

## RECENZJE

*L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo. Atti del Seminario Europeo di Storia dell'Opera salesiana. Cracovia, 31 ottobre – 4 novembre 2007*, red. G. Loparco, S. Zimniak, (=Associazione Cultori Storia Salesiana – Roma. Studi, 3), LAS, Rzym 2008, ss. 553.

W chwili obecnej dzieło salezjańskie w Polsce przeżywa czas dynamicznego rozwoju. Stało się to możliwe między innymi dzięki przemianom, do jakich doszło w naszej Ojczyźnie po roku 1989. Salezjanie uczestniczyli w nich aktywnie, wnosząc w życie społeczne i kościelne świeżość i dynamizm charyzmatu wychowawczego ks. Bosko. Pozwoliła im na to wierność dochowana Założycielowi i Zgromadzeniu w okresie niedawno zakończonego dwudziestego stulecia. Najpierw sprostali wyzwaniom czasów pionierskich początku wieku, naznaczonych brakiem niepodległości Ojczyzny, potem potrafili włączyć się w jej odbudowę, znaleźli dosyć wewnętrznej siły i inwencji, aby przenieść charyzmat przez czasy wojny i komunistycznego zniewolenia. Z perspektywy czasu widać, że odpowiedzi wobec wyzwań były właściwe. Na barkach współczesnych salezjanów spoczywa nowa odpowiedzialność związana z owocnym trwaniem ich charyzmatu w kontekście aktualnych czasów. Czy nawiążą do dobrej tradycji swoich poprzedników i sprostają nowym wyzwaniom? Cennych inspiracji w procesie poszukiwania sposobów na sprostanie tym wyzwaniom może dostarczyć między innymi znajomość własnej historii, a zwłaszcza tych jej momentów, w których salezjanie wychodzili zwycięsko z prób, jakie boleśnie dotykały kwestii dla nich tak fundamentalnych, jak życie zakonne i wychowanie.

W tę właśnie perspektywę odkrywania własnego patrymonium, nie tylko ze względu na potrzebę dokumentowania, ale też poszukiwania inspiracji na dzisiaj, wpisuje się książka opublikowana w 2008 r., zatytułowana *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo* [*Wychowanie salezjańskie w Europie w trudnych latach XX wieku*]. Jest ona owocem seminarium europejskiego na temat historii dzieła salezjańskiego, jakie odbyło się w Krakowie w dniach od 31 października do 4 listopada 2007 r. Wzięło w nim udział 52 uczestników, głównie salezjanów i salezjanek historyków z wielu krajów europejskich (zob. listę prelegentów i uczestników, s. 19-20). Było ono owocem poszukiwań historycznych zainicjowanych i przeprowadzonych pod auspicjami Stowarzyszenia Miłośników Historii Salezjańskiej [odtąd: ACSSA], przy wsparciu Salezjańskiego Instytutu Historycznego z Rzymu [odtąd: ISS]. W projekt badawczy zaangażowali się historycy ze Zgromadzenia Salezjańskiego i z instytutu zakonnego Córki Maryi Wspomożycielki, czego wymownym symbolem jest powierzenie opieki naukowej nad projektem i redakcją woluminu z krakowskiego spotkania ks. Stanisławowi Zimniakowi, salezjaninowi z ISS, sekretarzowi ACSSA i s. Grazii Loparco, salezjance z Papieskiego Wydziału Nauk Wychowania „Auxilium” w Rzymie, członkini ACSSA. Książka ukazała się w serii wydawniczej ACSSA – Studia. Opatrzono ją numerem 3, kontynuując w ten sposób cykl publikacji na temat historii wychowania salezjańskiego. Jej pierwsze dwa tomy dotyczyły bowiem wychowania w różnych kontekstach geopolitycznych i kulturowych w okresie 1880-1922 i były owocem seminarium przeprowadzonego w Meksyku w 2006 r. Podobnie, jak poprzednie, obecny tom został opublikowany staraniem wydawnictwa „Libreria Ate-neo Salesiano” z Rzymu. Liczy 553 stron. Dołączono do niego CD, który zawiera wersję w języ-

kach oryginalnych niektórych tekstów publikowanych w książce w tłumaczeniu włoskim, a także pewne oryginalne wersje tekstów, przekraczających swą długością normy określone przez Redaktorów oraz różne ważne i cenne, z punktu widzenia Redakcji, informacje dodatkowe.

Pomysłodawcy kolokwium krakowskiego i książki, będącej jego owocem, porwali się na realizację niezwykle trudnego przedsięwzięcia. Choćby dlatego, że wiek XX ledwie się zakończył i z oczywistych względów dziś brakować może jeszcze właściwego dystansu, aby dokonać jego wymiernej oceny. Pewne zjawiska, prądy, nurty, wydarzenia zapoczątkowane w tamtym okresie z pewnością jeszcze nie wygasły, inne, już zakończone, czekają na przebadanie. Prawda ta dotyczy nie tylko wydarzeń z zakresu historii powszechnej, ale także dziejów najnowszych dzieła ks. Bosko.

Bardzo kusząca perspektywa ukazania, w jaki sposób salezianie i salezjanki radzili sobie w „trudnych czasach”, aby prowadzić życie zakonne i wychowywać w duchu ks. Bosko, okazuje się wcale nieprosty wyzwaniem, jeśli szukać dla niej punktów odniesienia w całej Europie i przez cały wiek XX. Wiele zależy od czasu i miejsca. Ilustruje to dobrze choćby mozaika reżimów i totalitaryzmów, które przetoczyły się przez Stary Kontynent, dotykając go na różnorodne sposoby i w bardzo różnych okresach czasu. W konsekwencji, salezianie i salezjanki w tym samym okresie, choć w innych miejscach, byli jednocześnie popierani i szykanowani. Zawsze znajdowało to swe odbicie w ich działaniach wychowawczych. Podobnie niełatwa okazuje się próba przywołania wojen dotyczących Europę, jako czasu trudnego dla dzieła salezjańskiego. W niektórych krajach salezianie i salezjanki mogli kontynuować swe dzieło, w innych pozbawiono ich wszystkiego, a wielu zakonników i zakonnice trafiło do więzień i obozów. Z tych racji, Redaktorzy projektu, spośród „czasów trudnych”, jako punkt odniesienia dla swych badań, wybrali te, które stanowiły największe zagrożenie dla kontynuowania działalności wychowawczej salezjanów i salezjanek prowadzonej w duchu systemu prewencyjnego ks. Bosko (s. 8).

Dużym wyzwaniem, wobec zamierzeń Autorów projektu, okazała się także chronologia „czasów trudnych”. Wydarzenia, które powodowały zmiany, nie zachodziły w Europie XX wieku jednocześnie. Kiedy, po zakończeniu II wojny światowej, na zachodzie kontynentu wszystko wracało do normalności, na jego wschodzie rozpoczynał się okres prześladowań. Kiedy, nieco później, pod wpływem przemian kulturowych na Zachodzie, propozycja życia zakonnego zaczęła jawić się jako nieprzystająca do ducha czasów, na Wschodzie, pośród prześladowań, konsekrowani byli czytelnymi znakami wolności sumienia. Wobec powyższego, Redaktorzy projektu uznali, że niemożliwa jest lektura linearna „trudnych czasów” obejmująca jednocześnie cały kontynent i zdecydowali się jedynie na zakreslenie ram okresu, który odpowiadałby ich zamierzeniom badawczym. Zaczyna się on u samych początków XX wieku i znajduje swój kres – poza poszukiwaniami dotyczącymi Słowacji, Węgier i krajów byłego ZSRR – ok. roku 1960. Jego etapy wyznaczają niektóre wielkie wydarzenia polityczne i eklezjalne, które miały wpływ na życie i działalność obu zgromadzeń salezjańskich (s. 9). Punkt wyjściowy okresu objętego poszukiwaniami wyznacza ogłoszenie dwóch dokumentów kościelnych: *Conditae a Christo* z 1900 i *Normae* z 1901, na mocy których uznawano zgromadzenia zakonne o ślubach prostych za kanoniczne zakonne i nakazywano pełną autonomię instytutów zakonnych żeńskich wobec męskich o tym samym duchu. Tak zakończył się czas jurydycznej przynależności salezjanek do salezjanów i siostry nie podlegały odąd generałowi salezjanów. Kiedy w 1906 roku weszły w życie nowe Konstytucje salezjańskie, które uwzględniały separację obu zgromadzeń we Francji, salezianie musieli stanąć wobec wyzwania, jakim były prawa przeciw zakonom: we Włoszech na ich dzieła wychowawcze spadły ataki antyklerykalne, a w Hiszpanii sytuacja stawała się coraz bardziej napięta. To był pierwszy „trudny czas” dla dzieła salezjańskiego w XX w. Czas objęty badaniami kończy się ok. roku 1960. W tym okresie dzieło salezjańskie obecne było niemal w całej Europie, także w jej części wschodniej. Zachód kontynentu przeżywał moment skoku przemysłowego, natomiast wschód cieszył się chwilową odwilżą po okresie stalinowskim. Dzieła salezjańskie rozwijały się i zmieniały oblicze w zależności od aktualnych wyzwań. Kościół wielkimi krokami zbliżał się do *Vaticanum II*. Kryzys kulturowy lat 60-tych miał dopiero nadejść.

Kolejnym wyzwaniem dla Autorów projektu okazała się „geografia trudnych czasów” (s. 10-11). Oba zgromadzenia salezjańskie w roku 1960 były obecne prawie w całej Europie. W związku z tym, zdecydowano się przyjąć za punkt wyjścia ustaloną uprzednio chronologię „trudnych czasów” dla zgromadzeń salezjańskich z punktu widzenia politycznego. Okazało się, że – zaczynając od początku wieku i zdążając do roku 1960 – trzeba właściwie powoli przesuwać się z zachodu na wschód Europy. Na początku wieku we Francji weszły w życie prawa antyzakonne. W latach trzydziestych XX w. salezianie i salezjanki w Hiszpanii przeżywali czas wojny domowej, a potem okres przemian kulturowych związanych z frankizmem. Później przyszedł czas na faszyzm i hitlerizm, które dotknęły dzieło salezjańskie najpierw w Niemczech, Austrii i Włoszech, a nieco później na całym kontynencie. II wojna światowa zupełnie zmieniła oblicze instytutów salezjańskich w niemal całej Europie. Stawały się koszarami, szpitalami, magazynami. Salezianie i salezjanki, zamiast wychowywać, trafiali na front, do szpitali, lub więzień i obozów. Dyktatury pravicowe na zachodzie Europy szukały sposobów na pozorną współpracę z Kościołem, np. poprzez konkordaty, co pozwoliło zgromadzeniom salezjańskim na prowadzenie szkół, zwłaszcza we Włoszech i w Hiszpanii. O wiele trudniejsze było to w Austrii i Niemczech. Po wojnie, w sferze wpływów sowieckich, salezianie i salezjanki stanęły wobec wyzwania, jakim był program planowej ateizacji społeczeństwa.

Zarysowane w ten sposób współrzędne szeroko zakrojonego projektu (Europa – wiek XX – salezianie i salezjanki – wychowanie) pozwoliły wydobyć na światło dzienne bardziej znaczące wybory, jakich dokonali spadkobiercy ks. Bosko i postawy, jakie przyjęli wobec wyzwań omawianego okresu (s. 11-13). Ich wspólnym mianownikiem jest realizm i duch przedsiębiorczości motywowany przez miłość do młodzieży. Salezianie i salezjanki, ze względu na swe posłannictwo, zasadniczo dystansowali się od pozycji polemicznych i angażowali się w pracę z warstwami ludowymi. W okresie międzywojennym postawili na dzieła wychowawcze o charakterze opiekuńczym. Nie zdołali jednak oprzeć się korzyściom wynikającym np. ze współpracy z faszystami. W czasie wojen umieli jednak dostosować swe dzieła do potrzeb chwili. Wobec ograniczeń ze strony reżimu komunistycznego w krajach Europy środkowej i wschodniej potrafili, po odebraniu im szkół, z powodzeniem odnaleźć się w rzeczywistości parafialnej, w katechezie, w pracy w małych grupach, a nawet, szukając sposobu na życie i apostolat, schodzili do konspiracji.

Oba salezjańskie instytuty zakonne znalazły dość determinacji, aby wobec wyzwań zapewnić swym członkom formację właściwą dla nowych powołań, co zapewniło wierność konsekrowanych. Charakteryzował ich nie tylko radykalizm pasji wychowawczej, ale także elastyczność niezbędna do tego, aby przetrwać jako konsekrowani wychowawcy i wychowawczynie młodych. W czasach powojennych oznaczało to przyjęcie dwojakiej postawy. Na zachodzie kontynentu, gdzie pogłębiał się kryzys kulturowy – nie omijał on oczywiście wychowania – konsekrowani, widząc, jak często ich propozycja wychowawcza i użyte środki są nieadekwatne do sytuacji, podejmowali poważną refleksję nad własną tożsamością i sposobami sprostania wyzwaniom. Na wschodzie Europy, gdzie konsekrowanych pozbawiono zaplecza materialnego i rozbito struktury, osoby zakonne charakteryzowało głębokie poczucie tożsamości i koherencja w realizacji powołania. W konsekwencji potrafiły one np. podjąć wyzwanie życia poza wspólnotą albo prowadzić dzieła o charakterze nieformalnym w rodzaju oratorium, grup i spotkań.

Przyjęte kryteria chronologiczne i geograficzne realizacji projektu badawczego oraz rysujące się wyraźnie perspektywy odpowiedzi na pytanie o wychowawczą postawę salezjanów i salezjanek w czasach trudnych wpłynęły na kształt programu konwennium w Krakowie i publikacji będącej jego owocem. Wolumin podzielony został na trzy części. W pierwszej umieszczono wprowadzenie metodologiczne autorstwa G. Loparco i S. Zimniaka (s. 7-16), tabelę skrótów (s. 17-18), listę uczestników konwennium (s. 19-20) oraz przemówienia powitalne Przełożonego Generalnego salezjanów (s. 23-24), Wikarii Generalnej salezjanek (s. 25) i Przewodniczącego ACSSA (s. 21-22).

Druga część książki zawiera relacje o charakterze ogólnym i stanowi rodzaj wprowadzenia w kontekst czasów i sytuacji dzieła salezjańskiego. Otwiera ją artykuł Jana Piskurewicza, profesora

UKSW i PAN, zatytułowany „Ideologie, wychowanie i kształcenie w Europie w pierwszej połowie XX wieku” (s. 29-48). Następnie, Morand Wirth, profesor UPS w Rzymie, prezentuje wykład na temat „Salezianie w Europie (1875-1962). Rozwój, uwarunkowania i strategie” (s. 49-78). W podobnym kluczu G. Loparco ukazuje „Córki Maryi Wspomożycielki w Europie w latach 1900-1960. Rozwój uwarunkowania i strategie” (s. 79-114).

W trzeciej, najbardziej obszernej części publikacji, zebrano relacje i komunikaty dotyczące zaangażowania wychowawczego salezjanów i salezjanek w omawianym okresie w poszczególnych krajach. Otwiera ją przedłożenie Francisa Desramauta, emerytowanego profesora uniwersytetu w Lyonie, wybitnego znawcy ks. Bosko, pt. „Salezianie francuscy w czasie milczenia (1901-1925)” (s. 115-128). Sytuację salezjanek we Francji w tym samym okresie prezentuje natomiast Anne-Marie Baud, salezjanka, w artykule „Dzieło wychowawcze Córek Maryi Wspomożycielki we Francji w latach 1901-1920” (s. 129-146). Następnie, uwaga czytelnika zostaje przeniesiona na dzieło salezjańskie we Włoszech. Silvano Oni, wykładowca historii Kościoła w UPS, oddział w Turynie, podejmuje temat „Salezianie i wychowanie młodzieży w Piemontie w okresie faszystów” (s. 147-170), a Giorgio Rossi, salezjanin, wykładowca historii współczesnej na uniwersytecie Roma Tre w Rzymie, mierzy się z kwestią promocji kultury włoskiej wśród salezjanów w artykule pt. „Nacjonalizmy, włoskość, strategia przyjęta przez salezjanów na obczyźnie” (s. 171-190). Po czym, Jesús-Graciliano González Miguel (z ISS w Rzymie), Pablo Marín Sánchez (także z ISS), Joaquin Torres (przewodniczący ACSSA w Hiszpanii) i María F. Núñez Muñoz (emerytowana profesor uniwersytetu w La Laguna) bardzo szeroko omawiają wychowanie salezjańskie w Hiszpanii w podzielonym na cztery części tekście pt. „Wychowanie salezjańskie w szczególnie trudnych czasach II Republiki Hiszpańskiej (1931-1936)” (s. 191-224). W kontekst niemiecki wprowadza czytelnika Johannes Wielgoß, salezjanin, emerytowany dyrektor liceum Bosco w Essen, podejmując temat „Wychowawcza asystencja salezjańska wobec wpływu dyktatury nacjonalistycznej. Przypadek «Eduardstift» z Helenenberg” (s. 225-248). Trudny czas dyktatury nazistowskiej w Austrii porusza Franz Schmid (wykładowca pedagogiki społecznej w Katcholischen Stiftungsfachhochschule w Benediktbeuern), który podejmuje sprawę „Wpływu narodowych socjalistów na koncepcje pedagogiczne i praktykę wychowawczą salezjanów ks. Bosko i Córek Maryi Wspomożycielki w Austrii” (s. 249-274). Katharina Schmid, była inspektorka salezjanek w Austrii, omawia natomiast „Działalność Córek Maryi Wspomożycielki w Niemczech w okresie reżimu nazistowskiego” (s. 275-284). Okres II wojny światowej i lat powojennych stał się kanwą dwóch tekstów. W pierwszym Hilde Bosmans, dyrektorka salezjanek z Wijnegem, omawia „Transformację dzieła Córek Maryi Wspomożycielki w Kortrijk (Belgia) z powodu II wojny światowej (1942-1965)” (s. 285-296). W drugim zaś, Maria Concetta Ventura, salezjanka, dyrektorka gimnazjum w Katanii, przedstawia „Siostry salezjanki na Sycylii: wychowawczynie w okresie wyzwań lat wojny i czasów powojennych” (s. 297-310). Wraz z artykułem Giovanniego Borroero, salezjanina, byłego współpracownika salezjańskiego dykasterium ds. formacji, czytelnik przenosi się w stronę Europy środkowo-wschodniej. Autor podejmuje bowiem temat „Dzieło salezjańskie na Węgrzech w trudnych latach XX w.” (s. 311-328). Marinko Ivanković, salezjanin, nauczyciel w salezjańskim liceum klasycznym w Rijece, omawia natomiast sprawę „Dzieł salezjanów i ich instytucji wychowawczych w Chorwacji w latach 1940-1960” (s. 329-354). Kwestie związane z dziełem salezjańskim w Słowenii prezentują Bogdan Kolar, salezjanin, wykładowca na uniwersytecie w Lublaniu, w „Salezianie wśród wychodźców słoweńskich w obozach dla przesiedleńców w Austrii (1945-1950)” (s. 355-378) i Marija Imperl, salezjanka, w „Obecność Córek Maryi Wspomożycielki w Słowenii w latach 1936-1960” (s. 379-392). Przewodnikami po historii dzieła salezjańskiego w czasach trudnych w Słowacji są Vladimir Fekete, były inspektor słowacki, w „Zgromadzenie Salezjańskie w Słowacji w latach 1948-1989: trudności związane z życiem i pełnieniem posłannictwa w dobie reżimu komunistycznego” (s. 393-414) i Kamila Novoselikova, salezjanka z Bratysławy, w „Działalność Córek Maryi Wspomożycielki w Słowacji w burzliwym okresie 1940-1950” (s. 415-426). Sprawy polskie poruszają natomiast: Stanisław Wilk, profesor historii Kościoła, obecny Rektor KUL, w „Salezianie w na tle życia za-

konnego w okupowanej Polsce (1939-1945): próby pracy wychowawczej” (s. 427-438), Bernadeta Lewek, salezjanka, w „Działalność wychowawcza Córek Maryi Wspomożycielki w Polsce: od 1922 do początków lat 60-tych” (s. 439-456) i Jarosław Wąsowicz, dyrektor Archiwum Salezjańskiej Inspektorii Piłskiej, w „Walka o zdobycie młodzieży w «Polsce stalinowskiej» na przykładzie niektórych dzieł salezjańskich” (s. 457-468). Książkę zamyka przedłożenie Waldemara Żurka, wykładowcy KUL, na temat „Działalność duszpastersko-wychowawcza salezjanów w nowych republikach Związku Radzieckiego: uwarunkowania społeczne i polityczne apostołatu salezjańskiego” (s. 469-500).

Projekt badawczy ACSSA-ISS i związane z nim konwenium krakowskie przyniosły szereg cennych rezultatów (s. 13-15). Choć z oczywistych względów nie możemy mówić o nabyciu w jego efekcie pełnego obrazu dziejów salezjańskich, to z pewnością mamy solidne wyobrażenie o niektórych jego elementach. Na początku XX w. w Europie salezjanie i salezjanki doprowadzili do rozprzestrzenienia się swego dzieła i potrafilo sprostać wyzwaniom, jakie niesła ze sobą sprawa robotnicza. Stosunkowo szybko przyszło im jednak zmierzyć się z wojną i atakami dyktatur. Wydaje się, że w stawianiu im czoła, stale towarzyszyła im myśl o tym, aby przetrwać i nie opuścić miejsca, które wcześniej zdobyli ich poprzednicy. W związku z tym, umieli się adaptować i czekali na lepsze czasy. Pozostali nawet na terenach byłego ZSRR.

Poszukiwania jasno pokazują, że silnym punktem obecności salezjańskiej w Europie była formacja współbraci i sióstr personelu. Oba zgromadzenia ks. Bosko zdołały uformować i przygotować osoby zakonne o przejrzystej tożsamości charyzmatycznej, autonomiczne, zdolne sprostać wyzwaniom politycznym i społecznym, nawet wówczas, gdy przyszło im żyć poza wspólnotą zakonną i bez możliwości prowadzenia regularnego apostołatu.

Prześladowania, zwłaszcza te na wschodzie Europy, wręcz zmusiły salezjanów i salezjanki do zaangażowania się w dzieła o charakterze opiekuńczym i w katechezę. Kiedy na zachodzie kontynentu rozwijały się i umacniały szkoły i kolegia salezjańskie, w jego wschodniej części rodziła się zupełnie nowa tradycja apostołatu salezjańskiego. W wielu miejscach wzrósł poziom współpracy salezjanów i salezjanek ze świeckimi i z innymi zakonami. W niektórych krajach Europy osiedlenie się salezjanów zostało poprzedzone powołaniami wywodzącymi się z tego właśnie terenu. To oni, wracając do ojczyzny, dawali początek dziełu ks. Bosko. Pod rządami reżimów, które często wypędzały misjonarzy obcokrajowców, pojawiały się liczne powołania rodzime i dopracowywano się nowych sposobów duszpasterstwa powołaniowego. Oba zgromadzenia salezjańskie w wielu miejscach zdołały nawiązać dobrą i owocną wzajemną współpracę w oparciu o charyzmat ks. Bosko.

W podsumowaniu wniosków badawczych można powiedzieć, że w Europie XX wieku: „charyzmat ks. Bosko wygenerował odpowiedzi na czasy ekstremalnie trudne” (s. 15). Potrzebna do tego była elastyczność w poszukiwaniu możliwości wychowywania nie tylko w sformalizowanych dziełach, ale także w strukturach nieformalnych, które nie budziły obaw aktualnych władz politycznych.

Badania zaprezentowane w Krakowie nie są wolne od pewnych ograniczeń metodologicznych i treściowych (s. 15-16). Wynika to z faktu, że mamy do czynienia z jedynie częściowym obrazem dziejów dzieła salezjańskiego, który trzeba traktować jako ważny przyczynek do opracowania jego wizji całościowej. Na swoją kolej czekają dzieje „czasów mniej trudnych” od omówionych w książce oraz historia miejsc, w których „czasy trudne” ułożyły się inaczej, niż te ukazane na konwenium krakowskim. Wyzwaniem pozostaje historia salezjanek w takich krajach, jak Albania, Anglia, Irlandia, Szwajcaria, Czechy, Węgry.

Autorzy poszczególnych tekstów zwracają uwagę na brak dostatecznych źródeł, co wynika z charakteru czasów, które np. z racji na bezpieczeństwo osób, nie pozwalały na dokumentowanie działalności. Niemniej, widzą oni możliwość dotarcia do nowych dokumentów, dlatego zgłaszają postulat kontynuowania podjętych badań.

W dyskusji podczas konwenium krakowskiego wypłynął też postulat poszerzenia pola badań historycznych o np. analizę postaw wychowanków dzieł salezjańskich w trudnych czasach, studium

działalności Stowarzyszenia Współpracowników Salezjańskich, badania nad postawą salezjanów i salezjanek wobec propozycji kolaboracji z reżimami.

Pomimo tych ograniczeń, książka pod redakcją Loparco i Zimniaka spełnia, a nawet daleko przekracza, zamierzenia samych Redaktorów. Przede wszystkim odwaga, z jaką podjęli się realizacji trudnego projektu, budzi uznanie i zachęca do naśladowania i podejmowania z odwagą pozornie zbyt brawurowych pomysłów. Takim pomysłem była z pewnością, zważywszy na wielość kontekstów i bogactwo problematyki, idea spojrzenia na całą Europę w okresie ponad półwiecza. Dojrzałym owocem tego przedsięwzięcia jest bez wątpienia udane poszukiwanie równowagi pomiędzy Zachodem i Wschodem w ukazywaniu historii salezjańskiej. Jeszcze zupełnie niedawno w środowiskach salezjańskich przy różnych okazjach pomijano to, co miało miejsce na wschodzie Starego Kontynentu. Racje były różne: brak opracowań, nieznamość kontekstu, ale też pewna zawiniona ignorancja, powodowana przesądem lub wręcz przekonaniem, że przecież – oprócz męczeństwa – nic ważnego wydarzyć się tam nie mogło. Konwenium krakowskie pokazało, że nie tylko się wydarzyło, ale to, co miało tam miejsce stanowi istotną część historii salezjańskiej, dziejów wierności charyzmatowi, prawd jakże ważnych dla dzisiejszej refundacji salezjańskiego życia konsekrowanego.

Taka lektura wyników projektu badawczego ACSSA-ISS jest możliwa dzięki wysiłkowi, jaki Redaktorzy włożyli, aby doprowadzić do pewnej syntezy końcowej. Jest ona zasługą żelaznej dyscypliny metodologicznej, którą kierujący pracami przyjęli od samego początku, i której do końca pozostali wierni. Dzięki temu książka złożona w ręce czytelnika nie jest jedynie zbiorem, mozaiką faktów przynależących do dziejów salezjańskich, ale staje się narzędziem, kluczem do ich lektury, a tym samym do ich lepszego zrozumienia. Aby się o tym przekonać, warto z uwagą przeczytać wstęp do książki autorstwa jej Redaktorów. Zgodnie z tym, do czego – przez swe wcześniejsze publikacje – zdołał nas przyzwyczaić ks. Zimniak, mamy do czynienia z tekstem przejrzystym, bogatym w wielką ilość treści, napisanym dobrym językiem i w świetnym stylu. Ten tekst tłumaczy wszystko i naprawdę zachęca do dalszej lektury, dając czytelnikowi odpowiednią perspektywę i narzędzia. Taką lekturę ułatwią z pewnością przejrzysty spis treści (s. 523-533) oraz indeksy osób (s. 501-512) i miejsc (s. 513-521) występujących w tekście.

Książka pod redakcją Loparco i Zimniaka stanowi dobry punkt wyjścia do dalszych badań nad dziejami salezjańskiej Europy. Zanim do nich dojdzie, warto już dziś wykorzystywać ją jako świetny materiał do wykładów i ćwiczeń w salezjańskich domach formacyjnych. Wykładowcy i studenci znajdą w nich ważne informacje szczegółowe dotyczące ich własnego kontekstu, a przy okazji otrzymają wizję pewnej syntezy najnowszych dziejów dzieła ks. Bosko. Omawiana pozycja jest też cennym przyczynkiem do badań z zakresu najnowszej historii Kościoła, historii życia konsekrowanego i dziejów wychowania. To znacznie poszerza zakres osób, które powinny się nią zainteresować.

ks. Marek. T. Chmielewski SDB

Zbigniew Formella, *L'educatore maturo nella comunicazione relazionale*, Wydawnictwo Aracne, Roma 2009, ss. 149.

Autorem pozycji książkowej *L'educatore maturo nella comunicazione relazionale* [Dojrzały wychowawca w relacjach] jest ks. dr Zbigniew Formella, obecnie dyrektor Instytutu Psychologii Wychowania Wydziału Nauk o Wychowaniu Papieskiego Uniwersytetu Salezjańskiego w Rzymie. Jego badania naukowe skupiają się na psychologii wychowania, a w tym relacji i zachowań młodzieży. Jako salezjanin i wcześniejszy kapelan ZHR-u w Polsce zajmuje się również skautingiem. Prezentowana książka jest zatem wyrazem jego zainteresowań.

Tradycja zawodu nauczyciela-wychowawcy jest dłuższa niż instytucja szkoły. W literaturze możemy się odnieść do udokumentowanych rozważań i myśli pedeutologicznych opisujących działalność pedagogów. Wprawdzie, nie zawsze występowały one jako oddzielne publikacje pedeutologiczne, ale jednak często pojawiała się tematyka dotycząca nauczyciela w pismach historycznych, społecznych i ogólnopedagogicznych<sup>1</sup>. Dociekania naukowe w zakresie pedeutologii pozwalają szerzej i dokładniej spojrzeć na codzienną pracę nauczyciela w szkole lub w instytucjach wychowawczo-oświatowych. Porusza się w niej zatem tematy związane bezpośrednio z osobą nauczyciela.

Tematykę pedeutologiczną podjął również ks. Zbigniew Formella. Jego książka jest skierowana głównie do nauczycieli-wychowawców dążących do tego, aby wychowywać dojrzałe osoby, a mówiąc za ks. Janem Bosko „uczciwych obywateli i dobrych chrześcijan”. Autor podzielił pracę na trzy rozdziały, w których rozwija problematykę dojrzałej osobowości wychowawcy, relacje wychowawczą i relację wychowawczą przez skuteczną komunikację. Treść prezentowanej publikacji została ubogaconą o tabele czytelnice prezentujące ważniejsze informacje odnoszące się do relacji międzyosobowych. Dodatkowo zostały umieszczone schematy w postaci rysunków klarownie przekazujących istotę rozdziału.

Autor przedstawia wychowawcę jako przekaziciela mądrości życiowej i wiedzy „książkowej”, które wpływają na cały proces rozwoju. Wychowanek zatem powinien być kształtowany przez nauczycieli w sposób odpowiedzialny i dojrzały. Zauważamy jednak, że stosowane metody niejednokrotnie nie znajdują odzwierciedlenia w prezentowanych postawach uczniów. We współczesnej oświacie nauczyciel w oczach wychowanków nie zawsze posiada zasłużony autorytet. Potwierdzają to przywoływane przez media „szkolne afery wychowawcze”. W kontekście takich sytuacji rodzą się pytania o to np. jak nauczyciel powinien postąpić, albo czy nie widział problemów w uczniach, którzy poprzez swoje agresywne zachowania wołają o pomoc. Zdarzenia takie potwierdzają konieczność zajmowania się zagadnieniem kształcenia i dokształcania nauczycieli-wychowawców, po to, by posiadali dojrzałe spojrzenie na swoją pracę i relacje z wychowankami. O relacjach i komunikacji nauczyciela traktuje właśnie omawiana pozycja książkowa.

W pierwszym rozdziale autor zwrócił uwagę na teoretyczne podstawy osobowości wychowawcy, definiując pojęcie dojrzałości. Następnie przeanalizował myśli wybranych autorów w kontekście dojrzałości afektywnej, mentalnej, społecznej, moralnej, religijnej. Zwrócił jednocześnie uwagę na aspekt kryzysu dojrzałości. Wydaje się, iż kryzys dojrzałości dotyka bardziej niż kiedykolwiek społeczeństwo europejskie. Zasadne jest zatem zadanie sobie pytania o możliwości kształcenia nauczycieli, którzy zwracaliby uwagę na kształtowanie dojrzałych postaw. W rozwoju człowieka można wyróżnić różne stadia dojrzałości, o czym wspomina autor, opierając swoje stwierdzenia na odkryciach naukowych G. Allporta, który twierdzi, że „podstawa rozwoju osobowości ma swój początek w strukturze fizycznej, temperamencie i inteligencji” (s. 35). W pracy ukazany został aspekt dojrzałości w koncepcji psychologa salezjańskiego Luciano Cian (1939-1993), pracującego przez długie lata z młodzieżą w Genui. Z. Formella często korzysta z doświadczeń psychologów praktykujących na co dzień wśród młodzieży, nauczycieli i rodziców. Interesujące wydają się rów-

---

<sup>1</sup> Por. A. Smolański, *Bibliografia adnotowana do dziejów nauczycielstwa w Polsce*, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław 2000; tenże, *Osoba i zawód nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku*, Akademia Wychowania Fizycznego, Wrocław 1983; tenże, *Stosunki służbowe i warunki pracy nauczycieli w Polsce do 1939 r.*, Dział Wydawnictw WSP, Opole 1994; J. Legowicz, *Moralno-etyczne zasady zawodu nauczycielskiego*, Kwartalnik Pedagogiczny (1988)2, s. 95-110; R. Schulz, *Nauczyciel jako innowator*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989; S. Wołoszyn, *Nauczyciel – tradycje – współczesność – przyszłość*, w: *Studia Pedagogiczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, t. 39, Wrocław 1978; W. Szulakiewicz, *Zagadnienia pedeutologiczne w twórczości Ludwika Jaxy-Bykowskiego*, *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 49/50(1996-1997), s. 17-24.

niez aspekty dojrzałości, na jakie autor zwrócił uwagę, twierdząc, że: „człowiek dojrzały to jest ten, który będąc osobą autonomiczną cieszy się zarówno jednością i pełnią własnych sił, jak również rzeczywistością psycho-fizyczną, a w szczególności energią afektywną, którą może spożytkować dla celów wyższych, po to, by stabilizować autentyczne raporty międzyosobowe” (s. 45).

W kolejnej części pracy autor wyjaśnia relacje wychowawcze, podkreślając przede wszystkim wymiar dialektyczny i wychowawczy. W wymiarze wychowawczym wymienia kontrolę, emocje oraz wymiar, który nazwał „zgodny-przejrzysty-autentyczny”. Relację wychowawczą oparł dodatkowo o przemyślenia T. Gordona, ukazując jego metodę integrującą ludzi. Dla głębszego rozwinięcia tematu istotnym było zajęcie się kształtowaniem osobowości wychowanka. Z tym bowiem aspektem wychowawczym nauczyciele spotykają się w swoich typowych, nierzadko trudnych, kontaktach z uczniami i wychowankami. Dlatego autor ukazuje nauczyciela jako osobę emocjonalnie zaangażowaną w proces wychowawczy poprzez zastosowanie dialogu i metod integracyjnych. Z drugiej strony, wychowanek może budować relacje na fakcie, że w instytucji oświatowej będzie osoba nauczyciela, do którego można mieć zaufanie, który zawsze go wysłucha, doda odwagi, jak również w odpowiednim momencie upomni (por. s. 83). Relacje wychowawcze, jak widać, dotyczą afektów i nauczania, ale również koncentrują się na słuchaniu wychowanka i empatii.

W pracy nauczyciela-wychowawcy ważny jest nie tylko jeden uczeń, ale często mówi się o klasie, zatem należy opracowywać odpowiednią dynamikę grupy-klasy, aby relacje miały swój szerszy wymiar. Dlatego istotne jest, aby w szkole nauczyciele posiadali świadomość odpowiedzialności względem podopiecznych znajdujących się w grupie, która posiada własne reguły funkcjonowania. Stąd też, zapoznanie z metodami pracy wzmacnia zapewne autorytet nauczyciela, bowiem efekty jego działań będą zauważalne przez samych wychowanków.

W ostatnim rozdziale autor zwraca uwagę na relacje wychowawcze tworzone przez skuteczne komunikowanie się. Komunikacja jest aspektem koniecznym w każdej relacji ludzkiej. Dlatego, jak słusznie twierdzi Z. Formella, nauczyciele powinni znać proces komunikacyjny, jego funkcje, typy komunikacji werbalnej i niewerbalnej, po to, by umiejętnie omijać przeszkody, które sprawiają, że relacje pomiędzy nauczycielem a wychowankiem nie są dobre.

Jedną z cech przydatnych w zawodzie nauczyciela-wychowawcy jest asertywność. W analizowanej publikacji jest ona omawiana bardzo szczegółowo. Autor zwraca uwagę na to, jak wypowiadać się asertywnie, słuchać i reagować. Taka umiejętność często ma kluczowe znaczenie w codziennej pracy nauczyciela.

Autor, decydując się na analizowanie dość trudnego argumentu psycho-pedagogicznego, pokazuje jednocześnie swój profesjonalizm w danej dziedzinie nauki. Przedstawiona tematyka z pewnością zainteresowałaby także nauczycieli polskich. Niestety, książka napisana jest w języku włoskim i nie doczekała się jeszcze przekładu.

Podsumowując, warto wspomnieć, że każde nauczanie może stać się interesujące, jeżeli będzie proponowane przez nauczyciela, który, ucząc się odpowiednich relacji ze swoimi uczniami, tworzy je w oparciu o obopólny szacunek, ofiarność, zaufanie i szeroko pojętą serdeczność.

Ks. Mirosław S. Wierzbicki SDB

Monika Nowak PDDM, *Sekwencje mszalne w języku polskim po Soborze Watykańskim II*, Wydawnictwo Polihymnia, Lublin 2008, ss. 176.

Sekwencje należały do najbardziej popularnych form monodii liturgicznej aż do Soboru Trydenckiego (1545-1563). Wykształciły się na drodze opatrywania tekstem melizmatów „alleluja”. Początków tej formy muzycznej należałoby szukać już w opactwie St. Gallen, w twórczości Notkera Balbulusa (wiek IX/X). W XV i XVI wieku sekwencje mszalne były niezwykle popularnymi utworami liturgiczno-muzycznymi, pisano je na różne okazje i bez okazji. Poziom tychże sekwencji,



zarówno jeśli chodzi o teksty, jak i melodie, pozostawiał jednak wiele do życzenia. Sekwencja, która powinna być wykonywana w momentach uroczystych, zagościła niemal na stałe w liturgii, tracąc w ten sposób swój uroczysty i wyjątkowy charakter. Kres temu stanowi rzeczy położył Sobór Trydencki, który zredukował olbrzymią ilość sekwencji, pozostawiając w *Missale Romanum* jedynie cztery z nich: *Victimae paschali laudes* (Wielkanoc); *Veni Sancte Spiritus* (Zesłanie Ducha Świętego); *Lauda Sion* (Boże Ciało) oraz *Dies irae* (sekwencja żałobna). W roku 1727 dodano jeszcze utwór poświęcony Matce Bożej Bolesnej – *Stabat Mater*. Tak więc, w Kościele Powszechnym, aż do reformy Soboru Watykańskiego II, funkcjonowało jedynie 5 sekwencji. Na mocy przywileju Stolicy Apostolskiej, w polskim Kościele można było wykonywać jeszcze kilka innych sekwencji. Zachowały się one w tzw. gradualach piotrkowskich z lat 1600-1661.

Sytuację tę zmieniły rozporządzenia *Vaticanum II*, mocą których dokonano kolejnej redukcji sekwencji. W *Ordo Lectionum Missae* z 1969 r. znajdziemy tylko dwie sekwencje obowiązkowe: *Victimae paschali laudes* i *Veni Sancte Spiritus*. Pozostałe dwie: *Lauda Sion* oraz *Stabat Mater* mogą być wykorzystane fakultatywnie – w całości lub w części – jednak *Lekcjonarz Mszalny* w języku polskim zupełnie je pominał. Natomiast *Dies irae* umieszczone zostało w Liturgii Godzin jako hymn wykonywany w ostatnim tygodniu roku liturgicznego (Godzina czytań).

Europejska twórczość sekwencyjna już od XIX w. stała się przedmiotem zainteresowań mediewistów, zarówno badaczy literatury średniowiecznej, teologów i liturgistów, jak i muzykologów. W efekcie poszukiwań naukowych rozpoznano i skodyfikowano 4500 sekwencji. Na gruncie polskim, największym autorytetem w tychże badaniach są: ks. I. Pawlak oraz ks. J. Pikulik, który ustalił, że w Polsce powstało ok. 100 sekwencji. Liczbę tę stanowią przede wszystkim teksty, a nie melodie. Tych bowiem jest o wiele mniej, gdyż – zgodnie z ówczesną praktyką – były one często adaptowane. Zdaniem przywołanych tutaj mediewistów, są to znakomite utwory, które stanowią istotny wkład w dziedzictwo kulturowe Europy.

Publikacja s. Moniki Nowak koncentruje się na przeprowadzeniu gruntownej refleksji nad miejscem, formą i funkcją sekwencji obowiązujących w liturgii Kościoła po reformie liturgicznej Soboru Watykańskiego II. Opracowanie, poprzedzone przedmową ks. prof. dra hab. Ireneusza Pawlaka, zostało podzielone na cztery rozdziały. We wstępie Autorka określiła wyraźnie zasadniczy cel pracy badawczej, przywołała dotychczasowe publikacje i opracowania dotyczące twórczości sekwencyjnej na przełomie wieków, wykazując tym samym doskonałą znajomość literatury przedmiotu. Przedstawiła także strukturę pracy oraz wykorzystane w opracowaniu naukowe metody badawcze. W zakończeniu M. Nowak podsumowała swoje dociekania naukowe, jasno sformułowała wnioski i przedstawiła dalsze postulaty badawcze.

W rozdziale I przedstawiona została geneza oraz rozwój sekwencji w Europie i w Polsce. To cenna część opracowania, w której m.in. ta popularna forma śpiewu liturgicznego została zdefiniowana. Autorka przywołała źródła, z których wywodzą się sekwencje oraz funkcjonujące wśród muzykologów teorie nt. ich początków. Przedstawiła rozwój sekwencji, prezentując najstarsze zabytki wraz z księgami liturgicznymi, które je zawierają. Prawie wszystkie z nich są anonimowe. Szczególna uwaga, w tej części opracowania, została poświęcona dziejom sekwencji w Polsce. M. Nowak zaakcentowała bogactwo polskiej twórczości sekwencyjnej. Repertuar sekwencyjny stanowi niewątpliwie o istotnym wkładzie Polski w dorobek kulturowy Europy w tym zakresie. Wystarczy zauważyć, że staropolskie rękopisy zawierają aż 16 sekwencji poświęconych św. Wojciechowi, 12 św. Stanisławowi biskupowi, 3 św. Jadwidze i aż 36 Najświętszej Maryi Pannie.

Rozdział drugi poświęcony został w całości jedynie warstwie słownej dwóch, obowiązujących dziś w liturgii Mszy, sekwencji: *Victimae paschali laudes* oraz *Veni Sancte Spiritus*. Najpierw Autorka przybliżyła kwestie teologiczne, dogmatyczne oraz duchowe, zawarte w oryginalnych łacińskich tekstach obu utworów. Następnie omówiona została pokrótce ich budowa formalna. Istotną uwagę w tej części pracy M. Nowak poświęciła polskim przekładom sekwencji. Przebadane zostały wszystkie dostępne mszalniki i śpiewniki, zarówno przed, jak i posoborowe. Z analizy wynika, że występują w nich tylko dwa przekłady sekwencji wielkanocnej: S. Grochowskiego (*Ofiarujmy*

*chwałę w wierze*) i F.A. Symona (*Niech w święto radosne*), oraz jeden przekład sekwencji na Zesłanie Ducha Świętego autorstwa T. Karyłowskiego (*Przybądź Duchu Święty*). Tłumaczenia Symona i Karyłowskiego zostały umieszczone w *Lekcjonarzu Mszalnym*, stając się tym samym obowiązującymi tekstami w liturgii polskojęzycznej. Niewątpliwym osiągnięciem M. Nowak jest ustalenie nieznanego dotąd autora polskiego tekstu sekwencji wielkanocnej, zawartego w *Lekcjonarzu Mszalnym*. Okazał się nim F.A. Symon, biskup płocki.

Kolejna część pracy omawia melodykę sekwencji w języku polskim. Do tekstu S. Grochowskiego zapisano w przebadanych śpiewnikach dwie melodie. Jedna z nich pochodzi ze śpiewnika M. Mioduszewskiego (nie posiada autora), druga zaś jest kontrafakturą pieśni wielkanocnej *Wstał Pan Chrystus*. Do przekładu F.A. Symona powstały trzy melodie: I. Pawłaka, W. Lewkowicza oraz trzecia, będąca kontrafakturą, tym razem pieśni *Chrystus Zmartwychwstał jest*. Do przekładu sekwencji T. Karyłowskiego zidentyfikowano cztery melodie, z których pierwsza funkcjonuje w trzech wariantach (nie udało się jednak wskazać jej autora). Pozostałe utwory to kompozycje autorstwa W. Lewkowicza (najbardziej nawiązująca do wzorca łacińskiego), R. Raka oraz F. Rączkowskiego. W analizie szczegółowej melodii sekwencji, Autorka dowodzi, że nie zachowały one w swojej konstrukcji cech formy sekwencyjnej. Są po prostu hymnami-pieśniami. Oznacza to, że w polskiej liturgii nie posiadamy właściwie sekwencji, ale jedynie pieśni z ich tekstem. To spostrzeżenie jest istotnym osiągnięciem Autorki rozprawy.

W ostatnim rozdziale omówione zostało obowiązujące obecnie prawo liturgiczno-muzyczne dotyczące miejsca, zastosowania i wykonawstwa sekwencji podczas Mszy św. Autorka, w końcowej fazie swych dociekań, postawiła pytanie, czy we współczesnej liturgii sekwencje mają jeszcze swoją funkcję do spełnienia, czy są już tylko „reliktem przeszłości”? Odpowiedź brzmi jednoznacznie. Jest to, niestety, ta druga możliwość. W zakończeniu pracy M. Nowak zaproponowała trzy zasadnicze postulaty badawcze: (1) apel o nowe melodie do polskich przekładów sekwencji, które zachowałyby formę właściwą dla tych śpiewów; (2) przywrócenie sekwencjom ich prawowitego miejsca w liturgii; (3) dołączenie do polskiego wydania *Lekcjonarza Mszalnego* sekwencji fakultatywnych: *Lauda Sion* oraz *Stabat Mater*.

Dysertacja siostry M. Nowak o sekwencjach mszalnych stanowi interesujące studium historyczno-muzykologiczno-liturgiczne. Warto je polecić nie tylko muzykologom, historykom i liturgistom, ale także duszpasterzom i muzykom kościelnym, odpowiedzialnym za animację muzyczną i formację liturgiczną wiernych, którzy często nie wiedzą, czym są sekwencje mszalne, w którym momencie i przez kogo powinny być śpiewane oraz jaką postawę należy przyjąć w momencie ich wykonywania. Autorka ubogaciła swoje dociekania naukowe licznymi zestawieniami oraz przykładami nutowymi, co oznacza, że podczas lektury można jednocześnie zobaczyć zapis muzyczny omawianego utworu. Imponująco przedstawia się także wykorzystana w pracy literatura – ponad 150 różnych pozycji bibliograficznych (w tym materiały źródłowe, dokumenty Kościoła, księgi liturgiczne, śpiewniki kościelne i liczne opracowania) – stanowiąca o rzetelności badań. Język rozprawy jest wyjątkowo potoczny, co ułatwia lekturę – niekiedy trudnych w płaszczyźnie naukowej – kwestii.

Ks. Krzysztof Niegowski SDB  
UKSW, Warszawa

Bolesław Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, ss. 408.

„[...] dążymy do powszechnego kształcenia wszystkich, którzy urodzili się ludźmi, we wszystkim, co ludzkie”.

J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*.

Niniejsze omówienie podręcznika najwybitniejszego współczesnego badacza i teoretyka edukacji – Bolesława Niemierki, można by opatrzyć tytułem: *Dydaktyka w epoce kryzysu pedagogiki ogólnej*. Wyraża się w nim perspektywa, z jakiej należy patrzeć na najnowsze kompendium wiedzy dydaktycznej autorstwa – że tak powiem – ojca reformy szkolnictwa, która jest prowadzona w Polsce od dwóch dekad. Przypomnę, że po II wojnie światowej w naszym kraju teoria kształcenia rozwijała się w coraz większym oderwaniu od pedagogiki ogólnej. Ta ostatnia bowiem uległa prawie całkowitej marginalizacji wskutek promowania w czasach PRL ideologii wychowania socjalistycznego. Moim zdaniem, kryzys myślenia ogólnopedagogicznego w dydaktyce objawiał się przede wszystkim w zastępowaniu jej przez instrumentalistyczną technologię nauczania.

Na tle tego, Niemierkowski podręcznik odznacza się zasadniczą rewizją kierunku, której przejawem jest ponowne odkrycie wychowawczej konotacji pojęcia „kształcenie”. W ten sposób można go wpisać w – sięgający *Wielkiej dydaktyki* Jana Amosa Komeńskiego – ciąg tradycji dydaktycznej, która dąży do syntezy kształtowania i kształcenia albo, mówiąc językiem B. Niemierki, wychowania emocjonalnego i poznawczego.

Restytucja wychowania – tak bym określił postulat sformułowany przez autora wobec współczesnej edukacji polskiej – dokonuje się w oparciu o samo pojęcie kształcenia, które jest jednym „z najmniej jasnych pojęć pedagogicznych”<sup>2</sup>. W celu wydobycia zapomnianego znaczenia tego terminu, B. Niemierko decyduje się posłużyć zabiegiem, który nazywa „transformacją pojęcia” (s. 19). I tutaj pojawia się pierwsza trudność, na którą chciałbym zwrócić uwagę. Otóż, do przeprowadzenia wspomnianej transformacji, autor *Kształcenia szkolnego* posłużył się psychologiczną wykładnią kształcenia jako specyficznego rodzaju działania. Określa je mianem działania edukacyjnego, którego osią jest uczenie się. W zakończeniu pierwszego rozdziału ustala on: „Działanie edukacyjne zrównoważone w aspektach emocjonalno-motywacyjnym i poznawczym będziemy nazywać **kształceniem**. Kształcenie zakłada harmonię tych aspektów działania” (podkr. B.N.; s. 41 i nn.). Tym sposobem, pojęcie kształcenia zyskuje wypełnienie treściowe. Składają się na nie: postawy i działania (aspekt emocjonalno-motywacyjny) oraz wiadomości i umiejętności (aspekt poznawczy).

Tak skonstruowany model kształcenia B. Niemierko uzupełnia jeszcze o jeden wymiar – interakcję. Tworzą ją dwa typy czynności, wyróżnione odpowiednio do dwóch podmiotów zaangażowanych w sytuację dydaktyczną. Z jednej strony jest to uczenie się ucznia, z drugiej natomiast nauczanie, albo lepiej: kierowanie uczeniem się przez nauczyciela. Tak opisana prakseologiczna struktura pojęcia kształcenia służy autorowi podręcznika za kryterium do pogrupowania dwunastu rozdziałów w trzy części tematyczne. Pierwsza z nich mówi o uczeniu się jako czynności. Poza wspomnianym pierwszym rozdziałem, w którym dokonano ważnych ustaleń terminologicznych, weszły do niej jeszcze rozważania na temat obu podmiotów uczenia się: uczniów i nauczycieli (rozdział drugi), przebiegu czynności uczenia się (rozdział trzeci) i jej autentyzmu (rozdział czwarty), którego domaga się od nauczycieli B. Niemierko. Warto zauważyć, że we wszystkich częściach, po każdym rozdziale, znajdują się: katalog głównych pojęć, zestaw ćwiczeń i zalecenia dydaktyczne.

Druga część jest poświęcona wyznacznikom kierowniczego wpływu nauczyciela na uczenie się. Znakomity polski dydaktyk analizuje najpierw potrzebę tworzenia i strukturę autorskich programów kształcenia (rozdział piąty), trzy etapy planowania dydaktycznego (rozdział szósty), kształcenie indywidualne (rozdział siódmy) i kształcenie grupowe (rozdział ósmy).

W trzeciej części na czoło wysuwa się problematyka ewaluacji. Najpierw omówione zostało sprawdzanie osiągnięć uczniów (rozdział dziewiąty), następnie ocenianie tych osiągnięć przez nauczycieli (rozdział dziesiąty). W kolejnym rozdziale oceniającym jest sam uczeń. Na zakończenie

---

<sup>2</sup> W. Okoń, *Mały słownik pedagogiczny*, cyt. za: B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 18.

zaś, w rozdziale dwunastym, B. Niemierko przedstawia wizję uczącej się szkoły, czyli takiej, w której – przy wykorzystaniu dostępnych narzędzi diagnostyczno-ewaluacyjnych – nieustannie doskonalą się pracę.

Niewątpliwie, koncentracja wywodu na uczeniu się, jako podstawowej czynności edukacyjnej, nadaje podręcznikowi niezwykłą przejrzystość, nie mówiąc już o mistrzowskim stylu profesora Niemierki i środkach, jakie zastosował w celu ożywienia narracji (dialogi między Felicją Humańską a Edmundem Technolowiczem i rozważania odnośnie do Andrzeja, Beaty, Celiny i Dariusza). Jednak poniższa recenzja nie byłaby zupełna, gdybym nie podjął kwestii celu, jaki przyświeca Niemierkowskiemu modelowi kształcenia. W związku z tym wyłania się druga trudność, której mam zamiar poświęcić trochę miejsca.

Zagadnienie celu działania edukacyjnego pojawia się we wszystkich częściach podręcznika i można je wyrazić za pomocą triady następujących pytań: po pierwsze, ku czemu zmierza czynność uczenia się, po drugie, jakiemu celowi podporządkowane jest kierownictwo ze strony nauczyciela, i po trzecie, co podlega diagnozie i ewaluacji w procesie kształcenia i na jego zakończenie? Odpowiedzi na te pytania na pierwszy rzut oka wydają się oczywiste. Wskazałem na nie już powyżej, wymieniając cztery składniki tworzące pojęcie kształcenia: postawy, działania, wiadomości i umiejętności. Każdy z nich B. Niemierko umieszcza na odpowiedniej płaszczyźnie uczenia się: emocjonalnej, poznawczej, światopoglądowej i praktycznej, a następnie dla każdej z nich konstruuje czterostopniowy układ (taksonomie) poziomu ich realizacji (por. s. 93-106). Niestety autor nie zauważa, że wyodrębnione i uporządkowane przez niego płaszczyzny uczenia się są jedynie fasetami pewnej wiedzy. Jakiej? Spróbujmy to wyjaśnić.

Wyodrębnienie w kształceniu czynności ucznia i nauczyciela okazuje się tylko pozorem, gdyż ich wspólnym mianownikiem jest uczenie się. Nauczyciel może je wspierać albo zakłócać, gdy nie działa profesjonalnie. Co więcej, kształcenie szkolne winno przybliżać się do pierwotnego autentyzmu, w którym interwencje nauczyciela ograniczają się do niezbędnego minimum, uczeń zaś uczy się sam (por. s. 120-122). Tym samym edukacja (kształcenie) traci sens jako działanie międzypodmiotowe i przeobraża się w transfer „pozytywnej” wiedzy. W swojej treści jest ona całkowicie zdeterminowana przez materiał kształcenia, wymagania programowe i właściwe danej płaszczyźnie cele nauczania. Zadaniem nauczyciela jest zachowanie drożności przepływu informacji między treścią kształcenia a uczniem. Tutaj jednak może pojawić się problem braku motywacji ze strony ucznia. W takiej sytuacji kształcenie szkolne jest bezsilne, chyba że zadziałają inne czynniki, takie jak selekcja. „Selekcja nie jest jednak czynnością edukacyjną, lecz koniecznością społeczną, gdyż nie można zapewnić pożądanego wykształcenia wszystkim chętnym” (s. 274). A zatem ktoś, kto nie chce się uczyć, nie powinien być zdziwiony, gdy znajdzie się na marginesie życia społecznego, skoro nawet chętni i zdolni muszą cierpieć z powodu ograniczonych szans rozwoju. Myślę, że jest to realistyczny obraz rzeczywistości, w której się znajdujemy. Wróćmy jednak do wiedzy, która – jak widać – jest coraz cenniejszą wartością.

Według B. Niemierki wiedzę szkolną da się – że tak powiem – dzielić na porcje i stopniować. To z kolei otwiera drogę do kształcenia wielostopniowego (por. s. 74-75). Dzięki niemu nauczyciel może zaspokoić zróżnicowane uczniowskie aspiracje do uczenia się, niczego nie narzucając swoim podopiecznym. Może uczyć według wymagań na poziomie, który wybrali sami uczniowie.

Z pewnością dałoby się wskazać jeszcze inne atrybuty wiedzy, jakie wyróżnia autor podręcznika. Niemniej jednak, nie podaje on jednoznacznej definicji tego pojęcia. Warto się zastanowić, dlaczego tak się dzieje.

Wydaje mi się, że powód jest jeden. B. Niemierko posługuje się psychologiczną wykładnią terminu „wiedza”, który oznacza produkt czynności uczenia się w wymienionych czterech sferach (emocjonalnej, poznawczej, światopoglądowej i praktycznej). Jeżeli tak jest, to pytanie o wiedzę obraca się w błędnym kole, gdyż, odpowiadając na nie, trzeba nieustannie odwoływać się do kształcenia, w którym wiedzę, jako cel działania, zakłada się jako z góry wiadomą. Aby wyjść poza tę

psychologicznie spójną, ale z punktu widzenia pedagogiki ogólnej niesatysfakcjonującą argumentację, trzeba sięgnąć do filozoficznej interpretacji uczenia się.

Problem, który mam na myśli, wyraził ongiś Johann Friedrich Herbart w dziele pod tytułem *O studiowaniu filozofii (Über philosophisches Studium)*<sup>3</sup>. Błędną i zgubną w skutkach nazywa on „próbę określenia, czym jest nauka – istota tego, co *powinno się wiedzieć* – za pomocą pojęcia *wiedzy (Wissen, podkr. J.F.H.)*”<sup>4</sup>. To ostatnie bowiem zawsze wikła się w subiektywne wyobrażenia podmiotu. Aby tego uniknąć, trzeba sięgnąć do sprzeczności między wiedzą a niewiedzą. Jak wiadomo, Sokrates pierwszy zwrócił na nią uwagę. Odnosi się ona w takim samym stopniu do kształcenia szkolnego, jak i wiedzy naukowej, gdyż w obydwu przypadkach mamy do czynienia z przechodzeniem od niewiedzy do wiedzy. Paradoksalnie, zdaniem Herbart, „stałość *myśli* [...], która pozwala nam mówić o *nauce* (podkr. J.F.H.)”<sup>5</sup>, nie wynika z „pozytywności” doświadczenia, lecz z jego „negatywności”. Innymi słowy: istotą kształcenia szkolnego nie jest przekazywanie tego, co już wiemy, lecz otwieranie spojrzenia na to, czego nie wiemy.

Relacja między wiedzą a niewiedzą jest podstawą rozwoju tak kognitywnego, jak i moralnego (B. Niemierko powiedziałaby: poznawczego i emocjonalnego). Według Herbart człowiek dysponuje niezawodnym „narzędziem” do rozróżnienia prawdziwej wiedzy – sumieniem (niem. *Ge-wissen*). Dzięki temu, kształtowanie moralności znajduje się w jego systemie na pierwszym miejscu jako powszechne (to znaczy dotyczące wszystkich w jednakowym stopniu) i łatwiejsze od kształcenia przedmiotowego (nie wszyscy dysponują odpowiednimi zdolnościami i motywacją). Czy nie do tego właśnie odnosi się Komeniański postulat opracowania dydaktyki jako uniwersalnej sztuki nauczania wszystkich wszystkiego, a w szczególności *humanitas*, czyli spraw ludzkich?

W podręczniku B. Niemierki hierarchia między wychowaniem a kształceniem została odwrócona. Choć temu pierwszemu przypisuje się *pro forma* priorytetowe znaczenie (por. s. 208-210), to jednak *de facto* kształtowanie emocji i motywacji pozostaje poza nawiasem działania pedagogicznego. Wyraźnie odczuwalna jest rezerwa, z jaką autor podchodzi do wychowania moralnego, a szczególnie jego pomiaru i ewaluacji (por. s. 269). Należałoby jednak zapytać: czy ta obawa jest słuszna? Czy nie jest bardziej niepokojące to, że problemy z tego obszaru należą do „zagadnień dla pedagogiki zasadniczych, a dla nauczycieli wysoce dyskusyjnych” (s. 165), chociaż równocześnie są one plagą polskich szkół? Z pewnością warto byłoby zastanowić się nad tymi kwestiami.

Ks. Dariusz Stępkowski SDB  
UKSW, Warszawa

*Stres zawodowy. Charakterystyka psychologiczna wybranych zawodów stresowych*, red. Jan F. Terelak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2007, ss. 637.

Przynajmniej od dwóch wieków prowadzone są systematyczne obserwacje i badania dotyczące wszechobecnego stresu. Pojęcie stresu oznacza przykry stan psychiczny powstały w oparciu o konkretne bodźce. Stan ten może trwać dłużej lub krócej. Zawsze jednak wywołuje określone skutki, które mogą prowadzić do chorób czy też zaburzeń. Współczesna literatura przedmiotu opisuje bardzo różne czynniki stresogenne. Zauważyć należy, że wśród tych czynników znajduje się także

---

<sup>3</sup> Na marginesie należy zauważyć, że w podręczniku B. Niemierki odżyły stare uprzedzenia do dydaktyki Herbart (por. s. 98 i nn.).

<sup>4</sup> J.F. Herbart, *Über philolosophisches Studium*, w: *J.F. Herbarts sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, red. K. Kehrbach, t. 2, Verlag von Veit, Leipzig 1885, s. 317.

<sup>5</sup> Tamże, s. 325.

dzisiejszy styl życia, przepełniony dynamiką i szybkością, który wywołuje i prowadzi do zaburzeń psychicznych. Dlatego też, zainteresowanie czynnikami stresogennymi jest nie tylko popularne, ale coraz bardziej uświadamia badaczom, że ich poznanie może doprowadzić do ochrony współczesnego człowieka przed wieloma zaburzeniami.

Zagadnienie stresu wpisuje się w szeroką dyskusję na polu naukowym prowadzoną w różnych ośrodkach akademickich. Warto zaznaczyć, że stres jest czymś naturalnym w procesie funkcjonowania jednostki we wszystkich sferach życia, w tym – w sferze zawodowej. Jego rola nie musi być negatywna: często pobudza do pełniejszego wykorzystania możliwości rozwojowych osoby, dając jej bodziec do intensywniejszego i pogłębionego rozwoju. W dużym stopniu staje się też stymulatorem postępowania. Może być jednak także przeszkodą w dobrym i efektywnym funkcjonowaniu nie tylko w życiu osobistym, ale także w życiu zawodowym. Prezentowana pozycja dotyczy właśnie zagadnienia stresu zawodowego, który jest nieodzownym elementem tej sfery życia ludzkiego. Praca powstała w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, jako owoc wieloletniej pracy nad tym zagadnieniem prof. dra hab. Jana Terelaka – kierownika Katedry Psychologii Pracy i Stresu. Warto podkreślić, że jest ona kontynuacją badań podjętych już prawie 20 lat temu i – jak się można domyślać – nadal nie jest ostatnim słowem w tej materii.

Omawiana pozycja zawiera 17 rozdziałów prezentujących określone zawody, które są szczególnie podatne na stres. Wybór, jak podaje redaktor opracowania, jest arbitralny, ze względu na brak jakichkolwiek kryteriów pozwalających stworzyć listę zawodów w oparciu o wysokość powodowanego stresu. W ramach niniejszej pozycji, opisowi psychologicznemu i badaniom empirycznym poddano następujące zawody: pracowników administracji samorządowej; aktorów teatralnych; celników; pracowników biur maklerskich – dealerów; pracowników działów informatycznych – informatyków; konsultantów telefonicznej obsługi klienta – telemarketerów; kontrolerów ruchu lotniczego; lekarzy ze specjalnością zabiegową; marynarzy – przede wszystkim studentów akademii morskiej; menadżerów; nauczycieli; pielęgniarki; pilotów wojskowych; policjantów; stewardesy (stewardów); strażaków; wojskowych. Duża liczba przebadanych zawodów pozwoliła pokazać złożoność zagadnienia. Potwierdziły się – stawiane od dawna – hipotezy, które mówią o tym, że wraz z pojawieniem się specyficznych reakcji stresowych spada efektywność pracy. Badania ujawniły też nowe czynniki związane ze stresem, a mianowicie pojawienie się nieproporcjonalnych reakcji emocjonalnych oraz dyskomfortu.

Można oczywiście opisywać po kolei wszystkie rozdziały zawarte w prezentowanej książce, jednak będzie to – moim zdaniem – powielaniem zaprezentowanego przez redaktora materiału. Pragnę jednak pokazać bogactwo tej publikacji i zachęcić do sięgnięcia po nią. W tym celu zwrócę uwagę na jej mocne strony. Przede wszystkim należy podkreślić, że praca ma spójną strukturę. Każdy z rozdziałów podchodzi do poruszanego zagadnienia zarówno od strony teoretycznej, jak i empirycznej. Bogactwem – jak się wydaje na pierwszy rzut oka – jest fakt zastosowania wielu metod empirycznych, pozwalających jak najlepiej określić źródła stresu zawodowego i dokonać systematycznego opisu psychologicznego określonego zawodu.

Każdy z rozdziałów jest zbudowany według określonego schematu. Schemat ten w wielu rozdziałach jest poszerzany i ubogaczony, aby w ten sposób jak najwięcej powiedzieć o źródłach stresu, który przynależy do określonego zawodu oraz o stylach radzenia sobie z nim. Część teoretyczna zawiera charakterystykę psychologiczną określonego zawodu, specyfikę pracy w danym zawodzie, identyfikację źródeł stresu występującego w danym zawodzie czy też strukturę osobowości osób wykonujących dany zawód. Natomiast w części empirycznej znajduje się przede wszystkim przedstawienie procedury badawczej: opis badanych osób, metod zastosowanych w danym badaniu oraz dyskusję wyników. Każdy rozdział zawiera wnioski odnoszące się do źródeł stresu oraz stylów radzenia sobie z nim. Istotnym i pozytywnym aspektem prezentowanych badań jest ukazanie tych cech osobowości, które sprzyjają i ułatwiają pełnienie obowiązków, pomimo obciążenia stresem. Każdy z rozdziałów zawiera wielkie bogactwo narzędzi badawczych, nie tylko pozwalających badać style radzenia sobie ze stresem, ale również umożliwiających określenie i opis charakterystycznych

cech osobowości, stanów lęku, kontroli emocjonalnej, temperamentu, poczucia aprobaty społecznej, orientacji życiowej, wypalenia zawodowego, stresu zawodowego, systemu wartości, obrazu siebie, nastrojów-humorów, poczucia satysfakcji z wykonywanej pracy i wielu innych elementów. Wszystkie narzędzia są dokładnie scharakteryzowane. W każdym rozdziale znajduje się opis statystyczny, który jest nie tylko uzupełnieniem i udokumentowaniem postawionych hipotez, ale pokazuje, w jakim kierunku należy iść, by w konkretnym zawodzie uchronić człowieka przed stresem. Ukazuje także szereg cech osobowościowych i innych zmiennych chroniących przed potencjalnym źródłem stresu, który staje się czynnikiem negatywnym w określonym działaniu.

Dużym walorem książki jest bogata literatura przedmiotu zawarta na prawie stu stronach omawianego opracowania. Jest to literatura przede wszystkim anglojęzyczna, uwzględniająca najnowsze poszukiwania w zakresie zagadnienia stresu na świecie. Możemy odnaleźć również literaturę w języku polskim.

Redaktor omawianej pozycji podjął próbę identyfikacji i określenia źródeł stresu zawodowego w wybranych zawodach. Materiał zebrany w książce jest bardzo cenny i może stanowić podstawę do dalszych poszukiwań. Podejmowane przez psychologów badania w tym zakresie, pozwolą na lepszą organizację pracy, której służy umiejętność radzenia sobie ze stresem. Książkę należy polecić studentom psychologii oraz wszystkim, którzy zajmują się efektywną organizacją pracy w różnych zakładach. Trzeba pamiętać o tym, że koszt stresu zawodowego dotyka nie tylko poszczególnego pracownika, ale także instytucji, która go zatrudnia. Stąd też, może warto, by po publikację sięgnęli również dyrektorzy różnych instytucji.

Ks. Dariusz Buksik SDB  
UKSW, Warszawa

Falko Rheinberg, *Psychologia motywacji*, tłum. J. Zychowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006, ss. 244.

Zagadnienie motywacji opisywane w literaturze psychologicznej oraz prezentowane w wykładach akademickich nigdy nie zostanie definitywnie zamknięte i odstawione do „naukowego kosza”. Nigdy nie będzie także tak, że ktoś nagle na nowo je wyciągnie na światło dzienne zafascynowany faktem reinterpretacji tego zagadnienia. Dlaczego tak się stanie? Wydaje się, że powód jest prozaiczny i mocno banalny. Mianowicie, człowiek zawsze będzie interesował się tym, co jest motywem jego działania i jaki rodzaj motywacji pcha go do tego, by to działanie podtrzymać. Zainteresowanie przyczynami skłaniającymi człowieka do działania jest i będzie duże. Książek, artykułów, polemik można tutaj wymieniać wiele i podawać literaturę w ilościach wręcz niewyobrażalnych. Dowodem stałej aktualności omawianego zagadnienia jest prezentowana pozycja, która – kilkakrotnie poprawiana przez autora – sama w sobie ukazuje, jak szerokie i wciąż żywe jest zainteresowanie zagadnieniem motywacji w psychologii. Z samych definicji motywacji wypływa ciągły bodziec do działań i poszukiwań. Dla przykładu warto zacytować tutaj choćby W. Łukaszewskiego (*Szanse rozwoju osobowości*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1984, s. 337), który podkreślał, że przez „motywację rozumie się system procesów odpowiedzialnych za uruchomienie, nadanie kierunku i podtrzymanie zachowania się tak długo, aż cel, względem którego zachowanie się jest instrumentalne, nie zostanie spełniony”. Jak wynika z powyższej definicji, każdy motyw działania będzie się charakteryzował określoną dynamiką i kierunkiem działania, stąd też motywacja będzie zawsze w kręgu zainteresowań naukowych.

Prezentowana pozycja jest dziełem niemieckiego profesora psychologii pracującego na Uniwersytecie w Poczdamie. Główne zainteresowanie autora książki to psychologia motywacji. Jest autorem kilku narzędzi dotyczących zagadnienia motywacji. Są to kwestionariusze i ankiety. Interesującym jest fakt, że jedno z narzędzi zostało przetłumaczone na kilka języków (m.in.: duński, wło-

ski, angielski, czeski) i jest wykorzystywane w badaniach na innym podłożu kulturowym. F. Rheinberg jest także autorem szeregu publikacji książkowych i artykułów, w tym także w czasopismach zagranicznych poza obszarem swojego języka ojczystego. Ideą przewodnią omawianej książki, w której zebrano zarówno materiał teoretyczny, jak i empiryczny, jest przekonanie o złożoności i niepowtarzalności ludzkiego zachowania, a co za tym idzie – motywacji. Książka zatem prezentuje historyczne tło poszukiwań nad motywacją, by następnie zaprezentować osiągnięcia teoretyczne i najnowsze wyniki badań nad tym zagadnieniem. Na język polski pozycja została przetłumaczona przez Juliusza Zychowicza i ukazała się nakładem wydawnictwa WAM z Krakowa. W języku ojczystym autora książka miała pięć wydań, co świadczy o potrzebie na rynku wydawniczym takiej pozycji, jak i o jej poczytności. Celem książki, jak podaje autor we wstępie, jest pokazanie dotychczasowych badań nad zagadnieniem motywacji oraz – poprzez kolejne wydania – ukazanie, w jakim kierunku idą współczesne poszukiwania w tym zakresie. Książka zawiera przedmowę do wydania pierwszego i piątego, wstęp, osiem rozdziałów oraz wykaz literatury. Literatura jest bardzo bogata i zawiera nie tylko pozycje w języku niemieckim, ale także angielskim.

W pierwszym rozdziale autor dokonuje wprowadzenia w problematykę książki. Rozpoczyna od wyjaśnienia pojęcia motywacji i jego zdefiniowania. Odnosi się także do tego, czym się zajmuje psychologia motywacji, ukierunkowując wskazując czytelnikowi, iż jest to próba wyjaśnienia, ukierunkowania i intensywności zachowań. Motywowane zachowanie spostrzega także jako efekt nacisku lub przyciągania. W każdym ludzkim działaniu mamy do czynienia z bodźcem, który go motywuje i to, na ile on jest trwały, bardzo często zależy od konkretnej osoby. Bowiem każdy człowiek ma zróżnicowane upodobania, które mogą być trwałe czy też zmienne, ale zawsze będą motywami działania.

Drugi rozdział otwiera historyczna część opisu zagadnienia motywacji. Pomimo takiego klucza, autor wykracza poza historyczne ramy, sięgając do własnych przemyśleń i poszukiwań na tym polu. Wiele ludzkich zachowań w swojej strukturze motywującej ma charakter, można powiedzieć, wrodzony. Jest to poniekąd takie zachowanie, które występuje przed doświadczeniem uzyskanym z uczenia się lub nagromadzenia wiedzy. Jest to taki system motywujący, który w sposób wrodzony ukierunkowuje ludzkie zachowanie. W rozdziale tym autor opisuje przede wszystkim zagadnienie instynktów i popędów. Całość rozważań opiera na poglądach W. McDougalla, K. Lorenza, Z. Freuda oraz C.L. Hulla. Omawiając te teorie i bardzo często odnosząc się do poglądów ich twórców, próbuje również wnieść odrobinę swojej myśli. I choć w wielu miejscach teorie poddawane są krytyce, to z całą naukową rzetelnością autor przekonuje czytelnika, że są one dla zagadnienia motywacji niezwykle cenne. Uważa, że teorie te bardzo często miały trwały wpływ na psychologię motywacji, uświadamiając badaczom, jak wiele pokory potrzeba wobec wiedzy przeszłej, by w ten sposób ubogacać dzisiejszą naukę. Przykładem może być przekonanie autora, że dzięki pionierskim pracom Z. Freuda nad nieświadomością pragnień możemy dzisiaj lepiej poznać i dokonywać analizy nieświadomych elementów motywacji.

Trzeci rozdział wprowadza czytelnika w zagadnienie motywacji jako relacji między osobą a otoczeniem. Ukazuje przede wszystkim poglądy K. Lewina oraz H.A. Murraya. W sposób obszerny opisane są poglądy i wkład do psychologii motywacji przede wszystkim tego pierwszego. To właśnie K. Lewin pokazał, jak ważny jest system napięcia i odprężenia będący w człowieku, a uruchamiany w trakcie jakiegoś działania. Dopóki stan napięcia trwa i jest podtrzymywany działanie jest na wysokim poziomie, inaczej dzieje się, kiedy następuje odprężenie. Mamy wtedy do czynienia z mniejszym skoncentrowaniem się na działaniu. Wkład K. Lewina do psychologii motywacji polegał na tym, że opracował on model psychologicznego opisu sytuacji. Był to dość drobiazgowy opis stanów w obrębie osoby znajdującej się w sytuacji napięcia. Jednocześnie ważne było pokazanie, że aby wytłumaczyć zachowania należy sięgać do czynników związanych z osobą oraz sytuacją. Żaden z tych czynników nie może istnieć osobno lecz muszą być uwzględnione oba zespoły czynników. Warto zaznaczyć, że autor nie tylko podkreśla wkład K. Lewina w psychologię motywacji, ale także wskazuje na pewne luki w jego poglądach. Opisując poglądy H.A. Murraya, zwraca przede wszyst-



kim uwagę na fakt, iż ten badacz uporządkował i wskazał potrzeby według rodzaju czy tematu relacji zachodzącej pomiędzy osobą a otoczeniem. Dokonał również opracowania „Testu Apercepcji Tematycznej” (TAT), który stał się istotnym wkładem do psychologii motywacji jako metoda pomiarowa stanu potrzeb danej osoby. Szereg badań nad różnorodnością potrzeb był tak szeroki, że nie zawsze odznaczał się precyzyjnością i wyjaśnieniem tychże potrzeb.

Rozdział piąty i szósty rozwija i uszczegóławia zagadnienie motywacji do osiągnięcia sukcesu i motywacji do sprawowania władzy. Ta pierwsza jest najlepiej zbadaną klasą relacji między osobą a otoczeniem. Autor książki bardzo szeroko opisuje zjawisko osiągnięcia sukcesu, opierając się na poglądach D.C. McClellanda i J.W. Atkinsona, którzy nie tylko uwzględnili postulaty wszystkich wcześniej wymienianych badaczy, ale otwarli się także na badania empiryczne. Szeroko również omówiony jest model samooceny motywacji do osiągnięcia sukcesu autorstwa H. Heckhausena. Teoretyczny model samooceny został wykorzystany w praktyce. Przede wszystkim w treningach, które miały zwiększyć motywację sukcesu u kadry kierowniczej oraz w edukacji, gdzie motywowano nauczycieli do takiego prowadzenia nauczania, które ma następnie zmotywować ucznia do samodzielnej pracy. Właśnie taka samodzielna praca daje wiele satysfakcji i przynosi efekt w postaci nie tylko dobrej oceny, ale również chęci poznania i kształcenia swoich możliwości poznawczych. Zdaniem autora książki, model samooceny wyznacza na dzisiaj w badaniach naukowych punkt końcowy dla tworzenia teorii na temat motywacji do osiągnięcia sukcesu. Motywacja osiągnięcia sukcesu, jak podkreśla, jest działaniem jednej osoby, natomiast motywacja do sprawowania władzy jest już pewną relacją społeczną. Autor opisuje strukturę działania podyktowaną potrzebą władzy, motywy prowadzące do władzy, podaje i opisuje bardzo szeroko – za McClellandem – schemat klasyfikacji stadiów dojrzewania motywu władzy oraz ukazuje stan badań na motywacją do sprawowania władzy. Konkluduje, iż stan badań nad tą ostatnią jest wciąż pogłębiany i rozwijany.

W rozdziale szóstym odnajdujemy poglądy autora, które formułuje wraz (lub na bazie) poglądów H. Heckhausena. H. Heckhausen w swoich badaniach zajmuje się oczekiwaniem skutku działania. Wychodzi z założenia, że osoba działająca ma pewne przypuszczenie, co do tego, z jakim prawdopodobieństwem jej działanie doprowadzi do zamierzonego skutku. Model motywacji H. Heckhausena i F. Rheinberga (autora prezentowanej książki) jest zbudowany w oparciu o szeroką literaturę, jak również dotychczasowe osiągnięcia badawcze. Model ten określany jest jako rozszerzony poznawczy model motywacji. Podstawowa struktura tego modelu składa się z dostrzeganej sytuacji, działania, skutku tego działania oraz następstw, jakie skutek może spowodować. Model ten został wypróbowany w dziedzinie edukacji i kształcenia zawodowego. Stąd też rozszerzony poznawczy model motywacji został rozbudowany w oparciu o sekwencje pytań i odpowiedzi. W rozdziale tym poznajemy także dalsze rozszerzenie pierwotnego modelu H. Heckhausena, w taki sposób, aby mógł on pomieścić w sobie bodźce skoncentrowane na czynności. W rozdziale tym znajdujemy zagadnienia związane z motywacją wewnętrzną i zewnętrzną, badania nad doznaniem uczucia uniesienia i motywacją prowadzącą do takich doznań, czy też motywacją wynikającą z fascynacji czynnościami ryzykownymi i poszukiwaniem wrażeń.

W rozdziale siódmym zetknijemy się z poszukiwaniami dotyczącymi motywacji i woli. Autor jest przekonany, że motywowane działanie nie zawsze jest radosne, czy też sprawia satysfakcję. Bardzo często człowiek do wielu działań musi się przymuszać. Autor zastanawia się nad tym, na ile akt woli potrzebny jest w procesie motywacji. Pyta również o to, czy nie jest tak, że wiele działań jest bardziej zależnych od woli, niż od motywacji. Opisując poglądy J. Kuhla, który wyróżnił motywację wyboru i realizacji, przypomina, że motywacja realizacji zbliżona jest do rozumienia woli. Chodzi w niej bowiem o te procesy, które zapewnijają urzeczywistnienie zachowania mimo oporów, przerw czy niepowodzeń. Całość rozdziału kończy opisanie „Rubikonowego modelu działania” opracowanego przez H. Heckhausena. Model ten podkreśla powiązanie procesów motywacyjnych z procesami wolicjonalnymi. Pokazuje on, że wszystkie procesy poprzedzające określoną decyzję mają charakter motywacyjny, natomiast późniejsze, aż do zakończenia działania, są zależne od woli. Jest to niewątpliwie model interesujący i może poszerzać wiedzę na temat motywacji zachowania.

Jest zdecydowanie warty dalszej refleksji naukowej i poszukiwania narzędzi empirycznych mogących go zweryfikować.

Rozdział ósmy pokazuje aktualne kierunki badań. Prezentuje konieczność podjęcia bardziej dogłębnych poszukiwań w zakresie procesów wolicjonalnych w perspektywie motywacji do działania. Przedstawia motywy ukryte i motywacyjne obrazy samego siebie oraz związek między spójnością celów z motywami a dobrym samopoczuciem. W rozdziale tym autor prezentuje także własną koncepcję kompetencji motywacyjnych. Koncepcja ta ma za zadanie wyjaśnić, dlaczego są takie osoby, które częściej niż inne, nawet bez przekonywującego powodu, wykonują czynności, które nie są zgodne z ich ukrytymi motywami. Niespójność z motywami sprawia, że osoby takie muszą czasami zmuszać się za pomocą wysiłku woli do pewnych czynności.

Ostatni rozdział zatytułowany: Jak mierzyć motywację? ukazuje schemat diagnozy dla określenia różnych form i problemów motywacji. Schemat ten prezentuje cztery ogólne klasy form motywacji oraz wiele klas jej niedoborów. Klasy te zarówno pod względem treściowym, jak i strukturalnym, można dzielić dalej. W szczególności należy je ująć oddzielnie dla każdej dziedziny motywów (sukces, władza itp.), aby struktura diagnozy była przejrzysta.

Niewątpliwą zasługą autora jest wskazanie pewnej linii działania ukierunkowującej dalsze poszukiwania naukowe dotyczące zagadnienia motywacji oraz przyszłe badania empiryczne. Choć wiele z poglądów zawartych w prezentowanej pozycji nie jest czymś nowym, to można w niej odnaleźć nowe spojrzenie na zagadnienie motywacji, jak choćby postulat uwzględnienia motywacji wolicjonalnej. Poszukiwania autora mogą stać się inspiracją do dalszych poszukiwań. Książka jest warta przeczytania i może być ciekawym podręcznikiem zarówno dla studentów psychologii, jak i dla osób interesujących się problematyką zachowania, czy zagadnieniem motywacji.

Ks. Dariusz Buksik SDB  
UKSW, Warszawa

Ks. Dariusz Sobczak, *Ks. Władysław Zientarski (1916-1991) – badacz dziejów muzyki polskiej od XV do XIX wieku*, Wydawnictwo Polihymnia, Lublin 2008, ss. 272.

I połowa XX wieku to okres bardzo burzliwy w historii powszechnej. Sytuacja polityczna spowodowała lawinę cierpień ludzi i narodów. Również w dziedzinie nauki i sztuki nastąpiło gwałtowne zahamowanie, wiele zabytków kultury uległo dewastacji, bądź zostało zrabowanych przez niemieckich okupantów. Na ten burzliwy dla naszej Ojczyzny czas przypadły lata młodości ks. Władysława Zientarskiego. Niestety, druga wojna światowa przeszkodziła mu w zdobyciu umiejętności muzycznych. Pomimo to, jak zauważa I. Pawlak, muzykę traktował jako *Leitmotiv* swojego życia. Jako wykładowca w Prymasowskim Wyższym Seminarium Duchownym w Gnieźnie (1958-1965) wpajał alumnom umiłowanie wartościowej muzyki kościelnej. Był także dyrygentem Chóru Katedralnego przy Bazylice Prymasowskiej (1959-1965). Reprezentuje on typ człowieka, który był zarówno twórcą kultury, jak i odkrywcą prawdy. Poza tym, odznaczając się niezwykłą pasją badawczą, przyczynił się do ocalenia odnalezionych muzykaliów, a także do przedstawienia biografii nieznanych dotychczas twórców muzyki. Z wielkim zaangażowaniem poszukiwał muzycznej przeszłości Gniezna, korzystając z nieuporządkowanych zasobów muzykaliów Archiwum Archidiecezjalnego w Gnieźnie. Dzięki tym poczynaniom i uporowi mógł udostępnić szerszemu gronu wiadomości dotyczące muzyki i muzyków działających w ośrodkach Wielkopolski i Kujaw, a w szczególności w archikatedrze gnieźnieńskiej. W ten sposób przybliżył potomnym działalność wielu muzyków i kompozytorów z przełomu XVIII i XIX wieku, jak na przykład Mateusza Zwierzchowskiego, Wojciecha Dankowskiego, Antoniego Habla, Józefa Zeidlera czy Franciszka Ścigalskiego.

Książd W. Zientarski był także znakomitym wychowawcą, o czym świadczy jego szczególne zamiłowanie do pracy z młodzieżą i dziećmi. Szczególną jego ambicją było bardzo poważne traktowanie katechizacji. Na podstawie akt personalnych wiadomo, że już część urlopu wakacyjnego poświęcał na przygotowanie materiału nauczania w nowym roku szkolnym.

Życie ks. Zientarskiego w całości było związane z muzyką. Jego działalność muzyczna była integralną częścią jego pracy duszpasterskiej. Śpiew towarzyszył organizowanym przez niego różnego rodzaju wyjazdom z młodzieżą na rekolekcje. Nie mając wykształcenia muzycznego, wykazywał duży talent w tym zakresie. Jako muzyk-amator wpisał się jednak w grono ważnych lokalnych muzyków, o czym świadczy jego odpowiedzialność za muzykę w całej Archidiecezji Gnieźnieńskiej. Ówczesny Prymas Polski, Kardynał Stefan Wyszyński, mianował go Dyrektorem Chóru Prymasowskiego w Bazylice Archikatedralnej. W swej działalności muzycznej, jak zaznacza autor rozprawy, ks. D. Sobczak, Zientarski kładł główny nacisk na śpiew gregoriański i polifonię klasyczną. Dbął o to, aby w śpiewy liturgiczne, na ile to możliwe, włączać także wszystkich wiernych. Ucząc wiernych nowych pieśni, dążył do głębszego przeżywania przez nich obrzędów liturgicznych. Studium jego życia i działalności stawia go w rzędzie niepoślednich postaci zajmujących się dziejami polskiej muzyki religijnej.

Publikacja ks. Dariusza Sobczaka jest pionierską monografią przedstawiającą całokształt życia i działalności ks. Władysława Zientarskiego. Podejmując żmudny wysiłek studiowania akt archiwalnych oraz wielu innych ważnych, nie zawsze łatwo dostępnych dokumentów, publikacji naukowych czy przeprowadzania wywiadów, uchronił tę postać przed zapomnieniem. Autor, analizując skrupulatnie zabrane materiały źródłowe, dowodzi, iż ks. Zientarski wpisał się nie tylko w poczet odkrywców i propagatorów kultury muzycznej Gniezna, ale także Polski.

Omawiana książka, zawierająca 272 strony, została ogłoszona drukiem przez wydawnictwo Polihymnia w Lublinie w roku 2008. Zgromadzony materiał badawczy Autor przedstawił w pięciu rozdziałach. Treścią pierwszego jest szczegółowy życiorys ks. Władysława Zientarskiego. Przybliżyła w nim jego lata młodzieńcze, studia seminaryjne przerwane tragedią drugiej wojny światowej, następnie ich kontynuację po zakończeniu okupacji oraz działalność duszpasterską i archiwistyczną. W ustalaniu wielu ważnych informacji cennym ich źródłem okazały się także przeprowadzone liczne wywiady z osobami, które osobiście znały ks. Zientarskiego.

W drugim rozdziale ks. Sobczak opisuje szeroko pojętą działalność muzyczną ks. Zientarskiego, począwszy od kształtowania talentu muzycznego, poprzez pracę parafialną, aż do podjęcia obowiązków w seminarium duchownym w zakresie śpiewu kościelnego oraz prowadzenia Chóru Prymasowskiego.

Rozdział trzeci dotyczy działalności muzykologicznej ks. Zientarskiego. Obejmuje studia nad muzyką ośrodka gnieźnieńskiego z okresu od XV do XVII wieku. Autor z niezwykłą dokładnością zreferował aktywność muzyczną kolegów niższego duchowieństwa katedralnego (wikariusze, mansonarze, psalterzyści), scholarzy, kantorów, organistów i kapel muzycznych. Studium tego rozdziału pozwala poznać czytelnikowi nazwiska wielu wybitnych artystów i kompozytorów, którzy uświetniali uroczystości kościelne i miejskie.

W rozdziale czwartym, najbardziej obszernym ze wszystkich, Autor poddał refleksji naukowej publikację ks. Zientarskiego dotyczące kultury muzycznej katedry gnieźnieńskiej i innych ośrodków Wielkopolski i Kujaw w XVIII i XIX stuleciu. Zostały w nim omówione kluczowe zagadnienia podejmowane przez Zientarskiego: polski klasycyzm, kompozytorzy i ich twórczość, kapele wokalo-instrumentalne. Autor wykazał się ogromną erudycją w przedstawianiu sylwetek poszczególnych kompozytorów i działających kapel. W ten sposób dowiódł, iż polska kultura muzyczna w tamtym czasie nie odbiegała od twórczości ogólnoeuropejskiej. Powołane do istnienia liczne zespoły wokalo-instrumentalne odegrały znaczącą rolę w życiu religijno-kulturalnym narodu polskiego. Kultura muzyczna tamtych stuleci, dzięki wybitnym twórcom, stworzyła wytworną muzykę towarzyszącą ceremoniom kościelnym, a nierzadko również świeckim. Powstające nowe dzieła muzyczne, zdumiewające swym pięknem, zaspokajały najbardziej wybredne wymagania. Ks. Sobczak, poprzez

interesujący naukowy wywód, stara się pokazać, iż dorobek muzyków minionych wieków świadczy nie tylko o ogromnym zapotrzebowaniu na prawdziwą sztukę, ale także o właściwym rozumieniu liturgii i sprawowaniu służby Bożej zgodnie z duchem epoki.

Ostatni z rozdziałów, piąty, ukazuje doniosłość i znaczenie prac ks. Zientarskiego dla polskiej literatury naukowej. Autor książki pokazuje, iż dokonania naukowe Zientarskiego stały się cennym wsparciem dla wielu muzykologów, historyków i badaczy kultury. Dotycząc zaledwie kilku wybranych ośrodków Wielkopolski i Kujaw, wniosły cały szereg cennych informacji na temat zapomnianych, czy też nieznanych kompozytorów czy zespołów, tworzących dziedzictwo polskiej kultury muzycznej.

Publikację dopełnia przedmowa ks. prof. dra hab. Ireneusza Pawlaka (KUL), wstęp, bibliografia, zakończenie, aneksy (dekrety, świadectwa, listy, testament) i krótkie streszczenie w języku niemieckim. Bibliografia została podzielona na: *Źródła; Opracowania cytowane; Encyklopedie, słowniki, katalogi*. Dodatkowo *Źródła* podzielono na: *Akta archiwalne; Dokumenty Kościoła; Księgi liturgiczne; Kroniki; Publikacje ks. Zientarskiego; Relacje ustne, listy, wspomnienia i pamiątki*. Wydaje się, że dla fachowego i rzetelnego ujęcia podjętego zagadnienia, bibliografia jest wszechstronna i wystarczająca. Dużym atutem pracy ks. Sobczaka są bardzo wartościowe, krótkie i treściwe podsumowania poszczególnych rozdziałów, czy omawianych zagadnień.

Szkoda jedynie, iż Autorowi nie udało się dotrzeć do niepublikowanych referatów wygłoszonych przez ks. Zientarskiego, czy przeprowadzić kwerendy archiwalnej również w innych ośrodkach w Polsce, w których w tym czasie także uprawiano muzykę kościelną. Poszerzyłyby to z pewnością wyniki studiów ks. Sobczaka oraz pozwoliłyby ukazać bogatą działalność Zientarskiego w szerszym kontekście. Warto byłoby to uwzględnić w ewentualnych dalszych badaniach.

Należy wyrazić nadzieję, iż prezentowana publikacja ks. D. Sobczaka, będąca wyrazem uznania złożonego ks. Władysławowi Zientarskiemu, spotka się z szerokim zainteresowaniem nie tylko środowiska gnieźnieńskiego, ale również muzykologów i historyków kultury.

Ks. Piotr Wiśniewski  
UKSW, Warszawa