Wyszyńskiego w dziedzinie szeroko rozumianego wychowania.

Bogusław Śliwerski w artykule *Pedagogia chrześcijańskiej służby Bogu, bliźnim i ojczyźnie kardynała Stefana Wyszyńskiego* zwraca uwagę na to, że dzieło życia kardynała należy ujmować w dwu przenikających się perspektywach: historycznej i ponadhistorycznej. Zdaniem autora, uwikłanie w złożone procesy i konflikty społeczno-polityczne nie udaremniło spojrzenia mądrościowego. Zwraca uwagę na zdolności koncyliacyjne kardynała, umiejętność mediowania, odwołanie się do zasady: „zło dobrem zwyciężaj”, prowadzącej do postawy miłosierdzia, dobroci, spolegliwości, nie zadrażniania, bez dokonywania ustępstw tam, gdzie to jest niemożliwe, to znaczy, gdzie prowadziłyby do uchybień w godności człowieka. Autor przywołuje też – zawarte w dzienniku kardynała Wyszyńskiego – trudne doświadczenia biskupa, który musi stanąć wobec grzechów popełnianych przez kapłanów. Wspomina jego postawę w czasach uwięzienia, które traktował jako

krzywdę wyrządzoną także wiernym Kościoła i swoistą „śmierć cywilną”. Nie zatrzymywał się na krytyce, umiał budować, czego przykładem jest pedagogika pracy. Czynniki te sprawiają, że jego dzieło jest nadal aktualne, a współcześnie może zaowocować przywróceniem roli pedagogiki chrześcijańskiej w naukowym dyskursie, a także odnowieniem nauczania społecznego Kościoła katolickiego. Według autora, może to stanowić przykład, jak budować dobro wspólne, jedność społeczną czy państwową w sytuacjach gorących sporów politycznych i światopoglądowych, w jakie uwikłana jest również pedagogika i praktyka wychowawcza.

Stanisław Chrobak podejmuje ważny problem specyfiki wychowania katolickiego. W artykule pt. *Zwyciężać samego siebie – kardynał Stefan Wyszyński o ideale (katolickiego) wychowania* przypomina, że nauczanie kardynała w tej dziedzinie miało charakter integralny, wyrastało z przekonania, że wiedzę o człowieku należy odnosić do konkretnej rzeczywistości społecznej i politycznej. Człowiek nie rodzi się geniuszem ani świętym, lecz może się nim stać „w biegu życia” poprzez doskonalenie swojej osobowości w działaniu. Wychowanie katolickie powinno – zdaniem Prymasa Tysiąclecia – zachować wewnętrzną jedność, opierać się na miłości prawdy oraz życiu w prawdzie, w ostateczności ma zmierzać bowiem do jednoczenia wszystkiego w miłości.

Zbigniew Kulesz zajmuje się problemem małżeństwa i rodziny w świetle nauczania kardynała Wyszyńskiego. W artykule pt. *Wskazania pastoralno-educacyjne dotyczące małżeństw i rodzin w dokumentach Kościoła w Polsce w latach 1989–1999. Impulsy nauczania kardynała Stefana Wyszyńskiego* zwraca uwagę na aktualność jego nauczania. Zdaniem autora, stanowi ono ważny punkt odniesienia w sytuacji kryzysu rodziny, która – stanowiąc fundament każdego społeczeństwa i narodu – po 1989 roku została poddana wielu procesom oddziaływującym na nią destrukcyjnie.

Kontekst rodzinny, społeczny i narodowy podejmuje Jerzy Andrzej Danecki w artykule pt. *Rodzina i naród – żywe organizmy w nauczaniu bł. Stefana kardynała Wyszyńskiego*. Nawiązując do biografii kardynała Wyszyńskiego, wskazuje i uzasadnia, jak kształtowała się jego postawa Ojca: polskiej rodziny i Ojczyzny.

Konrad Wierzbicki w artykule *Działalność i nauczanie Sługi Bożego Stefana Wyszyńskiego – implikacje pedagogiczne dla potrzeb praktyki penitencjarnej* podejmuje kwestię owocnego wykorzystania dorobku dla praktyki pedagogicznej na tym szczególnym polu.

O kontekście kulturowym i aspektach regionalnych w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego pisze Waldemar Graczyk w tekście pt. *Mazowsze w prze-powiadaniu Prymasa Stefana Wyszyńskiego*.

Barbara Baraniak w artykule pt. *Stefana kardynała Wyszyńskiego wizja pracy i jej popularyzacja wśród środowisk pozakatolickich* zajmuje się jednym z najbardziej znaczących dla dorobku kardynała Wyszyńskiego problemów, jakim była kwestia pracy. Przypomina znaczenie dzieła *Duch pracy ludzkiej*, wydanego po raz pierwszy w 1946 roku, a potem przedrukowanego w roku 1955. Jej zdaniem, wizję

pracy kardynała Wyszyńskiego można sprowadzić do czterech filarów: (1) antropocentryzmu sytuującego człowieka w centrum wszelkich działań; (2) odwołania się do biblijnego wezwania: „czyńcie sobie ziemię poddaną” (Rdz 1, 28); (3) wielu wymiarów pracy: wychowawczego, cywilizacyjnego, pogłębiającego współpracę, umacniającego pokój.

Mamy nadzieję, że prezentowane teksty, poruszane problemy, a przede wszystkim świadectwo życia i przesłanie kardynała Stefana Wyszyńskiego posłużą owocnej refleksji i będą stanowić przekonywający argument, że warto i należy zajmować się jego dorobkiem w przyszłości.

Witold Starnawski

Warszawa, Polska

ORCID ID 0000-0002-5811-9201

Druga część „Forum Pedagogicznego” rozpoczyna się od działu „Artykuły i Rozprawy”. Zawiera on 11 tekstów.

Małgorzata Cywińska w artykule pt. *Reakcje fizjologiczne i behawioralno-poznawcze dzieci w młodszym wieku szkolnym w sytuacjach stresowych* omawia zjawisko stresu i związanych z nim negatywnych emocji. Te z kolei wywołują specyficzne reakcje fizjologiczne i behawioralno-poznawcze, które rzutują na funkcjonowanie dzieci w różnych obszarach życia. Autorka, na podstawie analizy badań własnych, odniosła powyższe reakcje do dzieci w młodszym wieku szkolnym, a mianowicie do uczniów III klas szkoły podstawowej, ich matek oraz nauczycieli. Badania przedstawiają także środowisko rodzinne, szkolne i rówieśnicze dzieci.

Celem artykułu Anny Gulczyńskiej pt. *Psychoterapia w szkole? Dylematy w kontekście pandemii COVID-19* jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, dlaczego w szkole nie prowadzi się psychoterapii. Temat podjęty przez autorkę wydaje się bardzo ważny w momencie dużego zainteresowania specjalistyczną pomocą oferowaną przez szkołę uczniom w kontekście pandemii COVID-19. Intencją autorki jest wypełnienie wolnej przestrzeni w polskojęzycznej literaturze przedmiotu. W pierwszej kolejności omawia dane związane z licznymi zmianami w aspekcie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, jakie wywołała pandemia. Argumentuje, dlaczego w szkole nie powinno prowadzić się psychoterapii. Ewentualne jej podjęcie mogłoby być bowiem szkodliwe dla ucznia. Autorka przedstawia również krótki zarys proponowanych form wsparcia.

Ewa Kulawska w swoim artykule pt. *Kształcenie zdalne, poziom stresu i dobrostan psychiczny studentów pedagogiki w pierwszej fazie pandemii COVID-19* również odnosi się do obecnej sytuacji pandemicznej. Autorka ma w zamiarze weryfikację zależności między kształceniem zdalnym, satysfakcją ze studiów, poziomem odczuwalnego stresu ze względu na pandemię a dobrostanem psychicznym studentów. Badaniem zostało objętych 91 studentów pedagogiki. Analiza wyników wskazuje, że 80 proc. z nich pozytywnie ocenia kształcenie zdalne, a 34 proc. jest zadowolonych z wybranych studiów. Ponad połowa studentów oddznaczała się wysokim poziomem stresu w pierwszej fazie pandemii. Studenci, którzy odczuwali niższy poziom stresu, lepiej oceniają kształcenie zdalne. Wraz ze wzrostem natężenia stresu następuje bowiem spadek dobrostanu psychicznego. Pandemia ma więc istotny wpływ na codzienne życie studentów.

Tekst Małgorzaty Franc, *Enneagram w pracy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej*, dotyczy pracy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej, który czuwa nad jej prawidłowym funkcjonowaniem. Czyni to poprzez regularne wizyty w środowisku społecznym, w którym żyje wychowanek. Stosując metodę indywidualnych przypadków, diagnozuje problemy rodziny zastępczej i dziecka oraz przygotowuje plan pomocy dziecku. W celu podniesienia efektywności pomocy rodzinie zastępczej w realizacji jej zadań wychowawczych i udzieleniu pomocy dziecku w radzeniu sobie z własnymi problemami koordynator stosuje wzbogaconą metodę ENNEGRAMU.

Następny artykuł, autorstwa Karoliny Kuryś-Szyncel, pt. *Biografia rodzinna – dynamika systemów rodzinnych w perspektywie narracyjnej* też podejmuje tematykę rodzinną. Jego celem jest próba rekonstrukcji dynamiki zmian w systemie rodzinnym z wykorzystaniem metody biograficznej. Rodzina w takim ujęciu rozumiana jest jako system społeczny, który podlega zasadom całościowości oraz autopojezy. Autorska kategoria „biografii rodzinnej” oznacza zwielokrotnioną i nieskończoną (re)konstrukcję, która przedstawia napięcia między biegiem życia rodziny a opowieścią o historii życia rodziny. Zastosowanie metody biografii rodzinnej jako opisu rzeczywistości jest nową możliwością zbierania i analizowania danych w pedagogicznych badaniach rodziny.

W artykule pt. *Między brakiem a potencjałem. Pedagogika pozytywnych zasobów* Halina Monika Wróblewska dokonuje refleksji w obszarze czasopiśmiennictwa pedagogicznego. W ten sposób włącza się do dyskusji nad tożsamością pedagogiki, jej rozwojem oraz przemianami w niej zachodzącymi. Orientacje metodologiczne, wielo-, inter- i transdyscyplinarne wymagają współpracy. Dla pedagogiki oznacza to konieczność dalszego poszerzania pola przedmiotowego o nowe konteksty i dyskursy, które prowadzą do synergii poznania i zmian.

Kolejny artykuł pt. *Definicja samoedukacji religijnej jako przyczynek do badań empirycznych*, którego autorem jest Robert Stelmach, dotyczy szeroko pojętej pedagogiki religii. Tekst artykułu jest próbą ukazania podstawowych aspektów samoedukacji religijnej, która zachodzi w procesie wychowania. Autor, oprócz przytoczenia definicji samoedukacji religijnej, dokonuje również analizy obszarów poznawczych i badawczych związanych z powyższą problematyką.

Następny artykuł stanowi opracowanie Danuty Kopeć pt. *Mentalizacja w edukacji osoby z niepełnosprawnością intelektualną*. Autorka poruszyła w nim problem pojęcia mentalizacji w obszarze naukowej refleksji. Termin ten jest konstruktem transdyscyplinarnym, a jego podstawową ramą interpretacyjną jest teoria przywiązania. Według wielu badaczy określenie to wymaga dalszej konceptualizacji i empirycznej konkretyzacji. Autorka podjęła wstępną próbę deskrypcji mentalizacji, która zachodzi w relacjach pomiędzy pedagogiem specjalnym a osobą z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w procesie wychowania. Przytoczona jest również definicja mentalizacji oraz jej podstawowe wymiary: mentalizacja automatyczna i kontrolowana; mentalizacja poznawcza i afektywna; mentalizacja zorientowana na *self* oraz zorientowana na obiekt. Autorka omawia także problemy możliwych zakłóceń w przebiegu mentalizacji podczas pracy z osobą z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Egzemplifikacją zakłóceń może być m.in. traktowanie osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną jako „ekranu” oraz przypinanie jej „tożsamości”.

Problematykę pedagogiki specjalnej, w aspekcie historycznym, kontynuuje w swoim artykule pt. *Polski Związek Głuchych w okresie stanu wojennego* Iwona Czarnecka. Polski Związek Towarzystw Głuchoniemych powołano w 1925 roku. Jego głównym zadaniem było wówczas zintegrowanie wszystkich towarzystw

działających na terenie kraju i poprawa warunków życia ludzi głuchych. W 1946 roku w Łodzi podjęto decyzję o utworzeniu Polskiego Związku Głuchoniemych i ich Przyjaciół. W artykule autorka dokonała analizy *Materiałów Sprawozdawczych Polskiego Związku Głuchych*, powstałych na potrzeby VIII Zjazdu oraz artykułów poruszających działalność Związku w okresie stanu wojennego, jakie ukazały się na łamach organu prasowego Związku – „Świat Głuchych”.

W historię myśli pedagogicznej i oświaty wpisuje się również następny tekst autorstwa Hanny Markiewicz, pt. *Profesor Józef Frank społecznik i popularyzator nauki*. Omawiana postać to lekarz, społecznik, działacz wileński, popularyzator wiedzy medycznej i higieny. Dzięki jego wysiłkom utworzono pogotowie ratunkowe, Instytut Wakcynacji, Instytut Macierzyństwa i Wileńskie Towarzystwo Naukowe. Z biskupem Janem Nepomucenem Kossakowskim założył Wileńskie Towarzystwo Dobroczynności. Przez 18 lat prowadził klinikę wileńską, cieszącą się wielką renomą w całej Europie. Zmarł we Włoszech, w grudniu 1842 roku.

Dział „Artykuły i Rozprawy” zamyka tekst Anny Mańkowskiej pt. *Kierunki umiędzynarodowienia edukacji wyższej w Chinach*. Autorka poprzez analizę źródeł wtórnych omawia współczesne kierunki i trendy w umiędzynarodowieniu edukacji wyższej w Chinach, czyli instytucjonalne rozwiązania oraz praktyczne implikacje. Opisuje chińskie programy usprawniania przepływu wiedzy, migracje studentów chińskich, tworzenie transnarodowych uczelni wyższych oraz kwestię zatrudniania międzynarodowej kadry akademickiej.

Działem następnym są „Colloquia”. Zawiera on sześć artykułów w języku angielskim. Autorami artykułu pierwszego pt. *Analysis of USAID/Georgia Supported Basic Education Program First Cycle Implementation* są Maia Akhvlediani, Nato Kobuladze, Sophio Moralishvili z Gruzji. Autorzy podkreślają przede wszystkim duże zaangażowanie pracowników Uniwersytetu Stanowego Akaki Tsereteli w proces reformy gruzińskiej szkoły. Reforma szkolna nie może odnieść sukcesu bez zaangażowania się uczelni opracowujących programy, które następnie przygotowują nauczycieli do przyszłej ich pracy. Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań ankietowych efektywności szkoleń prowadzonych przez trenerów uniwersyteckich w pierwszej fazie nowej reformy szkoły w Gruzji, a ukierunkowanej na osiągnięcie efektywności procesu uczenia się. Badania przeprowadzono w 2075 szkołach w całej Gruzji (373 szkoły w regionie Imereti). Analiza otrzymanych wyników ułatwiła Wydziałowi Nauk Pedagogicznych dokonanie identyfikacji brakujących luk i rozbieżności programowych. Zostaną podjęte działania w celu ich zniwelowania poprzez modyfikację i uzupełnienie o niezbędne treści programowe.

Autorem drugiego tekstu pt. *Symptoms of depression in children part of the “snowflake” generation and their input for the functionality of the whole family. Narrative research of modern families* jest Sabina Lucyna Zalewska. Autorka analizuje problem zdrowia psychicznego dzieci z tzw. pokolenia „płatków śniegu”. Głównym przedmiotem artykułu jest ukazanie problematyki depresji dziecięcej, która dotyka całą rodzinę. Autorka ukazuje główne objawy tej choroby i konkretny



ich wpływ na funkcjonowanie środowiska rodzinnego. Depresja jest tym czynnikiem, który w sposób bardzo znaczący ma wpływ na wszystkie osoby w rodzinie, na małżeństwo, kontakty społeczne, kontakty z rówieśnikami, zmiany w aktywności rodziny, sytuację materialną oraz reakcje emocjonalne wszystkich członków rodziny.

Tematyce wychowania domowego poświęcony jest artykuł Marka Budajczaka pt. *Home education and the functioning of a nation – theory and practice (on the polish example)*. Należy zwrócić uwagę, że jest to tematyka raczej mało znana w polskim systemie oświatowym. Edukacja domowa jest jedną z form legalnego i obowiązkowego kształcenia dzieci i młodzieży. W praktyce polega ona na kształceniu niepełnoletnich osób w rodzinnym domu. Zauważa się coraz większe zainteresowanie tą formą nauki. Niesie ona ze sobą wiele zalet i korzyści. Autor w swoim artykule ukazuje ściśle związki edukacji domowej z funkcjonowaniem wspólnot narodowych. Przykładem jest tu Polska, jako państwo i naród.

Autorem następnego artykułu pt. *University spaces for cooperation strengthening pro-innovative attitudes of academic community* jest Aleksandra Kulpa-Puczyńska. Autorka podejmuje temat wpisujący się w dyskusję dotyczącą proinnowacyjnego charakteru szkoły wyższej w kampusie uczelni i poza nim. Autorka skupiła się na społecznym wymiarze innowacji, m.in. na sposobie postrzegania świata i relacji międzyludzkich, dotyczących także organizacji miejsc i metod (współ)pracy. Artykuł zwraca uwagę także na udział studentów, nauczycieli akademickich w różnych aktywnościach (też proinnowacyjnych) nietradycyjnej infrastruktury społecznej. Analizując problemy, autorka wykorzystwała istniejącą literaturę, m.in. raporty z badań nad innowacyjnością oraz własne doświadczenie zawodowe związane z nowymi przestrzeniami edukacji.

Omawiany dział kończą dwa teksty z zakresu edukacji religijnej. Charakter wychowawczy pracy w myśli kardynała Stefana Wyszyńskiego podejmuje Jan Niewęglowski w tekście *Work from the perspective of Cardinal Stefan Wyszyński. Pedagogical implications*. Kardynał Stefan Wyszyński w swoim bogatym nauczaniu wiele uwagi poświęcił problematyce pracy, jej znaczeniu w życiu człowieka oraz roli, jaką pełni ona w procesie wychowania. Wychowanie do pracy w rozumieniu kardynała nie sprowadzało się tylko do kształtowania technicznych umiejętności, ale powinno zmierzać do odsłaniania głębszego i ludzkiego sensu pracy. Człowiek, dzięki szczególnej pozycji w świecie i dzięki swojej pracy, naśladuje dzieło Stwórcy i w nim bezpośrednio uczestniczy. Poprzez to osoba ludzka może uchwycić transcendentny wymiar swojego życia. Wychowanie do pracy udoskonala powstające dzieło, jak i samego człowieka.

Natomiast Kazimierz Misiaszek artykuł pt. *Catechesis and education as a function of building the Church according to Fr. Franciszek Blachnicki (On the centenary of the birth of the great educator)* dedykuje ks. Franciszkowi Blachnickiemu, wielkiemu wychowawcy w 100-lecie jego urodzin. Książka Franciszek Blachnicki łączył katechezę i wychowanie z nauką Kościoła. Idee czerpał z autorów niemieckojęzycznych

i nauki Soboru Watykańskiego II. Zadaniem katechezy i wychowania jest wprowadzenie młodego człowieka do wspólnoty, jaką jest Kościół. Istotą Kościoła jest liturgia, która wprowadza osobę w najpełniejszy proces wtajemniczenia. Wychowanie poprzez katechezę budzi i rozwija wiarę. Katecheza powinna mieć charakter personalistyczny i społeczny. Według ks. Blachnickiego, katecheza, która wychowuje dziecko do wiary, nie jest wiarą indywidualną, ale wiarą Kościoła. Osoba nie może przeżywać swojej wiary obok Kościoła, ale w Kościele. Temu powinien służyć cały proces chrześcijańskiego wychowania.

W dziale „Debiuty” zamieszczono dwa artykuły. Pierwszy, autorstwa Eweliny Ligęzy, nosi tytuł: *Kardynał Stefan Wyszyński jako autorytet w wychowaniu młodzieży – wybrane wskazania*. Jego autorka szuka odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób dzisiaj kardynał Stefan Wyszyński mógłby być autorytetem dla współczesnej polskiej młodzieży. Według niej nauczanie Prymasa Tysiąclecia jest ciągle aktualne i może kształtować rozwój młodego człowieka, poprzez wspieranie jego wolności, odpowiedzialności oraz wiary. Prymas zwracał uwagę na wielkie znaczenie wychowania rodzinnego. Prawidłowe relacje stworzone na tym etapie wyeliminują efekt siły, a jej miejsce zajmuje spokój, delikatność i dobroć.

Autorem drugiego artykułu pt. *Wybrane priorytety polityki edukacyjnej Polski i Republiki Czeskiej i ich implementacja w krajowych programach operacyjnych 2014–2020* jest Anna Rudowska. Oba kraje, jako członkowie Unii Europejskiej, korzystają z funduszy w celu wspierania polityki edukacyjnej. Autorka poprzez analizę krajowych dokumentów strategicznych poszukuje priorytetów odnoszących się do kształcenia ogólnego. Zauważa pewne różnice między krajami. Czeski model polityki edukacyjnej we wskazanym obszarze akcentuje bardziej rys socjalny (edukacja włączająca, równy dostęp do edukacji dla dzieci ze środowisk defaworyzowanych). Polska zaś idzie w kierunku rozwijania pożądaných kompetencji, umiejętności i postaw u uczniów, a także wspierania talentów.

Dział „Recenzje” zawiera jeden artykuł recenzyjny. Jego autorem jest Edyta Wolter. W dziale „Sprawozdania” zamieszczono natomiast jedno sprawozdanie z sympozjum naukowego.

Jan Niewęglowski  
Warszawa, Polska  
ORCID ID 0000-0001-9673-4989



BOGUSŁAW ŚLIWERSKI\*

*Łódź, Polska*

ORCID ID 0000-0002-3875-8154

## **PEDAGOGIA CHRZEŚCIJAŃSKIEJ SŁUŻBY BOGU, BLIŹNIM I OJCZYŹNIE KARDYNAŁA STEFANA WYSZYŃSKIEGO**

**Streszczenie:** Przedmiotem analizy są zawarte w dziennikach kardynała Stefana Wyszyńskiego poglądy na temat chrześcijańskiej służby Bogu, bliźnim i ojczyźnie z punktu widzenia czasu jego życia i działalności oraz ich ponadczasowej aktualności. Zwrócenie uwagi na socjalizacyjne oraz społeczno-polityczne źródła i głębię mądrości Prymasa Tysiąclecia pozwala na zrozumienie uwikłania jego życia w złożoność konfliktów społeczno-politycznych w dziejach powojennej Polski. Jest to zarazem szansa na przywrócenie w dyskursie naukowym roli chrześcijańskiej pedagogiki i nauczania społecznego Kościoła katolickiego w świetle ustawicznie eksponowanych przez zmieniające się siły politycznej władzy różnice światopoglądowe obywateli oraz potrzeby budowania jedności państwa dla dobra wspólnego. Konieczna jest refleksja na temat skutków sporów politycznych, w które uwikłana jest także pedagogika i praktyka wychowawcza różnych środowisk społecznych.

**Słowa kluczowe:** wychowanie chrześcijańskie, światopogląd, polityka, Kościół katolicki, praca, dobro wspólne, Prymas Polski.

W czasach transformacji społeczno-politycznej i kulturowej sięgam do aksjonormatywnej pedagogii Prymasa Tysiąclecia, którego życie i dzieła są niepodważalnym przesłaniem dla kolejnych pokoleń Polaków, i to nie tylko ze względu na jej głębokie zakorzenienie w osobistych losach i doświadczeniach okresu okupacji czy dramatycznego pozbawienia Kardynała przez reżim minionego ustroju prawa do przewodzenia Kościołowi katolickiemu w naszej ojczyźnie. Lektura zapisków i wspomnień z okresu stalinizmu, ale i opracowania biograficzne dotyczące życia i działalności Stefana Wyszyńskiego powinny poruszyć każdego czytelnika, który współcześnie zderza się z problemem rozkładu moralnego w środowisku codziennego życia, miejsca pracy czy nauki oraz nasilającej się walki środowisk ateistycznych, lewicowych z prawicową koalicją rządową końca drugiej dekady XXI wieku. Ścieranie się różnych światopoglądów z ideologiami prawa, polityki oraz

---

\* Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki; e-mail: boguslaw.sliwerski@now.uni.lodz.pl.

doktrynami i teoriami naukowymi nie jest niczym niepożądanym w państwie demokratycznym. Człowiek musi mieć możliwość ich poznawania, przy zachowaniu pełni praw do własnego światopoglądu, wiary czy orientacji politycznej. Tymczasem coraz częściej doświadczamy w mediach podważania autorytetu biskupów, ale i elit Kościoła katolickiego czy kościołów mniejszościowych w naszym kraju. Następuje proces odchodzenia od posoborowej teologii moralnej i nauki społecznej Kościoła w wyniku bezdusznego ponizania człowieka i częściowego deprecjonowania roli państwa narodowego w Europie ojczyzn.

Utrzymujący się w III Rzeczpospolitej negatywny stosunek do pedagogiki personalistycznej może być wynikiem poddawania polskiego społeczeństwa przez ponad 40 lat w okresie socjalizmu presji monistycznego postrzegania i uprawiania nauk humanistycznych, a zarazem wykluczania z badań naukowych ich uzasadnień teoretycznych jako spekulatywnych, a więc rzekomo nienaukowych. Jak pisał w PRL czołowy pedagog Heliodor Muszyński: „Jej uprawianie wzorowane było raczej na spekulatywnej filozofii niż na nowoczesnych naukach doświadczalnych. Toteż metodologiczny status pedagogiki wzbudzał niejednokrotnie sporo wątpliwości” (Muszyński 1985, s. 96). Pogarda dla rozpraw teoretycznych, dla analiz filozoficzno-pedagogicznych, szczególnie odwołujących się do personalizmu chrześcijańskiego, ale i socjo-, czy psychopedagogicznych, które miały stanowić przesłanki do konstruowania także empirycznie zorientowanych projektów badawczych sprawiła, że kolejne pokolenia naukowców unikały studiów teoretycznych czy metateoretycznych. Nie była potrzebna teoria wychowania personalistycznego, skoro wszystkie odmiany prądów i kierunków pedagogicznych oceniano monistyczną miarą obowiązującej ideologii.

Wydawało się, że po 1989 roku akt zrzucenia jarzma, akt eksterioryzacji osobistej odmowy wobec obowiązujących w PRL zdarzeń i teorii sprawią, że załamią się ideologiczne uzasadnienia wizji autorytarnego wychowania i stracą społeczne oparcie legitymujące się nimi struktury edukacyjne i wychowawcze. Zmiana ustrojowa nie sprzyja uwolnieniu działalności pedagogicznej od jej upolitycznienia. Pojawia się ono bowiem w sytuacji ukierunkowania edukacji na jednostronnie zaangażowaną przez władze państwowe penetrację procesu wychowania ujmowanego jako fenomen określonej jakości, miejsca i czasu, który jest poddawany wartościowaniu i inżynierii społecznej władzy. Przykładem tego jest zakwestionowanie odgórnego wprowadzania personalizmu chrześcijańskiego do polityki oświatowej A.D. 2021, co ponownie daje asumpt do alternatyw demagogicznych, „ślepych”, niejako „bez wyjścia” i poprzestawania na „krzykliwej” negacji obecnych struktur i nieustannego jedynie ich krytykowania. Może to prowadzić do kreowania innej, depersonalizującej pedagogiki w oparciu o tworzenie odmiennych rozwiązań, które mogą być budowane antagonistycznie, a więc przeciwko określonej treści czy strukturze wychowania lub koegzystencjalnie, na zasadzie jej istnienia obok.

Sięgnąłem zatem do *Dzienników Prymasa Stefana Wyszyńskiego*, które znakomicie oddają jego misję na rzecz nie tylko ocalenia polskiego Kościoła, wiary

i religii w okresie powojennej Polski Ludowej, ale także odsłaniają morale części polskiego narodu, wskazując na potrzebę tworzenia przestrzeni dla kształtowania wysokiej kultury, wspierania rozwoju intelektualnego, aktywności społecznej i artystycznej obywateli oraz młodych pokoleń także w XXI wieku (Wyszyński 1946; 1976; 2017a; 2017b; 2018). W ustanowieniu przez Sejm RP IX kadencji roku 2021 Rokiem Kardynała Stefana Wyszyńskiego (Uchwała Sejmu RP, 2020) odczytują potrzebę powrotu do źródeł toczącego się od dziesięcioleci sporu o rolę Kościoła katolickiego w państwie, w jego relacjach z rządzącymi, ale i o funkcje socjalizacyjno-wychowawcze nauczania religii i praktykowania wiary przez młode pokolenia oraz dorosłych w toku ich całonocnej edukacji. Integralna postawa kardynała S. Wyszyńskiego była już przedmiotem wielu studiów, analiz, artykułów, a nawet prac naukowych. Oprócz teologów chyba już tylko część akademickiego środowiska pedagogicznego podtrzymuje i kontynuuje niezwykle aktualność jego myśli, która głęboko zapisała się w wielu pracach na temat formacji religijnej, wychowania i nauczania (zob. Rynio 1995; 2001; Rynio, red. 1999; red. 2001; Rynio, Gawrysiak, Butkiewicz 2008; Tabulski 2004). W procesie wychowywania młodych pokoleń nie można lekceważyć praw i obowiązków osobowych, ale też konieczne jest poszanowanie tych osób, które kształtują swoje indywiduum na fundamencie naturalnej osobowości sakralizowanej przez chrzest, w ładzie przyrodzonym i nadprzyrodzonym.

### Socjalizacyjne uwarunkowania pedagogii Prymasa Tysiąclecia

Dla S. Wyszyńskiego człowiek jako osoba społeczna rozwija swoją osobowość, umiejętności, kształtuje postawy i sumienie we wspólnocie, jaką jest najpierw rodzina, a później pojawiająca się instytucjonalnie pedagogika przedszkolna, szkolna i środowiskowa. Funkcje *familia humana* wzbogacają swoimi oddziaływaniami inne wspólnoty, jak np. parafialną, czy środowiska socjalizacyjne, np. stowarzyszenia (harcerskie, studenckie, sportowe, kulturalne itp.), a nawet wspólnoty międzynarodowe (rodzina rodzin). W znakomicie napisanej przez Ewę K. Czaczkowską biografii kardynała Stefana Wyszyńskiego, jak w każdym tego typu studium historyczno-personalnym, tu także religijnym, ale i społeczno-politycznym, słusznie przywołane jest środowisko rodzinne, gdyż to ono stanowi o pierwotnej i wtórnej socjalizacji każdego dziecka (Czaczkowska 2013). Otrzymaliśmy dzięki temu biograficzny rejestr z życia i misyjnej działalności Prymasa, który zawiera także odsłonę wyjątkowej osobowości oraz zachowuje pamięć o rodzicach, instytucjonalnych pedagogach i religijnych osobach znaczących.

Stefan Wyszyński przyszedł na świat, kiedy Polska była jeszcze pod zaborami. „Przeżył dwie wojny i powstanie warszawskie, widział śmierć, cierpiał głód i tułaczkę. W dzieciństwie przeżył śmierć matki. Przez długie lata zmagał się z chorobą” (Czaczkowska 2013, s. 30). Wychowanie w autentycznie religijnej i patriotycznej atmosferze oraz utrata najważniejszej osoby w życiu, jaką jest dla każdego dziecka

jego matka, sprawiły, że Wyszyński przeniósł miłość do niej na Matkę Bożą. To Ona będzie dla Niego – jak ujmuje ten typ pośrednich relacji etyk Jacek Filek – pośrednim podmiotem wychowującym (Filek 1984), a więc bezpośrednio nieobecną w środowisku życia i w trakcie wchodzenia w relacje społeczne, ale przywoływaną w trudnych sytuacjach, kiedy pojawiały się problemy, bariery czy osobiste dramaty. Szczególnie mocno uwidocznił się ten typ związku w obliczu wielkich obciążeń, a zarazem wynikającej z nich ogromnej odpowiedzialności, aby „(...) w obliczu braku suwerenności narodu poddanego komunistycznej opresji brał na swoje barki trud jego wychowania, a także – w miarę swych możliwości – obrony przed niebezpieczeństwami płynącymi zarówno od wewnątrz, jak i z zewnątrz, w pewnym sensie reprezentując naród wobec władz komunistycznych, jak i wobec czynników zewnętrznych” (Wyszyński 2017a, s. XI–XII).

Potwierdzeniem wartości wyznawanych przez S. Wyszyńskiego – służby Bogu, bliźnim i ojczyźnie było złożenie przyrzeczenia harcerskiego. Uczęszczał wówczas do gimnazjum w Łomży. Za udział w manewrach swojej drużyny, która współdziałała z Polską Organizacją Wojskową, został wraz z kolegami ukarany przez Niemców chłostą. Wstąpienie do seminarium duchownego zapoczątkowało kapłańską drogę do najwyższej godności w kraju, jaką było objęcie stanowiska Prymasa Polski. Znakomicie wykształcony na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w zakresie teologii i po uzyskaniu stopnia naukowego doktora z prawa kanonicznego prowadził badania do swojej rozprawy habilitacyjnej, której nie było dane mu ukończyć ze względu na wybuch II wojny światowej, a także utratę zgromadzonych do niej materiałów badawczych. Nie podjął jednak po okupacji ścieżki pracy akademickiej, lecz zaangażował się w pracę duszpasterską, charytatywną, dobroczynną.

### **Zmagania z totalitaryzmem i jego następstwami w społeczeństwie polskim**

Już w okresie II Rzeczypospolitej Wyszyński wyrażał stanowczy opór przeciwko fali przenikającej do kraju ideologii komunistycznej, która niosła ze sobą idee ateizmu i wrogości wobec wszelkiej religijności, duchowości w życiu człowieka. Postrzegał zatem Polskę jako przedmurze chrześcijaństwa. „Ostatecznym celem komunizmu nie jest poprawa stosunków społeczno-gospodarczych, nie jest sprawiedliwość społeczna, ani też dążenie do poprawy bytu ludności. Bolszewizm sprawiedliwość społeczną mechanizuje, doprowadzając do likwidacji praw jednostki na korzyść społeczeństwa. Celem bolszewizmu jest ogólnoświatowy przewrót cywilizacyjny, wyniszczenie kultury chrześcijańskiej, do którego to celu chce skierować siły inteligencji” (za: Czaczkowska 2013, s. 56).

Warunki, w jakich przyszło przyszlęmu Prymasowi pełnić służbę Bogu i ojczyźnie po II wojnie światowej, były dramatyczne. Rządzący nie dopuszczali do głosu innej wizji świata, w tym kształcenia i wychowania, niż tej o proveniencji leninowsko-marksistowskiej. W sierpniu 1949 roku został wydany „(...) dekret o ochronie wolności sumienia i wyznania, który przewiduje kary więzienia za «nadużycie»

wolności sumienia «w celach wrogich ustrojowi». W tym samym roku Episkopat Polski zdecydował o rozwiązaniu większości stowarzyszeń katolickich, obawiając się, że wymóg zgłaszania list ich członków organom administracji posłuży im jako pomoc w systematycznych represjach wobec katolików świeckich (Wyszyński 2017a, s. XIX). Rozpoczął się bolesny okres przejmowania przez komunistyczny aparat władzy kościelnej organizacji charytatywnej „Caritas”, nacjonalizowania majątków ziemskich, związków wyznaniowych i Kościoła katolickiego, intensywnego ataku na Stolicę Apostolską i papieża Piusa XII, a także na polskich biskupów i kardynałów. Przyjęta w dniu 22 lipca 1952 roku przez Sejm *Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej* usankcjonowała państwo totalitarne w jego zależności od Związku Sowieckiego.

Zaczął się okres odbierania i całkowitego niszczenia przez władze komunistyczne katolickiego społeczeństwa, którego ostoją była prasa katolicka, wydawnictwa katolickie, żłobki i przedszkola, szkoły, a także szpitale i zakłady opieki. Represje totalitarnej władzy były w formie podnoszenia podatków od lokali kościelnych, podstępnego przejmowania placówek oświatowych prowadzonych przez zakony pod pozorem wizytacji społecznej. Dokuczliwe inspekcje w seminariach sprawiały, że coraz więcej osób stawało się „(...) świadkami upodlenia pod osłoną działania państwowego” (Wyszyński 2017a, s. 157). Także księżę poddawano całkowitej inwigilacji służb bezpieczeństwa, zaś tzw. księżom-patriotom władze oddawały kierownicze stanowiska w strukturach kościelnych.

Oprawcy z Urzędu Bezpieczeństwa zatrzymywali seminarzystów z Niższego Seminarium Duchownego w Warszawie na Pradze, aby poddawać ich upokarzającym ich godność rewizjom. W czasie jednej z nich „(...) wywieziono kilku chłopców do urzędu UB przy ul. Nowotki. Wielu z nich rozebrano i trzymano nago. Jeden chłopiec po 3 godzinach przebywania nago w chłodnym pokoju dnia następnego dostał temperatury i chorował przeszło tydzień (...) Młodzież do dziś dnia jeszcze czuje się psychicznie zgnębiona i moralnie upokorzona. Starłem się podnieść młodzież na duchu, wzbudzić w niej uczucia wyrozumiałości na te swoiste metody poniewierania ludzi i przebaczenia” (2017a, s. 61).

Ze szkół państwowych usunięto nauczanie religii, aby wyeliminować z edukacji wszelką transcendencję oraz przygotować warunki do ateizacji dzieci i młodzieży. „Prawda wyraźnie przeciwstawia się podporządkowaniu ideologii i nauki interesowi politycznemu. Jej naruszenie przez państwo przejawia się jako ucisk kulturalny polegający na ograniczeniu dostępu obywateli do dóbr kulturowych, a także na hamowaniu rozwoju kultury i nauki przez system manipulowania. Prymas mając tego świadomość akcentuje w szczególności uprzednią cenzurę publikacji i widowisk, nazywając ją swoistą i znamiennej «chirurgią czasopism». Będąc świadomym poważnych państwowych manipulacji i utrudniania dostępu do prawdy, uwrażliwia młodzież akademicką na tak zwane prawdy sezonowe. Kładzie nacisk na nieuleganie prawdom tanim, łatwym, broszurowym i powierzchownym” (Nęcek 2004, s. 107).

## Postawa kardynała Stefana Wyszyńskiego wobec opresji władzy

O wyjątkowej dzielności i odwadze Prymasa Tysiąclecia piszę w innym miejscu (Śliwerski 2020). Niektóre z jego dyplomatycznych podejść do opresorów są wciąż aktualne, każda bowiem grupa społeczna może w warunkach demokracji i rozwoju społeczeństwa pluralistycznego spodziewać się niechęci partii władzy do dzielenia się prerogatywami władzy z obywatelami, a tym bardziej, kiedy stanowi światopoglądową opozycję wobec niej. Z tego punktu widzenia rolą duchowego lidera jest zwrócenie uwagi na istniejące w kraju manipulacje, propagandowe wpływy osób sprawujących władzę. Głowa Kościoła musi rozmawiać z każdą władzą państwową bez względu na jej stosunek do Kościoła i wyznań religijnych w imię odpowiedzialności za wiernych, jak i kulturowe korzenie polskiego chrześcijaństwa.

Prymas musiał być politycznym realistą, ale też sam zachęcał księży, aby nie angażowali się w antynarodową czy antypaństwową działalność, gdyż mądrze prowadzona polityka musi opierać się na zasadzie niemnożenia sobie wrogów. Jak odnotował w swoim *Dzienniku*: Wierzę „mocno, że Kościół przetrwa aż do skończenia świata. I w to, że da sobie radę w każdym okresie, jak dał sobie radę z arianami, z protestantyzmem. I dziś Kościół ma do powiedzenia bardzo wiele dobrego i narodowi, i ludziom. Nie idzie mi «o ratowanie» li tylko Kościoła. (...) Kościół zawsze stał na stanowisku rzeczywistości i realizmu: rozmawiał z każdym państwem, które chciało z nim rozmawiać. Rozmawia więc w Polsce i z państwem komunistycznym. To nie koniunktura – na miesiąc czy rok. To zasada” (Wyszyński 2017b, s. 22).

Nie dążył do tego, aby Kościół miał uprzywilejowaną pozycję w państwie dotkniętym ogromnymi stratami ludzkimi w wyniku II wojny światowej, potwornego holokaustu. Kościół nie angażował się w zmianę ustroju Polski po 1945 roku „(...) nie patronował rewolucji, ale dokonał wielkiego wyzwolenia sumień, którym zabezpieczył wolność walki o sprawiedliwy ustrój społeczny. To był oddech psychiczny, to nabranie powietrza w płuca, do startu w lepszą przyszłość” (Wyszyński 2018, s. 19). Przypominał zatem rządzącym, że „(...) Kościół jednak „jest religią”, a nie instytucją polityczną. Działania Kościoła muszą więc być oceniane według natury właściwej Kościołowi, a nie według wyobrażeń komunistów o Kościele. Bierzemy odpowiedzialność za działania Kościoła zgodnie z jego istotą, a nie za ocenę tych działań według subiektywnych możliwości krytyków” (Wyszyński 2017a, s. 36).

Wyszyński nie pozwalał na to, aby wierni Kościoła byli szykanowani z powodu własnej religijności oraz żeby ich aktywność była poddawana przemocy ze strony aparatu władzy państwowej. „Człowiek ma również prawo być w swojej wspólnocie politycznej. Ale trzeba pamiętać, że żadna władza polityczna nie nadaje tych praw, tylko broni ich. Do niej należy chronić prawa obywateli, ułatwiać ich zachowanie i czuwać, aby wszystko było dla dobra społecznego. Władza państwowa nie jest i nigdy być nie może dla takiej czy innej kategorii ludzi, dla tej czy innej partii. Ona jest dla całego narodu i wszystkie dzieci narodu musi otoczyć taką opieką,



aby w swobodny sposób mogły jednakowo korzystać z właściwych sobie praw osobowych, rodzinnych, narodowych i religijnych” (Wyszyński 1976, s. 98).

Trzeba mieć zdolności koncyliacyjne, umiejętność mediowania z każdą stroną społeczną i rządzącymi, gdy pojawiają się konflikty, a w sytuacji ewidentnej opresji ze strony rządzących przyjmować postawę *non violence*, aby nie zaostrezzać spraw ważnych dla społeczeństwa i Kościoła. W takich sytuacjach bywa się bardzo osamotnionym w relacjach z władzami państwowymi, które w sposób jawny i skryty dążą do wyeliminowania lub osłabienia wpływów wiary na życie duchowe jednostek i ich religijnych wspólnot. O ile jako Prymas Polski musiał prowadzić dyplomatyczne rozmowy z przedstawicielami władz państwowych, o tyle był zdecydowanym przeciwnikiem włączania się w politykę księży, pisząc: „(...) 1) poglądy polityczne księdza nic mnie nie obchodzą; 2) nie mogę zgodzić się na to, by ksiądz był agitator, gdyż to jest przeciwne posłannictwu kapłana (...)” (Wyszyński 2017a, s. 358).

Podjęcie przez Prymasa submisyjnej współpracy z bolszewickim rządem musiałyby zakończyć się tym, do czego doszło w Czechosłowacji, a mianowicie upaństwowieniem Kościoła, etatyzacją parafialnej działalności i tym samym jego likwidacją. Kardynał S. Wyszyński podtrzymywał w Polakach poczucie wolności i niezależności, krytykując tych, którzy byli przykładem ucieczki od wolności: „(...) większości katolickich inteligentów brakuje kręgosłupa moralnego. Gotowi są iść na układy z komunistyczną władzą, dając się nawet użyć przeciw Kościołowi (...) wielu ludzi załatwia biurokratyczne obstalunki ideowe komunizmu (...) tworzy się warstwa ludzi tchórzliwych, którzy pospolite tchórzostwo, zamykające im usta przed wyznaniem prawdy, nazywają roztropnością. Jest to szkodliwe” (Czaczkowska 2013, s. 383).

Wielokrotnie podkreślał w swoich kazaniach, że Kościół w Polsce ma być z narodem, a nie z partią i z rządem, bo tylko taki Kościół mógłby być prawdziwie katolickim, spełniającym swoją misję. Mobilizował zatem hierarchów Kościoła do stawiania oporu stalinowskiej władzy, do walki z systemową ateizacją narodu oraz wszelkimi próbami wydziedziczenia go z chrześcijańskiej kultury i wartości. W 1953 roku ocenił pierwsze lata sprawowania władzy przez świecką formację władzy, która dopuściła się takich błędów, jak: „przesadne pomniejszanie wartości i osiągnięć gospodarczych Polski przedwojennej; jaskrawe wychwalanie osiągnięć gospodarczych sowieckich, narzucanie wzorców i literatury radzieckiej, ignorancja półinteligentka kierowników życia politycznego, błędna ocena rzeczywistości społeczno-gospodarczej Polski, nieznanostwo psychologii społecznej Narodu, represyjne procesy, niszczenie rozbudowanego życia społecznego, likwidacja partii i wolnych związków zawodowych i wiele innych – to były drażniące błędy, które utrudniały start przebudowie społeczno-gospodarczej” (Wyszyński 2018, s. 20).

Zgodnie z chrześcijańską zasadą, „zło dobrem zwyciężaj”, odwoływał się do pedagogiki miłosierdzia, dobroci, spolegliwości, by nie zadrażniać i tak już bardzo napiętej sytuacji. „Ciągle was pouczam, że ten zwycięża – choćby był powalony i zdeptany – kto miłuje, a nie ten, który w nienawiści depce. [...] Kto nienawidzi, już przegrał!” (Czaczkowska 2013, s. 395). Promieniował postawą miłosierdzia

wobec każdego, komu zdarzyło się popełnić grzech, wykroczenie, wystąpić przeciwko Kościołowi i jemu osobiście. Nie akceptował doktrynalnej nienawiści, celowego konfliktowania ludzi ze sobą, ale i faryzeizmu. Modlił się za swoich oprawców – za rządzących w kraju i ZSRR, a więc za Bieruta, Stalina, Gomułkę, a nawet Jaruzelskiego i Kiszczaka. Jak odnotował w dzienniku *Pro memoria*: „Ja to czynię, chociaż oni częstują mnie tylko pogardą. Aleć płacić im wzajemnością nie mogę, bo nie umiem pogardzać” (za: Czaczkowska 2013, s. 141).

O popełniających grzechy kapłanach pisał w swoim dzienniku: „Poznałem dziś niedolę kapłana uplątanego w straszne nałogi. Oskarżony *sub iuramento* (pod przysięgą) przez dwóch ludzi, wysłuchał ich zeznań z wielkim spokojem, uważnie śledząc każde słowo protokołu. A potem wyznał: «Została odkryta największa tajemnica mojego życia, której strzegłem wszystkimi siłami. Jestem nędzarzem i prawdziwie zniszczonym człowiekiem. Proszę mnie potraktować po ojcowsku». Dodam, że ten sam kapłan, gdy czyniono mu zarzuty innego rodzaju, był krnąbrny i oporny. Dziś był miękki jak wosk. Prawda go pokonała. W takich chwilach człowiek rozumie, czym w Kościele jest biskup dla niedoli ludzkiej – «qui condolere possit his qui ignorant et errant» (łac. «Może on współczuć z tymi, którzy nie wiedzą i błędzą»). (...) list kapłana, który zawarł potajemnie ślub cywilny, a dziś chce po cichu wycofać się z pracy duszpasterskiej, by rozgłosem dla sprawy nie zaszkodzić Kościołowi; i list młodej dziewczyny, która wyszła z więzienia lubelskiego, w którym cierpiała wiele miesięcy za Kościół, a dziś przesyła mi różaniec z czarnego chleba. Łączy w tym liście tak gorące słowa wiary i miłości do Kościoła, że trudno utrzymać się od łez. Dwa listy – jakże różne – ból i pocieszenie. Jak odpornym musi być biskup, by to wszystko wytrzymał i po Bożemu przeżył” (Wyszyński 2017a, s. 88).

Nie ulega wątpliwości, że do powstania silnych ruchów opozycji politycznej w PRL przyczynił się właśnie Kościół katolicki, który był „(...) jedynym ośrodkiem, który publicznie upominał się o poszanowanie praw i wolności człowieka” (Czaczkowska 2013, s. 343). Ówczesna władza nie uznawała zwierzchnictwa Stolicy Apostolskiej nad Kościołem w Polsce aż do lat 70. XX wieku, zaś Prymasa osaczano agentami, którymi stawali się nie tylko świeccy, w tym pracownicy jego sekretariatu, ale – co gorsza – niektórzy duchowni, w tym także biskupi. On zaś bronił ciętym językiem spraw polskiego Kościoła w Watykanie, mimo iż spotykał się z krytyką hierarchów uważających, że naraża swój autorytet. Powstrzymywał w sobie gniew, oburzenie na prowadzone przez Służby Bezpieczeństwa działania, które miały na celu podważenie jego autorytetu. Jak odnotował w *Dzienniku*: „Człowiek czuje się sponiewieranym, pokrzywdzonym przez kłamliwe zarzuty i naświetlenia. Pozostaje tylko milczenie i świadomość wielkiej niesprawiedliwości, jakiej może doznać człowiek we własnej ojczyźnie, której służy całym życiem, według najlepszego rozumienia swego” (Czaczkowska 2013, s. 555).

Z godnością przyjął uwięzienie, które było niezwykle dotkliwą, bo trwającą trzy lata szykaną, w postaci pełnego odcięcia go od informacji, od kontaktu z chorym ojcem, od duchowieństwa, przyjaciół, a nawet od literatury i prasy. Jak odnotował w swoim *Dzienniku*: „Mam poczucie wielkiej krzywdy mi wyrządzonej: i mnie,



i mojej rodzinie, i moim wiernym, którzy mają prawo do swego pasterza. Zadaliście mi śmierć cywilną. Przerwaliście mi pracę, niszczyście moje życie osobiste. W dodatku odmawiacie mi prawa bronięcia się, zbywając milczeniem wszystkie moje «petycje» (...)» (za: Czaczkowska 2013, s. 213). Wiara, nadzieja i miłość były dla Prymasa najważniejszymi cnotami nie tylko w okresie tak trudnej próby zniewolenia. Miał świadomość tego, że jest skazywany przez aparat władzy na śmierć cywilną. Jak odnotował w nauczaniu społecznym: „Uważam sobie za łaskę, że mogłem dać świadectwo Prawdzie jako więzień polityczny przez trzyletnie więzienie, i że uchroniłem się przed nienawiścią do moich Rodaków sprawujących władzę w państwie. Świadom wyrządzonych mi krzywd, przebaczam im z serca wszystkie oszczerstwa, którymi mnie zaszczyliłi” (za: Czaczkowska 2013, s. 265).

W piśmie do Prezydium Rządu PRL z dnia 2 lipca 1954 roku z miejsca internowania kardynał pisał m.in.: „Pozostaje rozległa dziedzina różnic światopoglądowych i spraw pokrewnych, które są osłonięte wolnością sumienia. Tu zaliczam:

1. zniekształcenie nauki katolickiej w licznych artykułach prasy;
2. podrywanie zasad moralności chrześcijańskiej, nie wyłączając podstawowej nauki o miłości bliźniego;
3. wystąpienie przeciwko Głowie Kościoła, urażając brakiem umiaru religijne uczucia obywateli;
4. podcinanie powagi wysokich autorytetów kościelnych, posiadających uznane zasługi wobec Narodu i państwa, niekiedy już nieżyjących i pozbawionych możliwości obrony.

Ponieważ cenzura prasy nie pozwala nam bronić się w druku, zachodziła niekiedy konieczność obrony tego, co dla nas drogie, z ambony. Trzeba jednak stwierdzić, że co jest obroną, nie musi być uważane za krytykę. Każdy bowiem człowiek ma prawo, a nawet moralny obowiązek korzystać, niekiedy, z prawa obrony” (Wyszyński 2018, s. 70).

Kardynał przetrzymał najtrudniejszy okres w swoim życiu, jakim było internowanie i pozbawienie go wszelkich kontaktów ze światem Kościoła, wiernymi i społeczeństwem. Protestował przeciwko uwięzieniu, które było jawnym pogwałceniem jego konstytucyjnych praw i elementarnej zasady praworządności. Często powracał do tego czasu i bolesnych doświadczeń. Uważał bowiem, że władza powinna oznaczać miłość, a nie postrach. „Dlatego też pozyskiwanie obywatela do posłuszeństwa winno się odbywać przez apelowanie do jego sumienia, a nie do władzy karania. Każda forma kary staje się niepopularna, a często zbędna. Właściwie dziś trzeba myśleć o takim klimacie społecznym, który byłby wolny od strachu przed karą. Klimat zastraszania powinien wreszcie zniknąć, aby władza państwowa zyskiwała sobie miłość obywateli przez poszanowanie ich praw. Im bardziej uszanowane będą podstawowe prawa obywateli, a szczególnie prawo do wolności ludzkiej, prawo do prawdy, miłości i sprawiedliwości, prawo do równego startu społecznego, zawodowego, czy kulturalnego, prawo do wolności wierzenia i wyznania – tym bardziej okaże się zbędny klimat zastraszania i tym szybciej

można będzie ograniczyć fantastycznie rozbudowany aparat bezpieczeństwa, który dla wielu obywateli jest prawdziwym niebezpieczeństwem” (Wyszyński 1976, s. 243).

Wiele lat później, po wydarzeniach grudniowych w 1970 roku, Prymas Polski skierował apel do wszystkich dzieci wspólnej ojczyzny, w którym wyrażał ból i cierpienie po wydarzeniach grudniowych na Wybrzeżu, dzieląc je z rodzinami zamordowanych i pobitych stoczniovców. „Gdybym mógł, w poczuciu sprawiedliwości i ładu, wziąć na siebie całą odpowiedzialność za to co się ostatnio w Polsce stało, wziąłbym jak najchętniej...! Bo w Narodzie musi być ofiara, okupująca winy Narodu. (...) Jakże bym chciał w tej chwili – gdyby ta ofiara przyjęta była – osłonić wszystkich przed odpowiedzialnością, przed bólem i męką! Bo może nie dość wołałem, nie dość upominałem, nie dość ostrzegałem i prosiłem! Chociaż wiadomo, że mój głos nie zawsze był wysłuchany, nie każde poruszył sumienie i wolę, nie każdą ożywił myśl. Ale tak widocznie być musi” (Wyszyński 1976, s. 17).

### **Chrześcijańska służba i pedagogika miłości w warunkach ideologicznego konfliktu społecznego**

Kardynał S. Wyszyński był przeciwny nie tylko ideologii komunistycznej, bolszewickiej, socjalistycznej, ale każdej, która w swoich przesłankach gwałciła naturalne prawa człowieka, podporządkowując jego wolę niesprawiedliwym stosunkom społecznym i zawodowym. Był wierny wartościom chrześcijańskim, a więc i prawu naturalnemu osoby do życia, wolności, swobody wyznania religijnego, własności prywatnej i posiadania środków do życia. Ustrój, który naruszał te prawa, był przez niego traktowany jako nośnik niedopuszczalnego zła i przemocy. Nie akceptował lewicowego, ateistycznego skrzydła liberalizmu politycznego, gdyż był liberałem konserwatywnym twierdząc, iż „(...) życie społeczne tym większą ma wartość, im lepiej szanuje istniejące w nim odrębności, im lepiej umie harmonizować i zespałać różne wspólnoty, które tworzą się, by zrealizować szczegółowe cele i potrzeby człowieka: gospodarcze, społeczne, kulturalne, religijne i moralne. Wzywał też do zachowania jedności, bo większą mądrością jest „jednoczyć niż rozbijać” (za: Czackowska 2013, s. 72–73).

To komuniści dokonali w powojennej Polsce rewolucji ideologicznej wbrew narodowi, jego tradycji i kulturze, wbrew chrześcijańskim korzeniom, zawładając państwem i społeczeństwem, a przy tym niszcząc z każdym rokiem jego spójność, patriotyzm i najwyższe cenione wartości niezależności, czci i godności. Jak odnotował w *Dzienniku* 14 stycznia 1953 roku: „Marksizm wyrósł w środowisku protestancko-anglikańskim, na wskroś kapitalistycznym, a był stosowany w środowisku prawosławnym. To zrodziło swoiste obciążenie środowiskowe, z którego dotąd marksizm nie wyzwolił się. Zarówno protestantyzm, jak i prawosławie mają błędny obraz katolicyzmu i narzucają go realizatorom ustroju w Polsce. Trzeba więc wyzwolić się z obciążenia środowiskowego i stworzyć własny, polski obraz katolicyzmu. (...) Pamiętać trzeba, że największym nieszczęściem naszym jest

dziedziczenie obciążenia marksizmu wiekiem XIX. Jeśli marksizm ma zapanować nad wiekiem nadchodzącym, to musi odzyskać niezależność, jak ją ma katolicyzm. Wrogi stosunek marksizmu do religii jest też produktem wieku XIX, wtedy bowiem modna była walka oficjalna masonerii i filozofii indywidualistycznej z religią. Masoneria głosiła wtedy wszelkiego rodzaju rozdziały: Kościoła i państwa, męża i żony, obywatela i państwa; indywidualizm moralny, społeczny, gospodarczy (kapitalizm). (...) Nie widzę wewnętrznej konieczności ateizmu dla nowego ustroju, nie widzę ścisłej więzi między marksizmem a ateizmem. W koncepcji Marksa jest to naciągane. Ta pomyłka jest tragiczna dla przebudowy społecznej, bo ją opóźnia. Wojna najlepiej ujawnia, że życie publiczne bez religii nie da się utrzymać. Norymberga – to zwycięstwo *Dekalogu w świecie*” (Wyszyński 2017b, s. 17).

Spór między ateistami i wyznawcami wiary religijnej trwał, trwa i nie zakończy się zwycięstwem jednej strony nad drugą, gdyż stanowi odzwierciedlenie naturalnych różnic i tym samym podziałów światopoglądowych w wielu społeczeństwach europejskiej cywilizacji. Prymas nie twierdził, że katolicyzm, czy szerzej – wiara chrześcijańska, mają całkowicie usunąć z życia społeczno-politycznego ludzi świeckich, niewierzących czy rozwijających własną duchowość na podbudowie innych religii lub wyznań niechrześcijańskich. Był przeciwny upolitycznieniu Kościoła, pisząc: „Odcinam się, jak mogę, od ludzi, którzy mogą «robić» politykę równie dobrze na bawełnie czy na węglu, jak i na religii” (Wyszyński 2017a, s. 81). Niepokoił się, że katolicy wciągani do wojny z Kościołem będą bezwiednie czy nieświadomi instrumentalnego wykorzystywania ich przez władze szkodzić nie tylko sobie, ale i prawom innych osób do religijności. „Prawdziwie biedni są ludzie, którzy mózgi swoje wydzierżawili partii” (Wyszyński 2017a, s. 100). O donosicielach w środowisku akademickim mówił, że stali się „niegodziwym aparatem sprzedawczyków w togach profesorskich” (Czaczkowska 2013, s. 378). Większości inteligencji katolickiej brakowało kręgosłupa moralnego.

Już w 1946 roku pisał w *Liście pasterskim „O chrześcijańskim wyzwoleniu człowieka”*: „Krzywdą wyrządzona religijnej duszy człowieka jest nie mniejsza. Rodzi się ona z chęci przewagi państwa nad Kościołem, cezara nad Bogiem. Do dziś mści się na nas luterkańska zasada – *cuius regio eius religio* – kto ma władzę, ten narzuca swą wiarę. Zasada jest to najbardziej brutalna” (za: Czaczkowska 2013, s. 75). Dlatego tak ważna była edukacja nie tylko wśród dzieci i młodzieży, ale przede wszystkim oświata dorosłych, aby ciasnota myślenia nie była wykorzystywana przez sprawujących władzę. Jak mówił w jednym z kazań w połowie lat 70. XX wieku: „(...) obowiązkiem tych, którzy nami kierują, jest naprzód żywić dzieci Narodu, karmić najpierw tych, którzy w Ojczyźnie pracują! To jest cel, który stawia sobie duch Ewangelii usuwać z życia ludzkiego wszelkie oznaki zniewolniczenia, rozszerzać wolność ducha i wolności społeczne” (Wyszyński 1976, s. 25).

Prymas był bardzo krytyczny w stosunku do samego siebie, toteż odnotowywał: „Sam odczuwam niesmak po wielu swoich przemówieniach, gdy wpadam w stary szablon «gromienia niewiernych». Trzeba do nich tak mówić, by zjednywać

oczywistością i pogodą prawdy Bożej” (Wyszyński 2017a, s. 351). Krytykował katechetów za szablonową, nudną dydaktykę, gdyż w ten sposób nie da się pozyskać młodych ludzi do pracy nad sobą, do intensywnego samokształcenia. Uczniom potrzebne są wzory osobowe, będące przykładem duchowej wolności jednostki spełniającej właściwie swoje obowiązki, kierującej się własnym sumieniem, a zarazem zaangażowanej w relacje społeczne, wspólnotowe oraz w troskę o prawa. „Nie ma takich sytuacji, w których gorliwy kapłan nie znalazłby drogi do młodzieży, chociażby wzięta ona była w obcęgę doktryny i organizacji pracy” (Wyszyński 2017a, s. 44).

Prymas Polski nie był zwolennikiem zbyt długiego przebywania dzieci w szkole, w oderwaniu od życia rodzinnego, gdyż ateistyczna szkoła realizowała program wychowania socjalistycznego, które było wychowaniem monopolistycznym, nie tylko laickim, ale i ateistycznym, całkowicie zeświecczonym. Ten rodzaj wychowania określał mianem wychowania bezideowego „(...) bo główną jego treścią ma być odbieranie a nie dawanie. (...) Świat przekształca się dziś w swoistą stajnię, gdzie alchemia życia ogranicza się do procesu spożywania, bez polotów i ideałów, bez napięć uczuciowych, z jakąś przedziwną nieufnością do umysłu ludzkiego, jak gdyby nie był godzien dotknąć Boga. Pozbawia się człowieka zaufania do potęgi ludzkiej woli, która zwycięża samą siebie. Wzniera nieufność do ludzkiego serca, które przecież ma tak doniosłe znaczenie nie tylko w socjologii oraz pedagogice, ale nawet w polityce. Takiego wychowania dla Polski nie chcemy!” (Wyszyński 1976, s. 131–132).

Wyszyński nie ukrywał, że zależało mu na formowaniu nowej inteligencji katolickiej, która uzyskałaby gruntowne wykształcenie ogólne pogłębione o wszechstronną wiedzę katolicką. Nie krytykował młodzieży, gdyż zdawał sobie sprawę, pod jaką silną presją jest ona faszeringowana „(...) prymitywizmem doktrynalnego ciasnego „światopoglądu” marksistowskiego” (Wyszyński 2017a, s. 161). Kiedy w połowie lat 70. XX wieku nasilała się pod rządami Edwarda Gierka i coraz silniejszą presją apologetów Związku Radzieckiego polityka podporządkowania organizacji dziecięcych i młodzieżowych leninowskiemu modelowi pracy z młodym pokoleniem, kardynał Wyszyński wyraził sprzeciw wobec powołania do życia Federacji Socjalistycznych Związków Młodzieży Polskiej. Jak pisał: „Dlatego Biskupi polscy z bólem przyjęli próbę wciągnięcia całej młodzieży polskiej do jednej monopolistycznej organizacji i dali wyraz w swej postawie. Dążenia te bowiem zubażają i zmniejszają możliwość wyrobienia społecznego młodzieży, zwłaszcza akademickiej. Będzie to niewątpliwie szkodą dla kultury narodowej, a nawet dla kultury życia społecznego i politycznego. Mądra organizacja społeczeństwa nie polega na tym, aby stosować wszędzie ten sam wąski schemat, tylko na tym, aby stworzyć możliwości wolnej i swobodnej pracy różnych warstw i grup społecznych, według ich rozumnych i zdrowych upodobań. Łączy się z tym konieczność odważnej obrony wolności prawa koalicji, czyli zrzeszania się dla swoich celów,

jak również prawa do wolności prasy, opinii publicznej, wydawnictw, dyskusji, rozważań i badań naukowych” (Wyszyński 1976, s. 247).

### Pedagogika pracy

W znakomitym studium o duchu pracy ludzkiej, opublikowanym w 1946 roku, Stefan Wyszyński dokonuje analizy roli czysto osobistej, społecznej, gospodarczej i religijnej pracy w życiu człowieka z perspektywy myśli katolickiej, która w tym zakresie jest także dzisiaj kluczowa dla egzystencji człowieka. Są ku temu dwa powody. Pierwszym jest aktualność zagadnienia, które budzi szczególne zainteresowanie ze względu na to, że jest „na czasie”. „Wprawdzie wszystkie prawdy są „na czasie” zawsze, bo są w życiu codziennym niezastąpione” (Wyszyński 1946, s. 7). Drugim powodem zainteresowania się kategorią pracy jest konstatacja, że katolicy, w odróżnieniu od społeczności niekatolickich, protestanckich, kalwińskich czy komunistycznych „(...) stoją na szarym końcu w zdobyczach pracy” (Wyszyński 1946, s. 8). Tymczasem człowiek nie może żyć bez pracy, chociaż okres międzywojenny odsłonił zjawisko bezrobocia, które stało się dla części polskiego społeczeństwa zawodem.

Miliony ludzi chce pracować, ale nie zawsze mogą znaleźć miejsce do bycia zatrudnionymi. Kardynał cytował w jednej ze swoich publikacji św. Pawła, który mówił: „Kto nie pracuje, niech też nie je” (Wyszyński 1946, s. 10). Przypomniał też za Ewangelią wg. św. Jana przypowieść Chrystusa Pana o tym, jak gospodarz winnicy spotykał na rynku beczynnych ludzi, którzy na pytanie: „Czemu tak stoicie cały dzień próżnujący?” odpowiadali: „Bo nas nikt nie najął” (Wyszyński 1946, s. 9). Tak więc człowiek jest tą istotą, która potrzebuje pracy, by dzięki niej stawać się częścią społeczeństwa, jakiejś wspólnoty i mieć poczucie sensu życia. „Praca jest obowiązkiem człowieka. Obowiązek ten rodzi się z własnych potrzeb życiowych człowieka, jak i ze znaczenia pracy dla pełni osoby ludzkiej. Bez pracy nie można ani utrzymać życia, ani też dojść do pełni rozwoju osobowości” (Wyszyński 1946, s. 25)

Stefan Wyszyński przewidywał, że prawdopodobnie nastaną takie czasy, kiedy praca okaże się zbędną, ale wówczas będzie musiała zastąpić jej miejsce jakaś inna forma aktywności człowieka, która będzie sprzyjać rozwojowi jego władz duchowych i udoskonaleniu. Nawet wówczas, kiedy człowiek zostanie poddany prawom techniki, a jego czynności będą zmechanizowane tak dalece, że jego praca zatraci cechę rozumną, to i tak technika go nie pokona, gdyż człowiek jest istotą rozumną. „W każdej pracy musi być miejsce na myśl ludzką” (Wyszyński 1946, s. 29). Każda praca musi być dobrze, rozumnie zorganizowana, aby było w niej miejsce na jej pełne zrozumienie. Ona musi być użyteczna, zespalać ludzi ze sobą oraz tworząc dobro powszechne. „Rozum ludzki, wola, rozkaz musi być poddany ocenie rozumu. On to bowiem wskazuje nam drogi do najlepszego wykonania pracy ludzkiej, do jej udoskonalenia w swym przebiegu. Tzw. ślepe posłuszeństwo w pracy, zwalniające człowieka z własnej myśli, może tylko w bardzo wyjątkowych okolicznościach



nie być szkodliwe” (Wyszyński 1946, s. 30). Osoba podejmująca się pracy zmienia rzeczy i doskonali zarazem siebie samego, ale także łączy się lub alienuje w jej wykonywaniu z innymi ludźmi. „Praca musi w nas – w oparciu o naszą rozumność i wolność – kształcić sumienność, obowiązkowość i odpowiedzialność. Wtedy dopiero będzie ona pracą istoty rozumnej” (Wyszyński 1946, s. 31).

Niezwykle cenne są rozważania kardynała Tysiąclecia na temat pracy umysłowej, kulturalnej, religijnej, kontemplacyjnej, a więc pracy w sferze ducha, która przez wielu nie jest w ogóle uznawana za pracę. Pracowników tej sfery niesłusznie uznaje się za pasożytów społecznych. Jak pisał: „Ludziom oddanym tej pracy, stawiane jest pytanie: «Czemu stoicie cały dzień próżnujący?». Nieraz stawiane pytanie było w formie wymówki: «Podczas, gdy my trudzimy się w pocie czoła, oni prowadzą życie beczynne, nadużywając owoców naszej pracy»” (Wyszyński 1946, s. 11). Są jednak osoby, które zdają sobie sprawę z tego, jak owoce pracy duchowej pozwalają na zmianę świata, na jego nowe oblicze, bowiem „(...) praca jest nie tylko rzeczą osobistą, ale że jest siłą społeczną” (Wyszyński 1946, s. 12). Tak rozumiana praca stanowi istotny wkład w rozwój kultury narodowej i postęp duchowy społeczeństwa. „Ma ona być tak wykonywana, by w jej wyniku człowiek stawał się lepszy, nie tylko w znaczeniu sprawności fizycznych, ale i moralnych” (Wyszyński 1946, s. 32).

Fenomenalne jest spojrzenie S. Wyszyńskiego na kategorię więzi dziejowej w pracy ludzkiej, która przejawia się w ciągłości pokoleniowego nawiązywania do dokonań innych osób. „Powstaje więź dziejowa w samej pracy: praca dokonywana wiąże całą przeszłość z przyszłością. Cokolwiek weźmiemy do rąk z przebiegu pracy, widzimy tam zamkniętą w określone kształty, ucieleśnioną pracę przeszłości. Ta praca, którą dołączamy do już dokonanej, będzie w przyszłości podjęta przez naszych następców, którzy ją rozwiną, może ulepszą i poprowadzą dalej. Podobnie wiąże się człowiek, który obecnie pracuje, z tym, który pracował przed nim. A i z tym, który po nim przyjdzie. Istnieje jakieś szczególne „świętych obcowanie” w pracy i przez pracę! Jest to więź historyczna” (Wyszyński 1946, s. 35).

Praca osoby jest zawsze pracą o społecznym charakterze, gdyż nie można jej wykonywać w całkowitej izolacji od innych i nie korzystając zarazem z owoców czyjejś pracy, tak materialnych, jak i duchowych. Pięknie pisze Wyszyński o pracy, która może promieniować ludzką miłością, okazując ją i świadcząc miłość dokonaniami osoby ludzkiej. „Praca jest dążeniem człowieka do człowieka: nie może ona zmierzać w pustkę. Zawsze wiąże nas z ludźmi, jeśli nie wprost, to przynajmniej pośrednio” (Wyszyński 1946, s. 36). Dzisiaj zastępujemy słowo miłość pracy pojęciem pasja, pełnią gorliwego i autentycznego oddania się pracy dla dobra powszechnego. Praca wymusza na nas pracę nad sobą, tworzy konieczność przewycięzania „(...) umysłu, woli, serca, powstających niechęci i uprzedzeń” (Wyszyński 1946, s. 41). W pracy (...) widać najlepiej różnicę między cnotą a wadą, mądrością i wiedzą a nieuctwem, silną i dobrą wolą a bezwolą” (Wyszyński 1946, s. 77). Wyszyński pisał zarazem o potrzebie docenienia pracy, która wymaga jednostajnych czynności, nużących, ale koniecznych do wykonania określonych wartości.

Zdarza się, że niektórym osobom brakuje w tym wytrwałości. „Stać nas na czyny wielkie, manifestacyjne, ale trudno się zdobyć na cichą cierpliwość. Jesteśmy zbyt zdolni, zbyt pojętni, chwytający w lot, żeby się wyrzec siebie i skazać na taką dłu-baninę. Stąd rodzi wiele męki. W niej tkwi tajemnica bolesna pracy – jej krzyż” (Wyszyński 1946, s. 91).

Przechodzenie społeczeństw z ustroju totalitarnego do demokratycznego skutkuje utrzymywaniem się fazy anomii moralnej, kiedy to obowiązujące w minionym okresie normy przestały już obowiązywać, a nowe jeszcze nie zyskały uznania w wyniku osłabienia procesów kontroli społecznej. Część ludzi zaczęła utożsamiać demokrację z bezgraniczną wolnością, bez odpowiedzialności i jakichkolwiek powinności, a zatem i bez doświadczania z tego tytułu sankcji negatywnych. Inflacja liberalizmu w różnego rodzaju doktrynach, ideach, teoriach czy koncepcjach przenikała do wszystkich nauk społecznych i humanistycznych, a także do obszarów życia społecznego, gospodarczego i politycznego. „Ale jest pewien rodzaj cnót, które można by nazwać «cnotami pracy», bo uwydatniają się w niej szczególnie wyraziście, a są tak konieczne, że bez nich trudno prowadzić jakąkolwiek pracę. Należą do nich: cierpliwość i – pozostająca z nią w związku – długomyślność (nieskwapliwość); nadto wytrwałość i pokrewna jej stałość, oraz cichość i sumienność” (Wyszyński 1946, s. 119).

Współczesny świat nie poddaje się już tak łatwo rygorystycznemu panowaniu człowieka nad innymi ludźmi czy ich środowiskiem życia i rozwoju, stając się światem dyslokacji, światem „umykającym”, światem wytworzonej niepewności i lockdownu na skutek zagrożeń życia z powodu epidemii. W nasze codzienne życie wdarła się niepewność, zmieniając zarazem źródła i skale ryzyka. Ludzie muszą się angażować w szerszy świat, żeby w nim przetrwać, a przy tym poszerza się ich „refleksyjność społeczna” na skutek konieczności odbierania i filtrowania przez jednostki wielu różnych informacji istotnych dla ich sytuacji życiowej. Wzrost zatem refleksyjności społecznej mógłby być głównym czynnikiem zakłócającym relacje między wiedzą a władzą. W świecie pełnym „heurystyki lęku”, generującym sytuacje zbiorowego zagrożenia, które ludzkość stworzyła sama sobie, odpowiedzialność nie jest obowiązkiem. Implikuje ona „mozolne odcyfrowywanie powodów, a nie ślepe posłuszeństwo. Występuje przeciwko fanatyzmowi, ale ma własną siłę napędzającą, ponieważ swobodnie podejmowane zobowiązania częstokroć mają większą siłę wiążącą niż te, które są po prostu nałożone w tradycyjny sposób” (Giddens 2001, s. 30). W społeczeństwie ryzyka musi zaistnieć troska o naprawę naruszanych więzi solidarności, która może czasami implikować selektywne zachowanie, a nawet ponowne „wymyślenie” tradycji. W społeczeństwie odrywającym się od tradycji jest większa solidarność, gdyż łączy się z odnową osobistej i społecznej odpowiedzialności za innych.

Człowiek wpisany w dynamicznie zmieniające się społeczeństwo, w pluralizm jego kultur, wartości, systemów religijnych, orientacji i struktur organizacyjnych doświadcza z jednej strony prawa do różnorodnych zachowań, skłonności

i identyfikacji, kieruje się odmiennymi interesami i wartościami, z drugiej zaś strony wchodzi w konflikt z ową wielością i sprzecznymi kryteriami wobec jego poglądów czy stanowisk, uświadamiając sobie zarazem trud lub nawet brak konsensusu czy pojednania. Pedagodzy stają zatem przed dylematem, czy w świetle zmian społecznych, demokratyzacyjnych i związanych z nimi procesami szybkiej i powszechnej komunikacji, wychowanie do dyscypliny i w dyscyplinie nie powinno być zastępowane wychowaniem w czynnym do siebie zaufaniu, w doświadczaniu przez wychowawców i ich wychowanków wartości oraz wiarygodności norm, które powinny być zrozumiałe, akceptowane i przyjmowane jako własne i wspólne zarazem.

### Zakończenie

Od marzeń o demokracji deliberacyjnej, partycypacyjnej, której społeczeństwo polskie doświadczyło w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, następuje przejście do anokracji czy demokracji, w której naruszane są prawa mniejszości, ograniczany jest głos opozycji i nie jest przestrzegany trójpodział władzy. Myśl personalizmu chrześcijańskiego, dotycząca także wychowania w nurcie jej wartości, jest traktowana jako niepożądana ze względu na działania polityczne władz państwowych wobec części społeczeństwa, które nie akceptuje jego reform. Każda zmiana formacyjna, duchowa w państwie jest nośnikiem przemian kultury politycznej i pedagogiki ujawnianej w formie dominacji określonego nurtu nie tylko w oświacie, ale i na łamach najważniejszych w danym kraju gazet, czasopism, w ramach deklaracji stowarzyszeń, partii politycznych i rządów, kongresów czy publikacji naukowych. Wola suwerena nie jest do końca iluzoryczna, a to oznacza, że edukacja i nauka w społeczeństwie demokratycznym ustawicznie będą przedmiotem różnego rodzaju konfliktów, sporów między partią władzy a obywatelami.

Ważna jest zatem rozumność, o której mówił w swoich kazaniach kardynał Stefan Wyszyński, każdy bowiem człowiek posiada niezaspokojony głód wiedzy o otaczającym go świecie, ale także o jego odległych zakątkach, do których ma dzisiaj dostęp m.in. dzięki internetowi i możliwościom swobodnego podróżowania. Dla Prymasa demokratyzacja życia musi zapewnić obywatelom służebny charakter władzy państwowej oraz zapewnić im możliwość uczestniczenia w wolnych wyborach. Jak stwierdzał w *Apelu do wszystkich dzieci Wspólnej Ojczyzny*: „(...) możemy się zdobyć na wysiłek, aby w Polsce realizowany był prawdziwy demokratyzm! Leży on w tradycjach narodu polskiego już od czasów królewskich” (za: Nęcęk 2004, s. 177). Konieczna jest zatem edukacja nie tylko do demokracji, ale i w demokracji, aby młode pokolenie mogło uczyć się i doświadczać wartości działań na rzecz dobra wspólnego, dzięki czemu możliwe będzie wyeliminowanie różnego typu interesów partykularnych, które wnoszą do sporów politycznych i kulturowych partie polityczne, aby dzieląc naród, zawłaszczając przestrzeń wpływów dla siebie, dla swojego elektoratu.



Trwający od ponad roku okres pandemii, która pojawiła się na niemalże całym świecie, uświadomił nam, że człowiek nie zajmuje już uprzywilejowanego miejsca na Ziemi. „W tajemnicy śmierci i zmartwychwstania Chrystusa rozjaśniona zostaje nie tylko teraźniejszość człowieka, ale i jego przyszłość” (Nęcek 2004, s. 37). Dla dobra racji stanu pedagogika powinna zatem zatroszczyć się nie tylko o zdrowie fizyczne dzieci i dorosłych obywateli, ale także o ich rozwój społeczno-moralny z pełnym poszanowaniem istniejących i będących następstwem socjalizacji oraz inkulturacji różnic kulturowych, światopoglądowych, aby Polacy mogli się między sobą pięknie różnić, o co apelował w czasach życia i posługi kardynała Tysiąclecia także wybitny pedagog społeczny Aleksander Kamiński. Walka z różnicą poglądów na świat i odmienność postaw wobec polityki, także wychowania i kształcenia, wymaga roztropności wszystkich stron toczzonego sporu, w toku którego trzeba umieć się pięknie różnić (Janowski 1992, s. 10).

Warto zatem przypominać *credo* Prymasa, który „(...) jako praktyk i realista wyraźnie stwierdza, iż o moralności państwa decyduje ostatecznie moralność rządzących i sprawujących władzę. Rządzący w państwie, jeżeli chcą mieć posłuch i uznanie, sami muszą być moralni, odpowiedzialni, sprawiedliwi, miłujący i ofiarni. Brak tych wartości zawsze dzieli społeczeństwo, rodzi opory i deprecjonuje władców” (Janowski 1992, s. 181–182). Kościół katolicki i inteligencja katolicka nie powinny być zatem postrzegane w państwie jako czyikolwiek wrogowie, gdyż ich zadaniem jest wspieranie władzy i obywateli w działaniach na rzecz dobra wspólnego, a nie partykularnego. Zdaniem S. Wyszyńskiego, państwo polskie może mieć charakter świecki pod jednym wszakże warunkiem, że nie będzie „(...) deptać elementarnych praw związanych ze światopoglądem, gdyż uderzałoby w fundament swojej państwowości. Zatem musi być neutralne, a skoro neutralne to znaczy, że nie może również propagować oficjalnie ateizmu. Tak jak Kościół nie obarcza władz państwowych troską o rozwój Królestwa Bożego, tak państwo nie może wykorzystywać swoich prerogatyw do narzucania obywatelom światopoglądu materialistycznego” (Janowski 1992, s. 201–202).

Czyż nie jest to aktualne i zobowiązujące przesłanie w Roku Prymasa Polski także dla obecnej formacji władzy? Niech każde środowisko wychowawcze ma możliwość samorealizacji w duchu wartości odpowiadających jego korzeniom i tradycji, w tym także niech będzie tolerancyjne na odmienne wspólnoty oraz znaczące dla nich autorytety i misje.

### Bibliografia

- Czaczkowska E.K. (2013). *Kardynał Wyszyński. Biografia*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Dziekoński S. (2004). *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.
- Filek J. (1984). *Pytanie o istotę wychowania*. „Studia Filozoficzne”, nr 4.

- Giddens A. (2001). *Poza lewicą i prawicą. Przyszłość polityki radykalnej*, tłum. Serwański J. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Janowski A. (1992). *Być dzielnym i umieć się różnić. Szkice o Aleksandrze Kamińskim*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Muszyński H. (1985). *Nauki pedagogiczne w PRL*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3–4.
- Nęcek R. (2004). *Państwo w nauczaniu społecznym Prymasa Polski Stefana Wyszyńskiego*. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM.
- Rynio A. (1995). *Wychowanie młodzieży w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Rynio A. (2001). *Wychowanie młodzieży w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rynio A. (red.). (1999). *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*. Stalowa Wola: Wydział Nauk Społecznych KUL. Filia w Stalowej Woli.
- Rynio A (red.). (2001). *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego” Luigi Giussanigo w kształtowaniu osoby*. Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- Rynio A., Gawrysiak J., Butkiewicz M. (red.). (2008). *Bogu i Ojczyźnie. KUL w wypowiedziach prymasów Polski*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Śliwerski B. (2020). *Prymas Tysiąclecia kardynał Stefan Wyszyński – pedagogia odwagi i pozytywnego oporu wobec przemocy*, w: *Bogusław Śliwerski doktor honoris causa Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW, s. 61–81.
- Tabulski M. (2004). *Edukacja i formacja w młodzieżowych wspólnotach religijnych*. Jasna Góra–Kraków: Pulinianum Wydawnictwo Zakonu Paulinów.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 27 listopada 2020 roku w sprawie ustanowienia roku 2021 Rokiem Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. Dostępny na: [http://orka.sejm.gov.pl/proc9.nsf/uchwaly/624\\_u.htm](http://orka.sejm.gov.pl/proc9.nsf/uchwaly/624_u.htm) (17.06.2021).
- Wyszyński S. (1946). *Duch pracy ludzkiej. Konferencje o pracy*. Włocławek: Księgarnia Powszechna.
- Wyszyński S. (1976). *Prymat człowieka w ładzie społecznym*. Londyn: Odnova Ltd.
- Wyszyński S. (2017a). *Pro memoria*. T. I: 1948–1952. Warszawa: Archidiecezja Warszawska i Archidiecezja Gnieźnieńska, IPN-Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, UKSW.
- Wyszyński S. (2017b). *Pro memoria*. T. II: 1953. Warszawa: Archidiecezja Warszawska i Archidiecezja Gnieźnieńska, IPN-Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, UKSW.
- Wyszyński S. (2018). *Pro memoria*. T. III: 1953–1956. Warszawa: Archidiecezja Warszawska i Archidiecezja Gnieźnieńska, IPN-Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, UKSW.

## CHRISTIAN PEDAGOGY AS A SERVICE TO GOD, HUMAN BEING AND THE MOTHERLAND OF CARDINAL STEFAN WYSZYŃSKI

**Abstract:** Pedagogy of Christian service to God, neighbor and the homeland of Cardinal Stefan Wyszyński. The subject of the analysis are the views contained in the diaries of Cardinal Stefan Wyszyński on the subject of Christian service to God, neighbor and homeland from the point of view of his life and activity, and their timeless topicality. By paying attention to the socialization and socio-political sources and the depth of wisdom of the Primate of the Millennium, it is possible to understand the entanglement of his life in the complexity of socio-political conflicts in the history of post-war Poland. It is also a chance to restore the role of Christian pedagogy and social teaching of the Catholic Church in the scientific discourse in the light of the world-outlook differences among citizens constantly exposed by the changing forces of political power and the need to build the unity of the state for the common good. It is necessary to reflect on the effects of political disputes, which are also involved in pedagogy and educational practice of various social environments.

**Keywords:** Christian education, worldview, politics, the Catholic Church, work, common good, the Primate of Poland.



STANISŁAW CHROBAK\*

Warszawa, Polska

ORCID ID 0000-0003-3015-4580

## ZWYCIĘŻAĆ SAMEGO SIEBIE – KARDYNAŁ STEFAN WYSZYŃSKI O IDEALE (KATOLICKIEGO) WYCHOWANIA

**Streszczenie:** Dla współczesnej pedagogiki życie, myśl i nauczanie kardynała Stefana Wyszyńskiego wpisują się w tradycję rozwoju nauki społecznej Kościoła oraz obejmują obszar pedagogiki katolickiej. Katolicką naukę społeczną traktował kardynał jako integralną część nauczania Kościoła o człowieku, egzystującym i pracującym w konkretnej rzeczywistości społeczno-gospodarczej i politycznej. Na pierwszym miejscu stawiał konkretnego człowieka. Czy wychowanie katolickie ma dziś swoje znaczenie? – pytał Prymas Tysiąclecia i wskazywał na ideały katolickiego (integralnego) wychowania obejmującego: wewnętrzną jedność wychowania; miłość prawdy i życie w prawdzie oraz potrzebę jednoczenia wszystkiego i wszystkich w miłości. Podkreślał, że życie jest największym dobrem każdego człowieka. Każdy człowiek tylko w biegu życia nabiera pełnego wyrazu swej osobowości. Nikt się nie rodzi geniuszem, wielkim uczonym, świętym, ale dzięki życiu się nim staje. Jako istota rozumna i wolna rozwija się w działaniu i wysiłku na rzecz nieprzemijających, ponadczasowych wartości dobra, prawdy i piękna.

**Słowa kluczowe:** kardynał Stefan Wyszyński, miłość, prawda, wychowanie, pedagogika katolicka.

Zmieniająca się rzeczywistość świata i człowieka jest zawsze szczególnym wyzwaniem dla Kościoła. Zwłaszcza dzisiaj Kościół uświadamia sobie dobrze, że trzeba „poznawać i rozumieć świat, w którym żyjemy, a także jego nieraz dramatyczne oczekiwania, dążenia i właściwości. (...) Wielu współczesnych ludzi, uwikłanych w tak skomplikowane sytuacje, doznaje trudności w trafnym rozeznawaniu odwiecznych wartości i zarazem w należyтым godzeniu ich z nowo odkrytymi; stąd gnębi ich niepokój, gdy miotani to nadzieją, to trwogą, stawiają sobie pytanie

---

\* Dr hab. prof. uczelni Stanisław Chrobak, kierownik Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: s.chrobak@uksw.edu.pl.

o współczesny bieg spraw. Ten bieg spraw prowokuje, a nawet zmusza ludzi do odpowiedzi” (KDK 1986, p. 4)<sup>1</sup>.

Przemiany zachodzące we współczesnym społeczeństwie, zwłaszcza procesy industrializacji, sekularyzacji i dechrystianizacji, postępująca pluralizacja, powodują daleko idące zmiany w mentalności i religijności człowieka naszej doby. W każdej epoce dziejów podejmowano dyskusję nad procesem wychowania młodego pokolenia. Opierając się na źródle, jakim jest Objawienie i dokumenty Kościoła, kształtuje się refleksja nad podstawami wychowania w inspiracji chrześcijańskiej. Chrześcijańska wizja wychowania jest bowiem zakorzeniona w tradycji judaistycznej, a model wychowania przekazany w Starym i Nowym Testamencie zawiera w sobie wiele treści współtworzących tradycję wychowania w naszym kręgu kulturowym (Bagrowicz 2000, s. 45–56). Myślenie, które jest wpisane w inspirację chrześcijańską – jak stwierdza Marian Nowak – „nie jest zamknięte, czy raz na zawsze opracowane, lecz tak jak pojedynczy chrześcijanin w swoim życiu nie jest nigdy tym, który już «osiągnął», lecz musi być ciągle otwarty na zmiany i ciągle czuć, tak też pedagogika inspirowana przez chrześcijaństwo (zarówno przez teologię, jak i praktykę Kościoła) musi być z natury rzeczy «otwarta», gdyż jest ona ciągle w drodze, nie stoi w miejscu, ani nie jest jak ktoś, kto już doszedł. Wierność Chrystusowi powinna chrześcijan działających w zakresie spraw wychowania i pedagogiki inspirować do wierności człowiekowi i tym mocniejszego ukierunkowania się na problemy antropologii wychowania” (Nowak 1999, s. 579).

Rozwój myśli pedagogicznej o *inspiracji chrześcijańskiej* należy umiejscowić w szerszym kontekście badań naukowych i panujących tendencji politycznych, społecznych, kulturalnych. Dla współczesnej pedagogiki życie, myśl i nauczanie Prymasa Tysiąclecia wpisują się w tradycję rozwoju nauki społecznej Kościoła oraz w jej obszarze pedagogiki katolickiej. Nauczanie społeczne kardynała Wyszyńskiego zawiera element stały i rozwojowy, jego aplikacyjny charakter uwidacznia się na tle zmieniającej się sytuacji w Polsce. Katolicką naukę społeczną traktował jako integralną część nauczania Kościoła o człowieku, egzystującym i pracującym w konkretnej rzeczywistości społeczno-gospodarczej i politycznej. Na pierwszym miejscu stawiał konkretnego człowieka. Wszystko miało służyć człowiekowi (Skobel 2016, s. 11–12). „Czy wychowanie katolickie ma dziś swoje znaczenie? – pyta kard. Stefan Wyszyński. Wy o tym sami najlepiej wiecie z doświadczenia. Doświadczenie to poucza, że wszędzie, gdzie przyrodzone wartości zostały zapoznane, wychowanie się nie udało. Usiłowano zwolnić człowieka od wysiłku umysłowego przez system przywilejów i okazało się, że społeczeństwo otrzymało nieuków. Usiłowano wyręczyć człowieka, aby nie był zmuszony sam osobiście czynić dobrze – «inni za

---

1 Kardynał Stefan Wyszyński, mówiąc o „katolickim ideale wychowawczym”, stwierdza, że „jest on przede wszystkim ideałem ludzkim, tak jak ludzki jest Kościół, który jako dzieło Boga-Człowieka, jednoczy w sobie wartości ludzkie i Boże. *Humanis divina junguntur* – sprawy ludzkie powiązane są z Bożymi” (Wyszyński 1981, s. 109).

ciebie zrobią» – i okazało się wkrótce, że mamy ludzi słabych, niezdolnych do walki o dobro i do zwyciężania samych siebie. Zbytnie sprzyjanie wszystkim ludzkim popędom i zaspokajanie ich, zbyt wygodne i uprzywilejowane życie, uprzywilejowanie społeczne, wszystko to przyniosło w rezultacie raczej zawody i klęski. Na tle tych stosunków dobrze rozumiemy, jak olbrzymią wartością w wychowaniu katolickim jest to, że każe ono zwyciężać innych, lecz samego siebie. To przewyciężanie siebie ma być nieustanne: w walce umysłu o prawdę, o pełną prawdę, całkowitą prawdę; w zmaganiu się woli i serca o jeszcze wyższe dobro i jeszcze głębszą miłość” (Wyszyński 1981, s. 110–111). W tym kontekście warto przyjrzeć się ideałom katolickiego (integralnego) wychowania, w którym podkreśla się, że rozwój osoby powinien uwzględniać wszystkie sfery ludzkiego funkcjonowania i życia, z pełnym respektowaniem godności osoby ludzkiej w życiu indywidualnym i społecznym. Podejmując zatem próbę ukazania wypowiedzi Prymasa Tysiąclecia w tym zakresie w niniejszych analizach, chcę skupić się na trzech obszarach tytułowego problemu: (1) wewnętrzna jedność wychowania; (2) miłość prawdy i życie w prawdzie oraz (3) jednoczyć w miłości. Taki sposób patrzenia na świat i człowieka należy zaliczyć do tych inspiracji społecznych, do których trzeba nieustannie wracać, ponieważ „najważniejsze jest – jak mówił kard. Stefan Wyszyński – zwycięstwo w małym, w czymś niesłuchanie małym – nad sobą” (Wyszyński 1991, s. 15).

### 1. Wewnętrzna jedność wychowania

Wszystkim sposobom widzenia „faktu osobowego istnienia człowieka” towarzyszy również określona i od nich zależna koncepcja wychowania. Wychowanie zatem „nie może zostać zredukowane do prostego zabiegu socjalizacji jako kulturowego przystosowania się człowieka do zastanych warunków. Respektowanie w sytuacjach wychowawczych właśnie owego potencjału tkwiącego w człowieku (*homo educandum*), jako w istocie zdolnej do bycia wspomaganą w jej indywidualnym, personalnym rozwoju, która tej pomocy potrzebuje i oczekuje oraz sama pragnie transcendować własne możliwości we wszelkich ich wymiarach fizyczno-psychiczno-duchowych, powinno stać się podstawową zasadą, punktem wyjścia relacji tworzonych pomiędzy wychowawcą a wychowankiem w sytuacjach, w których oboje się znajdują” (Ablewicz 2003, s. 161). Człowiek, przychodząc na świat, nie jest zdolny do samodzielnego życia. Dynamizm stawania się pobudza go do urzeczywistniania istoty swojej osoby, ustawicznego stawania się i rozwoju ku pełni swojego bytu i ku doskonałości. Chrześcijańska perspektywa ujęcia człowieka jako osoby zachęca do wychodzenia w spojrzeniu na „wychowanie” od faktów naturalnych i biologicznych aż po nadprzyrodzone. Człowiek jest istotą naturalną, kulturalną i jednocześnie „nad-naturalną” i „nad-kulturalną” (tzn. „transcendującą naturę i kulturę”). Sam człowiek staje się pewną wręcz tajemnicą i tego charakteru nabiera także rozumienie jego wychowania (Nowak 1999, s. 322–325). W tym też kontekście – jak stwierdza kard. S. Wyszyński – „na całość wychowania katolickiego składa

się nie tylko przekazywanie życia, ale pełny rozwój fizyczny, duchowy, moralno-religijny, wprowadzenie dzieci do społeczności religijnej i narodowej, do życia zawodowego i społeczno-publicznego” (Wyszyński 1981, s. 105).

W wychowaniu chrześcijańskim formacja humanistyczna łączy aspekt integralnego rozwoju człowieka z perspektywą wiary. Przez poznanie świata, relacje międzyludzkie i wartościowanie człowiek staje wobec problemu wartości najwyższej, wobec Osoby Boga i podejmuje z Nim dialog, znajdując w nim swoje prawdziwe dopełnienie. Owo uznanie wiary odsłania człowiekowi tajemnicę jego własnego istnienia z jednej strony, a z drugiej, odsyła nieustannie do tajemnicy Boga. Sama relacja wiara–rozum może mieć charakter alternatywny lub koniunkcyjny. W modelu wykluczającym może podążać w kierunku negacji wiary w imię rozumu lub negacji rozumu w imię wiary. Skrajny racjonalizm, podobnie jak fideizm, nie są jednak współcześnie stanowiskami popularnymi. Postrzeganie wzajemnego poznawczego dopełnienia wiary rozumem i rozumu wiarą może być: bądź wzajemną współpracą z zachowaniem autonomii obydwu porządków, bądź pewnym prymatem któregoś z nich, bądź jednością, właściwie bez ich odróżnienia. Człowiek bowiem ma potrzebę ogarniania własnego życia perspektywą całościową – potrzebę sensu wbrew chaosowi (Boużyk 2013, s. 84–96). Chodzi o to, aby człowiek nabył pewną postawę wobec samego siebie, swego losu i swego życia wewnętrznego w celu narzucenia sobie pewnej linii rozwojowej. Dlatego „ideałem katolickiego wychowania jest jedność wychowawcza, jedność wartości materialnych i duchowych, ciała i duszy, natury i Łaski. Z tej jedności łatwo już można wyprowadzić harmonię umysłu, woli i serca. Katolicki ideał wychowawczy jest ideałem przedziwnej jedności rozumu i wolnego dążenia do dobra – w miłości. Sam rozum może tworzyć tylko intelektualistów. Sama wola, choćby najlepsza, może tworzyć tylko woluntarystów, ludzi potężnych pragnień i celów, nie zawsze realizowanych w rozumny sposób. Podobnie i autonomia serca może wytworzyć sentymentalizm, który nie daje równowagi ducha w ciężkiej drodze życia. Wychowanie człowieka musi być jak najbardziej ludzkie, to znaczy musi wziąć wszystkie wartości ludzkie: rozum, wolę i serce – w jednej harmonii” (Wyszyński 1981, s. 109).

Dążenie do dojrzałości ludzkiej jest do pogodzenia z wiarą chrześcijańską i chrześcijańską koncepcją życia. „Łaska – podkreśla prymas Wyszyński – nie odgradza człowieka od świata i ludzi, ale przeciwnie, jeszcze ściślej z nim zespała” (Wyszyński 1991, s. 28)<sup>2</sup>. Wychowanie ma sens, gdy jako swój najwyższy cel stawia

---

2 W innym miejscu kardynał stwierdza: „Do całości wychowania dziecięcia należy wychowanie fizyczne i higieniczne, wychowanie umysłu, woli i uczuć, wychowanie społeczno-zawodowe, narodowo-obywatelskie i moralno-religijne. (...) Jest to wychowanie najbardziej wszechstronne i gruntowne. Obejmuje bowiem całego człowieka, ze wszystkimi jego właściwościami i dążeniami. Daje mu szeroki światopogląd, który ogarnia i duszę i ciało, sprawy ziemi i nieba, sprawy doczesne i wieczne, teraźniejszość i najdalszą przyszłość człowieka. Wyprowadza nas z ciasnego kółka spraw dzisiejszych i osobistych. Uczy myśleć szeroko! Chroni od sekciarskiej ciasnoty.



pomoc osobie ludzkiej w urzeczywistnianiu swojego człowieczeństwa, a konkretnie w osiągnięciu pełnej „dojrzałości”. „Dojrzałość ludzka” jest rzeczywistością dynamiczną i celem, ku któremu człowiek zmierza. „W perspektywie «tajemnicy Wcielenia i Zmartwychwstania» chrześcijan posiada jedną tylko «dojrzałość», tę «ludzką», podniesioną dzięki łasce nadprzyrodzonej na poziom nadprzyrodzony. W ten sposób «dojrzałość ludzka» staje się «chrześcijańska», tzn. ukierunkowana na cel ostateczny i wyniesiona do rzeczywistości już «nadnaturalnej» (do wymiaru tajemnicy). Jako «dojrzałość chrześcijańska» domaga się ona odpowiedniego «stylu życia», właściwego «osobie dojrzałej» (Nowak 1999, s. 415). Pierwszym symptomem dojrzałości jest zdolność rozróżniania pomiędzy dążeniami „autentycznie ludzkimi” a tymi, które są „dehumanizujące” („nieludzkie”). Tak więc osoba ludzka dojrzała jest zintegrowana, wypracowała swój projekt życia „autentycznie ludzkiego” i posiada odpowiednie cechy, aby go zrealizować. Zatem – podkreśla kard. Wyszyński – „wartości duchowe i nadprzyrodzone muszą wiązać się w nas z dobrym i zdrowym wychowaniem ciała (...). Zdrowy duch niejako gwarantuje zdrowie ciała. Dlatego wychowanie fizyczne nie może być li tylko fizyczne, ale musi być powiązane z wychowaniem duchowym. Podobnie jest i z wychowaniem przyrodzonym; samo w sobie, choćby najbardziej wartościowe i harmonijne, nie jest zdolne zaspokoić wszystkich pragnień i dążeń człowieka. Musi osiągnąć swój szczyt w wartościach i celach nadprzyrodzonych” (Wyszyński 1981, s. 110). Poziom naturalny i nadprzyrodzony są więc wzajemnie ze sobą złączone i czynią działanie człowieka czymś naturalnym, przeżywanym jako wartość projektu życia autentycznie ludzkiego.

## 2. Miłość prawdy i życie w prawdzie

Prawda to szczególny modus bytu: bytu jako odsłoniętego, a przez to niejako wzmocnionego w swej bytowości dla nas. Intuicje tego rodzaju pojawiły się w myśli europejskiej wraz z powstaniem filozofii. Słynna Parmenidesowska droga poznania wiedzie równocześnie do bytu i do prawdy, skoro u jej kresu byt i poznanie są jednym i tym samym. Prawda odnosi się wprost do ujawniającego się bytu: w tym, czym jest i w tym, że jest. Stąd prawda, wraz z bytem, jednością, dobrem itp., została uznana za tzw. transcendentale, a jej pojęcie za zamienne z pojęciem

---

Każe człowiekowi przekroczyć siebie i szukać przyczyny swego istnienia, sensu życia i celu – nie tylko w sobie, ale i poza sobą” (Wyszyński 1981, s. 117–118).

Zespala człowieka „ze wszystkimi jego właściwościami i dążeniami. Daje mu szeroki światopogląd, który ogarnia i duszę i ciało, sprawy ziemi i nieba, sprawy doczesne i wieczne, teraźniejszość i najdalszą przyszłość człowieka. Wyprowadza nas z ciasnego kółka spraw dzisiejszych i osobistych. Uczy myśleć szeroko! Chroni od sekciarskiej ciasnoty. Każe człowiekowi przekroczyć siebie i szukać przyczyny swego istnienia, sensu życia i celu – nie tylko w sobie, ale i poza sobą” (Wyszyński 1981, s. 117–118).

bytu (Stróżewski 1992, s. 76–77)<sup>3</sup>. Prawda jest w życiu człowieka wartością podstawową. Szanujący prawdę człowiek rozumie jej wartość. Rozumie odpowiedzialność wobec prawdy, spoczywającą na człowieku jako na obdarzonej duchem osobie. Poszanowanie prawdy jest – podobnie jak prawość, stałość czy wierność oraz poczucie odpowiedzialności – podstawą całego życia moralnego. Poszanowanie prawdy jest podstawą życia społecznego, wnikliwego stosunku człowieka do człowieka, prawdziwej miłości, podstawą każdej pracy zawodowej, warunkiem rzetelnego rozeznania, samowychowania i wreszcie – stosunku człowieka do Boga (von Hildebrand 1984, s. 44–45). Zatem – jak stwierdza kard. Wyszyński – „miłować prawdę, to znaczy najpierw chcieć jej szukać. Nie zdołamy pokonać dzisiejszego nieróbstwa młodzieży, niechęci do pracy i do wysiłku umysłowego, jeśli jej nie przekonamy o doniosłości miłowania i szukania prawdy. Młodzież współczesna uczy się tylko z przymusu: gdyby nie musiała, nie uczyłaby się wcale. Uczyliśmy się ongiś, może nie rozumiejąc w pełni znaczenia prawdy, ale w każdym razie w przekonaniu, że bez niej nie można bezpiecznie przejść przez życie. Do naszej pracy wychowawczej musi więc wrócić miłość prawdy. Do wychowania młodego pokolenia musimy wnieść umiłowanie prawdy” (Wyszyński 1981, s. 111).

W ludzkim duchu i jego osobowej naturze wpisane jest nieustanne pragnienie poznania i dojścia do prawdy. Nikomu nie jest obojętne czy jego wiedza jest prawdziwa, gdyż jeśli odkryje w niej fałsz, to wiedzę tę odrzuca. Człowiek jako osoba stanowi jedność cielesno-psychiczno-duchową. Osoba ze względu na swą bezwarunkową godność ludzką jest najwyższą wartością. Jednocześnie jako byt potencjalizowany dąży całe życie do doskonałości bytowej – osobowej, zgodnie ze swymi właściwościami, przez poznanie prawdy, dążenie do dobra i kontemplowanie piękna. Wychowanie osoby jest, zgodnie z tym tokiem rozumowania, wychowaniem do wartości. W tym znaczeniu jest wychowaniem do osobowego urzeczywistniania siebie w poszukiwaniu prawdy, przede wszystkim prawdy o dobru, dążeniu do dobra zgodnie z odkrytą prawdą o nim i kontemplowaniu odkrytego piękna (Olbrycht 2000, s. 186–188). „Żyć w prawdzie – podkreśla Prymas – to nie tylko znać prawdę, być tym, kim jesteśmy, nie tylko w naszych ukrytych myślach, ale w rzeczywistości. Być w całej prawdzie i w całej prawdzie się okazać. (...) Musimy się przede wszystkim młodzieży naszej w prawdzie okazać, abyśmy przez samo życie zdobyli prawo głoszenia i uczenia tej prawdy, do czego jesteśmy przecież w sumieniu – z tytułu posłannictwa naszego wychowawczego – obowiązani” (Wyszyński 1981, s. 112). Wychowanie rozumiane jako wspieranie człowieka w jego

---

3 Według klasycznej (arystotelesowskiej) definicji, „prawda w sensie poznawczym (logicznym) jest zgodnością intelektu ze stanem rzeczy, polegającą na tym, że intelekt stwierdza istnienie tego, co jest, albo nieistnienie tego, czego nie ma. Poznanie jest prawdziwe wtedy i tylko wtedy, gdy treść poznania jest zgodna z przedmiotem (stanem rzeczy), do którego to poznanie się odnosi, czyli gdy jest tak, jak to poznanie ujmuje lub jak się w tym poznaniu stwierdza” (Stępień 1997, s. 437).

rozwoju osobowym, zawiera wyrazistą koncepcję ładu aksjologicznego jednostki i społeczeństwa. Potrzebne jest zatem rzetelne wyjaśnienie pojęć, które mogłyby pomóc młodemu człowiekowi w orientacji w świecie. Konieczne jest mówienie prawdy, zachęcanie do rzetelnego poszukiwania prawdy i udzielanie pomocy w jej odkrywaniu, stawianie wyższych wymagań i uświadamianie odpowiedzialności za ich realizację, wreszcie ukazywanie przykładów i świadczenie o przyjmowanej prawdzie własnym przykładem (Olbrycht 2019, s. 271)<sup>4</sup>. „Szukamy człowieka – mówi kard. Wyszyński – i czekamy na człowieka, który miałby odwagę mówić prawdę, kierować się prawdą i prawdą żyć” (Wyszyński 1991, s. 37).

Każdy ma własną drogę do prawdy. Prawda jest „pierwszym krokiem” człowieka ku światu. Integralne spojrzenie z pozycji wiary chrześcijańskiej na otaczającą nas rzeczywistość jest związane z przekonaniem, że od Boga pochodzi wszystko, wszelkie istnienie, które zostało włączone w pomoc człowiekowi w urzeczywistnianiu jego człowieczeństwa. Chrześcijanie przyjmują więc „wartości ogólnoludzkie”, ale poszukują ich jeszcze większej głębi, ich pełni i integralności, poszukują sensu przekraczającego ten, który zdolny jest nadać im człowiek. Człowiek wierzący w swoim wartościowaniu otwiera się na transcendencję i głos Objawienia, który stanowi dopełnienie, a nie przekreślenie jego wysiłków związanych z wartościowaniem. W chrześcijaństwie mamy do czynienia z potrzebą nie tyle przyjęcia pewnych treści, ale otwarcia się na Boże działanie zbawcze i Słowo, którego konkretnym wyrazem jest osoba Jezusa Chrystusa. Wychowanie jest więc nie tylko dialogiem i relacją między ludźmi, lecz także prawdziwą relacją z Bogiem (Nowak 1999, s. 393–397). „Sprawdzianem życia w prawdzie – przypomina Prymas Tysiąclecia – jest dla nas Ewangelia. Jest ona punktem wyjścia w wychowaniu katolickim, tak też musi być miernikiem wartości naszego życia. Musimy ją brać często do ręki, musimy ją mieć blisko siebie, w domu i w szkole, i w drodze. Musi się stać naszą codzienną lekturą. Być w prawdzie, to znaczy nieustannie, ciągle poprawiać swoje wnętrze i prześwieślać je. (...) Duch prawdy ewangelicznej pomoże nam właśnie do tego, aby tworzyć w życiu swoim i tych, których wychowujemy, jedno życie, a zwalczać w sobie życie podwójne” (Wyszyński 1981, s. 112). Dążąc do prawdy, człowiek dąży do zgody z obiektywną rzeczywistością, z tym, co jest. Prawda oprócz tego, że jest wartością „sama przez się”, czerpie dodatkowo swe znaczenie z tego, czego dotyczy. W kategorycznym wymaganiu prawdy, w bezwzględnym dążeniu człowieka do prawdy i w odwadze przyjmowania do wiadomości nawet najbardziej trudnych prawd odsłania się tajemniczy i najbardziej pierwotny związek człowieka z życiem, z istnieniem, związek, który dzięki rozmaitym przybliżeniom do prawdy nie tylko staje się w miarę lat coraz mocniejszy, ale zarazem coraz bardziej ludzki. Prawda dąży do tego, by stanąć u początku wszystkiego (Tischner 1984, s. 133–134).

---

4 Kardynał Wyszyński pytał: „Stawiamy wiele wymagań otoczeniu. Pragniemy, aby żyło w prawdzie i miłości. Buntujemy się, gdy jest inaczej. Czy wymagania te stawiamy tylko otoczeniu czy też i sobie?” (Wyszyński 1994, s. 45).

„Wewnętrzna przemiana, odnowa i nawrócenie możliwe jest wtedy, gdy człowiek potrafi dla Prawdy poświęcić to, co jest jego najbardziej osobistą własnością – «swoje myślenie», swoje zdanie i przekonanie” (Wyszyński 1994, s. 81).

### 3. Jednoczyć w miłości

Wspólnota oparta na fundamentalnych wartościach stanowi ramę odniesienia dla ludzi i zbiorowości w każdym czasie. Wartości nadają sens każdemu obszarowi i aspektowi życia ludzkiego. Idea dobrej wspólnoty jest miarą, wzorem, drogowskazem, idealnym konstruktorem ludzkiego świata życia. Gdy w życiu społecznym obiekty materialne zaczynają dominować nad obiektami idealnymi, społeczeństwo zaczyna tracić fundamenty, które zapewniają efektywną współpracę, wzajemność, wysoką jakość relacji społecznych, bezinteresowność. W ich miejsce pojawia się wszystko, co rodzi nieufność, wzmacnia kontrolę, wywołuje podejrzliwość, wzajemną niechęć, ujawnia interesowność interakcji. Współpraca ustępuje miejsca rywalizacji, egoizm wypiera altruizm. Niezliczone działania, decyzje i wybory, jakie ludzie codziennie podejmują, zależą od wartości, które za nimi stoją. To wartości nadają sens i znaczenie ludzkim działaniom, szachowaniom i wyborom. Na jakich fundamentach powinno opierać się społeczeństwo, aby było dobrą i przyjazną wspólnotą dla ludzi? (Bogunia-Borowska 2015, s. 21–24). „Trzeba – stwierdza kard. S. Wyszyński – przeniknąć całe swoje życie osobiste, rodzinne, społeczne, zawodowe, religijne i nieustannie pytać siebie: czy na każdym odcinku mamy ducha jednoczenia w miłości? (...) Umiemy często narzekać na czasy dzisiejsze, ale pamiętajmy, że czasy te my sami tworzymy. Nie powstają one poza nami, początek mają w nas. To, czym jesteśmy w naszym życiu osobistym, przez jakąś socjologiczną mobilizację urasta do siły, która zdobywa w sobie władanie w świecie. (...) Czy język nasz służy ku jednoczeniu w miłości? Czy nie zasilamy zarzewia sporów i niechęci ku bliźnim, nie budzimy wzajemnie podejrzliwości i nienawiści? Czy naprawdę jednoczymy wszystko i wszystkich w miłości? W życiu zawodowym, chociaż to nie zawsze od nas zależy, jednak możemy wydobyć nasze najlepsze, osobiste wartości, aby w nie wnieść jak najwięcej promieni i światła” (Wyszyński 1981, s. 113).

Każdy człowiek bytuje równocześnie w dwóch wymiarach: jednostkowym i społecznym. Osoba pragnie żyć w społeczeństwie przede wszystkim z powodu własnej doskonałości, bogactwa, jakie odkrywa w głębiach swej istoty, które skłaniają ją aż do transcendencji siebie, przekraczania własnych granic, oraz z powodu własnej ograniczoności i niewystarczalności. Wzrastanie w wymiarze społecznym jawi się przede wszystkim jako wzrastanie w miłości; jako zdolność do odczytania własnego powołania do wspólnoty i do jej budowania oraz jako zdolność do uznania, że osoba ludzka nie może spełnić się inaczej, tylko we wspólnocie i przez nią, że człowiek wzrasta z innymi (Gočko 2005, s. 40–41). „Każdy człowiek – podkreśla Prymas Tysiąclecia – oddziałuje na otoczenie przez sam fakt istnienia, niezależnie nawet od swej pozytywnej woli. Udzielamy się przez to, kim jesteśmy – przez

całą naszą osobowość” (Wyszyński 1994, s. 17). Człowiek nie może być sobą, nie otwierając się na to, co od niego inne, szczególnie na innych ludzi. Współczesna technika mnoży i doskonali środki, które – jak mogłoby się wydawać – pozwolą nam zbliżyć się do innego. Spotkanie dokonuje się bezpośrednio, „twarzą w twarz”. Większość relacji międzyludzkich jest konwencjonalną grą osób ukrytych pod ochronnymi maskami. Spotkanie nie jest możliwe bez ryzyka pełnego otwarcia. Nie chodzi tylko o odrzucenie wszelkich masek skrywających człowieczeństwo, ale także o przewyżczenie wszelkich form uogólniających, czyniących z człowieka jakiś, być może nawet wyjątkowy, ale tylko – przypadek wśród innych przypadków. Tylko w bezpośredniości mówienia „do” innym może być obecny. Obecny takim, jaki jest. Bezpośredniość odsłania nie tylko jedyność i absolutność innego, lecz także jego słabość, bezradność i pragnienie dobra (Gadacz 2005, s. 115–120). „Jeżeli człowiek chce oddziaływać na człowieka, musi być na tego człowieka wrażliwy, musi się z nim liczyć i być gotowym mu służyć, musi zapomnieć o sobie, a pamiętać o drugim. (...) W duszę człowieka trudnego musimy patrzeć głęboko, już nie tylko okiem administratora wiedzy, nauki, mądrości i władzy zwierzchniej, ile raczej człowieka dobrego. Musimy docierać do odrobiny dobroci, która jest jeszcze w tym całym człowieku. Musimy mu przekazać jakąś wielką miłość i własną dobroć” (Wyszyński 1981, s. 123–124).

Działania społeczne Prymasa Wyszyńskiego inspirowane są Objawieniem Bożym i tradycyjną nauką Kościoła o naturze społecznej człowieka. Kardynał przypominał zatem, że „trzeba przenieść z osobistego życia ducha Chrystusowej Ewangelii na całe nasze otoczenie i dobrze się nim wszędzie posługiwać. (...) Wzorem wychowania młodego pokolenia i naszego samowychowania jest i zawsze będzie Kościół, jako społeczność miłujących się w Chrystusie” (Wyszyński 1981, s. 113–114)<sup>5</sup>. W praktyce codziennego życia jest to pytanie o miłość w duchu nowego przykazania, które jest testamentem odchodzącego Jezusa. To przykazanie jest nowe ze względu na doskonałość, do jakiej zaprasza Jezus, a jednocześnie jest także znakiem rozpoznawczym nowych czasów, zapoczątkowanych i objawionych Jego śmiercią. Jezus Chrystus jest pierwowzorem i fundamentem nowej ludzkości. Miłość zatem powinna być obecna i przenikać wszystkie stosunki społeczne, i tylko ona jest zdolna całkowicie przemienić człowieka. Miłość tę można nazwać „miłością społeczną”, a powinna ona obejmować całą rodzinę ludzką. Człowiek, odkrywając, że Bóg go kocha, pojmuje swoją transcendentną godność, uczy się nie poprzestawać na samym sobie i spotykać innych ludzi w relacji coraz bardziej ludzkiej. Podobnie jak Chrystus ma ten świat przemieniać przez świadectwo prawdy

---

5 Zdaniem Prymasa Tysiąclecia „Przykazanie miłości bliźniego musimy odnieść do wszystkich. Mniejsza z tym, czy wierzą czy nie wierzą, czy nas kochają czy nie. Wszyscy mają prawo do naszej miłości” (Wyszyński 1994, s. 13).

i miłości w swoim życiu (Dziuba 2020, s. 27–30)<sup>6</sup>. „Tak wygląda człowiek – podkreśla Prymas Tysiąclecia – poddany rozwojowemu prawu «maluczkiej» miłości, która w akcie stworzenia w nim spoczęła, a teraz rozwija się i potężnieje. Taki człowiek nie rani, nie kaleczy, nie obraża, nie znieważa, nie jest kostyczny, twardy, niedostępny – jak to się czasem zdarza. (...) Miłość ma to do siebie, że udzielona człowiekowi i dobrze przyjęta wydaje owoc stokrotny i przez stworzenie rozmnaża się dalej, rodząc nową miłość. (...) Jakże ta maluczka miłość, wzięta przez człowieka z wielkiej Bożej Miłości, może się w nim rozwijać i potęgować w nieskończoność!” (Wyszyński 1980, s. 13–14).

### Zakończenie

Działalność wychowawcza dotycząca przyszłości sięga przeszłości. Czerpie z niej inspiracje o charakterze religijnym, filozoficznym czy metafizycznym. Przy problematyce celów wychowania można odwoływać się do słów mędrców, do żywotów świętych, do twórców wielkich systemów religijnych, ideologicznych czy filozoficznych. Wszystkie rodzaje celów istnieją w konkretnych warunkach historycznych i społecznych, są formułowane i negocjowane przez konkretne osoby, a w obliczu nowych okoliczności mogą być przetwarzane. Konieczne rozwiązania musi podejmować każdy osobiście (Nowak 2008, s. 364–365). Kard. Wyszyński przypomina, że „życie jest największym dobrem każdego człowieka. Każdy człowiek tylko w biegu życia nabiera pełnego wyrazu swej osobowości. Wywołajcie jakiegokolwiek nazwisko i pytajcie współczesnych lub potomnych ludzi, dzięki czemu i kiedy człowiek ten nabył wartości osobowej, dał się poznać dobrze lub źle. – Właśnie za życia! (...) Bieg życia, czas nam dany w życiu, praca życiowa sprawiają wszystko, czym człowiek się staje. Nikt się nie rodzi geniuszem, wielkim uczonym, świętym, ale dzięki życiu się nim staje” (Wyszyński 1981, s. 137–138). Proces ten zachodzi najpełniej w wieku młodzieńczym, kiedy to krystalizują się struktury wewnętrznej osobowości. Jednostka wówczas sama poszukuje wzorów osobowych wśród ludzi żyjących, wśród postaci historycznych, kreowanych przez twórców bohaterów. Jako istota rozumna, wykształcona i wolna, rozwija się w działaniu i wysiłku na rzecz nieprzemijających, ponadczasowych wartości dobra, prawdy i piękna. Chcąc poznać samą siebie, powinna wniknąć w to wszystko, w czym wyraża się jej świat wewnętrzny, w obiektywizację życia duchowego, czyli we własne czyny i dobra dzięki nim wytworzone. Tak postrzegany sens pracy nad sobą wymaga od jednostki

---

6 Kardynał Wyszyński podkreślał, że „istotowo człowiek człowiekowi jest równy, jest bowiem dzieckiem Bożym, dziełem Ojca niebieskiego. Każdy człowiek – w todze profesorskiej czy na ławie akademickiej, na trybunale sędziego czy w celi więziennej, architekt czy rzemieślnik, dyrektor czy rębacz węgla, mąż dojrzały czy niemowlę – wszyscy w obliczu Boga mają istotowo tę samą wartość. Jest to podstawa naszego szacunku dla każdego człowieka” (Wyszyński 1994, s. 44).



nie tylko ciągłej korekty postępowania według poznawanych i zinternalizowanych prawd, ale też ciągłego uaktywnienia innych sprawności moralnych, które współdziałając ze sobą, nadają ludzkiej osobie doskonałość. Im więcej człowiek poznaje, tym bardziej rozbudzone są jego dążenia do poznania rzeczywistości i samego siebie (Śliwerski 2010, s. 100–109). Oznacza to pracę i stały wysiłek zmierzania ku czemuś – aktywność rozpostartą pomiędzy sobą aktualnym a sobą możliwym. W tym znaczeniu, jak stwierdza Prymas Tysiąclecia, „w całej filozofii, teologii i socjologii Kościoła na czoło wysuwa się człowiek. Dlatego, gdy mamy budować ład przyrodzony, moralny, gdy przez pracę swoją mamy uzupełniać ład Boży, zachowując porządek łaski i natury, trzeba zawsze pamiętać, że człowiek jest pierwszy, najważniejszy, na człowieku buduje się wszystko” (Wyszyński 1990, s. 963).

### Bibliografia

- Ablewicz K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bagrowicz J. (2000). *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bogunia-Borowska M. (2015). *Życie w dobrym społeczeństwie. Wartości jako fundament dobrego społeczeństwa*. W: Bogunia-Borowska M. (red.). *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 13–45.
- Boużyk M.M. (2013). *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Dziuba A.F. (2020). *Kultura drogą nadziei. Z nauczania kard. Stefana Wyszyńskiego, prymasa Polski*. „Społeczeństwo”, nr 2, s. 14–37.
- Gadacz T. (2005). *O umiejętności życia*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gocko J. 2005. *Rozwój społeczny człowieka*. W: Kalinowski M. (red.). *Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 39–53.
- Hildebrand von D. (1984). *Fundamentalne postawy moralne*, tłum. E. Seredyńska. W: Hildebrand von D., Kłoczowski J. A., Paściak J., Tischner J. (red.). *Wobec wartości*. Poznań: Wydawnictwo „W Drodze”, s. 9–52.
- Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym (KDK)*. „*Gaudium et spes*”. (1986). W: *Sobór Watykański II. Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*. Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Nowak M. (1997). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Nowak M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Olbrycht K. (2000). *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Olbrycht K. (2019). *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Skobel S. (2016). *Prymas Stefan Wyszyński – wielki wkład Polski w Katolicką Naukę Społeczną*. „Społeczeństwo”, nr 3, s. 10–14.
- Stępień A.B. (1997). *Prawda*. W: Herbut J. (red.). *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 437–439.
- Stróżewski W. (1992). *W kręgu wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Śliwerski B. (2010). *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tischner J. (1984). *Etyka wartości i nadziei*. W: Hildebrand von D., Kłoczowski J.A., Paściak J., Tischner J. (red.). *Wobec wartości*. Poznań: Wydawnictwo „W Drodze”, s. 53–149.
- Wyszyński S. (1980). *Miłość na co dzień. Rozważania*. Poznań: Księgarnia Świętego Wojciecha.
- Wyszyński S. (1981). *W światłach tysiąclecia*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wyszyński S. (1990). *Najważniejszą wartością na świecie jest człowiek. Do delegacji NSZZ „Solidarność” Regionu Mazowsze 19 X 1980*. W: Wyszyński S., *Nauczanie społeczne 1946–1981*. Warszawa: Wydawnictwo ODiSS, s. 960–965.
- Wyszyński S. (1991). *Kromka chleba*. Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kard. Wyszyńskiego „Soli Deo”.
- Wyszyński S. (1994). *Druga kromka chleba. Wybór myśli i aforyzmów z kazań, przemówień i rozważań*. Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kard. Wyszyńskiego „Soli Deo”.

## OVERCOMING ONESELF – CARDINAL STEFAN WYSZYŃSKI ABOUT THE IDEAL OF (CATHOLIC) UPBRINGING

**Abstract:** From the perspective of contemporary pedagogy, Cardinal Stefan Wyszyński's life, thought and teaching incorporate the tradition of development of the Church's social teaching and the field of Catholic pedagogy. He considered Catholic social teaching as an integral part of the Church's teaching about a man existing and working under a specific socio-economic and political reality. He put a particular man in the first place. Does Catholic upbringing matter today? – asked the Primate of the Millennium and pointed out the ideals of Catholic (integral) upbringing, covering: internal unity of upbringing; love of the truth and living in the truth and the need to unifying in love everything and everyone. He insisted that life is the highest goodness of every human being. Just in the course of one's life a man shapes the full expression of personality. Nobody has been born a genius, a great scientist, a saint, but becomes one thanks to life. As a rational and autonomous being everyone develops in action and effort the everlasting, timeless virtues of goodness, truth and beauty.

**Keywords:** Cardinal Stefan Wyszyński, love, truth, upbringing, Catholic pedagogy.



ZBIGNIEW KULESZ\*

*Olsztyn, Polska*

ORCID ID 0000-0001-7486-7588

## WSKAZANIA PASTORALNO-EDUKACYJNE DOTYCZĄCE MAŁŻEŃSTW I RODZIN W DOKUMENTACH KOŚCIOŁA W POLSCE W LATACH 1989–1999. IMPULSY NAUCZANIA KARDYNAŁA STEFANA WYSZYŃSKIEGO

**Streszczenie:** W Polsce, po 1989 roku, nowa sytuacja polityczno-społeczna przyniosła wyzwania wymagające refleksji oraz podjęcia przez Kościół nowych działań. Oprócz pozytywnych skutków transformacji, uzyskania wolności i swobód demokratycznych, równoległe pojawiły się zjawiska destrukcyjne oraz demoralizujące, których negatywne skutki dotknęły przede wszystkim rodzinę – fundament każdego społeczeństwa i narodu. Opis planów pastoralnych, dotyczących małżeństw i rodzin, zawartych w dokumentach Kościoła w Polsce, ukazuje troskę oraz zakres pracy i starań w tym obszarze. Nauczanie Stefana kard. Wyszyńskiego na temat małżeństwa i rodziny jest ważnym punktem odniesienia. Przesłanie skierowane do rodzin i wszystkich głoszących Ewangelię pozostaje aktualne i niezmiennie w swym celu, zakłada większą specjalizację oraz złożoność edukacji i oddziaływań pastoralnych. Kościół ukazuje niezmiennie prawidłowy model rodziny oraz przypomina o jej fundamentalnej wartości.

**Słowa kluczowe:** małżeństwo, rodzina, Stefan kardynał Wyszyński, edukacja, duszpasterstwo.

### Wprowadzenie

Podjęcie tematu podyktowane jest próbą zbadania celów i sposobów troski o rodzinę przez Kościół w Polsce, w okresie zmian ustrojowych i kulturowych po roku 1989. Przyjęcie daty przełomu systemowego w Polsce wyznacza zmiana warunków funkcjonowania społeczeństwa oraz Kościoła. Okres pierwszych 10 lat to czas niezwykle trudny z powodu gwałtownych przemian. Nowa rzeczywistość

---

\* Ks. dr Zbigniew Kulesz, Wydział Teologii, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie; e-mail: zbigniew.kulesz@uwm.edu.pl.

wymagała podjęcia odmiennych działań niż dotychczasowe w epoce systemu totalitarnego. Inaczej należało rozłożyć akcenty w edukacji oraz działaniach pastoralnych. Inspirację w tym zakresie stanowi dziedzictwo myśli Stefana kardynała Wyszyńskiego. Okres jego przewodzenia Kościołowi w Polsce naznaczony był głównie obroną wiary i wartości chrześcijańskich oraz walką o uznanie przez władze wolności religijnej.

Z kolei sytuacja rodzącej się demokracji przyniosła wyzwania wymagające pilnej refleksji oraz podjęcia przez Kościół odmiennej misji. Kościół stanął wobec wyzwań, które nie były do końca znane i przewidywalne. W dokumentach Kościoła w Polsce znajdujemy opis planów pastoralnych dotyczących małżeństw i rodzin. Nauczanie Kościoła, epoki Stefana kardynała Wyszyńskiego, stanowiło istotny punkt odniesienia w tym zakresie. Program Wielkiej Nowenny, autorstwa kard. Wyszyńskiego, wzywał do jedności Kościoła w obliczu zagrożeń zewnętrznych oraz odwoływał się do tradycji i wartości chrześcijańskich. Sytuacja po roku 1989 wymagała zdecydowanej postawy Kościoła w obliczu powstałych zagrożeń, poszukiwania nowej drogi w nauczaniu oraz korzystania ze środków, jakie do tego czasu były poza możliwościami Kościoła.

Proces badawczy opiera się głównie na źródłach, jakimi są program Wielkiej Nowenny (Wyszyński 1962), programy duszpasterskie Episkopatu Polski (Komisja Episkopatu Polski Duszpasterstwa Ogólnego 1989, 1993a, 1993b) oraz dokumenty II Polskiego Synodu Plenarnego (II Polski Synod Plenarny 1991–1999, 2001). Wybór dokumentów podyktowany był skupieniem na najbardziej znaczących i całościowych opracowaniach tego okresu. Ponadto publikacje na temat okresów przed i po 1989 roku stanowią bogaty materiał do analiz porównawczych. Studium myśli kard. Wyszyńskiego na temat małżeństwa i rodziny podjęli w pracach badawczych m.in. T. Kukołowicz (1982), J. Lewandowski (1983, 1985), R. Iwan (1993), C. Murawski (1988), A. Skreczko (2001, 2002a, 2002b, 2003), S. Pajor (2014), R. Doniec (2020). Poszukiwanie związków myśli kard. Wyszyńskiego z nauczaniem i działaniami Kościoła dokonywane jest z wykorzystaniem analizy krytyczno-porównawczej. Zbadaniu poddano dokumenty źródłowe oraz opracowania dotyczące małżeństwa i rodziny. Przedstawione zostały wyzwania postawione wobec Kościoła w nowej sytuacji polityczno-społecznej, pedagogia w programie Wielkiej Nowenny oraz nauczanie Kościoła w dokumentach w latach 1989–1999 w relacji do pedagogii kard. Wyszyńskiego. W podsumowaniu zawarto opis wyników badań oraz wnioski.

### **Kontekst eklezjalno-społeczny**

W rodzącej się demokracji w Polsce zaistniała konieczność poszukiwania nowych sposobów i środków przekazu orędzia ewangelicznego. Dotychczasowe formy stawały się niewystarczające w obliczu dynamicznych zmian zachodzących w życiu społecznym, a także w oczekiwaniach poszczególnych osób. Oprócz pozytywnych skutków transformacji, równoległe pojawiły się zjawiska destrukcyjne

oraz demoralizujące, których negatywne skutki dotknęły przede wszystkim rodziny – fundament każdego społeczeństwa i narodu. W latach 50. wróg wydawał się wyraźnie określony – jako ideologia ateistyczna usiłująca przy pomocy aparatu władzy partyjnej siłą narzucić własny porządek. Po okresie propagowania filozofii materializmu dialektycznego pojawił się praktyczny materializm, prowadzący do zubożenia religijnego. Efekty zainteresowania dobrobytem oraz poprawieniem statusu społecznego doprowadziły do przekonań o samowystarczalności jednostki oraz do zubożenia życia duchowego. Subiektywne i hedonistyczne podejście ujawniło się w małżeństwie i rodzinie. Nowy porządek społeczny prowadził do zmian w myśleniu i mentalności obywateli w imię, jak powszechnie sądzono, bardziej cywilizowanego i dostatniego życia (Sienkiewicz 2011; Skreczko 2001). Dotychczasowa popularność oraz pozycja Kościoła w Polsce była wysoka. W wyniku przemian społecznych charakter masowy i tradycyjny duszpasterstwa utracił swoje znaczenie. Kościół stanął wobec nowych wyzwań (II Polski Synod Plenarny 1991–1999, 2001). Od roku 1989 na czoło wysuwają się problemy pauperyzacji społeczeństwa, niesprawiedliwości społecznej, masowej migracji zarobkowej, bezradności wobec gwałtownych i diametralnych przemian systemu gospodarczego, które przyczyniły się do trudnego położenia różnych grup społecznych, a przede wszystkim podstawowej wspólnoty, jaką jest rodzina.

Plany duszpasterskie najbliższych 10 lat miały być pozytywnie skorelowane z zadaniami II Krajowego Synodu, służącego odrodzeniu się życia religijno-moralnego oraz odbudowaniu kondycji duchowej narodu i zjednoczenia społeczeństwa. Odnowa metod i treści przekazu wraz z ich dostosowaniem do obecnej sytuacji jest stałą praktyką Kościoła już od czasów apostoelskich (Zimoń 1989). *Novum* podjętej ewangelizacji dotyczyło świeżego zapachu w głoszeniu nowych sposobów przekazu oraz umiejscowienia w nowej rzeczywistości (II Polski Synod Plenarny 1991–1999, 2001). Minione doświadczenie Kościoła okresu Polski Ludowej, a w szczególności myśl kard. Wyszyńskiego, stały się ważnymi wyznacznikami i inspiracją nauczania oraz inicjatyw dotyczących małżeństwa i rodziny.

### **Nauczanie Stefana kardynała Wyszyńskiego**

Duszpasterstwo po okropieństwach wojny wymagało podjęcia działań dostosowanych do warunków życia wiernych, w odmiennej sytuacji ustrojowej, w innych granicach kraju i diecezji. Nowe problemy wymagały refleksji i czasu, aby przekaz ewangeliczny mógł docierać do wiernych oraz zostać przyjęty. W latach 50. Kościół, jako wspólnota wierzących, znalazł się w sytuacji znacznej utraty wolności i radykalnego ograniczenia swobody wyznawania wiary oraz licznych prześladowań ze strony władz totalitarnego systemu w Polsce Ludowej. Podjęto programowe działania zniszczenia tradycji katolickiej zapewniającej przez stulecia tożsamość narodową. Głównym celem ataków stał się Kościół, a szczególnie jego więź ze społeczeństwem, która stanowi ważny rys polskiego katolicyzmu. Duszpasterstwo

miało charakter masowy i tradycyjny, głównie w oparciu o inicjatywy duchowieństwa (Białkowski 2020; II Polski Synod Plenarny 1991–1999, 2001).

Początkiem nadzwyczajnych działań w skali całego kraju były *Jasnogórskie Śluby Narodu Polskiego*. Na ich kanwie powstał program Wielkiej Nowenny (1956–1966), „Przyjmując zatem jako niepodważalny aksjomat stwierdzenie, iż Wielka Nowenna była dziełem osobistym Kardynała Wyszyńskiego” (Zieliński 1998, s. 54). Myśl Prymasa Tysiąclecia dotycząca małżeństw i rodzin znajduje swoje odzwierciedlenie w poszczególnych latach Nowenny. Tematyka aż czterech kolejnych lat ściśle związana była z rodziną (1959–1962): obrona życia duszy i ciała (dzieci nienarodzonych), świętość sakramentu małżeństwa, rodzina Bogiem silna, młodzież wierna Chrystusowi (Wyszyński 1962).

Prymas był obrońcą życia ludzkiego, nauczał w duchu Ewangelii, że życie każdej istoty ludzkiej jest darem Boga od momentu poczęcia. Zdecydowanie przeciwstawiał się zabijaniu dzieci nienarodzonych. Wskazywał na konsekwencje takich działań prowadzących do niszczenia rodziny i całego narodu. Z mocą domagał się zmian prawa państwowego sankcjonującego aborcję (Wyszyński 2007, 1975; Skreczko 2001). Obrona życia stanowi o istnieniu Kościoła i społeczeństwa. Wzywał do trwania w jedności małżeńskiej, wierności przysiędze złożonej przez małżonków, do usuwania negatywnych skutków rozwodów i rozpadu rodzin oraz do naprawiania szkód: „[...] przywrócić pokój rodzinie, zaprosić w dom opuszczone żony, skupić rozproszone dzieci, otrzeć łzy płaczących i pokrzywdzonych, dać prawo do radości i ciepła rodzinnego tyłu wygnańcom i tułaczom sierocym, błąkającym się po obcych rodzinach, po sierocińcach i domach dziecka” (Wyszyński 1995b, s. 60). Zdrowa rodzina stanowi fundament i bezpieczeństwo życia społeczeństwa i Kościoła. Przypominał o trwaniu w sakramentalnej wspólnotcie małżeńskiej, która ma charakter duchowy i jest dziełem samego Boga. Nierozerwalność wynika z sakramentu – nadprzyrodzonego charakteru wspólnoty małżeńskiej (Wyszyński 1995a). Wskazywał na przyczyny rozpadu małżeństw i rozwodów, jakie stanowią destrukcyjne zachowania i postawy: swobodę moralną, niewierność, niesumienność, brak poczucia obowiązku i honoru, brak męstwa w walce ze złymi skłonnościami i namiętnościami. Uważał, że niewierność małżeńska niszczy rodziny od wewnątrz, mówił o braku namysłu w wiązaniu się: zwracał uwagę na przelotne znajomości i związki, bez postanowienia trwania w nich (Wyszyński 1975, 1995b, 1999a).

Rodzina rozwija się z sakramentu małżeństwa, stąd została przez Prymasa nazwana „małym Kościołem” (Wyszyński 1995a, s. 70). W rodzinie, poprzez powołanych przez Boga rodziców, dochodzi do realizacji misji Bożej wobec swych dzieci. Rodzice dzięki łasce sakramentalnej przekazują wiarę oraz troszczą się o jej rozwój poprzez prowadzenie dzieci drogą praktyk religijnych, co stanowi ich niezbywalne prawo i obowiązek (Wyszyński 1995a). Zaakcentować należy wskazanie Prymasa dotyczące pierwszorzędnej roli rodziny w wychowaniu. Domagał się on wsparcia i współpracy w tym obszarze. Państwo powinno troszczyć się o dobro

rodziny, zarówno to doczesne, jak i wieczne. Rodzina z kolei staje się niezastąpioną pomocą i siłą dla narodu (Wyszyński 1999b).

„Nauczanie Kardynała było silnie naznaczone definiowaniem modelu wychowania, który przy zachowaniu tradycji chrześcijańskiej wymagałby współpracy rodziny, narodu państwa i Kościoła” (Struzik 2010, s. 107). Wychowanie ma prowadzić do rozwoju we wszystkich obszarach: fizycznym, duchowym, intelektualnym, moralnym, religijnym, społecznym, osobowym (Wyszyński 1999b). Związek rodziny i narodu jest organiczny. Najważniejszą ostoją narodu jest rodzina. Niszczenie moralności chrześcijańskiej, która jest fundamentem rodziny, prowadzi do upadku jej i całego narodu (Wyszyński 1962). Z tego powodu troska o rodzinę łączy się ściśle z zagadnieniem wychowania młodego pokolenia. Formacja młodzieży ma służyć uodpornieniu na wpływy demoralizacji i ateizacji. Proces wychowania ma mieć charakter chrystocentryczny oraz dokonywać się poprzez pozytywny przekaz, bez przymusu i surowości. „W granicach uporządkowanej wolności niezmiernie cenną rzeczą dla wychowania młodego pokolenia jest unikanie wszelkiego gwałtu i wszelkiego przymusu. Wy, rodzice, dobrze wiecie z domu, że jeżeli zbyt pochopnie odwołujecie się do kary, zwłaszcza cielesnej, niczego nie osiągniecie. To samo jest w społeczeństwie i narodzie. Jeżeli jest za dużo zakazów i ograniczeń, nic z tego nie wyjdzie. Młodzież pójdzie swoimi drogami. [...] Stąd, najmilsi, potrzebna jest wszędzie atmosfera wielkiej miłości, wiary i zaufania” (Wyszyński 1962, s. 259). Takie podejście ma prowadzić do uznania, że człowiek stanowi najwyższą wartość w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym. Wychowanie winno mieć charakter ciągły od najmłodszych lat dziecięcych i trwać do podjęcia samodzielnego dorosłego życia. Rola wychowawców wymaga przede wszystkim właściwych postaw ojca i matki, bez przemocy, a opartych na łagodności i okazywaniu serca. Pedagogia Prymasa w trosce o sprawy związane z polską rodziną miała na celu prowadzenie do pogłębienia świadomości wiary i moralności chrześcijańskiej oraz ukształtowania dojrzałych postaw w wymiarze osobowym i społecznym (Wyszyński 1962; Skreczko 2001).

### **Troska o rodzinę po roku 1989 a pedagogia kardynała Wyszyńskiego**

Po trudnym okresie powojennym nadszedł rok 1989, a wraz z nim radykalne zmiany ustrojowe oraz reformy gospodarcze. Programy duszpasterskie tego okresu odzwierciedlają najbardziej całościowo nauczanie Kościoła dotyczące małżeństwa i rodziny (Komisja Episkopatu Polski Duszpasterstwa Ogólnego, 1989, 1993a, 1993b; II Polski Synod Plenarny 1991–1999, 2001).

Program na lata 1989–1990: „Ewangelizacja rodziny i przez rodzinę” zawiera odniesienie do aktualnej sytuacji społeczno-politycznej. Biskup Damian Zimoń wskazuje na konieczność rozpoczęcia od ewangelizacji rodziny. Negatywne skutki przemian uderzają głównie w rodzinę. Stanowi ona bowiem elementarną strukturę oraz wymaga szczególnego wsparcia w sytuacji licznych zagrożeń (zagrożenie

życia dzieci nienarodzonych, rosnącej liczby rozwodów, planowania przez kobiety życia z dzieckiem bez ojca) (Zimoń 1989). Prymas wymieniał podobne zagrożenia i wzywał do wspierania rodziny (Wyszyński 1999b). Wskazano szczegółowe zadania dla duszpasterzy oraz osób świeckich. Ważnym postulatem jest organizowanie poradni życia rodzinnego przez dobrze przygotowanych pracowników (Konferencja Episkopatu Polski, 1994), rozwijanie ruchów rodzinnych, organizowanie rekolekcji, z uwzględnieniem wiedzy psychologicznej, praca w ramach środków społecznego przekazu, edukacja dotycząca katolickiej nauki o małżeństwie i rodzinie (Zimoń 1989). Oprócz wyzwań ważne jest dostrzeganie i rozwiązywanie w sposób metodyczny problemów duszpasterstwa rodzin. Należy przywołać wizję Prymasa, która stanowiła pierwowzór dla tworzenia perspektywicznych programów (Wyszyński 1962). Biskup Marian Przykucki omawia zagadnienie duszpasterstwa rodzin w trzech dymensjach zachodzących na siebie: uczyć, formować, pomagać. Pierwszy wymiar dotyczy edukacji szeroko pojmowanej. Nauczanie ma prowadzić do uświadamiania świętości małżeństwa. Przekazywanie prawdy objawionej o małżeństwie dokonuje się w diecezjalnych Studiach Życia Rodzinnego. Edukacji służą również: Instytut Studiów nad rodziną Akademii Teologii Katolickiej, studium w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Zalecana jest współpraca wychowawców, nauczycieli, dziennikarzy, pracowników służby zdrowia z duszpasterzami oraz dotarcie do świeckich czasopism. Wysunięto postulat włączenia siostr zakonnych w duszpasterstwo rodzin (Przykucki 1989). Model pedagogii wychowawczej Prymasa, opartej na odwołaniu do fundamentalnej wartości, jaką jest sakrament małżeństwa, znalazł perspektywę realizacji poprzez metodyczną i gruntowną edukację (Wyszyński 1995a). Nabyta wiedza winna służyć w praktyce. Formowanie związane jest ściśle z uczeniem. Dotyczy pogłębiania wiedzy i duchowości małżeńskiej poprzez nabożeństwa, spotkania i rekolekcje, uczenie odpowiedniej komunikacji w rodzinach. Ważną metodą jest wielowymiarowe apostołstwo wewnątrz oraz na zewnątrz rodziny przez świadectwo życia (Jan Paweł II 1979, 1981; Sobór Watykański II, 2002, 49.52). Formacja, jako stała i planowana działalność, winna odbywać się w parafii, a także dotyczyć osób żyjących w małżeństwach niesakramentalnych (Jan Paweł II 1981; Przykucki 1989). W trzecim wymiarze należy pomagać, czyli wspierać rodzinę w wypełnianiu jej zadań. Służy temu wielostopniowe przygotowanie do małżeństwa oraz poradnictwo rodzinne. Ostatnia forma wymaga właściwej organizacji i profesjonalnego podejścia (Przykucki 1989; Sujak 1988). Taka edukacja stanowi poszerzenie zamysłu Prymasa. Współpraca narzeczonych, małżonków i rodziców ze specjalistami ma na celu wsparcie i pomoc w rozwiązywaniu problemów, kształtowanie właściwych postaw wychowawczych i pogłębianie więzi w rodzinie (Wyszyński 1962, s. 259).

Program na rok 1993/1994: „Ewangelizacja wspólnoty małżeńskiej i rodzinnej”, wydany został w dwóch tomach (Komisja Episkopatu Polski Duszpasterstwa Ogólnego, 1993a; 1993b), stanowi opracowanie oparte o doświadczenie oraz pogłębioną analizę obserwowanych zjawisk. Program dotyczy szczegółowych zagadnień:



współpracy z rodziną w wychowaniu dzieci; współdziałania poprzez pomoce i prasę katolicką; przygotowania młodzieży do życia w rodzinie przez katechezę i inne formy nauczania. Należy inspirować działalność ruchów i stowarzyszeń rodzinnych, organizować pomoc poprzez współpracę z instytucjami kościelnymi oraz pozakościelnymi. Postulaty przypominają wezwanie Prymasa o wsparcie rodzin przez państwo (Wyszyński 1999b). Zwrócono uwagę na: rodziny niepełne, matki samotnie wychowujące dzieci (głównie młodociane), bezrobotnych, młode rodziny na wsi, osoby niepełnosprawne, rodziny dotknięte patologią. Wysłunięto propozycję stworzenia serwisu i pomocy programowej pomiędzy jednostkami świadczącymi pomoc (Przykucki 1993a). Przyjście z pomocą rodzinom cierpiącym oraz najbardziej skrzywdzonym stanowiło głęboką troskę Prymasa. Wielowymiarowa pomoc rodzinie, przy użyciu możliwych sposobów jest aktualizacją jego intencji (Wyszyński 1995b, s. 60). Drugi tom zawiera praktyczne materiały i pomoce (Komisja Episkopatu Polski Duszpasterstwa Ogólnego, 1993b). Dostarczenie konkretnych środków i rozwiązań, służących kształtowaniu i utwierdzaniu postaw według nauki i wartości chrześcijańskich, odpowiada myśli kardynała (Wyszyński 1962).

Rozdział *Powołanie do życia w małżeństwie i rodzinie* II Polskiego Synodu Plenarnego zawiera przypomnienie i omówienie katolickiej nauki o małżeństwie i rodzinie, opis uwarunkowań funkcjonowania rodziny z uwzględnieniem zagrożeń, wskazania dla edukacyjnych i duszpasterskich działań Kościoła, postulaty do władz cywilnych (Konferencja Episkopatu Polski, 2001). Opracowanie stanowi swoiste podsumowanie inicjatyw pierwszego dziesięciolecia w omawianym temacie. Oprócz wymienionych wątków można wyróżnić nowe elementy nauczania. Przypomniano integralność rozwoju osobowego i życia chrześcijańskiego w rodzinie. Rodzice winni także tworzyć środowiska sprzyjające umacnianiu wartości, pozostając świadkami wiary. Należy ukazywać piękno i wartość postaw wolności i czystości oraz odpowiedzialnej miłości, a nie koncentrować się na zbiorze zakazów i nakazów w tym obszarze, bez ich wyjaśnienia. Ten aspekt po raz kolejny współbrzmi z zatroskaniem Prymasa o właściwą postawę rodziców (Wyszyński 1999b). Świętowanie w rodzinach w duchu tradycji chrześcijańskiej oraz troska o pamięć historii rodziny ma chronić przed wykorzeniem tożsamości (II Polski Synod Plenarny 1991–1999, 2001). Propozycja stanowi praktyczne rozwinięcie wskazań dotyczących roli tradycji (Wyszyński 1999b).

Synod wskazał również na zagrożenia oraz wyzwania, stąd skierowano zachętę do tworzenia duszpasterstwa związków niesakramentalnych (Jan Paweł II 1981). Kolejną sprawą jest propagowanie metod naturalnych w planowaniu poczęć oraz dawanie świadectwa przez małżonków. Należy przeciwstawiać się manipulacji na embrionach ludzkich oraz zapłodnieniu pozaustrojowemu. Dzieci poczęte, a zagrożone aborcją oraz ich rodziców należy objąć modlitewną opieką. Wezwanie do ochrony życia nienarodzonych, powtarzane przez Prymasa, znalazło swoją kontynuację i konkretne sposoby przeciwdziałania i pomocy (Wyszyński 1962, 2007).



Skierowano wezwanie do władz cywilnych i społeczeństwa o uznanie fundamentalnej roli rodziny, prorodzinną politykę, o równouprawnienie kobiet i mężczyzn w funkcjach publicznych, o ochronę życia poczętego w prawodawstwie, o respektowanie pierwszorzędnego prawa do wychowania potomstwa dla rodziców oraz zachętę do współpracy w obszarze wieloaspektowej troski o życie rodzin (II Polski Synod Plenarny 1991–1999, 2001). Szczegółowe postulaty wobec władz państwowych stanowią rozwinięcie oczekiwań Prymasa (Wyszyński 1995a, 1999b).

Pomimo trudności, pierwsze lata w demokracji otworzyły szerokie możliwości dynamicznej pracy z małżeństwami i rodzinami (Przykucki 1993a). Powyższe inicjatywy dobrze korespondują z zamysłem wielowymiarowego odrodzenia rodziny (Wyszyński 1999b; Skreczko 2001) Nowe możliwości zaowocowały podjęciem licznych działań edukacyjnych i pastoralnych. Wyrazem jest ambitny i wszechstronny program duszpasterski w Polsce (Zimoń 1993a).

### Podsumowanie

Troska o rodzinę stanowiła oraz stanowi w Kościele priorytetowe zadanie duszpasterskie – „Przyszłość ludzkości idzie przez rodzinę” (Jan Paweł II 1981, 86). Takie staranie uwidocznione zostało w działaniach podjętych przez Kościół pod przewodnictwem Prymasa Tysiąclecia. Przedłużenie jego myśli wyraźnie można dostrzec w dokumentach oraz inicjatywach Kościoła w okresie powstawania i utrwalania demokracji w Polsce. Zmieniły się warunki życia oraz formy zagrożeń dotyczące małżeństwa i rodziny. Funkcjonowanie w nowym systemie politycznym i ekonomicznym wymaga nadal podejmowania usilnych starań, opartych o niezmiennosć prawdy Ewangelii.

Analiza dokumentów wskazuje na wspólne elementy oddziaływań edukacyjnych i pastoralnych w obu omawianych epokach. Tradycja chrześcijańska stanowi istotny punkt odniesienia w programie Wielkiej Nowenny oraz nauczaniu Kościoła po 1989 roku. Działania Kościoła w omawianym okresie inspirowane były bezpośrednio lub pośrednio pedagogią Stefana kardynała Wyszyńskiego. W programie Prymasa zawarte zostały wskazania, których powtórzenie i poszerzenie oraz adaptację do aktualnej sytuacji odnajdujemy w omawianych programach Episkopatu (Wyszyński 1962; Glemp 1993a). Pedagogia kardynała Wyszyńskiego pozostawała na dużym poziomie ogólności i haseł, wytyczała główne kierunki w nauczaniu, z powodu koncentracji na obronie wartości i walki toczącej się przeciwko Kościołowi. Zmiana warunków, pojawienie się nowych zjawisk (globalizacja, migracja zarobkowa, dostęp do nowych mediów) doprowadziły do wypracowania programu nauczania poszukującego rozwiązań praktycznych. Przekaz zakłada, w odróżnieniu od nauczania Prymasa, większą specjalizację oraz złożoność w procesie edukacji. Kościół ma wskazywać niezmiennie na prawidłową koncepcję rodziny oraz przypominać o jej fundamentalnej wartości. Poziom życia rodzinnego wskazuje na kondycję

społeczeństwa. Zatem rola Kościoła, zarówno edukacyjna i wychowawcza, jako wspólnoty skupiającej rodziny, jest niezastąpiona i wynika z jego misji.

### Bibliografia

- Białkowski M. (2020). *Wstęp do tomu czwartego*. W: Wyszyński S. *Pro memoria*. T. 4: 1956–1957. Warszawa: Archidiecezja Warszawska i Archidiecezja Gnieźnieńska, IPN-Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, UKSW, s. V–XXI.
- Doniec R. (2020). *Kardynała Stefana Wyszyńskiego troska o rodzinę (na przykładzie listów pasterskich prymasa Polski z lat 1946–1974)*. „Horyzonty Wychowania”. T. 19, nr 49, s. 35–46.
- Glemp J. (1993a). *Wprowadzenie*. W: Komisja Episkopatu Polski Duszpasterstwa Ogólnego. *Ewangelizacja wspólnoty małżeńskiej i rodzinnej. Program duszpasterski na rok 1993/1994. Kościół jako communio. Sakrament małżeństwa*. Katowice: Wydział Duszpasterski Kurii Metropolitalnej, s. 11–12.
- Iwan R. (1983). *Prawa, obowiązki i zagrożenia rodziny w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. „Chrześcijanin w Świecie”, nr 10 (15), s. 13–26.
- Kukołowicz T. (1982). *O rodzinie w ujęciu kardynała Stefana Wyszyńskiego Prymasa Polski*. „Ład Boży”, nr 1, s. 2–23.
- Lewandowski J. (1983). *Wychowawcze aspekty Wielkiej Nowenny w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. „Chrześcijanin w Świecie”, nr 5 (15), s. 9–30.
- Lewandowski J., Przeworska H., Wrątny J., Auleytner W. (1985). *Aktualność myśli społecznej Kard. Stefana Wyszyńskiego*. „Chrześcijanin w Świecie”, nr 1–2 (17), s. 27–62.
- Murawski C. (1988). *Teologia małżeństwa i rodziny w nauczaniu biskupów polskich 1945–1980. Studium dogmatyczno-pastoralne*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Pajor S. (2014). *Priorytety w tworzeniu wspólnoty rodzinnej w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. „Studia Salvatoriana Polonica”, T. 8, s. 23–34.
- Przykucki M. (1989). *Aktualne problemy duszpasterstwa rodzin*. W: Komisja Episkopatu Polski Duszpasterstwa Ogólnego. *Program duszpasterski na rok 1989/1990. Ewangelizacja rodziny i przez rodzinę*. Katowice: Księgarnia św. Jacka, s. 15–28.
- Przykucki M. (1993a). *Duszpasterska troska Kościoła w Polsce o warunki życia rodziny*. W: Komisja Episkopatu Polski Duszpasterstwa Ogólnego. *Ewangelizacja wspólnoty małżeńskiej i rodzinnej. Program duszpasterski na rok 1993/1994. Kościół jako communio. Sakrament małżeństwa*. Katowice: Wydział Duszpasterski Kurii Metropolitalnej, s. 16–24.
- Sienkiewicz E. (red). (2011). *Kościół po transformacji systemowej w Polsce*. Koszalin: Katolickie Stowarzyszenie Civitas Christiana.
- Skreczko A. (2001). *Troska o rodzinę w okresie przygotowania do obchodów Milenium Chrztu Polski*. „Studia nad Rodziną”, nr 5/2 (9), s. 79–93.
- Skreczko A. (2002a). *Troska Prymasa Tysiąclecia o rodzinę polską*. „Rocznik Teologii Katolickiej”. T. I, s. 35–52.

- Skreczko A. (2002b). *Troska Kościoła katolickiego w Polsce o małżeństwo i rodzinę w okresie Wielkiej Nowenny (1957–1966). Studium teologiczno-pastoralne*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Skreczko A. (2003). *Troska Kościoła katolickiego w Polsce o rodzinę po drugiej wojnie światowej*. „Rocznik Teologii Katolickiej”. T. II, s. 41–73.
- Struzik Z. (2010). „*Rodzina silna mocą swojego narodu*”. *Nauczanie o rodzinie kard. S. Wyszyńskiego*. „Kultura-Media-Teologia”, nr 3, s. 105–119.
- Sujak E. (1988). *Poradnictwo małżeńskie i rodzinne*. Katowice: Księgarnia św. Jacka.
- Wyszyński S. (1962). *Wielka Nowenna Tysiąclecia*. Paryż: Société d’Editions Internationales.
- Wyszyński S. (1975). *List Wielkopostny (2.02.1965)*. W: *Listy Pastorskie Prymasa Polski 1946–1974*. Paris: Éditions du Dialogue, s. 469–475.
- Wyszyński S. (1995a). *Małżeństwo katolickie potężną więzią narodu (Kazanie na drugą niedzielę po Objawieniu Pańskim)*. W: Wyszyński S. *Dzieła Zebrane 1953–1956*. T. II. Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego „Soli Deo”, s. 67–77.
- Wyszyński S. (1995b). *Pokój Boży w rodzinie polskiej. (Kazanie na pierwszą niedzielę po Trzech Królach)*. W: Wyszyński S. *Dzieła zebrane 1953–1956*. T. II. Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego „Soli Deo”, s. 58–66.
- Wyszyński S. (1999a). *Nie ma prawdziwej służby Narodowi bez poświęcenia, bez wyrzeczenia, bez ofiary (30.06.1957)*. W: Wyszyński S. *Dzieła zebrane 1956–1957*. T. III. Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego „Soli Deo”, s. 279–284.
- Wyszyński S. (1999b). *Współdziałanie sił wychowawczych warunkiem skutecznego wychowania człowieka. Wykład wygłoszony do pielgrzymki nauczycieli, Jasna Góra, (30.06.1957)*. W: Wyszyński S. *Dzieła zebrane 1956–1957*. T. III. Warszawa: Instytut Prymasowski Stefana Kardynała Wyszyńskiego, s. 285–299.
- Wyszyński S. (2007). *Narodowy rachunek sumienia w noc noworoczną na wzgórzu Lecha. (1.01.1960)*. W: Wyszyński S. *Dzieła zebrane 1960*. T. VI. Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego „Soli Deo”, s. 5–12.
- Zieliński Z. (1998). *Polska dwudziestego wieku. Kościół-Naród-Mniejszości*. Lublin: RW KUL.
- Zimoń D. (1989). *Zarys programu duszpasterskiego w Polsce na lata 1989–1990*. W: *Komisja Episkopatu Polski Duszpasterstwa Ogólnego. Program duszpasterski na rok 1989/90. Ewangelizacja rodziny i przez rodzinę*. Katowice: Księgarnia św. Jacka, s. 5–13.
- Zimoń D. (1993a). *Zarys programu duszpasterskiego w latach 1993–1994*. W: *Komisja Episkopatu Polski Duszpasterstwa Ogólnego. Ewangelizacja wspólnoty małżeńskiej i rodzinnej. Program duszpasterski na rok 1993/1994. Kościół jako communio. Sakrament małżeństwa*. Katowice: Wydział Duszpasterski Kurii Metropolitalnej, s. 13–16.

### Publikacje źródłowe

- Sobór Watykański II. (2002). *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes”*. W: Sobór Watykański II. *Konstytucje, dekrety, deklaracje*. Poznań: Pallottinum, s. 537–619.

- Jan Paweł II. (1979). *Adhortacja apostolska o katechizacji w naszych czasach Catechesi Tradendae*. Rzym: Libreria Editrice Vaticana.
- Jan Paweł II. (1981). *Adhortacja apostolska „Familiaris consortio”*. Rzym: Libreria Editrice Vaticana.
- Komisja Episkopatu Polski Duszpasterstwa Ogólnego. (1989). *Program duszpasterski na rok 1989/1990. Ewangelizacja rodziny i przez rodzinę*. Katowice: Księgarnia św. Jacka.
- Komisja Episkopatu Polski Duszpasterstwa Ogólnego. (1993a). *Ewangelizacja wspólnoty małżeńskiej i rodzinnej. Program duszpasterski na rok 1993/1994. Kościół jako communio. Sakrament małżeństwa*. Katowice: Wydział Duszpasterski Kurii Metropolitalnej.
- Komisja Episkopatu Polski Duszpasterstwa Ogólnego. (1993b). *Ewangelizacja wspólnoty małżeńskiej i rodzinnej. Duszpasterstwo małżeństw i rodzin. Materiały do katechez i konferencji w roku duszpasterskim 1993/1994*. Katowice: Wydział Duszpasterski Kurii Metropolitalnej.
- Konferencja Episkopatu Polski. (1994). *Pierwsza Instrukcja Episkopatu Polski dla duchowieństwa o przygotowaniu wiernych do sakramentu małżeństwa i o duszpasterstwie rodzin (16 III 1969)*. W: *Dokumenty duszpastersko-liturgiczne Episkopatu Polski 1966–1993*. Krakowiak Cz., Adamowicz L. (oprac.). Lublin: Lubelskie Wydawnictwo Archidiecezjalne.
- II Polski Synod Plenarny (1991–1999)*. (2001). Poznań: Pallottinum.

## PASTORAL-EDUCATIONAL INDICATIONS CONCERNING MARRIAGES AND FAMILIES IN THE DOCUMENTS OF THE CHURCH IN POLAND IN YEARS 1989–1999. IMPULSES OF CARDINAL STEFAN WYSZYŃSKI'S TEACHING

**Abstract:** The new political and social situation after 1989 in Poland brought challenges requiring reflection and action by the Church. Apart from the positive effects of the transformation, gaining freedom and democratic freedoms, there appeared at the same time destructive and demoralising phenomena. Negative effects have primarily affected the family – the foundation of every society and nation. The description of pastoral plans concerning marriages and families contained in the documents of the Church in Poland shows the care and scope of efforts in this area. The teaching of Stefan Cardinal Wyszyński on marriage and family is an important point of reference. The message addressed to families and to all preachers of the gospel remains valid and unchanged in its purpose, assumes greater specialization and complexity of education and pastoral actions. The Church invariably points to a correct conception of the family and reminds us of its fundamental value.

**Keywords:** marriage, family, Stefan Kardynał Wyszyński, education, pastoral care.



KS. JERZY ANDRZEJ DANECKI\*

WARSZAWA, POLSKA

ORCID ID 0000-0002-8098-4067

## WYCHOWAWCZA WARTOŚĆ NAUCZANIA BŁ. STEFANA KARDYNAŁA WYSZYŃSKIEGO O RODZINIE I NARODZIE

**Streszczenie:** Błogosławiony kardynał stracił matkę w wieku dziewięciu lat, od tego czasu jego Matką stała się Ojczyzna, dla której służył, którą kochał i o którą walczył – walczył miłością do każdego bliźniego i o każdego bliźniego. Doświadczył okrucieństw wojny i reżimu sowieckiego, jego ukochana Ojczyzna pozbawiła Go wolności, a on dla niej ułożył *Śluby Jasnogórskie*, które stały się pierwszym krokiem na drodze wyzwolenia Ojczyzny, Narodu i polskiej rodziny, dla której kardynał Wyszyński był niekwestionowanym Ojcem.

**Słowa kluczowe:** Stefan kardynał Wyszyński, rodzina, Naród, matka, ojciec, wychowanie, wiara.

### Wstęp

Współczesny człowiek, zapracowany, biegnący za pozornym szczęściem, przesycony napływem informacji spowodowanym wszechobecnym światem środków masowego przekazu. Żyjący w rodzinie, ale często nieposiadający dostatecznej informacji na temat jej ważnej roli i zadań, jakie przed nią stoją, powinien zatrzymać się w tej pogoni i na nowo odkryć przesłanie człowieka, dla którego troska o właściwą rodzinę, jej kształt wypływała z jego pasterskiej odpowiedzialności i głębokiego patriotyzmu, a te wartości podpowiadały mu, że bez rodziny nie ma przyszłości Narodu. Prymas Tysiąclecia Stefan kardynał Wyszyński wiedział, że człowiek formowany jest przez dwie najważniejsze i naturalne dla niego wspólnoty, mianowicie przez rodzinę i Naród.

---

\* Ks. mgr lic. Jerzy Andrzej Danecki, proboszcz parafii pw. Matki Bożej Dobrej Rady w Wólce Mińskiej, absolwent PWTW w Warszawie, Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, Wyższej Szkoły Menadżerskiej w Warszawie; e-mail: jerzy.danecki@wp.pl.

## 1. Rodzina i Naród

Zdzisław Struzik przywołuje słowa Prymasa: „Rodzina i Naród – pisał Prymas Wyszyński – to nie są instytucje, to są organizmy żywe, mające swoją własną dynamikę i przejawy biologicznego bytowania. Poza nimi wszystkie inne formy bytowania, takie jak państwo, rząd, partia – mają wymiar instytucji. Naród i rodzina muszą istnieć, a tamte instytucje mogą istnieć lub nie” (Wyszyński 2007d, s. 15). Rodzina dla kardynała Wyszyńskiego była największą siłą Narodu i gwarantowała jego trwałość i przetrwanie. Prymas często powtarzał, że bez mocnej, czystej, zwartej, zespolonej rodziny, nie ma Narodu. Dlatego tworząc naród, trzeba pracować nad umocnieniem i zjednoczeniem każdej rodziny (Wyszyński 2007, s. 16). Naród jest rodziną rodzin. I tylko na tym fundamencie może się spokojnie rozwijać życie osobiste, rodzinne, religijne, społeczne, zawodowe, narodowe i państwowe (Struzik 2010, s. 107). Nauczanie kardynała było mocno naznaczone definiowaniem modelu wychowania – przypomina Struzik – co przy zachowaniu tradycji rodziny chrześcijańskiej wymaga współpracy rodziny, Narodu, państwa i Kościoła. Rodzina jest w procesie wychowania społecznością pierwszą i podstawową, ale nie jedyną. Inne społeczności, takie jak Naród, państwo, szkoła, Kościół, również mają znaczące oddziaływanie wychowawcze, lecz ich charakter wobec rodziny jest pomocniczy i służebny. Środowiska te mają pomagać rodzinie w jej zadaniach i funkcjach, a nie mogą jej 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 (Struzik 2010, s. 107).

W myśl Wyszyńskiego naród, aby miał duchową siłę, musi dążyć „do obrony życia nienarodzonych, do wierności ślubom małżeńskim, do podniesienia moralności współżycia małżeńskiego, do cnoty męstwa i wstrzeźliwości, do czujności nad wychowaniem moralnym i religijnym młodzieży i dziatwy, aby z rodzin katolickich nie wyrastali ateści i poganie” (Wyszyński 2007e, s. 69–70).

Między rodziną i Narodem a państwem istnieje zasadnicza i niezbędna relacja. Posiada ona – w nauczaniu kardynała Wyszyńskiego – charakter społecznej kolidacji: zdrowa biologicznie i moralnie rodzina przedłuża byt Narodu, zabezpiecza jego tożsamość i dziejowy rozwój. Z kolei naród i państwo w trosce o zabezpieczenie własnego bytu dążą do podtrzymywania należytej pozycji rodziny w społeczeństwie. Dla Prymasa Naród to rodzina rodzin. „Słusznie mówi się, że naród jest rodziną rodzin, bo narodowi, państwu i Kościołowi najczęściej dają rodziny, rodzice, mąż i żona” (Wyszyński 2007e, s. 77). Stanowi o „być albo nie być” społeczeństwa. „W jedności rodziny i jej umocnieniu widzimy wzmocnienie jedności Narodu. Naród składa się z rodzin i dlatego każdy, kto chce umocnienia Narodu, musi pracować nad umocnieniem rodziny” (Wyszyński 2007e, s. 300). *Jasnogórskie Śluby Narodu* wprowadzone przez Prymasa Wyszyńskiego wprost nawoływały do zrozumienia i zastosowania podstawowych zasad obrony Narodu przez obronę



rodziny. Prymasowskie spojrzenie na Naród sięgało do wartości duchowych człowieka. Społeczność to jedność duchowa, „jedność serc” (Wyszyński 2007b, s. 300).

Wyszyński nie obawiał się publicznego upominania narodu i polskich rodzin poprzez wytykanie im takich zachowań, jakie odbierają godność człowieka z jednej strony, a wspierają działania komunistyczne z drugiej. „W marnotrawstwie i w pijaństwie będziemy widzieli niszczenie naszych sił fizycznych i duchowych, naszych zasobów materialnych, majątku osobistego i narodowego, zwłaszcza lepszego bytu naszych rodzin i dzieci” (Wyszyński 1995, s. 84).

Poważnym zagrożeniem, tak kiedyś i dziś, dla rodziny i dla narodu, jest plaga narastającego pijaństwa. Nadużywanie alkoholu kiedyś było tłumaczone brakiem właściwego poziomu życia, dziś dobrego poziomu życia. Nędzne zarobki nie pozwalały rodzinom na godziwe życie i nie rokowały możliwości jakiegokolwiek oszczędzania. Z takim rozumowaniem nie zgadzał się Prymas Wyszyński. Uważał, że nie można jednego nieszczęścia pogłębiać jeszcze gorszym. „Te dzieci, i te matki wyblakłe, wychudłe, wynędzniałe. Tak wygląda nasza ojczyzna i to jest wielki ból, bo mogłaby wyglądać inaczej, lepiej, pomimo ciężkiej pracy tego narodu” (Wyszyński 1999c, s. 327–328).

Jak zauważa Struzik – poprzez swoje nauczanie Prymas Wyszyński sformułował coś na kształt programu prorodzinnego, który zawierał typowo społeczno-ekonomiczne postulatory: poprawa płacy ojców, wprowadzenie dodatku wychowawczego dla matek, dowartościowanie ekonomiczne rodziny dla celów opiekuńczych wobec dzieci, zerwania z wyzyskiwaniem ludzi pracy (Struzik 2010, s. 110). Prymas Wyszyński tak mawiał przed obrazem Matki Bożej Jasnogórskiej: „To jest wielki program narodowy, wypowiedziany u stóp Jasnej Góry: umacniać jedność Narodu, przez umacnianie jedności w rodzinie. A jedność serc! – Gdzież ona się bardziej wychowuje, jak nie w rodzinie, gdzie z jedności serc męża i żony rodzi się jedność całej rodziny. Na przykładzie wierności obojga, pielęgnuje się z kolei wierność dzieci wobec rodziców i rodzeństwa między sobą” (Wyszyński 2007b, s. 300).

Obrona rodziny, a co za tym idzie obrona Narodu, polega także na odczytywaniu w życiu rodzinnym naturalnej, przyrodzonej wartości, to znaczy jej naturalnej skłonności do radości. Prymas widział tę psychologiczną wartość, która jest niezmiernie ważna i nieustannie powinna być eksponowana i pielęgnowana, bo człowiek, mąż i żona oraz dzieci, bez tej radości tracą sens poniesionych nieustannych wysiłków, aby trwać w zjednoczonej rodzinie. Ta naturalna radość staje się fundamentem trwania i pokonywania wszelkich trudności pojawiających się w życiu. „Trudności życia, kłopoty, męki i bóle, niezgodne usposobienia czy też wady lub nałogi w życiu nabyte, taki czy inny ustrój państwa lub życia gospodarczego, nie odbierze wam radości. Bo największą radością dla was, matki i dla was, ojcowie, po ciężkim trudzie i męce pracy codziennej, jest wasza rodzina” (Wyszyński 1999a, s. 132). Ratunkiem dla Narodu jest katolicka rodzina. „Obowiązkiem waszym jest wychować rodzinę w wierności obyczajowi ojczystemu, jak również w wierności samej rodzinie. Chodzi o to, aby ognisko życia rodzinnego jak najbardziej utrzymać,

uświęcić, aby rodzina była miejscem szacunku i miłości męża dla żony i dzieci, żony dla męża i dzieci, rodziców dla dzieci, dzieci dla rodziców” (Wyszyński 1999f, s. 355).

Prymasowi towarzyszyła zasada, iż kto chce władać państwem, Narodem, Kościołem czy rodziną, musi najprzód 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” (Wyszyński 2007g, s. 312–313). Wyszyński przypominał: „My wszyscy, najmilsze dzieci, mieszkańcy jednego domu, jednego miasta, narodu, jednej części świata, globu całego, jesteśmy przede wszystkim Bożymi dziećmi” (Wyszyński 2007h, s. 14). Innymi słowy – jak podkreślał i przestrzegał Prymas – rozumienie narodu bez Boga, bez rzeczywistości nadprzyrodzonej, jest rozumieniem niepełnym i dlatego prędzej czy później musi się obrócić przeciwko samemu narodowi (Lewandowski 1983, s. 30–31).

## 2. Małżeństwo i rodzicielstwo

Ogniwem spajającym wysiłki w pogłębianiu życia duchowego małżonków, wynikające ze świadomości własnego chrztu, staje się decyzja o włączeniu we wspólnotę wiernych własnego dziecka – stwierdza Adam Skreczko. Chrzest potomstwa to kontynuacja i nowy etap w przeżywaniu wiary rodziców (Skreczko 2006, s. 148), „(...) to naturalny, wypełniony łaską i kształcący moment w życiu rodziny, kiedy zaczyna ona swoją podróż do pełni chrześcijańskiego życia. Może ona wspólnie modlić się, uczyć, planować i stać się tym, co można nazwać rodziną chrzestną. Rodzina chrzestna jest rodziną, której prawdziwym Ojcem jest Bóg, której starszym bratem jest Jezus, i której źródłem życia jest Duch Boży. W rodzinie chrzestnej rodzice, chrzestni i dzieci znają Jezusa Chrystusa jako swojego Zbawiciela i wierzą, że On naprawdę żyje, a Jego droga jest najlepsza” (Libersat 1995, s. 40). Kardynał Stefan Wyszyński nauczał, że najpierw „Światłość Boża” ma płynąć w rodzinach, a dopiero potem zacznie udzielać się ona dzieciom. Rodzice powinni ją rozniecać. Powinni od samego początku życia swych dzieci pragnąć, aby ich potomstwo nowonarodzone jeszcze raz się narodziło, tym razem nie z ich krwi, ale z Ducha i wody (Wyszyński 1999g, s. 138). Kościół wzywa wszystkich rodziców chrześcijańskich i ochrzczone dzieci do najbliższej współpracy z kapłaństwem Chrystusowym. Tym samym pragnie, aby to właśnie rodzice, w sercach swoich dzieci, przygotowywali Lud Boży. Rodzice powinni pamiętać, że Lud Boży to nie tylko lud zrodzony z ciała, ale przede wszystkim z ducha (Wyszyński 1999h, s. 272). Rodzice powinni mieć też na uwadze, że ich dziecko przez chrzest staje się członkiem rodziny nadprzyrodzonej, którą jest „kościół, organizacja nadprzyrodzonej miłości” (Wyszyński 1962, s. 45). Poprzez to także ich dzieci, ochrzczone w imię Ojca i Syna, i Ducha Świętego, muszą teraz żyć według łaski, którą otrzymały podczas chrztu i – jak mówił kardynał Stefan Wyszyński – „tu się zaczyna praca wychowawcza rodziców” (Wyszyński 1999d, s. 22).

Prymas Stefan Wyszyński w swych kazaniach podczas Wielkiej Nowenny Tysiąclecia nauczał wiernych również o sakramencie małżeństwa, o rodzinie, o zadaniach małżonków, a także o fundamentach wychowawczej funkcji rodziców. Kardynał Wyszyński bardzo klarownie i konsekwentnie wyrażał się o rodzinie katolickiej, uświęconej sakramentem małżeństwa. Przekazywał wiernym, jaka wspólnota osób najlepiej wpływa na wychowanie dziecka, iż jest nią rodzina, instytucja naturalna, utworzona przez związek kobiety i mężczyzny wraz z dziećmi zrodzonymi z tego związku. Podstawą rodziny jest małżeństwo oparte na obustronnej umowie, gdzie małżonkowie oddają się sobie w sposób wyłączny i stały w celu zrodzenia i wychowania dzieci. Prymas nauczał: „Ta instytucja naturalna została przez Zbawiciela podniesiona do nadprzyrodzonej godności sakramentu. Odtąd każdy związek małżeński między dwojgiem osób, naznaczonych stygmatem chrztu świętego, zawarty w sposób sakramentalny, staje się źródłem łaski i uświęcenia” (Wyszyński 1965, s. 102). Dzięki temu prawo rodziców do wychowania swych dzieci stało się jeszcze pełniejsze, to sam Chrystus powołuje rodziców do troski o chrześcijańskie wychowanie religijne swoich dzieci. Prawo naturalne rodziców zostało tym samym wzmocnione nadprzyrodzonym posłannictwem (Wyszyński 1963a, s. 235).

Prymas przypominał rodzicom, że przez sakramenty święte zarówno mąż, jak i żona mają Ojca w Niebie, który jest także Ojcem ich dzieci. Rodzina ludzka zatem z Boga poczęta „ma mieć Boga w swym łonie: musi dbać o to, by Bóg nie był tylko gościem, ale obywatelem i ojcem rodziny (Wyszyński 1961c, s. 226). Rodzice też powinni patrzeć na siebie nawzajem podobnie jak patrzą na Maryję – podtrzymującą, pielęgnowującą, wspierającą, karmiacą Boże dzieci, jak stwierdza Adam Skreczko. W jednym ze swoich kazań kardynał mówił: „Ty, matko, i ty, ojcze, powołani przez sakrament małżeństwa do szaczytne go życia rodzinnego, musicie również mieć w sobie tę postawę: «Oto ja Służebnica Pańska»” (Kukołowicz 1982, s. 2).

Ukazanie rodziców jako daru Bożego jest ważne, aby jeszcze bardziej potrafili docenić i cieszyć się z dobroci Boga Ojca, który pragnie całkowicie zbliżyć się do człowieka i jego drogi życia. Bóg Ojciec pragnie wręcz podzielić się z ludźmi swym życiem i ojcostwem. To On dał rodzicom taką moc, że życie, które przekazują swoim dzieciom, „trwać będzie w nieskończoność i już nigdy nie umrze” (Wyszyński 1961b, s. 202). Kardynał Wyszyński podczas kazania w Warszawie mówił: „Z Jego ojcostwa jest wszelkie ojcostwo na niebie i na ziemi i nie masz ojcostwa poza Nim! Jeżeli się więc objawia na ziemi życie i ojcostwo to zawsze jako uczestnictwo w życiu i ojcostwie Bożym. Jest to wyraz wielkiej miłości, dobroci i łaskawości najwyższej Ojca życia i wszelkiego ojcostwa” (Wyszyński 1963c, s. 4).

Zdaniem Adama Skreczko, przeżywanie komunii rodzinnej poprzez wzajemne relacje rodziców i dzieci w pełni ukazuje, że małżonkowie dopełniają swe rodzicielstwo ojcostwem i macierzyństwem duchowym poprzez wychowanie (Wojtyła 1986, s. 232). Wychowanie jest w tym samym stopniu płodne, co prokreacja biologiczna, ponieważ rodzi osobowość człowieka i wprowadza go w życie nadprzyrodzone.

### 3. Wychowanie do odpowiedzialnego ojcostwa i macierzyństwa

Prymas Wyszyński wzywał ojców, aby wpatrywali się w ojcostwo Boga i odkrywali swe powołanie na nowo. Ma to być powołanie do „żywienia Boga w rodzinach”. Mówi, iż jak Bóg żywi rodziców „chlebem żywota”, tak ojcowie mają ten „chleb” podawać swoim dzieciom. Mówił też, że rodzice powinni mieć w swych dzieciach odrodzone Dzieci Boże. Nawoływał ojców, aby pamiętali, że oni dali synom ciało, ale ducha dał im Bóg. „Twój syn jest Bożym synem” – mówił kardynał – „Jego masz żywić” (Skreczko 2006, s. 155). Ojcostwo i nierozzerwalne z nim posłannictwo wychowawcze to fragment rzeczywistości dosyć zaniedbany w dzisiejszym świecie, co w efekcie rodzi niedobre owoce – dopowiada Skreczko.

Troskliwe pełnienie obowiązku wychowania oznacza zaangażowanie, ofiarność i kompetencję. Ojciec nie może wymawiać się brakiem czasu czy odpowiedniego przygotowania. Nie może więc stronić od pracy wychowawczej, zostawiając ją żonie, ale jednocześnie nie powinien przywłaszczać sobie monopolu na wychowanie potomstwa (Mierzwiński 1996, s. 201).

W nauczaniu kardynała Wyszyńskiego szczególnie wysoka funkcja przyznawana jest macierzyństwu (Rosik 1991, s. 96–98). Szacunek dla macierzyństwa objawiał się u Prymasa wielką walką o obronę godności kobiety. Nie tylko kobiety-matki, aczkolwiek jej ranga jest najwyższa, ale kobiety w ogóle. „Boć macierzyństwo to jest – serce. Matka – to serce” (Wyszyński 1958, s. 180). „W każdym domu do kołyski nowonarodzonego dziecięcia przychodzi naprzód matka, a ojciec, choćby najlepszy, stoi z daleka i delikatnie podchodzi, by – nie przestraszyć. I do koleby ludzkości musiała naprzód przyjść Matka, by z wrodzoną delikatnością, łagodnością i dobrocią, oswoić niemowlę ludzkości, które zaczyna dopiero żyć” (Wyszyński 1960, s. 94). Już z tych słów wynika, że w powołaniu rodzicielskim – w nauczaniu Prymasa – różne role przypadają rodzicom. Jak widać, matka ma inne zadanie i predyspozycje, ojciec – inne.

Kardynał Wyszyński przypominał, że Maryja jest bliska matce, jako wzór macierzyńskiej miłości i wychowania dzieci Bożych (Wyszyński 1963b, s. 30). Staje się bliska poprzez swe macierzyństwo każdej matce. Kardynał Stefan Wyszyński apelował do rodziców, aby modlili się za swoje dzieci, wtedy to na pewno w każdej rodzinie, która naśladuje Świętą Rodzinę, zajaśnieje Boże światło. Dzięki temu rodzice będą mogli łatwiej pokonać trudy wychowania, jednak musi być w tym wszystkim modlitwa, uległość posłannictwu i powołaniu. W takiej rodzinie bardzo często pielęgnuje się powołanie (Wyszyński 1963b, s. 30).

Prymas Wyszyński nauczał rodziców o tym, jak ważne jest macierzyństwo Maryi w życiu małżeńskim i rodzinnym: „Chwała Jej Boskiego Macierzyństwa spływa na każde macierzyństwo. Boże Narodzenie ma olbrzymie znaczenie dla każdego narodzenia ludzkiego. Tajemnica Kolebki Betlejemskiej opromienia światłem każdą kołyskę. Dzieło życia Nazaretańskiego jest przez Maryję promienne w każdej rodzinie, która naśladuje Świętą Rodzinę” (Wyszyński 1960, s. 96). Dlatego tak

bardzo zależało Prymasowi, aby rodzice zdali sobie sprawę z tego, jak cenne jest uświęcone małżeństwo. Kościół na przykładzie Maryi uczy wszystkie matki i ojców głębokiej czci i szacunku dla macierzyństwa, kryjącego w sobie nienarodzonego jeszcze człowieka. Nauka Kościoła uczy, że w pierwszym momencie kształtowania się nowego życia sam Bóg aktem stwórczym powołuje do bytu nowego człowieka – nową duszę i powierza ją matce. Stąd też należy się wielki szacunek macierzyństwu i każdej kobiecie. Sam Bóg działa w człowieku. Macierzyństwo więc jest aktem świętym, jak nauczał Prymas (Wyszyński 1964, s. 94). Kardynał Wyszyński mówił: „Kościół ciągle zwraca oczy ku rodzinie, patrzy pod serce matki i w kolebkę życia rodzinnego. Ukazuje nam wzór Najświętszej Rodziny, bo wie, że rodzina – to kolebka życia, to szkoła miłości i najlepsza szkoła wychowania” (Wyszyński 1966, s. 350). Kardynał Stefan Wyszyński nauczał rodziców, mówiąc do nich, aby w trudach wychowania nie załamywali się, aby zwracali się ku Świętej Bożej Rodzicielce, i patrząc w Jej serce i życie, rozważali to, co dzieje się w ich rodzicielskich sercach i co jest zadaniem ich małżeńskiego i rodzicielskiego życia. Rozważanie życia Tej, która wzorowo wypełniła swoje zadanie – przekazanie życia Bogu-Człowiekowi, wpłynie poprawnie na rozwój ich powołania (Wyszyński 1999e, s. 349). Jak nauczał kardynał: „Historia Nazaretu ma się powtórzyć w każdym domu” (Wyszyński 2007c, s. 234). Aby to mogło się stać, daje jeszcze jedną wskazówkę, która jest może najważniejsza dla rodziców chcących po katolicku wychować swe dzieci. Ta wskazówka, ten drogowskaz, to Krzyż, który jest zawsze szczytowym ideałem wychowania i związane z nim hasło „zwycięzać siebie” (Wyszyński 1959, s. 119).

Rodzina była ważna dla Prymasa, bo w niej widział zdrowy naród, a temat Narodu był szczególnie bliski kardynałowi. Świadczą o tym jego słowa: „W stosunku do mojej Ojczyzny zachowuję pełną cześć i miłość” (Wyszyński 1998, s. 13). Kardynał Wyszyński znał receptę na dobry Naród, mówił: „Związek z Ojczyzną kształtuje się przez wszystko: przez pierwsze słowa w ojczystym języku szeptane przez matkę nad kołyską dziecka i pierwsze słowa, które ono wypowiada: mama, tata, mamusia; przez pierwsze śpiewy, które słyszy w dzieciństwie, przez najbliższe otoczenie, z którym zapoznaje się, otwierając swe oczy na wielki Boży świat. Więź z ojczyzną pogłębia się przez otoczenie i zwyczaje rodzinne, przez wychowanie uspołeczniające, wiążące człowieka z szerszą społecznością” (Wyszyński 1998, s. 43). Na podstawie zacytowanych dotychczas wypowiedzi łatwo daje się zauważyć, jak ogromną rolę mają do wypełnienia rodzice polskich dzieci.

#### 4. Należna pomoc rodzinie

Prymas Wyszyński poświęca wiele uwagi kwestii pomocy społecznej, na którą powinna liczyć rodzina. Zauważa, iż nie wszystkie rodziny mogą w pełni realizować swoje obowiązki. Przyczyną tego stanu rzeczy jest m.in. wielodzietność rodzin przy niskich zarobkach i braku własnych mieszkań – z czym i dziś mamy wiele trudności. Świadczy to o wielkiej niedoli rodziny, której z pomocą powinno



przyjść społeczeństwo. Najskuteczniejsza pomoc to zagwarantowanie stanowisk pracy. Stosunki gospodarcze i społeczne w państwie powinny być ułożone tak, aby ojcowie mogli otrzymać wynagrodzenie za pracę w wysokości zapewniającej godny byt rodziny (Wyszyński 1946a, s. 3).

Zdaniem kardynała Wyszyńskiego, jeśli pomoc ze strony struktur państwa nie jest możliwa, trzeba wówczas odwoływać się do wspólnego wysiłku i przeciwdziałać istniejącemu stanowi rzeczy przez pomoc prywatną i publiczną (Wyszyński 1946a, s. 3). Działania charytatywne są bowiem jednym z przejawów realizacji społecznej nauki Kościoła. „Rodziny wielodzietne, trapione chorobami i nieszczęściami, wymagają pomocy i chrześcijańskiego miłosierdzia. Należy dobrowolnie ograniczać własne potrzeby, by tą drogą zdobywać środki dla pomocy bliźniemu, ratowania rodziny, życia dzieci i życia narodu. Ma to wynikać z prawd miłości bliźniego, życia wartościami ewangelicznymi, powinno być elementarnym obowiązkiem chrześcijanina, nie zaś tylko czynem” – stwierdza Waldemar Karasiński (Karasiński 2002, s. 343).

Kardynał Wyszyński zdawał sobie sprawę, że nawet najlepiej rozwinięta w społeczeństwie praca charytatywna nie jest w stanie zapobiec ubóstwu. Dlatego dalej mówi o tym, że przede wszystkim państwo ma obowiązek spieszenia z pomocą rodzinie, gdyż od tego zależy jej egzystencja. Dlatego powinno ono wykorzystać swą władzę ustawodawczą przy planowaniu budżetu i w ten sposób nieść pomoc najbardziej potrzebującym. Wzywa państwo do wrażliwości społecznej, do wprowadzania zmian na lepsze. Wspólnocie rodzinnej nie wystarczy tylko pomoc materialna. Od państwa i Kościoła oczekuje się czegoś więcej, a mianowicie pomocy duchowej, moralnej i religijnej (Wyszyński 1946a, s. 3–4). Żadne przemiany nie będą skuteczne i błogosławione, jeśli nie będą podjęte w imię Boże i prowadzone zgodnie z Bogiem. Wyszyński nauczał o konieczności istnienia harmonii między ustawami państwowymi a prawem Bożym (Wyszyński 1946a, s. 3).

Dla kardynała Naród i rodzina to dwie rzeczywistości, które są ściśle od siebie uzależnione, to dwa określone i przypisane człowiekowi sposoby realizacji jego istnienia tu na ziemi. „Rodzina to fundament bytu narodowego, budowanie mocy i jedności narodu dokonuje się w rodzinie” (Wyszyński 1961a, s. 69). Kardynał Stefan Wyszyński nauczał: „Kto jest przyjacielem narodu – umacnia rodzinę, kto jest wrogiem narodu – niszczy rodzinę” (Wyszyński 1961b, s. 228).

Kardynał wiedział, że matki i ojcowie postawą swoją muszą dawać dowód wielkiej mądrości i mądrej polityki narodowej, która „umie pokornie wsiewać ziarno w pole i zbiera owoc z życia rodzinnego”. Kardynał Stefan Wyszyński mówił do rodziców: „Musicie pokazać, że rozumiecie, iż naród rodziną żyje i przedłuża swój byt” (Wyszyński 1961, s. 229). Dlatego też ognisko domowe mają oni uświęcać nieustannie tak, aby było miejscem szacunku, miłości, a także odpoczynku dla siebie nawzajem (Wyszyński 1961, s. 39).

Ksiądz Prymas Stefan Wyszyński jako „głowa Kościoła katolickiego w Polsce od początku swego prymasowskiego posługiwania podejmował pedagogizację

Narodu. Czynił to przez cały okres swej posługi kapłańskiej i prymasowskiej wychodząc z oryginalnej koncepcji pedagogiki społecznej, w myśl której Kościół jako społeczność ma prawo, możliwość i obowiązek wychowania nie tylko jednostek, lecz także całego Narodu chrześcijańskiego. Prymas czynił to, posługując się środkami zwyczajnego duszpasterzowania, jak również specjalnymi programami i dewocyjnymi formami pedagogizacji Narodu – podkreśla Alina Rynio (Rynio 2011, s. 250). Kardynał Wyszyński, pedagogizując Naród, kierował się duchem duszpasterskiej troski i uwzględniał konkretne zagrożenia, potrzeby czy błędne postawy. Oceniając konkretne sytuacje, uczył wyciągać wnioski na przyszłość. Naród w Jego nauczaniu i wyobrażeniu był nie tylko przedmiotem pedagogizacji, lecz także podmiotem wychowującym, bez udziału którego cały proces wychowania domagający się ram społecznych może się nie udać. Pojęcie Narodu jest budowane przez Prymasa na podobieństwo osoby – chrześcijanina, który ma ducha, ciało i łaskę (Rynio 2011, s. 250).

Należy pamiętać, że Naród, w imieniu którego przemawiał kardynał Wyszyński, jako Prymas i jako *interrex*, jest jednością – jak zauważa Piotr Mazurkiewicz: „Zawiera się w tym, jak się wydaje, pewien element ekskluzji w stosunku do tych, którzy nie spełniają kryteriów przynależności, jakimi są przede wszystkim katolicka wiara i identyfikacja z chwalebłą przeszłością narodu. Można jednakże na to *całościowe* ujmowanie narodu spojrzeć również jako na rodzaj zamierzonej inkluzji. Prymas bowiem przemawiając *w imieniu narodu*, nie tyle wyłączał ludzi niewierzących, co raczej – w pewnym sensie – włączał ich bez ich zgody. Przemawiając bowiem *w imieniu narodu*, bronił również praw niekatolików i osób niewierzących” (Mazurkiewicz 2002, s. 275).

Natomiast obrona rodziny, a tym samym obrona Narodu, „polega także na odczytywaniu w życiu rodzinnym naturalnej, przyrodzonej wartości, to znaczy jej naturalnej radości. Prymas dostrzegał tę psychologiczną wartość, która jest niezmiernie ważna i nieustannie powinna być eksponowana, bo człowiek, mąż i żona oraz dzieci, bez tej radości tracą sens poniesionych nieustannych wysiłków, aby trwać w zjednoczonej rodzinie” (Struzik 2010, s. 110).

### Zakończenie

Jakże aktualne pozostają treści nauczania kardynała Stefana Wyszyńskiego dotyczące Narodu, rodziny i rodzicielstwa. Warto je przypominać w obecnych czasach, kiedy ojcostwo i macierzyństwo jakże często pozostaje w kryzysie, kiedy współczesny człowiek błądzi po drogach teraźniejszego świata. Należy powracać do tych rozważań ukazujących prawdziwy model budowania rodziny, silnej Bogiem. Obecnie, kiedy podważa się sensowność sakramentalnych związków małżeńskich, kiedy publicznie nie używa się słów mąż, żona, tylko pseudo nowoczesne sformułowania partner, partnerka, potrzebujemy takich myśli – zdrowych, przemodlonych i zakorzenionych w nauce Kościoła. Prymas Wyszyński posiadał umiejętność



odczytywania znaków czasu i perspektywicznego patrzenia. Wiedział, że Polska bez zdrowej rodziny straci swoją tożsamość i przekreślone zostaną dokonania Narodu i historia Ojczyzny, tak bardzo współistniejące z wiarą w Boga. Pamiętajmy, że wszystko, co nowe, a nie na Bogu zbudowane, nie ma trwałości.

### Bibliografia

- Karasiński W. (2002). *Rodzina w świetle nauczania ks. Stefana Wyszyńskiego: na podstawie artykułów w „Ładzie Bożym” w latach 1945–196*. „Studia Włocławskie”. T. 5, s. 337–344.
- Kukołowicz T. (1982). *O rodzinie w ujęciu kardynała Stefana Wyszyńskiego Prymasa Polski*. „Ład Boży”, nr 1.
- Lewandowski J. (1983). *Naród w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego*. „Chrześcijanin w Świecie”, nr 116.
- Libersat H. (1995). *Rodzice chrzestni*. Toruń: Christ Book, Nazaret.
- Mazurkiewicz P. (2002). *Teologizacja narodu czy nacjonalizacja Kościoła?: koncepcja narodu w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego*. „Seaculum Christianum”, nr 9/2, s. 267–276.
- Mierzwiński B. (1996). *Mężczyzna, mąż, ojciec*. Otwock: Edycja św. Pawła.
- Rosik S. (1991). *Promocja aksjologicznej pozycji osoby ludzkiej i wspólnoty rodzinnej w niektórych dziełach kard. Stefana Wyszyńskiego*. „Roczniki Teologiczne”. T. XXXVIII–XXXIX, z. 3.
- Rynio A. (2011). *Mądre wychowanie patriotyczne przedmiotem troski Prymasa Tysiąclecia*. „Studia Prymasowskie”. T. 5, s. 247–264.
- Skreczko A. (2006). *Rodzicielstwo jako dar i zadanie na podstawie nauczania prymasa Stefana Wyszyńskiego podczas wielkiej nowenny tysiąclecia*. „Rocznik Teologii Katolickiej”. T. 5, s. 145–183.
- Struzik Z. (2010). *Rodzina Bogiem silna mocą swego narodu. Nauczanie o rodzinie kard. S. Wyszyńskiego*. Warszawa: „Kultura-Media-Teologia”, nr 3, s. 105–119.
- Wojtyła K. (1986). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wyszyński S. (1946a). *Pomoc społeczna małżonkom*. Włocławek. „Ład Boży”, nr 23.
- Wyszyński S. (1946b). *Współdziałanie Kościoła i państwa na rzecz małżeństwa*. Włocławek. „Ład Boży”, nr 24.
- Wyszyński S. (1958). *Droga Krzyżowa pracowników pióra*. Jasna Góra, 4.05.1958. W: Wyszyński S. *Kazania i przemówienia autoryzowane przez Prymasa Polski. Zbiór maszynopisów zgromadzonych w Instytucie Prymasowskim w Warszawie* (mps, dalej skrót: KPAM). T. 4.
- Wyszyński S. (1959). *Do katolickich wychowawców i nauczycieli*. Jasna Góra, 19.04.1959. W: KPAM. T. 5
- Wyszyński S. (1960). *Dziękczynienie Bogu za Matkę Bożą*. Bydgoszcz, 11.09.1960. W: KPAM. T. 7.
- Wyszyński S. (1961a). *Rodzice! Nadeszła Wasza godzina*. Jasna Góra, 15.08.1961. W: KPAM. T. 9.

- Wyszyński S. (1961b). *Rodzina Bogiem silna*. Jasna Góra, 26.08.1961. W: KPAM. T. 9.
- Wyszyński S. (1961c). *Rodzina Bogiem silna*. Warka, 7.05.1961. W: KPAM. T. 8.
- Wyszyński S. (1962). *Humanistyczne wartości Bożego Narodu*. Warszawa, 8.01.1962. W: KPAM. T. 3.
- Wyszyński S. (1963a). *Do Mego Ojca*. Warszawa, 1.04.1963. W: KPAM. T. 14.
- Wyszyński S. (1963b). *Orędzie Biskupów Polskich do kapłanów i wiernych o prawic do nauczania religii*. 22.09.1963. W: KPAM. T. 15.
- Wyszyński S. (1963c). *W Hołdzie Pocieszycielce ziemi nowosądeckiej*. Zawada, 25.08.1963. W: KPAM. T. 15.
- Wyszyński S. (1964). *Spokojni o chleb dla licznych ust*. Inowłódz, 23.08.1964. W: KPAM. T. 18.
- Wyszyński S. (1965). *List Pasterski Biskupów polskich o Polskiej Rodzinie Katolickiej*. 10.01.1965. W: KPAM. T. 19.
- Wyszyński S. (1966). *Co Kościół daje Narodowi w wiary nowym tysiącleciu?* Opole, 14.08.1966. W: KPAM. T. 24.
- Wyszyński S. (1995). *Przyrzekamy toczyć bój z naszymi wadami narodowymi. Kazanie na pierwszą sobotę kwietnia [1957]*. Komańcza, wrzesień 1956. W: Wyszyński S. *Dzieła zebrane*. T. 2: 1953–1956. Warszawa: Wydawnictwo im. S. kard. Wyszyńskiego „Soli Deo”.
- Wyszyński S. (1998). *Jedna jest Polska. Wybór z przemówień i kazań*. Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana kard. Wyszyńskiego „Soli Deo”.
- Wyszyński S. (1999a). *Nie pozwolimy znieważać naszych świętości. Przemówienie do Warszawskiej Pielgrzymki na Jasną Górę*. Warszawa, kościół Świętego Ducha, 6.08.1957. W: Wyszyński S. *Dzieła zebrane*. T. 3: 1956–1957. Warszawa: Wydawnictwo im. S. kard. Wyszyńskiego „Soli Deo”.
- Wyszyński S. (1999b). *Kazanie na uroczystość Świętej Rodziny*. Warszawa, kościół Świętego Michała, 13.01.1957. W: Wyszyński S. *Dzieła zebrane*. T. 3: 1956–1957. Warszawa: Wydawnictwo im. S. kard. Wyszyńskiego „Soli Deo”.
- Wyszyński S. (1999c). *Rodzice, nadeszła wasza godzina. Kazanie do małżonków katolickich*. Gniezno, Bazylika Prymasowska, 15.08.1957. W: Wyszyński S. *Dzieła zebrane*. T. 3: 1956–1957. Warszawa: WSD.
- Wyszyński S. (1999d). *To jest nasz program prymasowski*. Gniezno, 2.02.1957. W: Wyszyński S. *Dzieła zebrane* (dalej skrót: DZ). T. 3, Warszawa: Wydawnictwo im. S. kard. Wyszyńskiego „Soli Deo”, s. 138.
- Wyszyński S. (1999e). *Witaj Jezu, Synu Maryi*. Warszawa, 20.06.1957. W: DZ. T. 3.
- Wyszyński S. (1999f). *Przez wodę i krew do Tysiąclecia Chrztu Polski*. Gniezno, 28.04.1957. W: DZ. T. 3.
- Wyszyński S. (1999g). *Rodzice nadeszła wasza godzina*. Gniezno, 15.08. 1957. W: DZ. T. 3.
- Wyszyński S. (1999h). *Narodowy ciężar Ślubowań Jasnogórskich poniesiemy z Maryją*. Jasna Góra, 3.05.1957. W: DZ. T. 3.
- Wyszyński S. (2007a). *Do górali tatrzańskich*. Zakopane, kościół parafialny, 19.08.1957. W: KiPA. T. 2.
- Wyszyński S. (2007b). *Jasnogórskie zobowiązania*. Bydgoszcz, 19.12.1956. W: KiPA. T. 1.

- Wyszyński S. (2007c). *Kazanie na uroczystość Świętej Rodziny*. Warszawa, kościół Świętego Michała, 13.01.1957. W: KiPA. T. 2.
- Wyszyński S. (2007d). *Kazanie na uroczystość Świętej Rodziny*. Warszawa, kościół Świętego Michała, 13.01.1957. W: Wyszyński S. *Kazania i przemówienia autoryzowane przez samego autora* (dalej skrót: KiPA). T. 2.
- Wyszyński S. (2007e). *Każdy kapłan pracuje nad wprowadzeniem w życie Ślubów Jasnogórskich. Apel do duchowieństwa*. Komańcza, sierpień 1956. W: KiPA. T. 1.
- Wyszyński S. (2007f). *Tych Dwoje nadzieją narodu i świata. Słowo do rodzin zebranych na „Oplątku”*. Gniezno, 1968. W: KiPA. T. 28.

## EDUCATIONAL VALUE OF TEACHING BL. STEFAN CARDINAL WYSZYŃSKI ABOUT FAMILY AND NATION

**Abstract:** The Blessed Cardinal lost his mother at the age of nine, since then his Mother became the Motherland for which he served, loved and fought for – he used love to every neighbour to fight and he fought for every one of them. He experienced the atrocities of the war and the Soviet regime, his beloved Homeland deprived him of his freedom, and he arranged the Jasna Góra Vows for her, which became the first step on the way to liberate the homeland, nation and Polish family, for which Cardinal Wyszyński was the undisputed father.

**Keywords:** Stefan Cardinal Wyszyński, Family, Nation, Mother, Father, Upbringing, Faith.

KONRAD WIERZBICKI\*

Warszawa, Polska

ORCID ID 0000-0002-9481-9572

## DZIAŁALNOŚĆ I NAUCZANIE SŁUGI BOŻEGO STEFANA WYSZYŃSKIEGO – IMPLIKACJE PEDAGOGICZNE DLA POTRZEB PRAKTYKI PENITENCJARNEJ

**Streszczenie:** Wieloletnia działalność Sługi Bożego Stefana Wyszyńskiego na rzecz Kościoła w Polsce oraz obrony polskiej tożsamości uwidacznia się na polu odszukiwania oblicza współczesnych wartości, w kontekście wychowania, charakterystycznego dla chrześcijaństwa. Niniejszy artykuł w sposób syntetyczny ukazuje specyficzne rysy sylwetki duchowej oraz wybrane fakty z życia przyszłego błogosławionego, Prymasa Tysiąclecia Stefana Wyszyńskiego, jakie wyłaniają się na podstawie analizy jego działalności i nauczania. Źródłem wiedzy o Prymasie uczyniono jego przemówienia, kazania, homilie, notatki z czasu, kiedy był on więziony. Problematyka badań nad postacią i dziedzictwem Prymasa Stefana Wyszyńskiego uwidacznia się w potrzebie dociekań autora dotyczących doświadczeń wiary oraz możliwości wykorzystania poznawanej rzeczywistości w praktyce pedagogicznej wychowania resocjalizacyjnego.

**Słowa kluczowe:** Prymas Stefan Wyszyński; wychowanie chrześcijańskie; praktyka penitencjarna; godność.

### Wprowadzenie

W swojej refleksji pragnę odwołać się do wybranych treści zawartych w wyjątkowym dziele, monumentalnej edycji źródłowej z lat 1948–1981, *Stefan Wyszyński, „Pro memoria”*, która składa się z 27 tomów. Dzieło to stanowi szczególnie wyraz zainteresowania Instytutu Pamięci Narodowej losami Kościoła katolickiego w Polsce pod rządami komunistycznymi. Jego edycja była możliwa również dzięki wspólnemu zaangażowaniu Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz Instytutu Prymasa Wyszyńskiego.

---

\* Dr Konrad Wierzbicki, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Szkoła Wyższa Wymiaru Sprawiedliwości; email: k.wierzbicki@uksw.edu.pl.

W tym miejscu pragnę serdecznie podziękować panu magistrowi Michałowi Stańczukowi z UKSW, który udostępnił mi poszczególne wydania wspomnianego dzieła, zachęcając do podzielenia się refleksją na łamach „Forum Pedagogicznego”, i tym samym do uczczenia Roku Prymasowskiego. Słowa podziękowania pragnę skierować również do księdza profesora Jana Niewęglowskiego, redaktora naczelnego półrocznika, za życzliwość oraz za wszystkie cenne rady podczas opracowania mojej skromnej refleksji.

Jestem świadomy, że mając do czynienia z człowiekiem o tak bogatym życiorysie, jaki posiadał kardynał Stefan Wyszyński, trudno jest mi niezwykle zwięźle ocenić i przedstawić wszystkie fakty związane z jego życiem i działalnością.

Niemniej jednak spróbuję podjąć się próby analizy materiałów, którymi dysponuję, dzięki uprzejmości już wspomnianego M. Stańczuka, tak abyśmy mogli zrozumieć, z jak ważnym przykładem życia mamy do czynienia, tym samym zapiski kardynała Stefana Wyszyńskiego uczynić podstawą moich rozważań. Co więcej, treści w nich zawarte spróbuję odnieść w kierunku możliwości wykorzystania ich dla potrzeb praktyki penitencjarnej.

Osobiste zapiski prymasowskie (*Zapiski więzienne*) są odzwierciedleniem autentycznych jego odczuć i przemyśleń, jakie towarzyszyły mu na niełatwej drodze wypełniania swojego posłannictwa. Z pewnością po śmierci kardynała Wyszyńskiego zapiski były i w dalszym ciągu są przedmiotem zainteresowań wielu badaczy.

Już pierwsza analiza treści zawartych we wspomnianych materiałach ukazuje nam, że przykład duszpasterskiej troski kardynała Stefana Wyszyńskiego, bogatej w miłosierdzie wobec każdego człowieka, stanowić może pomocne „narzędzie” w działalności dydaktycznej oraz wychowawczej dzieci i młodzieży, a także resocjalizacyjnej skierowanej wobec osób pozbawionych wolności. Przejdźmy zatem do przedstawiania wybranych faktów z życia przyszłego błogosławionego, zaczynając od okresu, kiedy został on uwięziony.

### **Wobec komunistycznego ucisku i oporu**

Kardynał Wyszyński był i jest wielkim autorytetem moralnym, posiadającym niezwykłą charyzmę, która w trudnym okresie zniewolenia komunistycznego w naszym kraju pozwoliła podejmować mu ważne przedsięwzięcia dla całej społeczności polskich katolików. Symbolem tych działań były m.in. obrady Soboru Watykańskiego II, w których aktywnym uczestnikiem był sam Prymas Wyszyński (Jan Paweł II 1971, s. 40–46). Już na początku swojej posługi prymasowskiej arcybiskup Stefan Wyszyński musiał stawić czoło nieprzychylnemu stosunkowi władz komunistycznych w Polsce.

Informacje na temat represji wobec Kościoła katolickiego możemy znaleźć m.in. na stronie internetowej Muzeum Historii Polski: „Pomimo podpisanego w 1950 r. porozumienia, dotyczącego nauczania religii w szkołach i funkcjonowania KUL, rok później usunięto siłą administratorów apostołskich z terenów Ziem

Odzyskanych oraz aresztowano biskupa kieleckiego Czesława Kaczmarka. W 1952 r. wydano z diecezji śląskiej i krakowskiej wszystkich biskupów. W lutym 1953 r. wydano dekret o obsadzaniu stanowisk kościelnych. Wydarzenia te wywołały reakcję ze strony najwyższych władz Kościelnych w Polsce. W maju episkopat ogłosił krakowski memoriał *Non possumus*, wyrażając sprzeciw wobec ucisku, jakiego doświadczało duchowieństwo katolickie. Na reakcję nie trzeba było długo czekać – 22 września zapadł wyrok skazujący na biskupa Kaczmarka, a 24 września rząd uchwalił także dla Prymasa zakaz «wykonywania funkcji wynikających z piastowanych dotąd stanowisk kościelnych [...] na skutek uporczywego nadużycia dla celów godzących w interesy Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej». Nazajutrz aresztowano metropolitę w jego rezydencji przy ulicy Miodowej w Warszawie. Kazano mu zabrać tylko najpotrzebniejsze rzeczy, nie zważając na protesty hierarchy i domaganie się podstawy prawnej gwałtu na jego osobie. Przez następne trzy lata był internowany w Rywałdzie Szlacheckim (26 września – 12 października 1953), Stoczku Warmińskim (12 października 1953 – 6 października 1954), Prudniku (6 października 1954 – 29 października 1955) i Komańczy (29 października 1955 – 28 października 1956). Wraz z nim przetrzymywany był kapelan ks. Stanisław Skorodecki (który przybył do Stoczka po odbyciu wyroku w Rawiczu za opór wobec komunizmu) oraz siostra zakonna Maria Leonia Graczyk. Wolność zwrócono mu (oraz jego współwięźniom) dopiero 28 października 1956 r., kiedy wrócił do Warszawy, na Miodową” (www.muzhp.pl).

Tak Prymas Wyszyński opisywał okres swojego uwięzienia w *Zapiskach więziennych*: „Rozpoczynam więc życie więźnia. Słowa tego używać nie można, gdyż otoczenie moje prostuje: to nie jest więzienie. Pomimo to czuwa nade mną blisko 20 ludzi «w cywilu». Nie opuszczają korytarza i w dzień, i w nocy; skrzypiące kroki słyszę cały dzień. Brak nam światła. Jeden z młodych ludzi usadza się na noc na koślawym krzeselku pod drzwiami i tu, przy kopcącej lampce albo przy świecach ołtarzowych, czyta książki. Na podwórzu gospodarczym stale przebywa kilku młodych ludzi, którzy nie spuszczaają oczu z moich okien. Zresztą, są grzeczni i trzymają się na odległość” (Wyszyński 1982, s. 26).

W Rywałdzie Prymas Wyszyński przebywał jednak zaledwie kilka dni. Już 12 października przewieziony został do Stoczka Warmińskiego. „Po kilku minutach jazdy zajeżdżamy przed jasno oświetloną bramę; świeci się wiele lamp. Brama jest obita świeżymi deskami. Jakiś niedostrzegalny duch otwiera bramę od środka. Wjeżdżamy w podwórze, które w ciemnościach. wrażenie więziennicze. Pomyślałem, że przewieziono mnie do więzienia. Wóz zatrzymał się przed szeroko otwartymi drzwiami, wiodącymi na widny korytarz. Zaproponowano, bym wysiadł. Jesteśmy na korytarzu jasnym i pustym. Jednak «nie tędy droga». Znow jesteśmy w wozie po to, by wjechać przez wysoką bramę, zbudowaną ze świeżych desek, do ogrodu. Tu przez oszkloną werandę weszliśmy raz jeszcze na ten sam korytarz. Widocznie do «obrzędu instalacji» w nowym miejscu należały drzwi ogrodowe (Wyszyński 1982, s. 35–36).

Tak prymas opisuje warunki, w których przyszło mu przebywać w Stoczku Warmińskim: „Ściany zewnętrzne do wysokości parteru zniszczone przez wilgoć, korytarze wewnętrzne mokre, zimne wewnątrz, posadzki kamienne całe pokryte wodą. Oddano nam do dyspozycji korytarz i pokoje pierwszego piętra gmachu wychodzącego na ogród. Są tu dwa pokoje dla mnie, kaplica, pokój dla księdza, drugi dla siostry i kilka pokoiów umeblowanych, pustych” (Wyszyński 1982, s. 38).

### **Osobiste zawierzenie Prymasa Stefana Wyszyńskiego Matce Bożej**

Warunki towarzyszące pobytowi prymasa w Stoczku wpływały negatywnie na jego samopoczucie oraz stan zdrowia. „Niesamowicie marzły ręce i nogi. Nie pomogło nawet owijanie się pledem. Podobne kłopoty były w łazience, gdzie stary piec nie dawał się rozpaścić; dymił na cały dom, pomimo wielokrotnego czyszczenia. Przez długi czas trzeba się było myć w zimnej łazience. Dokuczał nam również brak wody; stary motor ciągnący wodę często odmawiał posłuszeństwa. Byliśmy dość często bez wody, którą trzeba było przynosić z dołu. W końcu cały ten system zamarzał na kość. Podziwialiśmy sterty lodu, które wyrąbano z pokoiów pod nami. Mieszkaliśmy nad lodownikami. Pokoje na dole nie były ogrzewane, natomiast były fantastycznie zagrzybione. Nikt nie dbał o to, by je ogrzać. Wszystkie korytarze pokryte były na ścianach białym szronem i zamrozem. Biedni dozorczy siedzieli w kozuchach i ciężkich butach. Męczyli się jeszcze bardziej niż my. Miny im posępniały. W takich warunkach zacząłem odczuwać różne dolegliwości. Nóg nie mogłem rozgrzać nawet w ciągu nocy. Ręce mi popuchły. Podobnie oczy mi zapuchły. Odczuwałem wielki ból w okolicy nerek i w całej jamie brzusznej. Każdego dnia przechodziłem bóle głowy. Siostra była stale zakatarzona, blada i wynędzniała” (Wyszyński 1982, s. 63).

Ósmego grudnia 1953 roku podczas pobytu w stoczkowskim więzieniu miało miejsce niezwykle ważne wydarzenie dotyczące osobistego zawierzenia i oddania się prymasa Wyszyńskiego Matce Najświętszej „(...) oddałem się dziś przez ręce mej Najlepszej Matki w całkowitą niewolę Chrystusowi Panu. W tym widzę łaskę dnia, że sam Bóg stworzył mi czas na dokonanie tego radosnego dzieła. Postanowiłem sobie, że pierwszą parafię, którą będę mógł erygować, uczczę tytułem „Bożego Macierzyństwa Maryi” (Wyszyński 1982, s. 48).

### **Więzienie w Prudniku**

Kolejnym, trzecim już miejscem pobytu kardynała Stefana Wyszyńskiego, był Prudnik, w którym uwięzienie trwało od 6 października 1954 roku do 29 października 1955 roku. Jak opisano w kalendarium *Zapisków więziennych* 6 października 1954 roku o godz. 12.15 Prymas z towarzyszącymi mu osobami wyruszyli ze Stoczka do Kętrzyna, gdzie czekał na nich samolot. Wystartowano o godz. 13.00: „stały kierunek lotu – południowo-zachodni. Lecieliśmy w nieznane. Rozpoznaliśmy



Jeziora mazurskie, przelot przez Wisłę. Później wznieśliśmy się ponad pułap chmur i już nic nie widzieliśmy, aż – Odrę. O godzinie 15.00 lądowaliśmy na polach, w pobliżu miasta, którego nie mogłem rozpoznać. Wiedziałem, że jesteśmy gdzieś na Opolszczyźnie. Później okazało się, że lądowaliśmy koło Nysy, skąd przez Głuchołazy dojechalibyśmy samochodami do Prudnika Śląskiego” (Wyszyński 1982, s. 94).

Podczas pobytu w Prudniku nie było widać poprawy w stanie zdrowia Prymasa, dlatego w dniach 21–22 grudnia 1954 roku został poddany badaniom lekarskim. Tak opisuje prymas „świadczenia lekarskie”, na jakie mógł liczyć: „Przez dwa dni byłem w ręku «klinik» lekarskich w Opolu. Mówię «klinik», a nie lekarzy, bo lekarze działali, jak automaty: sprawnie, fachowo, niemal niezawodnie, ale bez duszy lekarskiej. Ci ludzie nie mają dla «nieszczęsnego pacjenta» – twarzy ludzkiej, której szuka się w lekarzu więcej niż recepty. Działa urzędnik, dla którego ważniejszą rzeczą jest propaganda niż medycyna. Jego sumiennosc, uprzejmosc, wysilek nie jest dla pacjenta, tylko dla «kogoś trzeciego», który każe zrobic dobre wrazenie, byc grzecznym i sumiennym. Tak mocno czuje sie tego «trzeciego», ze schodzi sie do rzędu «przedmiotu», biurokratycznego «kawałka» do załatwienia na specjalne zlecenie” (Wyszyński 1982, s. 120).

W trakcie pobytu w Prudniku w myślach i sercu Stefana Wyszyńskiego zrodzilo sie pragnienie slubow jasnogorskich. Nawiazujac do jubileuszu królewskich slubow Jana Kazimierza, zlozonych Matce Bozej w katedrze lwowskiej w 1655 roku, Prymas postanowil odnowic akt oddania Polski Pani Jasnogorskiej. W *Zapiskach więziennych*, bedac pod wplywem lektury *Potopu*, autorstwa H. Sienkiewicza, zapisal: „Warto myslec o «obronie Jasnej Gory» roku 1955. – Jest to obrona duszy, rodziny, Narodu, Kościoła – przed zalewem nowych «czarów». Moja «Jasna Góra» ściśniona zewszad wałem udręki; walę pociskami «zabobonu» i «wstecznicstwa» – w «Kurnik». Przed 300 laty «Kurnik» ocalał i trwa do dzis dnia. «Obrona Jasnej Gory» dzis – to obrona chrześcijańskiego ducha Narodu, to obrona kultury rodzimej, obrona jedności serc ludzkich – w Bozym Sercu, to obrona swobodnego oddechu człowieka, który chce wierzyć bardziej Bogu niż ludziom, a ludziom – po Bożemu” (Wyszyński 1982, s. 120).

W ponownym akcie oddania Polski Pani Jasnogorskiej kardynal Stefan Wyszyński widzial program odnowy moralnej społecznej i Polaków.

### **„Wszystko postawilem na Maryję” – pobyt w Komańczy**

Pomimo stalego osaczenia przez władze komunistyczne, Prymas Wyszyński, jako duszpasterz wielkiego formatu, prawdziwie zaangażowany w sprawy społeczne – kontynuował pracę na rzecz narodu i Kościoła katolickiego w Polsce. Podczas pobytu w ostatnim miejscu odosobniana – Komańczy, powstalo jego wielkie dzieło – *Jasnogorskie Śluby Narodu*, przelane na papier w dniu 16 maja 1956 roku. Wczytując się w treść *Jasnogorskich Ślubów*, zauważamy, że ich przesłanie

dotyczyło troski o stan moralny Polaków jako całego narodu. W swoim dziele Prymas apelował o potrzebę podjęcia przez każdego człowieka pracy nad sobą, nad swoim charakterem, w kierunku pokonania słabości związanych z lenistwem, lekkomyślnością, marnotrawstwem, pijaństwem i rozwiązłością.

Analizując dostępne materiały źródłowe, dowiadujemy się, że w okresie uwięzienia kardynał Wyszyński opracował wiele ważnych inicjatyw duszpasterskich, związanych z kultem maryjnym. Wśród nich znajduje się dokonanie aktu prywatnego zawierzenia Matce Bożej, w trakcie pobytu w Stoczku, a w Komańczy – napisanie nowych strof przyrzeczeń w rocznicę ślubów lwowskich króla Jana Kazimierza. *Jasnogórskie Śluby Narodu* zostały odczytane następnie w święto Matki Boskiej Częstochowskiej 26 sierpnia 1956 roku.

Fala odwilży, jaka miała miejsce w Polsce w październiku w 1956 roku, pozwoliła na uwolnienie Prymasa z uwięzienia ([www.muzhp.pl](http://www.muzhp.pl)).

Kolejne lata prymasowskiej działalności dotyczyły wielkiego oddania w sprawy Kościoła i narodu, zaangażowania w sprawy opozycji i obronę osób represjonowanych. W 1957 roku Prymas powołał do życia Instytut Prymasowski Ślubów Narodu na Jasnej Górze – instytucję wspierającą prace Kościoła w realizacji programu Wielkiej Nowenny i przygotowań do Tysiąclecia Chrztu Polski (<https://wyszynskiprymas.pl/instytut-prymasowski/>).

Po wyborze Jana Pawła II na Stolicę Piotrową pojawiały się stanowiska mówiące, że wyniesienie Karola Wojtyły było także zasługą Prymasa Wyszyńskiego i jego autorytetu. Sam podkreślał to wielokrotnie Jan Paweł II: „Czcigodny i Umiłowany Księżu Prymasie! Pozwól, że powiem po prostu, co myślę. Nie byłoby na Stolicy Piotrowej tego Papieża Polaka, który dziś pełen bojaźni Bożej, ale i pełen ufności rozpoczyna nowy pontyfikat, gdyby nie było Twojej wiary, niecofającej się przed więzieniem i cierpieniem, Twojej heroicznej nadziei, Twojego zawierzenia bez reszty Matce Kościoła, gdyby nie było Jasnej Góry i tego całego okresu dziejów Kościoła w Ojczyźnie naszej, które związane są z Twoim biskupim i prymasowskim posługiwaniem” (*Audjencja dla Polaków*, Watykan, 23 października 1978 roku).

Prymas Wyszyński postrzegał Karola Wojtyłę jako swojego następcę. Łączyła ich głęboka przyjaźń, miłość do Boga, Kościoła i Ojczyzny. Takimi słowami zwracał Ojciec Święty Jan Paweł II do Prymasa Polski: „Jezus Chrystus – «Księżu Pasterzy» pozwolił Księdzu Prymasowi uczestniczyć we wszystkich swoich tajemnicach, zwłaszcza w tajemnicy bolesnej. Mówiąc za św. Pawłem – z łaski Bożej jest Ci dane dla Chrystusa nie tylko w Niego wierzyć, ale i dla Niego cierpieć. Z Apostołem Narodów może Ksiądz Prymas także powiedzieć, że jego posługiwanie przyniosło korzyść Ewangelii, bo więcej braci ośmielonych w Panu, wśród doświadczeń, coraz bardziej odważa się głosić bez lęku Słowo Boże. Oby to Słowo, które ma moc zbawienia, głoszone w naszym kraju z taką miłością i poświęceniem, zapuszczało korzenie w sercach wiernych i czyniło ich godnymi «synami królestwa Bożego»”

(*Depesza Ojca Świętego Jana Pawła II do Prymasa Polski*, Watykan, 25 października 1979 roku).

Jan Paweł II wielokrotnie przywoływał postać Prymasa Wyszyńskiego w swoich przemówieniach, również po jego śmierci, która miała miejsce 28 maja 1981 roku w Warszawie, w uroczystość Wniebowstąpienia Pańskiego. Prymas Wyszyński miał wówczas 80 lat, z których 57 przeżył jako kapłan. Pogrzeb stał się wielką manifestacją narodową, trumna z jego ciałem spoczęła w podziemiach katedry św. Jana w Warszawie.

Tak Ojciec Święty Jan Paweł II wspominał Prymasa Wyszyńskiego: „Wgłębił się ten opatrnościowy Pasterz współczesnych pokoleń w naszej Ojczyźnie głęboko w myśl Kościoła, wsłuchał w bicie jego serca, w jego posłannictwo i sam stał się «posłannictwem». Przeprowadził Kościół w Polsce z pierwszego do drugiego tysiąclecia chrześcijaństwa. Tak jak przeprowadzał go szczęśliwie i wielokrotnie poprzez wiele momentów trudnych i poniekąd decydujących dla życia polskiego Kościoła i Narodu. A moc swą i światło czerpał z głębokiego, dziecięcego wprost nabożeństwa i z miłości ku Tej, która w Częstochowie «z dawna Polski jest Królową». Był on siłą Narodu, a jego siłą był Naród, na który patrzę z miłością i szacunkiem (Watykan, 5 lutego 1983 roku).

### **W odkrywaniu dokonań i spuścizny kardynała Stefana Wyszyńskiego – uwarunkowania towarzyszące procesowi wychowania**

Wielość i różnorodność kwestii zawartych w nauczaniu Prymasa Wyszyńskiego dotyczących uwarunkowań towarzyszących procesowi wychowania stawia przede mną, poważne wyzwanie. Dlatego odniosę się do przedstawienia kilku wybranych zagadnień dotyczącej omawianej problematyki.

W literaturze przedmiotu mamy do czynienia ze zróżnicowanymi czynnikami wpływającymi na sukces działalności wychowawczej podejmowanej wobec dzieci i młodzieży, zwłaszcza tej wykazującej przejawy niedostosowania społecznego lub dokonujących gwałtownych czynów karalnych (Wach 2009). Również niekorzystnie na proces wychowania i rozwoju młodego człowieka wpływają dokonujące się współcześnie w świecie przemiany społeczne i kulturowe, związane z próbą przebudowy obrazu rodziny, która jak wiadomo – od tysięcy lat, składa się z rodziców oraz ich potomstwa.

Szczególnie widoczne w ostatnich miesiącach w Polsce ataki środowisk liberalno-lewicowych na symbole i wartości ogólnoludzkie, chrześcijańskie oraz święte dotyczą funkcjonowania rodziny oraz jej członków. Przedstawiciele tych środowisk, demonstrując swoje niezadowolenie, niejako „na siłę” próbują zmieniać wzory zachowań i normy życia rodzinnego, sugerując, że małżeństwo mogą tworzyć dwie osoby tej samej płci.

Warto zwrócić uwagę, że uwarunkowania towarzyszące procesowi wychowania mogą mieć wymiar pozytywny, jak i negatywny. O tym pierwszym możemy mówić

wtedy, gdy odnosi się do organizowanych przez rodziców czy opiekunów dzieci i młodzieży sytuacji wychowawczych, ukierunkowanych na dobry kontakt i silną z nimi więź, nie tylko poprzez zaspokojenie podstawowych potrzeb, ale również umożliwienie nabywania różnorodnych doświadczeń, korzystnych z punktu widzenia prawidłowego rozwoju jednostki.

Jak słusznie zauważa Marian Nowak, „W oddziaływaniach wychowawczych i wzajemnych relacjach wychowawca–wychowanek należy zatem zatroszczyć się świadomie, celowo i w pełni o aksjologicznie uzasadniony dobór wartości, które chcemy, by stały się udziałem wychowanka. jeśli wychowawca nie stawiałby sobie żadnego celu, to wówczas nie byłby też potrzebny, aby zajmować się wychowaniem. Wychowanie i nauczanie są nie do pomyślenia bez postawienia problemu celu wychowania, a więc nie istnieją one bez wartościowania i bez wartości. to właśnie dlatego aspekty aksjologiczne nie mogą zniknąć z pola widzenia pedagogiki i szkolnej praktyki edukacyjnej, a zwłaszcza ze wzajemnych osobowych relacji nauczyciel–uczeń, wychowawca–wychowanek” (Nowak 2019, s. 19).

Nauczanie Prymasa Wyszyńskiego, dotyczące spraw rodziny, małżeństwa i wychowania, ukazywane jest na tle godności osoby ludzkiej oraz powołania do świętości każdego człowieka. „W rodzinie jesteśmy otoczeni ludźmi, którzy pochodzą z miłości Boga. Matkom, które mają wątpliwości: urodzić dziecko czy nie, należałoby uświadomić, że to Bóg chce tych dzieci. Są one zaplanowane nie tylko przez rodziców, są chciane i zaplanowane przez Boga Ojca. Są owocem nie tylko miłości dwojga rodziców, ale miłości Boga. W ten sposób życie rodziny domowej wiąże się z jej głównym Autorem – z Bogiem” (Wyszyński 1979a, s. 28).

Dla Prymasa Stefana Wyszyńskiego rodzina jest podmiotem życia społecznego i zarazem miejscem życia i urzeczywistniania się człowieka jako osoby.

W kręgu inspiracji nauką Prymasa Wyszyńskiego pozostawał Jan Paweł II. Z adhortacji apostołskiej Ojca Świętego Jana Pawła II: *O zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym* „*Familiaris Consortio*” dowiadujemy się o prawach – obowiązkach rodziców do wychowania dzieci, które wiążą się z kształtowaniem dzieci w wierze i praktyce życia chrześcijańskiego. „Prawo – obowiązek rodziców do wychowania jest czymś istotnym i jako taki związany jest z samym przekazywaniem życia ludzkiego; jest on pierwotny i mający pierwszeństwo w stosunku do zadań wychowawczych innych osób, z racji wyjątkowości stosunku miłości łączącej rodziców i dzieci; wyklucza zastępstwo i jest niezbywalny, dlatego nie może być całkowicie przekazany innym, ani przez nich zawłaszczony” (Jan Paweł II 1981).

Jak słusznie zauważa Marian Nowak, „Nie tylko rodzice i najbliżsi dorośli są odpowiedzialni za pełny i zdrowy rozwój dziecka; ta odpowiedzialność spoczywa również na całej społeczności postrzeganej jako grupa, wspólnota, parafia, ruch, diecezja, Kościół, państwo itd. Łączy się z tym fakt, że człowiek jest naturą indywidualną, ale i społeczną. Również społeczeństwo, pojęte jako wielki podmiot wychowania, staje wobec dziecka i powinno odczuwać szczególne zobowiązanie do odpowiedzialności za jego rozwój” (Nowak 1998, s. 135).

### Praktyka resocjalizacyjna – w poszukiwaniu skutecznych rozwiązań

Wydaje się, że proces wychowania może przynieść pozytywne skutki dla wychowanka, dla jego rodziny wówczas, gdy wychowanek podejmie pewien trud związany z wyrażeniem zgody i akceptacji przekazywanych mu treści wartości w kierunku dojrzałości i odpowiedzialności, prowadzących go do samo wychowania. W przypadku osób pozbawionych wolności zależy nam zatem, aby więźniowie pod wpływem realizowanej wobec nich działalności resocjalizacyjnej samodzielnie podejmowali decyzję o zmianie swoich zachowań i postaw. Oczywiście, nie oznacza to, że wychowawca penitencjarny wie, jaką konkretną metodę oddziaływania oraz środki wychowawcze ma zastosować wobec danego więźnia, tak aby wreszcie mógł on podejmować dobre decyzje w swoim życiu. Jednocześnie nie zawsze wychowawcy penitencjarni potrafią dobierać do konkretnych skazanych właściwe środki i metody oddziaływań, tym bardziej że część z nich może nie rozumieć potrzeby i sensu ich realizowania. Bywa, że działalność taka często pozbawiona jest elementów odnoszących się wprost do „doświadczenia jednostki resocjalizowanej”, poddawanej zabiegom wychowawczym w warunkach izolacji. W tym miejscu można zadać pytanie, o jakie doświadczenie nam chodzi.

Warto więc podjąć się próby jego zdefiniowania i przyjąć, że „doświadczenie jednostki resocjalizowanej” możemy odbierać jako pewną sytuację odnoszącą się do istoty życia i funkcjonowania człowieka pozbawionego wolności, na którą składa się doznanie oraz aktywne uczestnictwo w procesie resocjalizacji zachodzące w środowisku, jakim jest konkretny zakład karny, czy areszt śledczy. Z punktu widzenia potrzeb współczesnej działalności penitencjarnej, a zatem sytuacji dotyczącej „doświadczenia jednostki resocjalizowanej”, warto jest bliżej przyjrzeć się problematyce prymasowskiego nauczania, opartego na miłości i służbie wobec każdego człowieka.

Nauczanie prymasowskie bogate jest w treści oparte na poszanowaniu wartości ogólnoludzkich, których odniesienie do praktyki wychowawczej, realizowanej w warunkach izolacji więziennej, zdaniem autora, jest niezwykle ważne.

Jak wiemy, wartości bowiem stanowić mogą pewnego rodzaju podłoże dla właściwego przebiegu procesu wychowania resocjalizacyjnego. Z jednej strony, pozwalają osobom pozbawionym wolności na dokonywanie właściwych wyborów, finalizując tym samym rozpoczęty proces resocjalizacji, z drugiej zaś strony, łagodzą skutki prizonizacji, związanej z nadmiernym przystosowaniem się do warunków zakładu karnego. W odkrywaniu przez więźniów „świata wartości” równie pomocne może okazać się odwoływanie do doświadczeń wiary oraz moralności chrześcijańskiej, na podstawie których kształtuje się sumienie, pełniące niejako funkcję drogowskazu do zachowań społecznie akceptowanych.

W tym miejscu warto wspomnieć, że jednym z najistotniejszych elementów sprzyjających readaptacji społecznej więźniów jest obecność i działalność na terenie zakładów karnych w Polsce instytucji duszpasterstwa więziennego. Działalność ta

polega na realizowaniu posługi religijnej na terenie więzień w stosunku do więźniów poprzez wzbudzanie wiary i świadczenie miłości *caritas* (Machel 2003, s. 282).

W praktyce resocjalizacyjnej równie ważnym zadaniem jest „podejmowanie działań zmierzających do rozwoju samoświadomości podopiecznego” (Fidelus 2018, s. 131), pozwalającej na przetworzenie potencjału jednostki w kierunku samowyzwolenia się od ograniczeń i wadliwych zachowań.

W takiej działalności resocjalizacyjnej chodzi również o wzbudzenie motywacji do „moralnej odnowy” każdego więźnia, co pozwala na przezwycięzenie życiowych niepowodzeń.

W trakcie rozmów, jakie mogłem przeprowadzić z więźniami, zauważyłem, że dla wielu z nich pragnienie wiary może być odpowiedzią na doświadczenia związane z samotnością oraz potrzebą bliskości z drugim człowiekiem. Więźniowie chętnie mówili o doświadczeniach i wartościach, jakie są obecne w działalności i nauczaniu Ojca Świętego Jana Pawła II oraz Prymasa Tysiąclecia Stefana Wyszyńskiego.

Pomocnymi w przekazywaniu wiedzy o tych dwóch wielkich Polakach są kapelani więzienni, sprawujący swoją posługę na terenie więzień.

Obecność oraz działalność kapelanów w jednostkach penitencjarnych wydaje się sprawą niezwykle ważną i konieczną, dodatkowo wpływa bowiem pozytywnie na jednostkę niedostosowaną społecznie, kształtując jej postawę i osobowość, tym samym zapobiega zjawisku wykluczenia i demoralizacji. Działalność duszpasterstwa więziennego wiąże się z dużym zaangażowaniem i ofiarnością osób świadczących tę formę pomocy drugiemu człowiekowi, której inicjatywa ma wymiar społeczny, kulturowo-oświatowy, a przede wszystkim duchowy.

Dokonanej przez autora analizie treści zawartych w materiałach źródłowych dotyczących Sługi Bożego Stefana Wyszyńskiego towarzyszy perspektywa pedagogiczna oparta na elementach jego nauki i przesłania, charakterystycznego dla wychowania chrześcijańskiego.

Takie wychowanie jest podstawą humanistycznego porządku społecznego uwzględniającego przyrodzoną godność i wielkość każdego człowieka, bez względu na status społeczny, wynikający również z faktu pozbawienia wolności. Ideał życia ukazany na kartach Ewangelii, a zaproponowany w nauczaniu Prymasa Tysiąclecia, ukazuje wartości specyficznie dla chrześcijaństwa. Jak podkreśla Marian Nowak (2000, s. 395–396), „chrześcijanie przyjmują wartości ogólnoludzkie, ale poszukują ich jeszcze większej głębi, ich pełni i integralności, poszukują sensu przekraczającego ten, który zdolny jest nadać im człowiek. Poszukuje się bowiem w chrześcijaństwie jeszcze i tej perspektywy patrzenia na wartości, jaką ma sam Bóg (Objawienie)”.

W takim wychowaniu autor dostrzega duży „potencjał naprawczy” dla systemu penitencjarnego w Polsce. Warto również zwrócić uwagę, że w przypadku osób pobawionych wolności takie wychowanie może być prawdziwie pomocne przy ich nawróceniu związanym z wyrażeniem żalu za wyrządzone zło czy też przestępstwo



z postanowieniem poprawy. Pozwala na rozwijanie i doskonalenie w człowieku sfery odpowiedzialnej za sposób rozumienia wartości.

### Zakończenie

Ostatecznie w refleksji nad zagadnieniem uwarunkowań towarzyszących procesowi resocjalizacji chodzi o ukształtowanie fundamentalnych i podstawowych wartości człowieka, który traktuje swoją godność osobową jako niezbywalną wartość (Wierzbicki 2020, s. 217). Zajmuje ona centralną pozycję w nauczaniu Prymasa Wyszyńskiego.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają wskazania dotyczące postępowania z osobami pozbawionymi wolności, utrwalone w przepisach prawnych gwarantujących respektowanie godności człowieka. Międzynarodowe standardy dotyczące postępowania z osobami pozbawionymi wolności stanowią, że każdy więzień musi być traktowany podmiotowo. Ponadto należy stwierdzić, że pojęcie praw więźnia, jego godności, do której jest on upoważniony, wynika z faktu niekwestionowanego prawa każdego człowieka do życia.

Jak podkreślał Prymas Stefan Wyszyński: „Godność człowieka nie zależy od tego, jaką wykonuję pracę, jakie studia ukończył, czego się nauczył, jakie zajmuje stanowisko. Wynika ona ze świadomości, że człowiek jest mieszkaniem Boga, że Bóg w nim mieszka, że ciało jego jest poświęcone Bogu, że każdy z nas ma nosić i czcić Boga w ciele swoim. [...] Chrześcijaństwo ustanawia we współczesnym świecie nową ocenę wartości osoby. Kryteria tej oceny są pozaekonomiczne. Chrześcijaństwo nie ocenia człowieka według tego, «ile masz», tylko według tego, «kim jesteś», «jaki jesteś»” (Wyszyński 1987, s. 86).

### Bibliografia

- Fidelus A. (2018). *Rola samoświadomości w modelu relacyjnej readaptacji społecznej skazanych*. „Przegląd Więziennictwa Polskiego”, nr 100, s. 131–145.
- Jan Paweł II. (1999). *Pielgrzymki do Ojczyzny: 1979, 1983, 1987, 1991, 1995, 1997, 1999. Przemówienia, homilie*, Poniewierski J. (red.). Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Jan Paweł II. (2006). *Adhortacja apostołska „Familiaris Consortio” o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*. W: *Adhortacje Apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II*. T. 1: 1979–1995. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Jan Paweł II. (2019). *Dzieła literackie i teatralne*. T. 1: *Juwenilia (1938–1946)*. Popiel J. (red.). Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Nowak M. (1998). *Funkcja wychowawcza matki i ojca według pedagogii personalistyczno-chrześcijańskiej*. „Roczniki Nauk Społecznych”, t. XXVI, z. 2, s. 107–139.
- Nowak M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.



- Nowak M. (2019). *Aksjologia współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej jako podstawa jej sukcesu*. „Roczniki Nauk Społecznych”, t. 11 (47), s. 17–28.
- Machel H. (2003). *Więzenie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*. Gdańsk: Wydawnictwo ARCHE.
- Wach T. (2009). *Resocjalizacja nieletnich sprawców gwałtownych czynów zabronionych*. Lublin: Wydawnictwo „KUL”.
- Wierzbicki K. (2020). *Społeczna troska o rozwój osoby ludzkiej w nauczaniu Świętego Jana Pawła II skierowanym do skazanych i kadry więziennej* W: Przesławski T. (red.). *W poszukiwaniu dobra w perspektywie jednostkowej i społecznej. Księga jubileuszowa z okazji 80-lecia urodzin Profesor Krystyny Ostrowskiej*. Warszawa: Wydawnictwo IWS, WSKiP.
- Wyszyński S. (1975). *Listy pasterskie Prymasa Polski 1946–1974*. Paris: Éditions du Dialogue, Société d'Éditions Internationales.
- Wyszyński S. (1982). *Zapiski więzienne*. Paris: Dialogue/Znaki Czasu.
- Wyszyński S. (1995). *Dzieła zebrane*. T. 2: 1953–1956. Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego „Soli Deo”.
- Wyszyński S. (2001). *Zapiski więzienne*. Warszawa-Ząbki: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego „Soli Deo”.
- Wyszyński S. (2008). *Dzieła zebrane*. T. 7: 1961. Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego.
- Wyszyński S. (2017a). *Pro memoria*. T. 1: 1948–1952. Skibiński P. (red.). Warszawa: Archidiecezja Warszawska i Archidiecezja Gnieźnieńska, IPN-Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, UKSW.
- Wyszyński S. (2017b). *Pro memoria*. T. 2: 1953. Czaczkowska E. (red.). Warszawa: Archidiecezja Warszawska i Archidiecezja Gnieźnieńska, IPN-Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, UKSW.
- Wyszyński S. (2018). *Pro memoria*. T. 5: 1958. Krupecka M. (red.). Warszawa: USJK, IPN, Archidiecezja Warszawska i Archidiecezja Gnieźnieńska, UKSW.
- Wyszyński S. (2019a). *Pro memoria*. T. 6: 1959. Łuszczynski G. (red.). Warszawa: IPN, Archidiecezja Warszawska i Archidiecezja Gnieźnieńska, UKSW.
- Wyszyński S. (2019b). *Pro memoria*. T. 8: 1961. Wiśniewska M. (red.). Warszawa: IPN, Archidiecezja Warszawska i Archidiecezja Gnieźnieńska, UKSW, Instytut Prymasowski, Muzeum Jana Pawła II i Prymasa Wyszyńskiego.
- Wyszyński S. (2020). *Pro memoria*. T. 4: 1956–1957. Białkowski M. (red.). Wiśniewska M. (współpraca). Warszawa: IPN, Archidiecezja Warszawska i Archidiecezja Gnieźnieńska, UKSW.

### **Źródła internetowe**

<https://muzhp.pl/pl/>

<https://www.niedziela.pl/arttykul/77068/nd/Ojciec-Swiety-Jan-Pawel-II-o-Stefanie>

<https://opoka.org.pl/nauczanie/nauczanie-papieża-jana-pawła-ii-przemowienia-i-oredzia>

<https://wyszynskiprymas.pl/>

<https://www.vaticannews.va/pl/kosciol/news/2020-05/polska-wyszynski-nie-byloby-tego-papieza-polaka.html>

[https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jp-ii\\_exh\\_19811122\\_familiaris-consortio.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html)

## **ACTIVITIES AND TEACHING THE SERVANT OF GOD STEFAN WYSZYŃSKI – PEDAGOGICAL IMPLICATIONS FOR PENITENTIAL PRACTICE**

**Abstract:** The many years of activity of the Servant of God Stefan Wyszyński for the Church in Poland and the defense of Polish identity are visible in the field of searching for the face of contemporary values in the context of upbringing, characteristics of Christianity. This article presents in a synthetic way the specific features of the spiritual figure and selected facts from the life of the future blessed, the Primate of the Millennium, Stefan Wyszyński, which emerge on the basis of the analysis of his activities and teaching. The source of knowledge about the primate were his speeches, sermons, homilies, notes from the time when he was imprisoned. The issue of research on the figure and heritage of Primate Stefan Wyszyński is visible in the author's need for research on the experience of faith and the possibility of using the reality he learns in the pedagogical practice of social rehabilitation education.

**Keywords:** Primate Stefan Wyszyński; Christian education; penitentiary practice; dignity.



KS. WALDEMAR GRACZYK\*

Warszawa, Polska

ORCID ID 0000-0002-8057-8368

## MAZOWSZE W PRZEPOWIADANIU PRYMASA STEFANA WYSZYŃSKIEGO

**Streszczenie:** Jednym z przystanków budzenia wiary narodu, świadomości człowieka wolnego i odpowiedzialnego, tworzącego historię na fundamencie prawa i moralności *Dekalogu*, było Mazowsze. Prymas wielokrotnie, przy różnych okazjach odwiedzał Płock. Niósł słowo, które jak biblijne ziarno miało padać na glebę ludzkich serc i przynosić owoce. Kardynał Stefan Wyszyński po raz pierwszy jako Prymas przybył do Płocka pod koniec 1961 roku, aby uczestniczyć w uroczystościach pogrzebowych biskupa płockiego Tadeusza Pawła Zakrzewskiego (zm. 26 listopada). Potem wielokrotnie przybywał jeszcze do historycznej stolicy Mazowsza – 4 lutego 1962 roku konsekrował w płockiej katedrze biskupa Jana Wosińskiego; 12–13 listopada 1966 roku uczestniczył w Płocku w uroczystościach millenijnych; 16 kwietnia 1968 roku wygłosił kazanie w płockiej katedrze z okazji 50-lecia działalności Zgromadzenia Sióstr Pasjonistek, a zwłaszcza wziął udział w uroczystych obchodach jubileuszu 900-lecia istnienia diecezji płockiej, które miały miejsce w niedzielę 1 czerwca 1975 roku. To, co Prymas Polski kardynał Stefan Wyszyński mówił na Mazowszu Płockim i o Mazowszu, znalazło swoje dopełnienie w słowach św. Jana Pawła II, wypowiedzianych w dniu 7 czerwca 1991 roku podczas pobytu w Płocku: „Płock głęboko wrósł się w dzieje Polski i w dzieje Kościoła”. Podkreślał przez to rolę tego miasta, stolicy historycznego Mazowsza, w tysiącletniej historii naszej Ojczyzny. Mówił, że Mazowsze zajmuje wysokie miejsce w budowaniu państwa i Kościoła. Przywołując ważne dla Mazowsza postacie, wskazywał zawsze na wartości, których były one nośnikami, a które są ponadczasowe.

**Słowa kluczowe:** Mazowsze, Płock, Wyszyński, Millenium, Kościół.

---

\* Ks. Waldemar Graczyk, Instytut Historii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: w.graczyk@uksw.edu.pl.

## 1. Wprowadzenie

Wielokrotnie na duszpasterskim szlaku kardynała Stefana Wyszyńskiego znajdowało się Mazowsze. Ten region o wczesnośredniowiecznych tradycjach osadniczych i dogodnym położeniu, czego przejawem są szlaki handlowe wraz z wielkim szlakiem wodnym, przy którym powstawały takie ośrodki, jak Kraków i Płock, nierozdzielnie łączy swoje dzieje z dziejami Polski i Kościoła. Z pierwszymi władcami piastowskimi, których groby znajdują się w płockiej katedrze, Władysławem Hermanem i jego synem Bolesławem Krzywoustym, którzy przeprowadzali Polskę przez trudny okres przełomu XI i XII stulecia. Z Kościołem, gdzie pod koniec XI wieku powstała diecezja – nazwana początkowo mazowiecką. Te doświadczenia przeszłości wyrażały przez wieki dwie budowle, katedra i zamek książąt mazowieckich, umiejscowione naprzeciw siebie na wzgórzu tumskim w Płocku (Samsonowicz 1989, s. 146; Graczyk 2011, kol. 850–862; Długossii, wyd. Dąbrowski 1964, s. 179–180). Opinie o powstaniu biskupstwa relacjonuje Kumor (1968); *List Grzegorza VII papieża do Bolesława Śmiałego roku 1075*, wyd. Bielowski 1960; Gieysztor 1994, s. 100–101.

Prymas Tysiąclecia kardynał Stefan Wyszyński miał świadomość splecionych losów państwa polskiego i Kościoła, dlatego w miejscach, do których przybywał jako pasterz Kościoła polskiego, nawiązywał zawsze do przeszłości, kultury i osób, które były twórcami dziejów. Jednym z przystanków budzenia wiary narodu, świadomości człowieka wolnego i odpowiedzialnego, tworzącego historię na fundamencie prawa i moralności *Dekalogu*, było Mazowsze.

## 2. Okoliczności przybycia kardynała Stefana Wyszyńskiego do Płocka

Prymas wielokrotnie, przy różnych okazjach, odwiedzał Płock. Niósł słowo, które jak biblijne ziarno miało padać na glebę ludzkich serc i wydawać owoce. Kardynał Stefan Wyszyński po raz pierwszy jako Prymas przybył do Płocka pod koniec 1961 roku, aby uczestniczyć w uroczystościach pogrzebowych biskupa płockiego Tadeusza Pawła Zakrzewskiego (zm. 26 listopada). Potem wielokrotnie przybywał jeszcze do historycznej stolicy Mazowsza – 4 lutego 1962 roku konsekrował w płockiej katedrze biskupa Jana Wosińskiego; 12–13 listopada 1966 roku uczestniczył w Płocku w uroczystościach milenijnych; 16 kwietnia 1968 roku, wygłosił kazanie w płockiej katedrze z okazji 50-lecia działalności Zgromadzenia Sióstr Pasjonistek, a zwłaszcza wziął udział w uroczystych obchodach jubileuszu 900-lecia istnienia diecezji płockiej, w niedzielę 1 czerwca 1975 roku. Teksty wystąpień w czasie wizyt Prymasa Wyszyńskiego w Płocku były drukowane w lokalnym periodyku „Miesięcznik Pasterski Płocki” (zob. nr 1/1962, s. 1–29; 5/1962, s. 129–148; 11/1966, s. 245–261; 8/1968, s. 176–189; 11/1975, s. 401–415). Przemówienie milenijne, wygłoszone 12 listopada 1966 roku w Płocku, zostało wydrukowane w publikacji, w której

zebrano przemówienia Prymasa. Jej tytuł brzmi: *Z rozważań nad kulturą ojczystą* (Poznań–Warszawa 1979).

### 3. Znaczenie Płocka i Mazowsza w nauczaniu Prymasa

Historyczna i kulturowa rola Mazowsza jako dzielniczy stanowiącej integralną część państwa Polskiego i jej wkład w kulturowo-religijny rozwój Polski wybrzmiały szczególnie w dwóch przemówieniach Prymasa: w czasie uroczystości milenijnych w 1966 roku i podczas jubileuszu diecezji w 1975 roku. Do treści tych dwóch przemówień ograniczę swoje przedłożenie.

Swoistą zapowiedzią myśli o roli Płocka i Mazowsza w dziejach Narodu i Kościoła, którą Prymas rozwinie podczas uroczystości milenijnych, były słowa wypowiedziane podczas mszy św. w czasie konsekracji biskupa Jana Wosińskiego, jaka miała miejsce 4 lutego 1962 roku. Podkreślając, iż Mazowsze, niosąc przez dzieje światło wiary, przyczyniało się do budowania jedności Narodu, w kazaniu wygłoszonym w płockiej katedrze Prymas powiedział: „Są trzy miasta – mówił Prymas – które od chłopięcych lat robiły na mnie największe wrażenie, to: Kruszwica, Gniezno i Płock. Jako mały chłopiec nawet ich osobiście nie znałem, ale samo ich wspomnienie robiło na mnie wielkie wrażenie. Dlaczego? Bo wydawało mi się, że z tymi nazwami wiązało się zawsze to, co było sercem i duchem idącej przez wieki Polski. Tak myślę do dziś, chociaż dużo w swym życiu podróżowałem, i wiele miast widziałem, dawne wrażenia zostały w moim sercu. Szczególnie teraz, gdy wracamy do przeszłości historycznej, na progu Tysiąclecia Narodu i Kościoła te trzy nazwy – Kruszwica, Gniezno, Płock, żywo przemawiają do wyobraźni dziejowej naszego społeczeństwa. Byłoby rzeczą niezmiernie doniosłą, aby wasze miasto, które jak wiele innych ulega przemianom społecznym, w wyniku rozwoju gospodarczego, mogło nadal zachować swą jednoczącą moc, krzepiąc ducha polskiego, przedziwną siłą wiary i umacniając jedność religijną, której zawsze przodowało” („Miesięcznik Pastorski Płocki” 1962, nr 5, s. 139).

Te słowa oddają głębokie przekonanie Prymasa, że *Sacerdotium* i *imperium* to kluczowe pojęcia dla zrozumienia dziejów Polski. Nie wyobrażano sobie istnienia przez wieki państwa bez fundamentu w postaci religii wraz z ukształtowaną organizacją kościelną. W szczytowym okresie polskiego średniowiecza (wieki XIII–XV) religia (mam na myśli chrześcijańską wraz z jej wyznaniem rzymskim) współtworzyła państwo w sensie bytu politycznego, choćby przez aktywną działalność – również polityczną – episkopatu metropolii gnieźnieńskiej, a od XV wieku – lwowskiej; miała również współudział w kształtowaniu fundamentu prawa państwowego; jak również szeroko pojętej kultury i działalności społecznej.

To zagadnienie wspólnoty dziejów, myśli państwa i Kościoła podjął kardynał Stefan Wyszyński podczas przemówienia w płockiej katedrze, wygłoszonego 12 listopada 1966 roku, w czasie obchodów Milenium Chrztu Polski. Powiedział wówczas: „Stojąc w tej romańskiej bazylice [...] pamiętamy, że podobnie jak



w Gnieźnie, Poznaniu, Krakowie i Warszawie, tak i tutaj w Płocku, stoimy wobec grobów królewskich. Stajemy wobec majestatu Rzeczypospolitej chrześcijańskiej, w obliczu mocy, która zaślubiła w ziemi naszej Kościół i Naród [...]. Patrzymy tu na ślady owocnego i trwałego współdziałania Kościoła i Narodu, żyjącego kulturą chrześcijańską, którą w ziemi polskiej tworzył społeczeństwo Kościół i Naród ochrzczony. Nasza cześć potęguje się na wspomnienie młodszej postaci syna ziemi mazowieckiej, świętego Stanisława Kostki [...] („Miesięcznik Pastorski Płocki” 1966, nr 11, s. 245–246).

Tymi słowami zwracał Prymas uwagę na narodową tożsamość Polaków, swymi korzeniami sięgającą właśnie wydarzenia chrztu Polski. Z tego wydarzenia, jak ze źródła, wypływały wartości duchowe, o które nieustannie naród, podczas zawitych losów swojej historii musiał walczyć. Zwycięstwo przychodziło zawsze przez silny związek z Bogiem wynikający z głębokiej wiary. To były piękne, choć nieraz bolesne karty naszej historii. Tenże sam Prymas dnia 1 czerwca 1975 roku powiedział: „Jako Naród odznaczający się poczuciem wysokiej kultury utrzymujemy ciągłość historyczną z przeszłością, świadomi, że to przeszłość zrodziła teraźniejszość i jest gwarantem zdrowego rozwoju przyszłości. Naród bez dziejów jest narodem ubogim; naród, który ma dzieje i te szanuje, jest narodem, który wierzy w swoją przyszłość. Jak mały krzew rozwija się w drzewo i potężnieje w dęby, tak również i dzieje narodu muszą mieć tworywo. Tym tworywem dla dziejów narodu ku przyszłości jest nasza przeszłość i teraźniejszość, a szacunek dla przeszłości jest znakiem dojrzałości duchowej i kulturalnej Narodu” (Śniegocki 1976).

W dzieje Płocka i Mazowsza wpisali się znakomici biskupi, którzy swoją głęboką wiarą dawali dowód świadectwa służby Chrystusowi, będącemu Panem Dziejów. Ogromne zaangażowanie biskupów płockich wpływało z poczucia odpowiedzialności za Rzeczpospolitą i świadomości roli politycznej, jaką mieli do spełnienia. Wielu z nich (Andrzej Noskowski, Karol Ferdynand Waza, Stanisław Łubiński, Wojciech Baranowski itd.), zanim zostali biskupami płockimi, pełniło ważne funkcje, czy to na rzecz monarchy, czy też państwa. Będąc już biskupami płockimi, otrzymywali bardzo delikatne i trudne misje dyplomatyczne, np. Piotr Dunin Wolski w 1579 roku z ramienia monarchy został wytypowany na posła obediencyjnego do Stolicy Apostolskiej, gdzie przebywał do 1582 roku. Nie była to jego pierwsza misja dyplomatyczna, w latach 1561–1573 z mandatu monarchy przebywał bowiem w Hiszpanii, w sprawie tzw. sum neapolitańskich, początkowo w randze regenta, a następnie internuncjusza. Starał się uzyskać egzekucję praw Zygmunta Augusta do spadku po matce (królowej Bonie), zagarniętego przez Filipa II (*Volsciana. Katalog renesansowego księgozbioru Piotra Dunin – Wolskiego, biskupa płockiego*, 1999, s. 5). Analogicznie, z misją dyplomatyczną w Rzymie przebywał w latach 1595–1596 biskup Wojciech Baranowski. Jako poseł królewski prowadził z papieżem Klemensem VIII rozmowy w sprawie utworzenia ligi antytureckiej (*Słownik Biograficzny Polski* (hasło: *Baranowski Wojciech*, oprac. Strzelecki 1989)). Do rozmów w sprawie utworzenia ligi antytureckiej został wyznaczony inny biskup płocki,

Stanisław Dąbski, który w 1681 roku wszedł w skład delegacji polskiej prowadzącej rozmowy w tej sprawie. Warto zaznaczyć, że biskup ten czynnie zaangażował się w czasie odsieczy wiedeńskiej, wystawiając własnym kosztem chorągiew husarską (*Słownik Biograficzny Polski* (hasło: *Dąbski Stanisław*, oprac. Piwarski 1989).

Mając świadomość szczególnej roli plockiego episkopatu, tak religijnej, kulturowej, jak i politycznej, szczególny hołd wdzięczności wielokrotnie składał Prymas dwóm plockim biskupom: arcybiskupowi Antoniemu Julianowi Nowowiejskiemu (1909–1941) (Graczyk, Krysztofiak 2008, s. 7), który bierzmował przyszłego Prymasa w Andrzejewie w 1913 roku oraz biskupowi Leonowi Wetmańskiemu (1928–1941) (Grzybowski 1973, s. 311–328) – zamęczonym w obozie koncentracyjnym podczas ostatniej straszliwej wojny. W ofierze ich życia streszcza się zwycięstwo wiary Mazowsza. Ci dwaj plockcy męczennicy, wyniesieni na ołtarze 13 czerwca 1999 roku, są „kwiatem zwycięskim na wielkim kurhanie dziejowym, sypanym przez wiarę, miłość i pracę duchowieństwa, biskupów i ludu Bożego diecezji plockiej. [...] Dziękujemy im, że bez wahania dali przykład wierności Bogu, Kościołowi i narodowi. Leżący na ziemi, kopany przez gestapowców staruszek, Biskup Antoni, wiedział, że jest to jego obowiązek, że to największa jego chwała – dla imienia Chrystusowego zniewagę cierpieć. Zostawił przykład nam, kapłanom, jak mamy służyć ludowi aż do oddania życia. I Wam [...] dał przykład jak przezwyciężać zagrożenia wiary Chrystusowej, moralności chrześcijańskiej i kultury religijno-narodowej. Jest to prawdziwy dorobek dziejowy waszej diecezji – podkreślał kardynał Stefan Wyszyński w plockiej katedrze 1 czerwca 1975 roku” („Miesięcznik Pasterski Płocki” 1975, nr 11, s. 411). Takie zachowanie i postawa biskupów plockich w działdowskim obozie stanowiła podporę i umocnienie dla przebywających tam więźniów. Określona jako postawa równowagi ducha, niezależna od warunków życia, charakteryzuje tylko te osoby, które dzięki żarliwej wierze, jak na mocnym fundamencie, wznoszą się ku szczytom świętości (Graczyk 1999, s. 70).

#### 4. Osoba ludzka w plockich przemówieniach Prymasa

Ten wątek poświęcenia, trudu i ofiary, który mocno wybrzmiał w Płocku w 1975 roku, był niejako rozwinięciem i ukonkretnieniem myśli podjętej kilka lat wcześniej – 16 czerwca 1968 roku. To piękne połączenie krzyża, cierpienia z dziejami narodu miało miejsce podczas jubileuszu 50-lecia istnienia Zgromadzenia Sióstr Pasjonistek, w których istotę powołania wpisane jest rozważanie tajemnicy krzyża Chrystusowego. Każda droga życia naznaczona jest trudem i ofiarą. Wielu na tej drodze się buntuje, gdyż nie widzi jego sensu. By to zrozumieć, Prymas przywołał w przemówieniu 16 czerwca 1968 roku, wygłoszonym w katedrze plockiej, obraz historii narodu, „[...] który silny wiarą w potęgę zbawczą Krzyża, (nigdy) się nie załamał. Chociaż na początku II wojny światowej w różnych stolicach krzyczano – koniec Polski – nie było to w zamiarach Bożych. Bóg krzepił, umacniał, dodawał sił. Nie ma tych co krzyczeli. Naród jest, pracuje spokojnie i ufa, szczęśliwy, że

umie patrzeć w Krzyż, rozważać mękę Chrystusową i czerpać moce dla swojego codziennego trudu. Mijają epoki, rozpadają się systemy, ale ciągle aktualny pozostaje obraz Boga – Człowieka na krzyżu. Doświadczenie cierpienia i poświęcenia może być tylko zrozumiałe w kontekście krzyża Chrystusowego. Współczesnemu człowiekowi, który ma tyle nadziei na spokojniejsze i lepsze ułożenie życia na ziemi, znak Krzyża jest może mniej potrzebny. Wszyscy tęsknią do takiego układu stosunków międzyludzkich, aby mniej było męki, a więcej miłości, jedności i pokoju. Cała nauka współczesna zmierza do wyeliminowania cierpienia i męki ludzkiej. Wiedza lekarska zмага się z tym zadaniem i budzi nadzieję, że ograniczy zakres cierpienia” („Miesięcznik Pasterski Płocki” 1968, nr 8, s. 187–188).

Prymas miał świadomość, że uszlachetniona przez trud, cierpienie i ofiarę osoba w pełni dostrzega swoją godność i wolność. Prawda o wielkiej wartości osoby ludzkiej stanowiła dla Prymasa Tysiąclecia fundament ładu społecznego na świecie.

O ludzkiej godności i prawach osoby ludzkiej przypomniał podczas uroczystości milenijnych w płockiej katedrze, podczas uroczystej sumy odprawionej w niedzielę 13 listopada 1966 roku: „Wszelka walka z podstawowymi prawami osoby ludzkiej jest szkodliwa nie tylko dla Kościoła, ale dla Narodu i Państwa. Godzą się na to wszyscy współcześni, w obecnym kierunku rozwojowym myśli ludzkiej” (mps w zbiorach Instytutu Prymasowskiego Ślubów Narodu, bez sygn., s. 9). Prymas – choć nie wprost – nawiązał do idei, która dzięki pochodzącemu z Mazowsza Pawłowi Włodkowicowi na początku XV wieku skupiała uwagę średniowiecznej Europy. Na soborze w Konstancji (1414–1418) Paweł Włodkowic powiedział ówczesnym przedstawicielom chrześcijańskiej potęgi, „że nie godzi się nawracać mieczem, że sumienie ludzkie i jego wolność jest ważniejsza ponad wszystko, że wolność przekonania i wyznania – nawet błędu – bardziej odpowiada kulturze ludzkiej, aniżeli przemoc i przemocą narzucana prawda. A cóż dopiero kłamstwo, fałsz, propaganda i najrozmaitsze złudzenia, w imię których odbiera się ludziom prawdę Bożą, by na jej miejsce postawić złudę opinii ludzkiej. Cóż dopiero metody przewycięzania Boga Żywego, by na jego miejsce stawiać bogów fałszywych. W ten sposób – zdaniem kardynała Stefana Wyszyńskiego – Paweł Włodkowic pokazał wielką godność każdego człowieka i narodu, który choćby maleńki i słaby, ma prawo do życia. Podniósł również na szczyty godność Chrystusowej Ewangelii, którą trzeba przepowiadać nie mieczem, ale miłością i pokojem” („Miesięcznik Pasterski Płocki” 1966, nr 11, s. 255–256; Ehrlich 1954, s. 56; Silnicki 1962, s. 82; Wesołowska 1997, s. 100). Ta prawda o ludzkiej wolności i godności wypowiedziana na wzgórzu tumskim w czasie Milenium Chrztu Polski jest najważniejszym przesłaniem wynikającym z nauczania i życia Prymasa Tysiąclecia.

## 5. Zakończenie

Podsumowując, należy zaznaczyć, że słowa wypowiedziane przez Prymasa Polski kardynała Stefana Wyszyńskiego na Mazowszu Płockim i o Mazowszu wynikały z głębokiego przekonania o roli tego regionu w dziejach Polski, wyjątkowej pozycji

stolicy historycznego Mazowsza, tj. Płocka, i to nie tylko w okresie niezależności Mazowsza od Korony (do 1526 roku), ale w tysiącletniej historii Polski. Prymas Stefan Wyszyński, mówiąc o Mazowszu, podkreślał zawsze jego wysokie miejsce w budowaniu Państwa i Kościoła. Przywołując ważne dla Mazowsza postacie, wskazywał zawsze na wartości, których były one nośnikami, a których oddziaływanie jest ponadczasowe. Miał świadomość przemian, jakim dzielnica ta podlegała na przestrzeni wieków, jej wkładu w szeroko rozumianą kulturę narodową. Jego słowa, wypowiedziane na Mazowszu, zawsze ukazywały szerszy kontekst dziejowy, a przede wszystkim miały na celu umocnienie wiary ludu Mazowsza przez podkreślanie kontekstu historycznego i kulturowego.

## Bibliografia

### Źródła drukowane

- Długossii I. (1994). *Annales seu Cronicae Incliti Regni Poloniae*, lib. 1–2. Warszawa: wyd. J. Dąbrowski.
- Kazanie Prymasa Polski kardynała Stefana Wyszyńskiego wygłoszone w katedrze płockiej, 4 lutego 1962 roku (1962). „Miesięcznik Pasterski Płocki”, nr 5, s. 129–148.
- Kazanie Prymasa Polski kardynała Stefana Wyszyńskiego wygłoszone w katedrze płockiej, 12 listopada 1966 roku (1966). „Miesięcznik Pasterski Płocki”, nr 11, s. 245–261.
- Kazanie Prymasa wygłoszone w czasie sumy millenijnej w katedrze płockiej, 13 listopada 1966 roku (mps, Instytut Prymasowski Ślubów Narodu, bez sygn.).
- List Grzegorza VII papieża do Bolesława Śmiałego roku 1075 (1960). W: *Monumenta Poloniae Historica*. T. 1. Warszawa: wyd. A. Bielowski, s. 367–368.
- Słowa Prymasa wygłoszone w katedrze płockiej, 16 czerwca 1968 roku (1968). „Miesięcznik Pasterski Płocki”, nr 8, s. 176–189.
- Słowa Prymasa wygłoszone w katedrze płockiej, 1 czerwca 1975 roku (1975). „Miesięcznik Pasterski Płocki”, nr 11, s. 401–415.
- Volsciana*. Katalog renesansowego księgozbioru Piotra Dunin-Wolskiego, biskupa płockiego (1999). Obrębki A. (oprac.). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Wyszyński S. (1979). *Z rozważań nad kulturą ojczystą*. Poznań–Warszawa, s. 99–106.

### Literatura przedmiotu

- Gieysztor A. (1994). *Trzy stulecia najdawniejszego Mazowsza (połowa X–połowa XIII w.)*. W: Gieysztor A., Samsonowicz H. (red.). *Dzieje Mazowsza do 1526 roku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 85–132.
- Graczyk W. (1999). *Obóz przejściowy w Działdowie miejscem męczeńskiej śmierci arcybiskupa A.J. Nowowiejskiego i biskupa L. Wetmańskiego*. „Światło Narodów”, nr 2, s. 63–70.
- Graczyk W. (2011). *Płocka Diecezja*. W: *Encyklopedia Katolicka*. T. 15. Lublin: TN KUL, kol. 850–862.

- Graczyk W. (2015). *Stosunki wyznaniowe na Mazowszu. Duchowieństwo mazowieckie w działalności Kościoła polskiego*. W: Tyszkiewicz J. (red.). *Dzieje Mazowsza lata 1527–1794*. Pułtusk: Akademia Humanistyczna, s. 311–358.
- Graczyk W., Krysztofiak P. (2008). *Zobaczyć Chrystusa w człowieku. Troska o potrzebujących na podstawie listów pasterskich bł. Abpa Antoniego Juliana Nowowiejskiego*. Płock: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Grzybowski M.M. (1973). *Biskup Leon Wetmański, sufragan płocki 1886–1941*. „Miesięcznik Pasterski Płocki”, nr 8, s. 311–328.
- Kumor B. (1968). *Granice metropolii i diecezji polskich*. „Archiwa Biblioteki i Muzea Kościelne”, nr 19, s. 271–351.
- Piawski K. (1939-1946). *Dąbski Stanisław*. W: *Polski Słownik Biograficzny*. T. 5, s. 37.
- Samsonowicz H. (1989). *Przesłanki tworzenia się narodu mazowieckiego na przełomie XV i XVI wieku*. W: *Narody, jak powstawały i wybijały się na niepodległość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 146–153.
- Strzelecki A. (1935). *Baranowski Wojciech*. W: *Polski Słownik Biograficzny*. T. 1, s. 287–288.
- Śniegocki J. (1976). *Uroczystości 900-lecia diecezji płockiej*. „Studia Płockie”, nr 4, s. 265–275.

## MAZOVIA IN PRIMATE STEFAN WYSZYŃSKI'S TEACHING

**Abstract:** Mazovia was one of the important points on the national path of faith as well as on the path of awakening awareness of a free and responsible human being who makes history on a basis of the law and morality of the Ten Commandments. Primate Stefan Wyszyński many times visited Płock. He delivered sermons which, as biblical grain, were to fall on the soil of human hearts and bear fruits. Cardinal Wyszyński came to Płock for the first time as the primate of Poland at the end of 1961 to participate in a funeral of the bishop of Płock Tadeusz Paweł Zakrzewski (+26.11.1961). In the next years, he has been returning to the historical capital of Mazovia many times. On February 4, 1962, the Primate consecrated bishop Jan Wosiński in the Płock Cathedral. Furthermore, the Primate took part in solemn celebrations of Millenium in Płock ( November 12-13, 1966). Afterwards, he delivered a sermon in the Płock Cathedral on 50th anniversary of the Order of Sisters of Our Lord Jesus Christ's Passion. Most importantly, the Primate participated in a solemn festivity of 900th anniversary of the Płock Diocese (on Sunday, June 1st, 1975). A message of the Cardinal Wyszyński's words and sermons delivered in Płock was in full accordance with Saint Pope John Paul II's speech given on June 7th, 1991, during his visit in Płock: "Płock is deeply rooted in the Polish history and in the history of the Church". By these words the Pope highlighted a role of the city of Płock as the capital of Mazovia, in the history of Poland. Accordingly, Primate Stefan Wyszyński was highlighting a high position of Płock in supporting the State and the Church. In his speeches, he pointed out important figures to narrate about timeless values.

**Keywords:** Mazovia, Płock, Wyszyński, Millenium, Catholic Church.

BARBARA BARANIAK\*

Warszawa, Polska

ORCID ID 0000-0002-6192-4165

*Pracę rąk naszych wspieraj, Panie Boże.*

Psalm 90, 17

## STEFANA KARDYNAŁA WYSZYŃSKIEGO WIZJA PRACY I JEJ POPULARYZACJA WŚRÓD ŚRODOWISK POZAKATOLICKICH

**Streszczenie:** Wizja pracy Stefana kardynała Wyszyńskiego, choć upowszechniana jest już od 1946 roku, czyli zapoczątkowana pierwszym wydaniem monografii *Duch pracy ludzkiej*, to wciąż jej popularność jest dużo mniejsza, aniżeli innych teorii i koncepcji pracy. Jest to zapewne wynik słabej promocji w środowiskach pozakatolickich, pomimo że jej autorem jest jedna z najwybitniejszych osobistości polskiego życia publicznego – kardynał Stefan Wyszyński. Zatem w roku beatyfikacji warto ją przywołać, aby była znana wszystkim środowiskom, w tym również spoza kręgu katolickiego. Wizja pracy kardynała opiera się na czterech filarach: (1) antropocentryzm, który sytuuje człowieka w centrum wszelkiego działania; (2) biblijny opis pracy człowieka – czyńcie sobie ziemię poddaną (Rdz 1, 28), który wyznacza jedno z zadań Stwórcy dla człowieka w postaci nakazu pracy, ale i – co promuje Wyszyński – stanowi wskazanie dla człowieka, mówiące o sposobie urzeczywistnienia własnego człowieczeństwa w procesie pracy, dzięki zaangażowaniu w proces pracy i chęć udoskonalania; (3) duch pracy ludzkiej i jego wielowymiarowość, w co wpisują się postaci ducha: m.in. wychowawczego, pracy, jałmużny, cywilizacji, przyjaźni, współpracy, ciszy czy pokoju; (4) cnota pracy ludzkiej, rozumiana m.in. przez cierpliwość w pracy, nieskwapliwość, wytrwałość i stałość w pracy, a także sumienność i pilność oraz cichość i współpracę.

**Słowa kluczowe:** Stefan kardynał Wyszyński, człowiek, praca, praca ludzka, duch pracy ludzkiej, urzeczywistnianie się człowieka w pracy ludzkiej, cnoty pracy.

---

\* Dr hab. prof. uczelni Barbara Baraniak, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Katedra Pedagogiki Społecznej; e-mail: b.baraniak@uksw.edu.pl.



## Wprowadzenie

Stefan kardynał Wyszyński swą wizję pracy zaprezentował w monografii *Duch pracy ludzkiej*. Wyrazem zainteresowania poglądami Wyszyńskiego na pracę jest poczytność jego książki pt. *Duch pracy ludzkiej*. Doczekała się ona trzech wydań polskojęzycznych (1946 – Włocławek, 1953 – Londyn i 1991 – Warszawa) oraz obcojęzycznych, m.in. w języku angielskim, francuskim, hiszpańskim, portugalskim, holenderskim, niemieckim czy włoskim (Wyszyński 1991, s. 3). Obecnie przygotowywana jest nowa – już czwarta – wersja tej monografii, uzupełniona o adnotacje Pisma Świętego (Wyszyński 1991, s. 111). Powyższe dowody świadczą nie tylko o poczytności monografii Kardynała, lecz także o żywotności koncepcji pracy Wyszyńskiego, co jest szczególnie ważne dla przenikania się wielu poglądów na pracę, w tym tych osadzonych w nurcie społecznej nauki Kościoła, która nie może i nie powinna być pomijana w rozwijaniu teorii pracy.

Przyjrzyjmy się głównym założeniom koncepcji pracy i ich relacji z poglądami na pracę autorstwa kardynała Stefana Wyszyńskiego, tym bardziej iż nie były one obce pedagogom pracy, w tym T. Nowackiemu (1913–2010) – twórcy pedagogiki pracy oraz Z. Wiatrowskiemu – współtwórcy tej dyscypliny wiedzy pedagogicznej (Wiatrowski 1976, 1985, 1994), powołujących się na myśli S. Wyszyńskiego (Nowacki 2008; Wiatrowski 1994, kolejne wyd.), a także Jana Pawła II (1981) (Nowacki 2008; Wiatrowski 1994, kolejne wyd.).

### 1. Biblijny opis narodzin pracy u podstaw poglądów na pracę Stefana kardynała Wyszyńskiego

Mówienie o człowieku biorącym udział w przekształceniu otaczającej go rzeczywistości i uznawanie jego dzieł za „fenomen cywilizacyjno-kulturowy” (Furmanek 2008, s. 15) rodzi potrzebę poznania narodzin pracy. Ta zawarta jest w ogłoszonej przez Boga Konstytucji, tak bowiem Wyszyński (1991) nazwał Biblię (s. 17). Wydobywa z niej związki człowieka z pracą, najpierw w Raju, gdzie człowiek nie próżnował, ale miał „uprawiać i strzec raju” (Rdz 2, 15), czyli jeszcze przed „(...) swoim upadkiem wyznaczonym przez grzech, tj. nieposłuszeństwem wobec Boga” (Wyszyński 1991, s. 17). W ten sposób Bóg wskazał na człowieka jako na byt zobowiązany do pracy. Miał on strzec Raju, ale i go uprawiać. Praca była „obowiązkiem człowieka od pierwszych dni jego życia” (Wyszyński 1991), a „praca pierwszych rodziców wygnanych z raju nie jest” taka – w opinii Stefana kardynała Wyszyńskiego (1991) – jest „następstwem grzechu pierworodnego, nie jest karą za nieposłuszeństwo” (Wyszyński 1991, s. 17), gdyż „(...) grzech wyгнаł człowieka z raju, ale przez to nie uwolnił życia na ziemi pierwszych rodziców od pracy” (Wyszyński 1991), dołączył też do ich obowiązków „dotąd nieznaną trud pracy” (Wyszyński 1991), po którym dopiero następuje „spożywanie chleba” (Rdz 3, 19).

Praca stała się „zaszczytnym powołaniem przez Boga do współdziałania z Nim w wykonywaniu planu Bożego, zaufaniem okazanym człowiekowi, który ma zachować życie ludzkie (Wyszyński 1991, s. 17), aby zaspokajać potrzeby nie tylko swoje, lecz także innych, jako członków społeczeństwa (dopisek aut.). Jednakże pierwszeństwo w korzystaniu z owoców pracy przypada najpierw człowiekowi pracującemu, tj. wykonującemu daną pracę. Najprostszy ich wymiar stanowi zapłata za pracę, o czym przypomina św. Paweł: „Rolnik, który pracuje, ma prawo pierwszy korzystać z owoców” (2 Tm 2, 6). Inny ważny aspekt pracy człowieka to nieodłączne jej związanie z osobą, która dzięki pracy się rozwija, kształtuje swe uczucia, wolę, sprawności fizyczne i duchowe, a także cnoty moralne i różne inne przymioty. Dlatego organizatorzy każdej pracy powinni odwoływać się nie tylko do naszego posłuszeństwa, lecz właśnie do cnót pracy (Wyszyński 1991, s. 72 i nast.), które pod wpływem wykonywanej pracy powinny się w nas rozwijać, łącznie z naszą rozumnością i wolnością, wiodącymi do kształtowanie sumienności, obowiązkowości czy odpowiedzialności itp. w pracy człowieka. Taki wymiar pracy – zdaniem Stefana kardynała Wyszyńskiego – będzie miała praca człowieka jako istoty rozumnej, która realizuje dwa następujące cele:

- udoskonała rzeczy;
- udoskonała człowieka pracującego (Wyszyński 1991, s. 20).

Jest to punkt wyjścia do postępu społeczno-gospodarczego, wyznacznik cywilizacji ludzkiej, ale i postępu moralno-religijnego oraz kultury świata.

Te aspekty interesują również pedagoga pracy oraz psychologa pracy, których – poza nurtem czynnościowym pracy zawodowej – interesuje również osobowość zawodowa, czyli zakres wiedzy o cechach człowieka pracującego. Jest to ważne dla wykonywania pracy zawodowej, a przejawia się w kształtowaniu dążeń człowieka do osiągnięcia sukcesu, podejmowania przez niego inicjatyw w pracy, starannego realizowania zadań, zaangażowania itp. Kwestie te, jako istotne elementy osobowości zawodowej (*Leksykon pedagogiki pracy*, 2004), pozwalają postrzegać pracę w kategoriach wartości i nadawać jej sens, wyzwalać twórczość (Nowacki 1980, s. 46–50; Nowacki 2004, s. 24–31).

Dorobek naukowy Nowackiego dowodzi, że każda działalność człowieka może być określona mianem pracy twórczej, a odbywa się nie tylko w sferze artystycznej, gdyż nie pozostaje ona obca również konstruktorom, technologom, innowatorom, ekonomistom czy naukowcom (Baraniak 2004). Efekty ich pracy wyrażają udoskonalone narzędzia i maszyny, które przynoszą korzyści ekonomiczne, m.in. poprzez skracanie czasu pracy, zmniejszenie wysiłku fizycznego człowieka, zastępowanie ciężkiej, mozolnej pracy – maszyną, automatem, a współcześnie coraz częściej robotem. Promotorem tych działań staje się satysfakcja z unowocześniania i udoskonalania pracy ludzkiej. Nowe sposoby pracy poprawiają warunki środowiskowe człowieka, zmniejszają zapylenie, hałas, wibracje, które towarzyszą prostym, prymitywnym technologiom. Przyczyniają się do zmniejszania zmęczenia psychicznego człowieka, zwiększenia wydajności oraz efektywności pracy i produkcji.

Konsekwencją twórczego wkładu konstruktora, projektanta, technologa w proces pracy jest zmiana charakteru pracy, który wymusza na pracowniku potrzebę podwyższenia kwalifikacji, niezbędnych w nowocześniejszej pracy zawodowej. O tej potrzebie mówił również Wyszyński (1991). Poza świętym o potrzebie udoskonalania człowieka pracującego mówią (Wyszyński 1991, s. 20) również Nowacki (2004) i B. Baraniak (2004). Kardynał zaakcentował tę kwestię w swej monografii, wskazując na rodowód pracy dla *pogan*, „(...) którzy uważali ją za niegodną człowieka, bo była tylko obowiązkiem niewolników” (Wyszyński 1991, s. 15). Praca zbyt ich „wiązała, krępowała, uzależniała i od siebie, i od innych” (Wyszyński 1991), a zatem „nie mogła godzić się z wzniosłością umysłu wolnego” (Wyszyński 1991). Praca fizyczna uznawana była za szkodliwą, ponieważ niszczyła piękno ciała, a człowiek wolny jest „prawdziwie wzniosły” (Wyszyński 1991), „(...) nie może poddawać się przymusowi pracy, która jest wrogiem harmonii i piękna ciała ludzkiego” (Wyszyński 1991), a ponadto „wykonywana fizyczna praca wywołuje spustoszenie nie tylko na ciele, ale i wywiera zły wpływ na ducha ludzkiego” (Wyszyński 1991, s. 15). Mit ten obaliło chrześcijaństwo, które dokonało „prawdziwego wyzwolenia i podniesienia pracy ludzkiej” (Wyszyński 1991, s. 16) i pokazało, że pierwsi, zamożni chrześcijanie nie tylko przynależeli do Kościoła, ale również pracowali fizycznie na jego rzecz (Wyszyński 1991). Ten wymiar pracy ilustrują kontemplacje towarzyszące m.in. pracy ręcznej, a mające miejsce również w zakonach (Wyszyński 1991), których charakter może być różny, w tym twórczy. Ludzie ci to artyści, obmyślający swoją drogę dojścia do dzieła, a takim twórcą może być każdy. Wreszcie chrześcijaństwo wyniosło pracę, gdyż postrzega ją nie jako smutną konieczność zdobywania środków do życia, lecz wiąże ją z Bogiem, co wyjaśnia Psalm: „Z pracy rąk swoich żyć będziesz, w szczęściu i dobrobycie” (Ps 128, 2). Te wszystkie opisane powyżej aspekty pracy ludzkiej odnajdujemy w wizji pracy kardynała, a dopełnieniem jego poglądów jest również społeczny charakter pracy. Wyszyński wywodzi swoje podejście z postrzegania człowieka jako istoty społecznej, złożonej, nie tylko z duszy, ale i ciała, co czyni ją z natury swej osobowości istotą społeczną. Człowiek, pracując, pozostaje w danej społeczności, komunikuje się ze współpracownikami oraz przełożonymi. Praca istnieje w społeczeństwie, a wykonują ją pracownicy również są jej członkami, istotami społecznymi. Wszystko, cokolwiek wiąże się z życiem ludzkim, musi odpowiadać charakterowi społecznemu człowieka (Wyszyński 1991, s. 22). W tę maksymę wpisuje się praca ludzka, która nabiera wymiaru nie tylko osobistego, lecz i społecznego. Aspekt ostatni sprowadza się do tworzenia zespołów ludzi, wiązania się z nimi, komunikowania itp. To sprawia, że praca łączy człowieka z człowiekiem, tworzy więzi, nie tylko personalne, lecz także więzi myśli ludzkiej, dokonane i nowe człowieka – pracownika (Wyszyński 1991, s. 22), określone mianem urzeczywistniania się człowieka w pracy (Wyszyński 1991, s. 36). Dalej tezę tę rozwinął Jan Paweł II (1981). Z kolei T. Nowacki (2006, s. 123) stwierdził, iż nowa myśl to dzieło *homo creatora* (zob. również J. Niemiec 2003, s. 23; Mitkiewicz 2020), a B. Baraniak (2013) zajęła się urzeczywistnianiem się człowieka w procesie pracy,

czyli przenoszeniem wartości pracy na wytworzony produkt. Wreszcie społeczny charakter pracy wypukla wzajemne posługi wobec współpracowników i tworzy spójność zespołu pracowniczego. Ta wzajemna posługa pochodzi od Boga, a jest ona wyrazem wdzięczności Panu za wykonywaną pracę. W tę więź pracy wpisuje się również wzajemna użyteczność, wraz z dostrzeganiem potrzeb człowieka jako członka zespołu (Wyszyński 1991, s. 23), tak aby pracownicy uczyli się wzajemnej „miłości, poczucia zależności, pokory, wzajemnej użyteczności, tworzy społeczną ludzkość” (Wyszyński 1991, s. 24). Społeczny wymiar pracy to również jej owoce, czyli wytwory w teorii pedagogiki pracy, które mają być powszechnie dobre, czyli mają służyć innym członkom społeczności. Ten wymiar pracy jest służbą wobec wszystkich bliźnich w duchu miłości, służbą względem ich dóbr doczesnych i wiecznych (Wyszyński 1991), bowiem „każdy człowiek doznaje nieustannie pomocy ze strony najbliższych sobie i dalszych, korzysta z dóbr zarówno materialnych, jak i moralnych, kulturalnych, narodowych i religijnych, dóbr wytworzonych przez całe pokolenia ludzi, o których może nawet nie słyszał, żyje ich pracą, ich wysiłkiem, gorliwością, poświęceniem, ofiarą, a nawet ofiarą ich życia” (Wyszyński 1991, s. 25). Ważne, aby nie przyjmował owoców ich pracy jako swojej własności, bez woli okazywania im wdzięczności (Wyszyński 1991). Tę wdzięczność każdy spłaca „świadcząc pomoc bliźnim przez owoce naszej pracy, które nabierają społecznego wymiaru” (...). W ten sposób „człowiek za swego ciasnego podwórka włączany jest w sprawy szerokiej miłości, stając się poprzez pracę rodziną Bożą” (Wyszyński 1991). Im człowiek jest wydajniejszy w pracy, wyżej opłacany, tym „opatrność pozyska więcej środków do udzielania pomocy biedniejszym i ubogim. To jest właśnie punkt dla chrześcijańskiej gorliwości w pracy, katolickiego wysiłku, rekordu, bohaterstwa w pracy” (Wyszyński 1991, s. 27).

Współczesność poszukuje do pracy człowieka zaangażowanego, oddanego, przedsiębiorczego i kreatywnego, bowiem on obok pracy i kwalifikacji wniesie do procesów zatrudnieniowych czynne postawy, uważane za kluczowe dla rozwoju gospodarczego oraz własnego, a także wizerunku firmy. Taki pracownik podejmie inicjatywę, które staną się charakterystyczne dla modelu *homo creatora* (Nowacki 2006; zob. również Mitkiewicz 2020), opisanego zdolnością do kreacji, do twórczości w pracy. Ich wyrazem będzie racjonalizatorstwo, wynalazczość czy transgresja (Wyszyński 1991, s. 123). Wyrazi się to całokształtem zmian w zatrudnieniu i płacach, wyznaczonych gospodarką rynkową, w tym zmianami w ofertach przedsiębiorstw poszukujących pracowników oddanych firmie oraz dążeń pracowników do zdobycia pożytecznej pracy (Nowacki 2004). Zatem trzeba zgodzić się z twierdzeniem Wyszyńskiego, że współczesną pracę interesuje nie tylko „doskonalenie rzeczy i nadawanie materii nowych wartości, nowej użyteczności, doskonałości” (Wyszyński 1991, s. 20), lecz także wskazywanie i dowodzenie, iż jest to dzieło człowieka jako istoty wciąż poszukującej, która uznaje, że dzięki uczestnictwu w doskonaleniu pracy i wnoszeniu do niej wątków twórczych człowiek „wypełnia swą rozumną naturę” (Wyszyński 1991, s. 20), tj. „przez pracę poznaje

w pełni siebie. I dopiero dzięki temu może oddziaływać na materię w sposób celowy i użyteczny sobie” (Wyszyński 1991, s. 21). Dzieje się to przede wszystkim dzięki „dyspozycjom psychicznym – rozumowi i woli” – bo siły fizyczne tu już nie wystarczają” (...), a „rozum i wola uważane są za główne władze duszy ludzkiej” (Pismo Święte, Księga Rodzaju, Stary Testament, 2000, s. 6). Ich pochwałą opisuje Księga Mądrości: „Ty mądrością uzbroiłeś człowieka, aby panował nad istotami stworzonymi przez Ciebie” (Stary Testament, 2000), „czyniąc człowieka królem na ziemi” (Stary Testament, 2000), a ziemię ujarzmieniem, tzn. podporządkowaniem” (Stary Testament, 2000). Oznacza to nie tylko górowanie człowieka poprzez pracę nad naturą i przystosowywaniem jej do wciąż wyższych potrzeb człowieka, lecz także jego „ureczywistnienie się w procesie pracy” (Jan Paweł II 1983; por. Wiatrowski 2004, Baraniak 2013). Istota tych słów sprowadza się do przenoszenia posiadanych kwalifikacji, uważanych za dobro człowieka, na wytwarzany wyrób, który jest nowym dobrem, powstałym dzięki pracy człowieka i jego myśli, która produkt unowocześniła i przystosowała do zmiennej rzeczywistości (Baraniak 2013). Owo zmienianie produktu jest efektem wykorzystania rozumu, dzięki któremu następuje ureczywistnianie się człowieka w procesie pracy, wyrażone nowymi pomysłami, narzędziami, technologiami ilustrującymi kolejne elementy postępu cywilizacyjnego, dokonujące się na Ziemi dzięki człowiekowi, który realizuje coraz śmieiej oba cele pracy jasno określone przez kardynała Stefana Wyszyńskiego, tj. udoskonalanie rzeczy w wciąż zmiennym procesie pracy (Baraniak 2009) oraz udoskonalanie samego siebie (Wyszyński 1991, s. 20), czyli doskonalenie swoich umiejętności, kwalifikacji i nadawanie im charakteru kompetencyjnego (Baraniak 2013).

Powyższy opis pokazuje, że praca jako kategoria naukowa stanowiła, stanowi i zapewne będzie stanowić jedną z kluczowych ról w dynamicznie rozwijających się wielu dyscyplinach naukowych, takich jak filozofia, psychologia, ekonomia, medycyna, ergonomia itp., a także pedagogika pracy. Dowodem tej ostatniej są rozliczne publikacje, które ukazały się na przełomie wieków XX i XXI, które nie tylko wzbogacają treść pedagogiki pracy, lecz także zakres wiedzy o pracy. Tymi publikacjami są m.in. *Praca ludzka* (Nowacki 2009), *Teoria pracy* (Wilsz 2009), *Metody badania pracy* (Baraniak 2009), *Pedagogika pracy* (Kwiatkowski, Bogaj, Baraniak 2007), *Andragogika pracy* (Turos, 2006), *Zarys humanistycznej teorii pracy* (Furmanek 2000), *Podstawy dydaktyki pracy* (Nowacki, Jeruszka 2004) oraz wielokrotnie wznawiane *Podstawy pedagogiki pracy* (Wiatrowski 1994, 2000, 2004, 2005), a także opracowania leksykalno-słownikowe, takie jak m.in. *Leksykon pedagogiki pracy* (Nowacki 2004) i *Nowy słownik pedagogiki pracy* (Nowacki, Korabiowska-Nowacka, Baraniak 2000). Praca ujęta w wyżej przywołanych pozycjach naukowych jest traktowana interdyscyplinarnie. Dlatego nie należy zapominać o wizji pracy Stefana kardynała Wyszyńskiego, która zainspirowała B. Minkiewicza, a swe stanowisko wyłożył on w publikacji pt. *Wychowanie i praca w kontekście myśli społeczno-pedagogicznej Stefana Wyszyńskiego* (2015).



## 2. Wartościowe aspekty pracy człowieka u podstaw cnót pracy zaprojektowanych przez kardynała Stefana Wyszyńskiego

Rozważania nad pracą w kategoriach wartości rodzą potrzebę odwołania się do twórców i piewców wartości. Za takich uważa się filozofów starożytnych z Platonem na czele (427–347 p.n.e.), któremu zawdzięczamy trzy wartości przenikające się i nadające sens życiu człowieka. Za takie uznał on prawdę, dobro i piękno. One nazwane zostały wartościami uniwersalnymi. Ich najwyższym wymiarem uczynione zostały ideały prawdy, dobra i piękna, nieosiągalne dla człowieka żyjącego na Ziemi. Dlatego nazwane zostały one ideami ważnymi dla każdego człowieka, a dla najmłodszych w szczególności, które powinny być obecne w procesie wychowania. Ich zakres wpisuje się w wychowanie duchowe (Hessen 1931; Kunowski 1993, 1996), które dopełnia – obok wychowania umysłowego, moralnego, estetycznego oraz zdrowotnego – zakres problematyki wychowania, a skupione wokół nich wartości nadają sens ludzkim dążeniom.

W aspekcie uniwersalnych wartości i wychowania spójrzmy na pracę, często opisywaną wieloma wartościami, m.in. takimi jak: sensowna, użyteczna, odpowiedzialna, potrzebna, dokładna, szanowana, dostosowana do możliwości człowieka, oszczędna, punktualna, rzetelna, sumienna, dobra, rozwijająca, dowartościowująca (Furmanek 2000, s. 172–173, również Furmanek 2006, Wiatrowski 2004, 2005), umożliwiająca samorealizację (Lewowicki 2003, s. 15) i urzeczywistnianie się człowieka (Baraniak, 2013), a także godna człowieka, będąca dążeniem człowieka do bycie podmiotem pracy i solidaryzującego się z bliźnimi (Moskwa 2003, s. 86). Wartości te są pochodną wartości uniwersalnych, a pracy nadają charakter humanistyczny, czyniąc ją „dobrem człowieka, dobrem jego człowieczeństwa (...)”, „praca jest czynem”, a jej „doświadczenie jest kluczem do prawdy” (Jan Paweł II 2005), co sprawia, że człowiek poprzez pracę „nie tylko przekształca przyrodę, dostosowuje ją do swoich potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowieka, a także poniekąd staje się człowiekiem” (Jan Paweł II 2005). Kardynał z kolei wartościowe aspekty pracy opisał jej cnotami, przybliżonymi w poniższym punkcie.

### 2.1. Wartości u podstaw cnót pracy w projekcji Stefana kardynała Wyszyńskiego

Cnota jako kategoria poznawcza i badawcza jest naukowo dobrze rozpoznana, ale odniesienia jej do pracy uczynił, jak dotąd, tylko Wyszyński (1991). Wyprowadził je z palety tych wartości, które najbardziej wpisują się w charakter pracy, uważanej za dobro człowieka pracującego, uznawanych za „zespół dodatnich cech moralnych” (*Encyklopedia*, 1982, s. 133), którymi pracownicy i pracodawcy powinni kierować się w procesie pracy człowieka. Za takie można uznać m.in. pracę sumienną, odpowiedzialną, dobrze wykonaną itp.

### 2.1.1 Istota cnoty i wybrani jej piewcy

Cnota w rozumieniu encyklopedycznym (*Encyklopedia*, 1982) to „postrzeżenie zasad obowiązującej etyki, zespół dodatnich cech moralnych, takich jak :prawość, szlachetność i stała dyspozycja praktykowania” (*Encyklopedia*, 1982, s. 133). W nurcie etyki dominują poglądy mędrców starożytnych, którzy za cnotę uważają dobro najwyższe, o jakie powinien zabiegać każdy człowiek, zdobycie go bowiem prowadzi do szczęścia, a osiągnąć je można, żyjąc w harmonii z naturą, tj. rozsądnie i zgodnie z posiadaną wiedzą. Cnota słusznie uważana jest za cechę charakteru, osobowości, synonim określonego postępowania moralnego, które nie zostało zawarte w żadnych kodeksach, ważna jest dla każdego człowieka. I tak np. (1) Pitagoras (ok. 572–497 p.n.e.) łączy cnotę z harmonią i ładem duszy; (2) Platon (427–347 p.n.e.) uznaje ją za uosobienie mądrości, męstwa, panowania nad sobą, sprawiedliwości, czyli pełnego dobra dla człowieka rozumiejącego nie tylko cel życia, lecz także jego cel ostateczny; (3) Arystoteles (384–322 p.n.e.) zaś cnotę łączy z zaletami człowieka rozumnego, którego charakteryzuje mądrość, rozsądek, hojność i męstwo; (4) Sokrates (469–399 p.n.e.) czyni cnotą mądrość wspartą wolnością i doskonałością; (5) Epikur (341–270 p.n.e.) uważa ją za środek do osiągnięcia szczęścia (*Słownik filozoficzny*, 2008).

Praca rozpatrywana jest również w kategoriach wartości, ale utożsamianie wybranych wartości pracy z cnotami zawdzięczmy tylko Wyszyńskiemu. Głównymi cnotami kardynał uczynił m.in.: cierpliwość, nieskwapliwość, wytrwałość, sumiennność, cichość (Wyszyński 1991, s. 72–94), a ich źródło wyprowadził z Listu św. Pawła do Galatów, w którym św. Paweł wylicza dary Ducha Świętego: miłość, wesele, pokój, cierpliwość, dobrotliwość, dobroć, nieskwapliwość, cichość, wiarę, skromność (Ga 5, 22–23; por. Wyszyński 1991, s. 76).

### 2.1.2. Cnota cierpliwości dopełniona wytrwałością i stałością człowieka w pracy

Cnota cierpliwości wiąże się z cnotą męstwa (Wyszyński 1991, s. 72), ale również z kolejnymi cnotami, tj. „wytrwałością i stałością” (Wyszyński 1991). Triada tych cnot według Wyszyńskiego wzajemnie się dopełnia.

Cierpliwość Prymas Polski łączy ze smutkiem i stawia tezę, że „tam, gdzie panuje smutek, nie ma cierpliwości” (Wyszyński 1991, s. 73). Cierpliwość będzie istniała obok trudności (Wyszyński 1991, s. 72–73), a ich pokonanie łączy z pokonaniem smutku (Wyszyński 1991).

Kardynał twierdzi również, że jak się przezwycięży smutek, napływa radość z pracy wyrażonej m.in. zapałem i zaangażowaniem. Niedobór tych cech objawiać się może niedokładnością, brakiem sumiennności, wierności, zaangażowania (Wyszyński 1991), a wtedy zamiast radości pojawia się smutek, jako wynik np. słabej jakości wytworu czy niskiej wysokości wynagrodzenia, a także monotonii pracy, potrzeba wypełniania obowiązku pracy itp., co najczęściej jest nie przyjemnością,



ale koniecznością. Nad tego rodzaju smutkiem może dominować tylko cierpliwość, wsparta wytrwałością i stałością. Wtedy pracownik może starannie wykonywać swe zadania i wytrwa w zatrudnieniu, czyli pozostanie na stanowisku, pomimo dostrzegania beznadziejności zatrudnienia, a w ten sposób jego zatrudnienie będzie stabilne.

Warto w tym miejscu wspomnieć na słowa Wyszyńskiego: „wytrwałość czerpie radość trwania z samej szlachetności istniejącej w prowadzeniu dzieła pracy aż do końca, pomimo znużenia powstającego z długotrwałości trudu. Szlachetne zobowiązania wewnętrzne płynące z postanowienia i podjęcia pracy jest dla nas sumieniem” (Wyszyński 1991, s. 81), dlatego „nie wypada odstąpić” (Wyszyński 1991).

Wytrwałość więc w wykonywaniu zadań, dążenie do poprawiania błędów może zaowocować angażowaniem się w proces pracy i pozwala na pokonanie smutku, który ma często swoje źródło w ludziach, tj. współpracownikach, np. poprzez złą komunikację czy źle przydzielone zadania. Drugie źródło smutku mogą nieść rzeczy – środki i przedmioty pracy oraz warunki pracy (dopisek B. B.), np. złe warunki odbywania pracy, np. w hałasie, zadymieniu, dużej wilgotności itp. Pokonywanie tych trudności jest zadaniem dla człowieka pracującego, umożliwi bowiem w miejsce smutku wprowadzić radość. Dlatego trzeba zgodzić się z Wyszyńskim, który pokonania trudności upatruje w biblijnym opisie cierpliwości: „Potrzeba wam tylko cierpliwości, abyście spełniając wolę Bożą, dostąpili obietnicy” (Hbr 10, 36), zaś św. Paweł mówi o cierpliwości w wypełnianiu codziennych obowiązków (Wyszyński 1991, s. 74), w tym w miejscu pracy, zgodnie ze sztuką zawodową. Wówczas na pewno powstaną wytwory dobrej jakości, a pracownik będzie miał satysfakcję z takiego dzieła, zaś cierpliwość przyniesie spodziewane efekty, czyli zadowolenie pracownika, satysfakcję itp.

### *2.1.3. Cnota nieskwapliwości versus długotrwałości*

Cnota nieskwapliwości jest trudna do zrozumienia z uwagi na zawarte w swej nazwie przeczenie, o czym decyduje słowo „nie”. Ono – zdaniem Wyszyńskiego – ukazuje słabość tej wartości. Niemniej jednak próbę zdefiniowania pojęcia „nieskwapliwość” Wyszyński (1991) rozumie jako „cnotę, dzięki której zdobywamy ducha długotrwałego, dążenia do odległego dobra. Jest to cnota pozwalająca znosić przykrości powstające stąd, że dobro do którego się zmierza, można osiągnąć dopiero po dłuższym wysiłku i po dłuższym czasie” (Wyszyński 1991, s. 76). Nieskwapliwość jest połączona z cierpliwością. Ona pokazuje, że jeśli chcemy osiągnąć dobro w pracy, musimy pokonać smutek towarzyszący pracy, np. z tytułu obowiązków stawianych człowiekowi w jego pracy czy określonych wymagań. Wymagania informują o trudzie pracy, jaki łatwiej będzie pokonać, gdy człowiek postawi przed sobą zadania krótkotrwałe, a nie długotrwałe i uciążliwe, np. pilot czy stewardesa na długiej trasie lotu mogą doznawać smutku z tytułu rozstania z rodziną, zagrożenia czynnikami atmosferycznymi, wydłużonej, ale mimo to

miłej obsługi klientów. Smutek można pokonać tylko dzięki cierpliwości i towarzyszącej jej wytrwałości w pracy oraz stałości w wykonywaniu w sposób poprawny wszystkich czynności zawodowych. Pomocna okazuje się właśnie nieskwapliwość, która chroni człowieka przy długotrwałym dochodzeniu do dobra i jest przeciwieństwem cierpliwości, czyli odrzucaniem przez umysł zła, jakie zagraża dobrej pracy, np. poprzez znużenie, głównie pracą, zmęczenie itp. Wreszcie Wyszyński cnotę nieskwapliwości łączy z cierpliwością, i nadzieją, a ta każe zaufać Bogu, że wesprze On nas i nie odmówi sił w długotrwałych dążeniach, a ponadto ułatwi zrozumienie doniosłości długotrwałego działania (Wyszyński 1991, s. 77). Takim działaniem może być praca, np. piszącego naukowca, wybór kierunku badań, czy też analiza wyników badań, które niekiedy trzeba powtórzyć, rozszerzyć, zmieniając plan badawczy, aby osiągnąć zamierzony cel. Podobnie jest w sztuce, gdzie prace malarza, rzeźbiarza czy muzyka wymagają mnóstwa szkiców na papierze, prób, doboru tworzywa rzeźby itp. Zadania wymienione są tylko przykładowo, zanim artysta podejmie się wykonania swego dzieła. Cnota nieskwapliwości głosi swoją pedagogikę, czyli wychowanie do zaspokojenia pragnień człowieka (Wyszyński 1991, s. 79). Te na niwie pracy mogą być przeróżne, np. awanse, nagrody, indywidualne osiągnięcia, jak np. patent z tytułu racjonalizacji procesu pracy, czy wręcz unowocześnienia procesu pracy, wyrażone odkryciem nowej technologii, dzieło najczęściej *homo creatora* itp., po dobre zdrowie, szacunek przełożonych, godziwe uposażenie, uznanie kolegów itp. Mają zatem wymiar osiągnięć wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Te pierwsze są trudniejsze do zdobycia, wiążą się z dłuższym czasem, a zewnętrzne są łatwiejsze i prościej je otrzymać, w krótszym czasie. Istotę nieskwapliwości i dochodzenia do tej cnoty, bez względu na stopień trudności, wyjaśniają słowa Wyszyńskiego: „(...) w powolnym rozwoju i dojrzewaniu owocu, we wzroście dziecka, w porach roku widać Bożą planowość – nieskwapliwość, pozostawiającą czas na ugruntowanie się w zdobyczach” (Wyszyński 1991, s. 79).

#### 2.1.4. Cnota sumienności i pilności w pracy

Człowiekowi podejmującemu dzieło pracy towarzyszy myśl o dobrym i sumiennym jej wykonaniu, co tkwi w jego dążeniu – do wykonania wytworu najwyższej jakości, ilustrującego miarę jego doskonałości jako pracownika, *homo creatora*, jak powiedziałby Nowacki (2003), który nie tylko dąży do wykonania pracy według normy i wymagań procesu pracy, ale ma wewnętrzne podejście, mierzone potrzebą niesamowitego zaangażowania. Wówczas możemy powiedzieć, iż praca ludzka została doprowadzona do szczytu dostępnego dla człowieka. Wyszyński wymienia cztery następujące warunki sumienności i pilności człowieka w pracy, tak aby: (1). „Praca dokonywana była zgodnie z właściwym jej celem; (2). Zgodnie z naturą przedmiotu pracy; (3). W należyтым porządku; (4). Zgodnie z taką doskonałością, która powinna osiąść rzecz będącą przedmiotem pracy” (Wyszyński 1991, s. 85). Wówczas powiemy, że praca osiąga swą wartość, jest sumienna, bo jest zgodna

w właściwym celem. Chcąc osiągnąć miarę sumiennosci, należy działać zgodnie z właściwą doskonałością, która powinna posiadać każdą rzecz, będącą przedmiotem pracy, ona bowiem ma swą doskonałość, wyrażoną modą, zaliczeniem wytworu do kategorii najnowocześniejszych, ale mającą swój najwyższy punkt odniesienia. Jest nim tzw. wzorzec, opisany w normach przedmiotowych, charakteryzujących parametry jakości danego produktu, rodzaj materiału itp. Jest to tzw. doskonałość zewnętrzna wytwarzanego produktu, a jego osiągnięcie ukierunkowane jest na człowieka i jego wewnętrzne nastawienie do pracy i jej wartości, co nazywane jest przez Wyszyńskiego „wartością duchową człowieka (Wyszyński 1991, s. 86). To bowiem człowiek przez swoje zaangażowanie dostrzeże jeszcze inne walory pracy. Będą nimi jej jakość, atrakcyjność. Wpiszą się one w promocję produktu, a przez to firmy wytwarzającej produkt. Na tym polega wyższa jakość pracy ludzkiej, która – zdaniem Wyszyńskiego – ma swe źródła w miłości ku Bogu i swą wyższość ma nad tymi, którzy nie znają tego motywu działania, czyli „dążeń do wewnętrznej doskonałości” (Wyszyński 1991). One zawsze dają radość i satysfakcję pracującemu i przyczyniają się do kolejnych poszukiwań doskonałości.

Analizując sumiennosc, nie można pominąć „pilności, która jest gorliwym wypełnieniem obowiązków. Chroni od przewlekania pracy i jej odkładania bez słusznego powodu. Pilność pracy pozostaje w ścisłym związku z nieskwapliwością: jedna pobudza do działania, a druga powściąga, co wpływa na samo dzieło wykonania” (Wyszyński 1991). Pilność wreszcie sprzeciwia się lenistwu w pracy, dążeniu za wszelką cenę do wykonania postawionych zadań, nawet w czasie pozanormalnym, przesuwaniem terminów wykonania pracy, za cenę dążenia do wywiązania się z postawionych wymagań. Pilność nie pomija punktualności, która uważana jest przez Kardynała za „córę porządku i ładu” (Wyszyński 1991, s. 87). Łączy się z rzetelnością i słownością. Cnoty sumiennosci i pilności oraz towarzyszące im takie wartości, jak: punktualność, skwapliwość, rzetelność i słowność, nadają pracy wymiar pożądany i poszukiwany u kontrahentów, producentów, klientów, i powinny towarzyszyć każdemu pracownikowi w procesie jego pracy zawodowej, a także pracodawcom.

#### 2.1.5. *Cnota cichości*

Codziennosci życia najczęściej towarzyszy gwar, szum, hałas. Przekonujemy się o tym podczas bytności na ulicach, w rozlicznych miejscach życia publicznego, np. dyskotekach, kawiarniach itp. Również praca, zwłaszcza ta fizyczna, najczęściej kojarzona jest z hukami, hałasem, charakterystycznym dla hal przemysłowych, hut, kuźni, rozlewni napojów itp. Powyższe uciążliwości pojawiły się w pracy wraz z rozwojem gospodarki industrialnej, wprowadzanej w miejsce agrarnej, a nowi właściciele środków pracy nie dbali o przyjazne dla człowieka warunki pracy. Dopiero psychologia pracy dostrzegła ten wątek, uwydatniając go w badaniach, których wyniki dowodziły, jak zmniejsza się wydajność pracownika zmęczonego

hałasem, zadymieniem, złym oświetleniem itp., a ponadto, jak te warunki zniechęcają pracowników do pracy opisanej wieloma cnotami, np. sumiennej czy wytrwałej, nie mówiąc już o poszukiwaniu wątków twórczych w pracy człowieka. Jednak praca w najczęściej odwiedzanych przez nas codziennie miejscach, np. sklepy, hotele, szkoły, przychodnie, kina, nie jest wolna od hałasu. Trudno w nich o ciszę, chyba że w gabinetach lekarskich czy w czasie trwania seansów filmowych, choć nie zawsze. Dlatego słusznie kardynał uznał, że „ciszę i cichość (...) za warunek owocnej pracy, zarówno w dziele nadprzyrodzonym, jak i w świecie nauki, czy też zwykłej pracy codziennej” (Wyszyński 1991, s. 90). Uważał on również, że każde „wielkie dzieło, wielka świętość rodzi się w milczeniu i w skupieniu” (Wyszyński 1991, s. 91). Zadania takie „bardziej i głębiej rozwijają życie wewnętrzne ludzi” (Wyszyński 1991, s. 9), gdyż cisza i cichość są warunkiem owocności pracy. Podobnie dzieje się w świecie nauki. Ludzie pracujący w tym obszarze i marzący o znaczących osiągnięciach szukają odosobnienia, skupienia, co pozwala im na koncentrację i skupienie się na postawionych celach, np. naukowych. Wyszyński również uważał, że wiele prac, w tym zewnętrznych, np. agentów handlowych (uzupełnienie B.B.) czy fizycznych, usługowych, np. zegarmistrza, fryzjera (uzupełnienie B.B.) potrzebuje ciszy i skupienia. Przedstawiciele tych zawodów również zabiegają o ciszę, upatrując w niej szansę na powrót do równowagi psychicznej, fizycznej i możliwość sprawnego działania w spokoju. Być cichym, skupionym, to nie znaczy być w miejscu cichym, ale „mieć w duszy swej ciszę” (Wyszyński 1991, s. 92), której nie będzie przeszkadzał gwar uliczny czy hałas hali fabrycznej. Pomocnymi w tym będą np. „odosobnienie i samotność” (Wyszyński 1991, s. 92). Doskonałej samotności, również w pracy zawodowej, poszukujemy nie przez odejście od świata realnego, lecz przez trwanie w świecie, w obecności Bożej. W każdym szczególe naszej pracy spotykamy ślady pracy Bożej: w bliźnich, w rzeczach wytwarzanych dla nich, które zmieniają oblicze naszego otoczenia, świata oraz w siłach, dzięki którym na co dzień funkcjonujemy. Być samotnym – to znaczy uczestniczyć w samotności Bożej – którą to trzeba osiągnąć w pracy codziennej, potrafić się skupić na zadaniu, a to jest niezbędny warunek naszej ciszy podczas wykonywania pracy zawodowej. Dzieje się tak dzięki wejściu do swego ja wewnętrznego, osiągnięciu skupienia (Wyszyński 1991, s. 92–92). Dlatego słusznie Wyszyński stwierdził, że do wprowadzenia człowieka w cichość niezbędne są cnoty, w tym „cierpliwości, która uspokoi w nas mękę smutku, wytrwałości i stałości, które zwalczą niepokój i zmienność (...), wreszcie przyda się również nieskwapliwość, pokora i bezinteresowność, zwalczy w nas chęć zwracania uwagi na siebie, dzięki czemu praca nabiera tej subtelnej właściwości czynu dojrzewającego w ukryciu, jak kwiat w pąku, aż do pełnego jego rozwoju. Pragnienie rozgłosu, propaganda swoich czynów, a niekiedy tylko planów, odbierają zazwyczaj pokój i gruntowność. Pomocny okazuje się duch ciszy pracy. On wymaga pokory i bezinteresowności, duch pokoju wnosi porządek i zgodę, usuwa spory, rozdziwki, niezgodę, kłótniwość i rozdwojenie. Oto owoc ciszy rozlany w duszy człowieka pracującego” (Wyszyński 1991, s. 93). Wobec niej

mniejsze znaczenie ma już cisza wokół nas. Trzeba usunąć zbędny hałas i nieład w pracy, ale gdy człowiek nie posiada ciszy w sobie, niewiele pomoże mu cisza otoczenia (Wyszyński 1991). Dlatego kształtujmy w sobie ciszę, ona pomoże nam nie tylko w pracy, lecz także w codziennym życiu.

#### *2.1.6. Współpraca „u podstaw” odpoczynku i radości płynącej z pracy*

Współpraca, zdaniem Wyszyńskiego, rodzi się z dwóch konieczności. Po pierwsze, z obecności kierownictwa, które wyznacza cel pracy oraz czuwa nad jego prawidłowym przebiegiem, a po drugie, z konieczności związanej z podziałem pracy (Wyszyński 1991, s. 95). W ten sposób pracą rządzą dwie kategorie pracowników, tj. zwierzchnicy oraz podwładni. Funkcjonowanie obu grup zapewnia wzajemna współpraca, oparta na różnych relacjach, stosunkach między ludźmi. Nie wszystkie one są dostrzegalne, dają się opisać, zbadać, ponieważ często są nieuchwytnie, „zachodzące w głębi duszy” (Wyszyński 1991, s. 95), wynikają z osobowości człowieka. Jak twierdził Wyszyński, najczęściej „wpływają dodatnio na bieg pracy” (Wyszyński 1991), gdyż rodzą zaangażowanie, wyzwalają inicjatywę (Baraniak 2009, s. 10). Opisane powyżej postawy Wyszyński nazwał „duchem współpracy” (1991, s. 95), zależnym od obu stron procesu pracy, czyli współpracy między zwierzchnikami a podwładnymi. Relacje między tymi osobami wpływają na rozwój cnót osobistych, wiążących się z pracą człowieka. Wewnętrzny stosunek do pracy zależeć będzie nie tylko od materii pracy, czyli narzędzi, z jakimi pracujemy, lecz i od ich wartości moralnej i duchowej, postrzeganej przez obie strony. Towarzyszyć im powinna wzajemna posługa „między rozkazującymi a słuchającymi” (Wyszyński 1991, s. 96), co Prymas łączy z biblijnym brzemieniem, czyli „jedni drugim muszą pomóc dźwigać to brzemie” (Ga 6, 2), bez względu na pełnione funkcje w procesie pracy.

Zadania podwładnych nie mogą być wykonane bez woli drugich, czyli pracowników wykonawczych, ponieważ bez ich zaangażowania, bez ich akceptacji zadań, czyli „bez ich miłości, bez ochotnej, pełnej gotowości i woli poświęcenia wychodzenia ku temu, co w duszy przełożonych powstaje” (Wyszyński 1991) nie ma owoców pracy. Nie wystarczy najlepszy plan, jeśli nie zyska on aprobaty wykonawców, nie będzie wiązał się z ich oddaniem, zaangażowaniem się w tę inicjatywę, tylko wówczas bowiem praca przyjmuje charakter twórczy, odkrywczy, bez względu na pełnione funkcje: wtedy zarówno twórca planu, jak i jego wykonawcy, wnoszą swój własny wkład w wytwór pracy. Jest to tzw. urzeczywistnianie się człowieka w procesie pracy, co odnajdujemy u Wyszyńskiego (1991), Jana Pawła II (1983) oraz pedagogów pracy – B. Baraniak (2004, 2013). Wydobyty twórczy charakter działalności zawsze fascynował i wciąż fascynuje, oraz będzie fascynował człowieka. Odbywa się on często w sposób nieświadomy, ale i świadomy, i może trwać przez całe życie, a jego wyrazem jest dążenie do poznawania czegoś nowego, unaocznia człowiekowi jego zdolności i umiejętności, i służy „szukaniu mądrości” (Kartezjusz 2006, s. 21). Mądrość bowiem staje się wyrazem samospelnienia



człowieka w różnych dziedzinach, a pojawia się jako wyraz szczególnej obserwacji życia codziennego, w tym procesu pracy, rozmyślania nad jego udoskonaleniem, potem realizowania i wdrożenia, wraz z korzyściami z niego płynącymi. Tylko takie podejście sprawia, że istotne według Wyszyńskiego jest wyjście jednych ku drugim, w wyniku czego wszyscy mają poczucie wzajemnej wymiany usług (Wyszyński 1991, s. 97), bo pełnią służebne role wobec siebie w procesie pracy zawodowej. Tylko praca dobrze zorganizowana, a jej organizacja jest obowiązkiem zwierzchników, może być dobrze wykonana, a temu założeniu powinien sprzyjać jasno określony cel pracy oraz należny stosunek do podwładnych, oparty na relacjach człowiek–człowiek, preferujący pierwszeństwo osoby pracującej nad rzeczami. Jest to najważniejsza relacja procesu pracy. Wówczas zlecane pracownikom zadania mogą być sprawiedliwe, dostosowane do ich możliwości, zaakceptowane przez nich, choćby były najtrudniejsze. Zlecona praca w duchu współpracy (Wyszyński 1991, s. 93) sprawia, że niedostrzeżone zostają jej uciążliwości, trudności, a nawet niekorzystne dla pracownika usposobienie przełożonego, np. trudny jego charakter. Dostrzeżone zostaną za to umiejętności współżycia i współpracy z ludźmi, ich możliwości, z twórczymi włącznie. Wówczas praca zostanie wykonana według założonego planu i nie trzeba będzie skracać czasu przeznaczanego na odpoczynek (Wyszyński 1991, s. 105–108), z uwagi na konieczność wykonania założonej normy pracy, a dobra praca przyniesie radość wszystkim (Wyszyński 1991, s. 108–111), zaś jej wykonawcy poczują się docenieni i dowartościowani (Wyszyński 1991, s. 95–99). Tylko przez dobrą organizację pracy pracownicy uświadomią sobie, że „praca jest dobrem człowieka – dobrem jego społeczeństwa – przez pracę bowiem człowiek nie tylko przekształca przyrodę, dostosowując ją do swoich potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowieka, a także poniekąd staje się człowiekiem” (Jan Paweł II 1981, 1996, s. 31), wypełniając potrzebę udoskonalania nie tylko „materii rzeczy” (Wyszyński 1991, s. 20), lecz także „człowieka pracującego” (Wyszyński 1991, s. 20). Dopiero wtedy praca staje się celowa, ma sens, a ten nowy wymiar pracy dla jednych jest źródłem dostatku, dobrobytu oraz bogactwa narodowego, a dla innych – często ubóstwa. Tak się dzieje, gdy pracodawca zapomina o udoskonalaniu człowieka, nie dba o jego dokształcanie i doskonalenie zawodowe. To, co wokół nas istnieje, ma z woli Bożej zyskiwać nowe wartości, zgodnie z maksymą „czyńcie sobie ziemię poddaną” (Rdz 1, 28). Praca ukazuje zmianę otoczenia, jest wyrazem tego, jak zmienia się nie tylko materia, lecz także sam człowiek, zgodnie z duchem cywilizacji (Wyszyński 1991, s. 19). W tym dziele rola dominująca przypada i będzie przypadała człowiekowi, który uważany jest za twórcę wszystkiego, co jest na Ziemi, na wzór i podobieństwo samego Boga. Wpisuje się to w słowa Wyszyńskiego: „praca ludzka czyni ziemię bardziej ludzką i bliższą Bogu, bardziej odpowiadającą Jego myśli” (Wyszyński 1991, s. 9).

Reasumując, można stwierdzić, iż cnoty stanowiły przedmiot zainteresowań wielu starożytnych filozofów, a w odniesieniu do pracy jako kategorii naukowej – poza Wyszyńskim (1946, 1953, 1991), temat ten w ostatnich latach podjął tylko

pedagog pracy W. Furmanek (2006). W swojej monografii pt. *Zarys humanistycznej teorii pracy* (2006) analizuje problemy miłości, pokory, roztropności i polotu, oraz cierpliwości i długomyślności (nieskwapliwości według Wyszyńskiego), a także wytrwałości i stałości oraz cichości i sumienności (Furmanek 2006, s. 101–105).

### 3. Postaci ducha wpisane w wizję pracy Stefana Kardynała Wyszyńskiego

Wyszyński przyjmuje koncepcję człowieka, złożonego nie tylko z ciała, lecz także z duszy. Relacje ciała i duszy wyprowadza z Listu św. Pawła do Galatów, w którym m.in. czytamy, że należy „postępować według ducha, a nie spełniać pożądania ciała. Ciało dąży do czego innego niż duch, a duch do czego innego niż ciało” (Ga 5, 16). Jego treść unaocznia czytelnikowi, że „(...) uczynki rodzą się z ciała”, bo nimi m.in. są „nierząd, nieczystość, wyuzdania, uprawianie bałwochwalstwa, czary, nienawiść, spór, zawiść, niewłaściwa pogoń za zaszczytami, zazdrość, hulanki” (Ga 5, 16) itp. „Owocem zaś ducha jest miłość, radość, pokój, cierpliwość, uczciwość, uprzejmość, dobroć, wierność” (Ga 5, 16) itp. Wymienione wartości Wyszyński określił najpierw mianem cnót, jako kolejny filar swej koncepcji pracy. Z kolei ciało ulega trwałym zmianom w czasie życia człowieka, zaś rozdział ciała i duszy dokonuje się poprzez śmierć. Ciało jako przedmiot materialny ulega rozpadowi, dusza zaś wraca do swojego pierwotnego stanu, czyli do Boga, gdzie dalej będzie prowadziła boskie życie (Krapiec 1986, s. 10). Dusza to „niematerialny i nieśmiertelny pierwiastek w człowieku, ożywiający ciało i opuszczający je w chwili śmierci” (Dubisz 2008, s. 720). Z kolei drugi komponent to duch, który jest „istotą bezcielesną, zjawą, widmem” (Dubisz 2008), nie zawsze postrzegany jest w złych kategoriach, lecz i w pozytywnych, np. zjawiający się wtedy, kiedy powinien, Duch Święty zamykający księgę życia Jana Pawła II na Jego pogrzebie – (uzupełnienie B.B.). Jest zatem „bytem osobowym niematerialnym” (Dubisz 2008, s. 715).

Reasumując, najważniejszy jest duch jako byt osobowy niematerialny, którego Stefan kardynał Wyszyński w swej wizji pracy nie tylko wyartykułował, ale nadał mu wiele wymiarów, wyodrębniając:

- ducha ludzkiego (Wyszyński 1991, s. 1, 15);
- ducha człowieka (Wyszyński 1991, s. 19);
- ducha jałmużny (Wyszyński 1991, s. 30);
- ducha pracy (Wyszyński 1991, s. 30);
- ducha przyjaźni (Wyszyński 1991, s. 31);
- ducha ciszy (Wyszyński 1991, s. 93);
- ducha współpracy (Wyszyński 1991, s. 93);
- ducha wychowania (Wyszyński 1991, s. 97),

udowodniając nie tylko wielowymiarowość ducha, lecz także wskazując na tytuł swej monografii *Duch pracy ludzkiej*, w której duch pracy ludzkiej ma wielowymiarowy charakter.



## Podsumowanie

Podjęta próba przybliżenia wizji pracy kardynała Stefana Wyszyńskiego swe źródła ma w słynnej monografii kardynała *Duch pracy ludzkiej* (1946, 1953, 1991). Wsparta jest na czterech filarach, wpisując się w antropocentryzm człowieka, w biblijną doktrynę pracy „czyńcie sobie ziemię poddaną” (Rdz 1, 28), ducha pracy ludzkiej oraz cnoty pracy.

Wizja pracy Wyszyńskiego to wciąż aktualna propozycja, która wymaga popularyzacji we wszystkich gremiach społeczności, nie tylko w środowiskach katolickich, lecz także w kręgach pracowniczych, na co załuguje niezwykle pozycja społeczna kardynała, jako męża stanu i autorytet w każdym środowisku.

## Bibliografia

- Baraniak B. (2004). *Kwalifikacje i kompetencje oczekiwanymi kategoriami współczesnej pracy*. „Pedagogika Pracy”, nr 43–44.
- Baraniak B. (2009). *Metody badania pracy*. Warszawa: WAiP.
- Baraniak B. (2010). *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW (wyd. I; wyd II: 2013).
- Bańko M. (red.). (2000). *Inny słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Biblia Tysiąclecia (2000a). *Księga Mądrości Pisma Świętego Starego Testamentu*. Zespół pod red. ks. Michała Patery (oprac.). Poznań: Księgarnia św. Wojciecha (wyd. III, przygotowane z okazji 100-lecia Księgarni św. Wojciecha).
- Biblia Tysiąclecia (2000b). *Księga Rodzaju Pisma Świętego Starego Testamentu*. Zespół pod red. ks. Michała Patery (oprac.). Poznań: Księgarnia św. Wojciecha. (wyd. III, przygotowane z okazji 100-lecia Księgarni św. Wojciecha).
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1997). Warszawa–Radom: IBE–ITiE.
- Delors J. (1999). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Dubisz S. (2008). *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Encyklopedia Popularna* (2000). Warszawa: Świat Książki.
- Faure E. (1975). *Uczyć się, aby być*. Warszawa: PWN.
- Furmanek W. (2000). *Podstawy edukacji technicznej*. Rzeszów: FOSZE
- Furmanek W. (2006). *Zarys humanistycznej teorii pracy*. Warszawa: IBE.
- Hessen S. (1997). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak (wyd. II).
- Jan Paweł II (1981). *Encyklika „Laborem exercens”*. Wrocław–Kraków (wyd. II: Kraków 1996).
- Kartezjusz (2006). *Rozprawa o metodzie. Rozmyślenia nad zasadami filozofii*. Kielce: Wydawnictwo Hachette. Biblioteka Filozofów.
- Krąpiec M.A (1986). *Ja. Człowiek*. Lublin: KUL.
- Kunowski S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Lublin: KUL.
- Kwiatkowski S.M., Bogaj A., Baraniak B. (2007). *Pedagogika pracy*. Warszawa: WAiP.

- Mitkiewicz B. (2015), *Wychowanie i praca w kontekście myśli społeczno-pedagogicznej Stefana Wyszyńskiego*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia.
- Mitkiewicz B. (2020). *Homo Creator and „Child of God” Reflections on the Relationship Between Work and Religion Based on Thought of Tadeusz W. Nowacki i Stefan Wyszyński*. „Wrocławski Przegląd Teologiczny”. T. 28, nr 2.
- Mayor F. (2001). *Przyszłość świata*. Warszawa: IBE.
- Moskwa J. (2003). *Prorok i polityk*. Warszawa: Świat Książki.
- Niemiec J. (2003). *Homo Creator*. „Pedagogika Pracy”, nr 43.
- Nowacki T. (1964). *Wychowanie a cywilizacja techniczna*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Nowacki T. (1980), *Praca i wychowanie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Nowacki T., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B. (2000). *Nowy słownik pedagogiki pracy*. Warszawa: WSiP.
- Nowacki T. (2003). *Pedagogika pracy a badania rynkowe*. W: Gerlach R. (red.). *Edukacja wobec rynku pracy. Realia, możliwości, perspektywy*. Bydgoszcz: AB.
- Nowacki T., Jeruszka U. (2004). *Dydaktyka pracy*. Warszawa: WSiP.
- Nowacki T. (2004). *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom: ITiE.
- Nowacki T. (2006). *Postawy i wartości*. W: *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*. E. Laska (red.). Rzeszów: FOSZE.
- Nowacki T. (2008). *Praca ludzka*. Radom: ITiE.
- Nowak M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: KUL.
- Lewowicki T. (2003). *Humanista i idee humanizmu spełnione w pedagogice pracy*. W: Wiatrowski Z., Jeruszka U., Bednarczyk H. (red.). *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*. Warszawa. ITiE.
- Słownik filozoficzny* (2003). Warszawa: Świat Książki.
- Solak A. (2003). *Wychowanie i praca. Studium współzależności*. Tarnów: Wydawnictwo Diecezjalne w Tarnowie.
- Tanalski D. (2002). *Ideotwórcze funkcja pracy. Przyczynek do filozofii społecznej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie.
- Turoś L. (2006). *Andragogika pracy*. Warszawa: Wsi P. Wilsz J. (2009). *Teoria pracy*. Kraków: Impuls.
- Wiatrowski Z. (1985). *Zarys pedagogiki pracy*. Warszawa: PWN.
- Wiatrowski Z. (1994). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz–Włocławek: AB, WSHE (wyd. I: 2000; wyd. II: 2004; wyd. III: wyd. IV: 2004).
- Wiatrowski Z. (2004). *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży uczącej się*. Włocławek: WSHE.
- Wyszyński Kardynał S. (1991). *Duch pracy ludzkiej*. Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego „Soli Deo”.

## CARDINAL STEFAN WYSZYŃSKI'S VISION OF WORK AND ITS POPULARIZATION AMONG NON-CATHOLIC CIRCLES

**Abstract:** The vision of work presented by Stefan Cardinal Wyszyński, although it has been disseminated since 1946, initiated with the first edition of the monograph „The Spirit of Human Work”, is still less popular than other theories and concepts of work. This is probably owing to the fact that it was not promoted as much in non-Catholic circles, despite the fact that its author is one of the most outstanding personalities of Polish public life – Cardinal Stefan Wyszyński. Therefore, in the year of beatification, it is worth recalling so that it might be known to all circles, including those outside the Catholic circle. The Cardinal’s vision of work is reduced to the following four pillars: 1. anthropocentrism that places man at the center of all action 2. the biblical description of man’s work „Make the earth subordinate to yourselves” (Genesis 1:28), which sets out one of the Creator’s tasks for man in the form of an order. At the same time it shows humans – as Wyszyński emphasizes – how to realize their own humanity in the process of work, thanks to their involvement in the work process and willingness to improve it. 3. the spirit of human work and its multidimensionality, which consists of: educational, work, alms, civilization, friendship, cooperation, silence and peace spirit. 4. the virtues of human work, described by, among others, patience, eagerness, persistence and constancy in work, as well as diligence, meekness and cooperation..

**Keywords:** Stefan Cardinal Wyszyński, human, work, human work, spirit of human work, human realization in work, virtues of work.

MAŁGORZATA CYWIŃSKA\*

*Poznań, Polska*

ORCID ID 0000-0002-3763-9655

## REAKCJE FIZJOLOGICZNE I BEHAVIORALNO- -POZNAWCZE DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM W SYTUACJACH STRESOWYCH

**Streszczenie:** Stres i związane z nim negatywne emocje wywołują określone reakcje fizjologiczne i behawioralno-poznawcze u jednostek, rzutujące na ich funkcjonowanie w różnych obszarach życia. W artykule – na podstawie badań własnych analiza tychże reakcji została odniesiona do dzieci w młodszym wieku szkolnym: uczniów trzecich klas szkoły podstawowej, ich matek oraz nauczycieli i wkomponowana w kontekst środowiska rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego wspomnianych dzieci.

**Słowa kluczowe:** stres, negatywne emocje, reakcje fizjologiczne, reakcje behawioralno-poznawcze, model reakcji na stres Janusza Reykowskiego, transakcyjna teoria stresu Richarda S. Lazarusa i Susan Folkman, dzieci w młodszym wieku szkolnym.

### Wprowadzenie

Stres wpisany jest nie tylko w życie ludzi dorosłych, ale też często przepelnia dzieciństwo, które powinno kojarzyć się z radosnymi przeżyciami i doznaniem, z okresem bezpiecznym, beztroskim, wypełnionym miłością, opieką najbliższych i zabawami z rodzicami oraz rówieśnikami. Dominujące we współczesnym świecie wieloznaczność i niedookreśloność mogą powodować poczucie zagrożenia, zagubienia, niepewność, a zatem wyzwać wiele przestrzeni stresowych, tym bardziej że ten „nowy świat” opanowany został przez procesy rywalizacyjne, antagonizujące stosunki interpersonalne, rodzące wielość i złożoność owych sytuacji stresowych (Melosik 2003, s. 459–463; Melosik 1995, s. 20–21; Śliwerski 2004, s. 358–376). Współczesność nacechowana pluralizmem i wielowymiarowością społeczno-kulturowej rzeczywistości powoduje wielopostaciowość dzieciństwa (Nyczaj-Draż 2005,

---

\* Małgorzata Cywińska, Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; e-mail: cywinska@amu.edu.pl.

s. 145–148), niejednokrotnie dysfunkcyjność rodziny (wzrastająca liczba rozwodów, konfliktów w rodzinie, rozpad więzi emocjonalnej pomiędzy członkami rodziny, konieczność dostosowania się dzieci do nowej formy życia rodzinnego bez jednego lub obojga rodziców, emigracja zarobkowa rodziców, przeciążenie pracą zawodową, bezrobocie, bieda socjalna), a w konsekwencji deprivację naturalnej potrzeby bezpieczeństwa dzieci i zaburzenie kształtowania się ich tożsamości. Stresorem jest także „brak czasu” na dzieciństwo, co jest determinowane presją sprostania wymaganiom dorosłych oczekujących od dzieci nieustannych sukcesów (Witkin 2000, s. 13). Pojawiają się też oczekiwania, że dziecko będzie wykazywało się dużą samodzielnością i realizowało się w wielu pozalekcyjnych i pozaszkolnych zajęciach (np. lekcjach języka obcego, zajęciach baletowych, muzycznych, plastycznych, treningach sportowych) (Danilewicz 2008, s. 190–191).

Wszystkie obciążające nas wydarzenia mają charakter stresowy. Stres jest fenomenem indywidualnym, odsłaniającym różne reakcje ludzi na określone wydarzenia. To samo wydarzenie u jednej osoby wywoła stres, a drugiej w ogóle nie poruszy. Nie do przecenienia jest bowiem ocena własnych możliwości i sił w obliczu rozpoznanych obciążeń i niedogodności, dlatego dla jednych określona sytuacja będzie trudna, a dla drugich nie (Frączek, Kofta 1978, s. 669–679; Lazarus, Folkman 1984).

### **Objawy fizjologiczne oraz behawioralno-poznawcze dzieci pod wpływem sytuacji stresowych**

Niniejszy tekst ukierunkowany został na zaprezentowanie wyników badań koncentrujących się na problemie ukrytym w pytaniu: Jakiego rodzaju reakcje fizjologiczne i behawioralno-poznawcze występują u dzieci w związku z przeżywanymi przez nie negatywnymi emocjami, będącymi elementami ich stanu stresu, według relacji dzieci oraz opinii matek i nauczycieli?

W przedstawianiu reakcji dzieci na stres należy odnieść się do modelu tychże reakcji Janusza Reykowskiego. Autor we wspomnianym modelu dokonuje rozróżnienia między stanem stresu a czynnikami stresu (stresorami). Stan stresu obrazuje zespół reakcji, zmian funkcjonalnych, które dają się zaobserwować bądź zarejestrować „w momencie przekraczania przez stresor określonego progu stresu, który jest charakterystyczny dla danej osoby w danej chwili” (Terelak 2001, s. 229). Reakcje te J. Reykowski ukazuje w oparciu o dwa obszary: obszar obciążenia systemu regulacji, oddający reakcje adaptacyjne na stres i skuteczne działanie jednostki mimo obecności stresorów, i obszar przeciążenia systemu regulacji dotyczący reakcji dezadaptacyjnych skoncentrowanych na obronie przez stresem, a nie na zadaniu.

Z kolei uwzględniając przebieg reakcji na stres autor wymienia trzy poziomy: tor zmian niespecyficznych, tor zmian specyficznych i zmiany czynności ekspresyjnych. Pierwszy poziom łączący się z reakcjami współwystępującymi ze stresem obejmuje trzy fazy: fazę mobilizacji, prezentującą reakcje adaptacji do stresu

(np. polepszenie sprawności motorycznej i intelektualnej itp.), fazę drugą – fazę rozstrojenia, w której dochodzi do pojawienia się reakcji dezadaptacyjnych na stres (pogorszenie procesów orientacyjnych, psychomotorycznych) i fazę trzecią – fazę wyczerpania organizmu i dezorganizacji działania (np. powtarzanie nieracjonalnych rozwiązań, brak reakcji na bodźce, apatia, brak motywacji do działania). W drugim poziomie – torze zmian specyficznych mamy z kolei do czynienia z reakcjami zwalczania stresu (np. usuwanie źródła stresu), reakcjami obronnymi przed stresem (np. wycofanie się z sytuacji stresowej, atakowanie przeszkody, fantazjowanie, zaprzeczanie). Natomiast faza trzecia wiąże się z „zachowaniami wyładowującymi”, które mogą być kontrolowane, częściowo kontrolowane i niekontrolowane (Terelak 2001, s. 228–233).

Z punktu widzenia przeprowadzonych badań dotyczących reakcji dzieci będących w stanie stresu jako przykrew reakcji emocjonalnej i ich analiz istotny jest – jak się wydaje – przede wszystkim obszar przeciążenia systemu regulacji oraz poziom łączący się z torem zmian niespecyficznych, a w jego obrębie faza rozstrojenia obejmująca określone reakcje dezadaptacyjne, będące wynikiem stresu, oraz poziom trzeci nawiązujący do zmian czynności ekspresyjnych.

W kontekście omawianego problemu nad wyraz znaczące jest zaakcentowanie, iż pojęcie „stresu” zostało wprowadzone przez kanadyjskiego uczonego, fizjologa Hansa Selye’go, który stworzył pojęcie stresu biologicznego, określając „stres, jako nieswoistą reakcję organizmu na wszelkie stawiane mu żądanie” (Selye 1977, s. 25). Istotą stresu w koncepcji H. Selye’go jest zatem „zespół wszelkich niespecyficznych zmian fizjologicznych, a więc nie związanych bezpośrednio z naturą i działaniem bodźca szkodliwego” (Terelak 2001, s. 24). Został on nazwany przez H. Selye’go Ogólnym Zespołem Adaptacyjnym (GAS – General Adaptation Syndrome). Te niespecyficzne zmiany w funkcjonowaniu ustroju ludzkiego (mdłości, bóle głowy, bóle brzucha, bezsenność, utrata apetytu) powstają wtedy, gdy organizm człowieka podlega oddziaływaniu stresora (czynnika wywołującego stres). Ponieważ występują one w powiązaniu ze zmianami w psychologicznych mechanizmach regulacyjnych, takich jak procesy poznawcze, emocje czy motywacja, dlatego wyróżnia się też, obok stresu biologicznego, stres psychologiczny. Największy wpływ na światowe badania dotyczące stresu (psychologicznego) wywarła transakcyjna teoria stresu Richarda S. Lazarusa i Susan Folkman (Lazarus, Folkman 1984; Lazarus 1984, s. 124–129; Lazarus 1966). Według tego podejścia, stres jest rezultatem procesów poznawczych człowieka, to znaczy zależy od tego, w jaki sposób człowiek ocenia i rozumie swoją transakcję (relację) z otoczeniem. Jest to więc „szczególny rodzaj relacji między człowiekiem a otoczeniem, które to otoczenie człowiek ocenia jako nadwyrężające (*taxing*) lub przekraczające jego zasoby i zagrażające (*endangering*) jego dobrostanowi” (Lazarus, Folkman 1984, s. 19).

W odniesieniu do rozpatrywanego tu stresu dziecięcego na szczególną uwagę zasługują badania Georgii Witkin – uznawanej w USA za autorytet w dziedzinie stresu – która analizowała reakcje fizyczne i behawioralno-poznawcze występujące

u dzieci pod wpływem stresu. Zostaną one przywołane w części dyskusyjnej niniejszego tekstu (Witkin 2000).

### **Założenia metodologiczne badań**

Badania empiryczne prezentowane w przedstawianym opracowaniu stanowią fragment szerokich dociekań badawczych dotyczących sytuacji stresowych dzieci kończących edukację wczesnoszkolną – dzieci uczęszczających do III klasy szkoły podstawowej (ośmio- i dziewięcioletnich). Badania, których celem było dokonanie charakterystyki różnych aspektów stresu dziecięcego, zrealizowano w oparciu o relacje 280 dzieci oraz opinie ich matek (280 matek) i 100 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

W przebiegu badań zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety oraz wywiadu. Skoncentrowano się w nich na ustaleniu charakterystycznych właściwości stresu uczniów kończących edukację wczesnoszkolną, ich aktywności w sytuacjach stresowych, wspieraniu dzieci w sytuacjach stresu i ustaleniu czynników różnicujących relacje i opinie badanych kategorii osób na temat stresu dziecięcego. Problem badawczy prezentowany w niniejszym opracowaniu dotyczy aktywności dzieci w sytuacjach stresowych.

W celu wyłonienia reakcji fizjologicznych i behawioralno-poznawczych powstających u dzieci w wyniku przeżywanych przez nie negatywnych emocji, będących elementami stresu, poproszono dzieci, ich matki i nauczycieli o potwierdzenie lub zaprzeczenie pojawiania się określonych kategorii tychże reakcji u badanych ośmio- i dziewięcioletków – według listy zamieszczonej poniżej.

W obrębie wspomnianych kategorii wyłoniono:

- *kategorię reakcji fizjologicznych skierowaną do dzieci i ich matek* (ból brzucha, problemy ze snem, mdłości, bóle głowy, płacz);
- *kategorię reakcji fizjologicznych zorientowaną na nauczycieli* (ból brzucha, częste sygnalizowanie potrzeb fizjologicznych, mdłości, bóle głowy, płacz);
- *kategorię reakcji behawioralno-poznawczych dedykowaną dzieciom* (ponury nastrój, dokuczanie kolegom/koleżankom, unikanie pójścia do szkoły, unikanie towarzystwa – pragnienie samotności, ucieczka w marzenia – fantazjowanie, kłopoty z zapamiętywaniem nowych informacji na lekcjach, kłopoty z przypominaniem sobie różnych informacji, kłopoty z koncentracją – ze skupieniem uwagi, obgryzanie paznokci;
- *kategorię reakcji behawioralno-poznawczych, wyznaczoną dla matek dzieci* (ponury nastrój, wdawanie się w konflikty z kolegami/koleżankami /bójki, krzyk, przezywanie, skarżenie, wdawanie się w konflikty z rodzeństwem, unikanie pójścia do szkoły, ucieczka w marzenia – fantazjowanie, unikanie towarzystwa – pragnienie samotności, kłopoty z zapamiętaniem nowych informacji, kłopoty z przypominaniem sobie różnych informacji, kłopoty z koncentracją – ze skupieniem uwagi, obgryzanie paznokci;



- *kategorię reakcji behawioralno-poznawczych, ukierunkowaną na nauczycieli* (ponury nastrój, wdawanie się w konflikty z kolegami/koleżankami/bójki, krzyk, przezywanie, skarżenie/, absencja w szkole, ucieczka w marzenia – fantazjowanie, unikanie towarzystwa – pragnienie samotności, kłopoty z zapamiętaniem nowych informacji, kłopoty z przypominaniem sobie różnych informacji, kłopoty z koncentracją – ze skupieniem uwagi, nieodrabianie zadań domowych, brak gotowości do podejmowania zadań, brak gotowości do współdziałania w zespole, sprzeciwianie się poleceniom nauczyciela, obgryzanie paznokci.

Stworzone listy wskazanych reakcji różniły się nieco między sobą ze względu na specyfikę każdej z wymienionych grup badanych i ich funkcjonowanie w środowisku. Należy dodać przy tym, iż pytania rozstrzygnięcia odnoszące się do przytoczonych list uzupełniało pytanie otwarte zadawane dzieciom, matkom i nauczycielom. Umożliwiało ono badanym kategoriom wiekowym rozszerzenie przedstawionej powyżej listy o inne przykłady reakcji fizjologicznych i behawioralno-poznawczych.

Dobór osób do badań odbywał się w sposób celowy. Wśród 280 dzieci objętych badaniem było 147 dziewczynek i 133 chłopców, a rozważając wiek – było 217 dzieci dziewięcioletnich i 110 dzieci ośmioletnich. Próba badawcza obejmowała także 280 matek badanych dzieci, a ich opinie rozważano w odniesieniu do wieku i wykształcenia. Z uwagi na analizy statystyczne koncentrowano się na dwóch kategoriach wiekowych matek: do 40 lat – 192 osoby i powyżej 40 lat – 88 osób. Matki te legitymowały się wykształceniem wyższym (209 osób) i wykształceniem średnim oraz zawodowym (71 osób). W charakterystyce próby badawczej należy wykazać też nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, wśród których 30 opinii dotyczyło badanych dzieci, a pozostałe 70 stanowiły opinie innych nauczycieli edukacji zintegrowanej. Podobnie jak w przypadku matek – z uwagi na wymogi statystyczne – w analizach materiału empirycznego wyłoniono dwie kategorie nauczycieli: ze stażem do 20 lat (51 osób) i ze stażem powyżej 20 lat (49 osób) <sup>1</sup>.

## Wyniki badań

W zakresie omawianego problemu badawczego podjęto próbę ustalenia występowania określonych reakcji fizjologicznych oraz behawioralno-poznawczych u dzieci z trzecich klas szkół podstawowych w wyniku przeżywanych przez nie negatywnych emocji, będących elementami stresu. Uczyniono to – co już wcześniej sygnalizowano – w oparciu o relacje dzieci, opinie ich matek oraz nauczycieli.

W tabeli pierwszej przedstawiono wskazania dzieci w zakresie ich reakcji fizjologicznych we wspomnianym zakresie. Wynika z niej, iż prawie połowa dzieci

---

1 Wyniki wspomnianych badań zostały zaprezentowane i omówione w pozycji: Cywińska M. (2017). *Stres dzieci w młodszym wieku szkolnym. Objawy, przyczyny, możliwości przeciwdziałania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

deklarowała brak pojawiania się u nich reakcji fizjologicznych (z wyjątkiem mdłości, które wskazane były w niewielkim odsetku), natomiast druga połowa badanych sygnalizowała ich obecność w sytuacjach trudnych emocjonalnie. Rozkład wskazań dzieci w omawianym obszarze jest następujący:

- płacz (154 wskazania);
- bóle głowy (121 wskazań);
- problemy ze snem (112 wskazań);
- bóle brzucha (96 wskazań).

Tabela 1. Występowanie u dzieci reakcji fizjologicznych związanych z odczuwaniem strachu/lęku, smutku, złości/gniewu (w relacjach dzieci, N = 280)

Odpowiedzi	Dziewczynka		Chłopiec		Razem		Wiek 8 lat		Wiek 9 lat		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Ból brzucha</i>												
Tak	60	40,82	36	27,07	96		19	30,16	77	35,48	96	
Nie	87	59,18	97	72,93	184		44	69,84	140	64,52	184	
Razem					280						280	
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2=5,858124$ ; $df=1$ ; $p=0,01551$											
<i>Problemy ze snem</i>												
Tak	55	37,41	57	42,86	112		36	57,14	76	35,02	112	
Nie	92	62,59	76	57,14	168		27	42,86	141	64,98	168	
Razem					280						280	
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2=0,8616780$ ; $df=1$ ; $p=0,35327$											
<i>Mdlności</i>												
Tak	11	7,48	17	12,78	28		5	7,94	23	10,60	28	
Nie	136	92,52	116	87,22	252		58	92,06	194	89,40	252	
Razem					280						280	
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2=2,178462$ ; $df=2$ ; $p=0,13995$											
<i>Bóle głowy</i>												
Tak	63	42,86	58	43,61	121		26	41,27	95	43,78	121	
Nie	84	57,14	75	56,39	159		37	58,73	122	56,22	159	
Razem					280						280	
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2=0,0160857$ ; $df=1$ ; $p=0,89908$											
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2=0,1252459$ ; $df=1$ ; $p=0,72341$											

Cd. tabeli 1

Odpowiedzi	Dziewczynka		Chłopiec		Razem		Wiek 8 lat		Wiek 9 lat		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	94	63,95	60	45,11	154		28	44,44	126	58,06	154	
Nie	53	36,05	73	54,89	126		35	55,56	91	41,94	126	
Razem					280		280					
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2=10,00611$ ; $df=1$ ; $p=0,00156$											
	$\chi^2=3,659534$ ; $df=1$ ; $p=0,05575$											

Źródło: opracowanie własne.

Rozpatrując przy tym istotność statystyczną, na podstawie wyniku testu chi-kwadrat, można stwierdzić, iż ma miejsce istotna zależność pomiędzy płcią a reakcją dzieci odzwierciedlającą płacz ( $p = 0,00156$ ) i bóle brzucha ( $p = 0,01551$ ), które występują częściej u dziewczynek niż chłopców (płacz: dziewczynki – 63,95 proc.; chłopcy – 45,11 proc., bóle brzucha: dziewczynki – 40,82 proc., chłopcy 27,07 proc.). Okazuje się też, iż statystyczna zależność zachodzi pomiędzy wiekiem dzieci a ich reakcją ukazującą problemy ze snem, które częściej występują u dzieci ośmioletnich (57,14 proc.) niż u dzieci dziewięcioletnich (35,02 proc.) ( $p = 0,00161$ ).

Warto zaakcentować również przytaczane przez dzieci (w pytaniu otwartym) przykłady innych jeszcze reakcji fizjologicznych. Wśród nich wymieniały: „kręci mi się w głowie”, „na twarzy robię się czerwona”, „mam sucho w gardle i ciężko połykam ślinę”, „czasami wymiotuję”, „mam problemy z oddychaniem”.

Przechodząc natomiast do analiz opinii matek na powyższy temat należy zauważyć, iż liczba ich wskazań w zakresie pojawiania się określonych reakcji fizjologicznych u dzieci jest znacznie niższa niż u badanych ośmio- i dziewięcioletków. Trzeba dodać także, iż ani wiek, ani wykształcenie matek nie są czynnikami różnicującymi ich opinie dotyczące występowania reakcji fizjologicznych dzieci. Wyniki testu chi-kwadrat są nieistotne statystycznie.

A oto zestawienie wskazań matek w omawianym zakresie:

- płacz (88 wskazań);
- bóle brzucha (76 wskazań);
- problemy ze snem (63 wskazania);
- bóle głowy (36 wskazania);
- mdłości (12 wskazań).

Można wnioskować zatem, iż matki nie zawsze mają świadomość obecności określonych reakcji fizjologicznych u swoich dzieci w związku z przeżywaniem przez nie emocji negatywnych, albo nie łączą ich z emocjami dzieci, lecz z typowymi dolegliwościami somatycznymi.

Analizując z kolei opinie nauczycieli odnośnie do omawianych reakcji dzieci można stwierdzić, iż przystają one – w znacznej większości – do wskazań dzieci i ich matek. Nauczyciele dostrzegają zatem wiele reakcji fizjologicznych u uczniów w kontekście ich negatywnych emocji i sytuacji stresowych. Można też domniemywać, iż wiedzę na temat ich pojawiania się u badanych ośmio- i dziewięcioletków uzyskują od nich samych, co jest odzwierciedleniem bardzo pozytywnego zjawiska obrazującego okazywanie zaufania nauczycielom i poszukiwania u nich wsparcia w trudnych sytuacjach.

Reakcje fizjologiczne dzieci według wskazań nauczycieli to:

- płacz dziecka (96 wskazań);
- bóle brzucha (86 wskazań);
- bóle głowy (70 wskazań);
- częste sygnalizowanie potrzeb fizjologicznych przez dzieci (67 wskazań);
- mdłości (17 wskazań).

W przypadku mdłości i bólów brzucha staż pracy nauczycielek jest czynnikiem różnicującym ich opinie. Wynik testu chi-kwadrat świadczy, że nauczycielki ze stażem powyżej 20 lat istotnie częściej dostrzegały te dolegliwości u dzieci niż z mniejszym stażem (ból brzucha:  $p = 0,00508$ , nauczycielki ze stażem powyżej 20 lat – 95,92 proc., poniżej 20 lat – 76,47 proc. i mdłości:  $p = 0,01288$ , nauczycielki ze stażem powyżej 20 lat – 26,53 proc., nauczycielki poniżej 20 lat – 7,84 proc.).

Dokonując porównania wyników badań matek i nauczycieli, można stwierdzić, iż nauczyciele wykazują się większą świadomością odnośnie źródeł reakcji fizjologicznych dzieci niż ich matki, co przemawia na korzyść nauczycieli; świadczy o ich wnikliwej obserwacji dzieci, znajomości specyficznych dla nich zachowań podczas funkcjonowania klasowego. Ale należy też przyznać, iż dzieci w szkole spędzają wiele godzin, występują w różnych, niejednokrotnie trudnych dla nich sytuacjach, i w związku z tym nauczyciele mają wiele sposobności, aby przekonać się, jak one sobie z nimi radzą.

Przedmiotem zainteresowania badawczego uczyniono również reakcje behawioralno-poznawcze dzieci odnoszące się do przeżywanych przez nie negatywnych emocji w sytuacjach stresowych.



Tabela 2. Występowanie u dzieci reakcji behawioralno-poznawczych w związku z przeżywaniami przez nie negatywnych emocji (w relacjach dzieci, N= 280)

Odpowiedzi	Dziewczynka		Chłopiec		Razem		Wiek 8 lat		Wiek 9 lat		Razem
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
<i>Ponury nastrój</i>											
Tak	111	75,51	91	68,42	202		46	73,02	156	71,89	202
Nie	36	24,49	42	31,58	78		17	26,98	61	28,11	78
Razem					280						280
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 1,746102$ ; df = 1; p = 0,018637										
<i>Dokuczanie kolegom/koleżankom</i>											
Tak	14	9,52	15	11,28	29		8	12,70	21	9,68	29
Nie	133	90,48	118	88,72	251		55	87,30	196	90,32	251
Razem					280						280
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 0,2314758$ ; df = 1; p = 0,63043										
<i>Unikanie pójsia do szkoły</i>											
Tak	41	27,89	39	29,32	80		20	31,75	60	27,65	80
Nie	106	72,11	94	70,68	200		43	68,25	157	72,35	200
Razem					280						280
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 0,0701754$ ; df = 1; p = 0,79108										
<i>Unikanie towarzystwa – pragnienie samotności</i>											
Tak	57	38,78	36	27,07	93		24	38,10	69	31,80	93
Nie	90	61,22	97	72,93	187		39	61,90	148	68,20	187
Razem					280						280
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 4,314754$ ; df = 1; p = 0,03778										
<i>Ucieczka w marzenia – fantazjowanie</i>											
Tak	53	36,05	30	22,56	83		19	30,16	64	29,49	83
Nie	94	63,95	103	77,44	197		44	69,84	153	70,51	197
Razem					280						280
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 6,099911$ ; df = 1; p = 0,01352										

Cd. tabeli 2

Odpowiedzi	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	Wiek 8 lat		Wiek 9 lat		Razem
	N	%	N	%		N	%	N	%	
	<i>Kłopoty z zapamiętywaniem nowych informacji podczas lekcji</i>									
Tak	34	23,13	42	31,58	76	17	26,98	59	27,19	76
Nie	113	76,87	91	68,42	204	46	73,02	158	72,81	204
Razem	280									
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 2,520957$ ; df = 1; p = 0,11234									
	<i>Kłopoty z przypominaniem sobie różnych informacji</i>									
Tak	40	27,21	41	30,83	81	19	30,16	62	28,57	81
Nie	107	72,79	92	69,17	199	44	69,84	155	71,43	199
Razem	280									
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 0,4441092$ ; df = 1; p = 0,50515									
	<i>Kłopoty z koncentracją – ze skupieniem uwagi</i>									
Tak	39	26,53	41	30,83	80	19	30,16	61	28,11	80
Nie	108	73,47	92	69,17	200	44	69,84	156	71,89	200
Razem	280									
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 0,6315789$ ; df = 1; p = 0,42678									
	<i>Obgryzanie paznokci</i>									
Tak	34	23,13	23	17,29	57	16	25,40	41	18,89	57
Nie	113	76,87	110	82,71	223	47	74,60	176	81,11	223
Razem	280									
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 1,466833$ ; df = 1; p = 0,22585									

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zawartych w tabeli 2 wynika, iż wśród reakcji behawioralno-poznawczych dzieci akcentowały:

- ponury nastrój (202 wskazania dzieci);
- unikanie towarzystwa – pragnienie samotności (93 wskazania dzieci);
- ucieczkę w marzenia – fantazjowanie (83 wskazania);
- kłopoty z przypominaniem sobie różnych informacji (81wskazań dzieci);
- kłopoty z koncentracją – ze skupieniem uwagi (80 wskazań dzieci);
- unikanie pójścia do szkoły (80 wskazań dzieci).

Trzeba podkreślić przy tym, iż w kontekście takich reakcji jak: ponury nastrój, unikanie towarzystwa – pragnienie samotności i ucieczka w marzenia – fantazjowanie, płęć jest czynnikiem różnicującym wypowiedzi dzieci w tym zakresie. Wyniki testu chi-kwadrat są istotne statystycznie. Porównując rozkłady procentowe, okazuje się, iż dziewczynki częściej niż chłopców znamionuje ponury nastrój ( $p = 0,018637$ ; dziewczynki – 75,51 proc.; chłopcy – 68,42 proc.), częściej unikają towarzystwa – pragną samotności ( $p = 0,03778$ ; dziewczynki – 38,78 proc., chłopcy – 27,07 proc.) i częściej uciekają w marzenia – fantazjowanie ( $p=0,01352$ ; dziewczynki – 36,05 proc.; chłopcy – 22,56 proc.).

Warto dodać, iż w ramach pytania otwartego dotyczącego podania innych jeszcze reakcji behawioralno-poznawczych przez dzieci znajdujemy następujące reakcje: „mam dreszcze i nie mogę zasnąć”, „jeżeli się zdenerwuję, to biję poduszkę”, „skurczam się w kącie”, „rzucam rzeczami”, „wyzywam się na poduszkach”, „przykrywam głowę kołdrą i płaczę”, „trzaskam drzwiami”, „skubię skórki przy paznokciach”, „najchętniej bym się z kimś pobił”, „skulam się i jęczę”.

Rozpatrując z kolei opinie matek badanych dzieci w zakresie omawianych tu reakcji poznawczo-behawioralnych wśród badanych ośmio- i dziewięciolatków, należy stwierdzić, iż dominują następujące z nich:

- ponury nastrój (195 wskazań);
- wdawanie się w konflikty z rodzeństwem (167 wskazań);
- kłopoty z koncentracją – ze skupieniem uwagi (122 wskazania);
- unikanie towarzystwa – pragnienie samotności (93 wskazania).

Przy czym u matek zachodzi istotna statystycznie zależność pomiędzy ich wiekiem a wskazaniami na ponury nastrój dzieci ( $p = 0,02035$ ), którego pojawianie się częściej potwierdzały matki do 40 lat (73,96 proc.) niż po 40 roku życia (60,23 proc.). Wykształcenie matek jest też czynnikiem różnicującym ich opinie na temat wdawania się dzieci w konflikty z rodzeństwem ( $p = 0,01944$ ), co spostrzegały częściej matki z wyższym wykształceniem (63,64 proc.) niż z wykształceniem średnim lub zawodowym (47,89 proc.).

Odnosząc się natomiast do opinii nauczycieli na temat reakcji poznawczo-behawioralnych dzieci trzeba podkreślić występowanie takich reakcji, jak:

- nieodrabianie zdań domowych (96 wskazań);
- kłopoty z koncentracją – ze skupieniem uwagi (96 wskazań);
- ponury nastrój (93 wskazania);

- wdawanie się w konflikty z rówieśnikami (93 wskazania);
- brak gotowości do podejmowania zadań (90 wskazań);
- obgryzanie paznokci (89 wskazań);
- sprzeciwianie się nauczycielowi (80 wskazań);
- unikanie towarzystwa – pragnienie samotności (78 wskazań).

W kontekście nauczycieli zachodzi istotna statystyczna zależność pomiędzy stażem pracy a reakcją dzieci odpowiadającą wdawaniu się ich w konflikty z kolegami/koleżankami ( $p = 0,02622$ ) oraz reakcją ukierunkowaną na ponury nastrój ( $p = 0,00716$ ). Zależność ta dotyczy nauczycieli ze stażem powyżej 20 lat.

### Dyskusja wyników i podsumowanie

Z przedstawionych danych empirycznych wynika, iż wiele jest reakcji fizjologicznych i behawioralno-poznawczych, które występują u dzieci pod wpływem negatywnych emocji świadczących o istnieniu u nich stresu.

Zakres ich pojawiania się wskazuje – powołując się na model reakcji na stres Janusza Reykowskiego – iż przeciążają już one system regulacji dzieci, prowadząc do jego rozstrojenia, wywołują też określone reakcje dezadaptacyjne i czynności ekspresyjne. Należą do nich, jak wynika z relacji dzieci i ich matek, m.in.: płacz, bóle głowy, bóle brzucha, problemy ze snem, ponury nastrój, unikanie towarzystwa – pragnienie samotności, ucieczkę w marzenia – fantazjowanie, wdawanie się w konflikty z rodzeństwem i rówieśnikami, problemy z nauką przejawiające się w nieodrabianiu zadań domowych, kłopotami z koncentracją – ze skupieniem uwagi, z przypominaniem sobie różnych informacji, czy zapamiętywaniem nowych informacji przez dzieci.

Niezmiernie istotne jest także to, iż matki zgłaszały występowanie określonych reakcji fizjologicznych u dzieci znacznie rzadziej niż badane ośmio- i dziewięcioletki, co może świadczyć o tym, że matki niejednokrotnie nie zdają sobie sprawy z pojawiania się u ich dzieci tych reakcji. Można więc stwierdzić, że matki niedostatecznie uważne obserwują swoje dzieci, niezbyt często prowadzą z nimi rozmowy na temat ich samopoczucia. Uzyskane dane wskazują ponadto, że nauczyciele wykazują się większą świadomością w zakresie reakcji fizjologicznych mających miejsce u dzieci niż ich matki (zwłaszcza nauczyciele ze stażem powyżej 20 lat). Przyznać też jednak trzeba, że podczas różnorodnych zajęć w szkole, w których uczestniczą dzieci, nauczyciele mają sporo okazji, aby przyjrzeć się ich funkcjonowaniu, poznać i zrozumieć ich reakcje na dane sytuacje.

Z przedstawionych list reakcji behawioralno-poznawczych wynika, iż u wszystkich kategorii badanych osób powtarza się ponury nastrój, unikanie towarzystwa – pragnienie samotności, a u matek i nauczycieli dodatkowo wspólną kategorią reakcji jest wdawanie się w konflikty z rodzeństwem i rówieśnikami. Wydaje się, iż reakcje te mogą wyznaczać pewne kontinuum, umożliwiające wyłonienie dwóch „stylów stresu dziecięcego”. Jeden odzwierciedlać będzie styl skierowany

„do wewnątrz” (unikanie towarzystwa – pragnienie samotności, ucieczka w marzenia – fantazjowanie), drugi natomiast „na zewnątrz” (konflikty z otoczeniem).

Podobne wyniki badań w zakresie reakcji fizjologicznych i behawioralno-poznawczych występujących u dzieci pod wpływem stresu uzyskała wspomniana już w niniejszych rozważaniach G. Witkin. Stwierdziła ona, iż 47 proc. badanych przez nią dzieci odczuwała bezsenność, 44 proc. miała bóle brzucha, 26 proc. mdłości, a 21 proc. bóle głowy. Wyłoniła również: zamknięcie się w sobie (pragnienie samotności) u 65 proc. badanych, kłótnie lub bójkę z rodzeństwem u 60 proc. dzieci, ucieczkę w marzenia u 51 proc. badanych i u 50 proc. dzieci obgryzanie paznokci. Jej uwagę zwróciła także skłonność do płaczu u 43 proc. dzieci i kłopoty z koncentracją u 41 proc. z nich. Podobnie autorka wykazała, iż znaczny odsetek rodziców nie wie, jak często martwią się ich dzieci, jak wiele z nich odczuwa samotność, jak często dzieci boją się z nimi rozmawiać i jak często bezsenność dzieci wywołana jest stresem (Witkin 2000, s. 28–29).

W literaturze przedmiotu akcentuje się niejednokrotnie, iż intensywny stres – a w wyniku badań możemy o takim mówić w odniesieniu do charakteryzowanych dzieci – jest źródłem wielu chorób. Skutkiem przewlekłego stresu jest znaczne osłabienie funkcjonowania układu immunologicznego jednostki (Celińska-Nieckarz, Konieczny 2014, s. 27–28) i zaostrzenie wielu chorób z autoagresji, a także zapadalność na niektóre nowotwory, choroby układu krążenia oraz alergie, choroby skórne, astmę. „Badania przeprowadzone na Uniwersytecie Kalifornijskim ujawniły, że wiele dzieci zapadających na rozmaite choroby jest ofiarami stresu. Badania te odkryły także, że niektóre dzieci są bardziej wrażliwe na stres niż inne i że to one właśnie chorują najczęściej (...). Nowe badanie skonkretyzowało też pojęcie tak zwanego stresowego przeziębienia. Istotnie okazuje się, że stres może osłabić działanie układu odpornościowego i zwiększyć naszą podatność na przeziębienie. Z analiz przeprowadzonych przez psychologów z Carnegie-Mellon University i Pittsburgh School of Medicine wynika wręcz, że chroniczny stres (to znaczy stres utrzymujący się dłużej niż miesiąc) ponad dwukrotnie zwiększa ryzyko pojawienia się objawów przeziębienia, stres gwałtowny (nagły, krótkotrwały i silny), zaś faktycznie wywołuje przeziębienie (którego objawy ukazują się trzy do pięciu dni później)” (Witkin 2000, s. 49).

Omówione tu rezultaty badawcze sugerują – przy rozważaniach na temat chorób wynikających ze stresu – iż najbardziej, z punktu widzenia zdrowia somatycznego, istotne mogą być u dzieci bóle brzucha, bóle głowy, w kontekście ich zdrowia psychicznego naszą uwagę powinien natomiast zwrócić ich ponury nastrój, który dominował we wskazaniach wszystkich kategorii badanych osób. Ponury nastrój wiąże się ze smutkiem, który nie jest uczuciem jednorodnym. Zaliczany jest do nastrojów, stanów emocjonalnych o dłuższym czasie trwania i niewielkim natężeniu, które – jeśli na czas nie zainterweniujemy – mogą przerodzić się u dziecka w depresję wyrażającą się w zahamowaniu w różnym stopniu aktywności psychicznej. Dlatego też wartość utraconego dobra łącząca się ze smutkiem, ponurym

nastrojem powinna być dziecku rekompensowana miłością, wsparciem, poczuciem bezpieczeństwa, akceptacją. Ważne jest przy tym proponowanie dzieciom wynajdywania optymistycznych alternatyw dla myśli wywołujących smutek, przygnębienie, planowanie przyjemnych zajęć, zabaw, rozrywek zmieniających nastrój. Wskazane jest bowiem unikanie ruminacji smutku – myśli go wyzwajających (Goleman 1997).

### Bibliografia

- Celińska-Nieckarz S., Konieczny T. (2014). *Różnice w rozumieniu pojęcia stresu*. W: Konieczny T. (red.). *Stres w organizacji*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Cywińska M. (2017). *Stres dzieci w młodszym wieku szkolnym. Objawy, przyczyny, możliwości przeciwdziałania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Danilewicz W. (2008). *Dzieciństwo w rodzinie migracyjnej*. W: Guz S. (red.). *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Folkman S., Moskowitz J.T. (2004). *Coping: Pitfalls and promise*. „Annual Review of Psychology”, nr 55.
- Frączek A., Kofta M. (1978). *Frustracja i stres psychologiczny*. W: Tomaszewski T. (red.). *Psychologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goleman D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Heszen I. (2013). *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heszen-Niejodek I. (2000). *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*. W: Strelau J. (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lazarus R.S. (1966). *Psychological stress and the coping processes*. New York: McGraw – Hill Book Co.
- Lazarus R.S. (1984). *On the primacy of cognition*. „American Psychologists”, nr 39.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Co.
- Melosik Z. (2003). *Pedagogika postmodernizmu*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń–Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Nyczaj-Drąg M. (2005). *Dzieci wysokiej jakości w ponowoczesnym świecie. Esej o konieczności i ryzyku instytucjonalizacji dzieciństwa*. W: Nyczaj-Drąg M., Głazewski M. (red.). *Współprzeźnienie edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Selye H. (1977). *Stres okiełznany*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Śliwerski B. (2004). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Terelak J.F. (2001). *Psychologia stresu*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Witkin G. (2000). *Stres dziecięcy*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

## PHYSIOLOGICAL AND BEHAVIOURAL – COGNITIVE REACTIONS OF YOUNGER SCHOOL-AGE CHILDREN IN STRESSFUL SITUATIONS

**Abstract:** Stress and negative emotions connected with it evoke specific physiological and behavioural-cognitive reactions in individuals, which affect their functioning in various areas of life. The author studied and analyzed these reactions with respect to children of younger school age – third graders of primary school, their mothers and teachers. The analysis presented in the article is integrated into the context of family, school and peer environment of the children in question.

**Keywords:** stress, negative emotions, physiological reactions, behavioural-cognitive reactions, Janusz Reykowski's model of reactions to stress, transactional theory of stress and coping by Richard S. Lazarus and Susan Folkman, children at younger school age.





ANNA GULCZYŃSKA\*

Poznań, Polska

ORCID ID 0000-0003-4317-4839

## PSYCHOTERAPIA W SZKOLE? DYLEMATY W KONTEKŚCIE PANDEMII COVID-19

**Streszczenie:** Celem artykułu jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, dlaczego szkoła nie jest miejscem, w którym powinno prowadzić się psychoterapię. Podjęcie tego tematu wydaje się być szczególnie istotne w momencie wzrostu zapotrzebowania na specjalistyczną pomoc – świadczoną przez szkołę, a dedykowaną uczniom, w kontekście pandemii COVID-19. Artykuł może wypełnić pewną lukę w polskojęzycznej literaturze przedmiotu, ponieważ aktualnie brak jest prac o tym temacie. W pierwszej kolejności przedstawiono podstawowe dane związane ze zmianami, jakie w zakresie zdrowia psychicznego w grupie dzieci i młodzieży spowodowała pandemia. W dalszej części zaprezentowano specyfikę procesu psychoterapii, z uwzględnieniem definicji naukowych. Następnie wskazano, dlaczego w szkole nie należy prowadzić psychoterapii, a nawet jej podejmowanie byłoby szkodliwe dla uczniów. W ostatniej części przedstawiono krótki zarys proponowanych form wsparcia, stanowiący pewne dopełnienie pracy. W artykule tym, co jest zgodne z literaturą przedmiotu, słowa psychoterapia i terapia traktowane są zamiennie.

**Słowa kluczowe:** pomoc psychologiczno-pedagogiczna, psychoterapia, szkoła, COVID-19.

### Wprowadzenie

Pandemia COVID-19 zmieniła świat. Inna jest praca, nauka, życie rodzinne. Przeobrażeniu uległo wszystko to, co było dotychczas znane. Członkowie systemów społecznych stanęli przed wieloma nowymi zadaniami, które miały i mają wspólny mianownik – życie w czasie i po pandemii. Skutki pandemii poważnie dotknęły grupy dzieci i młodzieży, być może nawet bardziej poważnie, niż początkowo sądzono. Nauczanie zdalnie i funkcjonowanie *on-line* przyczyniło się nie tylko do obniżenia jakości zdobywanej wiedzy, ale zaczęło skutkować poważnymi nie-normatywnymi kryzysami życiowymi i zaburzeniami psychicznymi. Pojawiające się nowe napięcia w domu rodzinnym i utrudniony komfort nauki z jednej strony,

---

\* Anna Gulczyńska, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; e-mail: anna.gulczynska@amu.edu.pl.

a pozbawienie kontaktów rówieśniczych, czy też zwykłego wyjścia poza budynek z drugiej, poskutkowało tym, co obserwuje się w postaci zaburzeń lękowych, zaburzeń zachowania czy depresji. W przeszłości to szkoła była tym jednym miejscem, w którym uczniowie musieli się spotkać. Wynikało to z przepisów prawa i obowiązku nauki, jednocześnie było stałym i niezmiennym elementem życia przez dziesięć miesięcy w roku. Obecnie wielu uczniów zostało również pozbawionych pozaszkolnych form spędzania wolnego czasu czy też dodatkowych aktywności, lub sami z tego zrezygnowali (większość tych zajęć także odbywało się *on-line*). Mimo wspomnianych przeobrażeń, zmian w funkcjonowaniu i zasadach – szkoła była, jest i będzie, a obowiązek uczęszczania na zajęcia czy nauczania indywidualnego, mimo pandemii, nie zmienił się. W aktualnej sytuacji coraz częściej też od szkoły, jako od instytucji, oczekuje się, że podejmie działania wspomagające zdrowie psychiczne uczniów, nauczycieli oraz wesprze rodziców. Osobami ustawowo dedykowanymi do takich zadań, z wyjątkiem nauczycieli, są nauczyciele specjaliści, w tym – psycholodzy i pedagodzy.

Jeszcze do niedawna wizyty u psychologa czy psychoterapeuty należało ukrywać, owiane były tajemnicą. Ludzie bali się przysłowiowej kozetki, psychoanalizy, podczas której będą musieli opowiadać o snach czy wysłuchiwać perorującego psychologa. Jednak z czasem podejście do korzystania z usług psychologicznych, psychoterapeutycznych czy terapii zmieniło się. Psycholog i pedagog, a także często terapeuta pedagogiczny, zaczęli być obecni i widoczni również w wielu szkołach. Często nadal nie jest dla dzieci, ich rodziców, a nawet nauczycieli czytelne i jasne, co należy do obowiązków psychologa i pedagoga w szkole, jakie zadania wynikają z ich roli zawodowej. Nieznajomość owej specyfiki pracy psychologa i pedagoga w szkole, jak i brak zrozumienia idei psychoterapii, może przyczyniać się do nierealistycznych oczekiwań stawianych pracującym w szkole psychologom, pedagogom, innym nauczycielom specjalistom, a w konsekwencji samej instytucji.

Konieczne jest jednak wyraźne zaznaczenie, że szkoła nie jest miejscem, w którym powinno prowadzić się psychoterapię/terapię. Artykuł ten pomyślany jest jako wsparcie merytoryczne dla osób, które podejmują refleksję nad tematem, jak można wspomóc potrzebujących młodych ludzi.

### **Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży podczas pandemii COVID-19**

Zgodnie z wieloma raportami i badaniami, zarówno polskimi, jak i zagranicznymi, dobrostan psychiczny ludzi w trakcie pandemii COVID-19 został zaburzony. Ta destabilizacja funkcjonowania obserwowalna jest coraz częściej w grupach dzieci i młodzieży na całym świecie. Wynika ona z nagłych, nieprzewidywalnych zmian w wielu płaszczyznach życia i funkcjonowania jednostek (Fegert, Vitiello, Plener, Clemens 2020), zarówno w życiu szkolnym (Godawa, Kutek-Sładek 2020; Jaskulska, Jankowiak 2020; Pyżalski 2020; Sheen i in. 2020), pozaszkolnym (Vall-Roqué, Andrés, Saldaña 2021; Scott i in. 2021), rodzinnym (Brown, Doom, Lechuga-Peña,

Enos Watamura, Koppels 2020; Chung, Lanier, Wong 2020) oraz w czasie zwiększonej ekspozycji na zagrożenia płynące z korzystania z internetu (Montag, Elhai 2020; Fazeli i in. 2020).

Wiąże się również ze znaczącym ograniczeniem dostępu do usług wsparcia, w szczególności związanych ze zdrowiem psychicznym (zarówno w Polsce, jak i na świecie), czego egzemplifikacją mogą być znaczne utrudnienia w umówieniu oraz realizacji wizyt z psychiatrami czy psychologami. Warto nadmienić, że zmieniło się też funkcjonowanie oddziałów szpitalnych dla dzieci i młodzieży oraz poważnie ograniczony został nabór nowych pacjentów (Rzecznik Praw Obywatelskich, 2020; Herman, Filip, Wanke-Rytt, Wolańczyk 2020). Całkowitemu lub częściowemu zamknięciu uległy zakłady dziennej pomocy psychiatrycznej, świetlice środowiskowe czy socjoterapeutyczne (Leeb i in. 2020), które jak podkreślają Soroko i Jankowiak (2000), stanowią ważne miejsca interwencji kryzysowej (INEE, The Alliance, 2021). Zarówno wiele krajów, jak i organizacje sporządziło raporty, sprawozdania czy wytyczne mówiące o stanie psychicznym dzieci i młodzieży oraz o kierunkach wspomagania, akcentując przy tym konieczność podjęcia szybkich i celowanych oddziaływań (*Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children*; Markowska-Manista, Zakrzewska-Olędzka 2020).

Jak zostało już zaakcentowane, zgodnie z doniesieniami, zarówno naukowymi, jak i raportami powstałymi na potrzeby służby zdrowia, stan psychiczny dzieci i młodzieży uległ pogorszeniu, a problem może być dużo bardziej rozległy i poważny – ponieważ wciąż jeszcze nie jest do końca zdiagnozowany i wymaga dalszych dociekań badawczych (Racine i in. 2020; Browne, Wade, May i in. 2021). Coraz częściej badacze zwracają uwagę, że doświadczenie pandemii spowodowało zarówno wzrost zaburzeń i chorób psychicznych w grupach dzieci i młodzieży – w szczególności zaburzeń lękowych, depresyjnych, jak i powstanie bardziej złożonego problemu – Zespołu Stresu Pourazowego (Fitzpatrick, Carson, Weisz 2020; Ramadhan, Putri, Melinda 2020; Demaria, Vicari 2021; Hyun Nam, Yang 2021). Z kolei inne doniesienia wskazują na nasilenie objawów chorób lub zaburzeń psychicznych, wcześniej już występujących u dzieci i młodzieży, jak np. zaburzeń obsesyjno-kompulsywnych (Nissen, Højgaard, Thomsen 2020) czy zaburzeń snu (Yurteri, Sarigedik 2021).

Potrzeba zatem – jak wybrzmiewa z wielu doniesień – zarówno naukowych, jak i płynących z obserwacji życia społecznego – szybkiej i dostępnej pomocy, dedykowanej szczególnie dzieciom i młodzieży, całościowej, kompleksowej, przemyślanej.

Sytuacja wywołana pandemią COVID-19 jednak spowodowała, że nic nie jest już takie samo. Permanentna zmiana i tak była już wpisane w dylematy tożsamościowe, szczególnie młodzieży (Cybal-Michalska 2021), jednak teraz dodatkowo – przyspieszyła, a jej trajektorię trudno przewidzieć. Wszystko się zmienia, a destabilizacja wydaje się być nie tyle incydentalna, ile permanentna i wpisana w krajobraz całego świata – w perspektywie wielu nadchodzących lat. Oznacza to, że świat ludzi dorosłych jest dużo mniej stabilny niż dotychczas. A zatem

zdestabilizowani dodatkowymi czynnikami dorośli muszą/powinni stabilizować się sami, aby udzielić adekwatnego wsparcia dzieciom i młodzieży. Jest to niezwykle wyzwaniem – dla systemu rodzinnego, systemu oświaty czy zdrowia.

Systemem, do którego prawnie przypisani są dzieci i młodzież, jest szkoła. W zmienionej formie, często tylko przy korzystaniu z formy nauczania zdalnego, młode osoby uczestniczą w zajęciach i innych proponowanych formach aktywności. W związku z powyższym coraz częściej od szkoły, jako instytucji, i od jej pracowników – szczególnie pedagogów szkolnych czy psychologów – wymaga się pomocy – skierowanej do dzieci i młodzieży – w zakresie zdrowia psychicznego. Z przekazów medialnych i wielopoziomowych dyskusji płyną stwierdzenia, że „może jakaś terapia, psychoterapia albo inna pomoc”. Jednak przepisy prawa nie wymieniają terapii wśród zadań psychologa i pedagoga w szkole.

### **Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole – zalecenia formalne**

Zgodnie z ujednoliconym tekstem *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, obwieszczonym 9 lipca 2020 roku (Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, poz. 1280, 2020), „pomoc psychologiczno-pedagogiczna skierowana do uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli, jest dobrowolna i bezpłatna. W stosunku do uczniów „polega ona na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym”. Jest ona realizowana podczas bieżącej pracy z uczniem oraz poprzez wspólne działania nauczycieli i nauczycieli specjalistów (pedagogów, psychologów, logopedów, doradców zawodowych i terapeutów pedagogicznych), a także w formie: klas terapeutycznych; zajęć: rozwijających uzdolnienia, rozwijających umiejętności uczenia się, dydaktyczno-wyrównawczych, zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym; a także zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu – w przypadku uczniów szkół podstawowych oraz uczniów szkół ponadpodstawowych; indywidualizowanej ścieżki kształcenia, porad i konsultacji, warsztatów.

Z kolei pomoc skierowana ku rodzicom uczniów i ku nauczycielom „polega na wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększenia efektywności pomocy udzielanej uczniom”. Rozporządzenie reguluje też formy owej pomocy i mówi o: poradach, konsultacjach, warsztatach i szkoleniach. W aktualnej sytuacji wszystkie wyszczególnione powyżej zadania są niezwykle istotne.

Po pierwsze, należy rozpoznać obecne potrzeby – uwzględniając cały kontekst funkcjonowania ucznia, w tym istniejące i możliwe zagrożenia, po drugie – podjąć najbardziej optymalne działania. W chwili obecnej jednak szczególnie właśnie od pedagogów i psychologów pracujących w szkołach wymaga się, aby podejmowali działania niwelujące lub osłabiające wpływ pandemii COVID-19 na jednostki.

Z uwagi na rosnący problem związany ze zdrowiem psychicznym dzieci i młodzieży w Polsce, 11 marca 2021 roku został ogłoszony i opublikowany na stronach rządowych *Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli w pandemii* (MEN, 2021), obejmujący trzy etapy:

I etap:

- diagnoza problemów uczniów i podział na grupy o różnym nasileniu problemów, bieżące wsparcie uczniów w odbudowaniu relacji rówieśniczych.

II etap:

- opracowanie modelu wsparcia;
- szkolenia nauczycieli specjalistów, konsultacje z rodzicami.

III etap:

- pomoc specjalistyczna.

Na wspomnianej stronie można również odnaleźć raport *Jak wspierać uczniów po roku pandemii*, co stanowić może pewien zbiór wskazówek dla nauczycieli-specjalistów udzielających pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach.

### **Zakres psychoterapii i czynniki leczące**

W kontekście powyższych rozważań warto się zastanowić, jaka forma wspierania zdrowia psychicznego uczniów może być zapewniona przez szkołę. W instytucji tej, jako miejscu określonym w systemie edukacji, nie można podejmować psychoterapii, co wynika z faktu braku spełnienia warunków, jakie są konieczne do udzielania tej formy pomocy, a zatem z samej istoty psychoterapii.

Istnieje wiele definicji psychoterapii. Niektórzy autorzy podają, że jest ich ponad 40, inni, że ok. 20. Trochę inaczej definiują ją lekarze, psycholodzy oraz przedstawiciele określonych towarzystw i organizacji, czy też nurty terapeutyczne. Czasami, błędnie, określa się ją jako: „kupowanie przyjaźni, współczesną formę satanizmu” (Prochaska, Norcross 2006, s. 4). Jednak psychoterapia, jak zostanie ukazane poniżej, jest oddziaływaniem celowym, opartym na wiedzy, zmierzającym do usunięcia lub zminimalizowania objawów, jednocześnie nie jest edukacją psychospołeczną (choć może zawierać jej elementy), coachingiem czy doradztwem.

Jerzy Aleksandrowicz, prezentujący medyczne podejście, uważa, że psychoterapia polega na usuwaniu zaburzeń przeżywanych przez jednostkę lub określanych przez jej otoczenie jako choroba (Aleksandrowicz 2000). W swoich publikacjach postuluje on rozdzielenie tego, co jest pomaganiem, od tego, co stanowi formę leczenia (2017), konkludując, że psychoterapia ma niejako dwa oblicza – jedno bardziej „ludzkie”, humanistyczne, drugie z kolei bardziej medyczne – polegające

na pracy z zaburzeniami psychicznymi i przez to odwołujące się do wiedzy typowo lekarskiej, medycznej. Istota tak ujmowanej psychoterapii jest bliska psychoterapii medycznej (Yakeley, Johnston, Adshead 2016), gdyż psychoterapeuci medyczni są pragmatycznie zainteresowani zaspokojeniem potrzeb klinicznych osób, których zaburzenia są psychologicznie i medycznie złożone (Mace, Healy 2011).

Z kolei Czesław Czabała (2006, s. 16) pisze: „psychoterapia jest metodą leczenia zaburzeń psychicznych, której stosowanie wymaga wiedzy odwołującej się do wyników badań naukowych i umiejętności, których nabycie jest możliwe w wyniku uczenia się. Psychoterapia jest sztuką tylko w tym sensie, że każdy psychoterapeuta dostosowuje nabytą wiedzę i umiejętności do własnych możliwości ich używania i do potrzeb wynikających z jednostkowych problemów pacjenta”. Irvin D. Yalom (2008, s. 12) proponuje rozumienie psychoterapii: jako „struktury teoretycznej z pewną liczbą wynikających z niej technik”.

Jednak najbardziej rozpowszechnioną na świecie i przyjmowaną zarówno w nauce, jak i praktyce psychoterapeutycznej (por. przegląd Steven, Sobelman 2012), jest definicja Johna C. Norcrossa (1990, s. 218, za: Prochaska, Norcross 2006, s. 5). Uważa on: „psychoterapia to świadome i zamierzone zastosowanie wywodzących się z uznanych zasad psychologii metod klinicznych i postaw interpersonalnych w celu pomagania ludziom w modyfikacji ich zachowań, procesów poznawczych, emocji i/lub innych cech osobowościowych w kierunku, który korzystający z terapii uważają za pożądany”. Oznacza to, że w procesie psychoterapii znaczenie mają nie tylko wynikające z wiedzy metody, lecz także kompetencje interpersonalne, a cel psychoterapii ustanawia jej klient.

Jak zostało wspomniane wcześniej, w różny sposób określone podejścia czy nurty psychoterapeutyczne definiują, czym jest psychoterapia, najczęściej odnosząc się do opartego o konkretną teorię celu podejmowanych oddziaływań. Oznacza to, że u podstaw podejmowanych przez terapeutę/psychoterapeutę oddziaływań znajduje się określona teoria. Właśnie ona wyznacza sposób myślenia terapeuty oraz sposób jego pracy. Zatem nie można stosować procedur psychoterapeutycznych bez konkretnych odwołań do teorii. Podstawą jest sama teoria, następnie teoria praktyki – opisująca, jak stosować konkretne założenia w praktyce, a następnie praktyka owej teorii, znajdująca się po stronie praktykującego psychoterapeuty i możliwa do zweryfikowania podczas superwizji. Upraszczając bardzo założenia głównych szkół psychoterapeutycznych, można stwierdzić, że:

- w psychoanalizie, psychoterapii psychodynamicznej zwraca się szczególną uwagę na zmianę właściwości intrapsychicznych jednostki (szerzej w: McWilliams 2015);
- w psychoterapii behawioralno-poznawczej podejmuje się pracę nad nieadaptacyjnymi przekonaniem, które wpływają na sposób odczuwania jednostki i podejmowane przez nią działania, a poprzez powtarzanie, utrwalają się w postaci schematów (szerzej w: Beck 2012),



- psychoterapia humanistyczno-egzystencjalna koncertuje się na dotarciu do potrzeb i pragnień człowieka w celu samorealizacji, samoaktualizacji i odpowiedzialności (szerzej: Jakubowska 2005);
- psychoterapia systemowa zwraca uwagę na fakt, że jednostka wzrasta i żyje w wielu systemach, składając się jednocześnie sama z wielu systemów, mających swoją dynamikę i cyrkularną przyczynowość w określonych kontekstach (szerzej: Gulczyńska 2020).

Mimo wielu opisanych powyżej różnic, a także w celu odkrycia wspólnych czynników leczących w psychoterapii, w latach 90. zaproponowano integracyjne podejście do psychoterapii. Badania przyczyniły do opisanego wspólnego mianownika w większości podejść czy szkół psychoterapeutycznych. Czynniki wspólne odpowiedzialne są za 20 proc. wariacji zmiany, natomiast specyficzne – uzależnione od danej szkoły – stanowią ok. siedmiu proc. (Lambert, Bergin 1992).

Z drugiej jednak strony, badania nad czynnikami wspólnymi dały pewne przyzwolenie eklektyzmowi psychoterapeutycznemu czy po prostu eklektyzmowi w stosowaniu metod, technik i narzędzi, bez odwoływania się do konkretnej teorii. Zgodnie z potocznym stwierdzeniem: jeśli wiadomo, co pomaga, to należy to stosować, bez odwołań do szczegółowej wiedzy. Przyjęcie takiego założenia jest niestety bliskie osobom, które pragną metod, strategii, narzędzi i technik, jednak bez pogłębiania teorii. Być może właśnie powyższy sposób myślenia przyczynia się do stosowania eklektycznych praktyk prawie psychoterapeutycznych w różnych instytucjach, czyli swoistego pomieszania – teorii, praktyki, kontekstu oraz włączenia w nie osób biorących udział w procesie pomagania (por. Wampold 2015)

Wśród wspomnianych już czynników wspólnych dla psychoterapii wymienia się zarówno konkretne czynniki, jak i procesy prowadzące do zmiany (Norcross, Goldfried 2005; Czabała 2006; Sass-Stańczak, Czabała 2015; Goldfried 2019; Poster 2019).

#### Czynniki wspólne

1. Pozytywne nastawienie klienta do psychoterapii, w szczególności wzbudzenie nadziei. Bez owego pozytywnego nastawienia nie jest możliwym uruchomienie zmiany i podjęcie przez klienta działań, w które zainwestuje on swój czas, energię i pieniądze. Prawdopodobnie wynika to z tendencji człowieka do redukcji dysonansu poznawczego: ponieważ dużo inwestuję w określone działanie, musi to oznaczać, że ma ono sens. Prochaska i Norcross (2006), zwracają uwagę, że trzeba będzie również zoperacjonalizować termin nadzieja, z uwagi na jego wieloznaczność. Na skuteczność psychoterapii ma wpływ oczywiście również rodzaj przeżywanego kryzysu, dysfunkcji, zaburzenia czy choroby psychicznej, na którą cierpi pacjent oraz jego poprzednie doświadczenia życiowe, w tym historie leczenia (Sass-Stańczak, Czabała 2015; Campbell i in. 2013; Szymańska i in. 2017; Linardon i in. 2019).

Warto również zauważyć, że klientem w psychoterapii może być dziecko, nastolatek, para albo rodzina. W przypadku pracy terapeutycznej z dziećmi, nieodzowna jest ścisła współpraca z rodzicami/opiekunami lub wręcz – sesje wspólne. W procesie pracy z nastolatkami niepełnoletnimi, konieczne jest ustalenie sposobów komunikacji terapeuty z rodzicami i zakres owej komunikacji. Spotkania rodzic/rodzice–nastolatek–terapeuta nie zdarzają się często, chyba że klientem jest dziecko, wtedy są one niezbędne. W przypadku nastolatków pełnoletnich również ich rodziców/opiekunów uwzględnia się je przy ustalaniu kontraktu terapeutycznego, choćby z uwagi na fakt finansowania wizyt, czy wspólnego zamieszkiwania, jak i podjęcia interwencyjnych czynności w celu ratowania zdrowia i życia.

2. Terapeuta – jego cechy oraz warsztat pracy. Osoba ucząca się psychoterapii wybiera zazwyczaj określony nurt teoretyczny swojego kształcenia. Z przyjętej teorii wynika konkretna wizja człowieka, sposób rozumienia doświadczanych przez niego trudności i funkcjonowania w świecie, a także metody, techniki i narzędzia stosowane w psychoterapii oraz rodzaj utworzonej relacji terapeutycznej. W swojej pracy terapeuta musi być z jednej strony bardzo profesjonalny, z drugiej – autentyczny i pełen empatii. Obowiązuje go zasada nieudzielania rad i neutralności, co do wartości i wyborów klientów/pacjentów, pod warunkiem że nie zagrażają one życiu i zdrowiu samych klientów oraz innych osób. Jest on objęty tajemnicą zawodową. Zgodnie z dostępnymi wynikami badań uważa się, że stosowane przez terapeutę metody i techniki pracy stanowią o ok. 15 proc. wkładu w sukces terapii (Lambert, Barley 2001). Zdaniem klasyka, Carla Rogersa (Prochaska, Norcross 2006, s. 9–11), bardzo ważne jest, aby:

- z dwojga ludzi pozostających w relacji terapeuta był bardziej spójny, emocjonalnie zdrowszy;
- terapeuta był autentyczny w relacji;
- terapeuta okazywał pacjentowi bezwarunkową akceptację;
- terapeuta okazywał pacjentowi trafną empatię.

Jak wskazują zebrane wyniki badań (Sass-Stańczak, Czabała, 2015), po stronie terapeuty leżą również takie czynniki, jak: styl przywiązania czy przecenianie swoich możliwości i niedocenianie dotychczasowych doświadczeń pacjenta/klienta, mające znaczenie dla efektywności przebiegu procesu.

3. Relacja terapeutyczna i stworzone przymierze terapeutyczne są odmienne od innych, nawet bliskich relacji. Ten sojusz terapeutyczny – zbudowany przez klienta/pacjenta i terapeutę/psychoterapeutę uważa się za najważniejszy wspólny czynnik leczący w psychoterapii. Oznacza to, że pewne elementy odpowiedzialne za skuteczność psychoterapii leżą po stronie klienta, pewne po stronie terapeuty/psychoterapeuty, a pewne po stronie jakości i trwałości utworzonego przez te obie strony przymierza terapeutycznego. Choć na początku takie rozróżnienie wydaje się dość oczywiste, konieczne jest zaznaczenie, że budująca się relacja terapeutyczna jest dynamiczna, a w miarę jej rozwoju dochodzi do cyrkularnych, a nie prostych przyczynowo-skutkowych zależności, warunkujących skuteczność psychoterapii.

Należy również zaznaczyć, co szczególnie podkreśla Paul Wachtel, że ogromne znaczenia ma kontekst, w którym odbywa się proces psychotherapeutyczny. „Mimo że cechy psychotherapii stanowią odbicie określonego kontekstu społecznego, w jakim jest ona prowadzona, i są przez ten kontekst kształtowane, teorie dotyczące psychotherapii często są formułowane tak, jakby odbywała się ona w próżni. Poza tym nie tylko w teorii, ale nawet w badaniach naukowych rzeczywistość społeczna jest spychana na margines” (Wachtel 2012, s. 44). Studiując literaturę przedmiotu, można odnieść wrażenie, że znaczenie kontekstu jest bagatelizowane i/lub niejako włączane do innych wymienionych czynników (pacjent, terapeuta/relacja), czy też traktowane po prostu jako temat rozmów podczas spotkań terapeutycznych. Jak stwierdza cytowany wyżej P. Wachtel, często terapeutów uwzględniających realia społeczno-ekonomiczne w życiu swoich pacjentów nie traktuje się jako prawdziwych psychotherapeutów. Autorka artykułu stoi na stanowisku, że niedocenywanie kontekstu, w którym mają miejsce spotkania terapeutyczne, może przyczynić się do obniżenia efektywności pracy terapeutycznej.

#### Procesy prowadzące do zmiany

Procesy prowadzące do zmiany to wyróżnione przez Prochaskę i Norcrossa (Wachtel 2012, s. 13–19), wspólne dla głównych systemów terapeutycznych, zjawiska, umożliwiające poprawę funkcjonowania pacjenta/klienta. Należy tu wymienić:

- Poszerzenie świadomości – umożliwiające klientowi zdobycie (odkrycie, ujawnienie) nowej wiedzy i informacji, tak aby mógł zareagować w najbardziej odpowiedni sposób. Jest to swojego rodzaju wzmacnianie świadomości, a więc rozwój komponentu poznawczego.
- *Katharsis* – uwolnienie, oczyszczenie, umożliwiające odreagowanie, a zatem jest to możliwość przeżycia korektywnego doświadczenia emocjonalnego.
- Wybór oraz stawanie się świadomym swoich możliwości, w tym przyjmowanie odpowiedzialności z tego wynikającej.
- Bodźce warunkowe – ich dostrzeżenie oraz rozpoznanie ich wpływu na osobę.
- Kontrolowanie uwarunkowań zachowania – czyli zmiana reakcji na konsekwencje, bez zmiany samych konsekwencji.

#### **Dlaczego w szkole nie należy prowadzić psychotherapii? Podsumowanie**

Przytoczone powyżej definicje i opisane czynniki oraz procesy leczące w psychotherapii miały na celu, w sposób skrótowy, przybliżenie specyfiki oddziaływań psychotherapeutycznych. Podsumowując, można stwierdzić, że w szkole – jako instytucji należącej do systemu edukacji – nie ma możliwości prowadzenia psychotherapii, ponieważ nie jest spełniony szereg warunków, mających zapewnić skuteczność takich oddziaływań – zarówno tych wynikających bezpośrednio

z definicji psychoterapii, jak i związanych z zasadami etycznymi, formułowanymi przez etyczne kodeksy psychoterapeutyczne – polskie: Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Psychiatrycznego – oraz międzynarodowe.

W związku z tym należy stwierdzić, że w warunkach szkolnych:

- liczba zatrudnionych psychologów jest dramatycznie niska (Prawo.pl, 2020), a podjęcie procesów psychoterapeutycznych (zazwyczaj trwających do kilkunastu spotkań) poważnie ograniczyłoby dostęp do tych specjalistów innym osobom w szkole lub/i skutkowało nieregularnością podjętych działań;
- osoba pomagająca jest reprezentantem systemu szkolnego, co niesie określone implikacje, wprowadza ograniczone zaufanie, utrudniające działania pomocowe, np. brak możliwości zachowania tajemnicy;
- z uwagi na fakt zatrudnienia w określonym systemie szkolnym i z uwagi na panujące w nim zasady, osoba udzielająca pomocy może pozostawać w konflikcie interesów z regulaminem formalnym i niepisаныmi zasadami obowiązującymi w danej placówce a zasadami psychoterapii (np. naturalność wobec ideologii politycznej, systemu religijnego, preferencji seksualnych itp.);
- nie ma możliwości uniknięcia konfliktu interesów, interesy stojące po stronie szkoły, jako systemu, vs interesy klienta (dziecka/nastolatka, jego rodziny). Interesy te mogą być sprzeczne, np. szkoła na żądania pozostałych rodziców z klasy chce usunąć dziecko z zaburzeniami zachowania, z kolei dziecko to i jego rodzice chcą nadal zostać w tej szkole; co więcej, kilkoro dzieci z klasy uczęszcza na spotkania do tego samego psychologa;
- często psycholog pełni w szkole inne funkcje albo podejmuje dodatkowe obowiązki, np. sprawuje zastępstwa na lekcjach lub pracuje w świetlicy, co może obniżyć jego obiektywność lub skuteczność w wykonywaniu zadań wynikających z roli psychologa, a także w opinii korzystających z jego usług dzieci i adolescentów – poziom zaufania i wiarygodności, np. adolescent może się obawiać, że powierzone tajemnice mogą zostać ujawnione innym osobom;
- w przypadku osób niepełnoletnich wymagana jest zgoda rodziców/opiekunów prawnych oraz ustalenie z nimi zasad konsultacji lub/i ewentualnego podjęcia terapii rodzinnej, na co nie ma miejsca w szkole; często też w takim przypadku może dojść do konfliktu interesów na linii dziecko/adolescent–rodzice, co wymagałoby dodatkowej pracy z systemem rodzinnym, np. dziecko wymaga pomocy, a na jej udzielenie nie zgadzają się rodzice lub też rodzice nie mogą być na spotkaniach z psychologiem, ponieważ pracują w tych godzinach;
- nie ma możliwości dokonania wyboru przez dzieci, adolescentów i ich rodziców/opiekunów osoby udzielającej pomocy; często w szkole zatrudniony jest maksymalnie jeden psycholog;

- nie ma możliwości – w razie potrzeby merytorycznej lub związanej z konfliktem interesów – przekazania osoby w procesie pomagania innemu profesjonalistcie w tej samej placówce;
- pracujący psycholog nie musi być psychoterapeutą, nie musi identyfikować się z żadną ze szkół psychoterapeutycznych, a zatem z teorią i metodologią pomagania w określonym nurcie;
- psycholog pracujący w szkole nie jest zobowiązany do poddawania swojej sprawcy superrewizji, co oznacza brak rozmów z bardziej doświadczonymi specjalistami w tej dziedzinie i większą możliwość popełnienia błędu;
- względy osobiste (problemy osobiste, znajomość kogoś z rodziny ucznia) nie są uzasadnioną i wystarczającą przesłanką do przerywania działań pomocowych w szkole, co w przypadku praktyki psychoterapeutycznej jest etyczną powinnością;
- nie ma możliwości utrzymania zasady poufności – dziecko czy nastolatek zazwyczaj kierowani są przez konkretną osobę, np. wychowawczynię, która chce uzyskać informacje, na jakim etapie są podejmowane działania, czy i jakie czynione są postępy oraz np. czego istotnego dowiedział się psycholog;
- korzystanie z pomocy psychologa jest jawne, można zaobserwować, kto i jak często wchodzi do gabinetu, co może przyczynić się do ostracyzmu szkolnego lub powtórnej wiktymizacji osoby korzystającej z pomocy;
- korzystanie z pomocy psychologa nie jest często dobrowolne, co uniemożliwia uzyskanie świadomej i dobrowolnej zgody na kontakt; wynika to z opisanego wyżej delegowania dziecka/nastolatka do takich spotkań oraz ich monitorowania;
- nie ma możliwości utrzymania, rozwijania i zakończenia relacji terapeutycznej – opisanej wyżej, ponieważ zarówno osoba korzystająca z pomocy, jak i osoba jej udzielająca – często się już znają, np. z wcześniejszych zajęć i z uwagi na czas trwania szkoły – będą nadal się spotykać. Sytuacja taka jest trudniejsza dla osoby korzystającej z pomocy, która może czuć się „za bardzo odsłonięta”, w związku z czym czynniki leczące nie zadziałają, a procesy – będą poważnie zakłócone,
- zakres możliwych do stosowania metod, technik, narzędzi jest inny w psychoterapii i inny w pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole;
- często psycholog dzieli swój gabinet z pedagogiem, terapeutą pedagogicznym, logopedą czy doradcą zawodowym, co ma dwojaki rodzaj implikacje. Po pierwsze, gabinet nie musi być przyjazny, a jedynie funkcjonalny, po drugie, niemożliwe jest prowadzenie psychoterapii przy innych specjalistach.

### Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole – co teraz?

Na zakończenie warto się zastanowić, jakie zatem czynności można i należy prowadzić w szkole. Po pierwsze, ich zakres i formę definiuje Rozporządzenie, w którym jest mowa o podejmowaniu działań przez nauczycieli, zintegrowanych działaniach specjalistów z nauczycielami, działaniach skierowanych bezpośrednio do uczniów oraz współdziałania specjalistów i nauczycieli z rodzicami. W osobnych punktach określone są zasady współpracy z instytucjami zewnętrznymi, jak np. z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Po drugie, pomocy psychologiczno-pedagogicznej udziela zarówno nauczyciel, psycholog, pedagog, doradca zawodowy, logopeda, jak i terapeuta pedagogiczny. Rozporządzenie szczególnie definiuje w tym względzie zakres obowiązków pedagogów i psychologów pracujących w szkołach, od których szczególnie teraz – w trakcie trwania pandemii – wymaga się zaproponowania formy pomocy i jej podjęcia. Pomocą tą nie jest prowadzenie psychoterapii. Psycholog i pedagog pracujący w szkole mają możliwość prowadzenia, zarówno w formie indywidualnej, jak i dedykowanej większej grupie (np. klasie), obserwacji, interwencji, konsultacji, treningu umiejętności społecznych, zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne, rozmów/ konsultacji/ warsztatów – stanowiących odpowiedź na pojawiające się zapotrzebowanie. Warto jednak zaznaczyć, że działania podejmowane przez psychologa i pedagoga w szkole mogą mieć skutek terapeutyczny, czyli przyczynić się do obniżenia poziomu cierpienia u dzieci i młodzieży, poszerzyć ich wgląd w siebie czy odczucie *katharsis*, a także zmniejszyć objawy zaburzeń psychicznych. W kontekście pandemii COVID-19 oraz konieczności podejmowania przez psychologów i pedagogów w szkołach zajęć o charakterze pomocowym, warto wrócić do podstaw wiedzy z psychologii rozwoju człowieka oraz psychopatologii. Konieczne jest opracowanie lub dopracowanie szkolnych procedur w sytuacji realnego zagrożenia życia i zdrowia uczniów oraz nauczycieli.

Zatem warto podkreślić, że podejmowane przez psychologa i pedagoga aktywności muszą wiązać się w pierwszej kolejności z rozpoznaniem potrzeb ucznia i jego kontekstu funkcjonowania, po drugie, z zaproponowaniem optymalnej pomocy. W tym miejscu niezwykle ważne jest zaakcentowanie, że nie jest to jedynie diagnoza stanu problemowego (co się dzieje?, w jakiej formie?, o jakim natężeniu?, jakie pojawiły się symptomy?), ale jest to diagnoza potrzeb, w celu dobrania form pomocy. Diagnoza samego problemu, czyli koncentracja na problemie, ukaże pewien obraz, dookreśli zakres trudności, jednak nie udzieli odpowiedzi na pytanie – jaka jest potrzeba, czego chcą uczniowie, jakie potrzeby widzą ich rodzice i nauczyciele. Oczywiście, to specjaliści posiadają wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej oraz psychopatologii, której studiowanie czy odświeżenie pomoże im w udzieleniu odpowiedzi na pytanie, czego potrzeba większości dzieci/nastolatków w stanie obniżonego nastroju, aby mogły poczuć się lepiej. Konieczne wydaje się przede wszystkim dotarcie do tych potrzeb dzieci i młodzieży, jakie ujawniły się w trakcie trwania pandemii (choćby poprzez analizę mediów społecznościowych



czy badań). Uwzględniając fakt, że szkoła jest systemowa, pomocna wydaje się tu zasada wzięta z teorii systemów: system niosący rozwiązanie nie jest systemem problemowym.

### Bibliografia

- Aleksandrowicz J. (2017). *Dwa oblicza psychoterapii*. W: Danielewicz D., Rola J. (red.). *Stare dylematy i nowe wyzwania w psychoterapii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Aleksandrowicz J. (2000). *Psychoterapia. Podręcznik dla studentów, lekarzy i psychologów*. Warszawa: PZWL.
- Beck J.S. (2012). *Terapia poznawczo-behawioralna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Brown S.M., Doom J.R., Lechuga-Peña S., Enos Watamura S., Koppels T. (2020). *Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic*. „Child Abuse & Neglect”, vol. 110, p. 2.
- Browne D.T., Wade M., May S.S. i in. (2021). *Children’s Mental Health Problems During the Initial Emergence of COVID-19*. „Canadian Psychology”, nr 62 (1), s. 65–72.
- Campbell L.F., Norcross J.C., Vasquez M.J.T., Kaslow N.J. (2013). *Recognition of psychotherapy effectiveness: the APA resolution*. „Psychotherapy Chicago”, III, nr 50 (1), s. 98–101.
- Chung G., Lanier P., Wong P.Y.J. (2020). *Mediating Effects of Parental Stress on Harsh Parenting and Parent-Child Relationship during Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Singapore*. „Journal of Family Violence”.
- Cybal-Michalska A. (2021). *Dylematy tożsamościowe w procesie zmiany kulturowej*. W: A. Cybal-Michalska H. Kubiak A. Gulczyńska (red.). *Zaburzenia okresu adolescencji. Wybrane aspekty*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Czabała J.C. (2006). *Czynniki leczące w psychoterapii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Demaria F., Vicari S. (2021). *COVID-19 quarantine: Psychological impact and support for children and parents*. „Italian Journal of Pediatrics”, nr 47 (1), s. 1–4.
- Fazeli S., Mohammadi Zeidi I., Chung-Ying L., Namdar P., Griffiths M., Kwasi Ahorsu D., Pakpour A.H. (2020). *Depression, anxiety, and stress mediate the associations between internet gaming disorder, insomnia, and quality of life during the COVID-19 outbreak*. „Addictive Behaviors Reports”, vol. 12.
- Fegert J.M., Vitiello B., Plener P.L., Clemens V. (2020). *Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality*. „Child & Adolescent Psychiatry & Mental Health”, nr 14 (1), s. 1–11.
- Fitzpatrick O., Carson A., Weisz J.R. (2020). *Using Mixed Methods to Identify the Primary Mental Health Problems and Needs of Children, Adolescents, and Their Caregivers during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic*. „Child Psychiatry & Human Development”.



- Gulczyńska A. (2020). *Terapeuta systemowy – od radzenia do dialogowania*. W: A. Gulczyńska I. Rotberg (red.). *Ponowoczesne modele pomagania. Przykłady koncepcji i zastosowania*. Warszawa: Wydawnictwo DIFIN.
- Godawa G., Kutek-Sładek K. (2020). *Zdalne nauczanie w sytuacji pandemii COVID-19 w opinii rodziców uczniów szkół podstawowych*. „Roczniki Pedagogiczne”, nr 12/48 (4), s. 121–130.
- Goldfried M.R. (2019). *Obtaining Consensus in Psychotherapy: What Holds Us Back?* „American Psychologist”, nr 74 (4), s. 484–496.
- Herman A., Filip K., Wanke-Rytt M., Wolańczyk T. (2020). *Wytyczne postępowania z pacjentami hospitalizowanymi w oddziale psychiatrii dla dzieci i młodzieży z podejrzeniem zachorowania lub z potwierdzonym zachorowaniem na COVID-19*. *Psychiatria Polska*, nr 183, s. 1–8.
- Jakubowska U. (2005) *Terapia humanistyczno-egzystencjalna*. W: Grzesiuk L. (red.). *Psychoterapia. Teoria*. Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Jaskulska S., Jankowiak B. (2020). *Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*. „Studia Edukacyjne”, nr 57, s. 47–65.
- Lambert M., Barley D.E. (2001). *Research Summary of the Therapeutic Relationship and Psychotherapy Outcome*. „Theory Research & Practice”, nr 38 (4), s. 357–361.
- Lambert M.J., Bergin A.E. (1992). *Achievements and limitations of psychotherapy research*, W: Freedheim D.K. (red.). *History of Psychotherapy: A Century of Change*. Washington, DC: American Psychological Association, s. 360–390.
- Leeb R.T., Bitsko R.H., Radhakrishnan L., Martinez P., Njai R., Holland K.M. (2020). *Mental Health-Related Emergency Department Visits Among Children Aged 18 Years During the COVID-19 Pandemic – United States*. „The Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR)”, nr 69, s. 1675–1680.
- Linardon J., Fitzsimmons-Craft E.E., Brennan L., Barillaro M., Wilfley D.E. (2019). *Dropout from interpersonal psychotherapy for mental health disorders: A systematic review and meta-analysis*. *Psychotherapy Research*, 29 (7), 870–881.
- Mace C., Healy K. (2011). *Medical psychotherapy: A specialty for now*. „The Psychiatrist”, nr 35 (8), s. 301–304.
- Markowska-Manista U., Zakrzewska-Oleędzka D. (2020). *Rodziny z dziećmi w nowej sytuacji epidemii koronawirusa*. Raport z badania on-line.
- McWilliams N. (2015). *Psychoterapia psychoanalityczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Montag C., Elhai J.D. (2020). *Discussing digital technology overuse in children and adolescents during the COVID-19 pandemic and beyond: On the importance of considering Affective Neuroscience Theory*. „Addictive Behaviors Reports”, vol. 12,
- Norcross J.C., Goldfried M.R. (2005). *Handbook of Psychotherapy Integration* (wyd. 2). Oxford: Oxford University Press. Dostępny na: [https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=w-wpACyZL9gC&oi=fnd&pg=PR9&ots=QJHSsuiqc2&sig=LxrxHD6VHuvxyeNMc8AOioAAUgI&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=w-wpACyZL9gC&oi=fnd&pg=PR9&ots=QJHSsuiqc2&sig=LxrxHD6VHuvxyeNMc8AOioAAUgI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (otwarty: 11.04.2021).

- Poster M.F. (2019). *Review of “common factors”, personal reflections, and introduction of the shaving brush model of integrated psychotherapies.* „Journal of Psychiatric Practice”, nr 25 (5), s. 374–378.
- Prochaska J.O., Norcross J.C. (2006). *Systemy psychoterapeutyczne. Analiza transteoretyczna.* Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Pyżalski J. (red.). (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele.* Warszawa: EduAkcja.
- Racine N., Cooke J.L., Eirich R., Korczak D.J., McArthur B., Madigan S. (2020). *Child and adolescent mental illness during COVID-19: A rapid review.* „Psychiatry Research”, nr 292, Article 113 307. Advance on-line publication.
- Scott S.R., Rivera K.M., Rushing E., Manczak E.M., Rozek C.S., Doom J.R. (2021). *I Hate This: A Qualitative Analysis of Adolescents’ Self-Reported Challenges During the COVID-19 Pandemic.* „Journal of Adolescent Health”, vol. 68, Issue 2.
- Sass-Stańczak K., Czabała J.C. (2015). *Relacja terapeutyczna – co na nią wpływa i jak ona wpływa na proces psychoterapii?* „Psychoterapia”, nr 1 (172), s. 5–17.
- Seok Hyun Nam, Jong-Chul Yang. (2021). *COVID-19 Pandemic and Mental Health of Vulnerable Two Groups: Developmental Trauma of the Child-Adolescents and Work Disaster of Health Care Workers.* „Chonnam Medical Journal”, nr 57 (1), s. 7–12.
- Sheen A., Ro G., Holani K., Zacarkim Pinheiro Dos Santos A.C., Kagadkar F., Zeshan M. (2020). *Impact of COVID-19 – related school closures on children and adolescents worldwide: a literature review.* „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry”, vol. 59, Issue 10, Supplement.
- Soroko E., Jankowiak B. (2020). *Shaping Social and Psychological Competencies or Intervening in a Crisis? Sociotherapists’ Experiences of Helping Adolescents in Poland.* „International Journal for the Advancement of Counselling”, nr 42, s. 349–365.
- Steven A., Sobelman P.A. (2012). *Recognition of Psychotherapy Effectiveness.* Dostępny na: <https://www.drstevesobelman.com/wp-content/uploads/2014/06/Handout-Psychotherapy-Effectiveness.pdf> (otwarty: 12.04.2021).
- Szymańska A., Dobrenko K., Grzesiuk L. (2017). *Characteristics and experience of the patient in psychotherapy and the effectiveness of psychotherapy A structural approach.* „Psychiatria Polska”, nr 51(4), s. 619–631.
- Vall-Roqué H., Andrés A., Saldaña C. (2021). *The impact of COVID-19 lockdown on social network sites use, body image disturbances and self-esteem among adolescent and young women.* „Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry”, vol. 110.
- Wampold B.E. (2015). *How important are the common factors in psychotherapy? An update.* „World Psychiatry”, vol. 14, Issue 3. Dostępny na: <https://doi.org/10.1002/wps.20238> (otwarty: 12.04.2021).
- Wojtyniak B., Goryński P. (2020). *Health status of polish population and its determinants.* Warszawa: National Institute of Public Health – National Institute of Hygiene. Dostępny na: [https://www.pzh.gov.pl/wp-content/uploads/2021/01/Raport\\_ang\\_OK.pdf](https://www.pzh.gov.pl/wp-content/uploads/2021/01/Raport_ang_OK.pdf) (otwarty: 20.02.2021).

Yakeley J., Johnston J., Adshead G., Allison L. (2016). *Medical Psychotherapy (Oxford Specialist Handbooks in Psychiatry)* (wyd. 1). Oxford: Oxford University Press.

### Źródła internetowe

Centrum Dobrej Terapii. Dostępny na: <https://www.centrumdobrejterapii.pl/materialy/kodeks-etyczny-psychoterapeuty-polskiego-towarzystwa-psychiatrycznego> (otwarty 30.03.2021).

Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, poz. 1280. Dostępny na: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001280/O/D20201280.pdf> (otwarty 2.04.2021).

Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. Dostępny na: <https://www.apa.org/ethics/code> (otwarty 1.04.2021).

INEE. The Aliance. Dostępny na: <https://reliefweb.int/report/world/no-education-no-protection-what-school-closures-under-covid-19-mean-children-and-young> (otwarty 11.04.2021).

Polskie Ministerstwo Edukacji i Nauki. Dostępny na: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/program-wsparcia-psychologiczno-pedagogicznego-dla-uczniow-i-nauczycieli-w-pandemii> (otwarty 2.04.2021).

Policy Brief. *The Impact of COVID-19 on children*. Dostępny na: [https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-04/160420\\_Covid\\_Children\\_Policy\\_Brief.pdf](https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-04/160420_Covid_Children_Policy_Brief.pdf) (otwarty 2.04.2021).

Prawo.pl. Dostępny na: <https://www.prawo.pl/oswiata/psycholog-w-kazdej-szkole-powstaje-spoeczny-projekt-ustawy,503162.html> (otwarty 2.04.2021).

Rzecznik Praw Obywatelskich. Dostępny na: <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/rpo-zlystan-psychiatrii-dzieciecej-jeszcze-sie-pogarsza> (otwarty 11.04.2021).

The American Psychological Association (APA). Dostępny na: <http://www.drstevesobelman.com/wp-content/uploads/2014/06/Handout-Psychotherapy-Effectiveness.pdf> (otwarty 11.04.2021).

Towarzystwo Psychologiczne. Dostępny na: <http://www.sekcjapsychoterapii.pl/kodeks-etyczny/> (otwarty 30.03.2021).

## PSYCHOTHERAPY AT SCHOOL? DILEMMAS IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

**Abstract:** The aim of the article is to answer the question why school is not a place where psychotherapy should be conducted. Taking up this topic seems to be particularly important when the demand for specialized help – provided by the school and dedicated to students, in the context of the COVID-19 pandemic increases. The article may fill a certain gap in the Polish-language literature on the subject, as there are currently no such papers. First, the basic data related to the changes in mental health caused by the pandemic in the group of children and adolescents were presented. In the next part, the specificity of the psychotherapy process is presented, taking into account scientific definitions. Then, it was pointed out why psychotherapy should not be conducted at school, and even taking it

would be harmful for students. The last part presents a short outline of the proposed forms of support, which is a certain complement to the work. In the article, which is consistent with the literature on the subject, the words psychotherapy and therapy will be treated interchangeably.

**Keywords:** psychological and pedagogical help, psychotherapy, school, COVID-19.



EWA KULAWSKA\*

Warszawa, Polska

ORCID ID0000-0002-0794-6953

## KSZTAŁCENIE ZDALNE, POZIOM STRESU I DOBROSTAN PSYCHICZNY STUDENTÓW PEDAGOGIKI W PIERWSZEJ FAZIE PANDEMII CHOROBY COVID-19

**Streszczenie:** Celem artykułu jest empiryczna weryfikacja zależności między kształceniem zdalnym, zadowoleniem ze studiów, poziomem odczuwanego stresu w czasie pandemii choroby COVID-19 a ogólnym dobrostanem psychicznym studentów. Badania przeprowadzono w czerwcu 2020 roku. Wzięło w nich udział 91 studentów pedagogiki. Analiza wyników badań wskazuje, że ponad 80 proc. studentów pozytywnie ocenia kształcenie zdalne, a 34 proc. jest bardzo zadowolonych ze studiowania pedagogiki. Ocena kształcenia zdalnego przez studentów i poziom ich zadowolenia ze studiów nie ma związku z dobrostanem psychicznym. Ponad połowa badanych studentów prezentuje wysoki poziom stresu w pierwszej fazie pandemii. Studenci odczuwający niższy poziom stresu lepiej oceniają kształcenie zdalne niż studenci odczuwający wysokie natężenie stresu. Analiza regresji wskazuje, że poziom stresu doświadczany przez studentów jest predyktorem dobrostanu psychicznego. Wraz ze wzrostem natężenia stresu następuje spadek dobrostanu psychicznego. Kryzys zdrowotny wywołany pandemią w istotny sposób wpływa na funkcjonowanie studentów.

**Słowa kluczowe:** kształcenie zdalne, stres, dobrostan psychiczny, student pedagogiki, pandemia COVID-19.

Rok 2020 zapisze się w historii jako okres globalnego kryzysu, w związku z ogłoszeniem w dniu 11 marca 2020 roku przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) pandemii choroby COVID-19. Wirus SARS-CoV-2 bardzo szybko rozprzestrzenił się z Azji do Europy, Ameryki Północnej i dotarł w najbardziej odległe zakątki naszej planety. Globalny zasięg pandemii COVID-19 spowodował dramatyczne zmiany w systemie ochrony zdrowia, ekonomii, gospodarki i funkcjonowania człowieka w wielu obszarach życia.

---

\* Ewa Kulawska, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, e-mail: e.kulawska@uksw.edu.pl.

Większość krajów podjęła działania zmierzające do ograniczenia rozprzestrzeniania się wirusa SARS-CoV-2, zmieniając sposób funkcjonowania szkół, uniwersytetów i działalność wielu instytucji. Ponad 1725 miliarda uczniów i studentów ze 134 krajów czyli 99,9 proc. całej populacji uczącej się doświadczyło zamknięcia instytucji edukacyjnych i rozpoczęła się era edukacji zdalnej organizowanej na niespotykaną do tej pory skalę (Raport UNESCO, 2020). Uczelnie wyższe zawiesiły zajęcia stacjonarne i rozpoczęło się kształcenie z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, określane jako kształcenie zdalne. Ta sytuacja spowodowała nagłą zmianę codziennego życia studentów, część z nich powróciła do rodzinnych domów, tracąc bezpośredni kontakt z rówieśnikami i wykładowcami, życie studenckie zostało zawieszona i ograniczone zostały do minimum kontakty międzyludzkie w wyniku krajowego *lockdown*. Ogólnoświatowy kryzys zdrowotny wymusił zmianę codziennych zachowań dużych grup społecznych. Ponadto w długim okresie czasu może on powodować znaczne obciążenia psychologiczne jednostki (Bavel i in. 2020).

Jedną z istotnych zmian w naszym codziennym zachowaniu była ogłoszona konieczność utrzymywania dystansu społecznego, która miała na celu spowolnienie rozprzestrzeniania się wirusa SARS-CoV-2, aby system opieki zdrowotnej nie uległ załamaniu. Jednocześnie wiadomo, że utrzymująca się izolacja społeczna studentów może wpływać negatywnie na ich dobrostan psychologiczny i zdrowie psychiczne. Wymaganie dystansowania się od innych pozostaje w sprzeczności z jedną z podstawowych potrzeb ludzkich, jaką jest potrzeba kontaktu z innymi ludźmi. Relacje międzyludzkie pomagają regulować emocje, radzić sobie ze stresem i zachować odporność w trudnych chwilach, są one częścią tożsamości osobistej i społecznej. Związki z innymi ludźmi są źródłem satysfakcji z życia, sprzyjają zdrowiu psychicznemu i fizycznemu (Wojciszke 2011). Ryan i Deci (2000) wskazują, że potrzeba odczuwania przynależności i więzi z innymi oraz doświadczania wspólnoty jest ważną, wrodzoną potrzebą psychologiczną każdego człowieka. Dane z ogólnopolskich badań w ramach projektu „Diagnoza społeczna” (Czapiński, Panek 2015) wskazują, że liczba przyjaciół jest najsilniejszym predyktorem szczęścia i zadowolenia z życia. Z drugiej strony samotność i izolacja społeczna zwiększają obciążenie stresem i często mają szkodliwy wpływ na zdrowie psychiczne, sercowo-naczyniowe i immunologiczne (Hawkley, Cacioppo 2010). W kategoriach psychologicznych samotność jest rozumiana jako subiektywny stan, w którym nie doświadcza się wystarczającej więzi społecznej, podczas gdy izolacja jest obiektywnym brakiem interakcji społecznych. Wymuszone sytuacją pandemii choroby COVID-19 dystansowanie się od innych ludzi grozi zwiększeniem poczucia samotności i może mieć negatywne długoterminowe konsekwencje zdrowotne. Należy podkreślić fakt, że więź społeczna jest możliwa nawet wtedy, gdy ludzie są fizycznie oddzieleni. Interakcje *on-line* mogą również sprzyjać poczuciu więzi, a otrzymanie, jak i udzielanie wsparcia za pomocą środków komunikacji elektronicznej (*on-line*) może poprawiać samopoczucie psychiczne (Dore i in. 2017). Konkluzje



sformułowane przez Waytz i Gray (2018) wskazują, że technologie, które zapewniają kontakt diadyczny i synchroniczny mogą w pewnych warunkach (zależnych od wieku odbiorcy/nadawcy, jakości wcześniejszej relacji) sprzyjać rozwijaniu empatii i więzi społecznej. Z kolei inne badania wskazują, że nadmierne, pasywne korzystanie z mediów społecznościowych może nie wpływać na pozytywne poczucie więzi społecznej (Helliwell, Huang 2013; Verduyn i in. 2015).

W obliczu pandemii choroby COVID-19 wszyscy doświadczamy przewlekłej, długotrwałej sytuacji stresowej. Badania ostatnich lat wskazują, że to nie rodzaj lub natężenie stresu decyduje o jego wpływie na nasze funkcjonowanie, ale raczej indywidualne nastawienie i ocena sytuacji stresowej może decydować o jakości naszego życia (Crum i in. 2020). Nastawienie i nadmierna koncentracja na stresorze, jakim jest możliwość zakażenia się koronawirusem, może wpływać negatywnie na stan fizjologiczny organizmu i zwiększać podatność na zakażenie, podczas gdy pozytywne, adaptacyjne podejście do sytuacji stresowej może zwiększać pozytywne emocje, zmniejszać negatywne objawy zdrowotne, prowadzić do reorganizacji naszego życia, ustalenia nowych priorytetów i większej afirmacji życia (Tedeschi, Calhoun 2004).

Stres jest definiowany jako „szczególna relacja pomiędzy człowiekiem a środowiskiem, w której osoba dokonuje oceny sytuacji jako obciążającej lub przekraczającej jej zasoby” (Lazarus, Folkman 1984, s.19). Ludzie doświadczający takich samych sytuacji społecznych i życiowych różnią się w postrzeganiu stresu i sposobie radzenia sobie z nim. Indywidualne umiejętności i cechy, takie jak: wysoka samoocena i poczucie własnej skuteczności mogą przeciwdziałać doświadczaniu wysokiego poziomu stresu w życiu codziennym (Moksnes i in. 2010; Bandura 1977). Samoregulacja i samokontrola mają kluczowe znaczenie w radzeniu sobie ze stresem w ciągu życia (Baines i in. 2013; Dębska, Guła-Kubiszewska 2005; Heszen-Niejodek 2020; Schiep i in. 2013). Oprócz cech indywidualnych decydujących o reakcji na sytuację stresową, zdarzają się pewne wydarzenia życiowe, które z dużym prawdopodobieństwem wywołują stres u większości ludzi. Należą do nich sytuacje związane z gwałtownymi zmianami w życiu (utrata pracy, śmierć bliskiej osoby, rozwód) oraz takie, nad którymi nie mamy kontroli (katastrofy, wypadki), i sytuacje o wysokim poziomie niejednoznaczności. W grupie uczniów i studentów sytuacje wymagające przystosowania się do nowych warunków to np. zmiana szkoły, przejście na wyższy etap edukacji (np. ze szkoły średniej na studia) (Taylor i in. 2013). Obecnie nowym pytaniem jest, czy przejście na naukę zdalną, zmiana okoliczności i warunków życia, może podwyższyć poziom stresu wśród studentów. Najnowsze badania wskazują, że pandemia COVID-19 ma taki właśnie wpływ, jak również powoduje obniżenie nastroju (Bavel i in. 2020; Charles i in. 2021; Garfín i in. 2020). Badania Charles i in. (2021) obejmowały grupę 148 studentów (wiosna 2020) i 352 studentów (jesień 2020) i zostały porównane z wynikami badań 240 studentów uzyskanymi na jesieni 2019 roku. Analizy porównawcze pozwoliły na ustalenie, że studenci na wiosnę 2020 deklarowali zaburzenia nastroju, wyższe natężenie stresu

i większe spożycie alkoholu niż w okresie przed pandemią, a obawy dotyczące możliwości zachorowania na COVID-19 były związane z niższym dobrostanem psychicznym studentów. Ciekawym wynikiem było ustalenie, że samopoczucie studentów na jesieni 2020 roku było podobne do tego sprzed pandemii choroby COVID-19 w zakresie wyżej wymienionych symptomów.

Wcześniejsze badania (przed pandemią) nad stresem w grupie studentów wskazywały, że subiektywne odczuwanie stresu w czasie studiów jest przeważającym doświadczeniem dużej grupy studiujących (Pierceall i in. 2007). Podczas gdy umiarkowany poziom stresu (eustres) może przynosić pozytywny efekt motywujący do działania i sprzyjać wzrostowi osiągnięć studenckich, to wysoki i stały poziom stresu (dystres) związany jest z niepowodzeniami w czasie studiowania i rezygnacją z kontynuowania studiów (Struthers i in. 2000; Zajacova i in. 2005). Interesujące badania w formie *on-line* przeprowadzono na początku pandemii choroby COVID-19 w 26 krajach i zebrano dane empiryczne od 53 524 osób (od 30 marca do 6 kwietnia 2020 roku). Wyniki wskazują, że wyższe natężenie stresu było charakterystyczne dla młodszych osób, głównie kobiet, osób o niższym poziomie wykształcenia, mieszkających samotnie, a także dla osób posiadających więcej dzieci i żyjących w krajach o wysokim wskaźniku zachorowań na COVID-19 (Kowal i in. 2020).

Sytuacja pandemii choroby COVID-19 i związana z nią konieczność izolacji społecznej i nauki zdalnej na uniwersytetach stworzyła warunki swoistego „eksperymentu” umożliwiającego ustalenie, w jaki sposób młodzi dorośli w wieku 20–25 lat radzą sobie w sytuacji globalnego kryzysu zdrowotnego. Badania Elmera, Mephama, Stadtfelda (2020) prowadzone w Szwajcarii, a mające formę badań podłużnych, dotyczyły porównania uzyskanych wyników w zakresie interakcji społecznych i zdrowia psychicznego studentów w roku 2018 ( $N=54$ ), 2019 (dwukrotny pomiar) i w czasie pandemii – w kwietniu 2020 roku ( $N=212$ ). Zmienna interakcji społecznych dotyczyła następujących wymiarów: przyjaźń, wsparcie emocjonalne, wsparcie informacyjne, wspólne studiowanie, wzajemne przyjazne relacje. Założono, że zmniejszenie i ograniczenie relacji społecznych w wyniku kryzysu zdrowotnego spowoduje wzrost wskaźników zdrowia psychicznego, takich jak: symptomy depresyjne, stres, lęk, samotność. Analizy statystyczne potwierdziły hipotezy, że pandemia choroby COVID-19 wyzwoliła lęk o zdrowie swoje i najbliższych, obawy o przyszłość, a brak interakcji społecznych, wsparcia emocjonalnego oraz fizyczna izolacja były związane z negatywnym funkcjonowaniem psychologicznym. Na uwagę zasługuje wynik wskazujący, że miesiąc izolacji społecznej spowodował wzrost symptomów depresyjnych, poziomu odczuwanego stresu, samotności studentów w porównaniu do okresu sprzed pandemii choroby COVID-19 (wrzesień 2019). Wyniki badań pokazują, że studenci, którzy w większym stopniu martwili się o rodzinę i przyjaciół, mieli wyższe wskaźniki depresyjności, odczuwali większy stres w życiu codziennym. Autorzy badania ustalili, że izolacja społeczna studentów współwystępuje z wyższym poziomem lęku i samotności. Studenci, którzy mieli mniejszą liczbę przyjaciół i mieszkali samotnie, byli bardziej narażeni na

wyższe wskaźniki w odniesieniu do symptomów depresyjnych. Z kolei studenci, którzy utrzymywali intensywne kontakty *on-line* z przyjaciółmi i otrzymywali od nich wsparcie emocjonalne, wykazywali mniejsze wskaźniki objawów depresji i samotności. Okazało się, że kobiety-studentki częściej doświadczały negatywnych stanów niż mężczyźni, pomimo że utrzymywały silniejsze więzi społeczne niż mężczyźni-studenci. Konkluzja z tych badań wskazuje, że kryzys zdrowotny wywołany pandemią choroby COVID-19 ma negatywny wpływ na więzi społeczne i zdrowie psychiczne studentów w czasie wprowadzonych ograniczeń w życiu społecznym (Elmer i in. 2020). Zbliżone wyniki uzyskano w badaniach francuskich 291 studentów pierwszego roku, jednakże zauważono, że studenci, którzy powrócili do domów rodzinnych wraz z zamknięciem uniwersytetów (ponad 50 proc. badanej grupy), znacznie lepiej pod względem samopoczucia psychicznego znosili sytuację obostrzeń i rygoru izolacji w czasie pandemii, niż studenci, którzy mieszkali samotnie. W tej grupie studentów potwierdzono wyższe wskaźniki lęku i doświadczania stresu (Husky i in. 2020). Z kolei w podłużnych badaniach, prowadzonych wśród 255 studentów angielskich od jesieni 2019 do jesieni 2020 roku, podjęto próbę ustalenia związków między dobrostanem psychicznym, odczuwanym stresem, aktywnością fizyczną i siedzącym trybem życia w okresie pandemii. Wyniki badań potwierdzają hipotezy, że w czasie dziewięciu miesięcy pandemii aktywność fizyczna studentów spadła i dobrostan psychiczny studentów uległ pogorszeniu, natomiast wzrósł poziom stresu (Savage i in. 2021).

Dobrostan psychiczny jest osiowym konstruktem w zakresie psychologii pozytywnej i ma istotne znaczenie dla funkcjonowania człowieka w aspekcie indywidualnym i społecznym. Diener i Seligman (2004, s. 1) definiują dobrostan psychiczny jako „pozytywną ocenę życia przez ludzi, obejmującą pozytywne emocje, zaangażowanie, satysfakcję i znaczenie”. Ryan i Deci (2001) charakteryzują dobrostan psychiczny jako optymalne funkcjonowanie psychologiczne i doświadczenie, i wskazują na jego aspekt hedonistyczny (koncentrujący się na szczęściu i zadowoleniu z życia) oraz eudajmonistyczny (koncentrujący się na poczuciu sensu życia i samorealizacji). Dobrostan psychiczny odgrywa ważną rolę we wszystkich grupach zawodowych, ale szczególne znaczenie ma w pracy nauczyciela, i dlatego analiza tego wymiaru w odniesieniu do studentów pedagogiki może mieć kluczową wartość w przygotowaniu do przyszłej pracy nauczycielskiej (Kulawska 2019). Uwzględniając tę perspektywę, bardzo ważne jest zbadanie, jak kryzys zdrowotny wywołany chorobą COVID-19 wpływa na dobrostan psychiczny studentów, w jaki sposób przyszli pedagodzy radzą sobie w sytuacji stresowej związanej w ograniczeniami kontaktu i zmianą formy studiowania. Ustalenia te o charakterze diagnostycznym wskażą, czy i w jakim stopniu są oni przygotowani w przyszłości na ewentualne inne, nieprzewidywalne sytuacje kryzysowe o zasięgu globalnym.

### **Cel, metoda i procedura badań**

Celem podjętych badań jest analiza funkcjonowania studentów w pierwszej fazie rozwoju pandemii choroby COVID-19 (od marca do czerwca 2020 roku) w odniesieniu do następujących aspektów: oceny kształcenia zdalnego w opiniach studentów pedagogiki, określenia nasilenia przeżywanego stresu i dobrostanu psychicznego w czasie wprowadzonych restrykcji w Polsce oraz poziomu zadowolenia ze studiów pedagogicznych. Kolejnym celem jest opisanie zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi, ustalenie predyktorów dobrostanu psychicznego studentów pedagogiki w pierwszych miesiącach nauki zdalnej. Podstawowy problem badawczy polega na określeniu, czy istnieje związek między studiowaniem zdalnym, zadowoleniem ze studiów, odczuwanym stresem w czasie pandemii choroby COVID-19 a ogólnym dobrostanem psychicznym studentów.

W celu zebrania opinii o kształceniu zdalnym, które rozpoczęło się wraz z zamknięciem uczelni wyższych, zastosowano autorski kwestionariusz ankiety „Studiowanie zdalne w czasie pandemii”. Składa się on z 17 pytań dotyczących jakości studiowania z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Studenci oceniali jakość kształcenia zdalnego w porównaniu do studiowania stacjonarnego, zakres materiału do samodzielnej nauki, wsparcie, pomoc udzielaną przez wykładowców i kontakt z nimi, trudności techniczne i warunki domowe w studiowaniu zdalnym (dostęp do sprzętu i internetu). Respondenci udzielali odpowiedzi w skali pięciostopniowej (od 1 – „zdecydowanie nie zgadzam się”, do 5 – „zdecydowanie zgadzam się”). Zakres możliwych punktów do zdobycia wynosił od 17 do 85. Im wyższy wynik uzyskiwali studenci, tym większa była akceptacja i brak trudności w studiowaniu zdalnym. Dodatkowo sprawdzono poziom zadowolenia ze studiów i zastosowano skalę Academic Scale autorstwa Lent, Singley i in. (2005) w tłumaczeniu Janusza Surzykiewicza. Skala składa się z siedmiu twierdzeń dotyczących poziomu satysfakcji ze studiów. Studenci udzielali odpowiedzi umieszczanych w sześciostopniowej skali: od 1– „zdecydowanie nie zgadzam się”, do 6 – zdecydowanie zgadzam się. Przykładowe stwierdzenia: „jestem zadowolony z wyboru kierunku studiów”, „jestem entuzjastycznie nastawiony do przedmiotu nauki na moim kierunku studiów”. Zakres możliwych wyników waha się od siedmiu do 42 punktów.

Do pomiaru natężenia doświadczanego stresu w okresie pandemii zastosowano „Skalę Odczuwanego Stresu PSS-10” (The Perceived Stress Scale, Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983), w adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik). Skala PSS-10 składa się z 10 twierdzeń w formie samopisu dotyczących oceny poziomu sytuacji stresowych, których osoba badana doświadczyła w ciągu ostatniego miesiąca. Odpowiedzi są udzielane w pięciostopniowej skali Likerta (od „nigdy = 0 do bardzo często = 5) i opisują natężenie odczuwania stresu w życiu codziennym przez studentów, a także ocenę, na ile postrzegają oni swoje życie jako nieprzewidywalne, niemożliwe do kontroli i trudne do zniesienia. Wyniki w kwestionariuszu wahają

się od 0 do 40 punktów. Im wyższy wynik uzyska respondent, tym wyższy jest poziom odczuwanego stresu. Skala PSS-10 jest powszechnie stosowanym narzędziem w badaniach polskich i międzynarodowych (Stecz, Chanduszek-Skalska 2010; Kadzikowska-Wrzosek 2012; Cohen i in. 2012; Crum i in. 2020; Son i in. 2020).

Ocenę dobrostanu psychicznego przeprowadzono za pomocą skali The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS), w tłumaczeniu E. Kulawskiej. Skala WEMWBS została skonstruowana przez Ruth Tennant, Sarah Stewart-Brown i współpracowników (Tennant i in. 2007), a prawa autorskie należą do NHS Health Scotland, University of Warwick i University of Edinburgh. Uzyskano pozwolenie na zastosowanie skali w prezentowanych badaniach poprzez rejestrację zgłoszenia na Uniwersytecie w Warwick. Skala składa się z 14 stwierdzeń odnoszących się do aspektu hedonistycznego i eudajmonistycznego dobrostanu psychicznego, opisujących pozytywne odczucia (afekty), takie jak: optymizm, zadowolenie, radość, odprężenie oraz satysfakcjonujące relacje interpersonalne i pozytywne funkcjonowanie (energia do działania, samoakceptacja, autonomia, rozwój osobisty, poczucie bycia kompetentnym). Osoby badane są proszone o zaznaczenie odpowiedzi, która najlepiej opisuje ich odczucia z ostatnich dwóch tygodni w pięciostopniowej skali Likerta (1 – „nigdy”, 2 – *rzadko*, 3 – *czasami*, 4 – *często*, 5 – *zawsze*). Każdej z odpowiedzi przypisano liczbę od 1 do 5, minimalna liczba punktów do zdobycia wynosi 14, maksymalna 70. Wyższa liczba zdobytych punktów oznacza wyższy poziom dobrostanu psychicznego.

Badania zostały przeprowadzone w czerwcu 2020 roku, w trzecim miesiącu nauki zdalnej na uczelniach wyższych w Polsce. W badaniach wzięło udział 91 studentów pedagogiki, przygotowujących się do zawodu nauczyciela przedszkola i klas I–III w jednej z warszawskich uczelni wyższych. Udział studentów w badaniach był dobrowolny i anonimowy i polegał na udzieleniu odpowiedzi w ankiecie *on-line* zamieszczonej na platformie edukacyjnej wykorzystywanej w kształceniu zdalnym (dostępnej tylko dla studentów pedagogiki).

### **Analiza wyników badań własnych**

Wiek studentów, którzy wzięli udział w badaniu ( $N = 91$ ), wahał się od 19 do 43 lat, średnia wieku wynosiła  $M = 23,4$  roku, zaś odchylenie standardowe –  $SD = 4,94$ . Na studiach pedagogicznych przeważają kobiety i podobnie wśród osób badanych większość stanowiły studentki (86 kobiet – 94,5 proc. ogółu), niż studenci-mężczyźni (5 osób – 5,5 proc. ogółu badanych). Z badanej grupy 33 proc. osób studiowało na pierwszym roku, 48 proc. na II roku studiów, 19 proc. na III roku studiów. Większość respondentów (60 proc.) było studentami studiów stacjonarnych, 40 proc. studiowało pedagogikę w formie niestacjonarnej. Dane socjodemograficzne i miejsce pochodzenia osób badanych wskazują, że ponad 39 proc. studentów mieszka na wsi, 20 proc. – w małych miastach do 20 tys. mieszkańców,

21 proc. – w miastach do 500 tys. mieszkańców i kolejne 20 proc. w miastach powyżej 500 tys. mieszkańców.

Analizę wyników badań rozpoczęto od ustalenia rozkładu zmiennych, a charakter tego rozkładu został sprawdzony przy użyciu testu Kołmogorowa-Smirowa. Wyniki testu zamieszczono w tabeli 1. Wskazują one, że zmienne: kształcenie zdalne, odczuwany stres, dobrostan psychiczny, zadowolenie ze studiów mają rozkład normalny, co pozwala na zastosowanie testów parametrycznych, takich jak: korelacja  $r$  Pearsona, test  $t$  dla prób niezależnych, jednoczynnikowa analiza wariancji Anova, analiza regresji liniowej. Analizy statystyczne zostały przeprowadzone przy pomocy programu IBM SPSS wersja 27. Za istotne statystycznie przyjęto prawdopodobieństwo testowe na poziomie  $p < 0,05$ , za wysoce istotne na poziomie  $p < 0,01$  i  $p < 0,001$ .

Tabela 1. Test normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa dla analizowanych zmiennych

	Wynik testu K-S	df	Istotność
Kształcenie zdalne	0,53	91	0,2
Odczuwany stres	0,62	91	0,2
Dobrostan psychiczny	0,78	91	0,2
Zadowolenie ze studiów	0,89	91	0,08

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszym krokiem w analizie zebranego materiału empirycznego jest obliczenie średnich, odchylenia standardowego i korelacji między zmiennymi. Wyniki tych analiz przedstawiono w tabeli nr 2. Wszystkie zastosowane narzędzia badawcze uzyskały wysokie współczynniki rzetelności alfa Cronbacha (od 0,86 do 0,90 proc.), które świadczą o wysokiej spójności pytań zawartych w kwestionariuszach. Najsilniejsza ujemna korelacja zachodzi między poziomem odczuwanego stresu a dobrostanem psychicznym ( $r = -0,568$   $p < 0,001$ ), natomiast umiarkowany i ujemny związek występuje między odczuwanym stresem a studiowaniem zdalnym ( $r = 0,317$   $p < 0,01$ ). Słabsza korelacja, ale istotna statystycznie, zachodzi między studiowaniem zdalnym a zadowoleniem ze studiów ( $r = 0,274$   $p < 0,01$ ).

Tabela 2. Statystyki opisowe i rzetelność skal oraz korelacje między zmiennymi

	Alfa Cronbacha	M	SD	1	2	3	4
1. Kształcenie zdalne	0,86	55,71	10,47	-	-0,317**	0,140	0,274**
2. Odczuwany stres	0,89	20,12	6,63	-0,317**	-	-0,568***	-0,034



	Alfa Cronbacha	M	SD	1	2	3	4
3. Dobrostan psychiczny	0,90	50,80	8,08	.140	-.568***	-	.044
4. Zadowolenie ze studiów	0,89	32,20	5,73	.274**	-.034	.044	-

Źródło: Opracowanie własne.

\*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ ; Przedstawione korelacje to współczynniki  $r$  Pearsona.

W marcu 2020 roku nastąpiła nagła zmiana formy studiowania ze stacjonarnej na zdalną. Zarówno wykładowcy akademicy, jak i studenci zostali zmuszeni do wypracowania nowej formy prowadzenia zajęć i kontaktu poprzez technologie informacyjne. Po trzech miesiącach funkcjonowania formy studiów na odległość studenci ustosunkowali się i wyrazili swoje opinie na temat studiowania zdalnego w pierwszej fazie pandemii choroby COVID-19. Około 78 proc. studentów uważa, że istnieje zdecydowana różnica między studiowaniem stacjonarnym a zdalnym, a 46 proc. stwierdza, że studiowanie stacjonarne jest bardziej efektywne. Z kolei 44 proc. z badanej grupy studenckiej wskazuje, że studiowanie zdalne przynosi takie same efekty jak przed pandemią. Studenci (62,7 proc.) zwracają uwagę, że studia w formie zdalnej wymagały od nich więcej pracy niż podczas studiowania tradycyjnego, ale większość (70 proc.) stwierdza, że zakres materiału do nauki był podobny jak w czasie zajęć na uczelni. Prawie 45 proc. przyznaje, że zajęcia prowadzone w pierwszym okresie pandemii choroby COVID-19 były ciekawe i stymulujące intelektualnie, ale 37 proc. ma odmienne zdanie. Pomimo że połowa (53 proc.) studentów bardzo dobrze ocenia kontakt z wykładowcami w czasie pandemii i ich zaangażowanie w prowadzenie zajęć *on-line* w drugim kwartale 2020 roku, to 44 proc. preferuje bezpośrednie kontakty z nauczycielami akademickimi. W odniesieniu do aspektu technicznego prowadzenia zajęć zdalnych prawie 89 proc. studentów bardzo dobrze poradziło sobie z dostępem do sprzętu, oprogramowania i internetu, 83 proc. wskazało, że miało bardzo dobre warunki w domu do udziału w zajęciach i większość studentów (78 proc.) nie potrzebowała udziału w szkoleniach w zakresie korzystania z dostępnych aplikacji używanych w czasie zajęć zdalnych. Prawie 65 proc. studentów wyraża przekonanie, że studiowanie zdalne mogłoby być kontynuowane w kolejnym roku akademickim.

W grupie studentów pedagogiki średnia akceptacji studiowania zdalnego wynosi  $M = 55,71$ ,  $SD = 10,47$ . Wyodrębniono trzy grupy studentów różniące się poziomem oceny studiowania zdalnego. Najwięcej studentów (57,1 proc.) należy do grupy przypisującej studiowaniu zdalnemu przeciętne/średnie wartości ( $M = 53,13$ ;  $SD = 4,34$ ), następnie 29,7 proc. ocenia studiowanie zdalne bardzo dobrze ( $M = 68,22$ ;  $SD = 4,59$ ), a 13,2 proc. studentów przypisuje oceny niskie tej formie studiowania ( $M = 38,75$ ;  $SD = 5,57$ ). Różnice między średnimi w ocenach studiowania zdalnego



w trzech grupach studentów są istotne statystycznie, i test  $F$  w analizie wariancji przybiera następujące wartości:  $F(2,88) = 190,32$ ,  $p < 0,001$  (tabela trzecia).

Tabela 3. Wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji dla zmiennych: kształcenie zdalne, stres, dobrostan psychiczny, zadowolenie ze studiów

	Kategorie	$N$	$M$	$SD$	Analiza wariancji $F(2;88)$	$p <$
Ocena kształcenia zdalnego	niska	12	38,75	5,57	190,32	0,001
	średnia	52	53,13	4,34		
	wysoka	27	68,22	4,59		
Odczuwany stres	niski	16	10,37	2,57	134,35	0,001
	średni	28	16,78	1,52		
	wysoki	47	25,08	4,21		
Dobrostan psychiczny	niski	13	37,46	3,59	55,90	0,001
	średni	76	52,58	5,69		
	wysoki	2	70,00	0,00		
Zadowolenie ze studiów	niskie	10	21,40	5,18	145,49	0,001
	średnie	50	30,82	2,26		
	wysokie	31	37,90	2,53		

Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym krokiem w ocenie funkcjonowania studentów w czasie pierwszych trzech miesięcy pandemii choroby COVID-19 jest określenie poziomu przeżywanego przez nich stresu. Wyniki badań pokazują (tabela trzecia), że zgodnie z normami stenowymi dla skali PSS-10 studenci pedagogiki stwierdzili, że doświadczają wysokiego poziomu stresu ( $M = 21,12$ ;  $SD = 6,63$ ). W grupie badanej wyróżniono trzy podgrupy: studenci (17 proc.) o niskim poziomie stresu ( $M = 10,37$ ;  $SD = 2,57$ ), średnim (31 proc. studentów) ( $M = 16,78$ ;  $SD = 1,52$ ) i wysokim (52 proc. studentów) ( $M = 25,08$ ;  $SD = 4,21$ ). Pomiędzy tymi trzema grupami studentów o zróżnicowanym poziomie odczuwanego stresu zachodzą istotne statystycznie różnice, świadczy o tym wynik jednoczynnikowej analizy wariancji Anova  $F(2,88) = 134,35$ ;  $p < 0,001$ .

Trzecim analizowanym wymiarem jest poziom dobrostanu psychicznego studentów. Średnia dla całej grupy wynosi ( $M = 50,80$ ;  $SD = 8,08$ ). Prawie 84 proc. studentów pedagogiki prezentuje średni dobrostan psychiczny ( $M = 52,58$ ;  $SD = 5,69$ ), kolejne 14 proc. studentów charakteryzuje się niskim poziomem dobrostanu ( $M = 37,46$ ;  $SD = 3,59$ ), podczas gdy dwa proc. studentów odczuwa wysoki poziom szczęścia i zadowolenia z własnego życia ( $M = 70,00$ ;  $SD = 0,00$ ). Zastosowanie analizy wariancji pozwala na stwierdzenie, że między tymi trzema grupami występują różnice istotne statystycznie ( $F(2,88) = 55,90$ ;  $p < 0,001$ ). Sytuacja pandemii i zmiana warunków studiowania może mieć związek z poziomem zadowolenia ze

studiów. Wśród respondentów 11 proc. badanych jest niezadowolonych ze studiów ( $M = 21,40$ ;  $SD = 5,18$ ), 54,9 proc. studentów jest średnio zadowolonych ( $M = 30,82$ ;  $SD = 2,26$ ), a 34 proc. osób badanych jest bardzo zadowolonych ze studiowania pedagogiki w pierwszej fazie pandemii koronawirusa SARS-CoV-2 w Polsce ( $M = 37,90$ ;  $SD = 2,53$ ). Podobnie jak w przypadku innych wyżej opisanych wyników, występują istotne statystycznie różnice między grupami studentów o zróżnicowanym poziomie zadowolenia ze studiów ( $F(2,88) = 145,49$ ;  $p < 0,001$ ).

Poszukując odpowiedzi na pytanie, czy kształcenie zdalne w czasie pandemii choroby COVID-19 i zadowolenie ze studiów oraz odczuwany stres mają związek z poczuciem dobrostanu psychicznego, wykonano serię analiz wariancji dla poszczególnych zmiennych. Wyniki Anovy wskazują, że studencka ocena studiowania zdalnego nie ma związku z poziomem dobrostanu psychicznego studentów ( $F(2,88) = 0,391$ ;  $p < 0,978$ ). Również zadowolenie ze studiów nie ma związku z dobrostanem psychicznym ( $F(2,88) = 0,638$ ;  $p < 0,531$ ). Wyniki te wskazują, że inne czynniki mają wpływ na poczucie szczęścia i pozytywną ocenę swojego życia młodych osób dorosłych. Ciekawym wynikiem jest zależność między oceną studiowania zdalnego a ogólnym zadowoleniem ze studiów. Uzyskano wynik wskazujący, że ocena studiowania zdalnego ma związek z ogólnym zadowoleniem ze studiów pedagogicznych ( $F(2,88) = 3,00$ ;  $p < 0,05$ ,  $\eta^2 = 0,064$ ). Zauważono, że subiektywny poziom stresu ma związek z dobrostanem psychicznym studentów. Studenci o niskim poziomie odczuwanego stresu charakteryzują się wysokim dobrostanem psychicznym ( $M = 57,31$ ;  $SD = 7,15$ ), a studenci doświadczający stresu o wysokim natężeniu w życiu codziennym mają znacznie niższy ogólny dobrostan psychiczny ( $M = 47,27$ ;  $SD = 7,19$ ). Wraz ze wzrostem odczuwanego stresu następuje spadek dobrostanu psychicznego ( $F(2,88) = 13,71$ ;  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,238$ ). Natężenie przeżywanego stresu w sytuacjach życiowych jest oceną subiektywną, dokonywaną przez człowieka i nie dotyczy obiektywnych sytuacji powszechnie uważanych za stresujące (jak np. śmierć bliskiej osoby, utrata pracy). Zauważono jeszcze jedną zależność, w której stres odgrywa istotną rolę w życiu badanych studentów. Studenci, którzy najlepiej ocenili studiowanie zdalne (22 proc.), uzyskali najniższe wyniki w zakresie odczuwanego stresu ( $M = 17,48$ ;  $SD = 4,99$ ). Z kolei studenci, których ocena studiowania zdalnego była najniższa (13 proc.), uzyskali najwyższe wyniki w zakresie doświadczania stresu w codzienności ( $M = 24,5$ ;  $SD = 5,99$ ). Jednoczynnikowa analiza wariancji okazała się istotna statystycznie pomiędzy tymi dwiema grupami studentów ( $F(2,88) = 5,15$ ;  $p < 0,01$ ).

W kolejnym kroku za pomocą analizy regresji poszukiwano odpowiedzi na pytanie, który z uwzględnionych w badaniu czynników (zadowolenie ze studiów, studiowanie w formie zdalnej, poziom odczuwanego stresu) odgrywa istotną rolę w przewidywaniu poziomu dobrostanu psychicznego studentów w w początkowej fazie pandemii choroby COVID-19 (tabela czwarta).

Tabela 4. Uwarunkowania dobrostanu psychicznego studentów w początkowej fazie pandemii choroby COVID-19

Model 1. Predyktory	B	Błąd standardowy	$\beta$	$t$	$p <$
Stała	65.62	5.95		11.01	.001
Stres	-.712	.113	-.585	-6.29	.001
Zadowolenie ze studiów	.058	.129	.039	.431	.668
Kształcenie zdalne	0.43	.075	-.056	.582	.562
Wartość $F(3,87) = 14,024$ ; $p < 0,001$ ; $R^2$ skorygowane = 0,303					

Źródło: opracowanie własne.

W analizie regresji do modelu 1. wprowadzono trzy zmienne wyjaśniające (predyktory): stres, zadowolenie ze studiów i kształcenie zdalne. Zmienną wyjaśnianą w modelu 1. jest dobrostan psychiczny. Istotnym statystycznie predyktorem okazał się tylko poziom odczuwanego stresu ( $\beta = -0,585$ ;  $p < 0,001$ ). Wartość ujemna współczynnika beta wskazuje, że wraz ze wzrostem odczuwanego stresu następuje spadek ogólnego dobrostanu psychicznego. Pozostałe zmienne wyjaśniające: zadowolenie ze studiów i studiowanie zdalne nie mają związku z odczuwanym dobrostanem psychicznym. Model regresji jest dobrze dopasowany do danych i pozwala na przewidywanie dobrostanu psychicznego na podstawie poziomu subiektywnie odczuwanego stresu ( $F(3,87) = 14,024$ ;  $p < 0,001$ ). Zbudowany model wyjaśnia 30 proc. zmienności wariancji zmiennej wyjaśnianej, czyli dobrostanu psychicznego. Oznacza to, że tym samym 70 proc. zmienności dobrostanu psychicznego jest wyjaśniana przez inne czynniki nieuwzględnione w badaniu.

### Dyskusja wyników i podsumowanie

Prowadzone badania miały na celu określenie zależności między zmianą formy studiowania z tradycyjnej na zdalną, koniecznością izolacji i brakiem kontaktów w środowisku akademickim a dobrostanem psychicznym studentów w pierwszej fazie pandemii choroby COVID-19. Wyniki badań wskazują, że zmiana formy studiowania, jak również poziom zadowolenia ze studiów pedagogicznych nie mają związku z poziomem dobrostanu psychicznego studentów. W podobnych badaniach, prowadzonych przed pandemią wśród 400 studentów pedagogiki, uzyskano potwierdzenie, że zachodzi związek między zadowoleniem ze studiów a dobrostanem psychicznym (Kulawska 2019). Być może trzymiesięczny okres studiowania zdalnego jest zbyt krótki, aby w sposób istotny wpłynął na ogólne odczuwanie zadowolenia z własnego życia. Poza tym pierwszy okres rozprzestrzeniania się wirusa SARS-CoV-2 w 2020 roku był dla wszystkich okresem nieprzewidywalnym, o dużym natężeniu niepewności i stresu, a większość osób była skoncentrowana na zapewnieniu bezpieczeństwa zdrowotnego sobie i najbliższym. Pomimo trudnej sytuacji kryzysowej wywołanej pandemią połowa badanych studentów stwierdza,

że studiowanie zdalne jest efektywne, a ponad 65 proc. deklaruje chęć kontynuowania takiej formy zdobywania wiedzy.

Ponad połowa badanych studentów odczuwała w tym okresie wysoki poziom stresu, który w istotny sposób wpływa pozostaje w związku z na poziomem ich dobrostanu psychicznego. Badani, polscy studenci pedagogiki ( $N = 91$ ), uzyskali wyższe średnie wyniki stresu (mierzone tym samym narzędziem PSS-10), niż studenci w USA w czasie pandemii choroby COVID-19 (195 studentów,  $M = 18,8$ ;  $SD = 4,9$ ; Son i in. 2020) i studenci w Wielkiej Brytanii (524 studentów,  $M = 19,79$ ;  $SD = 6,37$ ). Skala PSS-10 jest szeroko stosowanym narzędziem diagnostycznym w środowisku akademickim, pozwalającym na badania przesiewowe w celu wyłonienia grupy potrzebującej pomocy psychologicznej i wsparcia. Niepokojące jest, że połowa badanych studentów wymaga takiej interwencji. Oczywiście, należy zaznaczyć, że grupa badanych była homogeniczna, obejmowała głównie kobiety, a badania pokazują, że kobiety we wszystkich grupach wiekowych doświadczają wyższego poziomu stresu niż mężczyźni (Kowal i in. 2020; Elmer i in. 2020). Ponadto w pomiarach stresu wśród studentów przed pandemią ustalono, że ta grupa społeczna odznacza się wyższymi wskaźnikami stresu niż ogólna populacja. Taka tendencja została potwierdzona w różnych krajach: Wielkiej Brytanii (Turner i in. 2015), Szwecji (Vaez i in. 2004), USA (Blanco i in. 2008). Badania nad stresem w okresie studiów są istotne z punktu widzenia jego konsekwencji dla funkcjonowania indywidualnego studentów i obserwowanej zależności między stresem a zaburzeniami depresyjnymi i podejmowanymi próbami samobójczymi wśród studentów (Zhang i in. 2015). Ponadto wysoki poziom stresu wpływa na osiągnięcia akademickie, ponieważ obniża koncentrację uwagi i utrudnia zapamiętywanie (Denovan, Macaskill 2016). W badaniach własnych ustalono, że studenci odczuwający niższy poziom stresu lepiej oceniają studiowanie zdalne niż studenci przeżywający silny stres. Otrzymane wyniki badań własnym korespondują z dotychczasowymi ustaleniami badaczy na temat wpływu pandemii choroby COVID-19 na wzrost poziomu stresu wśród studentów (Bavel i in. 2020; Charles i in. 2021; Garfin i in. 2020; Husky i in. 2020).

Zaskakujący wynik dotyczy poziomu oceny przez studentów swojego życia w kategoriach pozytywnego funkcjonowania psychologicznego, poczucia szczęścia, sensu i samorealizacji. Wysokie wartości dobrostanu psychicznego przypisuje sobie dwa proc. badanych studentów, ponad 80 proc. wskazuje na średnie wartości poczucia dobrostanu. Przed pandemią wyniki wysokie w tym zakresie uzyskało 10 proc. badanych studentów spośród 400-osobowej grupy (Kulawska 2019). Dobrostan psychiczny może być traktowany jako wskaźnik pozytywnej adaptacji do sytuacji kryzysowej (Ryff 2017), zatem spadek wskaźników dobrostanu psychicznego świadczy o trudnościach adaptacyjnych studentów w początkowej fazie pandemii. Dobrostan psychiczny pełni również niezwykle istotną rolę w zawodach pedagoga i nauczyciela. W szeregu badaniach ustalano, że wyższy poziom dobrostanu psychicznego nauczycieli ma związek z lepszym funkcjonowaniem emocjonalnym, poznawczym i samopoczuciem uczniów w szkole (Cornelius-White

2007; Harding i in. 2019). Wychodząc z tego założenia, poziom dobrostanu psychicznego u studentów pedagogiki może stanowić ważny prognostyczny wskaźnik ich funkcjonowania w zawodzie nauczycielskim. Tezę tą wspierają rozważania Ilskiej, Kołodziej-Zalewskiej (2018), koncentrujące się na ustaleniach, że dobrostan psychiczny jest względnie stałą dyspozycją człowieka, która jest determinowana genetycznie, ale też ulega zmianom w ciągu życia jednostki pod wpływem kryzysów normatywnych i nienormatywnych. Zmiany te nie są bardzo intensywne i nie sięgają skrajnych wartości; mówi się o fluktuacjach wokół punktu bazowego dobrostanu, a jest to uwarunkowane głównie cechami osobowości jednostki i strategiami radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Wyniki badań własnych wskazują, że wysokie natężenie stresu doświadczanego przez studentów w czasie pandemii choroby COVID-19 ma związek z poziomem ich dobrostanu psychicznego. Otrzymane wyniki są zgodne z dotychczasowymi ustaleniami badaczy na temat wpływu stresu na dobrostan psychiczny studentów (Denovan, Macaskill 2016), a w szczególności ten związek obserwuje się w czasie pandemii (Savage i in. 2021; Linden i in. 2020). Przedstawione wyniki badań powinny być poddane dalszej analizie, a badania w tym zakresie kontynuowane, tak aby ocenić, czy zmiany w zakresie dobrostanu psychicznego studentów są stabilne, czy być może po pierwszej i kolejnych falach pandemii studenci potrafią wypracować pozytywne, adaptacyjne mechanizmy, pozwalające im na optymalne funkcjonowanie w warunkach kryzysu zdrowotnego.

Podsumowując, należy podkreślić, że przed uczelniami wyższymi stoją nowe zadania polegające na wspieraniu studentów w zakresie zdrowia psychicznego, a także rozbudowaniu oferty programów wczesnej profilaktyki i interwencji, aby złagodzić wpływ COVID-19 na studentów doświadczających wysokiego poziomu stresu, który potencjalnie wynika z rosnącej izolacji społecznej spowodowanej pandemią.

### Bibliografia

- Baines T., Wittkowski A. (2013). *A Systematic Review of the Literature Exploring Illness Perceptions in Mental Health Utilising the Self-Regulation Model*. „Journal of Clinical Psychology in Medical Settings”, nr 20, s. 263–274.
- Bandura A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. „Psychological Review”, nr 84 (2), s. 191–215.
- Bavel J.J.V., Baicker K., Boggio, P.S. i in. (2020). *Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response*. „Nature Human Behaviour”, nr 4, s. 460–471.
- Blanco C., Okuda M., Wright C., Hasin D.S., Grant B.F., Liu S.M., Olfson M. (2008). *Mental health of college students and their non-college-attending peers: Results from the national epidemiologic study on alcohol and related conditions*. „Archives of General Psychiatry”, nr 65 (12), s. 1429–1437.

- Charles N.E., Strong S.J., Burns L.C., Bullerjahn M.R., Serafine K.M. (2021). *Increased mood disorder symptoms, perceived stress, and alcohol use among college students during the COVID-19 pandemic*. „Psychiatry Research”, nr 296.
- Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. (1983). *A global measure of perceived stress*. „Journal of Health and Social Behavior”, nr 24 (4), s. 386–396.
- Cohen S., Janicki-Deverts D. (2012). *Who's stressed? Distributions of psychological stress in the United States in probability samples from 1983, 2006, and 2009*. „Journal of Applied Social Psychology”, nr 42 (6), s. 1320–1334.
- Cornelius-White J. (2007). *Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis*. „Review of Educational Research”, nr 77 (1), s. 113–143.
- Crum A.J., Jamieson J.P., Akinola M. (2020). *Optimizing stress: An integrated intervention for regulating stress responses*. „Emotion”, nr 20 (1), s. 120.
- Czapiński J., Panek T. (red.). (2015). *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Denovan A., Macaskill A. (2017). *Stress and subjective well-being among first year UK undergraduate students*. „Journal of Happiness Studies”, nr 18 (2), s. 505–525.
- Dębska U., Guła-Kubiszewska H. (2005). *Samoregulacja, strategie uczenia się i style radzenia sobie ze stresem u młodych dorosłych*. „Psychologia Rozwojowa”, s. 10 (4), s. 83–94.
- Diener E., Seligman M.E. (2004). *Beyond money: Toward an economy of well-being*. „Psychological science in the public interest”, nr 5 (1), s. 1–31.
- Doré B.P., Morris R.R., Burr D.A., Picard R.W., Ochsner K.N. (2017). *Helping others regulate emotion predicts increased regulation of one's own emotions and decreased symptoms of depression*. „Personality and Social Psychology Bulletin”, nr 43 (5), s. 729–739.
- Elmer, T., Mephram, K., Stadtfeld, C. (2020). *Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland*. „Plos one”, nr 15 (7).
- Garfin D.R., Silver R.C., Holman E.A. (2020). *The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak: Amplification of public health consequences by media exposure*. „Health Psychology”, nr 39 (5), s. 355–357.
- Harding S., Morris R., Gunnell D., Ford T., Hollingworth W., Tilling K. i in. (2019). *Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing?* „Journal of Affective Disorders”, nr 242, s. 180–187.
- Hawkey L.C., Cacioppo J.T. (2010). *Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms*. *Annals of behavioral medicine*, nr 40 (2), s. 218–227.
- Helliwell J.F., Huang H. (2013). *Comparing the happiness effects of real and on-line friends*. „PloS one”, nr 8 (9).
- Heszen-Niejodek I. (red.). (2002). *Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Husky M.M., Kovess-Masfet V., Swendsen J.D. (2020). *Stress and anxiety among university students in France during COVID-19 mandatory confinement*. „Comprehensive Psychiatry”, nr 102.



- Ilska M., Kołodziej-Zaleska A. (2018). *Dobrostan hedonistyczny i eudajmonistyczny w sytuacjach kryzysów normatywnych i nienormatywnych*. „Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie/Politechnika Śląska”, z. 128, s. 155–184.
- Kadzikowska-Wrzosek R. (2012). *Siła woli a subiektywny dobrostan i poczucie autodeterminacji: moderująca rola stresu*. „Przegląd Psychologiczny”. T. 55, nr 4, s. 347–367.
- Kowal M., Coll-Martín T., Ikizer G., Rasmussen J., Eichel K., Studzińska A. i in. (2020). *Who is the most stressed during the COVID-19 pandemic? Data from 26 countries and areas*. „Applied Psychology: Health and Well-Being”, nr 12 (4), s. 946–966.
- Kulawska E. (2019). *Dobrostan psychiczny a poziom odczuwanego stresu i satysfakcji ze studiów w doświadczeniach studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. „Forum Pedagogiczne”, nr 2/2, s. 129–149.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lent R.W., Singley D., Sheu H.B., Gainor K.A., Brenner B.R., Treistman D., Ades L. (2005). *Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being*. „Journal of Counseling Psychology”, 52(3), 429.
- Linden B.; Stuart H. (2020). *Post-Secondary Stress and Mental Well-Being: A Scoping Review of the Academic Literature*. „Canadian Journal of Community Mental Health”, 39(1), 1-32.
- Moksnes U.K., Moljord I.E., Espnes G.A., Byrne D.G. (2010). *The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem*. „Personality and Individual Differences”, nr 49 (5), s. 430–435.
- Pierceall E.A., Keim M.C. (2007). *Stress and coping strategies among community college students*. „Community College Journal of Research and Practice”, nr 31 (9), s. 703–712.
- Report UNESCO (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. Dostępny na: <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse> (otwarty: 20.04.2021).
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. „American Psychologist”, nr 55 (1), s. 68.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2001). *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*. „Annual Review of Psychology”, nr 52 (1), 141–166.
- Ryff C.D. (2017). *Eudaimonic well-being, inequality, and health: Recent findings and future directions*. „International Review of Economics”, nr 64 (2), s. 159–178.
- Savage M.J., Hennis P.J., Magistro D., Donaldson J., Healy L.C., James R.M. (2021). *Nine months into the COVID-19 pandemic: a longitudinal study showing mental health and movement behaviours are impaired in UK students*. „International Journal of Environmental Research and Public Health”, nr 18 (6).
- Schiep S., Cieślík K.A., Fila K., Bętkowska-Korpała B. (2013). *Samoregulacja, lęk, depresyjność i style osobowości osób zaangażowanych w pracę zawodową we wczesnej dorosłości*. „Psychologia Rozwojowa”, nr 18 (2), s. 49–64.
- Son C., Hegde S., Smith A., Wang X., Sasangohar F. (2020). *Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study*. „Journal of Medical Internet Research”, nr 22 (9).



- Stecz P., Chanduszek-Salska J. (2010). *Aktywność ruchowa studentów polskich i szkockich: motywy jej podejmowania a poziom odczuwanego stresu*. W: *Jakość życia–aspekty turystyczne i rekreacyjne*. Kraków: Abaton, s. 141–152.
- Struthers, C.W., Perry R.P., Menec V.H. (2000). *An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college*. „*Research in Higher Education*”, nr 41 (5), s. 581–592.
- Taylor Z.E., Doane L.D., Eisenberg, N. (2014). *Transitioning from high school to college: Relations of social support, ego-resiliency, and maladjustment during emerging adulthood*. „*Emerging Adulthood*”, nr 2 (2), s. 105–115.
- Tedeschi R.G., Calhoun L.G. (2004). *Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence*. „*Psychological Inquiry*”, nr 15 (1), s. 1–18.
- Tennant R., Hiller L., Fishwick R., Platt S., Joseph S., Weich S., Stewart-Brown S. (2007). *The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): development and UK validation*. „*Health and Quality of life Outcomes*”, nr 5 (1), s. 63.
- Turner J., Bartlett D., Andiappan M., Cabot L. (2015). *Students' perceived stress and perception of barriers to effective study: impact on academic performance in examinations*. „*British Dental Journal*”, nr 219 (9), 453–458.
- Vaez M., Kristenson M., Laflamme L. (2004). *Perceived quality of life and self-rated health among first-year university students*. „*Social Indicators Research*”, nr 68 (2), s. 221–234.
- Verduyn P., Lee D.S., Park J., Shablack H., Orvell A., Bayer J. i in. (2015). *Passive Facebook usage undermines affective well-being: Experimental and longitudinal evidence*. „*Journal of Experimental Psychology*”, nr 144 (2), s. 480.
- Waytz A., Gray K. (2018). *Does online technology make us more or less sociable? A preliminary review and call for research*. „*Perspectives on Psychological Science*”, nr 13 (4), s. 473–491.
- Wojciszke B. (2011). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar..
- Zajacova A., Lynch S.M., Espenshade T.J. (2005). *Self-efficacy, stress, and academic success in college*. „*Research in Higher Education*”, nr 46 (6), s. 677–706.
- Zhang B., Yan X., Zhao F., Yuan F. (2015). *The relationship between perceived stress and adolescent depression: The roles of social support and gender*. „*Social Indicators Research*”, nr 123 (2), s. 501–518.

## DISTANCE LEARNING, STRESS AND MENTAL WELL-BEING OF PEDAGOGY STUDENTS IN THE FIRST PHASE OF THE COVID-19 PANDEMIC

**Abstract:** The aim of this article is to assess the relationships between remote education, satisfaction with studies, the level of perceived stress during the COVID-19 pandemic and the general mental well-being of students. The research was carried out on 91 pedagogy students in June 2020. The results show that over 80 percent of students have a positive opinion of distance learning, and 34 percent are very satisfied with studying pedagogy.

Students' assessment of distance learning and their level of satisfaction with their studies are not related to psychological well-being. More than half of the surveyed students show high levels of stress in the first phase of the pandemic. Students experiencing lower levels of stress assess distance learning better than students who experience high levels of stress. Regression analysis shows that the level of stress experienced by students affects their psychological well-being. As the intensity of stress increases, there is a decline in mental well-being. Thus, students have been significantly affected by the COVID-19 pandemic.

**Key words:** remote education, stress, well-being, student of education, COVID-19.

MAŁGORZATA FRANC\*

*Łódź, Polska*

ORCID ID 0000-0002-0923-4538

## ENNEAGRAM W PRACY KOORDYNATORA RODZINNEJ PIECZY ZASTĘPCZEJ

**Streszczenie:** Nad prawidłowością funkcjonowania rodziny zastępczej czuwa koordynator rodzinnej pieczy zastępczej. Poprzez wizyty w środowisku społecznym i kontakty z przedstawicielami środowiska wychowawczego dziecka (wychowanka) koordynator – zgodnie z ideą metody indywidualnych przypadków – diagnozuje problemy rodziny zastępczej i dziecka w niej umieszczonego, sporządza plan pomocy dziecka oraz pracuje z danym dzieckiem.

Z myślą o podniesieniu efektywności pomocy dzieciom i rodzinom zastępczym w realizacji ich zadań wychowawczych wobec małoletnich oraz podniesieniu poziomu świadomości dziecka (wychowanka) w zakresie radzenia sobie z własnymi problemami metodę indywidualnych przypadków (etap: praca z przypadkiem) wzbogacono metodą *Enneagramu*.

**Słowa kluczowe:** metoda indywidualnych przypadków, praca z przypadkiem, metoda Enneagram, rodzina zastępcza, koordynator rodzinnej pieczy zastępczej.

### Wprowadzenie

W rodzinach zastępczych umieszczone są dzieci głównie z powodu zaniedbań opiekuńczo-wychowawczych rodziców biologicznych, spowodowanych w znacznym stopniu uzależnieniem lub nadużywaniem przez rodziców biologicznych alkoholu. Nad prawidłowością funkcjonowania rodziny zastępczej czuwa koordynator rodzinnej pieczy zastępczej.

W *Ustawie z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, w artykule 77 zapisano zadania koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej, do których należą m.in. udzielanie pomocy rodzinom zastępczym w realizacji

---

\* Dr nauk humanistycznych Małgorzata Franc, Instytut Nauk Społecznych Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Wydział Pieczy Zastępczej, Centrum Administracyjnego Pieczy Zastępczej; e-mail: malgorzatafranc@gmail.com.

zadań wynikających z pieczy zastępczej oraz przygotowanie, we współpracy z odpowiednio rodziną zastępczą, planu pomocy dziecku. Zadania te koordynator rodzinnej pieczy zastępczej wypełnia poprzez wizyty w środowisku społecznym i kontakty z przedstawicielami środowiska wychowawczego dziecka, stosując m.in. metodę indywidualnych przypadków.

Metoda indywidualnych przypadków polega na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych.

Metoda indywidualnych przypadków obejmuje dwa podstawowe komponenty:

1. *studium przypadku*, związane z rozpoznaniem sytuacji wewnętrznej i zewnętrznej jednostki w kontekście problemu, które ma prowadzić do diagnozy społecznej i stać się podstawą opracowania planu pracy;
2. *pracę z przypadkiem*, opartą na sformułowanym wspólnie z klientem (podopiecznym) planie pracy (pomocy), obejmującą działania o charakterze ratowniczym, kompensacyjnym lub terapeutycznym.

Znaczącą pomocą w pracy koordynatora, zwłaszcza na etapie pracy z przypadkiem, wydaje się być Enneagram, pozwalający określić typ osobowości dziecka i związku między dzieckiem a jego rodziną zastępczą. Koordynatorowi rodzinnej pieczy zastępczej zależy bowiem na tym, aby dziecko (wychowanek) oraz jego rodzina zastępcza poradziła sobie z własnymi problemami oraz aby dziecko (wychowanek) pojął fazę własnego rozwoju, uświadomił sobie swój typ osobowości i – w konsekwencji – harmonijnie i wszechstronnie rozwijał się.

Opierając się na klasyfikacji celów J. Gniteckiego (1999, s. 16), należy wskazać, że artykuł realizuje:

- cel teoretyczny – formułuje ogólne założenie pracy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej – praca z przypadkiem oparta na metodzie Enneagramu;
- cel poznawczy – opisuje i wyjaśnia podejścia do pracy z przypadkiem przy użyciu metody Enneagramu;
- cel praktyczny – daje wskazówki do pracy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej z wykorzystaniem metody enneagramu oraz zastrzeżenia do tej metody.

Uszczegółowieniem wskazanych celów mogą być następujące problemy badawcze:

1. Czy możliwe jest włączenie do zawodowej praktyki koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej metody Enneagramu?
2. W jakim stopniu/na ile oraz kiedy możliwe jest stosowanie metody enneagramu w pracy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej z przypadkiem?

## Enneagram

Słowo „enneagram” pochodzi od dwóch słów greckich: *ennea* („dziewięć”) i *grammos* („punkty”). Enneagram to dziewięcioramienna gwiazda, której można użyć do wykreślenia przebiegu dowolnego zdarzenia, od punktu początkowego poprzez wszystkie stadia przebiegu tego procesu w świecie materialnym.

Enneagram to starodawna nauka suficka opisująca dziewięć typów osobowości oraz związki między nimi. Stanowi część tradycji nauczania, w której problemy osobowościowe traktowane są jako wskazówki, dzięki którym uświadomione mogą być ukryte umiejętności osoby. Enneagram może dopomóc:

- w rozpoznawaniu własnego typu osobowości;
- w radzeniu sobie z problemami przypisanymi danej osobowości;
- w rozumieniu i zrozumieniu innych typów osobowości;
- w kształtowaniu wyższych umiejętności ludzkich.

Model Enneagramu wykorzystywali początkowo mistycy suficy do wykreślenia procesów kosmologicznych i graficznego przedstawiania rozwoju ludzkiej świadomości. W całości system ten jest wysoce rozwiniętą nauką stanowiącą odpowiednik kabalistycznego „drzewa życia”, a nawet posiada kilka punktów z nim wspólnych (Webb 1980).

Pierwszym w świecie zachodnim, który zainteresował się Enneagramem, był G.I. Gurdżijew – mistrz duchowy. Nawiązał on do modelu jako ustnego przekazu sufickiego i wykorzystał go do rozpoznawania predyspozycji swoich uczniów celem wskazania im różnych form ćwiczeń wewnętrznych. Większość wiedzy, jaką zdobywali uczniowie G.I. Gurdżijewa, przekazywana była za pomocą ćwiczeń ruchowych, bez udziału słów, tak pomyślnych, aby dać im możliwość odczucia stadiów, przez jakie przechodzą poszczególne procesy pojawiające się i rozgrywające w świecie materialnym. „Ćwiczenia te polegały na zbiorowych tańcach. Ich zadaniem było ukazanie pewnych nieoczywistych cech procesu (...). To, że na ogół nie zdajemy sobie sprawy z własnych motywów i że nasze spostrzeżenia zniekształcone są przez mechanizmy obronne, stanowiło dla ówczesnych studentów istotną nowość. Jeśli więc ćwiczyli pilnie, czynili to w ślepych zaufaniu do mistrza, wierząc, iż nauczy ich czegoś, co trudno by było im samym pojąć na poziomie psychologicznym” (Palmer 1992, s. 26–27). Warto jednak podkreślić, iż teoria nieświadomości Z. Freuda w owych czasach dopiero zaczynała przyjmować się w Europie, uczniowie nie dysponowali więc psychologicznym doświadczeniem przyjmowanym za oczywiste w naszych czasach.

Autoobserwacja stanowiła trzon ćwiczeń ruchowych. W różnych tradycyjnych naukach wymieniana jest ona jako podstawowa praktyka życia wewnętrznego. Polega na kierowaniu spojrzenia do wewnątrz i nabywaniu umiejętności uświadamiania sobie myśli i „innych obiektów uwagi”. Można ją uprawiać na kilka sposobów, ale pierwszym etapem jest zawsze rozpoznanie własnych, mechanicznych czy też nawykowych wzorów postępowania oraz uporczywości, z jaką pewne myśli

się pojawiają. Możliwość obserwacji i mówienia o własnych nawykach myślowych i uczuciowych z pozycji niezaangażowanego, zdystansowanego obserwatora pozwala uczynić je mniej przymusowymi i mniej automatycznymi (Tart 1986).

„Jeżeli nadal będziemy przyglądać się swoim myślom i uczuciom, ich uporczywość stanie się nieco obca i drażniąca. (...) W pewnym sensie sukces każdej psychoterapii polega na umiejętności oderwania uwagi od nawyków i opisanie ich z pozycji neutralnego obserwatora. By móc rozpoznać własny typ osobowości, trzeba umieć trafnie siebie postrzegać, ponieważ tylko umiając rozpoznawać nawyki własnego serca i umysłu będziemy mogli rozpoznać siebie w relacjach ludzi do nas podobnych” (Palmer 1992, s. 28).

Główną przeszkodą na drodze rozpoznawania u siebie typu osobowości nie jest brak umiejętności autoobserwacji czy też niedostateczność jej ukształtowania, ale rozbudowany system psychologicznych mechanizmów obronnych, ukrywający negatywne cechy charakteru osoby przed nią samą. Choć mechanizmy obronne czynią życie łatwiejszym – według G.I. Gurdżijewa – to usypiają wewnętrzną obserwację ludzi, przez co nie umieją oni dostrzec, kim naprawdę są, jak dalece zniekształcony jest obraz świata widziany z perspektywy ich typu osobowości (Walker 1996).

### Typy osobowości według Enneagramu

Termin „osobowość” oznacza w języku potocznym „ja”. W terminologii duchowej osobowości nazywana jest czasem „ego”, czasem „osobowością fałszywą”. Oba te terminy zwracają uwagę na uczynione przez G.I. Gurdżijewa rozróżnienie między podstawową naturą człowieka a osobowością, którą on nabył w ciągu życia. Przeświadczenie, że posiadamy podstawową naturę („esencję”), jakościowo różną od osobowości nabytej, jest podstawową ideą psychologii religijnej. „Esencją” nazywano to, co jest „nasze własne”, potencjał, z jakim człowiek przychodzi na świat, w przeciwieństwie do tego, co nabyte poprzez wychowanie, własne idee i przekonania (Almaas 1986).

Typy osobowości Enneagramu są „esencjami”. Przedstawiają się one następująco (Palmer 1992, s. 53–55):

- *Perfekcjonista* – krytyczny wobec siebie i innych; przekonany, że istnieje tylko jedna słuszna droga; przeświadczony o swojej wyższości moralnej; odraczający decyzje z powodu lęku przed pomyłką; używający często sformułowań: „powiniennem”, „muszę”.
- *Dawca* – pomaga się czułości i aprobaty; poszukuje miłości i uznania, starając się być niezbędnym dla drugiej osoby; poświęca się zaspokajaniu cudzych potrzeb; manipulator; ma wiele różnych twarzy: pokazuje inne „ja” każdemu z przyjaciół; agresywny uwodziciel.
- *Wykonawca* – chce być kochany za to, co zrobił i osiągnął; rywalizacyjny; opętany wizją siebie jako zwycięzcy; mający status odpowiadający osiągnięciom; mistrz pozorów; nierealistyczne poczucie presji czasu; nadmiernie

ambitny; niechętny do samooceny; przedkładający wydajność nad jakość; może sprawiać wrażenie bardziej wydajnego niż jest w istocie; nie odróżnia prawdziwego „ja” od identyfikacji zawodowej.

- *Tragiczny romantyk* – przyciąga go to, co niedostępne; ideał nigdy nie jest dany „tu i teraz”; tragiczny, smutny, cierpiący, wrażliwy, pragnący więzi, a jednocześnie alienujący się, niedostępny, skupiony na stracie.
- *Obserwator* – utrzymuje emocjonalny dystans wobec innych; chroni swoją prywatność, nie angażuje się; obywa się bez czegoś, co stanowi dla niego ochronę przed zaangażowaniem się; zobowiązania i cudze potrzeby wyczerpują go; szufladkuje obowiązki; oderwany od ludzi, uczuć i rzeczy.
- *Adwokat diabła* – lękliwy, obowiązkowy, dręczony niepewnością; odkłada sprawy do jutra, na później; myślenie zastępuje u niego działanie; boi się działać, gdyż wychylanie się naraża go na atak; utożsamia się z przegranymi sprawami; antyautorytarny, poświęcający się, lojalny. „Adwokat diabła” z fobią jest chwiejny, czuje się prześladowany, a „przyparty do muru” – poddaje się. „Adwokat diabła” nastawiony antyfobijnie czuje się wiecznie „przyparty do muru”, w związku z czym przeciwstawia się terrorowi w sposób agresywny.
- *Epikurejczyk* – „Piotruś Pan”, nieustający chłopiec, wiecznie młody; dyletant; niestały, powierzchowny; „łowca nagród”, smakujący życie; trudno mu podejmować zobowiązania, chce mieć wiele otwartych możliwości, chce być zawsze w dobrym humorze; na ogół szczęśliwy, stymulujący w towarzystwie; wiele zaczyna, a nic nie kończy.
- *Szef* – niezwykle opiekuńczy, staje we własnej i cudzej obronie; wojowniczy, przejmujący ster, lubiący walkę; musi mieć wszystko pod kontrolą; jawnie ukazuje gniew i siłę; ma wielki szacunek do przeciwnika, który jest gotów stanąć do walki; kontaktuje się poprzez bezpośrednią konfrontację; żyje zbyt intensywnie: za dużo, za późno w nocy, za głośno.
- *Mediator* – obsesyjnie ambiwalentny; dostrzega wszystkie punkty widzenia; z łatwością zastępuje własne pragnienia pragnieniami innych ludzi, a prawdziwe cele – nic nie znaczącą aktywnością; ma tendencję do narkotyzowania się jedzeniem, telewizją, alkoholem; cudze potrzeby zna lepiej od własnych; ma tendencję do utrzymania dystansu; brak mu pewności, czy chce tu być, czy nie; ugodowy, złość ujawnia w sposób pośredni.

### Indywidualny przypadek

Do prezentacji pracy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej przy użyciu Enneagramu wybrano spokrewnioną rodzinę zastępczą (dziecko jest wnukiem rodziców zastępczych). Rodzina zastępcza jest pierwszą formą pieczy zastępczej dla małego dziecka. Koordynator, na podstawie obserwacji środowiska społecznego i wywiadów z przedstawicielami środowiska wychowawczego oraz



diagnoz sporządzonych przez psychologa i pedagoga Wydziału Wspierania Pieczy Zastępczej, zakwalifikował chłopca jako *tragicznego romantyka*.

Rodzina zastępcza wyraziła zgodę na umieszczenie jej jako przykład wdrażania metody Enneagramu, zastrzegając sobie prawo do nieujawniania danych drażliwych oraz zmianę nazw własnych, np. imion.

#### *Tło rodzinne (według Enneagramu)*

Głównym wątkiem tragicznego romantyka jest przeżyta strata. Tragiczni romantycy podają wiele wariantów sytuacji porzucenia przez osobę ważną we wczesnym okresie życia. Opisują często porzucenie dosłownie. Najczęściej jest to rozwód, wskutek którego odchodzi ukochany rodzic. Inny powtarzający się motyw to życie w rodzinie pogrążonej w żalobie, gdzie dziecko cenione jest za to, że identyfikuje się z rozpaczą osoby bliskiej. Inna sytuacja opisywana przez tragicznych romantyków to poczucie porzucenia, wynikające z tego, że jedno z rodziców przychodziło i odchodziło lub było na przemian okrutne i życzliwe. Dziecko żyło nadzieją miłości i przywiązania, złościąc się, gdy je tego pozbawiono.

#### *Przypadek*

Marek do rodziny zastępczej (swojej babki macierzystej) trafił w wyniku zaniedbań opiekuńczo-wychowawczych ze strony matki i ojca. Matka biologiczna oraz ojciec biologiczny początkowo mieli ograniczoną władzę rodzicielską; obecnie są pozbawieni tej władzy.

Ojciec biologiczny od narodzin syna nie interesował się jego losem, nie kontaktował się z Markiem w żaden sposób. Nie łożył na jego utrzymanie pomimo zasądzonych alimentów. Nie wiadomo także dotąd, gdzie przebywa.

Matka biologiczna mieszkała wcześniej u swojej matki z synem, po czym we wrześniu 20XX roku wyprowadziła się do nowego partnera bez Marka. Przez około trzy lata nie utrzymywała kontaktu z synem i nie wiadomo było, gdzie przebywa. Dopiero pod koniec roku 20XX nawiązała kontakt z synem i swoją matką. Powróciła do domu matki.

Ze względu na długotrwałe konflikty między rodzicem zastępczym a matką biologiczną Marka oraz brak więzi rodzinnych matka biologiczna wyprowadziła się ponownie. Nie utrzymywała żadnych kontaktów z własnymi rodzicami oraz synem. Nie planowała niczego w tej kwestii zmienić.

Od niedawna matka biologiczna jest w nowym związku. Wraz z mężem i córkami: Wiktorią i Darią mieszkała w innym mieście. Nie kontaktowała się z synem Markiem w żaden sposób. Nie łożyła na jego utrzymanie. Marek nie ma również kontaktu z przyrodnim rodzeństwem.

Aktualnie, z informacji przekazanych przez pracownika socjalnego z Ośrodka Pomocy Społecznej w mieście X wynika, że matka biologiczna wraz z mężem

i córkami wyjechała za granicę w połowie sierpnia 20XX r., informując, że planuje tam zostać na stałe.

*Dylemat tragicznego romantyka (według Enneagramu)*

Tragiczni romantycy przypominają sobie, że jako dzieci zostały porzucone, co doprowadziło do poczucia deprivacji i straty. Często odczuwalnym nastrojem jest depresja. Depresja według tragicznych romantyków to uwięzienie w czarnej dziurze. Wycofują się więc „w siebie”, przenoszą się w odosobnioną część domu i stopniowo rezygnują z kontaktów ze światem zewnętrznym. Mają poczucie, że jeszcze nigdy życie nie było tak okropne i są przekonani, że nigdy się to nie zmieni. Jeżeli depresja się pogłębi, wydaje się, że trudności są nie do przezwyciężenia, a jakakolwiek propozycja pomocy trąci w tej sytuacji absurdem. Tragiczni romantycy odrzucają oferty pomocy, ale sami nie potrafią sobie poradzić. Przestają działać.

Tragiczni romantycy przeżywają wściekłość za to, że czegoś ich pozbawiono; gniew wobec rodzica, który ich porzucił i przyczynił się do takiej rozpacz, podczas gdy innym dano o wiele więcej. Złość ta ujawnia się często w postaci kąśliwego sarkazmu, potrzeby niszczenia słownie innych, wyrównywania rachunków czy poczucia głębokiego zranienia. Na ogół nie ma okazji, aby rozgniewać się na kogoś. W rezultacie gniew tragicznych romantyków kieruje się najczęściej do wewnątrz, przeradzając się w bezlitosną samokrytykę za to, że najwidoczniej nie jest się godnym miłości.

Ta skierowana do wewnątrz krytyka wywołuje u tragicznych romantyków poczucie bezradności i prowadzi do długich okresów beczynności, w czasie których nie widzą żadnej drogi ku szczęściu.

Tragiczni romantycy trwają na biegunach życia emocjonalnego. Emocje zmieniają się gwałtownie. Dramatyzują życie emocjonalne. Przechodzą od depresji do hiperaktywności. O samobójstwie mówią jako o „małym co nieco”, na czym można polegać. Chodzi im o to, że śmierć jest dla nich tak samo dobrym rozwiązaniem jak każde inne dla innych.

Zazdrość podsycana jest przez przekonanie, że ktoś inny osiąga emocjonalne zadowolenie, którego się samemu nie dostało. Nieświadomi tragiczni romantycy starają się łagodzić poczucie deprivacji, zmieniając scenerię, zdobywając względy osób popularnych w nadziei, że poczują się bardziej godne, jeżeli posiadą to, co innym podobno daje szczęście.

Tragiczni romantycy ignorują na ogół autorytety drugorzędne, obdarzając z kolei te „wielkie” ogromnym szacunkiem. Tragiczni romantycy uważają zazwyczaj, że zwykłe przepisy i regulaminy nie są dla nich. Buntują się, łamią zasady. Nie chodzi im na ogół o obalenie autorytetów jako takich, ale o pogardę dla przepisów. Jeżeli zostanie wymierzona kara lub zostaną wprowadzone ograniczenia, tragiczni romantycy najpewniej złamią wszelkie reguły i będą dążyć do bezkarności.

*Przypadek*

Rodzice biologiczni nie utrzymują kontaktu z synem. Nie interesują się jego losem, nie łożą na jego utrzymanie. Matka biologiczna wraz z mężem i dziećmi wyjechała za granicę w połowie sierpnia 20XX r. Poczucie odrzucenia doprowadziło wielokrotnie do ataków gniewu i złości, których efektem były okaleczenia i próba samobójcza. Podczas jednego ataku szału Marek pociął własne posłanie.

Matka zastępcza ma liczne problemy zdrowotne, które uniemożliwiają jej funkcjonowanie na co dzień, a tym samym sprawowanie kontroli nad postępowaniem Marka. Nie jest dla chłopca autorytetem, co sprawia, że Marek ignoruje ją, nie słucha jej próśb i poleceń. Nie pomaga w wypełnianiu codziennych obowiązków domowych, odmawia pójścia do sklepu po najpilniejsze, pierwszej potrzeby, sprawunki. Nie uczestniczy w posiłkach, nie sprząta po sobie, nawet własnego pokoju. Sterta papierków, rozdartych reklamówek porozrzucanych po pokoju nie przeszkadza mu.

Marek odmawia kontaktów bezpośrednich z matką zastępczą, nie chce rozmawiać, zwierzać się. Często zamyka się we własnym pokoju. Niejednokrotnie wychodził na balkon, aby tam palić papierosy lub z niego wyskoczyć w celu spotkania się z kolegami.

Z uwagi na charakter pracy męża matki zastępczej (praca za granicą), matce zastępczej brakuje wsparcia w działaniach wychowawczych wobec wnuka, nie jest w stanie sama roztoczyć nad nim właściwego nadzoru. Dodatkowo, jak wynika z rozmowy z matką zastępczą, relacje pomiędzy Markiem i dziadkiem nie są prawidłowe. Dziadek nie jest dla wnuka autorytetem, Marek kłóci się z dziadkiem o wszystko, raczej boi się go i stara się go unikać (wychodzi bądź ucieka z domu, gdy dziadek ma przyjechać).

Chłopiec ewidentnie wymyka się spod kontroli dziadków, prezentuje zachowania buntownicze, szuka akceptacji w gronie starszej młodzieży bądź sam próbuje wpływać w negatywny sposób na młodszych od siebie.

Autorytetem dla Marka wydają się być o wiele starsi od niego koledzy z osiedla, którzy palą papierosy, piją alkohol, przesiadują całymi dniami na osiedlowych ławkach czy w Mc Donald's. Przy tym nieznanne jest źródło zasobów finansowych Marka na restauracyjne posiłki. W domu je niewiele lub wcale.

Marek ma kłopoty z higieną osobistą. Potrafi nie myć się cały dzień. Zębów nie myje wcale. Odmawia wizyt u lekarzy, w tym stomatologa. Nie nosi, choć powinien, aparatu ortodontycznego.

Marek był uczniem klasy VI szkoły podstawowej. Powtarzał klasę V. Z opinii dyrektora szkoły wynikało, że Marek od początku roku szkolnego sprawiał trudności dydaktyczno-wychowawcze. Problemy chłopca z nauką i zachowaniem z każdym dniem ulegały nasileniu. Marek w zasadzie nie realizował obowiązku szkolnego. Zdarzało się, że pojawiał się w szkole, ale jedynie na wybranych lekcjach. Kiedy był na zajęciach, nie pracował na lekcjach, nie uważał podczas zajęć, nie nadrabiał

zaległości, nie przygotowywał się do zapowiadanych sprawdzianów i klasówek, nie prowadził zeszytów.

Marek był w szkole tylko pięć razy. Chłopiec wychodził do szkoły, ale rodzic zastępczy nie wiedział, gdzie przebywał on w czasie lekcji. Uzyskał jedynie sześć ocen, wszystkie niedostateczne, oraz liczne minusy, nieobecności na kartkówkach i sprawdzianach, nieprzygotowania itp. Sam nie starał się i nie zabiegał o poprawę ocen, miał ogromne braki, nie chciał się uczyć.

Zachowanie Marka również systematycznie zmieniało się na niekorzyść. Chłopiec nawiązywał kontakty ze starszymi od siebie kolegami i koleżankami z osiedla. Stał się opryskliwy, używał wulgarnego słownictwa – także w stosunku do dorosłych i nauczycieli, okazywał lekceważenie wobec kierowanych do niego uwag i poleceń. Palił papierosy, używał alkoholu, chwalił się na portalu społecznościowym (poprzez umieszczenie swoich zdjęć) z korzystania z używek.

Zdarzyło mu się też, że zabrał z domu kolegi (bez jego wiedzy) stację gier podczas wspólnego pójścia na wagary. Po interwencji matki kolegi oraz pedagoga szkolnego Marek zwrócił zabraną rzecz.

W ostatnim czasie dwukrotnie został poproszony o przyjęcie do pedagoga szkolnego na rozmowę, był umówiony w określonym czasie, niestety – nie pojawił się.

Ogólnie można stwierdzić, że zachowanie Marka świadczy o jego postępującej demoralizacji. Pomimo prowadzonych z nim rozmów, z udziałem wychowawczynie, pedagoga szkolnego, kuratora sądowego sprawującego nadzór nad rodziną, a także koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej, sytuacja nie uległa pozytywnej zmianie. Chłopiec został poinformowany o procedurach działania wobec uczniów sprawujących podobne jak on trudności, jednak nie spowodowało to u niego żadnej refleksji ani poprawy postępowania.

Z powodu trudności dydaktyczno-wychowawczych, problemów z nauką i zachowaniem, braku realizacji obowiązku szkolnego oraz ryzykownych kontaktów ze starszymi od siebie kolegami i koleżankami z osiedla, używania wulgarnego słownictwa w stosunku do dorosłych i nauczycieli, palenia papierosów, używania alkoholu, korzystania z innych używek Marek miał sprawę w przedmiocie demoralizacji. Postanowieniem Sądu wobec Marka zastosowano środek wychowawczy w postaci nadzoru kuratora oraz nakaz natychmiastowego umieszczenia go w pogotowiu opiekuńczym, gdzie kontynuował naukę i skąd otrzymał promocję do klasy VII.

Od początku pobytu w pogotowiu opiekuńczym Marek nie ukrywał niechęci do szkoły oraz nauki. Jednakże na terenie placówki wychowanek nie sprawiał problemów wychowawczych. Chłopcu udało się nawiązać pozytywne relacje z innymi wychowanekami. Chętnie korzystał z wyjść zorganizowanych oraz zajęć dodatkowych.

Na terenie placówki Marek wypełniał swoje obowiązki, dbał o porządek. Chłopiec nie angażował się w konflikty z innymi, przejawiał postawę opiekuńczą

wobec młodszych dzieci. Do osób dorosłych odnosił się z szacunkiem, słuchał ich poleceń.

W opinii dyrektora pogotowia opiekuńczego Marek jest chłopcem wrażliwym i spokojnym, jednocześnie może być podatny na wpływy innych. Chłopiec potrafi zaufać osobom dorosłym. Wymaga motywacji i wsparcia w edukacji.

W nowym roku szkolnym Marek powrócił z pogotowia opiekuńczego do domu rodziny zastępczej. Rozpoczął naukę szkolną w nowej szkole podstawowej. Jednakże sytuacja nierealizowania obowiązku szkolnego powtórzyła się. Obecnie Marek został przeniesiony do klasy zawodowej (fryzjerstwo) w centrum kształcenia ustawicznego.

Marek nieco odżył. Zawsze zainteresowany nowymi fryzurami (potrafił co miesiąc mieć inną fryzurę, inny kolor włosów), a także nowymi trendami w modzie, wydaje się, że znalazł ujście dla swoich pasji. Realizując się w tym obszarze, może czuć się silniejszy i mieć nadzieję, że własny styl zauważą i docenią inni.

### **Praca z przypadkiem**

Droga ku szczęściu tragicznych romantyków będzie prawdopodobnie powolna. Tragiczni romantycy powinni „(...) starać się cieszyć życiem obecnym i zwracać szczególną uwagę na różnicę między autentycznymi uczuciami i emocjami udratyzowanymi” (Palmer 1992, s. 201).

Koordinator winien sprawić, że tragiczny romantyk zda sobie sprawę z pewnych charakterystycznych dla niego typów reakcji (Palmer 1992, s. 201), m.in. z:

- pragnienia przyglądania się temu samemu problemowi z miliona różnych punktów widzenia jest obroną przed posuwaniem się naprzód;
- pragnienia posiadania magicznego lekarstwa, dzięki któremu można dokądś dojść;
- zniecierpliwienia banalnością zwykłych uczuć, pragnienia intensyfikacji uczuć;
- żalu, myśli i gestów samobójczych;
- zazdrosnego porównywania się z innymi;
- intensywnej samokrytyki.
- W przypadku Marka koordinator zainicjował wizyty u specjalistów i terapeutów oraz monitorował przebieg tych wizyt i rezultat;
- pedagoga z Fundacji Wsparcia Psychospołecznego w domu rodzica zastępczego;
- pedagoga i psychologa z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, których celem było badanie Marka pod kątem wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego;
- psychologa Wydziału Wspiera Pieczy Zastępczej;
- psychologa z Centrum Terapii i Pomocy dla Dziecka i jego Rodziny;

- pedagoga Wydziału Wspiera Pieczy Zastępczej dla rodzica zastępczego celem odbywania cyklicznie spotkań-szkoleń podnoszących jej kompetencje wychowawcze.
- Według Enneagramu tragicznym romantykom mogą pomóc m.in. następujące umiejętności (Palmer 1992, s. 200):
- akceptacja realności wczesnej straty, smutku;
- zwrócenie uwagi na to, że wahania nastroju wiążą się z egocentryzmem;
- nauczenie się doprowadzania podjętych prac do końca;
- dostrzeganie, że poprzez odrzucanie wszystkiego, co łatwo osiągalne utrwala się w sobie poczucie bycia ofiarą;
- odkrycie w sobie takich cech, których inni mogą pozazdrościć;
- docenianie swojej umiejętności empatyzowania z cudzym bólem, przy jednoczesnym uczeniu się wycofywania uwagi w dowolnej chwili;
- rozbudowanie licznych zainteresowań i przyjaźni, będących antidotum na depresję;
- przyzwyczajanie się do ćwiczeń fizycznych, by w ten sposób kontrolować swoje emocje.

Według Enneagramu, „trwający przez całe życie kontakt z cierpieniem powoduje, że romantycy są szczególnie predysponowani do tego, by pracować z ludźmi przeżywającymi kryzys lub ludźmi w żałobie. (...) Powiadają często, że skupiając się na cudzych potrzebach, łatwiej odwracają uwagę od własnych. (...) Pociągają ich takie zawody, w których wymagana jest dyscyplina ciała po to, by zmieścić się w określonych standardach. Zostają tancerzami, pieśniarzami, modelkami z żurnali, właścicielami atelier, dekoratorami wnętrz, zbieraczami antyków czy właścicielami znakomitych sklepów ze starociami. Są wśród nich metafizycy i psychologowie głębi. Szukają więzi z wyższymi obszarami umysłu. Chętnie pracują jako doradcy w poradniach dla osób w żałobie, bywają feministkami i obrońcami praw zwierząt. Pociąga je religia, rytuał, sztuka.

Nieatrakcyjne są [dla nich] tuzinkowe zawody w zwyczajnych otoczeniach. Niekorzystana jest dla nich bliska współpraca z osobami, które pracują więcej, by więcej mieć. Źle się sprawdzają w usługach, zajęciach anonimowych, wszędzie tam, gdzie szczególne talenty nie mogą się ujawnić” (Palmer 1992, s. 191–193).

Wskazówki Enneagramu koordynator wykorzystał do pracy z przypadkiem. Gdy Marek przebywał w pogotowiu opiekuńczym, dyrektor ośrodka z inicjatywy koordynatora wdrożył Marka w działania wolontaryjne. Jako wychowanek uczestniczył w zajęciach plastycznych w roli wolontariusza w „Dolinie Skrzatów”. Wykazał się przy tym kreatywnością, a z ust organizatorów padały pochwały w jego kierunku. Marek w ramach nagrody za dobre sprawowanie otrzymywał przepustki. Małoletni, zgodnie z umową, czas wolny spędzał w domu z rodzicem zastępczym. Zawsze wracał na czas do placówki.

Być może dzięki tym zabiegom zmieniła się również postawa Marka w stosunku do innych osób. Na terenie placówki wszak – z opinii dyrektora – „chłopiec nie



angażował się w konflikty z innymi, przejawiał postawę opiekuńczą wobec młodszych dzieci”.

Po opuszczeniu pogotowia opiekuńczego, gdy w nowej szkole Marek ponownie nie radził sobie z nauką i groziła mu nieklasyfikacja, koordynator wraz z rodzicem zastępczym wyszukali Markowi profil zawodowy zgodny z jego zainteresowaniami i predyspozycjami. Marek zaczął uczęszczać do klasy fryzjerskiej. Z opinii wychowawcy wynika, że Marek systematycznie realizuje obowiązek szkolny. Ceni sobie nieszablony rytm edukacji (trzy dni w tygodniu nauka realizowana jest w godzinach porannych, dwa dni – w godzinach popołudniowych).

Koordynator włączył Marka do projektów realizowanych przez Budżet Obywatelski. Chłopiec uczęszcza regularnie na warsztaty edukacyjne, rozwijające umiejętności uczenia się i zaznajamiające z mnemotechnikami, oraz na basen (Marek uczy się pływać). Koordynator z własnej inicjatywy prowadzi także (w warunkach domowych) warsztaty inteligencji emocjonalnej (Olczak 2013, s. 81–110) oraz poprzez ćwiczenia zaznajamia Marka z technikami emocjonalnego dystansowania się (Olczak 2014, s. 189–204).

### Podsumowanie

Jednym z najistotniejszych elementów *Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* było „(...) wprowadzenie obligatoryjnego wsparcia w osobie asystenta rodziny dla rodzin naturalnych, którym władza rodzicielska została ograniczona, oraz zupełnie nowej profesji w obszarze systemu pieczy zastępczej – koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej” (Gebel 2017b, s. 260).

„Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej to nowy zawód, którego powstanie stanowi wyraz konieczności specjalizowania się pracowników wspierających specyficzne środowiska rodzinne, jakimi są rodziny zastępcze. W projektowaniu obowiązków koordynatorów skupiono się przede wszystkim na wspieraniu rodziny zastępczej w jej naturalnym środowisku, a także na podniesieniu jakości świadczonej pomocy” (Gebel 2017a, s. 226).

W myśl ustawy zadaniami stojącymi przed koordynatorem są:

- udzielanie pomocy rodzinom zastępczym i prowadzącym rodzinne domy dziecka w wykonywaniu zadań wynikających z pieczy zastępczej;
- przygotowanie, we współpracy z odpowiednio rodziną zastępczą lub prowadzącym rodzinny dom dziecka oraz asystentem rodziny, a w przypadku, gdy rodzinie dziecka nie został przydzielony asystent rodziny – we współpracy z podmiotem organizującym pracę z rodziną, planu pomocy dziecku;
- pomoc rodzinom zastępczym oraz prowadzącym rodzinne domy dziecka w nawiązaniu wzajemnego kontaktu;
- zapewnianie rodzinom zastępczym oraz prowadzącym rodzinne domy dziecka dostępu do specjalistycznej pomocy dla dzieci, w tym psychologicznej, reedukacyjnej i rehabilitacyjnej;



- zgłaszanie do ośrodków adopcyjnych informacji o dzieciach z uregulowaną sytuacją prawną, w celu poszukiwania dla nich rodzin przysposabiających;
- udzielanie wsparcia pełnoletnim wychowankom rodzinnych form pieczy zastępczej;
- przedstawianie corocznego sprawozdania z efektów pracy organizatorowi rodzinnej pieczy zastępczej (*Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy*, art. 77, pkt. 3).

Praca koordynatora z rodziną zastępczą prowadzona jest metodą indywidualnego przypadku poprzez systematyczne wizyty w środowisku; wykorzystywana jest: rozmowa wspierająca, poradnictwo, obserwacja relacji panujących w rodzinie, monitorowanie bieżącej sytuacji edukacyjnej, zdrowotnej, emocjonalnej dziecka oraz analiza dokumentów. Koordynator jest też osobą bezpośrednio odpowiedzialną za właściwą współpracę z takimi instytucjami, jak wszelkie ośrodki edukacyjne, przedszkola i szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, sądy rodzinne, zespoły kuratorskiej służby sądowej, placówki służby zdrowia, instytucje opiekuńczo-wychowawcze (np. ognisko wychowawcze, młodzieżowy ośrodek socjoterapeutyczny, specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy czy schronisko dla nieletnich), komornik sądowy itd. Na drodze współpracy koordynator pozyskuje informacje, wspólnie projektuje zmiany w rodzinach.

Punkt 5 art. 77 wspomnianej ustawy czyni obowiązkiem koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej systematyczne podnoszenie swoich kwalifikacji w zakresie pracy z dziećmi lub rodziną, w szczególności przez udział w szkoleniach i samokształcenie. Proponowany zakres samokształcenia obejmuje teorię i praktykę metody Enneagramu. Możliwe jest zatem włączenie do zawodowej praktyki koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej metody Enneagramu, o ile metodę tę potraktuje się jako ułatwiającą koordynatorowi pracę z przypadkiem i o ile świadomy będzie jej ograniczeń.

Enneagram typów osobowości stanowi część tradycyjnego systemu nauczania, przekazywanego ustnie. Enneagram jest systemem zwartym, stosunkowo łatwym do zrozumienia, wykorzystującym bogatą wiedzę psychologiczną. System ten o wiele potężniej oddziałuje, jeżeli mamy do czynienia z żywą relacją, a nie opisem. Materiału tego nadal najłatwiej nauczyć się, uczestnicząc w spotkaniach.

Enneagram wykorzystywany jest do rozpoznawania typu osobowości, pomaga w radzeniu sobie z problemami przypisanymi danej osobowości, w rozumieniu innych typów osobowości, w kształtowaniu wyższych umiejętności ludzkich.

Praca z przypadkiem metodą Enneagramu możliwa jest w celu:

- zgromadzenia informacji w zakresie: dylematu psychologicznego (wady-zalety), tła rodzinnego, otoczenia „atrakcyjnego” i „nieatrakcyjnego” dla danego przypadku;
- dostrzeżenia i określenia problemu(ów) danego przypadku;
- zapoznania się z tym, co pomaga w rozwoju danego przypadku, a co dany przypadek powinien sobie uświadomić.

Jednakże należy dobitnie to podkreślić, że Enneagram posiada wady, z których powinien zdawać sobie sprawę koordynator rodzinnej pieczy zastępczej.

1. Enneagram nie jest doskonały – „Jest jednym z nielicznych systemów zajmujących się zachowaniem normalnym i wybitnie sprawnym niż patologią (...)” (Palmer 1992, s. 22). Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej może nie zajmuje się bezpośrednio zjawiskami patologicznymi, niemniej jednak ma styczności z sytuacjami patologicznymi bądź sytuacjami, których źródłem są zjawiska patologiczne. Można by zatem powiedzieć, że wykorzystanie Enneagramu w pracy koordynatora jest nieuzasadnione. Gdy jednak tylko przyjmiemy, że Enneagram:

- może być punktem odniesienia w pracy koordynatora w przypadku, do którego oddziaływania koordynatora „przymierza się”;
- ma znaczenie regulacyjne, stanowiące gwarancję nadmiernego rozbudowania przedsięwziętych przez koordynatora ścieżek działań;
- pełni funkcję organizującą proces oddziaływań koordynatora;
- ma charakter koordynujący, wprowadzający ład i porządek w proces oddziaływań koordynatora;
- ma charakter perspektywny umożliwiający koordynatorowi twórcze modyfikacje planu pomocy dziecku,
- to okazuje się, że znajomość Enneagramu ułatwia działania koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej w jego pracy z przypadkiem. Pozwala mu na określenie typu osobowości dziecka umieszczonego w rodzinie zastępczej. Wiedza o reakcjach na sytuacje życiowe danego typu osobowości, korzystnych dla danego typu osobowości umiejętnościach oraz głównych zainteresowaniach jest drogowskazem w pracy koordynatora z przypadkiem.

2. Enneagram skłania do szufladkowania osobowości. Wiadome jest jednak, że nie ma tzw. „czystych” osobowości. „Chcemy każdego zaszufladkować, gdyż w ten sposób redukujemy napięcie związane z tym, co nieznanne, a także dlatego, że jako ludzie Zachodu mamy nieprzewartą skłonność do włączania informacji w ściśle określone kategorie, by móc czynić przewidywania oparte na związkach przyczynowo-skutkowych” (Palmer 1992, s. 22).

Odpowiedzialny koordynator zdaje sobie sprawę z tego faktu, co pozwala mu wszechstronnie spojrzeć na typ osobowości dziecka: uzupełnić dominujący typ osobowości dziecka elementami innych typów osobowości (na podstawie studium przypadku: rozpoznania sytuacji wewnętrznej i zewnętrznej jednostki). W konsekwencji prowadzi to do wzbogacenia oferty pomocy dziecku, czyni ją trafniejszą, bardziej adekwatną, odpowiedniejszą do przypadku.

3. „Nie spotkałem jeszcze człowieka nie zainteresowanego problematyką osobowości, a w szczególności człowieka, który nie chciałby poznać bliżej własnej osobowości lub typu, do którego należy” (Tart 1992, s. 15). Z dużym prawdopodobieństwem należy uznać to stwierdzenie za prawdziwe. Rzecz w tym, że odnosi się ono do osób dorosłych, już w pewnym stopniu ukształtowanych, a także ciekawych siebie. Tymczasem koordynator działa na rzecz dziecka umieszczonego w rodzinie

zastępczej. Trudno wymagać od dzieci w wieku np. przedszkolnym, wczesnoszkolnym, aby stawiały sobie pytania: jaki jestem? Ograniczeniem enneagramu wydaje się zatem być jego stosowalność: uzależnienie od wieku dziecka, jego możliwości intelektualnych, a także poziomu rozwoju myślenia analityczno-krytycznego.

4. Enneagram osobowości wydaje się być szczególnie atrakcyjnym systemem, wykracza bowiem „(...) poza ramy zwykłego życia, omawiając przymioty egzystencjalne i duchowe znajdujące się w zasięgu ręki – o ile jesteśmy w stanie przechwycić na nowo podstawową energię życiową, inwestowaną w patologiczną obronę przez prawdziwą naturą (...)” (Tart 1992, s. 13). Enneagram dotyka zatem „wąskiego” obszaru ludzkiego bytu, ludzkiej natury. Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej nie może więc zapominać o otoczeniu społeczno-wychowawczym dziecka, które w znaczący sposób warunkuje jego egzystencję, wpływa na jego kształtującą się osobowość.

5. „Gdy przyjrzałem się Enneagramowi z punktu widzenia psychologa znającego się na teoriach osobowości, oceniając go jako system teoretyczny, jako teorię osobowości, ocena wypadła bardzo dobrze. Była to niewątpliwie najbardziej złożona i rozbudowana ze znanych mi teorii. Złożoność ta była jednak sensowna, a nie mętna” (Tart 1992, s. 15). „Enneagram zajmie zasłużone miejsce w zachodniej myśli psychologicznej, dopiero gdy będzie potwierdzony bardzo starannymi badaniami” (Palmer 1992, s. 73). Dobitnie zatem należy podkreślić, iż koordynator może wykorzystać Enneagram w swojej pracy z przypadkiem jako wskazówkę.

## Bibliografia

- Almaas A.H. (1986). *Essence. The Diamond Approach to Inner realization*. York Beach, ME: Samuel Weiser.
- Gebel T. (2017a). *Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej i jego rola w systemie pieczy zastępczej*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXVI, z. 3–2017, s. 225–232.
- Gebel T. (2017b). *Koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej wobec zawodowych zagrożeń*. Lublin-Polonia: „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, vol. XXX, nr 4, s. 259–268.
- Gnitecki J. (1999). *Wstęp do metodologii w badaniach naukowych*. Poznań: WNPTP.
- Olczak M. (2013). *EQ w zarządzaniu organizacją. Scenariusze zajęć dla studentów wydziałów organizacji i zarządzania*. „Zarządzanie i Edukacja”, nr 87 (marzec/kwiecień), s. 81–110.
- Olczak M. (2014). *Wypalenie zawodowe – ćwiczenia warsztatowe dla studentów wydziałów organizacji i zarządzania*. „Humanizacji pracy”, nr 4 (278) (XLVII), s. 189–204.
- Palmer H. (1992). *Enneagram*. Warszawa: Jacek Santorski & CO, Agencja Wydawnicza.
- Tart Ch.T. (1986). *Waking Up*. Boston: Shambhala.
- Tart Ch.T. (1992). *Przedmowa*. W: Palmer H. *Enneagram*. Warszawa: Jacek Santorski & CO, Agencja Wydawnicza.
- Walker K. (1996). *Gurdjieff. A Study of His Teaching*. London: Unwin Paperbacks.
- Webb J. (1980). *Sources of the System. The Harmonious Circle*. New York: G.P. Putnam's Sons.

## ENNEAGRAM IN THE WORK OF A FAMILY FOSTER CARE COORDINATOR

**Abstract:** The foster care coordinator oversees the proper functioning of the foster family. Through visits to the social environment and contacts with representatives of the child's upbringing (ward) coordinator – in accordance with the idea of the method of individual cases – diagnoses the problems of the foster family and the child placed in it, draws up a child's help plan and works with chance.

With a view to increase the effectiveness of helping children and foster families in the implementation of their educational tasks towards minors and raising the level of child's (pupil's) awareness in dealing with their own problems, the method of individual cases (stage: work with case) was enriched with the ENNEAGRAM method.

**Keywords:** individual case method, work with case, ENNEAGRAM method, foster family, coordinator of family foster care.

KAROLINA KURYŚ-SZYNCEL\*

*Poznań, Polska*

ORCID ID 0000-0002-1934-6090

## BIOGRAFIA RODZINNA – DYNAMIKA SYSTEMÓW RODZINNYCH W PERSPEKTYWIE NARRACYJNEJ

**Streszczenie:** Artykuł ma charakter koncepcyjno-metodologiczny, a jego celem jest próba rekonstrukcji dynamiki zmian w systemie rodzinnym z wykorzystaniem metody biograficznej. Kanwą teoretyczną stanowią podejścia wywodzące się z konstruktywizmu i konstrukcjonizmu społecznego, systemowe rozumienie rodziny oraz koncepcje biograficznego uczenia się. Rodzina jest rozumiana jako system społeczny podlegający zasadom całościowości oraz autopoezy, które wyznaczają ramy i możliwości jego rozwoju. Wprowadzono autorską kategorię „biografii rodzinnej”, która oznacza zwielokrotnioną (będącą czymś więcej niż sumą biografii jednostkowych) nieskończoną (re)konstrukcję wynikającą z napięcia między biegiem życia rodziny a opowieścią o historii życia rodziny. Zastosowanie biografii rodzinnej jako sposobu opisu rzeczywistości systemowej (z uwzględnieniem jej nieoczywistej dynamiki) oraz jako wyznacznika zbierania i analizowania danych empirycznych jest nową możliwością w pedagogicznych badaniach rodzin.

**Słowa kluczowe:** pedagogika, autopoeza, biografia rodzinna, rozwój rodziny, system rodzinny, uczenie się biograficzne.

### Wprowadzenie

Od lat 60. ubiegłego wieku w literaturze psychologicznej obecne są koncepcje rozwojowe prezentujące bieg życia rodziny jako proces zmagania się systemu rodzinnego ze zmianami normatywnymi (Duvall 1962). Nie podlega dyskusji fakt, że rodzina rozwija się zgodnie z założonym, społecznie i kulturowo akceptowanym harmonogramem. Jednakże, adaptując koncepcje rozwojowe na grunt pedagogiki, badacze najczęściej rozpatrują rozwój rodziny przez pryzmat realizacji zadań rozwojowych w odniesieniu do poszczególnych członków rodziny

---

\* Karolina Kuryś-Szyncel, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu; e-mail: kuryaska@amu.edu.pl.

(Ostrouch-Kamińska 2011; Ładyżyński 2020), rzadziej czynią to w odniesieniu do rodziny jako całości. Z kolei empiryczny ogląd rodziny jako całości, na interesującym nas gruncie badań pedagogicznych, dotyczy zazwyczaj jej funkcjonowania jako środowiska zaspokajania potrzeb, realizacji funkcji i zadań (Ruszkiewicz 2005; Cudak 2012a, Cudak 2012b), rzadziej punktualności vs niepunktualności rozwojowej danej rodziny. Rodzina jest rozliczana ze sposobów wywiązywania się z – mających swe źródło najczęściej w społeczno-kulturowych uwarunkowaniach i przepisach – funkcji i zadań. Towarzyszą tym rozliczeniom ocena i wartościowanie. Jak zauważa Mirosława Nowak-Dziemianowicz: „normatywność wiedzy o rodzinie na płaszczyźnie epistemologicznej pojawia się w tych wszystkich koncepcjach, których autorzy dokonują wartościowania rzeczywistości, zastępując w ten sposób jej opis. Większość pedagogicznych poglądów na temat rodziny to próby odpowiedzi na pytanie, jak powinno być, zastępujące pytanie, jak jest” (2012, s. 16). Obserwujemy zatem, w przeważającej większości opracowań, dyskurs normatywny, który klarownie opisuje funkcje (oraz dysfunkcje) rodziny, ale tylko w niewielkim stopniu daje możliwości uwzględnienia spersonalizowanych ścieżek rozwoju rodziny. Tymczasem, co należy wyraźnie podkreślić, mimo występowania typowych (wspólnych) dla większości rodzin wydarzeń, każda rodzina rozwija się w inny sposób. Są rodziny, które nie realizują zadań rozwojowych w społecznie zatwierdzonym porządku, a mimo to rozwijają się i nadają temu rozwojowi zindywidualizowany charakter. Ponadto rodziny zmagają się w biegu swego życia z wydarzeniami o charakterze nagłym i niespodziewanym, które mogą zatrzymać bieg rozwoju, a nawet doprowadzić do rozpadu systemu. Tymi wydarzeniami, określanymi w literaturze przedmiotu jako krytyczne wydarzenia życiowe (Filipp 1981; Sęk 1991, Krawczyk-Bocian 2014), są m.in. choroba, śmierć członka rodziny czy rozwód. Krytyczne wydarzenia życiowe, rozumiane jako przełomy biograficzne, stanowią niejednokrotnie mocniejszy i trwalszy stymulator rozwojowy niż normatywnie wyznaczone zadania.

Zmiany rozwojowe, o których mowa, dotyczą w głównej mierze tzw. dynamiki małej, czyli wewnętrznego biegu życia rodziny. Rodzina jako system jest także częścią większych makro- i suprasystemów (społecznych, gospodarczych, kulturowych itp.), i ta zależność także stymuluje rodzinę do zmian – mówimy w tym przypadku o tzw. dynamice dużej, która obejmuje przede wszystkim przemiany struktury i sposobów realizacji życia rodzinnego i jest poddawana analizom socjologicznym, antropologicznym czy etnograficznym. Ze względu na ograniczone ramy objętościowe niniejszego artykułu oraz podjętą tematykę moje rozważania dotyczyć będą tylko dynamiki małej.

Z problematyką rozwoju rodziny wiąże się kolejny obszar badawczy, który aktywizuje się szczególnie w badaniach pedagogicznych. Jest nim rodzinne środowisko uczenia się. Badacze zajmujący się procesami uczenia się w rodzinie analizują głównie różnorodne obszary edukacyjne (role społeczne, zachowania finansowe, konsumpcjonizm, transmisje kultury) z wykorzystaniem typowych dla procesów

uczenia się (nabywania wiedzy i umiejętności) mechanizmów jak: modelowanie i naśladownictwo. Mówiąc o socjalizacji i wychowaniu w rodzinie podejmują najczęściej opis normatywny. W tym kontekście badane są najczęściej wpływy środowiska rodzinnego na szeroko rozumiany rozwój dzieci i młodzieży. Takie ujęcie zakłada relację jednokierunkową i jest silnie deterministyczne. Z tego względu czynione analizy i wysuwane na ich podstawie postulaty (czy nawet zalecenia) wychowawcze są często silnie naznaczone obiektywizmem badawczym, zawierają propozycje stosowania określonych wzorców, modeli i schematów działania. Propozycje te są być może wartościowe pod względem poznawczym, koncentrują się jednak głównie na brakach, niedoborach, wskazują błędy w zachowaniu (szczególnie w tzw. postawach rodzicielskich), zapominając (pomijając) spersonalizowane rozwiązania, które stanowią istotne zasoby badanych rodzin. Ponadto, w polskich badaniach pedagogicznych rzadko podejmowany jest temat uczenia się dorosłych w systemie rodzinnym. Wyjątek stanowią prace Arkadiusza Wąsińskiego (2018, 2021), w których autor poszukuje źródeł autokreacji do rodzicielstwa (a więc istotnego komponentu rozwoju w dorosłości) także w środowisku rodzinnym.

Wydaje się zatem zasadne wprowadzenie kategorii opisu, a jednocześnie kategorii badawczej, która pozwoliłaby zrekonstruować indywidualne ścieżki rozwoju systemów rodzinnych, uwzględniające zarazem ich typowość (normatywność), jak i wyjątkowość, niepowtarzalność (swoistą nienormatywność) w biegu życia, ujmujące jednocześnie perspektywę uczenia się i rozwoju wszystkich członków badanego systemu oraz systemu jako odrębnej całości.

### **Przestrzeń systemu rodzinnego – narracyjne uzgadnianie znaczeń**

W odpowiedzi na wskazane powyżej niedostatki we współczesnych badaniach społecznych coraz częściej pojawiają się odwołania do ujęć konstruktywistycznych, także w ich radykalnej formie. Korzystając z propozycji konstruktywistów: biologów Umberto Maturany i Francesco Vareli (1980) oraz socjologa i pedagoga Niklasa Luhmanna (1990; 2007), odniosę się do dwóch istotnych w opisie podejmowanej tutaj problematyki kategorii: przestrzeni i systemu, a także wskażę możliwości wynikające z przyjęcia w badaniu systemów rodzinnych perspektywy narracyjnej.

Po pierwsze, przestrzeń. Przestrzeń, która nie jest rozumiana jako obiektywna i mierzalna cecha świata materialnego, ale jako forma poznania, zależna od społeczno-kulturowych i osobistych znaczeń (Adamski 2007; Jankowiak, Kuryś-Szyncel 2017). Przestrzeń jest definiowana przez poznający ją podmiot, nie istnieje w sposób obiektywny. Przestrzeń jest wytwarzana (konstruowana) na drodze poznania społecznego. O tym, co zawiera owa przestrzeń, decyduje podmiot poznający. W tak rozumianej przestrzeni mieszczą się (zawierają się w niej) zarówno osoby, jak i miejsca (obiekty, przedmioty, tematy), ale także interakcje osób z osobami i osób z miejscami (aktywności, działania, sytuacje i zdarzenia). Podstawowym jej wymiarem jest wymiar komunikacyjny, odnoszący się do



nieskończonej liczby interakcji właściwych tylko określonym, uczestniczącym w teźże interakcji, podmiotom. Komunikacja ta jednak nie jest zawieszona w próżni znaczeniowej, wręcz przeciwnie, niesie ogrom zapośredniczonych przekazów, będących efektem kulturowo-historycznych przekształceń. Powróć do tego wątku w dalszej części artykułu.

Po drugie, system, który jest rozumiany zgodnie z Ogólną Teorią Systemów (von Bertalanffy 1984) i jest czymś więcej niż sumą elementów. To całość, która nie tylko funkcjonuje zgodnie z zasadami cyrkularności i ekwipotencjalizmu, ale także, jak uważa Niklas Luhmann (2007), sama konstruuje wiedzę na swój temat przez własną aktywność poznawczą wobec siebie jako przedmiotu poznania. System jest zamknięty operacyjnie i strukturalnie, ale otwarty kognitywnie (Luhmann 1990; 2007). Jest komunikatywny i dysponuje niezwykłą siłą – *autopojezą* – która zapewnia mu trwanie w dynamicznej równowadze napięć, samotworzenie i samoodtwarzanie się, czyli rozwój (Maturana, Varela 1980). Tak rozumiany system jest zatem także podmiotem poznającym, a więc wytwarzającym znaczenia.

Jeśli przyjmiemy, że rodzina jest systemem spełniającym powyższe kryteria, to przestrzeń rodzinna będzie wytworem samego systemu rodzinnego. Przyjęcie założeń konstruktywizmu poznawczego i społecznego oraz uznanie wiedzy na temat funkcjonowania systemów społecznych predysponuje do myślenia o rodzinie jako o niepowtarzalnym i unikalnym systemie znaczeń. Jak twierdzili twórcy pojęcia *autopojęzy* Umberto Maturana i Francesco Varela: „[...] przestrzeń definiowana przez system autopojetyczny zawiera się sama w sobie i nie może być opisywana przez użycie wymiarów, które definiują inną przestrzeń. Jeśli jednak odnosimy się do naszych interakcji z konkretnym systemem autopojetycznym, dokonujemy projekcji tego systemu do przestrzeni naszych zabiegów i sporządzamy opis tej projekcji” (Maturana, Varela 1980, s. 89, cyt. za: Głazewski 2009, s. 41). Wynika z tego, że podmiot poznający inne systemy dokonuje swoistego wartościowania poznawanej rzeczywistości poprzez własny (będący efektem wcześniejszych aktów poznawczych) system znaczeń. Jeśli rodzina jest takim wyjątkowym samoorganizującym się i samopoznającym systemem, oznacza to, że tylko ona jest zdolna do pełnego poznania siebie samej. Wszelkie wysiłki badawcze pochodzące z zewnątrz takiego systemu mogą zatem ograniczać się tylko do próby rekonstrukcji znaczeń wytwarzanych przez badany system. Systemowe rozumienie rodziny zaprasza badaczy do zastosowania metod opisowych oraz jakościowych sposobów zbierania i analizowania danych. Opis systemu rodzinnego w takim ujęciu jest możliwy, ale będzie on ograniczony przez ramy poznawcze badacza (lub ramy, które badacz przyjął jako naukowy schemat poznawczy). Możliwe jest jednak wyjście poza ten schemat.

Luhmann twierdził: „[...] sugerujemy się tym, aby postrzegać rodzinę jako system składający się z osób. [...] Czy oznacza to, że całość procesów życiowych jej członków aż po procesy wymiany molekularnej w ich komórkach są procesami cząstkowymi systemu rodziny? Albo może czy przynajmniej wszystko, co odbywa

się w głowach członków [rodziny] przy aktualnie świadomej pracy myślowej (nawet jeśli siedzą w tramwaju?) jest procesem systemowym rodziny? Zapewne: jeśli członek rodziny ufarbuje sobie włosy, to może to wywołać w rodzinie sensację. Lecz byłoby przecież nierealistyczne założenie, że członkowie rodziny zwracają na to uwagę dlatego, że rodzina została ufarbowana. Temu problemowi sprostać można w ten sposób, że dokonuje się ścisłego rozróżnienia między rzeczywistością życiową, rzeczywistością psychiczną oraz rzeczywistością komunikacyjną i na każdym z tych poziomów przyjmujemy istnienie różnych, zamkniętych wobec siebie systemów autopojetycznych. O systemie rodzinnym można zatem wobec powyższego mówić wyłącznie na poziomie komunikacyjnego dziania się (*kommunikativen Geschehens*). System społeczny rodziny składa się więc z procesów komunikacyjnych (*Kommunikationen*) i tylko z procesów komunikacyjnych, nie z ludzi i nie z «powiązań» (*Beziehungen*) między ludźmi” (Luhmann 1990, s. 196–197, cyt. za: Głazewski 2009, s. 45).

Współcześni badacze (i terapeuci) zajmujący się rodzinami, pozostając w zgodzie z założeniami systemowymi, proponują zakwestionowanie cybernetycznej metafory systemu i zastąpienie pętli cybernetycznych sprzężeń zwrotnych pętlami konwersacji. Stosowanie w pracy z rodziną pojęć z dziedziny cybernetyki i informatyki bowiem sprawiło, że nawet terapeuci nie uchronili się przed błędem obiektywizmu. Barbara Józefik zauważa, że: „Metafory cybernetyczne pozwalały na dostrzeżenie powtarzających się wzorców wzajemnych relacji i ich cyrkularnego charakteru, na opisanie zachowań zgodnych z regułami systemu rodzinnego, czy podtrzymujących zasady tego systemu [...] To, co istotne, to także zwrócenie uwagi, iż wprowadzone jako metafora pojęcie systemu rodzinnego zostało zreifikowane i zagubieni zostali członkowie rodziny jako osoby, podmioty rodzinnych relacji” (Józefik 2008, s. 460). Wprowadzenie pętli konwersacji w miejsce cybernetycznej pętli sprzężeń zwrotnych jako metodologiczno-pragmatycznego zabiegu możliwe jest dzięki szerszemu spojrzeniu na konstruowanie wiedzy o świecie i obecnych w nim relacjach społecznych. „Poznanie i wiedza są związane z kontekstami i uprzedzeniami historycznymi, kulturowymi i ideologicznymi, które są współtworzone poprzez rozmowy, współpracę, współdziałanie” – pisze Barbara Józefik (2003, s. 119) i opierając się na poglądach Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna (1983), dodaje: „Tym samym społeczny konstrukcjonizm stanowi alternatywę zarówno w stosunku do modernistycznych poglądów o poznaniu obiektywnym, jak i konstruktywistycznego radykalizmu zakładającego istnienie izolowanych indywidualnych konstruktywów wiedzy. Oznacza to, iż społeczny konstrukcjonizm nie tyle obala konstruktywizm, ile zawiera go w sobie” (Józefik 2003, s. 120). Poszerzenie perspektywy opisu i poznania rodziny (a także pracy z rodziną, m.in. w kontekście terapeutycznym) o tło kulturowo-historyczne pozwala na badanie z wykorzystaniem analizy opowieści (współ)tworzonych w obrębie danego systemu rodzinnego. „Osoby, rodziny rozumiane są teraz jako kultury tworzące opowieści (*storying cultures*), a relacje rodzinne widziane są jako «twórcze ekspresje tych,

którzy współzamieszkują wspólną interpretacji» (*who co-inhabit an interpretative community*)” (Pare 1995, s. 13, cyt. Za: Józefik 2003, s. 121–122). Rodzina jest taką wspólnotą, która w wyjątkowy sposób korzysta z „pamięci rodzinnej” jako swoistego rodzaju pamięci zbiorowej (Halbwachs 2008, Kasztelan 2012) i wytwarza unikalną semantykę, będącą efektem uwspólniania znaczeń. W ten sposób powstaje opowieść o historii życia danej rodziny; opowieść, która zawiera w sobie treść „prawdziwego” życia; opowieść, która zapisuje się w mitach rodzinnych, lojalnościowych zobowiązaniach, transmisjach międzypokoleniowych, czyli rodzinnych autonarracjach. Jak zauważa Józef Bogacz: „stwierdzenie «rodzinną narracją» [...] nie jest wyrazem przeświadczenia, że istnieje jedna wersja narracji wyrażona przez wszystkich członków rodziny w ten sam sposób [...] Narracje obecne w rodzinie wyrastają z jednego pnia kulturowego, wywodzą się z tych samych podstawowych opowieści, zwanych niekiedy wielkimi opowieściami i dlatego są intersubiektywnie zrozumiałe. Komunikacja w obrębie rodziny opiera się na założeniu, że narracje poszczególnych członków są rozumiane przez wszystkich pozostałych w ten sam sposób” (Bogacz 2008, s. 533). Ta unikalna opowieść o historii życia rodziny zawiera w sobie znaczenia, które mają swoje źródło zarówno w przeszłych jak i aktualnych zdarzeniach biograficznych. Analiza narracji (wypowiedzi) poszczególnych członków systemu rodzinnego na wybrany temat daje możliwość uchwycenia toczącego się w rodzinie procesu uwspólniania znaczeń, który inicjuje zmaganie się rodziny z pojawiającymi się w biegu jej życia wyzwaniem. Najbardziej obszerne i wnikliwe badania mające na celu rekonstrukcję unikalnego systemu wspólnych przekonań i wartości, a także procedur doprowadzających do ujednolicenia tych znaczeń w obrębie rodziny prowadziła Małgorzata Chądzyńska (2012). Badaczka zaobserwowała, że największe zbieżności dotyczą narracji małżonków. „Małżonkowie nie są spokrewnieni, dlatego nie można jej (zbieżności – przypis K.K.-Sz.) tłumaczyć wpływem genotypu. Są za to ze sobą najdłużej i to oni, zakładając rodzinę, stworzyli podstawy rodzinnego podobieństwa. Uzgadniając treści etosowe własnych rodzin pochodzenia, tworzyli wynegocjowany system wspólnych przekonań” (Dryll 2013, s. 17).

### **Biografia rodzinna – nowa perspektywa koncepcyjno-badawcza**

Próba rekonstrukcji dynamiki rodzinnej, rekonstrukcji, która byłaby możliwie najwierniejszym odzwierciedleniem historii życia badanego systemu, wymaga nie tylko przyjęcia założeń konstruktywizmu (odnoszących się m.in. do autopoetycznych możliwości systemu) i konstrukcjonizmu społecznego, umożliwiającego analizę procesów komunikacyjnych między członkami tego systemu (np. poprzez analizę narracji), lecz także spojrzenia na badaną rodzinę jak na indywidualny przypadek. Taka optyka zaprasza z kolei do zastosowania metod badawczych, które zgodnie z tradycją badań społecznych są dedykowane problemom badawczym odnoszącym się m.in. do rekonstrukcji biegu życia. Na gruncie psychologii

prekursorką biograficznych badań nad rozwojem człowieka była Charlotte Bühler (1999), której badania z lat 30. XX wieku wykorzystujące analizę materiałów biograficznych doprowadziły do opisanie tzw. rozwojowej struktury normalnej i jej modyfikacji. Zaproponowane przez badaczkę studia przypadków służyły weryfikacji założeń i zbudowaniu nowej teorii i dziś nazwalibyśmy zastosowaną wówczas metodologię instrumentalnym studium przypadku (Stake 1995). Podobnie, w tradycji socjologicznej prace Floriana Znanieckiego (Thomas, Znaniecki 1976), oparte na badaniach biograficznych, kończą się próbą tworzenia typologii (Znaniecki 1988). Już jednak w latach 40. i 50. ubiegłego stulecia pojawiają się pierwsze próby opisu (rekonstrukcji) życia codziennego jako wewnętrzne studium przypadku (Stake 1995). Mam tu na myśli m.in. prace Józefa Pietera, który studia przypadków rozumiał jako odpowiedź na pytanie: „Jak żyją ludzie inni?”, i tak pisał: „formy potocznego życia ludzkiego i to częściej prywatnego (tj. małych grup) niż społecznego stanowią najbardziej pasjonujące i najczęściej powtarzające się tematy pospolitych zainteresowań i rozmów. Ich też dotyczy zręb niepisanej mądrości życiowej i odnośnie do nich ludzie ceniący wartość nauki pragną od dawna wiedzy ścisłej. Takiej wiedzy i o takich właśnie sprawach dotychczas nie posiadamy” (Pieter 1946, s. 64–66). Badanie biografii stało się popularne w latach 80. i 90. XX wieku szczególnie na gruncie badań socjologicznych i psychologicznych, odnotowując bogate reprezentacje także w polskiej nauce (Włodarek, Ziółkowski 1990; Rzepa 1995). Badacze najczęściej powołują się na dychotomię zaproponowaną przez Ingeborg K. Helling (1990) i stosują „biografię jako temat” (*biography as a topic*) lub „biografię jako środek” (*biography as a means*) oraz zgodnie z klasyczną, pochodzącą z lat 70., propozycją Normana Denzina (2009), wyróżniają biografie kompletną (całościową) i tematyczną. Zainteresowanie badaniami biograficznymi w naukach społecznych jest wciąż żywe (np. Kaźmierska 2008, 2012; Krawczyk-Bocian 2014; Gajek 2018). Na gruncie badań pedagogicznych jedną z bardziej pogłębionych, a jednocześnie klarownych definicji biografii jako obiektu badań i narzędzia badawczego proponuje Danuta Lalak „[...] biografia jest narzędziem konstruowania, odzwierciedlania i badania procesów indywidualnego uczenia się i rozwoju [...]. Poszukuję dróg budowania biografii, sposobów poddawania jej autoanalizie i refleksji własnej podmiotu, oraz sposobów jej poznania naukowego” (Lalak 2010, s. 16). We wszystkich tych ujęciach biografia rozumiana jest bardzo szeroko jako opis/sprawozdanie/rekonstrukcja/wspomnienie własnej (autobiografia) lub cudzej (biografia) historii życia. Konceptyjne eksploracje doprowadziły mnie do cenionej na gruncie badań andragogicznych definicji biografii zaproponowanej przez Petera Alheita (2011; 2015). Według tego autora, biografia jest nieskończoną rekonstrukcją, wynikającą z napięcia między biegiem życia jednostki a opowieścią o historii życia, i „jest społeczną formą autokreacji (*self-construction*) i autoprojektacji (*self-projection*) zakorzenionej w specyficznym kontekście społecznym i historycznym. Tak rozumiane pojęcie biografii jest nadal historycznie relatywnie młodym pojęciem (Alheit 2015, s. 23–24).

Przyjęcie przedstawionych powyżej założeń konstruktywistycznych w odniesieniu do przestrzeni rodzinnej, uznanie, że rodzina jest przestrzenią uczenia się oraz rozwoju, zawierzenie założeniom systemowym o dynamicznym charakterze relacji komunikacyjnych, a także biograficzne osadzenie badawcze pozwala na „przełożenie” definicji P. Alheita na dyskurs rodzinny i zaproponowanie nowej na gruncie nauk pedagogicznych kategorii opisu: biografii rodzinnej.

Przez biografię rodzinną rozumiem zwielokrotnioną (będącą czymś więcej niż sumą biografii jednostkowych) nieskończoną (re)konstrukcję wynikającą z napięcia między biegiem życia rodziny a opowieścią o historii życia rodziny.

Bieg życia rodziny daje się ująć w znormatywizowanych ramach rozwoju i opisać przy pomocy struktury formalnej (np. w postaci genogramu). Mimo licznych zmian obserwowanych aktualnie w obszarze struktury formalnej systemów rodzinnych normatywny bieg życia rodziny jest nadal obecny i wyrażenie ujawniany w imperatywie społeczno-kulturowym. Oznacza to, że istnieje nie tylko oczekiwanie, lecz także swego rodzaju przymus realizacji określonych projektów życiowych. Bieg życia rodziny jest zatem wybiórczo redefiniowalny i oporny na zmienność w obrębie danej kultury. Wszelkie próby zakwestionowania rozumianego w ten sposób biegu życia wymagają redefinicji kategorii podstawowej, w tym przypadku rodziny i odbywają się w szeroko rozumianym dyskursie kulturowo-społecznym,

Z kolei opowieść o historii życia rodziny to systemowa (całościowa) unikalna i niepowtarzalna narracja, ujawniająca się zarówno w refleksji nad codziennością, jak i w opowieściach na temat ważnych znaczących wydarzeń w życiu rodzinnym (szczególnie wydarzeń o charakterze nienormatywnym), podlegająca transmisji podczas tzw. epizodów wspólnego zaangażowania biograficznego (Kuryś-Szyncel 2019). Narracje jako sposoby rozumienia świata (Trzebiński, 2002) są udziałem wszystkich członków systemu rodzinnego i są wysoce spersonalizowane zarówno w warstwie językowej (od strukturalno-gramatycznej po semantyczną), jak i treściowej.

Zaproponowana przeze mnie kategoria „biografii rodzinnej” została ponadto wywiedziona z paradygmatu biograficznego uczenia się (uczenia się z biografii). Proces ten możemy obserwować także w przestrzeni systemu rodzinnego i ma on znaczenie dla dynamiki rozwoju rodziny. Ze względu na ograniczone ramy niniejszego artykułu oraz podjętą tematykę, problematyka uczenia się biograficznego w rodzinie zostanie tu zaprezentowana w ograniczonym zakresie (por. Kuryś-Szyncel 2021).

Biografia rodzinna jest efektem uczenia się biograficznego i została wypracowana na kanwie współodczuwania i współdoświadczenia zarówno biografii własnej (poszczególnych członków systemu i samego systemu), jak i biografii innych. Uczenie się z własnej biografii to: „uczenie się z przypominanych własnych doświadczeń zawartych we własnej pamięci biograficznej, w wyniku refleksji nad własną biografią (autobiografią)” (Dubas 2011, s. 7), zatem poszczególni członkowie rodziny uczą się z doświadczeń własnego systemu rodzinnego np. podczas pracy z genogramem.



Maurice Halbwachs pisze: „czasami mniej lub bardziej zagadkowym symbolem wspólnego podłoża, z którego to symbolu rodzina czerpie odróżniające ją cechy, jest jej kraj lub miejsce pochodzenia, albo pewna charakterystyczna postać jednego z jej członków. W każdym razie z rozmaitych elementów tego rodzaju, zachowanych z przeszłości, pamięć rodzinna tworzy ramy, które próbuje zachować w stanie nie-naruszonym i które są swego rodzaju tradycyjnym pancerzem rodziny” (Halbwachs 2008, s. 225). Uczenie się z biografii własnej w rodzinie zakłada znajomość historii własnej rodziny. Mieszczą się w niej, obok zdarzeń i osób, działania, czyli m.in. sposoby radzenia sobie z okolicznościami życia, przekazywane z pokolenia na pokolenia rozwiązania odnoszące się np. do zdarzeń o charakterze rozwojowym. Z kolei uczenie się z biografii innych (Dubas 2011) wymaga znajomości historii innych systemów (rodzin pochodzenia partnerów, grup odniesienia: lokalnych, regionalnych, mikro- i makroregionów, świata). Efektem biograficznego uczenia się w przestrzeni rodziny jest wypracowanie autonomicznego systemu znaczeń rodziny własnej, stanowiącego podwaliny do budowania tożsamości rodzinnej. Biografia rodzinna wyznacza zatem dynamikę rozwoju rodziny (a także rozwoju w rodzinie).

Dzięki biograficznemu uczeniu się w rodzinie rodzina rozwija się i wytwarza biografię rodzinną. „Biografia rodzinna jest wyrazem tworzenia dzieła z życia każdej rodziny, nie tylko rodziny obiektywnie uznanej za wybitną” (Dubas 2021, s. 19).

### Podsumowanie

Badanie rodzin i rekonstrukcja dynamiki ich rozwoju z wykorzystaniem kategorii biografii rodzinnej pozwala na uznanie wyjątkowości i niepowtarzalności rozwiązań biograficznych prezentowanych w ramach studium przypadku. Dostrzegamy także swego rodzaju naturalność w różnorodności. Nie ma bowiem dwóch takich samych biografii rodzinnych, stąd badanie rodzin oparte winno być zatem na uznaniu różnic.

Odmienne są czas i miejsce ważnych i znaczących wydarzeń, które stają się tematem rodzinnych opowieści (realizowanych m.in. w epizodach wspólnego zaangażowania biograficznego), i stanowią bazę biografii rodzinnej. Czas jest tu istotnym znacznikiem, może bowiem w zobjektywizowany sposób wyznaczać bieg życia członków systemu i tym samym oddziaływać na bieg życia rodziny (np. w biografiiach polskich rodzin takim pokoleniowym znacznikiem jest czas wojny), może być także wysoce zsubiektywizowany/systemowy i odnosić się do zdarzeń typowych (właściwych) tylko danej rodzinie (np. czas przed i po chorobie jednego z członków rodziny). Podobnie miejsce rozumiane zarówno jako przestrzeń życia (dom), ale także jako przestrzeń geopolityczna. Różny jest transfer (jego treść i zakres) opowieści, który stanowi podstawowy czynnik uczenia się i rozwoju. Różny jest także cel, który rodzina uznaje za czynnik rozwoju i budowania swojej biografii, tym celem może być rekonstrukcja, konstrukcja, a nawet dekonstrukcja. Wreszcie

różny jest efekt tych działań – niepowtarzalna, unikatowa, jedyna w swoim rodzaju biografia rodzinna.

Metoda biograficzna i studia indywidualnych przypadków stanowią zatem adekwatne sposoby pozyskiwania rodzinnych narracji. Badanie systemów rodzinnych poprzez rekonstrukcje biografii rodzinnej wydaje się być niezwykle obiecującym podejściem, choć niesie także pewne ograniczenia *i może budzić wśród zorientowanych scjentyście naukowców obawy o utratę autorytetu*. Rekonstrukcja biografii rodzinnych dostarcza jednak bezcennej wiedzy na temat zasobów rodzinnych, dowartościowuje i docenia podmiotowość, i autonomię wyborów, uznaje różnorodność. Uważam, że kategoria biografii rodzinnej jest nowatorską, twórczą i zawierającą w sobie potencjał badawczy propozycją koncepcyjną i metodologiczną, umożliwiającą podejmowanie pogłębionych studiów nad systemami rodzinnymi.

### Bibliografia

- Adamski A. (2007). *Psychologiczny wymiar czasu i przestrzeni w ontogenezie człowieka*. Bielsko-Biała: Firma Poligraficzno-Wydawnicza „Compal”.
- Alheit P. (2011). *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*. „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, nr 3, s. 7–21.
- Alheit P. (2015). *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*. „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, nr 4, s. 23–35.
- Berger A., Luckmann T. (1983). *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, Niżnik J. (tłum.). Warszawa: PIW.
- Bertalanffy L. von (1984). *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*. Woydyło-Woźniak E. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bogacz J. (2008). *Rodzinne narracje wokół psychozy*. W: Janusz B., Gdowska K., Barbaro B. de (red.). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bühler Ch. (1999). *Bieg życia ludzkiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chądzyńska M. (2012). *Wzorce aktywności w narracjach rodzinnych. Metoda badania, krystalizacja i przekaz międzypokoleniowy*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Chrzastowski S. (2020). *Narracyjna terapia więzi – odpowiedź na potrzeby praktyków*. W: Gulczyńska A., Rotberg I. (red.). *Ponowoczesne modele pomagania. Przykłady koncepcji i zastosowania*. Warszawa: Difin, s. 174–190.
- Cudak H. (2012a). *Zaburzenie struktury rodziny jako konsekwencja makrospołecznych uwarunkowań*. „Pedagogika Rodziny”, nr 2 (4), s. 7–18.
- Cudak S. (2012b). *Strukturalne przeobrażenia rodziny polskiej*. „Pedagogika Rodziny”, nr 2 (3), s. 73–82.
- Denzin N.K. (2009). *The research act. The theoretical introduction to sociological methods*. New Brunswick–London: Aldine Transaction.
- Dryll E. (2013). *Transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym*. Warszawa: Eneteia.



- Dubas E., „*Uczenie się z biografii Innych*” – wprowadzenie. W: Dubas E., Świtalski W. (red.). *Uczenie się z biografii innych*. Łódź 2011: Wydawnictwo UŁ, s. 5–11.
- Dubas E., *Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się*. „*Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*”, 1 (2017) s. 63–87.
- Dubas E. (2021). *Wokół biografii rodzinnej i jej badania. Refleksje wprowadzające*. W: Dubas E., Wąsiński A., Słowik A. (red.). *Biografie rodzinne i uczenie się*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Duvall E.M. (1962). *Marriage and family development*. Philadelphia: Lippincott.
- Filipp, S-H. (1981). *Ein allgemeines Modell für die Analyse Kritischer Lebensereignisse*. W: Filipp S-H. (red.). *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Gajek K. (2018). *Doświadczenie przemocy w rodzinie: autobiograficzne narracje kobiet*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Głazewski M. (2009). *Teoria systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna – między metafizyką a metabiologią*. „*Przegląd Pedagogiczny*”, nr 1, s. 39–55.
- Halbwachs, M. (2008). *Společne ramy pamięci*, tłum. Król M. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Helling I.K. (1990). *Metoda badań biograficznych*. W: Włodarek J., Ziółkowski M. (red.). *Metoda biograficzna w socjologii*. Warszawa–Poznań: PWN.
- Jankowiak B., Kuryś-Szyncel K. (2017). *Potencjał rozwojowy okresu adolescencji*. W: Jankowiak B., Matysiak-Błaszczuk A. (red.). *Młodość między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Józefik B. (2003). *Terapia jako proces współtworzenia nowych znaczeń i opowieści. Idee i praktyki narracyjne*. W: Górniak L., Józefik B. (red.). *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin. Od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji*. Kraków: wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Józefik B. (2008). *Od cybernetycznej metafory rodziny do dialogu i narracji*. W: Janusz B., Gdowska K., Barbaro B. de (red.). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kasztelan M. (2012). *Fenomen pamięci zbiorowej*. „*In Gremium. Studia nad Historią, Kulturą i Polityką*”, t. 6, s. 185–198.
- Kaźmierska K. (2008). *Biografia i pamięć: na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalonych z zagłady*. Kraków: Nomos.
- Kaźmierska K. (red.). (2012). *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Kraków: Nomos.
- Krawczyk-Bocian A. (2014). *Doświadczenie zdarzeń krytycznych. Narracje biograficzne Dorosłych Dzieci Alkoholików*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Kuryś-Szyncel K. (2019). *Epizody wspólnego zaangażowania biograficznego jako źródło mądrości życiowej*. „*Studia Edukacyjne*”, nr 55, s. 109–124.
- Kuryś-Szyncel, K. (2021). *Rodzina jako przestrzeń uczenia się biograficznego*. W: Dubas E., Wąsiński A., Słowik A. (red.). *Biografie rodzinne i uczenie się*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Lalak D. (2010). *Życie jako biografia: podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Luhmann N. (1990). *Soziologische Aufklärung*. T. 5. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann N. (2007). *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii*. Kraków: Nomos
- Ładyżyński A. (2020). *Życie rodzinne jako szansa rozwoju osobowego z perspektywy pedagogicznej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Maturana H., Varela F. (1980). *Autopoiesis and Cognition*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Typy wiedzy o współczesnej rodzinie jako przykład normatywizmu pedagogiki*. W: Nowak-Dziemianowicz M. *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 15–24.
- Ostrouch-Kamińska J. (2011). *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pare A.D. (1995). *Of families and other cultures: the shifting paradigm of family therapy*. „Family Process”, nr 31, s. 11–21.
- Pieter J. (1946). *Biografia ogólna: wstęp do nauki o życiu ludzkim*. Kraków: Wiedza, Zawód, Kultura.
- Przybylska E., Wajsprych D. (2018). *Uczenie się i rodzina. Perspektywa andragogiczna*. Warszawa: CeDeWu.
- Ruszkiewicz D. (2005). *Realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej w rodzinie samotnego ojca*. Toruń: Centrum Edukacji Europejskiej.
- Rzepa T. (1995). *Historia psychologii polskiej w autobiografiach*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński. Ośrodek Badań Biograficznych.
- Sęk, H. (1991). *Procesy twórczego zmagania się z krytycznymi wydarzeniami życiowymi a zdrowie psychiczne*. W: Sęk H. (red.). *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stake R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Thomas W., Znanięcki F. (1976). *Chłop polski w Europie i Ameryce*. T. 1: *Organizacja grupy pierwotnej*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Trzebiński J. (red.). (2002). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP.
- Wąsiński A. (2018). *Autokreacja małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego. Perspektywa pedagogiczno-antropologiczna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wąsiński A. (2021). *Biografie małżeńskie i rodzinne rozpatrywane w perspektywie autokreacji do rodzicielstwa*. W: Dubas E., Wąsiński A., Słowik A. (red.). *Biografie rodzinne i uczenie się*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Włodarek J., Ziółkowski M. (red.). (1990). *Metoda biograficzna w socjologii*. Warszawa–Poznań: PWN.
- Znanięcki F. (1988). *Wstęp do socjologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

## **FAMILY BIOGRAPHY – AN ATTEMPT TO RECONSTRUCT THE DYNAMICS OF THE DEVELOPMENT OF THE FAMILY SYSTEM**

**Abstract:** The article is of a conceptual and methodological nature, and its aim is to try to reconstruct the dynamics of the development of the family system using the biographical method. The theoretical basis are approaches derived from constructivism and social constructionism, systemic understanding of the family and concepts of biographical learning. The family is understood as a social system subject to the principles of wholeness and autopoiesis, which define the framework and possibilities of its development. The author's category of „family biography” was introduced, which means a multiplied (being something more than the sum of individual biographies) infinite (re) construction resulting from the tension between the course of family life and the story of the family life. The use of family biography as a way of describing system reality (taking into account its non-obvious dynamics) and as a determinant of collecting and analyzing empirical data is a new possibility in pedagogical family research.

**Keywords:** pedagogy, autopoiesis, family biography, family development, family system, biographical learning.



HALINA MONIKA WRÓBLEWSKA\*

*Białystok, Polska*

ORCID ID 0000-0002-1985-3877

## MIĘDZY BRAKIEM A POTENCJAŁEM. PEDAGOGIKA POZYTYWNYCH ZASOBÓW

**Streszczenie:** Autor opracowania podejmuje refleksję nad czasopiśmiennictwem pedagogicznym oraz stanowi próbę włączenia się do dyskusji nad tożsamością i rozwojem pedagogiki oraz zachodzących w niej przemian. Dotyczą one zróżnicowania w obrębie podejmowanej problematyki, orientacji metodologicznych, wielo-, inter- i transdyscyplinarnej współpracy. Oznacza to konieczność dalszego poszerzania pola przedmiotowego pedagogiki o nowe konteksty i dyskursy wyznaczone synergią poznania i zmiany. Konieczne jest nowe ujęcie pedagogiki w kategoriach pozytywności i rozwoju. Nowa perspektywa stanowić może nową jakość. Opracowanie stanowi również zaproszenie do podjęcia kolejnych naukowych eksploracji w interdyscyplinarnym obszarze kreatologii.

**Słowa kluczowe:** edukacja, zmiana, interdyscyplinarność, twórczość, pedagogika pozytywna.

### Wprowadzenie

Interpretacja, jako nasz sposób bycia, jest nadawaniem sensu obecnym w naszym polu życiowym obiektom i zdarzeniom. Innymi słowy, interpretacja – w tym szeroko rozumianym ujęciu polega na przypisywaniu temu, co jest (rzeczom, innym ludziom, własnemu istnieniu) takiej treści, która czyni je sensownym (zrozumiałym) na gruncie naszego doświadczenia. Zarówno sama interpretacja (rozumiana jako proces **sensotwórczy**), jak i ustanawiający się dzięki niej sens (a tym samym – granice, treści i wewnętrzny porządek naszego świata) uwarunkowane są przez specyficzny dla nas sposób widzenia tego, co jest (Kwaśnica 2007, s. 25).

Współczesnej pedagogice powinno zależeć na tym, żeby szukać tego, co łączy, co jest wspólne, co prowadzi do bliższego poznania prawdy o kształceniu

---

\* Dr hab. Halina Monika Wróblewska, prof. UwB, Katedra Studiów Społecznych i Edukacyjnych, Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku; e-mail:h.wroblewska@uwb.edu.pl.

i wychowaniu drugiego człowieka. Do niedawna uprawiający pedagogikę mieli skłonność do szukania w poglądach innych przede wszystkim błędów i wobec nich musieli zająć stanowisko (Śliwerski 2003, s. 194). Poszukując pozytywnych aspektów przemian w pedagogice, najważniejszymi zmianami, jakie się w niej dokonują, zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, jest różnorodność wewnętrzna, otwarcie na świat zewnętrzny, nowe szkoły naukowe, rozwój subdyscyplin, obecność w sferze publicznej, rozproszone innowacje edukacyjne. Pedagogika polska stała się **polifoniczna, wielogłosowa, różnorodna** teoretycznie, problemowo, metodologicznie i ideologicznie w prowadzonych studiach i badaniach. Niezwykłej wagi faktem jest ożywienie dyskusji nad paradygmatami pedagogiki, jej głównymi nurtami, przemianami i perspektywami rozwoju w związku z burzliwymi przemianami samej dyscypliny oraz kontekstu społecznego i kulturowego edukacji (Kwieciński 2011, s. 83–84).

W opracowaniu zostanie podjęta refleksja nad czasopiśmiennictwem pedagogicznym i omówione zostaną związane z tym tematem pytania dotyczące obecnego i przyszłego kształtu pedagogiki. Przytoczone na wstępie stanowiska stanowią głosy wprowadzające do szerszej dyskusji nad tożsamością i rozwojem pedagogiki.

### Swoistość pedagogiki jako dyscypliny naukowej

Optymizm poznawczy związany z rozwojem nauk szczegółowych i przekonanie, iż dostarczą one człowiekowi narzędzi, dzięki którym będzie panował nad światem przyrodniczym i społecznym, okazało się złudzeniem. Ingerencja człowieka w świat przyrodniczy i społeczny wygenerowała nowe problemy techniczne i społeczne (Hejnicka-Bezwińska 1989, s. 22). Rozterki, dezorientacja i zagubienie badaczy edukacji pośród mnożących się szkół naukowych i rywalizujących orientacji metodologicznych sprawia, że nie są w stanie racjonalnie projektować własnych przedsięwzięć badawczych. Jak argumentuje Tadeusz Lewowicki, pogłębia się chaos i dominuje metodologiczne zagubienie (Lewowicki 1995, s. 12). Problem interdyscyplinarności, multidyscyplinarności czy transdyscyplinarności, powodujący zacieranie granic między poszczególnymi dyscyplinami, według Marii Dudzikowej, może być interpretowany zarówno jako zagrożenie, jak i szansa. Z jednej strony oznacza wyjście ze strefy komfortu, tego, co dozwolone, porzucenie przestrzeni bezpiecznej tożsamości, a z drugiej strony stwarza możliwość szeroko diskutowanego podejścia metanaukowego do problemów współczesności<sup>1</sup> (Dudzikowa 2012, s.18). Przy rozpatrywaniu zagadnienia „uwikłań” pedagogiki

---

1 Wobec „wieloznaczności nowoczesnej i nowoczesności wieloznacznej” – jak twierdzi Zygmunt Bauman – „płynna ponowoczesność”, oferując człowiekowi wieloznaczność, nieprzejrzystość, wielowymiarowość, zmienia jego konstytucję: odtąd człowiek ujmowany jest jako *homo creator*, który sam poszukuje wzorów postępowania, zmienia je i weryfikuje w określonej sytuacji (Bauman 1995, s. 48).

w nauki społeczne nie powinno być wątpliwości, że wyznaczanie granic między naukami społecznymi ze względu na odrębność przedmiotu badań mija się z celem, skoro jest nim człowiek oraz środowisko jego życia i rozwoju (Śliwerski 2016, s. 30). Relacje pedagogiki i innych nauk zostały przedstawione na zasadzie dycho-  
tomii obcy–swój, gdzie z perspektywy każdej z dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych pedagogika jest dyscypliną dla nich obcą. Obcość wynika „z braku gotowości nawet do czytania rozpraw z tej nauki przez naukowców innych dyscyplin, a tym samym z niezrozumiałości zakresu i wartości dokonań, które są niepodważalne pod względem metodologicznym i merytorycznym” (Śliwerski 2013, s. 58). Pedagodzy dostrzegają, że każda teoria „implikuje jakieś rozumienie świata, w pewnym sensie równie «prawdziwe» jak inne rozumienie będące założeniem innej teorii” (Folkierska 1990, s. 43).

Powracając do zapowiedzianej refleksji nad czasopiśmiennictwem pedagogicznym i pytań o powstający dzięki nim obraz polskiej pedagogiki, należy stwierdzić, że redakcje czasopism pedagogicznych są **otwarte** na dyskusje, które zainspirują i przyczynią się do poszerzenia wiedzy pedagogicznej (w kontekście społecznym i kulturowym). Łamy czasopism służą odzwierciedleniu stanu dyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika, a także stanowią obszar prezentacji nowych kierunków badań, ważnych z punktu widzenia praktyki społecznej. Czasopisma tworzą płaszczyznę **dialogu i wymiany myśli** na tematy edukacyjne obecne zarówno w Polsce, jak i w innych krajach Europy i świata. Większość redakcji czasopism zaprasza do **współpracy** autorów pragnących zaprezentować **nowe** zagadnienia, **oryginalne** ujęcia czy **kontrowersyjne** poglądy, dotyczące szeroko rozumianej pedagogiki. Redakcje czasopism traktują pedagogikę jako dyscyplinę otwartą o charakterze interdyscyplinarnym. Oznacza to konfrontację odmiennych punktów widzenia, jak również próbę integracji perspektyw dyscyplinarnych i konieczności synergii interdyscyplinarnej. Nie wystarcza zatem analiza „z wnętrza” własnej dyscypliny i przyjmowanych w niej założeń ontologicznych i epistemologicznych. Może okazać się niewystarczające również podejście interdyscyplinarne, realizujące wymóg **holistycznego** oglądu badanych zjawisk. Zatem **uwaga** „w przyglądaniu się sobie” wymaga przyjęcia wielu punktów odniesienia (Mizerek 2018, s. 214).

Pedagog powinien znać, rozumieć i porównywać występujące w naukach o wychowaniu różnicowanie perspektyw poznawczych. Opisują one odmiennie istotę wychowania, wyjaśniają jego fenomen oraz określają swoistą rolę pedagoga. „Nie wystarczy «zakupić» jakąś teorię w «hipermarkecie wiedzy», tak jak kupuje się kapelusze. Trzeba jeszcze umieć uczynić z niej użytek, i to taki, by nie tylko nam z nią było dobrze, ale przede wszystkim tym, których wybrana perspektywa teoretyczna dotyczy, a więc naszym wychowankom” (Śliwerski 2009, s. 321).



### Różnorodność i polifonia mogą być siłą

Współpraca wielo-, inter- i transdyscyplinarna może przyczynić się do integracji nauk wokół najistotniejszych problemów współczesności. Pedagodzy muszą nadal liczyć się z zarzutami przekraczania obszarów innych nauk, ponieważ tendencje zapowiadają zdecydowanie dalsze poszerzanie pola przedmiotowego pedagogiki o wielorakie konteksty i dyskursy. Stanowią one „pulsujące kategorie” w pedagogice, zależne od kontekstu, tymczasowe i indywidualnie zróżnicowane. Wyznaczają w zarysie obecny stan wiedzy o edukacji w sposób uwzględniający wielość i różnorodność perspektyw, posiadają potencjał teoriiotwórczy, umożliwiając stworzenie mapy, jako alternatywy do opisu prądów i kierunków w pedagogice w formie wielorakich klasyfikacji (Rutkowiak 1995).

Wobec zaistnienia różnorodności w perspektywie interpretacyjnej poznawania rzeczywistości pedagogicznej, Danuta Urbaniak-Zajac zauważa, że gdyby mimo tej różnorodności tematycznej chcieć zrekonstruować wspólny przedmiot pedagogiki, „to byłoby to możliwe jedynie na bardzo wysokim poziomie abstrakcji, co z pewnością utrudniałoby wyprowadzenie konkretnych „linii demarkacyjnych” pomiędzy obszarem pedagogiki i nie pedagogiki” (Urbaniak-Zajac 2008, s. 187). Autorka widzi alternatywną możliwość formułowania przedmiotów badań poszczególnych subdyscyplin. Wówczas rodzą się poważne pytania o aktualność cechy, jaką jest „ogólność” pedagogiki. Można skłonić się ku strategii rezygnacji z ograniczającego tak rozumiane badania formułowania przedmiotu badań. W związku z paradygmatycznością nauki, w czasach wiedzy niepewnej, upadku tzw. wielkich narracji uświadomiliśmy sobie jako badacze, że prawda jest prawdą tylko w określonej ramie interpretacyjnej. Konceptualizacje zakresu przedmiotowego pedagogiki można traktować jedynie jako propozycje, możliwości wciąż na nowo artykułowane i odczytywane w dyskursie dyscyplinarnym i pozadyscyplinarnym. Można myśleć zatem o porzuceniu prób określania przedmiotu na rzecz jego projektowania w indywidualnych projektach badawczych, co uwarunkowane byłoby głównie ich celem (Urbaniak-Zajac 2008, s. 190). Prowadzenie badań pedagogicznych z wykorzystywaniem wiedzy z innych nauk pozwala poszerzyć zakres diagnozowania i wyjaśniania oraz interpretowania zjawisk i procesów pedagogicznych. Nie eliminuje to diagnoz, wyjaśnień i interpretacji pedagogicznych. Taki sposób postępowania jest często stosowany i jest wart akceptacji, tym bardziej że można śledzić przejawy wykorzystywania dorobku pedagogów w pracach autorów z innych nauk. Ten sposób uprawiania badań pedagogicznych jest szczególnie ważny w prowadzeniu empirycznych badań jakościowych<sup>2</sup> czy istotnościowych. Dotyczy

---

2 Ważną właściwością nowych badań jakościowych, konstruującą nową „wykładnię” tych badań, zdaniem Kubinowskiego, jest emergencyjność. Pojęcie emergencji oznacza „wynurzać się, wydobywać, wyłonić się, ukazać się” (łac. *e-mergo*). Emergencja zatem to zjawisko powstawania nowych własności, jakości i przedmiotów w sposób nieoczekiwany i nieprzewidywalny.

to również empirycznych badań ilościowych historycznych i porównawczych. W pierwszych badaniach niezbędna jest krytyka źródeł, prowadzona z pozycji różnych nauk, w drugich istotne jest przestrzeganie rygoru „kontekstualności” – poznawania kontekstów porównywania zjawisk i procesów społecznych, kulturowych, cywilizacyjnych, wyznaniowych. Elementy kontekstowe łatwiej jest określić w toku wykorzystywania wiedzy spoza pedagogicznych dyscyplin nauki, m.in. nauk ekonomicznych, o kulturze, religioznawstwa, historycznych, społecznych (Palka 2017, s. 40–45). Wyznaczanie granic między naukami społecznymi ze względu na odrębność przedmiotu badań mija się z celem i nie powinno budzić wątpliwości, skoro chodzi o człowieka i środowisko jego życia i rozwoju (Śliwerski 2016, s. 30).

### Synergia poznania i zmiany

Współpraca między badaczami reprezentującymi różne dyscypliny warunkuje osiągnięcie stanu faktycznej transdyscyplinarności i oznacza interdyscyplinarność. Podejście interdyscyplinarne odznacza się tym, że wszystkie czynności badawcze realizuje się w oparciu o koncepcję opracowaną wspólnie przez przedstawicieli różnych dyscyplin. Ma to miejsce wówczas, gdy kilka dyscyplin wchodzi ze sobą w faktyczną i permanentną interakcję celem nawiązania prawidłowego i równoprawnego dialogu na drodze rozwiązania konkretnego problemu. Szansą na interdyscyplinarność nie jest sumowanie wiedzy, ale burzenie granic<sup>3</sup> między dyscyplinami. Wyrazem tego jest prowadzenie badań „nad” wybranymi fragmentami otaczającej nas rzeczywistości i ujmowanie ich w perspektywie różnych dyscyplin. Interdyscyplinarność miała być środkiem zaradczym (remedium) na kakofonię języków teoretycznych, a tymczasem jej kryzys przejawia się w zamykaniu we własnych specjalnościach, braku porozumienia i wspólnego języka oraz braku możliwości syntezy wyników badań. Przeciwnie pojawiają się usilne

---

Emergencja jako kategoria metodologiczna w naukach społecznych oznacza „stopniowe, wynikające z poprzedniej fazy, cykliczne, elastyczne, empatyczne etc. przechodzenie do kolejnych, coraz bardziej uszczegółowionych, odpowiednio ukierunkowanych i uzasadnionych, na bieżąco weryfikowanych wersji wyjściowej koncepcji badań – bardzo ogólnej, programowo otwartej, zakładającej adekwatną plastyczność i kreatywność metodologiczną – oraz podejmowanie kolejnych decyzji dotyczących dobieranych i konstruowanych rozwiązań metodycznych dopiero po przeprowadzeniu wnikliwej, krytycznej analizy rezultatów poprzedniej fazy eksploracji”. Tak rozumiana emergencja może występować, zdaniem Kubinowskiego, na poziomie globalnym, metodologicznym i metodycznym – dotyczy zatem „metodologii nauk społecznych w ogólności, ale także poszczególnych metod badawczych. Stale pojawiają się nowe metody oraz innowacyjne ich odmiany. Synergicznie łączone z innymi potęgują tę kreatywność, zastosowane w konkretnym projekcie badawczym uzyskują swoje niepowtarzalne oblicze” – pisze autor (Kubinowski 2013, s. 111–112).

- 3 Koresponduje to z koncepcją Józefa Kozielskiego, podkreślającego istnienie potencjału ludzkiego do przekraczania możliwości i rozszerzania sfer własnej działalności. Człowiek transgresyjny dokonuje owego przekraczania w oparciu o dziedzictwo kulturowe, wychodząc jednak poza to, czym jest i co posiada (Kozielski 1997, s. 10–19).

dążenia do zachowania autonomii dyscyplin i subdyscyplin. W efekcie nie udaje się stworzyć pełnego obrazu poznawanego przedmiotu (Dudzikowa 2018, s. 20). Interdyscyplinarność przeważnie pojawia się w praktyce badawczej we współpracy dyscyplin bardziej do siebie zbliżonych. Jeśli wystąpi pomiędzy zróżnicowanymi naukami, to może doprowadzić do sytuacji transdyscyplinarności. O ile interdyscyplinarność możemy spostrzegać jako bardziej istotną w generowaniu nowych teorii, o tyle transdyscyplinarność jest ważna także na gruncie praktyki. O transdyscyplinarności możemy mówić wówczas, gdy wytworzone zostaną funkcjonujące między dyscyplinami analogiczne metody badań, kategorie metodologiczne i modele badanej rzeczywistości. Przynoszą one korzyść zarówno poszczególnym dyscyplinom, jak i nauce w ogólności, a przede wszystkim działalności praktycznej (Kubinowski 2013, s. 118).

Fenomenologia jest fundamentem, na którym opierają się nauki pedagogiczne. Stanowi metodę, a zarazem opis fenomenu pedagogicznego, poprzez odsłonięcie i wskazanie istoty rzeczy. Dyskusje o granicach fenomenologii inspirują do wprowadzania nowych rozwiązań, które wciąż poszerzają zakres tej nauki (Ablewicz 1994). Z punktu widzenia pedagoga, badania fenomenologiczne przeprowadzane w obszarze filozofii, dostarczają znakomitych sposobów na interpretację rzeczywistości wychowawczej, choćby z tej racji, że „wychowanie jest wbudowane w ogólnoludzkie dzieje człowieka” (Ablewicz 2008, s. 122).

Pedagogika, która jest nauką o wychowaniu, stanowi również dyscyplinę **narracyjną**. Potrzebuje dostępu do szczególnego rodzaju doświadczeń będących udziałem każdego człowieka. Pedagogika jest dyscypliną, której specyfika i przedmiot badań stanowią swoisty rodzaj szansy na rozumienie i przezwyciężanie złożonych uwarunkowań i przejawów kryzysu wychowania oraz kultury. Taką szansę stwarza narracyjność pedagogiki oraz pedagogiczne badania narracyjne (Dziemianowicz-Nowak 2016). Zaangażowane są one w rozumienie, wyjaśnianie, modyfikowanie, poprawianie czy nawet zmianę społecznego świata. Dotyczą instytucji oraz przyjętych reguł, w jakich te instytucje funkcjonują i wartości, do jakich się odnoszą. Zaangażowanie pedagogiki odróżnia ją od pozostałych dyscyplin, tradycyjnie zakorzenionych w pozytywistycznym paradygmacie dziedzin. Podjęcie wysiłku rozumienia czyjejś narracji jest formą zaangażowania nauk społecznych i humanistyki. Dzięki jakościowym badaniom społecznym nie tylko wiemy więcej, lecz także więcej rozumiemy. Rozumienie zaś jest pogłębione i rozwija się dzięki badaniom, przez co staje się naszym własnym udziałem (Dziemianowicz-Nowak 2016, s. 91–92).

### **Pedagogika jako refleksja humanistyczna**

Wychowanie jednostek twórczych stanowi dla pedagogiki esencję formowania człowieka przyszłości. Z pasją przezwycięża on wciąż w nowy sposób ograniczenia, jakie nakłada wieloobszarowa rzeczywistość (Suchodolski 1974). Humanizm to

jednocześnie „świat humanistyczny”, trwałe uniwersum ludzkich dokonań w obszarze wiedzy i wartości, zespół refleksji (nauki humanistyczne). Stanowi więc sposób uprawiania nauk przez człowieka, mówi o jego zaangażowaniu i wrażliwości, wyznacza jego działania, buduje jego sumienie w stosunku do rzeczywistości. Na ten temat pisze Irena Wojnar. Nie bez wahania, ale z wiarą, twierdzi ona, że „ruch i zmiany winny być równoważone troską o kruche elementy trwałości, że doraźność i niecierpliwość mogą tylko aktualizować wysiłek pamięci, wrażliwości i wyobraźni (Wojnar 2017, s. 205). W środowisku dominuje bardziej myślenie o przyszłości w kategoriach adaptacyjnych, mniej zaś – o ważniejszym – myśleniu kreatywnym, alternatywnie, jako dzieło uzależnione od woli i działalności człowieka. W tym kręgu dostrzec można źródło myślenia kategoriami **niepokoju**. Humanistyczne spojrzenie na świat prowadzi do wyeksponowania problematyki niepokoju, czyli – w pewnym sensie – przechodzenia od nadziei, dominującej w dawnym myśleniu o wychowaniu estetycznym, do niepokoju lub zaniepokojenia, nadziei i niepokoju. Rozważania ujęte tytułem *Humanistyczne przesłanki niepokoju* (Wojnar 2016)<sup>4</sup> mają w swym zamiarze zachęcić do myślenia o świecie kreowanym i przeżywanym przez ludzi, nie tyle podnosić samopoczucie, ile wzmacniać dążenie do naprawy tego, co możliwe, choć trudne, poczynając od samych siebie. Próbowujemy dziś zarysować koncepcję „podmiotowego wymiaru edukacji”, edukacji humanistycznej zajmującej się zarówno człowiekiem w świecie, jak i człowiekiem stanowiącym zindywidualizowany mikroświat. Posłużyć się można nawet neologizmem „mikrohumanizm” w odniesieniu do wnętrza człowieka, jednak należałoby dodać, że będzie to mikrohumanizm „tragiczny” (Wojnar 2017, s. 208).

### Potrzeba zmian. Między brakiem a potencjałem

Główny nurt współczesnej pedagogiki polskiej ogniskuje się – według Krzysztofa Szmida – wokół zagadnień **niedostatku, choroby, dysfunkcji oraz zaburzeń deficytu**. Pedagogika w głównym nurcie zajęta jest przede wszystkim chorobą, a nie zdrowiem i rozwojem. Ten nurt pedagogiki umownie można określić, zdaniem Szmida, jako pedagogikę braku lub niedostatku. Do podstawowych problemów teoretycznych i empirycznych tego nurtu badań należą niepełnosprawność, wszelkiego rodzaju zaburzenia fizyczne i umysłowe, niedostosowanie społeczne i zachowania patologiczne dzieci, młodzieży i dorosłych, przemoc, agresja, bezrobocie, bezdomność, marginalizacja i wykluczenie, uzależnienia we wszystkich jego rodzajach, przemoc symboliczna, totalitaryzm kulturowy szkoły, domu dziecka, domu kultury, ośrodka wychowawczego, zakładu karnego, nierówności, niesprawiedliwość społeczna, kryzys wartości, negatywny wpływ kultury masowej i mediów, rodzina jako środowisko przemocy fizycznej i symbolicznej, płeć jako

---

4 O książce z jej autorką rozmawia Adam Fijałkowski, zob. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2017, nr 4 (246), s. 204–208.

czynnik wykluczenia społecznego i kulturowego. Istnieje wobec tego **potrzeba wyrównania proporcji**, w której zostaną pogodzone dwie orientacje: orientacja na **brak i chorobę** z orientacją na **dobrostan i zaspokojenie**. Nurt badań pedagogicznych, zwracających baczniejszą uwagę na zasoby człowieka, jego zdolności i uzdolnienia, twórczość i mądrość życiową, na których można i trzeba budować programy wychowania – stanowi, według Szmidta, pedagogikę **rozwoju** lub **wzrostu** (Szmidt 2013, s. 14). Źródłem inspiracji dla pedagogiki rozwoju mogą być tradycyjne koncepcje filozoficzne dotyczące dobrego życia, szczęścia lub mądrości. Współczesna pedagogika rozwoju może sięgnąć do dynamicznie rozwijającego się kierunku – psychologii **pozytywnej**, tworzącego nową jakość w rodzinie subdyscyplin nauk o człowieku. Dla pedagogów twórczości i pedagogów społecznych ważny jest jeden z głównych problemów, który dotyka koncepcji rozwoju i wychowania Heleny Radlińskiej, poszukiwania odpowiedzi na pytanie, na czym może polegać człowiek przy rozwiązywaniu swoich życiowych zadań. Pytanie to odnosi się do kategorii sił jednostkowych, zasobów twórczych jednostki, jej zdolności i wartości będących podstawą pomyślnego rozwoju. Postulowane jest większe skoncentrowanie uwagi na zdrowiu, zdolnościach, talencie, mądrości, twórczości oraz innych cnotach i zasobach rozwojowych człowieka, podobnie jak ma to miejsce w psychologii pozytywnej. Twórcy pozytywnej idei są przekonani, że przyszła pedagogika, zajęta zdolnościami, kreatywnością i dobrym życiem, wkrótce rozwinię się w nowy, ważny nurt naukowy współczesnej pedagogiki<sup>5</sup> (por. Szmidt, Modrzejewska-Świgulska 2013). Pozytywna koncepcja człowieka zakłada twórczą realizację posiadanych zasobów, które przyczyniają się do poprawy jakości życia na co dzień – dobrostanu (por. Seligman 2005; Czapiński 2004; Trzebińska 2008; Carr 2009; Wróblewska 2015, 2021)<sup>6</sup>.

---

5 Pozytywna perspektywa zasobów człowieka i jakości życia została ukazana jako kontekst rozwoju – w opracowanym autorskim modelu rozwoju twórczych kompetencji w dorosłości. Zamyśl opracowania zawiera ujęcie wieloaspektowe: od adaptacyjnego i rozwojowego kontekstu przez podmiotowo-twórcze i transgresyjne wyznaczniki do zindywidualizowanego (doświadczeniowo-biograficznego) kontekstu. Twórczy charakter kompetencji podkreśla przyjęty humanistyczny paradygmat twórczości. Tworzy on przestrzeń dla rozwoju, ujmowanego w świetle założeń humanistycznych, jako zespół kompetencji podmiotu sprzyjających samorealizacji. Podjęcie opracowania autorskiego modelu rozwoju twórczych kompetencji wyznaczała potrzeba syntezy dotychczasowych eksploracji poznawczych i empirycznych związanych z mechanizmami ujawniania się twórczych zasobów człowieka na różnych etapach rozwoju. Konceptualizacja badań własnych stanowi wynik wieloletnich studiów i badań naukowych, autorskich w interdyscyplinarnym obszarze rozwoju, twórczości i edukacji. Por. Wróblewska H.M. (2015). *Kompetencje twórcze w dorosłości*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 335; Wróblewska H.M. (2021). *Twórczość i transgresja w rozwoju człowieka. Perspektywa pozytywnych zasobów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie (w druku).

6 Psychologia pozytywna jako nauka opiera się na trzech filarach. Pierwszym z nich jest pozytywne doświadczanie życia w wymiarze jednostkowym – badanie pozytywnych emocji. Drugim są pozytywne właściwości osoby – badanie pozytywnych cech osobowości, głównie cnót i zalet,

### **Nowa Perspektywa – nowa jakość. Idea pozytywnych zasobów**

Głównym przedmiotem zainteresowań psychologii pozytywnej jest dobre życie. Celem badań jest opisanie i wyjaśnienie, na czym, z psychologicznego punktu widzenia, polega dobre życie i jakie czynniki do niego prowadzą (Trzebińska 2008, s. 9). Sytuując psychologię pozytywną na tle psychologii, najbardziej uzasadnione wydaje się traktowanie jej w kategoriach orientacji w badaniach i praktyce skupionej na optymalnym funkcjonowaniu ludzi. Stąd należy lokować ją w ramach występujących w psychologii nurtów czy podejść scalających dorobek wielu subdyscyplin psychologii (Trzebińska 2008, s. 17). Współtwórca psychologii pozytywnej, Martin Seligman (2004, s. 19), pyta: „Jak to się stało, że nauki społeczne zaczęły uważać ludzkie zalety – odwagę, altruizm, uczciwość, wiarę, obowiązkowość, odpowiedzialność, dobre usposobienie, wytrwałość – za zachowania uboczne, za złudzenia i za obrony. Podczas gdy ludzkie słabości – chciwość, lęk, żądza, egoizm, strach, gniew, depresja – są uważane za autentyczne? Dlaczego mocne i słabe strony człowieka nie są symetryczne pod względem swej autentyczności?”. Autor odpowiada, że współczesna psychologia była dotąd zaabsorbowana negatywną stroną życia, a zachowania człowieka interpretowała w kategoriach modelu choroby. Jej głównym sposobem interweniowania było naprawianie szkody. Pod względem teoretycznym do niedawna była ona wiktymologią (nauką o ofiarach i poszkodowanych) (Seligman 2004, s. 20). Martin Seligman w 1998 roku, będąc wówczas prezydentem Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (APA), wezwał członków APA do „reorientacji psychologii z ludzkich słabości na ludzką siłę” (Trzebińska 2008, s. 21). Psychologia pozytywna i jej główne postulaty pojawiły się jako protest wobec psychologii negatywnej, która dominowała przez cały wiek XX, oraz jako reakcja na „epidemię depresji” wśród młodych ludzi w krajach zachodnich, zwiększającą się liczbę rozwodów, samobójstw, przestępstw przeciwko zdrowiu i życiu oraz zanik więzi społecznych (Czapiński 2004, s. 7). Seligman w książce zatytułowanej *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia* (polskie wydanie z roku 2005) twierdzi, że w publikacjach naukowych psychologii na każdym 100 artykułów o smutku przypada tylko jeden o szczęściu (Seligman 2005, s. 23). Współczesna psychologia, zaabsorbowana negatywną stroną życia, interpretuje funkcjonowanie człowieka w kategoriach modelu choroby, ignorując pozytywną stronę życia. Psychologowie pozytywni zwracają się również w kierunku procesu edukacyjnego: „nowoczesny świat wszedł w końcu w okres, w którym możemy bardziej liczyć na sukces, stawiając większy nacisk na kreatywne myślenie czy nawet po prostu nacieszenie się życiem, a mniejszy na uczenie się na pamięć i wypełnianie poleceń. (...) Poprawy dobrostanu należy uczyć

---

a także zdolności. Trzecim filarem jest pozytywne społeczeństwo – badanie pozytywnych instytucji społecznych, szczególnie takich jak: demokracja, silna rodzina, wspierająca pozytywny rozwój, szkoła (Seligman 2005, s. 16).



w szkołach, bo wyższy dobrostan może być potencjalną odtrutką na galopujący wzrost depresji, sposobem na zwiększenie zadowolenia z życia, a także pomocą w nauce i twórczym myśleniu” (Seligman 2005, s. 118).

### **Kreatologia. Nauka o twórczości**

Twórczość jest interdyscyplinarna sama ze swej natury i stanowi przedmiot zainteresowania międzynarodowej społeczności psychologów, socjologów, historyków, teoretyków zarządzania, ekonomistów, artystów, pedagogów i wielu innych specjalistów<sup>7</sup>.

Warto nadmienić, iż współczesne koncepcje „odmitologizują” spojrzenie na istotę twórczości i podkreślają „zwyczajność” twórczych operacji umysłowych w porównaniu z innymi procesami poznawczymi (Nęcka 1994, 2012). Myślenie i działalność twórcza w paradygmacie poznawczym są traktowane jak każdy inny rodzaj aktywności człowieka. W twórczości mają udział te same procesy (m.in. uwaga, pamięć, myślenie), które występują w innych formach aktywności. Tym, co pozwala odróżnić aktywność twórczą od innych form zachowania i działania, jest przede wszystkim „swoistość celu stawianego sobie przez człowieka” (Nęcka 1994, s. 46). Krzysztof Szmidt zachęca przyszłych pedagogów pozytywnych do naukowej penetracji zjawiska twórczości i kreatywności, wskazując interesujące problemy warte dalszej eksploracji<sup>8</sup>. Czyni przy tym uwagę, iż polscy psychologowie twórczości, po krótkim okresie wzmożonego zainteresowania problematyką twórczości i kreatywności pod koniec wieku XX i na początku nowego stulecia, w ostatnich latach niejako stracili naukowy napęd i nie powstają obecnie znaczące prace naukowe w dziedzinie „kreatologii” – nauki o twórczości. Twórczość i kreatywność to zjawiska, które są bardzo interesującym przedmiotem badań pedagogicznych. Badania twórczości mogą odbywać się na czterech różnych poziomach: metateoretycznym (jak tworzy się teorie twórczości i jaka jest zawartość treściowa tych teorii?), teoretycznym (co mówią teorie twórczości na temat wszystkich lub wybranych aspektów tego zjawiska – wytworów, procesu, osoby tworzącej i uwarunkowań?), teoretyczno-praktycznym (jak formułować koncepcje wychowania do twórczości i pomocy w tworzeniu?), praktycznym (jak realizować programy pomocy w tworzeniu i jakie są ich efekty wychowawcze?) (Szmidt 2008). Pedagogika twórczości, choć rozwija się dynamicznie i notuje stały przyrost badań wszystkich czterech typów, to jednak wymaga stałej elaboracji (Szmidt 2008). Również **peda-**

---

7 W kierunku kreatologii. Charakterystyka najnowszych syntez wiedzy o twórczości (Weisberg, Runco, Sawyer, za: Szmidt 2009, s. 44).

8 Twórczość, zdolności i mądrość nie wyczerpują repertuaru zasobów i cnót rozwojowych człowieka. Dodać tu można: szczęście, nadzieję i optymizm, pozytywne związki z innymi, odwagę, miłość i dobroć, wdzięczność, duchowość, poczucie sensu i inne. Mogą one stanowić bardzo interesujący przedmiot badań przyszłej pedagogiki pozytywnej (Szmidt 2009, s. 35).



**gogika zdolności** – dzięki podejmowanym próbom konceptualizacji przedmiotu i celów badań – powoli emancypuje się i zaczyna stawać poważną subdyscypliną pedagogiki.

### Refleksja zamykająca

Podsumowując podjęty w opracowaniu dyskurs, można stwierdzić, że został on dokonany w szerszym oglądzie zagadnienia tożsamości i rozwoju pedagogiki – z uwzględnieniem obecnego stanu nauki i jej przyszłych perspektyw. Warto jeszcze w tym miejscu nawiązać do istniejących nurtów pedagogii. W dyskursie humanistycznym coraz częściej pojawia się kategoria kolażu. Jako symboliczna, zmienna konstrukcja światłoo obrazów, jako wyraz i wyobrażenie intelektualnych przeobrażeń umysłu, kolaż odbija (przenosi) kondycje dyskursów humanistyki. Dokonuje ich przeglądu, oglądu, wglądów i wyboru fragmentów istotnie znaczących. Na jakie sposoby oraz w jakich funkcjach można wykorzystać różne rodzaje kolażu w edukacji i pedagogice? Kolaż jako sztuka montowania pedagogii staje się miejscem rozgrywania się dyskursu pomiędzy oporem a twórczością. Kolaż, jako wielozmysłowy, pulsujący splot wzajemnych odniesień, technika twórcza (artystyczna, rzemieślnicza) i metafora umysłowego obrazu świata (zwizualizowana rzeczywistość), a także metafora procesu symbolicznego (dynamiczny kolaż myślowy), uobecnia i ucieleśnia kulturę. Jakie zadania powinna zauważyć pedagogia naukowa na okoliczność czytania splecionych sensów i budowania nowych jego kompozycji w kolażu, nawiązywania dialogu z innymi dziedzinami humanistyki, rozpoznawania siebie na nowo, na granicy estetyk języków humanistyki? To szansa na ponowne przemyślenie twórczych zestawień fenomenów kulturowych, tkanek humanistyki, pereł myślowych, paciorków, szmatek, zszywek, a nawet odpadów. Sami pedagodzy wybiorą, co zechcą z kultury odczytać, jakie obszary pozyskać, jakie znaczenie wyzyskać dla pedagogiki. Mozaika kultur(y) dla pedagogiki skrzy się złotem dla zuchwałych, po które przeciętni poszukiwacze skarbów nie sięgną. Pierwszy krok to nie deprecjonowanie kolażu jako (nowej?) przestrzeni poznawczej dla pedagogiki, lecz bardzo jeszcze dyskretny i nieśmiały ruch w stronę pedagogii pobocznych (Jaworska-Witkowska 2011, s. 280–284).

### Bibliografia

- Ablewicz K. (1994). *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Ablewicz K. (2008). *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*. W: Palka S. (red.). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 103–123.
- Bauman Z. (1995). *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, tłum. Bauman J. (tłum.). Warszawa: PWN.

- Bauman T. (2010). *Poznawczy status danych jakościowych*. W: Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Szmidt K.J. (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Carr A. (2009). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Czapiński J. (red.). (2004). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: PWN.
- Dudzikowa M. (2012). *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*. W: Chmielewski A., Dudzikowa M., Grobler A. (red.). *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Folkierska A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1997). *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Warszawa: Wydawnictwo 69.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z. (2011). *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jaworska-Witkowska M. (2011). *Kolaż kulturowy jako pedagogia dyskretnie zuchwała. Sztuka (montowania przestrzeni poznawczej) dla pedagogii poza granicami języka linearnego*. W: Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z. (red.). *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 275–284.
- Kozielecki J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kubinowski D. (2013). *Idiomatyczność–synergia–emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Makmed.
- Kwaśnica R. (2007). *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej* (wyd. 2). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kwieciński Z. (2011). *Pedagogika po przejściach – pozytywne aspekty przemian*. W: Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z. (red.). *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 81–99.
- Kwieciński Z. (2012). *Pedagogie postu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lewowicki T. (1995). *Dylematy metodologii pedagogiki*. W: Lewowicki T. (red.). *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Warszawa–Cieszyn: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego – Filia w Cieszynie.
- Mizerek H. (2018). *Tworzenie refleksyjnej wiedzy w badaniach pedagogicznych. Dylematy–konteksty–punkty odniesienia*. „Forum Pedagogiczne”, nr 1, s. 213–227.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Palka S. (red.). (2004). *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Palka S. (2017). *Kompetencje badawcze i świadomość metodologiczna pedagogów (pobocza szlaku myślowego Teresy Bauman)*. „Jakościowe badania pedagogiczne”. T. II, nr 2, s. 40–45.
- Rodziewicz E., Szczepska-Pustkowska M. (red.). (1993). *Od pedagogiki ku pedagogii*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Rutkowiak J. (1995). „*Pulsujące kategorie*” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: Rutkowiak J. (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” s. 11–42.
- Seligman M.E.P. (2004). *Psychologia pozytywna*. W: Czapiński J. (red.). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: PWN.
- Seligman M.E.P. (2011). *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*. Poznań: Media Rodzina.
- Suchodolski B. (1974). *Kim jest człowiek*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szmidt K. (2009). *W kierunku kreatologii. Charakterystyka najnowszych syntez wiedzy o twórczości (Weisberg, Runco, Sawyer)*. W: Popek S., Bernacka R., Domański C., Gawda B., Turska D., Zawadzka M. (red.). *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 34–46.
- Szmidt K. (2013). *Pedagogika pozytywna: twórczość–zdolności–mądrość zespolone*. W: Szmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (red.). *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ, s. 14–28.
- Szmidt K.J. (2008). *Wśród aspektów, wymiarów, poziomów i biegunów, czyli o próbie konceptualizacji przedmiotów badań pedagogiki twórczości*. W: Rubacha K. (red.). *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2003). *Wstęp (do części III: prądy i kierunki pedagogiczne). Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). *Pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Śliwerski B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2013). *Pedagogika jako (nie-)gorsza inna nauka*. „Studia Edukacyjne”, nr 28, s. 57–84.
- Śliwerski B. (2016). *Uwikłania pedagogiki w naukach społecznych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, s. 29–40.
- Śliwerski B. (2014). *Pedagogika na progu innych nauk społecznych, czyli o potrzebie powrotu do hybrydowych dyscyplin naukowych*. W: Żłobicki W. (red.). *Transgresje w edukacji*. T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 13–29.
- Trzebińska E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Urbaniak-Zajac D. (2008). *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania –perspektywa interpretacyjna*. W: Rubacha K. (red.). *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 185–200.

- Wojnar I. (2016). *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- O książce z jej autorką rozmawia Adam Fijałkowski. (2017). „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4 (246), s. 204–208.
- Wróblewska M. (2015). *Kompetencje twórcze w dorosłości*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 335.
- Wróblewska H.M. (2021). *Twórczość i transgresja w przestrzeniach doświadczenia człowieka*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie (w druku).

## **BETWEEN LACK AND POTENTIAL. PEDAGOGY OF POSITIVE RESOURCES**

**Summary:** The issue of the study is intended to be a reflection undertaken in the area of pedagogical journals and an attempt to join the discussion on the identity and development of pedagogy and the changes taking place in it. They refer to the diversity of the undertaken issues, methodological orientations, multi-, inter- and transdisciplinary cooperation. This means the necessity to further expand the subject field of pedagogy with new contexts and discourses determined by the synergy of cognition and change. This concerns the necessity to rethink pedagogy in terms of positivity and development. A new perspective may constitute a new quality. The study is also an invitation to undertake further scientific explorations in the interdisciplinary area of creatology.

**Keywords:** education, change, interdisciplinarity, creativity, positive pedagogy.

ROBERT STELMACH\*

Warszawa, Polska

ORCID ID 0000-0002-6564-4435

## DEFINICJA SAMOEDUKACJI RELIGIJNEJ JAKO PRZYCZYNEK DO BADAŃ EMPIRYCZNYCH

**Streszczenie:** Artykuł jest próbą ustalenia podstawowych złożeń dla samoedukacji religijnej w kontekście wychowania. Przedstawiono w nim wybrane aspekty samoedukacji. Dokonano analizy obszarów poznawczych i badawczych zagadnienia. Podano definicję samoedukacji religijnej.

**Słowa kluczowe:** Florian Znaniecki, samowychowanie, samoedukacja, religia, pedagogika.

### Wprowadzenie

Celem artykułu jest rozpoznanie procesu samoedukacji religijnej w zakresie badawczym współczesnej teologii praktycznej. Ma on charakter teoretyczny i praktyczny, gdyż z jednej strony jest próbą zdefiniowania samoedukacji religijnej, a z drugiej, stanowi materiał wyjściowy do badania empirycznego, zmierzającego do ustalenia dróg identyfikacji samoedukacji religijnej w zakresie podmiotowym i przedmiotowym.

W artykule Sylwestra Ścisłowicza (1993, s. 61–77) można znaleźć 27 definicji samokształcenia. Na pierwszym miejscu autor umieścił definicję Floriana Znanieckiego, który podaje, że jest to; „[...] dobrowolne staranie, by własną osobę upodobnić do pewnego wzoru” (Znaniecki 1972, s. 179). W samowychowaniu chrześcijańskim wzorem tym jest osoba Jezusa Chrystusa, w wyznaniach chrześcijańskich obraz ten dopełniany przedstawieniami świętych i błogosławionych, z wyjątkiem protestantów, którzy jedynie Chrystusa uważają za świętego. Podobnie ma się rzecz w innych religiach: w judaizmie jest Mojżesz i Abraham, w buddyzmie Budda, w islamie Mahomet itd. Drugim istotnym terminem z punktu widzenia teologii praktycznej dla samowychowania, zawartym w definicji Znanieckiego, jest „dobrowolne staranie” (1972). Sięgając do źródłosłowa określenia, można dostrzec

---

\* Dr nauk teologicznych w zakresie teologii praktycznej Robert Stelmach; e-mail: ttk@wp.pl.

z łatwością, że jego istotą jest „dobra wola”. Mamy więc do czynienia z dwiema wartościami: dobrem i wolą, wyrażającymi łącznie wolność, która jest wartością. Można z tej definicji wyprowadzić cel samokształcenia religijnego, którym jest dążenie człowieka do wolności w przestrzeni wartości Dobra<sup>1</sup>. W kontekście samoedukacji religijnej Dobro ma strukturę wewnętrzną, ukonstytuowaną w osobie ludzkiej przez wiedzę i doświadczenie, głównie wiedzę religijną i doświadczenie duchowe w aspekcie indywidualnym i społecznym. Tak więc treścią samoedukacji religijnej będzie wiedza i doświadczenia duchowe, a materią indywidualny byt ludzki i społeczny, np. wspólnota religijna lub wyznaniowa<sup>2</sup>.

Znanięcki zwraca uwagę w definicji na „upodobnienie”, a nie na naśladownictwo, które nie sprzyja autorefleksji, koniecznej w samokształceniu głównie z uwagi na wartość Dobra. Naśladownictwo oddala od celu samokształcenia, jakim jest wolność polegająca na dobrowolnym wyborze wartości istotnych dla życia i bytu osoby ludzkiej. Zamyka dostęp do przestrzeni pytań możliwych i koniecznych – o sens życia i znaczenie egzystencji ludzkiej jako takiej<sup>3</sup>. Termin ten wskazuje na teologiczną regułę poznania „podobieństwa i obrazu”. Stąd czynnikiem kształtującym będzie wyobraźnia ludzka i system wartości zorientowany na Dobro, które przekracza granice poznania ludzkiego, czyli duchowość. Tę można zdefiniować jako zespół jakości istotnych wartościowo w życiu duchowym człowieka. Oznacza to, że zadaniem samoedukacji religijnej może być, mówiąc w duchu wyznania prawosławnego, ratowanie człowieka, jego zbawienie, czyli m.in. dbałość o jego bezpieczne działanie i funkcjonowanie.

Dlatego właśnie celem artykułu jest przedstawienie możliwych i koniecznych warunków bytowych dla samoedukacji religijnej w postaci założeń ze względu na dobro indywidualne i społeczne w kontekście przyrodniczo-egzystencjalnym. Rozpoznanie tych warunków powinno ułatwić badania i krytykę samoedukacji religijnej na rzecz edukacji dla społeczeństwa.

Wydaje się, że w tym wypadku najłatwiej skorzystać z dorobku hermeneutyki egzystencjalnej, zaproponowanej przez Bogusława Milerskiego (1996, 2011), który podaje, choć nie wprost, wykładnię do działania badawczego, polegającą na

---

1 Terminy biblijne i wartości teologiczno-biblijne będą pisane w artykule wielką literą.

2 W tym wypadku sekty religijne zaliczam do wspólnot wyznaniowych, a nie do wyznań. W sektach dominuje określony wzorzec osobowy o charakterze duchowym, a w religiach i wyznaniach Prawda Osobowa, wyrażana w Objawieniu oraz w życiu świętych i błogosławionych, potwierdzona w Księgach Świętych i Liturgii, a nie w obrzędach. Obrzędy są wtedy rezultatem działania Prawdy Osobowej, a nie jak we wspólnotach o charakterze sekty, osnową ich działania.

3 Zauważmy, że w niektórych wspólnotach i sektach takie pytania się pojawiają. Sens życia i egzystencji przedstawia się w formie oferty czy też propozycji na życie, a nie w postaci poszukiwania i odnajdywania Prawdy Osobowej. Można powiedzieć, w stylu amerykańskim, że wyznawca otrzymuje gotowe ciasteczko, które wystarczy zjeść. Wypełnia ono wyłącznie funkcję leku uśmierającego ból lęku egzystencjalnego wyznawcy, ale go nie leczy, takim lekiem jest Słowo Boże, a nie wymysł ludzki.

osadzaniu reguł hermeneutycznych na kole teologicznym danego wyznania lub wspólnoty religijnej z zastosowaniem wnioskowania entymematycznego, poszukującego zasady współdziałania „centrum” wspólnoty wyznaniowej z „Centrum” wyznania Wiary w zakresie pedagogiki religijnej. W istocie realizowany jest cel twórczy: stawania się człowiekiem Wiary. Metodą realizacji tego celu jest hermeneutyka egzystencjalna i narracyjna w ramach skorelowanych części konstytutywnych procesu samoedukacji, głównie w obszarze własnej konfesji. Metoda Milerskiego otwiera działanie przestrzeni edukacji religijnej na inne systemy wartości religijnych. Dlatego może być stosowana w systemach odmiennych kręgów kultury ludzkiej.

Wiadomo jednak, że to działania duchowe decydują o tworzeniu samego siebie, a nie życie duchowe uczestników procesu edukacji religijnej. Wynika to z imperatywu twórczego człowieka, który jest rezultatem Aktu Stworzenia Świata i Człowieka. Dlatego człowiek, podobnie do świata, konstytuuje własną postać, kształtując równocześnie samego siebie. Jest to więc proces autonomiczny i naturalny, czyli zgodny z prawami natury ludzkiej i przyrody, „w wierze i przez wiarę”, nawet w nieświadomości. W tym procesie człowiek, przechodząc świadomie etapy wybranej dobrowolnie drogi, korzysta z rozpoznania Prawdy Osobowej przez jej czucie i rozumienie, które razem wzięte wyznaczają formy kształtowania osobowości i życia duchowego.

### **Samowychowanie religijne w kontekście estetycznym**

Istotnym dla samowychowania religijnego staje się pojęcie wartości, rozumiane w sensie szerszym i węższym. W znaczeniu szerszym wartości stają się kategoriami filozoficznymi i teologicznymi, a w znaczeniu węższym, przyporządkowane zostają pedagogice i duchowości. Wtedy aktem wartościującym jest uczucie, a wartość stanowi o ukierunkowaniu działania podmiotu. Oznacza to, że wartość musi odwoływać się do doświadczenia, a nie wyłącznie do przedmiotu. W ten sposób stanowi warunek bytowy dla istnienia podmiotu i przedmiotu samowychowania religijnego. Wtedy sąd egzystencjalny związany z aktem wartościującym staje się przesłanką dla uczucia wartościującego. Wartość jednak nie jest tym samym, co przeżycie wartości. Tak więc uczucie wartościujące jest faktem duchowym, natomiast wartość przynależna przedmiotowi ulokowana jest w pedagogice.

Konieczne jest przy tym wyjaśnienie relacji między wychowaniem i kształceniem. Jeżeli kształcenie sprowadza się do zdobywania wiedzy i doświadczeń oraz umiejętności, to można nieopacznie uznać, że wystarczy obcować z wartościami religijnymi, żeby je wysuwać na pierwszy plan w życiu duchowym człowieka. W związku z tym trzeba pamiętać, że wychowanie estetyczne sprzyja precyzowaniu pojęcia samowychowania religijnego, gdyż jest rezultatem poglądów filozoficznych,



ujmujących estetykę jako refleksję nie tylko nad sztuką<sup>4</sup> (Ingarden 1971, 1981, 1987). Natomiast koncepcja wychowania religijnego musi pochodzić z poglądów teologicznych, ujmujących religię jako refleksję nad życiem, nad jego sensem, czy też nad jego znaczeniem. Oczywiście w kontekście pytań egzystencjalnych.

Drugie podejście oparte na kanwie wychowania estetycznego również eksploruje źródła wartości, jednak w zakresie osobowości człowieka. Wtedy wychowanie estetyczne definiuje się jako: [...] „działanie za pośrednictwem przeżyć estetycznych, jakie zawdzięczamy elementom piękna w rzeczywistości społecznej, przyrodzie i sztuce, uważając to działanie za niezbędny czynnik w całokształcie procesu wychowania pełnej osobowości człowieka” (Chmielewska 1966, s. 11). Definicja jest wyraźna i klarowna oraz odpowiada istocie procesu edukacyjnego.

Ostatecznie otrzymujemy wyróżnienie teologiczne, które koncentruje się na duchowości, a także psychologiczne, które zwraca się ku osobowości człowieka i jego życiu duchowemu. Oba pojęcia razem odwołują się do wychowania kulturowego. Z tego powodu konieczne jest określenie zakresu pojęcia. Ponieważ wartości są czynnikiem sprawczym zarówno dla duchowości, jak i dla osobowości, należy je odnaleźć w oddziaływaniu religijnym na człowieka, skorzystać z nich w poszukiwaniu normy poznawczej, odnoszącej się do samowychowania religijnego. W tym wypadku nośnikiem wartości jest osoba ludzka, a nie przedmiot.

Konsekwencją powyższego jest konieczność uwzględnienia determinacji sposobów życia i jego organizacji, głównie systemów wyznaniowych. Zgodnie z regułami hermeneutycznymi, należy wyznaczyć przy tym wyraźne granice. Powstaje wówczas, choć jeszcze niewyraźny, obraz załączków ukierunkowujących działanie ludzkie, któremu towarzyszy system uczuć i emocji w zależności od miejsca i czasu ich działania. Z uczuciami i emocjami wiążą się ideały i idee, zarówno jawne, jak i ukryte, które związane przez wartości wyznaczają sposoby działania członków społeczności. Uzasadniają ich działania, w pewnym wymiarze modyfikują, a nawet kontrolują. W tak przedstawionym obrazie doszukują się tzw. *centrum*, w którym działają wartości, normy i standardy religijne.

Wymienione składowe, wbudowane uczuciowo, strukturalnie i funkcjonalnie, tworzą zespół wartości, wyróżniający się stopniem ich integracji. Niski stopień integracji wybranej składowej ma małe znaczenie funkcjonalne dla wiary, co nie wyklucza jego znaczenia jako historycznego wskaźnika mocnego związania z innymi kulturami. Wynika z tego, że jeśli odrzucimy wartości, przestajemy zajmować się sferą znaczeniową, a więc poznawczą w wyznaniach religijnych, jak i w kulturze ludzkiej postrzeganej jako całość. Można więc dostrzec, że wartości są właściwą i konieczną częścią badania religii, traktowanej jako realny fragment nie tylko życia społecznego, lecz także przyrody.

---

4 Zwracam przy tym uwagę na fakt, że *Krytyka czystego rozumu* Immanuela Kanta jest traktatem estetycznym.

W konkluzji pragnę zwrócić uwagę na znaczenie badawcze wartości i hermeneutyki w samowychowaniu religijnym, ponieważ samowychowanie jest zdeterminowane przez środowisko organicznie, psychologicznie i społecznie. Od strony teologicznej widoczne jest niebezpieczeństwo dogmatycznego podejścia do badań, które zaprzecza hermeneutycznej regule otwartości. Hermeneutyka otwiera pola dla metodycznych badań naukowych, szczególnie ważnych dla pedagogiki religijnej, właśnie w zakresie samowychowania religijnego. W ten sposób ujawnia się możliwość prowadzenia badań przynajmniej w dwóch perspektywach poznawczych: horyzontalnym (przyrodniczym) i wertykalnym (teologicznym), co dla pedagogiki religijnej nie jest obojętne.

### Samodoskonalenie

Spojrzenie na procesy samodoskonalenia człowieka z perspektywy uwarunkowań przyrodniczych i społecznych oraz religijnych nakazuje głęboką rekonstrukcję pojęcia samokształcenia. W związku z tym, że rekonstrukcja ta ma charakter jakościowy, należy więc wprowadzić inny termin. Jest nim *samoedukacja*. Stwarza on możliwość wyznaczenia przez jakości istotne przyrodniczo, społecznie i religijnie, nowych programów badań. Wynika to m.in. z faktu dość powszechnego, że tradycyjne sposoby porządkowania wiedzy o świecie nie potrafią udzielić zadowalających odpowiedzi na problemy współczesności, szczególnie w dziedzinie wiedzy humanistycznej i teologicznej.

Polskim badaczom i naukowcom odejście w pedagogice od starego paradygmatu pozwala rozszerzyć jej zakres badań i pozwala na budowę bardziej adekwatnego do rzeczywistości modelu teoretycznego. Jednym z jego elementów jest poszukiwanie właściwego określenia dla samokształcenia. W toku tych poszukiwań, które mają charakter jakościowy, wydaje się konieczna zmiana terminologii. Stąd pojęcie *samoedukacji* i w konsekwencji pojęcie *samoedukacji religijnej*.

Pojęcie samoedukacji religijnej, zorientowane wokół więzi kulturowych i religijnych, wyznacza szersze rozumienie aktywności religijnej i oświatowej. Już nie jest to pogląd, w którym terenem działania są wyłącznie kościoły i sale katechetyczne, lecz całokształt oddziaływań religijnych, odnoszących się do życia współczesnego człowieka. Ta okoliczność dyktuje nowe spojrzenie na więzi religijne i kulturowe oraz na rezultaty ich działania, które są znacznikami kierunków badawczych. Wypełniają one społeczny charakter samoedukacji religijnej w zakresie wcześniej przedstawionych obszarów i systemów wartości (SW). Właśnie z uwagi na osobowy i społeczny charakter samoedukacji religijnej możliwa jest do spełnienia jej rozwojowa funkcja, rozumiana nie tylko jako kontynuacja oddziaływania systemów oświatowych, lecz jako autonomiczny proces rozwojowy człowieka, od załączków świadomości do zakończenia życia.

Stale wzrastająca rola kształcenia pozaszkolnego oraz krótszy żywot wiedzy szkolnej rodzą nowe potrzeby. Pochodzą one m.in. z konieczności stałego

doskonalenia człowieka, co nie jest obojętne dla utrzymywania więzi religijnych i kulturowych.

W tej dziedzinie dużego znaczenia nabiera działalność kulturalna, która powinna być prowadzona w sposób metodycznie i etycznie poprawny, dająca efekty społecznie pożądane. Właśnie dzięki szerokiemu rozumieniu działalności kulturalnej można właściwie docenić wagę życia duchowego. Wynika stąd potrzeba właściwego rozumienia jej podstawowych założeń i zasad działania. Rola świadomych wpływów kulturowych wynikających z działalności religijnej i oświatowej społeczeństwa nabiera szczególnego znaczenia w dobie globalizacji społeczeństw i wejścia polskiego społeczeństwa w ekonomiczne struktury Unii Europejskiej. Powstaje więc problem zachowania i rozwoju tożsamości narodowej wyznaczonej przez określone wartości, istotne jakościowo dla społeczeństwa polskiego w przetrzeniu życia duchowego. Przystępując do rozpoznania pojęcia samoedukacji religijnej, należy dostrzec czynniki warunkujące jej działanie. Można wyróżnić trzy z nich: wychowanie, samowiedza i ekspresja duchowa.

### **Wychowanie, samowiedza i ekspresja duchowa**

Wychowanie jest tym czynnikiem, który wpływa na rozwój człowieka z zewnątrz w sposób zorganizowany (szkoła i instytucje oświatowe) i niezorganizowany (rodzina, środowisko rówieśnicze itp.). Poziom oddziaływań wychowawczych warunkuje zatem osobista możliwość doskonalenia się wychowanka. W zależności od tego, który z wymienionych sposobów oddziaływań zewnętrznych będzie lepiej przygotowywał do życia, istnieje większa możliwość przyswojenia określonego systemu wartości przez wychowanka. Wychowanie w swojej wszechstronności, tzn. we wszystkich sferach życia człowieka, jest ściśle związane z nauczaniem i przez to wspólnie z nim warunkuje przygotowanie do samodzielnego życia religijnego.

Samowiedza, zwana także w literaturze samoświadomością lub wiedzą o sobie, jest efektem samopoznania. Nie można prowadzić samowychowania bez poznania struktury własnej duchowości, tego, co zostało nabyte, doświadczone i tego, co właściwe jest tylko nam samym – tożsamości dającej nam poczucie jestestwa i samookreślenia w świecie. Chodzi tutaj także o poznanie własnej świadomości kulturowej, gdyż ona warunkuje samoedukację religijną, dopełnia nasze życie duchowe elementami kulturowymi. Pierwszym sygnałem w tym zakresie będzie uświadomienie sobie własnych upodobań religijnych i kulturowych.

Samoświadomość religijna jest zatem częścią samoświadomości w ogóle, jest wiedzą o własnym znaczeniu na rzecz odbierania i konstytuowania wartości religijnych. Wyodrębniam tutaj samoświadomość religijną od świadomości kulturowej, w tym estetycznej, która jest częścią świadomości ogólnej. Pojawia się ona w kontaktach człowieka z otoczeniem, w tzn. sytuacji estetycznej (Gołaszewska 1970, s. 580). Innymi słowy, jest to świadomość wartości religijnych, istniejących w życiu człowieka (Gołaszewska 1970, s. 15) w odniesieniu do świata zewnętrznego.

Samowiedza wpływa na jakość samooceny i samokontroli oraz warunkuje przedsięwzięcia samowychowawcze, czyli nie tylko decyduje o pojęciu samoedukacji religijnej, ale także reguluje ten proces.

Ekspresja duchowa to trzecia jakość samoedukacji religijnej, przez którą rozumie formę wyrażania swoich przeżyć egzystencjalnych. Przejawy ekspresji duchowej mogą być różnorodne. Począwszy od odczuwania wartości religijnych w różnych kontekstach życia własnego, a skończywszy na doświadczeniu lub tworzeniu wartości duchowych w działaniu (Pielasińska 1983, s. 32). Nie ma zatem samoedukacji religijnej bez ekspresji siebie, wzbogaconej kulturowo. Ekspresja taka uzewnętrznia się w postawach religijnych i kulturowych. Im bogatsze, bardziej wysublimowane i komunikatywne środki ekspresji, tym pełniejsza samoedukacja religijna. Ekspresja duchowa nadaje kierunek podejmowanej samoedukacji religijnej.

### **Samoedukacja religijna**

Samoedukacja religijna jest więc aspektem samowychowania różniącym się od innych sfer, np. samowychowania moralnego czy światopoglądowego, za pomocą elementów kulturowych, co nie oznacza, że nie może ich zastąpić. Jej istota jest wspólna wszystkim dziedzinom samowychowania. Zatem o samoedukacji religijnej możemy mówić wtedy, gdy: (1) przedsięwzięcia samowychowawcze wywoływane są wyobraźnią lub wolą jednostki i są przez nią częściowo lub w pełni uświadomione; (2) dzięki wrażliwości duchowej cel i zakres przedsięwzięć samowychowawczych wytyczone są samodzielnie; (3) zadania wychowawcy i wychowanka realizuje samowychowawca w jednej osobie; (4) samowychowawca sam ustala czas, formy i metody pracy, często na zasadzie spontanicznej aktywności; (5) samowychowawca sam poznaje siebie poprzez samoanalizę i ekspresję duchowości; (6) samowychowawca sam kontroluje i ocenia siebie, swoją działalność i realizację zakładanych przedsięwzięć; (7) wpływy z zewnątrz w formie bezpośredniej i pośredniej samowychowawca interpretuje i przekłada na własną tożsamość.

Przedstawiona charakterystyka zagadnienia wskazuje, że podmiotem i przedmiotem samoedukacji religijnej jest sama osoba. Na tej podstawie można określić dwa rodzaje czynności samowychowawczych, jedne wynikają z funkcji wychowawcy, drugie z funkcji wychowanka. Do czynności wychowawcy można więc zaliczyć: (a) pobudzanie do samoedukacji; (b) stwarzanie sytuacji, w których może przejawiać się ekspresja duchowości i rozwijać wyobraźnia; (c) wytyczanie kierunku rozwoju postawy religijnej; (d) wybór działań samoedukacyjnych; (e) rozpoznawanie ukrytych możliwości; (f) sprawdzanie etapowych realizacji postawionych celów; (g) interpretacja wpływów zewnętrznych bezpośrednich i pośrednich. Natomiast do czynności wychowanka można zaliczyć: (a) wyzwalanie wyobraźni i realizowanie w związku z tym własnej woli; (b) spontaniczny aktywny udział w sytuacjach ekspresyjnych; (c) określenie zadań szczegółowych w rozwoju postawy religijnej; (d) wykonywanie czynności rozwijających predyspozycje duchowe; (e) realizowanie

doraźnych kontroli dotyczących konkretnych działań; (f) przenoszenie zinterpretowanych wpływów zewnętrznych na własną indywidualność. Wobec powyższego na podstawie analizy poglądów i badań nad samowychowaniem uważam, że definicja powinna mieć brzmienie jak niżej:

Samoedukacja religijna to autonomiczny proces wychowania oraz jego twórcza kontynuacja, integralna dziedzina samowychowania, polegająca na samodzielnym kreowaniu własnej postawy religijnej w oparciu o jakości i wartości religijne ułożone w rzeczywistości społecznej odnoszące się do: państwa, obyczajowości, wiedzy, moralności oraz przyrody i sztuki, w obszarze duchowości i życia duchowego<sup>5</sup>.

Poszczególne części przytoczonej definicji wymagają szerszego wyjaśnienia.

Wynika z niej, że samoedukacja religijna rozpoczyna się w rodzinie, a kończy się na „łożu śmierci”. Potraktowanie samoedukacji religijnej jako kontynuacji wychowania współczesnego człowieka świadczy o tym, że jest ona częścią systemu kształcenia. Wskazuje także, że nie jest to indywidualna sprawa osoby, która ją uprawia, gdyż ma wpływ na szerszy kontekst pedagogiczny i społeczny. O tym, że jest to kontynuacja twórcza, świadczy chociażby pojawienie się nowego podmiotu wychowawczego, który nie tylko uzupełnia braki wychowania, ale je wzbogaca przez rozszerzanie lub pogłębianie, bardzo często dzięki zastosowaniu oryginalnych metod i środków, właściwych postawie religijnej i kulturowej.

Ukazanie samoedukacji religijnej jako integralnej dziedziny samowychowania akcentuje powiązania z innymi dziedzinami samowychowania, takimi jak światopoglądowe i moralne. Nie da się ich w sposób wyraźny oddzielić od siebie, ponieważ składają się one na treść procesu samowychowania. W samoedukacji religijnej można znaleźć pierwiastki innych dziedzin samowychowania.

W wychowaniu wychowawca kieruje, kształtuje osobowość i duchowość wychowanka. W samowychowaniu rolę wychowawcy przejmuje samowychowawca, który kieruje samym sobą. Głównie w tym aspekcie uwidacznia się samodzielność samowychowawcy, tzn. przy ustalaniu kierunku samoedukacji i określeniu przedsięwzięć samoedukacyjnych. Wywołuje je bowiem wyobrażenia i ekspresja duchowości, co wzajemnie się napędza. Samodzielność uwidacznia się również w czynnościach realizacyjnych samoedukacji. Wszelka płynąca pomoc w formie porad czy propozycji, jeśli zostanie przyjęta przez samowychowawcę, nacechowana jest jego indywidualnością, ponieważ odwołuje się do jego tożsamości. Natomiast bodźce zewnętrzne, inspirujące samowychowawcę do określonego działania, zostają przez niego przetworzone i wprowadzone do realizacji celów samoedukacji. W tym także wyraża się aspekt samodzielności.

---

5 Zob. Ludwiczak 2009. Równocześnie pragnę zwrócić uwagę na rozróżnienie pojęcia „życia duchowego” od pojęcia „duchowości”.

Jeżeli używa się terminu „kreowanie” w stosunku do osobowości i duchowości, to oznacza się nim sferę działań samoedukacyjnych między celem i modelem osobowym, który powodowany jest wolą lub wyobraźnią, oraz elementami, które należy w związku z tym przeobrazić, przekształcić w sobie, tak aby uzyskać pożądaną obraz samego siebie.

Przedmiotem, który w samoedukacji religijnej ma ulec przekształceniu, jest *postawa religijna*. Składają się na nią trzy podstawowe elementy: intelektualny, uczuciowy i realizacyjny. O nich z kolei decydują spontaniczne komponenty, stanowiące strukturę, kompozycję postawy religijnej, w zależności od jej przedmiotu. Materiałem, który jest przetwarzany, są jakości i wartości religijno-kulturowe rzeczywistości społecznej, przyrody i sztuki, odczuwane przez samowychowawcę, podlegające jego osobistej interpretacji, które są przenoszone na siebie i własne życie.

Przez *wartość religijną* rozumiem szczególną własność przysługującą nie tylko przedmiotom, lecz także zjawiskom przynależnym do świata człowieka i przyrody. Na wartość religijną składają się poszczególne elementy, które określiłem mianem *jakości religijnych*<sup>6</sup>. Jakość religijna, podobnie jak kulturowa, może występować niezależnie, niejako samoistnie, ale też niektórym wytworom człowieka i przyrody, choć też są estetyczne, nie jest przyporządkowana wartość religijna. Treść sformułowanej definicji ujawnia potrzebę określenia celu nadrzędnego samoedukacji religijnej oraz jej zakresu drogą sprecyzowania treści i zadań samoedukacji religijnej lub odpowiedniego ujęcia metodologicznego.

### Treść i zadania samoedukacji religijnej

Za nadrzędny cel samoedukacji religijnej uważam alternację jakości i wartości kulturowych rzeczywistości społecznej, przyrody i sztuki na siebie i własne życie duchowe. W tym wypadku alternację rozumiem jako „przystosowanie” jakości do wartości zawsze i tylko wtedy, gdy wartość posiada każdą własność jakości wedle ich wzajemnego stosunku, przysługującą tejże jakości<sup>7</sup>. Tak postawiony cel wyraża zarówno adaptacyjną, jak i rekonstrukcyjną funkcję samoedukacji. Adaptacyjną, ponieważ elementy religijne świata natury<sup>8</sup> i człowieka są odczuwane przez osobę. W ten sposób następuje swoiste porozumienie z zastanym światem wartości religijnych. Natomiast funkcja rekonstrukcyjna wyraża się w przekształcaniu wspomnianych elementów na siebie i własne życie duchowe. Aby nadrzędny

6 Główną jakością jest duchowość. Wartość jest własnością złożoną z jakości. Na przykład na wartość estetyczną jak „wzniosłość” w dziele malarskim składać się mogą odpowiednio skomponowane główne jakości estetyczne: barwa i kształt.

7 Zastosowałem tu rodzaj definicji genetycznej, ale nie o charakterze źródłowym, lecz w zakresie funkcjonalnym (działania), opartym na dziedziczeniu, które jest tu jej warunkiem bytowym. Zastosowanie tej formy ma ogromne znaczenie badawcze i poznawcze, które można rozwinąć na podstawie rezultatów badań empirycznych.

8 Na przykład Święta Góra, święty krater, święte drzewo, święta woda [woda święcona].



cel samoedukacji religijnej mógł być zrealizowany, spełnione muszą być cele pośrednie, które dalej będą nazywał zadaniami samoedukacji religijnej.

Wskazać tu należy na cztery typy zadań realizowanych w procesie samoedukacji religijnej: (1) samodzielne rozwijanie wrażliwości duchowej na podstawie jakości i wartości rzeczywistości społecznej, przyrody i sztuki; (2) samodzielne kształtowanie życia religijnego w wymiarze społecznym, w kontaktach z przyrodą i sztuką; (3) rozwijanie aktywności twórczej, których cel zorientowany jest na (4) wzbogacanie doświadczeń religijnych. Na podstawie wymienionych typów zadań skonstruuje procedurę badawczą i poznawczą, która wyodrębni w sposób wyraźny typy samowychowawców religijnych. Potrzebne tu będą przynajmniej dwie techniki badacze i przynajmniej dwa podejścia metodologiczne, uwzględniające dwa wymiary ludzkiej egzystencji, przyrodniczy i duchowy.

### Wrażliwość duchowa

Wrażliwość duchowa to taki mechanizm wewnętrzny, który warunkuje jakość i poziom samowychowania religijnego. Jest ona związana zarówno z wrażliwością uczuciową, jak i moralno-społeczną. Warunkuje percepcję kulturową i twórczość. To taka sfera istoty natury bytowej człowieka, która świadczy o naszej indywidualności. Można patrzeć i nie widzieć, można słuchać i nie słyszeć – reguluje ona poziom naszej duchowości. Im czulsza wrażliwość, tym więcej dostrzegamy, słyszymy i czujemy. Wzmaga się ciekawość i chęć poznania świata i człowieka oraz ich natury w różnorodnych przejawach bytu i egzystencji. Wrażliwość duchowa jest zmienna, co oznacza, że niekształcona może zanikać, podobnie jak symbole<sup>9</sup>. Z tego też wypływa sformułowane zadanie dążenia człowieka do coraz bogatszego poznania świata i siebie samego. Zadanie to zmierza do podnoszenia poziomu wartości życia codziennego i jakości życia duchowego.

Kształtowanie kultury w zakresie życia religijnego dotyczy kształtowania środowiska, nawyków i przyzwyczajzeń kulturalnych, kultury pracy, kulturalnej zabawy, obyczajów i obrzędów, stosunków międzyludzkich, kultury erotycznej, żywego słowa i innych dziedzin aktywności człowieka. W zakresie kontaktów z przyrodą kształtowanie czynnego stosunku do otoczenia poprzez sport, turystykę i inne formy rekreacji na jej tle, ochronę środowiska naturalnego, pielęgnację roślin i zwierząt, dbanie o zieleń i kwiaty w środowisku oraz wnoszenie elementów piękna

---

9 Podobnie ma się rzecz z symbolami. „Akt tworzący symbol jest aktem społecznym”, twierdzi Paul Johannes Tillich (1959–1975, s. 197), cytata za: Milerski 1996, s. 92. „Dlatego też symboli nie da się wymyślić, one rodzą się i umierają. Pojawiają się, gdy dojrzeje do nich duchowa sytuacja i umierają, gdy ta sytuacja ulega zmianie”. Również tenże (1987, s. 63) zauważa: „Symbole nie pojawiają się dlatego, że ludzie ich usilnie pragną, ani nie umierają z powodu krytyki naukowej bądź praktycznej. Znikają dlatego, że nie wywołują już odzewu w zbiorowości, w której obrębie znalazły swój pierwotny wyraz”.



przyrody do własnego środowiska. W zakresie kontaktów z wiedzą kształtowanie pogłębionego postrzegania dzieł ludzkiego umysłu i rąk, dającego indywidualną wiedzę o świecie i życiu, kształtowania doboru wartości, upodobań religijnych, polegającego nie tylko na ocenie, ale także na aktywnym odnoszeniu się do wiedzy czy też wartości religijnych rzeczywistości społecznej i przyrody. Przedsięwzięcia w tych zakresach wypływają z potrzeby godnego, religijnego i kulturalnego życia człowieka.

Zasadniczą kwestią w badaniu wrażliwości duchowej jest umiejętność rozróżniania życia duchowego od duchowości. W związku z tym mamy do czynienia z dwoma podejściami do rzeczy. Pierwsze podejście ma charakter psychologiczny i dotyczy życia duchowego człowieka. Drugie – teologiczne – zajmuje się duchowością osoby ludzkiej. Wynikają z tego konsekwencje metodologiczne. Wydaje się, że w badaniu najbardziej skuteczną będzie metoda hermeneutyczna w zastosowaniu technicznym zaproponowanym przez Milerskiego (2011). Zastosowanie metodologii B. Milerskiego rozstrzyga zasadniczą kwestię postępowania badawczego, ponieważ wymaga wyboru analizy czynnikowej. Wybór na tym etapie może mieć charakter intuicyjny, jednak można go już uznać ze względu na podmiot i przedmiot badania, który odwołuje się do prawdy osobowej (nie mylić z prawdą osobistą). Równocześnie włącza do badań konteksty działania wyznaczonych operatorów w definicji samoedukacji religijnej: form i metod samowychowania religijnego, etapów, charakterystyki samowychowawców religijnych oraz czynników wpływających na samowychowanie religijne i kształtowanie postawy religijnej. W takich okolicznościach należy odrzucić działanie przypadku w samoedukacji religijnej ze względu na świadomy wybór i kryterium prawdy osobowej. Zmienne losowe wykorzystuje się głównie w badaniach ilościowych, a tu mamy do czynienia z badaniami jakościowymi i jakościowo-ilościowymi, ze względu na podmiot badania i kontekst jego egzystencji, którym jest on sam i jego duchowość. Właśnie z tego powodu kierunek badań wyznacza w takim ujęciu rzeczy hermeneutyka egzystencjalna i narracyjna, w których najmocniej respektowane jest działanie Słowa w każdym wymiarze.

### **Rozwijanie aktywności twórczej**

To zadanie zmierza, na podstawie realnej oceny własnych sił twórczych, do realizowania zamierzeń i celów wpływających z wyobraźni. Nie ma aktywności twórczej, jeżeli występuje jakakolwiek forma przymusu. Ten rodzaj aktywności cechuje tylko myślenie i działanie samodzielne. Przedsięwzięcia tej natury biorą się z tego, że każdy dostrzega świat indywidualnie, przez pryzmat samego siebie. W tym tkwi źródło twórczości, która zaczyna się wtedy, gdy nastąpi chęć wyrażenia własnej interpretacji rzeczywistości, drogą odpowiednich środków i czynności, aż do pełnego jej skryształizowania. Twórczość przejawiać się może w pomysłach, inspiracjach, działaniach, postawie wobec świata, rozwijaniu własnej osobowości

i duchowości. Poza twórczością, formami aktywności twórczej są odkrycia – odnajdywanie rzeczy istniejących oraz inwencje – wynajdywanie rzeczy nowych (Gloton, Clero 1985). Rozwijanie aktywności twórczej pozwala na wytworzenie własnej wizji przyszłości, niekoniecznie opartej na dotychczasowych doświadczeniach (Obuchowski 1985, s. 151).

Dzięki aktywności twórczej doskonalimy własne czynności twórcze, formy i metody samowychowania, rewidujemy cele i stawiamy sobie wyższe wymagania, stajemy się bardziej odpowiedzialni za siebie i efekty własnej działalności. Przedsięwzięcie tego typu zmierza do porozumienia z innymi ludźmi, jednoczenia się we wspólnocie religijnej poprzez przeżywanie wartości duchowych rzeczywistości społecznej i twórczości. Możliwości rozwoju aktywności twórczej należy więc badać w kontekście samooceny i samokontroli w ujęciu wartości dobra, prawdy i piękna, które wyznaczają jego kierunki.

### Konkluzja

Podkreślić należy brak pogłębionej refleksji teoretycznej dotyczącej samego definiowania terminu samowychowania religijnego i określenia problematyki tego zjawiska. W związku z tym podjąłem próbę własnego sformułowania pojęcia, problematyki i znaczenia samowychowania religijnego, w szerszym procesie samokształcenia i kształcenia ustawicznego. Zawarte w artykule ustalenia traktuję jako teoretyczno-metodologiczne założenia własnego badania empirycznego. Zmierza ono do weryfikacji przyjętych założeń i hipotez teoretycznych. Dotyczą one metodologii, form i metod samowychowania religijnego, etapów samowychowania, charakterystyki samowychowawców religijnych oraz czynników wpływających na samowychowanie religijne i kształtowanie postawy religijnej. Artykuł ma charakter otwarty, ponieważ sprawa samoedukacji religijnej jest otwarta. W ten sposób autor zaprasza osoby zainteresowane do dyskusji nie tylko w jego przedmiotowym zakresie.

### Bibliografia

- Baley S. (1946). *Drogi samopoznania*. Kraków: Wiedza. Zawód. Kultura.
- Bergson H. (1957). *Ewolucja twórcza*, tłum. Znaniecki F. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Chmielewska A. (1966). *Problemy wychowania estetycznego*. W: *O wychowaniu estetycznym w szkole podstawowej*, praca zbiorowa Słońska I. (red.). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dąbrowski K. (1975). *Osobowość i jej kształcenie przez dezintegrację pozytywną*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej.
- Dewey J. (1975). *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. Potocki A. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Fromm E. (1970). *Ucieczka od wolności*, tłum. Ziemiłscy O., A. Warszawa: Czytelnik.

- Gloton R., Clero C. (1988). *Twórcza aktywność dziecka*, Wojnar I. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gołaszewska M. (1970). *Świadomość piękna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołaszewska M. (1984). *Estetyka rzeczywistości*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Gołaszewska M. (1986). *Kim jest artysta*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ingarden R. (1971). *U podstaw teorii poznania*. Cz. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ingarden R. (1972). *Księżeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Ingarden R. (1981a). *Spór o istnienie świata*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ingarden R. (1981b). *Wykłady i dyskusje z estetyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jeżowski J. (1959). *Piętnaście prawideł postępowania dla młodzi należącej do Zgromadzenia Przyjaciół Pożytecznej Zabawy*. W: *Wybór pism filomatów. Konspiracje studenckie w Wilnie 1817–1823*. Witkowska A. (oprac.). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Jundziłł I. (1975). *O samowychowaniu: podręcznik dla młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kozakiewicz M. (1975). *Każdy wybiera sam siebie*. Warszawa: Ludowa Spółdzielni Wydawnicza.
- Krawczyk Z. (1975). *Wprowadzenie do kultury plastycznej – kształtowanie percepcji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuhn T. (1968). *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. Stefan Amsterdamski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ludwiczak S. (1969). *Samokształcenie w wojsku*. Warszawa: Wydawnictwo MON.
- Ludwiczak S. (1978). *Działalność kulturalna w kształceniu dorosłych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ
- Ludwiczak S. (2009). *Samoedukacja*. Warszawa: Mado s.c. Wydawnictwo. Bąkowsky D.K.
- Milerski B. (1996). *Z problemów hermeneutyki protestanckiej*. Łódź: Wydawnictwo Ewangelickie św. Mateusza.
- Milerski B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej.
- Obuchowski K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Obuchowski K. (1986). *Dostojeństwo namiętności, czyli Rollo May nazywa swojego dajmonia*. „Literatura”, nr 7–8 (46).
- Okiński W. (1935). *Procesy samokształceniowe: próba ustalenia pojęcia samokształcenia ze stanowiska socjologii*. Poznań: Dom Książki Polskiej.
- Pacek S. (1977). *Samowychowanie studentów. Warunki i efekty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pielasińska W. (1983). *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pierwsza Ogólnopolska Konferencja Oświatowa w sprawach Samokształcenia* (1946). Warszawa: Wydawnictwo Centralnej Poradni Samokształcenia.
- Read H. (1976). *Wychowanie przez sztukę*, tłum. Trojanowska-Kaczmarek A. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Rudniański J. (1984). *Człowiek i sztuka*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Ruskin J. (1977). *Sztuka. Społeczeństwo. Wychowanie*, tłum. Doroszowa Z., Treter-Horowitzowa M. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Schleiermacher F. (1995). *Mowy o religii: do wykształconych spośród tych, którzy niągardzą*, tłum. Jerzy Prokopiuk. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Skrzypczak H. (1986). *Organizacja i metody samokształcenia*. W: *Poradnik metodyczny dopraczy samokształceniowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Stanisławski Konstantin S. (2010). *Praca aktora nad sobą*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Sztuk Teatralnych.
- Szczepański J. (1986). *Zapytaj samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Szewczuk W. (1962). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Ścisłowicz S. (1993). *Z dziejów samokształcenia w Polsce i na świecie do połowy XX wieku*. „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 3 (11).
- Tillich P.J. (1959–1975). *Gesammelte Werke*. T. 5. Stuttgart: Kunstbuch.
- Tillich. (1987). *Dynamika wiary*, tłum. Adam Szostkiewicz. Poznań: Wydawnictwo „W drodze”.
- Turos L. (1975). *Andragogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urbańczyk F. (1965). *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław: Ossolineum.
- Włodarski Z. (1985). *Rozwój i kształtowanie doświadczenia indywidualnego*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wojnar I. (1975). *Wstęp*. W: Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk. Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Wojnar I. (1980). *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wroczyński R. (1965). *Praca oświatowa*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wroczyński R. (1973). *Edukacja permanentna. Problemy – perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Znaniński F. (1973). *Socjologia wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

## THE DEFINITION OF RELIGIOUS SELF-EDUCATION AS A CONTRIBUTION TO EMPIRICAL RESEARCH

**Abstract:** The article is an attempt to establish the basic elements for religious self-education in the context of upbringing. It presents selected aspects of self-education. The cognitive and research areas of the issue were analyzed. A definition of religious self-education is given.

**Keywords:** Florian Znaniński, self-upbringing, self-education, religion, pedagogy.

DANUTA KOPEĆ\*

Poznań, Polska

ORCID ID 0000-0002-1874-5954

## MENTALIZACJA W EDUKACJI OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W STOPNIU GŁĘBOKIM

**Streszczenie:** Pojęcie mentalizacji w obszarze naukowej refleksji pojawiło się stosunkowo niedawno. Jest ono konstruktem transdyscyplinarnym, a jego podstawową ramą interpretacyjną jest teoria przywiązania. Większość badaczy jest zdania, że wymaga ono jednak dalszej konceptualizacji i empirycznej konkretyzacji. W artykule zostanie podjęta wstępna próba deskrypcji mentalizacji zachodzącej w relacjach pomiędzy pedagogiem specjalnym a osobą z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w rzeczywistości edukacyjnej. Zostanie w nim przedstawiona definicja metalizacji oraz jej wymiary: mentalizacja automatyczna i kontrolowana; mentalizacja poznawcza i afektywna; mentalizacja zorientowana na *self* oraz zorientowana na obiekt. W artykule zostaną scharakteryzowane przedmentalizacyjne tryby doświadczania rzeczywistości oraz wymiary mentalizacji dojrzałej. Podjęte zostaną również problemy zakłóceń w przebiegu metalizacji doświadczanych przez pedagoga specjalnego w kontakcie z osobą z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Egzemplifikacją zakłóceń jest m.in. traktowanie osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną jako „ekranu” oraz przypinanie jej „tożsamości”. W kontekście zakłóceń w przebiegu mentalizowania zostaną przedstawione konsekwencje, jakie niesie dla osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną przejście pedagoga specjalnego z trybu mentalizacji dojrzałej na przedmentalizacyjne tryby doświadczania rzeczywistości. W podsumowaniu przedstawione zostaną wnioski dotyczące ważności procesu mentalizowania w przebiegu procesu edukacji osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim.

**Słowa kluczowe:** metalizacja, mentalizowanie, osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, przedmentalizacyjne tryby doświadczania rzeczywistości.

---

\* Dr hab. Danuta Kopeć, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; e-mail: dankop@amu.edu.pl.

## Wprowadzenie

Współcześnie w pedagogice specjalnej<sup>1</sup>, zarówno w obszarze jej teorii, jak i w obszarze praktyki, można wyodrębnić dwa nurty naukowej narracji. Egzemplifikacją pierwszego jest analiza fenomenu niepełnosprawności, z perspektywy emancypacyjnej pedagogiki specjalnej, w której kluczową rolę odgrywa ujęcie kulturowo-antropologiczne oraz etnograficzne. Jej istotę oddają w pełni studia o niepełnosprawności/nad niepełnosprawnością<sup>2</sup> (por. Davis 1995; Krause 2010; Borowska-Beszta 2016; Garland-Thomson 2017; Pamuła, Szarota, Usiekniewicz 2018, s. 4–12; Rzeźnicka-Krupa 2019). Wart zauważenia jest fakt, że w ich obrębie cały czas jeszcze otwarte pozostaje pytanie, jaka powinna być narracja o osobie z niepełnosprawnością intelektualną<sup>3</sup>, zwłaszcza tej z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim<sup>4</sup> (Davis 2019; por. Kopeć 2013), jaka jest (jaka powinna być?) egzemplifikacja jej emancypacji w obszarze teorii i praktyki pedagogiki specjalnej. Na drugi z wyróżnionych przez mnie nurtów składa się transdyscyplinarny korpus wiedzy wygenerowany poprzez najnowsze badania naukowe, m.in. z zakresu neurobiologii (por. Cozolino 2004; Siegel 2009), psychologii rozwojowej (por. Kmita 2011; Dixon 2016) oraz kogniistyki. Mam tu na uwadze te koncepcje, czy też teorie, które potwierdzają wpływ jakości relacji interpersonalnej na funkcjonowanie psychospołeczne osoby i jej dobrostan w ciągu całego jej życia. Wśród nich

---

1 Nurty, o których wspominam, widoczne są nie tylko w obszarze polskiej pedagogiki specjalnej, ale również międzynarodowej. Są one również zauważalne w ramach poszczególnych subdyscyplin pedagogiki specjalnej.

2 W jęz. ang. *disability studies*. Goodley w ramach studiów o niepełnosprawności wyodrębnia różne nurty (za: Rzeźnicka-Krupa 2019, s. 49). Uważam, że dla zrozumienia problemu edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną istotne są przede wszystkim: *critical psychological disability studies, inclusive disability studies*.

3 Uprawomocnione jest stwierdzenie, że w grupie osób z niepełnosprawnościami, idee emancypacyjne najpóźniej pojawiły się w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną (Davis 2019).

4 W tekście za obowiązującą przyjmuję definicję niepełnosprawności intelektualnej DSM-5 (*Kryteria diagnostyczne z DSM-5. Desk Reference*, 2016). Świadomie nie używam często pojęcia **uczeń**, gdyż w przypadku osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim czas pobytu w szkole trwa do 25 roku życia (Dz.U. z 2013 roku, poz. 529). Wart zauważenia jest fakt, że osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w polskim systemie edukacji nazywana jest uczestnikiem zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, a nie uczniem. Jest to jeden z przejawów dyskryminacji osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w polskim systemie edukacji. W analizowaniu problemów będących przedmiotem artykułu pomijam ich analizę w kontekście osoby z lekką, umiarkowaną i znaczą niepełnosprawnością intelektualną. Powodem mojego pominięcia nie jest unieważnienie osoby z lekką, umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością. Od wielu lat bowiem osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną stanowi rdzeń moich eksploracji badawczych i dlatego podczas omawiania problematyki mentalizacji mogę odwołać się do zgromadzonego przez siebie materiału empirycznego.



należy przede wszystkim wymienić teorię przywiązania<sup>5</sup> (Bowlby 1969; 1973; 1980; Ainsworth 1967), teorię intersubiektywności (Threvarthen 2007; Wallin 2011; Powel, Cooper, Hoffman, Marvin 2015) oraz koncepcję mentalizowania (Allen, Fonagy, Bateman 2014). Obydwa wyżej wymienione nurty, zdawałoby się tak różniące się od siebie, wzajemnie się uzupełniają. Ich dopełnianie się jest chyba najbardziej widoczne w obszarze pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną. Narracja emancypacyjna wniesiona do ontologii i epistemologii pedagogiki specjalnej przez pierwszy z nurtów, z drugiego nurtu czerpie pomysły na urzeczywistnianie pomysłów. W odniesieniu do osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, narracja ta wymaga namysłu i refleksji, tak aby idea emancypacji nie stała się tylko słownym ozdobnikiem. Wychodząc z założenia, że relacja pełni rolę tygła rozwojowego, można uznać, że to właśnie w niej i dzięki niej będzie można wspierać emancypację osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim<sup>6</sup> (Wallin 2011, s. 69; Powel, Cooper, Hoffman, Marvin 2015). W odniesieniu do edukacji osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim za relację i jej przebieg zawsze jest odpowiedzialny pedagog specjalny. Klein i Kübler stawiają nawet tezę, że „drogą” do poznania osoby z niepełnosprawnością intelektualną jest zawsze sam pedagog specjalny (za: Theunissen 2003, s. 137; por Antor, Bleidick 2000). Jeżeli pedagogowi specjalnemu uda się „zobaczyć” własny sposób percepcji osoby z niepełnosprawnością intelektualną i sposób myślenia o niej i o sobie w relacji z nią, jest szansa, że nawiąże rzeczywistą, satysfakcjonującą relację z nią spełniającą warunki „tygła rozwojowego”. Procesem, który temu wglądowi w siebie przez pedagoga specjalnego sprzyja i w pewien sposób go opisuje, jest mentalizowanie<sup>7</sup> (por. Allen, Fonagy, Bateman 2014; Powel, Cooper, Hoffman, Marvin 2015). Dlatego też w tekście zostanie podjęta próba analizy mentalizowania w kontekście edukacji osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim.

W artykule omówię definicję mentalizacji i jej wymiary; przedstawię cechy mentalizacji dojrzałej oraz zakłócenia w mentalizacji, w przebiegu procesu edukacji, w relacji pedagog specjalny–osoba z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu

---

5 Teoria przywiązania nie jest, co prawda, teorią nową, ale w znaczący sposób cały czas wpływa na psychologię rozwojową i kliniczną dziecka (Dixon 2016; Kmita 2018). Zdaniem Kmita, „teza o kluczowym znaczeniu więzi emocjonalnej dla rozwoju psychiki ludzkiej nie budzi już żadnych zastrzeżeń; wręcz przeciwnie, wciąż inspiruje do dalszych poszukiwań badawczych, a zwłaszcza w kierunku wyjaśniania odmiennych trajektorii rozwojowych w obliczu różnych czynników ryzyka – tak biologicznych, jak i środowiskowych” (Kmita 2018, s. 73).

6 Oczywiście, relacja jest również „tygłem rozwojowym” dla osób z lekką, umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną. Należy jednak pamiętać, że ze względu na różnicę w funkcjonowaniu tych osób, z lekką, umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną z innymi wyzwaniami przyjdzie się mierzyć pedagogowi specjalnemu pracującemu z każdą z tych osób.

7 W literaturze przedmiotu funkcjonują dwa terminy; forma czasownikowa – mentalizowanie, oraz forma rzeczownikowa: mentalizacja (Marszał 2015, s. 62). W tekście będę zamiennie stosowała obie formy.



głębokim. W podsumowaniu przedstawię wnioski dotyczące ważności procesu mentalizowania w przebiegu procesu edukacji osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim.

### Definicja mentalizacji i jej wymiary

Badacze zajmujący się mentalizacją są zgodni co do tego, że mentalizacja jest „stosunkowo «młodym» konstruktem, który wymaga dalszej konceptualizacji i uszczegółowienia”, m.in. dlatego że jest ona konstruktem wielowymiarowym i bardzo złożonym (Cierpiałkowska, Górska 2016, s. 7; Stawicka, Górska 2016, s. 42; por. Allen, Fonagy, Bateman 2014, s. 34)<sup>8</sup>. Podstawową ramą interpretacyjną mentalizacji jest teoria przywiązania (Allen, Fonagy, Bateman 2014; Marszał 2015; Stawicka, Górska 2016). W literaturze przedmiotu występują różne ujęcia definicyjne mentalizacji (Allen, Fonagy, Bateman 2014; Stawicka, Górska 2016). Dla moich rozważań dotyczących mentalizowania w przebiegu procesu edukacji osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną przyjmuję za obowiązującą definicję mentalizacji zaproponowaną przez Marszał, z uwagi na jej wysoką wartość eksplanacyjną (2015). Zdaniem badaczki, mentalizacja to:

- „wyobrażeniowy proces psychiczny, polegający na odbieraniu i rozumieniu zachowań własnych i innych osób jako wynikających z intencjonalnych stanów emocjonalnych;
- zakłada zdolność do tworzenia reprezentacji przyczynowych stanów umysłów własnych i innych osób oraz do różnicowania między wewnętrzną i zewnętrzną rzeczywistością;
- w wyjaśnianiu zachowań zakłada uznanie okoliczności, kontekstu i przeszłych doświadczeń jednostki;
- w większości jest procesem przebiegającym w sposób automatyczny i nieświadomy;
- oprócz oczywistych związków z funkcjonowaniem interpersonalnym, podkreśla się jej znaczenie dla procesów samoregulacji, np. jest nieodłącznie związana ze zdolnością do regulacji emocjonalnej i tworzeniem spójnego obrazu *self*” (2015, s. 63).

W literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy wymiary mentalizacji. Autorami tej klasyfikacji są badacze pracujący w zespole Fonagy’ego (Marszał 2015, s. 64). Każdy z wymiarów jest związany z innym obszarem działalności mózgu. Uwzględniając poszczególne wymiary mentalizacji, w literaturze przedmiotu wyróżnia się:

---

<sup>8</sup> Marszał wspomina, że pojęcie mentalizacji funkcjonuje w literaturze przedmiotu od lat 70. XX wieku (2015, s. 61). Zdaniem badaczki, było ono stosowane w kontekście teorii umysłu. Jednak takiemu rozumieniu mentalizacji stawiano zarzut pomijania czegoś, co dla mentalizacji jest bardzo istotne, a mianowicie, relacyjnego i emocjonalnego rozumienia zachowania (Marszał 2015, s. 61).

- mentalizację automatyczną i kontrolowaną;
- mentalizację poznawczą i afektywną;
- mentalizację zorientowaną na *self* i mentalizację zorientowaną na obiekt (za: Marszał 2015, s. 64).

Poniżej charakteryzuję każdy z wyróżnionych przez zespół Fonagy'ego wymiarów mentalizacji.

#### *Mentalizacja automatyczna i kontrolowana*

Cechą mentalizacji automatycznej jest to, że przebiega w sposób nieświadomy i nierefleksyjny; w trakcie jej przebiegu nie są wykorzystywane procesy związane z uwagą. Co ważne, „[w] trybie mentalizacji automatycznej reprezentacje stanów mentalnych powstają na **podstawie wcześniejszych doświadczeń** (podkreślenie aut.) i w sposób automatyczny warunkują dalszy proces przetwarzania informacji” (Marszał 2015, s. 65; Górńska, Cierpiałkowska 2016). Natomiast mentalizacja kontrolowana przebiega w sposób świadomy i refleksyjny. Dla jej przebiegu istotną rolę odgrywają kompetencje werbalne osoby. Należy pamiętać, że do czynników hamujących mentalizację kontrolowaną należą m.in. wysokie pobudzenie emocjonalne oraz silny stres (Marszał 2015). Warto zauważyć, że w trakcie procesu mentalizowania mogą wystąpić oba tryby mentalizacji jednocześnie, tzn. automatyczny i kontrolowany. Istotnym czynnikiem mającym wpływ na przejście osoby z trybu mentalizacji kontrolowanej na automatyczną jest np. umiejętność regulowania przez nią emocji (podkreślenie aut.) (Marszał 2015; Stawicka, Górńska 2016).

#### *Mentalizacja poznawcza i afektywna*

Mentalizację poznawczą w literaturze przedmiotu opisuje się najczęściej za pomocą „teorii umysłu” (Marszał 2015; Górńska, Cierpiałkowska 2016). Zdaniem Barona-Cohena i jego zespołu, mentalizacja poznawcza to „zdolność do tworzenia reprezentacji stanów epistemicznych i myślenia w kategoriach przekonań oraz przypisywania innym osobom przekonań i pragnień w celu rozumienia i przewidywania ich zachowań społecznych” (za: Marszał 2015, s. 68). Na mentalizację poznawczą składają się takie procesy, jak: „1) rozpoznawanie i rozróżnianie własnych stanów umysłowych oraz zdolność do poddawania refleksji psychologicznych czynników warunkujących motywację, myślenie i działanie jednostki; 2) analogiczne wnioskowanie o stanach mentalnych innych osób na podstawie obserwowanych wskaźników; 3) przewidywanie i wyjaśnianie zachowania z wyzyskaniem posiadanej wiedzy o ludzkim umyśle” (Marszał, Kamza 2016, s. 66). Dzięki mentalizacji afektywnej osoba potrafi rozpoznać stany emocjonalne, rozumie je i potrafi na ich temat wnioskować (Marszał 2015; Stawicka, Górńska 2016). Badacze zwracają uwagę na to, że na mentalizację afektywną składa się również regulacja własnych emocji

ze względu na rozumienie intencji, uczuć i przekonań<sup>9</sup> (Marszał 2015; Górska, Cierpiałkowska 2016; Stawicka, Górska 2016).

*Mentalizacja zorientowana na self i mentalizacja zorientowaną na obiekt*

Proces mentalizacji może przebiegać w dwóch kontekstach. Autorefleksyjnym, w którym wnioskowanie dotyczy stanów własnego umysłu, w literaturze przedmiotu mówi się wówczas o mentalizacji zorientowanej na *self*. Mentalizacja może przebiegać również w kontekście interpersonalnym, dotyczy ona wówczas wnioskowania o stanach mentalnych innych osób; jest to mentalizacja zorientowana na obiekt (Marszał 2015; Górska, Cierpiałkowska 2016; Stawicka, Górska 2016).

### Cechy dojrzałej mentalizacji

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że mentalizacja może być ujmowana jako cecha osoby, tj. jej indywidualny poziom zdolności do mentalizowania lub stan, tj. aktywowanie cechy w określonym kontekście sytuacyjnym (Marszał 2015; Górska, Cierpiałkowska 2016; Stawicka, Górska 2016, s. 52–53). Zespół Fonagy'ego stworzył Skalę Funkcji Refleksyjnej służącej pomiarowi mentalizacji, która uzyskała dobre wskaźniki psychometryczne (Stawicka, Górska 2016). W tej skali uwzględnione zostały cztery wymiary mentalizacji: (a) świadomość natury i stanów umysłu; (b) podejmowanie świadomego wysiłku rozpoznania stanów umysłowych leżących u podłoża obserwowanych zachowań; (c) świadomość rozwojowej natury stanów umysłu; (d) świadomość stanów umysłowych w interakcjach z innymi (Stawicka, Górska 2016)<sup>10</sup>. Mentalizacja dojrzała, czyli tryb właściwego mentalizowania, który nie wydaje się przesadnie rzeczywisty ani nierzeczywisty, uznaje je bowiem za przejaw różnych punktów widzenia rzeczywistości (Allen, Fonagy, Bateman 2014, s. 140).

Obok mentalizacji dojrzałej można wyróżnić trzy przedmentalizacyjne tryby doświadczania rzeczywistości. Są nimi:

- „tryb teleologiczny, w którym stany psychiczne, takie jak potrzeby i emocje zostają wyrażone w działaniu; w trybie teleologicznym liczą się tylko działania ich namacalne skutki; zachowania interpretowane są w kategoriach fizycznych działań i skutków;
- tryb «równoważności psychicznej» charakteryzuje się tym, że świat wewnątrz i zewnętrzna rzeczywistość są tożsame; reprezentacje psychiczne

9 W literaturze przedmiotu występuje termin „mentalizowana emocjonalność”, który oznacza mentalizowanie emocji przy jednoczesnym ich doświadczaniu (Marszał 2015, s. 69; por. Górska, Cierpiałkowska 2016).

10 Opis poszczególnych wymiarów skali przedstawiony został przez Stawicką i Górską (2016, s. 52–53).

nie są odróżniane od zewnętrznej rzeczywistości, która reprezentują; stany umysłu są przeżywane jako rzeczywiste – jak w marzeniach sennych, wspomnieniach czy urojeniach;

- tryb doświadczenia «na niby», jego cechą charakterystyczną jest to, że stany psychiczne są odróżniane od świata zewnętrznego, ale wydają się nierzeczywiste w tym sensie, że nie są zakorzenione w rzeczywistości (lub nie mają z nią związku)” (Allen, Fonagy, Bateman 2014, s. 140; Stawicka, Górńska 2016, s. 54; por. Marszał 2015).

### **Zakłócenia mentalizowania w relacji z osobą z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim – pedagog specjalny**

Zakłóceniom w mentalizacji mogącym się pojawić podczas „edukacyjnego spotkania” między osobą z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim a pedagogiem specjalnym chciałabym się przyjrzeć w kontekście jednego z wyróżnionych w literaturze przedmiotu kryteriów opisu mentalizacji, a mianowicie tego, w którym jest ona rozumiana jako dynamiczny stan podlegający zmianom w zależności od kontekstu sytuacyjnego (por. Marszał 2015, s. 84). Należy pamiętać, że sytuacja, w której osoba doświadcza silnego stresu i/lub wysokiego pobudzenia emocjonalnego, może skutkować zakłóceniom w przebiegu mentalizacji dojrzałej i przejściem na przedmentalizacyjne tryby doświadczania rzeczywistości. Ich konsekwencją, w odniesieniu do edukacji osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, jest relacja, która przestaje spełniać warunki bezpiecznej<sup>11</sup>, tym samym nie spełnia ona warunków, aby być dla osoby tygłem rozwojowym. Jest ona również niekorzystna z perspektywy rozwojowej dla pedagoga specjalnego.

Należy pamiętać, że osoba z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, z powodu licznie występujących uszkodzeń wielu sfer swojego funkcjonowania jest bardzo wymagającym beneficjentem edukacji i partnerem interakcji (Szychowiak 2007; Kopeć 2013). Z powodu wspomnianych uszkodzeń, które dotyczą m.in. sfer poznawczej, motorycznej, jak również analizatorów, wzrokowego, słuchowego, bardzo trudno nie tylko nawiązać relację z osobą z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, lecz także trwać w tej relacji (por. Bernasconi, Böing 2015). Również szeroko rozumiana fizyczność osoby, cechująca się abiektalnością, nie zachęca do wejścia z nią w relację i trwania w niej (por. Fröhlich 2016). Pedagog specjalny może doświadczać na sobie samym, w swoim ciele, licznych

---

11 Relacja bezpieczna jest ufna. Zdaniem Bowlb’ego, ufna relacja powinna spełniać dwie funkcje: „bezpiecznej przystani: jest nią wówczas, jeżeli jest źródłem komfortu emocjonalnego i poczucia bezpieczeństwa oraz bezpiecznej bazy: jest nią wówczas, gdy jest podstawą bezpiecznej bazy dla eksploracji nie tylko świata zewnętrznego, ale również świata wewnętrznego; funkcja «bezpiecznej bazy» aktywizuje eksplorację” (Powel, Cooper, Hoffman, Marvin 2015, s. 58).

niepełnosprawności osoby<sup>12</sup> (Zalewska 1998). Egzemplifikacją tego procesu jest następująca wypowiedź nauczyciela: „Czuję się taka zamknięta, jak jestem z nimi [tj. uczniami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną – uwaga aut.]. W ubiegłym roku szkolnym to było psychicznie dla mnie bardzo trudne do wytrzymania, dlatego poprosiłam dyrekcję o zmianę i w tym roku nie jestem cały czas z nimi [tj. uczniami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną – uwaga aut.], jestem też w klasach z tymi sprawniejszymi uczniami [tj. uczniami z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej – uwaga aut.] i pracuje mi się dużo lepiej”<sup>13</sup> (Kopeć 2013, s. 303; por. Powel, Cooper, Hoffman, Marvin 2015).

Ten swoisty proces „bycia zamykanym we własnym ciele”, który jest udziałem pedagoga specjalnego, może być dla niego bardzo trudnym przeżyciem psychicznym zwiększającym poziom stresu oraz pobudzenie emocjonalne, a w konsekwencji ewokującym zakłócenia w przebiegu procesu mentalizowania (Kopeć 2013; Marszał 2015). Ich egzemplifikacją jest przejście osoby z trybu mentalizacji dojrzałej na przedmentalizacyjne tryby doświadczania siebie i innych. Mogą one przybierać różne formy. Jedną z nich jest rzutowanie przez pedagoga specjalnego własnych stanów emocjonalnych na osobę z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, która staje się dla niego „ekranem”, na który projektuje wewnętrzne stany własnego umysłu (Kopeć 2013; por. Cramer 2003, s. 51–52). Inna forma może polegać na „przypinaniu tożsamości” osobie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim niebędącej jej własną (por. Zalewska 1998, s. 39–41; Cramer 2003, s. 13). „Przypięta tożsamość”, z perspektywy pedagoga specjalnego, ułatwia mu wyjaśnienie zachowania osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, może również podpowiadać algorytm postępowania względem niej i jej nieakceptowanych przez pedagoga specjalnego zachowań. Przypiętą tożsamością może być np. tożsamość „niegrzeczności ucznia”, „ucznia, który wymusza”, „śpiącej królowej”, „lenia”, „uparciucha”, „agresywnego ucznia” (Kopeć 2013, s. 305). Oto wypowiedzi pedagogów specjalnych, które stanowią egzemplifikację „przypiętej tożsamości: **„tożsamość ucznia, który jest niegrzeczny”**: «z nią to tak zawsze, bo

12 Zalewska, analizując relacje interpersonalne osoby słyszącej z dzieckiem niesłyszącym, stwierdza, że „dziecko głuche pozbawia narzędzia kontaktu słownego osobę słyszącą [...], bo są one dla niego słuchowo niedostępne. Na tym polega [...] specyfika głuchoty w relacji interpersonalnej – głuchota jako właściwość życia psychicznego głuchego człowieka pozbawia, odbiera osobie słyszącej taką właściwość jej życia psychicznego, jaką jest mówienie” (1998, s. 18). „[...] można powiedzieć, że kontakt osoby z własnym, i nie tylko własnym [przypis aut.] głuchym dzieckiem, narusza jej tożsamość” (Zalewska 1998, s. 19). Należy również zauważyć, że osoby pozostające w kontakcie z dzieckiem niewidomym mają bardzo często poczucie swoistego „poczucia unicestwienia fizycznego” – czują, że ich nie ma, że nie istnieją (Zalewska 1998, s. 85). Można przypuszczać, że taki proces może mieć miejsce również w relacji osoba z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim – pedagog specjalny.

13 Wypowiedź pedagoga specjalnego pochodzi ze zrealizowanego projektu badawczego, którego przedmiotem była rzeczywistość edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną; został zrealizowany w paradygmacie interpetatywnym (Kopeć 2013).

ona jest [chodzi o osobę z głęboką niepełnosprawnością intelektualną – uwaga aut.] po prostu niegrzeczna, nic jej się nie podoba i nie bardzo chce pracować. To przecież tak nie może być, żeby dziecko dyktowało, co będzie robić»; „**tożsamość ucznia, który wymusza**”: «wymusza [chodzi o osobę z głęboką niepełnosprawnością intelektualną – uwaga aut. ] wszystko płaczem, płacze i płacze, byle tylko dać mu spokój. I jak tu z nim pracować?!»; „**tożsamość ucznia, który jest uparty**”: «zawsze się upiera [chodzi o ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną – uwaga aut.], nigdy od razu nie podejmuje aktywności, która jest dla niego przygotowana. Musi powalczyć, zanim zaczniesz robić to, co powinien. „**tożsamość ucznia, który zawsze jest pogodny**”: «On [chodzi o ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną – uwaga aut.], jest zawsze taki pogodny. Cały czas się uśmiecha. Na nic się nie uskarża. Nie mam z nim żadnych problemów» (Kopeć 2013, s. 305)<sup>14</sup>.

Można zatem postawić pytanie, jakie są konsekwencje przejścia pedagoga specjalnego z trybu mentalizacji dojrzałej na przedmentalizacyjne tryby doświadczania dla osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Najbardziej dotkliwą dla niej jest jej **uprzedmiotowienie**, które skutkuje unicestwianiem jej osobowego Ja. W konsekwencji nie dochodzi do rzeczywistego spotkania osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną z pedagogiem specjalnym. Traktując osobę jako „ekran”, pedagog specjalny nie spotyka się z nią, tylko z sobą samym, z wyprojektowanymi aspektami swojego świata wewnętrznych przeżyć (Kopeć 2013). „Przypięta tożsamość” staje się również przeszkodą do spotkania z osobą z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Uniemożliwia ona bowiem przeprowadzenie adekwatnej diagnozy funkcjonalnej osoby, a tym samym skonstruowanie odpowiedniego dla niej indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, którego celem jest wspieranie jej rozwoju i niezależności. Zarówno diagnoza funkcjonalna, jak i indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny odnoszą się bowiem do „przypiętej tożsamości», a więc do «mentalnego konstrukt» jego twórcy – pedagoga specjalnego, odnoszą się zatem do kogoś, kto realnie nie istnieje” (Kopeć 2013, s. 306). Konsekwencje zakłóceń w przebiegu mentalizowania pedagoga specjalnego ponosi osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w każdej ze sfer swojego funkcjonowania. Staje się ona bowiem bezpośrednim adresatem skonstruowanego programu edukacyjno-terapeutycznego, który powstał w kontekście przypiętej jej przez pedagoga specjalnego tożsamości (Kopeć 2013, s. 306). Zostaje zatem zaprzepaszczona szansa na rzeczywiste wspieranie rozwoju osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną.

Zasadne jest postawienie pytania o konsekwencje zakłóceń metalizacji dla pedagoga specjalnego. Bliższe poznanie ich wymaga dalszych pogłębionych badań empirycznych i studiów teoretycznych. Na ten czas uprawniona jest konstatacja,

---

14 Wypowiedzi pedagogów specjalnych pochodzą ze zrealizowanego projektu badawczego, którego przedmiotem była rzeczywistość edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, opisanego w paradygmacie interpetatywnym (Kopeć 2013).



że w sytuacji braku reflektowania zakłóceń w mentalizowaniu pedagog specjalny będzie nie tylko „oddalał” się od osoby z niepełnosprawnością intelektualną, ale również od siebie. Proces ten m.in. może facyliotwać syndrom wypalenia zawodowego (por. Kopec 2013; Pohl 2016).

### Podsumowanie

Mentalizacja odgrywa istotną rolę w przebiegu procesu edukacji osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Tylko pedagog specjalny, charakteryzujący się dojrzałym trybem mentalizacji, jest w stanie stworzyć takie warunki edukacyjne, aby były one w pełni satysfakcjonujące dla osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, która jest bardzo wymagającym beneficjentem edukacji (por. Powel, Cooper, Hoffman, Marvin 2015). Dojrzały tryb mentalizacji będzie umożliwiał pedagogowi specjalnemu również wgląd w siebie, co jest warunkiem *sine qua non* bycia w relacji z osobą z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, relacji mającej cechy „tygla rozwojowego” (Klein, Kübler, za: Theunissen 2003, s. 137; Allen, Fonagy, Bateman 2014).

Konieczna jest również dalsza konceptualizacja i uszczegółowienie konstruktów „mentalizacji” w obszarze edukacji osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną (por. Marszał 2015; Cierpiałkowska, Górską 2016, s. 7). Badania empiryczne dotyczące mentalizacji w edukacji osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną powinny dotyczyć dwóch podmiotów wchodzących w relację podczas edukacji, a więc osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, pedagoga specjalnego oraz kontekstu, w którym procesy edukacyjne zachodzą z uwzględnieniem mikrosystemu i makrosystemu (por. Bronfenbrenner 2005; Bronfenbrenner, Moris 1998; Schalock i inni 2010). Uwzględniając perspektywę osoby z głęboką niepełnosprawnością, ważne jest, żeby zwrócić uwagę na wpływ zakłóceń w przebiegu mentalizacji na poszczególne sfery jej istnienia, przede wszystkim na sferę poznawczą, społeczno-emocjonalną oraz komunikację. Mając natomiast na uwadze osobę pedagoga specjalnego, badania empiryczne powinny dotyczyć wpływu zakłóceń w przebiegu mentalizacji na samego fizjoterapeuty, z uwzględnieniem sfery osobistej (JA–OSOBA) oraz zawodowej (JA–PEDAGOG SPECJALNY) oraz na osobę z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Otrzymane wyniki badań będą bardzo pomocne w procesie konceptualizacji systemu wspierania pedagogów specjalnych pracujących z osobami nie tylko z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, lecz także z lekką, umiarkowaną i znaczną.



### Bibliografia

- Allen J.G., Fonagy P., Bateman A.W. (2014). *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*. Cierpisz M. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Ainsworth M.D.S. (1967). *Infancy in Uganda. Infant care and the growth of love*. Oxford: John Hopikns Press.
- Antor G., Bleidick U. (2000). *Behindertenpädagogik als angewandte Ethik*. Stuttgart: Berlin-Köln: Verlag W. Kohlhammer.
- Bernasconi T., Böing U. (2015). *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Borowska-Beszta B. (2016). *Wkład antropologii kulturowej w studia nad niepełnosprawnościami*. „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 15, s. 15–41.
- Bowlby J. (1969). *Attachment and loss*, vol. 1: *Attachment*. New York: Penguin Books.
- Bowlby J. (1973). *Attachment and loss*, vol. 2: *Separation*. New York: Penguin Books.
- Bowlby J. (1980). *Attachment and loss*, vol. 2: *Loss: Sadness and depression*. New York: Penguin Books.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *The bioecological theory of human development*. W: Bronfenbrenner U. (red.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, s. 3–15.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (1998). *The ecology of developmental Processes*, W: Damon W. (series ed.), Lerner R.M. (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology*, vol. 1: *Theoretical models of human development* (5th ed.). New York: John Wiley, s. 993–1028.
- Cierpiałkowska L., Górka D. (2016). *Wprowadzenie*. W: Cierpiałkowska L., Górka D. (red.). *Mentalizacja z perspektywy rozwojowej i klinicznej*. Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 7–10.
- Cozolino L.J. (2004). *Neuronauka w psychoterapii. Budowa i przebudowa ludzkiego mózgu*, tłum. Gilewicz J. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Cramer B. (2003). *Pierwsze dwa lata. Co dzieje się pomiędzy matką, ojcem a dzieckiem?*. Modzelewska E. (tłum.). Gdańsk: GWP.
- Davis L. (1995). *Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body*. London: Verso.
- Dixon W. (2016). *Twenty studies that revolutionized child psychology*, wyd. 2. New York: Saddle River.
- Fröhlich A.D. (2016). *Na początek: pedagogika – w pełni bazalnie*, W: Fröhlich A.D. (red.). *Edukacja bazalna. Nauczanie i terapia dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, tłum. Namińska R. Sopot: GWP, s. 13–16.
- Garland-Thomson R. (2017). *Niezwykłe ciała. przedstawienia niepełnosprawności fizycznej w amerykańskiej kulturze i literaturze*, tłum. Pamuła N.. Warszawa: Teatr 21.
- DSM-5 (*Kryteria diagnostyczne z DSM-5. Desk Reference*). (2016). Wrocław: Erda Urban & Partner.
- Davis L. (2019). *Głos w dyskusji podczas III seminarium poświęconego studiom o niepełnosprawności na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM, pt. Disability and Poverty, 15 listopada 2019 roku*.

- Górska D., Cierpiałkowska L. (2016). *Mentalizacja jako stan i jako cecha – perspektywa procesualna*. Cierpiałkowska W.L., Górska D. (red.). *Mentalizacja z perspektywy rozwojowej i klinicznej*. Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 13–41.
- Kmita G. (2018). *Co analiza w triadzie matka–ojciec–dziecko wnosi do rozumienia problemów dzieci zagrożonych zaburzeniami rozwoju i ich rodziców*. W: Świącicka W.M. (red.). *W relacji. Studia z psychologii klinicznej dziecka 30 lat później*. Warszawa: Wydawnictwo Paradygma, s. 69–88.
- Kmita G. (2011). *Psychoterapia i niemowlęta*. W: Grzesiuk L., Suszek H. (red.). *Psychoterapia. problemy pacjentów*. Warszawa: Wydawnictwo Eneteia, s. 399–340.
- Kopeć D. (2013). *Rzeczywistość (nie) edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Zbiorowe instrumentalne studium przypadku*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Krause A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Impuls.
- Marszał M. (2015). *Mentalizacja w kontekście przywiązania. Zdolność do rozumienia siebie i innych u osób z osobowością „borderline”*. Warszawa: Difin SA.
- Marszał M., Kamza A. (2016). *Poznawcze źródła mentalizacji*. W: Cierpiałkowska W.L., Górska D. (red.). *Mentalizacja z perspektywy rozwojowej i klinicznej*. Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 65–92.
- Pamuła N., Szarota M., Usiekniewicz M. (2018). „*Nic o nas bez nas*”. „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*”, nr 10 (1), s. 4–12.
- Pohl L. (2016). *Kto tu kogo wychowuje?* W: Fröhlich A.D. (red.). *Edukacja bazalna. Nauczanie i terapia dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, Namińska R. (tłum.). Sopot: GWP, s. 137–147.
- Powel B., Cooper G., Hoffman K., Marvin B. (2015). *Krąg ufności. Interwencja wzmacniająca przywiązanie we wczesnych relacjach rodzic–dziecko*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2019). *Spoleczne ontologie niepełnosprawności. Ciało, tożsamość, performatywność*. Kraków: Impuls.
- Schalock R.L., Borhwick-Duffy S.A., Luckasson R. i in. (2010). *Intellectual Disability. Definitione, Classification and Systems of Supports. The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification. 11th Edition*. Washington: AAIDD.
- Siegel D. (2009). *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*. Kraków: WUJ.
- Stawicka M., Górska D. (2016). *Mentalizacja w kontekście przywiązania*. Cierpiałkowska W.L., Górska D. (red.). *Mentalizacja z perspektywy rozwojowej i klinicznej*. Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 42–64.
- Szychowiak B. (2007). *Funkcjonowanie poznawcze osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną* (niepublikowane materiały dydaktyczne opracowane do przedmiotu: psychologia osób z niepełnosprawnością intelektualną, realizowanego na kierunku pedagogika specjalna, specjalność: edukacja).
- Theunissen G. (2003). *Schulische Bildung von Schülerinnen und Schüler mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung aus der Empowerment-Perspektive*. W: Klauß Th., Lamers W. (red.). *Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen*

*mit schwerer und mehrfacher Behinderung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, s. 129–141.

Trevarthen C. (2007). *Postawy intersubiektywności: rozwój rozumienia innych ludzi i rozumienia kooperacyjnego u małych dzieci*. W: Bokus B., Shugar G. (red.). *Psychologia języka*. Gdańsk: GWP, s. 101–123.

Wallin D.J. (2011). *Przywiązanie w psychoterapii*, tłum. Cierpisz M. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zalewska M. (1998). *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą*. Warszawa: Jacek Santorski & CO. Wydawnictwo.

### **Akty prawne**

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim* (Dz. U. z 2013 roku, poz. 529).

## **MENTALIZATION IN EDUCATION OF PEOPLE WITH PROFOUND INTELLECTUAL DISABILITIES**

The concept of mentalization in the field of scientific reflection has appeared relatively recently. It is a transdisciplinary construct with the theory of attachment as its basic interpretive framework. Most researchers are of the opinion that it requires further conceptualization and empirical concretization. The article is a preliminary attempt to describe mentalization occurring in the relationship between a special education teacher and a person with profound intellectual disabilities in the educational reality. The text will present the definition of mentalization and its dimensions: automatic and controlled mentalization; cognitive and affective mentalization: self-oriented and object-oriented mentalization. It will also characterize the pre-mentalization modes of experiencing reality and the dimensions of mature mentalization. The challenges of disruptions in the course of mentalization experienced by a special educator in contact with a person with profound intellectual disabilities will also be addressed. The disruptions are exemplified by, inter alia, treating a person with profound intellectual disability as a “screen” and imputing their “identity”. In the context of disruptions in the course of mentalizing, the consequences of the transition of a special educator from mature mentalization to pre-mentalization modes of experiencing reality will be presented for a person with profound intellectual disabilities. The summary will present conclusions on the importance of the mentalizing process in the course of the education process of a person with profound intellectual disabilities.

**Keywords:** mentalization, mentalizing, people with profound intellectual disabilities, pre-mentalization modes of experiencing reality.



IWONA CZARNECKA\*

Warszawa, Polska

ORCID ID 0000-0001-8864-3550

## POLSKI ZWIĄZEK GŁUCHYCH W OKRESIE STANU WOJENNEGO<sup>1</sup>

**Streszczenie:** Polski Związek Głuchych wywodzi się ze stowarzyszeń działających wcześniej na rzecz osób głuchych na ziemiach polskich, a po roku 1918 – w Polsce. Siedem lat po odzyskaniu przez Polskę niepodległości powołano Polski Związek Towarzystw Głuchoniemych (dalej: PZTG), którego zadaniem było zintegrowanie wszystkich towarzystw działających na terenie państwa. Związek reprezentował wszystkie organizacje działające na rzecz osób z wadą słuchu. Zarząd Związku podejmował działania, które miały m.in. wpłynąć na poprawę warunków życia ludzi głuchych. W 1946 roku w Łodzi zorganizowano Ogólnopolski Zjazd Delegatów Stowarzyszeń Głuchoniemych. Podjęto wówczas decyzję o utworzeniu Polskiego Związku Głuchoniemych i ich Przyjaciół. W roku 1955 zaczęto używać nazwy, która obowiązuje współcześnie.

W artykule przeanalizowano *Materiały sprawozdawcze Polskiego Związku Głuchych*, przygotowane na VIII Zjazd Delegatów oraz artykuły dotyczące jego działalności w okresie stanu wojennego, które ukazały się na łamach organu prasowego Związku – „Świata Głuchych”. We wnioskach końcowych przedstawiono najważniejsze osiągnięcia Związku w tym trudnym dla całego kraju okresie, a także wskazano obszary, w których nadal należało wprowadzić pewne zmiany mające na celu zwiększenie skuteczności podejmowanych przez niego działań.

**Słowa kluczowe:** Polski Związek Głuchych, niesłyszący, opieka, kursy, szkolenia.

---

\* Dr nauk humanistycznych Iwona Czarnecka, Katedra Historii, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie; e-mail: iczarnecka@aps.edu.pl.

1 O działalności Polskiego Związku Głuchych w latach 1946–1980 pisałam w: „Studiach Pedagogicznych. Problemach społecznych, edukacyjnych i artystycznych” 2016, nr 2 oraz w: Markiewicz H. (red.). (2013). *W kręgu historii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

## Wprowadzenie

Polski Związek Głuchych wywodzi się ze stowarzyszeń działających wcześniej na rzecz osób głuchych na ziemiach polskich, a po roku 1918 – w Polsce. Siedem lat po odzyskaniu przez Polskę niepodległości powołano Polski Związek Towarzystw Głuchoniemych (dalej: PZTG), którego zadaniem było zintegrowanie wszystkich towarzystw działających na terenie państwa. Do władz PZTG zostali wybrani: Józef Rogowski, Kazimierz Włostowski<sup>2</sup>, Maria Rogowska<sup>3</sup> i Stefan Łopatto<sup>4</sup>. Związek reprezentował wszystkie organizacje działające na rzecz osób z wadą słuchu. Zarząd Związku podejmował działania, które miały wpłynąć na poprawę warunków życia ludzi głuchych, jego członkowie uczestniczyli w kongresach międzynarodowych, wydawali biuletyn zatytułowany „Komunikaty Polskiego Związku Towarzystw Głuchoniemych”. Z uwagi m.in. na trudności finansowe kilka lat przed wybuchem drugiej wojny światowej Związek zawiesił swoją działalność. Wojna uniemożliwiła wznowienie działalności (*Publikacja z okazji 120-lecia ruchu społecznego niesłyszących na ziemiach polskich oraz 50-lecia Polskiego Związku Głuchych*, 2005, s. 9–65). Po roku 1945 różne towarzystwa stopniowo zaczęły się w Polsce odradzać. W 1946 roku w Łodzi zorganizowano Ogólnopolski Zjazd Delegatów Stowarzyszeń Głuchoniemych. Podjęto wówczas decyzję o utworzeniu Polskiego Związku Głuchoniemych i ich Przyjaciół. W następnym roku odbył się I Walny Zjazd Delegatów, a prezesem Związku został K. Włostowski. Decyzję o zmianie nazwy podjęto w roku 1955 podczas obrad II Ogólnopolskiego Kongresu Głuchoniemych i ich Przyjaciół (Szczepankowski 1996, s. 16–49, 61). W kolejnych

---

2 Kazimierz Włostowski (1903–1991), wiceprezes Chrześcijańskiego Towarzystwa Głuchoniemych „Opatrzność” w Warszawie, prezes Chrześcijańskiego Towarzystwa Wzajemnej Pomocy Głuchoniemych „Wzajemność” w Łodzi, współzałożyciel Polskiego Związku Towarzystw Głuchoniemych, prezes Polskiego Związku Głuchoniemych i ich Przyjaciół współzałożyciel Comité International des Sports des Sourds.

3 Maria z Łopieńskich Rogowska (1873–1957), członek zarządu Warszawskiego Towarzystwa Głuchoniemych, prezes Polskiego Związku Towarzystw Głuchoniemych, wiceprezes i prezes Chrześcijańskiego Towarzystwa Głuchoniemych „Opatrzność” w Warszawie.

4 Stefan Łopatto (1889–1960), naczelnik wydziału opieki społecznej, wicewojewoda warszawski, przewodniczący Komitetu Redakcyjnego Wydawnictwa Biblioteki Województwa Warszawskiego, dyrektor Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w latach 1929–1933, wykładał w Instytucie Nauczycielskim, Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej oraz w Wolnej Wszechnicy Polskiej, naczelnik Wydziału Opieki Społecznej m.st. Warszawy i województwa warszawskiego, inspektor opieki społecznej oraz dyrektor Departamentu Opieki Społecznej w Ministerstwie Pracy i Opieki Społecznej (Nurowski 1983, s. 105–107).

latach funkcję prezesa pełnili: M. Rogowska, Roman Petrykiewicz<sup>5</sup> oraz Zdzisław Bielonko<sup>6</sup>.

W 1980 roku na skutek protestu stoczniovców Wybrzeża powstał Niezależny Samorządny Związek Zawodowy „Solidarność”, który domagał się zmian w gospodarce i życiu społecznym kraju. Strajki i społeczne oczekiwania radykalnych zmian zaostrzyły sytuację wewnętrzną kraju. Trzynastego grudnia 1981 roku ustanowiony pod przewodnictwem generała Wojciecha Jaruzelskiego Wojskowy Komitet Ocalenia Narodowego wprowadził stan wojenny, który na dwa lata zahamował proces demokratyzacji kraju. Kryzys gospodarczy, trudna sytuacja polityczna nie pozostały bez wpływu na działalność PZG.

W niniejszym artykule przedstawiona zostanie działalność Polskiego Związku Głuchych (dalej: PZG) w okresie stanu wojennego.

### Sprawy organizacyjne

Na VII Krajowym Zjeździe Delegatów w Białymstoku, w listopadzie 1981 roku, po raz czwarty prezesem został Z. Bielonko. Pełnił on tę funkcję tylko do roku 1983. Po jego śmierci nowym prezesem został Kazimierz Diehl<sup>7</sup>. Związek jako organizacja użytku publicznego zrzeszał w swoich szeregach nie tylko osoby z wadą słuchu, ale zachęcano do współpracy wszystkich chętnych, którym sprawy tego środowiska były bliskie, wszystkich, którzy chcieli nieść pomoc, działać wspólnie i wspierać osoby niesłyszące (Matlak 1982b, s. 3). Określając cele dla nowo wybranego Zarządu Głównego (dalej: ZG), Z. Bielonko zwrócił uwagę, że na początku lat 80. najważniejsze było opracowanie programu, „[...] który przede wszystkim zabezpieczy stabilizację życiową inwalidów słuchu, podniesie poziom oświaty i kultury, pozwoli na wypracowanie prawidłowego systemu organizacji i rozwoju kultury fizycznej wśród [...] młodzieży” (Matlak 1982, s. 2). W uchwałach zjazdowych znalazły się zapisy dotyczące działań, jakie w kolejnych latach powinni podjąć członkowie ZG. Wśród nich znalazło się dążenie do zdecentralizowania działalności Związku, nadania większej samodzielności jednostkom terenowym, zwiększenia liczby szkoleń zarówno pracowników Związku, jak i tłumaczy języka migowego, podejmowania

---

5 Roman Petrykiewicz (1901–1986), wiceprezes Małopolskiego Stowarzyszenia Głuchoniemych „Nadzieja” we Lwowie, członek zarządu Polskiego Związku Sportowego Głuchoniemych, prezes Polskiego Związku Głuchych (*Publikacja z okazji 120-lecia...*, 2005, s. 99).

6 Zdzisław Bielonko (1923–1982), sekretarz Warszawskiego Klubu Sportowego Głuchoniemych, prezes Polskiego Związku Głuchych, członek Biura Światowej Federacji Głuchych, członek Zarządu Głównego Towarzystwa Walki z Kalectwem, członek Rady Nadzorczej Związku Spółdzielni Inwalidów (*Prezes ZG PZG Zdzisław Bielonko nie żyje*, 1982, s. 2).

7 Kazimierz Diehl (1933–2018), prezes Łódzkiego Klubu Sportowego Głuchych, prezes Polskiego Związku Głuchych, prezes Łódzkiego Oddziału PZG, członek władz Międzynarodowego Komitetu Sportowego Głuchych. Zob. <https://swiatciszy.pl/kazimierz-diehl-wspomnienie-polski-jezyk-migowy-pjm/> (otwarty: 12.08.2021).



starań na rzecz pozyskiwania bazy lokalowej, a także troska o zapewnienie odpowiednich środków finansowych na działalność placówek prowadzonych przez Związek, aby skutecznie nieść pomoc środowisku osób niesłyszących. Obradujący zobowiązali również członków ZG do przeprowadzenia weryfikacji oddziałów wojewódzkich, reaktywowania Komisji Naukowej, uzyskania prawa do konsultowania treści aktów prawnych dotyczących osób z wadą słuchu uchwalanych przez rząd. ZG miał podjąć rozmowy z rządem w sprawie wynagrodzenia dla tłumaczy języka migowego, z Ministerstwem Oświaty i Wychowania w sprawie metod nauczania dzieci niesłyszących, z Zakładem Ubezpieczeń Społecznych o włączenie w skład komisji lekarskiej przedstawiciela Związku. ZG miał również podjąć starania, żeby wraz z Ministerstwem Sprawiedliwości pracownicy Związku mogli zaktualizować listę biegłych sądowych, a także określić zakres ich działalności. Członkowie ZG zostali zobowiązani do troski o pozyskiwanie bazy lokalowej dla poradni rehabilitacyjnych, przygotowanie specjalistów m.in. poprzez organizację konferencji, tworzenia nowych poradni i punktów logopedycznych, do rozpoczęcia produkcji aparatów słuchowych i innych sprzętów ułatwiających codzienne życie, np. sygnalizatorów świetlnych, telefonów dla niesłyszących, zwiększania zasobów banków aparatów. Delegaci postulowali tworzenie nowych miejsc pracy dla osób niesłyszących, ulepszanie przygotowania zawodowego, tworzenia przychodni lekarskich dla niesłyszących, organizowanie turnusów rehabilitacyjnych, wczasów, przyznanie zniżek za przejazd środkami lokomocji, podjęcie współpracy z telewizją, zwiększenie liczby wykwalifikowanych tłumaczy języka migowego. Omawiając sprawę opieki nad dziećmi i młodzieżą, zwrócono uwagę na potrzebę zapewnienia dla nich miejsc w przedszkolach, szkołach zawodowych i średnich, tworzenia punktów konsultacyjnych dla osób uczących się w szkołach dla słyszących, powołania Komisji ds. Młodzieży, opracowania programu rozwoju mowy dźwiękowej, kierowania młodzieży niesłyszącej do odpowiednich zawodów. Podkreślono konieczność stworzenia placówek eksperymentalnych, w których wprowadzano by nowe metody nauczania (Uchwała VII Krajowego Zjazdu Delegatów PZG, 1982, s. 7–12).

Poza postulatami, które znalazły się w uchwale końcowej, delegaci podczas dyskusji zwracali uwagę na jeszcze inne kwestie, jakie wymagały regulacji. Wśród nich wymienić należy postulat rozszerzenia listy zawodów, do których przygotowywano młodzież niesłyszącą, zwiększenia środków finansowych na rozwój działalności na rzecz upowszechniania sportu, zwolnienie od podatku dochodowego za prowadzenie działalności gospodarczej, wprowadzenie zmian w programach nauczania szkół podstawowych i zawodowych dla niesłyszących, szkolenia z zakresu surdologii, zwiększenia liczby wydawanych publikacji dotyczących pracy z dzieckiem niesłyszącym, zorganizowania kolejnych szkół dla dzieci niedosłyszących. W trosce o osoby starsze domagano się tworzenia przy placówkach kulturalnych domów seniora (Matlak 1982a, s. 3–11, 14).

Działalność Związku na początku lat 80. napotykała na liczne przeszkody spowodowane sytuacją polityczną kraju i wynikających z niej ograniczeń. Polacy

musieli sobie radzić z brakiem wielu towarów, ich niską jakością, a także trudnościami z ich zdobyciem, koniecznością stania w kolejkach i posiadania kartek (Roszkowski 2017, s. 442, 444; Sowa 2011, s. 557). Władze Związku wystosowały apel do ówczesnego Wicepremiera Jerzego Ozdowskiego, informując go o trudnej sytuacji osób niesłyszących spowodowanej kryzysem gospodarczym, w jakim znalazło się państwo. Pisano: „[...] bardzo dotkliwie odczuwamy w naszym codziennym życiu skutki obecnych trudności gospodarczych kraju. Wielu spośród nas żyje na granicy nędzy, napotyka trudności w zdobywaniu podstawowych artykułów żywnościowych i środków niezbędnych do codziennego, godnego życia. Brak słuchu utrudnia nam orientację w tworzących się np. tzw. „systemach kolejkowych” oraz w zakresie coraz bardziej skomplikowanej reglamentacji towarów rynkowych” (Apel VII Krajowego Zjazdu PZG, 1982, s. 5). W związku z tymi trudnościami starano się uzyskać dla niesłyszących prawo do robienia zakupów poza kolejnością.

Powszechny problem z uzyskaniem mieszkania dotyczył także osoby niesłyszące. Zdarzało się, że młodzi ludzie, którzy zawarli związki małżeńskie, a nie posiadali własnego lokum, musieli mieszkać w przyzakładowych internatach (J.H. 1982b, s. 10).

Wymieniając zadania, przed jakimi stanęli pracownicy PZG na początku lat 80., Jadwiga Górzyńska, ówczesna kierowniczka Oddziału Wojewódzkiego PZG w Siedlcach, zaliczyła do nich: „[...] opiekę nad dziećmi i młodzieżą, troskę o ludzi starszych, o umacnianie rodziny” (Sonczykowska 1982, s. 6). Wytyczając kierunki swej działalności, członkowie Prezydium ZG Związku ustalili, że skoncentrują się one na ograniczeniu administracji, włączeniu działalności gospodarczej w strukturę Związku, zwiększeniu samodzielności działalności sportowej<sup>8</sup> w ramach Związku, uregulowaniu spraw związanych z działalnością i organizacją poradni rehabilitacyjnych dla dzieci i młodzieży z wadą słuchu (j.h. 1982, s. 13). Wprowadzono jednocześnie zmianę odnośnie planowania działalności Związku, odtąd nie opracowywano programu działań. Przygotowywano wytyczne, które miały pomóc w planowaniu działalności poszczególnych oddziałów Związku. W ten sposób dążono do zwiększenia samodzielności poszczególnych oddziałów. Uznano bowiem, że takie rozwiązanie pozwoli na dostosowanie podejmowanych działań do potrzeb danego środowiska lokalnego (j 1982, s. 2, 15), a ponadto jak zauważono: „[...] często jednostki wojewódzkie Związku szybciej mogą załatwić przywileje dla swoich członków u siebie, u władz wojewódzkich (które posiadają obecnie uprawnienia do samodzielnego decydowania w większości spraw), niż może to być załatwione centralne [...]” (j 1982, s. 2).

Ówczesna sytuacja spowodowała, że realizacja niektórych uchwał Zjazdu z 1981 roku została wstrzymana. Nie można było od razu przystąpić do decentralizacji władzy, ponieważ musiała ona być wprowadzona w życie zapisami nowego statutu.

---

8 Kwestia samodzielności poszczególnych klubów sportowych była także poruszana podczas narad działaczy zajmujących się tą działalnością w ramach PZG (J.M.K. 1983b, s. 20).

A postępowanie nad jego zatwierdzeniem zostało zablokowane przez Ministerstwo Sprawiedliwości. Jednocześnie prezes ZG PZG podkreślał, że władze Związku uzyskały „[...] łatwiejszy dostęp do przedstawicieli najwyższych władz państwowych” (Matlak 1983, s. 4). A to dawało możliwość pozyskiwania „[...] coraz więcej bezpośrednio dla inwalidów słuchu, dla rozwoju organizacji, dla wzbogacenia bazy naszego działania” (Matlak 1983).

W 1983 roku PZG przystąpił do Patriotycznego Ruchu Odrodzenia Narodowego (dalej: PRON), organizacji, której istnienie w zamierzeniu władz miało potwierdzać chęć prowadzenia dialogu społecznego. Władze Związku włączyły się w prace PRON-u uzasadniały chęcią zwiększenia udziału członków Związku w życiu politycznym i społecznym, a także potrzebą zwrócenia większej uwagi władz państwowych na problemy środowiska ludzi niesłyszących (Redakcja 1983, s. 2).

Chcąc usprawnić działalność oraz poszerzyć zakres świadczonej pomocy, przy ZG Związku zaczęły w tym okresie działać: Rada Naukowa, która zajmowała się zagadnieniami szkolenia zawodowego osób z wadą słuchu, Rada ds. Młodzieży, Rada Rodziców, Rada Konsultacyjna ds. Rehabilitacji Dziecka oraz Rada Kultury Fizycznej i Sportu. Zadaniem tych jednostek było wspieranie Związku w jego działalności w zakresie rehabilitacji osób z wadą słuchu (*Materiały sprawozdawcze opracowane na VIII Walny Zjazd Krajowy Delegatów Polskiego Związku Głuchych*, 1986, s. 4).

Ważne miejsce w działalności Związku zajmowało przygotowanie działaczy i pracowników, szkolenie ich, aby w sposób kompleksowy mogli mieć pomoc podopiecznym. Realizując te założenia, ZG organizował różnego rodzaju kursy, konferencje. Doceniając znaczenie odpowiedniego merytorycznego przygotowania i wykształcenia specjalistów, którzy mogliby podjąć pracę w placówkach rehabilitacyjnych, Związek przyczynił się do zorganizowania dla pracowników placówek specjalnych dla dzieci niesłyszących oraz pracowników Poradni Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadami Słuchu PZG w Uniwersytecie Warszawskim Podyplomowego Studium Szkolnej Psychologii Defektologicznej. W 1983 roku naukę w Studium rozpoczęło 28 osób. Słuchaczy zapoznawano z problematyką dotyczącą wad słuchu, z zagadnieniami z zakresu audiofonologii oraz psychologii dziecka głuchego (bp 1983, s. 2).

Zdawano sobie sprawę, że w przypadku osób niesłyszących i niedosłyszących wyposażenie ich w odpowiedni sprzęt wzmacniający słuch ma istotne znaczenie. Niestety, bardzo często napotymano na trudności. Czas oczekiwania na aparat, przyznawany przez wydziały zdrowia, wynosił od dwóch do trzech lat (Sonczykowska 1982, s. 6). Dlatego działacze Związku z jednej strony starali się poszerzać asortyment banku aparatów (Sumara 1986, s. 7), z drugiej zaś, zapoczątkowali produkcję różnych urządzeń technicznych służących osobom z wadą słuchu. Należały do nich: aparaty słuchowe (Matlak 1982a, s. 14), korektory słuchu i mowy, aparaty telefoniczne ze wzmacniaczem, ciśnieniomierze, sygnalizatory świetlne i optyczne. ZG udało się zwiększyć liczbę aparatów w banku aparatów słuchowych, dzięki czemu

mogło z nich korzystać więcej osób oczekujących na otrzymanie własnego aparatu. Choć nadal zdarzały się głosy, że sprzętu w bankach jest wciąż za mało, a organizacja banków powinna zostać zmieniona. Zwracano uwagę, że „Społeczna rada nadzorcza, podlegająca np. Głównej Komisji Rewizyjnej PZG, powinna inicjować kierunki działania [...], wysuwać koncepcje rozwiązań problemowych, sprawnie kontrolować obecną gospodarkę zasobami. Potrzebny jest też sprawny aparat wykonawczy w biurach oddziałów wojewódzkich i przychodniach rehabilitacyjnych” (Sonczykowska 1982, s. 6). Pod koniec kadencji Zarządu przeprowadzono eksperyment<sup>9</sup>, którego celem było przetestowanie przydatności telefonów tekstowych dla potrzeb osób z uszkodzonym słuchem.

W latach 80. rozpoczęto dyskusję dotyczącą wprowadzenia języka migowego w szkołach dla dzieci niesłyszących (Horowitz 1982, s. 18; Szymczak 1983b, s. 5). Był to czas, kiedy na całym świecie zaczęto wycofywać się z realizacji rezolucji uchwalonej jeszcze w 1880 roku na Międzynarodowym Kongresie w Mediolanie, która wzywała do stosowania w szkołach dla dzieci niesłyszących wyłącznie ustnej metody komunikacji. Przywrócenie języka migowego w nauczaniu dzieci niesłyszących spowodowało potrzebę dodatkowego przygotowania nauczycieli. Było to o tyle istotne, że jak wspominali sami ówczesni nauczyciele, w wielu szkołach tylko nieliczni przedstawiciele grona pedagogicznego posługiwali się tym językiem. Jak podawała Anna Buba, nauczycielka szkoły zawodowej w Krakowie, w 1981 roku „[...] wśród 32 wychowawców jest może dwie osoby, które w języku migowym potrafią się porozumiewać z młodzieżą. Reszta nauczycieli na dobrą sprawę nie ma z nią żadnego kontaktu” (Matlak 1982a, s. 3). Działacze Związku podjęli wówczas, uwieńczone sukcesem, starania o wprowadzenie nauki języka migowego dla studentów Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Podnoszono ponadto potrzebę upowszechniania znajomości tego języka wśród pracowników poradni rehabilitacyjnych. Zwracano uwagę, że „[...] logopedzi nie znają na ogół tego języka, a przecież mamy coraz więcej rodzin głuchych z dziećmi głuchymi. Jak może wyglądać porada logopedy, który posługuje się wyłącznie pismem?” (Matlak 1982a, s. 19).

Zdawano sobie sprawę z tego, że większość dorosłych osób z wadą słuchu posługiwała się głównie językiem migowym, dlatego dążono, aby w telewizji programy nadawane były w sposób przystępny dla niesłyszących (R.M. 1983, s. 4). Rozważano dwa warianty: tłumacz języka migowego w rogu ekranu lub napisy w dole ekranu. To drugie rozwiązanie cieszyło się mniejszym poparciem, często bowiem osoby niesłyszące nie posiadały biegłej znajomości gramatyki języka polskiego. We Wrocławiu i Szczecinie powstały ośrodki telewizyjne PZG, które współpracowały z telewizją publiczną. W efekcie współpracy m.in. rozpoczęto w soboty i niedziele emitowanie dziennika telewizyjnego tłumaczonego na język

---

9 O zgodę na przeprowadzenie tego eksperymentu wystąpiono na początku lat 80. do Ministra Łączności („Świat Głuchych” 1982, s. 2).

migowy, zaś co dwa tygodnie na antenie ogólnopolskiej ukazywał się program poświęcony osobom z wadą słuchu pt. „W świecie ciszy” (Paszkievicz 1983, s. 4–5, 11). Emitowano również z tłumaczeniem na język migowy filmy z cyklu „W starym kinie” (Hendzel, 1982, s. 19). Efektem tych działań było pozyskanie przez Związek wielu nowych członków. Niestety, z uwagi na kryzys gospodarczy i wprowadzanie polityki oszczędności w 1983 roku zaczęto ograniczać liczbę programów emitowanych z tłumaczeniem na język migowy. Spotkało się to z natychmiastową reakcją władz Związku, które wystosowały w tej sprawie pismo do Przewodniczącego Komitetu ds. Radia i Telewizji (m 1983, s. 3).

Wiadomości o działalności Związku, o sytuacji osób niesłyszących, omówienie spraw ważnych dla środowiska osób z wadą słuchu ukazywały się na łamach organu prasowego Związku (Matlak 1986, s. 3–4; Redakcja 1984, s. 3). W 1982 roku w celu usprawnienia pracy redakcji miesięcznika „Świat Głuchych” powołano Kolegium Redakcyjne. W jego skład weszli: Maria Góralówna<sup>10</sup>, Kazimierz Burhardt<sup>11</sup>, K. Diehl<sup>12</sup>, Tadeusz Szymczak<sup>13</sup> oraz redaktorzy czasopisma Roman Matlak i Jerzy Kopeć (J.H. 1982a, s. 17). W tym samym roku zmieniono jego nazwę na „Świat Ciszy”. Obok nowej nazwy wprowadzono również zmiany w układzie treści czasopisma. Powstały nowe rubryki: „Rada Rodziców”, „Poznajemy Prawo”, „Listy od i do rodziców dzieci z wadami słuchu”. (*Materiały sprawozdawcze...*, 1986, s. 37). Dodatkowo, w ramach akcji wydawniczej, Związek finansował lub współfinansował m.in. wydanie kolejnych zeszytów z serii „Listy do rodziców”, „Turystycznego słownika języka migowego” Józefa Hendzla<sup>14</sup> i „Listów o wychowaniu dziecka głuchego” pod redakcją Marii Góralówny.

Do zadań Związku należało także występowanie do władz z postulatami, wnioskami, dbanie o interesy swych członków i całego środowiska osób niesłyszących. Nie zawsze były to działania skuteczne, zwłaszcza w sytuacji, gdy władze państwowe musiały radzić sobie z kryzysem gospodarczym. Mimo trudności od 1982 roku ZG pozyskiwał zgodę na zwolnienie z płacenia podatku dochodowego niektórych gałęzi działalności gospodarczej Związku oraz na uzyskanie zniżki w podatku od płac i ulgę w podatku obrotowym. Umożliwiło to zaoszczędzone pieniądze włączyć

---

10 Maria Góralówna (1919–1995), audiolog, otolaryngolog dziecięcy, członek zarządu Sekcji Otolaryngologii Dziecięcej, członek redakcji „Laryngologii Polskiej”, „Audiofonologii”, „Świata Ciszy”, członek zarządu Polskiego Komitetu Audiofonologii, współzałożycielka Krajowego Ośrodka Audiologii (Krukowski 1995).

11 Kazimierz Burhardt, wiceprezes ZG PZG, dyrektor Zjednoczonych Zakładów Szkoleniowo-Produkcyjnych PZG (*Zaproszenie do działania*, 1983, s. 3–4).

12 K. Diehl w 1983 roku złożył rezygnację z członkostwa w Kolegium Redakcyjnym, a na jego miejsce powołano Mariana Bronikowskiego (*Kronika* 1983, s. 2).

13 Tadeusz Szymczak (1930–2017), w latach 1973–1990 dyrektor Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Głuchych w Warszawie. Dostępny: [http://www.oswg-wawa.edu.pl/nowa/aktualnosci/2016\\_2017/czerwiec\\_2017/06\\_06\\_2017/info\\_kopia.html](http://www.oswg-wawa.edu.pl/nowa/aktualnosci/2016_2017/czerwiec_2017/06_06_2017/info_kopia.html) (otwarty: 31 sierpnia 2021).

14 Józef Hendzel – autor *Słownika polskiego języka miganego*.



do funduszu rehabilitacyjnego, a część z nich przeznaczyć na rozwój i unowocześnianie zakładów PZG. Jak pisano, dzięki temu „powstały warunki i możliwości działania w kierunku podniesienia poziomu usług rehabilitacyjnych na rzecz szerokiej rzeszy [...] członków i podopiecznych. Realizację tego celu widzimy przede wszystkim w dążeniu do rozwoju bazy naszego Związku poprzez inwestycje służące zaspokojeniu licznych potrzeb. Środki finansowe uzyskane z ulg podatkowych są wystarczające dla zrealizowania tych zamierzeń” (Diehl 1984, s. 4).

Chcąc korzystać z dorobku organizacji działających na rzecz osób z wadą słuchu poza granicami kraju, Związek, podobnie jak w latach wcześniejszych, utrzymywał dotychczasowe kontakty międzynarodowe i nawiązywał nowe. Członkowie uczestniczyli w spotkaniach, konferencjach i narady służących wymianie doświadczeń między poszczególnymi Związkami, a w rezultacie lepszemu i sprawniejszemu działaniu tych organizacji.

### **Działalność gospodarcza**

W okresie stanu wojennego wzrosła materiałochłonność produkcji. Poważnym problemem były przerwy w dostawach surowców i prądu. W 1983 roku zmniejszono inwestycje, kraj nie miał dostępu do wielu technologii unowocześniających produkcję, ograniczona została również możliwość pozyskiwania zachodnich kredytów (Roszkowski 2017, s. 442, 444; Sowa 2011, s. 557).

Działalność gospodarcza Związku prowadzona była w zakładach szkoleniowo-produkcyjnych. Poważny problem stanowiły stale rosnące koszty produkcji, a także konieczność konkurowania z innymi zakładami, co prowadziło do utrzymywania zarobków na tym samym poziomie, który jak wskazywano był niższy niż średnia krajowa. Zmiany wprowadzane z uwagi na reformę gospodarczą, a także inny asortyment, aby sprzedaż nowych towarów była opłacalna, potrzebne były duże nakłady finansowe. Dodatkowo, musiano radzić sobie z brakiem surowców i materiałów. Zdarzało się, że odbiorcy zrywali umowy i współpracę (J.H. 1983b, s. 10). Mimo to działacze Związku informowali o wykonywaniu, a nawet przekraczaniu planów produkcyjnych w zakładach prowadzonych przez PZG.

Niezależnie od trudności, z jakimi musiano sobie radzić Związek, stale zajmował się organizacją i prowadzeniem działalności rehabilitacyjnej w ramach podległych mu zakładów. Było to konieczne, ponieważ bardzo często nowo zatrudniani pracownicy nie byli dobrze przygotowani do pracy. Często dopiero w zakładach przechodzili odpowiednie przeszkolenie (Szymczak 1983a, s. 5). W związku z tym działalność rehabilitacyjna na terenie zakładów prowadzona była w trzech etapach. Pierwszym była tzw. „rehabilitacja podstawowa”, kolejny etap obejmował ukończenie szkoły podstawowej, ostatnim etapem było wstępne przeszkolenie przygotowujące do podjęcia pracy. Z czasem zaczęto stopniowo rezygnować z organizowania zajęć z zakresu szkoły podstawowej, ponieważ coraz częściej przychodzący do zakładów nowi pracownicy należeli do pokolenia objętego już

obowiązkiem szkolnym i mieli ukończoną szkołę podstawową. Nadal w zakładach organizowano kursy podnoszące kwalifikacje, kursy bhp oraz kursy języka migowego. Zajmowano się również upowszechnianiem sportu i kultury. Istniały drużyny tenisa stołowego, szachów, warcabów, strzelectwa, siatkówki i piłki nożnej. Dla pracowników organizowano pogadanki, odczyty, spotkania, prelekcje, pokazy filmowe. Odbywały się również różnego rodzaju zajęcia przygotowujące osoby z wadą słuchu do samodzielnego życia. Były to m.in. zajęcia z nauki gotowania, szycia, robótek ręcznych, majsterkowania, naprawy sprzętu domowego czy zajęcia dotyczące higieny (Szymczak 1983a, s. 48–51).

Poza prowadzeniem działalności gospodarczej, dzięki której pozyskiwane były środki finansowe, a także zapewniane miejsca pracy dla osób niesłyszących, Związek dbał również o rozwój kulturalny i fizyczny swych członków. Tworzył placówki kulturalno-oświatowe: domy kultury, świetlice, organizował kluby sportowe, zawody, dbał o upowszechnianie turystyki, organizował kursy i szkolenia dla pracowników.

### Kultura

Organizowanie dla niesłyszących placówek kulturalnych miało istotne znaczenie. To tam „[...] w ramach spotkań, prelekcji, tłumaczenia dziennika TV czy innych informacji ze srebrnego ekranu, mogą ludzie niesłyszący tę informację uzyskać, mają także okazję do wzajemnej wymiany poglądów, dyskusji” (Bronikowski 1982, s. 6). W okresie kadencji ZG wybranego w roku 1981, liczba placówek kulturalno-oświatowych, w stosunku do lat wcześniejszych wzrosła nieznacznie. Ten niewielki wzrost mógł wynikać z braków lokalowych, o których wielokrotnie pisano na łamach „Świata Głuchych” i „Świata Ciszy”. Związek, pomimo tych trudności lokalowych, ale także finansowych, rozwijał swą działalność kulturalno-oświatową, organizował liczne imprezy kulturalno-oświatowe, m.in.: wystawy, przeglądy twórczości, plenery plastyczne, turnieje, konkursy, uniwersytety powszechne, konkursy wiedzy oraz zabawy i wieczorki taneczne. Dla przykładu, na początku lat 80. Oddział Wojewódzki PZG w Siedlcach zorganizował dla swych podopiecznych uniwersytet powszechnych, w ramach którego do roku 1981 odbyło się 70 wykładów. W prowadzonych przez Oddział świetlicach organizowano koła zainteresowań, przygotowywano gazetki ściennie, dla członków prenumerowano dzienniki oraz tygodniki, organizowano konkursy i imprezy okolicznościowe (Sonczykowska 1982, s. 6). W placówkach kulturalno-oświatowych Związku działały m.in.: zespoły taneczne, pantomimiczne, plastyczne, malarskie, tenisa stołowego, szachowe i fotograficzno-filmowe. Zespoły artystyczne występowały w kraju i za granicą (*Materiały sprawozdawcze...*, 1986, s. 9–11). Niestety, liczba działających zespołów zainteresowań z biegiem lat malała z uwagi na brak przeszkolonych instruktorów kulturalno-oświatowych.



## Upowszechnianie kultury fizycznej i sportu

Duże sukcesy odniósł Związek w dziedzinie upowszechniania kultury fizycznej i sportu. Pod koniec kadencji zwiększyła się liczba klubów, grup i sekcji sportowych. Wychodząc naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom członków, zrezygnowano z sekcji sportów zimowych i sportów motorowych, obok dotychczas istniejących utworzono natomiast nowe sekcje: łyżwiarstwa szybkiego, wędkarstwa, bilardu oraz brydża sportowego.

W celu upowszechniania i zachęcania coraz większej liczby osób do uprawiania sportu organizowano liczne imprezy. Sportowcy Związku uczestniczyli w zawodach krajowych oraz międzynarodowych. W 1982 roku brali udział w Mityngu Lekkoatletycznym w Magdeburgu i turnieju drużynowym w szachach w Eder. W roku następnym uczestniczyli w turnieju piłki siatkowej w Sofii, zawodach lekkoatletycznych w Gdańsku oraz Międzynarodowych Mistrzostwach Klubowych w Szachach rozgrywanych w Szeged.

## Turystyka

Troszcząc się o upowszechnianie sportu, działacze Związku nie zapominali również o propagowaniu turystyki wśród osób z wadą słuchu. W omawianym okresie nie było to zadanie łatwe, ponieważ z uwagi na sytuację w kraju działacze związkowi musieli radzić sobie z trudnościami w wyposażaniu członków kół w odpowiednie sprzęty i stroje, których brakowało w sklepach. W związku z tym podjęto decyzję o uruchomieniu wypożyczalni, z których możliwe byłoby pobieranie odpowiedniego ekwipunku (Kopeć 1983b, s. 21). Dodatkowym problemem utrudniającym organizację ogólnopolskich imprez było wprowadzenie ograniczeń w poruszaniu się po kraju.

W roku 1982 istniały 54 koła PTTK działające przy Związku. Niestety nie udało się zrealizować planów uczczenia 100-lecia polskiej turystyki poprzez zorganizowanie 100 kół PTTK. Wprowadzone natomiast zostały pewne zmiany organizacyjne. Przestała działać dotychczasowa Komisja ds. Współpracy PTTK z PZG. Weszła ona w skład powołanej przy Zarządzie PTTK Rady ds. Turystyki Ludzi Niepełnosprawnych. Dążąc do skoordynowania działań poszczególnych kół, ustalenia wspólnych priorytetów w roku 1983, w Ameliówce k. Kielc zorganizowano ogólnopolską naradę przedstawicieli kół PTTK działających przy Związku (*Materiały sprawozdawcze...*, 1986, s. 47–49).

Pomimo że liczba organizowanych przez Związek imprez była imponująca, wśród samych zainteresowanych zaczęły pojawiać się głosy, że Związek organizuje ich zbyt dużo, przy równoczesnym spadku zainteresowania tą formą spędzania czasu wolnego. Tłumaczono to m.in. spowszechnieniem tego rodzaju imprez i proponowano organizowanie na skalę ogólnokrajową raz w roku rajdów pieszego

i narciarskiego. Postulowano organizowanie pozostałych rajdów przez poszczególne województwa (Matlak 1982a, s. 11)

Na posiedzeniu Prezydium ZG PZG w 1983 roku omówiono najważniejsze kierunki działań Związku w zakresie turystyki. Ustalono, że w większym stopniu pracownicy Związku będą zabiegać o rozpowszechnianie turystyki wśród młodzieży szkolnej, planować będą również wyprawy żeglarskie i narciarskie, poprzez organizowanie wspólnych imprez ze słyszącymi wpływać będą na integrowanie niesłyszących ze środowiskiem ludzi słyszących, a także zwiększać liczbę szkoleń dla organizatorów turystyki, instruktorów, tłumaczy i przewodników (J.H. 1983a, s. 8–9).

### **Opieka nad dziećmi i młodzieżą**

Pamiętać należy, że Związek nie koncentrował się jedynie na niesieniu pomocy dorosłym osobom z wadą słuchu. Podobnie jak w poprzednich latach, także w tej kadencji ważne miejsce zajmowała opieka nad dziećmi i młodzieżą. Pomoc tej grupie podopiecznych obejmowała rehabilitację – poprzez zapewnienie zajęć w poradniach, tworzenie punktów logopedycznych, grup przedszkolnych, punktów konsultacyjnych, organizowanie kursów z zakresu szkoły podstawowej i szkoleń dla rodziców, a także prowadzenie akcji douczania dzieci. Podejmowanie tych działań było zasadne, były one bardzo potrzebne, o czym świadczyć może m.in. wzrost liczby dzieci i młodzieży znajdującej się pod opieką poradni rehabilitacyjnych Związku.

Chcąc, aby jak największa liczba dzieci objęta została opieką, PZG stworzył siedem punktów logopedycznych dla dzieci i młodzieży z wadą słuchu. W punktach tych koncentrowano się na zapewnianiu podopiecznym możliwości pełnego i wszechstronnego rozwoju. W tym celu uczono ich rozumienia mowy na drodze słuchowo-wzrokowej przy jednoczesnym korzystaniu z aparatów wzmacniających słuch, posługiwania się mową ustną i pismem, stosowania w mowie reguł gramatycznych (bw 1982, s. 17).

Problemem, na który zwracano uwagę już na początku lat 80., było podjęcie działań na rzecz jak najwcześniejszego wykrywania wad słuchu, co pozwolić miało na objęcie jak najmłodszych dzieci opieką poradni rehabilitacyjnych (Bronikowski 1982, s. 8). Na terenie wielu województw nie istniały przedszkola dla dzieci niesłyszących, dlatego podejmowano starania o przyjmowanie tych dzieci do przedszkoli masowych. Takie rozwiązanie stosowane było m.in. przez Oddział Wojewódzki PZG w Siedlcach. Niestety, najczęściej do placówek ogólnodostępnych przyjmowane były dzieci z niewielkim uszkodzeniem słuchu (Sonczykowska 1982, s. 6). PZG udało się również utworzyć osiem grup przedszkolnych działających przy przedszkolach masowych. Dwie grupy przedszkolne dla dzieci w wieku od trzech do sześciu lat zostały zorganizowane dzięki staraniom pracowników Poradni Rehabilitacyjnej dla Dzieci z Wadami Słuchu w Krakowie. Jedna z nich działała w Krakowie, druga

zaś w Nowej Hucie<sup>15</sup>. Wychowankowie mogli przebywać w placówce osiem godzin, z czego cztery godziny przeznaczone były na zajęcia dydaktyczno-wychowawcze oraz ćwiczenia logorytmiczne (Ślęczkowska-Faryna 1982, s. 4). Starania o przyjmowanie dzieci niedosłyszących do placówek masowych były niezwykle ważne, ponieważ „[...] tylko wtedy mają szansę dostać się później do normalnych szkół i zintegrować się ze środowiskiem słyszących” (Matlak 1982a, s. 3). Tworzone przez Związek punkty konsultacyjne dawały młodzieży możliwość kontynuowania nauki m.in. po szkole zawodowej, kiedy to jedyną możliwością było kształcenie wśród słyszących. Uważano, że „[...] zdolne dzieci ze specjalnych szkół zawodowych mogą i powinny kształcić się dalej w szkołach normalnych, pod warunkiem, że będą miały zapewnioną opiekę pedagogiczną i dodatkową pomoc w nauce” (Matlak 1982a, s. 3).

Zdawano sobie sprawę z tego, że praca z dziećmi i młodzieżą w placówkach wychowawczych, poradniach i punktach logopedycznych nie przyniesie oczekiwanych rezultatów, jeśli nie będzie uzupełniania i kontynuowana w domach rodzinnych. W celu pełnego wykorzystania osiągnięć uzyskiwanych podczas pracy ze specjalistami, przygotowywano rodziców do efektywnej pracy rehabilitacyjnej (Stecewicz 1985, s. 15, 20) Związek wraz z pracownikami poradni i punktów logopedycznych organizował dla nich kursy i szkolenia oraz turnusy rehabilitacyjne (Kosmalowa 1986, s. 4–5). W ramach tych ostatnich m.in. „[...] uwzględniano intensywną rehabilitację mowy dzieci, profilaktykę leczniczą [...], szkolenie rodziców, różne formy rekreacyjne” (Siwecka 1982, s. 3). Uczestnictwo w turnusach dawało rodzicom możliwość wymiany doświadczeń z pracy z dzieckiem, a dzieciom możliwość nawiązywania kontaktów z rówieśnikami i wzajemnego uczenia się. W latach 80. przeprowadzono szereg kursów i szkoleń. Poruszały one tematykę i zagadnienia związane z pracą rehabilitacyjną z dziećmi z wadą słuchu. Przybliżając zakres omawianych podczas kursów dla rodziców zagadnień, warto przedstawić tematykę jednego z nich. W 1982 roku kurs został zorganizowany m.in. we Wrocławiu. Uczestnicy zdobyli wiedzę dotyczącą budowy i czynności narządu słuchu, uszkodzeń słuchu, rozwoju psychicznego dziecka z wadą słuchu, znaczenia udziału rodziców w procesie rehabilitacji, pracy nad rozwojem mowy i stosowanych metod, metod wychowawczych, skutków utraty słuchu, rozwoju mowy oraz wczesnej interwencji (Siwecka 1982, s. 4). Turnusy te były szczególnie ważne dla rodzin pochodzących z mniejszych miejscowości, w pobliżu których nie było poradni rehabilitacyjnych (Paszkiwicz 1982, s. 4–5).

W 1983 roku powołana została Rada Rodziców. W jej skład weszli: Stanisław Sońta, Joanna Kosmalowa i Marek Bartosiewicz (B 1983, s. 3). Określając zadania Rady, jej członkowie pisali: „[...] pragniemy inicjować i popierać wszelkie działania Związku, mogące wspomagać proces rehabilitacji dzieci dotkniętych utratą słuchu, a w konsekwencji przyczynić się do włączenia ich w przyszłości w normalne życie

---

15 Do grupy działającej w Nowej Hucie przyjmowano dzieci do piątego roku życia (Ślęczkowska-Faryna 1982, s. 4).

społeczeństwa” (Rada Rodziców, 1983, s. 10). Rada występowała w imieniu dzieci z wadą słuchu i ich rodziców. W pierwszej kolejności starano się sporządzić spis wszystkich dzieci i młodzieży niesłyszących. Chciano w ten sposób rozeznaczyć potrzeby środowiska, by móc skutecznej nieść pomoc i wspierać swych podopiecznych (Rada Rodziców, 1983, s. 10).

Jak było wspomniane powyżej, Związek organizował również kursy i klasy szkoły podstawowej. W 1983 roku okazało się, że z tej działalności można zrezygnować, gdyż brakowało chętnych do podejmowania nauki. Wzrosła natomiast liczba punktów konsultacyjnych, obok istniejących już wcześniej Związek we wrześniu 1983 roku utworzył dziesięć kolejnych punktów, które działały przy poradniach. Niektóre poradnie prowadziły akcje douczania dzieci. Uwzględniając to, że potomstwo osób niesłyszących nie zawsze dziedziczyło wadę słuchu po swych rodzicach, działacze Związku podjęli działania wspierające słyszące dzieci niesłyszących rodziców. W Szczecinie utworzono dla tych dzieci punkt, w którym mogły uzyskać wsparcie. Pomoc oferowana przez pracowników punktu polegała m.in. na wspólnym odrabianiu prac domowych (*Materiały sprawozdawcze...*, 1986, s. 25–33; Stecewicz 1984, s. 18).

### Zakończenie

W okresie stanu wojennego Związek napotykał na liczne trudności, przede wszystkim finansowe. Bez względu na przeciwności, PZG zawsze starał się realizować swoje statutowe cele i zadania, nieść pomoc swoim członkom i podejmować nowe inicjatywy. Związek nie koncentrował się na działaniu jednokierunkowym; podejmowane inicjatywy nie dotyczyły wyłącznie jednego obszaru. Działacze dążyli do tego, aby niesiona pomoc nie ograniczała się np. jedynie do wyposażenia w sprzęt czy prowadzenia działalności gospodarczej. Równie istotne jak zapewnienie miejsc pracy osobom z wadą słuchu było umożliwianie im udziału w życiu kulturalnym czy upowszechnianie sportu.

Analizując cele, jakie zostały wyznaczone podczas VII Krajowego Zjazdu Delegatów w 1981 roku, warto zwrócić uwagę na to, czego udało się działaczom PZG dokonać w pierwszych latach kadencji nowego ZG, w latach, które były latami trudnymi dla całego społeczeństwa, dla gospodarki naszego kraju. Wprowadzenie stanu wojennego wywarło wpływ także na działalność Związku, w wielu obszarach ją ograniczyło i spowodowało konieczność podjęcia dodatkowych kroków, zastosowania nowych środków, które miały umożliwić niesienie pomocy podopiecznym. Udało się zwiększyć samodzielność jednostek terenowych, czego efektem było m.in. uzyskanie przez Oddział Wojewódzki w Szczecinie lokalu na dom kultury, a także nadawanie w telewizji szczecińskiej lokalnych wiadomości z udziałem tłumacza języka migowego (Matlak 1982a, s. 6). W Kielcach udało się stworzyć w szkole podstawowej klasy dla dzieci niedosłyszących. Niestety, z powodu braku działającego przy szkole internatu, naukę mogły w niej pobierać wyłącznie dzieci

miejscowe (Kopeć 1983a, s. 16). Pomimo trudności w kilku miastach udało się również pozyskać lokale na poradnie rehabilitacyjne, punkty logopedyczne i domy kultury, m.in. w 1983 roku sukcesem zostały uwieńczone wieloletnie<sup>16</sup> starania Związku o uzyskaniu lokalu na Dom Kultury w Warszawie. Związek zorganizował go w budynku przy ulicy Białostockiej<sup>17</sup> (*W Związku i w kraju*, 1988, s. 2). Zgodnie z przyjętymi założeniami odbyły się liczne kursy i szkolenia dla tłumaczy języka migowego, logopedów oraz organizatorów turystyki. W zakładzie Związku zaczęto produkować aparaty słuchowe oraz inne sprzęty na potrzeby osób niesłyszących. Działacze organizowali turnusy i wczasy rehabilitacyjne, tworzyli punkty logopedyczne i konsultacyjne, doprowadzili do pojawienia się w telewizji ogólnopolskiej programów tłumaczonych na język migowy. Podejmowali starania o umieszczanie dzieci z wadą słuchu w placówkach przedszkolnych. Reaktywowali Radę Naukową, powołali Radę ds. Młodzieży. Ważnym osiągnięciem było uzyskanie w 1982 roku zgody na zwolnienie z podatku dochodowego i ulgi w podatku obrotowym. Związek podejmował działania zmierzające do upowszechniania kultury, sportu i turystyki wśród osób z wadą słuchu. Te dziedziny jego działalności miały istotny wpływ na integrację osób niesłyszących i niedosłyszących z ludźmi słyszącymi.

W latach 1981–1983 Związek działał skutecznie i odnosił sukcesy. Niemniej pamiętać należy także o tych obszarach, które wymagały podejmowania kolejnych działań. Wymienić tu trzeba z pewnością dążenie do pozyskiwania kolejnych lokali na poradnie, punkty logopedyczne, kluby sportowe i świetlice, dążenie do podnoszenia kwalifikacji swych pracowników, organizowania kursów i szkoleń dla rodziców, a także te zmierzające do pozyskania dla swych podopiecznych nowych ulg.

Okres obowiązywania w Polsce stanu wojennego był z pewnością trudnym okresem w dziejach PZG. Działacze Związku musieli radzić sobie z nowymi wyzwaniami, występować do władz z licznymi postulatami, zintensyfikować swe prace. Jednak pomimo ograniczeń i licznych trudności stan wojenny nie zahamował działalności Związku.

### Bibliografia

- Apel VII Krajowego Zjazdu PZG.* (1982). „Świat Głuchych”, nr 2, s. 5.  
*Zaproszenie do działania.* (1983). „Świat Głuchych”, nr 6, s. 3–4.  
*Kronika.* (1983). „Świat Głuchych”, nr 6, s. 2.  
B. (1983). „Świat Ciszy”, nr 2, s. 3.  
Bp. (1983). *Kronika.* „Świat Głuchych”, nr 12, s. 2–3.

---

<sup>16</sup> O lokal na świetlicę dla niesłyszących w Warszawie starano się od 1945 roku (Matlak 1982a, s. 3–4).

<sup>17</sup> Wymagał on jednak gruntownego remontu, który rozpoczęty został dopiero w roku 1988 (*W Związku i w kraju*, 1988, s. 2).

- Bronikowski M. (1982). *Uczestnictwo w kulturze to nie luksus*. „Świat Głuchych”, nr 2, s. 6–8.
- Bw. (1982). *Punkt logopedyczny dla dzieci z wadami słuchu*. „Świat Głuchych”, nr 2, s. 17.
- Czarnecka I. (2013). *Działalność Polskiego Związku Głuchych w latach 1946–1965. W kręgu historii wychowania*. Markiewicz H. (red.). Warszawa: APS.
- Czarnecka I. (2016). *Działalność Polskiego Związku Głuchych w latach 1966–1981*. „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, nr 2, s. 6–40.
- Diehl K. (1984). *U progu nowego roku*. „Świat Ciszy”, nr 1, s. 4–5.
- Hendzel J. (1982). *Z problematyki języka migowego*. „Świat Głuchych”, nr 3, s. 19.
- Hotowitz J. (1982). *W sprawie nauczania głuchych*. „Świat Głuchych”, nr 3, s. 18.
- j. (1982). *Zebranie plenarne ZG PZG*. „Świat Głuchych”, nr 3, s. 2, 15.
- j.h. (1982). *Z prac Prezydium Zarządu Głównego PZG*. „Świat Głuchych”, nr 2, s. 13.
- J.H. (1982). *Z prac Zarządu Głównego PZG*. „Świat Głuchych”, nr 7, s. 7.
- J.H. (1982). *Z prac Zarządu Głównego PZG*. „Świat Głuchych”, nr 9, s. 10.
- J.H. (1983). *Z prac Zarządu Głównego PZG*. „Świat Głuchych”, nr 6, s. 8–9.
- J.H. (1983). *Z prac Zarządu Głównego PZG*. „Świat Głuchych”, nr 7–8, s. 10.
- J.M.K. (1983). *Przed jubileuszem turystyki PZG*. „Świat Głuchych”, nr 4, s. 9.
- J.M.K. (1983). *Narada aktywu sportowego*. „Świat Głuchych”, nr 1, s. 20–21.
- Kopeć J. (1983). *Problemy nie tylko kieleckie*. „Świat Ciszy”, nr 1, s. 16–17.
- Kopeć J.M. (1983). *Marsz w górę*. „Świat Ciszy”, nr 11, s. 20–21.
- Kosmalowa J. (1986). *Rzecz o wczasach rehabilitacyjnych*. „Świat Głuchych”, nr 9, s. 4–5.
- Kurkowski Z. (1995). *Maria Góralówna – człowiek nieprzeciętnego formatu*. „Audiofonologia”, t. VII, s. 242–244.
- Materiały sprawozdawcze opracowane na VIII Walny Krajowy Zjazd Polskiego Związku Głuchych* (1986). Warszawa: PZG.
- Matlak R. (1983). *Kronika*. „Świat Głuchych”, nr 9, s. 2–3.
- Matlak R. (1982). *Głosy w dyskusji*. „Świat Głuchych”, nr 3, s. 3–11, 14.
- Matlak R. (1982). *Równość i pełne uczestnictwo*. „Świat Głuchych”, nr 2, s. 2–11, 14.
- Matlak R. (1983). *Osiągnięcia i zamierzenia Z prezesem Zarządu Głównego PZG mgr Kazimierzem Diehlem rozmawia redaktor naczelny „ŚC” Roman Matlak*. „Świat Ciszy”, nr 2, s. 3–4.
- Matlak R. (1986). *Czasopismo o niesłyszących i dla niesłyszących*. „Świat Głuchych”, nr 3, s. 3–4.
- Matlak R. (1983). *Osiągnięcia i zamierzenia*. „Świat Głuchych”, nr 2, s. 3–4.
- Nurowski E. (1983). *Surpedagogika polska. Zarys historyczny*. Warszawa: PWN.
- Paszkwicz B. (1982). *Turnus na zamówienie*. „Świat Głuchych”, nr 7, s. 4–5.
- Paszkwicz B. (1983). *W Świecie Ciszy*. „Świat Głuchych”, nr 3, s. 4–5, 11.
- Posiedzenie Prezydium*. (1982). „Świat Głuchych”, nr 3, s. 2.
- Prezes ZG PZG Zdzisław Bielonko nie żyje*. (1982). „Świat Głuchych”, nr 9, s. 2.
- Publikacja z okazji 120-lecia ruchu społecznego niesłyszących na ziemiach polskich oraz 50-lecia Polskiego Związku Głuchych*. (2005). Warszawa: PZG.
- Rada Rodziców. (1983). „Świat Ciszy”, nr 3, s. 10.
- Rada Rodziców. (1983). „Świat Ciszy”, nr 4, s. 10.



- Redakcja. (1983). „Świat Cisy”, nr 4, s. 2.
- Redakcja. (1984). *Pismo o niesłyszących i dla niesłyszących*. „Świat Głuchych”, nr 1, s. 3.
- Roszkowski W. (2017). *Historia Polski 1914–2015*. Warszawa: PWN.
- Siwecka T. (1982). *Rehabilitacyjne lato*. „Świat Głuchych”, nr 5, s. 3–5.
- Sonczykowska M. (1982). *Po czterech latach pracy*. „Świat Głuchych”, s. 5–6.
- Sowa A.L. (2011). *Historia polityczna Polski 1944–1991*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Stecewicz A. (1984). *Punkt konsultacyjno-reedukacyjny*. „Świat Głuchych”, nr 1, s. 18.
- Stecewicz A. (1985). *Rola rodziców w rewalidacji rodziców*. „Świat Głuchych”, nr 12, s. 15, 20.
- Sumara W. (1986). *Bank aparatów*. „Świat Głuchych”, nr 3, s. 7.
- Szczepankowski B. (1996). *Zarys historii stowarzyszeń głuchoniemych 1876–1946*. Warszawa: PZG.
- Szymczak T. (1983). *Przygotowanie młodzieży do zawodu*. „Świat Głuchych”, nr 2, s. 5.
- Szymczak T. (1983). *Język migowy w szkołach*. „Świat Głuchych”, nr 7/8, s. 5.
- Ślęczkowska-Faryna E. (1982). *Udany eksperyment*. „Świat Głuchych”, nr 1, s. 4.
- Uchwała VII Krajowego Zjazdu Delegatów PZG*. (1982). „Świat Głuchych”, nr 2, s. 7–12.
- W Związku i w kraju*. (1988). „Świat Głuchych”, nr 11, s. 2.

### Źródła internetowe

- <https://swiatciszy.pl/kazimierz-diehl-wspomnienie-polski-jezyk-migowy-pjm/> (dostęp 12 sierpnia 2021).
- [http://www.oswg-wawa.edu.pl/nowa/aktualnosc/2016\\_2017/czerwiec\\_2017/06\\_06\\_2017/info\\_kopia.html](http://www.oswg-wawa.edu.pl/nowa/aktualnosc/2016_2017/czerwiec_2017/06_06_2017/info_kopia.html) (dostęp 31 sierpnia 2021).

## POLISH ASSOCIATION OF THE DEAF DURING THE MARTIAL LAW PERIOD

**Abstract:** Polish Association of the Deaf originates from associations working on Polish lands, and after 1918 in Poland, in order to support deaf people. Seven years after restoring independence Polish Association of the Deaf (Polski Związek Towarzystw Głuchoniemych, PZTG) was set up, to integrate all associations working on Polish territory. The association represented all organizations working to support people with hearing disabilities. The association board took actions, that intended, among other things, to improve living conditions of deaf people. In 1946, in Łódź, National Meeting of Delegates of Association of the Deaf (Ogólnopolski Zjazd Delegatów Stowarzyszeń Głuchoniemych) was organized. There decision was made to create Association of the Deaf and Their Friends. The name of the association has been in use since 1955.

In this article *Materiały Sprawozdawcze Polskiego Związku Głuchych* prepared on VIII Meeting of Delegates and articles about its activity during the martial law period which appeared in „Świat Głuchych” were analysed. The final conclusions presented the most important achievements of the Association in this difficult period for the whole country and also indicated areas where it still should introduce some changes to increase the effectiveness of his actions.

**Keywords:** Polish Association of the Deaf, deaf, care, courses, training.





HANNA MARKIEWICZ\*

Warszawa, Polska

ORCID ID 0000-0003-3191-9012

## PROFESOR JÓZEF FRANK – SPOŁECZNIK I POPULARYZATOR NAUKI

**Streszczenie:** Prof. Józef Frank, lekarz wykształcony w zachodnioeuropejskich uniwersytetach, przybył do Wilna w początkach XIX wieku i rozpoczął pracę na fakultecie medycznym Uniwersytetu Wileńskiego. Dał się poznać społeczności miasta nie tylko jako uczyony, lecz także niezrównany popularyzator wiedzy medycznej i higieny. Wymagający wobec studentów, czynnie uczestniczył w życiu naukowym, a także zainicjował takie przedsięwzięcia, jak utworzenie pogotowia ratunkowego, Instytutu Wakcynacji, Instytutu Macierzyństwa, Wileńskiego Towarzystwa Naukowego. Wprowadził zwyczaj domowych wizyt lekarzy u chorych ubogich. Wspólnie z biskupem Janem Nepomucenem Kossakowskim założył Wileńskie Towarzystwo Dobroczynności i piastował w nim bezinteresownie, obok swojego głównego zajęcia w Uniwersytecie, funkcję szefa Trzeciego Wydziału Lekarskiego. Ceniony przez władze, powszechnie szanowany przez Wilnian, przez 18 lat prowadził klinikę wileńską, jedną z najlepszych w Europie. Z Wilna wyjechał w 1823 roku do Włoch i tam zmarł w grudniu 1842 roku.

**Słowa kluczowe:** Wilno, Instytut Wakcynacji, Instytut Macierzyństwa, pomoc ubogim, szczepienia.

### Wprowadzenie

Dr Józef Frank – Austriak, był dla mieszkańców Wilna niepospolitą osobowością. Urodzony w 1771 roku w Rastatt, pochodzący z rodziny lekarskiej<sup>1</sup> ukończył studia medyczne w Getyndze, a stopień doktora nauk medycznych uzyskał w Pawii. Po powrocie do kraju powołano go na profesora kliniki terapeutycznej w Pawii, skąd przeniósł się do Wiednia, gdzie piastował funkcję lekarza miejskiego (Homolicki

---

\* Hanna Markiewicz, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie; e-mail: tadeuszowie@interia.pl.

1 Wspominał o tym jego uczeń, późniejszy profesor medycyny Uniwersytetu Wileńskiego, Michał Homolicki.

F9-736 BLAN) Ojciec, Piotr Frank, był znanym lekarzem, generalnym dyrektorem kliniki wiedeńskiej, a następnie lejb-medykiem rodziny carskiej. Według *Pamiętników prof. Józefa Franka* matka Józefa Franka była kobietą chorowitą, a ojciec zajęty był sprawami zawodowymi. Opiekę nad małym Józefem sprawowały różnego rodzaju bony, przede wszystkim kobiety, które miały niebagatelny wpływ na dalsze życie. Stąd szczególne zainteresowanie Franka płcią odmienną, które towarzyszyło mu nie tylko w młodości, ale również w wieku dojrzałym. Po peregrynacjach w zachodnioeuropejskich ośrodkach naukowych, Józef Frank wraz z żoną skorzystał z okazji, iż jego ojciec Piotr został zaproszony do Wilna i przyjął propozycję objęcia w Uniwersytecie katedry medycyny praktycznej, zatem rodzinnie przybyli Frankowie na Litwę. Gdy po roku Piotr Frank został wezwany do Petersburga i został tam w charakterze lejb-medyka, syn Józef objął opuszczoną przez ojca katedrę medycyny praktycznej.

### Sytuacja sanitarna Wilna

Pobyt w Wilnie tego wybitnego lekarza był dla przyzwyczajonego do standardów zachodnioeuropejskich nieprzyjemnym zaskoczeniem. „Wilno pod względem wyglądu zewnętrznego, przedstawiało obraz chaosu. Co krok widziało się piękne pałace pośród licznych lepianek. (...) Ulica wiodąca ku wspaniałej katedrze była niebrukowana, wypełniona kupami wszelkiego rodzaju śmiecia i niedostępna podczas słyty. (...) Pomimo położenia na pochyłości wzgórz miasto było bardzo brudne, a nierogaczna swobodnie spacerowała na ulicach. Na brzegi rzeki tuż po wyjściu z miasta można było oglądać i czuć kupy gnoju, wysokością sięgające wzrostu człowieka, a chcąc się dostać na przedmieścia trzeba było brnąć po kostki w piasku lub błocie” (Frank 1913, s. 46–47).

Problemem w mieście, charakterystycznym dla wszystkich większych miast europejskich, w tym także Wilna w XIX wieku, byli żebracy, czyli ubodzy pozbawieni środków do życia. Rozwiązanie kwestii ich obecności, jak i poprawa stanu higienicznego miasta, wiązało się z różnego rodzaju zagrożeniami, epidemiami, a w najlepszym razie wzrostem liczby chorych. Stan ten był opłakany i należało podjąć konkretne decyzje, aby doprowadzić miasto do porządku. Realizacja takiego zamierzenia wymagała inicjatywy obywatelskiej i środków finansowych.

Źle przedstawiała się też wówczas opieka medyczna i warunki, w jakich przebywali ubodzy chorzy wilnianie. Doktor Józef Frank pisał: „Szpital Sióstr Miłosierdzia, w którym miewałem wykłady kliniczne, znajdował się w stanie opłakany. Zdarzało się, że na jednym łóżku leżało dwóch chorych, a niekiedy po prostu umieszczano ich na podłodze, którą posypywano piaskiem, aby ukryć brudy. (...) Powietrze w salach było zarażone, ponieważ nie miały one wentylatorów, otwieranie zaś okien było niemożliwe z powodu zimna. Nie przestrzegano żadnych przepisów dietetycznych i zakonnice karmiły chorych, jak im się podobało. Same one również przyrządzały lekarstwa. Słowem przeszło 150 chorych pozostawało

na łasce zakonnic” (Frank 1913, s. 94)<sup>2</sup>. Taki stan uzasadniały zakonnice brakiem środków finansowych. Józef Frank zdecydował się w tej sytuacji urządzić amatorski koncert w celu uzyskania środków na pomoc dla szpitala. „W Wilnie dnia 16 stycznia 1805 roku wyprawił pan Frank najpierwszy koncert na rzecz szpitala sióstr miłosierdzia, i przez taką pomoc spodziewał się przyprowadzić go do lepszego porządku. Jednak nie zamiar ten nie powiódł się ponieważ siostry odebrawszy pieniądze oświadczyły, że same rozrządzą nimi jako swoją własnością, obracając na opłatę długów i na poprawę kaplicy; a tak nic nie przybyło dla chorych i szpital pozostał w dawniejszym stanie” (Frank 1913, s. 94) Tak więc zaangażowanie prof. Franka w pomoc siostrom skończyło się chwilową porażką.

Wprawdzie byli w Wilnie lekarze nieodmawiający pomocy ubogim, jednak nawet wizyty w gabinetach lekarskich stawały się bezowocne wobec braku pieniędzy na wykupienie przepisanych medykamentów. W tej sytuacji Frank poddał pod rozważenie pomysł uruchomienia pomocy medycznej biedakom w ich mieszkaniach, co miało skutkować mniejszym napływem chorych do nielicznych szpitali, komfortem przebywania w warunkach domowych i lepszymi możliwościami objęcia opieką medyczną większej liczby oczekujących pomocy lekarskiej (Frank 1913, s. 134). W tej inicjatywie znaczącą rolę odegrał biskup wileński Jan Nepomucen Kossakowski, który zaakceptował pomysł Franka, przewidujący zorganizowanie towarzystwa, którego członkowie byliby skłonni finansować lekarstwa dla ubogich. Projekt zakładał przyjmowanie ubogich przez dwa dni w tygodniu w klinice Franka, w obecności studentów fakultetu medycznego Uniwersytetu Wileńskiego. W „Kurierze Wileńskim” ukazał się anons zapowiadający koncert w wykonaniu Krystyny Frankowej, z którego dochód przeznaczony miał zostać na zakup lekarstw dla ubogich mieszkańców Wilna. Uzyskano 1200 rubli srebrem, a w aptece uniwersyteckiej wydawano bezpłatne lekarstwa na recepty od profesora (Frank 1913, s. 138). Kolejny koncert K. Frankowej w marcu 1807 roku przyniósł dochód w wysokości 1812 rubli srebrem (DDKiZ, 1820). Od lutego 1807 roku do stycznia 1808 roku zakupiono medykamenty dla 511 ubogich chorych (Frank 1913, s. 200).

### **Společna działalność prof. Franka na rzecz mieszkańców Wilna**

W kwietniu 1807 roku, z inicjatywy bpa Jana Nepomucena Kossakowskiego i prof. Józefa Franka, otwarte zostało Wileńskie Towarzystwo Dobroczynności. W Wilnie przybyła nowa instytucja, w skład której weszło 22 obywateli elity miasta. Celem Towarzystwa była pomoc ludziom biednym, chorym, starcom, sierotom, żebrakom (PAHW f. 1282-1-1021). W skład pierwszego zarządu Towarzystwa wszedł, jako szef Wydziału Trzeciego Lekarskiego, Józef Frank (Rawicz, 1907, s. 12). Pierwszym

---

2 Stan ten tłumaczyła przełożona zgromadzenia brakiem funduszy, wobec tego J. Frank urządził koncert charytatywny, pozyskując od słuchaczy 703 dukaty holenderskie na rzecz Szpitala Sióstr Miłosierdzia.

zadaniem, jakie wyznaczyło sobie Towarzystwo, było oczyszczenie ulic Wilna z żebraków, którzy odsyłani byli pod opiekę nowoutworzonej instytucji. W miarę upływu czasu i wrośnięcia w świadomość społeczną wilnian pożytków płynących z nowopowstałej organizacji Towarzystwo, zatwierdzone carskim reskryptem, zorganizowało trzy wydziały zajmujące się sprawami ludzi potrzebujących pomocy. Ważną częścią Towarzystwa był Wydział Trzeci – Lekarski, wyrosły z zapoczątkowanej przez Franka domowej pomocy lekarskiej, tzw. *Clinicum Ambulatorium* (Frank 1913, s. 201). Szefem Wydziału Trzeciego został profesor Józef Frank.

Prace Wydziału Trzeciego biegły w trzech kierunkach. W dalszym ciągu kontynuowano tradycję opłat za lekarstwa przepisywane ubogim, zajmowano się pomocą kobietom w ostatniej fazie ciąży oraz profilaktyką medyczną, polegającą na upowszechnianiu szczepienia ospy. Aby realizować wymienione zadania, z inicjatywy prof. Franka powstały instytuty, mianowicie: Instytut Wakcynacji oraz Instytut Macierzyństwa.

Bezpłatne lekarstwa dla ubogich wydawane były przez wileńskich aptekarzy na podstawie umów zawartych z Towarzystwem Dobroczynności. Fundusze pochodziły z wpłat członkowskich, zbiórek, dochodu z koncertów i organizowanych przez Franka imprez.

Zadaniem Instytutu Wakcynacji miało być rozpowszechnienie szczepienia w całym kraju. Był to cel szczególnie istotny, zwłaszcza dla wilnian, w dobie kampanii napoleońskiej w mieście i okolicach wybuchały bowiem epidemie, a powszechnie panowały świnka, koklusz, szkarlatyna, odra ospa i inne choroby zakaźne.

Paragraf trzeci Statutu Instytutu Wakcynacji stanowił: „W Instytucie będzie dokonywane bezpłatne szczepienie krowianki wszystkim dzieciom i innym osobom, o ile stan ich zdrowia nie będzie stał na przeszkodzie. Instytut za małą opłatą będzie również dostarczał krowianki lekarzom i chirurgom na ich żądanie” (Frank 1913, t. II, s. 15). W kolejnym zapewniano, iż preparat (wakcyna) będzie pobierany tylko od dzieci zdrowych i urodzonych ze zdrowych rodziców, wolnych od kołtuna i innych zakaźnych chorób (Frank, t. II, s. 15). Akcja szczepień przeciw ospie była kolejnym wyzwaniem dla lekarzy wileńskich, należało do niej bowiem przekonać dorosłe społeczeństwo. W popularyzacji szczepień pomagało Towarzystwu duchowieństwo, zachęcając do tego wiernych i wskazując korzyści dla zdrowia potomstwa. Biskup Jan Nepomucen Kossakowski w czerwcu 1808 roku pisał: „Poleciłem plebanom wileńskim zachęcać rodziców do zaszczepienia dzieciom ospy ochraniającej” (LVA f. 694-1-103).

W Instytucie szczepiono dwa razy w tygodniu, w środy i w niedziele. W roku 1818 w Wilnie i okolicach zaszczepiono 1024 dzieci (DDKiZ, 1820, s. 129). Wzrastająca w mieszkańcach grodu Gedymina świadomość dobrodziejstwa, jaką przyniosła szczepionka, urzeczywistniła się w niedługim czasie, mianowicie, kiedy w Wilnie panował koklusz i ospa, żadne z zaszczepionych wakcyną dzieci nie zachorowało (Frank 1913, t. III, s. 129). Opinia o korzyściach wynikających ze szczepienia wakcyną rozeszła się po całej Litwie. W mieście Hresk guberni mińskiej duchowny

grekokatolicki zajął się upowszechnianiem szczepień, tak że w jego parafii wszystkie dzieci przyjęły wakcyne (DDKiZ 1821, s. 322). Sukcesem prof. Franka była znajomość najnowszych osiągnięć naukowych medycyny, dzięki swojej wiedzy i kontaktom osobistym z dr Edwardem Jennerem – wynalazcą wakcyny – mógł spopularyzować ją bowiem na Litwie i zdołał przekonać społeczeństwo do szczepień. Doktor Edward Jenner był wiejskim lekarzem i działał w Anglii. Zaobserwował, że ropą pobraną od kobiety chorej na ospę, która zaraziła się od krowy, w jakiś czas potem świadomie zakaził chłopca ospą prawdziwą i okazało się, że dziecko nie zachorowało, lecz się uodporniło. Swoje osiągnięcie ogłosił w 1798 roku. Vacca oznacza krowę, stąd wakcyna albo krowianka (w polskiej wersji językowej) (Gajda 2021, s. 444). Frank, angażując do wykonywania szczepień najlepszych studentów Fakultetu Medycznego Uniwersytetu Wileńskiego z ostatnich lat studiów, pozostających pod opieką dyplomowanych lekarzy, wdrażał młodych medyków do pracy z pacjentem.

Kolejnym udanym i nadzwyczaj potrzebnym przedsięwzięciem było założenie w Wilnie Instytutu Macierzyństwa. Początkowo społeczność miasta podśmiewała się i kpiała z pomysłu Franka, lecz jak pisał autor *Pamiętnika*, „(...) gdy w roku następnym dowiedziano się w Wilnie, że Napoleon z okazji zaślubin Marii Ludwiki założył podobny instytut macierzyństwa w Paryżu, wtedy zaczęto śpiewać na moją cześć hymny pochwalne. Chciałem skorzystać z tego przychylnego dla mnie nastroju, aby założyć również Towarzystwo pomocy osobom wystawionym na niebezpieczeństwo pożarów, ale zaniechałem projektu, obawiając się zrazić publiczność ciągłym odwoływaniem się do jej dobroczynności” (Frank 1913, t. II, s. 55). Informację z *Pamiętników* potwierdza nota zamieszczona w *Dziejach Dobroczynności Krajowej i Zagranicznej*, w której czytamy: „Trudno wierzyć, ile wtedy było niedorzecznej o tym gadaniny i żartów z Towarzystwa Żeńskiego. Szczęściem kilka miesięcy później stanął takiż instytut we Francji powagą nowoczesnego rządu. Ta okoliczność uciszyła u nas nagany i poczytano w końcu zamiar pożytecznym” (DDKiZ, 1820, s. 139).

Pomysł założenia Instytutu Macierzyństwa zrodził się pod wpływem surowych litewskich zim, podczas których panujące mrozy znacznie zwiększały śmiertelność dzieci i ubogich położnic. Zaproszenie do udziału w przedsięwzięciu wystosował Frank wraz z Tomaszem Wawrzecki – prezesem Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności do pani Beningsenowej (będącej w ostatnich tygodniach ciąży) oraz pani Kossakowskiej, bratowej biskupa Kossakowskiego. Obie panie wyraziły zgodę na zajęcie się Instytutem. Trzecia, Krystyna Frankowa – żona profesora, sprawowała funkcję sekretarza instytucji (Frank 1913, t. II, s. 55). Inicjatywa Franka, mimo początkowych trudności, okazała się bardzo trafiona, na członkinie placówki zapisało się bowiem 50 kobiet z elity społecznej Wilna, m.in.: Lachnicka, żona marszałka wileńskiego; Prozorowa, żona wojewody witebskiego; Romerowa, żona prezydenta sądu głównego wileńskiego i inne znakomite damy (Frank 1913, t. II, s. 53). Zakładając Instytut, Frank wzorował się na podobnych organizacjach istniejących w Anglii i Francji (Korybut-Marciniak 2012; Frank 1913). Zadania

i warunki przyjęcia do Instytutu oraz pomoc, jakiej mogły się spodziewać ciężarne, to wszystko było dokładnie określone. Instytut miał udzielać pomocy kobietom zamężnym i wdowom, których mężowie zmarli w czasie ich ciąży. Zgłaszające się powinny mieć udokumentowane ubóstwo, potwierdzone przez właściwego opiekuna ubogich w parafii. Przyjmowano tylko kobiety z Wilna przynajmniej rok mieszkające w mieście. Pierwszeństwo miały obarczone licznym potomstwem oraz żony robotników. Warunkiem ściśle przestrzegany była zgoda matki na zaszczepienie niemowlaka wakcyną. Pomoc lekarską zapewniały opłacane przez Towarzystwo akuszerki, w ciężkich przypadkach lekarze specjaliści. Oprócz pomocy lekarskiej przyjętym położnicom zapewniało bony na dwa funty mięsa codziennie, aż do 11 dnia od chwili porodu oraz dwie bułki dziennie. Na każdą położnicę Towarzystwo asygnowało około siedmiu rubli (Frank 1913, t. 1, s. 54–55; Korybut-Marciniak 2012, s. 156). Położnice wywodziły się spośród ubogich. W pierwszym roku istnienia dochód Instytutu zamknął się w kwocie 4235 zł. W tym czasie urodziło się 61 nowych wilnian (DDKiZ, 1820, s. 140). Pamiętny rok 1812 przerwał pracę placówki, choć położnice nadal były wspierane finansowo.

Działalność profesora Franka w zakresie utrzymania zarówno Instytutu Wakcynacji, jak i Instytutu Macierzyństwa oraz gromadzenia funduszy na lekarstwa dla ubogich, mimo iż oficjalnie kwestia ta należała do Wydziału Trzeciego Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności, wspierała żona profesora, Krystyna, która występowała podczas organizowanych przez męża koncertów i spektakli teatralnych. Zamożne elity Wilna chętnie uczestniczyły w tego rodzaju spotkaniach, tym bardziej że Krystyna Frankowa – śpiewaczka operowa często zapraszała do udziału w koncertach znanych artystów. Frank tak wspominał: „Ponieważ publiczność przywykła już do koncertów i przedstawień teatralnych nie mogłem nadal ich urządzać, gdyż musiałbym dokładać z własnej kieszeni. (...) Pozostawało jedyne wyjście, mianowicie polski śpiew pani Frankowej w operze Agiolina Salieriego przetłumaczonej na język polski przez pułkownika Meriniego. Że jednak żaden z amatorów nie był zdolny wystąpić w operze, byłem zmuszony zaprosić aktorów i ustąpić im część dochodu. Pomimo tego wydatki, przedstawienie, które odbyło się dnia 16 maja przy hucznych oklaskach licznie zebranej publiczności, dało dochodu 200 dukatów holenderskich. Pieniądze te przeznaczyłem na instytut pomocy domowej lekarskiej, z którym samo przez się złączyło się Towarzystwo doraźnej pomocy lekarskiej (*humane society*)” (Frank 1913, t. II, s. 166). Profesor Frank założył również w Wilnie pogotowie ratunkowe i Towarzystwo Lekarskie, które gromadziło profesorów fakultetu medycznego Uniwersytetu Wileńskiego. Odbywano tam posiedzenia naukowe, dzielono się doświadczeniami i najnowszymi osiągnięciami medycyny światowej. Towarzystwo było również otwarte dla przyszłych medyków. Członkowie Towarzystwa Lekarskiego utrzymywali ożywione kontakty z innymi ośrodkami naukowymi, publikowali rozprawy medyczne, aktywnie uczestniczyli w popularyzacji wiedzy medycznej wśród społeczeństwa miasta (BLAN, F-9-15-11; Narkowicz 2012).



Wykłady i zaangażowanie prof. Franka na rzecz studentów były przedmiotem powszechnego podziwu i szacunku wobec jego starań. Pisano: „W fakultecie lekarskim był genialny Józef Frank, który całą naukę w swoim ręku trzymał. Ten uczył u siebie i leczyć, i chodzić, i nos ucierać, i stanąć, i usiąść. Już się drugi mistrz taki zapewne nie znajdzie” (Morawski 1950, s. 210). „Chorzy go ubóstwiali, ponieważ wrodzona dobroć serca, ujmujące obejście i zawsze jednakowe troskliwe opiekowanie się chorym, bez względu na jego stanowisko społeczne i stan majątkowy wzbudzały bezgraniczne zaufanie” (Frank 1913, s. 11). Troskliwy stosunek prof. Franka do studentów wyrażał się też w jego pomocy nie tylko ubogim studentom, ale również wobec braku w bibliotece uniwersyteckiej stosownej literatury medycznej, w umożliwianiu im korzystania z własnego księgozbioru. Profesor pisał: „Do siebie zapraszałem co niedziela na wieczór, profesorów, literatów i nawet bardziej inteligentnych słuchaczy. Przy szklance herbaty czytaliśmy gazety, zaznajamialiśmy się z nowymi pracami naukowymi i dyskutowaliśmy. (...) Ponieważ biblioteka uniwersytecka nie posiadała niezbędnych podręczników lekarskich i trzeba było czasu, aby ją zaopatrzyć, przeto pozwoliłem studentom trzy razy w tygodniu w moim mieszkaniu korzystać z własnej ksiąźnicy” (Frank 1913, t. I, s. 130–131). Ten *passus* świadczy, jak bardzo Frank troszczył się o swoich studentów. Profesor Józef Frank wyjechał z Wilna w 1823 roku i osiadł we Włoszech nad jeziorem Como. Tam zakończył swoje pracowite życie, które nieustannie służyło biednym, chorym, niezamożnym, 6 grudnia 1842 roku.

Praca społeczna prof. Józefa Franka, zwłaszcza w zakresie opieki nad najbardziej potrzebującymi pomocy mieszkańcami Wilna, wpisuje się w historię opieki, jako części historii wychowania, nie tylko nad dziećmi, ale także nad ludźmi dorosłymi. Frank nie był obojętny na ludzkie nieszczęścia, prezentując postawę autentycznej empatii. Niejednokrotnie angażował własne fundusze na cele opiekuńcze, potrafił zaktywizować elitę wileńską do wsparcia swoich przedsięwzięć, służących najbardziej potrzebującym. Jego wiedza medyczna zaowocowała wprowadzeniem w życie mało znanych w tej części Europy form pomocy ubogim, starcom, dzieciom. Był wymagającym nauczycielem, ale też wspierającym materialnie swoich studentów, przykładem wykładowcy, który wskazywał, że obowiązkiem naukowca jest dzielenie się zdobytą wiedzą i jej popularyzowanie w najszerszych kręgach społeczeństwa.

Pasja, wiedza, niewyobrażalna odpowiedzialność za wyniki leczenia, stałe zainteresowanie postępami medycyny, służba społeczności wileńskiej, nieustanne propagowanie higieny, empatia – wszystko to charakteryzowało życie i działalność profesora Józefa Franka. Dlatego też jak pisał S. Kościński w *Słowniku lekarzów polskich* „[Frank] klinikę wileńską postawił w rzędzie europejskich tego rodzaju zakładów” (Kościński 1883, s. 122). Zarówno osiągnięcia naukowe Franka, upowszechnianie wśród wilnian wiedzy medycznej i popularyzacja higieny spowodowały zmianę społecznej świadomości i doprowadziły do zrozumienia, jak ważną rzeczą jest ochrona zdrowia, szczepienia i pomoc ubogim mieszkańcom miasta. Ta świadomość ma charakter uniwersalny i powinna nieprzerwanie

towarzyszyć ludziom, niezależnie od kontekstów narodowych, politycznych czy epok historycznych.

### Podsumowanie

Profesor Józef Frank był dla Wilnian wielkim autorytetem medycznym i społecznym. Jego wiedza i zaangażowanie w sprawy chorych, zwłaszcza ubogich, i pomysły na zmianę fatalnej sytuacji zdrowotnej oraz higienicznej miasta zyskały mu sympatię i zaufanie społeczne. Żyłka społecznika zmobilizowała elitę wileńską do zainteresowania się i czynnego udziału w podejmowanych akcjach na rzecz biednych. Łatwość nawiązywania kontaktów towarzyskich sprzyjała współpracy z nim nie tylko ludzi świeckich, lecz także ludzi Kościoła. Przykładem może być kontakt z duchowieństwem w akcji upowszechniania szczepień przeciw ospie.

Zasługi profesora Franka zostały docenione i wilnianie wybili na jego cześć medal, który profesor testamentem przekazał założonemu przez siebie Towarzystwu Lekarskiemu, jako insygnium godności prezesa tej instytucji (Frank 1913, s. 12).

### Bibliografia

#### Opracowania

- Korybut-Marciniak M. (2012). *Dobroczynne Wilno: pomoc ubogim i potrzebującym w Wilnie w pierwszej połowie XIX wieku*, Olsztyn: Centrum Badań Europy Wschodniej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Gajda Z. (2021). *Historia medycyny dla każdego*. Warszawa: Wydawnictwo Fronda.
- Koźmiński S. (1883). *Słownik lekarzów polskich obejmujący oprócz krótkich życiorysów lekarzy Polaków oraz cudzoziemców w Polsce osiadłych dokładną bibliografię lekarską polską od czasów najdawniejszych aż do chwili obecnej*. Warszawa: nakład autora.
- Morawski S. (1959). *Kilka lat mojej młodości w Wilnie 1818–1825*. Warszawa: Mazowiecka Biblioteka Cyfrowa.
- Narkowicz L. (brw.). *Znani i nieznan profesoria medycyny Uniwersytetu Wileńskiego pierwszej połowy XIX wieku*, Bydgoszcz: Towarzystwo Miłośników Wilna i Ziemi Wileńskiej.
- Rawicz K. (1907). *Wileńskie Towarzystwo Dobroczynności w stuletnią rocznicę założenia*. Warszawa: (brak wydawnictwa).

#### Źródła

- Pamiętniki profesora Józefa Franka (1913). Wilno.
- Dzieje Dobroczynności Krajowej i Zagranicznej, 1820–1823 (DDKiZ).
- Źródła archiwalne zgromadzone w Bibliotece Litewskiej Akademii Nauk (BLAN). Archiwum Historyczne Wilna (LVIA). Homolicki M. *O pamiętnikach Franka* (rkps, sygn. F9-736, BLAN).

Objawienie po uczerzeźdieni towarzyszcztwadobrzejatieli po inicjatywu episkopa Kossakowskovo, Wilno 21 ijunia 1807 goda, Zespól Kossakowskich, sygn. 1282-1-1021 (LVIA).

Dziennik Urzędowy Czynności Biskupich w latach 1805–1807, sygn. 694-1-103 (LVIA). Bieliński J. Życiorysy (rkps., sygn. F-9-15-11, BLAN).

## PROFESSOR JÓZEF FRANK – SOCIAL ACTIVIST AND POPULARIZER OF SCIENCE

**Abstract:** Prof. Józef Frank, a doctor educated in Western European universities, came to Vilnius at the beginning of the 19th century and began working at the medical faculty of Vilnius University. He became known to the city community not only as a scientist, but also as a unique promoter of medical knowledge and hygiene. Demanding for his students, he actively participated in the scientific life and initiated such ventures as the creation of an ambulance service, the Institute of Vaccination, the Institute of Motherhood and the Vilnius Scientific Society. He introduced the practice of doctors' home visits to the sick, poor patients. Together with Bishop Jan Nepomucen Kossakowski, he founded the Vilnius Charity Society and held a gratuitous position of the head of the Third Medical Faculty, on top of his main occupation at the University. He was valued by the authorities and widely respected by Vilnius residents, for eighteen years he ran one of the best clinics in Europe there. He left Vilnius in 1823 for Italy where he died in December 1842. In his honor, the Vilnius community offered Frank a medal, which he donated to the Medical Society that he founded, as the insignia of the president's authority of this institution.

**Keywords:** Vilnius, the Institute of Vaccination, the Institute of Motherhood, helping the poor, vaccination.

Translated by Elisabeth Pilkington



ANNA MAŃKOWSKA\*

*Poznań, Polska*

ORCID ID 0000-0003-1026-9487

## KIERUNKI UMIEĘDZYNARODOWIENIA EDUKACJI WYŻSZEJ W CHINACH

**Streszczenie:** Celem podjętych analiz jest omówienie współczesnych kierunków i trendów w umiędźzynarodowieniu edukacji wyższej w Chinach. Przedmiotem badań jest zjawisko umiędźzynarodowienia na poziomie edukacji wyższej – instytucjonalne rozwiązania oraz praktyczne implikacje. Opisane zostały krajowe programy usprawniania przepływu wiedzy, migracje studentów chińskich, tworzenie transnarodowych uczelni wyższych oraz polityka zatrudniania międzynarodowej kadry akademickiej. W treści artykułu wykorzystano badania zastane chińskich i zagranicznych autorów. Jako metodę badawczą wybrano analizę źródeł wtórnych.

**Słowa kluczowe:** umiędźzynarodowienie edukacji, westernizacja edukacji, edukacja wyższa, Chiny, globalizacja.

### Wstęp

Proces umiędźzynarodowienia edukacji wyższej jest zjawiskiem powszechnie znanym na całym świecie. W przypadku Chin można mówić o blisko 50-letniej tradycji. Początki pierwszych działań, które sięgały tradycji umiędźzynarodowienia w Chinach, przypadają na lata 70., a w ostatnim czasie nastąpiła intensyfikacja zjawiska (Mańkowska 2020). Zdaniem Rui Yang (2016), umiędźzynarodowienie w chińskiej ramie obejmuje kilka obszarów: podejmowanie studiów za granicą przez studentów z Chin, zapożyczanie międzynarodowych standardów nauczania i uczenia się oraz tworzenie fuzji uniwersyteckich pomiędzy Chinami a wybranymi krajami. W trwającym prawie 50 lat procesie wdrażania umiędźzynarodowienia edukacji można odnaleźć wiele napięć, rozwiązań czasowych (przejęciowych)

---

\* Anna Mańkowska, adiunkt, Pracownia Pedagogiki Porównawczej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; e-mail: anna.mankowska@amu.edu.pl.

oraz takich, które inspirowane zachodnimi trendami nie zawsze wpisywały się w chiński kontekst i tradycję, dlatego jedno z głównych pytań, na które będę próbowała odpowiedzieć, brzmi: czy chińskie umiędzynarodowienie edukacji wyższej nie jest bliższe westernizacji edukacji? Czy Chinom udało się zachować tradycję i kulturę w tym globalnym procesie edukacji? W niniejszym artykule czytelnik odnajdzie teoretyczne rozważania nad zjawiskiem umiędzynarodowienia edukacji wyższej w Chinach. Przedstawiam wybrane, moim zdaniem, kluczowe przykłady strategii wdrażania polityki umiędzynarodowienia edukacji wyżej oraz omawiam doświadczenia chińskich studentów, którzy uczestniczą w procesie umiędzynarodowienia. Kluczem wyboru praktyk były priorytety wymienione w rządowym planie rozwoju edukacji pt. *Outline of China's Medium and Long-Term Plan for Education Reform and Development (2010–2020)*. Za metodę badawczą przyjąłam metodę analizy badań zastanych oraz wspomnianego dokumentu, gdyż dzięki nim miałam dostęp do danych już opracowanych (opublikowanych artykułów). Ponadto w artykule wykorzystuję informacje zdobyte w trakcie udziału w międzynarodowym projekcie badawczym dotyczącym umiędzynarodowienia edukacji w krajach Nowego Jedwabnego Szlaku, „The International Cooperation and Exchange Policy for Education in Belt and Road Countries”, w którym brałam udział w latach 2016–2020. Oddawany do rąk czytelnika artykuł jest wstępem i jednocześnie zaproszeniem do analizy oraz zgłębiania zagadnienia umiędzynarodowienia edukacji wyższej w Chinach.

### Umiędzynarodowienie edukacji – interpretacja zjawiska

Zjawisko umiędzynarodowienia edukacji – z języka angielskiego *internationalisation of higher education* (IoHE), wymaga uściślenia terminologicznego. Shibao Guo i Mackie Chase (2011) są przekonani, że umiędzynarodowienie edukacji odnosi się głównie do oraz przejawia w mobilności edukacyjnej studentów, międzynarodowych partnerstwach w projektach i programach akademickich. Z kolei Hans de Wit, Fiona Hunter, Laura Howard oraz Eva Egron-Polak (2015), w obszernym opracowaniu Parlamentu Europejskiego podają, że umiędzynarodowienie to zamierzony proces integrowania międzynarodowych, międzykulturowych lub globalnych wymiarów w celu realizacji edukacji po szkole średniej, z uwzględnieniem faktu, że współcześnie obejmuje ona także kredytowanie przedmiotów (np. obejmowanie punktami ECTS), mobilność studencką, wymianę akademicką, poszukiwanie globalnych talentów, opracowywanie międzynarodowych programów nauczania i efektów uczenia się, działalność francyzową uniwersytetów i szkół wyższych, współpracę oraz rywalizację akademicką. W literaturze przedmiotu możemy odnaleźć także krytyczne głosy badaczy w kontekście umiędzynarodowienia edukacji wyższej. Allan Luke (2010) określa je jako złożony, chaotyczny i nieprzewidywalny „edubiznes”, który priorytetowo traktuje finanse oraz wypiera jasne, normatywne i ideologiczne intencje edukacji. Zauważyć można także, że od

lat 90. procesy umiędzynarodowienia edukacji są dodatkowo napędzane przez siły neoliberalne, kierujące się motywami ekonomicznymi. W wielu miejscach na świecie, np. w Kanadzie, Australii, Wielkiej Brytanii czy Stanach Zjednoczonych, gdzie umiędzynarodowienie edukacji wyższej ma wieloletnią tradycję, studenci zagraniczni są wykorzystywani do generowania przychodów uczelni (de Wit i in. 2015).

Zdaniem de Wit, Hunter, Howard oraz Egron-Polak (2015), na zjawisko umiędzynarodowienia można spojrzeć dwojako: z perspektywy globalnej i lokalnej. Globalna interpretacja zakłada umiędzynarodowienie procedur, praw oraz programów szkolnictwa wyższego. Perspektywa ta obejmuje wszystkie praktyczne działania i akcje, takie jak: mobilność studentów, międzynarodowe projekty oraz programy. Perspektywa lokalna jest zorientowana na programy nauczania i skupia się na czynnościach, które rozwijają międzynarodowe oraz międzykulturowe umiejętności. Uważam jednak, że rozróżnienie zaproponowane przez autorów nie jest wyczerpujące, gdyż strategie globalne także są zorientowane na kształcenie międzynarodowych kompetencji.

### **Chińskie umiędzynarodowienie edukacji**

Umiędzynarodowienie edukacji wyższej jest niezwykle interesujące na gruncie porównawczym, a w Europie i Azji przybiera inne oblicze. W Chinach zaś, ze względu na politykę oraz kulturę, przebiegało jeszcze inaczej. Po kilku dekadach reform ekonomicznych i otwieraniu polityki dopiero od roku 1978 Chiny dokładają wszelkich starań, aby stworzyć światowej klasy uniwersytety oraz korzystać z bogatej, wielowiekowej tradycji europejskiej. Aczkolwiek literatura podaje, że pierwszy amerykański uniwersytet w Chinach został otwarty w Szanghaju w roku 1879 – Shanghai Saint John's University (1879–1952) i jest przykładem wczesnego umiędzynarodowienia edukacji w tym państwie. Po roku 1949, kiedy Chiny przystąpiły do współpracy ze Związkiem Radzieckim oraz Wschodnią Europą, w akademicką rzeczywistość zostały wdrożone pierwsze akademickie współprace i wyjazdy. Obecnie umiędzynarodowienie edukacji wyższej jest częścią strategicznego planu rozwojowego w Państwie Środka o nazwie *Outline of China's Medium and Long-Term Plan for Education Reform and Development*, według którego reformowane uniwersytety są zobowiązane do wprowadzania różnego rodzaju strategii i działań.

W Chinach wdrożono kilka programów, które mają na celu rozwój umiędzynarodowienia edukacji poprzez wykorzystanie świata wirtualnego i szeroko pojętej technologii IT. Pierwszym z nich jest narodowy program rządowy o nazwie *Internet + Action Plan*, który obejmuje budowę przemysłowej infrastruktury internetowej we wszystkich regionach i branżach, w tym edukacyjnej, obejmujących 10 kluczowych sektorów przemysłu. Projekt będzie ukończony do 2023 roku. Rząd ma nadzieję, że utworzy od trzech do pięciu przemysłowych platform internetowych o międzynarodowym wpływie, oprócz krajowego centrum powstanie mechanizm



przemysłowej wymiany Internetu i współpracy z Unią Europejską oraz głównymi krajami w inicjatywie Pasa i Szlaku (OBOR). W kontekście edukacji nowa technologia umożliwi naukę na odległość, a także pozwoli na lepsze funkcjonowanie oraz wykorzystanie instytucji uniwersytetu otwartego. Światowe uniwersytety i systemy edukacyjne będą mogły dołączyć do chińskiej hiperłączności edukacyjnej na określonych warunkach oraz zasadach.

Za kolejne celowe kroki w stronę umiędzynarodowienia edukacji wyższej w chińskim kontekście należy uznać jednostronne migracje studentów (Mańkowska 2017). Badacze Baocun Liu i Qiang Liu (2016) twierdzą, że współcześnie mobilność studentów między Chinami a resztą świata pozostaje centralnym punktem umiędzynarodowienia. Warto w tym miejscu dodać, że Chińczycy studenci od zawsze byli obecni w akademickiej rzeczywistości wielu uniwersytetów na świecie, a po powrocie mieli swoją wiedzę przyczynić się do budowania lepszego ładu w kraju. Przykładem osobowości, które doświadczyły migracji edukacyjnych, są: Ma Yinchu, student Uniwersytetu Yale oraz Columbii, autor polityki jednego dziecka, a także sam Deng Xiaoping, przywódca Chińskiej Republiki Ludowej w latach 1978–1989. Chiny początkowo wysyłały wybranych studentów w określone rejony świata, m.in. do Związku Radzieckiego oraz innych socjalistycznych krajów, aby studiowali zaawansowane nauki technologiczne i zarządzanie. Do lat 60. wyjazdy na studia były zarezerwowane dla wąskiej grupy osób. Współcześnie rząd chiński określił warunki dla naukowców i studentów przebywających za granicą oraz deklarujących chęć wyjazdu. Transfery zagraniczne, jeżeli chodzi o przepływ studentów i kadry naukowej, podlegają w Chinach ścisłej kontroli urzędniczej. Z każdym kandydatem, który wyraża chęć wyjazdu za granicę, przeprowadza się rozmowę, aby poznać motyw podróży oraz perspektywy jego powrotu. Nie można jednoznacznie stwierdzić, że urzędnicy mogą stanowić przeszkodę w migracji edukacyjnej, ale kandydat na pewno musi spełnić szereg wygórowanych wymagań i udowodnić swoją motywację (determinację), a także możliwości finansowe do podjęcia edukacji za granicą. Do 2017 roku w krajach Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) liczba zapisów chińskich studentów na zagraniczne studia wyższe wyniosła 23 proc. (860 tys.) (OECD 2019). Chiński rząd mocno zachęca uniwersytety do angażowania się w rozwój transnarodowych programów wymiany w celu wzmocnienia i przyspieszenia procesów umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego.

Przystąpienie Chin do Światowej Organizacji Handlu w 2001 roku otworzyło nowe ścieżki do umiędzynarodowienia edukacji wyższej i wyznaczyło kolejne inspiracje. Chiny zaczęły angażować się w umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego poprzez tworzenie oraz rozwój tzw. CFCRS (Chinese Foreign Cooperative Running School). Są to uniwersytety będące transnarodowymi instytucjami szkolnictwa wyższego (*transnational higher education* – TNHE), które stanowią kolejny kluczowy element strategii współczesnego umiędzynarodowienia edukacji wyższej w Państwie Środka. Edukacja transnarodowa (TNHE) jest powszechnie akceptowanym i używanym terminem opisującym przepływ usług edukacyjnych

między krajami w codziennych zastosowaniach badawczych. To swego rodzaju hybryda edukacyjna, gdzie w przypadku Chin wypracowano kilka sposobów funkcjonowania tego typu edukacji, takich jak niezależne instytucje czy łączone programy studiów. W szczególności jest to program w modelu na przykład 2 + 2, który umożliwia studiowanie w dwóch systemach edukacji w ramach jednego programu studiów licencjackich przez dwa lata w każdym kraju, albo programy w układach: 1 + 1, 3 + 1 lub 4 + 0. Ten rodzaj studiów jest w Chinach powszechny i stanowi odpowiedź chińskich uniwersytetów na zainteresowanie obywateli uzyskaniem dualnego dyplomu (Hu, Willis 2016). Zjawisko jest na tyle nowe, że w literaturze przedmiotu odnajdujemy nieliczne prace, które pokazały doświadczenia edukacyjne Chińczyków ze studiów CFCRS (Qin i in. 2016; Trahar 2015; Wang i in. 2016). Istniejące badania zastane pokazują, że uczenie się oraz nauczanie na studiach CFCRS jest zjawiskiem złożonym zarówno dla studentów, jak i nauczycieli akademickich. Fang Wang, Anthony Clarke oraz Wei Yu (2016) w przeprowadzonych badaniach nad doświadczeniami studentów z rzezonego programu na linii Chiny–Kanada pokazali, że główne wyzwania mariażu polegały na doświadczaniu międzykulturowego uczenia się (różnice językowe, kompetencje językowe, relacje studenckie czy podejście do uczenia się i do wiedzy ogólnie). Z kolei Josephine Ng oraz Berenice Nyland (2016), badając wykładowców, zauważyli, że najczęściej pojawiającymi się trudnościami były: nieefektywna komunikacja dotycząca zagadnień nauczania i mała interakcja pomiędzy australijskimi oraz chińskimi wykładowcami. Inne badania pokazały, że przy małym zaangażowaniu uniwersytetów goszczących, np. wobec braku programów wprowadzających w kulturę kraju przyjmującego, studenci z Chin napotykali szereg problemów dotyczących niedostosowania kulturowego i licznych nieporozumień wynikających z tego tytułu (Yang, Lesser 2017).

Następną strategią wdrażania procesów umiędzynarodowienia edukacji jest zatrudnianie zagranicznej kadry na uniwersytetach chińskich i wprowadzanie dla studentów zajęć w języku angielskim. Działania te mają na celu rozwijanie kompetencji młodych Chińczyków oraz przygotowywanie ich do korzystania z możliwości, jakie stwarza umiędzynarodowienie, m.in. do mobilności studenckiej. Innym przykładem działań jest wprowadzanie do sylabusów przedmiotów obowiązkowej, zatwierdzonej anglojęzycznej literatury, co z jednej strony jest krokiem w stronę umiędzynarodowienia edukacji, a z drugiej rozwiązaniem wspierającym wester-nizację edukacji w Chinach (Guo i in. 2021).

Rui Yang (2016) w swoich badaniach nad reformami szkolnictwa wyższego w Chinach udowadnia, że współczesne zmiany są mocno inspirowane Zachodem, głównie amerykańskimi modelami edukacji, administracji i – co gorsza – ewaluacji. Większość chińskich reform szkolnictwa wyższego pochodzi z inspiracji zachodnich, co przejawia się chociażby w wymianach międzynarodowych oraz różnego rodzaju współpracach. Trudne jest to do zaakceptowania i wdrożenia w kraju o bardzo odmiennej historii oraz tradycji kulturowej. Warto w tym miejscu

powołać się na wyniki badań Guo oraz współpracowników (2021), którzy na podstawie przeprowadzonych wywiadów ze studentami dokonali analizy zjawiska. Konkluzje z badań tych autorów pokazują, że chińscy studenci są świadomi procesów umiędzynarodowienia edukacji. W swoich wypowiedziach zwracają uwagę na fakt, że Chiny podejmują mariaże edukacyjne głównie z krajami anglojęzycznymi, wysoko rozwiniętymi, takimi jak Stany Zjednoczone, Kanada, Australia czy Wielka Brytania. Twierdzą, że umiędzynarodowienie edukacji jest jednokierunkowe. Ciekawy wniosek płynący z przeprowadzonych badań dotyczy pozycji literatury anglojęzycznej w czasie studiów. Badani studenci przyznawali, że literaturę autorstwa zagranicznych badaczy podświadomie uznają za bardziej wartościową aniżeli literaturę i materiały chińskich autorów. Studenci podkreślali, że język angielski zdominował nauki społeczne oraz ścisłe, że wiedza lokalna jest dewaluowana przez „angielskie wnioski i spostrzeżenia”, a główne nurty oraz prądy w naukach ulegają westernizacji. Zachodnia perspektywa wydaje się tak kluczowa, że całe przedmioty nauczania są budowane na zachodnich normach i literaturze. Organizowane konferencje, choć odbywają się w Chinach i goszczą uczestników porozumiewających się w języku chińskim, „dzieją się” po angielsku, co dla studentów o różnicowanym poziomie znajomości języka angielskiego nie zawsze jest łatwe i dostępne. Opisane zjawiska są efektem zachodniej supremacji reprodukowanej nie tylko w Chinach, lecz także na całym świecie (Stein, Andreotti 2016). Badani studenci podkreślali także, że umiędzynarodowienie nie jest pisane wszyskim, gdyż aby wziąć udział w studiach typu CFCRS, prócz dobrej znajomości i wysokich wyników w testach z języka angielskiego trzeba jeszcze mieć odpowiednie zasoby finansowe, które umożliwią utrzymanie się za granicą.

### Zakończenie

Współczesne Chiny są mieszkanką wschodnich i zachodnich idei. Praktycznie niemożliwe jest oddzielenie Chińczyków od Zachodu na wszystkich poziomach wartości, instytucji społecznych oraz materiałów. Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy umiędzynarodowienie edukacji wyższej w Chinach jest zastępowane procesem westernizacji edukacji. Warto zaryzykować stwierdzenie, że jest częścią większego, globalnego procesu, a westernizacja to pewnego rodzaju narzędzie, które prowadzi do celu. W moim przekonaniu Chiny w rozwiązaniach edukacyjnych podjęły wyzwanie wdrożenia zachodnich idei, a co więcej, nauczyły się na nie reagować. Bez wymiany i przemieszczania się wiedzy oraz idei ani rozwój narodowy, ani indywidualny nie byłby możliwy w żadnym społeczeństwie. Nie jest także konstruktywne narzekanie na westernizację różnych dziedzin życia, w tym edukacji. Realistyczne podejście polega na znalezieniu nowych sposobów. Sądzę, że współistnienie idei ma istotne implikacje pojęciowe i epistemologiczne dla wzajemnego oddziaływania tradycji intelektualnych oraz praktyk edukacyjnych, a zadaniem badaczy oraz praktyków edukacyjnych jest oddzielnie „ziarna od plew”, czy – jak

mawiał Mao – „odcinanie wyrafinowanego od surowego”. Przedstawiona chińska perspektywa pokazuje, że Państwo Środka inspirowane jest rozwiązaniami zachodnimi, a studenci bezpośrednio odczuwają tego skutki i potrafią rozpoznać zachodzące zmiany w codziennym akademickim funkcjonowaniu. Chiny obecnie rozbudowują infrastrukturę IT, która umożliwi szybszy, łatwiejszy przepływ wiedzy oraz informacji. Pandemia Covid-19 dodatkowo przyspieszyła te procesy i pokazała, że tam, gdzie są trudności, z czasem pojawiają się rozwiązania. W Państwie Środka prowadzi się liczne badania na temat stanu umiędzynarodowienia edukacji w krajach Nowego Pasa i Szlaku (OBOR), bada się możliwości tych krajów, ale także wielu innych, z którymi Chiny planują podjąć współpracę. W moim przekonaniu Chiny szukają partnerów do współpracy oraz umiędzynarodowienia edukacji wyższej, którzy sprostają wymaganiom i narzuconym warunkom. Na koniec warto podkreślić, że proces umiędzynarodowienia edukacji na całym świecie postępuje szybko, a od badaczy z całego świata należy wymagać uważnego przyglądania się temu zjawisku oraz wielokierunkowych analiz. Instytucjonalne badania pomogą wskazać kierunki rozwoju umiędzynarodowienia, a badania nad doświadczeniami edukacyjnymi studentów pozwolą zrozumieć, co tak naprawdę dzieje się w tym systemie. Chiny jako przykład kraju ekspansywnego w rozwiązaniach wymagają szczególnej, wielowymiarowej analizy.

### Bibliografia

- Wit H. de, Hunter F., Howard L., Egron-Polak E. (2015). *Internationalization of higher education. European Union Parliament Policy Department B: Structural and Cohesion Policies*. Dostępny na: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf) (otwarty:12.07.2021).
- Guo Y., Guo S., Yochim L., Liu X. (2021). *Internationalization of Chinese Higher Education: Is It Westernization?* „Journal of Studies in International Education”. Dostępny na: <https://doi.org/10.1177/1028315321990745> (otwarty:18.07.2021).
- Hu M., Willis L.-D. (2016). *Towards a Common Transnational Education Framework: Peculiarities in China Matter*. „Higher Education Policy”, nr 30 (2), s. 245–261.
- Liu B., Liu Q. (2016). *Internationalization of Chinese higher education in the era of globalization: Student mobility between China and the globalized world*. W: Guo S., Guo Y. (red.). *Spotlight on China: Chinese education in the globalized world*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Luke A. (2010). *Educating the „other” standpoint and internationalization of higher education*. W: Carpentier V., Unterhalter E. (red.). *Global inequalities in higher education: Whose interests are you serving?* Palgrave: Red Globe Press.
- Mańkowska A. (2017). *Mobilność edukacyjna chińskich studentów*. „Studia z Teorii Wychowania”, T. VIII, nr 4 (21), s. 37–54.

- Mańkowska A. (2020). *Chiński plan OBOR. Czy Chiny zmieniają edukację wyższą na świecie?* W: Murawska A., Wiażewicz-Wójtowicz P. (red.). *W tygłu zmian. Edukacja akademicka w Polsce i na świecie*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Ng J., Nyland B. (2016). *Internationalisation of Higher Education and Global Learning*. W: Barkatsas T., Bertram A. (red.). *Global Learning in the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- OECD Organization for Economic Co-operation and Development (2019). *International migration outlook 2019*. OECD. Dostępny na: [https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2019\\_c3e35eec-en](https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2019_c3e35eec-en) (otwarty: 17.07.2021).
- Qin Y., Alice Y.C. Te. (2016). *Cross-Border Higher Education in China: How the Field of Research Has Developed*. „Chinese Education & Society”, nr 49 (4–5), s. 303–323.
- Shibao G., Mackie Ch. (2011). *Internationalisation of higher education: Integrating international students into Canadian academic environment*. „Teaching in Higher Education”, nr 16, s. 305–318.
- Stein S., Andreotti V.D.O. (2016). *Cash, charity, or competition: International students and the global imaginary*. „Higher Education”, nr 72, s. 225–239.
- Trahar S. (2015). *Learning and Teaching on Transnational Higher Education Programmes in Hong Kong*. „Learning and Teaching”, nr 8 (1), s. 95–112.
- Wang F., Clarke A., Yu W. (2016). *Empty Success or Brilliant Failure: An Analysis of Chinese Students' Study Abroad Experience in a Collaborative Master of Education Programme*. „Journal of Studies in International Education”, nr 20 (2), s. 140–163.
- Yang H., Lesser B. (2017). *Internationalizing the University: A Case Study of A Canada-China Programme*. „Creative Education”, nr 8 (3), s. 359–372.
- Yang R. (2016). *Internationalization of higher education in China: An overview*. W: Guo S., Guo Y. (red.). *Spotlight on China: Chinese education in the globalized world*. Rotterdam: Sense Publisher.

## PATTERNS AND TRENDS OF INTERNALIZATION IN CHINA'S HIGHER EDUCATION

**Abstract:** The aim of the article is to discuss patterns and trends of internalization in China's higher education. The article answers the question whether China managed to preserve the local culture in the process of internationalization of education, or perhaps westernization of education dominated these process. The subject of research is the phenomenon of internationalization at higher education stage. Several institutional solutions and practical implications has been described. The article uses existing research by Chinese and foreign authors.

**Keywords:** internalization of education, westernization of education, higher education, China, globalization.

MAIA AKHVLEDIANI\*  
NATO KOBULADZE\*\*  
SOPHIO MORALISHVILI\*\*\*

*Akaki Tsereteli State University, Kutaisi, Georgia*

## ANALYSIS OF USAID/GEORGIA SUPPORTED BASIC EDUCATION PROGRAM FIRST CYCLE IMPLEMENTATION (AKAKI TSERETELI STATE UNIVERSITY PEDAGOGICAL FACULTY CASE)

**Abstract:** The article highlights Akaki Tsereteli State University's involvement and participation in wide school reforms to establish student-centered education in Georgia. School educational reform cannot proceed and succeed without the direct involvement of the universities which carry out teacher preparation programs. Unequivocally, there should be close cooperation and collaboration between these two institutions to reach the desirable and targeted outcomes. The purpose of the article was to present the results of the survey, which was intended to assess the effectiveness of training conducted by the university trainers during the first phase of the new school reform in Georgia which focused on achieving student-centered learning. The selected trainers from the eight partnering universities were supposed to cover 2075 schools throughout Georgia (373 schools in Imereti Region) to train leader teachers and help the institution to develop new instructional methods, more specifically, to develop a school curriculum based on constructivist educational principles and apply it into practice. The survey findings assisted Pedagogical faculty in identifying existing curriculum gaps and discrepancies and taking measures to bridge them by modifying and supplementing them with the necessary content.

**Keywords:** school reform, university involvement, student-centered teaching.

---

\* Maia Akhvlediani, Associate Professor, Department of Pedagogics, Akaki Tsereteli State University, e-mail: maia.akhvlediani@atsu.edu.ge.

\*\* Nato Kobuladze, Associate Professor, Department of Pedagogics, Akaki Tsereteli State University, e-mail: nato.kobuladze@atsu.edu.ge.

\*\*\* Sophio Moralishvili, Associate Professor, Department of Pedagogics, Akaki Tsereteli State University, e-mail: sopio.moralishvili@atsu.edu.ge.



## 1. Introduction

In partnership and close cooperation with Georgia's Ministry of Education, Science, Culture, and Sport USAID developed the program supporting the Government of Georgia in its ambitious endeavor to reform and refine the country's education system<sup>1</sup>. This is a four-year program promoting student-centered education in primary grades across the country, helping young people gain the knowledge, skills, and critical thinking abilities. As it is suggested by the World Economic Forum, critical thinking and problem-solving will grow in prominence in the next five years and empower young generation to grow into successful professionals and engaged, responsible citizens<sup>2</sup>.

USAID/Georgia Mission Director Peter Wieble pointed out that, this "modern, student-centered education system will help Georgia to advance in many directions and build resilience to foreseeable future". This will empower and equip Georgian society with necessary skills and abilities to create its own agenda of development.

## 2. Background of the Study

Georgia's Ministry of Education, Science, Culture, and Sport (MOESCS) with the support of USAID/Georgia and RTI (Research Triangle Institute) launched USAID Basic Education Program with the "New School Model" initiated by the government, focusing on achieving student-centered learning. Last year in September, the program conducted a "Training of Trainers" course intended for 112 trainers, among them coaching professors from eight partner universities and two NGOs. It was a month-long course, which was carried out remotely in compliance with COVID-19 regulations. The course provided the trainers with valuable resources and findings of student-centered education curricula and methodologies, and new skills to be acquired by teachers and school administrators throughout Georgia.

Overall, the program duration is four years, which envisages retraining of 2,075 public school administrators and primary grade teachers and primary education 119 leader teachers by the trainers. The stated objectives of the program are: to support the education reform in Georgia, to advance student-centered education, to enhance literacy and mathematical skills, to promote critical thinking. To meet these objectives, trainers will be actively involved and have a hands-on approach while designing and delivering interactive curricula focused on literacy, numeracy, problem-solving, and critical thinking skills, inclusive and differentiated education.

---

1 <https://www.usaid.gov/georgia/news-information/news/georgian-education-system-taking-important-steps-forward-usaid-support>.

2 <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them>.



The outcome of the program will be qualitatively new and refined national curriculum developed for the first time by teachers, who are given opportunity to talk directly about all the vulnerable and important issues of their interest at school. It should also be noted, that the process is carried out in conditions of cooperation. Teachers Learning Groups (TLG) are created where equal (unified) teams of teachers and administration (not a small number of elite teachers) look for ways to solve problems related to the introduction of the national curriculum.

Within the first cycle, the selected coaches (trainers) were supposed to acquaint school teachers and administrators with constructivist principles of teaching-learning and ways of creating a curriculum tailored to the interests and abilities of the students. From a methodological point of view, the conceptual side of program was reduced to the implementation of five principles in the classroom: 1. Activating student's inner motivation; 2. Constructing new knowledge based on the student's prior knowledge; 3. Interconnecting and organizing knowledge; 4. Learning to learn; 5. Enhancing three categories of knowledge (declarative, procedural and conditional). These five provisions distinguish the modern educational paradigm from the old one.

### **3. Aim of the Study**

The purpose of the survey was to analyze the Basic Education Program first cycle completion, which envisaged university professors' involvement as coaches (trainers). We aimed at getting tangible information on specific benefits or shortcomings of Pedagogical Faculty involvement, to find solutions for their improvement and ways of integration into the course syllabuses. We believe that thanks to this programme ATSU Pedagogical Faculty will be better prepared for the future challenges of upbringing a new generation of teachers equipped with innovative knowledge and skills needed for future-proof educators to bring up the new generation which will contribute to Georgia's social and economic development<sup>3</sup>. Moreover, it will provide the faculty with necessary information on creation of innovative courses, which will be in compliance with the new school curriculum.

### **4. Theoretical Basis of the Program - Constructivism**

As mentioned above, „constructivism” was chosen as a theoretical basis for the Basic Education Program and New School Model, this latest catchword in educational circles applied both to how people learn and to the nature of knowledge (Hein 1991). According to this theory, learners construct knowledge rather than passively absorb information. Naturally, people experience the world and reflect upon their experiences, they construct their own representations and integrate new

---

<sup>3</sup> <https://atsu.edu.ge/index.php/pedagogic-news>.

information into their prior knowledge (foreknowledge). Although constructivist ideas can be traced back to 18th century, it mostly emerged in the 1970s and has been recognized as a theory. In modern literature constructivism usually appears in a number of variants with two dominant subdivisions. The first theory, which is also known as personal constructivism or radical constructivism, is social constructivism derived from the works of Lev Vygotsky and extended in the works of Jean Lave, Allan Collins, John Brown. These theories suggest that knowledge is situation-specific and depends on the context and social environment and plays a major role in learning. Vygotsky (1980) introduced the idea of the “zone of proximal development” to explain how learning can be matched in some manner with the child’s level of development. In contrast to Jean Piaget’s understanding of a child development, he also stressed a fundamental role of social interaction in the process of cognitive development. He also indicated the importance of “more knowledgeable other”, anyone who has a better understanding or a higher ability level than the learner, and could be a teacher, coach, an older adult, or even peer, and a younger person.

The second theory, also known as realist constructivism, is cognitive constructivism, presented in works of authors like Jean Piaget or Jerome Bruner. They argue that knowledge cannot be directly transmitted from person to person, and thus, it focuses on an individual’s knowledge construction and learning through discovery. Piaget’s (1952) Stage Theory of Cognitive Development represents a description of cognitive development as four distinct stages in children: sensorimotor, preoperational, concrete, and formal. Bruner (1960) emphasized the role of the teacher and instruction, and defined cognitive structure as the mental processes which offer the learner the ability to organize experiences and derive meaning from them.

This paradigm makes emphasis on human relationships and on learning through participation in social contexts and interactions. The overall purpose of education is to help learners to co-create knowledge and form identities. Learning does not occur in vacuum, it happens continuously through collaboration between the person and the social context. It involves more than only knowing oneself but also being a member of a social group and culture.

A pragmatic constructivist educator and philosopher, John Dewey (1916), suggests a similar perspective to Piaget and Vygotsky saying that every individual “must grow up, in a social medium”. Dewey believed that human beings are capable of thinking, thus thinking becomes an instrument for changing our environment. Mayer (2008) notes that “Dewey and Vygotsky emphasized the role of cultural forms and meanings in perpetuating higher forms of human thought, whereas Piaget focused on the role played by logical and mathematical reasoning”.

Many schools have adopted this model in which a teacher or lecturer ‘transmits’ information to students. Based on Vygotsky’s theory, in which students play an active role in learning, teacher and student roles are shifted. A teacher should

collaborate with students in order to facilitate meaning construction in them. Learning therefore becomes a reciprocal experience.

Constructivist principles have been widely applied in modern curriculum. Traditional and constructivist classrooms differ in several components<sup>4</sup>.

- If a traditional curriculum starts with the small chunks of the whole and focuses on basic skills, a constructivist curriculum emphasizes big concepts, begins with the whole, and gradually (considering students learning pace) expands to incorporate the parts.
- A traditional curriculum highly values strict adherence to the fixed curriculum, while a constructivist curriculum promotes the pursuit of student questions and interests.
- Materials in a traditional curriculum are primarily textbooks and workbooks, while in constructivist curriculum materials include primary sources of materials/media.
- Learning in a traditional curriculum is basically constructed by repetition, information is packaged, however in constructivist curriculum learning is interactive, building on what the student already knows, information is discovered and questions are asked.
- In traditional curriculum students are recipients of knowledge as teachers disseminate information to students, however in constructivist curriculum teachers have a dialogue with students, supporting students construct their own knowledge.
- Teacher's role is directive, authoritative in a traditional classroom, although in a constructivist curriculum teacher's role is interactive, rooted in negotiation, a teacher is a facilitator/guide rather than an expert model.
- Assessment is carried out through testing and correcting answers in a traditional curriculum, but in a constructivist curriculum, the assessment includes student works, observations, and points of view, as well as tests. The assessment process is as important as the product.
- Knowledge is perceived as inert in a traditional curriculum, while in constructivist curriculum knowledge is dynamic, continually changing with our discoveries and experiences.
- Students' individual work is promoted in a traditional curriculum, while students work primarily in groups in a constructivist curriculum.

We may conclude that in a constructivist curriculum emphasis is on the student, not on the teacher. Students construct their own knowledge structures by discovering, checking, and comparing new information against old and transforming it. Students' background knowledge plays a major role in their knowledge construction process, or in shaping new conceptual understandings. Another important aspect of constructivist learning is cooperative learning through

---

4 <http://teachinglearningresources.pbworks.com/w/page/19919544/Constructivism>.

the interaction of the learner with others (teachers, peers). The next key factor is metacognition in learning, which infers that information is ideally acquired through self-regulated learning, which comprises goal setting, self-motivation, self-monitoring, self-assessment. This way learners can exercise control over their learning experiences and feel responsible for their own performances. Students are offered authentic learning tasks and situations similar to those they will encounter in real life. This encourages them to think creatively and critically and solve problems emerging in a fast-changing environment.

Earlier, in 2018, MOESCS of Georgia launched the Georgian project „New School” model, which aims to improve the quality of education in general and to transform the internal school culture of each public school for the sustainable development of schools. The result of the project would be the implementation of the third generation of the National Curriculum (2018–24). It focuses on the construction of solid, thorough knowledge in the classroom. New structural units have been introduced in the content of the standard: concept, indigenous ideas, key questions, complex assignments, and mandatory topics.

Within the framework of the implementation of the new school models, subject or methodological guides for complex tasks were developed, principles of five-level solo taxonomy were incorporated (Biggs 2011), enabling teachers to assess students’ work in terms of its quality, not quantity; instructions for conducting the online learning process were created<sup>5</sup>. Every schoolteacher collaborates to develop the unique curriculum she/he needs and shares her/his ideas with other schools. This provided the solid ground for the USAID Basic Education Program to involve Universities as partners to participate actively in the process of school education process.

## 5. Research Methodology

In order to check the effectiveness of the university professors as coaches (trainers), we conducted the survey. For the first phase, the questionnaire was developed with 12 questions and participants (school teachers) were asked to fill in the online forms. The survey was anonymous and teachers were encouraged to express their attitudes freely and rate their trainers (from 1 to 4 points). The purpose was to get some valuable information on how well the university coaches coped with the task of selecting the proper training materials and meeting participants’ needs. The survey was conducted during November and December 2020 and 886 teachers of Georgian language and Math participated in the survey.

The second phase of the research was conducted in the form of interviews with the participant university trainers (twenty participants) in February 2021. This time,

---

<sup>5</sup> <https://www.futurelearn.com/info/courses/learning-teaching-university/o/steps/26410>.

our aim was to find the gap between Pedagogical Faculty “Teacher Preparation Program” curriculum and the new National Curriculum.

### 6. Research Analysis

The presented figure (fig. 1) vividly indicates the effectiveness of the training and professionalism of the professors. They proved to be active problem-solvers, highly competent, and good communicators. Though Covid-19 was the real challenge for the program and participation in on-line training appeared to be rather challenging (due to technical problems) for several school teachers, with the persistence of university coordinators and readiness to help them this problem was solved. However, not all the final comments were positive. As most training sessions were online many participants complained about the timing and duration. For some, it appeared to be insufficient, and even complained about the heavy load of assignments. They consider, that it is important for trainers to go through the great length of completing rather complex activities to fully understand the frustration and challenges of school teachers as they try to complete instruction units.

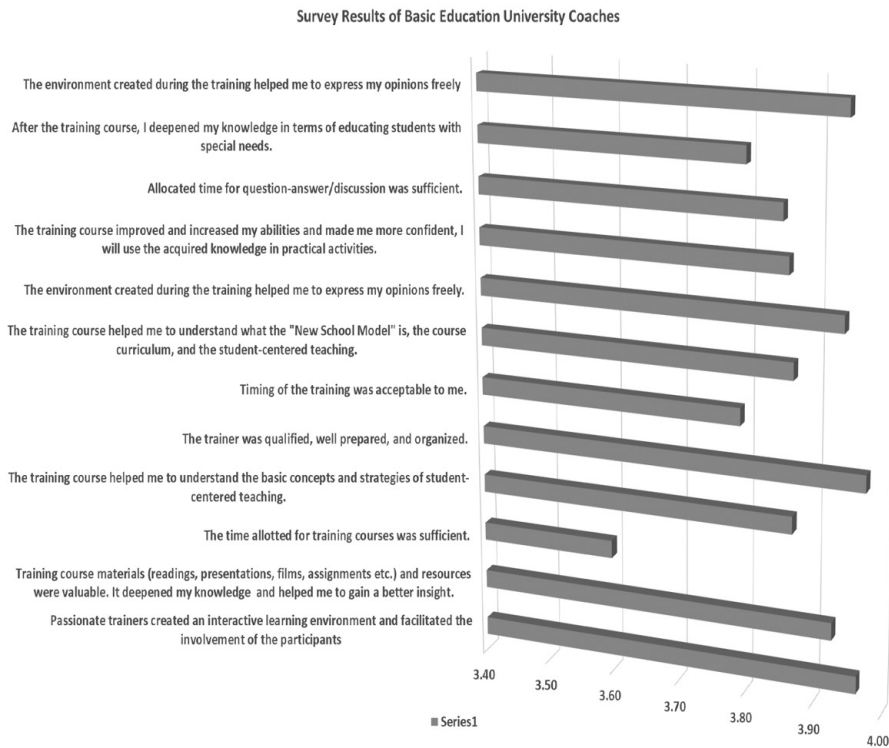


Figure 1.

The second phase was structured interviews with the university trainers as part of a qualitative study. Participants were asked close-ended and open-ended questions and the answers were recorded. The aim of the interviews was to get in-depth information about trainers’ experiences. The answers to the close-ended questions were summarized in the following figures.

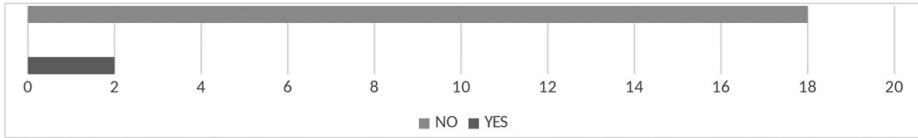


Figure 2. Was the time allocated for the training sessions sufficient to fully cover the topics envisaged by the program?

Timing for training sessions appeared to be insufficient for the university trainers as well. They complained about the vast training material they had to go through in a rather short period of time and compress it reasonably to cover all the topics sufficiently.

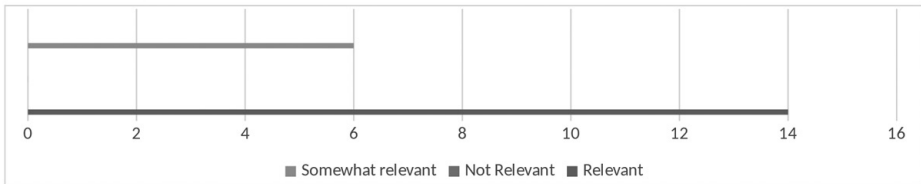


Figure 3. Were the training materials provided by the program relevant to the school teachers’ requirements?

Recourses were diverse, innovative, facilitating trainers in meeting the program objectives. A huge number of visuals, educational videos/films and practical tasks were provided. Moreover, it was clearly pointed out by school teachers as well, that

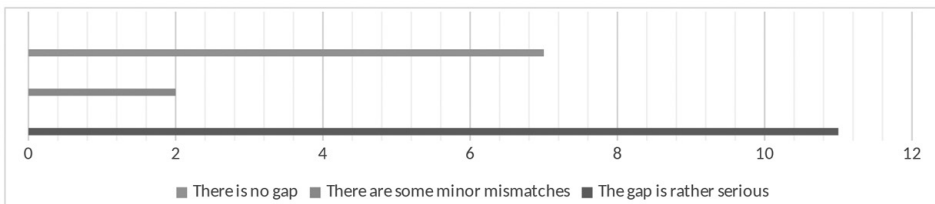


Figure 4. Do you consider that there is a gap between “Teacher Preparation Program” courses and school curriculum?

the provided resources thoroughly helped them to master the skills of student-centered teaching and learning.

Thus, it is absolutely clear, that the gap between the university “Teacher Preparation Program” courses and the new school curriculum really exists. Universities in Georgia, having teacher preparation programs face the urgent necessity of modifying their courses to face the challenges of the New National Curriculum requiring teachers to design their personal curriculum and make teaching more student-centered.

## 7. Conclusions

The survey concluded, that the positive outcome of the program was the university trainers’ readiness to cope with the new challenge of selecting the proper theoretical and practical materials to facilitate school teachers in enhancing their knowledge. Initially, the program supervisors considered a better possibility for the trainers to make choices from the diverse sources and, as a result, too much material was provided and trainers were asked to compress it. University trainers managed to successfully classify the materials in a rather short period of time and even prepared video resources easily and efficiently. Some of the trainers even made valuable contributions in terms of their consideration to include several important topics not envisaged by the program but considered to be crucial for the school teachers. One of them was the creation of an on-line platform and the organization of materials according to training topics. Program trainers brought up a lot of issues to address, to bring closer university curriculum and school practice and conducted webinars to share their experience with the faculty staff. It is obvious, that universities should modify and develop new courses to meet the requirements of the new framework of schools.

## References

- Biggs J.B., Tang C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Berkshire: Open University Press.
- Bruner J.S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass.: Belkapp Press.
- Collins A., Brown J.S., Newman S.E. (1988). *Cognitive apprenticeship*. „Thinking: The Journal of Philosophy for Children”, 8 (1), 2–10.
- Dewey J. (1916) *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Essays UK. (November 2018). *Constructivism 1: Piaget and Cognitive Development Theory*. Retrieved from <https://www.ukessays.com/courses/education/approaches/constructivism-1/lecture.php?vref=1>.
- Hein G. (1991). *Constructivist learning theory*. *Institute for Inquiry*. Retrieved from: <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning.html>



- Lave J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life (Learning in Doing)*. Cambridge: MA Cambridge University Press.
- Mayer S. (2008). *Dewey's Dynamic Integration of Vygotsky and Piaget*. „Education and Culture”, 24 (2), 6–24. Retrieved February 18, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/10.5703/educationculture.24.2.6>.
- Piaget J. (1964). *The Early Growth of Logic in the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget J. (2001). *The psychology of intelligence*. Oxford, UK: Routledge.
- Popkewitz T. (1998). *Dewey, Vygotsky, and the Social Administration of the Individual: Constructivist Pedagogy as Systems of Ideas in Historical Spaces*. „American Educational Research Journal”, 35 (4), 535–570. Retrieved February 18, 2021, from: <http://www.jstor.org/stable/1163459>.
- Rannikmäe M., Holbrook J., Soobard R. (2020). *Social Constructivism – Jerome Bruner*. In: Akpan B., Kennedy T.J. (eds.). *Science Education in Theory and Practice*. „Springer Texts in Education”. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_18).
- Vygotsky L.S. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- <https://www.simplypsychology.org/piaget.html> (22/01/2021).
- <http://teachinglearningresources.pbworks.com/w/page/19919544/Constructivism>.
- <https://www.learning-theories.com/constructivism.html> (20/01/2021).
- <https://www.usaid.gov/georgia/news-information/news/georgian-education-system-taking-important-steps-forward-usaid-support> (20/12/2020).
- <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/> (28/01/2021).
- <https://atsu.edu.ge/index.php/pedagogic-news> (20/12/2020).
- <https://www.futurelearn.com/info/courses/learning-teaching-university/0/steps/2641021/02/2021>.

ALEKSANDRA KULPA-PUCZYŃSKA\*

Warsaw, Poland

ORCID ID 0000-0002-5440-3310

## UNIVERSITY SPACES FOR COOPERATION STRENGTHENING PRO-INNOVATIVE ATTITUDES OF ACADEMIC COMMUNITY

**Abstract:** The article and its undertaken matter are part of the discussion on the pro-innovative nature of a university – featuring examples of (mainly educational) activities which boost innovation on the university campus and beyond, and referring to trends occurring in the analysed areas. The presented content has been limited to the social dimension of innovation, which among other things, changes the way of perceiving the world and interpersonal relations, also in terms of organization of workspaces and (co) working methods. The purpose of the article is also to draw attention to the participation of students, academic teachers in various activities (also pro-innovative ones) taking place within a non-traditional social infrastructure. Problem analysis was based on literature studies, including reports on research on innovation as well as on the author's professional experience related to new<sup>1</sup> spaces of education – and an attempt to answer the question: “Can cooperation within the described spaces strengthen pro-innovative attitudes, including the attitudes of future pedagogues?”

**Keywords:** university, spaces for cooperation, pro-innovation attitudes, academic community, education for innovation, cooperation between universities and the local environment.

---

\* Aleksandra Kulpa-Puczyńska, Doctor of Humanities with specialisation in pedagogy; Assistant Professor at the Faculty of Education at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw. She focuses on issues concerning preparation to professional work, collaboration of schools with business entities and entrepreneurial activity of young people in the dynamic professional reality. Her academic contribution consists of over 50 publications, including articles, mainly in the field of labour pedagogy and andragogy. She is a member of the youth Pedagogy Panel operating at the Committee of Pedagogical Science of the Polish Academy of Science (PAN). She can be contacted at: a.kulpa-puczynska@uksw.edu.pl.

<sup>1</sup> This concerns, as it does in the case of innovation (broader definitional approach), *an element of novelty*. For example, a product, process, or organizational method have already been implemented in other companies, however they are new to the given company. Innovations are also the result of cooperation among companies or their collaboration with public research institutions, they can also be created outside the enterprise (European Commission & OECD, 2005); Innovation is understood as “an idea, practice, or object that is perceived as new by the receiving person or entity” (Rogers, 2003, p. 12, after: Matusiak, 2010, p. 21).

### **Innovation and cooperation – an introduction to the problem set out in the title**

The entrepreneurial and pro-innovative nature of the academic environment (with regard to its internal potential), which also directs its attention to the dissemination of scientific achievements and pursuing a commercialization policy (combining the needs of science and the market), was described by the author, among others in the publication: „Higher school as an institution supporting innovative activities held by companies. Selected problems”<sup>2</sup>. In this article, taking into account the main problem, certain issues related to the structure of innovative organizations which create opportunities – spaces for: interaction and cooperation, creativity supported by motivational systems, learning and development by involving employees in rationalization activities have been elaborated on (Tidd, Bessant, 2011). It is, among others, in the properties of the network of relations (their nature, diversity, durability, range) – according to Piotr Sztompka (2016) – where one should search for human entrepreneurial and innovative potential. The atmosphere of the interpersonal sphere – created by openness, partnership and trust – is also of great importance. On the other hand, pro-innovative attitudes of employees are crucial for the efficient functioning of an organization, including a university. It is about individual behaviour characteristics or actions, such as “[...] openness to new solutions, manifested, among others in learning skills, readiness to take risk, criticism of existing patterns and standards of conduct” (Drozdowski, Zakrzewska et al., 2010, p. 20). The purpose of the study is also to emphasize, based on research and expert positions – the statement of among others Joanna Madalińska-Michalak (2020), saying that innovative behaviour is searching for and implementation<sup>3</sup> of new working methods, techniques and tools. For example, as a part of the creation of (inter-departmental – author’s note) task-based teams or the implementation of educational and social programs carried out with the participation of external partners (Drozdowski, Zakrzewska et al., 2010). The article was also inspired by reports emphasizing that analytical thinking and innovation, complimented by critical thinking and problem-solving skills, are prospective skills that are and will be in demand in the future (Vincent-Lancrin et al., 2017; World Economic Forum, 2020).

---

2 Detailed information about the article can be found in the bibliography.

3 The innovative process consists of three phases: creative – development of a new idea (related to the academic community); entrepreneurial – including adapting the product to customer needs and commercial – market verification constituting the innovation (Matusiak, 2010, pp. 43-44). Innovation should be improved and corrected, so that it can bring the assumed full success (Grudzewski, Hejduk, 2004, p. 246). Moreover, innovations concern various areas of education, they are the result of an action, creativity, and pedagogical progress (Przyborowska, 2013, pp. 49-50).

Paul Temple, in his paper “University spaces: Creating cité and place” (2019), writes that “[...] In a university, spatial practice might include studying, researching, teaching or socializing, with these activities mostly taking place in predetermined locations” (p. 225). There are also examples of university buildings that meet the needs of students and staff in an inventive way, strengthening their social capital (Trow, 2010, after Temple, 2019). They include, among others the principles of universal and participatory design, and a “new” approach to learning – in various circumstances (learning opportunities associated with place/space; learning by making; shared learning) – see for example the *Innovating Pedagogy Reports*. Hence, taking into account the background outlined in the introduction, in the context of issues related to the subject-matter<sup>4</sup>, an attempt was made to present the selected – complementary to the traditional lecture rooms – academic areas of education, cooperation and innovation. In this view, reference (also following other authors) was made to case studies. We are talking about creative, common spaces such as business incubators and classes conducted with the participation of career offices or in cooperation with coworking spaces, as well as simply about a space for creativity (expressing ideas) and exchange of experiences, including the openness of the environment to new projects using e.g. innovative technologies and/or participation of unobvious partners. The aforementioned latter approach to the problem is also consistent with thematic workrooms carrying out innovative work programs and didactic aids, also co-created by groups of teachers (often in cooperation with other specialists, companies), innovative laboratories, studios, but also university/faculty corridors transforming into artistic spaces displaying products created by the students and the teaching staff. At this point, it is worth mentioning, for example, the exhibitions of works organized at the Faculty of Education of the Cardinal Stefan Wyszyński University by the Scientific Circle of Special Pedagogues. The initiatives and works of young artists (students) are presented on the faculty’s website.

### **Non-standard spaces for educational, pro-innovative activities. Cooperation of universities with the local environment**

The strengthening of pro-innovative attitudes among young adults, including future pedagogues, is possible through enhancement of practical education, including the organization of internships in innovative companies and institutions.

---

<sup>4</sup> I also took into account the results of the theoretical analysis related to the implementation of an original project financed from research funds: “New” spaces for education and creative cooperation – opinions and experiences of pedagogues as well as students and graduates other fields of study (DEC-IPG-9/21).

Universities are increasingly starting to cooperate e.g. with coworking spaces<sup>5</sup>, providing students with another access to advisors, experts, mentors and successful entrepreneurs – their skills and experiences. Thanks to the above-mentioned cooperation, they provide students with the opportunity to participate in courses preparing to become an entrepreneur or an opportunity to establish cooperation with specialists from a given industry and/or with peers – coworkers characterized by various competences, and therefore ensuring favourable conditions for planning and implementing their own, often innovative, projects (Cagnol, 2013; Eurofound, 2015), also artistic and social ones, which – according to the author of the article – should interest pedagogues and educators. In online publications containing current information on coworking, you can read, for example, that in an environment designed specifically for work, students get an opportunity to: a. discover new career paths and forms that support combining studying with working; b. expand the network of contacts with the labour market in mind; c. develop the skills needed for working in a team and during discussions – to present their arguments and listen to the opinions of others, and to strengthen design thinking used in solving, among others social problems – here, an example can be activities (initiative of coworking space and university) conducted at *CoCo in Minneapolis* (Duarte & Mendes, 2016; Jonhson, 2021). In addition, today's coworking spaces are becoming spaces for development, which encourage active and collaborative learning/studying<sup>6</sup> and constitute a part of the new urban social infrastructure (Stachura & Kuligowska, 2018), e.g. conferences, lectures with interesting speakers, workshops<sup>7</sup>. These events may be co-organized by a university.

It should be added that coworking is also offered by academic business incubators (AIP). Co-working zones adapted for studying, working and resting are also created

---

5 Work in coworking spaces (the concept of work – characteristics, advantages and disadvantages, determinants of development) has been subject to a broader analysis in the study: A. Kulpa-Puczyńska (2019). *Individual Entrepreneurship in the Context of Diversity and Flexibility of Workplaces*. In Tipurić, Darko Hruška, Domagoj (Eds.). *7th International OFEL Conference on Governance, Management and Entrepreneurship: Embracing Diversity in Organisations*. April 5-6. Dubrovnik, Croatia. Governance Research and Development Centre (CIRU). Zagreb, pp. 340-350. Retrieved from: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/196091/1/ofel-2019-p340-350.pdf>.

6 An example of this can be Regus Centers and their initiative – open to students coworking spaces in Brussels, <https://magazines.regus.com/en-pl/students-welcome-at-coworking-spaces-in-brussels/>.

7 Educational and networking events (also online) are held, for example, at *Campus Warsaw* – a space for startups initiated by Google (<https://www.campus.co/warsaw/>). Google Campus and Centrum Koneser have been assessed by the citizens of Warsaw (who have described the Campus as a multifunctional undertaking, fulfilling the promotional function and attracting young talents) as investments supporting the development of the Praga district. After: Google for Startups (2020). *Tak tworzyła się historia – 5 lat Google for Startups w Europie Środkowo-Wschodniej [Five years of Google for Startups in Central and Eastern Europe]*, pp. 46-61. The report is available on the Campus Warsaw website.

in university libraries and student dormitories. However, in the dynamic situation of the COVID19 pandemic, the possibilities of the mentioned areas were limited. On the other hand, in the conditions offered by remote education, people studying in large cities could/can take advantage of comfortable, adequately equipped, creative spaces for learning outside their homes (and benefit from the support of other co-workers/students) and learn about the possibilities, advantages, disadvantages of remote work.

Not only university libraries can be places where the inventive and motivating peer collaboration and student – lecturer cooperation, with the support of library staff, take place. Public libraries are increasingly adapting their equipment and infrastructure to joint educational and social activities, also inviting groups of students, e.g. who work on interdisciplinary projects (Sinclair, 2007). The today's offer and initiatives of libraries also contain creative practices in areas related to digital technology, including access to modern hardware and software and the creation of physical spaces and time spaces for meetings of people who have similar interests, also (pro)professional. The above mentioned activities are characteristic of the informal, social learning environment – *The Edge State Library of Queensland in Brisbane* (Bilandzic & Foth, 2013), a project proposing, among other things, participation in various events (community lab sessions, workshops, exhibitions) and specific, open zones e.g. Digital Media Lab or Recording studio<sup>8</sup>. As it can be seen, in today's library spaces, which are searching for new proposals, especially for young people, various types of makerspaces can be noted. They offer stationary or mobile access to modern tools and services as well as activities that help implement individual, often innovative ideas. They are an example of libraries developing educational activities (e.g. experimenting with digital technologies, working with the design method with non-standard topics). Libraries organize their creative makerspaces<sup>9</sup> also in cooperation with partners, e.g. higher schools and teaching staff (Koszowska, 2019). Universities<sup>10</sup> undertake to form their own, innovative spaces using the universal design principles – taking into account the needs of various groups of users: students with disabilities; representing different backgrounds and cultures; characterized by a wide range of skills, etc. (The College of Engineering and DO-IT website, 2021).

There are also digital fabrication laboratories arising in universities and technology parks – being physical spaces (and online communities) providing

---

8 You can read about the activities and initiatives of the library, among others at: <https://www.slq.qld.gov.au/plan-my-visit/spaces-visit/edge>.

9 More information: *Creativity clubs in libraries* – a program implemented by the Information Society Development Foundation (FRSI): <http://www.klubykreatywnosci.org>.

10 See for example the *AccessEngineering* project, The College of Engineering and DO-IT (Disabilities, Opportunities, Internetworking and Technology) at the University of Washington: <https://www.washington.edu/doit/making-makerspace-guidelines-accessibility-and-universal-design>.

advanced materials, technologies and offering the assistance of specialists/mentors. They support the development of competences: IT skills, entrepreneurship, cooperation; integrate practitioners and local learning environments; are technical assistance for cultural institutions that may become part of the above activities. Fab labs build a creative community which includes, among other researchers, young entrepreneurs, practising pedagogues (Orzeszko, 2020).

According to Article 148 of the Act of July 20, 2018: *Law on Higher Education and Science*: “1. Universities can run academic business incubators and technology transfer centres. 2. An academic business incubator is established to support the economic activity of university employees, doctoral students and students” (Journal of Laws 2021.478, consolidated text). In addition to the offer of innovative services supporting the development of young people’s interests and, as a result, the implementation of their business ideas, academic business incubators provide practical knowledge and offer advice, also supporting the didactic process (Siemieniuk, 2017). Technology transfer centres (CTTs) belong to the basic centres of innovation<sup>11</sup> and entrepreneurship, and are also known as support institutions, bridging units. They constitute a multifunctional (informational, training) link of the university’s contacts with the environment. Another operational direction of the centres’ is the cooperation with small and medium-sized enterprises, which includes offering assistance in acquiring new technologies and specialist knowledge. There are university CTTs having a large budget, a team of employees and experts, and small centres which become active when external financing is obtained (Matusiak 2010; Bąkowski 2012). The above-mentioned units and their tasks can be included in the model of an “entrepreneurial university”, which – taking care of the intellectual and cultural values, while constituting an important part of society – is also properly adapted to the market. The idea of an “entrepreneurial university” is the pursuit of the best possible combination of conducting research (especially in the field of future-oriented fields), creating innovation and intellectual development of students, including those who are well prepared for work (Marody 2014; Przepiórkowski, 2018).

### **Trends in the described academic areas of cooperation – conclusions**

Working and studying, e.g. in coworking centres, brings an opportunity for joint activities in environmentally friendly, flexible spaces (due to the place and time of work), where taking care of the psychophysical health of employees is becoming more and more important and the effects of work are noticed first. According to *the World Economic Forum* (2020) report cited in the introduction, the importance of

---

11 At the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, there is a university-wide Center for Digital Science and Technology (CNT), which undertakes research, development and educational activities: <https://cnt.edu.pl/>.



well-being in managing remote and hybrid work is growing, while self-management skills and competences – highlighted in the previous considerations – are equally important. So, can the cooperation (e.g. of students) within the above-mentioned, analysed spaces/practices also strengthen pro-innovative attitudes?

Thanks to the cooperation between universities and coworking offices, students are provided with another opportunity to become familiar with creative work environments and experience the changes taking place, among others in the organization of professional work (similarly as teachers). They can strengthen their practical preparation, skills or commence the implementation of plans related to starting their own business. In turn, academics can develop their didactic workshop, gain practice by cooperating with various groups of students and establish new professional contacts. It happens that students become teachers for other co-workers – it can be an interesting experience for young educators.

Libraries of the future will expand socio-spatial and technological possibilities (e.g. within special zones) to facilitate social learning and intensive interactions related to the basic but changing interests of a given community (Bilandzic & Foth, 2013), including learners/students and teachers. According to the previously quoted P. Temple (2019), “[...] students seek out learning spaces with particular characteristics, depending on personal preferences, the application of which then influence further use of the spaces” (p. 229).

According to the DIDEL report „*Learning Experiments in the Libraries*”<sup>12</sup> – the competences of librarians should be complemented by the competences of educators. The publication (as part of the project “Daily Innovators and Daily Educators in the Libraries”) also highlights the four spaces and goals of the library, e.g. the inspiration space. One of the goals is to support innovation. Moreover, today’s libraries (especially pedagogical ones), which are cooperating with other institutions, are becoming educational and vocational information centres for students and teachers – advisers. They provide content related, among other things, to mobility and flexibility on the labour market (Rosak, 2015).

In university libraries – flexible spaces for learning and exchange of knowledge – next to places for teamwork, there are and will be quiet spaces for learning, but with the possibility of quick, temporary modification of places according to the needs of users. It is also a trend to include academic (classrooms, computer labs) and non-academic units (e.g. art galleries, writing studios) in libraries, and to involve the academic community in space design (Cunningham & Tabur, 2012). Experiences with participatory design can be used in education – in the innovative process, its creative phase.

It is worth adding that technology and knowledge transfer centres operating in or around universities, as well as makerspaces and digital fabrication laboratories, strive for the development of the local community (similarly to higher schools,

---

12 The project and the report are available at: <https://biblioteki.org/>.

which care about relations with the socio-economic environment – according to the author of this text) and cooperation within the community of practice. The creators – often supported by modern information technologies – present their projects and share their knowledge and experience through geographic proximity or cognitive proximity (Capdevila, 2018).

In addition, the described spaces and pro-innovative activities (examples from different countries) – with their services – cover a wide range of users, including students and graduates, and support, among others, teaching (non-standard working methods and tools e.g. design thinking method) and research. They also expand the educational offer of universities (e.g. by pedagogical innovations) and provide wider access to practitioners, advisors and mentoring. Thanks to them, the group of potential partners: business people, co-workers, academics, education consultants and members of project teams – is growing. They inspire and create conditions for undertaking artistic, educational, social and (pro)professional actions.

### References

- Bąkowski A. (2012). *Centra Transferu Technologii*. In: A. Bąkowski, M. Mażewska (ed.). *Óśrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce. Raport 2012*. Warsaw: Polish Agency for Enterprise Development (PARP), pp. 84–86.
- Bilandzic, M., Foth, M. (2013). *Libraries as co-working spaces: Understanding user motivations and perceived barriers to social learning*. „Library Hi Tech”, 31 (2), 254–273, <https://doi.org/10.1108/07378831311329040>.
- Capdevila I. (2018). *Knowing communities and the innovative capacity of cities*. „City, Culture and Society”, 13, 8–12, <https://doi.org/10.1016/j.ccs.2017.05.003>.
- Cunningham H., Tabur S. (2012). *Learning space attributes: reflections on academic library design and its use*. „Journal of Learning Spaces”, 1 (2). Retrieved from <http://libjournal.uncg.edu/jls/article/view/392/287>.
- Drozdowski R., Zakrzewska A., Puchalska K., Morchat M., Mroczkowska D. (2010). *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmacnianie kreatywności jednostki*. Seria „Innowacje”. Warsaw: Polish Agency for Enterprise Development (PARP), pp. 20, 68–69.
- Duarte C., Mendes F. (2016). *Coworking: Open and Informal Design Classroom*. *Design Doctoral Conference'16*. IADE-U. Portugal. Retrieved May 20, 2021, from: <https://coworkinglibrary.com/publication/coworking-open-and-informal-design-classroom/>.
- Cagnol R. (2013). *Will Coworking Spaces Be The New Classrooms?* Retrieved from: <https://www.deskmag.com/en/coworking-spaces/will-coworking-spaces-be-the-new-classrooms-university-school-686>.
- Eurofound (2015). *New forms of employment*. *Publications Office of the European Union*. Luxembourg, pp. 120–121. Retrieved from: [https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_publication/field\\_ef\\_document/ef1461en.pdf](https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1461en.pdf).
- European Commission, OECD (2005). *Oslo Manual. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. 3rd edition. Paris, pp. 57–58.

- Google for Startups (2020). *Tak tworzyła się historia – 5 lat Google for Startups w Europie Środkowo-Wschodniej* [Five years of Google for Startups in Central and Eastern Europe], listopad, pp. 46–61. Retrieved from: <https://www.campus.co/warsaw/weturn5/>.
- Grudzewski W.M., Hejduk I. (2004). *Efektywność działalności innowacyjnej przedsiębiorstw*. In: Okoń-Horodyńska E. (ed.). *Rola polskiej nauki we wzroście innowacyjności gospodarki*. Warsaw: Polish Economic Society (PTE).
- Information about the AccessEngineering project*, <https://www.washington.edu/doit/making-makerspace-guidelines-accessibility-and-universal-design>.
- Information about the Innovating Pedagogy Reports*, <http://www.open.ac.uk/blogs/innovating/>.
- Jonhson C., *Are Coworking Spaces the Classrooms of the Future?* Retrieved May 20, 2021, <https://coworkinginsights.com/coworking-spaces-the-classrooms-of-the-future/>.
- Kosowska A. (2019). *Twórcze przestrzenie w bibliotekach publicznych – jak to działa w Polsce?* „Biuletyn EBIB”, nr 6 (189).
- Wizje, trendy, perspektywy – czy to jeszcze biblioteka?* Retrieved from: <http://ebiboj.s.pl/index.php/ebib/article/view/568>.
- Kulpa-Puczyńska A. (2013). *Higher school as an institution supporting innovative activities held by companies. Selected problems*. „Problemy Profesjologii”, 1, 89–100.
- Madalińska-Michalak J. (2020). *Edukacja zdalna i zachowania innowacyjne nauczycieli*. „Forum Oświatowe”, 32 (2), 53–71, <https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.2>.
- Marody M. (2014). *O społecznym zakorzenieniu kultury uniwersytetu*. „Nauka”, nr 2, 27–32.
- Matusiak K.B. (2010). *Centra Transferu Technologii*. In: Matusiak K.B. (ed.). *Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce. Raport 2010*. Warsaw: Polish Agency for Enterprise Development (PARP), p. 88.
- Orzeszko E. (2020). *Fablaby jako środowiska uczenia się osób dorosłych*. Retrieved from: <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/fablaby-jako-srodowiska-uczenia-sie-osob-doroslych>.
- Przepiórkowski M. (2018). *Droga humanistyki praktycznej – między ideą humboldtowską a uniwersytem przedsiębiorczym*. „Edukacja”, 3 (146), 5–16. DOI 10.24131/3724.1803001.
- Przyborowska B. (2013). *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rogers E.M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press, after: K.B. Matusiak (2010). *Budowa powiązań nauki z biznesem w gospodarce opartej na wiedzy. Rola i miejsce uniwersytetu w procesach innowacyjnych*. Warsaw: Oficyna Wydawnicza SGH.
- Rosak M. (2015). *Informacja edukacyjno-zawodowa dla publicznych bibliotek pedagogicznych*. Warsaw: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, pp. 22–24.
- Siemienuk Ł. (2017). *Wybrane aspekty funkcjonowania Akademickich Inkubatorów przedsiębiorczości w Polsce*. „Optimum. Studia Ekonomiczne”, 6 (90), 79–92. DOI: 10.15290/ose.2017.06.90.07.
- Sinclair B. (2007). *Commons 2.0: Library Spaces Designed for Collaborative Learning*.

- Stachura P., Kuligowska K. (2018). *Coworking – geneza zjawiska i perspektywy rozwoju*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, sectio H – Oeconomia, 52 (2), 153–160, <http://dx.doi.org/10.17951/h.2018.52.2.153-160>.
- Sztompka P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Cracow: Wydawnictwo Znak.
- Temple P. (2019). *University spaces: Creating cité and place*. London Review of Education, 17 (2), 223–235. DOI <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.09>.
- Tidd J., Bessant J. (2011). *Zarządzanie innowacjami. Integracja zmian technologicznych, rynkowych i organizacyjnych*. Warsaw: Wolters Kluwer.
- Trow M. (2010). *The campus as a context for learning: Notes on education and architecture*. In: Trow M. *Twentieth-Century Higher Education: Elite to mass to universal*. Burrage, Baltimore M. (ed.). MD: Johns Hopkins University Press. After: Temple P. (2019). *University spaces: Creating cité and place*. „London Review of Education”, 17 (2), 223–235. DOI <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.09>.
- Polish Act of July 20, 2018 – *Law on Higher Education and Science* („Journal of Laws” 2021, 478 consolidated text, binding version from: April 3, 2021, to: June 30, 2021). Retrieved from: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-i-nauce-18750400/art-148>.
- Vincent-Lancrin S., Jacotin G., J. Urgel S., Kar and C. González-Sancho (2017). *Measuring Innovation in Education*. „A Journey to the Future”. Paris: OECD Publishing, pp. 34–35. Retrieved from: [https://www.oecd.org/education/cei/Measuring\\_Innovation\\_16x23\\_ebook.pdf](https://www.oecd.org/education/cei/Measuring_Innovation_16x23_ebook.pdf).
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. October, pp. 35–36. Retrieved from: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>.

## UNIWERSYTECKIE PRZESTRZENIE WSPÓŁPRACY WZMACNIAJĄCE POSTAWY PROINNOWACYJNE SPOŁECZNOŚCI AKADEMICKIEJ

**Streszczenie:** Artykuł i podjęty w nim temat wpisują się w dyskusję dotyczącą proinnowacyjnego charakteru szkoły wyższej – podając przykłady działań (głównie edukacyjnych) na rzecz innowacji w kampusie uczelni i poza nim oraz odnosząc się do tendencji w analizowanych obszarach. W tekście ograniczono się do społecznego wymiaru innowacji, zmieniających m.in. sposób postrzegania świata i relacji międzyludzkich, dotyczących także organizacji miejsc i metod (współ)pracy. Celem artykułu jest również zwrócenie uwagi na udział studentów, nauczycieli akademickich w różnych aktywnościach (też proinnowacyjnych) nietradycyjnej infrastruktury społecznej. Analizując problemy, oparto się na studiach literatury, m.in. raportów z badań nad innowacyjnością, jak i na doświadczeniach

zawodowych autorki związanych z nowymi<sup>13</sup> przestrzeniami edukacji, próbując także odpowiedzieć na pytanie: czy współdziałanie w ramach opisanych przestrzeni może wzmocnić postawy proinnowacyjne, także przyszłych pedagogów?

**Słowa kluczowe:** uniwersytet, przestrzenie współpracy, postawy proinnowacyjne, społeczność akademicka, edukacja na rzecz innowacji, kooperacja uczelni ze środowiskiem lokalnym.

---

13 Chodzi tutaj, podobnie jak w przypadku innowacji (szersze podejście definicyjne), o *element nowości*. Na przykład, produkt, proces czy metoda organizacyjna zostały już wdrożone w innych firmach, jednak są one nowe dla danego przedsiębiorstwa. Innowacje są też efektem współpracy firm lub ich kooperacji z publicznymi instytucjami badawczymi, mogą być również tworzone poza przedsiębiorstwem (European Commission, OECD, 2005). Innowacja to „idea, praktyka lub obiekt, który jest postrzegany jako nowy przez osobę lub jednostkę przyjmującą” (Rogers, 2003, p.12, after: Matusiak, 2010, p. 21).



MAREK BUDAJCZAK\*

Poznań, Poland

ORCID ID 0000-0001-9126-6207

## HOME EDUCATION AND THE FUNCTIONING OF A NATION – THEORY AND PRACTICE (ON THE POLISH EXAMPLE)

### Introduction

Although it seems an obvious matter, education “in general” should be defined before defining “home education” – the essential term in this article. This operation cannot be carried out rationally before making a cognitively significant internal differentiation within the phenomenon of education in the *sensu lato* meaning, where education is understood as the totality of influences (processes and activities) on human individuals, generating a sequence of changes in them, as well as the changes themselves<sup>1</sup>.

There are at least two logical problems associated with such a definition.

First, the influences (here specifically a particular form of activity) and their effects are called by the same word: education. And although this disturbs adequate communication, each time requiring additions or clarifications of the situational context, the *usus* at this point seems to be invincible. The very meaning of education, understood as an activity or activities, and not their effects, will be emphasized below.

Secondly, the use in this context an indication to various “processes and activities” requires the necessary clarifications itself, and hence there is a justification for this

---

\* Dr hab. Marek Budajczak, prof. UAM; Laboratorium Edukacji Alternatywnej, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu; zainteresowania badawcze: edukacja alternatywna (ze szczególnym uwzględnieniem edukacji domowej), semantyka edukacyjna, etyka; email: marek.budajczak@amu.edu.pl.

1 Kwieciński, Z. (2017). *The Sociopathology of Education*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.



attempt to make an internal order within the categorization of the phenomenon of education.

### The main assumptions

Let us assume, therefore, that educational “influences” occur in three ways: as “natural education”, as “hetero-education” and as “auto-education” for which there are different “centres of power” or decision-making centres<sup>2</sup>.

Genetically first in this triple sequence of meanings is that one according to which education is a spontaneous, contingent, receptive and relatively uncontrolled natural, and therefore physiological (we do not know if, in part, not a metaphysical one, too) process of acquiring knowledge, skills and attitudes as a result of random life experiences (such as learning the mother tongue of a young child<sup>3</sup>).

The “centre of power”, i.e. a specific subject of the decision to learn, is the human “learning instinct” here<sup>4</sup>, which secures the fulfillment of a number of fundamental needs of the individual. In this sense, however, it is at least education *sensu amplo*<sup>5</sup>, if not even „un-education”, which happens by itself, and hence it is not – strictly speaking – the education which is conscious, controlled, procedural and socially standardized. The latter form of education is an “activity” – and if we would call it a process, then only in the meaning of a voluntary process (processing then) as opposed to the process that is involuntary one.

The dominant educational activity for children and adolescents is socially organized and forced educational involvement (from a critical standpoint treated as a form of structural violence), in which, from the outside of the student, broadly understood teachers – social agents or enculturators – provide the enculturated student with factual and cultural (fictional) knowledge, presenting algorithms and heuristics for specific cognitive and practical activities, and finally presenting axio-normative systems to be mastered, and the student is tested for all of this. Additionally, in cases of recognition of the occurrence of such mastery, appropriate forms of evaluation are used using a systemic scale of grades and/or promotion of the student to the next levels on the educational ladder.

---

2 The underlying original concept of threefold forms of moral development as an inspiration for the discernment proposed above is to be found in the work by Sergiusz Hessen – See: Hessen, S. (1935). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 7.

3 A comprehensive scientific literature deals with the issue of language acquisition by babies. See eg. Lust, B.C. (2006). *Child Language: Acquisition and Growth* (Cambridge Textbooks in Linguistics).

4 See eg. Fitch, W.T. (2011). *What Scientific Concept Would Improve Everybody's Cognitive Toolkit?* at: <https://www.edge.org/response-detail/11453> (date accessed 23.03.2021).

5 The meaning of *sensu amplo* phrase is the difference between the range of *sensu largo* and *sensu stricto* phrases (it's a complement set in terms of mathematical set theory).

Thirdly, education is an autonomously determined and consciously controlled self-activity of the learner. The decision-maker within it is the learner himself, i.e. the self-taught person. Contrary to appearances of freedom, however, due to its intentionality, the form of education is also compulsory, albeit in the form of self-enforcement. Nevertheless this self-imposed obligation is positively valued by the learner as an application of his/her free will.

Importantly, without the will of self-education and the will to communicate its effects, hetero-education may not take place at all, what is seen in the case of full resistance on the part of the learner to educational social pressures. Refusal to speak or write in schoolchildren (i.e. mutism) is not uncommon and is wrongly considered a psychosocial disorder<sup>6</sup>.

All three modalities of education highlighted above are present both in school and home education as forms of compulsory education. But what is the latter?

### The notion of home education

Home education – both popularly and scholarly described as a teaching conducted and a learning that takes place in family environment, most often also in a family home, and without attending school and relating to strangers (teachers and a class group of peers) – is a form of fulfilling the legally mandated compulsory schooling, that is in turn legal in most countries of the world. Responsibility for enabling a child to exercise his/her right to education is taking over from traditional social agents – public or non-public education officials and professionals – by both or even one of the parents (or legal guardians) of a given child<sup>7</sup>.

In the world it is known also under such terms like: homeschooling, home-schooling, home schooling (those ones especially in the USA)<sup>8</sup>, but also as a “parental education” (*l'educazione* or *l'istruzione parentale* in Italy)<sup>9</sup>. In the scientific and popular use in Poland the form of education is called “*edukacja domowa*” (being a calque from the English language).

With unnecessary differences in assumptions and technics between home education and school education (with regard to the anthropological vision of human being, the adopted axio-normative system, goals of education, its program,

---

6 See eg. Bilikiewicz A. (red.). (2007). *Psychiatria: podręcznik dla studentów medycyny*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL. p. 706.

7 For a comprehensive description of home education see: Ray B.D. (2005). *Worldwide Guide to Homeschooling*. Nashville (TN): Broadman and Holman Publishers or Budajczak M. (2004). *Edukacja domowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

8 Gaither M. (ed.).(2017). *The Wiley Handbook of Home Education*. Chichester: Wiley Blackwell. p. 1.

9 See: di Martino E. (2017). *Homeschooling. L'educazione parentale in Italia*. Scotts Valley: Createspace Independent Publishing Platform and: <https://www.miur.gov.it/istruzione-parentale> (date accessed 23.03.2021).

time schedule for it, methods or didactic means to it), the differences are visible especially in the forms of evaluation. Depending on the legal regulations adopted in a given country, they range from total freedom (state authorities then do not require home students to undergo any exams), to rigorous annual ones (or more frequently organized) exams, which on the one hand perform the function of checking whether home education really took place, and on the other one, serve as a justification for a possible refusal to this form of education in the next school year<sup>10</sup>.

But regardless of how we would describe home education, its meaning lies in the assumption (or hope) that it will be a beneficial solution, both for satisfying the right of children and adolescents to education and their personal good, as well as for adults to fulfill their obligations in this regard, and finally to satisfy others – other people’s legitimate expectations and therefore social needs.

Of course, it may also be that mistakes made in home education, if we ignore home education as a premeditated means of harming a child or educating him to harm other people, may or may not have negative consequences, but we will not deal with these in this article. Only the beneficial effects of home education and those connected with a nation will be considered here.

### **Social beneficiaries of home education**

The introductory question here then should take the following form:

Who benefits from home education?

The obvious and at the same time trivial answer here is as follows: The child itself (i.e. the home-educated child herself or himself, also in her/his teenage years).

But is that child the only beneficiary of home education?

As it seems the question deserves a careful consideration. If the child is fine (also during her/his adulthood) thanks to being home educated who else is? Those must be at least other human beings: the closest and some distant ones (either in physical or social space and even time). “At least” because if the child is brought up in the atmosphere of caring for our lesser brothers and generally for nature, it keeps being caring of all living creatures and leads their life ecological in its style.

Home education then can be beneficial to human beings other than the home educated one: It can be of worth to parents, possible siblings, other family members, family’s friends and people living nearby, in the same community, as well as to those occasionally benefitting on functioning constructively by the home educated child.

However, it’s also possible that home education can be valuable for some social entities, although those entities are in fact reified (hypostatized) notions, inexistant as things, but only as sets of human interrelations and interactions.

---

<sup>10</sup> In this regard see: Rothermel, P. (ed.).(2015). *International Perspectives on Home Education*. London: Palgrave Macmillan.

In this point we'd like to suggest using a "nested" typology of human social entities, starting at the very bottom from individuals, for only them, as members – in their roles of social leaders, their supporters and laymen alike – constitute a given social collectivity.

A nested typology of human social entities:

- individual
  - social group (from small to very big ones in terms of membership quantity)
  - local community (sometimes subdivided into smaller neighbourhoods as for bigger localities)
  - regional community
  - state
  - federation
- mankind

Let us add that groups with their special feature of not being territorially bound (they are movable or/and dispersed like for example global associations) can cross the boundaries of other, territorial social entities. And although we can easily identify individuals of the human species, constructing the notion of mankind to be logically reasonable demands some counterpart and here we can point to the rest of nature – animal and vegetal kingdoms with their distinct species along with the whole epigeosphere (a term including geosphere and troposphere) – and nature treated as an issue is or happens to be an important part of human education (See e.g. Andrejczuk 2014).

As one can see, however, there is no nation category among the types of social collectivities distinguished above.

### **Nation in itself and in its liaisons with home education**

What is nation then?

As it seems two meanings are given to the notion traditionally: the objective vs the subjective one. Here we are both of them:

1. The objective definition:

Nation is a human collective with its distinct culture, and especially ethnic language and customs<sup>11</sup>, that operates:

- as a group (e.g. travelling peoples like Roma)
- as a local community (any small tribe with one seat)
- as a regional community (e.g. Basques)
- as a nation-state (citizens of a relatively mononational state like Poland or adherents to a set of state values in a multinational state like the USA).

2. The subjective (and intersubjective through education) definition:

---

<sup>11</sup> See eg. Guibernau M. (1996). *Nationalisms*. Cambridge: Polity Press. p. 47.

Nation is a nominal, abstract community, „imagined” or „psychologically experienced” in private or as shared with other people, that is the object of their identification<sup>12</sup>.

It's worth to be added that a socially important problem may arise when national identification degenerates into attitudinal and practical nationalism or chauvinism (as the notion not reduced to describe a form of intersexual relationships). National identification demands, both individually and socially, caution and prudence, and also responsibility, all connected with premeditated educational practices and common messages of tradition.

Treated as a living being, nation can't survive the death of its nationals, *id est* users of its culture, but also their abandoning of the cultivation of their national culture, especially under some external pressures or deliberate decisions.

Even nowadays, with the trend of overwhelming globalization, people apparently tend to keep their national identification as important part of their personal consciousness, and being forced to erase this identification, they oppose, trying to defend it. They usually do it in their family circles<sup>13</sup>.

Can home education be of help for people under pressures of denationalisation?<sup>14</sup>

The answer to this question would be easier with a real-life example. Let it be the history of Poland and the Polish nation.

Let's start from a short history of sovereignty of Poland, a European country.

- 966 – the symbolic date (not certain because of lack of reliable sources) of baptism of duke Mieszko I, the first ruler of Poland, known as the Baptism of Poland (the first act of christianisation of the country) equated with the establishment of the first Polish state – a dukedom;
- 1000 – the first king of Poland (Boleslav I the Brave) was symbolically crowned by the leader of European Christian Latin countries, Emperor Otto III (with the formal coronation to come in 1025);
- 1573 – the first king of foreign origin (Henri de Valois – a Frenchman) was elected for the Polish throne;
- 1772/1792/1795 – the three consecutive partitions of the Polish-Lithuanian Royal Commonwealth territory (I Rzeczpospolita) were done by the neighbouring powers: the Kingdom of Prussia, the Russian Empire and the Habsburg Monarchy;

12 See eg. James P.W. (1996). *Nation Formation: Towards a Theory of Abstract Community*. New York: Sage Publications Ltd.

13 Sindic D. (2011). *Psychological Citizenship and National Identity*. „Journal of Community & Applied Social Psychology”. No 21 (3), p. 202–214.

14 Gibney M. (2020). *Denationalisation and discrimination*. „Journal of Ethnic and Migration Studies”, vol. 46/12, pp. 2551–2568.

- 1918 – Poland regained its independence after 123 years of the total annexation – the period is called II Rzeczpospolita (the Second Polish Republic);
- 1939–1945 – from the very beginning of WWII Poland is occupied by Nazi Germany;
- 1945–1989 – under the communist regime (behind the scene steered by the Soviet Union) Poland is still enslaved by other power;
- 1989 – the current sovereignty of Poland, after the collapse of communist state system, was established<sup>15</sup>.

The above mentioned dates show rather common condition of many countries in the world subjugated periodically by some external powers. What is important here is the characteristics of dependence periods of a given state. Its main points here are:

- political dependence on invasive countries' administrators
- economic exploitation
- deculturalization (cultural denationalization).

The most relevant dimension in inter-national relationships is the last one of the three: the de-nationalisation.

Denationalisation is a kind of cultural politics led by invaders and executed with the application of :

- limiting or forbidding the use of the proper ethnic language by the dominated nation members in the public sphere;
- limiting reading and writing literature in the language;
- forbidding cultivation of the national history in literature and arts (eg. mentioning its heroes/heroines and military victories, and especially those ones over the denationalizing power);
- imposing foreign language, customs, religion and culture<sup>16</sup>.

A clear example of denationalisation of Poles with a special educational context (although it took place at schools, and obviously not at homes – sic!) is the „Września children strike” (started May 20, 1901).

In the small (7 thousand of dwellers) town of Września, in the western part of the territory named “the Greater Poland” region inhabited by Polish people, several Polish children who fulfilled their school duty in the Prussian school refused to pray and learn religion in German language (previously religion and music as the only school subjects might be instructed in Polish). Because of their resistance they were beaten by a Prussian teacher. In a reaction to the event 118 children – boys and girls of the school – went on strike. For the children's disobedience their parents were fined and imprisoned (for up to 2.5 years!), and the children themselves had

---

15 See eg. Topolski J. (2015). *Historia Polski*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

16 See eg. Gibney M.J. (2020). Op. cit.

to attend school for longer. At the peak of this general strike around 75 thousand students of the region<sup>17</sup>.

However, even such a spectacular cultural-political action did not bring greater effects for protecting the Polish nationals against a forced denationalization combined with big efforts of invaders to install their own national cultures within the processes of respectively Germanisation and Russianisation of Poles<sup>18</sup>.

To oppose the denationalization pressures members of a suppressed national community can use different measures. They can be of political character, sometimes supported by economic power of some patriots ready to finance national cultural undertakings, but generally they are cultural in their specificity. Artistic activity and its spreading are not enough, and here enters the need for “national” education (a national enculturation).

And so it was during the long period of annexations of the territory of the prior Poland. In contrast to the couple of national lost uprisings a guerrilla home education helped to sustain national culture in all its forms, and especially in the Polish language. This form of underground and then illegal education was conducted regardless of the level of affluence and social status of many Polish families. Writers and artists, homeschooled themselves, created masterpieces of patriotic art distributed in many copies and performances within Polish home education circles of the time (e.g. Henryk Sienkiewicz’s books, Frédéric Chopin’s music, paintings by Kossak family members). The Roman Catholic Church with its observance of rituals partly in Polish (along with the Latin liturgy) also strongly helped families of home education to cultivate old national traditions. Pedagogues of the time published many books, articles and even special journals for home educators and autodidacts to make family educational enterprises easier<sup>19</sup>.

At the dusk of the WWI, a former homeschooler, a famous pianist and composer Ignacy Jan Paderewski individually convinced the then president of the USA, Woodrow Wilson to demand from the Triple Entente reestablishing of Poland as a state at the political map of the world.

Shortly after the new Poland (the Second Polish Republic) appeared, and it revealed that its political elites to govern the country were... ex-homeschoolers of the annexations period (here belong: Józef Piłsudski – the Chief of State, Prime Minister and President of Poland; Gabriel Narutowicz – the first President of the revived Poland; Ignacy Daszyński – the first Prime Minister of Poland; Roman Dmowski – one of the political “fathers” of Poland’s sovereignty; Ignacy Jan Paderewski – a famous musician, Prime Minister of Poland; and Jan Łukasiewicz – minister of

---

17 Dzięwulski, S., Kucharzewski J. (1902). *Proces szkolny we Wrześni sprawozdanie szczegółowe na podstawie źródeł urzędowych*. Kraków: W.L. Anczyc i Spółka.

18 Zdrada J. (2014). *Historia Polski 1795–1914*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

19 Ibidem.



education signing the Decree of School Duty that legalized home education in the reborn Poland)<sup>20</sup>.

In the revived on November 11, 1918, country home education was for the first time made legal to Polish citizens (the decree on school obligation enabling parents to home educate their children was signed in the very beginnings of 1919<sup>21</sup>).

During the long night of German Nazi occupation of Poland (1939–1945) all education went underground, and along with regular (i.e. fulfilled within family circle) home education there was invented a mixed school-home solution of secret school groups often led by professional teachers that met at homes of its participants.

Unfortunately, according to the political betrayal of Poland by the main western players at the global political scene, Poland landed on the eastern side of the “iron curtain”. And again the communist way of life with its goal of destruction of traditional cultures failed to be the common standard. Poles still were religious people, independent-minded and cultivating old national traditions (ironically strongly anti-Russian).

Although from 1956 till 1991 all children were forced to attend government schools, on special occasions a regular home education according to Polish national values was conducted (with a peculiar history of formal opposition to the communist regime school duty of B. Boba’s family<sup>22</sup>, see: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Bart%C5%82omiej\\_Maria\\_Boba](https://pl.wikipedia.org/wiki/Bart%C5%82omiej_Maria_Boba)), and commonly at many homes especially in the field of national history, that was the object of communist adulterations, and also in religious education.

Home education as a legal option for Polish parents (they have the right to apply for that form of education) was introduced in 1991 into the first version of the first post-communist education system act<sup>23</sup>. Home educators as usual (with the exclusion of a group of cosmopolitans, so called social democrats and new agers) try to cultivate the national values in their home teaching their children.

## Conclusions

If the measure of strength of Polish identity among citizens of Poland engaged in home education could be an evidence of stability of the Polish national culture and, as a consequence, the Polish nation as such, one could say that home education was and is propitious for the nation existence and development.

---

20 *Polska niepodległa. Encyklopedia PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

21 See: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19190140147/O/D19190147.pdf> (date accessed 23.03.2021).

22 See: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Bart%C5%82omiej\\_Maria\\_Boba](https://pl.wikipedia.org/wiki/Bart%C5%82omiej_Maria_Boba) (date accessed 23.03.2021)

23 See: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/O/D19910425.pdf> (date accessed 23.03.2021).

If it is true, the cautious generalization of the liaisons between national culture and national home education might be accepted as granted.

Home education can help to rescue in hard times and sustain or even develop in some better ones the nation to which home educators belong. And conversely home educators benefit from their own nations, especially in relation to its culture. As it seems it's a kind of mutual good – an adequate symbiosis.

In case of such a complex phenomenon as home education and even much more as nation, in their respective interrelations the proper methods of examining are those from the sociological repertoire – here notably secondary historical data analysis, preceded by a hermeneutic explaining of some theoretical insights letting to adjust hitherto social theories to the assumed field of research. The author of the present paper made an attempt to fulfill such methodological demands. It is worth adding however that the paper is only preliminary in its scope demanding further and deeper historical and biographical studies.

### References

- Andrejczuk W. (2014). *O przestrzeni krajobrazowej. Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego*. Nr 24. pp. 45–64.
- Bilikiewicz A. (red). (2007). *Psychiatria: podręcznik dla studentów medycyny*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Budajczak M. (2004). *Edukacja domowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- di Martino E. (2017). *Homeschooling. L'educazione parentale in Italia*. Scotts Valley: Createspace Independent Publishing Platform.
- Dziewulski S., Kucharzewski J. (1902). *Proces szkolny we Wrześni sprawozdanie szczegółowe na podstawie źródeł urzędowych*. Kraków: W.L. Anczyc i Spółka.
- Fitch W.T. (2011). *What Scientific Concept Would Improve Everybody's Cognitive Toolkit?* accessible at: <https://www.edge.org/response-detail/11453> (date accessed 23.03.2021).
- Gaither M. (ed.). (2017). *The Wiley Handbook of Home Education*. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Gibney M. (2020). *Denationalisation and discrimination*. "Journal of Ethnic and Migration Studies". vol. 46/12. pp. 2551–2568.
- Guibernau M. (1996). *Nationalisms*. Cambridge: Polity Press.
- Hessen S. (1935). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.  
<https://dictionary.cambridge.org/pl/dictionary/english/education> (date accessed 23.03.2021)  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/O/D19910425.pdf> (date accessed 23.03.2021)
- [https://pl.wikipedia.org/wiki/Bart%C5%82omiej\\_Maria\\_Boba](https://pl.wikipedia.org/wiki/Bart%C5%82omiej_Maria_Boba) (date accessed 23.03.2021).  
<https://www.miur.gov.it/istruzione-parentale> (date accessed 23.03.2021).
- James P.W. (1996). *Nation Formation: Towards a Theory of Abstract Community*. New York: Sage Publications Ltd.
- Kwieciński Z. (2017). *The Sociopathology of Education*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Lust B.C. (2006). *Child Language: Acquisition and Growth (Cambridge Textbooks in Linguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polska niepodległa. *Encyklopedia PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ray B.D. (2005). *Worldwide Guide to Homeschooling*. Nashville (TN): Broadman and Holman Publishers.
- Rothermel P. (ed.).(2015). *International Perspectives on Home Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Sindic D. (2011). Psychological Citizenship and National Identity. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. No 21 (3). pp. 202–214.
- Topolski J. (2015). *Historia Polski*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Zdrada J. (2014). *Historia Polski 1795–1914*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

## EDUKACJA DOMOWA A FUNKCJONOWANIE NARODU – TEORIA I PRAKTYKA (NA POLSKIM PRZYKŁADZIE)

**Abstrakt:** Edukacja domowa to jedna z legalnych (w krajach ją uznających) form obywatelskiego kształcenia dzieci i młodzieży, która w praktyce polega na edukowaniu osób niepełnoletnich w rodzinnym domu, bez ich uczęszczania do szkół. Tak rozumiana edukacja domowa jest globalnie coraz popularniejsza. Być może sprawiają to jej walory. Przy rozpatrywaniu zalet edukacji domowej pod uwagę należy brać także (niezależnie od różnorodnych problemów z nią związanych) korzyści, jakie przynosi ona różnym zbiorowościom społecznym. W artykule tym przedmiotem uwag są związki edukacji domowej z funkcjonowaniem wspólnot narodowych. Przykładem jest tu Polska jako państwo i naród.

**Słowa kluczowe:** edukacja, edukacja domowa, korzyści, naród, Polska, polskość.



SABINA LUCYNA ZALEWSKA\*

*Warsaw, Poland*

ORCID ID 0000-0002-9081-343X

## **SYMPTOMS OF DEPRESSION IN CHILDREN PART OF THE “SNOWFLAKE” GENERATION AND THEIR INPUT FOR THE FUNCTIONING OF THE WHOLE FAMILY. NARRATIVE RESEARCH OF MODERN FAMILIES**

**Abstract:** In the article I analyze the problem of mental health about children of the generation of „snowflakes”. The subject of the article is the problem of child depression affecting the whole family system. The main symptoms of this disease are presented. They are discussed in detail with their impact on family relationships. The main functions of the family were recalled, as they gave the structure for the analysis of narrative tests. A lot of attention was paid to the description of the impact of depression on the life of the whole family, including marriage, contact with children, social contacts, changes in the family’s activity and material situation, as well as emotional reactions of family members. The analysis of narrative tests shows the family’s reactions to the child’s disease.

**Keywords:** generation of „snowflakes”, mental health problem, disease, depression, family, dealing with depression, the effects of depression in the family, narrative research.

### **Introduction**

A family is of great value, this truth is commonly known. Unfortunately, every family lives through some difficult moments, which can be a big trial for every member of the family. Such a situation is every serious or chronic illness, which with suffering can be a real school of life.

A family is a complicated structure. Nothing, which occurs with only one member involved, doesn’t affect the other people in the family. This phenomenon is in fact obvious and in line with the earliest folk wisdom: when it comes to our

---

\* Dr Sabina Lucyna Zalewska, pedagog, psycholog rodziny, doktor nauk społecznych. Ekspert Fundacji Mamy i Taty oraz terapeuta w Archidiecezjalnej Poradni Dewajtis. Współpracuje z Mazowieckim Centrum Psychoterapii.

mental well-being we are nearly exactly in the same condition as our family. In terms of our family we are a system of communicating vessels. There is something mysterious and unusually important in the functioning of family relationships. People who are close to one another can in fact become the cause of problems and often suffering, but from a different perspective they can also be a support and source of strength for themselves. Therefore when a serious illness occurs within the family, it affects every person in the family and wakes up various processes.

In the article I will try to characterize the so-called generation of “snowflakes” and the topic of illness in the family. I will focus on depression, of which 350 million people worldwide suffer from (World Health Organization 2018), on average every tenth person on our globe. According to WHO estimates, in the year 2020, depression can be the second most serious healthcare problem in the world (second to circulatory system problems). The subject of this serious and rapidly growing disease seems interesting from the family point of view and how depression not only affects a specific person, but how it can have an effect on the entire family system.

Nearly 2% of children are diagnosed with depression (it can affect both boys and girls equally) and even up to 8% of teenagers (girls suffer more often than boys at this age). It is estimated that widely understood depressive disorders may occur among 20% of teenagers and some sources say that depressive symptoms are found in nearly every third teenager. (Kendall 2004, p. 23–39)

### **1. Characteristics of the “snowflake” generation**

Over the centuries, there were a few select different types of generations. They are called and characterized differently, rightfully noticed by Martyna Wójcik (Wojcik 2016), who specializes in marketing and advertisements. Concepts of generation “X”, “Y” (millennials) and “Z” have been implemented by sociologists as well as psychologists. Mostly to separate and differentiate groups of society, which characterize in different behaviors, depending on when their participants were born. Who and what are people of generations “Y”, “Z” in other words “snowflakes” or “all inclusive”? What are their personality traits and how can you recognize them in society? As parents (belonging to generation X and older Y), how can we communicate with them, so that they understand us better?

As written by Roman Lorens (Lorens, 2020), specialist in educational law, multi-year “Y” generation also known as Millennials – generation of people born in the 80s (older generation) and 90s (younger generation) of the XX century. It’s the first generation, which from the days they were born knew about the existence of the internet. Generation “Y”, unlike their parents or grandparents, didn’t have to fight for anything. They don’t have anything to rebel against, because their parents have provided them with everything that could be good for them: a good education, comfortable lifestyle, freedom to travel and experience the world. At times they are known as the generation of the internet – they take in everything related to

technology really fast, they are able to build basically a new world on this knowledge and they can move around and use it with ease.

Generation “Z” is the generation of people born after the year 2000. They are people who don’t know what life was like without the Internet and life before Poland joined the European union. Representatives of the generation “Z” don’t know a reality without one filled with social media, the internet or technological innovations. They mostly live in a virtual world and constantly move, trying to catch up with the speed and tempo that the world is developing and moving at. They show to be people with good practical skills and ones that are sober minded. In addition to that, they are ambitious, sure of themselves and hungry for knowledge. They have connections and friends all around the world. English is their second language. They don’t seem to engage in long term, deep friendships and relationships, it is difficult to interest them by a single topic for a longer duration of time. They lack social interpersonal skills and aren’t the best at forming deeper more engaging and time consuming relationships.

The generation of “snowflakes” was created by overprotection and foresight of their parents. It is a generation that is made of very dependent, timid young people, who are unable to take care of problems regarding everyday life. The term snowflakes regards the people who have a low mental condition, who react really emotionally in regards to the environment surrounding them, for example changes in politics or the social situation, said by prof. Jonathan Haidt (Haidt, 2006, p. 37-39) from the University of New York. He explains that, the most straight-forward reason for this is the introduction of social media websites. Between 2009 and 2011 social life of teenagers changes from face to face contact to a virtual contact through a screen. In the year 2012 everyone is online. Soon after, especially among young women, the depression, anxiety, self-harm, suicides and eating-disorders rates drastically rose.

Overprotective parents allow their children to have a perfect environment, depriving them of the ability to experience defeat, and making sure they feel unique. This is why the young generation isn’t able to take in any criticism whatsoever and when it’s there they take it really badly.

The paradox and the difficulty arise from the fact that this generation, conventionally called „X”, or 500 plus, brings up the „Y” and „Z” generation, aged 6-22 years. Seeing the world of these generations is radically different. And although it does not look very bad arithmetically, there is an unimaginable gap between these two generations technologically and mentally. The lack of this understanding between the generations causes that children cannot cope mentally with emotional problems. Their parents, however, do not know how to reach them. They cannot speak their language, they do not understand their inner world. This whole difficult situation has many repercussions in terms of mental health.



## **2. The most characteristic symptoms of depression and their impact on the functioning of the family.**

We often use the term „depression” in everyday language to describe malaise, decreased activity, or prolonged sadness or feeling down. These are not sufficient conditions for the use of the term in question in the field of medicine or psychology. Referring to the introduction of one of the textbooks addressed to therapists and dealing with depression, we will read that „clinical depression (sometimes also called major depression) is a condition in which persistent depressed mood or loss of interest occur together with other credible somatic and mental signs, such as difficulties with sleep, poor appetite, impaired concentration, a sense of hopelessness and worthlessness” (Wielgus 2017, pp. 158-161.). Clinical depression is diagnosed on the basis of specific symptoms, their severity and duration. The diagnostic criteria are very precisely defined in the ICD-10 (World Health Organization) and DSM-5 (American Psychiatric Association) classifications used by clinicians.

Depression in the developmental period often coexists with other dysfunctions, especially behavioral disorders, anxiety disorders, dysthymia, ADHD and substance abuse (Rabe-Jabłońska, 2004, pp. 45-56). Depending on the context of the occurrence of depressive symptoms, affective disorders, behavioral and emotional disorders, somatogenic or post-traumatic disorders are diagnosed. Affective disorders may take the form of a single episode of major depression, recurrent major depression, dysthymia (Spence, Reinecke 2005, pp. 23-41).

There are few clinical trials on the treatment of depression in children and adolescents, so to date, doctors rely on the results of studies conducted in adults. These mainly relate to pharmacotherapy. The effectiveness of antidepressants in children and adolescents treatment requires further analysis. Pharmacotherapy is very often necessary in the treatment of severe depression in hospital conditions. In cases of mild to moderate depression, children are referred to individual, group or family therapy.

Individual therapy with young patients is practically impossible, so their parents also take part in it. Caregivers learn how to deal with a child suffering from depression. Young children usually benefit from group therapy that takes the form of play. Toddlers learn to connect with their peers and deal with emotions. Group therapy may also prove useful for adolescents who find defiant behavior hampers interpersonal relationships. Moreover, scientific research confirms the effectiveness of the treatment of mild and moderate depression during cognitive-behavioral and interpersonal therapy – similarly to adults (Kennedy, Lam, Nutt, & Thase 2010, pp. 19-34).

Depression is a chronic and recurrent disease, therefore its treatment takes a long time, and after the first depressive episode there is a serious risk of another. Children with mild and moderate depression are most often treated at mental health clinics.

It is difficult to recognize the symptoms characteristic of a child without being a therapist. Parents think then that their wrong educational approach causes changes in the child's behavior. They don't attribute it to the disease. Symptoms of depression in a child that change family life are (Kołodziejek 2008, pp. 17–19):

1. **Withdrawal from Contact** – withdrawal from social, class and school life and a significant reduction in contact with peers. It is difficult for parents to persuade their child to go out with their peers or invite some of their child's friends to their home.
2. **Apathy** – manifested by the loss of the ability to experience joy. The child stops enjoying himself. Nothing makes him happy. Parents do not understand this change. They often attribute it to social failure in a group or falling in love without reciprocity.
3. **Depressive thinking** – „Everything is pointless”, „I can't do anything anyway”. It is also manifested by low self-esteem: „I am hopeless, inferior, unattractive, stupid”. An irrational pessimistic assessment of reality, one's own abilities and the future appears. These are difficult symptoms for the family. Often, parents try to reward their child for these feelings by directing their attention to objects. They buy their children expensive gifts or organize trips abroad.
4. **Overwhelming sadness** – in children and teenagers, high irritability is very common. The child easily develops extreme emotions (anger or despair). May demonstrate hostility and aggression towards the environment. Most often it provokes discouragement from making contact with him. In such a situation, families reach for psychological and therapeutic help. They cannot cope on their own with changing a child's emotions.
5. **Hypersensitivity to criticism** – excessive reaction to comments. The child reacts with despair or great anger even when brought to his attention in a very delicate way and it concerns a trivial matter. Parents often adopt two attitudes. They attribute it to the development phase, adolescence and growing-up. Sometimes they blame themselves in the educational sphere. They blame themselves for this change, they treat it as an educational mistake they made. Siblings often lose touch with each other. Healthy children move away from the ill ones.
6. **Feeling of uselessness** – there is excessive blame even for those events and circumstances that are beyond our control (e.g. conflict between parents, disagreements in the classroom, malaise of friends). These depressive behaviors make the family amused first. However, when the parents last for a long time, they seek the help of a specialist, fearing that it will get worse.
7. **Discouragement** – significant reduction or cessation of activities that were previously important or pleasant (e.g. fun, hobbies, meeting peers). There may also be a reluctance to take up daily duties or a complete abandonment of them. Very often, children refuse to get up in the morning, go to school,

leave the house, and in extreme cases – from their room. They neglect personal hygiene and school work/ studying. Such behavior in the family is initially accepted as acting against the family and its rules. Parents become aggressive and coercive towards the child. They often blame it on bad upbringing and their parenting mistakes. Rarely, without the help of a specialist, they notice symptoms of depression in it.

8. **The feeling of internal tension** – then there is the feeling of anxiety. Depressive disorders are often accompanied by anxiety – almost constant, of constant intensity, undefined – it is difficult to identify, the cause or object of such anxiety. The child repeats: „I don't know what I'm afraid of". Such behavior worries parents very much. They don't understand him. They try to find appropriate help for the child. They consult a psychiatrist.
9. **Impulsive actions** – there are ill-considered actions and justifications such as: „I don't care about anything anyway". The child begins to drink alcohol, to use psychoactive substances (drugs, „legal highs"). He does this often to relieve anxiety, tension, and sadness. This behavior is discovered by parents very late. Oftentimes, siblings notice much earlier. When it is found out or discovered, parents are often unable to deal with it. At the climax, they seek help from a specialist.
10. **Autoaggressive actions** – these activities include the recently observed ones: self-harm (deliberately damaging the body by cutting oneself with sharp objects, burning oneself with a lighter, cigarette, scratching, biting, etc.), deliberate pain, taking excessive drugs in order to „poison oneself „(but not in order to take one's own life). It is very difficult for parents to notice these changes. The child often hides them. Most often, school or peers tell parents about this. Parents feel helpless. They don't know what steps they should take. They often blame themselves. They use the help of school psychologists or therapists.
11. **Thoughts of resignation** – thoughts like: „life is meaningless", „what am I living for" and fantasies about death: „what would happen if I died?", „Others would be better if I wasn't there". At first, parents ignore these words. They relate them to the difficult developmental period in which the child is at. However, as the child repeats it like a mantra over time, they get scared. Fear makes them seek help from specialists. They also, feeling helpless, look for help for themselves.
12. **Suicidal thoughts** – this manifests itself in thinking, fantasizing about taking one's own life. There are also suicidal tendencies, i.e. planning or making preparations for committing suicide, and in extreme cases – suicide attempts, i.e. taking direct actions aimed at taking one's own life. Siblings discover these symptoms first. The siblings don't always know how to go about doing something about it. They are worried about their relationship with the ill person and feel like they're forced to be loyal to their siblings.

However, it weighs heavily on them. It causes changes in their behavior. When the situation comes to light, parents must take care of the sick and healthy child. This often causes them to become tired and apathetic. They cannot cope with this situation. They blame each other for the situation. It is at odds with their marital relationship. It contributes to the exacerbation of conflicts.

*The less spectacular, but also disturbing symptoms include:*

13. **Concentration issues and difficulties with remembering things** – often result in learning difficulties and poor school performance. The child may skip school. There is a discouragement from school, skipping lessons and frequent truancy. Parents associate these symptoms with educational problems. They do not try to explain the causes of this situation, they rather want to remedy the consequences. They often blame each other for the situation. This leads to conflicts in their marriage caused by these outcomes.
14. **Mental awakening** – often results from experienced fear and tension. The child fidgets, cannot focus on a specific activity, takes pointless actions without knowing it, e.g. nibbles at clothes, blurs a piece of paper with a pen, bites nails. This symptom is often misdiagnosed as ADHD. Parents cannot cope with these child's behaviors. They often ask for diagnosis and guidance in dealing with it. If a child is misdiagnosed, working with him or her is not producing the desired results, which frustrates the parents.
15. **Excessive doings** – taking up some activities in excess, e.g. playing computer games, watching TV, browsing information in a mobile phone. These symptoms are not obvious. Parents treat them as a child's social changes, fashion. Then they try to cut off the child from the source of arousal. Which most often causes aggression in a child that parents cannot control. They feel frustrated and helpless. When the emotions of a sick child culminate, they start seeking help from a specialist.
16. **Change in appetite** – increase or decrease in appetite, and as a result – changes in body weight. This symptom is most often misdiagnosed. Parents' concerns tend to be anorexic or overweight. They are mainly attributed to eating disorders and the behavior of parents is related to those illnesses. Only a good specialist is able to guide parents on the right path of the disease. However, this happens very rarely or after long-term and unsuccessful treatment for an eating disorder.
17. **Sleeping problems** – difficulty with falling asleep, waking up at night, waking up early in the morning or excessive sleepiness. Drowsiness disorders cause notorious fatigue and distraction. This symptom is complex. Rarely diagnosed for depression unless associated with other symptoms. It causes excessive fatigue in the whole family. Often, parents try to accompany a sick child, they do not sleep at night. After prolonged symptoms, they seek help

from a specialist. This often ends with the pharmacological prevention of the effects, that is, sleeping pills. However, this does not solve the problem.

### 3. Research and methodology

The narrative material (biographical narratives) presented in this article was collected during the research. The research was conducted at the turn of 2013-2015 and 2020-2021. The research group I had direct contact with were people who reported to the Catholic Center for Psychological and Pastoral Assistance Poradnia Dewajtis or took part in workshops for married couples in need of support, conducted by me as a part of the clinic's activities. The people for the study were deliberately selected from all people reporting to me at the clinic or participating in the workshops. Those whose children suffered from depression were selected. From the entire group, 41 married couples were selected for the study.

The following methods were used in the research:

1. method of narration: an overarching category that organizes the life of every person who builds his own identity by telling others about himself, establishes relations with others and acquires knowledge about the world;
2. method of biographical narrative: narratives referring to one's own life experience, biography, difficult events, successes and failures.

The questions I wanted to answer were: How does child depression interfere with basic family functions? What difficulties does a family with such a ill child face? What emotions do family members feel? How is the family coping with the new difficult situation for them?

### 4. Presentation and analysis of family narratives

Every serious illness, including depression, which is the subject of this study, affects the functioning of the family. This influence is multifaced and the disease affects the entire family system, all its members. What most describes the family, and what researchers focus on, is the structure and functions of the family.

Maria Ziemska distinguished the functions of the family and classified them (Ziemska, 1980, pp. 29–38). According to her classification, these functions include: procreation, economics, care and education, socialization and psychology. Based on this classification, a description of the impact of depression on family life will be presented.

#### 4.1. Disorders of the procreative function

In this function, the family is perceived as a kind of group of people creating a specific type of community. Through biological processes, it contributes to the nourishment of this community by newborns. They belong both to the smaller part

of it, which is the family, and to the general public. Thanks to biological processes, the group is fed with new people at the same time, as well as ensuring the creators, i.e. husband and wife, to satisfy their sex drive.

Anna and Wojtek (Married for 15 years):

I remember our fear, when we found out, that we were going to have a second child. Since Julia was ill. She had depression. Will the latter child be healthy? We had to go through so much with Julia. We are still going through it. Throughout our pregnancy, we worried that the other would be the same. We couldn't really enjoy our new baby. We were tired and frustrated. Specialists comforted us that it does not have to be the same with the other one. Nobody gave us a guarantee. We kept imagining the worst (Anna is crying)... Luckily, Krzys is healthy. However, we look at him every day with fear that something may surface. Julia is taken care of. It is different. Nevertheless, we already cope with this disease better than we used to.

Magdalena and Adam (Married for 9 years):

Perhaps you will say that we are weird. Maybe. We are afraid to have a second child. (Adam says angrily. Staś' disease was like a thunderbolt from a bright child for us. After all, a child cannot be depressed, it is too small (Magdalena screams with tears in her eyes). All this is beyond us. We do not understand it. Afraid of a new pregnancy, not coping with this situation, we stopped sleeping together. We do not touch each other anymore. We forgot what intimacy is. We focus on Staś and we are afraid of a new situation.

The spouses have a disturbed reproductive function due to the child's illness. They are frustrated and tired. They feel the fear of a new baby and the fear that it will be sick like their existing child. It also affects their sex life and marital intimacy. The main feeling that prevails in them is the fear so that the situation wouldn't happen again.. So that they didn't have to go through the same.

#### 4.2. Disturbances within the economic function

This function allows the material needs of the family to be met. Each family consists of people who raise funds for its maintenance. Thanks to their activity, the family can function as a whole, together they form a household. Through paid employment, family members provide material resources to meet various needs, e.g. housing, education, food, health protection, use of cultural goods and recreation.

Maria and Stanisław (Married for 20 years):

Kasia's disease fell on us like a bolt out of the blue. We've just started doing well. Maria changed her job to a better paid one. I was promoted. Everything was alright. We even went on our first holiday abroad. Then this. Our situation changed completely. First, additional expenses for doctors, individual therapy. Then Maria quit her job. She had to take care of Kasia and Wiktorja. I think Wiki has suffered the most. We can't afford everything now. She keeps saying her friends have this or that. When we tell her that we cannot afford it, that Kasia ... she only inhales and says that she understands. But does she really? ... (Stanisław speaks with concern in his voice).

Jolanta and Andrzej (Married for 17 years):

The disease has hit our financial security. We are not a wealthy family. We have no savings. We go by somehow. However, when Kuba fell ill, it was a nightmare. Everywhere, help only for money. Without money, we had to wait in long lines. A parent will do anything for a child. We overborrowed. But we made it. It's better with Kuba. He's not so aggressive, he's taking his medicines regularly. It was worth it. Only now we pay back. Little by little. We live frugally (Andrzej says proudly). Our older daughter chose a school in our town so as not to multiply the costs. It's a pity. Because she could go to a better high school. She is very talented. But commuting and a boarding school cost money. We can't afford it.

The economic function was disturbed by the child's illness. Their standard of living has dropped significantly. Families spend part of their earnings on treating the child and all related things to the child's health. The other children feel these effects. The effects often influence their life choices. Although for a sick child, this function turned out to be very important. It received economic support in a difficult situation. Thanks to this support, the patient's health improved.

#### 4.3. Disorders within the care and educational function

This function allows you to meet the needs that appear in everyday life, i.e. hunger, thirst, cleanliness, „shelter” or clothing, etc., as well as thanks to it family members who cannot act independently, which is caused by, for example, age, illness, disability etc. can count on being taken care of and providing for their needs. In a properly functioning family, members should feel good because of meeting all their needs, including living and caring, that is needed – generally being fulfilled.

Małgorzata and Janusz (Married for 14 years):

I think we are taking good care of our Aneczka. She has been suffering from depression for 3 years. She was diagnosed quickly. We realized immediately



that something was happening. She was acting weird. We're glad it went so smoothly. We have read that people have been unable to diagnose their child's symptoms for years as depression and the parents feel helpless. Our daughter loves us and we love her very much. We take care of her. She often tells us that she feels safe with us. During the beginning things were different. We only have her. And she only has us

Joanna and Ryszard (Married for 21 years):

The family is a community. We think so, ma'am. So we have to support and give support to others. And when the disease runs in the family, we fight together. I think it's educational for our other children. We have four of them. Let them learn that if something happens to them, they can count on us. I think that's the most important thing. That we can count on each other. The kids help a sick brother. They are more empathetic. We learned a lot from this disease. About ourselves as well. And I think that if it were a test, we would pass it perfectly. Although it is not simple and easy.

As can be concluded from the narratives of the respondents, this function was not particularly disturbed. On the contrary. It has done its job. Not only the family supported the sick member, but also fulfilled an educational role. The function taught children empathy. This difficult family history also showed its members that they can count on their relatives in any situation. It also increased their sense of security and solidarity.

#### 4.4 Disorders within the socialization function

By using this function, young people get to know and learn the attitudes surrounding their loved ones. Children become like a reflection of their parents who live in a given society. In addition, parents show their descendants socialization aspects, i.e. language, patterns of behavior in a given environment, moral principles and culture. Therefore, thanks to this function, new members learn about the norms that apply in a given society or environment. The child learns the ways of realizing what is valued and what is accepted in a given culture as a way of relating to other people, nature, culture, science. The family, fulfilling socialization functions, teaches, for example, forms of behavior at the table, in the cinema, in the theater, on the street, on the bus, at the office, during meetings with friends, during family gatherings. It also teaches order in and around one's own home, and thus in the future workplace. All these skills, thanks to everyday contact with adults who participate in many groups and social situations, are taken over by children and adolescents before they go to school, work, cinema or theater. By formulating requirements and expectations as well as some orders and prohibitions towards

all family members, the process of socializing norms of conduct is carried out, i.e. learning what should be done and what should be avoided and where to direct one's interests towards.

Barbara and Mateusz (Married for 18 years):

Everything was subordinated to Wera (Weronika) and her illness. The whole world has turned upside down. As it dragged on, the children, and mothers of three, said: you have us. Why do you only think about her. We knew we should take care of all the children, but we couldn't do otherwise. The whole family suffered from it. We did everything with Wera's disease in mind. Now I can see how it has had a great impact on other children. They say differently, they behave differently. They are nervous like us and exhausted. I don't think their suffering made them noble. They hold a grudge against us (Mateusz says with deep regret in his voice).

Karolina and Marek (Married for 11 years):

We have two children. Year after year. When Michaś fell ill, our life changed completely. And we have changed. You know, we even talked to each other differently, we were nervous, we started shouting at each other. We quickly noticed that Ignas, our younger son, was also changing. He begins to do as we do, the teacher in school began to complain about him. He's so well behaved, so polite, and now so nervous and quick-witted. Michaś is sick, not Ignas (Karolina says cryingly). We began to fear that he might be sick as well. We went to the therapist and we heard that he was learning this from us. On one hand, we felt relieved, on the other hand, we were afraid that we were changing so much. Everybody.

Jadwiga and Roman (Married for 19 years):

We are both educated. We are humanists. We love theater, opera, cinema and shows. We were frequent visitors to such events. We are known in the artistic environment. However, when Franek fell ill, everything changed. Life was subordinate to him. This affected not only us but our children as well. We willingly introduced them to our world. We have seen them develop, even flourish, under his influence and... (Jadwiga sighs), we stopped everything. We rarely leave now. We stopped trying to have kids. Our life has changed completely.

In this function, the family undergoes the greatest transformation under the influence of the child's illness. Stress, frustration, and the inability to deal with emotions affect all family members. Their lifestyle, forms of communication and

expression of emotions are changing. When there are small children in the family, they adopt new patterns of social behavior most quickly and without reflection. The process of introducing culture into the world is also changing. Parents cease these activities under the influence of the disease. They change their lives, limit their activities to care over a sick child. Not everyone is aware of these changes. Often only people from the outside (from outside the circle of family life) can capture these changes and help them consciously control them.

#### 4.5 Disorders within the psychological function

This function provides family members with adequate mental development as well as all basic hygienic aspects, i.e. sense of security. Thanks to the function, family members feel fulfilled and the feeling of medicine and fear of failure are alien to them. The psychological function consists of shaping an emotionally mature and mentally balanced person. The family fulfills the task both towards society, ensuring its good mental health, and towards its members by satisfying the need for security, a sense of stability, belonging, and emotional bond, and also creates conditions for the development of the personality of its members. A properly functioning family satisfies each other's needs for love, close contact, understanding, recognition and respect. The psychological function strengthens the integrity of marriage and family.

Julia and Janusz (Married for 15 years):

At the culmination of Dorothy's illness, we felt very distressed. We felt mentally and physically exhausted. However, at the same time, we were deeply convinced that Dorothy feels our support and has a sense of security, despite her illness. This gave us hope that nothing else was important. At the same time, it turned out that we had completely forgotten about her brother. He became weepy and distracted. He still wanted us with him. When we wanted to leave him with our grandparents to take care of Dorothy, he clung to Julia like a tick and cried. It was impossible to calm him down. The therapist we went to said he felt shaky and didn't feel secure/ safe. Do you see this paradox? When Dorothy's got them, the feeling of security and feeling safe, he was losing both.

Monika and Jacek (Married for 19 years):

Antek's disease had a bad effect on our family. We crashed completely. Mostly mentally. Monika fell apart completely and so did the kids. In the beginning, we all walked and cried in the corners. We were helpless. He was acting so strange. Once he was quite lethargic and it was impossible to keep in touch with him. Other times he would scream for no reason and be aggressive. We

didn't understand it at all. It broke us apart. However, since we have help from the counseling center, it's gotten a bit easier for us.

During the interview, all respondents emphasized disorders in this family function. They had a hard time dealing with their emotions, they felt very broken apart. The hardest part was for those who had no outside help. However, parents often emphasized that although their healthy children had a shaky sense of security due to a difficult situation, they were deeply convinced that they gave their ill child a sense of security. They often saw it as a paradox.

### Conclusion

The family is the smallest and at the same time a very complex social structure. This is the first group we enter because we do it the moment we come into the world. It is thanks to the family that larger and more complex social structures are created. The family is also an investment from which we draw all our lives. As a family, we are a connected vessel system. A change in one vessel changes the other. Each family has its own individual, specific style, way of life within the family, way of expressing feelings, ideas, showing mutual understanding and attitude towards other people from the outside.

The research shows that all family functions were disturbed by the child's disease. These disorders are mainly seen in the functioning of healthy family members. Illness is a difficult situation for them. However, from the point of view of an ill child, however, the family performs most of the functions properly. The child feels safe, is cared for, economically secured.

A disease that occurs in the life of a family is a difficult situation. It requires the reorganization of the current lifestyle of the family. The appearance of a chronic disease is a special situation. A child's illness is an event in the life of the family, it disturbs its various spheres, requires mobilization and necessary changes. It also affects the relationship between the child and parents and other family members. Sometimes it disorganizes the life of the family and leads to its breakdown, but it can also be a factor that unites it and mobilizes it to cooperate in the interests of the well-being of a sick family member (Woynarowska 2010, p. 11). Managing oneself in this situation is not possible without various forms of supporting the child and family by specialists and appropriate social institutions (Maciar, 2006, p. 7).

The Covid-19 pandemic has increased the already huge mental health problems around the world. On the 13th of May 2020 the United Nations (UN) published a report on the relationship between Covid-19 and mental health. In the report the UN warns us, that before the Coronavirus became a problem, statistics regarding mental health problems around the world, especially in children and teenagers were already really tragic and that the global pandemic only exponentially increases the mental health problems in children and young adults. In the past couple of

months there have been actions taken the goal of which is to help support people in groups of high risk and to give help to people in need suffering with mental health problems, the scale to which this problem arose is unbelievable, which causes this problem to remain unsolved as not everyone is able to receive the help they require. The main problem is the lack of funding in the promotion of mental health and care for people with mental health illnesses before the explosion of the pandemic worldwide. "The historical underfunding for mental health must be immediately fixed, so that it would help lower and decrease the mental suffering of hundreds of millions of children and teenagers, as well as lower the long term social and economical costs for society" – we read in the report (Majewska, 2020). It all holds a difficult challenge for the described generation in this article.

### References

- Haidt J., *The Happiness Hypothesis: Finding Modern Truth in Ancient Wisdom*. (2006). New York: Basic Books.
- Kendall P.C. (2004). *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Mechanizmy zaburzeń i techniki terapeutyczne dla praktyków i rodziców*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kennedy Sidney H., Lam Raymond W., Nutt David J., Thase Michael E. (2010). *Depresja – leczyć skuteczniej. Praktyczne zastosowanie zaleceń klinicznych*. Gdańsk: Via Medica Wydawnictwo.
- Kołodziejek M. (2008). *Depresja u dzieci i młodzieży: podstawy teoretyczne, psychoterapia poznawczo-behawioralna*. „Psychoterapia”, 2 (145).
- Lorens R., *Uczeń y... uczeń Z... uczeń All Inclusive...* (2020). Dostępny na: <https://www.mac.pl/aktualnosci/uczen-y-uczen-z-uczen-all-inclusive> (otwarty: 3.05.2021).
- Majewska M. (2020). *Pandemia COVID-19: niezbędne są inwestycje na rzecz zdrowia psychicznego* [RAPORT ONZ]. „Puls Medycyny”. Dostępny na: <https://pulsmedycyny.pl/pandemia-covid-19-niezbedne-sa-inwestycje-na-rzecz-zdrowia-psychicznego-raport-onz-991229>.
- Maciarz A. (2006). *Dziecko przewlekle chore. Opieka i wsparcie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rabe-Jabłońska J. (2004). *Zaburzenia afektywne u dzieci i młodzieży*. W: Namysłowska I. (red.). *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Spence S.H., Reinecke M.A. (2005). *Rozumienie, zapobieganie i leczenie depresji u dzieci i młodzieży. Podejście poznawcze*. W: Reinecke M.A., Clark D.A. (red.). *Psychoterapia poznawcza w teorii i praktyce*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wielgus A. (2017). *Depresja w rodzinie*. „Studia Bobolanum”, nr 1.
- World Health Organisation. *Depression*. Dostępny na: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/en> (otwarty: 20.05.2018).
- Woynarowska B. (2010). *Uczniowie z chorobami przewlekłymi. Jak wspierać ich rozwój, zdrowie i edukację*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wójcik M. (2016). *Pokolenia X, Y, Z – różnice w zachowaniu. Co to oznacza dla marketera?* Dostępny na: <https://marketingibiznes.pl/marketing/pokolenia-x-y-z-roznice-w-zachowaniu-co-to-oznacza-dla-marketera/> (otwarty: 29.04.2021).

Ziemska M. (1980). *Rodzina i dziecko*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

## **OBJAWY DEPRESJI U DZIECI Z POKOLENIA „PŁATKÓW ŚNIEGU” I ICH WPŁYW NA FUNKCJONOWANIE CAŁEJ RODZINY. BADANIA NARRACYJNE WSPÓŁCZESNYCH RODZIN**

**Streszczenie:** W artykule analizuję problem zdrowia psychicznego dzieci z pokolenia „płatków śniegu”. Przedmiotem artykułu jest problematyka depresji dziecięcej dotycząca całego systemu rodzinnego. Przedstawiono główne objawy tej choroby z uwzględnieniem ich wpływu na relacje rodzinne. Przypomniano główne funkcje rodziny, które stanowiły podstawę do analizy testów narracyjnych. Dużo uwagi poświęcono opisowi wpływu depresji na życie całej rodziny, w tym na małżeństwo, kontakty z dziećmi, kontakty społeczne, zmiany w aktywności rodziny i sytuacji materialnej, a także reakcje emocjonalne członków rodziny. Analiza testów narracyjnych pokazuje reakcje rodziny na chorobę dziecka.

**Słowa kluczowe:** pokolenie „płatków śniegu”, problem zdrowia psychicznego, choroba, depresja, rodzina, radzenie sobie z depresją, skutki depresji w rodzinie, badania narracyjne.

JAN NIEWĘGŁOWSKI\*

*Warsaw, Poland*

ORCID ID 0000-0001-9673-4989

## WORK FROM THE PERSPECTIVE OF CARDINAL STEFAN WYSZYŃSKI. PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

The organization of human life in accordance with the many possibilities of labour should be matched by a suitable system of instruction and education, aimed first of all at developing mature human beings, but also aimed at preparing people specifically for assuming to good advantage an appropriate place in the vast and socially differentiated world of work.

(John Paul II, *Laborem exercens*, 18)

**Abstract:** In his abundant teaching, Cardinal Stefan Wyszyński devoted a lot of attention to the question of work, its significance in human life and the role it plays in the process of education. The Primate claimed that education for work cannot be brought down to developing manual competences necessary to perform a given profession, but that it should be a process aimed at discovering the meaning of work itself. In order to understand that meaning properly, Cardinal Wyszyński analysed the text of the Book of Genesis, which tells about the Creator and His “work” in terms of creating the world. Man is a “child of God”, that is, a thinking being endowed with an inquiring mind and capable of grasping the transcendent dimension of his existence. The work performed by man cannot be senseless duplication of the Creator’s deeds, but rather independent human thinking and action. Education for work must be complemented by virtue, for it is virtue that enriches man and allows him to become the performer and creator of work, and not the other way around.

**Keywords:** work, economy, sense of work, education for work, *homo laborans*.

### Introduction

Economics is one of the most important aspects of modern life. In Poland, before 1989 the economic system was based on a different model. After numerous political changes in the 1990s, Polish society found itself in a new social reality, in which also work gained a different dimension. Today, unfortunately, there is a growing

---

\* Ks. dr hab. Jan Niewęgłowski, prof. UKSW, absolwent Uniwersytá Pontificia Salesiana, prof. nadzwyczajny w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, e-mail: j.niewegłowski@uksw.edu.pl.



tendency to view any human activity from the perspective of profit and loss. This phenomenon specifically affects the sphere of work, which is frequently perceived as a way to accumulate goods and multiply capital. Consequently, a person performing work becomes a machine or a tool, which is more or less efficient. It appears that the modern worker is forced to care more about productivity than about his own spiritual development. However, when deprived of that perspective, he is no longer happy and work does not bring him full satisfaction (Wiatrowski 2010, p. 64).

More and more often people want to “have more rather than be more”. The ability of young people to understand both the value and the risks associated with work depends largely on their education. In search of answers to the above issues, it is worth referring to the thoughts of Cardinal Stefan Wyszyński. It seems that his reflection, thought and teaching on the meaning of work and education in human life, proclaimed many years ago, are still valid<sup>1</sup>.

### God’s “work” in Genesis

In his reflection on the meaning of work, Stefan Wyszyński referred to the Bible, and specifically to the Book of Genesis. The Primate of Poland saw the work of man in God’s work. In this understanding, human work became “a continuation of God’s creative work” (Wyszyński 1991, p. 56). Basing on the historical-critical method, Wyszyński drew conclusions through analogy. Both God’s “work” and human work were, according to him, inextricably linked. Therefore, in his seminal book *Duch pracy ludzkiej* (The Spirit of Human Work), the Primate argued that in human work we should perceive not only the outer and material dimension, but also the spiritual and supernatural one.

Any activity undertaken by man out of love for God can also become his prayer. Work as such does not replace prayer, however, it can become prayer when leading man towards a meeting with the Creator. Actions undertaken and carried out for the sake of God’s love engage man, moreover, in the work of redeeming this world, since work has an expiatory nature for sins. However, work can only fulfil such a role, providing it is performed with the right intention. When deprived of such a good intention, work loses its spiritual dimension and, consequently, man is turned into a slave of the matter (ibid., p. 71).

The first passages of Genesis have been dealt with by manifold sciences trying to explain the meaning as well as the essence of the world’s creation. Among those sciences, theology comes to the fore in this respect. Rather than explaining biological processes, it highlights the fact that man is a unique creature among a wide range of other creatures. This uniqueness lies in the fact that man has been invited to cooperate with God in improving the existing world. This truth

---

<sup>1</sup> This is confirmed by Pope Francis, declaring Cardinal Stefan Wyszyński as Blessed of the Catholic Church.

is emphasized by the description of the world's creation (Genesis 1–2). However, this description is not a scientific interpretation of the creation of the world, but a religious reflection on man and his relationship with God. Cardinal Wyszyński, referring to the first two chapters of the Book of Genesis, emphasized that the entire universe reflects the greatness and splendour of the Creator. Man, in turn, apart from being the crowning achievement of the work of creation, was created in the image and likeness of God. In the end, the Creator bestows a blessing on man. According to Wyszyński, that act is a confirmation of the truth that God values life and wants it to develop continually. The command “Be fruitful, and multiply, and replenish the earth, and subdue it” (Genesis 1,28) is read by Wyszyński as an order to work.

Adopting, as the Primate postulated, the concept of man as God's creation, leads to consequences which he referred to as the process of “humanizing man” (Wyszyński 2001b, p. 28). Man, being a child of God, has a duty to work on himself in order to become like his Father. “It is the work of humanizing humans. Forgive me for the juxtaposition of words, but I would like to state it emphatically. The point is that man cannot be a beast, but a human being; that his fangs must be broken, and his style softened; that modern man should get rid of hostility, animosity, anger [...]; that he should abandon the disgraceful manners of shaking his fist right and left at all people. The point is that the light of God's Face should be reflected in each of us. This is the essence of the work of the Church on humanizing man” (ibid.).

When pointing to the exceptional distinction of man as the crowning achievement of the entire material universe, the Primate writes: This thought is beautifully expressed by Michelangelo in the “creation of Adam”. God touches Adam with the tip of the fingers of His creative hand as he awakens him to life. All around is solitude: there are no witnesses in God's studio – only God and man! Solitude is meaningful: it tells us that man in his initial being is dependent on God. [...] Whatever Man possesses was bestowed on him by God. It is the work of God's fingers, and the most important gifts that decide on our human character, i.e., the immortal soul, reason and will, we received from God (Wyszyński 1993a, p. 48). Although man occupies the leading position among other creatures, according to Wyszyński, he is not a fully completed creature. In his teaching, the Cardinal often mentioned the issue of the human inherent ability and possibility to develop himself. In his opinion, the education process, should consist in continuous discovery of one's own imperfections and in constant learning. “The great misfortune of the modern world is that people think miserably about themselves because they later add to such thinking a miserable lifestyle and they can easily justify themselves. They often say that man is after all only a human being, so he can have a miserable life... If only we changed the way in which we perceive a person and said rather: Man is a human being after all! Let his deeds, then, match the measure of humanity” (Wyszyński 2001a, p. 21).

In the statement “Be fruitful, and multiply, and replenish the earth, and subdue it: and have dominion over the fish of the sea, and over the fowl of the air, and over every living thing that moveth upon the earth” (Genesis 1.28), Wyszyński sees the task of ruling over creation and working on oneself, but he also points to the subject expressing this command: “God said unto them” (Genesis 1:28). This way, the Creator becomes the educator of man, whom he encourages to act and work. Moreover, the God-Educator wishes to share knowledge and power with man. The latter is not an absolute power as it implies responsibility towards all nature. This responsibility is manifested in respect for the earth and its natural resources. God-Educator opens up for man the opportunity to participate in His action. Although man does not have the power to create, he can nevertheless be co-responsible for the entire created universe. Moreover, as Primate Wyszyński emphasizes, the God-Educator has not left the disciple to his own means, but looks after him, cares for him and supports him in managing the entire creation (Wyszyński 1993c, p. 268).

Cardinal Wyszyński also highlights another aspect. In the biblical paradise, man apart from work, had the opportunity to stay close to God, to observe and to learn how to fulfil God’s command to take care of the earth. The Creator does not address this command to all creatures, but to man as His most perfect creation. Because it is only man who can hear this command, understand it and put it into practice. “God planted man on the earth and defined his duties on the earth. [...] The earth is for man, not man for the earth. [...] Man and the dignity of human nature, issuing from the divine origin of man take priority on the earth. [...] This is the direction of human development: in the temporal order as the development of the personality through culture, and in the eternal order in the deification of the personality. The goal of this development is to reach the Creator” (Wyszyński 2001a, p. 43).

The God-Educator wants the disciple-man to be co-responsible for creation. The Creator shares with man His knowledge, power, and responsibility for the world. The biblical text is the first verbalized act of education. It should be noted at this point that the Primate, although referring to the biblical perspective, did not regard the religious aspect as having a priority in the wide area of human “praxis”. The very expression “subdue the earth” rather than being interpreted as assigning man with a specific task or a targeted activity should be interpreted as an encouragement to get to know oneself and the surrounding reality. The process of self-cognition will allow man to acknowledge his extraordinary dignity and the greatness of his humanity, and it is that very purpose that education should serve (Furmanek, 2010, p. 112). “A good attitude towards oneself should provide basis of every healthy education of man, that is, of making him capable of fulfilling all his life tasks. It is necessary to understand who I am, what is my nature and what I strive for” (Wyszyński 1993d, p. 109).

### Education through work

Cardinal Stefan Wyszyński pointed out two elements necessary to build a proper relationship between work and education. The first one consists of the task of shaping intergenerational relations. The second relies on acknowledging the transcendent and spiritual dimension of work. Education for the Primate meant a social activity. Its principal goal was to prepare young people to a life in society and for society (Niemiec 2010, p. 72). “Just as in the social organism there is a relationship between individual states and professions, so strong that one state and profession cannot fully develop without the cooperation and help of other members of the social body” (Wyszyński 2001b, p. 484), in educational activities, one should take into account the factors conditioning the development of an individual person, the obligation to work on oneself and on the development of the whole society. In this context, Wyszyński wrote: “Man is a social being, not only because he needs society for his full development, but also because he contributes to society, communicates something, influences it, weaker or stronger, bad or good, depending on manifold circumstances” (ibid., p. 491).

Cardinal Wyszyński linked the performance of work and education for work with the concept of “moral order”. The Primate presented his views on this subject particularly in the above-mentioned book *Duch pracy ludzkiej* as well as and in the article “Duszpasterz w budowaniu ustroju korporacyjnego” (The Priest in Building a Corporate System). Wyszyński provided there a description of human work and the features that should characterise it. “Work [...] should contribute to developing certain skills, virtues, and values of inner life. In other words, it is about the special asceticism of our daily work! Thus, inner work has its rights with regard to outer work which cannot be overlooked. The first of them is that inner life provides a basis for outer life” (Wyszyński 1991, p. 63). He further argued that there are certain virtues that could be referred to as “work virtues”. These include patience, long-term thinking, perseverance, and its related consistency, as well as meekness and conscientiousness (ibid., pp. 72–94).

Primate Wyszyński derived the concept of “moral order” from the teachings of Pius XI. The Pope, while rejecting capitalism and scientific socialism, proposed a different path, namely, that of a corporate system uniting both workers and employers. Cardinal Wyszyński regarded that system as the best form of social and economic life because, as he said it “lies at the opposite extreme of both individualism and collectivism” (Wyszyński 2001c, p. 53). In its assumptions, corporatism emphasized the individual and social value of a human being. The idea of corporatism is complemented by the possibility of human development, which happens through love. That love translates into toil, effort, and readiness to sacrifice oneself for the benefit of another person. In educational activities one should look for such methods and means that would allow to understand the performed work primarily as service, and especially, service for the poor.

For the Primate, the “moral order” rests on the three main theological virtues, namely, faith, hope and love. And the very concept of virtue was for Wyszyński associated with the category of a person’s maturity, which he did not identify with age. According to Cardinal Wyszyński, even a young person who can make decisions in an independent and responsible manner can be regarded as a mature person. Such a mature person is one who is constantly looking for ways and means for comprehensive development (Baraniak 2010, p. 141). In one of the homilies, Wyszyński stated: “The state cannot define its educational ideal only as the citizen and his civic virtues, but as the whole person. It is because, the state, in order to achieve full happiness, needs all human virtues, not only the civic ones. And this work cannot be realized by the state alone, without the help of the family, the Church, nation, society and profession. [...] The Church develops such virtues in the citizen, which the state would by no means be able to develop on its own” (Wyszyński 1993b, p. 141).

Another component of the “moral order”, according to the Primate, was the question of people’s ability to cooperate with others. Wyszyński understood it as toil, effort and even suffering that a person can experience when undertaking work for the benefit of the nation, his own family, or the local community. “All these virtues”, writes the Primate, “especially the so-called social virtues have an undeniable impact on social relations. Calling the faithful to practice these virtues, namely, to justice, love, honesty, goodness, generosity, forbearance, or to willingly forgive offenses, is an enormous help as it allows to cement society in a corporate spirit. These virtues put an end to the class struggle, hatred, greed, exploitation, usury and selfishness” (Wyszyński 2001b, p. 486). A joint work contributes to building a community. People have a sense of unity, integrate with one another and turn into a community of various services. The effort undertaken in a community leads to creating interpersonal bonds. “Our work”, as the Primate writes, “will accentuate our love for our neighbour and our pliability and obedience, humility, selflessness, the spirit of recollection, conscientiousness and prudence” (ibid.). In this sense, work takes on a dialogical character, it eliminates anonymity isolating a person from the community and it allows to build the bonds of group solidarity (Kopiec 2012, p. 140).

Searching for the common denominator of work and education, Cardinal Wyszyński pointed to religion. It is only in the religious perspective that the original meaning of the notion of virtue issuing from this relationship is truly revealed. Virtue cannot be brought down to a single human ability since virtue is the very relationship: religion – education – work. Such hierarchization makes this relationship perfect, wise, and properly ordered. The Primate claimed that a man, thinking harmoniously about religion, work, and education, tends towards virtue. This virtue is manifested in practice by common service and cooperation. A relationship based on the virtue of order and harmony allows man to find an antidote to the dictates of economy in human life. The presence of religion in the

work-education relationship contributes to the fact that none of the elements is dominant and that they do not exclude one another but become equal. When referring them to the sphere of interpersonal relations, the Primate recurrently advocates actions that involve compromise, dialogue, and respect for every human being. In his sermon “Państwo bojące się Boga” (The pious state), he said: “What the Church teaches the citizens in the first place is truth. The whole mutual relation of one citizen toward another and toward the state must be based on truth. [...] Who does not realize how important this teaching is for public life, how it guards against illusions and disappointments, how it makes life easier and how it improves it! Let us teach truth to citizens, and we will build the power of the state: we will fill state coffers with a penny of conscientious payers, we will protect ourselves from illusions, we will eradicate lies that ruin public life, unscrupulousness and blasphemy” (Wyszyński 1993b, p. 141). Similarly, in terms of education for work, the Primate claimed that this process cannot be aimed solely at preparing young people to commencing work and practicing a profession. Such skills are developed through vocational training. The aim of education for work, on the other hand, should be to teach young people to think about work in an independent and responsible way.

### Conclusion

When considering the relationship between work, education and religion, Primate Wyszyński saw absolutely no rivalry among those values. None of them takes priority here. The virtue of faith only sheds a specific light on the work undertaken by people and makes it easier for them to see the purpose of their actions. Cardinal Wyszyński often emphasized that his point of view was one of the proposals that could be used in the process of educating young people for work. However, he appealed for acknowledging the importance of the existence and presence of religion in a person's life. In his teaching, he also addressed non-believers, suggesting that they should likewise ask themselves about the fundamental goal of education for work. According to the Primate, education for work cannot be limited only to the path of manual preparation. Understanding work and educating for work is a process throughout which a person not only learns to work (*poiesis*), but also learns to think about work (*praxis*). In Wyszyński's opinion, including religion in education will make it easier for the teacher and pupil to accept and understand the teleological nature of work and education. The perspective of transcendence allows work to free itself from the bondage of immanentism and gives it a higher meaning and significance. And the highest sense of work for man is his salvation.



### References

- Baraniak, B. (2010). Antropocentryczna wizja pracy kard. Stefana Wyszyńskiego. In: *O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśli kardynała Stefana Wyszyńskiego*, ed. L. Marszałek, A. Solak, 141-150. Warszawa: UKSW.
- Furmanek, W. (2010). *Cechy pracującego człowieka obiektem badań współczesnej pedagogiki pracy. Inspiracje kard. Stefana Wyszyńskiego*. In: *O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśli kardynała Stefana Wyszyńskiego*, ed. L. Marszałek, A. Solak, 103-115. Warszawa: UKSW.
- Jan Paweł II (2000). *Laborem exercens*. In: J. Życiński (ed.). *Encykliki Ojca Świętego Jan Pawła II*. Kraków: Znak.
- Kopiec, H., (2012). *Kontrowersje wokół pracy jako wartości wychowawczej*. in: *Człowiek w pedagogice pracy*, ed. B. Baraniak, 135-159. Warszawa: Difin.
- Niemiec, J. (2010). *Tytani miłości wiary i miłości Ojczyzny*. W: *O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśli kardynała Stefana Wyszyńskiego*, ed. L. Marszałek, A. Solak, 69-77. Warszawa: UKSW.
- Wiatrowski, Z. (2010). *Powinnościowy charakter pracy człowieka w wersji kard. Stefana Wyszyńskiego*. In: *O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśli kardynała Stefana Wyszyńskiego*, ed. L. Marszałek, A. Solak, 61-68. Warszawa: UKSW.
- Wyszyński, S. (1991). *Duch pracy ludzkiej. Myśli o wartości pracy*. Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kard. Wyszyńskiego Soli Deo.
- Wyszyński, S. (1993a). *Człowiek – istota nieznaną*. W: S. Wyszyński. *Miłość i sprawiedliwość społeczna. Rozważania społeczne*. Poznań: Pallottinum.
- Wyszyński, S. (1993b). *Państwo bojące się Boga*. W: S. Wyszyński. *Miłość i sprawiedliwość społeczna. Rozważania społeczne*. Poznań: Pallottinum.
- Wyszyński, S. (2001b). *Duszpasterz w budowaniu ustroju korporacyjnego*. W: S. Wyszyński, *Katolicka nauka społeczna. Wybór artykułów z „Ateneum Kapłańskiego” z lat 1929–1946*. Włocławek: Wydawnictwo WSD.
- Wyszyński, S. (1993c). *Przyrodzony ustrój społeczny*. In: S. Wyszyński. *Miłość i sprawiedliwość społeczna. Rozważania społeczne*. Poznań: Pallottinum.
- Wyszyński, S. (1993d). *Wychowanie katolickie*. In: S. Wyszyński. *Miłość i sprawiedliwość społeczna. Rozważania społeczne*. Poznań: Pallottinum.
- Wyszyński, S. (2001a). *Prymat człowieka na globie*. In: S. Wyszyński. *Idzie nowych ludzi plemię... Wybór przemówień i rozważań*. Poznań: Pallottinum.
- Wyszyński, S. (2001b). *Środki Bożego awansu człowieczeństwa i chrześcijańskiego humanizmu*. In: S. Wyszyński. *Idzie nowych ludzi plemię... Wybór przemówień i rozważań*. Poznań: Pallottinum.
- Wyszyński, S. (2001c). *Początki nauczania społecznego 1934–1939*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Wyszyński, S. (2001d). *Znak zwycięstwa w walce o poszanowanie i ratunek człowieka*. In: S. Wyszyński, *Idzie nowych ludzi plemię... Wybór przemówień i rozważań*. Poznań: Pallottinum.



## PRACA W UJĘCIU KARDYNAŁA STEFANA WYSZYŃSKIEGO. IMPLIKACJE PEDAGOGICZNE

**Abstrakt:** Kardynał Stefan Wyszyński w swoim bogatym nauczaniu wiele uwagi poświęcił kwestii pracy, jej znaczeniu w życiu człowieka oraz roli, jaką pełni w procesie wychowania. Prymas uważał, że wychowanie do pracy nie sprowadza się do rozwijania kompetencji manualnych niezbędnych do wykonywania danego zawodu, ale powinno być procesem mającym na celu odkrycie sensu samej pracy. Aby właściwie zrozumieć to znaczenie, kard. Wyszyński przeanalizował tekst Księgi Rodzaju, która mówi o Stwórcy i Jego „dziele” w kontekście stworzenia świata. Człowiek jest „dzieckiem Bożym”, czyli istotą myślącą, obdarzony jest dociekliwym umysłem i zdolny do uchwycenia transcendentnego wymiaru swojej egzystencji. Praca człowieka nie może być bezsensownym powielaniem czynów Stwórcy, ale raczej niezależnym ludzkim myśleniem i działaniem. Wychowanie do pracy musi być uzupełnione cnotą, bo to cnota wzbogaca człowieka i pozwala mu stać się wykonawcą i twórcą dzieła, a nie odwrotnie.

**Słowa kluczowe:** praca, ekonomia, poczucie pracy, wychowanie do pracy, *homo laborans*.



KAZIMIERZ MISIASZEK SDB\*

*Warsaw, Poland*

ORCID ID 0000-0002-3606-9523

## CATECHESIS AND EDUCATION AS A FUNCTION OF BUILDING THE CHURCH ACCORDING TO FR. FRANCISZEK BLACHNICKI (ON THE CENTENARY OF THE BIRTH OF THE GREAT EDUCATOR)

**Abstract:** For Fr. Franciszek Blachnicki, the catechesis was in close relationship with the Church. The most appropriate place for the catechesis as the fundamental formation of Christians (adults, youth and children) is in the Church which is both the subject, goal and object of catechesis. Fr. Franciszek Blachnicki drew the concepts of the Church from studies by German-speaking authors, and above all from documents of the Second Vatican Council. For him, the Church was an intermediary of salvation, a universal sacrament of salvation, a mother, a temple of God, and most of all, a union of God's people, a community in Christ, a community of faith, hope and love. The task of catechesis is, in the first place, the introduction and experience of the Church. The nature of catechesis stems from the concept of the Church. Therefore, if the Church is a community, the aim of catechesis is to introduce it to the faithful so that they may not only participate in it, but above all create it. It is also important that catechesis serves the process of Christian initiation, discovering the Church as a place of fulfilling the mystery of life, salvation and healing. Therefore, Fr. Blachnicki put a strong emphasis on the relationship between the liturgy and catechesis, because the most complete process of initiation takes place in the liturgy. Another task of catechesis is its function of awakening and developing faith. For faith is the foundation for the Church and the primary goal for catechesis. It is to be both personalistic and social in nature. Father Blachnicki claimed that catechesis educated faith was not an individual faith but the faith of the Church. Many Christians, even including those most zealous, live their Christian lives alongside the life of the Church, but not in the Church. In the meantime, every Christian is the Church, because the Church is the whole Christ, the head and members, and we are its members. For that reason, the life of the Church grows in so far as the life of faith of each member grows.

**Keywords:** Fr. Franciszek Blachnicki, the concept of the Church, catechesis, life and experience of the Church, faith and catechesis, education.

---

\* Prof. dr. hab. Kazimierz Misiaszek, Salesian, Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Faculty of Theology, Head of the Department of Practical Theology; e-mail: k.misiaszek@uksw.edu.pl.

## 1. Father Franciszek Blachnicki's understanding of the Church

The reflection of Fr. Franciszek Blachnicki on the essence of the Church indicates that, although he largely drew on the basic content of the documents of the Second Vatican Council, he also presented a rather extensive state of discussion in his papers preceding the Council's view of the Church and, above all, pastoral theology. One must know that Fr. Franciszek Blachnicki did not write directly about the Church, but was mostly interested in the search for the essence of pastoral theology integral to the Church. But we can find in his studies a certain understanding of the Church. He appealed primarily to the then recognized authorities in pastoral theology and ecclesiology, mainly in the German speaking world. It can be seen that the achievements of German-speaking pastoral theology became his thought, integrally linked also to his own attempts to understand pastoral theology and the Church.

Blachnicki recognized the thoughts of Antoni Graf (1811–1867) as a kind of true Copernican upheaving in pastoral theology. As he wrote, "Antoni Graf owes pastoral theology primarily to the idea of the fundamental importance of the methodology of this discipline, namely that the determination of its essence, purpose and division must be sought in essence by the Church united with Christ, its Head. In constructing this teaching (...) it is necessary to take into account both the experience and theological principle brought out of the essence of the Church, and they must remain final and decisive. Graf, therefore, consciously attempts to deduce the concept of pastoral theology from the idea of the Church" (Blachnicki 2015, p. 59) From Graf's concept, Fr. Blachnicki brought out such terms of the Church as the church's continuous presence by the Holy Spirit of God's salvific works, the living continuance and making God's salvific work continuously present, „which acted not only at the beginning, assuming it, but works continually throughout history in Him" (Blachnicki 2015, p. 61). We therefore have both The Christological, Pneumatological and soteriological aspects in determining the Church, which will appear in the further definition of the Church by Blachnicki.

In Fr. Blachnicki's research we will find the fundamental concept of Francis Xavier Arnold (1898–1969), which he considered extremely important for his further research. In his general pastoral theology, there is a justification for Arnold's contribution: „Arnold's historical and pastoral studies make one important and fundamental demand for pastoral theology: It must derive principles from the church's knowledge in the light of Revelation for its pastoral activity" (Blachnicki 2015, p. 34; Marczewski 2000, pp. 120–123. The Church is therefore the source of the pastoral action of the community of God's people and, above all, a tool of salvific mediation, standing in the service of this process. The way in which the Church is understood influences the nature of its pastoral activity in a decisive way, and it is, above all, captured in the light of the mystery of Revelation, being a divine-human reality, which was important for Fr. F. Blachnicki in order to

deepen his view, as well as to move decisively away from the reductive, mainly anthropocentric concepts of pastoral theology. Emphasizing the importance of Arnold's divine-human principle, he first of all drew attention to the essence of the Church's salvific mediation, which must be properly understood. He wrote: "Mediation must be understood and exercised in such a way that it reveals God as *subiectum principale* [essential subject]. God must, as it were, shine through the activities, the acts of human mediation in the Church; it must be somehow visible and knowable that God is behind them and that the mediation [of the Church] is an instrumental activity" (Blachnicki 2015, p. 80) The Church is therefore understood as a ministerial tool in the process of salvific mediation, and this thought will crop up through in many further analyses undertaken by Blachnicki. On the other hand, the necessary completion of the image of the Church as the mediator of salvation is to take into account Christ as the only Mediator, and thus to take into account the Christological dimension, crucial for the understanding of the Church.

From the theological and pastoral work of Karol Delahaye (Delahaye 1958), a disciple of Arnold, Blachnicki took the image of the Church as the Mother (*Ecclesia Mater*), constantly giving birth to new members (*mater semper in partu*). It should be mentioned that the description of the Church as a mother is also found in the Dogmatic Constitution on the Church *Lumen gentium* (No. 6). The task of the Church is to be the mediator of salvation in the sense of giving birth, feeding and caring. „Serving in that way, the Mother Church transmits to humanity all that she has received through her union with Christ. She gives birth, feeds, and raises her children not for herself, but for the Kingdom of God" (Blachnicki 2015, p. 98). At the same time, this maternal task has a specific character, which is revealed in the truth that the formation of Christ in the faithful through the ministry of the Church is to be carried out in such a way that the children of the Church become the Church themselves, perfecting themselves and fulfilling its tasks (Blachnicki 2015, p. 99). This image will be enhanced in the pastoral studies of Fr. Blachnicki by combining the truth about motherhood with the truth about the Church, with the Church being understood as the Bride of Christ. And it is these two dimensions, according to Fr. Blachnicki, that reflect the deepest essence of the Church. And this thought of the Servant of God will also find its place in the teaching of John Paul II, for example, in his *Mulieris dignitatem* letter. By these means he draws a model from Mary, who is the prototype of the Church and of all union with God in Christ (1988).

From pastoral theology in the view of Karl Rahner and H. Schuster, Fr. Blachnicki came to the idea that in the meaning of the Church one must not be limited to one aspect, but must essentially take into account its total and dynamic essence. „The Church must be included as sacramental, historical and social greatness" (Blachnicki 2015, p. 123). It is, on the one hand, rooted in history as the presence and embodiment of God's salvific plan, on the other hand, „it presents personal devotion to God of a single man who can achieve it only as a lasting event in the Church and

becoming a historical event in it” (Blachnicki 2015, p. 124). This description can be completed by another term, quoted by F. Blachnicki: The Church is „a socially constituted community in which the eschatologically completed Revelation of God (as his self-giving) through faith, hope and love remains present in Christ in the world as reality (*Wirklichkeit*) and truth (*Wahrheit*)” (Blachnicki 2015, p. 146). Rahner’s statement can be deemed as important as it describes the Church as a community that realizes itself in all its dimensions, which Fr. Blachnicki defined as the realization of the Church (Marczewski 2000, p. 124).

Fr. Blachnicki found a clear understanding of the Church as a community in the work of the Viennese pastoralist Ferdinand Klostermann (1907–1982). This community has a lasting value, and at the same time is a mystery and entry into it takes place through personal acts “in which a man in faith and love responds to Christ’s call. However, the personal acts that constitute the encounter with Christ can take place in the maternal womb of the Christian community, in which the Lord’s Word resonates and participates in the Body and Blood of the Lord. Furthermore, through personal acts of faith and love, the Church is always built as a community, as the home and temple of God. The Church is built by all the deeds of the faithful in a state of grace. The Church cannot therefore be understood as a loose union of individuals, each of whom seeks only their own individual salvation, but is the community through which everyone receives salvation” (Blachnicki 2015, p. 171).

The confirmation of the Church’s understanding of the community took place during the Second Vatican Council. Fascinated by the ecclesiology of the Council, Blachnicki sought both principles for his pastoral theology, also gave a broader understanding of the Church as a community (Szymczak 2018; Czaja 2004). He made it clear that „the view of the Church as a community in Christ is the leading thought of the ecclesiology of Vaticanum II” (Blachnicki 2013, p. 194), in which the idea of community in Christ is clearly sounded and is a guiding principle pervading everything, and the very truth about community is an effective sign of the Church, which is particularly evident in the Constitution on the Holy Liturgy and the Dogmatic Constitution on the Church. The Church, however, is a community not so much in a sociological sense, but as a theological one, and therefore as a community it is the mystery of unity, the gathering of people into one in the implementation of the Father’s plans, in union with Christ, in the love of the Holy Spirit. It is therefore the people unified by the unity of the Father, the Son and the Holy Spirit. Moreover, it is „a community of faith, hope and love, a visible organism and a mystical body of Christ, (...) spiritual community” (Blachnicki 2013, p. 197; Marczewski 2000, pp. 195–238). And in this sense, the concept of community in Christ is closest to the purposes of the life and action of the Church.

According to Fr. Blachnicki, the combination of the concept of the Church as a community and its understanding as the universal sacrament of salvation (by Y. Congar) „unexpectedly reveals the closest and mutual relationship of the two. It turns out that the concept [an idea] of community explains only the proper content

of the Church's view of the sacrament, and on the other hand, the concept of the sacrament determines in what sense the Church is a community. Although council documents do not explicitly link the concept of the sacrament to the concept of community, they do use equivalent terms. It is the name *unity* or *unification*. (...) it is always about uniting people with God and with each other in Christ, and this unity coincides with the content of the term *koinōnia* [community] (Blachnicki 2013, p. 232). In this context, it is suggested that the Church should also be called the sacrament of the community, in which a man enters into a relationship with God and at the same time deepens his relationship with others (Marczewski 2004). Behind the *Dogmatic Constitution on the Church*, he argued that this mystery of unity is based on the Holy Trinity, hence the deepest mystery of the Church's unity and community (Blachnicki 2013, pp. 231–233, 247).

Deepening the theme of unity and community, Fr. Blachnicki also referred to other statements of the Council, repeating after the *Dogmatic Constitution on the Church* (No. 8) that it is also a community of faith, hope and love, as well as (after the *Decree on Ecumenism*, No. 2) that it is the unity of faith, hope and love. He reasoned that „Council documents very often point to theological virtues as a proper bond that determines our unity with Christ in the Church. They update our personal reference to God. Faith plays a special role here. Faith, understood as a personal relationship to Christ present in his Word foretold in the Church, is the foundation of the Church, through it enters man into his community, because God, the Eternal Father of „believers [...] in Christ decided to gather in the Holy Church” (Blachnicki 2013, p. 255; Marczewski 2018, pp. 274–275).

The Church, understood in this manner, is also a fraternal community, which for Fr. Blachnicki is a fact that flows from both the natural conditions of social life and biblical truth and of theological reflection. In this regard, he referred, above all, to the statement in the *Pastoral Constitution about the Church*: „God, who cares for everything, wants all people to form one family and to refer to one another in a spirit of fraternity” (No. 24). He emphasized that the source of this fraternity is Christ, who by incarnation became a brother to people and at the same time the foundation of a new fraternity between them. Justifying further, he wrote that „in the notion of fraternity and fraternal community (...). The emphasis rests on the relationship of individuals and personal groups to the community, so it is about a specific, living relationship between person and person, that is, fraternal love” (Blachnicki 2015, p. 285).

## 2. Catechesis as the implementation and experience of the Church

Regarding the determination of catechesis's relationship with the Church, Father Franciszek Blachnicki made it clear that it was connected with the Church from the very beginning, taking into account its nature and purpose and the nature of the Church's mission. He placed it in the broadly understood pastoral (practical)



theology as an integral part of it. As in determining the essence of pastoral theology, he saw the need to extract its nature and purpose from the essence of the Church. For him, catechesis should always be seen in ecclesial terms. It is his understanding of the nature of catechesis that finds its lasting place today in both the Church's teaching (Jan Paweł II 1979), theology and the ecclesiology of catechesis, when it is clearly obvious that the Church creates catechesis and catechesis builds up the Church (Alberich 2003, pp. 182-193). The *Directorium on catechesis* also includes catechesis in ecclesial terms (2020).

Fr. Blachnicki saw the more precise definition of the ecclesial nature and purpose of catechesis „in modern pastoral theology, which, among the basic functions through which the Church is realized, also enumerates the catechetical prophecy of the word of God” (Blachnicki 2006, p. 167; Misiaszek 2018). He associated this function primarily with the catechumenate, claiming that it was based on Christ's command to „teach all nations” (Mt 28,19). The catechumenate, in a broadly understood sense, was an institution to which catechumen were scheduled to be accepted and methodically cared for. He made it clear that catechumenate should be understood as „a form of care given by the Church to all who are not yet mature in the faith. (...) As a dynamic reality, the Church, as the people of God and the mother of believers, must always look to the future, care for the generations growing up and prepare them for the Lord. In order to accomplish this task, the Church must be fully present in its time and must find a form of catechumenate which is adapted to the requirements of the hour of salvation – kairos” (Blachnicki 2006, p. 169).

Another justification for the ecclesial nature of catechesis, which seems particularly close to Fr. Blachnicki, was the opinion of the French catechist André Liégé, who placed catechesis within the tradition of the Church. As Blachnicki reported, he understood this tradition in his own way: „it is equated with the Church, which is a living Tradition, which is a permanent word of God in history. The Word of God from revelation becomes a living tradition in the Church. One form of this tradition is catechesis. Catechesis is therefore an act of the Church. The Church has been involved in it since the beginning. It follows that the catechist must also be deeply in the Church with his faith and existence” (Blachnicki 2006, p. 170).

The justifications given by Fr. Blachnicki for the ecclesiastical nature of catechesis do not exhaust the relationship of catechesis with the Church. It was obvious to him that catechesis must have an integral connection with the liturgy. Indeed, if the catechumenate implements the community of the Church, in which the catechumen is later to be baptized to be united with Christ and to be entrenched in his Paschal mystery through the sacrament of Baptism and the Eucharist, then the Church must be revealed as a liturgical, Eucharistic community. This community took catechumen into themselves, awakening faith in it and sustaining it. From this fact it was logical for the Servant of God that catechesis becomes, as he claimed, „a mystagogia, a leader towards Christian initiation and Christian initiation in

the mystery of Christ and his Church, the inclusion in the community of believers and the praying Christians gathered around the altar” (Blachnicki 2005, p. 131).

Besides justifying the ecclesial nature of catechesis, Fr. Blachnicki also defined its closer objectives towards the Church in the *Fundamental Catechesis*. On the one hand, it is to be, as he called it, a supernatural social education, on the other, to properly state the content about the Church. Father Blachnicki wanted to undertake religious social education in accepting the truth about the social nature of a man, his innate need for social life. Referring first to the contemporary achievements of pedagogy and to the opinion of Father Jack Woroniecki, he reasoned that this issue is becoming extremely important today, since modern Christian life, inherited from the 19th century, is threatened by „religious individualism, the making of religion a personal and private matter, which has been reflected especially in the disappearance of a sense of social responsibility for the Church and an understanding of the duty of apostolate. The danger of our time is the process of human dissemination, the loss of human personality in the mass” (Blachnicki 2006, pp. 205–206). For this reason, he proposed that, in the renewed theology and catechesis, in the spirit of the Tübingen School, as well as on the basis of the teachings of the Second Vatican Council and the new post-council catechisms, he should properly introduce to the teaching of the Kingdom of God and the Church, understood as the mystical Body of Christ, the truth of the social essence of supernatural education. He also wrote that it was not enough in religious education to lead to a personal experience of God’s childhood in Christ, although he considered it a fundamental experience in the process of education in faith (Misiaszek 2018a), but „such a deep attitude of the young soul to the Saviour (...) to accommodate in the supernatural social framework which constitutes the Church-Mystical Body of Christ – and to bring it to this unity and supernatural solidarity, which ought to be an outstanding feature of the Christian character” (Blachnicki 2006, p. 209).

The catechesis on the Church, which is particularly sensitive to the dogmatic Constitution of the Second Vatican Council *Lumen gentium*, is intended to be, according to Fr. Blachnicki, a complete reflection of its contents. He therefore proposed, in catechesis, to move away from the catechism definitions of the Church and from The Scriptures to draw those shots and images (the people of God, the Kingdom of God, the Body of Christ, the bride of Christ, the blue Jerusalem, the vineyard, the flock, the building and the temple) which express the essence of the Community of the Church. The Church, he claimed, is to be shown in catechesis as the mystery of the saving presence of Christ and the Holy Spirit in the world. This will be achieved through a close connection between catechesis about the Church and catechesis about the sacraments and the liturgy in general. However, the sacraments must be presented not only as signs of revealing but, above all, as signs of the realization of the Church.

Opposing the artificial sharing of the content of catechesis into separate thematic blocks, he argued that this way the catechized does not receive a holistic vision of Christianity integrating all other values, does not see the Kingdom of God present in the Church, but the sum of canons and interdicts, rites and dogmas. He therefore proposed to realize the principle of concentration in catechesis, especially through the postulate of Christocentrism as an idea that permeates and unites internally all catechesis, and is specifically realized in the extraction of not so much the historical Christ as Christ glorified in the liturgy. For him, this demand also coincided with the demand for ecclesiocentrism in catechesis, which allowed him to answer unambiguously the question of the Church's place in catechesis (Blachnicki 2006, pp. 210–211). He therefore suggested that the Church should not be placed in the catechetical programme in a number of catechetical units, „but that the whole catechetical programme should be regarded as a place where the Church must be present” (Blachnicki 2006, p. 211). It is essential that „the entire catechesis leads to the Church, so that the various topics or aspects of catechesis are like the streams falling into one sea” (Blachnicki 2006, p. 211).

For Fr. F. Blachnicki it was extremely important that catechesis leads to the discovery and survival of the Church, taking into account the diverse beneficiary, the periods of his development, environmental conditions. Moreover, if catechesis is to build up the Church by introducing new generations into it, it will do the most when it is seen and experienced as a real reality. Such catechesis should, however, be existential in nature and thus indicate the life values that are present in the Church. For the Church cannot be seen as a detached from life, an abstract idea, but as a reality that can be experienced, an experience that is within the reach of the experience of the catechized. Otherwise, it will lead into the unknown. It must therefore be experienced above all in a specific liturgical, Eucharistic gathering, for the Church is realized in the liturgy and (Kulbacki 2018, pp. 61–64), as he claimed, „in the ecclesiology of the Christian family”. And the latter indicated the place that was especially important to him. He claimed that „all the efforts of catechesis to build and renew the Church will then bear fruit when, in parallel with it, the hardship of the renewal of the Church in families and parishes gathered and built from the Eucharistic table is developed” (Blachnicki 2006, pp. 212–213).

### **3. Catechesis in the Service of Faith for the Building of the Church**

Fr. Franciszek Blachnicki developed a complete, integral and coherent concept of catechesis, advocating its kerygmatic dimension. He was an opponent of catechesis, in which the anthropological element would prevail, because he clearly saw and documented that catechesis, through its excessive links with the science of man (psychology, pedagogy, didactics) it had lost its original character. It has become a religious lesson, which emphasizes mainly the intellectual and didactic aspect. Meanwhile, catechesis, he claimed, is to remain in the service of faith, to be brought

up in faith, for it is this faith that is the primary aim of catechesis (Murawski 2011). This aim is also equated with the Church's goal, for which the faith of its members is also fundamental. Faith, as we have shown above, is the foundation of the Church's life and through it a man enters its community. This way, faith also performs its most fundamental function in catechesis, which is Christian initiation. As Fr. Wojśław Czupryński writes, it was the initiation of Fr. Blachnicki that he considered as an element constituting the identity of catechesis, because it introduces the catechized in religious experience as the irreplaceable foundation of every Christian formation (2011, p. 181). It would be desirable for this formation to take on a catechumenal character, which has become a fact in the Light-Life Movement founded by him (Blachnicki 2003).

For Blachnicki this emphasis on the primary role of faith was not only to reveal an objective truth about the purpose of catechesis, but it also stemmed from the modern pastoral situation, which records the crisis of faith of a modern man, the increasing secularization of life, scepticism and nihilism (Blachnicki 2005, p. 95). It can also be added that, in the current situation, there are still changes in this area, which are commonly referred to as the privatisation of the faith, that is to say, treating it as a private matter, reserved only for private life, with the exclusion of its connection with social life. Hence, father Blachnicki's correct and timely observation that faith when it is reduced to the order of immanent, humanistic values loses its supernatural power, it does not convert a man, does not engage him personally and does not give strength to solve life's problems. Also valid is his call to preach today a faith that will again call man through Christ to a personal decision to follow him, as well as to place today's man „before the alternative of choosing between Christ and the prince of this world, between light and darkness, life and death, between *sarx* (flesh) and *pneuma* (spirit), between the wisdom of this world and the folly of the cross, between the Kingdom of God and the world, between *civitas Dei* (God's state) and *civitas terrena* (earthly state), between faith and unbelief. These antitheses belong to the essence of revelation and are inseparable from the Christian decision to believe” (Blachnicki 2005, p. 96). Eventually, Fr. Blachnicki appealed, which also shows the signs of the news, that „the focus of pastoral and catechetical efforts on the service of the faith is today a special canon, as in apostolic times” (Blachnicki 2005, p. 95).

Fr. Blachnicki took the thesis on the primacy of faith in catechesis from F.X. Arnold. He repeated after him that paying attention to faith above all does not diminish the role of the sacrament in the work of redemption, and even less does it represent some kind of dualism or parallelism, as if it were two separate salvific ways. These paths, on the other hand, must be seen in a close, dynamic relationship with each other. In this relationship, however, the main emphasis lies with the faith, for it creates the first and fundamental union with Christ. „In faith there is a real and inner union with Christ, faith gives participation in His life. Therefore, faith must be regarded as the salvific way (...) and as the most powerful

supernatural reality, which makes union with Christ, who is salvation in persona (...). The primacy of faith in relation to the sacrament is expressed above all in the fact that the sacraments presuppose faith and all their effectiveness is conditioned by faith” (Blachnicki 2005, pp. 93–94; Blachnicki 2008). In this way, faith also has its priority in the salvific mediation or in the pastoral care. „This means that pastoral care must first and foremost be geared towards awakening and deepening the faith” (Blachnicki 2005, p. 95). In this context, Blachnicki argued, every pastor and catechist must be aware of this truth, as well as be personally involved in the life of faith, because only then will it be crucial in both the saving process and in life. It is also to educate so that there is indeed a conscious process of creating a new man, according to the Gospel. Therefore, he proposed the catechesis of the New Man’s pedagogy to the Light-Life Movement and to the whole Church in Poland (Czupryński 2011, pp. 181–195).

Father Blachnicki devoted much of his texts about faith as the aim of catechesis in order to justify its personalistic character, the concept of which he also drew from Arnold. He extracted historical data, but above all he emphasized that faith is the act of the whole person who responds to God revealing himself and submits his whole life to Him. It presupposes the personal encounter of man with God in Christ, it is the man’s response to God’s call, affirmation of the whole life of God manifested as the highest value of life. „The object of faith is the personal God, acting in history for the salvation of man, and therefore it is the Christ, and it is Totus Christus living in the Most Holy Trinity, in the Church and in us” (Blachnicki 2005, p. 101). In pastoral care and catechesis, therefore, it would be necessary to continue to awaken and deepen the faith, and not being content with the fact that this problem, as Blachnicki writes, was dealt with once and for all in the systematic teaching of faith at school age (Blachnicki 2005, p. 103).

The personalistic description of the faith demands recognition of its community and ecclesiastical dimension. In this regard, Fr. Blachnicki referred to the thoughts of the French catechist A. Sironval (1961): „the faith to which catechesis is to be brought up is not an individual faith, but a faith of the Church. Many Christians, even zealous Christians, live their Christian lives alongside the life of the Church, but not in the Church. Meanwhile, every Christian is a Church, because the Church is all Christ, head and body parts, and we are its parts. And that is why the life of the Church increases as long as the life of each part’s faith increases” (Blachnicki 2006, p. 171). Thus, he reached for the principle of the ancient Church, which can be described as a communion of faith, according to which the Church has a divine origin. „As a community created by God’s love for man, its members felt that this special relationship with Him had been established through an act of faith. They were convinced that Christ could not be professed outside the community” (Widok 2004, pp. 80–81). We can find a similar position in the teaching of Pope Benedict XVI, for whom the Church’s missionary prophesy, since its beginnings, flows from the faith and the whole Church is involved in it (Benedykt XVI 2010, No. 92). The

relationship of faith to the Church was not perceived by the Servant of God in the people's Church, a mass Church in which religious practices do not always derive from or lead to faith. Surely, on the basis of his own observations, he wrote that ministers try to induce the faithful to partake of the sacraments, often mistakenly assuming that they have faith and do not ask for it. However, as he claimed, this is a great weakness of this type of Church. For him, it was obvious that faith was to be authentic, characterized by a personal commitment to Christ and a world of supernatural values (Blachnicki 2005, p. 105). For this reason, he set before catechesis and catechists „the task of awakening and educating in the coming generations of true, supernatural and personalistic faith. Undoubtedly, the future of Catholicism in individual environments depends on the future of Catholicism but only if catechesis can deliver on this task” (Blachnicki 2005, p. 107)

This is where the legitimate conclusion arises that in the Church in Poland, where parish catechesis has been abandoned and the catechesis of adults is not undertaken on a larger scale, the crisis of faith still exists and it deepens. Religious instruction in schools is unable, by its very nature, to awake and educate in the supernatural and personalistic faith, nor is it able to introduce those living in faith into the Church community. It is centred on the function of education and teaching, while education in faith calls for the function of initiation. This function is provided by parish catechesis. Liturgy fulfils to some extent the tasks of catechesis, but both liturgy and catechesis are needed for a full education in the faith. It is catechesis that introduces the liturgy, explains it and interprets the contents, actions and symbols contained in it in a vital way. Therefore, it would be necessary to call on Fr. Blachnicki to work intensively to restore awareness among the faithful about the need to repair natural educational environments and, above all, the family and the home catechumenate. If Fr. Blachnicki wrote, in the middle of the last century, about the need to create a new educational ministry (Blachnicki 2005, p. 266), then more so this cry is extremely relevant today, when many young people are now experiencing their lives outside the Church (Pawlina 2020; Zaręba 2014).

*Translated by Elizabeth Ann Pilkington*

### **Bibliography**

- Alberich E. (2003). *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Benedykt XVI (2010). *Exhortation Verbum Domini. O słowie Bożym w życiu i misji Kościoła*. Rome. Polish edition: Pallotinum.
- Blachnicki F. (2003). *Sympatycy czy chrześcijanie. Katechumenat na dzisiejszą godzinę*, Kraków: Wydawnictwo Światło-Życie. Instytut ks. Franciszka Blachnickiego.
- Blachnicki F. (2005). *Pisma katechetyczne, I: Kerygmatyczna odnowa katechezy (Zorientowanie w problematyce)*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.



- Blachnicki F. (2006). *Pisma katechetyczne, II: Katechetyka fundamentalna*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Blachnicki F. (2013). *Pisma pastoralne. Teologia pastoralna ogólna, I/1: Wstęp do teologii pastoralnej. Teologiczne zasady duszpasterstwa*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Blachnicki F. (2015). *Teologia pastoralna ogólna, I/2: Eklezjologiczna dedukcja teologii pastoralnej*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Czaja A. (2004). *Communio w eklezjologii Soboru Watykańskiego II i w dokumentach posoborowych*. In: A. Czaja, M. Marczewski (eds.), *Communio w chrześcijańskiej refleksji o Kościele*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Czupryński W. (2011). *Odnowa parafii i duszpasterstwa. Deuterokatechumenalna koncepcja chrześcijańskiej formacji w myśli i dziele ks. Franciszka Blachnickiego*, Olsztyn: Biblioteka Wydziału Teologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Dyrektorium katechetyczne*. (2020). Polish edition: Kielce, Wydawnictwo JEDNOŚĆ.
- Jan Paweł II. (1988). *Apostolic letter Mulieris dignitatem*, Polish edition: Wydawnictwo św. Stanisława B.M. Archidiecezji Krakowskiej. Wydawnictwo M.
- Kulbacki P. (2018). *Teolog liturgii i mistagog*. „Ateneum Kapłańskie”. 170/1, 58-72.
- Marczewski M. (2000). *Posługa zbawcza Kościoła w ujęciu ks. Franciszka Blachnickiego*. Lublin: Wydawnictwo Polihymnia.
- Marczewski M. (2004). *Kościół jest sakramentem wspólnoty (Ks. Franciszek Blachnicki 1921-1987)*. In: A. Czaja, M. Marczewski (eds.). *Communio w chrześcijańskiej refleksji o Kościele*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Marczewski M. (2018). *Słowo – wiara – sakrament. U źródeł Kościoła-Osoby*. „Ateneum Kapłańskie”. 170/ 2, 263-278.
- Misiaszek K. (2018). *Ks. Franciszek Blachnicki twórcą nowego ujęcia katechetyki i katechezy*. „Ateneum Kapłańskie”. 170/ 2, 249-254.
- Misiaszek K. (2018a). *Dzieciństwo Boże w wychowaniu według ks. Franciszka Blachnickiego*. „Ateneum Kapłańskie”. 171/1, 65-79.
- Misiaszek K. (2004). *Kościół jako komunია w przekazie katechetycznym*. In: A. Czaja, M. Marczewski, *Communio w chrześcijańskiej refleksji o Kościele* (445-461). Lublin:, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Murawski R. (2011). *Wychowanie w wierze: co to jest? W: Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności*. Buchta R., Dziekoński S. (eds.). Katowice 2011: Księgarnia św. Jacka.
- Pawlina K. (2020). *Młodość a chrześcijański system wartości*. In: *Młodość i jej świat: Kościół i Ojczyzna*. Sadowski R.F. (eds.). Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.
- Sironval A. (1961). *Puor une pedagogie catéchétique*, Tournai.
- Szymczak W. (2018). *Promotor wspólnoty – zwiastun „wiosny Kościoła”*, „Ateneum Kapłańskie”, t. 170, z. 1, 21-41.
- Widok N. (2004). *Charakterystyczne cechy patrystycznej eklezjologii communion*. In: *Communio w chrześcijańskiej refleksji o Kościele*. Czaja A., Marczewski M. (eds.). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.



Zaręba S.H. (2014). *Socjologiczna perspektywa ujęcia fenomenu polskiej młodzieży. W: Młodzież w przestrzeni wolności. W poszukiwaniu odpowiedzi na zmiany ustrojowe po roku 1989.* Sadowski R.F. (eds.). Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.

## KATECHEZA I WYCHOWANIE W FUNKCJI BUDOWANIA KOŚCIOŁA WEDŁUG KS. FRANCISZKA BLACHNICKIEGO. (W STULECIE URODZIN WIELKIEGO WYCHOWAWCY)

**Streszczenie:** Dla ks. Franciszka Blachnickiego katecheza, jak również wychowanie pozostawały w ścisłym związku z Kościołem. Najwłaściwszym miejscem dla katechezy jako podstawowej wychowania chrześcijan (dorosłych, młodzieży i dzieci) jest Kościół, który jest zarazem podmiotem, celem i przedmiotem katechezy. Pojęcia Kościoła ks. Franciszek Blachnicki czerpał z opracowań autorów niemieckojęzycznych, a przede wszystkim z dokumentów Soboru Watykańskiego II. Kościół był dla niego pośrednikiem zbawienia, powszechnym sakramentem zbawienia, matką, świątynią Boga, a przede wszystkim zjednoczeniem ludu Bożego, wspólnotą w Chrystusie, wspólnotą wiary, nadziei i miłości. Zadaniem katechezy i wychowania jest przede wszystkim wprowadzenie i doświadczenie Kościoła. Natura katechezy wynika z pojęcia Kościoła. Jeśli więc Kościół jest wspólnotą, to celem katechezy jest wprowadzenie wiernych, aby mogli w niej nie tylko uczestniczyć, ale przede wszystkim ją tworzyć i podejmować proces własnego wychowania. Ważne jest również to, że katecheza służy także procesowi inicjacji chrześcijańskiej, odkrywaniu Kościoła jako miejsca wypełniania się tajemnicy życia, zbawienia i uzdrowienia. Dlatego ks. Blachnicki kładł duży nacisk na związek liturgii z katechezą, gdyż w liturgii dokonuje się najpełniejszy proces wtajemniczenia.

Kolejnym zadaniem katechezy jest jej funkcja budzenia i rozwijania wiary. Wiara jest bowiem fundamentem Kościoła i podstawowym celem katechezy. Ma ona mieć charakter zarówno personalistyczny, jak i społeczny. Ksiądz Blachnicki twierdził, że katecheza wychowująca do wiary nie jest wiarą indywidualną, ale wiarą Kościoła. Wielu chrześcijan, nawet tych najbardziej gorliwych, przeżywa swoje chrześcijańskie życie obok życia Kościoła, ale nie w Kościele. Tymczasem każdy chrześcijanin jest Kościołem, ponieważ Kościół jest całym Chrystusem, Głową i członkami, a my jesteśmy jego członkami. Dlatego też życie Kościoła wzrasta o tyle, o ile wzrasta życie wiary każdego z jego członków, do czego potrzebny jest całościowo rozumiany proces chrześcijańskiego wychowania.

**Słowa kluczowe:** Ks. Franciszek Blachnicki, pojęcie Kościoła, katecheza, życie i doświadczenie Kościoła, wiara i katecheza, wychowanie.



EWELINA LIGĘZA\*

*Warszawa, Polska*

ORCID ID 0000-0002-5597-6436

## KARDYNAŁ STEFAN WYSZYŃSKI JAKO AUTORYTET W WYCHOWANIU MŁODZIEŻY – WYBRANE WSKAZANIA

**Streszczenie:** Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na to, w jaki sposób Stefan kardynał Wyszyński może stać się autorytetem dla współczesnej młodzieży. Aktualność nauczania Prymasa Tysiąclecia nadal może znaleźć odbiór i kształtować rozwój młodego człowieka, poprzez wspieranie jego wolności, odpowiedzialności oraz wiary. Dokonując życiowych wyborów, młodzież musi przestrzegać pewnych zasad, lecz dając sobie możliwość popełnienia błędu, gdyż to kształtuje jej tożsamość i sumienie. Każdy moment życia człowieka jest ważny, a w sposób szczególny ten, który wskazuje na wychowanie rodzinne, to wtedy bowiem kształtuje się szczególna więź między rodzicami a dziećmi. Dzięki prawidłowo stworzonej relacji w tym czasie nie będzie trzeba oddziaływać na młodych ludzi siłą, lecz wystarczy spokój i delikatność oraz dobroć serca.

**Słowa kluczowe:** młodzież, wolność, wiara, rodzina, wychowanie.

### Wprowadzenie

Młodzież, u której najbardziej kształtuje się tożsamość, zawsze potrzebowała wzorować się na kimś, kto daje jej przykład postępowania w różnych sytuacjach i wyzwaniach, jakie stawia przed nimi życie. Kardynał Wyszyński w swoim nauczaniu poruszał znaczenie wychowania, a także pracy, a zatem wyborów, jakie stoją przed młodymi ludźmi. W dzisiejszym świecie istotne jest znalezienie odpowiedniego autorytetu, który wskaże na odpowiedzialność za siebie i drugiego człowieka, prawidłowo pojmowaną wolność oraz posługiwanie się zasadami etyki, a nade wszystko ukaże sens egzystencji człowieka, który w swoim życiu powinien zadbać o każdą sferę rozwoju.

---

\* Ewelina Ligęza, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: e.ligeza@uksw.edu.pl.

Szczególnie w okresie adolescencji pojawia się tak wiele dylematów, z którymi wiele jednostek nie jest w stanie sobie poradzić. Wybory życiowe niekiedy wydają się być zbyt poważne, a młody człowiek może sądzić, że nie jest w stanie ich dokonać w sposób prawidłowy.

Wreszcie należy spojrzeć na młodego człowieka jako na jednostkę, która chce zdobywać świat, mieć wszystko w zasięgu ręki, a napotyka na różne ograniczenia, które mogą powodować bunt wobec wszelkich idei. W takiej sytuacji wzorem do naśladowania może okazać się postać kardynała Wyszyńskiego, który, jako osoba, zwracał uwagę na zagadnienia odpowiedzialności, sprawiedliwości i miłości.

Dlaczego właśnie kardynał Stefan Wyszyński może być autorytetem dla młodego pokolenia? Prymas Polski swoje słowa w licznych kazaniach kierował właśnie do młodzieży: „Ja nie jestem agitatorem, tylko nauczycielem i poniekąd wychowawcą” (Wyszyński 1999, s. 91). Pragnął on zatem szeroko pojmowanego dobra w wychowaniu i edukacji młodzieży, dobra indywidualnego, ale służącego społeczeństwu.

### **Rodzina jako miejsce dojrzewania młodego człowieka**

Kościół zawsze opowiadał się za wartością rodziny oraz ochroną i szczególnym poszanowaniem każdego ludzkiego życia. Ze względów moralnych oraz etycznych nie popierał antykoncepcji. W latach 80. postulowano, aby wspomagać rodziny, szczególnie wielodzietne, ze względu na koszty utrzymania, poprzez zasiłki rodzinne (Auleytner 2010).

Kardynał Wyszyński zaznaczał, iż „trzeba mocno trzymać się rodzinnej skały, aby nie spaść na dno przepaści” (Wyszyński 1998, s. 5). Mając na uwadze to przesłanie, to rodzina, jako podstawowa grupa społeczna, jest i zawsze będzie w stanie dać człowiekowi największe oparcie i siłę do powstania nawet z największego upadku. Rodzina jest zatem siłą narodu i jednostki.

Rodzina w nauczaniu księdza Wyszyńskiego jest wspólnotą, które przygotowuje młodego człowieka do przyszłości, obejmującej wychowanie moralne. Stąd tak istotny staje się tu proces socjalizacji oraz nawiązywania więzi pomiędzy członkami rodziny (Iwan 1985).

Charakterystyczny w dojrzewaniu jednostki jest okres adolescencji. Wtedy to młodzi ludzie więcej spotykają się ze sobą, a zdecydowanie mniej czasu poświęcają rodzinie. Niekiedy nawet wstydlive jest dla nich pokazywanie się z rodzicem w środowisku rówieśniczym. Nade wszystko jednak kardynał zwracał uwagę na to, aby okazywać młodym ludziom ciepłe rodzicielskie uczucia oraz przejawiać im swoją troskę. Nie powinno się wskazywać wyłącznie na błędy popełniane przez młodych ludzi, gdyż każdy ma do nich prawo. Ponadto ważne jest okazywanie zrozumienia, bycie towarzyszem, ponieważ młodzież „potrzebuje radości i chce wiedzieć, że jest Ktoś, kto ją kocha” (Wyszyński 1963, s. 24).

Różnica międzypokoleniowa oraz zamartwianie się rodziców o własne dzieci mogą być czynnikami drażniącymi dorastającą młodzież. Niekiedy osoby dorosłe,

nie wiedząc już, jak dotrzeć do swoich dzieci, podnoszą głos, zbyt drastycznie narzucając młodzieży podporządkowanie się swoim przekonaniom, których ci mogą nie rozumieć. „Tam gdzie trudno dotrzeć podniesionym głosem, nawet dotkliwymi karami, można czasami znacznie łatwiej uzyskać oczekiwany efekt prośbą, podjęciem próby spokojnej rozmowy, nastawionej na znalezienie rozwiązania zaistniałej sytuacji, zaproponowaniem pomocy i poświęceniem czasu na zrozumienie problemów i motywacji będących przyczyną niepożądanych społecznie zachowań” (Grygier 2005, s. 46). Zatem poprzez propozycję pomocy, a nie narzuconą pomoc, łatwo dotrzeć można do pokolenia, jakie w tak młodym wieku w sposób naturalny będzie przechodziło okres buntu wobec idei i wartości.

Ważną kwestią w tym wieku okazuje się być nauka, to młody człowiek bowiem staje przed nowymi wyborami w życiu. Na naukę składają się lata pracy, począwszy od przedszkola, szkoły podstawowej, aż po szkołę średnią. Taka droga niejako kształtuje pewien kierunek wyboru ścieżki zawodowej, przed jakim staje każdy młody człowiek. Również na tej płaszczyźnie młodzież będzie oczekiwała od rodziców odpowiedniego wsparcia. W momencie starania się o daną ocenę w szkole nie każda próba jej zdobycia kończy się wymarzonym sukcesem rodziców. Nawet tu młodzież zaznacza, że niektóre przedmioty są jej obojętne, a kardynał Wyszyński wskazywał na wartość ogólnego rozwijania się dla dobra jednostki i społeczeństwa. W tym wieku młodzi ludzie w sposób szczególny potrzebują docenienia, szczególnie jeśli mamy na uwadze zakończenie szkoły z ocenami pozwalającymi przejść na dalszy etap edukacji. Bardzo często wtedy właśnie rodzice stawiają młodzieży granice, jakie trudno jest jej przezwyciężyć. W sytuacji, kiedy rodzic okazuje niezadowolenie z jakiejś oceny, to wysiłek młodego człowieka nie jest doceniany. Nie chodzi tu, aby popierać niechęć do nauki, ale żeby odpowiednio rozmawiać, tłumaczyć, motywować, rozumieć próbę podejścia do nauki przez młodego człowieka. W momencie, kiedy to rodzic będzie tylko krytykował zdobyte przez dziecko oceny, nie powstanie odpowiednia relacja wychowawcza, pozwalająca na zaufanie i dająca poczucie bezpieczeństwa dziecku, że może ono przyjść do rodzica z każdym problemem (Sakowska 1999).

Kardynał Wyszyński, przypisując wyjątkową rolę rodzinie, tłumaczył, że jeśli jest ona zdrowa w znaczeniu moralnym oraz biologicznym, to wtedy przedłuża ona życie danego narodu, kształtuje jego tożsamość i wskazuje na jego rozwój. Taka komórka społeczna jak rodzina, ma swoje szczególne miejsce w społeczeństwie. To dzięki niej w narodzie można dostrzec jego przyszłość (Wyszyński 1981).

### **Wychowanie do wolności**

Młodzi ludzie praktycznie w każdej sferze życia chcą decydować o sobie i samodzielnie podejmować decyzje. Niejednokrotnie, ukrywając niektóre fakty przed dorosłymi, nade wszystko rodzicami, a w dalszej kolejności wychowawcami, niekiedy zdarza się im popełniać błędy. Czasami wartość błędzenia jest tak znaczna,

że w chwili, gdy dany problem odkryją dorośli, trudniej jest pozytywnie zakończyć niektóre sytuacje.

Prymas Wyszyński szczególne znaczenie nadawał wolności. Na pewno jedną z przyczyn były czasy, w których żył i nauczał. „Wielkim jest prawo do wolności! Złożył je w naturze człowieka sam Bóg. Jest ono tak wielkie, że poruszyło nawet niebo i głosem swoim doszło do łona Trójcy Świętej, «wstrząsając» niejako wewnętrznym szczęściem samego Boga. Oto Ojciec Niebieski nie przyjął ofiar Starego Zakonu, składanych mu ze zwierząt na Syjonie, ale Synowi swojemu ciało sposobił, ażeby Bóg-Człowiek złożył je w obronie wolności swych braci. Przez krzyż, ofiarę z Ciała i Krwi swojej, Chrystus wyzwolił człowieka. Aż tak potężne jest prawo do wolności” (Wyszyński 1994, s. 9). Zatem skoro wolność jest darem Boga dla każdego człowieka, to dar ten należy rozwijać, nie można go marnować albo użytkować w zły sposób, Bóg bowiem nie dał człowiekowi tego daru po to, aby ten czynił nim zło. W imię tego, wolność to przestrzeganie zasad, z którymi dziś nie do końca zgadza się młodzież, chcąc być bardziej nowoczesna i szybciej zdobywać narzędzia do wkraczania w dorosłość, takie jak łatwość zarobienia pieniędzy czy zakupu wymarzonego gadżetu. Także sam Chrystus przyjął śmierć krzyżową dla wolności człowieka. Podjął się zatem cierpienia, chociaż jako Bóg-Człowiek być może mógłby przejść inną, lżejszą drogę. Owa droga ukazuje też kroczenie młodego człowieka po ścieżkach życia. Szukając, wybierając nieprawidłowe kierunki, młodzież często cofa się lub stoi w miejscu, podczas gdy przyjęcie wszystkich zasad, jakie panują w świecie, a zatem norm prawnych, społecznych, porządkowych i innych obowiązujących mogłoby ją najbardziej naprowadzić na dojście do ostatecznego celu. Któż jednak dziś z dorosłych potrafi przyznać się do młodzieńczych błędów? Raczej obecnie taki człowiek wskazałby, iż owo działanie w młodości było konieczne i nieuniknione. Z racji na to trzeba nam wczuć się w postępowanie i decyzje młodzieży, której stale trzeba towarzyszyć, ale i rozumieć, że mają oni prawo do wolności, gdyż każdy człowiek ma swoją godność.

Podejmując temat wolności, należy jeszcze odwołać się do kwestii sumienia, które przecież posiada każdy człowiek. W wieku adolescencji sumienie dojrzewa wraz z człowiekiem, kształtuje się, odczuwając to, co jest dobre, a co pozostawia na nim pewną ranę czy nawet boleść. Istotne jest zatem odpowiednie towarzyszenie młodzieży, ponieważ „ludzie nie mogą mieć za sobą «naganiaczy» zamiast własnego sumienia” (Wyszyński 1990, s. 990). Należy więc zrozumieć błędy młodzieży i pomóc je naprawiać, gdyż jest to swego rodzaju pewna lekcja życia. Ukazuje to również sens człowieczeństwa, wiążący się z nieustannym poszukiwaniem, a w tym przypadku, poznawaniem i odkrywaniem siebie. Inne znaczenie nadałaby młodzieży opowieści będącej przykładem z życia dorosłych, a inne własnym doświadczeniom. Ważne jest więc posługiwanie się rozumem i jego kształtowanie. Gdyby młody człowiek był tylko naganiany do pewnych zachowań czy zaspokajania ambicji rodziców, funkcjonowałby jak maszyna, bez przemyśleń, podczas gdy życie jest procesem, z którego wynikają pewne sytuacje, z jakimi należy się zmierzyć.

Wolność nie oznacza samowoli, co też w swoim nauczaniu zaznaczał Prymas Tysiąclecia. Uważał on, że im bardziej ukształtowane jest sumienie człowieka, a więc odczuwanie tego, co jest dobre i prawe oraz tego, co jest złe i niszczące, tym osoba bardziej oddala się od owej samowoli, dostosowując się zarazem do zasad moralnych (Wyszyński 1981). Zatem jeżeli rodzina ubogaci młodego człowieka wieloma doświadczeniami, uwrażliwiając go na potrzeby innych czy nierówności społeczne, być może taka jednostka będzie w stanie w przyszłości lepiej zrozumieć drugiego człowieka i wykazywać się względem niego altruizmem. Co więcej – sumienie pozwala na spotkanie się podmiotu z Nieskończonością i przekraczanie samego siebie. Tę myśl zaznaczał Wyszyński w narodowym programie edukacji moralnej. Pokładał on zatem ufność w człowieku i wierzył, że nawet gdy popełnia on błędy, może się nawrócić. Jakże znaczącą rolę przypisywał jednostce i samemu człowieczeństwu... (Wyszyński 1971).

### **Ożywianie wiary młodzieży przykładem Prymasa Tysiąclecia**

Kardynał Stefan Wyszyński był człowiekiem wiary. Niejednokrotnie w swoich kazaniach do młodych ukazywał wartość Boga i dawał świadectwo wiary, aby móc pociągnąć za sobą innych ludzi w dobrym kierunku. Budowanie żywego Kościoła było istotą jego działania: „W sposób szczególny buduje go swoim żywym słowem: słowem apostołskiego przepowiadania, słowem bogatym i szczodrym, słowem prawdy, nadziei i miłości. To prymasowskie słowo stało się (...) głosem sumienia, w którym wypowiada się godność człowieka i jego wolność” (Wyszyński 1998, s. 5).

Na takie właśnie przesłanie wskazuje myśl, że jeśli będziemy sprawiedliwie odnosić się do Boga, to podobnie będziemy zwracać się do drugiego człowieka (Wyszyński 1963). Prymas zatem zaznaczał rolę cnoty sprawiedliwości, jak również szczególne traktowanie innego bytu. Szacunek do Boga przekłada się na szacunek do drugiego człowieka. Właściwie rzecz można, iż relacja ta powinna być naturalna dla każdego człowieka, w szczególności będącego w wieku adolescencji. Wówczas często młodzież okazuje bunt względem innych i wobec Boga, odrzucając wiarę w Niego.

Z tego względu Prymas zwracał uwagę na znaczenie miłości w wierze. Ona bowiem zaspokaja potrzeby młodego człowieka i poniekąd też odpowiada za jego uspołecznienie. Należy zatem zwracać się ku miłości, gdyż to ona uwrażliwia młodego człowieka, a w przyszłości owocuje egzystencją (Wyszyński 1973).

Kardynał zaznaczał, że w wychowaniu młodego pokolenia dostrzegany jest problem teologiczno-pastoralny. Jak zatem ożywić wiarę młodych, kto miałby być dla młodych autorytetem, dając wskazówki na etapie dojrzewania, ukierunkowując na wiarę? (Rynio 1995).

Na lekcjach religii w szkole autentyczność nauczyciela religii ma ogromne znaczenie w pojmowaniu wiary przez młodzież. Dobry przykład może zaowocować dobrym podejściem do kwestii wiary, a nawet nawiązaniem głębokiej relacji



z Bogiem. Zatem „młodzież łatwiej uwierzy tym doradcom, którzy widzą możliwość korzystnej zmiany i dostrzegają walory w każdym, nawet pełnym wad, w jakiejś mierze zdefektowanym człowieku” (Szymański 2004, s. 3). Kwestia ta wskazuje, że młodzież musi mieć pewien obszar dozwolonego błędzenia, aby mieć możliwość czuć się jak jednostka, która potrzebuje pomocy. Poniekąd ten właśnie wiek jest pewną manifestacją odejmowaną przez młodego człowieka, walczącego o to, aby jego problemy zauważyć.

Jeśli chodzi o znaczenie lekcji religii, Prymas twierdził, że nie jest to tylko zwyczajny przedmiot w szkole, ale egzamin z tych lekcji człowiek będzie zdawał przez całe swoje życie. Zachęcał także do zgłębiania religii w domach i do samodzielnego czytania lektur religijnych (Wyszyński 1975). Dzięki zgłębianiu prawd wiary w młodym człowieku będzie mieszkał Duch Święty. Młody człowiek będzie przeświadczony również o tym, iż osobiście spotyka się w swoim życiu z Chrystusem (Wyszyński 1975).

Kardynał Wyszyński rozumiał, że słowa do młodzieży należy kierować w takim języku, aby odpowiednio do nich dotrzeć. Przypisywał on również ogromne znaczenie pielęgnowaniu sakramentów świętych przez młodzież i kierował do młodych następujące słowa: „starajcie się dochować wierności Ojcu Niebieskiemu, przepoić swoje życie wiarą, która pokona wszystkie trudności i przeciwności. Pogłębiajcie ją na katechizacji i życie pełnią chrześcijaństwa na co dzień” (Wyszyński 1975, s. 565). Owo ożywianie wiary ma wypełniać się zatem nie tylko w Kościele, ale i w szkole, czyli tam, wychowuje się młode pokolenie. To wskazówka do tego, aby młody człowiek rozwijał każdą sferę swojego życia, a wtedy będzie doznawał w życiu ładu i harmonii. Istotną rolę Prymas przypisywał samej katechizacji, która wskazuje na godność człowieka i która rozwija człowieczeństwo w młodych ludziach.

### **Rola jednostki w społeczeństwie w myśli księdza Wyszyńskiego**

Jakże człowiek zależny jest od współżycia społecznego... Bez poczucia obecności i bliskości drugiej osoby nie będzie rozwijał się prawidłowo. W okresie młodości rodzice stoją na nieco dalszym miejscu niż rówieśnicy, którzy mają podobne zainteresowania czy hierarchię wartości. W takim wieku młody człowiek ma poczucie wręcz niezrozumienia przez rodzinę, która narzuca mu jakieś zasady i stawia pewne cele do osiągnięcia, podczas kiedy to jednostka poszukuje swojej tożsamości.

Także w znaczeniu religijnym ksiądz Wyszyński wskazywał na rolę, jaką w wychowaniu człowieka odgrywa grupa społeczna. Twierdził on, że „człowiek ma skierowanie społeczne, dlatego może żyć i rozwijać swoje właściwości tylko dzięki stosunkom z innymi ludźmi” (Wyszyński 1968, s. 135). Wtedy człowiek ma swoje dążenia społeczne, a szczególnie młody człowiek, domaga się więc akceptacji w grupach, w których uczestniczy. Grupy te ubogacają bowiem jego codzienność.

## Wychowanie dla narodu

Kardynał Stefan Wyszyński w swoich wypowiedziach skierowanych do młodych ludzi niejednokrotnie podkreślał istotę wartości narodowych. Właśnie wychowanie dla narodu, dla Polski, stanowiło sens jego wielu kazań.

W wychowaniu dla narodu ogromne znaczenie odgrywała religijność. Uważał on, że wartością utylitarną jest praca i pozyskiwane do jej wykonywania narzędzia, ale ponadto młodzi ludzie powinni wkroczyć na odpowiednią kulturę ducha, co zapewni im stabilność (Wyszyński 1979). Nie pomijał zatem znaczenia narzędzi, dzięki którym człowiek może się rozwijać, ale zwracał uwagę na to, że sensem i źródłem, do którego powinni lgnąć młodzi, jest Bóg.

Młodzież, w całym narodzie, stanowiła dla kardynała grupę priorytetową, szczególnie ze względu na jej prawo do wychowania. Z tego powodu, jak uważał, na każdą jednostkę należy patrzeć indywidualnie i społecznie, także cieleśnie i duchowo. Młody człowiek powinien mieć osobisty wybór własnej przyszłości, w której zawarte są konkretne cele, oraz wybór środków potrzebnych do własnego rozwoju. Prymas nakreślał więc znaczenie powołania każdego człowieka, które niesie za sobą konkretne działanie i szansę (Rynio 1995).

## Podsumowanie

Postać tak wielkiego Polaka jak kardynał Stefan Wyszyński jest wzorem do naśladowania nie tylko dla ludzi dorosłych, lecz nade wszystko dla pokolenia ludzi młodych. To ono uczestniczy jeszcze w procesie nauczania, a więc katechizacji szkolnej, gdzie osoba tak znacząca dla historii Polski może odegrać wielką rolę w wychowaniu.

Zwrócenie uwagi na godność człowieka w nauczaniu m.in. religijnym, ale i narodowym, a zatem przyjęcie odpowiedzialności za swoją rodzinę oraz samorozwój zaowocuje w życiu młodzieży nabyciem dobrych cech, aby w przyszłości każdy wybierał właściwie oraz miał prawidłowe podejście do drugiego człowieka.

Kazania kardynała, w których tak bardzo zwracał uwagę na proces i znaczenie kształcenia oraz wychowania, świadczą o tym, że młodzież bardzo się dla niego liczyła. To do niej kierował swoje przesłanie, że należy opierać się na Bogu, gdyż wiedział, że młody człowiek szuka głębszego sensu w swoim życiu.

Mówienie o wartości społeczeństwa świadczyło o przekonaniu, że to jednostka tworzy dany naród, zatem na jaką przyszłość przygotowujemy dzieci i młodzież, taki będziemy mieli kraj i tak będzie wyglądała nasza tożsamość narodowa.

Wreszcie istotną rolę w przesłaniach kardynała odgrywała wolność. Na pewno w czasach życia Prymasa Polski wartość ta znacznie się liczyła, a dziś sama młodzież pragnie owej wolności, przyzwolenia na wczesne podejmowanie decyzji o tym, z kim będzie się przyjaźniła oraz jaki kierunek naukowy wybierze w życiu. Zatem rodzina ma ogromny wkład w socjalizację jednostki, ale na pewnym etapie to młody

człowiek sam chce decydować o sobie. Kardynał Wyszyński zaznaczał, aby prawidłowo pojmować wolność, a więc łączyć ją z odpowiedzialnością za własne decyzje.

Ksiądz Wyszyński, jako tak wielka postać, ale i zarazem zwyczajny człowiek, nauczyciel, to osoba, która posiadała w sobie liczne cechy, aby stać się autorytetem także dla młodzieży. Wartości, jakimi kierował się w życiu, są ponadczasowe, a możliwość dotarcia do drugiego człowieka była znacząca.

### Bibliografia

- Auleytner J. (2010). *Polska jako welfare state a rodzina – Stefan Wyszyński prekursorem katolickiej polityki społecznej*. W: Marszałek L., Solak A. (red.). *O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśl Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. Warszawa: LABOR WNP UKSW w Warszawie, s. 43–44.
- Grygier U., (2005). *Teraz wychowujemy*. „Nowa Szkoła”, nr 3.
- Iwan R. (1985). *Nadzieja w postawie narodu*. „Przegląd Powszechny”, nr 11, s. 230.
- Rynio A. (1995). *Wychowanie młodzieży w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 11.
- Sakowska J. (1999). *Szkoła dla rodziców i wychowawców*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, s. 89–90.
- Szymański M. (2004). *Pochwała optymizmu*. „Nowa Szkoła”, nr 7, s. 3.
- Wyszyński S. (1998). *Idącym w przyszłość*. Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego „Soli Deo”.
- Wyszyński S. (1973). *Idzie nowych ludzi plemię*. Poznań–Warszawa: Wydawnictwo Pallottinum, s. 233–234.
- Wyszyński S. (1999). *Jedna jest Polska*. Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego „Soli Deo”.
- Wyszyński S. (1994). *Kamienie wołać będą*. Warszawa: Instytut Prymasowski.
- Wyszyński S. (1963). *Kazania i przemówienia autoryzowane*. Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego „Soli Deo”.
- Wyszyński S. (1981). *Kościół w służbie narodu*. Rzym: Wydawnictwo Pallottinum, s. 9.
- Wyszyński (1975). *Listy Pastorskie Prymasa Polski*. Paryż: Société d'Éditions Internationales, s. 181, 605.
- Wyszyński S. (1971). *Miłość na co dzień*. Rzym: Papieski Instytut Studiów Kościelnych, s. 157.
- Wyszyński S. (1990). *Nauczanie społeczne 1946–1981*. Warszawa: Optimus.
- Wyszyński S. (1981). *Sumienie prawe. U podstaw odnowy życia narodowego*. Poznań–Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego „Soli Deo”, s. 5–6.
- Wyszyński S. (1968). Bejze B. (red.). *U podstaw soborowej nauki o człowieku. W nurcie zagadnień posoborowych*. Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek.
- Wyszyński S. (1963). *Uświęcenie pracy zawodowej*. Paryż: Société d'Éditions Internationales s. 262.
- Wyszyński S. (1979). *Z rozważań nad kulturą ojczystą*. Poznań: Instytut Wydawniczy PAX, s. 97–98.

## CARDINAL STEFAN WYSZYŃSKI AS AN AUTHORITY FOR CONTEMPORARY YOUTH – SELECTED INDICATIONS

**Abstract:** The aim of the article is to draw attention to how Stefan Cardinal Wyszyński can become an authority for contemporary youth. The topicality of the teaching of the Primate of the Millennium can still be received and shaped the development of a young person by supporting his freedom, responsibility and faith. When making life choices, young people must follow certain rules, but give themselves the opportunity to make a mistake, as this shapes their identity and conscience. Every moment of a person's life is important, and in a special way the one that indicates family upbringing, because it is then that a special bond is formed between parents and children. Thanks to a properly created relationship at this stage, you will not have to exert force on young people, but with peace, gentleness and kindness of the heart.

**Keywords:** youth, freedom, faith, family, education.



ANNA RUDOWSKA\*

Warszawa, Polska

## WYBRANE PRIORYTETY POLITYKI EDUKACYJNEJ POLSKI I REPUBLIKI CZESKIEJ PLANOWANE DO WSPÓŁFINANSOWANIA W PROGRAMACH OPERACYJNYCH 2014–2020

**Streszczenie:** Polska i Republika Czeska od 2004 roku są Państwami Członkowskimi Unii Europejskiej (UE), od tego też czasu korzystają z funduszy unijnych, m.in. w celu wspierania realizacji polityki edukacyjnej. Celem artykułu jest prześledzenie krajowych dokumentów strategicznych ww. państw w poszukiwaniu priorytetów odnoszących się do kształcenia ogólnego, planowanych do współfinansowania z Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) w krajowych programach operacyjnych perspektywy finansowej UE 2014–2020. Okazuje się, że Republika Czeska i Polska różnią się pod pewnymi względami – czeski model polityki edukacyjnej we wskazanym obszarze posiada m.in. silny rys socjalny (edukacja włączająca, równy dostęp do edukacji dla dzieci ze środowisk defaworyzowanych etc). Polska zaś koncentruje się na rozwijaniu pożądaných kompetencji, umiejętności i postaw u uczniów, a także wspieraniu talentów. Co więcej – ze wstępnych kierunków programowania perspektywy finansowej UE 2021–2027 wynika, że każdy z ww. krajów podąża odrębną drogą.

**Słowa kluczowe:** polityka edukacyjna, priorytety strategiczne, krajowe programy operacyjne, fundusze unijne.

### Wstęp

Polityka edukacyjna należy do gwarantowanych traktatami stowarzyszeniowymi sfer życia społecznego Państw Członkowskich, które są niezależnie formowane przez władze na szczeblu krajowym. Priorytety edukacyjne poszczególnych Państw Członkowskich UE wynikają z dokumentów strategicznych, planistycznych czy implementacyjnych szczebla krajowego. Art. 174 *Traktatu o funkcjonowaniu Unii*

---

\* Mgr Anna Rudowska, absolwentka Wydziału Filozofii Chrześcijańskiej Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie oraz Wydziału Nauk Historycznych i Społecznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: arudowsky@wp.pl.

*Europejskiej* (Dz.U. UE C 326/52, z 26 października 2012 roku), tzw. TFUE, stanowi, że unijna polityka spójności gospodarczej, społecznej i terytorialnej, zmierza do zmniejszenia różnicowań w poziomach rozwoju różnych regionów, m.in. za pomocą instrumentów takich jak EFS<sup>1</sup>. Jednocześnie, przy wykonaniu budżetu UE, niezbędna jest współpraca ze strony Państw Członkowskich, które są odpowiedzialne za przygotowywanie oraz wdrażanie programów na odpowiednim szczeblu terytorialnym. Są nimi m.in. krajowe programy operacyjne (KPO), czyli narzędzia realizujące strategię interwencji funduszy europejskich, w tym m.in. EFS, przez poszczególne państwa w ramach polityki spójności UE. Polska i Republika Czeska od czasu przystąpienia do struktur UE, tj. od 2004 roku, korzystały z funduszy strukturalnych w dwóch długoterminowych perspektywach finansowych UE: 2007–2013 i 2014–2020 i jednej krótkoterminowej (po przystąpieniu do UE): 2004–2006. Wybór do analiz w niniejszym artykule perspektywy finansowej UE 2014–2020 wynikał z faktu, że dwie następujące po sobie wieloletnie perspektywy stanowią dla siebie dobry punkt odniesienia. Okres programowania 2014–2020 czerpał obficie z wniosków i doświadczeń z wdrażania perspektywy finansowej UE 2007–2013.

Analizie poddane zostały priorytety polityki edukacyjnej odnoszące się do kształcenia ogólnego Polski i Republiki Czeskiej, sformułowane w krajowych dokumentach strategicznych obowiązujących według stanu na początku ww. perspektywy, tj. w 2014 roku.

Tabela 1. Lista analizowanych dokumentów strategicznych Polski i Republiki Czeskiej (publikatory w *Bibliografii*)

Polska	Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020 Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020 Perspektywa uczenia się przez całe życie Strategia rozwoju kraju 2020 Strategia zrównoważonego rozwoju Polski do roku 2025
Republika Czeska	Strategia polityki edukacyjnej w Republice Czeskiej do 2020 roku Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku Strategia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju Republiki Czeskiej (2008–2015) Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020 Strategia integracji społecznej 2014–2020 Krajowy plan stworzenia równych szans dla osób niepełnosprawnych na okres 2010–2014

Źródło: opracowanie własne.

Priorytety powyższe zoperacjonalizowano w postaci działań współfinansowanych z EFS w czeskim i polskim KPO 2014–2020, opracowywanych na szczeblu państwa, adresujących najpełniej potrzeby całego systemu edukacyjnego i urzeczywistniających politykę państwa. Były to: polski *Program Operacyjny Wiedza*



*Edukacja Rozwój 2014–2020 i jego czeski odpowiednik – Program Operacyjny Badania, Rozwój i Edukacja 2014–2020.*

Porównanie w tym zakresie dwóch sąsiadujących krajów Europy Środkowowschodniej o zbliżonych uwarunkowaniach ekonomicznych, społecznych itp. doprowadziło do interesujących wniosków o pewnych różnicowaniach w zidentyfikowanych priorytetach edukacyjnych przy zapewnieniu współfinansowania z funduszy unijnych (EFS).

Powyższą analizę wykonano metodą problemowego porównania pedagogicznego: zjawiska edukacyjne – priorytety strategiczne – osadzone w konkretnych uwarunkowaniach i czasie zestawiono w celu odkrycia prawidłowości i dokonania hierarchizacji (Nowakowska-Siuta 2019, s. 289). Wykonana analiza porównawcza może zyskać walor uzualny (Nowakowska-Siuta, Dmitruk-Sierocińska 2018, s. 38), zaś wnioski mogą być ekstrapolowane, biorąc pod uwagę fakt, że aktualnie projektowana jest już kolejna perspektywa finansowa UE 2021–2027.

### **Status quo edukacji w Polsce i Republice Czeskiej**

Dokumentami prezentującymi diagnozę stanu edukacji w obu krajach tuż przez rozpoczęciem perspektywy finansowej UE 2014–2020 były m.in. umowy partnerstwa (UP) oraz krajowe programy reform (KPR), przygotowane przez ww. państwa. Należy zaznaczyć, że dokumenty te odwoływały się do *Strategii EUROPA 2020* (COM(2010)2020 z 3 marca 2010 roku), który z kolei wyznaczał cele strategiczne Wspólnoty na ten właśnie okres. Stąd zaczerpnięty został prezentowany poniżej dobór wskaźników do porównań oraz wskazanie referencyjnego badania kompetencji uczniów PISA (*Programme for International Student Assessment*).

W chwili opracowywania dokumentu *Programowanie perspektywy finansowej 2014–2020 – Umowa Partnerstwa* Polska jako jedno z nielicznych państw członkowskich, osiągnęła bądź była blisko osiągnięcia zakładanych wartości wskaźników edukacyjnych w *Strategii EUROPA 2020* (*Strategia EUROPA 2020*, s. 5). Przed 2020 rokiem Polska osiągnęła wymaganą wartość wskaźnika w zakresie oświaty, tj. odsetek młodzieży nieuczącej się, niepracującej bądź nieuczestniczącej w żadnej formie szkolenia (tzw. NEET – *neither in employment, education or training*) poniżej 10 proc. Wartość drugiego wskaźnika, czyli zwiększenie do co najmniej 40 proc. odsetka osób w wieku 30–34 lat z wykształceniem wyższym w 2012 roku w Polsce wynosiła 39,1 proc., zaś z szacunków resortu nauki wynikało, że możliwa była do osiągnięcia, a nawet przekroczenia ok. 2015 roku (*Rzeczpospolita Polska Krajowy Program Reform 2013/2014 aktualizacja*, s. 38). Polska mogła sobie w takich uwarunkowaniach pozwolić na wyznaczenie ambitniejszych celów niż wskazane w *Strategii EUROPA 2020*. Zaproponowano zatem następujące wartości wskaźników prognozowane do 2020 roku (tab. 2 i 3).

Tabela 2. Odsetek polskiej młodzieży w wieku 18–24 lat z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym, która nie kontynuuje kształcenia lub szkolenia

Młodzież w wieku 18–24 lat z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym niekontynuująca nauki		
Rok	2012	2020
Proc. udział w populacji	5,7	4,5

Źródło: Rzeczpospolita Polska, Krajowy Program Reform 2013/2014, aktualizacja.

Tabela 3. Odsetek Polaków z wyższym wykształceniem w wieku 30–34 lat

Rok	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Proc. udział w populacji	34,8	36,5	39,1	38,5	39	40,5	41,5	42,3	43,6	44,5	45

Źródło: Rzeczpospolita Polska, Krajowy Program Reform 2013/2014, aktualizacja.

Jednocześnie w badaniu PISA z 2012 roku polscy 15-latkowie zajęli 10. pozycję w zakresie umiejętności czytania i interpretowania tekstów, 13. – w zakresie umiejętności matematycznych oraz 9. – w zakresie rozumowania w obszarze nauk przyrodniczych (wśród 65 uczestniczących w badaniu państw). Polska była jedynym krajem europejskim, który tak znacznie poprawił wyniki. W związku z powyższym przyjęto ostrożne założenie, że polskie szkoły lepiej niż w poprzednich dekadach kształcą kompetencje uczniów (*Programowanie perspektywy finansowej 2014–2020 – Umowa Partnerstwa*, s. 38). Niemniej należy zaznaczyć, że odnotowano niedostatki e-kompetencji polskich uczniów w komputerowych częściach badania PISA (*PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*, s. 76).

Czeska *Umowa Partnerstwa na okres programowania 2014–2020* wskazywała, że zjawisko przedwczesnego opuszczania obowiązkowej nauki nie było zagrożeniem stabilności czeskiego systemu edukacyjnego. Pozycja Czech wobec średniej UE w tym względzie, wg stanu na rok 2012, była korzystna: Czechy – 5,5 proc., średnia UE – 12,7 proc. (*Early leavers from education and training, European Semester Thematic Fiche*, 20 maja 2016 roku, s. 7).

Tabela 4. Wartości wskaźników Strategii EUROPA 2020 w zakresie edukacji vs. cele Krajowego Programu Reform Republiki Czeskiej 2014

Cel Strategii EUROPA 2020	Stan UE na rok 2010	Stan Republiki Czeskiej na rok 2010	Stan UE na 2013	Stan Republiki Czeskiej na rok 2013	Cel UE na rok 2020	Cel Republiki Czeskiej na rok 2020
Odsetek osób przedwcześnie kończących naukę szkolną	14	4,9	12,7	5,5	10	5,5
Odsetek osób w wieku 30–34 lat z wyższym wykształceniem	33,5	20,4	36,9	26,7	40	32

Źródło: Krajowy Program Reform Republiki Czeskiej 2014.

Dostępność do edukacji w przypadku całego kraju nie była powszechną przeszkodą w budowaniu systemu edukacji wysokiej jakości. Jednak odnotowano znaczącą koncentrację regionalną grup szczególnie wrażliwych, dla których dostęp do edukacji był utrudniony, tj. uczniów z niepełnosprawnościami czy pochodzenia romskiego (*Umowa Partnerstwa na okres programowania 2014–2020*, s. 20–21). Zgodnie z referencyjnymi badaniami PISA poziom podstawowej wiedzy czeskich uczniów nie był zadowalający, w ciągu dekady wyniki uległy pogorszeniu praktycznie we wszystkich monitorowanych dziedzinach (*PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*, s. 22). Porównanie generalnego wyniku badań PISA czeskich uczniów między rokiem 2003 a 2012 wykazywało istotną zmianę – spadek o 17 punktów.

Jako przyczynę takiego stanu rzeczy wskazano zmianę systemu zarządzania edukacją – decentralizację edukacji na szczeblu podstawowym i średnim, przeprowadzoną w Republice Czeskiej na przełomie 1999/2000 roku. Reforma ta, aż po wstępny horyzont czasowy analizowanej perspektywy finansowej UE, skutkowałą problemami z koordynacją polityki edukacyjnej na różnych poziomach (*Umowa Partnerstwa na okres programowania 2014–2020*, s. 20).

### Wybrane priorytety strategiczne

W analizowanych dokumentach strategicznych polskich i czeskich można wyodrębnić następujące priorytety edukacyjne: **edukacja włączająca; równy dostęp do kształcenia dobrej jakości/zmniejszanie nierówności w dostępie do edukacji; edukacja wysokiej jakości; rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów**. Były one na różny sposób obecne w polityce edukacyjnej obu państw, co więcej przybierały także różne odmiany. Rysowały się tu także takie cele, jak **kształcenie nauczycieli** oraz **wzmocnienie zarządzania strategicznego**. Jednak te ostatnie należałoby uznać nie tyle za priorytet polityki edukacyjnej państwa, ale za środek

do osiągnięcia właściwych edukacyjnych celów strategicznych. Z punktu widzenia teorii strategii (Obłój 2014, s. 13) działania takie są narzędziami do osiągnięcia celów strategicznych *sensu stricto* i z tego względu stanowią przedmiot odrębnych analiz.

#### Edukacja włączająca

Na początku perspektywy finansowej UE 2014–2020 Polskę charakteryzował wysoki poziom uczestnictwa w edukacji, z tego względu wyzwania edukacyjne przeniosły się z frekwencji na zapewnienie jak najwyższej jakości nauczania. Wspomniane wcześniej wyniki polskiej edycji badań PISA z 2012 roku pozwalały przyjmować optymistyczne założenie o generalnej poprawie jakości kształcenia ogólnego. Z powyższych powodów w analizowanych polskich dokumentach strategicznych nie napotykałyśmy na pojęcie **edukacji włączającej**.

Dla odmiany dla Republiki Czeskiej edukacja włączająca była generalnym priorytetem. Rozumiana była ona jako zapewnienie równego dostępu do edukacji wszystkim uczniom w państwie, jak również niedyskryminacyjny dostęp do tej usługi publicznej (*Strategia polityki edukacyjnej w Republice Czeskiej do 2020 roku*, s. 12). W szczególności skupiono się na **obniżeniu liczby przypadków absolwentów poszczególnych etapów edukacyjnych, którzy prezentują osiągnięcia poniżej oczekiwanego minimum**. Fakt ten zasadniczo różni czeskie podejście strategiczne od polskiego. W zgodzie z diagnozą w czeskiej *Umowie Partnerstwa na okres programowania 2014–2020* pozostaje **akcentowanie tych grup, które traciły najwięcej w dotychczasowym systemie edukacyjnym, tj. uczniów z niepełnosprawnościami, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz ze środowisk defaworyzowanych, zagrożonych społecznie, wykluczonych kulturowo lub wykluczonych z powodu barier językowych (migranci)**. Z części analizowanych czeskich dokumentów strategicznych (*Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020*, *Strategia integracji społecznej 2014–2020*, *Krajowy plan stworzenia równych szans dla osób niepełnosprawnych na okres 2010–2014*) wyłania się **obraz edukacji włączającej o bardziej socjalnym charakterze**, gdyż jako środki wspomagające urzeczywistnienie idei edukacji włączającej postulowane były w tym przypadku: aktywizacja społeczna dla rodzin z dziećmi, wspieranie organizacji i instytucji zajmujących się pracą z dziećmi i młodzieżą itp. Wśród priorytetów strategicznych Polski w analizowanym temacie nie odnajdujemy tego aspektu.

Równy dostęp do kształcenia dobrej jakości vs. zmniejszanie nierówności w dostępie do edukacji

W przypadku Polski odnotowujemy cel **równy dostęp do kształcenia dobrej jakości**. *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020 roku* interpretowała ten priorytet jako umożliwienie rozwoju talentów oraz wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci

(młodzieży i młodych dorosłych), przy czym ten drugi człon definicji zestawiany była częstokroć z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a konkretnie – niepełnosprawnością (*Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020*, s. 38, 51). Akcentowano konieczność podjęcia wysiłków na rzecz rozwoju uczniów utalentowanych, gdyż jak zauważono, ten aspekt był dotąd zaniedbywany w polityce edukacyjnej – szkoły często „gubiły” talenty (*Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020*, s. 16). Należy nadmienić, że **w perspektywie polskiej wysoka jakość edukacji w połączeniu z rozwijaniem kompetencji i umiejętności uczniów była osią celów strategicznych polityki państwa w tym obszarze, dla Republiki Czeskiej była nim edukacja włączająca.**

Z kolei w perspektywie czeskiej **zmniejszanie nierówności w dostępie do edukacji** miałyby polegać na **pokonywaniu przeszkód w płynnym przechodzeniu pomiędzy kolejnymi etapami edukacyjnymi** (kształcenie przedszkolne/kształcenie na poziomie podstawowym/kształcenie na poziomie średnim). Inny wymiar tego fenomenu to postulat **przewycięzania zjawiska segregacji** uczniów według statusu społeczno-ekonomicznego, środowiska pochodzenia, talentów bądź niepełnosprawności (*Strategia integracji społecznej 2014–2020*, s. 41).

#### Edukacja wysokiej jakości

Analizując zapisy polskich dokumentów strategicznych w zakresie edukacji, można dojść do wniosku, że **jakość edukacji**, a konkretnie **podnoszenie jakości kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach** (*Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020*, *Perspektywa uczenia się przez całe życie* oraz *Strategia rozwoju kraju 2020*), były dla Polski generalnym priorytetem. Łączono te kwestie prawie zawsze z **rozwojem kompetencji i umiejętności**, których zestaw różnicował jedynie profil analizowanej strategii.

Rząd czeski doprecyzowuje ten cel strategiczny jako dążenie do **wysokiej jakości nauczania i posiadania dobrych nauczycieli jako warunku wstępnego takiego nauczania** (*Strategia polityki edukacyjnej w Republice Czeskiej do 2020 roku*), w tym wzajemnego uczenia się i szkolenia (Levin 2012, s. 31.). Przyjęto założenie, że jakość pracy nauczycieli warunkuje jakość całego procesu nauczania. Słuszność takiego podejścia potwierdzają badania międzynarodowe – zaobserwowano ścisłą korelację między systemami edukacji powszechnie uważanymi za odnoszące sukces a procesem doboru nauczycieli, ich kształceniem i permanentnym wsparciem ich rozwoju zawodowego; nauczyciele potrzebują również prestiżu i szacunku społecznego (Mourshed i in. 2014, s. 13).

#### Rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów

Ważny blok zagadnień w polityce edukacyjnej zarówno w Polsce, jak i w Republice Czeskiej to **rozwój kompetencji i umiejętności uczniów.**

Polskie dokumenty strategiczne zdecydowanie na pierwszym miejscu wskazywały kompetencje cyfrowe, co pozostawało w zgodzie z diagnozą z dokumentu *Programowanie perspektywy finansowej 2014–2020 – Umowa Partnerstwa*. W dalszej kolejności promowano rozwijanie kompetencji kluczowych (w tym komunikacyjnych, matematycznych, językowych, społecznych) oraz postaw przedsiębiorczych. Ponadto nacisk kładziono na kształtowanie kapitału społecznego przez wdrożenie zachęt do wolontariatu, współpracy w zespole, angażowania się w istotne kwestie lokalne (*vide Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020, Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020, Perspektywa uczenia się przez całe życie oraz Strategia rozwoju kraju 2020*).

Również polityka edukacyjna Republiki Czeskiej szczególną uwagę koncentrowała na umiejętnościach cyfrowych. Tej kwestii poświęcono odrębny dokument – *Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku*. Nawet tu jednak podkreślono, że wdrażając e-kompetencje, należy zadbać o ich **niedyskryminacyjny rozwój** (*Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku*, s. 17). Ponadto promowano m.in. podnoszenie umiejętności językowych (*Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020*), pielęgnowanie postaw kreatywności i innowacyjności (*Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku, Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020*), respektowanie zasad zrównoważonego rozwoju, promowanie aktywnego zaangażowania w procesy decyzyjne w demokratycznym społeczeństwie (*Strategia edukacji dla zrównoważonego rozwoju Republiki Czeskiej, 2008–2015*), *Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020*).

W krajowych programach operacyjnych finansowanych z EFS odnajdujemy operacjonalizację wskazanych priorytetów edukacyjnych Polski i Republiki Czeskiej. Czeski PO BRE oferuje w zakresie kształcenia ogólnego znacznie szerszy wachlarz działań niż polski PO WER. Zapisy obu programów prowadzą do wniosku, że w krajowych programach operacyjnych zaprojektowano w analizowanym obszarze realizację **działań skierowanych wyłącznie do kadry pedagogicznej, zarządzającej, decydentów etc.**

### Zakończenie

Zestawienie priorytetów strategicznych w zakresie edukacji ww. państw o podobnych uwarunkowaniach w perspektywie finansowej UE 2014–2020 prowadzi do ciekawych obserwacji o różnicach w podejściu do kształtowania polskiej i czeskiej polityki edukacyjnej. Polski system edukacyjny w tamtym czasie charakteryzował się relatywnie dobrą jakością kształcenia, mierzoną wynikami referencyjnego badania kompetencji uczniów; osiągnięcie zakładanych wskaźników europejskiej strategii w zakresie edukacji nie było problematyczne. Polska skupiła się na osiągnięciu jak najwyższej jakości nauczania przede wszystkim przez rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów (z naciskiem na kompetencje cyfrowe), włącznie ze wspieraniem rozwoju talentów. W tym samym czasie Republika Czeska



zakładała osiągnięcie wskaźników europejskiej strategii na poziomie oscylującym wokół wartości polskich, wyzwaniem natomiast niezadowolający stan wiedzy czeskich uczniów – wyniki badania kompetencji uczniów uległy pogorszeniu w wielu obszarach na przestrzeni dziesięciolecia. W tej sytuacji osiągnięciem czeskiej polityki edukacyjnej stały się dopełniające się priorytety: edukacja włączająca i zmniejszanie nierówności w dostępie do edukacji. W analizowanych dokumentach strategicznych Republiki Czeskiej silnie akcentowany był priorytet odnoszący się do kształcenia i doskonalenia nauczycieli – jakość nauczania uznano za warunek *sine qua non* edukacji wysokiej jakości.

Powyzsze wnioski mogą mieć wymiar praktyczny – być rekomendacją kierunków rozwoju polityki edukacyjnej, bądź przeciwnie – stać się sugestią do unikania rozwiązań zbędnych czy „wyspowych” (Nowakowska-Siuta, Dmitruk-Sierocińska 2018, s. 38) przy projektowaniu wsparcia w perspektywie finansowej UE 2021–2027, gdyż proces opracowywania projekty programów 2021–2027 wciąż trwa. Projekt czeskiej *Umowy Partnerstwa na lata 2021–2027* przewiduje w analizowanym obszarze kontynuację celów wyznaczonych w perspektywie finansowej UE 2014–2020, tj. poprawę jakości edukacji, rozwijanie kompetencji uczniów, poprawę równego dostępu do edukacji i szkoleń włączających, przewyższanie nierówności na tle społeczno-ekonomicznym (*Umowa Partnerstwa na lata 2021–2027 – projekt*, Republika Czeska, s. 23). Nadal uwidacznia się tu silne ciężenie kwestii edukacyjnych w kierunku integracji społecznej.

Projekt *Umowy Partnerstwa dla realizacji Polityki Spójności 2021–2027 w Polsce* jako naczelny kierunek wsparcia EFS+ (*projekt Rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie Europejskiego Funduszu Społecznego plus*, COM (2018) 382 z dnia 30 maja 2018 roku) w obszarze kształcenia ogólnego wskazuje podnoszenie poziomu kompetencji i kwalifikacji. Jest to konsekwentna kontynuacja celu z perspektywy finansowej UE 2014–2020, opartego na nowym dokumencie strategicznym Ministerstwa Edukacji Narodowej obowiązującym w perspektywie finansowej UE 2021–2027, którego celem jest m.in. podnoszenie poziomu umiejętności kluczowych (*Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030*, s. 6). Akcentowane jest wykorzystanie nowoczesnych technologii w edukacji. Wagę tego wyzwania uwypukliła w sposób szczególny pandemia Covid-19. Wyniki polskich uczniów w badaniu PISA w 2018 roku poprawiły się w porównaniu z rokiem 2015 (*Umowa Partnerstwa dla realizacji Polityki Spójności 2021–2027 w Polsce*, s. 66), jednak postrzeganie szkoły jako środowiska uczenia się wypadło znacznie gorzej w warunkach polskich. W związku z tym zaplanowano przeznaczenie środków na rozwój funkcji wychowawczej i wspierającej placówek, w tym pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Dalsze dążenie do rozwoju kompetencji uczniów zaplanowano zrównoważyć jakością relacji uczeń–nauczyciel–rodzice. Balans roli edukacyjnej szkół oraz ich roli wychowawczej i wspierającej to *novum* w polskiej polityce edukacyjnej.



## Załącznik

Tabela 5. Matryca priorytetów w zakresie kształcenia ogólnego w krajowych dokumentach strategicznych Polski i Republiki Czeskiej w perspektywie finansowej UE 2014–2020

Państwo Priorytet	Polska	Republika Czeska
Edukacja włączająca		Obniżenie liczby absolwentów z osiągnięciami poniżej oczekiwanego minimum Szczególna uwaga skupiona na uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ze środowisk defaworyzowanych itd.
Równy dostęp do kształcenia dobrej jakości vs. zmniejszanie nierówności w dostępie do edukacji	Rozwój talentów Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, w szczególności ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	Pokonywanie przeszkód w przechodzeniu pomiędzy kolejnymi etapami edukacyjnymi Przezwyciężanie zjawiska segregacji szkolnej
Edukacja wysokiej jakości	Podnoszenie jakości kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach	Wysokiej jakości nauczanie i dobrzy nauczyciele
Rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów	Rozwój kompetencji, w szczególności cyfrowych	Niedyskryminacyjny rozwój kompetencji, w tym cyfrowych

Generalny priorytet

Priorytet obecny w krajowych dokumentach strategicznych

Brak priorytetu

## Bibliografia

### Dokumenty źródłowe polskie

*Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Dostępny na: [https://kwalifikacje.gov.pl/download/Uczenie\\_sie\\_przez\\_cale\\_zycie/Perspektywa\\_uczenia\\_sie\\_przez\\_cale\\_zycie.pdf](https://kwalifikacje.gov.pl/download/Uczenie_sie_przez_cale_zycie/Perspektywa_uczenia_sie_przez_cale_zycie.pdf) (otwarty 24.11.2020).

*Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020*. Dostępny na: [https://www.power.gov.pl/media/943/POWER\\_zatwierdzony\\_przez\\_KE\\_171214.pdf](https://www.power.gov.pl/media/943/POWER_zatwierdzony_przez_KE_171214.pdf) (otwarty 17.12.2020).

*Programowanie perspektywy finansowej 2014–2020 – Umowa Partnerstwa*. Dostępny na: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/partnership-agreement-poland-may2014\\_pl.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/partnership-agreement-poland-may2014_pl.pdf), (otwarty 29.11.2020).

*Projekt umowy Partnerstwa dla realizacji Polityki Spójności 2021–2027 w Polsce.* Dostępny na: [https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/97649/projekt\\_UP\\_do\\_konsultacji.pdf](https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/97649/projekt_UP_do_konsultacji.pdf) (otwarty 15.02.2020).

*Rzeczpospolita Polska, Krajowy Program Reform 2013/2014, aktualizacja.* Dostępny na: <https://www.gov.pl/web/rozwoj/krajowy-program-reform> (otwarty 8.12.2020).

*Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020.* Dostępny na: <https://www.gov.pl/web/rodzina/strategia-rozwoju-kapitalu-ludzkiego-srkl> (otwarty 12.12.2020).

*Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020.* Dostępny na: <http://bip.mkidn.gov.pl/pages/polityka-wewnetrzna-i-zagraniczna/strategia-rozwoju-kapitalu-spoecznego-2020.php> (otwarty 18.12.2020).

*Strategia rozwoju kraju 2020.* Dostępny na: <http://orka.sejm.gov.pl/Druki7ka.nsf/o/7938232EAoAAD4F2C1257AD00052A8F6/%24File/972.pdf> (otwarty 30.11.2020).

*Strategia zrównoważonego rozwoju Polski do roku 2025.* Dostępny na: <http://sneq.edu.pl/sms/materialy/strategia%20zrownowazonego%20rozwoju%20polski%20do%20roku%202025.pdf> (otwarty 30.11.2020).

*Zintegrowana strategia umiejętności 2030.* Dostępny na: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zintegrowana-strategia-umiejetnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow> (otwarty 15.02.2020).

### **Dokumenty źródłowe czeskie**

*Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020.* Dostępny na: <https://www.msmt.cz/mladez/koncepcje-podpory-mladeze-na-obdobi-2014-2020> (otwarty 24.11.2020).

*Krajowy plan stworzenia równych szans dla osób niepełnosprawnych na okres 2010–2014.* Dostępny na: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/narodni-plan-vytvoreni-rovnych-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2010---2014-70026/> (otwarty 29.11.2020).

*Krajowy Program Reform Republiki Czeskiej 2014.* Dostępny na: <https://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/aktualne/Narodni-program-reform-pro-rok-2014.pdf> (otwarty 24.11.2020).

*Program Operacyjny Badania, Rozwój i Edukacja 2014–2020.* Dostępny na: <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/operacni-program-vyzkum-vyvoj-a-vzdelavani?typ=struktura> (otwarty 18.12.2020).

*Projekt Umowy Partnerstwa na lata 2021–2027.* Dostępny na: <https://www.dotaceeu.cz/cs/evropske-fondy-v-cr/kohezni-politika-po-roce-2020/s/verejna-konzultace-k-prvniimu-navrhu-dohody-o-partn> (otwarty 15.02.2020).

*Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku.* Dostępny na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020> (otwarty 24.11.2020).

*Strategia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju Republiki Czeskiej (2008–2015).* Dostępny na: <https://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky> (otwarty 24.11.2020).

*Strategia integracji społecznej 2014–2020.* Dostępny na: <https://www.mpsv.cz/strategie-socialniho-zaclenovani-2014-2020> (otwarty 29.06.2020).

*Strategia polityki edukacyjnej w Republice Czeskiej do 2020 roku.* Dostępny na: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020> (otwarty 24.06.2020).  
*Umowa Partnerstwa na okres programowania 2014–2020.* Dostępny na: <http://www.dotaceeu.cz/getmedia/30da8053-6cd2-4fee-8cb7-fdd901504ae9/Dohoda-o-partnerstvi-schvalena-EK-26-8-2014.pdf> (otwarty 12.12.2020).

### **Pozostałe**

*Early leavers from education and training, European Semester Thematic Fiche, 20 maja 2016 roku.* Dostępny na: [http://ec.europa.eu/esf/filedepot\\_download](http://ec.europa.eu/esf/filedepot_download) (otwarty 15.12.2020).  
*International Standard Classification of Education United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji Organizacji Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty, Nauki i Kultury.* Dostępny na: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isc-ed-2011-en.pdf> (otwarty 16.12.11.2020).  
Levin B. (2012). *System-Improvement in Education.* Paryż: UNESCO.  
Mourshed M., Chijioke C., Barber M. (2014). *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze.* Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.  
Nowakowska-Siuta R. (2019). *Pedagogika porównawcza.* W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). *Pedagogika.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.  
Nowakowska-Siuta R., Dmitruk-Sierocińska K. (red.). (2018). *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.  
Obłój K. (2014). *Strategia organizacji.* Warszawa: PWE.  
PISA. *Wyniki badania 2012 w Polsce* (2012). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.  
*Projekt rozrządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie Europejskiego Funduszu Społecznego plus (EFS+), COM (2018) 382 z dnia 30 maja 2018 roku.*  
*Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) Nr 1304/2013 z dnia 17 grudnia 2013 roku w sprawie Europejskiego Funduszu Społecznego i uchylającego Rozporządzenie Rady (WE) Nr 1081/2006, Dz.U. UE L 347/470 z dnia 20 grudnia 2013 roku.*  
*Strategia EUROPA 2020, COM (2010) 2020 z dnia 3 marca 2010 roku.*  
*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 roku).*

## SELECTED PRIORITIES OF THE EDUCATIONAL POLICY IN POLAND AND THE CZECH REPUBLIC IMPLEMENTED IN THE NATIONAL OPERATIONAL PROGRAMS 2014–2020

**Abstract:** Poland and the Czech Republic have been the European Union Member States since 2004, and since then have been beneficiaries of EU funds, including the support for implementation of education policy. The aim of the article is to follow the national strategic documents of the above-mentioned countries in search of priorities relating to general education, planned for co-financing under the European Social Fund (ESF) in the national operational programs of the EU financial perspective 2014–2020. The comparison led to interesting conclusions – Poland and the Czech Republic differ under some aspects – the Czech model of educational policy in the indicated area has got a strong social context (inclusive education, equal access to education for children deriving from disadvantaged social groups, etc). Polish educational policy, on the other hand, emphasizes first of all developing the required students' competences, skills and attitudes, as well as supporting talents. Moreover, the preliminary programming directions of the 2021–2027 financial perspective show that each of the above-mentioned countries follow a separate way.

**Keywords:** educational policy, strategic priorities, national operational programs, EU funds.



EDYTA WOLTER\*

Warszawa, Polska

ORCID ID 0000-0001-9895-6462

## Z BADAŃ NAUKOWYCH NAD PROBLEMATYKĄ WYCHOWANIA SALEZJAŃSKIEGO, PEDAGOGIKI OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZEJ

Markiewicz H., Misiaszek K. SDB (2021). *Salezjańskie wychowanie oratoryjne na warszawskiej Pradze*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ss. 188.

Parafia Najświętszego Serca Jezusowego w Warszawie została utworzona w 1919 roku. Salezianie, tworząc oratorium w środowisku lokalnym mieszkańców dzielnicy Praga, podjęli trud pracy wychowawczej ubogich, zaniedbanych duchowo dzieci i młodzieży. Od 1999 roku tytułowa instytucja nosi oficjalną nazwę: Oratorium im. św. Jana Bosko.

Celem recenzowanej monografii jest wyjaśnienie działalności ww. instytucji pożytku publicznego na warszawskiej Pradze poprzez ukazanie początków działalności wspólnoty oratoryjnej św. Jana Bosko (założyciela Towarzystwa św. Franciszka Salezego/salezjanów), zaprezentowanie stosowanej w oratorium prewencyjnej metody wychowawczej. Publikacja ma układ chronologiczny oraz problemowy (w ramach poszczególnych rozdziałów). Składa się ze wstępu, ośmiu rozdziałów, zakończenia, bibliografii. Implikuje ponadto wykaz skrótów, spis osób pełniących funkcję kierownika/salezjanów prowadzących oratorium w Warszawie (Praga), a także indeks nazwisk oraz ilustracje dokumentujące pracę salezjanów z młodzieżą zarówno w okresie dwudziestolecia międzywojennego (1918–1939), jak i w XXI wieku. Dzieło wieńczę streszczenia w języku polskim i angielskim.

Autorami omawianej publikacji są nauczyciele akademicy z tytułem naukowym profesora, zatrudnieni w warszawskich uczelniach publicznych: Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej i Uniwersytecie Kardynała

---

\* Prof. UKSW dr hab. Edyta Wolter, Katedra Historii Wychowania Dziejów Oświaty, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: e.wolter@uksw.edu.pl.

Stefana Wyszyńskiego. Są oni znani w Polsce z bogatego dorobku naukowego oraz wieloletniego akademickiego doświadczenia zawodowego.

Z uznaniem należy zaakcentować, że monografia wpisuje się w nurt pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, powstała na bogatej podstawie źródłowej. Wykorzystano w niej materiały zgromadzone w Archiwum Salezjańskim w Warszawie (kroniki, maszynopisy, karty osobowe, sprawozdania, regulaminy, plany pracy, korespondencję z jednostkami administracji publicznej itp.), dzieła św. Jana Bosko (w języku włoskim), dokumenty Towarzystwa św. Franciszka Salezego, czasopiśmiennicze źródła drukowane (takie jak np. rocznik/biuletyn „Bazylika”). W omawianej publikacji wykorzystano również opracowania naukowe (ogólno historyczne oraz dotyczące zgromadzenia salezjańskiego).

Rozdział pierwszy poświęcono życiu i działalności św. Jana Bosko (1815–1888), który jak już wzmiankowano, był założycielem zgromadzenia salezjańskiego, wychowawcą młodzieży. Autorzy wyjaśnili, że ksiądz Bosko dorastał w społeczności żyjącej w warunkach ogólnej tendencji kultury przedindustrialnej, w której większość ludzi pracowała na roli, a przemiany w strukturze techniczno-przemysłowej były powolne. Napisali o uwarunkowaniach wychowania naturalnego w rodzinie Jana Bosko, zwłaszcza o wychowaniu religijnym w okresie dzieciństwa, następnie o jego edukacji szkolnej i wyższej, pracy duszpasterskiej w zakładach karnych dla młodocianych przestępców. Uwagę badawczą poświęcili także dojrzwaniu duchowemu księdza Bosko, co zaowocowało działalnością w zakresie tworzenia prewencyjnego środowiska wychowawczego opartego na rozumie, religii, miłości i radości wychowawczej. Zaznaczyli, że ksiądz Bosko dzięki swojej determinacji duchowej stworzył zgromadzenie zakonne Towarzystwo św. Franciszka Salezego, wartościowe dzieło wychowawcze służące zdobywaniu wiedzy, umiejętności rzemieślniczych (zawodu), ludycznych, a także pogłębianiu wiary chrześcijańskiej przez dzieci i młodzież.

W rozdziale drugim prof. Hanna Markiewicz i prof. Kazimierz Misiaszek napisali, że oratorium jako środowisko wychowawcze powszechnie funkcjonowało w parafiach katolickich Piemontu, natomiast św. Jan Bosko nadał tej instytucji szczególny wymiar duchowy i organizacyjny, oddziałując wychowawczo na dzieci i młodzież z uboższych warstw społecznych postawami dobroci, miłości, łagodności. W jego koncepcji wychowania ogromne znaczenie miały sakramenty, modlitwa, rekolekcje, kierownictwo duchowe. Poza tym św. Jan Bosko do aplikacyjnych zadań wychowawcy włączył rozeznanie w potrzebach wychowanka, codziennych jego obowiązkach i praktykach religijnych. W systemie prewencyjnym św. Jana Bosko wychowawca „przemawiał głosem serca” (s. 36). Postawy religijne wdrażał w ścisłym związku z rozumem. Co ważne, pierwsze oratorium ksiądz Jan Bosko powierzył opiece św. Franciszka Salezego, w osobowości którego dostrzegł równowagę duchową, zwłaszcza w zakresie postaw cierpliwości, miłości i łagodności wychowawczej.



W rozdziale trzecim autorzy zaprezentowali genezę i rozwój działalności Towarzystwa św. Franciszka Salezego na ziemiach polskich, począwszy od końca XIX wieku. Wyjaśnili, że polscy salezianie tworzyli sieć zakładów wychowawczych oraz szkół dla najuboższej młodzieży w celu zapewnienia opieki duchowej i przygotowania do pracy zawodowej (nauka zawodu). Popularność tych instytucji wychowawczych rosła po I wojnie światowej. W okresie międzywojennym (1918–1939) salezianie zakładali szkoły zawodowe, w których uczniowie zdobywali umiejętności mechaniczno-ślusarskie, stolarskie, krawieckie, szewskie, ogrodniczo-rolnicze, budowlane, energetyczno-elektryczne, tkackie, a nawet organistowsko-muzyczne. Autorzy skonstruowali, że najwyższy poziom nauczania był w szkołach salezjańskich na prawach szkół państwowych (dotowanych przez władze oświatowe) w Oświęcimiu i Łodzi. Napisali, że w Polsce rozwijały się także oratoria, chociaż w odróżnieniu od działań włoskich polscy salezianie przede wszystkim tworzyli placówki edukacyjne, co wynikało z ogólnych potrzeb społecznych w II Rzeczypospolitej.

Kolejny rozdział (czwarty) poświęcono życiu i działalności ks. Ludwika Rupali, który był kapłanem, wychowawcą młodzieży, twórcą oratoriów w Łodzi, Warszawie i Rumi. Przez całe swoje życie zakonne realizował wskazania św. Jana Bosko i chociaż nie posiadał wykształcenia pedagogicznego, miał bardzo dobrze ukształtowaną/rozwiniętą intuicję wychowawczą, dzięki której skutecznie pomagał młodzieży. W rozdziale piątym Hanna Markiewicz i Kazimierz Misiaszek opisali działalność oratorium przy Bazylice Najświętszego Serca Jezusowego na warszawskiej Pradze (w cezurze: 1933–1939). Wyjaśnili genezę powstania bazyliki, zarysowali bardzo trudną sytuację społeczno-ekonomiczną mieszkańców warszawskiej Pragi w latach międzywojennych (1918–1939), następnie uwagę badawczą skupili na działalności praskiego oratorium, wychowaniu religijnym, aktywności sportowej i rekreacyjnej (w trosce o dobre zdrowie i sprawność fizyczną dzieci i młodzieży), a także kulturalnej i oświatowej. W rozdziale szóstym zaprezentowali aplikacyjną działalność wychowawczą i opiekuńczą salezjanów w trudnych warunkach okupacyjnych II wojny światowej. W przedmiotowej części publikacji zaakcentowali determinację zakonników w realizowaniu tajnego nauczania z poszczególnych przedmiotów kształcenia, organizowaniu tajnych obchodów świąt kościelnych i państwowych oraz pomocy materialnej i dokarmianiu mieszkańców Pragi.

W rozdziale siódmym autorzy analizowanej monografii opisali działalność wychowawczo-opiekuńczą salezjanów w latach Polski Ludowej. Przypomnieli, że po wyzwoleniu warszawskiej Pragi salezianie nadal pracowali z młodzieżą. Początkowo wychowanie religijne Polaków realizowano na podstawie przedwojennych ustaleń prawnych, ale w nowej powojennej rzeczywistości politycznej władza państwowa systematycznie podejmowała próby ograniczenia, a nawet eliminacji wszelkich przejawów kultu religijnego z życia społeczeństwa polskiego. Pomimo wielu trudności indoktrynacyjnych stałym wyzwaniem działalności praskich salezjanów było pogłębianie wiary religijnej dzieci i młodzieży. Należy zaznaczyć,

że salezjanie prowadzili także duszpasterstwo akademickie w parafii w latach 1969–1989. Hanna Markiewicz i Kazimierz Misiaszek skonstatowali, że pomimo braku oficjalnie funkcjonującego oratorium w okresie Polski Ludowej na warszawskiej Pradze realizowano pracę duszpasterską w myśl wskazówek św. Jana Bosko.

Ostatni rozdział (ósmy) implikuje wyjaśnienie działalności praskiego oratorium na przełomie XX i XXI wieku. Autorzy zaznaczyli, że w nowej rzeczywistości transformacji ustrojowej po 1989 roku podjęto pracę wychowawczą w oratorium na warszawskiej Pradze, a w 1999 roku oficjalnie zatwierdzono oratorium jako podmiot prawny. 7 października 1999 roku w Salezjańskim Ośrodku Wychowawczym przy Bazylice Najświętszego Serca Jezusowego odbyło się spotkanie duszpasterzy, rodziców, wychowanków zainteresowanych utworzeniem stowarzyszenia pod nazwą Oratorium im. Św. Jana Bosko przy Bazylice Najświętszego Serca Jezusowego. Powołano komitet założycielski i podjęto czynności prawne niezbędne do rejestracji stowarzyszenia, następnie przyjęto i zarejestrowano *Statut Oratorium im. św. Jana Bosko przy Bazylice Najświętszego Serca Jezusowego w Warszawie*.

Autorzy analizowanej monografii podjęli także problematykę pozyskiwania środków finansowych na prowadzenie oratorium. Opisali wychowawczy walor obozów, kolonii, półkolonii, wycieczek podczas letniego i zimowego odpoczynku dzieci i młodzieży. Stwierdzili, że (tradycyjnie) cenioną formą działalności salezjańskiej jest wychowanie przez sport. Ogromne znaczenie ma także praca integracyjna, i co się z tym wiąże, organizowanie festynów, pikników rodzinnych, zabaw okolicznościowych, a także warsztatów dla rodziców prowadzonych przez psychologów i pedagogów z Instytutu Salezjańskiego. Poza tym młodzież oratoryjna jest motywowana do udziału w spektaklach teatralnych, muzycznych w ramach szeroko pojętego wychowania przez sztukę.

Jak wiadomo, wychowanie religijne ma kluczowe znaczenie w działalności praskiego oratorium, dlatego autorzy omawianej publikacji uwagę skupili na kształtowaniu postaw religijnych dzieci i młodzieży, zapobieganiu postawom patologicznym w środowisku społecznym. W ostatnim podrozdziale swojego dzieła współautorskiego wymienili szczególnie zasłużonych salezjanów w procesie pracy wychowawczej z młodzieżą. Publikację wieńczą syntetycznie ujęte informacje o działalności oratorium w 2020 roku, w warunkach narodowej i globalnej pandemii Sars-Cov-2. Autorzy zwieńczyli swoje dzieło następującym uogólnieniem: salezjańska wspólnota opiekuńczo-wychowawcza na warszawskiej Pradze uczy, bawi i wychowuje, a działalność omawianego stowarzyszenia użyteczności publicznej jest bardzo ważna dla pomyślnej przyszłości młodych pokoleń Polaków.

Rekapitułując recenzenckie przemyślenia, należy podkreślić wartość poznawczą monografii. Można mieć nadzieję, że dzieło Hanny Markiewicz i Kazimierza Misiaszka zainteresuje nie tylko historyków wychowania, ale będzie także stanowiło cenną inspirację dla nauczycieli, wychowawców, którzy podejmują aplikacyjne wyzwania w różnorodnych instytucjach wychowania bezpośredniego.

JAN NIEWĘGŁOWSKI\*

Warszawa, Polska

ORCID ID 0000-0001-9673-4989

## **Sprawozdanie z sympozjum naukowego z zakresu resocjalizacji pt. „Resocjalizacja w praktyce – autorskie projekty oddziaływań”, Warszawa, 6 grudnia 2021 roku**

Po raz kolejny odbyło się sympozjum poświęcone resocjalizacji. Jego organizatorami byli Instytut Pedagogiki (Wydział Nauk Pedagogicznych) Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide de Gasperi oraz Stowarzyszenie Penitencjarne „Patronat”. Miejscem konferencji był Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Tytuł sympozjum brzmiał: „Resocjalizacja w praktyce – autorskie projekty oddziaływań”. Ze względu na wymogi sanitarne spotkanie miało charakter hybrydowy. W Auli Szumana byli obecni tylko prelegenci. Uczestnicy mogli śledzić sympozjum drogą *on-line*. W spotkaniu wzięło udział 12 prelegentów reprezentujących siedem ośrodków akademickich oraz jedną organizację pozarządową.

Pierwszą częścią spotkania było uroczyste otwarcie sympozjum. Głos zabrali organizatorzy konferencji. Jako pierwsza wystąpiła Prorektor Uniwersytetu Kardynała Wyszyńskiego prof. UKSW dr hab. Anna Fidelus. W imieniu Władz Uczelni przywitała obecnych prelegentów i wszystkich łączących się drogą internetową. Podkreśliła aktualność problematyki, ważność dyskusji akademickiej o problemach współczesnej resocjalizacji oraz życzyła wszystkim owocnej refleksji naukowej.

W imieniu Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, przemówiła prof. APS dr hab. Irena Pospiszyl. Witając wszystkich uczestników, podkreśliła w swoim wystąpieniu cykliczność konferencji poświęconych zagadnieniu resocjalizacji. Regularność spotkań tworzy pewne środowisko, ułatwia wymianę opinii i doświadczeń, a przede wszystkim pomaga poszukiwać nowych rozwiązań w obszarze pracy resocjalizacyjnej. Wymuszają je ciągle nowe wyzwania życia politycznego, społecznego czy kulturowego. Następnie głos zabrała dr Aleksandra Lukasek. W imieniu prof. WSGE dr hab. Magdaleny Sitek, Rektora Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide de Gasperi w Józefowie, pozdrowiła uczestników sympozjum, wyraziła nadzieję na owocność obrad i podziękowała za zaproszenie do współorganizowania konferencji. Ostatnim, który zabrał głos w tej

---

\* Ks. dr hab. Jan Niewęgłowski, prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: j.nieweglowski@uksw.edu.pl.

części, był prof. UKSW dr hab. Jan Niewęglowski, a zarazem Prezes Stowarzyszenia Penitencjarnego „Patronat”. W swoim wystąpieniu przedstawił krótki zarys historii „Patronatu”. Stowarzyszenie powstało w 1909 roku. Jego celem jest udzielanie pomocy prawnej, materialnej i duchowej skazanym, opuszczającym zakłady karne i ich rodzinom. Okres dużej aktywności Stowarzyszenia zauważa się w okresie międzywojennym. Po 1945 roku działalność jego została zawieszona. Reaktywowano „Patronat” w latach 80. XX wieku. Dzisiaj, w miarę swoich możliwości, czynnie włącza się w realizację swojej misji.

Po części oficjalnej nastąpiły wystąpienia prelegentów.

Obrady zostały podzielone na trzy sesje. Część pierwsza stanowiła wykład wprowadzający prof. dr. hab. Kazimierza Pospiszyla pt. *Potencjał rozwojowy a skuteczna terapia na przykładzie terapii przestępców seksualnych*. Sylwetkę Profesora Kazimierza Pospiszyla, jego dorobek naukowy i bogate doświadczenie przedstawiła Prorektor prof. UKSW dr hab. Anna Fidelus. W swoim wystąpieniu prelegent zaznaczył, że terapia dotycząca zaburzeń w obszarze seksualności jest procesem długim, złożonym i najtrudniejszym. Przytoczył wielu autorów różnych teorii i koncepcji terapeutycznych, ich skuteczność i słabsze ich strony.

Druga sesja, której moderatorem był dr Konrad Wierzbicki, zawierała trzy referaty. Pierwszym prelegentem był dr Jan Dezyderiusz Pol ze Szkoły Wyższej Wymiaru Sprawiedliwości w Warszawie. Jego wystąpienie nosiło tytuł: *Możliwości kontaktu i relacji interpersonalnych, a posługa duszpasterska osadzonych w ZK i AŚ podczas pandemii*. Według niego nowa sytuacja, w której znalazł się świat i nasz kraj, skomplikowała bardzo mocno pracę kapelanów więziennych. W praktyce oznaczało to ograniczenie do minimum kontaktów z osadzonymi. Kolejnymi mówcami były prof. ucz. dr hab. Agnieszka Lewicka-Zelent i mgr Ewa Trojanowska z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej z Lublina. Przetawiły one temat: *Program resocjalizacyjny 'Mediacja szansą dla samego siebie i dla innych' jako przykład oddziaływań mających na celu przygotowanie do udziału w mediacji po wyroku*. Mgr Ewa Trojanowska omówiła formy mediacji i jej skuteczność na przykładzie kilku ośrodków resocjalizacyjnych położonych na Lubelszczyźnie. Sesję zakończyło wystąpienie prof. UKSW dr. hab. Jana Niewęglowskiego i mgr Magdaleny Kamińskiej pt.: *Resocjalizacja: szansa, nadzieje, wątpliwości. Stowarzyszenie Penitencjarne „Patronat” wobec dzisiejszych wyzwań*. W swojej części referatu Jan Niewęglowski próbował odpowiedzieć na ciągle aktualne pytanie stawiane w niektórych środowiskach dotyczące sensu i znaczenia resocjalizacji. Natomiast mgr Magdalena Kamińska omówiła konkretne formy pomocy, jakie udziela „Patronat” osobom opuszczającym zakłady karne. Po referacie została zarządzona przerwa.

Po przerwie rozpoczęły się obrady sesji trzeciej, której moderatorem był prof. UKSW dr hab. Jan Niewęglowski. Pierwszy zabrał głos dr Patryk Kujan, reprezentujący Akademię Techniczno-Humanistyczną w Bielsko-Białej, który wygłosił referat pt. *Mediacja, jako metoda sprawiedliwości naprawczej, mieści się w obszarze pracy z trudnym klientem (wykorzystując jego potencjał)*. Prelegent wyjaśnił

przede wszystkim termin mediacja, jego aspekt naukowy i praktyczny. „Szakal” i „żyrafa”, to dwie postawy trudne do pogodzenia. Praktyka pokazuje, że jest to możliwe i dlatego warto podejmować się trudu mediacji. Następnie zabrał głos dr Grzegorz Kudlak z Uniwersytetu Warszawskiego. Tytuł jego referatu brzmiał: *Aksjoterapia niepczytalnych sprawców czynów zabronionych*. Prelegent przedstawił realia swojej pracy zawodowej i warunki, w jakich przebywają osoby, które popełniły niekiedy bardzo poważne przestępstwa. Pracę resocjalizacyjną z tymi osobami rozpoczyna on od poszukiwania w nich świata wartości, aby następnie na nich budować wewnętrzną przemianę osoby. Jako kolejna zabrała głos mgr Joanna Moleda, reprezentująca Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej i Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Warszawie. Wygłosiła ona referat pt. *Edukacja włączająca młodzież nieprzystosowaną społecznie na przykładnie projektów realizowanych w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym księży Orionistów*. Mówczyni przedstawiła kilka programów, które wychowawcy próbują wcielać w praktykę z wychowankami Ośrodka. Odwołując się do własnej obserwacji i doświadczenia, prelegentka jest przekonana o słuszności i skuteczności pracy resocjalizacyjnej z polską młodzieżą. Prelegentem kończącym trzecią i ostatnią część sympozjum był dr Michał Kranc z Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Tytuł wystąpienia brzmiał: *Resocjalizacja nieletnich. Autorska metoda oddziaływań w warunkach młodzieżowego ośrodka wychowawczego – „resocjalizacja od kuchni”. Projekt „kitchen-lab”*. Prelegent przedstawił program pracy z młodzieżą stosowany przez niego i jego najbliższych współpracowników w ośrodkach krakowskich. Program bazuje na zajęciach kulinarnych. Jego celem jest nie tylko sztuka poznawania kuchni, lecz także kształtowanie postaw prospołecznych, empatii, współpracy z innymi i odpowiedzialności.

Na zakończenie sympozjum Jan Niewęglowski w imieniu wszystkich organizatorów podziękował prelegentom za przygotowanie i wygłoszenie swoich referatów. Uczestnikom *on-line* podziękował za udział w tym naukowym wydarzeniu. Słowo dziękuję zostało skierowane również do Panów z CSI za przygotowanie strony technicznej spotkania. Specjalne podziękowanie skierował do mgra Michała Stańczuka i jego najbliższych współpracowników za przygotowanie całego sympozjum i za czuwanie nad jego przebiegiem.