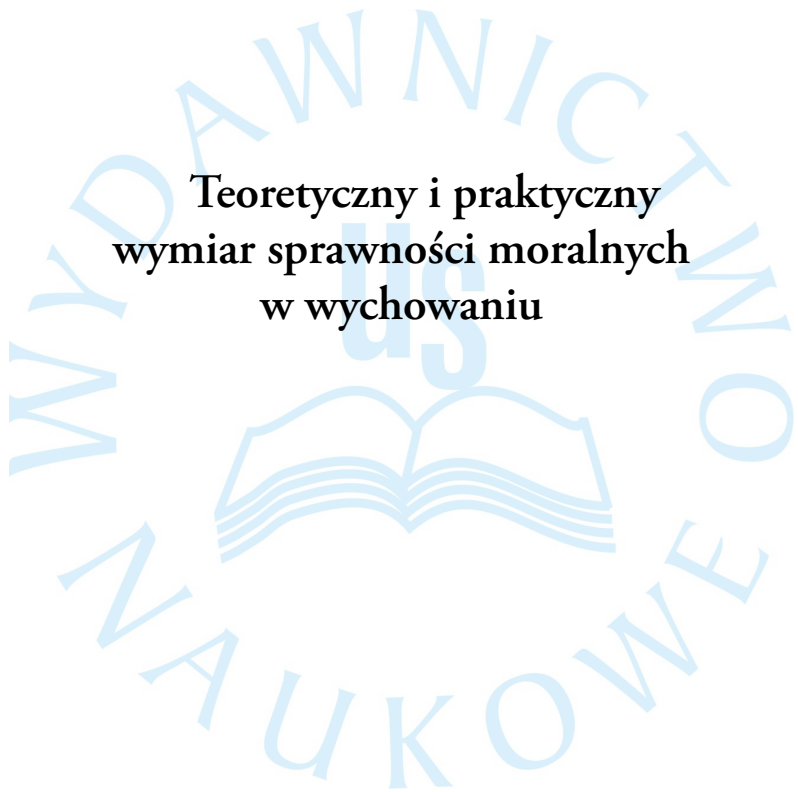


**Teoretyczny i praktyczny  
wymiar sprawności moralnych  
w wychowaniu**





Uniwersytet Szczeciński  
ROZPRAWY I STUDIA T. (CMLXXXIII) 909

**Teoretyczny i praktyczny  
wymiar sprawności moralnych  
w wychowaniu**

Redakcja naukowa  
Iwona Jazukiewicz

Szczecin 2015

Rada Wydawnicza

*Adam Bechler, Tomasz Bernat, Anna Cedro, Paweł Cięszczyk  
Piotr Michałowski, Małgorzata Ofiarska, Aleksander Panasiuk  
Grzegorz Wejman, Dariusz Wysocki, Renata Ziemińska  
Marek Górski – przewodniczący Rady Wydawniczej  
Radosław Gaziński – redaktor naczelny Wydawnictwa Naukowego*

Recenzent

*dr hab. Ryszard Kozłowski prof. AP*

Redakcja

*Natalia Józwiak*

Korekta

*Małgorzata Szczęsna*

Skład komputerowy

*Agnieszka Kozioł*

Projekt okładki

*Paweł Kozioł*

Projekt logo

*„Sprawności moralne w wychowaniu”*

*Piotr Kryk*

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2015

**ISBN 978-83-7972-009-5**

**ISSN 0860-2751**

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego

Wydanie I. Ark. wyd. 13,0. Ark. druk. 17,1. Format A5.

## Spis treści

Wprowadzenie .....	7
--------------------	---

### SPRAWNOŚCI MORALNE A TEORIA I PRAKTYKA WYCHOWANIA

Pragnienie dobra człowieka jako fundament wychowania <i>Lucyna Dziaczkowska</i> .....	17
Potrzeba promowania aretologicznej tożsamości nauczyciela-wychowawcy <i>Alina Rynio</i> .....	41
Psychologia duchowości i moralnej sprawności w akmeologii kreatywnej <i>Natalia Wiszniakowa-Zelinskiy</i> .....	63
Pedagogika rytuału przejścia. Sprawności moralne a wychowanie nastolatków w kontekście antropologicznym <i>Dariusz Kurzydło</i> .....	79
Aretologiczne wskazania do pracy z młodzieżą zdemoralizowaną w doświadczeniach Zakładu Poprawczego w Jerzmanicach-Zdroju <i>Jacek Parański</i> .....	107
Moralna i „niemoralna” sztuka a wychowanie <i>Piotr Martin</i> .....	127
<i>Citius, altius, fortis</i> – wychowanie moralne sportowca <i>Magdalena Jaworek</i> .....	147
Nadzieja a style działania młodzieży <i>Aleksandra Myslińska</i> .....	163

## SPRAWNOŚCI MORALNE W KONTEKŚCIE RELIGIJNOŚCI

Świadomość moralności religijnej u polskiej młodzieży katolickiej – psychologiczna analiza rozwojowa <i>Elżbieta Rydz</i> .....	181
Wpływ „gawiedzi” w procesie wychowania według św. Jana Chryzostoma <i>Andrzej Uciecha</i> .....	197
Miejsce sprawności moralnych w niedojrzałej i dojrzałej religijności <i>Andrzej Molenda</i> .....	211
Radykalizm w wyznawaniu wiary jako nieodłączny składnik tożsamości chrześcijanina – analiza treści wypowiedzi prof. Wandy Póltawskiej <i>Piotr Ruszkowski</i> .....	223
Małżeństwo i rodzina jako wartość w świadomości młodzieży – na podstawie wyników badań socjologicznych w katolickich liceach ogólnokształcących w Szczecinie <i>Dominik Szczygielski</i> .....	237
Zamiast zakończenia.....	269
Noty o autorach.....	271

## Wprowadzenie

Miarą cywilizacji jest jakość odniesienia człowieka do życia. To odniesienie obejmuje wszystko, wobec czego staje człowiek. Może być rozważone w wymiarze materialnym i duchowym. W pierwszym przypadku miarą jest na przykład wysokość budynków i komfortowość ich wyposażenia; w drugim – treść komunikacji ze światem, o której stanowi usytuowanie każdej rzeczy w porządku celów i potrzeb. Jeśli jest to porządek samej użyteczności, to pomniejsza możliwą wartość rzeczy i odniesienia. Dopiero porządek agatologiczny pozwala dostrzec i doświadczyć maksymalnej wartości tego, wobec czego staje człowiek. Życie wyłącznie według porządku użyteczności sytuuje samego człowieka na liście instrumentów i skazuje go na swoiste unicestwienie własnej wartości. Uwikłanie w czystą użyteczność, czyli materialność życia, powoduje napięcie wobec konieczności duchowości, czyli przeżywania sensu i wartości życia. Ten moralny aspekt życiowych odniesień wymaga od człowieka uczenia się odpowiedzialności za decyzje i czyny. Takie moralne usprawnienie oznacza ład w samym człowieku, czyli samopanowanie, oraz poprzez człowieka, czyli w jego relacjach z innymi.

Autorzy artykułów przedłożonej monografii podjęli się realizacji złożonego *celu poznawczego*, którym jest przedstawienie interdyscyplinarnych przesłanek dla wychowania w zakresie kształtowania sprawności moralnych. Dotyczą one mądrościowego sposobu bycia w świecie, który wymaga nieustannego zgłębiania tajemnicy i powagi egzystencji. Współczesny wychowawca otrzymuje zaproszenie do refleksji nad miarą cywilizacji, czyli jakością odniesień człowieka do życia, w kształtowaniu której uczestniczy. Przyjęcie tego zaproszenia stanowi o realizacji *celu praktycznego* przygotowanej monografii.

Pierwszą część książki otwiera artykuł pedagoga Lucyny Dziaczkowskiej pt. *Pragnienie dobra człowieka jako fundament wychowania*. Autorka ze szcze-

gólną starannością uzasadniła spostrzeżenie dotyczące negowania zasadności wychowania we współczesnej kulturze. Niezgoda na wychowanie, a tym samym ucieczka od przekazu wartości nie sprzyjają kształtowaniu poczucia odpowiedzialności młodych za samych siebie ani nadawaniu swojemu życiu głębszego sensu. Podstawą budowania relacji wychowawczych – zdaniem Autorki – jest pragnienie dobra drugiego człowieka. Zamiana pragnienia dobra wychowanka w wolę działania wymaga od wychowawcy nieustannej pracy nad swoimi sprawnościami moralnymi. Uwaga Czytelnika zostaje zatrzymana przy szczególnym znaczeniu zaufania, długomyślności i męstwa.

Do kontynuacji rozważań nad moralnym dobrem i sprawnościami zaprasza pedagog, psycholog i teolog Alina Rynio w tekście pt. *Potrzeba promowania aretologicznej tożsamości nauczyciela-wychowawcy*. Szukając odpowiedzi na pytanie o przyczyny zatracania potrzeby dążenia do moralnej doskonałości, tak istotnej w wymiarze indywidualnym i społecznym, Autorka ze znanym nam analizuje istniejący kryzys wychowania oraz specyfikę współczesnych orientacji w kształceniu nauczycieli. Przekonująco uzasadnia potrzebę przywrócenia zapomnianego, a opartego na dobru i cnocie etosu nauczyciela. Uświadamia także wyzwania, wobec których staje nauczyciel pragnący przyjąć taki właśnie kierunek rozwoju osobistego i zawodowego. Szczególne znaczenie ma merytoryczne przywołanie klasycznej teorii cnót i potrzeby definiowania zawodowej tożsamości nauczyciela-wychowawcy autorstwa Jacka Woronieckiego jako przykładu realnej możliwości kształtowania aretologicznej tożsamości nauczyciela. Użyteczność praktyczną ma refleksyjne zatrzymanie uwagi Czytelnika przy znaczeniu długomyślności, cierpliwości, wspaniałomyślności, prawości, szczerości, kultury serca, poczucia humoru oraz dzielności życiowej, przed jaką stają współcześni nauczyciele-wychowawcy.

Ciekawe odniesienie sprawności moralnych do akmeologii kreatywnej proponuje psycholog Natalia Wiszniakowa-Zelinskiy w artykule pt. *Psychologia duchowości i moralnej sprawności w akmeologii kreatywnej*. Autorka przybliży przedmiot zainteresowań akmeologii kreatywnej jako nowej dziedziny wiedzy. Określa także metodologiczne podstawy psychologii duchowości, będącej w akmeologii



kreatywnej w stadium kształtowania. Duchowość Autorka rozumie jako *memories of which we are aware* – nieuświadomione poszukiwanie prawdy i świadome poszukiwaniu sensu życia. Wyjaśnione zostaje też rozumienie twórczości, wartości i sumienia w zakresie akmeologii kreatywnej. Zaproszeniem do dyskusji jest struktura hipotetycznego modelu rozwoju duchowego oraz związane z nim perspektywy rozwoju osobowości w procesie jej duchowego kształtowania.

Teolog i psycholog Dariusz Kurzydło w tekście zatytułowanym *Pedagogika rytuału przejścia. Sprawności moralne a wychowanie nastolatków w kontekście antropologicznym* podjął próbę opisaną perspektywy wychowania nastolatka, dzięki której można być osobą odważną, ufną i długomyślną we współczesnym świecie. Cenne jest odwołanie się Autora do konkretnych doświadczeń nastolatków. Badania własne dotyczą pozostawiania przez nastolatki okresu dzieciństwa i rozpoczynania okresu moratorium psychospołecznego. Wyniki badań przedstawione są w kontekście modelu przejścia zaczerpniętego z antropologii kulturowej, a wymagającego od adolescentów zastosowania quasi-rytuałów. Autor przekonująco uzasadnia potrzebę wychowania aksjologicznego młodzieży. Nabywanie przez nastolatków sprawności moralnych jest niezbędne w obliczu zagrożeń obecnych we współczesnym świecie.

Jacek Parański dzieli się blisko trzydziestoletnim doświadczeniem pedagogicznym poprzez refleksje zatytułowane *Aretologiczne wskazania do pracy z młodzieżą zdemoralizowaną w doświadczeniach Zakładu Poprawczego w Jerzmanicach-Zdroju*. Autor przedstawia człowieka w obliczu gwałtownych przemian współczesnych i postępującego deficytu wartości moralnych, które pozostawiają ślad w jego kondycji psychicznej i społeczno-emocjonalnej. Podejmuje tematykę instytucji zakładu poprawczego w systemie resocjalizacji nieletnich w Polsce w zarysie ogólnym oraz na przykładzie placówki w Jerzmanicach-Zdroju. Koncentruje uwagę Czytelnika na wychowawczych oddziaływaniach wobec nieletniego z uwzględnieniem treści oraz metodyki aksjologicznej, a szczególnie sprawności moralnych męstwa, długomyślności oraz zaufania. Omawia także

zagadnienie autorytetu wychowawcy jako nosiciela i kwalifikatora wartości moralnych urzeczywistniających się u jego podopiecznych.

Wzajemnych związków pomiędzy światem sztuki, moralnością i wychowaniem dotyczy tekst filozofa Piotra Martina pt. *Moralna i „niemoralna” sztuka a wychowanie*. Zgodnie z założeniem Autora, trudno jest sobie wyobrazić sztukę, która rezygnuje z moralności i wychowywania, moralność rezygnującą ze sztuki i wychowanie, któremu obca jest wrażliwość estetyczna i etyczna. Uwaga Czytelnika zostaje zatrzymana przy każdym z tych trzech obszarów z pokazaniem ich odrębności. Charakterystyczne cechy sztuki są przesłanką do pokazania jej niezbywalnego potencjału wychowawczego. Według Autora sztuka nie może być niemoralna. Zaufanie, męstwo i długomyślność to także trzy różne, ale wzajemnie przenikające i warunkujące się niezbędne wymiary ludzkiego świata. W świecie sztuki najmocniej wyraża się – zdaniem Autora – pierwsza z nich; w świecie pedagogiki najważniejsza jest sprawność męstwa; natomiast w świecie etyki istotna jest długomyślność, czyli wiara w trwałość pewnych norm i rozwiązań. Świat rzeczywisty zawiera je wszystkie, dlatego ich kształtowanie jest podążaniem w kierunku mądrości.

Pedagog Magdalena Jaworek zaprasza do zapoznania się z jej refleksją pt. *„Citius, altius, fortis” – wychowanie moralne sportowca*, będącej wynikiem przeprowadzonych badań empirycznych dotyczących deklarowanych i występujących wartości w życiu sportowców, trenerów i działaczy sportowych. Praca ma charakter studium przypadku i jest wyjaśnieniem norm i zasad występujących w sferze sportowej. Autorka dzieli się spostrzeżeniem, że w etyce sportowej jest wiele regulaminów, klasyfikacji i definicji pojęć, które są niezrozumiałe. W związku z tym przestrzeganie wszystkich reguł w sporcie jest trudne, a w niektórych sytuacjach wręcz niemożliwe. W przekonaniu Autorki warto jednak dążyć do jak najpełniejszego wypełniania filozofii olimpizmu, której idee zostały przedstawione w artykule.

Do przesłanek empirycznych odwołuje się także psycholog Aleksandra Myślińska w artykule zatytułowanym *Nadzieja a style działania młodzieży*. Przed-

stawione badania koncentrują się wokół pytania o współzależność pomiędzy nadzieją podstawową i nadzieją na sukces a stylem działania człowieka. Badania dotyczą licealistów. Zarówno z przedstawionych w tekście koncepcji nadziei, jak i przeprowadzonych badań wynikają wnioski istotne dla procesu wychowania młodego człowieka. Autorka zwraca uwagę, że sprawności moralne są jakością, której rozwój warto wspierać już w okresie wczesnodziecięcym, chociaż owoce tego wspierania widać w pełni dopiero w dorosłym życiu. Stąd podkreśla znaczenie świadomości wychowawców, jak ważne w wychowaniu są ich zachowania i budowanie właściwej relacji z dzieckiem od pierwszych momentów jego życia. Rozważania Aleksandry Myślińskiej kończą pierwszą część przedłożonej Czytelnikowi lektury.

Druga część monografii jest kontynuacją rozważań o kształtowaniu sprawności moralnych, ale ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu religijności. Rozpoczyna ją tekst psychologa Elżbiety Rydz pt. *Świadomość moralności religijnej u polskiej młodzieży katolickiej – psychologiczna analiza rozwojowa*. Teoretyczną przesłankę badań własnych stanowi psychologiczna koncepcja rozwoju religijności C. Walesy. Celem prowadzonych badań była analiza struktury i funkcji moralności religijnej oraz zmian zachodzących w świadomości moralności religijnej u polskiej młodzieży katolickiej. W analizie ujęte zostały: wiedza o zasadach moralnych, poczucie niepokoju moralnego oraz udział treści religijnych w rozwiązywaniu dylematów i konfliktów moralnych. Badaniami objęto 180 osób w wieku 18–24 lat. W sferze moralności religijnej stwierdzono jednorodność badanej młodzieży i nie zaobserwowano istotnych zmian rozwojowych związanych z wiekiem. Autorka przedstawiła istotne cechy charakterystyki etapu rozwoju religijności nazwanego okresem autentyczności religijnej, porządkując je w trzech sferach: poznania, uczuciowej i działaniowej. Jest to wiedza o użyteczności praktycznej dla pracy wychowawczej z młodzieżą.

Teolog Andrzej Uciecha w artykule pt. *Wpływ „gawiedzi” w procesie wychowania według św. Jana Chryzostoma* zaprasza do refleksji nad wąskim, ale istotnym obszarem wychowania w pismach Złotoustego, dla którego nazwania

używa terminu „gawiedz”, zaczerpniętego z *Listów moralnych* Seneki. Autor zastanawia się nad tym, do jakiego stopnia chrześcijański duszpasterz może sobie pozwolić na wykorzystanie stoickich zasad wychowania. Autor artykułu poszukuje podobieństw i różnic w pedagogice stoickiej i postulatach Złotoustego. Zwraca uwagę, że w obu modelach nie należy lekceważyć negatywnego wpływu tłumu i ignorować emocji, którymi kieruje się pospólstwo. W badanej kwestii wpływu gawiedzi na wychowanie dzieci porównuje nakazy Seneki i Epikteta z nauką Jana Chryzostoma. Te pierwsze wydają się bardziej rygorystyczne niż ich chrześcijański profil zaproponowany przez Jana Chryzostoma.

Andrzej Molenda, specjalista w zakresie psychologii religii, zaproponował refleksję pt. *Miejsce sprawności moralnych w niedojrzalej i dojrzałej religijności*. W artykule opisane zostały dwa modele wychowania religijnego, w których moralność odgrywa różne role. W nieprawidłowym wychowaniu religijnym moralność znajduje się w centrum i jest wymaganiami obarczonym sankcją za jej nieprzestrzeganie. Skutkiem takiego wychowania jest religijność niedojrzała, oparta na lęku przed Bogiem. Jest to religijność, która nosi znamiona zniewolenia człowieka. W prawidłowym wychowaniu religijnym w centrum jest nie tyle moralność, co relacja z Bogiem, a sprawności moralne nie są wymaganiami, lecz efektem oddziaływania dojrzałej, zdrowej religijności. Taka religijność oparta jest na wolności i pragnieniu człowieka.

Bohaterką wypowiedzi pedagoga Piotra Ruszkowskiego jest Wanda Półtawska – doktor nauk medycznych oraz specjalista w dziedzinie psychiatrii, profesor Papieskiej Akademii Teologicznej, działaczka pro life; podczas II wojny światowej więziona w niemieckim obozie koncentracyjnym w Ravensbrück; bliska przyjaciółka Jana Pawła II, obecna przy jego śmierci. Refleksje zatytułowane są *Radykalizm w wyznawaniu wiary jako nieodłączny składnik tożsamości chrześcijanina – analiza treści wypowiedzi prof. Wandy Półtawskiej*. Biografia bohaterki jest przesłanką do podjęcia rozważania na temat pożądanego tożsamości chrześcijanina. Tożsamość ta ulega w coraz większym stopniu transgresjom kulturowym, religijnym i obyczajowym, stając się zbyt często przyczyną zgorznienia zamiast

wzorowym świadectwem życia. Dlatego właśnie potrzebne są sprawności moralne, by nie ulegać uczuciom i pożądliwości, lecz realizować najtrudniejsze zadanie, przed którym staje człowiek: miłość. Autor niewątpliwie takie wzorowe świadectwo życia odnalazł w postawie Wandy Póltawskiej i pragnie podzielić się tym doświadczeniem z Czytelnikiem.

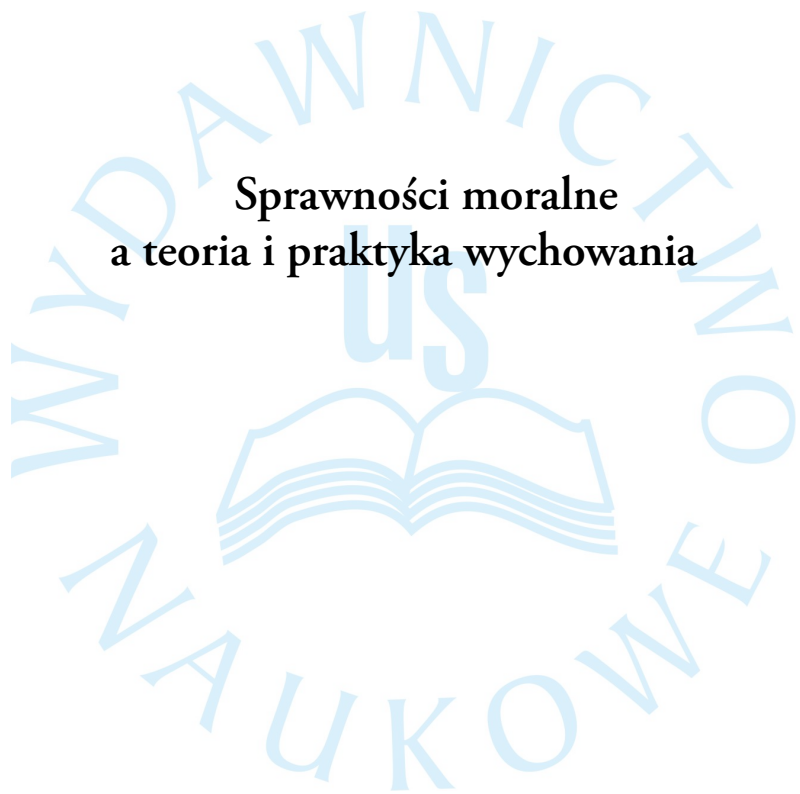
Kończące monografię rozważanie pt. *Małżeństwo i rodzina jako wartość w świadomości młodzieży. Na podstawie wyników badań socjologicznych w katolickich liceach ogólnokształcących w Szczecinie* autorstwa Dominika Szczygielskiego ma charakter socjologiczny. Głównym celem zamierzenia badawczego Autora było poznanie poglądów i opinii młodzieży na temat małżeństwa i rodziny. Badaniami objęto następujące obszary tematyczne: zagadnienia związane z funkcjonującym w świadomości młodzieży pojęciem rodziny (formy życia małżeńskiego, które można określić jako rodzinę, oraz tego, co badana młodzież zawdzięcza swojej rodzinie); wartość małżeństwa i rodziny w opinii badanej zbiorowości; planowany wybór sposobu życia (stanu cywilnego), hierarchia dążeń i wartości, znaczenie małżeństwa dziś i w przyszłości oraz poglądy na temat trwałości miłości małżeńskiej. Z perspektywy otrzymanych wyników Autor wskazuje szkołom katolickim znaczenie zadania odbudowania zaufania i integralnego wzmocnienia sprawności moralnych młodzieży do podjęcia zadań małżeńsko-rodzinnych.

Lektura poszczególnych artykułów tworzy interdyscyplinarną perspektywę dla teorii i praktyki kształtowania sprawności moralnych w wychowaniu, w tym m.in. w wychowaniu religijnym. Wychowawca kieruje namysł nad sprawnościami moralnymi najpierw ku swojemu rozwojowi, a następnie ku wzrastaniu wychowanka. Usprawniony moralnie wychowawca ma bowiem większe predyspozycje do stwarzania warunków sprzyjających moralnemu wzrastaniu wychowanków. Konsekwencją jest jakość ich odniesień do życia, która stanowi miarę cywilizacji. Mądrościowego sposobu bycia w świecie życzę Czytelnikom, Autorom i sobie.

*Iwona Jazukiewicz*



**Sprawności moralne  
a teoria i praktyka wychowania**







*Lucyna Dziaczkowska*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## PRAGNIENIE DOBRA CZŁOWIEKA JAKO FUNDAMENT WYCHOWANIA

### **Negowanie zasadności wychowania jako zjawisko kulturowe**

Jednym z przejawów współczesnej kultury jest lęk przed wychowaniem, a czasem nawet całkowita niezgoda na jego obecność. Patrząc na wychowanie w najbardziej tradycyjnym jego wymiarze – relacji dorosłych z dziećmi i młodzieżą – można powiedzieć, iż polega ono na zaniechaniu przez tych pierwszych sformułowania oraz wyartykułowania własnego przesłania życiowego, informującego o tym, co ich życiu nadaje sens, co jest dla nich wartościowe i pomocne w relacjach ze światem. Utrata woli przekazu wartości przez współczesne pokolenia dorosłych ma złożone uwarunkowania. Szukając tych najpoważniejszych, Chantal Delsol wskazała trzy następujące: 1) doświadczenia totalitaryzmów XX wieku w postaci faszyzmu i komunizmu, 2) niestabilność norm moralnych do niedawna w sposób dość oczywisty regulujących relacje międzyludzkie, 3) specyficznie rozumianą i gloryfikowaną społecznie osobistą wolność człowieka<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ch. Delsol, *Jak dzisiaj przekazywać wartości?*, tłum. D. Zańko, „Znak” 2005, nr 2(597), s. 22.

Chantal Delsol sformułowała swoją hipotezę o przyczynach kryzysu „przekazywania wartości” z perspektywy obywatelki Francji. Przyjrzyjmy się uważniej jej interpretacji w odniesieniu do wspomnianych wyżej uwarunkowań. Wskazując odczuwalne współcześnie skutki totalitaryzmów, które wstrząsnęły światem w minionym wieku, autorka pisze, co następuje:

„Na własne oczy zobaczyliśmy terroryzm przekonań. Widzieliśmy, jak tysiące młodych ludzi, początkowo niewinnych i czystych, zaczynało zabijać albo stawało się ofiarami zabijania – w imię lepszego jutra, tysiacletniej Rzeszy lub dla jakiegoś oszalałego dyktatora. Tym, co nas połączyło pod koniec tamtego wieku, była nieufność do jakichkolwiek ideałów i przywiązania się do nich. Trzeba tu dodać, że ideologie, które zaczęły naśladować religie po uprzednim ich wyparciu, zdyskredytowały ideał religijny, karykaturując jego sposoby przejawiania się (od tamtej pory każdy katechizm przypomina nam o katechizmach totalitarnych, a dzisiejsze religie podejrzewa się o ducha sekciarskiego). Na skutki nie trzeba było długo czekać: boimy się przekazywać taką wiarę, która z definicji wydaje nam się niebezpieczna”<sup>2</sup>.

To osobliwe przełożenie szaleństwa totalitaryzmów na każdą religię, bez głębokiego wniknięcia w treść przesłania, które ona głosi, owocuje dzisiaj fobią przed przekazem jakichkolwiek treści religijnych i zepchnięciem religii w sferę prywatności, a tak naprawdę w sferę całkowitego milczenia w przestrzeni publicznej – w tym w edukacji szkolnej. Chantal Delsol wskazuje konsekwencje rugowania religii z tej przestrzeni: oto, gdy społeczeństwa zachodnie świadomie rezygnują z religii, istnieje inny świat, który tylko do religii się odwołuje – „bliskość tych dwóch światów jest (...) czymś skrajnie niebezpiecznym”<sup>3</sup>. Strata społeczeństw, które wyrzucają religię ze swojej kultury, polega chociażby na tym, że religia przychodzi człowiekowi z pomocą w rozwiązywaniu najgłębszych tajemnic życia. Nie zawsze świecka część kultury potrafi taką pomoc zaoferować.

---

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> Ch. Millon-Delsol, *Bóg na wygnaniu*, tłum. D. Zańko, „Znak” 2001, nr 10(557), s. 9.

Zwłaszcza jeśli chodzi o kwestię cierpienia, śmierci czy sensu życia. Odsunięcie religii od uczestnictwa w życiu społecznym rodzi zazwyczaj „kulturę zniechęcenia i pustki”, w której eutanazja staje się środkiem przerywającym nie tylko cierpienia fizyczne, ale również skracającym udrękę trwania w samotności, w poczuciu bycia niepotrzebnym<sup>45</sup>.

Pisząc o drugim uwarunkowaniu ucieczki od „przekazywania wartości” przez dorosłych, Delsol charakteryzuje je w sposób następujący:

„Wiele zachowań i czynów, które jeszcze pięćdziesiąt lat temu wydawały nam się uprawnione (kolonizacja, wojny zdobywcze) albo jawiły się jako ostateczność (tortury), dzisiaj niezależnie od okoliczności wywołuje w nas uczucie grozy. Moralność zachodnia w krótkim czasie tak bardzo się zmieniła, że pojawiło się zjawisko skruchy. Zaburzona została etyka życia codziennego: relacje między kobietą a mężczyzną i podział ról między nimi, życie seksualne i obyczajowość w ogóle, etyka pracy i samo nawet pojęcie »projektu życiowego«. Ta błyskawiczna ewolucja rzuciła nas w bardzo niestabilny świat – czyż mamy więc prawo przekazywać naszym dzieciom zachowania, które za trzydzieści lat mogą zostać potępione? Jeśli jeszcze nie tak dawno zdolni byliśmy bronić tego, co dzisiejszy świat przejmuje grozą, to co właściwie oznacza »dobre życie«? Przekazywać można to tylko, co uważa się za godne unieśmiertelnienia – tymczasem my nie wiemy już, co to jest”<sup>46</sup>.

W powyższej charakterystyce Delsol wskazuje przykłady pozytywnych przemian w sferze moralności. To krzepiące, że u współczesnych „pojawiło się zjawisko skruchy”, że nastąpiły pewne przemiany w dziedzinie społecznych ról kobiecych i męskich. Autorka nie akcentuje w cytowanym opisie przykładów zmian, które budzą poważne wątpliwości etyczne, gdyż godzą w życie drugiego człowieka (np. akceptacja prawna w wielu krajach aborcji czy eutanazji). Szerzej pisze o nich

---

<sup>4</sup> Tamże, s. 11, 17.

<sup>5</sup> Tamże, s. 11.

<sup>6</sup> Ch. Delsol, *Jak dzisiaj przekazywać wartości?...*, s. 23.

w swojej książce *Esej o człowieku późnej nowoczesności*<sup>7</sup>. Tutaj – jak się zdaje – zaakcentowała przemiany, które wynikają raczej z wrażliwości współczesnych na życie drugiego człowieka. Są jednak także takie przemiany w zakresie obyczajowości oraz w regulacjach prawnych, które mogą świadczyć o stopieniu teźże wrażliwości wobec niektórych grup i pojedynczych podmiotów. Dzisiaj świat jest na przykład opresyjny wobec dwóch łagodnych Kanadyjek: siedemdziesięciokilkuletniej Lindy Gibbons i prawie czterdziestoletniej Mary Wagner. Pierwsza już ponad dziesięć lat spędziła w więzieniu za spacerowanie pod klinikami aborcyjnymi z planszą przedstawiającą niemowlę i oferowanie ich klientkom pomocy w donoszeniu ciąży i po przyjściu dziecka na świat. Sama Linda w młodości dokonała aborcji na swoim drugim dziecku i nie jest „teoretyczką”, jeśli chodzi o znawstwo następstw takiego kroku w życiu kobiety. W czasie rozpraw Linda nie broni się, ale milczy. W więzieniu, gdzie była osadzana bez prawa do widzeń, podejmowała posty<sup>8</sup>. Druga z kobiet – Mary Wagner – pochodzi z wielodzietnej rodziny („ma jedenaścioro rodzeństwa, z którego pięcioro zostało przez jej rodziców adoptowanych”). Mary jest o wiele młodsza od Lindy, ale spędziła już w więzieniu prawie dwa lata<sup>9</sup>. Losami kobiet niespecjalnie interesują się media (chyba że wyznaniowe) czy Amnesty International. Mary i Linda są osądzone surowiej niż wielu przestępców brutalnie godzących w życie i mienie innych ludzi.

Charakteryzując ostatnią, wskazaną przez siebie, przyczynę ucieczki dorosłych od wychowywania, Delsol pisze:

„Jedyną rzeczą, jaka wydaje nam się warta ocalenia z pokolenia na pokolenie, jest osobista wolność wyboru własnych przekonań. Jest to trzeci powód nieprzekazywania [wartości – L.D.]. Zależy nam przede wszystkim na tym, żeby

---

<sup>7</sup> Ch. Delsol, *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, tłum. M. Kowalska, Kraków 2003, s. 33–115.

<sup>8</sup> G. Kucharczak, *Linda Gibbons w kajdankach*, <http://gosc.pl/doc/919158.Linda-Gibbons-w-kajdankach> (dostęp 15.11.2014).

<sup>9</sup> M. Stegenka, *Mary Wagner walczy o życie. Dokument Brauna*, „Niedziela” 2014, nr 43, s. 49.

dziecko mogło żyć zgodnie z własnymi uzdolnieniami i osobistym planem życiowym. Osoba dziecka wydaje nam się ważniejsza niż jakakolwiek prawda wiary. Innymi słowy, nasze podejście jest dokładnym przeciwieństwem postawy Blanki Kastylijskiej, która mawiała o swoim synu, przyszłym Ludwiku Świętym: »Wolę, żeby był prawy niż szczęśliwy«<sup>10</sup>.

Charakterystykę trzeciego uwarunkowania można poszerzyć opisem polityczno-gospodarczego aspektu przyjęcia specyficznie pojętej wolności. Ten aspekt wyraża się w panowaniu tzw. neoliberalizmu jako dominującego sposobu myślenia i działania w organizowaniu porządku społecznego. Trzeba tu zaznaczyć, że treści, które łączy się z tym pojęciem, wywołują ostry sprzeciw wielu reprezentantów myśli liberalnej wskazujących, iż (neo)liberalizmem nazywa się dzisiaj, w sposób nieuzasadniony, formę swoistego socjaletaryzmu – autokratycznego panowania pewnego modelu państwa opiekuńczego<sup>11</sup>. W związku z zastrzeżeniami krytyków w dalszych rozważaniach pojęcia liberalizmu i neoliberalizmu będą wiązane właśnie z tym modelem, a ich użycie uzasadnione będzie jedynie posługiwaniem się nimi przez cytowanych autorów. Deklaratywnie wyznaczając wolny rynek i konsumpcję jako główne zasady dynamizowania życia ludzkiego, współczesny (rzekomy) liberalizm prowadzi do zaprzeczenia podkreślanej przez siebie wolności:

„W państwach liberalnych można (...) zaobserwować obsesyjną tendencję do regulowania za pomocą prawa, aż do najmniejszego szczegółu, wszelkiego rodzaju stosunków międzyludzkich – między mężczyzną a kobietą, między rodzicami i dziećmi, między mężem i żoną, między pracodawcą i jego podwładnymi. Tak to zasady liberalne obracają się przeciw sobie: im mniej czynników, oprócz karzącej siły prawa, reguluje życie wspólnoty, tym więcej potrzeba praw i ure-

---

<sup>10</sup> Ch. Delsol, *Jak dzisiaj przekazywać wartości?...*, s. 23.

<sup>11</sup> R. Baader, *Śmiercionośne myśli. Dlaczego intelektualiści niszczą nasz świat*, tłum. T. Gabiś, Wrocław 2009, s. 52–68.

gulowań prawnych, które ingerują w nasze życie. Prawo staje się coraz bardziej represyjne i coraz mniej wolności pozostawia jednostce<sup>12</sup>.

Ten sposób neoliberalnego myślenia można zauważyć także w dziedzinie edukacji szkolnej najmłodszych pokoleń i pomimo wygłaszanych haseł włączania się teże dziedziny w realizację idei „społeczeństwa wiedzy”, przynosi ono następstwa w postaci przemiany szkoły w instytucję rynkową, zarządzaną ściśle określonymi regułami administracyjnymi, za którymi idą również ściśle określone programy nauczania<sup>13</sup>. Skutkuje to – jak pisze Astrid Męczkowska-Christiansen:

„(...) niemalże całkowitym zastąpieniem pojmowania wiedzy w humanistycznych kategoriach *sophia* czy *phronesis*, rozumieniem jej jako *zasobu* wartościowanego w kategoriach ekonomicznych (...). W konsekwencji, w obszarze edukacji na wszelkich jej poziomach dochodzenie ucznia do wiedzy, rdzennie pojmowane jako podejmowany przez podmiot wysiłek rozumienia, zostaje zastąpione nabywaniem informacji o rzekomo utylitarnej funkcji. (...) Można pokusić się o postawienie hipotezy, że szkoła w ogóle przestaje stawiać sobie za cel »odśłanianie świata«, lecz jej wysiłki koncentrują się wyłącznie wokół wypełniania funkcji autoreprodukcyjnej i alokacyjnej, co – z praktycznego punktu widzenia – sprowadza się do praktyk »polecania i egzekwowania« wiadomości, mających z jednej strony znaczenie dla przetrwania szkoły jako instytucji »oświatowej«, z drugiej – dla alokowania jednostek w określonych miejscach struktury społecznej funkcjonalnej wobec neoliberalnego porządku. W rezultacie takich oddziaływań uczniowie skutecznie pozbawieni zdolności wątpliwego myślenia i operowania informacjami nie potrafią dokonywać selekcji wiedzy, nie rozumieją otaczającej rzeczywistości ani własnego w niej doświadczenia. Zostając

---

<sup>12</sup> L. Kotakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków 1990, s. 180.

<sup>13</sup> A. Męczkowska-Christiansen, *Neoliberalizm i edukacja ku nieodpowiedzialności*, w: *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*, M. Szczepka-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.), Toruń 2010, s. 87.

pozbawieni możliwości refleksji, stają się bezradni w dokonywaniu ocen, analiz oraz demaskacji przejawów manipulacji i perswazji. Pozbawieni tych możliwości ludzie tracą kontrolę nad własnym życiem<sup>14</sup>.

Na wypadek, gdyby jednak dostrzegli problem utraty tej kontroli, rynek wyciąga do nich pomocną dłoń, oferując setki poradników wydawanych pod ogólnym hasłami: „jak żyć?”, „jak być szczęśliwym?”, „jak być sobą?”. Rzecz w tym, że propozycje tam zawarte na ogół nie odsłaniają głębokich tajników rozwoju osobowego, ale oferują „płytkie strategie samorealizacyjne”, których istotą jest połączenie „romantycznej jaźni” (jej „znaki firmowe stanowią hasła typu »wyraź siebie«, »bądź sobą« czy »bądź autentyczny«”) z „kulturą przedsiębiorczości” odwołującą się do hasel „racjonalności i odpowiedzialności jednostki za siebie”. Z tej swoistej kompilacji rodzi się styl życia, który można nazwać „wyrachowanym hedonizmem”. Skutkuje on rozluźnieniem więzi społecznych, prowadzącym ku postawom narcystycznym. Inną konsekwencją współczesnych przemian kulturowych, w tym edukacyjnych, jest „tworzenie wspólnot fasadowych”<sup>15</sup>, które nie są oparte na faktycznych relacjach międzyosobowych. Jako swoiste zbiory jednostek o przerośniętym poczuciu własnego »ja« nie są miejscem, gdzie uobecnia się odpowiedzialność nie tylko za siebie, ale też za drugiego. Ich członkowie postrzegają świat jedynie „przez pryzmat własnych potrzeb”. Kultura neoliberalizmu oferuje swoim klientom jako podstawowy obszar samorealizacji konsumpcję, która w specyficzny sposób traktuje sferę moralności. Daje bowiem możliwości „uprawiania moralności na odległość” (określenie Ulricha Becka), pozwala na uczestniczenie w wirtualnych akcjach charytatywnych, których istotą jest głównie wybór konsumencki, a nie odpowiedzialne rozstrzygnięcie dylematu etycznego<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Tamże, s. 87–88.

<sup>15</sup> Tamże, s. 89.

<sup>16</sup> Tamże, s. 89–90.

Uciezka od przekazu wartości oraz właściwości kultury neoliberalizmu (a raczej jej pozoru) nie sprzyjają kształtowaniu poczucia odpowiedzialności młodych za samych siebie, nie wspierają ich w trudach nadawania swojemu życiu głębszego sensu. Rezygnacja dorosłych z osobistego wysiłku nadawania sensu własnemu życiu prowadzi do głębokiego kryzysu moralnego (nie tylko) młodych pokoleń<sup>17</sup>. Przekonującym argumentem przemawiającym za taką racją mogą być zamieszki w Wielkiej Brytanii z sierpnia 2011 roku. Ich eskalacja doprowadziła do zbiorowego demolowania sklepów, budynków administracyjnych i mieszkalnych, podpalania samochodów, ataków na interweniującą policję. Początkowo mniemano, że uczestnikami zamieszek byli głównie najbiedniejsi mieszkańcy królewskiego imperium. Tymczasem okazało się, że chuliganami byli reprezentanci wszystkich klas społecznych i różnych grup etnicznych<sup>18</sup>. Chantal Delsol przekonuje, iż narzucenie młodym rzekomej wolności, by sami mogli decydować, co dla nich jest ważne, rezygnacja z przedstawienia przez dorosłych własnej oferty moralnej, nie prowadzi do ukształtowania „dobrego dzikusa”, ale sprowadzają młodych na manowce barbarzyństwa. Nie można bowiem „nauczyć się miłości”, nie mając możliwości uczestniczenia w niej, nie można „nauczyć się tolerancji, nie mając jakiegoś adwersarza”. Dziecko „uczynimy wolnym, przekazując mu nasze przekonania jednocześnie ze zmysłem krytycznym, tak aby samo mogło je zweryfikować, gdy przyjdzie na to czas”<sup>19</sup>.

Współczesna kultura znosi niejako podstawową prawidłowość stawania się dorosłym, przejścia spod opieki dorosłych w świat autonomii moralnej. Tą prawidłowością jest zmierzenie się w trakcie dojrzewania z autorytetami moralnymi, które dotąd były przede wszystkim obiektem szacunku, poważania, a we wczesnodziecięcym okresie rozwoju przykładem do naśladowania. Przez stulecia

---

<sup>17</sup> Por. C. Jaspers, *Uwagi o wychowaniu*, tłum. G. Sowiński, w: *Mysł pedagogiczna w XX stuleciu*, t. III, ks. II, S. Wołoszyn (red.), Kielce 1998, s. 158–166.

<sup>18</sup> *Zamieszki w Wielkiej Brytanii*, [http://pl.wikipedia.org/Wiki/Zamieszki\\_w\\_Wielkiej\\_Brytanii\(2011\)](http://pl.wikipedia.org/Wiki/Zamieszki_w_Wielkiej_Brytanii(2011)) (dostęp 15.11.2014).

<sup>19</sup> Ch. Delsol, *Jak dzisiaj przekazywać wartości?...*, s. 24–27.



młody człowiek, znając ofertę wychowawczą swoich rodziców czy nauczycieli, wchodząc w dojrzwanie, krytycznie ją analizował, przepracowywał w samym sobie, buntując się przeciw temu, co – jego zdaniem – było mało doskonałe i nieprzydatne we własnym życiu. Astrid Męczkowska-Christiansen cytuje za Hanną Świdą-Ziembą zmienną wypowiedź reprezentantki lub reprezentanta młodego pokolenia w Polsce:

„Obdarto nas ze wszelkiej możliwości przeciwstawiania się starszemu pokoleniu, bowiem poprzednie generacje są nam przychylnie. Nie jesteśmy w stanie stworzyć zachowań antykonformistycznych, bowiem natychmiast przerażają się one w konformizm za sprawą rodziców, którzy ich nie dostrzegają lub im wręcz przyklaskują. Nie możemy zbudować nowego na murach starego, bo stare nie istnieje”<sup>20</sup>.

Wypowiedź tej młodej osoby wskazuje na istnienie zjawiska kulturowego niwelowania autorytetów dorosłych przez nich samych. Brak wypracowanych osobiście przekonań moralnych albo niechęć do ich prezentowania młodszemu pokoleniu, czy też do obrony ich racji, a także przyjmowanie postawy bezrefleksyjnej akceptacji, pobłażliwej albo lękowej pseudotolerancji, pozbawiają młodych punktów odniesienia dla własnej pracy nad sobą, nad „usensowieniem” własnego życia, stworzeniem sobie przestrzeni dla kształtowania własnej tożsamości. Te „punkty odniesienia” w postaci autorytetu moralnego dorosłych wychowawców przez stulecia stanowiły ważne „miejsca” zakotwiczenia procesu rozwoju młodego człowieka, od którego młody człowiek rozpoczynał batalię o siebie samego. Ujawnianie swoich przekonań, wchodzenie z nimi w żywy dyskurs z młodym pokoleniem, niekiedy w stan walki, uruchamiało proces zmagania się młodych z autorytetem dorosłych.

Reguła autorytetu w wychowaniu jest atakowana nie od dzisiaj. W swoisty sposób została zanegowana przez tzw. pedagogikę naturalistyczną czy pedagogikę swobodnego rozwoju (Jan Jakub Rousseau, Lew Tołstoj). Swoiste apogeum nega-

---

<sup>20</sup> Zob. H. Świda-Ziamba, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005, s. 19, cyt. za: A. Męczkowska-Christiansen, dz. cyt., s. 92.

cji autorytetu odnajdziemy jeszcze przed wojną w poglądach niemieckiego pedagoga Gustawa Wynekena. Przyjął on zasadę, iż wiek młodzieńczy posiada własną wartość, a z tego wynika, iż szkoła nie powinna realizować swojego posłannictwa z myślą o przygotowaniu młodych do przyszłości (do życia dorosłego), ale jej zadaniem jest zakorzenieć się w owej samoistnej wartości bycia młodym. Szkoła ma być miejscem „kultury wieku młodzieńczego jako takiego”<sup>21</sup>. Wyneken założył w 1905 roku „wolną gminę szkolną” (*freie Schulgemeinde*) i jednocześnie związał ją z „ruchem wędrownych ptaków” (*Wandervogel*), widząc w tych przedsięwzięciach możliwość tworzenia i rozwijania kultury młodzieżowej<sup>22</sup>.

Dość szybko (w czasie „święta młodzieży” w Wysokim Meissnerze w 1919 r.) okazało się, że „wędrowne ptaki” nie są w stanie stworzyć czy utwierdzać swojej własnej, niezależnej kultury. Kultura jest jedna (choć różnorodna), a uczestniczą w niej wszystkie pokolenia<sup>23</sup>. *Wandervogel* stały się miejscem walki dorosłych o młodych. Co więcej, nie dostrzegając tego, już realizowały wizje jednego z nich – Wynekena, ale poważniejsza walka dopiero zaczynała się. W jej wyniku „wędrowne ptaki” i cały ruch młodzieżowy w Niemczech rozpadły się na wiele pomniejszych organizacji młodzieżowych: narodowych, komunistycznych, chrześcijańskich itd.<sup>24</sup>

W latach dwudziestych minionego stulecia idea „wędrownych ptaków” ewoluowała ku tzw. bundom, w których swoje odniesienia miały również cenne idee scoutingu<sup>25</sup>. Bundy miały bardzo różnorodne zabarwienie ideologiczne (dość liczne wśród nich były np. bundy żydowskie). Na ogół każdy bund posiadał swojego „charyzmatycznego wodza”, uhierarchizowaną strukturę swoich członków, własne czasopismo albo biuletyn, umundurowanie, a także organi-

---

<sup>21</sup> S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zielińczyk, Warszawa 1997, s. 205–206.

<sup>22</sup> Tamże, s. 205–207.

<sup>23</sup> Tamże, s. 209.

<sup>24</sup> Tamże, s. 207–208.

<sup>25</sup> M.S. Szymański, *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*, Warszawa 1992, s. 51–52.

zował własne obozy szkoleniowe, na których można było zdobywać określone sprawności i stopnie awansu<sup>26</sup>.

W przyszłości niektórzy uczestnicy niemieckich ruchów młodzieżowych stanęli w pierwszym szeregu opozycji antyfaszystowskiej. Niestety, znacząca część pokolenia tworzącego niegdyś *Wandervogel* oraz pokolenia bundów dokonała tragicznych w skutkach wyborów politycznych, co więcej – zasilila rzesze tych, którzy bez litości traktowali inne narody, a niepoprawnych politycznie rodaków jako podludzi. Przeżycie braku autorytetu w młodości, nieprzepracowany bunt przeciw autorytetom, przyniosły skutki w postaci postaw autorytarnych i totalitarnych. Mirosław S. Szymański dokonał znamiennej podsumowania losów ruchu młodzieżowego w Niemczech:

„W 1933 r. romantyczna wędrówka niemieckiego mieszczańskiego ruchu młodzieżowego dobiegła końca. Wyruszył on po nieuchwytny »błękitny kwiat« (Novalis) absolutnej wolności, a znalazł całkowite zniewolenie. Już wkrótce Hitler miał obwieścić: »(...) chłopcy w wieku 10 lat wstąpią do naszej organizacji... po czterech latach z Jungvolu wstąpią do Hitlerjugend, tam zatrzymamy ich znowu na cztery lata... później weźmiemy ich natychmiast do partii, frontu pracy, do SA lub do SS... A jeśli będąc tam dwa lata lub półtora roku nie staną się całkiem narodowymi socjalistami, podejmą służbę pracy i będą tam szlifowani znowu sześć lub siedem miesięcy... później na dwa lata przejmie ich Wehrmacht i gdy wrócą... wówczas weźmiemy ich my... natychmiast z powrotem do SA i SS itd. I nie będą już wolni przez całe swoje życie«<sup>27</sup>.

Wiele przesłanek historycznych przemawia jednoznacznie za tym, że dając młodzieży „wolność od autorytetów”, skazujemy ją samą na poważne niebezpieczeństwa, a jednocześnie narażamy całe społeczeństwo na ryzyko nieobliczalnych zachowań młodych ludzi. Rzecz w tym – jak przekonywał Sergiusz Hessen – że „prawdziwa negacja autorytetu możliwa jest nie w drodze prostego usunięcia,

---

<sup>26</sup> Tamże, s. 51.

<sup>27</sup> Tamże, s. 54.

lecz w drodze pokonania. (...) Autorytet należy przewyższyć, a nie po prostu usunąć, ażeby go można było doprawdy pokonać”<sup>28</sup>. Analogicznie: „skutecznie odrzucić można kulturę, tylko przejmując ją w sobie tak czy inaczej”<sup>29</sup>. Z tego powodu wychowawcy i szkoła odgrywają nieocenioną rolę, przybliżając młodemu „wartości nagromadzone przez starsze społeczeństwo i odziedziczone (...) po poprzednich pokoleniach”<sup>30</sup>.

### **Pragnienie dobra drugiego człowieka jako podstawa budowania relacji wychowawczych**

Powyższy wywód prowadził do przyjęcia zasadniczego dla tych rozważań założenia, iż wycho(wy)wanie wymaga wyznaczenia celu, jakim jest dobro człowieka i wytrwałego zmierzania ku niemu, głównie za sprawą okazywania przez wychowawcę wypracowanego osobiście świata wartości. Nie jest to jednak proces łatwy do urzeczywistnienia. Często wyradza się w pseudowychowanie, czyli w swój pozór<sup>31</sup>. Dlatego wymaga wyjątkowej wrażliwości i czujności ze strony tych, którzy znaleźli się w gronie wychowawców. Co daje prawo do wychowywania i jakie kolejne warunki to prawo za sobą pociąga? Szukając tego źródłowego warunku, należy zwrócić uwagę na istotę relacji wychowawczej. Jest to relacja co najmniej dwupodmiotowa, także w przypadku samowychowania. W sytuacji tego ostatniego cenna staje się myśl Kazimierza Obuchowskiego, który przypomina, iż warunkiem upodmiotowienia jednostki jest uprzedmiotowienie własnej osoby<sup>32</sup>, a zatem spojrzenie na nią jako na obiekt poznania, zewnętrzny wobec siebie, idąc jeszcze dalej – spojrzenie na siebie jak na kogoś drugiego (drugi podmiot), kto nosi w sobie nierozpoznawalną, bez głębszego wglądu, tajemnicę.

---

<sup>28</sup> S. Hessen, dz. cyt., s. 209.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> Tamże, s. 210.

<sup>31</sup> J. Filek, *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*, Kraków 2001, s. 98–100.

<sup>32</sup> K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, s. 77.

Będąc relacją co najmniej dwupodmiotową, a przy tym w znaczącej części przypadków asymetryczną (poza przypadkiem spotkania, w którym nie można już wyróżnić jednoznacznie wychowawcy i wychowanka, gdyż obie strony wychowania są względem siebie w relacji dialogu, wzajemnego obdarowywania się, obie stają się dla siebie równoprawnymi wychowawcami i wychowanymi<sup>33</sup>), wychowanie wymaga określonego stosunku tych podmiotów do siebie. Z racji owej asymetryczności to ten, kto wychowuje – wychowawca – za sprawą przyjętych i oczywistych w toku wychowania zobowiązań, powinien przyjąć odpowiedzialność za wzrastanie drugiej strony – wychowanka.

Co świadczy o istnieniu takiej odpowiedzialności? Znamy z przeszłości odpowiedź Jana Władysława Dawida, który pytał o najważniejszą właściwość nauczyciela i wskazał, że jest nią po prostu „bycie dobrym człowiekiem”, ale z kolei owo bycie dobrym pociąga za sobą pragnienie pomocy uczniowi w jego trudzie stawania się lepszym i mądrzejszym. To pragnienie przeradza się w realny czyn nauczyciela, który widząc, że jego uczeń daleki jest jeszcze od pożądanego stanu w zakresie posiadanej wiedzy *czy morale*, zastanawia się nad tym, co sam musi jeszcze uczynić, by przybliżyć ucznia do owych celów, i podejmuje działania w tym kierunku<sup>34</sup>.

Właśnie takie pragnienie dobra dla wychowanka, które nie pozostaje w sferze prymitywnych „chceń”, ale przeradza się w poruszony wolą czyn, daje wychowaniu fundamenty jego dynamiki. Oczywiście, fundament to nie cała budowla, ale jedynie (i aż) zacznyn, od którego reszta budowli zależy, bez którego nie można jej wznosić. Czy można wyobrazić sobie wychowanie jako proces, w którego początkach takiego pragnienia nie ma? W trakcie którego w świadomości czy nieświadomości (pseudo)wychowawcy rodzi się pragnienie zgoła odmienne (pragnienie zła) albo postawa „tolerancyjnej” obojętności, zgodnie z którą to wyłącznie wychowanek ma starać się – gdyż zakłada się, że jest to w stanie zrobić

---

<sup>33</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004, s. 255–257.

<sup>34</sup> J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, w: *Osobowość nauczyciela*, W. Okoń (red.), Warszawa 1962, s. 42–45.

– o jakieś ukierunkowanie swojej aktywności na wybrane dobra. Za niedopuszczalne wciąż przyjmujemy wskazanie pragnienia zła jako wektora wychowania (nie znam pracy pedagogicznej, która by dokonała takiego wskazania). Trudniej odrzucić drugie stanowisko, gdyż w pedagogice, począwszy już od pedagogiki naturalistycznej, znajdziemy poglądy zakładające nieograniczoną niemal niczym zdolność wychowanka do samorozwoju. W pierwszym punkcie niniejszych rozważań podjęto jednak próbę przekonania czytelnika o wątpliwych racjach tego stanowiska.

Nie można jednak nie zauważyć, że współcześnie nawet studenci pedagogiki oraz sami pedagodzy uprawiający tę dyscyplinę wiedzy coraz częściej ulegają skądinąd urokliwym założeniom relatywizmu o względności prawdy czy postmodernizmu o „decentracji prawdy” i wielości prawd częściowych. Wątpienie to, doprowadzone do skrajnych postaci, każe rezygnować z szukania prawdy w ogóle, a w szczególności z prawdy o dobru wychowanka. Być może w obliczu niechęci potencjalnych i aktualnych pedagogów przydatny będzie argument George’a Weigla zawarty w tej oto wypowiedzi:

„Znany amerykański filozof polityki zalił się koledze pod koniec 1993 roku, że studenci przychodzący na elitarny uniwersytet, na którym wykłada, są przepojeni moralnym sceptycyzmem i relatywizmem. Jego kolega, człowiek pomysłowy, odpowiedział: »Zapytaj ich, czy byłoby kiedykolwiek rzeczą słuszną popełnić gwałt, dyskryminować kogoś na podstawie jego orientacji seksualnej czy parkować samochód na miejscu przeznaczonym dla niepełnosprawnych«<sup>35</sup>.

Możemy domyślić się zdecydowanych odpowiedzi współczesnych studentów na powyższe pytania. To przekonuje, iż prawda moralna nie jest wcale taka relatywna i niepewna, jak usiłuje nam się niekiedy wmawiać i że możemy się o nią spierać w rzeczowym, opartym na rzetelnie dobieranych argumentach sporze. Sporze, w którym argumentem rozstrzygającym jest (jeśli wnikiemy w logikę zaproponowanych w powyższym cytacie pytań) godność każdego człowieka

---

<sup>35</sup> G. Weigel, *Prawda i wolność: konsekwencje dla demokracji*, „Ethos” 1999, nr 1–2(45–46), s. 337.

uczestniczącego w rzeczywistości wychowawczej. Jeśli tak, to pragnienie dobra wychowanka jako osoby posiadającej godność nie może prowadzić do instrumentalnego potraktowania wychowanka, użycia go jako narzędzia osiągania pozaosobowych celów<sup>36</sup>, których realizacja zawsze zamienia wychowanie w pseudo-wychowanie (wychowanie nieadekwatne, fikcyjne, wyalienowane, „wychowanie zawładające” osobą wychowanka itp.)<sup>37</sup>.

Pragnienie dobra wychowanka musi opierać się na uznaniu jego osoby jako dobra – wartości, bowiem „poznawcze przeżycie wartości tworzy zawsze treściową osnovę motywacji”, prowadzi do czynu<sup>38</sup>. W tym uznaniu osoby wychowanka jako dobra tkwi sekret osobowej relacji wychowawcy z wychowankiem. To w tym sensie możemy mówić o znoszeniu asymetrii wychowania, gdyż w swojej istocie jest ono relacją osób, którym przysługuje wartość godności, osób, które są (czy mogą być) dla siebie wzajemnie dobrem aktualnym, motywującym do działania nastawionego na dobro przyszłe<sup>39</sup>. Uznanie tej wartości jest podstawowym warunkiem działania wychowawczego. Trudno sobie wyobrazić sensowne i efektywne wykonywanie dzieła wychowania (wspomagania wychowanka w jego drodze ku przyszłemu dobru) bez tej uznającej wartości wychowanka postawy wychowawcy. Warunek ten jest bezwzględny, tzn. dotyczy także wychowanków, którzy w jakiejś (czasem dużej) mierze zeszli z drogi podążania ku dobru, wchodząc np. na drogę przestępczości. Mało skuteczne – jak pokazuje historia resocjalizacji – okazały się wobec nich techniki oświecania, represji, zakładające niską rangę moralną osoby wychowanka, akcentujące popełnione przez niego zło. O wiele skuteczniejsza jest tu droga przepracowania zaistniałego zła przy założeniu istnienia w wychowanku potencjału dobra i wykorzystania tegoż w konkretnym działaniu. Mamy także w Polsce dobre praktyki resocjalizacyjne

---

<sup>36</sup> Por. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 36–45.

<sup>37</sup> J. Filek, dz. cyt., s. 102–117.

<sup>38</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, T. Styczeń, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (oprac.), Lublin 2000, s. 186.

<sup>39</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004, s. 39.

w tej dziedzinie. Przykładowo wychowanki Schroniska dla Nieletnich i Zakładu Poprawczego w Warszawie-Falenicy podejmowały trud opieki wolontaryjnej nad niepełnosprawnymi intelektualnie dziećmi i osobami dorosłymi z Domu Opieki Społecznej w Warszawie-Międzylesiu. Po latach jako osoby dorosłe niektóre z nich, już w swoich rodzinach, podjęły trud urodzenia i wychowywania dziecka niepełnosprawnego. Dzięki doświadczeniu wolontariatu rozumiały, iż są potrzebne innym ludziom i są w stanie im pomóc. To dało im siły do stawienia czoła poważnym wyzwaniom egzystencjalnym<sup>40</sup>.

Wykorzystanie „złych” doświadczeń moralnych wychowanka jest nieocenionym i chyba jeszcze niedocenionym, a przez to niewykorzystywanym dostatecznym sposobem wspomagania wychowanka w jego rozwoju moralnym. Dowodzą tego badania Fritza Osera z lat dziewięćdziesiątych minionego wieku. Uczestnicy tych badań dostarczali argumentów na to, że: „znaczącymi sytuacjami moralnego uczenia się nie były te, w których kształtowano ich moralność jako moralność pozytywną, lecz te, w których robili oni doświadczenia niemoralnych sytuacji i działań. One to skłoniły ich do postawienia pytania: czym jest dobro i poszukiwania na nie odpowiedzi. (...) Według Osera negatywna wiedza moralna jako wiedza o złu będącym zwierciadlanym odbiciem dobra jest zdobywana zarówno w wyniku działań i doświadczeń własnych, jak i zastępczo, to znaczy przez wczucie się w doświadczenie innych”<sup>41</sup>.

To zapewne tłumaczy, dlaczego raz po raz jesteśmy zaskakiwani spektakularnym „nawróceniem się” na dobrą drogę dorosłych przestępców czy zdeprawowanych osób młodocianych, a dlaczego trudniej doczekać się takiego nawrócenia u osób wciągniętych w machinę politycznej poprawności, dobrze obeznanych z obowiązującymi regułami „kulturalnego życia”, ale wyalienowanych niemal zupełnie z codziennych trosk życia społeczeństwa.

---

<sup>40</sup> M. Wyrwich, *Nadzieja dobrego lotra*, „Niedziela” 2011, nr 2, s. 34–35.

<sup>41</sup> D. Benner, *Moralność a kształcenie. O ich problematycznym stosunku w greckiej „paidei” i w nowożytnej teorii kształcenia*, tłum. D. Stępkowski, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 3(209), s. 86–87.



### **Zaufanie, długomyślność i męstwo jako warunki urzeczywistniania dobra wychowanka**

Zamiana pragnienia dobra wychowanka w wolę działania i faktyczny czyn wychowawczy wymaga od wychowawcy permanentnej pracy nad własnymi sprawnościami moralnymi. Jeśli wrócimy do przekonującej (choć dawnej) propozycji Dawida, to wskażemy – jako cnotę tu nadrzędną – miłość („miłość dusz ludzkich”)<sup>42</sup>. Jej zasadniczym przejawem jest troska wychowawcy o wychowanka. W odpowiedzi na pytanie o to, czym jest troska wychowawcy, Witold Starnawski odpowiada:

„(...) zawiera się w niej staranie o osobę, o jej dobro, a także pragnienie uchronienia od zła (...) jej fundamentem pozostają dwa elementy:

- postawa zaangażowania podmiotu na rzecz dobra drugiej osoby (nie jest ono jej obojętne i chce działać ze względu na nie);
- życzliwość wobec konkretnej osoby”<sup>43</sup>.

Wchodząc głębiej w charakterystykę troski wychowawcy, Starnawski przedstawia ją jako postawę „wycofującą się”. Oznacza to takie postępowanie, w którym wychowawca odpowiedzialnie pomniejsza obszar swojej aktywności na rzecz wychowanka, poszerzając sferę jego samodzielności, umożliwiając mu dojrzenie. W pewnym sensie istotą troski wychowawcy jest jej zniesienie – „uwolnienie” się od niej tak, aby dojrzały wychowanek faktycznie mógł sam podjąć odpowiedzialność za swoje życie<sup>44</sup>.

Niech potwierdzeniem zasadności wycofującego się charakteru troski o rozwój dziecka będzie doświadczenie opisane pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku przez Barbarę Bokus. Otóż dwóm grupom przedszkolaków zadano takie samo zadanie: dzieci miały opowiedzieć swojej nauczycielce treść oglądanego obrazka. W pierwszej z grup nauczycielka bacznie przyglądała się z dzieckiem

---

<sup>42</sup> J.W. Dawid, dz. cyt., s. 45–46.

<sup>43</sup> W. Starnawski, *Prawda jako zasada wychowania*, Warszawa 2008, s. 162.

<sup>44</sup> Tamże, s. 163.

przedstawianemu obrazkowi. W drugiej grupie nauczycielka nie miała dostępu do obrazka, tylko dziecko miało do niego bezpośredni wgląd. Dzieci z pierwszej grupy, opowiadając o obrazku, czuły się dość niepewnie, budowały mniej złożone odpowiedzi, poprzestawały na prostej relacji z tego, co widzą „tu i teraz”, nieporadnie odpowiadały na dodatkowe pytania typu: „dlaczego?”. Autorka stwierdza, iż zachowywały się tak, jakby czuły, że podważana jest ich wiarygodność. Dzieci z drugiej grupy czuły się o wiele pewniej. Budowały bardziej złożone odpowiedzi. Informowały w sposób rozwinięty o wielu szczegółach, choć nie uciekały się do zwykłej ich „wylizanki”, zachowywały się tak, jakby chciały maksymalnie doinformować swoją wychowawczynię. Wydawały się wręcz bardziej odpowiedzialne za udzielane informacje i częściej same inicjowały dialog z nauczycielką<sup>45</sup>.

Troska wychowawcy każe mu pytać każdorazowo o prawomocność własnego działania wobec wychowanka, a nie o metodę wychowania. Tę prawomocność ustala się przez refleksję ukierunkowaną na szukanie możliwości okazania poszanowania jego godności w najtrudniejszych sytuacjach wychowawczych, kiedy wychowanek dotyka zła, czy nawet jest jego sprawcą. Inspirujące w tym względzie może być zdarzenie z udziałem znanego polskiego pedagoga Stanisława Rucińskiego. Autor ten zrelacjonował konflikt pomiędzy dwoma kilkuletnimi chłopcami, którego był świadkiem (sprawując opiekę nad jednym z dzieci):

„Dwaj chłopcy, w wieku może trzech lub czterech lat, bawili się początkowo spokojnie. Jeden z nich kopał dołki w piasku, a drugi robił »babki«. Ten, który kopał dołki był zadowolony, bo miał nową łopatkę, a ten który robił »babki«, akurat dzisiaj nie miał swej łopatki (...). Bawili się zgodnie, ale nie razem. Jeden kopał sobie dołki, a drugi robił sobie »babki«. (...) Nagle nastąpił radykalny zwrot akcji: jeden drugiemu wyrywa łopatkę z ręki, po czym słychać pełen oburzenia krzyk:

---

<sup>45</sup> B. Bokus, *O warunkach narracji stwarzanych dziecku przez dorosłego (w świetle rozważań na temat podmiotowości małego dziecka w sytuacji wychowawczej)*, w: *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, t. I, A. Gurycka, M. Kofta (red.), Warszawa 1989, s. 99–118.

»Oddaj, to moje, ty łobuzie«. Napastnik nabiera łopatką piasek i rzuca w twarz jej właścicielowi. Ten płacze, brudną dłonią pocierając oczy. Co robić?»<sup>46</sup>.

Wobec ewidentnej winy chłopca, który robił „babki”, wydaje się, że najbardziej słuszne byłoby jego szybkie ukaranie. Przyniosłoby ono zapewne satysfakcję poszkodowanemu. »A co z tym drugim? Jeśli widział on wyraźnie dumę w twarzy chłopca z łopatką, a może jeszcze wyczuwał jego wzgardę, że nie ma ładnej łopatki (...)»<sup>47</sup>. Wychowawca jest świadomy tego, że nie zna wszystkich motywów działania winowajcy. Nie przyglądał się chłopcom tak wnikliwie, by dojrzeć w ich oczach ukryte intencje. Teraz trzeba szybko działać i nieść pomoc dziecku, które ma zasypane piaskiem oczy. To daje też możliwość głębszego przemyślenia, co zrobić, aby sytuacja ta „wysła na dobre” obu stronom konfliktu. Jedynym rozwiązaniem, które wychowawcy wydało się słuszne, było przyjęcie postawy ojcowskiej (troski), a nie sędziowskiej (rozstrzygającej winę). Dlatego ujął winowajcę za rękę mówiąc: „chodź (...) pomożemy mu oczyścić oczy”. Chłopiec jednak wysunął swoją dłoń z dłoni wychowawcy i stanął „szytywno” obok niego. Dlatego dorosły sam podszedł do poszkodowanego i wytarł mu chusteczką oczy. Po czym przemówił łagodnie: „Nie bój się (...), nic tu już ci się nie stanie”. Chłopiec zdobył się na „blady uśmiech”<sup>48</sup>. Co nastąpiło dalej?

„Wróciłem do swojego podopiecznego i też przytuliłem go, choć ze smutkiem. »Nie zorientowałem się, co zaszło między wami – powiedziałem – ale było groźnie. Na szczęście oczy są zdrowe. Bolało go i chyba jeszcze boi się ciebie. Szkoda, że tak się stało. (...) Martwię się o ciebie (...), nie wiedziałem, że czyjeś spojrzenie może ciebie tak urazić. Szkoda, że się rozłościłeś – mógłbyś mu zrobić poważną krzywdę (...). Pewnie nie wiedziałeś o tym, że łopatka nie dodaje powagi – ona jest tylko czasem potrzebna«. Tu uśmiechnąłem się do obydwu chłopców, ale nie odpowiedzieli na mój uśmiech. Poczuli się jednak bezpieczni

---

<sup>46</sup> S. Ruciński, *Odnajdywanie godności w konflikcie wychowawczym – piaskownica*, „Horyzonty Wychowania” 2006, nr 5(9), s. 140–141.

<sup>47</sup> Tamże, s. 141.

<sup>48</sup> Tamże, s. 144.

przy mnie. Powrócił spokój pomiędzy nas. Nawet rozpoczęli nową zabawę: zaczęli coś razem budować. Dołączyłem do nich i z zapalem wznosiliśmy wielką budowlę wzmocnianą kamykami. (...) Wzruszenie, jakie wtedy przeżyłem, dotyczyło tego (...), co wyrażało się w twarzach tych chłopców: oni patrzyli na siebie już nieco inaczej, już bez urazy i jak gdyby naprawdę widzieli<sup>49</sup>.

Tu Rucińskiemu chodzi o możliwość widzenia – „zobaczenia – w sobie i w tym drugim – kogoś, kogo lepiej byłoby nie skrzywdzić, kto jest może godny obdarowania, kto nie jest godny wyśmiewania (...)”, kto zatem już jest nosicielem dobra – „dobra tajemniczego i bezwzględnego”<sup>50</sup>. Tajemniczego nie w sensie jakiejś magii, ale niemożliwego do pełnego zgłębienia przez drugą osobę, a nawet przez samego siebie, lecz możliwego do nieustannego odkrywania i rodzenia zachwyty drugą osobą i sobą też.

Opisane przez Rucińskiego doświadczenie nie jest, oczywiście, jakąś receptą na troskę wychowawczą. Przejawy tej ostatniej mogą być różne i nie można w tym miejscu zalecić nic innego, jak tylko czujne korzystanie z mądrości i miłości przez wychowawcę (oraz permanentne ich pomnażanie). Jak pisze Starnawski: „Troska może wyrażać się w różnych formach, np. w prowadzeniu, towarzyszeniu, ale także w sporze i sprzeciwie, kiedy chodzi o ochronę przed poważnym złem”<sup>51</sup>. Kontynuując swoją myśl, cytowany autor zwraca uwagę, że troska nie może przejawiać się w pouczeniu czy strofowaniu z pozycji wyższości. Troska jest bowiem „przede wszystkim służeniem, a nie panowaniem”<sup>52</sup>.

Otwartość wychowanka na „przesłanie dobra”, które wychowawca chciałby mu zakomunikować, wymaga uprzedniego doświadczenia przez tego pierwszego troski ze strony tego drugiego. Takie otwarcie oznacza „postawę zaufania”. Troska i zaufanie warunkują się wzajemnie – „troska jest dawaniem, zaufanie jest od-

---

<sup>49</sup> Tamże, 144–145.

<sup>50</sup> Tamże, s. 145–146.

<sup>51</sup> W. Starnawski, dz. cyt., s. 164.

<sup>52</sup> Tamże.

bieraniem i słuchaniem”<sup>53</sup>. Nie może to być jednak w swojej dynamicznej, rozwiniętej postaci odbieranie i słuchanie bezkrytyczne, a zatem być identyczne ze „ślepyim zaufaniem”, naiwnością. Pisząc o tych kwestiach, Starnawski podkreśla, że w wychowaniu (nieprzeczącym swojej istocie, a zatem nieschodzącym na manowce pseudowychowania), rozpatrywanym z punktu widzenia wychowanka:

„Zaufanie jest oddaniem się, ale ma ono charakter aktywny, a nie bierny. Zaufanie bierne oznaczałoby wyzbycie się własnego rozpoznawania prawdy i stanowienie o sobie, a więc przerzucenie odpowiedzialności za własne czyny na kogoś innego. Byłoby więc formą wygodnego pozbycia się ciężaru decydowania. Zaufanie aktywne (...) jest próbą włączenia przesłania wychowawcy do własnego świata, a więc dopuszczeniem do konfrontacji (...) własnego i »obcego« punktu widzenia. (...) Granicą, która sprawia, że posłuszeństwo zamienia się w bezwolność, rezygnację z własnego osądu, wydaje się odrzucenie prawdy jako obiektywnego kryterium. Zaufać komuś bezgranicznie, czyniąc jego osąd tożsamy z kryterium obiektywnej prawdy, znaczy przekroczyć granice dopuszczalnego zaufania i powierzyć mu niezależne i niezbywalne dobro, jakim jest władza poznawania prawdy i stanowienia o sobie”<sup>54</sup>.

Troska o dobro wychowanka i zaufanie ze strony tego ostatniego nie mogą być „wyłącznie reakcjami uczuciowymi”, ale muszą znaleźć w wychowaniu zakorzenienie w „odpowiedzialności za [drugą] osobę”. Trudne, (niemożliwe wręcz) byłoby mówienie o takiej odpowiedzialności, jeśli przyjmiemy „indywidualistyczną koncepcję człowieka”. Fundamentem rodzenia się odpowiedzialności jest bowiem „bycie razem”. „Najpierw więc jest dostrzeżenie i uznanie wspólnoty, która *wiąże* i dlatego *zobowiązuje*”<sup>55</sup> – w pierwszym rzędzie wychowawcę, a wraz z momentem rozpoznania i coraz lepszemu rozumieniu tej wspólnoty, także wychowanka.

---

<sup>53</sup> Tamże, s. 161, 166.

<sup>54</sup> Tamże, s. 167.

<sup>55</sup> Tamże, s. 167–168.

Trud budowania wspólnoty, w której dobro wychowanka nie zostaje pomniejszone, ale znajduje się w relacji do dobra wspólnego i staje się jego integralną częścią, jest obliczony na lata, a właściwie na całe życie człowieka. Także na czas, gdy konkretny wychowawca będzie już nieobecny fizycznie w życiu swojego podopiecznego. Ten trud wymaga zatem podbudowania go cnotą długomyślności<sup>56</sup>, bardzo bliską cnotcie cierpliwości i z nią dzisiaj często utożsamianą. O ile jednak ta ostatnia – zgodnie ze stanowiskiem św. Tomasa i analizującego jego poglądy o. Jacka Woronieckiego – oznacza „usposobienie” do panowania nad złem, które sprawia nam cierpienie, o tyle druga wiąże się z sytuacją braku oczekiwanego dobra. Jest ona zatem zdolnością „wybiegania w dal” – wytrwałego oczekiwania na dobro. Długomyślność wychowawcy wiąże się z ufnością, iż wychowanek będzie nieustannie zmierzał ku dobru swojemu i dobru wspólnoty, której będzie współtwórcą, że będzie coraz bliższy jego urzeczywistnienia. Długomyślność nie pozwala wychowawcy zwątpić w potencjał rozwojowy i skuteczność działania najbardziej „trudnego” wychowanka. Jest ona cnotą integralnie powiązaną z męstwem<sup>57</sup>, które w procesie wychowania każe wychowawcom odważnie walczyć ze złem zagrażającym ich podopiecznym, czasem nawet wbrew narzucanym kulturowo obyczajom czy obowiązującym instytucjonalnie normom, regulującym obszary działań wychowawczych.

### Bibliografia

- Baader R., *Śmiercionośne myśli. Dlaczego intelektualiści niszczą nasz świat*, tłum. T. Gabiś, Wrocław 2009.
- Benner D., *Moralność a kształcenie. O ich problematycznym stosunku w greckiej „paidei” i w nowożytnej teorii kształcenia*, tłum. D. Stępkowski, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 3(209).

---

<sup>56</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II, *Etyka szczegółowa*, cz. 1, Lublin 1995, s. 440–442.

<sup>57</sup> Tamże, s. 424–430, 440–442.

- Bokus B., *O warunkach narracji stwarzanych dziecku przez dorosłego (w świetle rozważań na temat podmiotowości małego dziecka w sytuacji wychowawczej)*, w: *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, t. I, A. Gurycka, M. Kofta (red.), Warszawa 1989.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, w: *Osobowość nauczyciela*, W. Okoń (red.), Warszawa 1962.
- Delsol Ch., *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, tłum. M. Kowalska, Kraków 2003.
- Delsol C., *Jak dzisiaj przekazywać wartości?*, tłum. D. Zańko, „Znak” 2005, nr 2(597).
- Filek J., *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*, Kraków 2001.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Warszawa 1997.
- Jaspers C., *Uwagi o wychowaniu*, tłum. G. Sowiński, w: *Mysł pedagogiczna w XX stuleciu*, t. III, ks. II, S. Wołoszyn (red.), Kielce 1998.
- Kołąkowski L., *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków 1990.
- Kucharczak G., *Linda Gibbons w kajdankach*, <http://gosc.pl/doc/919158.Linda-Gibbons-w-kajdankach> (dostęp 15.11.2014).
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004.
- Męczkowska-Christiansen A., *Neoliberalizm i edukacja ku nieodpowiedzialności*, w: *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*, M. Szczepka-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.), Toruń 2010.
- Millon-Delsol C., *Bóg na wygnaniu*, tłum. D. Zańko, „Znak” 2001, nr 10(557).
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.
- Ruciński S., *Odnajdywanie godności w konflikcie wychowawczym – piaskownica*, „Horyzonty Wychowania” 2006, nr 5(9).
- Weigel G., *Prawda i wolność: konsekwencje dla demokracji*, „Ethos” 1999, nr 1–2(45–46).
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, T. Styczeń, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (oprac.), Lublin 2000.
- Stegenka M., *Mary Wagner walczy o życie. Dokument Brauna*, „Niedziela” 2014, nr 43.
- Szymański M.S., *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*, Warszawa 1992.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II, *Etyka szczegółowa*, cz. 1, Lublin 1995.

## THE DESIRE FOR THE GOOD OF MAN AS THE FOUNDATION OF EDUCATION

### **Summary**

In the first part of presented ponderings the author, inspired by opinions of French thinker – Chantal Delsol, indicates specific phenomena of the contemporary culture that undermine the legitimacy of education, demonstrating fear of the latter or even hostility towards it. The author's intention is to convince the reader that these phenomena are dangerous. They strike the human's (especially the young people's) condition, impairing their ability to sustain human community. The content of the article, therefore, tend to justify the need for educational efforts and indicate the desire for the good of the other person as the foundation of the process of education. This desire of the educator is at the same time an initial condition of education.. It calls for a transformation of the desire into and action actually directed to this good. It entails additional conditions on which this good can be built. These are: the need to develop confidence in pupil to teacher, longanimity meaning the ability to control his discouragement when the pupil is far from achieving the good that is desired for his development, and fortitude that allows to face the evil threatening the pupil and to defend him in front of it.

*Translated by Magdalena Dziaczkowska*



*Alina Rynio*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

POTRZEBA PROMOWANIA  
ARETOLOGICZNEJ TOŻSAMOŚCI  
NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

**Wprowadzenie**

W przyjętym w Barcelonie (w lutym 2002 roku) dokumencie: *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do 2010. Program prac dotyczących realizacji przyszłych celów systemów edukacji* wiele miejsca poświęcono roli nauczyciela. Wśród celów strategicznych zwrócono uwagę na poprawę jakości i efektywności systemów edukacji w Unii Europejskiej, z uwzględnieniem jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli<sup>1</sup>.

Dziś nikt nie ma wątpliwości, że nauczyciel, podobnie jak ksiądz czy lekarz, chcąc godnie urzeczywistnić swój zawód, musi doskonalić swój warsztat pracy, znać i rozwijać swoje kompetencje, zabiegać o jakość swojego postępowania. Wątpliwości zaczynają się przy określeniu roli nauczyciela w procesie wychowania, jego tożsamości, praw i obowiązków czy sposobu przygotowania do zawodu.

---

<sup>1</sup> Por. K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005, s. 220.

Podjmując ważki problem dotyczący potrzeby promowania dobrego, a zarazem aretologicznego formowania tożsamości nauczycieli<sup>2</sup>, w pierwszej części niniejszego opracowania szukam odpowiedzi na pytanie: dlaczego tak ważna potrzeba (podobnie zresztą jak samo dążenie osoby ludzkiej do osiągnięcia moralnego dobra czy doskonałości w określonej dziedzinie postępowania) znalazła się dziś, jak na ironię, na straconej pozycji i coraz częściej jest traktowana jako nieobecna, a niejednokrotnie nawet zbędna. Chcąc znaleźć wyczerpującą odpowiedź na powyższy problem, bardziej szczegółowo analizuję istniejący kryzys wychowania i specyfikę współczesnych orientacji w kształceniu nauczycieli. Następnie omawiam najistotniejsze wyzwania, z jakimi przychodzi się mierzyć pretendującym do reaktywowania zapomnianego i opartego na dobru i cnocie etosu nauczyciela. Przywołuję też możliwość formacji aretologicznej uwzględniającej klasyczną teorię cnót i potrzebę definiowania zawodowej tożsamości nauczyciela-wychowawcy autorstwa ojca Jacka Woronieckiego. W zakończeniu, dostrzegając konieczność respektowania i promowania opartej na dobru i prawdzie formacji aretologicznej nauczyciela, sygnalizuję potrzebę długomyślności, cierpliwości, wspaniałomyślności, prawości, szczerości, kultury serca, poczucia humoru, a nade wszystko dzielności życiowej, przed jaką stają współcześni nauczyciele-wychowawcy<sup>3</sup>.

### **Współczesny kryzys wychowania**

Nikt nie ma wątpliwości, że mamy dziś do czynienia z kryzysem wychowania. Pisałam o nim już wielokrotnie, wskazując na jego symptomy i uwarunko-

---

<sup>2</sup> Aretologicznie formowany nauczyciel jest zorientowany antropocentrycznie, całościowo ujmując działania ludzkie i kierując się w nim zasadami moralnymi, zwanymi od starożytności cnotami, które są niezbędne do realizowania czynów moralnie dobrych.

<sup>3</sup> Elementy te składają się na jakość nauczycielskiego bycia i sprzyjają odwadze wychowania. Interesująco przybliży je i rozpracowuje I. Jazukiewicz, *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Rozprawy i Studia T.(DCCCXCV) 821, Szczecin 2012.

wania<sup>4</sup>. Dlatego też tym razem skoncentruję uwagę nie tyle na symptomach, co na wybranych warunkujących je czynnikach. Jednym z nich jest zbyt szybkie tempo przemian cywilizacyjnych awansujących informacje do rangi najważniejszych wytworów człowieka obok kapitału pracy i surowców. Innym czynnikiem są zainicjowane 1 września 1999 roku rewolucyjne przemiany w polskiej szkole, które nie tylko nie rozwiązały dotychczasowych problemów, ale wytworzyły nowe, nie mniej groźne. Dokonano wielu korekt w programach szkolnych na wszystkich poziomach oraz radykalnych zmian strukturalnych i organizacyjnych. Zmienił się dotychczasowy charakter szkoły z tradycyjnej na liberalną. Odgórnie zaczęto wprowadzać liberalny styl wychowania. W wyniku reform zostały pomniejszone szanse edukacyjne, zwłaszcza na terenie małych miejscowości. Wprowadzenie zaś szkół gimnazjalnych negatywnie wpłynęło na proces osiągnięcia przez młodzież dojrzałości psychicznej i społecznej<sup>5</sup>.

Kolejnym problemem, który uderza w wychowanie, jest spór humanistyki z naukami ścisłymi o prymat w edukacji. Model kształcenia humanistycznego, realizowany z sukcesem w szkole gimnazjalnej w okresie międzywojennym, nie

---

<sup>4</sup> Por. A. Rynio, *Oczekiwany etos nauczyciela w sytuacji zmiany systemowej w Polsce*, w: *Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela*, W. Dróżka, B. Gołębiowski (red.), Kielce 1995, s. 111–123; też, *Dojrzałość nauczycieli warunkiem twórczego rozwoju i przetrwania cywilizacji*, w: *Szkola w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – przyszłość*, B. Zawadzka (red.), Kielce 2009, s. 41–51; też, *Nauczyciel – między ideałem mistrzostwa a rzeczywistością*, w: *Zawód: nauczyciel. Trudności i perspektywy*, K. Stępień (red.), Lublin 2010, s. 7–29; też, *Współczesna pedagogika a autorytet*, w: *Etyka nauczycielska*, M. Bajan, S.J. Żurek (red.), Lublin 2011, s. 25–42; też, *Wzór osobowy wychowawcy*, w: *Drogowskazy wychowania*, S. Wilk i in. (red.), Lublin 2012, s. 61–79; też, *Pozorność i iluzoryczność reformowania edukacji w Polsce*, w: *Tworzenie iluzji społecznych. Wiedza w sferze publicznej*, J. Szymczyk, M. Zemło, A. Jabłoński (red.), Lublin 2013, s. 127–137; też, *Nauczyciel – mistrzem czy urzędnikiem? Na marginesie wychowawczego zadania szkoły i pilnej potrzeby dzielności zawodowej nauczycieli*, w: *Wychowanie a cywilizacja uzależnień i agresji*, A. Rynio, K. Stępień (red.), Lublin 2014, s. 95–117; też, *Odpowiedzialna wolność wyzwaniem dla pokolenia współczesnych uczniów i nauczycieli*, w: *Nauczyciel – wychowawca – pedagog. Wyzwania i zadania*, E. Juško, J. Burgerowa, B. Wolny, D.B. Niziołek (red.), Tarnów 2014, s. 10–26.

<sup>5</sup> Por. M. Tomczyk, *Ideaty i wzory osobowe w ujęciu o. Jacka Woronieckiego*, Lublin 2011, praca doktorska, mps, s. 283 i n.

funkcjonuje obecnie w polskim szkolnictwie ponadpodstawowym. Skutkiem tego jest współczesny brak kultury myślenia, chaos terminologiczny i bezradność w wychowaniu. Preferowanie w szkołach matematyki pociągnęło za sobą technicyzację szkolnictwa i wejście na drogę wyznaczoną przez modernistyczną tradycję w filozofii. Przyczyną takich zmian jest ogólna zmiana celu nauki – z poznania prawdy dla niej samej na wyakcentowanie utylitarne aspektu poznawania. Ten utylitaryzm doprowadził z czasem do przekształcenia nauki w technologię, a w sferze humanistycznej – do przekształcenia się filozofii w ideologię. Dlatego preferuje się kształcenie zawodowe i specjalistyczne przed kształceniem charakteru oraz ogólnym rozwojem umysłowym, co utrudnia młodemu człowiekowi zrozumienie ludzkiej natury i kultury, którą ma kreować<sup>6</sup>.

Kryzys wychowania we współczesnej szkole polega przede wszystkim na wyraźnym oddzieleniu nauczania od wychowania, liberalnej ideologizacji szkoły i wychowania, wzroście subiektywizmu i indywidualizmu. Wynika to z oderwania pedagogiki od antropologii filozoficznej i etyki, co owocuje szacunkiem do fałszywie rozumianego pluralizmu, w imię którego wszystko jest jednakowo dobre. Takie postawy rodzą się z zaciemniania prawdy, ośmieszania moralności i zasad współżycia społecznego w przekonaniu, że wszystko jest względne. Dlatego wychowanie ku wartościom, ascezie, dyscyplinie pozbawione jest sensu, sensem staje się kultura nicości i kultura śmierci<sup>7</sup>. Współczesna polityka oświatowa, pozostawiając wychowanie w gestii wychowawców, pedagogów i katechetów, marginalizuje je na rzecz edukacji. Niestety, teoretycy „nowego wychowania”, którzy odrzucili tradycyjny system wychowania, starają się nie zauważać skutków ich innowacyjnego działania. Nie sposób jednak nie dostrzec narastającej dychotomii związanej ze zjawiskiem społeczeństwa informacyjnego, który dotyka również współczesnej szkoły i choć umożliwia jej faktyczne doskonalenie swojego dydaktycznego zaplecza, to nie sprzyja przygotowaniu młodzieży do ży-

---

<sup>6</sup> Tamże, s. 284.

<sup>7</sup> Por. A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 333.

cia w wymiarze formacji osobowej, kształtowaniu dojrzałości emocjonalnej czy właściwych postaw społecznych. Wzmacnia jednocześnie wpływ różnych typów nurtów i kierunków psychologii (kognitywizm, behawioryzm, psychoanaliza itp.) na pedagogikę szkolną, pomniejszając rolę etyki w życiu szkoły.

Któż z nas nie doświadcza niepokoju, którego głównym źródłem jest brak stabilnych warunków życia. Zmieniają się one w zawrotnym tempie, człowiek zaś dąży do ich polepszenia. Jednak wraz ze stałą tendencją do poprawy, wygodnictwa i szukania ułatwień odchodzi się w tej dynamicznie rozwijającej się cywilizacji od rzekomo „skostniałej tradycji” oraz „przestarzałej historii”. Stąd współczesnemu człowiekowi coraz trudniej odnaleźć się w radykalnie poszerzonej przestrzeni życiowej, mimo że jest ona mylnie utożsamiana z poczuciem szczęścia, radości i dobrobytu. Tymczasem jest wręcz odwrotnie – osoba ludzka doświadcza na obecnym etapie dziejów osamotnienia, zagrożenia i wykorzenia. Wobec takiego stanu rzeczy sprawujący rządy proponują lekarstwo, które wydaje się gorsze od choroby. Lansują bowiem zaawansowane uwalnianie się od tradycji, autorytetów, rezygnowanie z tego co stare, powszechnie akceptowane, godne zaufania<sup>8</sup>. Tymczasem struktura osoby ludzkiej domaga się względnie stałych punktów oparcia. Są one niezbędne do uzyskania przez nią wewnętrznej równowagi. Środowisko życiowe człowieka pozbawione tych stałych odniesień wpływa negatywnie na jego kondycję psychofizyczną, sytuując ją w obszarze zagrożenia. Niewątpliwie sprzyjają temu szybkie zmiany kulturowe, kulturowy chaos czy nadmiar propozycji kulturowych, z których wynika kulturowy spór. Całą sytuację pogarsza fakt odnajdywania w obrębie tych zmian normatywnych elementów kultury, takich jak religia, światopogląd, stosunek do historii, etyki, prawa, zwyczajów czy sztuki. Zawrotne tempo przemian w tych dziedzinach oraz kulturowa różnorodność, ostra konkurencja i dewaluacja dotychczasowych wartości wywołuje w ludziach niepewność, bezstronność, obciąża dorosłych i utrudnia wychowanie młodzieży<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Por. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2008, s. 9.

<sup>9</sup> Tamże, s. 89.

Szybkie tempo przemian, jak również wielość nurtów kulturowych i cywilizacyjnych spowodowały ideowy chaos, wskutek czego tradycyjnie obowiązujące normy zostały spluralizowane przez rozmaite wartości, a społeczną kontrolę nad zachowaniem młodego pokolenia zastąpiono permissywną metodą „róbta co chceta”. Zmianom towarzyszy dezorientacja w świecie wartości, brak przygotowania młodzieży do życia w świecie, który nie jest już oparty na autorytetach ani spajany tradycją.

Kolejnym problemem, który doprowadził do kryzysu wychowania, jest znany od dawna w literaturze intelektualizm moralny, występujący obecnie m.in. w charakterze gordonowskiego „wychowania bez porażek”. Koncepcja ta marginalizuje, a nawet wyklucza potrzebę wychowania, które zastępuje się techniką komunikacji. Chodzi w niej bowiem o odsunięcie relacji wychowawczej opartej na miłości na rzecz wymiany jakichś potrzeb zamiast dobra. Samo zaś sprowadzenie czynności wychowania do techniki komunikacji oraz negocjacji stanowi tzw. błąd *pars pro toto*, w przypadku którego część uważa się za całość.

W koncepcji wychowania bez porażek następuje również odsunięcie autorytetu wychowawcy. Wychowawca zamiast dobrego przykładu stosuje siłę wzbuźdzającą w wychowankach strach i w ten sposób osiąga ich posłuszeństwo. Z kolei technika negocjacji stoi w sprzeczności z istotą wychowania, które domaga się stawiania wysokich ideałów. Negocjacje obniżają ideały wychowawcze, co szkodzi wychowankowi, obniżając możliwości jego rozwoju osobowego. Z obserwacji wynika także, że „wychowanie bez porażek”, podobnie jak „wychowanie bezstresowe”, stało się w praktyce porażką rodziców, wychowawców i wychowanków.

Chociaż opisane przejawy kryzysu wychowania nie charakteryzują go w pełni, to jednak pozwalają dostrzec swoistą „schizofrenię” antropologiczną, z jaką mamy do czynienia we współczesnej pedagogice. Postmodernistyczni ideolodzy XXI wieku zakładają, iż człowiek może normalnie żyć, rozwijać się i funkcjonować w oderwaniu od prawdy i miłości, rodziny i więzi, wartości, wolności, czujności i dyscypliny. Zakładają też, że każdy ma swoją prawdę, że każdy sposób postępowania jest równie dobry, że wolność to kierowanie się doraźną przyjemnością oraz że „neutralność” światopoglądowa państwa polega na promowaniu

ateizmu i walce z chrześcijaństwem<sup>10</sup>. W związku z powyższym jakże odległe wydaje się to, co o wychowaniu i wiarygodności wychowawcy pisali św. Jan Bosko, Romano Guardini, o. Jacek Woroniecki, J.W. Dawid, J. Korczak, B. Markiewicz, E. Bojanowski, św. Siostra U. Ledóchowska, bł. Marcelina Darowska czy kard. S. Wyszyński, św. Jan Paweł II, Benedykt XVI, K. Olbrycht, S. Dylak, H. Kwiatkowska, W. Brezinka i inni. W tym miejscu przywołam zdanie J.W. Dawida, który charakteryzując oczekiwany wzór nauczyciela, wymienił takie cechy, jak: miłość dusz ludzkich, potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość i odwaga<sup>11</sup>.

### **Specyfika istniejących orientacji w kształceniu nauczycieli**

W teorii i praktyce pedagogicznej ukształtowało się wiele wyobrażeń dotyczących kształcenia nauczycieli. Są wśród nich takie, które zwracają uwagę na nauczyciela jako tego, który ma być przygotowany do nauczania innych, ale są też i takie, które wskazując na kształcenie jako na proces uczenia się i nauczania, ukazują nauczyciela jako tego, który sam też stale zdobywa wiedzę, nie zapominając przy tym o rozwoju własnej osobowości.

Mówiąc o współczesnych orientacjach w kształceniu nauczycieli, zwrócę uwagę jedynie na trzy wybrane koncepcje. W literaturze pedeutologicznej opisanych zostało kilka koncepcji kształcenia nauczycieli. Według M. Parzyszek, „szczególnie istotne wydają się być te wypracowane przez T. Lewowickiego, H. Kwiatkowską czy J. Rutkowiak”<sup>12</sup>.

Zdaniem cytowanej autorki jedno z ważniejszych koncepcji kształcenia nauczycieli wyróżnił T. Lewowicki, który za kryterium ich podziału przyjął cele istotne w procesie kształcenia. Na uwagę zasługują następujące koncepcje:

---

<sup>10</sup> Por. A. Rynio, *Nauczyciel – między ideałem mistrzostwa a rzeczywistością...*, s. 19.

<sup>11</sup> Por. J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1927.

<sup>12</sup> Por. M. Parzyszek, *Współczesne koncepcje w kształceniu nauczycieli*, w: *Wychowanie a cywilizacja uzależnień i agresji...*, s. 120.

1. Ogólnokształcąca – najwcześniej wypracowana, według której osoba przygotowująca się do pracy nauczyciela ma być osobą ogólnie wykształconą, umiejącą przenosić swoją wiedzę na uczniów.
2. Personalistyczna – mająca na względzie rozwój osobowości nauczyciela, aby w przyszłości był wzorem do naśladowania.
3. Kształcenia specjalistycznego – postrzegająca nauczyciela jako człowieka wyspecjalizowanego w danej dziedzinie, umiejącego dobrze kształcić uczniów.
4. Metodyczna lub pragmatyczna – odnosząca się do przygotowania kompetencyjnego ograniczonego do bardzo wąskiego zakresu sprawności. Nauczyciel ma mieć poczucie mistrzostwa.
5. Progresywna lub perspektywiczna – odnosi się do idei takiego przygotowania do zawodu nauczyciela, które pozwoli w przyszłości realizować się w bliżej nieokreślonych warunkach.
6. Wielostronna – w niej uwidacznia się oczekiwanie, aby nauczyciel był specjalistą, indywidualnością, kompetentnie wyposażony w konkretne umiejętności na najwyższym poziomie<sup>13</sup>.

Inną typologię przedstawia H. Kwiatkowska, wskazując, że kształcenie nauczycieli może być realizowane według trzech orientacji:

1. Technologicznej – jest to strategia polegająca na dostarczaniu wiedzy i umiejętności metodycznych koniecznych do wykonywania pracy zawodowej. Najważniejszym elementem edukacji jest opanowanie wiedzy i procedur, które są niezbędne, aby dobrze nauczać. W omawianej orientacji nie ma miejsca na własne doświadczenia, a jedynym wyznacznikiem prawdziwości przekazywanej wiedzy jest jej naukowe zweryfikowanie.
2. Humanistycznej, zgodnie z którą kształcenie nauczycieli inspirowane jest założeniami psychologii humanistycznej i łączy się z takimi pojęciami, jak „dobry nauczyciel” czy „dobra edukacja”.

---

<sup>13</sup> Zob. też T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997, s. 106; tenże, *Przemiany kształcenia i pracy nauczyciela*, Warszawa–Radom 2007, s. 14–16.



3. Funkcjonalnej – najlepszym kształceniem jest zdobywanie umiejętności poprzez wiedzę praktyczną (metoda prób i błędów). Kształcenie w owej formie opiera się na obserwacji praktyków, a następnie na budowaniu własnego warsztatu pracy w odniesieniu do osobistych doświadczeń praktycznych<sup>14</sup>.

Jeszcze innego podziału dokonała J. Rutkowiak, wskazując na trzy modele kształcenia nauczycieli:

1. Pragmatyczno-metodyczny, akcentujący wyposażenie nauczyciela w odpowiednie wzorce działania.
2. Neopozytywistyczny, którego zadaniem jest przekazanie nauczycielowi odpowiedniej wiedzy przedmiotowej (pierwszeństwo wiedzy logiczno-formalnej nad wiedzą o wartościach).
3. Humanistyczny o dwóch wariantach: publicystycznym i rozumiejącym. Wariant publicystyczny zakłada, że nauczyciel jest człowiekiem „dobrej woli”, a wariant rozumiejący oznacza, że podstawą nauczania jest rozumienie i dialog<sup>15</sup>.

Zdaniem cytowanej autorki „na kształcenie nauczycieli można spojrzeć także z punktu widzenia etapów rozwoju kompetencji”. Z. Zaborowski wskazuje na cztery takie etapy: wzorców metodycznych, krytycznej refleksji, samokontroli i twórczy<sup>16</sup>.

Według A. Moroza, „aby rozwój nauczyciela był wszechstronny, a także obejmował kompetencje, cechy osobowości, społeczne funkcjonowanie, a nie tylko kwalifikacje, akcentuje się w kształceniu nauczycieli konieczność integralnego stosowania trzech odmiennych tradycji edukacyjnych. Jednej zorientowanej na rozwój osobowości, drugiej – kładącej nacisk na społeczne funkcjonowanie na-

---

<sup>14</sup> Por. H. Kwiatkowska, *Nowe orientacje w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988, s. 11–13.

<sup>15</sup> Por. J. Rutkowiak, *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, cz. I, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3, cz. II, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 5–6.

<sup>16</sup> Por. Z. Zaborowski, *Psychologiczne problemy pracy nauczyciela*, Warszawa 1986, s. 52.

uczycieli oraz trzeciej – akcentującej kształcenie pedagogicznych i merytorycznych kompetencji nauczyciela<sup>17</sup>.

Trudno też nie zgodzić się ze stanowiskiem omawiającej tę kwestię M. Parzyšek, iż „z przytoczonej różnorodności modeli kształcenia nauczycieli nie można wybrać jednego najlepszego. Lecz jeśli nauczyciel przyjmie odpowiedzialność za ten proces, osiągnie sukces. W związku z tym w całym procesie kształcenia powinny dokonywać się zmiany, które będą zgodne z oczekiwaniami, jakie stawia przed nauczycielami społeczeństwo i dokonujące się zmiany kulturowe”<sup>18</sup>.

Analizując powyższe koncepcje kształcenia, cytowana autorka za A. Pearsonem wyodrębnia sześć etapów charakterystycznych dla kształcenia nauczycieli:

Etap I – selekcja do zawodu:

- a) badanie predyspozycji,
- b) badanie cech osobowościowych.

Etap II – miesięczna praktyka w szkole lub innej placówce wychowawczo-dydaktycznej.

Etap III – kształcenie oparte na wiedzy przedmiotowej i stopniowe wprowadzanie wiedzy profesjonalnej.

Etap IV – ośmiotygodniowa praktyka.

Etap V – połączenie profesjonalnej wiedzy z wiedzą przedmiotową.

Etap VI – działanie praktyczne nastawione na refleksję – ośmiotygodniowa praktyka<sup>19</sup>. Kończąc rozważania dotyczące kształcenia nauczycieli w wybranych koncepcjach, cytowana autorka zauważa, iż „należy stwierdzić, że w całym procesie kształcenia należy stosować podejście naukowe, które umożliwia „spotkanie” teorii z praktyką, nie umniejszając roli żadnej z nich. W pracy przyszłego nauczyciela należy uwzględnić nie tylko wykłady i ćwiczenia,

---

<sup>17</sup> Por. H. Moroz, *Optymalizacja procesu kształcenia klas początkowych*, Katowice 1990, s. 43.

<sup>18</sup> Por. S. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, w: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, K. Kruszewski (red.), Warszawa 2000, s. 188.

<sup>19</sup> Por. A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, tłum. A. Janowski, M. Janowski, Warszawa 1994, s. 164.

ale także warsztaty nastawione na kreatywność, pracę w terenie czy prace projektowe, bowiem taki wachlarz środków można wykorzystać później w pracy zawodowej<sup>20</sup>. M. Parzyszek zauważa też, że „nie jest jednak łatwo wdrożyć nowoczesne modele kształcenia. Wśród trudności z tym związanych należy wymienić: brak funduszy, które umożliwiałyby otwarcie np. nowych instytucji oświatowych świadczących usługi dla studentów kierunków pedagogicznych, jak i nauczycieli kontynuujących proces kształcenia; brak odpowiednich programów kształcenia. W programach tych bardzo często brakuje przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych, albo są one bardzo pobieżnie potraktowane, co powoduje, że brakuje czasu na zajęcia praktyczne, niechęć nauczycieli z wieloletnim stażem do korzystania z nowych technik pracy z uczniami, co powoduje, że niechętnie biorą oni udział w kursach dokształcających, nie mówiąc już o podnoszeniu posiadanych kwalifikacji poprzez kontynuowanie studiów w formie podyplomowej<sup>21</sup>”.

### **Aretologiczna tożsamość nauczyciela-wychowawcy**

Opisane wyżej programy mają jeszcze jeden mankament, brakuje w nich miejsca na pedentologiczną teorię cnoty, przybliżoną m.in. przez Iwonę Jazukiewicz, czy porządną etykę pedagogiczną kształtującą pilnie oczekiwaną społecznie aretologiczną tożsamość nauczyciela-wychowawcy.

W określeniu tożsamości pedagoga duże znaczenie mają odpowiedzi na następujące pytania: Kim jestem? Jakie są moje cechy charakteru, zainteresowania? Jakimi wartościami się kieruję? Jakie postawy preferuję? Co w życiu cenię najbardziej? Dokąd zmierzam? Czym dla mnie jest wychowanie? Kim jest i jaki jest ten, którego mam wychowywać? Co to znaczy w ogóle wychowywać? Co znaczy wychowywać samego siebie? Nawet jeśli byłoby trudno odpowiedzieć na te pytania,

---

<sup>20</sup> M. Parzyszek, *Współczesne koncepcje w kształceniu nauczycieli...*, s. 120.

<sup>21</sup> Tamże.

to jednak trud ten należałoby podjąć, ponieważ jednym z warunków kreowania tożsamości wychowanka jest własna tożsamość. Ma to duże znaczenie w pracy z nastolatkami, ponieważ szczególnym zadaniem rozwojowym adolescencji jest kształtowanie tożsamości<sup>22</sup>. Nastolatek stoi przed koniecznością wyboru swoich ról społecznych i określeniem swojej pozycji wobec młodszych, rówieśników oraz osób starszych. Młody człowiek nie ma możliwości tworzenia obrazu siebie, koncepcji siebie czy identyfikowania się (przynależności) z kimś, jeśli nie znalazł grupy odniesienia, czyli osób znaczących dla niego, oraz dziedzictwa kulturowego, dlatego pomimo typowego dla tego okresu kwestionowania autorytetów, szuka ich, szuka osób znaczących, które chce za takie uznawać.

Nauczyciele i kandydaci na nauczycieli i wychowawców muszą wiedzieć, jak ważne jest ustawiczne podejmowanie trudu kształtowania własnej tożsamości własnego sumienia i tego wszystkiego, co składa się na dojrzałą osobowość w każdej warstwie rozwoju: fizycznej, psychicznej, emocjonalnej, społecznej, moralnej i duchowej. Innym jesteśmy w stanie dać jedynie to, czym w danym momencie jesteśmy i czym żyjemy sami. Komunikowanie własnej tożsamości, a przez to własnego sposobu bycia człowiekiem, dokonuje się nie tyle poprzez poszczególne słowa i czyny, ile raczej poprzez całościowy sposób bycia i spotykania się z wychowankami<sup>23</sup>. Młodzi oczekują, że ich nauczyciele będą autentyczni, samodzielni i twórczy.

Należy jednak pamiętać, że być autorytetem moralnym to co innego, niż grać rolę takiego autorytetu. Godność zarówno wychowawcy, jak i wychowanka w dziedzinie wartości etycznych zobowiązuje do strzeżenia jedności poglądów i postępowania, dzieła i życia.

---

<sup>22</sup> Por. E. Jasińska, *Tożsamość pedagoga jako „narzędzie wychowania”*, w: *Szkola w integralnym rozwoju ucznia i nauczyciela. Stan faktyczny i postulowany*, R. Skrzyniarz, A. Lenzion, K. Braun (red.), Lublin 2012, s. 341.

<sup>23</sup> Tamże.

### Aretologia pedeutologiczna w ujęciu o. Jacka Woronieckiego

Ojciec J. Woroniecki miał odwagę inaczej aniżeli zawodowi specjaliści doby nowożytnej i współczesnej pojmować wiedzę o procesie wychowania i głównych zadaniach pedagogiki, a tym samym o uczniu i nauczycielu<sup>24</sup>. Jako etyk i pedagog zajmował się zarówno wychowaniem jako doskonaleniem-usprawnianiem (klasyczna teoria cnót) w działaniu zgodnym z wymaganiami ludzkiej natury, jak i odpowiedzialną pracą nauczyciela-wychowawcy. Formułował pod jego adresem wiele szczegółowych wskazań i wymagań. Do ważnych cech charakteru wychowawcy zaliczał całkowite panowanie nad sobą, w skład którego wchodzi: wytrwałość, cierpliwość i długomyślność, następnie stanowczość, surowość, duża konsekwencja w postępowaniu, wreszcie życzliwość dla młodzieży, łagodność, wyrozumiałość i uprzejmość w zewnętrznych formach obcowania, wobec jej braków. Widział też potrzebę panowania wychowawcy nad własnym gniewem i niecierpliwością, smutkiem i zniechęceniem. Akcentował umiejętność przydzielania nagród i kar i odpowiedzialność za wpływy, jakie się wywiera na innych.

Jednak centralnym zagadnieniem uprawianej przezeń myśli pedagogicznej jest problem formowania sprawności, której rezultatem powinno być przyzwyczajenie się do postępowania we wszystkich dziedzinach życia ludzkiego zgodnie z wymaganiami moralności. Głównym zadaniem pedagogiki – według postulatów o. Woronieckiego – po dokładnym poznaniu i procesie przyzwyczajania się jest nabieranie sprawności zarówno dodatnich (cnót), które należy zaszczerpieć, jak i ujemnych (wad), z którymi należy walczyć, aby je opanować i wykorzystać<sup>25</sup>. Celem pedagogiki jest ukształtowanie w wychowanku tych stałych form postępowania, czyli dyspozycji lub też sprawności, którymi będzie się on stale w życiu kierował.

---

<sup>24</sup> Por. M. Tomczyk, *Integralna pedagogika katolicka w ujęciu o. Jacka Woronieckiego*, w: *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda (red.), Lublin 2012, s. 113–124.

<sup>25</sup> Por. J. Woroniecki, *Nawyk czy sprawność. Centralne zagadnienia pedagogiki katolickiej*, „Ku Szczytom” 1939, nr 2, s. 320.

Ojciec Woroniecki przestrzega przy tym, aby nie ulegać poglądom materialistycznym, mylącym pojęcie sprawności z nawykiem, jak to czyniła pedagogika nowożytna i współczesna. Sprawność wiązał z pewną szczególną zdolnością szybkiego, efektywnego i świadomego działania człowieka. W przeciwieństwie do niej stoi nawyk, który „zawiera w sobie pojęcie czegoś, co działa automatycznie bez każdorazowego udziału naszej świadomości, a więc i niezależnie od naszej woli, oznacza on pewne zmechanizowanie naszej działalności, będące wynikiem powtarzania tej samej czynności”<sup>26</sup>.

Tym, co łączy te dwie właściwości, jest fakt, że kształtują się one pod wpływem powtarzania tych samych czynności. Obie mogą również istnieć w człowieku, łącząc się i przenikając wzajemnie. Wówczas pojawia się problem ich zidentyfikowania. Woroniecki porównując te dwa pojęcia, znajduje „złoty środek”, który pozwala przeciwstawić się dwóm dominującym w jego czasach koncepcjom, a mianowicie behawioryzmowi i intelektualizmowi, uznającym wiedzę jako wystarczającą rację do właściwego moralnego postępowania.

Sprawności, o jakie chodziło Woronieckiemu, nie należy mylić z umiejętnościami teoretycznymi, takimi jak wiedza czy umiejętności praktyczne, sztuka czy rzemiosło. Należy także odróżnić w nich właściwe im cnoty moralne od wad, które stymulują uzdolnienie człowieka do czynów niezgodnych z prawem moralnym i celem życia ludzkiego.

Z opisu sprawności, jakiego dokonuje o. Woroniecki, wynika, że zdobywa się je poprzez ćwiczenia moralne, których celem jest ukształtowanie trwałych dyspozycji. Doniosłość sprawności polega na tym, że przyspiesza i ułatwia ona nasze moralne decyzje, nie ograniczając absolutnie wolności człowieka, natomiast usposabia go do pewnego zharmonizowanego działania, modelując w nim skłonność do określonych czynów. Kolejne cechy sprawności to umiar we

---

<sup>26</sup> Tamże, s. 323.

wszystkim, co się robi i zadowolenie wynikające z samego przedmiotu, którego osiągnięcie powinno sprawiać radość<sup>27</sup>.

Sprawność moralną pozytywną – w odróżnieniu od sprawności ujemnych, czyli wad – Woroniecki nazywa cnotą. Autor posługuje się tymi dwoma wyrażeniami zamiennie, co jest uzasadnione, zważywszy, że utożsamia pojęcie wychowania z wychowaniem moralnym. Zakładając integralny związek pedagogiki z etyką, teorię cnót traktuje jako najważniejszą dla procesu wychowania ludzi moralnie dobrych, dokonującego się z udziałem sprawdzonych wzorów i ideałów osobowych traktowanych jak drogowskazy wskazujące drogę do celu, ale same z siebie niebędące pobudką do działania i niedające impulsu do czynu<sup>28</sup>. Woroniecki był przekonany – i trudno nie przyznać mu w tym racji – że to nie cnota sama w sobie jest dobrem dla człowieka i nie ona powinna być celem zabiegów wychowawczych i samowychowawczych. To cel jest najistotniejszy i to on wpisany jest w ludzką naturę. Cnota zaś pełni funkcję instrumentalną wobec celu, ułatwia jedynie jego realizację. Po drugie cnota nie jest i nie może być motywacją ludzkiego rozwoju. Tę rolę może odegrać tylko konkretny cel, który dany człowiek pragnie osiągnąć. Woroniecki zarzuca współczesnej jemu myśli etycznej, że próbuje być neutralna, czyli że nie chce odpowiadać na pytanie, jaki powinien być człowiek, nie wskazując równocześnie, do jakiego celu powinien zmierzać w swym życiu poprzez konkretne czyny. Zauważmy, że współczesny kontekst etyczny posiada podobną charakterystykę. Neutralność w kwestii celu łączy się ze wskazówkami na temat poszanowania godności drugiego człowieka, traktowania go w sposób podmiotowy, niewkraczania w przestrzeń jego wolności itp. Woroniecki wskazuje na niedorzeczność takiego stanowiska, nie z punktu widzenia teorii, ale z perspektywy praktyki, wyrażając przekonanie, że w prak-

---

<sup>27</sup> Tamże, s. 340.

<sup>28</sup> Szerzej na ten temat w: A. Rynio, M. Tomczyk, *Sprawności moralne jako elementy konstytutywne w formowaniu charakteru człowieka w twórczości o. Jacka Woronieckiego*, w: *Sprawności moralne w wychowaniu – wyzwania i rzeczywistość*, I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska (red.), *Rozprawy i Studia T.(CMXIV) 840*, Szczecin 2012, s. 13–46.

tyce to cel kształtuje jakość człowieka. W teorii Woronieckiego istotą wychowania moralnego nie jest więc urabianie człowieka według określonego ideału, ale ukazywanie mu celu, który go pociągnie, będzie pobudką, impulsem do działania. Owym celem od strony podmiotowej jest pragnienie szczęścia utożsamiane z osiągnięciem dobra, które wypełni i zaspokoi człowieka, tak żeby mu niczego nie brakowało. Zaś od strony przedmiotowej temu subiektywnemu poszukiwaniu szczęścia odpowiada jedynie Bóg, gdyż dobra tego świata nie są w stanie ukoić głodu szczęścia w ludzkim sercu<sup>29</sup>. Na koniec tych fragmentarycznych analiz warto dodać, iż cnota pojmowana była u Woronieckiego jako sprawność działania w określonym celu i w zgodzie z obiektywnym porządkiem moralnym, zaś roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo, czyli cztery cnoty kardynalne odniesione do czterech władz człowieka (rozumu, woli, zmysłowej władzy pożądlivej oraz zmysłowej władzy popędowej), są fundamentem wszystkich cnót i biorą bezpośredni udział w działalności moralnej człowieka. W tym kontekście interesująca jest kwestia dojrzewania do cnót i to, w jaki sposób nauczyciel może wspomagać dojrzewającego człowieka w jego rozwoju<sup>30</sup>.

### **Potrzeba sumiennosci i dzielności zawodowej nauczycieli i wychowawców**

Powyższa refleksja choć nie wyczerpuje podjętego tematu, to jednak ewidentnie uświadamia dalszą potrzebę namysłu i pracy nad tożsamością aretologiczną nauczyciela traktowaną jako „narzędzie wychowania”. Uświadamia konieczność pogłębionej znajomości czynników decydujących o wiarygodności wychowawcy i elementach konstytutywnych dla procesu wychowania. Jest swojego rodzaju wołaniem o powrót do opartej na „dziedzictwie cnoty” pedagogiki klasycznej, dobrej

---

<sup>29</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin 2000, s. 72–74.

<sup>30</sup> Szerzej na ten temat pisze m.in. J. Horowski, *Alasdair MacIntyre czy Jacek Woroniecki? W poszukiwaniu teorii cnoty inspirującej dla pedagogiki*, w: *Filozoficzny i teologiczny wymiar sprawności moralnych w wychowaniu*, I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska (red.), Szczecin 2012, s. 121–154.



znajomości historii wychowania, filozofii wychowania, etyki pedagogicznej, teorii wychowania i ukazywaniem miejsca i roli szkoły w wychowaniu moralnym<sup>31</sup>. Nade wszystko jednak uświadamia konieczność promowania sumienności i dzielności zawodowej nauczycieli i wychowawców, gdyż – jak pisze cytowany wcześniej W. Brzezinka – „dokonania wychowawcze obiecane przez szkołę muszą zostać wykazane przez nauczycieli i nauczycielki, którzy w tym celu są kształceni, przyjęci do pracy i opłacani. Na ich pracę zawodową składa się wypełnienie zadania wychowawczego tak dobrze, jak tylko jest to możliwe”<sup>32</sup>. Ten wybitny uczony słusznie zauważa, że „nie nadaje się do tego każdy człowiek i nie każdy jest do tego gotowy. Do wykonywania zawodu nauczyciela z sukcesem konieczne są: określona zawodowa wiedza, pewne zdolności, nastawienia oraz postawy”. Tym, co je reasumuje, „jest pojęcie sumienności zawodowej. Sumienny zawodowo jest człowiek, który całkowicie i we wszystkim spełnia wymagania swego zawodu”<sup>33</sup>.

To, czy wychowanie szkolne odnosi sukcesy, zdaniem niemieckiego uczonego nie zależy nigdy jedynie od nauczycieli. Jednak wśród szkolnych warunków odnoszenia sukcesów przez uczniów osobowość nauczyciela jest bezwzględnie najważniejsza. Wszak „szkoła nauczycielem stoi” i bez sumiennych zawodowo nauczycieli cel szkoły nie może zostać osiągnięty. Brzezinka jest zdania, i trudno się z tym nie zgodzić, że „bez sumiennych zawodowo nauczycieli szkolnictwo byłoby gigantycznym niewypałem inwestycyjnym, oszustwem w stosunku do uczniów, rodziców, podatników”<sup>34</sup>. Do zakresu tej sumienności zalicza: wiedzę zawodową, umiejętności zawodowe oraz etos zawodowy. Mówiąc o etosie, profesor ma na myśli nastawienie moralne, jakie ma człowiek w stosunku do swojej pracy zawodowej oraz do szczególnych zadań i obowiązków swojego zawodu.

---

<sup>31</sup> Por. A. Rynio, *Szkoła w wychowaniu moralnym*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, A. Rynio (red.), Stalowa Wola 1999, s. 359–372.

<sup>32</sup> W. Brzezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, tłum. H. Machoń, Kraków 2007, s. 232.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> Tamże.

Odnaczać się dobrym etosem zawodowym to: „być pozytywnie nastawionym do swoich obowiązków zawodowych, swoje zadania zawodowe wykonywać z zapałem, powierzony sobie urząd wypełniać sumiennie”. Na pytanie dlaczego ważny jest etos zawodowy, Brzezinka odpowiada: „każdy zawód posiada stronę techniczną oraz stronę moralną”<sup>35</sup>. Mówiąc o „stronie moralnej zawodu nauczyciela”, podkreśla „znaczenie odpowiedzialności, którą ponosi każdy nauczyciel za swoje działania i skutki tegoż działania. Ma on obowiązek takiego działania, które jest korzystne dla jego uczniów oraz społeczeństwa, ciąży też na nim powinność zaniechania wszystkiego, co obraca się na ich szkodę”<sup>36</sup>.

Nauczyciel jest wolny i może wykonać ten moralny obowiązek lub go zaniechać. To, jaki użytek zrobi ze swojej wiedzy zawodowej i swoich zawodowych umiejętności, zależy od jego etosu zawodowego, tzn. od jego moralnego nastawienia oraz od świadomości tożsamości, misji i odpowiedzialności. Każde pozytywne dokonanie zawodowe jest także jakimś dokonaniem moralnym, gdyż bez rozróżnienia pomiędzy pracą dobrą a złą, bez moralnego wysiłku, bez dyscypliny woli, bez pilności i cierpliwości w dążeniu do dobra, dokonanie to nie jest możliwe. Dalej profesor wyjaśnia pojęcie moralności zawodowej i jej potrzebę w zawodzie nauczycielskim. Píše też o „normach obowiązujących w relacjach z uczniami”. Są to jednak kwestie wymagające odrębnego potraktowania.

Na koniec, podobnie jak to uczyniłam w przywoływanym już artykule mojego autorstwa *Nauczyciel – mistrzem czy urzędnikiem*<sup>37</sup>, wypada mi jedynie za E. Kubiak-Szymborską powtórzyć, że współczesna „scena” wychowania odbiega w wielu aspektach od tej, którą przedstawiano w literaturze pedagogicznej przez lata. Zmieniło się „miejsce akcji”, a szczególnie „kulisy” i „tekst sztuki”, zmienili się również „aktorzy”. Wprawdzie nadal w obszarze edukacji i wychowania czołowe miejsce przypisywane jest szkole, ale zmiana paradygmatu rozwoju tej instytucji (czy szerzej szkolnictwa) w obliczu rozległego nurtu jej krytyki przy równoczes-

---

<sup>35</sup> Tamże.

<sup>36</sup> Tamże, s. 232.

<sup>37</sup> Por. A. Rynio, *Nauczyciel – mistrzem czy urzędnikiem?*, s. 116–117.

nym wyraźnym inicjowaniu oddolnych zmian i nasileniu się procesów decentralizacji i deregulacji tego obszaru stała się faktem. Na scenę wychowania wkroczyły nowe „scenariusze rozwoju systemu edukacji i wychowania, z których każdy może się spełnić, jeśli zaistnieje korzystny spłot okoliczności w postaci różnych czynników: demograficznych, ekonomicznych, politycznych, technologicznych”<sup>38</sup>.

Odpowiedź na pytanie, kim i jaki jest nauczyciel-wychowawca na współczesnej scenie, nie jest łatwa i jednoznaczna. Nie można też otwarcie przeciwstawić nauczyciela-mistrza urzędnikowi. Wszak w grupie tej bywają też mistrzowscy historycy, poloniści, matematycy, fizycy, ale zdarzają się też i porządni urzędnicy oświatowi. Lektura opracowań i wizerunek nauczyciela, jaki wyłania się z opisów lub autoopisów, powstałych w różnych latach i przygotowanych przez różnych badaczy, dowodzi znacznej złożoności tej problematyki i borykania się przez reprezentantów tej grupy zawodowej z wieloma dylematami owego „bycia nauczycielem”. Na dylematy te zwraca uwagę wielu znanych badaczy, a wśród nich pedeutolog prof. H. Kwiatkowska, a także prof. T. Hejnicka-Bezwińska. O tych dylematach piszą też sami badani nauczyciele, którzy czynią refleksję nad własnym powołaniem nauczycielskim. Obok dostrzeganych ważnych cech osobowych, takich jak: niezależność, samodzielność, wiara we własne możliwości, optymizm, pojawiają się też opisy trudności w relacjach z innymi, samotności, nieumiejętności pracy w zespole, lęków i niepewności związanych z utratą zdrowia wskutek wykonywanej pracy, braku akceptacji, zrozumienia ze strony uczniów czy braku szacunku<sup>39</sup>.

Wobec powyższego potrzebą chwili pozostaje wypracowanie nowego spojrzenia na nauczycielstwo jako zawód niosący szansę urzeczywistniania możliwości trwałego spełnienia. Takie podejście każe przemyśleć wiele problemów współczesnego życia i kreuje pedeutologię XXI wieku jako naukę o mocnych stronach nauczycielskiej profesji: jej wartości, sensowności i pięknie. Zdaniem I. Jazukiewicz, takie podejście „stawia pedeutologię na równi z innymi naukami

---

<sup>38</sup> E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *Wychowanie w kręgu pytań*, Bydgoszcz 2012, s. 139.

<sup>39</sup> Tamże.

społecznymi, które przechodzą od grzebania się w brudach i szukania środków zaradczych do przekształcenia się w pozytywną siłę służącą zrozumieniu i pielęgnowaniu najwyższych wartości życia osobistego i obywatelskiego<sup>40</sup>. Nie mam wątpliwości, że to nowe spojrzenie na pracę nauczyciela-wychowawcy oparte na promocji jego aretologicznej tożsamości może zmienić perspektywę postrzegania jego pracy, z tego co w niej meczące, „bo zmienne i niepewne, na to, co wartościowe i radosne, bo istotne sensowne i piękne”<sup>41</sup>.

### Bibliografia

- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2008.
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, tłum. H. Machoń, Kraków 2007.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1927.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005.
- Dylak S., *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, w: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, K. Kruszewski (red.), Warszawa 2000.
- Horowski J., *Alasdair MacIntyre czy Jacek Woroniecki? W poszukiwaniu teorii cnoty inspirowanej dla pedagogiki*, w: *Filozoficzny i teologiczny wymiar sprawności moralnych w wychowaniu*, I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska (red.), Szczecin 2012.
- Jasińska E., *Tożsamość pedagoga jako „narzędzie wychowania”*, w: *Szkoła w integralnym rozwoju ucznia i nauczyciela. Stan faktyczny i postulowany*, R. Skrzyniarz, A. Lendzion, K. Braun (red.), Lublin 2012.
- Jazukiewicz I., *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Rozprawy i Studia T.(DCCCXCV) 821, Szczecin 2012.
- Kubiak-Szymborska E., Zajac D., *Wychowanie w kręgu pytań*, Bydgoszcz 2012.
- Kwiatkowska H., *Nowe orientacje w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988.
- Lewowicki T., *Przemiany kształcenia i pracy nauczyciela*, Warszawa–Radom 2007.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.
- Moroz H., *Optymalizacja procesu kształcenia klas początkowych*, Katowice 1990.

---

<sup>40</sup> Por. I. Jazukiewicz, dz. cyt., s. 8.

<sup>41</sup> Tamże, s. 9.

- Parzyszek M., *Współczesne koncepcje w kształceniu nauczycieli*, w: *Wychowanie a cywilizacja uzależnień i agresji*, A. Rynio, K. Stępień (red.), Lublin 2014.
- Pearson A.T., *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, tłum. A. Janowski, M. Janowski, Warszawa 1994.
- Rutkowiak J., *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, cz. I, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3, cz. II, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 5–6.
- Rynio A., *Dojrzałość nauczycieli warunkiem twórczego rozwoju i przetrwania cywilizacji*, w: *Szkola w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – przyszłość*, B. Zawadzka (red.), Kielce 2009.
- Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004.
- Rynio A., *Nauczyciel między ideałem mistrzostwa a rzeczywistością*, w: *Zawód: nauczyciel. Trudności i perspektywy*, K. Stępień (red.), Lublin 2010.
- Rynio A., *Nauczyciel – mistrzem czy urzędnikiem? Na marginesie wychowawczego zadania szkoły i pilnej potrzeby dzielności zawodowej nauczycieli*, w: *Wychowanie a cywilizacja uzależnień i agresji*, A. Rynio, K. Stępień (red.), Lublin 2014.
- Rynio A., *Oczekiwany etos nauczyciela w sytuacji zmiany systemowej w Polsce*, w: *Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela*, W. Dróżka, B. Gołębiowski (red.), Kielce 1995.
- Rynio A., *Odpowiedzialna wolność wyzwaniem dla pokolenia współczesnych uczniów i nauczycieli*, w: *Nauczyciel – wychowawca – pedagog. Wyzwania i zadania*, E. Juško, J. Burgerowa, B. Wolny, D.B. Niziołek (red.), Tarnów 2014.
- Rynio A., *Pozorność i iluzoryczność reformowania edukacji w Polsce*, w: *Tworzenie iluzji społecznych. Wiedza w sferze publicznej*, J. Szymczyk, M. Zemło, A. Jabłoński (red.), Lublin 2013.
- Rynio A., *Szkola w wychowaniu moralnym*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, A. Rynio (red.), Stalowa Wola 1999.
- Rynio A., *Współczesna pedagogika a autorytet*, w: *Etyka nauczycielska*, M. Bajan, S.J. Żurek (red.), Lublin 2011.
- Rynio A., *Wzór osobowy wychowawcy*, w: *Drogowskazy wychowania*, S. Wilk i in. (red.), Lublin 2012.
- Rynio A., Tomczyk M., *Sprawności moralne jako elementy konstytutywne w formowaniu charakteru człowieka w twórczości o. Jacka Woronieckiego*, w: *Sprawności moralne w wychowaniu – wyzwania i rzeczywistość*, I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska (red.), Rozprawy i Studia T.(CMXIV) 840, Szczecin 2012.

- Tomczyk M., *Ideaty i wzory osobowe w ujęciu O. Jacka Woronieckiego*, praca doktorska, mps, Lublin 2011.
- Tomczyk M., *Integralna pedagogika katolicka w ujęciu o. Jacka Woronieckiego*, w: *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda (red.), Lublin 2012.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin 2000.
- Woroniecki J., *Nawyki czy sprawność. Centralne zagadnienia pedagogiki katolickiej*, „Ku Szczytom” 1939, nr 2.
- Zaborowski Z., *Psychologiczne problemy pracy nauczyciela*, Warszawa 1986.

## THE NECESSITY OF PROMOTING ARETOLOGICAL IDENTITY OF A TEACHER – EDUCATOR

### Summary

The author of the following publication has taken a serious issue with the necessity of promoting both appropriate as well as aretological formation of teachers – educators. For this purpose author has sought the answer to the question: why does such an important need is currently situated in jeopardy, generally treated as non – existent, or even repeatedly redundant. In order to find a solution to the above – mentioned issue, author has provided a detailed analysis of currently existing education crisis along with specificity of contemporary orientation within teacher education. Author has discussed key challenges for the ones who aspire to reactivate ethos of teacher – which is both forgotten as well as based on goodness and virtue? Author has evoked the possibility of creating aretological formation, taking into account classical theory of virtues along with the necessity of defining teacher – educator professional identity, by father Jacek Woroniecki. In conclusion, noting the necessity of respecting and promoting teacher’s aretological formation based on goodness and truth, it is fair to state that the above – mentioned arguments indicate the necessity of long-term consideration, patience, generosity, righteousness, culture of heart, sense of humour, but above all, life bravery, which contemporary teachers – educators are to face.

*Translated by Agata Sowińska*

*Natalia Wiszniakowa-Zelinskiy*

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

## PSYCHOLOGIA DUCHOWOŚCI I MORALNEJ SPRAWNOŚCI W AKMEOLOGII KREATYWNEJ

### **Wprowadzenie**

Akmeologia kreatywna, będąca jednym z nurtów wiedzy o człowieku, bada prawidłowości procesu osiągania dojrzałości twórczej i szczytu możliwości zawodowych przez człowieka dorosłego w kolejnych fazach jego samoaktualizacji. Akmeologia kreatywna, która wykorzystuje naukowe osiągnięcia psychologii twórczości, jest również społecznie zdeterminowanym wielopoziomowym i całościowym systemem kształcenia, uznawanym za nową dziedzinę wiedzy. Wyrasta z osiągnięć i tradycji psychologii, czyniąc obszarem poznania całą ludzką kulturę, ponieważ traktuje ją jako wynik twórczości dojrzałych i kreatywnych osobowości, które uczestniczą w procesie samoaktualizacji, realizując się w różnych sferach ludzkiej działalności.

Akmeologia (od greckiego *akme* – szczyt, wierzchołek) jest nauką o prawidłowościach rozwoju psychicznego człowieka dorosłego i obiektywnych oraz subiektywnych czynnikach, które wspomagają lub opóźniają osiągnięcie przez niego najwyższego poziomu twórczej dojrzałości osobowościowej i profesjonalnej. Akme jest fenomenem dojrzałości osobowościowej człowieka twórczego, który

samoaktualizuje się poprzez działalność społeczną, kontakty interpersonalne, życie duchowe, osobiste, rodzinne, zawodowe oraz inne sfery osobistej aktywności.

Psychologia duchowości w akmeologii kreatywnej znajduje się w stadium kształtowania. Metodologiczne podstawy psychologii duchowości były założone przez psychologów-humanistów, takich jak: A. Adler, C. Rogers, V.E. Frankl, C.G. Jung, A. Maslow. Można je także odnaleźć w teorii integralnej Kena E. Wilbera oraz teorii dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego. Dynamiczny rozwój psychologii duchowości nastąpił dzięki rozważaniom amerykańskich psychologów, takich jak: J.R. Averill, J.G. Bennett, J.-F. Catalan, R.A. Emmons, R.D. Fallot, L.K. George, D.B. Larson, D. Hay, R. Nye, W. James, B. MacLennan, K.I. Pargament, W.C. Roof.

W ostatnich latach polska psychologia duchowości znajduje się w stadium kształtowania, co można zaobserwować w pracach takich autorów, jak: K. Dąbrowski, M. Daniluk, T. Gadacz, B. Milerski, K. Górski, A. Grzegorzczuk, R. Grzegorzczukowa, H. Grzymała-Moszczyńska, I. Heszen-Niejodek, H. Romanowska-Łakomy, P. Socha, M. Sokolik, B. Spilka, D. Zohar, I. Marshall.

Przedmiotem psychologii powinno stać się pojęcie „dusza”, z tego względu, że termin „psychologia” pochodzi od greckich słów *psyche* – dusza i *logos* – słowo, myśl, rozumowanie. Jednak kategorie „dusza” i „duch”, związane z nauką o wnętrzu osoby i o jej duchowości, czyli z istotą życia człowieka, są zupełnie wykluczalne, jeśli chodzi o rozważania współczesnej psychologii. Jeśli jednak przyjąć takie stanowisko, okazuje się, że „duch” jest psychicznym fenomenem. Prekursorami badań nad doznaniem duchowymi byli W. James i C.G. Jung<sup>1</sup>. Dzisiaj badają je psycholodzy humanistyczni, egzystencjalni oraz transpersonalni przedstawiciele psychoanalizy. Dzięki „duchowemu ja” człowiek uwalnia się od zachowań obronnych, które kierują głęboką strukturą osobowości człowieka.

---

<sup>1</sup> W. James, *Doświadczenia religijne*, wyd. III, tłum. J. Hempel, Kraków 2001, s. 43; C.G. Jung, *Psychology and Religion: West and East*, Collected Works of C.G. Jung, Vol. 11, Princeton University Press 1969, s. 79.



C.G. Jung w *Konfliktach duszy dziecięcej* rozmyślał o psychologii jako „nauce o duchu”. „Psychologia może pretendować do miana nauki o duchu. Wszystkie, bez wyjątku, nauki u ducha obracają się wewnątrz psychiki, jeżeli przyjąć, że pojęcie psychika jest tu użyte w pierwotnym naukowym sensie. Jednak i w charakterze nauki o duchu psychologia gra wyjątkową rolę. Prawoznawstwo, historia, filozofia, teologia itd. – wszystkie te dziedziny charakteryzują się i są ograniczone swoim przedmiotem. Przedmiotem ich zainteresowań jest pojęciowo określony obszar ducha, który, ze swojej strony, fenomenologicznie przedstawia sobą produkt psychiczny”<sup>2</sup>. „Osoby obracające się w kręgu religijno-mistycznym upatrują w tym dążenie ludzi do Boga i wartości moralnych, możliwość swobodnego wyznawania swojej religii. Osoby o filozoficznym i twórczym nastawieniu pod pojęciem duchowości rozumieją możliwość bądź zdolność urzeczywistnienia duchowych poszukiwań, tworzenie nowych wartości, poznawanie podstaw głębinowych życia i świata. Ludzie, dla których punktem orientacyjnym jest socium, przez duchowość rozumieją brak zainteresowania materialnymi wartościami oraz zdolność i chęć zrobienia czegokolwiek dla innych. Pozostałe osoby pod pojęciem duchowości zazwyczaj nic nie rozumieją, oni po prostu jakoś odczuwają. Istnieją także tacy, powodowani egoizmem, którzy uważają duchowość za głupotę albo, na odwrót, siłę ducha, umożliwiającą im pokonanie pozostałych i podporządkowanie ich przemocą”<sup>3</sup>.

Duchowość (z łac. *genius* – duch) jest konstruktem złożonym, wielowymiarowym, często rozumianym jako proces lub zespół procesów psychicznych, jaki charakteryzuje się wartościowo-duchowym nastawieniem, doświadczeniem duchowym i mądrością osoby. Przejawia się on w harmonii świata wewnętrznego ze światem zewnętrznym człowieka i w ich ciągłym samodoskonaleniu. Rozwija się poprzez formowanie się osobistych spojrzeń, potrzeb, wartości moralnych, do-

---

<sup>2</sup> C.G. Jung, *Konflikty detskoj duszy*, Moskwa 1995, s. 98–99; tłumaczenie wszystkich cytowanych w artykule fragmentów publikacji obcojęzycznych – N. Wiszniakowa-Zelinkiy.

<sup>3</sup> N.D. Linde, *Czto ze takoe duchownost?*, „Zurnal Prakticzeskogo Psychologa. Konsonans” 1998, nr 6, s. 117.

świadczania życiowego i wykrycie (odkrycie) rezerw wewnętrzznego świata człowieka. „Narozdın psychologii duchowości nie należy odbierać jako kolejnej próby stworzenia konkurencyjnej dziedziny nauki, lecz jako próbę przedstawienia problematyki w odpowiednio szerszym kontekście, tj. pojmowanie psychologii jako nauki o duszy i osobowości stanowiących żywy system”<sup>4</sup>.

Duchowość to świat wewnętrzny człowieka, jego uczucia wyższe, jakości i właściwości osobowości. Osiągnięcie stanu dojrzałości duchowej realizuje się na podstawie wartościowych orientacji w poznaniu głębokich podstaw życia. Duchowe kształtowanie się i rozwój przejawiają się w poznaniu i ujawnieniu osobistych uczuć wyższych i nagromadzeniu duchowego doświadczenia. A twórczość i samotwórczość są mechanizmami rozwoju duchowości człowieka, ponieważ człowiek jest stworzony na podstawie idei duchowej w celu duchowego samodoskonalenia.

Każdy człowiek przychodzi na świat po to, aby odkryć swój wewnętrzny świat duchowy, doskonaląc świat zewnętrzny. Po to, aby mógł kształtować i tworzyć dawaną mu podczas narodzin olbrzymią energię twórczą, będącą uczuciem wyższym i natchnieniem tworzenia, potencjalną siłą duchową.

To właśnie płynąca z głębi duchowość jest siłą odradzającą, kształtującą i wspierającą osobowość. To, co jest dla człowieka najbardziej znaczące duchowo, nie zawsze wiąże się ze środowiskiem socjalnym. Duchowość wyraża się w nieświadomym poszukiwaniu prawdy i świadomym poszukiwaniu sensu życia. Duchowe odrodzenie przejawia się w odrodzeniu i znalezieniu zgubionego albo zapomnianego doświadczenia duchowego. Psychologia duchowości w akmeologii zgłębia indywidualny rozwój duchowy dorosłej osobowości, skupiając swoją uwagę na psychodynamicznej stronie jej procesu twórczego.

W kreatywnej akmeologii twórczość występuje jako mechanizm rozwoju duchowości. Osobowość tworzy swoją indywidualność i zdobywając duchowe doświadczenie, rozwija się duchowo. Tworzenie duchowe jest przede wszystkim

---

<sup>4</sup> A.I. Zieliczenko, *Psychologija duchownosti*, Moskwa 1996, s. 16–17.

samotwórczością osobowości, wyrażającą się w pojmowaniu sensu swojego życia w oparciu o samopoznanie, samouświadomienie jej roli i przeznaczenie (zadanie, powołanie) w życiu.

W akmeologii kreatywnej właściwości duchowego kształtowania się i rozwoju są badane i realizowane w takich kierunkach, jak:

- duchowe kształtowanie się twórczej indywidualności,
- samopoznanie i samoaktualizacja dorosłej osobowości,
- określenie przez osobowość sensu życia,
- uświadomienie własnych trudności, przeszkadzających w osiągnięciu dojrzałości duchowej,
- przezwycięzenie kryzysów duchowych,
- rozwój wyższych duchowo-moralnych uczuć: szlachetności, miłosierdzia i mądrości w poznawaniu prawdy.

Duchowość nie tyle jest rozumiana przez każdego człowieka, ile jest odczuwana, na podstawie uczuć wyższych i wartości moralnych osobowości w procesie pojmowania i uświadomienia sensu swojego życia. Przejawia się ona w dynamice, ciągłym wzbogacaniu się oraz poszerzeniu swoich wartości moralnych w procesie poznawania życia. Duchowość, podobnie jak życie, jest dynamiczna, różnorodna, zawsze nieprzewidywalna, dająca się poznać podczas procesu poszukiwań jej sensu duchowego i rozumienia jej wartościowej treści.

Wartości są wielopostaciowym zjawiskiem, ich rozumienie zależy od punktu widzenia i metody badań. Wartości w psychologii duchowości i akmeologii kreatywnej to ważne i znaczące pozytywne właściwości przedmiotu albo rzeczywistości otaczającego nas świata, zjawisko wyboru celu, dążeń oraz ustosunkowanie się do tego celu, doświadczenia i dojrzałość osoby, mające wysoką wartość dla człowieka dorosłego, jego działalności życiowej bądź społeczności.

Wartość w psychologii duchowości bazuje na motywacji i orientacji osoby. Orientacja wartościująca (*orientation* – nastawienie) w psychologii oznacza pojęcia, wyrażające (dla osobowości otaczającej rzeczywistości) pozytywną albo negatywną ocenę wartości znaczeniowej oraz orientację w tej rzeczywistości na

podstawie stosunku osobowości do zjawisk zachodzących w wewnętrznym i zewnętrznym świecie. Jest to system moralnych i duchowych wartości człowieka dorosłego. System odzwierciedla indywidualną osobliwość, światopogląd, spojrzenia, kulturę człowieka, oparte na wewnętrznym rozumieniu i stosunku osobowości do różnorodnych materialnych, moralnych i duchowych wartości. Wartościowe ukierunkowania mogą być związane z osiągnięciem ideału, poszukiwaniem prawdy, odrodzeniem i rozwojem duchowym.

Wartość określa się poprzez wartości znaczeniowe zjawisk albo przedmiotów życiowych, które odpowiadają potrzebom społeczeństwa, grup społecznych, bądź osobowości, będące w stanie zadowalać jej interesy i potrzeby. Będąc rezultatem ludzkiej działalności, w swojej jednolitości określają one motywy i sens postępów w zachowaniu ludzi oraz ich obraz życia.

Przy rozpatrywaniu kwestii natury duchowych wartości i stosunku wartościowego ważne jest rozgraniczenie pojęć „znaczenie” i „sens”, które chociaż są ściśle z sobą związane, to jednak nie są równoprawne. Sens, w odróżnieniu od znaczenia wyrażającego to, co przedstawia sobą dany obiekt (jakie są jego obiektywne właściwości), pokazuje, jakie wartości znaczeniowe występują w świecie według konkretnego człowieka i jego działalności życiowej. Znaczenie jest tym, co odsłania się w przedmiocie i zjawisku poprzez system obiektywnych związków, stosunków, wspólnych działań.

Znaczenie, sens i wartość w akmeologii kreatywnej to pojęcia nierozłączne. Znaczenie w wartości odsłania element obiektywny, a sens odzwierciedla stosunek indywidualum do tego obiektywnego elementu, który akurat „tworzy” wartość. Wartość i sens powstają na podstawie wspólnej działalności świata obiektywnego i duchowych potrzeb człowieka. W związku z tym istnienie wartości jest możliwe tylko w dwóch przypadkach:

- kiedy „coś” stanowi dla człowieka wartość, ponieważ rzeczywiście zaspokaja jego duchowe potrzeby,
- kiedy człowiek jest pewien, że dla tego „czegoś” właściwe jest zaspokajanie jego duchowych potrzeb.

Z tego wynika, iż istnieją dwa samodzielne typy wartości:

- wartości instrumentalne, które „same z siebie nie zaspokajają żadnych potrzeb, są jedynie środkiem do ich zaspokojenia”,
- wartości duchowe, nierozzerwalnie związane z duchowymi potrzebami człowieka.

Biorąc pod uwagę zasięg i znaczenie w działalności człowieka wartości, można przedstawić je w postaci odwróconej do góry nogami piramidy, w której są one rozmieszczone następująco:

- ogólnoludzkie – są to wartości i wartościowe orientacje charakterystyczne dla wszystkich ludzi; osobowość w zgodzie z wyobrażeniami o nich reguluje swoje zachowanie,
- społeczne – są to wartości i wartościowe ustawienia/uwarunkowania społeczności, tj. ludzi, określonych społecznych więzi, norm moralnych i wyznania,
- grupowe – wartości i wartościowe ustawienia odpowiedniej grupy.

Wartościowe ukierunkowania są powiązane z poziomem duchowej, osobowościowej i socjalnej dojrzałości osobowości.

Wartości społeczne są najważniejszą charakterystyką osobowości, występującą w postaci zasady duchowości stosunku do świata, oceny i regulacji swojego rozumowania i zachowania. Wartości duchowe zaś są źródłem motywacji osiągnięcia dojrzałości duchowej i wzbogacenia doświadczenia duchowego osobowości. U osobowości istnieje indywidualna hierarchia osobowościowych i duchowych wartości, które są ogniwem łączącym duchową kulturę społeczeństwa i świat duchowy osobowości, są pomostem między tym, co społeczne, i tym, co indywidualne.

Wartości duchowe są bodźcem do regulacji wzajemnych stosunków między ludźmi, zachowania osobowości, wyboru wartościowych kierunków, są celem, którym są nie materialne, a duchowe dobra. Wartości duchowe są uzależnione od interesów i potrzeb, świadomości i samouświadczenia osobowości, które zawierają takie ideały, jak: sprawiedliwość, dobro i zło, zasady moralne, stanowi-

ska światopoglądowe człowieka, szczególnie ważne w procesie duchowego odrodzenia osobowości.

Filozofowie rozpatrują duchowość jako wyższe wartości moralne, zdolność do poszukiwań duchowych i doskonalenie osobowości w procesie zgłębiania tajników życia. Wartość duchową człowieka określa się na podstawie stosunku wolności i mądrości. Zastanawiając się nad wolnością człowieka, filozof N.A. Bierdiajew podkreślał jej ciasną więź z duchem. „Duch jest nie tylko wolnością, lecz także sensem. Sens świata jest uduchowiony. Duch i duchowość przeobrażają, przekształcają, wyjawiają naturalny i historyczny świat, wnoszą do niego wolność i sens”<sup>5</sup>. Duchowy rozwój osobowości przejawia się w całkowitej samoaktualizacji jej rezerw duchowych, możliwości i doświadczeń.

Sumienie jest ważną kategorią psychologii duchowości, jest to „głos duchowości” albo duszy, „wspólna wieść”, wiedza otrzymana „wspólnie z wiedzą kosmosu”. Jeżeli człowiek słyszy ten „głos duszy”, dzięki intuicji jest duchowo ukierunkowany, a jeżeli „nie słyszy głosu” swego sumienia, mówi się o głodzie duchowym, a więc bezdusznym człowieku.

Badania kategorii „sumienia” podjęli się filozofowie. Naukowe badanie sumienia jako osobistego współczynnika było prowadzone w duchowej psychologii zorientowanej humanistycznie. Psycholodzy-humaniści badają przyczyny duchowe leżące u podstaw duchowych cierpień osobowości, które zatraciły sumienie. Rozwój duchowy osobowości zachodzi podczas procesu poszerzania świadomości, rozwoju procesów psychicznych i wzbogacania duchowego doświadczenia człowieka. Przy tym rozwija się nie tylko pamięć, myślenie, ale i percepcja w procesie poszerzania sfery poznawczej osobowości.

Duchowość jest bardziej subiektywizowana w wewnętrznym świecie człowieka dorosłego, zaś obiektywizowana w świecie zewnętrznym. Obiektywność ducha, według Hegla, trzeba rozumieć abstrakcyjnie obrazowo<sup>6</sup>. Duchowość

---

<sup>5</sup> N.A. Bierdiajew, *Samopoznanie*, Moskwa 1991, s. 321.

<sup>6</sup> G.W. Hegel, *Fenomenologia ducha*, Warszawa 2002.

jako harmonia świata wewnętrznego osobowości przejawia się w zewnętrznym społecznym świecie poprzez czyny, zachowanie i działania człowieka i, oczywiście, jej przejawy obiektywizują się w świecie realnym. Dlatego odrodzenie i dynamika rozwoju duchowości zachodzi przede wszystkim w świecie wewnętrznym człowieka. Duchowość na podstawie duchowo-wartościowych orientacji, doświadczenia i samoaktualizacji duchowej osobowości przejawia się w jej stosunku do życia.

Duchowość człowieka rozwija się pośrednio, przez wewnętrzną pracę intuicji. Duchowy, samoczynny rozwój realizuje się poprzez pośrednie postrzeganie, a także uświadomienie i rozumienie sensu życia.

Psycholog C. Jung traktował psychologię jako „naukę o duszy”. Wszystkie, bez wyjątku, nauki o duszy obracają się wewnątrz psychicznego fenomenu, jeżeli posłużyć się tym pojęciem w jego naturalnym naukowym sensie. Z tego punktu widzenia „dusza” jest psychicznym fenomenem duchowości<sup>7</sup>.

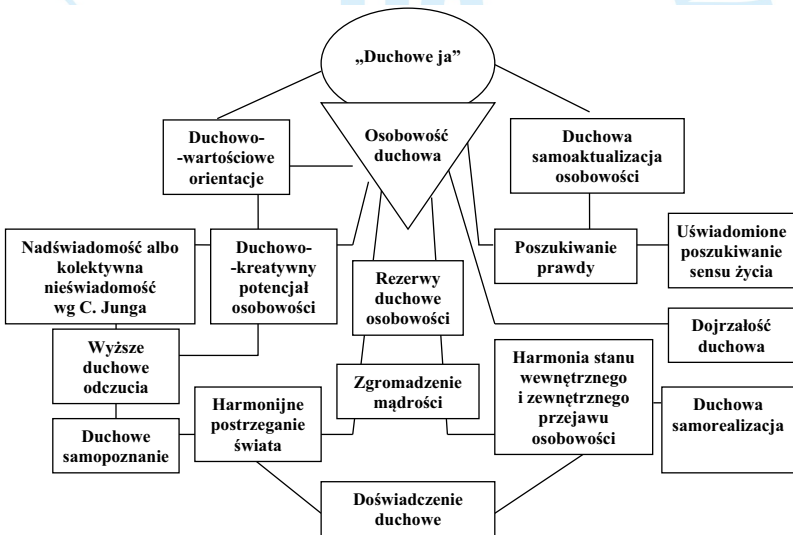
Na rysunku 1 został przedstawiony hipotetyczny model rozwoju duchowego, składający się z:

1. Duchowo-wartościowych orientacji, opartych na duchowo-kreatywnym potencjale osobowości i jej nadświadomości (nieświadomości kolektywnej według C.G. Junga), a także wyższych odczuciach duchowych.
2. Duchowej samoaktualizacji osobowości, która jest realizowana na podstawie poszukiwania prawdy, uświadomionego poszukiwania sensu swojego życia, osiągnięcia duchowej dojrzałości osobowości.
3. Duchowego doświadczenia, które bazuje na rezerwach duchowych osobowości, harmonijnym stanie jego wewnętrznego i zewnętrznego przejawu, harmonicznym postrzeganiu świata, ciągłym samopoznaniu duchowym, zgromadzeniu mądrości i duchowej samorealizacji osobowości w otaczającej rzeczywistości.
4. Duchowo-kreatywnego potencjału osobowości i rezerwy duchowości.

---

<sup>7</sup> C.G. Jung, *Konflikty detskiej duszy...*, s. 98–101.

Harmoniczny odbiór rzeczywistości osobowości przejawia się w jednolitym postrzeganiu siebie poprzez wewnętrzną harmonię i świat zewnętrzny. Postrzeganie świata realizuje się przez harmoniczne postrzeganie świata zewnętrznego, łączenie go z duchowym światem wewnętrznym, co jest źródłem duchowego samorozwoju. „W życiu ludzi ogromne znaczenie ma stan harmonii, wewnętrznego spokoju świata duchowego, płynącego z przywrócenia przyrodzie ciała jako materii. Już od dzieciństwa uczy ona jednostkę litości i współczucia, pobudza sumienie”<sup>8</sup>. Wyłonione podstawowe komponenty modelu razem przedstawiają orientacyjnie ważne kierunki duchowego samorozwoju i dojrzałości duchowej osobowości w procesie jej rozwoju duchowego.



Rysunek 1. Hipotetyczny model rozwoju duchowego

Źródło: opracowanie własne.

<sup>8</sup> K.I. Pargament, *The Psychology of Religion and Coping. Theory, Research, Practice*, New York 1997, s. 22–28.



Duchowość, wolność i odpowiedzialność są to trzy egzystencjały rozwoju „Ja duchowego”. One nie tylko charakteryzują jego byt, ale i konstytuują go w jakości. W tym sensie duchowość człowieka to nie tylko jego charakterystyka, a konstytuująca osobliwość. Duchowość jest tym, co odróżnia człowieka od pozostałych żywych organizmów, jest właściwa tylko człowiekowi.

Biorąc pod uwagę przedstawione wyżej aspekty, zaprezentowane zostaną perspektywy rozwoju talentu osobowości duchowej w procesie duchowego odrodzenia człowieka dorosłego, takie jak:

1. Uświadomienie sobie własnego wielowarstwowego „Ja” poprzez poznanie samego siebie, wyższych wartości duchowych, samookreślenie własnego przeznaczenia i miejsca w życiu, dążenie do wewnętrznej harmonii.
2. Rozwój i osiągnięcie wyższych uczuć duchowych poszerza granice przeżyć emocjonalnych, powoduje, że uczucia stają się bardziej głębokie i napelnione. Osiąga się to poprzez wyostrzony odbiór emocjonalny, wspólne przeżycia, współczucie bliźniemu.
3. Zgromadzenie mądrości podczas procesu życiowych i duchowych doświadczeń, poszukiwania sensu życia poprzez poznanie, uświadomienie sobie zjawisk życiowych oraz rozwój samego siebie i swojego współuczestniczenia z Wyższym Duchowym źródłem mądrości.

Przejawy duchowe i duchowe mechanizmy zjawisk psychicznych obejmują całe życie psychiczne jednostki. V. Frankl twierdzi, iż „duchowość, wolność, odpowiedzialność – to trzy »egzystencjały« ludzkiego istnienia. Nie charakteryzują one ludzkiego bytu, ale konstruują go w tej jakości. W tym sensie duchowość człowieka nie jest zwykłą charakterystyką, ale konstytuowaną osobliwością: duchowość nie jest właściwa człowiekowi na równi z cielesnością i psychiką, które są właściwe również zwierzętom. Duchowość jest tym, co odróżnia człowieka, jest właściwa tylko jemu jednemu”<sup>9</sup>. Ważność zbadania zjawisk duchowych za-

---

<sup>9</sup> V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa 2009, s. 93.

chodzących w psychice potwierdza to, iż ich subiektywna wartość jest wyższa niż wartość zjawisk tradycyjnie badanych w psychologii.

Duchowość jest podstawowym i życiodajnym źródłem harmonii wewnętrznej i zewnętrznej świata człowieka, jego mądrością, ciągłym kształtowaniem się w procesie duchowych poszukiwań prowadzących do dojrzałości duchowej i samostanowienia. Duchowe przejawy i mechanizmy zjawisk psychicznych przenikają do całego psychicznego życia osobowości. Wartość badań nad zjawiskami rozwoju osobowości duchowej w psychice przejawia się w tym, że ich subiektywna wartość jest większa niż wartość zjawisk tradycyjnie badanych przez psychologię, np. takich jak odczuwanie uwagi.

Rozwój duchowy zachodzi podczas procesu poszerzenia doświadczenia duchowego i wzbogacenia uczuć wyższych, jakości i właściwości osobowości w procesie uświadomienia sensu życia i osiągnięcia dojrzałości duchowej. Zachodzi w procesie poszerzania świadomości i wzbogacenia produktywnego doświadczenia człowieka. Jest to rozwój nie tylko pamięci, myślenia, wyobraźni, ale także poszerzenie sfery poznawczej osobowości.

Kulminacja (akme) rozwoju duchowości u każdego człowieka ma postać indywidualną. Może to być:

1. Uświadomienie: „Ja – duchowego”, „Ja – realnego”, „Ja – idealnego”, „Ja – doświadczenia” i „Ja – koncepcji”.
2. Poznanie wyższych uczuć duchowych: wolności, sumienia, miłości i odpowiedzialności.
3. Zgromadzenie mądrości i formułowanie się sumienia w procesie życiowego i duchowego doświadczenia.
4. Samookreślenie swojego przeznaczenia i miejsca w życiu.
5. Rozwój twórczej indywidualności, przejawianej w twórczej zdolności do samowyrazu i tworzeniu nie tylko zewnętrznego, ale i wewnętrznego świata.
6. Odrodzenie duchowe, kształtowanie się, rozwój i uświadomienie sensu życia oraz powołanie przez poznanie siebie i wyższych wartości duchowych.
7. Osiągnięcie dojrzałości duchowej w procesie dorastania osobowości.

Wyższy stopień (akme) duchowości określa się nie tyle stosunkiem do siebie, rozwojem wewnętrznego świata duchowego i odpowiedzialnością za swój los, ile przyjęciem odpowiedzialności za rozwój duchowy najbliższych i za los swojego narodu, człowieczeństwa i świata. Jeżeli wszystko to łączy się w człowieku, możliwe jest mówienie o duchowej dojrzałości osobowości, badanej w akmeologii – istotnej gałęzi psychologii zajmującej się duchowością i kreatywnością.

W ten sposób perspektywy rozwoju osobowości w procesie jej duchowego kształtowania się są następujące:

1. Samopoznanie, uświadomienie swojego wielopostaciowego „Ja”, wyższych wartości duchowych osobowości.
2. Rozwój i osiągnięcie wyższych duchowo-moralnych uczuć poszerza granice przeżyć emocjonalnych, czyniąc je głębokimi i wypełnionymi. Jest to osiągnięte na podstawie duchowego emocjonalnego postrzegania świata oraz współprzeżycia, tj. kontemplacji ostatniego, cierpienia, współczucia innym ludziom w procesie miłosierdzia.
3. Poszukiwanie sensu życia poprzez świadomość objawów życiowych i zbierania zgromadzenia mądrości.
4. Zdobywanie duchowego doświadczenia i samoaktualizacja w procesie rozwoju duchowo-twórczej indywidualności jako niepowtarzalnej, oryginalnej i unikatowej osobowości badających w akmeologii kreatywnej.

### Bibliografia

- Bierdajew N.A., *Samopoznanie*, Moskwa 1991.
- Frankl V.E., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa 2009.
- Hegel G.W., *Fenomenologia ducha*, Warszawa 2002.
- James W., *Doświadczenia religijne*, wyd. III, tłum. J. Hempel, Kraków 2001.
- Jung C.G., *Konflikty detskiej duszy*, Moskwa 1995.
- Jung C.G., *Psychology and Religion: West and East*, Collected Works of C.G. Jung, Vol. 11, Princeton University Press 1969.

- Linde N.D., *Czto ze takoe duchownost?*, „Zurnal Prakticzeskogo Psychologa. Konsonans” 1998, nr 6.
- Pargament K.I., *The Psychology of Religion and Coping. Theory, Research, Practice*, New York 1997.
- Wiszniakowa N., *Akmeologia kreatywna. Psychologia kreatywności i osiągnięcia szczytowej dojrzałości twórczej człowieka dorosłego*, Łódź 2003.
- Zieliczenko A.I., *Psichologija duchownosti*, Moskwa 1996.

## PSYCHOLOGY OF SPIRITUALITY AND MORALITY IN CREATIVE ACMEOLOGY

### Summary

Acmeology (from the Greek *acme* – top, peak) is the study of regularities of mental development of an adult as well as objective and subjective factors that support or delay the achievement of the highest level of creative maturity and professional personality.

Psychology of spirituality in creative acmeology is in the stage of development. Spirituality (from Lat. *genius* – the spirit) – is a complex, multi-dimensional construct, often understood as a process or set of mental processes, which is characterized with a value-spiritual attitude, experience and wisdom of a spiritual person. It manifests itself in man's internal and external harmony and the world of continuous self-improvement. Developed in conjunction with the formation of personal perspective, needs, moral values, life experience and discovery becomes man's inner world. Spirituality is not just understood by everyone, as it is felt, on the basis of moral values and personality in the process of understanding and awareness of the meaning of life.

Values are multiformed phenomenon depending on the viewpoint, and test methods. The value of the psychology of spirituality and creative acmeology is an important and significant positive feature of the object or the reality of the surrounding world, the phenomenon of the target, needs, and respond to this purpose, experience and maturity of the person, with a high value for an adult, his life activity or his communities.

The value in the psychology of spirituality is based on person's motivation and orientation. Evaluative orientation (orientation – orientation) in the psychology of concepts,

expresses the surrounding reality, positive or negative assessment of meaning, and the orientation of reality on the basis of the phenomena occurring in the inner and outer world, or system of moral and spiritual values of an adult. The system reflects individual peculiarity, beliefs, perspectives, human culture that are based on one's inner meanings and moral and spiritual values. Valuable guidance can be designed to achieve ideal search for the truth, rebirth and spiritual development.

Spiritual values are a source of motivation to achieve spiritual maturity and spiritual enrichment of a personality. In personality, there is a hierarchy of personal and spiritual values, which are the link between the spiritual culture of the society and the world of spiritual personalities. They are a bridge between social and individual matter. Spiritual values serve as a stimulus control of relations between a human being, personality, behaviour, spiritual and material value orientations (ones). Spiritual values depend on one's interests and needs, awareness and self-realization which include such ideals as justice, good and evil, morality, man's philosophical attitude that is, particularly important in the process of personality's spiritual rebirth.

*Translated by Natalia Wiszniakowa-Zelinskiy*



*Dariusz Kurzydło*

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

**PEDAGOGIKA RYTUAŁU PRZEJŚCIA.  
SPRAWNOŚCI MORALNE  
A WYCHOWANIE NASTOLATKÓW  
W KONTEKŚCIE ANTROPOLOGICZNYM**

*Ciężko przechodzić ten okres, bo tak naprawdę ma się poczucie bycia samemu.  
Jakby... no po prostu czegoś tu brakuje* (gimnazjalista, l. 16).

**Wprowadzenie**

Amerykański psycholog społeczny Kenneth Gergen w książce *Nasycone ja* pisze: „Świat stał się bardziej złożony, wymagający i przytłaczający niż kiedykolwiek przedtem. Wraz ze społecznym nasyceniem nastąpił ogromny przyrost podekscytowania, zaproszeń, możliwości, intryg i użytecznych informacji. Lecz jednocześnie pojawił się zamęt wywołany eksplozją odpowiedzialności, celów, zobowiązań, terminów i oczekiwań. (...) Nie było sposobu, by nadażyć, odzyskać własną autonomię, narzucić chaosowi jakiś porządek”<sup>1</sup>. W konsekwencji tej głębokiej zmiany kulturowej, która przyniosła niemożliwy do oswojenia i przetworzenia zasób relacji, poczucie ja, bliskie związki i wspólnota zaczęły być zastępowane przez

---

<sup>1</sup> K.J. Gergen, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, Warszawa 2009, s. 21.

różnorodność, przypadkowość i fragmentaryczność<sup>2</sup>. Brak zakorzenienia w czymkolwiek pewnym, racjonalnym i gwarantującym względną stałość pozostawania w dojrzałych relacjach zaprowadził ludzkość niebezpiecznie blisko utopii, których pułapka kryje się w nieprzystawalności obietnic do potrzeb zagubionego człowieka. Z jednej strony pogłębia się więc lęk współczesnego człowieka, generujący różne ucieczki w uzależnienia i nerwice, ale z drugiej – żywa jest nadzieja<sup>3</sup>, że w takim właśnie świecie narodzi się prawda (nadzieja ta wnosi iscie judaistyczny i chrześcijański posmak oczekiwania na Mesjasza, który ma ocalić człowieka przed nim samym). Właśnie w takim świecie, w takiej kulturze żyje współczesny nastolatek, nie do końca zdający sobie sprawę, jak ważne dla jego egzystencji jest podążanie za tą nadzieją i podjęcie jej realizacji. Uznajmy, że młody człowiek nie podejmie tak odważnej decyzji, by „urodzić” ową nadzieję (tak jak kiedyś urodziła ją Miriam z Nazaretu), jeśli nie nabierze elementarnego zaufania do świata, w którym żyje, co oczywiście wymaga niezwyklej zdolności, odkrycia daru długomyślności, a także bycia mężnym w tej drodze. Chciałbym zatem – odwołując się do konkretnego doświadczenia nastolatków – podjąć próbę opisaną takiej perspektywy wychowania nastolatka, dzięki której można być osobą odważną, ufną i długomyślną we współczesnym świecie<sup>4</sup>. Jestem świadomy, że dane i pomysły, które przedstawię, wymagają dalszego namysłu i podjęcia praktyki, niezbędnej do traktowania wychowania jako pracy z konkretnymi ludźmi, a nie jako narzucania teoretycznych rozwiązań jednostkom i grupom różnych kultur i środowisk. Dlatego fenomenologiczno-hermeneutyczna metoda badań jest mi najbliższa.

---

<sup>2</sup> Zob. tamże, s. 17–18.

<sup>3</sup> „Nadzieja – jak pisał E. Fromm (*Revolucja nadziei. W stronę uczłowieczonej technologii*, Kraków 2013, s. 16–17) – jest paradoksalna. Nie jest ani biernym wyczekiwaniem, ani nierealistycznym naginaniem rzeczywistości do swoich pragnień, które nie mogą być zrealizowane. (...) Mieć nadzieję oznacza być gotowym w każdym momencie na to, co jeszcze się nie narodziło, a przy tym nie ulegać rozpacz, gdy przez całe życie nie doczekamy się żadnych narodzin. Nie ma żadnego sensu w żywnieniu nadziei na to, co już istnieje, albo na to, co zaistnieć nie może”.

<sup>4</sup> Szerzej o aretologii wychowania zob. J. Woroniecki, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin 2008.



Najpierw odniosę się do wyników własnych badań dotyczących pozostawiania przez nastolatki okresu dzieciństwa i rozpoczynania okresu *moratorium psychospołecznego*. Następnie postaram się przedstawić te wyniki w kontekście szczególnego modelu przejścia, zaczerpniętego z antropologii kulturowej, a wymagającego od adolescentów zastosowania jakichś rytuałów (współcześnie – quasi-rytuałów). W końcu uzasadnię potrzebę wychowania aksjologicznego, a więc zastosowania celów związanych z nabywaniem przez nastolatków sprawności moralnych jako przywileju rozwoju pełniejszego i bardziej adekwatnego wobec potrzeb antropologicznych nastolatków, jak i w obliczu zagrożeń – zauważonych przez K. Gergena – i obecnych we współczesnym świecie.

### **Wystyszczyć nastolatka – uwagi metodologiczne**

Kim jest nastolatek? Uważany wciąż za dziecko, lecz traktowany już nie jak dziecko, przeżywający dramatyczne zmiany biologiczne i psychiczne, wiążące się z poczuciem posiadania siebie „nie do końca”, a jednak pozwalające podejmować zachowania, co do których wiadomo, że muszą mieć jakiś sens. Zachęcany do samodzielności, choć wszędzie napotykający granice, które nie wie, czy chce, czy nie chce przekroczyć i czy powinien to robić potajemnie, czy na pokaz (na scenie). Zaplątany w chaos myśli, które traktuje jako efekt własnych cudownych zdolności, a zarazem żyjący obawą, że zostanie za nie potępiony. Pożądający ekstremalnych doświadczeń cielesnych, aby uwierzyć, że może korzystać z mocy, którą ktoś (nie wie kto, chyba jednak on sam) mu ofiaruje, a mimo to samotny w obliczu zwykłych oczekiwań mijających go co dzień ludzi oraz instytucji.

Zbyszko Melosik przyjmuje, że młodość jest dynamiczną „konstrukcją społeczną”<sup>5</sup>, co oznacza, że wszelkie tzw. obiektywne granice sytuujące młodzież w linii życia czy fakty społeczne mające wówczas miejsce można traktować jako niejednorodne dla różnych osób – jest to bowiem czas przejściowy, w którym

---

<sup>5</sup> Zob. Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, w: *Młodzież wobec (nie) gościnnej przyszłości*, R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), Wrocław 2005, s. 113–121.

w zależności od różnych czynników (począwszy od osobowościowych, skończywszy na kulturowych) adolescent osiąga względną dojrzałość ludzką<sup>6</sup>. Od strony pedagogicznej istotne jest, żeby człowiek doświadczał swojej egzystencji jak egzystencji człowieka dorosłego, zdolnego do podjęcia odpowiedzialności nie tylko za siebie, ale też za innych. Warunkiem tego doświadczenia jest rozpoznanie własnego życia jako posiadającego sens, a własnej tożsamości jako osoby – i to osoby zdolnej do ciągłego rozwoju, także pod względem moralnym. Duże znaczenie ma w tym kontekście gotowość do samowychowania<sup>7</sup>.

Mając na uwadze złożoność procesu dorastania, podjąłem badania, których celem było rozpoznanie okresu gimnazjalnego jako czasu definitywnego pożegnania z dzieciństwem i rozpoczęcia fazy moratoryjnej, liminalnej (przygotowującej do przyjęcia ich przez dorosłych do grona osób gotowych odpowiadać za przyszłość społeczeństwa), a także wyboru wartości, które miałyby w tym procesie stanowić z jednej strony punkt odniesienia dla rozwoju, z drugiej zasób wewnętrznej siły pomagającej w tym rozwoju uczestniczyć. Chcę zaznaczyć, że badane nastolatki cechowały się w większości bardzo niskim stopniem poczucia dorosłości<sup>8</sup>. Metodą badania był wywiad narracyjny. Poprosiłem gimnazjalistów, aby opowiedzieli o swoim pokoleniu w kontekście zakończenia okresu dzieciństwa i o pierwszych próbach stawania się osobą dorosłą. Badania przeprowadziłem w gimnazjach różnego typu (publicznym, społecznym, katolickim)

---

<sup>6</sup> Zob. J. Kędzior, *Młodzież jako specyficzna kategoria społeczna*, w: *Współczesna młodzież pomiędzy eros a thanatos*, J. Kurzępa, A. Lisowska, A. Pierzchalska (red.), Wrocław 2008, s. 9–18. Oczywiście w naukach społecznych przyjmuje się pewne ustalenia w tej kwestii, uznając czas dojrzewania fizycznego oraz dorastania aż do osiągnięcia pod względem psychicznym i społecznym dojrzałości pozwalającej podjąć role i funkcje dorosłego. Zob. A. Lipska, W. Zagórska, „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jefferya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia, „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 1, s. 9–21.

<sup>7</sup> Zob. B. Śliwewski, *Samowychowanie jako odrodzenie moralne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1, s. 15–34.

<sup>8</sup> W celu zbadania stopnia poczucia dorosłości posłużyłem się *Kwestionariuszem Oceny Sytuacji Życiowej* W. Zagórskiej (2007) oraz *Kwestionariuszem Wyznaczniki Dorosłości* J.J. Arnetta (w polskiej adaptacji M. Surmy i W. Zagórskiej – 2007).

na wszystkich poziomach nauczania (wiek 13–16 lat) w Łęborku i Warszawie (badanie z roku 2013). Uczniowie legitymowali się różną średnią ocen (od 2,2 do 5,4). Wcześniej, w latach 2008 i 2010, poprosiłem w tych samych szkołach o wypełnienie anonimowej ankiety (ankietę zwróciło odpowiednio 385 osób oraz 716 osób). Celem badań ankietowych było rozpoznanie wartości, jakie w życiu nastolatków odgrywają najważniejszą rolę, oraz zakresu, w jakim z nich korzystają. Chociaż w poszczególnych badaniach uczestniczyły inne osoby, bliskość czasowa nieprzekraczająca pięciu lat pozwala traktować wszystkich badanych jako reprezentatywną próbę dla jednego pokolenia nastolatków. Co więcej, zakładam, że perspektywa tych pięciu lat w sposób bardziej zróżnicowany może ukazywać grupę nastolatków, opisując ją bardziej od strony fenomenu, jakim jest sytuacja przejścia (czy wyjścia z dzieciństwa) w czas dorastania do dorosłości.

Dlaczego wywiad? Chciałem *wyszłuszc*<sup>9</sup> w ich historiach to, czego w sposób zaprojektowany przez badacza dowiedzieć się nie da; nie traktowałem narracji gimnazjalistów jako tekstu, który należy zanalizować od strony leksykalnej oraz ilościowej, lecz – opierając się na psychologicznej metodzie fenomenologicznej Amedeo Giorgiego<sup>10</sup> oraz interpretacyjnej analizie fenomenologicznej Jonathana Smitha<sup>11</sup> – przyglądałem się ich sposobowi myślenia (podobnie jak D. McAdams, który

---

<sup>9</sup> Zob. S. Chase, *Wywiad narracyjny. Wielość perspektywy, podejść, głosów*, w: *Metody badań jakościowych*, t. 2, N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), Warszawa 2009, s. 15–41.

<sup>10</sup> Zob. A. Giorgi, *Fenomenologia i badania psychologiczne*, Białystok 2003. A. Giorgi przedstawił metodę pracy z narracją w czterech krokach: przez wielokrotne słuchanie tekstu, wydobycie ogólnego sensu wypowiedzi; wyróżnienie jednostek sensu; wyrażenie fenomenu w języku psychologicznym; syntezę przetworzonych jednostek sensu w spójną narrację dotyczącą przeżyć podmiotu.

<sup>11</sup> Zob. J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Methods, Research*, London 2009. Autorzy zakładają, że człowiek jest istotą *samointerpretującą się* – aktywnie angażuje się w nadawanie (symbolicznych) znaczeń temu, co przeżywa; jego opowieść jest interpretacją własnych zachowań. Interpretacja badacza jest w rzeczywistości balansowaniem pomiędzy perspektywami *emic* i *etic*, tak by jak najwierniej uchwycić opisywany fenomen od strony nastolatka.

widział w opowieści ucieleśnienie tożsamości człowieka<sup>12</sup>). Potraktowałem zatem każdą narrację jako egzemplifikację sposobu, w który nastolatek sam interpretuje własną sytuację, w jakiej się nagle znalazł, gdy skończyło się jego dzieciństwo. Szukałem więc w opowieściach gimnazjalistów przede wszystkim tego, co symbolicznie mogło wskazywać na obecność jakiegoś rytuału przejścia – *ich* rytuału.

W ankietach nie ma możliwości opisanego świata nastolatków w tak rzeczywisty sposób – mogłem jedynie dowiedzieć się, czy i w jakim stopniu akceptują lub realizują wartość, którą sam nazwałem (niestety, mając gotowe nazwy, badani nie zmuszali się wcale do wyszczególnienia innych, swoich wartości – potraktowali badanie jak zwyczajny sondaż służący tylko do sprawdzenia ich stosunku do wymienionych tam danych). Odpowiedzi gimnazjalistów są bardzo zbliżone do innych podobnych badań w tej kwestii<sup>13</sup> – choć każde takie badanie wnosi też jakiś nowy element całościowego spojrzenia na nastolatków.

### Fenomenologiczna perspektywa badań

Przeprowadzone badania ujawniły bogactwo różnych zachowań nastolatków. Pobieżna lektura skłaniałaby do refleksji, że jest to pokolenie osób pozbawionych wyższych wartości, ludzi bez żadnych perspektyw, pozbawionych zaufania i bardzo tchórzliwych. Jedna z nastolatek powiedziała: „Nasze pokolenie w większości to jest takie zepsute. No bo w zły sposób chcą pokazać, że są dorośli. I w zły sposób pokazać, że tylko oni mają rację”. Tymczasem przyjęcie pozycji badacza fenomenologicznego pozwala zobaczyć bardzo zróżnicowaną strukturę wewnętrznego walczenia o siebie. Nie sposób tu zająć się całym tym krajobrazem,

---

<sup>12</sup> Zob. D.P. McAdams, *The Stories We Live By. Personal Myths and the Making of the Self*, New York 1997.

<sup>13</sup> Zob. np. H. Świda-Ziemba, *Młodzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycie w świecie*, Warszawa 2000; E. Kołodziejaska, *Jacy jesteście? Gimnazjaliści o sobie, rodzicach i nauczycielach*, Warszawa 2007; L. Dyczewski, J. Szulich-Kałuża, *Wzobrażenia młodzieży o małżeństwie i rodzinie*, Lublin 2006; *Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych*, F.W. Wawro (red.), Lublin 2007.

postaram się tylko przedstawić kilka istotnych wniosków. Po pierwsze, można zobaczyć, że współczesna inicjacja w „dorosłość” (tak jak ją rozumieją adolescenci) zachodzi w dwóch etapach: poprzez separację z dzieciństwem (w tym procesie następuje radykalne odcięcie się od tego, co przypomina dzieciństwo, więc pojawia się bunt przeciwko rodzicom i zachowaniom kojarzącym się z minionym czasem) oraz przez wejście (znalezienie się) w stan „bycia pomiędzy” (*in between; betwixt and between*), odznaczający się podejmowaniem zachowań ryzykownych, niebezpiecznych, zabronionych, czasem eksperymentowaniem z różnymi rolami społecznymi i kulturowymi oraz ucieczką od trudnej rzeczywistości zmian psychofizjologicznych. Z wielu uzyskanych wypowiedzi wynika, że nastolatki zaczynają zachowywać się „po dorosłemu” już pod koniec szkoły podstawowej – w wieku 12–13 lat, i już wtedy wchodzą w okres *moratorium*, tworząc społeczność osób „wykluczonych”, „oddzielonych”. Społeczność ta składa się z różnych grup (subkultur), które – choć zróżnicowane pod względem osobowościowym (charakterologicznym), zainteresowań czy problemów, z jakimi się zmagają w domu – wydają się bardzo podobne do siebie pod względem rozwojowym i kulturowym<sup>14</sup>. Sposoby zerwania z dzieciństwem czy rozpoczęcia czasu „młodości” stanowią właśnie „rytuały przejścia” – choć w rzeczywistości trudno tu mówić o prawdziwych rytuałach przejścia, pozwalających osiągać status jednostki dojrzałej, dlatego używam tego terminu tylko w cudzysłowie (lub stosuję termin quasi-rytuały przejścia)<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Analiza dyskryminacyjna badanych grup nastolatków (różniących się miejscem zamieszkania, płcią i wiekiem) nie wykazała żadnych znaczących różnic w wyborze własnej koncepcji dorosłości. Dla przykładu badania E. Mianowskiej ujawniły istotne różnice w wyborze strategii uczestnictwa społecznego: gimnazjaliści w odmienny sposób podchodzili do zadań i możliwości okresu dorastania. Zob. E. Mianowska, *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*, Kraków 2008.

<sup>15</sup> O nieobecności prawdziwych rytuałów przejścia dowiadujemy się również z ankiet, w których młodzi ludzie pisali, że nie znają żadnych (!) sposobów (ceremonii) ustalonych przez społeczeństwo, które przygotowałyby ich do stawania się dorosłym, wręcz wskazywali na ich potrzebę (nie bardzo zdając sobie sprawę, co to mogłoby być, pisali o jakichś dodatkowych lekcjach – koniecznie „fajnych” – albo spotkaniach z kimś, kto posiada dużą wiedzę na tematy związane z seksualnością człowieka oraz rozwiązywaniem trudnych problemów rodzinnych).

Perspektywą, z której będę opisywał świat nastolatka, jest psychologia antropologiczna. Oznacza to, że będę posługiwał się terminologią zaczerpniętą z dziedziny antropologii, zajmującej się badaniem pierwotnych społeczności, traktując człowieka jako jednostkę wciąż zakorzenioną w *myśleniu pierwotnym*<sup>16</sup>, czego przejawem mogą być np. różnego rodzaju fobie, ale w odniesieniu do niniejszych refleksji jest to po prostu głęboko zakorzenione w ludzkiej strukturze poznawczej myślenie mityczne/symboliczne (psychologia analityczna używa też terminu myślenie archetypowe). Uważam, że człowiek podlega takim nieświadomym procesom kognitywnym i wyraża je poprzez swoje „dziwne” zachowania – często traktowane jako nieakceptowalne społecznie – zwłaszcza w sytuacjach granicznych (jeszcze czymś innym są przeżycia typu religijnego czy mistycznego)<sup>17</sup>.

Żeby to uzasadnić, przywołajmy uściślenia G. Labouvie-Vief, która dokonała odróżnienia myślenia typu *logos* od myślenia typu *mythos*. *Logos* dotyczy wiedzy nabytej przez ludzkość w ciągu dziejów metodą uprzedmiotowienia obiektu poznania (w tym istoty ludzkiej), poznanie *mythos* dokonuje się natomiast poprzez indywidualne, subiektywne (intuicyjne), bezpośrednie przeżycie. Badacz ma dostęp do tego drugiego typu poznania, np. dzięki uczestnictwu w rytuałach właściwych danej kulturze, której *mythos* jest integralną częścią (każdy rytuał posiada własną symbolikę i narrację). Oba typy poznania są komplementarne względem siebie, jednak – jak twierdzi G. Labouvie-Vief – zasady logicznego myślenia okazują się ograniczone w relacji do pełni rzeczywistości. W sytuacjach granicznych – a za taką uznaliśmy okres *moratorium* psychospołecznego – jednostka ludzka przejawia aktywnie inny rodzaj myślenia, który w psychologii

---

<sup>16</sup> Dyskusja na temat *umysłu pierwotnego*, zob. R. Harris, *Racjonalność a umysł piśmienny*, Warszawa 2014, s. 54–96.

<sup>17</sup> Zob. A. Pankalla, *Psychologia mitu. Kultury tradycyjne a współczesność*, Warszawa 2000; E. Fromm, *Zapomniany język*, Warszawa 1977. Musimy pamiętać, że rytuału (i zachowań związanych z rytuałem) nie można traktować jako rzeczywistości psychicznej bez odniesienia antropologicznego (w przeciwnym przypadku będzie formą somatyzacji).

rozwojowej nazywa się postformalnym<sup>18</sup>. Myślenie to, które nazwaliśmy mitycznym (lub quasi-mitycznym, biorąc pod uwagę współczesny kontekst kulturowy, pomijający ów trudny do ujęcia statystycznego przejaw życia), zasada się na akceptacji tego, co irracjonalne, niepewne, paradoksalne. Za osobę dojrzałą (G. Labouvie-Vief używa pojęcia „mądrość”) uznaje się jednostkę zdolną do integracji obu rodzajów myślenia<sup>19</sup>. Jest to też wyznacznik osiągnięcia dorosłości przez adolescenta.

Przyjęcie perspektywy psychologii antropologicznej pozwoliło mi dokonać analizy zachowań inicjacyjnych nastolatków w świetle szczególnego modelu przejścia, jaki zaczerpnąłem od antropologa A. van Gennepa. We wstępie do jego książki J. Tokarska-Bakir pisze: „Grupa społeczna symbolicznie, to jest przez stabilny i powtarzalny cykl obrzędów, komentuje zmianę dokonującą się w jej życiu. Zdaniem van Gennepa cykl ten składa się z trzech następujących po sobie sekwencji, rozpoczynających się od rytuałów wyłączenia jednostki z jej dotychczasowego stanu, jej separacji, okresu przejściowego, marginalnego, gdy jednostka czasowo jest pozbawiona statusu, kończy zaś rytuałami włączenia, integracji, polegającymi na przysposobieniu sobie statusu nowego”<sup>20</sup>. Istotne są tu przede wszystkim trzy elementy: po pierwsze prosta, ustalona sekwencyjność zmiany, po drugie wpisanie tego procesu w kontekst społeczny (włączenie w grupę, którą V. Turner nazywa *communitas*<sup>21</sup>) i po trzecie fakt, że rytuał towarzyszy w sposób

<sup>18</sup> Zob. G. Labouvie-Vief, *Dynamic Development and Mature Autonomy: A Theoretical Prologue*, „Human Development” 1982, nr 25, s. 161–191. Autorka zauważyła, że teoria J. Piageta koncentruje się na rozwoju myślenia obiektywnego i abstrakcyjnego, ale pomija ów typ, oparty na subiektywnym doświadczeniu rzeczywistości, na sprzecznościach, które wcale nie muszą wynikać z zaburzeń procesów poznawczych. Myśl G. Labouvie-Vief rozwija w literaturze polskiej – w badaniach młodych dorosłych – W. Zagórska. Zob. *Integracja postformalna poznania i emocji jako warunek dojrzałej osobowości*, w: *Rozważania o rozwoju i wychowaniu*, M. Czerwińska-Jasiewicz, E. Dryll (red.), Warszawa 2007, s. 17–30.

<sup>19</sup> Zob. W. Zagórska, *Integracja postformalna...*, s. 19.

<sup>20</sup> J. Tokarska-Bakir, *Przemiany*, w: A. van Gennep, *Obrzędy przejścia*, Warszawa 2006, s. 7–8.

<sup>21</sup> Zob. V. Turner, *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, Warszawa 2010, s. 116–117.

nieodłączny zmianie (zmiana ma wówczas charakter oczekiwanego, świadomego wglądu). Ważne, by sobie w tym momencie zdać sprawę, że – cytując jeszcze raz J. Tokarską-Bakir – „nowożytni Europejczycy nie dlatego krytykują rytuały, że przestały pełnić swoją funkcję, ale raczej rytuały dlatego przestały pełnić swoją funkcję, że nowożytni Europejczycy zapomnieli o współprzynależności niezbędnej, by obrzędy działały”<sup>22</sup>. Zatem – choć prawdą jest, że kryzys wejścia w dorosłość jest doświadczeniem trudnym zarówno dla młodzieży, jak i dla dorosłych, jest też bardzo złożonym zjawiskiem – młodzi odwołują się do zasadniczych wyborów związanych z dorosłością oraz określeniem własnej tożsamości nie ze względu na brak męstwa czy długomyślności, ale z powodu braku instancji potwierdzającej czy określającej kryteria dorosłości dzisiaj<sup>23</sup>.

### Ukryty świat znaczeń

W okresie dorastania, kiedy pojawia się kryzys myślenia racjonalnego, czyli kiedy dochodzi do głosu poznanie typu *mythos*, jednostka ujawnia zapotrzebowanie na bezpośredni udział w otaczającej rzeczywistości, „wymagający pozostawania względem niej w relacji podmiotowej, ukierunkowany na emocje i doświadczenie”<sup>24</sup>. To dlatego w życiu adolescentów pojawia się tak wiele zachowań nieracjonalnych – nieograniczone możliwości poznawcze, do jakich staje się zdolny od początku dojrzewania, zachęcają nastolatka do sięgania po *wszechmoc*, która w istocie jest tożsama z *sacrum*. Szukając nadal obecnych w pierwotnych społecznościach sposobów obcowania z *sacrum* (obwarowanym różnego rodzaju tabu), nastolatek natrafia na propozycje zachowań, które pozornie odpowiadają

---

<sup>22</sup> Zob. J. Tokarska-Bakir, dz. cyt., s. 17.

<sup>23</sup> Zob. K. Joniec-Bubula, *Rola rytuałów przejścia w tworzeniu się tożsamości w okresie dorastania*, w: *Tożsamość człowieka*, A. Gałdowa (red.), Kraków 2000, s. 165–183.

<sup>24</sup> W. Zagórska, *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo. Doświadczenie, funkcje psychologiczne*, Kraków 2004, s. 15. W. Zagórska potwierdza te tezy w odniesieniu do młodych dorosłych (studentów). Niezbędne są dalsze badania, by zobaczyć tę sprawę szerzej, w odniesieniu do całości modelu A. van Gennepa.



na to zapotrzebowanie. Jak zdradzają gimnazjaliści, rolę „starszyny plemiennej” pełnią starsi koledzy i koleżanki, którzy z jednej strony sami przeszli już etap inicjacji i mają dostęp do środków pozwalających na inicjację (np. do narkotyków, alkoholu, grupy, rytuału czy wiedzy), a z drugiej znajdują się wciąż w fazie liminalnej, a więc nadal w *communitas*, i rozumieją bardziej niż dorośli sens bycia wykluczonym. To, co najbardziej ich boli, to niemożliwość dostępu do sfery *sacrum* – bo wiąże się on z przekroczeniem *tabu*. Stąd rozpaczliwe próby zdobycia przychylności „starszych”, dla których nastolatki gotowe są zrobić wszystko, byleby tylko należeć do kręgu wtajemniczonych i móc korzystać z mocy *sacrum*. Trzeba pamiętać, że pozbawienie doświadczenia *sacrum* oznacza fundamentalny brak w doświadczeniu człowieka<sup>25</sup>.

Sferę *sacrum* w perspektywie psychologii antropologicznej można utożsamiać ze stanem doświadczenia siebie jako istoty pełnej – akceptowanej przez nią samą, pełnej życia i zdolnej do zaangażowania się w to życie. W sytuacji przejścia z dzieciństwa do dorosłości ów stan wydaje się jednostce celem wędrówki (rzeczywistością, której potrzebuje natychmiast). Dyskomfort dorastania wyzwała w człowieku chęć radykalnej ucieczki w namiastkę tego świata. Świata dorosłych, którym tak naprawdę gardzą, uznając go za zdradę wartości najwyższych<sup>26</sup>.

Niestety, pozorna zgoda na wejście w szeregi dorosłych – poza wyjątkami osób świadomie angażujących się we własny rozwój – sprawia, że społeczeństwo dorosłych przejawia nadal oznaki niedojrzałości pod względem rozwoju emocjonalnego, moralnego czy kulturowego – ze względu na niemożność zakończenia okresu próby, wykluczenia, przejścia. Współczesne jednostki, pozbawione moż-

---

<sup>25</sup> Zob. J. Gendreau, *L'adolescence et ses „rites” de passage*, Paris 1998; A. van Gennep, *Obrzędy przejścia*, Warszawa 2006; M. Douglas, *Czystość i zmaza*, Warszawa 2007; V. Turner, *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, Warszawa 2010.

<sup>26</sup> Całą drogę, jaką przechodzi jednostka ludzka, wędrując ku dorosłości (w trójfazowym modelu: odejście – inicjacja – powrót) opisał J. Campbell w książce *Bohater o tysiącu twarzy* (Kraków 2013). J. Campbell pisze, że bohater musi pokonać drzemiące w nim niebezpieczne moce, aby uwolnić się od swego niedojrzałego ego i zostać wtajemniczonym w nowe życie (nowe narodziny).

liwości przejścia do świata osób dojrzałych, zatrzymują się na progu dorosłości, oddalając w nieznaną przyszłość osiągnięcie statusu dorosłej osoby, albo negują potrzebę wkroczenia w nowy etap życia, wybierając świat wykreowany kulturowo (który można sobie dowolnie projektować, jak np. w grach RPG). Takiej sytuacji sprzyja niekontrolowany rozwój technologii Internetu. Stąd uzależnienia łatwo przenoszą się w świat wirtualny.

Warto omówić tę kwestię bardziej szczegółowo. Nastolatki w symboliczny sposób odgrywiają pierwotny dramat odradzania się na nowo, jednak nie wiedzą, dla jakiego świata mieliby się narodzić. Powtarzają więc wciąż jakieś zachowanie, co pozwala im oswajać sytuację, w której się znaleźli (to jedna z funkcji rytuału). Jest to stan „oczekiwania” na bycie uznanym przez społeczność za osobę dorosłą (quasi-dorosłą). Ową społeczność stanowi grupa (subkultura), w której osoby decydujące o przyjęciu bądź nieprzyjęciu nowych członków wymagają często „próby mocy” (zwykle chodzi o podjęcie czynności zakazanej, jak pobicie, kradzież, zniszczenie mienia, lub dokonanie czynu bohaterskiego, np. stanięcie na krawędzi dachu wieżowca czy wytrzymanie przed nadjeżdżającym pociągiem). Większości takich zachowań rytualnych towarzyszy picie alkoholu lub spożywanie innych substancji psychoaktywnych<sup>27</sup>. Ich działanie – oprócz faktycznej

---

<sup>27</sup> R. Sulima uważa, że „spotkanie» alkoholowe ma swój (...) szczątkowy wymiar obrzędowy i rytualny. Ustanawia i odnawia więzi: człowiek – człowiek i człowiek – Kosmos. Nadaje więziom grupowym charakter transgresyjny, zespała dozwolone i zakazane (...), przekłete i uświęcone, przekracza narosłe hierarchie i konwencje kulturowe (R. Sulima, *Antropologia codzienności*, Kraków 2000, s. 100). Z kolei G. Dąbrowski (*Rytuały przejścia a użycie substancji psychoaktywnych*, Wrocław 2006) uważa, że odurzanie się nie jest niczym więcej niż odtwarzaniem mitycznych sytuacji, służącym przedostawaniu się do świata bogów czy przodków, uwiarygodniającym to, co kryje się w niedostępnej na co dzień rzeczywistości nadnaturalnej (*sacrum*). Trzeba pamiętać, że w czasach pierwotnych (świętych) substancje były tabu (święte), a więc były obwarowane zakazem, co pozwalało na użycie go w ściśle określonym czasie i przestrzeni (Z. Freud, *Totem i tabu*, Warszawa 1993). Obecnie deficyt w zakresie tego rytuału może skutkować nadużywaniem tych substancji. Pierwotnym znaczeniem tabu było przekroczenie pewnej granicy, które pozwalało „ukraść” siłę bóstwom, zaczerpnąć mocy *sacrum*, znaleźć się przez chwilę poza rzeczywistością zwykłych ograniczonych normami ludzi. Substancje psychoaktywne przy okazji rytuałów zawsze ułatwiały doświadczenie rzeczywistości nadnaturalnej i dzięki mocy *sacrum* pozwalały poradzić sobie z trudnościami dnia codziennego (J. Tokarska, J.S. Wasilewski, M. Zmysłowska, *Śmierć*

funkcji osłabiającej lęk – pozwala poczuć jedność z grupą. We wszystkich przypadkach sens spożywania tych substancji wiąże się z doświadczeniem *sacrum* – „teraz wiem, że mogę wszystko”<sup>28</sup>.

Według nastolatków spożywanie alkoholu ma miejsce albo na imprezach (domówkach), albo w czasie „wędrowek”. Zwróćmy uwagę na rolę „chodzenia”, wszak to ono umożliwia przekroczenie ram własnej biografii, historii, świata i osobistego sensu<sup>29</sup>. Wyruszając w drogę, nastolatki próbują uwolnić się od różnych zależności (chodzi głównie o uwolnienie się od rodziców lub w ogóle od przeszłości). Psychoanalitycznie jest to droga w głąb własnej osobowości, penetrowanie jej w celu znalezienia wartości ważnych w życiu, dotarcia do archetypów życia, przekroczenia śmierci (także w symboliczny sposób dzięki poczuciu wszechmocności w wykreowanej przez młodzież rzeczywistości)<sup>30</sup>. „Mit podróży bohatera” pojawia się w różnych zachowaniach quasi-mitycznych współczesnych nastolatków<sup>31</sup>. Rytuały te regulują w dużym stopniu poczucie niepewności związane z „pustym” miejscem w sobie, które należy wypełnić, znajdując siebie na nowo. J. Piaget tłumaczył, że braki w postrzeganej rzeczywistości młody człowiek wypełnia, dopowiadając siebie według pewnego wewnętrznego wzoru<sup>32</sup>. Gimnazjaliści zauważyli: „wypełniamy się” – to wyrażenie, które nas wyraża; to coś takiego jak „pełność”, że już możesz większość rzeczy robić. W niektórych wypowiedziach

---

jako organizator kultury, „Etnografia Polska” 1982, nr 26, s. 79–114). Obecnie używanie ich poza kontekstem tabu wskazuje raczej na ucieczkę od rzeczywistości.

<sup>28</sup> Używaniu środków psychoaktywnych nierzadko towarzyszy tatuowanie się i kolczykowanie (K. Ostaszewski, K. Kocoń, *Tatuaż i piercing a zachowania problemowe młodzieży*, „Narkomania” 2008, nr 2, s. 11–15). W kontekście rytuału przejścia zachowania takie konstyтуują specjalny czas i przestrzeń tego wydarzenia.

<sup>29</sup> Zob. D.P. Mc Adams, *The Stories We Live By. Personal Myth and the Making of the Self*, New York 1993; S. Keen, *Stories We Live By*, „Psychology Today” 1988, nr 22, s. 42–47.

<sup>30</sup> Zob. C.G. Jung, K. Kerényi, *L'Introduction à l'essence de la mythologie. L'Enfant divin. La Jeune fille divine*, Paris 1969.

<sup>31</sup> Zob. J. Szewczyk, *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*, Kraków 2002.

<sup>32</sup> Zob. J. Piaget, *Mowa i myślenie u dziecka*, Warszawa 1992.

pojawiały się, co prawda, wątki związane z podejmowaniem odpowiedzialności za własne wybory albo z szukaniem uczciwego zarobku, czy dotyczące podejmowania samodzielności w zakresie budowania własnej przyszłości (podejmowanie dodatkowej nauki, rozwijanie praktycznych umiejętności), jednak w większości narracji gimnazjaliści wskazywali na „wypełnianie się” poprzez szukanie różnych *namiastek* tego, co wartościowe (głównie chodzi o naśladowanie dorosłych w tym, co negatywne czy niebezpieczne; nastolatki nie dostrzegają niebezpieczeństwa w zachowaniach ryzykownych). Antropologicznie są to rytuały towarzyszące próbom wchodzenia w dorosłość, jednak szczątkowość takich zachowań nie pozwala na stwierdzenie, że gimnazjaliści są świadomi sensu własnych wędrówek czy wagarów. Prawdą jest jednak, że oni czują wyraźnie, iż dzięki takim zachowaniom „zdobywają” jakąś większą pewność siebie – włączają siebie w stan *pełni życia*; w doświadczenie, czym może być to dorosłe życie (w ich wyobrażeniu dorośli oczywiście nie korzystają w wystarczającym stopniu z tego, do czego mają dostęp, mogąc bez ograniczeń korzystać ze wszystkiego)<sup>33</sup>.

Przejęcie próby wytrzymałości ma służyć zdobyciu nowej tożsamości i jest testem na lojalność (wierność) względem grupy, do której nastolatki chcą należeć<sup>34</sup>. Bez przynależności do grupy doświadczają oni bowiem bólu samotności jeszcze bardziej, a rodząca się z tego bólu rozpacz – będąca przejawem „braku siebie” (nierozpoznania własnej tożsamości) – sprzyja podejmowaniu zachowań ryzykownych, jest igraniem z ogniem własnych i cudzych emocji i popędów. Rytuał wykluczenia – jak relacjonują gimnazjaliści – dotyczy zwykle osób, które nie podołały wymaganiom, jakie były konieczne, by przekroczyć próg dorosłości.

Spośród rozpoznanych w narracjach nastolatków quasi-rytuałów przejścia (pamiętając, że w większości przypadków mówimy jedynie o przechodzeniu do *communitas*, a więc początku czasu *moratorium*), oprócz już zasygnalizowanych,

---

<sup>33</sup> Zob. K. Joniec-Bubula, *Rola rytuałów przejścia w tworzeniu się tożsamości w okresie dorastania*, w: *Tożsamość człowieka...*, s. 165–183; M. Segalen, *Obrzędy i rytuały współczesne*, Warszawa 2009.

<sup>34</sup> Zob. E. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002.

można wymienić jeszcze takie zachowania, jak bójki, używanie specyficznego języka, stosowanie specjalnych strojów, naznaczanie się (okaleczanie) czy zabawa (przejawy zachowań ludycznych są bardzo bogate). Wszystkie one mają swoje odniesienie do pierwotnych rytuałów i pełnią jakąś funkcję psychologiczną, pozwalającą zachować pozór rozwoju i socjalizacji<sup>35</sup>.

### **Pedagogika nastolatków dzisiaj**

Zaznaczyłem już, że współczesne zachowania quasi-mityczne nastolatków ukrywają w sobie jedynie jakiś przejaw tego, co kiedyś stanowiło zasadę uczestnictwa w procesie „nowych narodzin”<sup>36</sup>. Rytuał, zwłaszcza jeśli miał charakter inicjacyjny, wprowadzał w doświadczenie *sacrum* – a więc w przeżycie świata w jego pierwotnej, doskonałej, „czasowej” formie. Wydaje się, że dokładnie tak wygląda świat, który próbują stwarzać młodzi w swojej wyobraźni. Preferowane przez nich zachowania i rytuały mają wnieść w ich życie moc stabilizującą, dać poczucie akceptacji i przynależności, a przy okazji sankcjonować wybrane przez nich wartości. B. Malinowski tłumaczy, że funkcją takich zachowań zawsze było „tworzenie nawyków myślowych i zwyczajów społecznych, mających niezwykłą wartość dla grupy”<sup>37</sup>. Jeśli obserwujemy te zachowania jako posiadające głęboki sens symboliczny, łatwiej zrozumiemy ukryte dążenia nastolatków do zrealizowania ich marzeń o świecie idealnym i wolnym, o świecie dorosłym.

Tymczasem, jak przekonuje G. Labouvie-Vief, umysł człowieka nigdy nie „wyrasta” z jego pierwotnych, bardziej intuicyjnych niż logicznych możliwości i potrzeb<sup>38</sup>. Jednak choć są one „dzikie”, niedorośle, to posiadają niezwykle istotne

---

<sup>35</sup> Zob. D. Kurzydło, W. Zagórska, *Quasi-rytuały wychodzenia z dzieciństwa jako przejaw myślenia quasi-mitycznego w narracjach nastolatków*, „Psychologia Rozwojowa” (w przygotowaniu).

<sup>36</sup> Zob. M. Eliade, *Aspekty mitu*, Warszawa 1998.

<sup>37</sup> B. Malinowski, *Mit, magia, religia*, Warszawa 1990, s. 394.

<sup>38</sup> Zob. G. Labouvie-Vief, *Cognitive-Emotional Integration in Adulthood*, „Polish Quarterly of Developmental Psychology” 1996, nr 4, s. 259–268.

znaczenie z punktu widzenia motywacji i kontroli zachowań społecznych. Chcąc skutecznie podejmować np. profilaktykę zachowań ryzykownych, nie można ograniczać się do działań związanych z prawem, moralnością czy samym życiem społecznym. Psychologia antropologiczna podpowiada, że warto zainteresować się w równym stopniu warstwą mityczną ludzkiego doświadczenia. Nasza cywilizacja niebezpiecznie daleko oddaliła się od tego typu poznania, być może w ten sposób wypychając ludzkość w objęcia nowych uzależnień i problemów<sup>39</sup>.

M. Eliade uważa, że we współczesnych społeczeństwach inicjacja w dorosłość praktycznie nie istnieje, a prawdziwą inicjację zastąpiły niespełniające tej roli funkcjonalne substytuty oferowane przez kulturę masową. „Jeszcze dziś – pisze Eliade – jesteśmy świadkami różnych „zachowań mitycznych”. Nie oznacza to oczywiście, że do dziś przetrwała mentalność archaiczna, lecz raczej, że niektóre aspekty i funkcje myślenia mitycznego konstytuują istotę ludzką<sup>40</sup>. Adolescenci muszą toczyć zmagania z życiem pozbawionym wyraźnych kryteriów, wyznaczających im drogę ku dorosłości.

Przejdźmy więc powoli do konkluzji, którą chcę ująć w perspektywie pedagogicznej, a ściślej w perspektywie pedagogiki religii. Spróbuję posłużyć się wizją, według której podstawowym zadaniem wychowawczym w okresie dorastania jest towarzyszenie wzrastaniu poprzez ośmielanie do zachowań mężnych, długomyślnych, wynikających z zaufania do własnych możliwości osobowych

---

<sup>39</sup> Postulat zejścia głębiej w ludzką duchowość (psyche) wymaga męstwa, długomyślności i zaufania do osób badanych. H. Jarosiewicz uważa, że młody człowiek sięga po narkotyki, sporty ekstremalne czy rzuca wyzwanie wszelkiej władzy (autorytetom), ponieważ swoją wolność traktuje jako „prawo» do szukania każdego przeżycia” (H. Jarosiewicz, *Miłość i wola – współczesna analiza egzystencjalna*, w: *Współczesna młodzież pomiędzy eros a thanatos...*, s. 30). Wydaje się, że ta argumentacja jest prawdziwa, lecz brakuje jej odwagi zapytania o głębsze przyczyny posiadania owego „prawa” – skąd w człowieku to prawo istnieje? I dlaczego człowiek nie umie i nie chce z niego zrezygnować? Co tak naprawdę owo przeżycie wyzwała? Oprócz uzyskania wielu odpowiedzi psychologicznych musimy więc poważnie się na bardziej dogłębną debatę, sięgającą po inne dziedziny wiedzy o człowieku.

<sup>40</sup> M. Eliade, dz. cyt., s. 179. Por. B. Bettelheim, *Rany symboliczne: rytuał inicjacji i zazdrość męska*, Warszawa 1989.

(rozwojowych) oraz innych uczestników tego procesu, także tych, którzy pełnią rolę wychowawców<sup>41</sup>. Uważam, że jeśli chodzi o wymienione tu sprawności moralne, to – z racji tego, że są one częścią wyposażenia duchowego człowieka – każdy bez wyjątku może nauczyć się nimi posługiwać, być na nie uważnym, co więcej – może zarażać innych swoją postawą. Tezę tę opieram na personalistycznej koncepcji człowieka, będącej podstawą chrześcijańskiej wizji życia<sup>42</sup>. Przedstawione powyżej stwierdzenia pozwalają zrozumieć, jak ważną rolę pełnią wartości dla podmiotu stającego wobec zadania przejścia w dorosłość.

Jak wykazały badania zawarte w pracy pod red. M. Dudzikowej i R. Wawrzyniak-Beszterdy<sup>43</sup> oraz przeprowadzone w kilkudziesięciu krajach przez HBSC (projekt badawczy WHO)<sup>44</sup>, doświadczenia szkolne uczniów w odniesieniu do zaufania (wskaźnikiem zaufania jest sfera współdziałania) okazują się bardzo ubogie. Nie można pominąć faktu, że nasza egzystencja dokonuje się w strukturach „płynnej nowoczesności” (czy ponowoczesności), którą charakteryzuje indywidualizacja życia, upadek myślenia długoterminowego, natychmiastowość działania, niepewność i brak zaufania społecznego<sup>45</sup>. Mimo to pytamy o to, czy

<sup>41</sup> Ważne zastrzeżenie: w badaniach ankietowych dotyczących wartości młodzież często nie rozróżnia wartości deklarowanych od przeżywanych. Toteż wskazując na jakąś wartość, nie twierdzi, że potrafi ją realizować – w nastolatkach istnieje jednak tęsknota za zrealizowaniem się danej wartości w ich życiu. Ponadto rozumienie nazywanych przez badaczy wartości nie zawsze pokrywa się z tym, jak definiują je ludzie młodzi, budując świat wartości w swoim osobistym (kulturowym) środowisku życia. Zob. np. badania B. Fatygi i P. Zielińskiego, *Warszawskie badanie stylów życia młodzieży* (2008) opublikowane na stronie Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>42</sup> J. Maritain nazwał go „humanizmem integralnym”. Zob. tenże, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris 1959, s. 29.

<sup>43</sup> Zob. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2010.

<sup>44</sup> Zob. A.I. Brzezińska, T. Czub, *Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji*, „Nauka” 2013, nr 1, s. 31–44. Polska zajęła tu 36. miejsce (na 39 pozycji), a wskaźnik zaufania w rodzinie w odniesieniu do matki okazuje się maleć wraz z przechodzeniem od dzieciństwa do dorosłości.

<sup>45</sup> Z. Bauman z zażenowaniem pisze, iż współczesny świat sprzyślał się przeciw ufności (zob. *Razem, osobno*, Kraków 2003, s. 206) oraz że nie ma komu zaufać (*Płynne czasy*, War-

i do kogo nastolatki mają zaufanie? W moich badaniach nastolatki deklarowały swoje przywiązanie do postawy ufności i wskazywały na przyjaciół i rodzinę (pomińmy osobę ojca, który w powtarzających się badaniach jest wielkim nieobecnym), stosunkowo często pojawiała się też odpowiedź „nie ufam nikomu” oraz „ufam tylko sobie”. Nastolatki opisują zaufanie jako stan doświadczania miłej atmosfery, w której nie dojdzie do zdrady tajemnicy, ale można liczyć na pomoc, akceptację i wsparcie (np. przez wysłuchanie czy wyrozumiałość)<sup>46</sup>. Jednocześnie często młode osoby wypowiadały się, że są zastraszane, gnębione i zmuszane (psychicznie) do sięgania po używki czy zachowywania się w nieobyczajny sposób. Jako antidotum na brak zaufania prawie każdy uczestnik badania wskazywał na potrzebę rozmowy, zwłaszcza z rodzicami – o ile oni byliby do tego zdolni (jednak zaznaczali od razu, że rodzice *nie są w ogóle zdolni do rozmowy*)<sup>47</sup>.

Ogólnie rzecz biorąc, młodzież nie ma więc dziś zaufania do innych, choć rozpaczliwie poszukuje osób godnych zaufania. Nie znajdując zaś prawdziwych przyjaciół, zamienia zaufanie na tolerancję względem wszystkiego, co wiąże się z byciem akceptowanym, przyjętym, zauważonym. Mamy więc w kwestii zaufa-

---

szawa 2007, s. 370). Ludzkość została wydziedziczona ze wspólnoty, której spoiwem dawniej było zaufanie. Dziś społeczność tworzą konsumenci i rywale. T. Hayes uważa, że wkraczamy w etap historii, w którym *nie będzie wiadomo, komu i czemu można ufać* (*Hiperspok. Rewolucja internetowa w biznesie*, Warszawa 2010, s. 213).

<sup>46</sup> Zob. D. Kurzydło, *Badania empiryczne w katechetyce na przykładzie zastosowania ankiety audytoryjnej (temat badania: Funkcja wajemniczenia w katechezie młodzieży wobec problemów rozwojowych i zagrożeń cywilizacyjnych)*, „Studia Katechetyczne” 2013, nr 9, s. 198–199. Zaufanie gimnazjalistów do Kościoła (księży) jest minimalne, nieco większe do szkoły (nauczycieli). Por. K. Szafraniec, *Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji. O stylu politycznej obecności młodych*, Warszawa 2012, s. 35. W badaniu Szafraniec Kościół budzi niechęć aż u 73% ankietowanych (s. 63). Spadek zaufania do Kościoła potwierdza J. Mariański – zob. *Katechizacja szkolna a religijność młodzieży*, w: *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności*, K. Szafraniec (red.), t. II, Toruń 2011, s. 130.

<sup>47</sup> Jak wiemy, zaufanie jest podstawowym składnikiem zdolności do rozwoju. Jeśli mówimy o chaotycznym i nierównoważonym rozwoju ludzkości, musimy pytać o to, jak zwiększyć zaufanie. Tymczasem P. Sztompka wskazuje, że różni eksperci pielęgnują myślenie w kategoriach zagrożenia i stałego ryzyka (zob. P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007).



nia społecznego duży problem zarówno społeczny, jak i tożsamościowy. I wydaje się, że nie zrobimy kroku naprzód, jeśli nie zagwarantujemy dzieciom i nastolatkom możliwości uczestniczenia w rytuałach zwiększających poziom zaufania społecznego. Ograniczając się do adolescentów, jednym z takich rytuałów byłby z pewnością *obrzęd pożegnania z dzieciństwem*, w którym mogliby razem z nastolatkiem uczestniczyć wszyscy, którzy „tworzyli” jego dzieciństwo, by wspólnie świadomie wkroczyć w nowy etap życia, ujawniając ważne dla nich wartości, które staną się budulcem przyszłości. Tak można by np. zacząć celebrować w Kościele sakrament bierzmowania (siłą rzeczy na myśl przychodzi tu uroczystość żydowskiej bar micwy / bat micwy). Jestem przekonany, że brak jakiegokolwiek zainteresowania ze strony dorosłych (rodziny, szkoły, Kościoła) rozpoczęciem całkiem nowego etapu życia (nowych narodzin<sup>48</sup>) musi wpływać na procesy degradujące jakość więzi społecznych. Poza tym ów brak zainteresowania ze strony społeczności dorosłych w percepcji młodzieży traktowany jest jako opuszczenie, zdrada, dezercja lub strach z powodu ich niebycia już dzieckiem<sup>49</sup>.

W tym miejscu dochodzimy do drugiej sprawności, jaką jest długomyślność. Tak jak zaufanie wymaga spotkania z Twarzą Innego<sup>50</sup> (bezpośredniej, głębokiej Obecności, relacji osobowej), tak długomyślność wskazuje na cierpliwe podążanie drogą rozwoju z kimś zaufanym (w spotkaniu z jego Twarzą). Jeśli

---

<sup>48</sup> W biblijnym ujęciu ten nowy etap życia przypomina wypędzenie z raju – ponieważ tak egzystencjalnie doświadczają ten czas nastolatki, a dzięki specjalnym rytuałom przejścia lepiej byłoby potraktować to wydarzenie jako nowe narodziny.

<sup>49</sup> Sakrament bierzmowania wymagałby przeżycia jeszcze większej ilości rytuałów, pod warunkiem, że byłyby one konkretnie związane z życiem nastolatków (wszak w życiu nastolatka co chwilę wydarza się jakaś „okazja”, począwszy od zmian biologicznych związanych z dojrzewaniem, po zmianę szkoły czy pójście na kurs prawa jazdy). Kościół jeśli ma stać się autorytetem w nowoczesnym społeczeństwie, musi nawiązać relację przyjaźni z człowiekiem w kontekście jego życia, a nie organizować udział w niezrozumiałych dla ludzi obrzędach. Pedagogia wiary (Jezusowa) nie polegała na „czekaniu”, ale na towarzyszeniu ludziom w ich codzienności poprzez włączanie *sacrum* w ich sprawy. Jezus Chrystus nie wysłał Apostołów jako urzędników „od chrztu” i „głoszenia słowa”, lecz by budowali przyjaźń (relację podmiotową), jaką zakłada bycie ochrzczonym czy bierzmowanym.

<sup>50</sup> Zob. E. Lévinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, Warszawa 2000, s. 43.

w koncepcji rozwoju E. Eriksona cnotą (siłą ego) właściwą dla młodości jest wierność, możemy uznać, iż długomyślność odgrywa kapitalną rolę w kształtowaniu się tożsamości i przezwyciężaniu kryzysu rozwojowego<sup>51</sup>. Sprawność ta pomaga zachować umiar pozwalający na bycie wyrozumiałym wobec błędów i niepowodzeń i na usilnie szukanie prawdziwego dobra ukrytego w *sacrum*. Waga uświadomienia sobie znaczenia tej sprawności leży także w przekonaniu, że nastolatek jest niecierpliwy, nie potrafi planować, nie dostrzega większych celów – żyje tu i teraz (taka jest też natura współczesnej kultury). Tymczasem życie bez wyznaczonego celu może prowadzić do depresji (acedii)<sup>52</sup>. W moich badaniach ankietowych okazało się, że przyszłość wydaje się nastolatkom odległą i trudna, swoje osiągnięcia łączą zazwyczaj z tym, co niedaleko; patrzą też na proces zdobywania wiedzy bardzo pragmatycznie, licząc głównie na bardzo dobrze płatną pracę, karierę, sławę<sup>53</sup>. Problem nie tkwi w tym, że nie marzą o wartościowym życiu, bo fantazjują o wspaniałej rodzinie, ciekawym hobby czy też żeby niczego w życiu nie żałować, lecz nie znajdują wsparcia w realizacji swych zamierzeń, ponieważ uważają, że dorośli nie potrafią z nimi rozmawiać<sup>54</sup>. Kto zatem ma

<sup>51</sup> Por. J. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003, s. 57–83.

<sup>52</sup> Nie utożsamiam ze sobą depresji i acedii, jednak z punktu widzenia jakości życia – egzystencji pozbawionej wiary w sens tego, co się robi, i objawiającej się zniechęceniem – długomyślność przywraca motywację do pracy ze względu na dostrzegany cel. Zob. J. Woroniecki, *W szkole wychowania...*, s. 241–243; tenże, *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*, Lublin 2001, s. 24–29. Por. A.D. Hart, C. Hart-Wéber, *Depresja nastolatka*, Poznań 2007.

<sup>53</sup> Zob. D. Kurzydło, *Jaki model przygotowania młodzieży do sakramentu bierzmowania? Katecheza bierzmowania*, w: *Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwanie koncepcji*, P. Mąkosa (red.), Lublin 2010, s. 283–284. W tym badaniu 34% dziewcząt i 32% chłopców zgłosiło chęć podjęcia jakichkolwiek zmian, jednak raczej u innych. W sobie niczego nie chcą zmieniać, ponieważ nie chcą myśleć, że przyszłość będzie trudna. Ich celem jest pozostać jak najdłużej młodym i wolnym. Por. też badania Z. Wołka (*Perspektywy kultury młodzieży prowincjonalnej*, „Edukacja” 2002, nr 2, s. 65–71), które pokazują, że młodzież nie ma odwagi planować, gdyż jest nieufna wobec przyszłości.

<sup>54</sup> Powtarza się pretensja skierowana do rodziców i Kościoła. Rodziców traktują jako ofiary systemu, który nie przygotował ich do radzenia sobie z życiem, natomiast księżom przyklejają łatkę biurokratów i ponuraków.

wydobyć z nich ów dar długomyślności? Potrzeba wychowawców cierpliwie i roztropnie oddziałujących na wyobraźnię młodzieży jest niezwykle nagląca. Bez tego zaangażowania dorosłych w kształtowanie celowości życia (nadziei) w tak trudnych czasach: niepewnych niczego, w nasyconym ja – młodzi nie będą w stanie pokonać kryzysu dorastania, a wierność (jako podstawowa siła ego) nie będzie mogła kształtować ich wyborów dotyczących budowania zdrowych relacji z drugim człowiekiem<sup>55</sup>. Konkretnym owocem kierowania się długomyślnością jest – na co zwraca uwagę np. E. Fromm – nie gromadzenie i zużywanie odziedziczonych dóbr, lecz ich twórcze przekształcanie<sup>56</sup>.

Tym, co wspomaga długomyślność, jest męstwo. Długomyślność opanowuje gniew, pozwala go wyrazić w bezpieczny, zdrowy sposób, mobilizuje też do powstawania z upadków, męstwo zaś usposabia do realizacji zamierzonych działań. Okazuje się, że badane nastolatki przejawiały w wielu sytuacjach złudzenie, iż przy użyciu magicznych środków toczą heroiczną walkę z różnymi przejawami zła (np. w rodzinie)<sup>57</sup>. Nastolatek chciałby być bohaterem, chciałby przejść drogę wtajemniczenia i odznaczyć się mocą właściwą bogom. Niestety, pozostawiony w tej walce żywiołom swoich namiętności i propozycjom różnych przypadkowych osób nie znajduje trwałego szczęścia w kontynuowaniu podjętych zobowiązań czy wyobrażonych celów. Jeśli nawet jest wierny, brak zaufania wystawia tę cnotę na szwank. Męstwo zaś, które stoi u początku samowychowania, angażuje w dokonywanie wyborów prowadzących do rozwoju – męstwo każe szukać prawdy<sup>58</sup>.

---

<sup>55</sup> J. Kurzępa pisze, że „dorosli zrezygnowali z dotychczas pełnionych ról mentorów, wychowawców, kierowników duchowych młodych ludzi, odstąpili od możliwości i chęci wpływania na młodzież poprzez prezentowanie jej określonych norm i wartości”. J. Kurzępa, *Archipelag młodości – próba typologii stylów życia młodego pokolenia*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1, s. 38.

<sup>56</sup> Zob. E. Fromm, *Rewolucja nadziei...*, s. 50. E. Fromm uważa, że właśnie taka bierność prowadzi do depresji.

<sup>57</sup> Por. E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

<sup>58</sup> Zob. G. Polok, M. Kapias, *Wykorzystanie cnót w działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela akademickiego*, „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym” 2011, nr 2, s. 33.

## Podsumowanie

Mówiąc o zaufaniu, długomyślności i męstwie w kontekście dorastania, widzimy obie strony dialogu pedagogicznego. Jednak to dorośli są powołani, by być dla młodych uczestników życia przykładem mądrego korzystania z wewnętrznych zasobów własnego człowieczeństwa. To dorośli są wezwani do wsparcia młodych w przejściu przez trudny okres poszukiwania siebie jako osoby dojrzałej i ocalenia tego, co najbardziej wartościowe<sup>59</sup>. Dlatego moja propozycja pedagogiki młodzieży (nastolatków) – czerpiąca z antropologicznych motywów rozwoju człowieka – zmierza w stronę zorganizowanej dynamicznie struktury, wspomagającej dorastanie w sposób bardziej świadomy i efektywny kulturowo. Kiedyś w Kościele zdecydowano się na katechumenat, by przygotowywać ludzi do przejścia inicjacji w dojrzałe chrześcijaństwo. Jego istotą była droga – długi proces towarzyszenia kandydatom we wspólnocie dojrzałych wyznawców Chrystusa. W Stanach Zjednoczonych funkcjonuje od lat program ROPE, który wspiera rodziny, szukające bezpieczniejszej formy przechodzenia okresu adolescencji. W Polsce poniekąd taką rolę odgrywa harcerstwo. Stowarzyszenie Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” opiera się nawet na trójstopniowym modelu przejścia<sup>60</sup>. We wszystkich tego typu propozycjach istotną funkcję spełniają rytuały, mające za zadanie przywołać wartości, które stanowią wewnętrzny budulec człowieka<sup>61</sup>. Chodzi o wyrobienie świadomości pedagogicznej wrażliwej na specyfikę angażowania się w życie przez nastolatków – tym bardziej że żyjemy w hiperaktywnej kulturze, dostarczającej zewsząd mnóstwa

---

<sup>59</sup> W tym kierunku idzie propozycja M. Nowaka, który uważał, że wychowanie zawsze zakłada wartościowanie, a wybór wartości, które mają służyć budowaniu dojrzałych relacji, jest sprawą fundamentalną. Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000.

<sup>60</sup> Por. E. Barbotin, *Skauting i pedagogia wiary*, Sandomierz 1998.

<sup>61</sup> Pod względem rytuałów szkolnych badała tę sprawę J. Szewczyk (zob. *Szkolne obrzędy i rytuały...*). Analizą rytuałów rodzinnych zajmowały się M. Farnicka i H. Liberska (zob. *Wizja własnego życia i rytuały rodzinne wskazwane jako życiowe źródła wsparcia*, „Rocznik Lubuski” 2013, nr 2, s. 215–225). Można jeszcze szerzej spojrzeć na to zjawisko: zob. A. Cierpka, *Tóż-samość i narracje w relacjach rodzinnych*, Warszawa 2013.

bodźców (a więc i wystawiającej na zbyt silną stymulację), co sprawia, że życie jawi się jako fragmentaryczne i przypadkowe.

Pedagogia zorientowana antropologicznie jest w stanie człowieka bardziej zharmonizować wewnątrznie (dać mu dostęp do wewnętrznych zasobów życia), sprawiając, że człowiek będzie mniej sterowany z zewnątrz lub przez własne popędy<sup>62</sup>. Bycie nastolatkiem nie może być biernym oczekiwaniem na dorosłość, lecz dzięki zaangażowaniu dorosłych może stać się zdobywaniem dorosłości poprzez świadome odkrywanie własnej tożsamości w kontekście wartościowych relacji osobowych. Chodzi też o to, by odideologizować wartości, które bez zakorzenienia w ludzkim doświadczeniu nie spełniają swojej roli – nie kształtują ludzkiego zachowania<sup>63</sup>. Zaproszenie nastolatków, by przechodzili proces dorastania, doświadczając lepiej samych siebie i obserwując razem z rówieśnikami swoje wewnętrzne przeobrażenia, nie musi spotkać się z entuzjazmem, ale daje realne i konkretne narzędzie, którego mogą w pewnej chwili użyć<sup>64</sup>. A to czy użyją, nie zależy do końca tylko od nich samych, może bardziej od środowisk, które zaczną przenikać tkankę społeczną – gdy już jako dojrzały obywatele będą kierować się częściej w codziennych wyborach takimi wartościami, jakie rozpo-

---

<sup>62</sup> Propozycja ta wymaga wprowadzenia wielu oddziaływań poznawczych, jak choćby zajęć z edukacji medialnej, filozofii czy psychologii społecznej i rozwoju.

<sup>63</sup> Zob. E. Fromm, *Rewolucja nadziei...*, s. 107–113. E. Fromm kontynuuje: „Jeżeli człowiek staje się bierny, znudzony, nieczuły i ograniczony tylko do swojego potencjału intelektualnego, zaczyna wykazywać objawy patologiczne takie jak lęk, depresja, depersonalizacja, obojętność na życie i przemoc” (s. 115). W tym kontekście warto też spojrzeć na kryzys religijności nastolatków (łatwo przedłużający się na dorosłość): podstawowym czynnikiem religijnego zagubienia jest brak doświadczeń duchowych, adekwatnych do potrzeb i możliwości wieku adolescentów. Rytuały religijne podobnie spełniają swój cel o tyle, o ile „zauważają” osobę w jej relacjach życia (w jej lękach, potrzebach, aspiracjach, okolicznościach). Por. B. Laskowska, *Młodzież wobec kryzysu religijnego*, „Colloquium” 2009, nr 1, s. 129–148.

<sup>64</sup> Konsekwencje braku zaangażowania się we własny rozwój powstają na gruncie wcześniejszych doświadczeń, które nie wniosły w życie człowieka odpowiednich wartości; dlatego też okres dorastania jest czasem zmagania się o wartości, które spełnią funkcję ochronną w życiu dorosłym. Zob. M. Trojanowska, *Aktywność obronna młodzieży*, „Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne” 2014, nr 4, s. 93–97.

znali, jakich doświadczyli i jakie przyjęli, gdy kiedyś sami zechcieli nie żyć już dalej jak dzieci. Nasza zdziecinniała kultura czeka na odważnych dorosłych, nie ideologów i nie rewolucjonistów, lecz mądrych wychowawców, świadomych mądrości rozwojowej człowieka.

### Bibliografia

- Barbotin E., *Skauting i pedagogia wiary*, Sandomierz 1998.
- Bauman Z., *Phyenne czasy*, Warszawa 2007.
- Bauman Z., *Razem, osobno*, Kraków 2003.
- Bettelheim B., *Rany symboliczne: rytuał inicjacji i zazdrość męska*, Warszawa 1989.
- Brzezińska A.I., Czub T., *Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji*, „Nauka” 2013, nr 1.
- Campbell J., *Bohater o tysiącu twarzy*, Kraków 2013.
- Chase S., *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, w: *Metody badań jakościowych*, t. 2, N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), Warszawa 2009.
- Cierpka A., *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*, Warszawa 2013.
- Dąbrowski G., *Rytuały przejścia a użycie substancji psychoaktywnych*, Wrocław 2006.
- Douglas M., *Czystość i zmaza*, Warszawa 2007.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2010.
- Dyczewski L., Szulich-Kałuża J., *Wyobrażenia młodzieży o małżeństwie i rodzinie*, Lublin 2006.
- Eliade M., *Aspekty mitu*, Warszawa 1998.
- Erikson E., *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002.
- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.
- Farnicka M., Liberska H., *Wizja własnego życia i rytuały rodzinne wskazywane jako życiowe źródła wsparcia*, „Rocznik Lubuski” 2013, nr 2.
- Freud Z., *Totem i tabu*, Warszawa 1993.
- Fromm E., *Rewolucja nadziei. W stronę uczłowieczonej technologii*, Kraków 2013.
- Fromm E., *Zapomniany język*, Warszawa 1977.
- Gałkowski J., *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003.

- Gendreau J., *L'adolescence et ses „rites” de passage*, Paris 1998.
- Gennep van A., *Obrzędy przejścia*, Warszawa 2006.
- Gergen K.J., *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, Warszawa 2009.
- Giorgi A., *Fenomenologia i badania psychologiczne*, Białystok 2003.
- Harris R., *Racjonalność a umysł pierwotny*, Warszawa 2014.
- Hart A.D., Hart-Weber C., *Depresja nastolatka*, Poznań 2007.
- Hayes T., *Hiperskok. Rewolucja internetowa w biznesie*, Warszawa 2010.
- Jarosiewicz H., *Miłość i wola – współczesna analiza egzystencjalna*, w: *Współczesna młodzież pomiędzy eros a thanatos*, J. Kurzępa, A. Lisowska, A. Pierzchalska (red.), Wrocław 2008.
- Joniec-Bubula K., *Rola rytuałów przejścia w tworzeniu się tożsamości w okresie dorastania*, w: *Tożsamość człowieka*, A. Gałdowa (red.), Kraków 2000.
- Jung C.G., Kerényi K., *L'Introduction à l'essence de la mythologie. L'Enfant divin. La Jeune fille divine*, Paris 1969.
- Keen S., *Stories We Live By*, „Psychology Today” 1988, nr 22.
- Kędzior J., *Młodzież jako specyficzna kategoria społeczna*, w: *Współczesna młodzież pomiędzy eros a thanatos*, J. Kurzępa, A. Lisowska, A. Pierzchalska (red.), Wrocław 2008.
- Kołodziejka E., *Jacy jesteśmy? Gimnazjaliści o sobie, rodzicach i nauczycielach*, Warszawa 2007.
- Kurzępa J., *Archipelag młodości – próba typologii stylów życia młodego pokolenia*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1.
- Kurzydło D., *Badania empiryczne w katechetyce na przykładzie zastosowania ankiety audytoryjnej (temat badania: Funkcja wtajemniczenia w katechezie młodzieży wobec problemów rozwojowych i zagrożeń cywilizacyjnych)*, „Studia Katechetyczne” 2013.
- Kurzydło D., *Jaki model przygotowania młodzieży do sakramentu bierzmowania? Katecheza bierzmowania*, w: *Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwanie koncepcji*, P. Mąkosa (red.), Lublin 2010.
- Kurzydło D., Zagórska W., *Quasi-rytuały wychodzenia z dzieciństwa jako przejaw myślenia quasi-mitycznego w narracjach nastolatków*, „Psychologia Rozwojowa” (w przygotowaniu).
- Labouvie-Vief G., *Cognitive-Emotional Integration in Adulthood*, „Polish Quarterly of Developmental Psychology” 1996, nr 4.

- Labouvie-Vief G., *Dynamic Development and Mature Autonomy: A Theoretical Prologue*, „Human Development” 1982, nr 25.
- Laskowska B., *Młodzież wobec kryzysu religijnego*, „Colloquium” 2009, nr 1.
- Lévinas E., *Inaczej niż być lub ponad istotą*, Warszawa 2000.
- Lipska A., Zagórska W., „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jefferya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia, „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 1.
- Malinowski B., *Mit, magia, religia*, Warszawa 1990.
- Mariański J., *Katechizacja szkolna a religijność młodzieży*, w: *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności*, t. II, K. Szafraniec (red.), Toruń 2011.
- Maritain J., *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris 1959.
- McAdams D.P., *The Stories We Live By. Personal Myths and the Making of the Self*, New York 1997.
- Melosik Z., *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, w: *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), Wrocław 2005.
- Mianowska E., *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*, Kraków 2008.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000.
- Ostaszewski K., Kocoń K., *Tatuaż i piercing a zachowania problemowe młodzieży*, „Narkomania” 2008, nr 2.
- Pankalla A., *Psychologia mitu. Kultury tradycyjne a współczesność*, Warszawa 2000.
- Piaget J., *Mowa i myślenie u dziecka*, Warszawa 1992.
- Polok G., Kapias M., *Wykorzystanie cnót w działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela akademickiego*, „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym” 2011, nr 2.
- Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych*, F.W. Wawro (red.), Lublin 2007.
- Segalen M., *Obrzędy i rytuały współczesne*, Warszawa 2009.
- Smith J.A., Flowers P., Larkin M., *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Methods, Research*, London 2009.
- Sulima R., *Antropologia codzienności*, Kraków 2000.
- Szafraniec K., *Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji. O stylu politycznej obecności młodych*, Warszawa 2012.
- Szewczyk J., *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*, Kraków 2002.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007.



- Śliwerski B., *Samowychowanie jako odrodzenie moralne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1.
- Świada-Ziemba H., *Młodzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycie w świecie*, Warszawa 2000.
- Tokarska J., Wasilewski J.S., Zmysłowska M., *Śmierć jako organizator kultury*, „Etnografia Polska” 1982, nr 26.
- Tokarska-Bakir J., *Przemiany*, w: A. van Gennep, *Obrzędy przejścia*, Warszawa 2006.
- Trojanowska M., *Aktywność obronna młodzieży*, „Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne” 2014, nr 4.
- Turner V., *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, Warszawa 2010.
- Wołk Z., *Perspektywy kultury młodzieży prowincjonalnej*, „Edukacja” 2002, nr 2.
- Woroniecki J., *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*, Lublin 2001.
- Woroniecki J., *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin 2008.
- Zagórska W., *Integracja postformalna poznania i emocji jako warunek dojrzałej osobowości*, w: *Rozważania o rozwoju i wychowaniu*, M. Czerwińska-Jasiewicz, E. Dryll (red.), Warszawa 2007.
- Zagórska W., *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo. Doświadczenie, funkcje psychologiczne*, Kraków 2004.

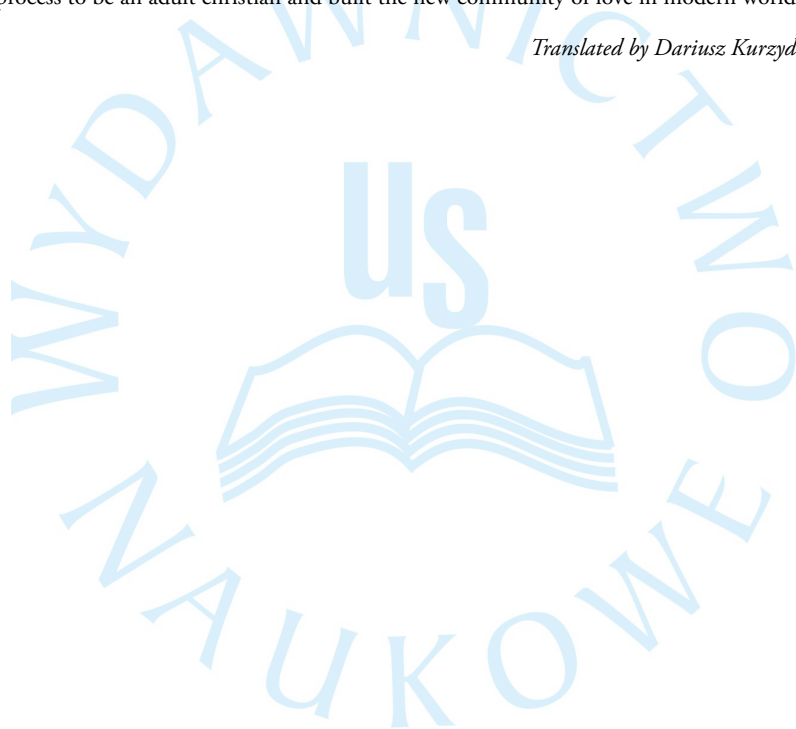
PEDAGOGY OF THE RITE OF PASSAGE.  
MORAL VIRTUES AND UPBRINGING OF TEENAGERS  
IN ANTHROPOLOGICAL CONTEXT

**Summary**

In this article the Author presents the research and studies on rites of passage in contemporary context of culture, concerning the first and the second phase of becoming the adult person. Referring to the psychological concept of human development (G. Labouvie-Vief, E. Erikson) and anthropological perspective of the development (M. Eliade, A. van Gennep, V. Turner), the work goes towards the pedagogical attempts of finding the way of upbringing teens in modern societies and culture. It occurs that the behavior of adolescents for the transition to adulthood bears the mark of today's "rites of passage", but

highly degraded. So there is a need to recognize how to organize this specific time to gain the highest degree of psychological and moral mature. He assumes it isn't possible without involvement of adults. Moral virtues and values are expected as positive inner source of the changes. The pedagogy of rite of passage delivers new methodology of work with adolescents and shows practical solutions for helping them to become mature adult person. Church may use this model as well – preparing young people during confirmation process to be an adult christian and built the new community of love in modern world.

*Translated by Dariusz Kurzydło*



*Jacek Parański*

Zakład Poprawczy w Jerzmanicach-Zdroju

ARETOLOGICZNE WSKAZANIA DO PRACY  
Z MŁODZIEŻĄ ZDEMORALIZOWANĄ  
W DOŚWIADCZENIACH ZAKŁADU POPRAWCZEGO  
W JERZMANICACH-ZDROJU

**Kryzys cywilizacyjny przełomu epok w aspekcie podmiotowym  
i społecznym oraz próby jego przełamania**

Nie wdając się w zbyt daleko posunięty akademicki dyskurs dotyczący różnic pomiędzy klasyczną aretologią starożytnych filozofów a pedagogiką cnót współczesnych myślicieli, należy stwierdzić, iż **ukoronowaniem wychowania w klasycznym ujęciu jest moralnie dobry charakter człowieka**. Idealem takiego człowieka jest wykuty jeszcze przez starożytnych wzorzec *kalos kagathos*, osoby pięknej i dobrej, posiadającej rozwinięte cnoty moralne oraz płynącą z wewnętrznej spójności harmonię<sup>1</sup>. Należy zwrócić uwagę na nierozzerwalną jedność uniwersalnych wartości dobra i piękna u starożytnych, która z biegiem wieków uległa analitycznemu rozczłonkowaniu na odrębne pojęcia, czego naturalnym następstwem było ukształtowanie się odrębnych dyscyplin

---

<sup>1</sup> P. Jaroszyński, *Kalokagathia*, w: *Powszechna encyklopedia filozoficzna*, t. 5, A. Maryniarczyk (red.), Lublin 2004.

naukowych etyki i estetyki. Wtórny, niejako następstwem tego rozdzielania jest postępująca dewaluacja pierwotnej wartości tychże pojęć.

### Podmiot w relacjach ze sobą i otaczającym światem

Współczesny świat jawi nam się w rozszczępionych, mocno zdefragmentowanych, analitycznie i naukowo rozczłonkowanych obrazach, pozornie tylko ze sobą związanych, których opracowaniem i dalszą analizą zajmują się wąsko specjalizowane dziedziny naukowe. Pierwotny monolit triady Prawdy, Dobra i Piękna został rozróżniony, co uznaje się za osiągnięcie poznającego podmiotu doby oświecenia. Jednak ów poznający podmiot zamiast dążyć do ponownego scalenia rozróżnionych aspektów eksplorowanego Wszechświata na nowym wyższym poziomie światopoglądowego zintegrowania, doprowadził do ich całkowitej autonomizacji w odrębnych, niekiedy nawet wzajem się zwalczających światach nauki, etyki i estetyki. „Dostojeństwem było odróżnienie; klęską – rozszczępienie. Jeśli więc modernizm zdołał na szeroką skalę odróżnić Wielką Trójkę, to zadaniem postmodernizmu jest zintegrowanie jej (...) głównie przez traktowanie na równi nauki, moralności i estetyki, zamiast sprowadzać jedno do drugiego w orgii teoretycznej przemocy (...) lub skacząc sobie do gardła, walczyć nie o integrację, lecz o dominację”<sup>2</sup>. Paradygmat naukowy dążył do zdominowania sfery moralności oraz kultury, prowadząc w konsekwencji do relatywizacji światopoglądów i prawdy o świecie oraz o człowieku. Obok lub nawet w miejscu uniwersalnych wartości Dobra, Prawdy, Piękna pojawiają się nowe zasady legitymizacyjne, jak np. skuteczność, liberalizm, racjonalizm i optymalizacja wolnorynkowa, pragmatyzm, teorie nieciągłości, paralogie, paradoksy. Współcześnie wszelki konsensus, a już na pewno moralny, stał się wartością przestarzałą i ograniczającą dla aksjomatycznie relatywnych doświadczeń. W epoce „panrelatywizmu” kwestionuje się wszystko, co do tej pory było źródłem prawomocno-

---

<sup>2</sup> K. Wilber, *Krótką historia wszystkiego*, Warszawa 1997, s. 158, 300.

ści i ładu społecznego. Obalane są autorytety państw i instytucji. Aksjomatyka i dogmatyka, które do niedawna stanowiły szkielet panujących relacji społecznych i wyznaczały kierunek rozwoju stosunków społecznych oraz charakter ról społecznych, kruszą się pod naporem mniej lub bardziej metodologicznie przygotowanej, totalnej krytyki.

Współczesna dekadencja, jak określa przełom między epoką modernistyczną a ponowoczesną Jadwiga Mizińska, przebiega pod znakiem nihilizmu, poczucia bezsiły i „śmierci podmiotu”, w sensie zarówno dosłownym (fascynacja śmiercią i – propagowany przez środki masowego przekazu – kult destrukcyjnej siły, nienawiść i okrucieństwo), jak i metafizycznym – poczucie zagubienia, zaburzone poczucie sprawstwa i odpowiedzialności, deficyt Miłości, Dobra i Piękna w pełnych, osobowych kontaktach międzyludzkich<sup>3</sup>. Współczesny człowiek opisywany jest w kategorii tzw. **słabego podmiotu**, zawieszony pomiędzy ciałem a przeżyciami ról społecznych, mocno ograniczonego w autokreacji, niejako zdeteterminowanego realizacją społecznych oczekiwań, wynikających z pełnionych ról. Słabość podmiotu jest dodatkowo potęgowana faktem, iż człowiek nie wie i nie potrafi sobie wyobrazić, jakie role są wpisane w jego los indywidualny i gatunkowy. Nie posiada własnej, holistycznej i jednolitej koncepcji siebie, mimo bardzo wielu oferowanych przez naukę. Uwikłany w schematach ról społecznych oraz w gęstej sieci niejednorodnych komunikatów, przy coraz szybciej i szerzej dostępnej zewnętrznej przestrzeni fizycznej, dysponuje coraz węższym zakresem wewnętrznej autonomii, co pogłębia proces jego autoalienacji i grozi negatywnymi następstwami w sferze emocjonalno-społecznej<sup>4</sup>. Formuła słabego podmiotu jest potęgowana zaburzonym poczuciem tożsamości, odpowiedzialności oraz sprawstwa, co wprost wynika z radykalnych zmian w strukturze hierarchii wartości, wielości systemów wartościowania oraz z przewartościowania pojęcia wolności, która nabiera znaczenia jako bezwzględna i nieograniczona wolność

---

<sup>3</sup> J. Mizińska, *Człowiek jako podmiot humanistki*, w: *Wiedza a podmiotowość*, A. Motycka (red.), Warszawa 1998, s. 76–88.

<sup>4</sup> S. Czerniak, A. Szachaj, *Postmodernizm a filozofia*, Warszawa 1996, s. 183–203.

od wszystkiego. Hiperrealny świat postmodernistyczny cechuje zwielokrotnienie i maksymalizacja przeżyć ekstremalnych, hedonistycznych i libidinalnych, kreowanych bądź za pomocą mediów, bądź w iluzorycznym świecie internetowej rzeczywistości równoległej, z której człowiek korzysta coraz częściej i coraz chętniej zastępuje świat rzeczywisty wirtualnym. To w nim czuje się w pełni autonomiczny, wolny, mocny, władczy i twórczy, a jednocześnie wolny od wszelkiej odpowiedzialności, ponieważ konsekwencje jego działań trwają co najwyżej do ostatniego kliknięcia myszą komputera. Związki międzyludzkie w świecie wirtualnym są przelotne, płytkie i niezobowiązujące. W wirtualnym świecie bez jakichkolwiek granic wzrastają kolejne pokolenia.

W na poły rzeczywistym, na poły nierealnym świecie przewartościowaniu uległy dotychczasowe uznane wartości, upadły autorytety i rozchwiały się utrwalone przez dziesięciolecia standardy. Wartości materialne, konsumpcyjne i indywidualistyczne zawładnęły sferą potrzeb i dążeń, upodabniając pejzaż człowieka do supermarketu, w którym wszelkie pragnienia zaspokajane są towarem na sprzedaż.

Chaos i zmienność w świecie wartości rzucają cień na dotychczasowe, wystandardyzowane modele kształcenia i wychowania. W gmatwaniu komunikatów i informacyjnym szumie zanika głos sumienia, wewnętrznych nakazów, moralnych powinności, jeśli w ogóle miał szansę zostać wzbudzony w oparciu o strzępy egzystujących fragmentarycznie, zarzuconych i niemodnych hierarchii wartości<sup>5</sup>. Tożsamościowa niepewność oraz wszechobecny lęk – jako naturalne następstwo gwałtownie postępującej deregulacji w sferze stosunków międzyludzkich i zasad funkcjonowania instytucji państwa opiekuńczego – stają się bezpośrednią przyczyną rozmaitych trosk i cierpień, które stawiają człowieka na skraju nerwowego wyczerpania i powodują poważne zaburzenia w strukturze i funkcjonowaniu jego osobowości na poziomie podstawowych potrzeb: bezpieczeństwa, przynależności i tożsamości.

---

<sup>5</sup> Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.

### Drogi wyjścia z kryzysu

Tu i ówdzie we współczesnej literaturze naukowej, jak i publicystyce rozbrzmiewają głosy świadczące o potrzebie wyjścia z kryzysu światopoglądowo-egzystencjalnego i cywilizacyjnego, w jakim utknął człowiek. Francis Fukuyama odświeża pojęcie *Homo hierarchicus* i nawołuje do odbudowy porządku społecznego za pomocą sieci opartych na kapitale społecznym, przy czym sieć rozumie jako moralną relację zaufania, natomiast kapitał społeczny jako wspólnotę powiązaną nie tylko więzami ekonomicznymi, ale również normami, wartościami, tradycją i rytuałami<sup>6</sup>. Ten sam autor w swoim opracowaniu *Koniec człowieka* proponuje rozwinięcie koncepcji transcendentальной jedności apercpekcji Kanta o idee moralne, których źródłem są wrodzone typowo ludzkie reakcje emocjonalne<sup>7</sup>. Natomiast Dalajlama w *Etyce na nowe tysiąclecie* głosi uniwersalne zasady osiągnięcia szczęścia (wśród których wyróżnia m.in. cnoty prawości, powściągliwości, pokory, empatii, odpowiedzialności) oraz ideę **współzależnego powstawania**. Jego zdaniem „współzależne powstawanie pokazuje nam wręcz, że nie może istnieć żaden własny interes, który nie byłby powiązany z interesami innych (...), a skoro nasze interesy są ze sobą nierozzerwalnie związane, musimy uznać **etykę** za niezbędny łącznik między moim a twoim pragnieniem szczęścia”<sup>8</sup>. W filozofii H. Ezlenberga odnaleźć można odwołania do mistycznego poznania przez intuicję<sup>9</sup>. Na szczególną uwagę zasługuje **personalistyczna koncepcja godności ludzkiej** w opracowaniach św. Jana Pawła II<sup>10</sup>, jak również **postulat nasyce-**  
**nia życia społecznego nowymi lub odrestaurowanymi wartościami** zawarty

---

<sup>6</sup> F. Fukuyama, *Wielki Wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Warszawa 2000, s. 181–195.

<sup>7</sup> F. Fukuyama, *Koniec człowieka*, Kraków 2004, s. 190.

<sup>8</sup> Dalajlama, *Etyka na nowe tysiąclecie*, Warszawa 2000, s. 31.

<sup>9</sup> R. Zaborowski, *Człowiek wobec wartości w filozofii Henryka Elzenberga*, Warszawa 1998.

<sup>10</sup> Jan Paweł II, *Redemptor Hominis*, Warszawa 1987; K. Wojtyła, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005; tenże, *Osoba i czyn*, Lublin 1994.

w opracowaniach Marii Nowickiej-Kozioł<sup>11</sup> czy też dużo wcześniejszych – Jacka Woronieckiego, który nawiązuje do starożytnych i neotomistycznych koncepcji wychowania moralnego w oparciu o **sprawności moralne, czyli cnoty**<sup>12</sup>. Maria Gołaszewska decydujące znaczenie przywiązuje do **ureczywistniania wartości osobowych** poprzez nadawanie sensu własnemu życiu w progresywnie trojaki sposób: podporządkowanie się przyjętym w środowisku modelom życia, ekspresję własnej osobowości i twórcze aktualizowanie wartości osobowych oraz twórcze wzbogacanie świata wewnętrznego i otoczenia o nowe wartości poprzez silnie zdeterminowane dążenie do uznanego ideału<sup>13</sup>.

**Aksjologiczna koncepcja człowieka**, czyli człowiek ujęty w aspekcie wartości, które w nim istnieją realnie bądź potencjalnie i przez wychowanie konstytuują jego osobowość, powinna stanowić założenie teorii wychowania, a zarazem skuteczną przeciwwagę dla antypedagogicznych wpływów indywidualistycznych i materialistycznych nurtów neoliberalnych. W myśl tej koncepcji człowiek i jego osobowość stanowią dziedzinę istnienia i ureczywistniania wartości osobowych i moralnych. Momenty konstytutywne rozwoju osobowości to wewnętrzny dynamizm, którego impulsem jest świadomość tkwiących w niej możliwości i potrzeba twórczego rozwoju. Nadrzędną wartością i głównym celem w wychowaniu jest osobowość. Wśród teoretyków, którzy rozważali pojęcie osobowości i koncepcji człowieka w teorii i praktyce pedagogicznej, należy wyróżnić: Hermana Nohla, Jana Władysława Dawida, Floriana Znanięckiego, Stefana Szumana, Bogdana Nawroczyńskiego, Zygmunta Mysłakowskiego, Kazimierza Sośnickiego<sup>14</sup>. Istotnym momentem koncepcji aksjologicznej jest zaistnienie określonej **sfery duchowości**, będącej jeszcze czymś innym niż psychika,

---

<sup>11</sup> M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Warszawa 1993.

<sup>12</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1986.

<sup>13</sup> M. Gołaszewska, *Człowiek jako wartość*, „Studia Filozoficzne” 1969, nr 6, s. 119–133.

<sup>14</sup> W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, s. 160–161.



życie emocjonalne i intelektualne człowieka, umożliwiającej jednostce poznawcze przeżywanie świata wartości. Jest to możliwe dopiero po osiągnięciu pewnego poziomu duchowości, którego podnoszenie jest tożsamy z **doskonaleniem sprawności moralnych** i ze wzrostem świadomego życia moralnego.

Wiedza o strukturze osobowości człowieka służy skutecznej aplikacji wskazań aksjologicznych w praktyce wychowawczej, czyli wskazuje, które składniki osobowości podatne są na wpływy wychowawcze i jakimi sposobami można takie wpływy osiągnąć.

### **Zakład poprawczy jako instytucja systemu resocjalizacji nieletnich i podmiot jego oddziaływań na przykładzie Zakładu Poprawczego w Jerzmanicach-Zdroju**

Zakłady poprawcze w Polsce stanowią jedno z najistotniejszych ogniw instytucjonalnego systemu resocjalizacji, które wykonują prawomocne postanowienia sądów rodzinnych i nieletnich o zastosowaniu wobec nieletnich środka poprawczego, co stanowi wypełnienie zapisu Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich z 1982 roku z późniejszymi wielokrotnymi zmianami<sup>15</sup>. Aktem wykonawczym stanowiącym o rodzajach zakładów poprawczych jest Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości o zakładach poprawczych, które wyróżnia zakłady poprawcze resocjalizacyjne (otwarte i półotwarte, zamknięte, o wzmożonym nadzorze wychowawczym), zakłady resocjalizacyjno-rewalidacyjne, zakłady resocjalizacyjno-terapeutyczne (dla zaburzonych psychicznie, uzależnionych i nosicieli HIV)<sup>16</sup>. Placówki te wraz ze schroniskami dla nieletnich są bezpośrednio nadzorowane przez Departament Wykonania Orzeczeń i Probacji w resorcie sprawiedliwości. Wymienione akty prawne określają dodatkowo zakres praw

---

<sup>15</sup> Art. 6, pkt 10 *Ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich*, DzU z 1982 r., nr 35, poz. 228 z późn. zm.

<sup>16</sup> *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*, DzU z 2001 r., nr 124, poz. 1359 z późn. zm.

i obowiązków nieletnich, katalog nagród i możliwych do zastosowania środków dyscyplinarnych. Stanowią one również podstawę prawną do sformułowania wewnętrznych ram prawnych w postaci regulaminów, instrukcji, procedur, planów, które określają zasady, misję, cele i zadania placówki, zasady funkcjonowania, pobytu i oceniania nieletnich.

Podopiecznym zakładu poprawczego jest nieletni pomiędzy 13. a 21. rokiem życia o określonej płci (zakłady poprawcze nie są placówkami koedukacyjnymi), skierowany decyzją wspomnianego departamentu w Ministerstwie Sprawiedliwości, na mocy postanowienia sądu rodzinnego, w związku z popełnionymi przez niego czynami zabronionymi oraz pogłębiającą się demoralizacją, po uprzednim wyczerpaniu wobec niego, przewidzianych w ustawie, środków wychowawczych.

Zakład Poprawczy w Jerzmanicach-Zdroju został utworzony decyzją Ministra Sprawiedliwości w 1959 roku i obecnie jest placówką półotwartą dla chłopców. Integralną częścią zakładu jest zespół szkół, które kształcą uczniów na poziomie gimnazjum oraz dwuletniej zasadniczej szkoły zawodowej, jak również warsztaty szkoleniowe, przyuczające do zawodu ślusarza, stolarza, cieśli, murarza i kamieniarza. **Misją tej placówki** jest rekonstrukcja negatywnej organizacji wadliwie kształtujących się w osobowości nieletniego postaw wobec siebie samego, innych ludzi i zasad współżycia społecznego oraz przysposobienie dojrzewającego chłopca ulegającego demoralizacji do pełnienia w niedalekiej przyszłości konstruktywnych ról społecznych poprzez kształtowanie w nim postaw twórczych, opartych na akceptowanym społecznie systemie wartości i ukierunkowanych na poszanowanie godności własnej i drugiego człowieka w poczuciu sprawstwa i odpowiedzialności za siebie i innych.

Podmiotem instytucjonalnych oddziaływań jest wychowanek, do którego skierowana jest profesjonalna oferta edukacyjna, wychowawcza, terapeutyczna i opiekuńcza. Wszyscy pracownicy zakładu starają się zapewnić wychowankom możliwość pełnego zaspokojenia podstawowych potrzeb psychicznych i rozwojowych na poziomie bytowym, emocjonalnym, społecznym, kulturalno-oświatowym i samorealizacyjnym. Wychowankowie zakładu w Jerzmanicach-Zdroju

mają możliwość zdobycia cennych umiejętności i kompetencji społecznych oraz zawodowych, a także zdobycie wiedzy i wykształcenia na poziomie podstawowym oraz zasadniczym zawodowym. Ambitni zdobywają tytuł pracownika wykwalifikowanego, a nawet czeladnika. Ponadto w ramach zajęć wychowawczych oferuje się im możliwość rozwijania zainteresowań, ekspresję i samorealizację poprzez aktywność rekreacyjną, sportową i artystyczną. Poziom reedukowanych umiejętności społecznych i emocjonalnych konfrontuje się w oparciu o zewnętrzne kontakty społeczne z lokalnymi partnerami instytucjonalnymi w ramach umów o współpracy i wolontariacie.

Wychowanek Zakładu Poprawczego w Jerzmanicach-Zdroju to młodzieniec w wieku średnio 16–19 lat, organizacyjnie opóźniony około roku lub 2 lat, głównie z powodu zaniedbań patologicznego środowiska rodzinnego i nierrealizowania obowiązku szkolnego. Prezentuje mocno zaniżony poziom wiedzy i umiejętności szkolnych w stosunku do rówieśników, jak również symptomy nieprawidłowego rozwoju osobowości o podłożu głównie socjopatycznym, czasem również charakteropatycznym z parcjalnymi ubytkami w centralnym układzie nerwowym. Zazwyczaj jest to osoba zorientowana na paraprzestępcze i anarchistyczne, w stosunku do obowiązującego prawa, subkultury młodzieżowe, nierzadko identyfikująca się ze wzorcami podkultury więziennej, zaczerpniętymi u osób socjalizująco znaczących (rodzina, środowisko koleżeńskie). Pod względem rozwoju dojrzałości interpersonalnej zafiksowana na niższych poziomach relacji międzyosobowych: aspołeczny, konformistyczny (manipulator), najczęściej neurotyk – odreagowujący na zewnątrz bądź zorientowany podkulturowo; zdarzają się przypadki wychowanków o rysie psychopatycznym (wg systemu diagnostycznego I-Level classification)<sup>17</sup>. Jest to wychowanek, u którego wiek inicjacji przestępczej sięga do trzech lat wstecz w stosunku do daty umieszczenia w zakładzie poprawczym, stąd najczęściej posiada on ogromny bagaż negatywnych doświadczeń w zakresie konfliktu z prawem. Najczęściej dokonał (bądź dokonuje nadal) czynów zabronionych

---

<sup>17</sup> L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*, Warszawa 1991, s. 96–110.

przeciw zdrowiu, życiu i mieniu, wolności osobistej i nietykalności. Rekordziści w jednym wyroku sądowym mają udowodnionych 40–50 przestępstw (zagrożonych wyrokiem w k.k.) i byli wychowankami kilku innych placówek opiekuńczo-wychowawczych i zakładów dla nieletnich.

### Oddziaływania aksjologiczne w praktyce zakładu poprawczego

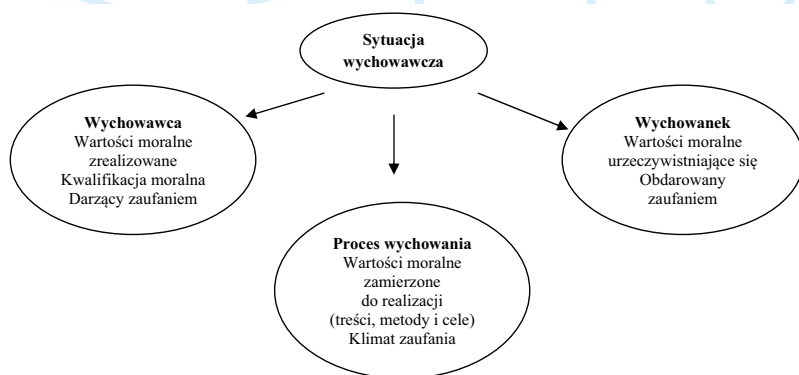
Jak zostało to uwypuklone w pierwszej części opracowania, proces osiągnięcia przez młodzież obywatelskiej dojrzałości emocjonalnej, społecznej i obywatelskiej dokonuje się w warunkach zarówno dezintegracji wartości moralnych i norm społecznych, jak również w atmosferze lęku, niepewności oraz izolowania się i ucieczki – często w świat używek, destruktywnych subkultur, prostytucji, przemocy, przestępczości i innych groźnych zjawisk patologicznych. Liberalny, indywidualistyczny i konsumpcyjny styl życia, przy jednoczesnym rozchwianiu systemu norm moralnych i etycznych, rozbudza aspiracje młodzieży w kierunku posiadania i gromadzenia dóbr materialnych, co – wobec braku możliwości ich zaspokojenia – prowadzi do frustracji, wyzwała stany depresyjne i sprzyja zachowaniom przestępczym.

Wobec wielu koncepcji wychowawczych proponowanych przez teoretyków wychowania oraz narastającego kryzysu w sferze wartości i edukacji coraz odważniej wysuwa się tezę, że istnieje potrzeba rozumienia **wychowania jako urzeczywistniania osobowych wartości w twórczym rozwoju człowieka**, wychowania opartego na wyczerpującej wiedzy na temat ludzkiej natury oraz jej aksjologicznej charakterystyki. Zarówno normy moralne, jak i prawne powinny wspierać się na fundamencie **wartości moralnych stanowiących ogólne kryterium oceny postępowania** oraz kształtowania osobowości w zakresie doskonalenia dyspozycji do postępowania zgodnego z przyjętą aksjologią moralną, co tożsame jest z rozwijaniem cnót moralnych. **Celem** tak rozumianego wychowania **jest kształtowanie moralnego charakteru człowieka**, czyli jednolitości orientacji jego życia moralnego. Uprawniony zatem jest postulat uzależnienia skuteczności profilaktyki i resocjalizacji od stopnia zinternalizowania systemu wartości zorientowanego na wartości

i cnoty moralne, czyli zagadnień zupełnie zapomnianych w dobie królowania koncepcji oświeceniowych, naturalistycznych czy psychoanalitycznych, a odrestaurowanych m.in. przez J. Woronieckiego, N. Hartmanna, M. Schelera i K. Wojtyłę.

W procesie wychowania wartości moralne stanowią podstawę oceny moralnej czynów oraz wytwarzają właściwy kontekst. Wychowanek jest świadomym podmiotem oddziaływań, w którym są urzeczywistniane wartości moralne. Wychowawca natomiast jest nośnikiem wartości moralnych, jak również instancją określającą stopień ich urzeczywistniania u wychowanka.

„(...) sytuacja wychowawcza nie jest spotkaniem dwóch czystych umysłów, lecz dwóch niepowtarzalnych osób, nie da się jej sprowadzić do charakteru czysto racjonalnego. Indywidualność i niepowtarzalność każdej osoby powoduje, że nie możliwe jest zastosowanie jednolitego systemu wychowania wobec wszystkich ludzi. Wychowanie nie jest nauką, ale sztuką, która podobnie jak medycyna powinna współpracować z naturą”<sup>18</sup>.



Rysunek 1. Aksjologiczny aspekt procesu wychowawczego

Źródło: W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, s. 121.

<sup>18</sup> S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003, s. 80–81.

### **Męstwo, długomyślność oraz zaufanie implementowane w sytuację wychowawczą z nieletnim**

W dobie powszechnej deregulacji apriorycznych wartości i godności instytucjonalnych autorytetów, gdy relacje międzyludzkie cechuje nadmierna ostrożność, rezerwa i dystans, właśnie **zaufanie**, rozumiane jako ufność, zawierzenie, rodzaj obopólnego zobowiązania i wzajemnego podmiotowego traktowania nasyconego wzajemnym szacunkiem, staje się niezbędnym elementem sytuacji wychowawczej i stanowi o jej szczególnym klimacie. Wychowanek obdarzony kredytem zaufania przez osobę dla niego znaczącą (autorytet obdarzający zaufaniem), wzmacnia pozytywną ocenę siebie samego i doświadcza rodzaju szczególnego pozytywnego **zobowiązania** wobec wychowawcy, co ma szansę stać się główną zasadą w kontaktach z innymi. Relacje wychowawca – wychowanek w procesie wychowania powinny być przesycone atmosferą zaufania. Klimat zaufania ulatnia się, gdy rodzi się dystans podejrzliwości oraz w sytuacji istotnych różnic światopoglądowych, kulturowych i wyznaniowych. Cnota zaufania jest swoistym darem, który wzbogaca obie strony relacji. Darczyńca, obdarzając zaufaniem, pokonuje lęk związany z potencjalnym ryzykiem doświadczenia zdrady, świadomie odsłania się na ewentualną stratę, innymi słowy przewycięża własny egoizm i otwiera się na drugiego człowieka. Obdarowany zaufaniem doświadcza dowartościowania, przepływu wiary we własne siły, odczuwa wdzięczność w związku z podmiotowym i życzliwym traktowaniem. Szczególnie jest to istotne w przypadku relacji z nieletnim, który niesie ze sobą bagaż negatywnych doświadczeń moralnych w relacjach z innymi. Ta szczególna relacja wychowawcza ma charakter i przebieg wzajemnościowy, jednak w żadnym przypadku równoważny. Z tego też powodu winna być dodatkowo wspierana cnotą roztropności (złotego środka), gdyż nadmiar zaufania w odniesieniu do ludzi wyuczonych patologicznych nawyków w kontaktach interpersonalnych w warunkach izolacji penitencjarnej może przynieść fatalne skutki. W nakreślonych okolicznościach zaufanie winno przyjmować formułę pozytywnego nastawienia, gestu zaprosze-

nia do głębszych relacji, do osobowego dialogu, powinno być wyrazem dobrej woli i gotowości do porozumienia. „Postawa otwartości rozumiana jako mądra cnota zaufania, (...) zachęca do stałego wychodzenia ku drugiemu człowiekowi i postrzegania go przede wszystkim jako bliźniego, który potrzebuje naszej obecności”<sup>19</sup>.

Z zaufaniem jako istotną cechą relacji wychowawczej z nieletnim blisko związana jest **cnota długomyślności**, zwana również cnotą rodziców, nauczycieli i wychowawców, z którą wiąże się stan cierpliwego oczekiwania na efekty wychowawczych zmagani, jak również opanowanie zniechęcenia powodowanego brakiem spodziewanego dobra. Postulowane i oczekiwane zmiany w postawach wychowanka, jeśli się w ogóle pojawiają, są najczęściej efektem wielu zmiennych wychowawczych i następują w dłuższych okresach czasu, niż byśmy sobie tego życzyli. Przeważa długomyślność to cnota **dalekich zamierzeń i długotrwałych realizacji** i jako taka jest niezbędną cechą wychowawcy<sup>20</sup>. Znaczeniowo i moralnie bliskie długomyślności są cechy wytrwałości i niezłomności w dążeniu do zamierzonego celu, które to cechy stanowią również oczekiwany efekt zmian w postawach podopiecznych. Według teoretyków etyki chrześcijańskiej długomyślność jest pochodną męstwa i w tym znaczeniu polega na opanowaniu uczuć gniewu, chęci odpłaty i rewanżu w sytuacji poczucia zawodu zaufania. W bezpośredniej relacji z wychowankiem postawa wychowawcy, nacechowana cnotą tak rozumianej długomyślności, pozwala zastosować środki dyscyplinujące jako naturalne następstwo negatywnego zachowania podopiecznego, bez frustrującej i antychowawczej konotacji tego działania, jako osobistej zemsty wychowawcy, który demonstruje instytucjonalnie uzasadnioną nad nim władzę. W tym znaczeniu długomyślność jest konieczną sprawnością moralną wychowawcy. Jest to zatem cnota polegająca na dalekowzroczności i sprawności czekania i jako taka ma po-

---

<sup>19</sup> G. Graff, *Czy istnieje cnota zaufania*, [www.opoka.org.pl/biblioteka/F/FE/cnota\\_zaufania.html#](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/F/FE/cnota_zaufania.html#) (dostęp 25.10.2014).

<sup>20</sup> Ks. J. Olszówka SDS, *Męstwo jako postawa moralna wobec trudności*, [www.katolik.pl/mestwo-jako-postawa-moralna-wobec-trudnosc,690,416,cz.html](http://www.katolik.pl/mestwo-jako-postawa-moralna-wobec-trudnosc,690,416,cz.html) (dostęp 25.10.2014).

stać osobowej relacji nadziei, która jest relacją trwania przy dobru. Warunkuje ona inne cnoty i zalety, z którymi często jest utożsamiana: łagodności, łaskawości, wyrozumiałości oraz cierpliwości<sup>21</sup>.

**Męstwo** jest sprawnością, która uczy pokory i wielkoduszności, czyli opamiętania pobudek wynikających z przerostu ambicji bądź poczucia niższej wartości. Cnota męstwa pozwala zapanować nad uczuciem bojaźni, ale również nad brawurą i zuchwalstwem, prowadzącym do nieuzasadnionego narażania zdrowia i życia własnego lub innych. Omawiana sprawność w równym stopniu winna być domeną wychowawcy, również i celem starań wychowawczych u swoich podopiecznych. Męstwo wyraża się również **odwagą cywilną** w spełnianiu powinności w sytuacjach społecznego niezrozumienia czy nawet szyderstwa. Metodami wspierającymi rozwijanie tej sprawności u młodych ludzi są zajęcia sportowe uczące zarówno współzawodnictwa, jak i współdziałania, oraz metody kulturotechniczne, oferta w zakresie literatury i filmu z pozytywnymi wzorcami bohaterstwa, męstwa, odwagi i patriotycznego heroizmu. Męstwo dotyczy trzech władz psychicznych: **rozum** pozwala odróżnić dobro od zła, właściwie weryfikować dobro i prawdę jako wartości, w obronie których staje **woła**, gotowa przezwyciężyć spiętrzone trudności. Męstwo odnosi się do **uczuc** – lęku, dumy, euforii, poczucia mocy, jak również wyraża się w emocjonalnej identyfikacji z najwyższymi wartościami, w obronie których staje. W wymiarze duchowym cnota męstwa wiąże się z wytrwałością i stałością w dążeniu do dobra.

### Metody pracy z wychowankiem zakładu w aspekcie aksjologicznym

Wychowanie i nauczanie posiada wymiar aksjologiczny, co wyraża się w formule celów, doborze treści, metod i form kształcenia; ogólnie – wychowaniem do wartości; „Przestrzeń edukacyjna jest zawsze przestrzenią aksjologiczną”<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> M. Krasnodębski, *Pedagogika aretologiczna Jacka Woronieckiego*, [www.edukacja-klasyczna.pl/pedagogika-aretologiczna-jacka-woronieckiego](http://www.edukacja-klasyczna.pl/pedagogika-aretologiczna-jacka-woronieckiego) (dostęp 25.10.2014).

<sup>22</sup> W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995, s. 25.



Człowiek, jako podmiot wartości, jest ich nosicielem, jak i kreatorem. Podstawowe formy ludzkiej aktywności to samowychowanie i autokreacja dokonujące się na podłożu autoidentyfikacji z określonymi wartościami. Niezbędne zatem jest wprowadzenie w obszar profilaktyki i resocjalizacji elementów kształcenia aksjologicznego, przy czym należy mieć świadomość, że **wiedza o wartościach** jest elementem koniecznym, ale niewystarczającym do uzyskania oczekiwanych efektów wychowawczych (choć w dialektycznym sporze pomiędzy Arystotelesem a Platonem twierdzenie to stanowiło jedną z kontrowersji). W zakresie uzupełniania wiedzy o wartościach wskazane jest wykorzystanie czytelnictwa, oferty edukacyjnej kół zainteresowań oraz pozytywny wpływ wzorców osobowych; „(...) jednak należy podkreślić, iż nie są to formy i sposoby oddziaływań wystarczające do rekonstrukcji i internalizacji systemu wartości młodocianego, zwłaszcza tego, który wszedł już na drogę przestępczą i przyswaja negatywne wzorce osobowe i wypaczone modele zachowania. Pojawia się więc problem wypracowania na potrzeby profilaktyki i resocjalizacji swoistej metodyki aksjologicznej”<sup>23</sup>.

Istotą przedstawionych poniżej propozycji metod kształcenia aksjologicznego jest refleksja nieletniego: *w jakim stopniu jestem człowiekiem uczciwym, odpowiedzialnym, tolerancyjnym, sprawiedliwym, mężnym, godnym zaufania?*

**Zapoznanie z określoną wiedzą z zakresu moralności** może odbywać się za pomocą przekazu słownego w formie pogadanki i wykładu. Błędem metodycznym jest w takim wypadku pouczanie na kanwie taniego dydaktyzmu oraz stosowanie technik krasomówczych z elementami górnolotności oraz pustej deklaratywności.

Inną metodą jest **metoda społecznej interakcji i wzajemności**, polegająca na wyzwalaniu w podopiecznych aktywności i kreatywności poprzez umożliwienie współdecydowania o niektórych sprawach zakładowych (z uwzględnieniem cnoty rozsądku oraz elementami dyskretnego zewnętrznego kierowania), jak np. organizowanie czasu wolnego, organizowanie wsparcia koleżeńskiego w na-

---

<sup>23</sup> D. Szarżała, *Znaczenie wartości w resocjalizacji penitencjarnej*, [www.bractwo-wiezienne.warszawa.pl/tekstowe/5.pdf](http://www.bractwo-wiezienne.warszawa.pl/tekstowe/5.pdf) (dostęp 25.10.2014).

uce i rozwijaniu zainteresowań. Metoda ta pozwala na rozwijanie odpowiedzialności za siebie, swoje decyzje i czyny oraz wyzwała otwartą postawę w relacjach społecznych.

Metodą silnie rozwiniętą w warunkach zakładu półotwartego jest **integracja społeczna w ramach wolontariatu**, gdzie możliwe jest nawiązanie współpracy z lokalnymi partnerami instytucjonalnymi. W przypadku ZP Jerzmanice-Zdrój na uwagę zasługuje, bogata w formy, jak i zapis historyczny, współpraca z lokalnymi samorządami, zespołami szkół ponadgimnazjalnych w sąsiednich miejscowościach, nadleśnictwem, ośrodkami pomocy społecznej, dziennego pobytu osób niepełnosprawnych, przedszkolami, ośrodkami kultury, hufcami ZHP. Współpraca przybiera różnorodne formy. Od pomocy przy pracach porządkowych, przez wykonywanie drobnych usług, akcje wspierające osoby niepełnosprawne, bale charytatywne, po oprawę i pomoc przy organizacji imprez kulturalnych.

Celem kolejnej metody – **klaryfikacji wartości** – jest przede wszystkim udzielenie pomocy w samodzielnym odnajdywaniu tego, co jest ważne i istotne w życiu podopiecznego, oraz stworzenie sprzyjających warunków do świadomego podejmowania wyborów i decydowania bez presji zewnętrznej i weryfikowania własnych zachowań w kontekście wartości. Metoda pozwala skorzystać z atrakcyjnych ćwiczeń, z których każde przyjmuje określoną nazwę: „Arkusze wartości”, „Wyjaśniające odpowiedzi”, „Głosowanie na wartości” itp.<sup>24</sup>

**Metoda „rozumowania moralnego”** przewiduje następującą kolejność działania: 1) prezentacja dylematu moralnego, 2) poszukiwanie jego rozwiązań, 3) ustalenie konsekwencji znalezionych rozwiązań dla osób, których dylemat dotyczy, 4) określenie wartości odkrytych w danym dylemacie, 5) wyeksponowanie wartości świadczących o wyższym poziomie rozwoju moralnego<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> J. Trempała, *Niedyrektywna edukacja moralna: strategie prowadzenia dyskusji w grupie i klaryfikowania wartości*, „Edukacja” 1989, nr 2, s. 20–23.

<sup>25</sup> Tamże.

Obydwie opisane wyżej metody należą do domeny wykwalifikowanych terapeutów, którzy prowadzą zajęcia w odpowiednio dobranych grupach socjoterapeutycznych.

Aksjologizacja oddziaływań resocjalizacyjnych pozwala tworzyć lepsze warunki do rozwoju w pełni osobowego, jak również kształtowania postaw prospołecznych, co stanowić winno element profilaktyki działań społecznie niepożądanych.

### **Szkic problematyki autorytetu wychowawcy**

Kolejnym nadzwyczaj istotnym elementem aksjologicznego aspektu wychowania jest z pewnością dojrzała i odpowiedzialna postawa wychowawcy oraz niekwestionowany, niepodważalny i jednoznacznie pozytywny autorytet wychowawcy, osadzony w koncepcji J.W. Dawida.

Wychowawca, jako kreator procesu wychowania i uczestnik sytuacji wychowawczej, jest nośnikiem przekazywanych wartości moralnych. Nie bez znaczenia pozostaje zatem jego postawa moralna, identyfikacja z wyznawanymi wartościami (autentyczność), umiejętność doboru stosownych z etycznego punktu widzenia metod oraz posiadanie określonej wiedzy aksjologicznej. Wszystkie te czynniki określają całościową kwalifikację moralną wychowawcy.

Dodatkowo autorytet wychowawcy w zakładzie poprawczym współkreowany jest w kontekście specyficznych dla tego rodzaju placówki penitencjarnej okoliczności. Z tego też powodu zagadnienie autorytetu wychowawcy zakładu poprawczego, jako istotnej składowej części aksjologicznej koncepcji wychowania resocjalizującego, z uwzględnieniem zarówno klasycznego etosu zawodowego, swoistej intuicji pedagogicznej oraz wiedzy i umiejętności w zakresie psychotechnicznej metody oddziaływań, jak również wspomnianego specyficznego kontekstu instytucji izolacyjnej, jakim jest zakład poprawczy, zasługuje na osobne, obszerne opracowanie.

Promowanie wartości, a przede wszystkim motywowanie do ich harmonijnego zintegrowania oraz realizowania w życiu osobistym i społecznym staje się w sytuacji obecnej „kondycji” moralnej społeczeństwa jednym z najważniejszych zadań profilaktyki i resocjalizacji, wymagającym podejmowania bardziej wnikliwych poszukiwań na gruncie metodyki w celu doskonalenia oddziaływań w tym zakresie.

### Bibliografia

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996.
- Czerniak S., Szachaj A., *Postmodernizm a filozofia*, Warszawa 1996.
- Dalajlama, *Etyka na nowe tysiąclecie*, Warszawa 2000.
- Fukuyama F., *Koniec człowieka*, Kraków 2004.
- Fukuyama F., *Wielki Wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Warszawa 2000.
- Gałkowski S., *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003.
- Gołaszewska M., *Człowiek jako wartość*, „Studia Filozoficzne” 1969, nr 6.
- Graff G., *Czy istnieje cnota zaufania*, [www.opoka.org.pl/biblioteka/F/FE/cnota\\_zaufania.html#](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/F/FE/cnota_zaufania.html#) (dostęp 25.10.2014).
- Jan Paweł II, *Redemptor Hominis*, Warszawa 1987.
- Jaroszyński P., *Kalokagathia*, w: *Powszechna encyklopedia filozoficzna*, t. 5, A. Maryniarczyk (red.), Lublin 2004.
- Krasnodębski M., *Pedagogika aretologiczna Jacka Woronieckiego*, [www.edukacja-klasyczna.pl/pedagogika-aretologiczna-jacka-woronieckiego](http://www.edukacja-klasyczna.pl/pedagogika-aretologiczna-jacka-woronieckiego) (dostęp 25.10.2014).
- Mizińska J., *Człowiek jako podmiot humanistki*, w: *Wiedza a podmiotowość*, A. Motycka (red.), Warszawa 1998.
- Nowicka-Kozioł M., *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Warszawa 1993.

- Olszówka J. ks. SDS, *Męstwo jako postawa moralna wobec trudności*, [www.katolik.pl/mestwo-jako-postawa-moralna-wobec-trudnosci,690,416,cz.html](http://www.katolik.pl/mestwo-jako-postawa-moralna-wobec-trudnosci,690,416,cz.html) (dostęp 25.10.2014).
- Pasterniak W., *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*, Warszawa 1991.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*, DzU z 2001 r., nr 124, poz. 1359.
- Szarżała D., *Znaczenie wartości w resocjalizacji penitencjarnej*, [www.bractwo-wiezienne.warszawa.pl/tekstowe/5.pdf](http://www.bractwo-wiezienne.warszawa.pl/tekstowe/5.pdf) (dostęp 25.10.2014).
- Trempała J., *Niedyrektowna edukacja moralna: strategie prowadzenia dyskusji w grupie i klasyfikowania wartości*, „Edukacja” 1989, nr 2.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich*, DzU z 1982 r., nr 35, poz. 228.
- Wilber K., *Krótką historia wszystkiego*, Warszawa 1997.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Lublin 1994.
- Wojtyła K., *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1986.
- Zaborowski R., *Człowiek wobec wartości w filozofii Henryka Elzenberga*, Warszawa 1998.

ARETOLOGICAL INDICATIONS FOR WORKING  
WITH DEMORALIZED YOUTH IN THE EXPERIENCE  
IN JERZMANICE-ZDRÓJ JUVENILE DETENTION CENTER

**Summary**

In the first part of the paper I present the cognitive subject facing the sudden transformations at the turn of the eras and the progressing deficit of moral values connected with it, which leave their stamp on its mental and socio-emotional condition. I also point out to the timid attempts of overcoming this crisis. Then, I outline the problem of the institution of juvenile detention center in the system of youth resocialization in Poland – in the general outline as well as basing on the example of the center in Jerzmanice-Zdrój.

In the next part I emphasize the educational edification on the juvenile, considering the content and the axiological methodology, with a special stress placed on the moral agilities of fortitude, consideration and trust. In the final part I notice the need of a wider discussion of the problem of the tutor's authority as a bearer and qualifier of moral values being realized in his pupils.

*Translated by Jacek Gulanowski*



*Piotr Martin*

Uniwersytet Wrocławski

## MORALNA I „NIEMORALNA” SZTUKA A WYCHOWANIE

*Potęga Dobra schroniła się w naturze Piękna.*

Platon, *Fileb*

*Zupełnie inna jest przy tym zasada poprawności w sztuce  
poetyckiej niż w polityce lub w jakiejś innej sztuce.*

Arystoteles, *Poetyka*

*Albowiem masz być piórem nie przesiąkłym wodą  
Przez bezustanne wichrów i nawałnic wpływy  
Lecz piórem, które ospę z krwią mieszają młodą  
Albo za wartkie strzałom przytwierdzają grzywy*

C.K. Norwid, *Pióro*

### **Wprowadzenie**

Pomiędzy światem sztuki, moralnością i wychowaniem istnieją pewne napięcia, a czasem nawet wrogość. Jednak nie można sobie nawet wyobrazić sztuki, która rezygnuje z moralności i wychowywania, moralności, która rezygnuje z jednego z fundamentalnych przejawów ludzkiej wolności, jakim jest sztuka; a także wychowania, któremu zupełnie obca jest wrażliwość zarówno estetyczna, jak i etyczna. Powierzchowne rozpatrzenie tego zagadnienia prowadzi zazwyczaj

do prób zlikwidowania tego problemu, co można zrobić na nieskończenie wiele sposobów, choć w istocie zawsze będzie to polegało na odebraniu autonomii dwóm dziedzinom i podporządkowanie ich trzeciej, ewentualnie – jak w przypadku totalitaryzmów różnego rodzaju – odebranie autonomii wszystkim trzem dziedzinom i podporządkowanie ich innej zewnętrznej dla nich wszystkich sankcji, są to najczęściej sankcje polityczne, ale mogą być też jakiegokolwiek inne: ekonomiczne, religijne *etc.* Spróbuję w tym krótkim eseju pokazać, że jest to zarówno niemożliwe bez ewentualnej utraty swoistości każdej z tych dziedzin (więc jest niemożliwe na dłuższą metę, na krótszą społecznie się zdarzało, zaś partykularnie, indywidualnie jest wręcz zjawiskiem standardowym), jak i niepożądane. Ceną ewentualnego „rozwiązania” konfliktu jest zazwyczaj usunięcie mądrości ze świata etyki, dorosłości/dojrzałości ze świata pedagogiki i wolności ze świata sztuki, albo może lepiej – usunięcie mądrości, dorosłości i wolności ze świata człowieka.

Świat człowieka, który bywa bardzo różnorodny i wielowarstwowy, pozostaje odrębny wobec świata maszyn czy świata zwierzęcego pomimo zachowania pewnych podobieństw. Miarą tej odrębności może być właśnie niejednorodność, a wręcz sprzeczność różnych aktywności. W filozofii klasycznej – u Arystotelesa – tak właśnie oddzielone zostają dwie różne aktywności: działanie i tworzenie, przy czym obie, choć różne, uznawane są za racjonalne. „Tworzenie mianowicie i działanie – to dwie rzeczy różne (...) tak że tzw. trwała dyspozycja do opartego na rozumowaniu działaniu jest czymś różnym od takiejże dyspozycji do opartego na rozumowaniu tworzeniu. Dlatego też żadna z nich nie obejmuje drugiej: ani bowiem działanie nie jest tworzeniem, ani tworzenie działaniem (...). Skoro zaś tworzenie i działanie to rzeczy różne, to z konieczności sztuka popada pod tworzenie, a nie pod działanie (...). Cel bowiem tworzenia leży poza tworzeniem, przy działaniu zaś jest inaczej: bo tu samo powodzenie w działaniu jest celem”<sup>1</sup>. Jak wiadomo, w świecie sztuki nigdy naprawdę nie chodzi o literalne znaczenie,

---

<sup>1</sup> Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1981, s. 210–213.



odczytanie, odczucie, dlatego centralną figurą tego świata jest metafora, co można wyrazić również tak, jak zrobił to P. Picasso: „Nie zrozumiecie sztuki, dopóki nie zrozumiecie, że w sztuce  $1 + 1$  może dać każdą liczbę za wyjątkiem 2”. Nie tylko świat sztuki posiada pewną autonomię i nie powinien / nie może podporządkowywać się innym światom, nawet jeśli ich siłę lub dostojeństwo uznajemy za wyższe (*Caesar non supra grammaticos*).

Chciałbym teraz zatrzymać się przez chwilę, aby określić wstępnie, na czym polegają różnice w tych trzech odrębnych, choć niecałkowicie, polach świata człowieka i dlaczego muszą one pozostawać ze sobą we względnym, lecz nie absolutnym konflikcie, a następnie pokazać kilka cech charakterystycznych – moim zdaniem – dla sztuki. Pomoże to ukazać jej niezwykły potencjał wychowawczy i to, że jej związki z tym, co moralne, należą do innego poziomu semantycznego niż literalne odczytania. W związku z tym nie tylko nie powinno się mówić o niemoralnej sztuce, ale w ogóle nie da się jej wytworzyć, z tych samych powodów, z których nie da się narysować kwadratowego koła – nie może istnieć niemoralna sztuka, choć pewnie mogą istnieć niemoralne artefakty. Artefakt należy – mówiąc językiem Arystotelesa – do porządku działania: wiemy, co i po co chcemy zrobić; sztuka zaś do porządku tworzenia, gdzie obecny musi być moment sokratejskiej niewiedzy, „cel bowiem tworzenia leży poza tworzeniem” (*Spiritus flat ubi vult...*). J. Kochanowski w liście do S. Fogelwедера z 6 października 1571 roku napisał: „Jeno ją miewam czasem, wizyję; ukazują mi się dwie boginie: jedna jest *necessitas carlos trabales et cuneo manu gest ans ahena* [konieczność w ręce spiżowej niosąca haki i liny], a druga *poetica nescio quid blandum spirant* [poezja tchnąca nie wiem jakim czarem]. Te dwie, kiedy mię obstąpią, nie wiem, co z nimi czynić”<sup>2</sup>. Sztuka nie wystawia i nie wystawiała nigdy recept na schorzenia

---

<sup>2</sup> Mamy tu genialnie wskazane trzy konieczne elementy procesu twórczego: pierwszy wymierny i rzemieślniczy, drugi niewymierny, imaginacyjny i trzeci mądrościowy „sokratejski”. Innymi słowy, do tworzenia czegoś potrzebna jest konkretna umiejętność, niekonkretna wizja i świadomość własnej niewiedzy w kwestii ich połączenia. Natomiast kicz jest zazwyczaj wynikiem kiepskiego rzemiosła, wymiernej wizji i całkowitej wiedzy w kwestii tego, jak należy je połączyć, cyt. za: [http://staropolska.pl/renesans/jan\\_kochanowski/List\\_do\\_St\\_F.html](http://staropolska.pl/renesans/jan_kochanowski/List_do_St_F.html) (dostęp 15.05.2015).

i trudności, które przedstawia (choć stara się pokazywać zarówno je, jak i skutki zaniedbań i ignorowania pewnych objawów, to nie jest jednak żadnym rodzajem nozologii), nigdy nie mówi, co należy zrobić, ile razy dziennie, przed jedzeniem czy po i czym popić...

Po pierwsze – i może najważniejsze – wszystkie stawiają sobie nieco odrębne cele i na pewno używają zupełnie różnych środków do ich osiągnięcia. Celem wychowania jest właściwy i prawidłowy rozwój, a do jego osiągnięcia potrzebny jest pewien nadzór. Jego skala w różnych pedagogikach jest inna, może się również różnić w obrębie jednej pedagogiki, zależnie od tego, z jaką kwestią mamy do czynienia i z jaką sytuacją: różni wychowankowie, różne sytuacje i różne sprawy wymagają różnego stopnia nadzoru, tym niemniej, o ile mówimy o pedagogice, o tyle nadzór ten jest konieczny. W sytuacjach skrajnych – jak np. u J.J. Rousseau – nadzór ten powierzony jest naturze, ale zawsze istnieje jakaś instancja nadrzędna, która rozstraca nadzór i opiekę, a także może stosować różnego rodzaju nagrody i kary, musi mieć zdolność oceny działań wychowanka i znać właściwy kierunek jego rozwoju. Niezależnie od wielkiej różnorodności systemów pedagogicznych nie da się uchylić w niej tej sankcji, można ewentualnie – jak Rousseau – przenieść ją gdzie indziej, nawet w świat pozaludzki. Wychowanek musi podporządkować się prawu i jego rola musi być w tym sensie podrzędna.

Celem etyki jest natomiast pozyskanie sprawności moralnej, trwałej dyspozycji do dobra, przy czym rozumienie tego, co dobre, może być już bardzo różne, ale dyspozycja czy sprawność musi być trwała, nawet jeśli to, co mamy dzięki niej uzyskać, jest kompletnie nietrwałe – jak w hedonizmie, gdzie jesteśmy trwale nastawieni na przyjemności, choć same przyjemności są jak najbardziej ulotne. Człowiek może podporządkować się prawu, jego rola jest równorzędna.

Celem sztuki jest zdobycie świadomości ludzkiej wolności, która – jak słusznie zauważył N. Hartmann – nie jest tym samym, co wolność świadomości. Sztuka pokazuje, że niezależnie od tego z jakiej klasy pochodzimy i jakie odebraliśmy wychowanie, to, co zrobimy, będzie zależało również od nas i zawsze będziemy mogli łamać wszelkie (poza fizycznymi oczywiście) prawa, a zwłaszcza

moralne, co jednak nie pozostanie bez konsekwencji, nawet wtedy gdy wszelkie sankcje zewnętrzne (jak w pedagogice) i wewnętrzne (jak w etyce) zostaną uchylone, zignorowane. Było dużo racji w stwierdzeniu pewnego krytyka, że *Portret Doriana Graya* jest bardzo moralną powieścią, jest bowiem sugestywną obroną tezy, że pogwałcenie praw moralnych nie pozostaje bez konsekwencji, nawet jeśli o złu, które czynimy, nikt nie wie, a my nauczyliśmy się ignorować wszelkie normy moralne, to i tak nasz portret (nasze sumienie) nie pozostanie nienaruszone i kiedyś w taki lub inny sposób się odezwie. Żeby móc dobrze, a to już kategoria etyczna, wybrać, trzeba mieć wybór. Jednak mieć wybór i dobrze wybrać, to już zupełnie co innego, o czym – jak sądzę – każdy bardzo dobrze wie z własnego doświadczenia. W filozofii znana jest aporia wolności polegająca na tym, że „występuje zasadnicza trudność w wyjaśnieniu problemu, jak jest możliwa wolność wobec wartości (...), wiele świadczy o tym, że jest to trudność, która w dużej mierze wynika z natury samego przedmiotu. Dokładniej mówiąc, to sama wolność rodzi ten problem, nie zaś interpretacja”<sup>3</sup>. W języku pragmatycznym, czyli tym najbliższym pedagogice, można to wyrazić tak: wolność, która nie dokonuje samoograniczenia, dokonuje samozniszczenia, ponieważ sama w sobie jest nie tyle dobrem, ile jego warunkiem; tam gdzie nie ma wolności, tam nie może być dobra, ale tam gdzie jest, też wcale nie musi, o czym łatwo zapominamy. Wolność wzmacnia to, co pozytywne, ale może również wzmocnić to, co negatywne. Jeśli wolność nie wygeneruje jakiejś zasady ograniczającej, a jest to zawsze działanie polegające na zmniejszeniu własnego pola wpływów, *omnis determinatio est negatio*, to doprowadzi do własnego zniszczenia. Sztuka, odwrotnie niż etyka, umieszcza sędziów na starcie, a więc przy biegunie wolności, a nie na mecie – na biegunie wartości. Wychowanie umieszcza sędziów pomiędzy, a więc w trakcie działania, które powinno umożliwić przejście z jednego bieguna do drugiego. Z tych różnych punktów widzenia można obserwować bieg życia. Ze startu widać wszelkie możliwości; ze środka kierunek; na metę do-

---

<sup>3</sup> L. Kopciuch, *Wolność a wartość*, Lublin 2010, s. 26–27.

cierają jedynie ci, którym udało się odnaleźć właściwy dla siebie i zgodny z prawami życia kierunek, a więc ci, którym udaje się znaleźć *modus vivendi* między własnymi zdolnościami, możliwościami *etc.*, czyli subiektywnymi warunkami, a warunkami obiektywnymi; ci którym udaje się uzgodnić możliwości mikrokosmosu z prawami makrokosmosu. Jak wiemy, nie jest to ani konieczne, ani łatwe, ale jest możliwe i wymaga pewnego zarówno teoretycznego, jak i praktycznego – w tym pedagogicznego – trudu. Odkrywanie świadomości wolności odbywa się przede wszystkim w języku sztuki, podobnie jak ustanawianie wolności świadomości w języku filozofii, ale przejście między jednym i drugim biegunem możliwe jest tylko dzięki dyscyplinie, wychowaniu, kulturze, pracy nad sobą... Te języki są różne, ale ich waga – przynajmniej z obranej tutaj perspektywy – jest równa. Tylko sztuka może w sposób pozytywny pokazać coś negatywnego. „Dlatego sztuka potrzebuje filozofii, która ją interpretuje, aby powiedzieć to, czego sama powiedzieć nie może, choć to właśnie może powiedzieć tylko sztuka, przez to, że tego nie mówi”<sup>4</sup>. Tylko etyka może dotrzeć do prawodawstwa z wolności, czyli – mówiąc językiem filozofii kantowskiej – do zasad moralno-praktycznych, a nie tylko techniczno-praktycznych. Nawiązując do poetyki tytułów francuskiego kina Nowej Fali można to ująć tak: po biegu do ostatniego tchu po 400 batów, który daje bolesną świadomość wolności, pozwala zwrócić się ku wolności świadomości, a więc odkrywania, że w życiu nie rozstrzygają tylko okoliczności, że sankcje zewnętrzne nie determinują naszego życia w pełni, że nie jesteśmy niewolnikami własnych biografii, skłonności, grupy społecznej, z której pochodzimy *etc.* Nie jest przypadkiem, że F. Dostojewskiemu nie udało się napisać drugiej części *Zbrodni i kary* (po prostu nie da się tego zrobić, posługując się językiem sztuki; nie da się zrealizować takiego projektu na poziomie ontologicznym, a nie ontycznym, czego dowodem może być *casus* L. Tołstoja – to *Anna Karenina* jest dziełem genialnym, a nie zapewne wbrew chęciom i może intencjom autora *Zmartwychwstanie*). Człowiek nie musi podporządkowywać

---

<sup>4</sup> Th.W. Adorno, *Teoria estetyczna*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1994, s. 134.

się prawu i wychowawcom (co oczywiście zazwyczaj nie kończy się dla niego dobrze, ale naprawdę może tak zrobić) i jego rola – oczywiście jedynie w świecie sztuki – jest nadrzędna.

Do zrozumienia, na czym może polegać pozytywny potencjał sztuki, potrzebne jest określenie kilku cech tego świata: dzieło sztuki ma nam sprawić przyjemność, dostarczyć pewnego rozeznania moralnego, ale to wszystko nie może być przyczyną, ale co najwyżej skutkiem jego istnienia. Skutkiem zresztą niekoniecznie zamierzonym, najlepiej – podobnie jak w przypadku piękna i zachwytu – niezamierzonym w ogóle. „Artysta nie powinien pchać ludziom swego dzieła przed nos, krzycząc: – To jest piękne! Zachwycajcie się tym, bo jest zachwycające. Piękność w dziele sztuki winna objawić się jakby od niechcienia, na marginesie innego dążenia – dyskretna i nienachalna”<sup>5</sup>. Przyjemność estetyczna płynie bowiem raczej z formy niż treści dzieła. Przyjemność powinniśmy czerpać z tego, że obcujemy z dziełem sztuki, a nie z tego, co to dzieło zawiera. Jak pisze Arystoteles, o tym, że tak właśnie jest, poucza nas doświadczenie. Jest niepodważalnym faktem zjawisko czerpania przyjemności estetycznej z tego, co w rzeczywistości odrażające<sup>6</sup>. Takim przykładem posługuje się Stagiryta, ale dodajmy od razu, że istnieje możliwość czerpania przyjemności estetycznej również z tego, co w rzeczywistości błędne, fałszywe, a nawet niemoralne. Choć przecież padły takie zarzuty w stosunku do Homera, zwłaszcza zarzut o opisywanie niemoralnych zachowań, to nawet ci, którzy je podnosili, nie twierdzili nigdy, że Homer był złym naśladowcą. Przyjemność estetyczna jest więc specyficzną przyjemnością i nie powinna być cenzurowana przez organy zewnętrzne wobec niej. Zwłaszcza organy, dla których jest niedostępna, tj. z jednej strony organy polityczne lub z drugiej wolnorynkowe – „nad poezją władza nie może mieć władzy”,

<sup>5</sup> W. Gombrowicz, *Dziennik 1953–1956*, Kraków 1988, s. 184.

<sup>6</sup> Tadeusz Boy Țeleński tak pisał o *Świętoszku* Moliera: „Siła i artyzm dzieła są takie, iż szpetna prawda życia wznosi się do wyżyn harmonijnej poetyckiej złudy; mocą tej tajemnicy geniuszu potwór Tartuffe staje się rozkosznym wręcz zjawiskiem, a najbardziej odrażające jego czyny zanurzają nas w pełni estetycznego zadowolenia” – T. Țeleński, *Wstęp*, w: Molier, *Świętoszek*, tłum. T. Țeleński, Łódź 1984, s. 16.

zarówno władza pieniądza (ryнку), władza polityczna, jak i władza nauczyciela. Sztuka jest zawsze wyrazicielką wolności ducha i źle znosi obce interwencje. Po prostu umiera pod chloroformem marketingu, ideologii i absolutu. Wszystkich ideologii, nawet tych skądinąd najszlachetniejszych. Doskonale uporządkowane – w najlepszym i najgorszym tego słowa znaczeniu – społeczeństwo nie może już mieć sztuki<sup>7</sup>. Tę trudność jako pierwszy wyraził i rozstrzygnął Platon w *Państwie*.

Dlatego kategoria niemoralnej sztuki w pewnym sensie nie istnieje, zadaniem sztuki jest coś innego, co nie usuwa ani jej moralnego, ani pedagogicznego potencjału, ale właśnie ustanawia je we właściwym świetle i dzięki czemu proces wychowanie może, a nawet musi, skończyć się pewną dojrzałością, wyrazem której jest m.in. rozumienie zadań i roli sztuki, a nie pochopne ich ocenianie. Bardzo często rola sztuki jest albo przeceniana (wtedy, gdy odnosimy prawa świata sztuki do zjawisk poznawczych, moralnych, religijnych), albo też niedoceniana (kiedy prawa poznawcze, moralne, religijne uznajemy za reguły w świecie sztuki). „Zawieszenie osądu moralnego nie jest niemoralnością powieści, jest jej moralnością. Moralnością, która przeciwstawia się nieugiętemu ludzkiemu zwyczajowi sądenia natychmiast i bez zrozumienia. Ta zarliwa gotowość sądenia jest z punktu widzenia mądrości powieści najbardziej obrzydliwą głupotą, najbardziej szkodliwym złem. Nie jest wszak tak, że powieściopisarz podważa w sposób absolutny zasadność osądu moralnego; on tylko usuwa go poza powieść. I tam, jeśli taka wasza wola, oskarżajcie sobie Panurga o tchórzostwo, oskarżajcie Emmę Bovary, oskarżajcie Rastignaca, to wasza sprawa; powieściopisarz nie ma na to wpływu. Utworzenie wyobrazeniowej przestrzeni, gdzie osąd moralny jest zawieszony, było dokonaniem o wielkim znaczeniu (...). Społeczeństwo zachodnie zwykle przedstawiać siebie jako społeczeństwo praw człowieka; zanim jednak człowiek mógł otrzymać prawa, musiał ukonstytuować się jako jednostka, za

---

<sup>7</sup> Nie może mieć również filozofii, przynajmniej w takim sensie tego słowa, jaki nadaje mu Sokrates w Platońskim dialogu pt. *Uczta*.

taką siebie uznać i za taką zostać uznanym; nie mogłoby się to zdarzyć bez długotrwałego uprawiania sztuk...”<sup>8</sup>.

Celem wychowania jest przecież właściwe zachowanie również w sytuacji braku nadzoru. Nauczyciel musi w pewnym momencie – wybranym przez pedagoga – zaufać uczniowi, że ten poradzi sobie z sytuacją nawet bez jego nadzoru, że będzie w stanie zrozumieć i rozwiązać zadanie samodzielnie i „bez klucza”. Powiedzmy, że to jest taki specyficzny egzamin dojrzałości, za który „ocenę” wystawić ma już natura, życie, praktyka, historia, Bóg. Nie jest to więc „egzamin” ani z wiedzy, ani z doskonałości moralnej (choć bez wiedzy i pewnego poziomu moralności nie można go, moim zdaniem, „zdać”), ale z nabycia pewnego doświadczenia, rozumienia, działania, które w najbardziej lapidarnej formie udało się kapitalnie uchwycić I. Kantowi, który zanotował w swoim dzienniku: „Właśnie wróciłem z zajęć, na których udzieliłem studentom mnóstwo rad, których powinienem udzielić sam sobie”. Bez takiej perspektywy „mądrość” staje się rezerwowaniem i jest czymś tanim, a wiedza jedynie umiejętnością techniczną do wykorzystywania w dowolnym upragnionym przez nas celu. To, co chciał powiedzieć Sokrates i na czym zdaniem wyroczni w Delfach polegała jego mądrość, nie było wyrazem jego poglądów, tylko elementem koniecznego i uniwersalnego doświadczenia.

Doświadczenie sztuki jest przecież swoistą wyprawą po Świętego Graala. Fakt, że nikt go nie odnalazł do tej pory, nie jest przecież w istocie najważniejszy. Brak rozwiązań o charakterze globalnym nie jest tu tożsamy z brakiem rozwiązań lokalnych. To, czego nie można zrobić nad morzem, czasem można w górach i odwrotnie. To, co niemożliwe jest w piątek, może okazać się możliwe w niedzielę. To, co jest niemożliwe dla X, może okazać się możliwe dla Y – *Quod hodie non est, cres erit, etc.* To właśnie ta nietożsamość jest wyrazem największej prawdy sztuki i umożliwia jej istnienie. W całym świecie sztuki – obejmującym zarówno twórcę, jak i odbiorcę, a przede wszystkim samo dzieło – zawsze teo-

---

<sup>8</sup> M. Kundera, *Zdradzone testamenty*, tłum. M. Bieńczyk, Warszawa 1996, s. 12–13.

retycznej, epistemologicznej, intelektualnej aporii musi towarzyszyć praktyczna, ontologiczna, egzystencjalna euporia. Kiedy Horacy w swoim *Listie do Pizonów* próbuje ująć teoretycznie to, z czym tak dobrze radzi sobie w praktyce, szybko okazuje się, że nie jest to takie proste i że da się wyrazić jedynie w formie aporii, która z jednej strony sankcjonuje absolutną wolność twórczą, z drugiej nakazuje podporządkowanie się tematowi i trzymanie się określonych przepisów, zawiera w sobie konieczność. Horacy wie, że dzieło ma być jednorodne i jednolite, ale spostrzega, że nie ma na to jakiejś recepty. „Rób, co chcesz, byleby tylko dzieło było jednorodne i jednolite”<sup>9</sup>.

Giordano Bruno zauważył, że „poezja nie rodzi się z przepisów, chyba wypadkiem, natomiast przepisy wywodzą się z poezji”<sup>10</sup>. Tę dialektykę wolności i konieczności w sztuce przedstawia W. Stróżewski w swojej książce *Dialektyka twórczości*, w największym skrócie przypomina o niej w innym miejscu: „wszystko, co w dziele ukonstytuowane jest jako piękne, jest takie jakie musi być. Co jest, jest nieodwołalnie takie właśnie, jak jest. Nie można tu niczego zmienić, dodać czy ująć. Nie można zmienić ani jednej nuty ani w jakiegokolwiek symfonii Mozarta, ani w jakimkolwiek mazurku Chopina. Nie można dodać ani ująć najmniejszej plamki na obrazie Rembrandta (...). Konieczność rządząca dziełem sztuki nie jest koniecznością ‘uniwersalną’, lecz koniecznością ‘dobraną’ niejako do tego i tylko tego dzieła: jako taka rządzi nim i tylko nim. (...) Wielcy artyści zawsze zdawali sobie sprawę z tego, że wolnością twórczą, która im jest dana, rządzi szczególnie *a priori*, wymagające bezwzględnie czego więcej niż bawienie się przypadkowymi możliwościami. Zawsze chodziło i chodzi o to, by i tu znaleźć, co musi być. Jednym przychodziło to spontanicznie, innym – z największym trudem: wystarczy porównać rękopisy partytur Mozarta i Beethovena. Ale cel był zawsze ten sam: znalezienie konieczności z której rodzi się doskonałość. Tak właśnie rozumiem słowa, które Beethoven zapisał na partyturze jednego ze swo-

---

<sup>9</sup> Horacy, *List do Pizonów*, tłum. T. Sinko, Wrocław 1951, s. 66.

<sup>10</sup> G. Bruno, *De gl'heroici furori*, tłum. W. Tatarkiewicz, cyt. za E. Sarnowska-Temeriusz, *Zarys dziejów poetyki*, Warszawa 1985, s. 615.



ich ostatnich kwartetów: *‘Muss es sein? Es muss sein...’*. Konieczność tego rodzaju zachodzi wyłącznie wobec dzieł sztuki. U podstaw twierdzenia: ‘jest tak, jak musi być’, leży ukryte założenie, że tak mogłoby przecież nie być. Konieczność przełamuje tu stan szczególnej przygodności aksjologicznej<sup>11</sup> (analogiczne jak „konieczność wewnętrzna” w filozofii sztuki W. Kandinskiego). Wydaje mi się, że ta konieczność rodzi się z pewnej zasadniczej egzystencjalnej pokory. Nie chodzi mi tu jednak o niewątpliwą cnotę etyczną, ale o estetyczny sens tego słowa. Jest to właśnie intelektualna pokora wobec sytuacji, materiału, okoliczności, która umożliwia egzystencjalną trafność. Jedna nie musi wiązać się z drugą i może lepiej byłoby nawet używać tu innego słowa, tyle tylko, że autor tego eseju takim nie dysponuje. Wiąże się ona również ze świadomością własnych ograniczeń. Znający się na dramacie Horacy nie pisze jednak dzieł teatralnych, Chopin nie daje się namówić na napisanie wielkiej opery narodowej – im mniejszy twórca i talent, tym bardziej wszechstronny. Nie przypadkiem mówi się o tym, że genialny filozof myśli tylko jedną myśl, a genialny artysta wyraża tylko jedną sytuację/frazę/obraz, ale jaką myśl – prawdziwą, jaką sytuację/frazę/obraz – piękne. Natomiast przytrafia się dość często ludziom z pewnością niepozbawionym talentu, że ulegną tej swoistej pokusie: W. Allen nakręci, niestety, kilka „bergmanowskich” niby-filmów, Witkacy napisze „dzieła” pseudofilozoficzne *etc.*, natomiast kompletne beztalencia robią – i to z równym powodzeniem – wszystko. Talent jest zawsze jednostronny, choć czasem miewa bogate okoliczności towarzyszące (jak choćby u Leonarda da Vinci), ale postawa nie musi być stronnicza, w takim sensie jak wtedy, gdy mówimy, że kultura to jest to, co zrobiono dla nas, a twórczość to jest to, co my robimy dla innych. Takie również bywają zagadki sztuki. Przypomnijmy jeszcze tylko, że „istota zagadki jest taka, że mówiąc o tym, co rzeczywiście istnieje, łączy niemożliwości”<sup>12</sup>. Prawda sztuki jest zdolnością do połączenia niemożliwości w obrębie świata, który rzeczywiście istnieje. Prawdę

---

<sup>11</sup> W. Stróżewski, *Wokół piękna*, Kraków 2002, s. 164–165.

<sup>12</sup> Arystoteles, *Retoryka. Poetyka*, tłum. H. Podbielski, Warszawa 1988, s. 354.

sztuki można dostrzec jedynie wtedy, kiedy zauważy się, że biegun „niemożliwości” i „rzeczywistości” nie wykluczają się, lecz dopełniają.

Już sam fakt istnienia prawdziwej sztuki przypomina nam o tym, że jesteśmy również istotami wolnymi, zdolnymi do twórczości, zdolnymi także do działań nieuwarunkowanych jedynie przez ślepe posłuszeństwo lub niemniej ślełą chęć zysku, a więc zobligowanymi również do obrony swojej godności. To właśnie świadomość takiej sytuacji zrodziła powiedzenie, że „estetyka jest matką etyki”. Ponieważ żeby wybrać to, co powinniśmy, musimy w ogóle mieć jakiś wybór. Tylko wolny człowiek może dokonywać wyboru polegającego na dobrowolnym ograniczeniu swojej wolności i tylko wolny człowiek może podjąć walkę o prawo do własnej autentycznej odrębności. Nigdzie w dostępnym nam świecie nie mamy do czynienia z większą manifestacją ludzkiej wolności niż w akcie kreacji w sztuce i akt trafności wyboru etycznego w tym – i tylko w tym – sensie jest czymś pochodnym. Mówiąc potocznie, tylko ten, kto ma jakiś wybór, może zachować się moralnie lub nie; świat przyrody jest, jak wiemy, amoralny, a nie niemoralny. Prawa moralne nie mogą w pełni dotyczyć ludzi zniewolonych, gdyż istotą niewoli jest brak wyboru. To właśnie z tego powodu człowiek pozbawiony elementarnych środków do życia nie może być moralnie potępiony za kradzież, to właśnie ta okoliczność powołała do życia pojęcie „obrony koniecznej” *etc.* Świat niewolników pozbawiony jest jednak właśnie z tego powodu bohaterów, wszyscy są równi, w świecie sztuki jest odwrotnie, poszukuje się nie tożsamości, ale różnicy, tzn. odnajduje się własną tożsamość w odróżnieniu, a nie w ujednoczeniu. Niemieckie przysłowie mówi: „Dla kamerdynera nikt nie jest bohaterem”. Bohater, nawet jeżeli jedynie przez swoją negację, jak to ma czasem miejsce w sztuce współczesnej, jest kimś absolutnie niezbędnym. W sztuce może zostać przedstawiony egzystencjalny brak takiej postaci, wydarzenia, motywu, sankcji, ale być może właśnie w takiej sytuacji najbardziej uwidacznia się jego fenomenologiczna niezbędność. Wtedy właśnie bohaterem staje się „pustka po bohaterze” czy „pustka po sensie”. Ta pustka, jak w dramatach Czechowa (zwłaszcza w *Wisniowym sadzie*, *Trzech siostrach*, *Wujaszku Wani* czy młodzieńczym *Płatonowie*),

może być w istocie głównym bohaterem; czy jak u Becketta, może być absurdalna, ale nie może być zupełnie obojętna, zneutralizowana, wtedy bowiem nie mogłaby stać się czymś uchwytnym (w sensie dostrzeżenia, a nie opisu) ani obligującym.

Zdolność do dystynkcji między pustką a „pustką po bohaterze” jest rodzajem estetycznego, tj. pozbawionego determinanty etnicznej, a także sankcji karnej, *szibboletu*. Tak o tej kwestii pisał Adorno: „Dzieła sztuki stają się, choćby nawet wbrew woli, związkami sensu, jeśli negują sens (...). Próg wszakże między sztuką autentyczną, która przyjmuje w siebie kryzys sensu, i rezygnującą, składającą się ze zdań protokolarnych w sensie dosłownym i przenośnym, polega na tym, że w dziełach wybitnych negacja sensu kształtuje się jako to, co negatywne, a w innych odzwierciedla się z tępą pozytywnością. Wszystko zależy od tego, czy w negacji sensu w dziele mieści się sens, czy też dopasowuje się ono do okoliczności; czy kryzys sensu jest poddawany refleksji w utworze, czy też pozostaje nie przetworzony, wobec czego obcy podmiotowi (...). U Becketta zresztą panuje parodia jedności miejsca, czasu i akcji z kunsztownie wbudowanymi i wyważonymi epizodami oraz z katastrofą, która polega na tym, że nie występuje. Doprawdy, jedną z zagadek sztuki i świadectwem siły jej logiczności jest to, że wszelka radykalna konsekwencja, również ta nazwana absurdalną, prowadzi w efekcie do czegoś zbliżonego do sensu. Jest to wszakże nie tyle potwierdzenie jej metafizycznej substancjalności, która przejmuje wszelkie przetworzone w sobie dzieło, ile raczej jego pozornościowego charakteru: pozorem jest sztuka na koniec przez to, że nie może uniknąć sugestii sensu pośród bezsensowności”<sup>13</sup>.

Kreując swój świat, zawsze nieco odrębny od realnego i dlatego mający charakter „pozornościowy”, niesubstancjalny, sztuka musi zarazem wykreować swojego bohatera, którym oczywiście nie musi być jakaś postać. W najogólniejszym znaczeniu jest nim właśnie sens. Przenikliwość Adorna polega na zwróceniu uwagi na to, że dzieje się tak nawet w przypadku dzieł traktujących o kryzysie

---

<sup>13</sup> Th.W. Adorno, dz. cyt., s. 281–282.

sensu czy nawet bezsensie. „Tępa pozytywność” w powyższym cytacie to jedynie świadectwo pewnego nieporozumienia. Indyferentyzm, homogenizacja, powtórzenie, skuteczność to są przecież słowa klucze do rozumienia kiczu. Sztuka zawsze pozostaje świadectwem ludzkiej walki o godność, wolność, sens, odpowiedzialność. Postawa J. Brodskiego zachęcająca do popularyzacji sztuki jako jednego z możliwych antidotów na totalitaryzm nie jest więc jedynie wyrazem jakiejś naiwności, ale wynika również z głębokiej świadomości teoretycznej<sup>14</sup>. Albert Camus przypomina: „Cóż dziwnego tedy, że sztuka jest wroga wszelkiej przemocy? Cóż dziwnego, że artyści i intelektualiści byli pierwszymi ofiarami nowoczesnych tyranii, wszystko jedno po prawicy czy po lewicy? Tyrani wiedzą, że w dziele sztuki kryje się siła wyzwalająca, tajemnicza dla tych tylko, którzy jej nie respektują. Każde wielkie dzieło oświeceni i wzbogaca człowieka, oto cała ta-

---

<sup>14</sup> Przypomnijmy znaczący fragment *Listu otwartego do prezydenta Czech* Vaclava Havla z 1993 r.: „Być może prawdziwa ogląda, Panie Prezydencie, polega na tym, żeby nie tworzyć złudzeń. ‘Nowe zrozumienie’, ‘globalna odpowiedzialność’ czy ‘metakultura pluralistyczna’ nie są w swej istocie lepsze od retrospektywnych utopii nacjonalistycznych najświeższej daty lub inwestycyjnych fantazji nuworyszów. Tego rodzaju gadki biorą się z założenia, jakkolwiek obwarowanego zastrzeżeniami, o dobroci człowieka, o jego statusie upadłego lub domniemanego anioła. Takie wypowiedzi przystoją być może ludziom naiwnym lub demagogom trzęsącym demokracjami przemysłowymi, lecz nie Panu, który powinien znać prawdę na temat kondycji ludzkiego serca. Jest Pan przy tym, jak można sądzić, w świetnym położeniu, żeby nie tylko przekazać swoją wiedzę ludziom, lecz również zadbać niejako o kondycję tego serca: pomóc im stać się takim jak Pan. Ponieważ to nie przeżycia więzienne ukwały Pański charakter, lecz przeczytane książki, na początek proponowałbym, żeby niektóre z nich opublikować w odcinkach w głównych dziennikach kraju. Zważywszy liczbę ludności Czech, jest to wykonalne, nawet na mocy dekretu, chociaż nie przypuszczam, żeby Pański parlament się temu sprzeciwił. Podsuwając swojemu narodowi Prousta, Kafkę, Faulknera, Platonowa, Camusa albo Joyce’a, może Pan obrócić przynajmniej jeden naród w sercu Europy w społeczeństwo kulturalne (...). Albowiem nie ma innego lekarstwa na wulgarność ludzkiego serca jak wątpliwości i dobry smak, które łączą się w dziełach wielkiej literatury, a także w Pańskich. Jeżeli potencjał negatywny ludzkości najlepiej wyraża się w morderstwie, to jego potencjał pozytywny najlepiej wyraża się w sztuce. Dlaczego – mógłby Pan spytać – nie składałam tej szalonej propozycji prezydentowi kraju, którego sam jestem obywatelem? Dlatego że nie jestem pisarzem; a kiedy staje się czytelnikiem, nierzadko czyta z miarą. Dlatego że kowboje wierzą w prawo i redukują demokrację do równości ludzi wobec prawa, czyli do prerii pod specjalnym nadzorem. Panu natomiast proponuję równość wobec kultury” – J. Brodski, *Pochwała nudy*, tłum. A. Kotyszko, M. Kłobukowski, Kraków 1996, s. 202–203.

jemnica. Tysiące obozów i cel więziennych nie wystarczy, by przekreślić to świadectwo godności. Dlatego nie jest prawdą, że można na jakiś czas zrezygnować z nieustającego świadectwa człowieka o jego cierpieniach i wielkości: nie można zrezygnować z oddechu<sup>15</sup>.

Nie można zrezygnować z oddechu, ale trzeba też pamiętać, że wszelkiej maści tyranii, demagodzy, arywiści i cynicy (w potocznym tego słowa rozumieniu<sup>16</sup>), kiedy tylko przypomnimy im o tym, iż „nie prostytuuje się słów [nie tylko słów! – P.M.] bezkarnie<sup>17</sup> postarają się, w miarę swoich możliwości, pozbawić nas tego oddechu lub przynajmniej go ukrócić. Narodowi, któremu zdarzało się, że szafował odwagą i krwią ponad miarę konieczności, warto jeszcze przypomnieć mądre arabskie przysłowie mówiące o tym, że „lepszy jest żywy pies niż martwy lew”. Warto wiedzieć i pamiętać, że „Coś” w każdym stuleciu i w każdym ludzkim życiu – „Myślom ulega, nie Dawidom z procą<sup>18</sup>”. Z. Nałkowska lubiła przypominać stwierdzenie z listu C.K. Norwida do A. Cieszkowskiego, że w większości przedsięwzięć w Polsce energia wynosi sto, a inteligencja cztery. Sam Norwid zauważył, że w Polsce każdy czyn wchodzi na arenę życia za szybko, a każda książka zbyt późno. Marzy mi się dezaktualizacja tych spostrzeżeń i przywrócenie równowagi, tj. zachowanie odpowiednich proporcji, za każdym razem oczywiście nieco innych. Chodzi przecież przede wszystkim o to, żeby głęboki oddech był możliwy, a nie o to, żeby lament nad jego brakiem był głośny. Sztuka w takim zamysle staje się zgodnie z fragmentem wiersza *Pióro* swoistą szczepionką na chorobę i przedwczesne czyny. Cały wiersz można przeczytać zarówno jako wyraz poetyki samego autora, ale można też zaproponować taką interpretację:

---

<sup>15</sup> A. Camus, *Artysta i jego epoka*, w: tegoż, *Mit Syzyfa*, tłum. J. Guze, Warszawa 2001, s. 131.

<sup>16</sup> Najlepszą charakterystykę tej postawy dał, moim zdaniem, O. Wilde: „Cynik to ktoś, kto zna cenę wszystkich rzeczy, ale nie zna wartości żadnej z nich”.

<sup>17</sup> A. Camus, *Artysta i jego epoka...*, s. 130.

<sup>18</sup> C. Miłosz, *Traktat poetycki*, w: tegoż, *Wiersze*, t. II, Kraków 1987, s. 25.

że są to, norwidowskim stylem przedstawione, cechy twórczości w sensie uniwersalnym, a nie tylko partykularnym.

Jeżeli powyższe rozpoznanie jest prawdziwe, to zupełnie zrozumiałe powinno być stwierdzenie J.W. Goethego mówiące o tym, że nie może być osobnego gatunku dla poezji dydaktycznej, gdyż każda jest już dydaktyczna, choć w innym sensie, niż często życzyli by tego sobie nauczyciele, dziennikarze, politycy... „Niedopuszczalne jest dodawanie do trzech gatunków poezji: liryki, eposu i dramatu, jako czwartego gatunku poezji dydaktycznej. Zrozumie to każdy, kto zauważy, że owe trzy pierwsze różnią się między sobą formą, a zatem ostatni, którego nazwa wywodzi się z treści, nie może stać w tym samym szeregu. Wszelka poezja ma być pouczająca, lecz pouczająca w sposób niedostrzegalny; powinna zwracać człowiekowi uwagę na sprawy, z którymi warto się zapoznać, ale on sam musi wyciągnąć z nich naukę, tak jak z życia”<sup>19</sup>. Tym niemniej nie należy do *conditio humana* możliwość rozpatrywania celów, trudności w ich osiągnięciu i koniecznej dla tego dyscypliny w jednym momencie, ale istnieje taka nie tylko możliwość, ale nawet konieczność w odniesieniu do jednego życia, co jest pewną trudnością i zarazem stanowi pewne wyzwanie. Z jednej strony mamy bowiem do czynienia z autonomią poszczególnych dziedzin, z drugiej zaś z koniecznością ich scalania. Musimy więc zarówno uwzględniać ich odrębność i nie homogenizować zasad (za takie częste skądinąd uproszczenie płacimy bowiem jednowymiarowością, która w konsekwencji uniemożliwia nie tylko realizację celów pozostałych dziedzin, ale nawet tej, w imieniu której dokonuje się unifikacji), jak i poszukiwać tej zasady, która może je połączyć i dzięki której funkcjonujemy jako pewna jedna całość. Nie jest to oczywiście łatwe, ale przynajmniej jako dyrektywa obowiązuje. Doskonałość moralna musi więc spotkać się z wolnością sztuki i dyscypliną wychowawczą, a wolność sztuki z doskonałością moralną i dyscypliną wychowawczą, dyscyplina wychowawcza zaś z doskonałością moralną i wolnością sztuki. Konieczność tego spotkania jest czymś nieuniknionym z punktu widzenia każdej

---

<sup>19</sup> Goethe i Schiller o dramacie i teatrze. Wybór pism, tłum. i oprac. O. Dobijanka-Witczakowa, Kraków 1996, s. 64–65.

z tych dziedzin, choć ich urzeczywistnianie należy już, jak sądzę, do porządku sokratejskiej niewiedzy, ponieważ zasady poszczególnych światów są nie tylko inne, ale pozostają w jawnym konflikcie. Nie jest przypadkiem, że często krytykuje się świat sztuki za chaos i niemoralność, wychowywanie za schematyczność i brak głębszego zrozumienia dla własnych działań, etykę za teoretyzowanie i pozorną łatwość w osiąganiu doskonałości – tak jednak być musi. Świat etyki zyskuje część praktyczną dzięki pedagogice, a świadomość trudności osiągania celów dzięki sztuce, wychowanie osiąga swobodę dzięki sztuce, a głębsze rozumienie dzięki etyce, świat sztuki zyskuje porządek dzięki dyscyplinie reprezentowanej przez pedagogikę, a moralny sens dzięki znajomości etyki.

Ta konieczność łączenia światów rządzących się odmiennymi zasadami dostrzegana jest przez przedstawicieli wielu dyscyplin. „Jednak sprawność moralna nie jest obowiązkiem. Nie należy jej rozpatrywać jako prosty skutek posłuszeństwa prawu moralnemu. Jest dyspozycją podmiotu moralnego, czyli osoby współdecydującej o tym, co jej dotyczy, poprzez podejmowanie świadomych decyzji i ponoszenie za nie odpowiedzialności. Łączy więc to, co bywa przeciwstawiane: prawo i wolność. Sprawność moralna jest jakością osoby i jej sposobu bycia. Ma istotne znaczenie egzystencjalne. Dynamizm sprawności moralnej i dynamizm rozwoju człowieka wzajemnie się przenikają”<sup>20</sup>. Etyka, pedagogika, estetyka są trzema różnymi naukami dotyczącymi trzech różnych wymiarów życia: teorii, praktyki, twórczości i o ile pierwsze dwie najczęściej dość dobrze odróżniamy w filozofii, o tyle trzecia bywa często traktowana jako subdyscyplina pierwszej lub drugiej, ale analogicznie jak przestrzeń zewnątrz ma trzy wymiary, tak i ta duchowa ma również trzy i żadnego nie da się sprowadzić do innego: długość nie jest żadnym rodzajem szerokości, głębokość długości *etc.*, co w języku aforyzmu kapitalnie uchwycił F. Nietzsche, twierdząc, że słowo laik nie ma zastosowania w świecie sztuki dlatego, że głuchy nie jest żadną odmianą słyszącego. Zaufanie – męstwo – długomyślność to trzy różne, ale równie niezbędne wymiary ludzkiego

---

<sup>20</sup> *Sprawności moralne a rozwój moralny*, I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.), Szczecin 2013, s. 5.

świata, które się wzajemnie przenikają i warunkują. W świecie sztuki najmocniej wyraża się – moim zdaniem – pierwsze z nich: każdy proces twórczy wymaga bardzo dużego poziomu zaufania: że coś jednak z tego będzie, że ma to jakiś sens, że jest nadzieja na nowość; w świecie pedagogiki najważniejsza wydaje mi się cecha męstwa, dzięki której potrafimy przezwyciężać określone niedogodności z miłością, a więc nie niszczyć nikogo, nie odbierając mu wolności, ale i nie rezygnując z moralnego rozwoju wychowanka. W świecie etyki tą cechą jest długomyślność, a więc wiara w trwałość pewnych norm i rozwiązań. Niemniej jednak świat rzeczywisty zawiera je wszystkie naraz, dlatego naszym zadaniem jest w miarę możliwości przekuwanie różnych dobrze uzasadnionych epistemologicznych aporii w praktyczne euforie, co w języku aforyzmu kapitalnie uchwycił R. Niebuhr i sformułowanie to niech posłuży tu za morał: „Boże, daj nam pokorę, byśmy przyjęli w pokoju to, czego zmienić nie możemy, daj nam odwagę, aby zmienić to, co powinno być zmienione, i daj nam mądrość, abyśmy umieli odróżniać jedno od drugiego”.

Może tylko dodajmy do pokory odnoszącej się do działania również tę odnoszącą się do tworzenia, abyśmy potrafili bywać naprawdę kreatywni, a nie tylko żonglować tym słowem przy prawie każdej możliwej sytuacji, abyśmy potrafili tworzyć „szczepionki”, abyśmy potrafili usłyszeć głos Innego, a może nawet IN-NEGO, aby nasz świat nie doznawał implozji, żeby czekanie na Godota nie było jego centralną figurą, a „pustka po bohaterze” jedynie śladem pewnego – lepszego i szlachetniejszego – świata, którego na szczęście nie potrafimy zniszczyć, żeby powiedzenie określające naszą współczesność, że „wszystko się dzieje, ale nic się nie wydarza”, zdezaktualizowało się i nie zabrakło nam również wy-DAR-zeń.

### Bibliografia

- Adorno Th.W., *Teoria estetyczna*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1994.  
Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1981.  
Arystoteles, *Retoryka. Poetyka*, tłum. H. Podbielski, Warszawa 1988.



- Brodski J., *Pochwała nudy*, tłum. A. Kołyszko, M. Kłobukowski, Kraków 1996.
- Camus A., *Mit Syzyfa*, tłum. J. Guze, Warszawa 2001.
- Goethe i Schiller o dramacie i teatrze. *Wybór pism*, tłum. i oprac. O. Dobijanka-Witczakowa, Kraków 1996.
- Gombrowicz W., *Dziennik 1953–1956*, Kraków 1988.
- Horacy, *List do Pizonów*, tłum. T. Sinko, Wrocław 1951.
- Kopciuch L., *Wolność a wartość*, Lublin 2010.
- Kundera M., *Zdradzone testamenty*, tłum. M. Bieńczyk, Warszawa 1996.
- Miłosz C., *Wiersze*, t. II, Kraków 1987.
- Molier, *Świętoszek*, tłum. T. Żeleński, Łódź 1984.
- Sarnowska-Temeriusz E., *Zarys dziejów poetyki*, Warszawa 1985.
- Sprawności moralne a rozwój moralny*, I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.), Szczecin 2013.
- Stróżewski W., *Wokół piękna*, Kraków 2002.

## MORAL AND “IMMORAL” ART AND UPBRINGING

### Summary

Between the world of art, ethics and upbringing there are some conflicts and sometimes even animosity, yet one can't imagine art without any moral sense and upbringing. Neither is possible to see ethics deprived of one of the most fundamental manifestations of human freedom expressed in art and pedagogics without any sensitivity of both aesthetics and ethics.

*Translated by Piotr Martin*



*Magdalena Jaworek*

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

***CITIUS, ALTIUS, FORTIS***  
**– WYCHOWANIE MORALNE SPORTOWCA**

*Ważny jest nie triumf lecz walka;  
istotną rzeczą jest nie zwyciężać,  
lecz umieć toczyć rycerski bój.*

Pierre de Coubertin

**Wprowadzenie**

W dzisiejszym świecie pedagodzy, psycholodzy, socjolodzy i inni naukowcy starają się znaleźć „złoty środek”, *consensus*, jeśli chodzi o koncepcję dobrego wychowania. Jest to także ogromne wyzwanie nie tylko dla rodziców, ale i dla wychowawców, nauczycieli i wszystkich osób mających styczność z dzieckiem. Już w latach 70. XX wieku Bogdan Suchodolski opisuje „program ideowego wychowania”, który powinien być zgodny z wychowaniem naturalnym, a działania celowo dobrane pod względem umiejętności i możliwości jednostek prowadzonych przez świadomych opiekunów i wykwalifikowanych profesjonalistów w wyspecjalizowanych instytucjach<sup>1</sup>. Natomiast Wincenty Okoń wyjaśnia, iż

---

<sup>1</sup> B. Suchodolski, *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa 1973, s. 37.

wychowanie to „świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia. Proces wychowania uwarunkowany jest wieloma czynnikami”<sup>2</sup>.

Młode jednostki są bardzo pojętne i chłonne, w wielu psychologiczno-pedagogicznych publikacjach podkreślana jest umiejętność nawet kilkunastokrotnie szybszego przyswajania nowych informacji i umiejętności przez dzieci niż osoby dorosłe. Człowiek od narodzin aż po śmierć przechodzi przez zindywidualizowany, nierównomierny i burzliwy okres rozwojowy. Oczywiście, od najmłodszych lat dziecko jest bezradne i bezbronne, zdane na wsparcie i opiekę matki czy ojca. Dopiero w późniejszym czasie, w bardziej świadomy<sup>3</sup> sposób, jednostka poszerza swoje horyzonty z zakresu rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego, intelektualnego, psychicznego i fizycznego<sup>4</sup>. Dużą rolę odgrywa najbliższe środowisko rodzinne, szkolne i towarzyskie jednostki, ponieważ to w tych kręgach dochodzi do różnych interakcji i to dzięki nim dziecko uczy się pewnych schematów i działań w społeczeństwie. Według znawców tematu to rodzina jest taką grupą społeczną, w której się wychowuje i socjalizuje, i to właśnie zgrupowanie osób w istotny sposób oddziałuje na dziecko. Rodzice czy opiekunowie prawni decydują za swoje pociechy o wyborze przedszkola, szkoły czy zajęć dodatkowych<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 466.

<sup>3</sup> M. Kowalski, D. Falcman, *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*, Kraków 2010, s. 33.

<sup>4</sup> H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.

<sup>5</sup> Zob. *Pedagogika rodziny*, S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), Toruń 2009; H. Muzyński, *Rodzina. Moralność. Wychowanie*, Warszawa 1971; M. Ziemska, *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1979; F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002.

Do specyficznych zainteresowań pozalekcyjnych zaliczyć można szeroko rozumiane treningi i szkolenia sportowe, które oddziałują na wszechstronny rozwój człowieka. Sport i ruch towarzyszy nam od najmłodszych lat, dziś oprócz lekcji wychowania fizycznego w szkole z aktywnością można mieć do czynienia na dwa sposoby: amatorsko i zawodowo. Ten pierwszy typ dotyczy osób, które dla przyjemności i z zamiłowania podejmują jakieś ćwiczenia i doświadczają wysiłku fizycznego. Takie osoby we własnym zakresie organizują sobie aktywnie czas wolny, np. udając się na zajęcia fitnessu, basen czy siłownię, bądź po prostu uprawiają poranny czy wieczorny jogging. Do drugiej, odmiennej grupy zalicza się osoby zawodowo uprawiające daną dyscyplinę sportową. Są to najczęściej osoby, które są nastawiane na osiągnięcie maksymalnie dobrego wyniku sportowego. Profesjonalni sportowcy większość czasu w ciągu dnia poświęcają ciężkim, zróżnicowanym i wyczerpującym treningom pod okiem wykwalifikowanego sztabu szkoleniowego. Tok treningowy nie jest spontaniczny, jest on zindywidualizowany i szczegółowo przemyślany<sup>6</sup>.

Nie zwracając uwagi na charakter podjętych działań oraz na to, czy podejmuje je najwyższej klasy zawodowiec, czy zapalony amator osiedlowej siłowni w piwnicy, każdy uczestnik aktywności fizycznej wyznaje pewien system norm i zasad uzupełniających się i oddziałujących na jednostkę i jej najbliższe otoczenie. Człowiek od najmłodszych lat ma styczność z podwórkowymi gramami, w których chodzi o współpracę bądź o współzawodnictwo. Dzięki takim zajęciom dzieci zaczynają w naturalny sposób poznawać pewne reguły, które występują w późniejszym życiu dorosłych.

---

<sup>6</sup> A. Gębalska, *Społeczny i etyczny wymiar sportu w mediach i kulturze popularnej. Szanse i potencjalne zagrożenia w dobie etosu ponowoczesności*, w: *Sport w mediach*, M. Jarosz, P. Drzewiecki, P. Płatek (red.), Warszawa 2013, s. 113.

### Etyka sportowa – przegląd literatury przedmiotu

„Dobre wychowanie” czy właściwe i pożądane wychowanie jest pojęciem względnym i subiektywnym, ponieważ zależy od wielu punktów odniesienia, norm i wartości panujących w danym czasie, na danym terenie i w danym środowisku. Jest to pewnego rodzaju z góry przyjęty przez społeczeństwo schemat zachowania się jednostki<sup>7</sup>. Maria Ossowska w latach 70. XX wieku opracowała klasyfikację norm moralnych, które są bardzo zindywidualizowane i biorą również pod uwagę czynniki środowiskowe. Należy do nich zaliczyć godność, niezależność, zaufanie, prywatność, sprawiedliwość, biologiczne istnienie, konflikty społeczne i cnoty trzech rodzajów: osobiste, społeczne i praktyczne<sup>8</sup>. Tych wszystkich elementów dziecko uczy się najpierw wśród najbliższych, czyli rodziny. W obecnych czasach panuje ogólne twierdzenie, że nie ma już ideałów i tradycyjnych norm, jednak klasyfikacja Marii Ossowskiej jest aktualna do dziś, podobnie jak słowa Heliodora Muszyńskiego. Autor ten twierdzi, że każdy, „komu leży na sercu wychowanie młodego pokolenia, rozumie, że trzeba postawić przed nim takie ideały, które nie tylko zdolne byłyby rozpalic serca młodych, ale które również zjednoczyłyby społeczeństwo wokół wspólnych wartości”<sup>9</sup>. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż autor nawiązuje do dobra ogółu, który jest właściwy dla jednostki i na odwrót. W przypadku sportu ta zasada również znajduje swoje zastosowanie. Heliodor Muszyński wyjaśnia również, czym tak naprawdę jest moralność, definiując że jest to „ogół powszechnie obowiązujących w danym społeczeństwie norm i wzorów zachowania odnoszących się tylko do tych czynów, które mogą być rozpoznawane jako dobre lub złe”<sup>10</sup>.

W tak wąskim kręgu zainteresowań poświęconych problematyce sportu ważny jest element wychowania moralnego, norm i wartości, jakie wyznają

---

<sup>7</sup> J. Doroszevska, *Pedagogika specjalna*, t. I, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1981, s. 40.

<sup>8</sup> M. Ossowska, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 1970.

<sup>9</sup> H. Muszyński, dz. cyt., s. 15.

<sup>10</sup> Tamże, s. 46.

sportowcy i ludzie związani z tą działalnością. Wspomniana już wcześniej Maria Ossowska wyróżnia kilka rodzajów norm moralnych obecnych do dziś w szeroko rozumianej działalności sportowej. Autorka wymienia takie same normy moralne, wciąż aktualne wśród zasad olimpijskiego współzawodnictwa, zalicza się do nich m.in. zasadę tolerancji, równości, braterstwa, życzliwości, humanizmu, solidarności oraz cnót moralnych<sup>11</sup>. Według definicji, jaką znajdziemy w Karcie Olimpijskiej z 8 lipca 2011 roku, „olimpizm jest filozofią życia, chwalać i łączącą w zróżnicowaną całość jakość ciała, woli i umysłu. Łącząc sport z kulturą i edukacją, olimpizm dąży do stworzenia sposobu życia opartego na radości z wysiłku, wychowawczych wartościach dobrego przykładu, odpowiedzialności społecznej i poszanowania uniwersalnych podstawowych zasad etycznych”<sup>12</sup>. Marek Szwedzki, wieloletni badacz i ojciec czwórki dzieci – sportowców, potwierdza przesłanie działalności sportowej, łącząc „suchą definicję” z własną praktyką. Twierdzi on, że „sport uczy systematyczności, pracowitości, uczciwości, szacunku dla drugiej osoby, poczucia własnej wartości, ale też planowania, analizy i innych bardzo przydatnych w życiu cech”<sup>13</sup>.

Nieodłącznym elementem filozofii sportowego życia jest uczestnictwo w różnego rodzaju turniejach, zawodach i współzawodnictwo na arenach okręgowych, regionalnych, krajowych i międzynarodowych oraz rangi światowej. Do tych dwóch ostatnich kategorii zalicza się najczęściej mistrzostwa świata oraz igrzyska olimpijskie. Jak tłumaczy Danuta Umiastowska, „igrzyska olimpijskie to najważniejsza na świecie międzynarodowa impreza sportowa, organizowana co cztery lata (w roku przestępnym) pod hasłami szlachetnego współzawodnictwa młodzieży oraz braterstwa i przyjaźni wszystkich narodów”<sup>14</sup>. Jednak każda ran-

---

<sup>11</sup> M. Ossowska, dz. cyt.

<sup>12</sup> *Karta Olimpijska* z dnia 8 lipca 2011 r., International Olympic Committee, DidWeDoS.a.r.l., Szwajcaria 2011, s. 10.

<sup>13</sup> M. Szwedzki, *Dzieci, sport, pasja, czyli wychowanie przez sport*, Łódź 2013, s. 7–8.

<sup>14</sup> D. Umiastowska, *Styl życia, wiedza o olimpizmie i sprawność fizyczna szczecińskich uczniów*, Szczecin 1999, s. 16.

ga zawodów ma wewnętrznie odmienne reguły uzyskiwania kwalifikacji i zasad panujących podczas trwania imprezy. Nie wszystkie dyscypliny sportowe są na liście sportów olimpijskich, co roku są ustalane kategorie i analizowane „nowe” rodzaje aktywności fizycznych i dopiero przy posiedzeniu Międzynarodowego Komitetu Olimpijskiego zapadają ostateczne decyzje. Główny propagator idei nowożytnych igrzysk olimpijskich Pierre de Coubertin twierdzi, że wskrzeszając imprezę podobną do tej z czasów starożytnej Grecji, miał na celu upowszechnienie sportu, ponieważ ta dziedzina w życiu umożliwia człowiekowi harmonijny rozwój współgrający z głoszonymi i wyznawanymi wartościami humanistycznymi oraz z właściwymi wartościami wolicjonalnymi. Dokładnie określone cele i działania są zapisane w „olimpijskiej biblii”, czyli w Karcie Olimpijskiej, w której można przeczytać, że: „*ruch olimpijski oznacza skoordynowane, zorganizowane, uniwersalne i stałe działania, realizowane pod najwyższym kierownictwem MKOl, wszystkich osób fizycznych i prawnych zainspirowanych wartościami olimpizmu. Rozciąga swoje działania na pięć kontynentów. Osiąga swój najwyższy cel, gromadząc sportowców z całego świata na największym festiwalu sportu, na Igrzyskach Olimpijskich. Jego symbolem jest pięć splecionych ze sobą kół*”<sup>15</sup>. Każde z nich oznacza odmienny kontynent. Niebieski okrąg przypisany jest Europie, żółty Azji, czarny Afryce, zielony Australii, czerwony Amerykom, a ich białe tło symbolizuje sportowców z całego świata<sup>16</sup>.

Józef Lipiec opisując całą sytuację i poczynania współtowarzyszące organizowaniu tak dużej inwestycji, jaką są igrzyska olimpijskie, twierdzi, że oprócz logistycznych komplikacji związanych z dużą liczbą zawodników, sal, boisk, aren sportowych i hoteli pojawiają się emocje, kibice i idee z hasłami, które połączone w jednym miejscu, muszą być dobrze przeanalizowane. Autor ten wymienia również główne hasła towarzyszące tej imprezie sportowej, należą do nich: po pierwsze pluralizm z demokratyzmem oraz wewnętrzna i zindywidualizowana chęć

---

<sup>15</sup> *Karta Olimpijska...*, s. 10.

<sup>16</sup> Tamże, s. 21.



prezentacji swoich umiejętności przez zawodników i ukazania wyników swoich osiągnięć i efektów ciężkich treningów; po drugie współzawodnictwo; po trzecie normatywizm oparty na ogólnoświatowych zasadach *fair play*<sup>17</sup>.

Kolejną badaczką interesującą się wychowaniem sportowym jest Anna Strzałkowska, która zwraca szczególną uwagę na aspekt etyki i moralności tej dziedziny życia człowieka. Autorka stara się wyjaśnić, na czym polega etyka sportowa, przywołując podziały i definicje różnych autorów, m.in. wykorzystując wyjaśnienie Alicji Przyłuskiej-Fischer, określającej etykę sportową jako pewien zbiór zasad i reguł moralnych obowiązujących osoby wykonujące dane czynności związane ze sportem. Dotyczą więc one nie tylko sportowców, lecz również trenerów, prezesów, całe sztaby szkoleniowe i działacze sportowych. Jest to pewnego rodzaju etyka zawodowa określana jako węższe ujęcie wychowania sportowego. W szerszym kontekście Strzałkowska nawiązuje również do analizy ideałów moralnych sportu, wymieniając tu sprawiedliwość, męstwo, honor, godność i zasadę *fair play*<sup>18</sup>. Ta ostatnia, według Anny Bodasińskiej, „nadaje sportowi wartości humanistyczne i polega na bezwzględnej uczciwości, nawet w ogniu najbardziej wyczerpującej walki oraz na samokrytycyzmie moralnym. Znajduje ucieleśnienie w zwycięstwie, opanowaniu przy porażce i wspaniałomyślności, które tworzą serdeczne stosunki międzyludzkie”<sup>19</sup>. Różni autorzy w odmienny sposób wyjaśniają i opisują zasadę *fair play*. Jedni uważają, że w tej jednej nazwie mieści się kilka reguł, tj. reguła równości, reguła świadomej rezygnacji z szansy nieuczciwego zwycięstwa, reguła szacunku dla przeciwnika oraz reguła dobrowolnego podporządkowania się regułom i zasadom gry<sup>20</sup>. Inni zaś wymieniają bardziej szczegółowo zasady zaliczane do ogólnie przyjętej reguły *fair play*, takie jak: „zasada

---

<sup>17</sup> J. Lipiec, *Piękno olimpijskie*, w: *Fair play – Sport – Edukacja*, t. IV, Z. Żukowska, R. Żukowski (red.), Warszawa 1996, s. 13–22.

<sup>18</sup> A. Strzałkowska, *Rodzinne uwarunkowania moralności młodych sportowców*, Gdańsk 2014, s. 58.

<sup>19</sup> A. Bodasińska, *Czysta gra w sporcie i życiu codziennym*, Biała Podlaska 2007, s. 12.

<sup>20</sup> A. Demel, A. Skład, *Teoria wychowania fizycznego dla pedagogów*, Warszawa 1974.

bezinteresownego poszanowania reguł gry, zasada szacunku dla przeciwnika, zasada zachowywania równych szans podczas walki, zasada niewykorzystania przewagi losowej, zasada rezygnacji z praktycznych korzyści zwycięstwa oraz zasada minimalizacji cierpień przeciwnika<sup>21</sup>. Przestrzeganie ich jest jednak trudne do wyegzekwowania i sprawdzenia, ponieważ każda jednostka w odmienny sposób interpretuje zasady, dlatego trzeba być elastycznym i uważnym obserwatorem.

Jon M. Huntsman twierdzi, że wszystkich wartości moralnych uczymy się jako dzieci, lecz w trakcie dorosłego życia albo z premedytacją, albo przypadkiem o nich zapominamy<sup>22</sup>. Nad zastosowaniem owych zasad pieczę sprawują sędziowie i koordynatorzy oraz trenerzy, a w przypadku młodszych dzieci również rodzice. Marek Szwedzki uważa, że bardzo ważną rolę odgrywa w życiu każdego sportowca trener, jego osobowość, cechy charakteru i wyznawana przez niego filozofia<sup>23</sup>. Trener jest osobą, która oddziałuje w bardzo silny sposób na swoich podopiecznych. Przejawiając wyższe cele i osiągając je w „czysty” sposób, uczy sportowców tego samego: ambicji, męstwa<sup>24</sup>, wytrwałości, pracowitości, konsekwencji, współzawodnictwa, a wszystko to w oparciu o zasadę *fair play*<sup>25</sup>.

Dzisiejszy świat zaczyna odchodzić od tradycyjnych wartości i norm. W pedagogicznym ujęciu Jan Borkowski twierdzi, że zagrożenie jest spowodowane różnego rodzaju czynnikami, zdarzeniami, procesami czy zjawiskami, które w pewien sposób deformują i niewłaściwie interpretują ideały. W ten sposób dochodzi do zakłócenia wzorów zachowania, norm i wartości nie tylko w sporcie, ale w ogóle. Zagrożona jest postawa sportowców, ale też każdej jednostki, ponieważ dotyczy to również edukacji i wszystkich placówek edukacyjno-wychowawczych, a tym również klubów czy związków sportowych<sup>26</sup>. Jest to spo-

---

<sup>21</sup> Za: B. Misiuna, w: A. Strzałkowska, dz. cyt., s. 61.

<sup>22</sup> J.M. Huntsman, *Zwycięzcy nie oszukują*, Gliwice 2005.

<sup>23</sup> M. Szwedzki, dz. cyt., s. 13.

<sup>24</sup> P. Tillich, *Męstwo bycia*, Poznań 1994, s. 11.

<sup>25</sup> R. Martens, *Jak być skutecznym trenerem*, Warszawa 2004, s. 28.

<sup>26</sup> J. Borkowski, *Rozważania o zagrożeniach*, Warszawa 2014, s. 13.

wodowane przenikaniem do wymienionych sfer takich zasad, jak pragmatyzm, konsumpcjonizm, intencjonalizm, determinizm, profesjonalizm, perfekcjonizm i zindywidualizowana wizja swoich celów<sup>27</sup>. Niestety owe „złe praktyki” przenikają również do sportu, co powoduje pojawianie się zjawisk społecznie, prawnie i etycznie nieakceptowanych. Zaliczyć do nich można takie zdarzenia, jak stosowanie środków dopingujących, oszustwa, korupcja czy po prostu szeroko rozumiane niesportowe zachowanie.

### Założenia i metody badań własnych

Niniejsza praca jest wynikiem zamiaru naukowego poznania i rzetelnej analizy zebranych danych dotyczących deklarowanych i występujących wartości w życiu sportowca, które mogą oddziaływać na rozwój jednostki. Badania przeprowadzono na podstawie zgromadzonej literatury przedmiotu i danych empirycznych<sup>28</sup>.

Jak określa David Silverman, głównym przedmiotem badań jest szczegółowo zbadany jeden przypadek stanowiący pewną całość<sup>29</sup>, który tu pojawia się jako zjawisko deklarowanych i rzeczywiście stosowanych wartości w życiu sportowca, trenera i działacza sportowego. Za główny problem obrano następujące pytanie: Jakie wartości występują w życiu sportowca? Do pytań szczegółowych zaliczyć należy: Jakie są wartości wyznawane według filozofii olimpizmu, a jak to wygląda w rzeczywistości? Jakie wartości wyznają sportowcy, trenerzy i działacze sportowi?

Praca ma charakter studium przypadku i jest wyjaśnieniem wraz z opisem<sup>30</sup> norm i zasad występujących w sferze sportowej. Bardzo ważnym elementem

---

<sup>27</sup> M. Milczyńska-Kowalska, *Wartości w postmodernizmie. Koncepcja dekonstrukcji rzeczywistości społecznej – analiza krytyczna*, Lublin 2013.

<sup>28</sup> K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania jakościowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 11.

<sup>29</sup> D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa 2008, s. 168.

<sup>30</sup> M. Strumińska-Kutra, I. Koładkiewicz, *Studium przypadku*, w: *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t. 2, D. Jemielniak (red.), Warszawa 2012, s. 8.

w procesie badania jakościowego okazują się indywidualne opinie celowej próby uczestników w ich naturalnym środowisku<sup>31</sup>. Podczas zbierania danych posłużono się pogłębioną procedurą obserwacji jawnej i wywiadów przeprowadzonych z trenerem, działaczem sportowym i sportowcem oraz analizy danych zastanych.

Ze względu na możliwości ujęcia tego samego zagadnienia z różnej perspektywy zapoznano się z trzema opiniami należącymi do ludzi, którzy deklarują ten sam cel – mistrzostwo w swojej dyscyplinie. W badaniach przeprowadzono wywiady z osobami ściśle związanymi z działalnością sportową: z zawodnikiem, trenerem i prezesem jednego z miejskich klubów piłkarskich oraz obserwację podczas sezonu 2013/2014 na meczach i treningach.

### **Wartości w życiu sportowca – różne punkty widzenia**

Zawód sportowca istnieje od czasów starożytnej Grecji i w każdej epoce mimo zmieniających się wartości idea i sens sportu pozostawały takie same. Każdy zawodnik, trener, drużyna, działacz sportowy chciał i nadal chce być najlepszy z najlepszych. Jak określa to trener klubu piłkarskiego, „prawdziwego sportowca poznaje się po jego budowie anatomicznej, predyspozycjach fizycznych, ale co najważniejsze po jego postawie psychicznej”. Twierdzi, że już od najmłodszych lat wśród grona rozbieganych pięcioletnich dzieci można „wyłowić prawdziwy diament”. „Jednak najważniejsze jest, aby dobrze go wyszlifować”, czyli przeprowadzić i dopasować indywidualny proces szkoleniowy. Tok treningowy musi być dopracowany i koniecznie elastyczny, ponieważ dziecko, młody sportowiec to nie przedmiot, a człowiek, dzięki któremu trenerzy urzeczywistniają wspólne marzenie – wygraną.

Długoletni szkoleniowiec klubu i trener kadry wojewódzkiej, praktyk z 23-letnim doświadczeniem twierdzi, że „nie sztuką jest zdobyć upragniony medal, lecz prawdziwym wyczynem jest nie skrzywdzić drugiego człowieka, z któ-

---

<sup>31</sup> J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków 2013, s. 191.

rym współpracujemy. Znam niejeden przypadek, gdzie chłopak miał przed sobą świetlaną przyszłość, lecz trafił na nieodpowiednich ludzi w nieodpowiednim czasie i miejscu. Jako pewnego rodzaju nauczyciel i pedagog stwierdzić muszę, że nie wszyscy nadają się do wykonywania swojego zawodu, niestety również w sporcie niektórzy ludzie minęli się ze swoim powołaniem. Być może mają odpowiednie papiery i umiejętności techniczne, lecz brakuje im „tego czegoś”, tych umiejętności kontaktu i współpracy z drugim człowiekiem. Oprócz nawiązywania interakcji i nakłaniania drugiego, często też młodego człowieka do ciężkich treningów, morderczych wyrzeczeń i ciągle podnoszących się wymagań na boisku i w szkole, należy pamiętać o respektowaniu narzucanych norm nie tylko przez sportowców, czyli swoich podopiecznych, lecz trzeba również samemu ich przestrzegać”. Trener porusza bardzo ważny aspekt reguł prawnych i norm niepisanych panujących na zajęciach sportowych. Nawiązuje do zasad bezpieczeństwa, uważności, poszanowania drugiego człowieka, ale i respektowania zagrożeń czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Do tych pierwszych zalicza różnego rodzaju pokusy, które stanowią poważne ryzyko dla zdrowia i życia każdego człowieka. Oprócz ogólnodostępnego alkoholu czy papierosów przeznaczonych dla dorosłych wymienia tutaj również różnego rodzaju narkotyki, dopalacze i środki psychoaktywne zakazane przez światowe władze<sup>32</sup> zwalczające doping i substancje psychotropowe w sporcie. Twierdzi, że „hipokryzją byłoby wymaganie od swoich zawodników rzeczy czy poczynań, których sam nie przestrzegam. To tak samo, jakbym wpajał im wartości, cele i idee, w które sam nie wierzę. Nie miałoby to mniejszego sensu”.

Sportowiec i trener stanowią pewnego rodzaju symbiozę, dzięki której dążą do wspólnie wytyczonych celów. „Zawodnik bez trenera jest jak ślepiec bez przewodnika. Jednak w gorszej sytuacji jest trener bez sportowca, bo bez niego jego istnienie nie ma sensu bytu” – tak bardzo dojrzałe stwierdził 16-letni piłkarz. Marcin jest czołowym zawodnikiem olsztyńskiego klubu piłkarskiego.

---

<sup>32</sup> Zob. [www.antydoping.pl/](http://www.antydoping.pl/); [www.wada-ama.org/](http://www.wada-ama.org/); [www.msport.gov.pl/](http://www.msport.gov.pl/); [www.olimpijski.pl/](http://www.olimpijski.pl/) (dostęp 1.02.2015).

Swoją przygodę ze sportem rozpoczął, mając zaledwie dwa lata. Twierdzi, że „było to spowodowane naturalnym tokiem rzeczy, mój ojciec był piłkarzem i ja poszedłem w jego ślady. Teraz ja zająłem się zawodowo trenowaniem dwa razy dziennie, a on jest trenerem i moim menagerem”. Sportowiec od najmłodszych lat miał wpajane zasady i reguły panujące na arenach sportowej rywalizacji. Na początku miał dużą przewagę, ponieważ jak sam twierdzi, „szybciej zaczął kopać niż chodzić”, posiadał więc lepsze umiejętności niż jego rówieśnicy, którzy nie spędzali tyle czasu na boisku z ojcem co on. Jego pierwszy trener i jednocześnie tata przez zabawę uczył go od najmłodszych lat zdolności technicznych, ale i psychicznego radzenia sobie z problemami życia sportowego. Ojciec-trener tłumaczył mu, na czym polega sportowa życzliwość i bycie *fair*. Chłopiec jednak nie raz był potraktowany w niewłaściwy sposób. Mówił: „w dzisiejszym świecie jest coraz więcej możliwości do rozwijania swoich zdolności. Niestety, aby myśleć o karierze już w okresie przedszkola, rodzice zaczynają zapisywać swoje pociechy na dodatkowe zajęcia z malarstwa, muzyki czy z piłki nożnej. Nie zdają sobie sprawy, że nie każdy może być drugim Chopinem czy Messim. Jeden ma predyspozycje do malarstwa, a inny do śpiewu, a jeszcze inny jest wysoki i nadawałby się do koszykówki czy siatkówki. Niektórzy rodzice często bardziej marzą o sukcesie dziecka, zapominając o jego dobru czy przejawianych predyspozycjach. Ja to nazywam syndromem niespełnionych marzeń i ambicji”. Jest to pewnego rodzaju mechanizm projekcji, polegający na urzeczywistnieniu marzeń jednostki w życiu drugiej osoby, często mimo świadomości.

Marcin przywołując chęć spełniania marzeń i osiągnięcia wyznaczonych celów, stwierdza, że „bardzo ważną nauką i cechą każdego sportowca powinna być zdolność do refleksji. Jest to bardzo ważny element w życiu każdego człowieka, lecz jako zawodnik jest to bezcenny atrybut, który umożliwia jednostce przeanalizować swoje poczynania, ruchy i przyczyny danego zjawiska. Często wykorzystywałem moment zadumy po przegranych meczach, i można by było powiedzieć nad czym tak dumam, lecz dzięki temu wyciągałem lekcję z każdej wygranej czy przegranej. A co ważniejsze nie załamywałem się po porażce. Oczywiście na

początku, gdy miałem kilka lat, to zdarzyło mi się nie raz popłakać, gdy nie strzeliłem gola, jednak z czasem takie przegrane więcej mi dawały niż wygrana. Rzecz jasna cieszyły mnie, lecz nie uczyły tak dużo, jak mogłoby to się wydawać”. Trener zawsze powtarzał, że „nie liczy się, czy się wygrało, czy się przegrało, ważny jest sposób, w jaki się tego dokonało”. Mając na uwadze powyższą wypowiedź, można stwierdzić, że ważne są reguły i ich przestrzeganie. Trenerowi i zawodnikowi zadano pytanie o sens i istotę reguły *fair play*. Odpowiadając, obaj wskazywali na duże znaczenie uczciwej gry, jednak żaden z nich nie wyszczególnił głównych idei etyki sportowej czy reguł, opisywanych przez badaczy, którzy zostali przytoczeni w części teoretycznej niniejszej pracy. Obaj mężczyźni rozumieli jednak kwintesencję *fair play*.

Poza trenerem i zawodnikiem w sporcie kwalifikowanym wielką rolę odgrywają władze klubowe, które są odpowiedzialne za sprawy organizacyjne. Osoby pełniące funkcje prezesa, kierownika czy menagera są rozliczane za osiągnięte wyniki sportowe w danym sezonie i to właśnie oni często stawiają wymogi i wyrażają oczekiwania, którym mają sprostać trenerzy wraz ze sportowcami. Jak mówi prezes klubu, „jesteśmy jednostką uzależnioną od sponsorów, darczyńców i chociażby kibiców, którzy wciąż oczekują lepszych i lepszych wyników. Ja jako prezes nie wejdę na boisko i nie będę robił z siebie pośmiewiska, ale mogę tak zmobilizować chłopaków, żeby w ostateczności zadowolić wszystkich”. Jak widać, władze klubu robią wszystko to, co jest konieczne, aby osiągnąć sukces, czyli wygrać i awansować do kolejnych rozgrywek i szczebli ligowych. Trener twierdzi, że „nieraz ma wrażenie, że dla zarządu nie liczy się jak, ważne co. Można powiedzieć, że po trupach do celu, bo przecież cel uświęca środki, jak dla nich. Bo dla mnie najważniejszy jest zawodnik, a dopiero później wynik”. Jak widać, każdy jest uzależniony i zobowiązany do wypełniania swoich obowiązków w jak najlepszy sposób: zarząd ma zapewniać jak najlepsze warunki do trenowania, sztab szkoleniowy ma zmaksymalizować osiągnięcia treningowe, a sportowiec ma po prostu ciężko trenować i wygrywać.

## Podsumowanie

Działalność sportowa lub aktywność fizyczna w ogóle jest jedną ze sfer ludzkiej egzystencji. W amatorskim ujęciu rozwoju ruchu człowiek wykonuje dany wysiłek z własnej nieprzymuszonej woli, natomiast w profesjonalnym ujęciu, aby tok szkoleniowy miał właściwy przebieg należy stosować się do ściśle określonych norm i zasad oraz kierować się zdrowym rozsądkiem. W etyce sportowej jest wiele regulaminów, klasyfikacji oraz definicji pojęć, które często są niezrozumiałe lub po prostu zbyt zawile. Niektóre z nich są upraszczane i skracane, przez co zamazuje się ich głębszy sens. Być może przestrzeganie wszystkich reguł w sporcie jest trudne czy w niektórych sytuacjach wręcz niemożliwe, jednak warto je znać i dążyć do jak najpełniejszego wypełniania filozofii olimpizmu, bo przecież, jak twierdzi Pierre de Coubertin, „w życiu ważny jest nie triumf, lecz walka; istotną rzeczą jest nie zwyciężać, lecz umieć toczyć rycerski bój”<sup>33</sup>.

## Bibliografia

- Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.
- Bodasińska A., *Czysta gra w sporcie i życiu codziennym*, Biała Podlaska 2007.
- Borkowski J., *Rozważania o zagrożeniach*, Warszawa 2014.
- Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków 2013.
- Demel A., Skład A., *Teoria wychowania fizycznego dla pedagogów*, Warszawa 1974.
- Doroszewska J., *Pedagogika specjalna*, t. I, Warszawa–Kraków–Gdańsk 1981.
- Gębalska A., *Społeczny i etyczny wymiar sportu w mediach i kulturze popularnej. Szanse i potencjalne zagrożenia w dobie etosu ponowoczesności*, w: *Sport w mediach*, M. Jarosz, P. Drzewiecki, P. Płatek (red.), Warszawa 2013.
- Huntsman J.M., *Zwycięzcy nie oszukują*, Gliwice 2005.
- Karta Olimpijska z dnia 8 lipca 2011*, International Olympic Committee, DidWeDoS.a.r.l., Szwajcaria 2011.

---

<sup>33</sup> <http://maxiraba.pl/blog.html> (dostęp 1.02.2015).

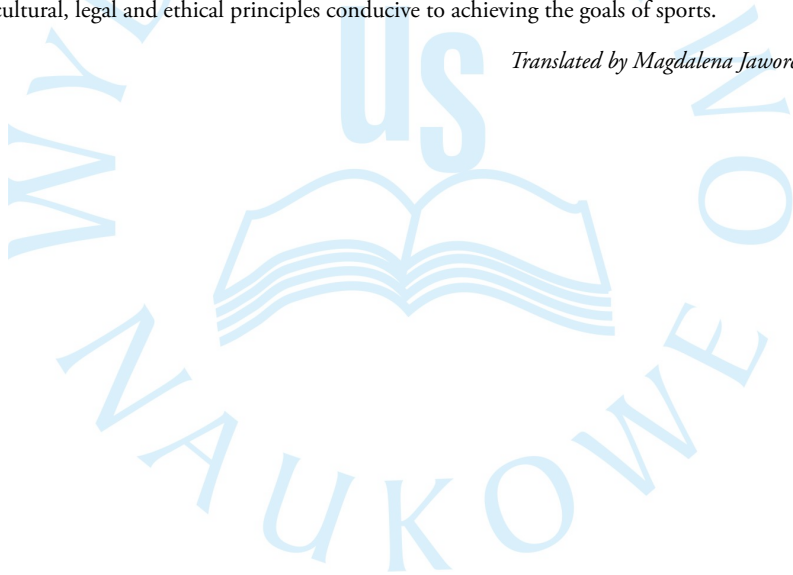


- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania jakościowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.
- Kowalski M., Falcman D., *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*, Kraków 2010.
- Lipiec J., *Piękno olimpijskie*, w: *Fair play – Sport – Edukacja*, t. IV, Z. Żukowska, R. Żukowski (red.), Warszawa 1996.
- Łuszczynska A., *Psychologia sportu i aktywności fizycznej. Zagadnienia kliniczne*, Warszawa 2012.
- Martens R., *Jak być skutecznym trenerem*, Warszawa 2004.
- Milczyńska-Kowalska M., *Wartości w postmodernizmie. Koncepcja dekonstrukcji rzeczywistości społecznej – analiza krytyczna*, Lublin 2013.
- Muszynski H., *Rodzina. Moralność. Wychowanie*, Warszawa 1971.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Ossowska M., *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 1970.
- Pedagogika rodziny*, S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), Toruń 2009.
- Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa 2008.
- Strumińska-Kutra M., Kołodkiewicz I., *Studium przypadku*, w: *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t. 2, D. Jemielniak (red.), Warszawa 2012.
- Strzałkowska A., *Rodzinne uwarunkowania moralności młodych sportowców*, Gdańsk 2014.
- Suchodolski B., *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa 1973.
- Szwedzki M., *Dzieci, sport, pasja, czyli wychowanie przez sport*, Łódź 2013.
- Tillich P., *Męstwo bycia*, Poznań 1994.
- Umiasłowska D., *Styl życia, wiedza o olimpiźmie i sprawność fizyczna szczecińskich uczniów*, Szczecin 1999.
- Ziemska M., *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1979.
- <http://maxiraba.pl/blog.html> (dostęp 1.02.2015).
- [www.antydoping.pl](http://www.antydoping.pl) (dostęp 1.02.2015).
- [www.msport.gov.pl](http://www.msport.gov.pl) (dostęp 1.02.2015).
- [www.olimpijski.pl](http://www.olimpijski.pl) (dostęp 1.02.2015).
- [www.wada-ama.org](http://www.wada-ama.org) (dostęp 1.02.2015).

**“HIGHER, FASTER, STRONGER” – ATHLETE MORAL EDUCATION****Summary**

This article addresses the issues of norms and values of the athletes, coaches and sports as well as the basic ideas of the philosophy of Olympism. Sport aims to develop the individual not only in the physical but also pays particular attention to the progress in the area of mental, cognitive, social and emotional. Sports ideas discussed were normalized in the legislation and regulations written rules of individual disciplines. It turns out, however, that there is still a very important part of sports ethics and actions are revealed by the coach and transfer them back to their players. These standards combined with the cultural, legal and ethical principles conducive to achieving the goals of sports.

*Translated by Magdalena Jaworek*



*Aleksandra Myślińska*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## NADZIEJA A STYLE DZIAŁANIA MŁODZIEŻY

### Wprowadzenie

Ufność jest cechą, która towarzyszy człowiekowi od pierwszych momentów życia. E.H. Erikson sądzi, że już w okresie niemowlęcym dochodzi do konfliktu rozwojowego pomiędzy podstawową ufnością a jej brakiem<sup>1</sup>. Jego zdaniem ufność jest przenikającym jednostkę nastawieniem wobec świata i samego siebie, zdolnością do ufania innym oraz podstawowym poczuciem, że można ufać sobie<sup>2</sup>. L. Witkowski uważa, że ufność jest nieuświadomioną zdolnością spontanicznego otwarcia się na otoczenie oraz samego siebie, która pozwala oczekiwać na dającą minimum komfortu interakcję z najbliższym otoczeniem<sup>3</sup>. Ufność ta kształtuje się na bazie doświadczenia opiekuńczej osoby, która odpowiada na fizyczne i emocjonalne potrzeby w przewidywalny sposób i zasługuje na to, aby obdarzyć ją ufnością<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> E.H. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002, s. 36.

<sup>2</sup> E.H. Erikson, *The Life Cycle: Epigenesis of Identity*, w: *Developmental Psychology*, H. Fitzgerald (red.), New York 1970, s. 56.

<sup>3</sup> L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000, s. 124.

<sup>4</sup> E.H. Erikson, *Insight and Responsibility. Lectures on the Ethical Implications of Psychoanalytic Insight*, New York 1964, s. 116–117.

Jeśli w tym wczesnym okresie podstawowa ufność zwycięży nad podstawową nieufnością, kształtuje się nadzieja. Brak ufności uniemożliwia nawiązanie efektywnej komunikacji, która prowadzi do zbudowania więzi interpersonalnej, co może prowadzić do zakłócenia stosunku jednostki do świata, szczególnie wobec osób znaczących, a w efekcie do wycofania<sup>5</sup>.

Również inni autorzy, mówiąc o kształtowaniu się nadziei, nawiązują do pierwszego okresu w życiu człowieka. Choć nie mówią wprost o zaufaniu czy ufności, twierdzą, że kształtowanie się nadziei ma związek z jakością opieki rodzicielskiej, z okazywaniem dziecku szacunku, miłości, umiarkowanych wymagań, nie zaś wydawaniem poleceń czy zakazów<sup>6</sup>.

M. Łąguna, J. Trzebiński i M. Zięba uznają, iż potoczne pojęcie nadziei odnosi się do dwóch głównych obszarów treściowych, które korespondują z dwoma ujęciami nadziei. Pierwsze z nich to koncepcja nadziei podstawowej E.H. Eriksona, drugie to nadzieja w ujęciu poznawczym C.R. Snydera, nazywanej w dalszej części wywodu nadzieją na sukces<sup>7</sup>.

J. Trzebiński i M. Zięba, rozwijając na gruncie polskim koncepcję E.H. Eriksona, uważają nadzieję podstawową za względnie stałą strukturę osobowości i definiują ją jako „szczególne przeświadczenie jednostki o dwóch ogólnych powiązanych ze sobą właściwościach świata: że jest on uporządkowany i sensowny oraz że jest generalnie przychylny ludziom”<sup>8</sup>. Przekonanie o porządku i sensowności jest przeświadczeniem o istnieniu regularności, które niekoniecznie znane są człowiekowi, oraz zależności przyczynowo-skutkowej. Jest to też poczucie celowości zdarzeń, a co za tym idzie – celowości świata jako całości. Przekonanie o przychylności świata jest przeświadczeniem, że w świe-

<sup>5</sup> E.H. Erikson, *The Life Cycle: Epigenesis of Identity...*, s. 51–52.

<sup>6</sup> H.S. Shorey, *An Attachment Theory Perspective on the Proposed Matrix Model*, „Journal of Clinical Psychology” 2005, nr 9, s. 1135–1139.

<sup>7</sup> M. Łąguna, J. Trzebiński, M. Zięba, *Kwestionariusz Nadziei na Sukces*, Warszawa 2005, s. 5–6.

<sup>8</sup> J. Trzebiński, M. Zięba, *Nadzieja, strata, rozwój*, „Psychologia Jakości Życia” 2003, nr 3, s. 5–33.

cie jest ogólnie więcej dobra niż zła, że najważniejsze plany jednostki i innych ludzi są możliwe do realizacji oraz że zawsze można liczyć na wsparcie innych<sup>9</sup>.

W swojej teorii C.R. Snyder definiuje nadzieję jako „proces myślenia o własnych celach, któremu towarzyszy motywacja ukierunkowana na osiągnięcie tych celów oraz przekonanie o umiejętności odnalezienia strategii osiągnięcia tych celów”<sup>10</sup>. Głównym założeniem tej teorii jest fakt, iż ludzkie działanie jest ukierunkowane na określone cele, jednak samo ich posiadanie nie jest jeszcze nadzieją. Konieczna jest także umiejętność odnalezienia drogi osiągnięcia wyznaczonego celu. Osoba ma zwykle jakąś jedną wybraną strategię i dopiero gdy okaże się ona nieskuteczna, wypróbuje inną. Dostrzeganie możliwości wykorzystania utworzonych przez siebie dróg dotarcia do celu jest motywacyjnym komponentem nadziei na sukces. W tym ujęciu nadzieja odnosi się do siły oczekiwania pozytywnych efektów własnych działań<sup>11</sup>.

Skoro nadzieja kształtuje się już na tak wczesnym etapie życia człowieka i znajduje swoje odniesienie zarówno do cech otaczającego świata, ludzi znaczących oraz wiary we własne możliwości poradzenia sobie i realizacji własnych celów, interesujące wydaje się to, w jaki sposób wpływa ona na funkcjonowanie człowieka, na styl jego działania. Zależność ta była przedmiotem badań, których wyniki zostaną przedstawione poniżej. Warto jednak najpierw dookreślić, czym jest styl działania człowieka. Omawiając Sternowską koncepcję stylów działania, Z. Uchnast pisze, że charakter osoby jest dyspozycją woli, która kształtuje się w bezpośredniej interakcji ze światem zewnętrznym. Styl działania jest typem charakteru, który wyraża się w czynnym ustosunkowaniu człowieka do świata, w którym żyje. Kształtuje się on i utrwała w działaniu i jest rezultatem oceny i wyboru określonych celów/wartości. Wyróżnia się

---

<sup>9</sup> J. Trzebiński, M. Zięba, *Kwestionariusz Nadziei Podstawowej BHI-12*, Warszawa 2003, s. 4.

<sup>10</sup> C.R. Snyder, *Conceptualizing, Measuring, and Nurturing Hope*, „Journal of Counseling and Development” 1995, nr 73, s. 355–360.

<sup>11</sup> C.R. Snyder, *Hope Theory: Rainbows in the Mind*, „Psychological Inquiry” 2002, nr 13, s. 249–275.

dwa style działania: 1) zorientowany na zabezpieczanie *status quo*, czyli realizację potrzeb podstawowych, lub 2) zorientowany na aktualizację siebie z innymi, która wyraża się w zdolności osoby do odpowiedniego uczestniczenia i współdziałania z ludźmi w realizowaniu potencjalności nie tylko własnych, ale i otoczenia<sup>12</sup>.

### **Problem i hipotezy badawcze**

Przedstawione w artykule badania koncentrują się wokół pytania: Czy istnieje, a jeśli tak, to jaka jest współzależność pomiędzy nadzieją podstawową i nadzieją na sukces a stylem działania człowieka? Obie zmienne są powiązane z przekonaniami na temat własnej osoby oraz otaczającego go świata, fakt ten pozwala żywić przekonanie, iż istnieje związek pomiędzy nimi.

Celem badań jest weryfikacja hipotez o współzależności nadziei i stylu działania człowieka. Hipoteza główna jest następująca: Istnieje związek pomiędzy poziomem nadziei a stylem działania osoby. Hipotezy szczegółowe to:

Osoby o różnym poziomie nadziei podstawowej charakteryzują się odmiennymi stylami działania. Osoby o wysokim poziomie nadziei podstawowej ukierunkowane są na współdziałanie, a nie zabezpieczanie siebie.

Osoby o różnym poziomie nadziei na sukces charakteryzują się odmiennymi stylami działania. Osoby o wysokim poziomie nadziei na sukces ukierunkowane są na współdziałanie, a nie zabezpieczanie siebie.

### **Metoda badań**

Omawiane badania zostały przeprowadzone w 2009 roku na potrzeby pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem ks. dra hab. Zenona Uchnasta w Kate-

---

<sup>12</sup> Z. Uchnast, *Typy charakteru i ich korelaty osobowościowe w wymiarze „współdziałanie – zabezpieczanie się”*, w: *Psychologiczne i pastoralne aspekty kapłaństwa*, B.J. Soiński (red.), Poznań 2008, s. 123–125.

drze Psychologii Ogólnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. W badaniach wzięło udział 154 licealistów w wieku 17–18 lat (w tym 82 kobiet i 72 mężczyzn). Byli to uczniowie klas drugich I Liceum Ogólnokształcącego im. Stefanii Sempołowskiej w Tarnowskich Górach.

Anonimowe i dobrowolne badania za zgodą dyrekcji szkoły zostały przeprowadzone grupowo podczas lekcji w okresie od kwietnia do maja 2009 roku. Żaden z uczniów nie odmówił wzięcia udziału w badaniach. Badanie zajęło 20–40 minut. Zebrano 154 arkusze, jednak ze względu na braki odpowiedzi lub też przypadkowe wypełnienia do dalszych analiz przyjętych zostało 149 kwestionariuszy.

Nadzieja podstawowa była mierzona przy pomocy *Kwestionariusza Nadziei Podstawowej (BHI-12)* opracowanego przez J. Trzebińskiego i M. Ziębę. Kwestionariusz *BHI-12* jest narzędziem służącym do samoopisu. Zawiera 12 twierdzeń, w tym 9 diagnostycznych oraz pięciostopniową skalę odpowiedzi. Wynik stanowi suma punktów, która po przeliczeniu na skalę stenową jest wskaźnikiem ogólnego poziomu nadziei podstawowej. Im wyższy wynik, tym silniejsza nadzieja podstawowa. Rzetelność metody sprawdzano za pomocą wskaźnika zgodności wewnętrznej (alfa Cronbacha), który wyniósł 0,70. Kwestionariusz posiada również satysfakcjonującą stabilność (korelacja 0,62 po dwóch miesiącach). Przeprowadzone badania potwierdziły trafność kwestionariusza<sup>13</sup>.

Pomiaru nadziei na sukces dokonano przy pomocy *Kwestionariusza Nadziei na Sukces (KNS)* opracowanego przez C.R. Snydera<sup>14</sup> w polskiej adaptacji M. Łaguny, J. Trzebińskiego i M. Zięby. Jest to narzędzie samoopisowe zbudowane z 12 twierdzeń, w tym ośmiu diagnostycznych. Kwestionariusz posiada ośmiostopniową skalę odpowiedzi. Wynikiem jest suma punktów, stanowiąca wskaźnik ogólnego poziomu nadziei na sukces. Im wyższy wynik, tym silniej-

---

<sup>13</sup> J. Trzebiński, M. Zięba, *Kwestionariusz Nadziei Podstawowej BHI-12...*

<sup>14</sup> C.R. Snyder, C. Harris, J.R. Anderson, S.A. Holleran, L.M. Irving, S.T. Sigmon i in., *The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual Differences Measure of Hope*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1991, nr 60, s. 570–585.

sza nadzieja na sukces. Poza wynikiem ogólnym kwestionariusz posiada również dwie podskale: siła woli i umiejętność znajdowania rozwiązań. Wynik ogólny, jak i wyniki podskal są przeliczane na skalę stenową. Rzetelność polskiej wersji kwestionariusza była sprawdzana za pomocą wskaźnika zgodności wewnętrznej (alfa Cronbacha), który wyniósł 0,82 dla całej skali oraz w przypadku przekonań o umiejętności znajdowania rozwiązań – 0,72, a przekonań o silnej woli – 0,74. Sprawdzono stabilność narzędzia w odstępie 2 miesięcy, korelacja wyniosła 0,83. Została również potwierdzona trafność metody<sup>15</sup>.

W badaniu wykorzystano też *Kwestionariusz Stylów Działania (KSD)* opracowany przez Z. Uchnasta, który posłużył do opisu wyłonionych grup w aspekcie funkcjonowania charakterologicznego. Kwestionariusz ten ma charakter empiryczno-czynnikowy. Składa się ze 120 stwierdzeń, zgrupowanych w 12 czynników II stopnia, które łącząc się po 3, tworzą 4 czynniki I stopnia. Twierdzenia oceniane są na pięciostopniowej skali typu Likerta. Czynniki 1–6 korelują dodatnio z poczuciem bezpieczeństwa i prężnością osobową, a czynniki 7–12 korelują ujemnie z poczuciem bezpieczeństwa i prężnością osobową. Trafność kryterialna została zatem zapewniona już na wstępie (tabela 1).

Wagi dla czynników 1–6 mieszczą się w granicach 0,734–0,417, a dla czynników 7–12 w granicach 0,743–0,333. Kwestionariusz cechuje się wysoką spójnością wewnętrzną. Najniższa (0,647) jest ona dla czynnika AN-W, zaś najwyższa (0,872) dla czynnika NL-Z. Nie można uzyskać wyniku ogólnego, gdyż orientacja na współdziałanie jest jakościowo inna od orientacji na zabezpieczenie się. Dlatego też do określenia wymiaru współdziałanie-zabezpieczanie służy specjalna formuła – skala WZ<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> M. Łąguna, J. Trzebiński, M. Zięba, dz. cyt.

<sup>16</sup> Z. Uchnast, dz. cyt., s. 123–125.



Tabela 1. Nazwy czynników KSD

Orientacja na współdziałanie (W)	Orientacja na zabezpieczanie siebie (Z)
<b>W1: Aktualizacja siebie i innych ASI</b>	<b>Z1: Rywalizujący, zaradny RYZ</b>
Proaktywny, przedsiębiorczy PP-W	Przywódczy, dbający o uznanie PD-Z
Empatyczny, altruistyczny EA-W	Afektowany, demonstratywny AD-Z
Spontaniczny, otwarty SO-W	Nierówny, unikowy NU-Z
<b>W2: Realizujący siebie RSI</b>	<b>Z2: Dostosowujący się, zachowawczy DZA</b>
Racjonalny, obiektywny RO-W	Nastrojowy, labilny NL-Z
Ambitny, niezależny AN-W	Ugodowy, dostosowujący się UD-Z
Odpowiedzialny, zadaniowy OZ-W	Skępowany, wycofujący się SW-Z

Źródło: Z. Uchnast, dz. cyt.

## Wyniki badań

Charakterystykę zmiennych niezależnych ujętych w badaniach zawarto w tabeli 2.

Tabela 2. Średnie wyniki i ich odchylenia standardowe w *BHI-12* i *KNS*

	M	SD
Nadzieja podstawowa	<b>5,50</b>	1,60
Nadzieja na sukces	<b>5,09</b>	1,52

Źródło: opracowanie własne.

Do sprawdzenia, czy rozkłady wyników są zbliżone do rozkładu normalnego, posłużył test Kołmogorowa-Smirnowa. Rozkład wyników uzyskanych przez badanych w *Kwestionariuszu Nadziei Podstawowej* odbiega od rozkładu normalnego ( $K-S d = ,17044$ ,  $p < ,01$ ; Lilliefors  $p < ,01$ ), podobnie jak rozkład wyników uzyskanych w *Kwestionariuszu Nadziei na Sukces* ( $K-S d = ,16159$ ,  $p < ,01$ ; Lilliefors  $p < ,01$ ). W związku z niespełnieniem założenia o normalności rozkładu zmiennych zastosowano korelację rho-Spearmana.

W badaniach ujawniła się pozytywna, choć niezbyt wysoka korelacja nadziei podstawowej i nadziei na sukces (tabela 3). Nadzieja podstawowa bardziej wiąże się z siłą woli aniżeli umiejętnością znajdowania rozwiązań.

Tabela 3. Korelacje nadziei podstawowej z nadzieją na sukces

	Nadzieja podstawowa
Nadzieja na sukces	0,24**
Umiejętność znajdowania rozwiązań	0,16
Siła woli	0,25**

\* korelacje istotne na poziomie  $p < 0,05$  (dwustronnie),

\*\* korelacje istotne na poziomie  $p < 0,01$  (dwustronnie).

Źródło: opracowanie własne.

Osoby o wysokim i niskim poziomie nadziei różnią się siłą przekonań o własnych zdolnościach do realizowania założonych celów oraz osiągnięcia sukcesu. Osoby o silnej nadziei są zdecydowanie bardziej przekonane, że potrafią znaleźć przynajmniej jeden sposób realizacji wyznaczonego celu. Cechują się też znacznie większą siłą woli, czyli przekonaniem, że potrafią nie tylko zainicjować dążenie do jakiegoś celu, ale także wytrwać na drodze do jego osiągnięcia, nawet jeśli pojawią się na niej trudności i przeszkody. Osoby o silnej nadziei są bardziej przekonane o porządku i sensowności świata, a co za tym idzie – uświadamiają sobie celowość spotykających je zdarzeń. Wierzą one, iż świat jest ogólnie przychylny i można w nim realizować swoje zamierzenia oraz liczyć na wsparcie innych osób, jeśli będzie to konieczne.

Pierwsza hipoteza dotyczyła pozytywnego związku pomiędzy poziomem nadziei podstawowej a ukierunkowaniem na współdziałanie. Badania nie potwierdziły tego związku, korelacja pomiędzy nadzieją podstawową a współczynnikiem współdziałania – zabezpieczanie siebie okazała się nieistotna statystycznie.

Uzyskane wyniki pokazują tylko jedną słabą, istotną statystycznie zależność na poziomie czynników I stopnia oraz dwie na poziomie czynników II stopnia (tabela 4). Istnieje pozytywny związek poziomu nadziei podstawowej z realizacją siebie, która wiąże się z ukierunkowaniem na współdziałanie. Osoby o silnej

nadziei są bardziej skłonne realizować swoje cele i wartości aniżeli osoby o nłej nadziei, co łączy się z faktem, że cechują się one bardziej zadaniowym podejściem do rzeczywistości i czują się bardziej odpowiedzialne za realizację własnych celów. Osoby o silnej nadziei podstawowej są również nieco bardziej empatyczne i altruistyczne, łatwiej wczuwają się w sytuację innych i są skłonne do bezinteresownego działania na ich rzecz.

Tabela 4. Korelacje nadziei podstawowej ze stylami działania

	Nadzieja podstawowa
<b>Współdziałanie – zabezpieczanie siebie</b>	0,12
<b>Aktualizacja siebie i innych</b>	0,06
Proaktywny, przedsiębiorczy	0,12
Empatyczny, altruistyczny	0,18*
Spontaniczny, otwarty	-0,07
<b>Realizujący siebie</b>	0,17*
Racjonalny, obiektywny	0,07
Ambitny, niezależny	0,10
Odpowiedzialny, zadaniowy	0,22**
<b>Rywalizujący, zaradny</b>	-0,02
Przywódczy, dbający o uznanie	0,02
Afektowany, demonstratywny	0,11
Nierówny, unikowy	-0,14
<b>Dostosowujący się, zachowawczy</b>	-0,10
Nastrojowy, labilny	-0,08
Ugodowy, dostosowujący się	-0,07
Skrepowany, wycofujący się	-0,10

\* korelacje istotne na poziomie  $p < 0,05$  (dwustronnie),

\*\* korelacje istotne na poziomie  $p < 0,01$  (dwustronnie).

Źródło: opracowanie własne.

Druga hipoteza dotyczyła pozytywnego związku nadziei na sukces z ukierunkowaniem na współdziałanie. Przeprowadzone badania potwierdziły istnienie tej zależności (tabela 5), korelacja nadziei na sukces i współczynnika współdziałanie – zabezpieczanie siebie jest istotna statystycznie i wysoka. Osoby o silnej

nadziei na sukces są bardziej ukierunkowane na współdziałanie, zaś osoby o słabej nadziei na sukces – na zabezpieczanie siebie. Współczynnik współdziałanie – zabezpieczanie siebie koreluje wysoko z siłą woli, a więc osoby ukierunkowane na współdziałanie są jednocześnie przekonane o osiągalności zamierzonego celu, umiejętności pozytywnego poradzenia sobie w określonej sytuacji. Na przeciętnym poziomie koreluje współczynnik współdziałanie – zabezpieczanie siebie z przekonaniem o umiejętności znajdowania rozwiązań prowadzących do celu. Również korelacje pozostałych czynników z komponentami nadziei na sukces wskazują, iż nieco silniejszy jest związek silnej woli niż umiejętności znajdowania rozwiązań z charakterologicznymi charakterystykami funkcjonowania człowieka.

Tabela 5. Korelacje nadziei na sukces ze stylami działania

	Nadzieja na sukces	Umiejętność znajdowania rozwiązań	Siła woli
Współdziałanie – zabezpieczanie siebie	0,56**	0,44**	0,53**
Aktualizacja siebie i innych	0,47**	0,43**	0,38**
Proaktywny, przedsiębiorczy	0,55**	0,44**	0,51**
Empatyczny, altruistyczny	0,32**	0,32**	0,23**
Spontaniczny, otwarty	0,27**	0,28**	0,20*
Realizujący siebie	0,33**	0,21**	0,36**
Racjonalny, obiektywny	0,06	0,02	0,06
Ambitny, niezależny	0,50**	0,38**	0,50**
Odpowiedzialny, zadaniowy	0,30**	0,19*	0,32**
Rywalizujący, zaradny	0,01	0,09	-0,09
Przywódca, dbający o uznanie	0,18*	0,21**	0,10
Afektowany, demonstratywny	0,05	0,13	-0,05
Nierówny, unikowy	-0,29**	-0,16*	-0,34**
Dostosowujący się, zachowawczy	-0,37**	-0,26**	-0,39**
Nastrojowy, labilny	-0,29**	-0,19*	-0,33**
Ugodowy, dostosowujący się	-0,32**	-0,25**	-0,32**
Skrepowany, wycofujący się	-0,32**	-0,25**	-0,31**

\* korelacje istotne na poziomie  $p < 0,05$  (dwustronnie),

\*\* korelacje istotne na poziomie  $p < 0,01$  (dwustronnie).

Źródło: opracowanie własne.

W zakresie czynników I stopnia najsilniejsza zależność ujawniła się pomiędzy nadzieją na sukces a aktualizacją siebie i innych ludzi, która mówi o ukierunkowaniu na współdziałanie z innymi ludźmi. Biorąc pod uwagę czynniki II stopnia wchodzące w skład aktualizacji siebie i innych, można powiedzieć, że osoby o silnej nadziei na sukces, w stosunku do tych o nikłej nadziei, są bardziej proaktywne, przedsiębiorcze, chętniej działają na rzecz realizacji własnych celów i wartości, jak również pomagają innym w osiąganiu aktualizacji siebie. Ponadto są bardziej empatyczne i altruistyczne. Ich zaangażowanie w życie innych osób nie jest efektem chęci zysku, ale umiejętności współodczuwania z innymi ludźmi i chęci niesienia im pomocy. Są one bardziej spontaniczne w działaniu i otwarte na różne rozwiązania, ale też na innych ludzi.

Biorąc pod uwagę siłę związku z nadzieją na sukces, kolejnym czynnikiem I stopnia jest dostosowywanie się do sytuacji, zachowawczy stosunek do zaistniałych wydarzeń, który wiąże się z ukierunkowaniem na zabezpieczanie siebie. Związek ten jest negatywny, im silniejsza nadzieja na sukces, tym osoba jest mniej dostosowująca się i zachowawcza w swych działaniach. Styl ten i wchodzące w jego skład czynniki II stopnia są silniej związane z siłą woli aniżeli umiejętnością znajdowania rozwiązań. Osoby o silnej nadziei na sukces są bardziej stałe, rzadziej ulegają emocjom, są mniej ugodowe i skłonne do dostosowywania się do narzuconych reguł, co do których nie są przekonane, że są właściwe. Rzadziej wycofują się w trudnych sytuacjach, starają się raczej rozwiązać problem, a w swych działaniach czują się mniej skrupowane od osób o niskim poziomie nadziei na sukces.

Przeciętna siła korelacji występuje również pomiędzy nadzieją podstawową a nastawieniem na realizację siebie, które wiąże się z ukierunkowaniem na współdziałanie z otaczającym światem. Również tutaj silniejszy jest związek z siłą woli aniżeli umiejętnością znajdowania rozwiązań. Osoby o silnej nadziei na sukces są zdecydowanie bardziej ambitne i niezależne. W stosunku do osób o słabej nadziei są one bardziej nastawione na wykonanie zadania, za które czują się odpowiedzialne. Nie ma natomiast istotnych różnic pomiędzy osobami o silnej

i słabej nadziei na sukces w zakresie racjonalności i obiektywizmu w podejściu do rzeczywistości.

Nieistotna statystycznie okazała się jedynie zależność nadziei na sukces z czynnikiem I stopnia mówiącym o rywalizacji i zaradności (związany z ukierunkowaniem na zabezpieczanie siebie), co wiąże się z faktem dużego zróżnicowania zależności nadziei na sukces z czynnikami II stopnia wchodzącymi w jego skład. Osoby o wysokiej nadziei są bardziej równe w swych reakcjach i zachowaniach, rzadziej unikają trudnych sytuacji, starają się stawiać im czoła, dbają oni o uznanie, chcą przewodzić w grupie. Nie ujawniły się istotne różnice między osobami o silnej i słabej nadziei w zakresie afektowanych i demonstratywnych zachowań.

### Podsumowanie i dyskusja o wynikach

Podsumowując wyniki badań, można stwierdzić, iż istnieje zależność pomiędzy omawianymi ujęciami nadziei, co potwierdza dane J. Trzebińskiego i M. Zięba<sup>17</sup>. W niniejszych badaniach istotna statystycznie okazała się jedynie korelacja komponentu motywacyjnego oraz pełnej skali nadziei na sukces z nadzieją podstawową. Na gruncie polskim istnieją badania na licealistach potwierdzające tę zależność, choć są i takie, które pokazują, iż oba komponenty nadziei na sukces korelują z nadzieją podstawową na podobnym poziomie<sup>18</sup>.

W badaniach ujawnił się związek nadziei na sukces ze stylami działania. Ukierunkowanie na realizację nie tylko własnych celów, ale też innych osób, większa zdolność współodczuwania osób o wysokim poziomie nadziei na sukces są zgodne z wynikami badań, jakie uzyskali E. Rieger oraz C.R. Snyder<sup>19</sup>. Otrzymane wyniki są również zgodne z założeniami teoretycznymi, gdyż A. Bulzak i A. Celińska-Miszczuk omawiając koncepcję W. Sterna, sugerują, że kładzie ona

---

<sup>17</sup> J. Trzebiński, M. Zięba, *Nadzieja, strata, rozwój...*, s. 5–33.

<sup>18</sup> M. Łąguna, J. Trzebiński, M. Zięba, dz. cyt., s. 28.

<sup>19</sup> C.R. Snyder, *Hope Theory...*, s. 249–275.

m.in. akcent na to, że dla integracji osoby niezbędne jest realizowanie celów/wartości, a więc przekonanie o własnych kompetencjach, które jest zbieżne z nadzieją na sukces i w sposób istotny wiąże się z orientacją na współdziałanie<sup>20</sup>. Style działania nieco silniej wiążą się z komponentem siły woli aniżeli umiejętności znajdowania rozwiązań, co znajduje swoje odzwierciedlenie w teorii.

Przeprowadzone badania nie potwierdziły związku nadziei podstawowej ze stylem działania opartym na współdziałaniu z otoczeniem, choć istniały ku temu przesłanki teoretyczne. Znikoma ilość istotnych statystycznie korelacji nadziei podstawowej i czynników charakterologicznych odnoszących się do stylów działania może wskazywać na to, że wczesnodziecięce doświadczenia zaufania i nadziei nie przekładają się bezpośrednio na późniejsze funkcjonowanie osoby. Jeśli tak, to nawet osoba posiadająca słabo skryształizowaną nadzieję podstawową, gdyż jakość relacji z matką sprawiła, że podstawowa nieufność zwyciężyła nad ufnością, ma możliwość w dorosłym życiu wypracować styl funkcjonowania oparty na współdziałaniu. Jednak nikle powiązania poziomu nadziei podstawowej i stylów działania mogą wynikać z operacjonalizacji metody do badania nadziei podstawowej, w której nacisk został położony na przekonania osoby odnośnie do otaczającego świata, brak zaś w niej odniesień do wzajemności, która jest silnie wyakcentowana w koncepcji E.H. Eriksona. Pośrednio mogą to potwierdzać wyniki badań przeprowadzonych przez H.S. Shoreya, które wskazują, że do rozwoju nadziei na sukces również konieczne są okazywanie dziecku miłości, szacunku oraz umiarkowane wymagania<sup>21</sup>. Podstawy, na których kształtuje się nadzieja podstawowa i nadzieja na sukces, są bardzo zbliżone, a nadzieja na sukces wykazuje istotne związki ze stylami działania. Wskazane byłoby użycie innego narzędzia do badania eriksonowskiego ujęcia nadziei w celu powtórnej weryfikacji hipotezy.

---

<sup>20</sup> A. Bulzak, A. Celińska-Miszczuk, *Style działania obronnego i synergicznego a psychologiczna jakość życia*, w: *Synergia w relacjach interpersonalnych i w organizacjach. Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, Z. Uchnast (red.), Lublin – Nowy Sącz 2009, s. 94–95.

<sup>21</sup> H.S. Shorey, dz. cyt., s. 1135–1139.

Zarówno z przedstawionych koncepcji nadziei, jak i przeprowadzonych badań płyną ważne implikacje dla procesu wychowania młodego człowieka. Nadzieja kształtująca się na bazie wczesnodziecięcego doświadczenia relacji i zaufania pomiędzy rodzicem a dzieckiem ma znaczący wpływ na jego funkcjonowanie w dorosłym życiu. Osoby, u których wczesnodziecięce relacje z rodzicami zapewniły rozwój zaufania do otaczającego świata i własnych możliwości, w dorosłym życiu cechują się empatią, zdolnością do zachowań altruistycznych, a jednocześnie męstwem, które wyraża się w radzeniu sobie z napotkanymi trudnościami. Są one odpowiedzialne, koncentrują się na wykonaniu powierzonego im zadania. Osoby o silnej nadziei na sukces są ponadto przedsiębiorcze, ambitne, nie dostosowują się do zastanej sytuacji, ale starają się ją zmieniać zgodnie ze swoimi przekonaniem.

C.R. Snyder uważa, że jeśli dziecko nie nabyło nadziei w pierwszym okresie życia, można jej nauczyć w późniejszym życiu poprzez wspólne spędzanie czasu, zapewnianie opieki, wyznaczanie celów, tworzenie strategii ich osiągnięcia, rozbudzanie i wzmacnianie motywacji osoby do osiągnięcia celu, a także wzmacnianie poczucia własnej wartości<sup>22</sup>. Również J. Trzebiński i M. Zięba uważają, że nadzieja jest czymś, co może się rozwinąć w późniejszym życiu na bazie kontaktu z osobą, która swoim zachowaniem i emocjami modeluje postawę ufności w sens i przychylność świata<sup>23</sup>. Wymaga to cierpliwości, towarzyszenia i wieloletniego oczekiwania na efekty. Wymaga nadziei u osoby wychowującej.

Długomyślność jest cechą niezbędną w wychowaniu do pełnego, adekwatnego funkcjonowania człowieka w świecie, do ukształtowania w nim zdolności do współdziałania z otaczającym światem i żyjącymi w nim ludźmi. Nadzieja i związane z nią zaufanie są jakościami, których rozwój warto wspierać przede wszystkim w okresie wczesnodziejącym, natomiast w pełni owoce widać dopiero w dorosłym życiu. Warto uświadamiać wychowawcom i opiekunom, jak ważne w wychowa-

---

<sup>22</sup> C.R. Snyder, *Teaching: The Lessons of Hope*, „Journal of Social and Clinical Psychology” 2005, nr 24, s. 72–84.

<sup>23</sup> J. Trzebiński, M. Zięba, *Nadzieja, strata, rozwój...*, s. 5–33.



niu są ich zachowania i budowanie właściwej relacji z dzieckiem od pierwszych momentów jego życia. Uświadamianie, że podstawowe zaufanie kształtuje się na bazie doświadczenia opiekuńczej osoby, która odpowiada na fizyczne i emocjonalne potrzeby w przewidywalny sposób i zasługuje na to, aby obdarzyć ją ufnością.

### Bibliografia

- Bulzak A., Celińska-Miszczuk A., *Style działania obronnego i synergicznego a psychologiczna jakość życia*, w: *Synergia w relacjach interpersonalnych i w organizacjach. Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, Z. Uchnast (red.), Lublin – Nowy Sącz 2009.
- Erikson E.H., *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002.
- Erikson E.H., *Insight and Responsibility. Lectures on the Ethical Implications of Psychoanalytic Insight*, New York 1964.
- Erikson E.H., *The Life Cycle: Epigenesis of Identity*, w: *Developmental Psychology*, H. Fitzgerald (red.), New York 1970.
- Łaguna M., Trzebiński J., Zięba M., *Kwestionariusz nadziei na sukces*, Warszawa 2005.
- Shorey H.S., *An Attachment Theory Perspective on the Proposed Matrix Model*, „Journal of Clinical Psychology” 2005, nr 9.
- Snyder C.R., *Conceptualizing, Measuring, and Nurturing Hope*, „Journal of Counseling and Development” 1995, nr 73.
- Snyder C.R., *Hope Theory: Rainbows in the Mind*, „Psychological Inquiry” 2002, nr 13.
- Snyder C.R., *Teaching: The Lessons of Hope*, „Journal of Social and Clinical Psychology” 2005, nr 24.
- Snyder C.R., Harris C., Anderson J.R., Holleran S.A., Irving L.M., Sigmon S.T. i in., *The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual Differences Measure of Hope*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1991, nr 60.
- Trzebiński J., Zięba M., *Kwestionariusz Nadziei Podstawowej BHI-12*, Warszawa 2003.
- Trzebiński J., Zięba M., *Nadzieja, strata, rozwój*, „Psychologia Jakości Życia” 2003, nr 3.
- Uchnast Z., *Typy charakteru i ich korelaty osobowościowe w wymiarze „współdziałanie – zabezpieczanie się”*, w: *Psychologiczne i pastoralne aspekty kapłaństwa*, B.J. Sowiński (red.), Poznań 2008.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000.

## HOPE AND STYLE OF FUNCTIONING AT YOUTH

### **Summary**

Hope is believing that a person can trust their own abilities and the surrounding people. This belief is formed very early in life on the basis of positive relationships with loved ones. The purpose of this study is to determine whether, and optionally how, hope and basic hope are associated with the functioning of the person. The roles of two variables have been analysed: hope and basic hope. In a study conducted on a group of 154 high school students were used the Trzebiński and Zieba's BHI-12 scale, Laguna, Trzebiński and Zieba's KNS scale and Uchnast's KSD scale. The findings suggest that the level of hope is strongly associated with targeting people to interact with others in achieving the goals and valor in the field to follow their implementation. The test results did not confirm the relationship of basic hope with the style of functioning of people. Most of the results were not statistically significant. The existence of statistically significant associations of hope and human functioning in terms of cooperation with other states that already the earliest experiences of care and trust in caregivers are associated with the style of functioning of people in later life.

*Translated by Aleksandra Myślińska*

**Sprawności moralne  
w kontekście religijności**





*Elżbieta Rydz*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

**ŚWIADOMOŚĆ MORALNOŚCI RELIGIJNEJ  
U POLSKIEJ MŁODZIEŻY KATOLICKIEJ  
– PSYCHOLOGICZNA ANALIZA ROZWOJOWA**

**Wprowadzenie**

Problematyka moralności i religijności w badaniach psychologicznych koncentruje się głównie na poszukiwaniu związku pomiędzy poziomem religijności a postawami moralnymi młodzieży.

Wyniki większości przeprowadzonych badań korelacyjnych ujawniły pozytywną rolę prawidłowo rozwijającej się religijności w psychospołecznym funkcjonowaniu młodzieży. W dotychczasowych badaniach nad związkiem religijności z zachowaniami moralnymi stwierdzono, że osoby o wysokim poziomie religijności wewnętrznej, która wyraża się m.in. osobistą, głęboką modlitwą: 1) są odbierane przez sędziów kompetentnych jako bardziej kooperatywne, przyjacielskie, chętne do wybaczenia, niesienia pomocy duchowej i fizycznej innym ludziom<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> S. Morgan, *A Research Note on Religion and Morality: Are Religious People Nice People?*, „Social Forces” 1983, nr 61(3), s. 683–692.

2) cechuje je negatywne nastawienie do aborcji<sup>2</sup>, eutanazji<sup>3</sup>, przedmałżeńskiego i pozamałżeńskiego współżycia seksualnego, zachowań ryzykownych, takich jak używanie narkotyków i in.<sup>4</sup>, a także 3) jako posiadający dojrzałą postawę wobec przeciwności losowych oraz problemu śmierci i umierania<sup>5</sup>.

Rzadziej zainteresowania badaczy koncentrują się na samym zjawisku moralności religijnej, a mianowicie na poznaniu jej struktury, funkcji, miejsca w szeroko ujmowanej religijności człowieka, w toku jej dynamicznego rozwoju obejmującego wszystkie okresy życia człowieka.

W poznawczo-rozwojowej koncepcji religijności Walesy<sup>6</sup> moralność religijna stanowi jeden z ośmiu parametrów w strukturze religijności, definiowanej jako pozytywna, osobowa relacja człowieka z Bogiem, wyrażająca się poprzez różno-

---

<sup>2</sup> G. Zucker, *An Attributional Model of Abortion Attitudes*, „Dissertation Abstracts International, Section B: The Sciences and Engineering” 1995, nr 55(7-B), s. 3066; J. Stets, R. Leik, *Attitudes about Abortion and Varying Attitudes Structures*, „Social Science Research” 1993, nr 22(3), s. 265–282.

<sup>3</sup> D. Albright, R. Hazler, *A Right to Die?: Ethical Dilemmas of Euthanasia*, „Counseling and Values” 1995, nr 39, s. 177–189.

<sup>4</sup> J.D. Hawkins, *Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescents and Early Adulthood. Implications for Substance Abuse Prevention*, „Psychological Bulletin” 1992, nr 112(1), s. 64–105; R. Gorsuch, *Religious Aspects of Substance Abuse Recovery*, „Journal of Social Issues” 1995, nr 51, s. 65–83; P. Scheepers, F. Van der Slik, *Religion and Attitudes on Moral Issues: Effects of Individual, Spousal and Parental Characteristics*, „Journal for the Scientific Study of Religion” 1998, nr 37(4), s. 678–691; K. Ostrowska, *Postawy wobec religii uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych a inne cechy osobowości*, w: *Postawy wobec religii. Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje*, T. Doktor, K. Franczak (red.), Warszawa 2000, s. 109–131; A. Richard, D. Bell, J. Carlson, *Individual Religiosity, Moral Community and Drug User Treatment*, „Journal for the Scientific Study of Religion” 2000, nr 39(2), s. 240–246; P. McNamara, J. Burns, P. Johnson, B. McCorkle, *Personal Religious Practice, Risky Behavior, and Implementation Intentions Among Adolescents*, „Psychology of Religion and Spirituality” 2010, nr 2(1), s. 30–34.

<sup>5</sup> T. Hoogland, *Dying: A Family Affair*, „Journal of Psychology and Christianity” 1985, nr 4(3), s. 5–27; J. Long, J. Anderson, R. Williams, *Life Reflections by Older Kinsmen about Critical Life Issues*, „Educational Gerontology” 1990, nr 16(1), s. 61–71.

<sup>6</sup> C. Walesa, *Struktura religijności człowieka. Analiza psychologiczna*, Zeszyty Naukowe KUL 1998, nr 41(3–4), s. 3–48; tenże, *Wyjaśnianie religijności człowieka (analiza psychologiczna)*, w: *Studia z psychologii w KUL*, t. 11, P. Francuz, M. Grygielski, W. Otrębski (red.), Lublin 2003, s. 21–38; tenże, *Rozwój religijności człowieka*, t. 1, *Dziecko*, Lublin 2005.

rodne formy życia psychicznego, do której należą, obok moralność religijnej, świadomość religijna, uczucia religijne, decyzje religijne, więź ze wspólnotą osób wierzących, praktyki religijne, doświadczenie religijne, formy wyznania wiary.

Parametr moralności religijnej stanowi, według C. Walesy, dziedzinę, w której istotne stają się jej religijne podstawy, a więc religijne kryteria dobra lub zła moralnego, religijne racje słuszności czy niesłuszności czynów oraz religijne motywy działań<sup>7</sup>. Należy także uwzględnić jej konsekwencyjny charakter. Moralność odnosi się do czynów wewnętrznych i zewnętrznych. Wymienione czyny zawierają w sobie aspekty: 1) poznawczy, którego wyrazem może być np. świadomość moralnego zachowania, przyjęte pojęcia i kryteria dobra i zła moralnego<sup>8</sup>, 2) emocjonalno-motywacyjny, wyrażający się w odczuciu niepokoju moralnego, wstydu czy winy<sup>9</sup>, 3) działaniowy, np. ponoszenie odpowiedzialności, gotowość do odwrótu od zła i ekspiację<sup>10</sup>.

Według C. Walesy, młodzież w wieku od ok. 18. do ok. 24. roku życia znajduje się w fazie autentyczności religijnej<sup>11</sup>. Kształtowanie się autentyczności w sferze moralności religijnej cechuje dynamiczne formowanie się świadomości religijnej, która staje się ideową podstawą preferencji i decyzji religijnych. Autentyczna staje się wiedza moralna oraz związane z nią bezkompromisowe decyzje, oparte na zgodności z wewnętrznymi normami i ideałami moralnymi, niebędące jedynie prostą formą dostosowania się do oczekiwań społecznych. Autentyzm w obszarze moralności religijnej jest odbierany jako trudny, a dzięki temu jest

---

<sup>7</sup> C. Walesa, *Rozwój religijności człowieka...*, s. 36–39.

<sup>8</sup> Tamże; A. Geyer, R. Baumeister, *Religion, Morality, and Self-Control: Values, Virtues, and Vices*, w: *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*, R. Paloutzian, C. Park (red.), New York – London 2005, s. 412–435.

<sup>9</sup> A. Geyer, R. Baumeister, dz. cyt., s. 412–435.

<sup>10</sup> C. Walesa, *Rozwój religijności człowieka...*, s. 36–39; M. Levenson, C. Aldwin, M. D'Mello, *Religious Development from Adolescence to Middle Adulthood*, w: *Handbook of the Psychology of Religion...*, s. 144–162; M. Donahue, M. Nielsen, *Religion, Attitudes and Social Behavior*, w: *Handbook of the Psychology of Religion...*, s. 274–295; A. Geyer, R. Baumeister, dz. cyt., s. 412–435.

<sup>11</sup> C. Walesa, *Rozwój religijności człowieka...*, s. 13–82.

atrakcyjnym wyzwaniem dla młodzieży. Przejawia się w krytycyzmie wobec dostrzeganego zła moralnego, również w Kościele<sup>12</sup>.

Główne zadanie pracy stanowi poszukiwanie odpowiedzi na pytania:

1. Jaka jest struktura moralności religijnej u młodzieży w wieku od ok. 18. do ok. 24. roku życia?
2. Czy i w jakim nasileniu wystąpią elementy poznawcze moralności religijnej w percepcji badanej młodzieży (wiedza o zasadach moralnych)?
3. Czy i w jakim nasileniu wystąpią elementy uczuciowe moralności religijnej w percepcji badanej młodzieży (poczucie niepokoju moralnego)?
4. Czy i w jakim nasileniu wystąpią elementy działaniowe moralności religijnej w percepcji badanej młodzieży (świadomość udziału religijności w rozwiązywaniu dylematów i konfliktów moralnych)?
5. Czy struktura moralności religijnej podlega zmianom rozwojowym u młodzieży pomiędzy 18. a 24. rokiem życia?

Postawiono następujące hipotezy:

W strukturze religijności młodzieży można wyróżnić sfery: 1) poznawczą, ujmowaną jako wiedzę o zasadach moralnych, 2) uczuciową, ujmowaną jako poczucie niepokoju moralnego, 3) działaniową, ujmowaną jako świadomość udziału religijności w rozwiązywaniu dylematów i konfliktów moralnych osób badanych.

W obszarze moralności religijnej przewiduje się występowanie zmian rozwojowych związanych z wiekiem osób badanych.

### Metodologia badań własnych

W badaniach zastosowano *Kwestionariusz do Badania Religijności Młodych Dorosłych*<sup>13</sup>, oparty na poznawczo-rozwojowej koncepcji religijności C. Walesy i zbudowany z 28 pytań o charakterze piagetowskiego wywiadu eksploracyjno-

---

<sup>12</sup> Tamże, s. 13–82.

<sup>13</sup> E. Rydz, B. Zarzycka, *Poczucie koherencji a struktura religijności*, w: *Osobowość i religia*, H. Gasiul, E. Wrocławska-Warchala (red.), Warszawa 2009, s. 370–383.



-krytycznego, odnoszących się do 8 parametrów religijności. Trzy z pytań dotyczyły parametru moralności religijnej.

Pytania kwestionariusza dotyczące moralności:

1. Czy odebrane treści religijne wniosły coś nowego do Twojej wiedzy o zasadach moralnych, postępowaniu moralnym, o moralności?
2. Czy odebrane treści religijne pomogły Ci w zrozumieniu lub rozwiązaniu jakiegoś Twojego problemu, konfliktu, dylematu moralnego?
3. A może wzbudziły Twój niepokój co do słuszności dokonywanych przez Ciebie wyborów?

Trafność teoretyczną kwestionariusza oceniono za pomocą współczynnika korelacji pomiędzy wynikami uzyskanymi w poszczególnych parametrach a wynikiem ogólnym. Trafność kryterialną zbieżną kwestionariusza ustalono metodą korelacji z wynikami *Skali Centralności Religijności C-15* S. Hubera<sup>14</sup> Uzyskano zadowalające wskaźniki psychometryczne<sup>15</sup>.

### Osoby badane

Badaniami objęto 180 osób w trzech grupach wiekowych – ze średnią wieku 18 lat, 21 lat oraz 24 lat. W każdej grupie wiekowej przebadano 30 kobiet i 30 mężczyzn. Badani byli uczniami klas maturalnych lubelskich liceów lub studentami lubelskich uczelni wyższych. W ocenie sędziów kompetentnych (duszpasterzy, katechetów) badani wykazywali wyższy niż przeciętny poziom religijności. Dla weryfikacji oceny sędziowskiej zastosowano testowy pomiar religijności osób badanych *Skalą Centralności Religijności C-15 (Centrality of Religiosity Scale)* S. Hubera. Zastosowano poprzeczny typ badań rozwojowych.

---

<sup>14</sup> S. Huber, *Zentralität und multidimensionale Struktur der Religiosität: Eine Synthese der theoretischen Ansätze von Allport und Glock zur messung der Religiosität*, w: *Religiosität: Messverfahren und Studien zu Gesundheit und Lebensbewältigung. Neue Beiträge zur Religionpsychologie*, C. Zwingmann, H. Moosbrugger (red.), Münster – New York – München – Berlin 2004, s. 79–105; B. Zarzycka, *Skala Centralności Religijności Stefana Hubera*, „Roczniki Psychologiczne” 2007, nr 10(1), s. 133–157.

<sup>15</sup> E. Rydz, *Tendencje rozwojowe religijności młodych dorosłych*, Lublin 2012, s. 86–94.

## Wyniki

### 1. Sfera poznawcza: świadomość zmian zachodzących w wiedzy o zasadach moralnych przy odbiorze treści religijnych

Badana młodzież odnajduje w treściach religijnych wiedzę na temat moralności. Osoby badane różnią się oceną tego, na ile informacje o zasadach moralnych, pozyskiwane z treści religijnych, są dla nich nowym elementem wiedzy z obszaru moralności religijnej (tabela 1).

Tabela 1. Procentowy rozkład wypowiedzi wskazujących na świadomość zmian zachodzących w wiedzy o zasadach moralnych przy odbiorze treści religijnych ze względu na wiek badanych osób

Świadomość zmian zachodzących w wiedzy o zasadach moralnych przy odbiorze treści religijnych	18 lat	21 lat	24 lata
	%	%	%
Nowa wiedza o zasadach moralnych	51,7	45,8	57,6
Nowe znaczenie posiadanej wiedzy o zasadach moralnych	21,7	18,6	10,2
Ugruntowanie posiadanej wiedzy o zasadach moralnych	11,7	11,9	15,3
Nie wniosły nowej wiedzy o zasadach moralnych	15,0	23,7	16,9

Obliczeń procentowych dokonano przy  $N = 60$  w komórce.

Istotność różnic pomiędzy grupami wiekowymi: Kruskal-Wallis = n.i.

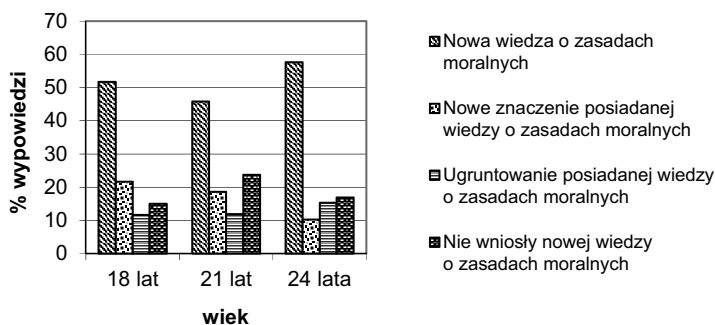
Źródło: opracowanie własne.

Badania ujawniły, że 68% badanych osób dostrzega w analizowanych treściach religijnych nową wiedzę o zasadach moralnych oraz nowe znaczenia posiadanej wiedzy, w tym:

- nową wiedzę z zakresu moralności w odbieranych treściach religijnych dostrzega 51% ogółu badanych ( $N = 92$ ),
- nowe znaczenia dotychczas posiadanej wiedzy moralnej dostrzega 17% ogółu badanych ( $N = 30$ ).

Pozostała część badanych stwierdziła, że treści religijne pozwoliły im na ugruntowanie posiadanej wiedzy o zasadach moralnych ( $N = 23$ , czyli 13% ogółu badanych). Niektóre z badanych osób nie dostrzegają nowej informacji

z obszaru moralności w odbieranych treściach religijnych (kategoria: *Nie wniósł niczego nowego*: N = 33, czyli 19% ogółu badanych). Nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie związanych z wiekiem osób badanych.



Rysunek 1. Świadomość zmian zachodzących w wiedzy o zasadach moralnych przy odbiorze treści religijnych

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując wyniki analizy poznawczej sfery moralności religijnej młodzieży, można zauważyć otwartość poznawczą badanej młodzieży na nowe treści w obszarze moralności religijnej (kategoria: *Nowa wiedza o zasadach moralnych* oraz kategoria: *Nowe znaczenia posiadanej wiedzy o zasadach moralnych*) oraz gotowość do rozbudowywania/przebudowywania swoich systemów wiedzy religijnej w kontakcie z nowymi informacjami z zakresu moralności religijnej.

Część młodzieży stwierdziła, że istotne treści religijne pozwoliły jej na ugruntowanie posiadanej wiedzy o zasadach moralnych lub że nie dostrzega nowych elementów, które rozbudowałyby dotychczas posiadaną wiedzę.

Brak różnic związanych z wiekiem wskazuje na homogeniczność wyodrębnionej grupy młodzieży będącej w okresie młodzieńczym (młodej dorosłości)<sup>16</sup> (Rydz 2012).

<sup>16</sup> Tamże, s. 54–82.

## 2. Sfera uczuciowa: poczucie niepokoju moralnego przy odbiorze treści religijnych

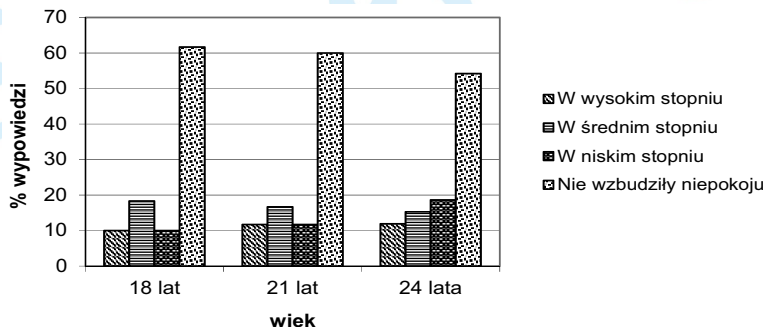
Tabela 2. Procentowy rozkład wypowiedzi wskazujących na poczucie niepokoju moralnego badanych osób

Poczucie niepokoju moralnego przy odbiorze treści religijnych	18 lat	21 lat	24 lata
	%	%	%
W wysokim stopniu	10,0	11,7	11,9
W średnim stopniu	18,3	16,7	15,3
W niskim stopniu	10,0	11,7	18,6
Nie wzbudziły niepokoju	61,7	60,0	54,2

Obliczeń procentowych dokonano przy N = 60 w komórce.

Istotność różnic pomiędzy grupami wiekowymi: Kruskal-Wallis = n.i.

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 2. Poczucie niepokoju moralnego przy odbiorze treści religijnych

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań ukazują, że młodzież, bez względu na poziom wiekowy, zapamiętuje jako istotne te treści, które nie wzbudzają niepokoju moralnego (58%, N = 105) lub wzbudzają go w niskim stopniu (13%, N = 24) (w sumie 67% badanych). Wysoki poziom niepokoju towarzyszył od 10,0% do ok. 12% osób badanych w poszczególnych grupach wiekowych (10% u 18-latków, 11,7%

u 21-latków i 11,9% u 24-latków). Średni poziom niepokoju ujawniło 18,3% 18-latków, 16,7% 21-latków i 15,3% 24-latków. Nie stwierdzono różnic pomiędzy grupami wiekowymi u badanej młodzieży.

Podsumowując, można powiedzieć, że młodzież zapamiętuje w większości treści pozytywne, konstruktywne, niewzbudzające negatywnych emocji.

### Analiza treści wypowiedzi dotyczących poczucia niepokoju moralnego

Niepokój dotyczył najczęściej:

- negatywnej oceny dotychczasowych własnych zachowań w kontekście uznawanej moralności religijnej,
- przewidywanych trudności w realizacji zasad moralnych w oparciu o uznawane wartości religijne,
- rozdziewięku pomiędzy uznawanymi zasadami moralnymi a tymi, które są postrzegane przez młodzież jako obowiązujące w najbliższym otoczeniu lub są lansowane przez środki masowego przekazu,
- niepokoju o bliskie osoby, które nie wierzą w Boga,
- niepokoju o Kościół wobec procesu desakralizacji czy wobec krytycznej oceny osób znaczących w Kościele.

### 3. Sfera działaniowa. Świadomość udziału treści religijnych w rozwiązaniu dylematów i konfliktów moralnych

Tabela 3. Procentowy rozkład wypowiedzi, wskazujących na świadomość udziału treści religijnych w rozwiązaniu dylematów i konfliktów moralnych badanych osób

Świadomość udziału treści religijnych w rozwiązaniu dylematów i konfliktów moralnych	18 lat	21 lat	24 lata
	%	%	%
1	2	3	4
W wysokim stopniu	45,0	61,7	49,2
W średnim stopniu	18,3	20,0	20,3

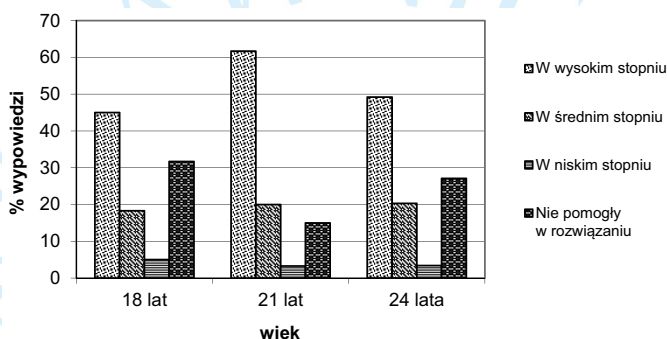
1	2	3	4
W niskim stopniu	5,0	3,3	3,4
Nie pomogły w rozwiązaniu	31,7	15,0	27,1

Obliczeń procentowych dokonano przy  $N = 60$  w komórce.

Istotność różnic pomiędzy grupami wiekowymi: Kruskal-Wallis = n.i.

Istotność różnic pomiędzy grupą kobiet i mężczyzn: U Manna-Whitneya = 3386,5,  $p = 0,05$ .

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 3. Świadomość udziału treści religijnych w rozwiązywaniu dylematów i konfliktów moralnych

Źródło: opracowanie własne.

Większość badanych osób stwierdziła, że treści religijne były pomocne w rozwiązaniu dylematów i konfliktów moralnych w wysokim stopniu (52%,  $N = 93$ ) lub co najmniej w średnim stopniu (19%,  $N = 35$ ) (w sumie 71% badanych). Część badanych nie odniosła treści religijnych do sfery egzystencjalnych problemów moralnych (24%,  $N = 44$ ) lub zaznaczała nieznaczną rolę w ich rozwiązaniu (4%,  $N = 7$ ) (w sumie 28% osób badanych). Kobiety istotnie częściej odnoszą usłyszane treści do sfery własnej moralności ( $p = 0,05$ ).

## **Analiza treści wypowiedzi dotyczących poczucia niepokoju moralnego**

Psychologiczna analiza treści dylematów i konfliktów moralnych przedstawianych przez badanych wykazała, że dotyczą one:

- uświadomienia sobie pewnych problemów moralnych okresu dorosłości, w który wkroczyli badani,
- etycznej odpowiedzi na złożone problemy moralne, np. problem cierpienia, eutanazji, aborcji,
- włączenia tej wiedzy we własny system moralności,
- ogólnej motywacji do zachowań dobrych i słusznych motywowanych moralnością religijną,
- konkretnych wyborów dobra (np. wsparcie fizyczne i psychiczne okazywane innym, przebaczenie doznanej krzywdy),
- unikania zła (powstrzymanie się od pokusy, np. seksualnej czy innych, jak decyzja o nieskorzystaniu z nielegalnego oprogramowania komputerowego, niekopiowaniu utworów artystycznych bez zgody producenta),
- zadośćuczynienia po złym, krzywdzącym zachowaniu,
- cierpliwego znoszenia trudnych okresów w swoim życiu, własnego cierpienia fizycznego i psychicznego, traktowania ich jako swoistej ofiary.

### **Podsumowanie**

Główne zadanie pracy stanowi poszukiwanie odpowiedzi na pytania:

1. Jaka jest struktura moralności religijnej u młodzieży katolickiej?
2. Czy struktura moralności religijnej podlega zmianom rozwojowym?

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że w strukturze moralności religijnej młodzieży można wyróżnić sferę: poznawczą (wiedzę o zasadach moralnych), uczuciową (poczucie niepokoju moralnego) oraz działaniową (świadomość udziału religijności w rozwiązywaniu dylematów i konfliktów moralnych).

W sferze moralności religijnej stwierdzono homogeniczność (jednorodność) badanej młodzieży i nie zaobserwowano istotnych zmian rozwojowych związa-

nych z wiekiem. Można zatem przedstawić najistotniejsze cechy charakterystyki opisowej badanej grupy czy badanego **etapu rozwoju religijności** – określanego przez C. Walesę jako *okres autentyczności religijnej*, następującym po *okresie autonomizacji religijności* – typowego dla osób w wieku dorastania (pomiędzy 11.–12. a 18. rokiem życia)<sup>17</sup>.

### W sferze poznania

Badania ujawniły, że większość badanej młodzieży rozbudowuje swój system wiedzy religijnej o zasadach moralnych o nowe elementy (68% badanych osób ujmuje *nową wiedzę o zasadach moralnych* oraz *nowe znaczenia posiadanej wiedzy moralnej*). U podłoża tej restrukturyzacji leżą procesy akomodacyjne, polegające na przebudowie posiadanych struktur wiedzy o moralności pod wpływem nowych informacji, oraz procesy akomodacyjno-asymilacyjne – polegające na włączaniu informacji do już istniejących struktur wraz z ich reewaluacją, czyli ponowną osobistą oceną i powtórnią interioryzacją<sup>18</sup>.

C. Walesa określa ten okres rozwoju religijności jako fazę autentyczności religijnej. Ujawnione w moim badaniu dynamiczne procesy konstruowania poznawczego systemu wiedzy religijnej (procesy akomodacyjne) stanowią psychologiczne podłoże kształtowania się autentyzmu religijnego młodzieży<sup>19</sup>.

### Sfera uczuciowa

Wyniki badań pokazują, że religijność pełni pozytywną funkcję w kształtowaniu się wiedzy moralnej badanej młodzieży. Młodzież, bez względu na poziom wiekowy, zapamiętuje jako istotne te treści, które nie wzbudzają niepokoju moralnego lub wzbudzają go w niskim stopniu. Konstruktywne treści religijne

---

<sup>17</sup> C. Walesa, *Rozwój religijności człowieka...*, s. 35–38.

<sup>18</sup> E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, J. Trempała (red.), Warszawa 2011, s. 287–312.

<sup>19</sup> C. Walesa, *Rozwój religijności człowieka...*, s. 35–38.



pozwalają na zrozumienie zasad leżących u podłoża ocen moralnych, porządkują wiedzę moralną, nadają sens wyborom, a w konsekwencji obniżają niepokoje moralne. Można powiedzieć, że zapamiętywane są treści kojarzone raczej z radością niż z lękiem, dające pozytywną motywację przy decyzjach religijnych<sup>20</sup>.

### **Sfera działania**

Autentyzm religijny ujawnia się w sferze działania: badana młodzież odnosi treści religijne do egzystencjalnych aspektów życia. Większość badanych stwierdza, że treści religijne były pomocne w rozwiązaniu dylematów i konfliktów moralnych w wysokim lub co najmniej średnim stopniu. Kobiety w okresie młodej dorosłości istotnie częściej ujawniają świadomość udziału treści religijnych w rozwiązaniu dylematów i konfliktów moralnych. Łączy się to ze wzrostem kompetencji społecznych młodych kobiet<sup>21</sup>.

We wszystkich trzech obszarach moralności religijnej występowały także wypowiedzi młodzieży wskazujące na pozareligijne źródła moralności, takie jak: rodzinne, społeczne czy kulturowe.

Uzyskana wiedza na temat struktury i funkcji moralności religijnej młodzieży może stanowić podstawę do dalszych badań porównawczych, np. do porównania młodzieży o różnym poziomie rozwoju religijności czy do porównania struktury i funkcji moralności religijnej młodzieży oraz osób w innych okresach życia, np. we wczesnej czy późnej dorosłości, a także do dalszej eksploracji złożonych psychospołecznych uwarunkowań kształtowania się moralności religijnej.

---

<sup>20</sup> Tamże, s. 13–50.

<sup>21</sup> E. Gurba, dz. cyt., s. 287–312.

**Bibliografia**

- Albright D., Hazler R., *A Right to Die?: Ethical Dilemmas of Euthanasia*, „Counseling and Values” 1995, nr 39.
- Donahue M., Nielsen M., *Religion, Attitudes and Social Behavior*, w: *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*, R. Paloutzian, C. Park (red.), New York – London 2005.
- Geyer A., Baumeister R., *Religion, Morality, and Self-Control: Values, Virtues, and Vices*, w: *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*, R. Paloutzian, C. Park (red.), New York – London 2005.
- Gorsuch R., *Religious Aspects of Substance Abuse Recovery*, „Journal of Social Issues” 1995, nr 51.
- Gurba E., *Wczesna dorosłość*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, J. Trempała (red.), Warszawa 2011.
- Hawkins J.D., *Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescents and Early Adulthood. Implications for Substance Abuse Prevention*, „Psychological Bulletin” 1992, nr 112(1).
- Hoogland T., *Dying: A Family Affair*, „Journal of Psychology and Christianity” 1985, nr 4(3).
- Huber S., *Zentralität und Multidimensionale Struktur der Religiosität: Eine Synthese der theoretischen Ansätze von Allport und Glock zur messung der Religiosität*, w: *Religiosität: Messverfahren und Studien zu Gesundheit und Lebensbewältigung. Neue Beiträge zur Religionspsychologie*, C. Zwingmann, H. Moosbrugger (red.), Münster – New York – München – Berlin 2004.
- Levenson M., Aldwin C., D’Mello M., *Religious Development from Adolescence to Middle Adulthood*, w: *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*, R. Paloutzian, C. Park (red.), New York – London 2005.
- Long J., Anderson J., Williams R., *Life Reflections by Older Kinsmen about Critical Life Issues*, „Educational Gerontology” 1990, nr 16(1).
- McNamara P., Burns J., Johnson P., McCorkle B., *Personal Religious Practice, Risky Behavior, and Implementation Intentions Among Adolescents*, „Psychology of Religion and Spirituality” 2010, nr 2(1).
- Morgan S., *A Research Note on Religion and Morality: Are Religious People Nice People?*, „Social Forces” 1983, nr 61(3).

- Ostrowska K., *Postawy wobec religii uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych a inne cechy osobowości*, w: *Postawy wobec religii. Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje*, T. Doktor, K. Franczak (red.), Warszawa 2000.
- Paloutzian R., Park C., *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*, New York – London 2005.
- Richard A., Bell D., Carlson J., *Individual Religiosity, Moral Community and Drug user Treatment*, „Journal for the Scientific Study of Religion” 2000, nr 39(2).
- Rydz E., *Tendencje rozwojowe religijności młodych dorosłych*, Lublin 2012.
- Rydz E., Zarzycka B., *Kompetencje społeczne a religijność osób w okresie młodej dorosłości*, w: *Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka*, t. 2, E. Rydz, D. Musiał (red.), Lublin 2008.
- Rydz E., Zarzycka B., *Poczucie koherencji a struktura religijności*, w: *Osobowość i religia*, H. Gasiul, E. Wrocławska-Warchała (red.), Warszawa 2009.
- Rydz E., Zarzycka B., *Poziom religijności a poczucie spójności wewnętrznej w okresie młodości*, „Psychologia Rozwojowa” 2008, nr (13)4.
- Scheepers P., Van der Slik F., *Religion and Attitudes on Moral Issues: Effects of Individual, Spousal and Parental Characteristics*, „Journal for the Scientific Study of Religion” 1998, nr 37(4).
- Stets J., Leik R., *Attitudes About Abortion and Varying Attitudes Structures*, „Social Science Research” 1993, nr 22(3).
- Walesa C., *Rozwój religijności człowieka*. t. 1, *Dziecko*, Lublin 2005.
- Walesa C., *Struktura religijności człowieka*. Analiza psychologiczna, Zeszyty Naukowe KUL 1998, nr 41(3–4).
- Walesa C., *Wyjaśnianie religijności człowieka (analiza psychologiczna)*, w: *Studia z psychologii w KUL*, t. 11, P. Francuz, M. Grygielski, W. Otrębski (red.), Lublin 2003.
- Zarzycka B., *Skala Centralności Religijności Stefana Hubera*, „Roczniki Psychologiczne” 2007, nr 10(1).
- Zucker G., *An Attributional Model of Abortion Attitudes*, „Dissertation Abstracts International, Section B: The Sciences and Engineering” 1995, nr 55(7-B).

## AWARENESS OF RELIGIOUS MORALITY IN POLISH CATHOLIC ADOLESCENTS – DEVELOPMENTAL ANALYSIS

### Summary

Psychological concept of development of religiousness by Walesa can be used as a theoretical background for studies on religious morality in adolescents. The aim of the present paper was to analyze the structure and function of religious morality as well as changes occurring in its awareness in Polish catholic adolescents. The aspects examined in the analyses were: 1) knowledge of moral principles, 2) moral anxiety, 3) role of religion in solving moral dilemmas and conflicts. Religiousness in Young Adults Research Questionnaire was used to examine 180 participants aged 18–24. The present analysis is a continuation and development of the studies on the dynamic structure of religiousness in adolescents.

*Translated Karolina Wałachowska*

*Andrzej Uciecha*

Uniwersytet Śląski

## WPŁYW „GAWIEDZI” W PROCESIE WYCHOWANIA WEDŁUG ŚW. JANA CHRYZOSTOMA

### Wprowadzenie

Różne aspekty wychowania w ujęciu Jana Chryzostoma omówiono już w sposób wyczerpujący<sup>1</sup>, jednak interesujący wątek wpływu środowiska społeczno-kulturowego na przebieg i kształt *paideia* w dotychczas przeprowadzonych badaniach został jedynie zasygnalizowany. W zaproponowanym tytule artykułu na temat wąskiego, ale istotnego obszaru wychowania w pismach Złotoustego użyto terminu „gawiedź” zaczerpniętego z *Listów moralnych* Seneki. Silny wpływ filozofii greckiej, zwłaszcza etyki stoickiej oraz arystotelesowskiego podziału

---

<sup>1</sup> Por. A. Bober, *Rodzina Kościołem domowym według św. Jana Chryzostoma*, „Vox Patrum” 1985, t. 8–9, s. 193–200; M. Gärtner, *Familienerziehung in der Alten Kirche*, Köln 1985; A.H.M. Jones, *St. John Chrysostom's parentage and education*, „Harvard Theological Review” 1953, t. 46, s. 171–173; W. Kania, *Pierwsza rodzinna katecheza domowa w ujęciu św. Jana Chryzostoma*, „Vox Patrum” 1985, t. 8–9, s. 215–222; L. Meyer, *Saint Jean Chrysostome maître de perfection chrétienne*, Paris 1933; E. Stanula, *Rodzina kształtująca system wartości w ujęciu św. Jana Chryzostoma*, w: *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX. Materiały z Konferencji (czerwiec 1993 r.)*, Bydgoszcz 1994, s. 81–94; A. Uciecha, *Rodzina miejscem wychowania w traktacie pedagogicznym »O wychowaniu dzieci« św. Jana Chryzostoma*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 1986–1987, t. XIX/XX, s. 65–92; H. Wójtowicz, *Zadania rodziny chrześcijańskiej w nauczaniu św. Jana Chryzostoma*, „Vox Patrum” 1985, t. 8–9, s. 201–214.

na rzeczy z natury dobre, złe i obojętne, w moralnym nauczaniu Złotoustego wydaje się bezdyskusyjny<sup>2</sup>. Warto więc wydobyć i przeanalizować te myśli słynnego kaznodziei, w których czerpie on z bogatej tradycji pogańskiej mądrości i adaptuje ją stosownie do wymagań Ewangelii. Do jakiego stopnia chrześcijański duszpasterz mógł sobie pozwolić na wykorzystanie stoickich zasad wychowania?

### Seneka i Epiktet jako mistrzowie Chryzostoma

Seneka († 65) jest autorem 124 listów moralnych, w których zwraca się do prawie 20 lat młodszego przyjaciela Lucyliusza; przemawia w formie podobnej do tej, w jakiej nauczyciel i mistrz naucza swego ucznia:

„Pytasz mnie, czego przede wszystkim powinienes moim zdaniem unikać. Gawiedzi. (*Quid tibi vitandum praecipue existimes, quaeris? Turbam*). Jeszcze nie możesz stykać się z nią bezpiecznie. Ja przynajmniej przyznam się do słabości: nigdy nie przynoszę do domu tej obyczajności, jaką wyniosłem. Coś z tego, com był należycie uporządkował, popada w nieład (*turbatur*); coś z tego com był wyniósł, wraca. Co się przytrafia chorym, których długotrwała niemoc wyczerpała aż tak bardzo, iż nigdzie nie mogą się pokazać bez wyrządzenia sobie szkody, to samo dzieje się i z nami, których dusze wracają do sił po długiej chorobie. Obcowanie z tłumem (*multorum conversatio*) jest więc szkodliwe: każdy albo przykładem swym uczy nas tam jakowejś wady (*vitium*), albo wraża ją w nas słowy, albo wszczepia zgoła bez naszej wiedzy. Zaiste, im liczniejsza gawieź

---

<sup>2</sup> Por. bogaty aparat krytyczny zamieszczony w przypisach przez Malingrey w: Jean Chrysostome, *Sur la vaine gloire et l'éducation des enfants*, tłum. A.-M. Malingrey, „Sources Chrétiennes” 188, Paris 1972; por. MtHom. XLIX: „Nie starajmy się więc o nie nadmiernie, lecz ich nabycie czy utratę uważajmy za rzecz obojętną (*ὀδύφορον*). Tak samo Hiob ani nie przywiązywał się do nich wówczas, gdy je posiadał, ani nie szukał ich wtedy, kiedy je utracił”, ŻMT 23, s. 95–96; por. RzHom 11, 3 (*Homilie na List św. Pawła do Rzymian*, Kraków 1995, t. I/1, 165 przyp. 13); 13, 7 (t. I/1, 207 przyp. 52); 19, 6 (Kraków 1998, t. I/2, 321 przyp. 54); por. Jan Chryzostom, *In epistula I ad Tim.*, hom. XI, 2, PG 62, 556. Zgodnie z zasadami etyki stoickiej istnieją dobra zewnętrzne, które nie zależą od człowieka, i dobra wewnętrzne, które stanowią jego jedyne bogactwo (Epiktet, *Diatriba* III, 26, por. SCh 188, s. 96, przyp. 1).

(*populus*), z którą przestajemy, tym większe też niebezpieczeństwo. Nic wszelako nie jest tak zgubne dla obyczajności, jak przesiadywanie na jakichś widowiskach (*spectaculo*). Wtedy bowiem przywary (*vitia*) poprzez przyjemność (*per voluptatem*) łatwiej wkradają się do naszej duszy”<sup>3</sup> (ks. I, list VII).

Wskazywana przez Senekę gawiedź (*turba*) jest jednoznacznie kojarzona z wewnętrznym nieładem i duchową chorobą. Zamiast zdobywać cnoty, człowiek świadomie albo też bezwiednie pogrąża się w wadach (*vitium*). Niebezpieczeństwo kontaktu z tłumem ukrywa się w szkodliwej przyjemności (*voluptas*); to niezdrowe pożądanie burzy uporządkowanie w życiu duszy. Zdaniem Seneki, poziom duchowej słabości i stopień utraty wewnętrznego ładu wzrasta proporcjonalnie do liczebności tłumu. Raz zdobyta sprawność wcale nie daje gwarancji posiadania jej na stałe. Życie cnotliwe wymaga zatem nieustannego wysiłku w zmaganiu się z niszczącym i szkodliwym wpływem tłumu. Po opisie drastycznych scen krwawych walk zde gustowany filozof w charakterystyczny dla siebie sposób przestrzega i nakazuje w tym samym Liście VII:

„Tak tedy duch wrażliwy, nie dość silnie jeszcze trzymający się cnotliwości, powinien być odsunięty od tłumu (*subducendus populo*): może łatwo przejść na stronę większości (*ad plures*). Rozwiążły tłum (*dissimilis multitudo*) potrafiłby narzucić swój sposób postępowania Sokratesowi, Katonowi i Leliuszowi: do tego stopnia nikt z nas, choćbyśmy nie wiem jak doskonalili swój charakter, nie jest w stanie wytrzymać natarcia złych skłonności, zjawiających się w tak znacznej gromadzie. (...) Nie powinienes ani upodabniać się do złych tylko dlatego, że jest ich tak dużo, ani stawać się wrogiem wielu ludzi tylko dlatego, że są niepodobni do ciebie”<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Seneca, *Ad Lucilium epistulae morales* VII, 1–3, ed. R.M.Gummere, London 1917, s. 28–30; tekst łac. <https://archive.org/stream/adluciliumepistu01seneuoft#page/n25/mode/2up> (dostęp 10.11.2014); Lucius Annaeus Seneca, *Listy moralne do Lucyliusza* I, 7, tłum. W. Kornatowski, Warszawa 1961, s. 17–18.

<sup>4</sup> Seneca, dz. cyt., VII, 6–7, s. 32, tłum W. Kornatowski, s. 19.

W stoickiej instrukcji cenną wartością jest realizm w ocenie możliwości sprzeciwu jednostki wobec siły większości; gawiedz posiada taką energię oddziaływania, że nawet najwięksi bohaterowie, stawiani za wzór do naśladowania, nie byłiby w stanie jej się oprzeć. Problem niszczącego wpływu i ulegania gawiedzi posiada swój istotny filozoficzny kontekst.

„Wołam: »Unikajcie wszystkiego, co odpowiada pospólstwu (*vulgo*) i czym obdarza nas przypadek (*casus*). Wobec wszelkich darów przypadku zachowujcie się podejrzliwie i z obawą»<sup>5</sup> (Ks. I, List VIII).

Seneka ostrzega swego przyjaciela przed niebezpieczeństwem ulegania – używając współczesnego języka – „mentalności tłumu”. Uczciwie jednak podkreśla niemożliwość zachowania zupełnego dystansu do gawiedzi. W ocenie filozofa „większość” kojarzona jest z rozwiązłością, chaosem i przypadkowością. Naganne moralnie i lekkomyślne jest narażanie siebie i swojej cnotliwości na wpływ gawiedzi w czasie widowisk. Wydaje się, że u podstaw ideałów etycznych Seneki stoi antropologiczny realizm daleki od euforycznych postulatów idealizowania człowieka. W tak zdefiniowaną koncepcję moralności wpisany został istotny i integralny element zdobywania cnoty i sprawności. W procesie uczenia się niezależności od postępowania i dominacji większościowego „motłochu” ważną rolę odgrywają dyscyplina i stałość, gdyż „złe skłonności” atakują bez ustanku. Wybory i decyzje podejmowane przez filozofa powinny być dalekie od nieprzewidywalnej przypadkowości. Inny słynny przedstawiciel stoicyzmu Epiktet († 135), podobnie jak Seneka, wielokrotnie przestrzega przed kontaktami z motłochem i prostakami. Najpierw jednak wyjaśnia stoicką naukę na temat dóbr wewnętrznych i zewnętrznych:

„Ilekcóż widzisz, że ktoś we łzach i smutku tonie, ponieważ jego dziecko udało się w podróż albo że stracił swój dobytek, nie daj się owładnąć wyobrażeniu, jakoby te rzeczy zewnętrzne były źródłem jego nieszczęścia, ale natychmiast tę myśl przyzwij sobie na pomoc: »To przecież nie samo wydarzenie go gnębi

---

<sup>5</sup> Tamże, VIII, 3, s. 38, tłum. W. Kornatowski, s. 21–22.



(kogo innego przecież ono nie gnębi), ale mniemanie, jakie ten człowiek ma o nim«. Wszelako ani się waż zwracać do niego ze słowami pociechy, a już tym bardziej współczująco z nim razem jęczeć, co więcej, strzeż się, żebyś nawet w duchu nie jęczał”<sup>6</sup>.

Zagrożenie zgubnymi emocjami przychodzi zatem nie tylko ze strony rozentuzjarmowanej gawiedzi, ale ma swoje źródło także w doświadczeniu jednostkowym. Dla prawdziwego stoika okazywanie współczucia jest wyrazem błędnego ulegania mniemaniom, czyli subiektywnej ułudzie. Walka ze szkodliwym oddziaływaniem gawiedzi nie ogranicza się jedynie do zmagania duchowych, wewnętrznych:

„Jeżeli dążysz do zdobycia mądrości filozoficznej, z miejsca przygotuj się do tego, że będziesz przedmiotem szyderstw, ponieważ motłoch nie omieszką wziąć cię pod ostrzał drwin i docinków i będzie mówił: »Otoć filozof, który spadł nam jak z nieba!!!« oraz: »No, ale po kiego licha tę głowę tak wysoko przed nami zadziera?«”<sup>7</sup>.

„Myślisz może, że poświęcając się filozofii, będziesz mógł tak samo jeść, tak samo pić, po staremu wybuchać gniewem, po staremu ulegać zmiennym nastrojom? Musisz czuwać po nocy, znosić trudy i znoje, opuścić znajomych i krewnych, doznawać lekceważenia i wzgardy od swego sługi, a szyderstw i zelżywości od ciemnego motłochu. (...) To wszystko rozważ wszechstronnie, jeżeli za cenę takich wyrzeczeń chcesz w zamian zdobyć wyzwolenie od namiętności, swobodę i pokój ducha. (...) Musisz z całego serca pracować albo wokoło dóbr wewnętrznych, albo zewnętrznych. To znaczy albo wokoło zachowania postawy filozofa, albo pospolitego człowieka (τοῦτ' ἔστιν ἢ φιλοσόφου τὰς τιν ἐπέχειν ἢ ἰδιώτου)”<sup>8</sup>.

Filozoficzne podstawy rozróżniania dóbr wewnętrznych i zewnętrznych znajdują swoje zastosowanie w zachęcie do poszukiwania ugruntowanej mo-

---

<sup>6</sup> Epiktet, *Encheiridion* 16, w: Epiktet, *Diatryby. Encheiridion z dodaniem Fragmentów oraz Gnomologium Epiktetowego*, tłum. L. Joachimowicz, Warszawa 1961, s. 462–463.

<sup>7</sup> Epiktet, *Encheiridion* 22, tłum. L. Joachimowicz, s. 464–465.

<sup>8</sup> Epiktet, *Encheiridion* 29, tłum. L. Joachimowicz, s. 470–471.

tywacji w życiu wolnym od namiętności, zmienności nastroju i wewnętrznego niepokoju. Prawdziwy filozof winien pamiętać, że zdobywanie mądrości rodzi sprzeciw i reakcję gawiedzi. Niezależność od powszechnie przyjmowanych opinii i zachowania „motłochu” powoduje odrzucenie i prowadzi do wyobcowania, z którymi musi liczyć się każdy mędrzec. W swoim podręczniku Epiktet podaje bardzo konkretne zasady postępowania i relatywizuje zakaz Seneki uczestniczenia w widowiskach teatralnych:

„(...) Częste chodzenie do teatru nie jest rzeczą konieczną. Jeżeli już jednak okoliczności kiedyś tego wymagać będą, pokaż, że interesujesz się przede wszystkim sobą samym, to znaczy: chciej, żeby gra taki tylko miała przebieg, jaki ma rzeczywiście, i żeby ten tylko odniósł zwycięstwo, kto rzeczywiście zwycięża. W ten sposób bowiem nie doznasz żadnego rozczarowania. Powstrzymuj się jednak zupełnie od wrzasków i śmiechów na dowód uznania dla kogoś, jak również od silnych wzruszeń”<sup>9</sup>.

Na koniec ostrzega:

„Nie uczęszczaj pochopnie i lekkomyślnie na wykłady publiczne, a jeśli już pójdziesz, zachowaj usposobienie pełne powagi i stateczności, a jednocześnie strzeż się, żebyś przy tym nie odstręczał od siebie”<sup>10</sup>.

Niebezpieczeństwo szkodliwego oddziaływania większości nie znika nawet w trakcie uczestnictwa w zebraniach, których celem wydaje się poszukiwanie mądrości; otóż ostrożności i czujności wymaga każdy udział w publicznych wykładach rządzących się, co prawda, własnymi prawami, ale zarazem stwarzających atmosferę przypominającą godny potępienia nastrój widowisk.

---

<sup>9</sup> Epiktet, *Encheiridion* 33, tłum. L. Joachimowicz, s. 476.

<sup>10</sup> Tamże, s. 476.

### Rola i zadania chrześcijańskiego *pater familias*

Wpływ etyki stoickiej na nauczanie moralne Złotoustego jest bezdyskusyjny, ale należy też pamiętać o bardzo silnych inklinacjach monastycznych obecnych w jego moralnych traktatach i kazaniach. We właściwym zrozumieniu jego pedagogicznych postulatów pomocna może być również uwaga, że w teologii Chryzostoma każdy grzech zaczyna się od zaślepienia umysłu (stoicka *alogia*), a skutkiem jest pomieszenie, nieporządek i zamęt<sup>11</sup>. Wszystkie szczegółowo omawiane metody i środki wychowawcze wynikają z fundamentalnej zasady, w myśl której pierwszorzędnym zadaniem chrześcijańskiego *pater familias* jest kształtowanie duszy i skierowanie jej ku dobru<sup>12</sup>.

#### Wychowanie dzieci

Dla Chryzostoma *paideia* była sztuką i dlatego często porównywał ją do twórczości artystycznej. Rodzice, jak artyści, musieli ponieść wiele trudu, aby (od)tworzyć w dzieciach obraz Stwórcy:

„Jak malarze nad obrazem i rzeźbiarze nad posągami pracują z wielkim wysiłkiem, tak i wy – ojcze i matko – musicie włożyć wiele starania w wychowanie swoich dzieci, tych podziwu godnych obrazów. (...) Tak i wy rodzice, jak wykonawcy pięknych posągów, musicie wkładać wszystek trud, aby swe dzieci wychować na piękne obrazy Boga. Usuwaszcie to, co niepotrzebne, uzupełniajcie braki;

<sup>11</sup> Por. *In epist. I ad Cor.*, Hom. XI, 4, PG 61, 92.

<sup>12</sup> MtHom. LIX, ŻMT 23, s. 225: „(...) ponieważ [ojcowie] nie troszczą się o nią [duszę], nie starają się o to, co jest potrzebne, a przejawiają wielką zapobiegliwość względem rzeczy nie mających żadnej wartości”; *O wychowaniu dzieci...* 5, s. 163; SCh 188, s. 96: „Gdy dziecko się urodzi, cały wysiłek obraca ojciec nie na to, jak jego życiową drogę skierować ku dobru (*τὸν βίον ῥυθμίσειν*), lecz jak je ładnie ubrać i przyoblec w złote ozdoby”; czasownik *ῥυθμίζειν* pierwotnie znaczy „porządkować”, „modelować swoje życie według określonego wzoru, ideału”, por. SCh 188, s. 97, przyp. 3.

z dnia na dzień baczcie na skłonności swych dzieci, na dobre, by je rozwijać, na złe, by je wykorzystać”<sup>13</sup>.

Wychowanie dzieci związane jest z nieustannym trudem modelowania ich wnętrza zgodnie z wymaganiami religijnymi. W procesie tym uczestniczy zarówno ojciec, jak i matka. Jan piętnuje i obrazowo wyjaśnia brak opanowania złych skłonności i chciwość:

„Tak dzieje się i teraz: gdy nasza dusza źle się miewa i jest w żalonym stanie, gdy unosi się gniewem, miota obelgi, wznieca w sobie bezrozumne pożądliwości, uganiania się za próżną sławą, wszczynia swary, jest powalona na ziemi i szarpana przez dzikie zwierzęta, a my nie chcemy uwolnić jej od tych cierpień”<sup>14</sup>.

Dusza, która ulega namiętnościom, jest chora i wymaga leczenia. Jan odrzuca życie w luksusach, które traktuje jako uleganie presji tłumu<sup>15</sup>. Analizując naturę oraz skutki pożądania i wstrzemięźliwości, kaznodzieja podkreśla wychowawczą rolę idei współzawodnictwa:

„Przed wszystkim baczmy na to, aby syn nie patrzył i nie przysłuchiwał się niczemu nieprzyzwoitemu, nie powinien też syn wolny uczęszczać do teatru. Jeśli okazuje zamiłowanie do widowisk, wskaż mu na innych towarzyszy wieku, którzy do teatru nie chodzą. Ich przykład zachęci go do gorliwości. Nic tak bowiem nie działa, jak współzawodnictwo. Ono podtrzymuje chłopca we wszystkim, zwłaszcza gdy jest on do współzawodnictwa skłonny. Współzawodnictwo ma większy wpływ od gróźb i zakazów, i innych środków”<sup>16</sup>.

Wydaje się, że w tym pedagogicznym postulatcie Złotousty oddala się od stoickich ideałów, wśród których współzawodnictwo uchodziło za przejaw jałowego zmagania się z czymś, co jest niezależne od woli człowieka i co nie powinno cie-

---

<sup>13</sup> Św. Jan Chryzostom, *O wychowaniu dzieci* 6, w: *Wybór pism*, tłum. H. Paprocki, W. Kania, PSP XIII, Warszawa 1974, s. 164–165; Sch 188, s. 107–109.

<sup>14</sup> MtHom. LIX, ŻMT 23, s. 223.

<sup>15</sup> Por. *In Io.*, Hom. III, 5, PG 59, 44.

<sup>16</sup> *O wychowaniu dzieci...*, 15, s. 181; Sch 188, s. 178–180.

szyc się jego zainteresowaniem. Chryzostom wyraźnie preferuje ideały biblijne, a zwłaszcza zalecenie rywalizacji, do której zachęcał św. Paweł.

### Wychowanie żony

Krytykując uleganie modzie kupowania i noszenia złotych ozdób i strojów bogatych chrześcijanek, kaznodzieja modyfikuje jednoznaczna ocenę działania tłumu i pyta retorycznie:

„Lecz gdy pokażesz się na rynku, zwracasz ku sobie oczy wszystkich? Właśnie dlatego nie należy zdobić się złotem, abyś nie stała się publicznym widowiskiem i abyś nie otwarła ust wielu oskarżycielom. Bo nikt z tych, którzy zwracają ku tobie oczy, nie podziwia cię, lecz śmieje się z ciebie, że lubisz się stroić, że jesteś zarozumiała, że jesteś kobietą światową. Gdy przyjdiesz do kościoła, wychodzisz stamtąd, doświadczając jedynie tysiąca szyderstw, urągani i złorzeczeń, i to nie tylko ze strony gapiów, ale i od proroka (por. Iz 3, 16. 17. 24 przeciwko książęcom córkom syjońskim, które dzwonią brząkałkami)”<sup>17</sup>.

Jan wskazuje sposób pozytywnego wykorzystania presji środowiska w wychowaniu żony do skromnego życia. Należy docenić reakcję tłumu zgromadzonego zarówno na rynku, jak i obecnego w kościele. W dłuższym wykładzie Chryzostom podaje chrześcijańskim mężom cały zestaw metod w korygowaniu złych postaw żon:

„Jeśli masz żonę lubiącą się stroić, przepadającą i uganianą się za kosmetykami, skłoną do zbytków, gadatliwą i głupią, choć to może niewiarygodne, aby wszystkie te wady spotkały się w jednej kobiecie, ale wyobraźmy sobie taką kobietę. (...) niech jej mąż stara się usilnie na wszelki sposób ją poprawić. Jakże sprawi to, by się poprawiła? Tak, że nie wszystko nakaże jej od razu, ale najpierw odmieni rzeczy drobniejsze, do których nie jest zbyt przywiązana. Jeśli ją na początku przynaglasz, by poprawiła się we wszystkim, wtedy zmarnowałeś

---

<sup>17</sup> MtHom LXXXIX, ŻMT 23, s. 522.

cały wysiłek. Nie pozbawiaj jej natychmiast złotych ozdób, lecz pozwól jej je mieć i nosić. Jest to, jak się wydaje, mniejsze zło niż bielidło i róż. Ich niech się najpierw pozbędzie, ale również nie pod wpływem strachu i groźby, lecz dzięki przekonywaniu i uprzejmości, gdy oskarżysz inne kobiety, wyrazisz własny osąd i zdanie w tej kwestii. Mów jej ciągle, że jej twarz, tak upiękuszona, nie tylko nie jest powabna, ale jest wręcz odrażająca. A uderzaj przede wszystkim w to, że cię to martwi. Oprócz twojej opinii, aby usunąć tę słabość, przytaczaj też sądy innych. Mów, że to szpeci nawet kobiety przystojne. Nie mów nic o piekle, ani o królestwie, bo nadaremnie będziesz to mówił. Przekonaj ją tylko, że sprawi ci większą przyjemność, gdy pokaże nienaruszone dzieło Boże, bo ta, która nacie-ra, naciąga i bieli twarz, nie uchodzi za piękną nawet wśród pospólstwa. Staraj się leczyć tę chorobę najpierw ogólnymi dowodami i powszechnymi opiniami, a gdy ją zmiękczysz takimi mowami, wówczas dodawaj i tamto. Gdy powiesz raz, a nie przekonasz, wtedy nie ustawaj i powtarzaj te same słowa po raz drugi, trzeci i tak dalej; nie ze złością, a z łagodnością; to się odwracaj, to znów schlebiaj i bądź uprzejmy. Czy nie widzisz malarzy, którzy tyle zamazują i domalowują, gdy starają się, by twarz była piękna? Nie bądź gorszy od nich. Jeśli oni dokładają taki starań, malując postać cielesną, to jest o wiele bardziej słuszne, byśmy i my użyli całej sztuki, gdy kształtujemy duszę. Jeśli pięknie ukształtujesz oblicze duszy, nie zobaczysz wtedy szpetnej twarzy cielesnej: ani uczerwienionych warg, ust podobnych do zbroczonego krwią niedźwiedziego pyska ani brwi uczernionych jakby sadzą z jakiegoś garnka, ani policzków pobielanych jak ściany grobowców. Wszystko to jest sadzą, prochem i popiołem oraz oznaką największej zgnilizny.

(6) Oprócz tego przypominaj jej dawne niewiasty: Sarę i Rebekę, ładne i brzydkie, i pokazuj, że wszystkie były jednakowo skromne. Bo Lea, żona patriarchy, choć nie była ładna, nie czuła się zmuszona wymyślić coś podobnego, lecz mimo że była brzydka i że mąż niezbyt ją kochał, nawet nie pomyślała o niczym podobnym, nie niszczyła sobie twarzy, lecz pozostała, zachowując niezmienione jej rysy, a czyniła tak, chociaż wychowała się wśród pogan. A ty jesteś kobietą wierzącą, twoją głową jest Chrystus (por. Ef 1,10.22; 1 Kor 11,3), i wprowadzasz

nam szatańskie sztuczki? Czy nie przypominasz sobie wody, która spływała po twym obliczu, ofiary, która ozdobiła twe wargi, ani krwi, która zabarwiła twój język? Jeśli będziesz pamiętać o tym wszystkim, to choćbyś była nie wiem jak żądna upiększeń, nie odważysz się nałożyć na siebie tego prochu i popiołu ani nie zniosłabyś tego. Wiedz, że zaślubiłaś Chrystusa: porzuć to, co nie przystoi<sup>18</sup>.

Logiczne przekonywania, piękne komplementy, obrazowe porównania, biblijne przykłady jako metody wychowania żony oraz konieczność zachowania roztropności i systematyczność w ich aplikacji składają się na zintegrowany system, którym powinien umiejętnie zarządzać *pater familias*. W procesie korygowania złych postaw żony Chryzostom nie odrzuca wykorzystania „sądów i powszechnych opinii”; nie wszystko zatem, co powszechne, koniecznie musi być złe; wyselekcjonowane opinie tłumu można wykorzystać w dobrym celu. Wydaje się, że chrześcijańska dyscyplina pozwalała na większą akomodację do rzeczywistości niż stoicki rygor.

### **Samowychowanie *pater familias***

Dla Złotoustego głównym celem wychowawczych zmagani jest osiągnięcie zbawienia, czyli dobra wiecznego<sup>19</sup>. W perspektywie wieczności funkcja *pater familias* podporządkowana jest autorytetowi samego Boga, jako najwyższej i ostatecznej instancji pedagogicznej. Wobec tej nadrzędnej władzy kierujący wychowaniem ojciec staje się wychowankiem.

„Udzielając chłopcu tych nauk, ojciec sam się wychowuje i postępuje w dobru; w każdym dniu staje się lepszy, jeśli nie z miłości do cnoty, to z miłości do dziecka, bo go nie chce przez zły przykład zgorszyć”<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> MtHom Jan Chryzostom, Homilie na Ewangelię według św. Mateusza XXX 5-6, tłum. J. Krystyniak, oprac. A. Baron, Kraków 2003, s. 361–362 (ZMT 18).

<sup>19</sup> *O wychowaniu dzieci...*, s. 185; SCh 188, s. 197.

<sup>20</sup> *O wychowaniu dzieci...*, s. 179; SCh 188, s. 170.

Precyzyjnie ukierunkowany obowiązek wychowywania syna łączy się integralnie z potrzebą dobrego postępowania ojca. Oprócz motywacji negatywnej, aby nie pogorszyć dziecka, liczy się przede wszystkim wyższe pragnienie dobra. Przywołanie argumentacji religijnej w zasadniczy sposób wpływa na charakter relacji wychowujący – wychowywany: i jeden, i drugi podlegają nieustannie Bożej pedagogii; ponadto jeden dla drugiego tworzy, choć w różnym zakresie odpowiedzialności, sprzyjające warunki do rozwoju osobowości.

Chryzostom przemawia i radzi jako pasterz, ze świadomością, że nie wszystkie jego polecenia znajdują zrozumienie i posłuch. Możliwe, że musiał słuchać sprzeciwów nawet w czasie wygłaszania kazań<sup>21</sup>.

Podsumowując, należy stwierdzić raz jeszcze wyraźne podobieństwa w pedagogice stoickiej i postulatach Złotoustego. W obu modelach nie wolno lekceważyć negatywnego wpływu tłumu i ignorować emocji, którymi kieruje się pospólstwo. W badanej kwestii wpływu gawiedzi na wychowanie dzieci nakazy Seneki i Epikteta wydają się bardziej rygorystyczne niż ich chrześcijański profil zaproponowany przez Jana Chryzostoma.

### Bibliografia

- Chrysostome J., *Sur la vaine gloire et l'éducation des enfants*, tłum. A.-M. Malingrey, „Sources Chrétiennes” 188, Paris 1972.
- Chryzostom J., *Homilie na Ewangelię według św. Mateusza (część druga: homilie 41–90)*, tłum. J. Krystyniacki, oprac. A. Baron, ŻMT 23, Kraków 2001.
- Chryzostom J., *Homilie na Ewangelię według św. Mateusza (część pierwsza: homilie 1–40)*, tłum. J. Krystyniacki, oprac. A. Baron, ŻMT 18, Kraków 2003.
- Chryzostom J., *O wychowaniu dzieci 6*, w: *Wybór pism*, tłum. H. Paprocki, W. Kania, PSP XIII, Warszawa 1974.
- Epiktet, *Diatryby. Encheiridion z dodaniem Fragmentów oraz Gnomologium Epiktetowego*, tłum. L. Joachimowicz, Warszawa 1961.

<sup>21</sup> MtHom LXXXIX, ŻMT 23, s. 524: „Wiele kobiet przywiązuje się do tych ozdób jak do żywych istot, a nie mniej niż do dzieci. »Ależ daj spokój!« – mówicie”.



Seneca, *Ad Lucilium epistulae morales*, R.M. Gummere (red.), London 1917, tekst łac.

<https://archive.org/stream/adluciliumepistu01seneuoft#page/n25/mode/2up>

(dostęp 10.11.2014).

Seneca L.A., *Listy moralne do Lucyliusza*, tłum. W. Kornatowski, Warszawa 1961.

## ST. JOHN CHRYSOSTOM TEACHING ON THE ROLE OF “THE RABBLE” IN THE PROCESS OF UPBRINGING

### Summary

In conclusion, it must be stated that there are clear similarities between Stoic pedagogy and the propositions of the Golden-Mouthed Preacher. In both models the negative influence of the mob as well as the emotions which the common folk are driven by cannot be ignored. With regard to the analysed issue of the role of the rabble on the upbringing of children, Seneca's and Epictetus' instructions seem to be stricter than their Christian version suggested by John Chrysostom.

*Translated by Agata Wilczek*



*Andrzej Molenda*  
Uniwersytet Jagielloński

## MIEJSCE SPRAWNOŚCI MORALNYCH W NIEDOJRZAŁEJ I DOJRZAŁEJ RELIGIJNOŚCI

### **Wprowadzenie**

Sprawności moralne odgrywają ważną rolę w rozwoju osobowości człowieka, mają wpływ na jego dobrostan psychiczny i są źródłem satysfakcji wewnętrznej. Na poziomie społecznym przyczyniają się do budowy więzi międzyludzkich, poczucia wspólnoty, troski i odpowiedzialności za innych, także w następnych pokoleniach.

Warto podjąć refleksję na sposobami pomocy jednostkom w osiągnięciu sprawności moralnych. Jak się wydaje, możemy postawiony cel osiągać na dwa sposoby: poprzez wychowanie lub/i poprzez wychowanie religijne. Uwaga autora koncentruje się na wychowaniu religijnym, na opisie, na czym polega nieprawidłowe wychowanie religijne, a co charakteryzuje prawidłowe. Jak zostanie ukazane, w tych dwóch rodzajach wychowania sprawności moralne odgrywają zupełnie inne role.

Problem nieprawidłowego wychowania religijnego podejmowany jest m.in. w kontekście przyczyn tzw. nerwic eklezjogennych. Ten rodzaj nerwic, zwanych także nerwicami na tle religijnym, po raz pierwszy opisał Eberhart

Schaetzing<sup>1</sup>. Według Klaus Thomasa<sup>2</sup> nerwice eklezjogenne charakteryzuje religijny strach i depresja. Inną ich cechą jest występowanie tzw. konfliktu religijnego, którego ukazanie i neutralizację zaleca się w terapii tego rodzaju nerwic<sup>3</sup>. W nerwicach eklezjogennych istotną rolę odgrywa obraz Boga<sup>4</sup>, a w szczególności obraz Jego wymagań<sup>5</sup>.

Wielu badaczy nieprawidłowe wychowanie religijne obarcza winą za powstawanie tych trudnych do wyleczenia nerwic<sup>6</sup>. Według Thomasa na powstawanie nerwic eklezjogennych najważniejszy wpływ mają predyspozycje nerwicowe i właśnie nieprawidłowe wychowanie religijne<sup>7</sup> prowadzące do ukształtowania pewnego typu religijności, którą Paul Deblasse III nazywa toksyczną, a większość badaczy niedojrzałą<sup>8</sup>.

Problem niedojrzałej religijności był w literaturze podejmowany wielokrotnie<sup>9</sup>. Najpełniejszą koncepcję wymiarów dojrzałej i niedojrzałej religijności przedstawił

<sup>1</sup> E. Schaetzing, *Die ekklesiogenen Neurosen*, „Wege zum Menschen” 1955, nr 7, s. 97–108.

<sup>2</sup> K. Thomas, *Handbuch der Selbstmordverhütung*, Stuttgart 1964.

<sup>3</sup> G. Klosinski, *Ekklesiogene Neurosen und Psychosen im Jugendalt*, „Acta Paedopsychiatrica” 1990, nr 53, s. 71–77.

<sup>4</sup> H. Hark, *Neurose und Religion. Zur Korrelation zwischen Glaubensleben und seelischem Erleben*, „Archiv für Religionspsychologie” 1985, nr 17, s. 21–73; A. Molenda, *Rola obrazu Boga w nerwicy eklezjogennej*, Kraków 2005; T. Moser, *Gottesvergiftung*, Frankfurt 1976; A.J. Nowak, *Kirche und Neurose*, „Archiv für Religionspsychologie” 1985, nr 20, s. 284–297.

<sup>5</sup> A. Molenda, *Obraz wymagań Boga w nerwicy eklezjogennej*, „Przegląd Religioznawczy” 2013, nr 1(247), s. 177–196.

<sup>6</sup> H. von Canitz, *GottVater, Mutter Kirche und ibreschwierigen Kinder. Fidegene Neurosen, Entstehung, Erscheinungsbild, Behandlung und Vermeidung*, Harsewinkel 1987; P. DeBlasse III, *Toxic Christianity: Healing the religious Neurosis*, New York 1992; W. Krötsch, *Zur Frage der „eklesiogenen” Neurosen*, München 1976; W. Noll, *Wenn Frommsein krank macht. Ekklesiogene Neurosen und psychische Gefahren christlicher Pädagogik aus der Sicht einer psychotherapeutischen, Planegg* 1989; P. Solignac, *The Christian Neurosis*, New York 1982.

<sup>7</sup> K. Thomas, dz. cyt.

<sup>8</sup> P. DeBlasse III, dz. cyt.

<sup>9</sup> G.W. Allport, *The Individual and His Religion. A Psychological Interpretation*, New York 1976; Z. Chlewiński, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, Poznań 1991; S. Kuczkowski, *Psychologia religii*, Kraków 1998; A. Nowak, *Kryteria dojrzałej osobowości i dojrzałej wiary*,

Z. Chlewiński<sup>10</sup>. Według tego autora, o dojrzałej religijności decyduje motywacja religijna, obraz Boga, umiejętność rozróżniania elementów istotnych w religii od przypadkowo z nią związanych, umiejętność rozwiązywania kryzysów religijnych oraz autentyczność przekonań religijnych. Z kolei niedojrzałą religijność charakteryzują: traktowanie religii jako całkowicie subiektywnego doświadczenia emocjonalnego, obojętność wobec wartości religijnych, próby wykorzystywania przekonań religijnych jako namiastki wiedzy religijnej, izolacja sfery religijnej i moralnej oraz mechaniczne, często formalne traktowanie praktyk religijnych.

W nakreślonej problematyce autor pragnie zabrać głos z jednej strony z perspektywy psychoterapeuty, a z drugiej – towarzysza rozwoju religijnego wielu osób. Praca psychoterapeuty daje unikatową możliwość poznawania mechanizmów wewnętrznego funkcjonowania pacjenta, także tych zakrytych dla niego samego. Dotyczy to również problematyki indywidualnej religijności, której mechanizmy odsłaniają świat ludzkich potrzeb, pragnień, marzeń, wartości, ideałów, w tym miejsce i rolę sprawności moralnych.

Indywidualna religijność, w zależności od swego kształtu, motywacji, obrazu Boga, obrazu Jego wymagań, może odgrywać rolę nerwicotwórczą lub też rolę wspomagającą zdrowie psychiczne jednostki.

Na czym może polegać nieprawidłowe wychowanie religijne? Problem ten zostanie ukazany poprzez analizę przypadku Małgorzaty.

### **Małgorzata. Przykład nieprawidłowego wychowania religijnego**

Małgorzata (wiek 30 lat), z zawodu nauczycielka, zgłosiła się na terapię z objawami nerwicy eklezjogennej. Na terapię wysłali ją rodzice zaniepokojeni tym, że ich córka na praktyki religijne potrafi przeznaczyć od dwóch do trzech godzin

---

„Colloquium Salutis. Wrocławskie Studia Teologiczne” 1976, nr 8, s. 223–231; Z. Uchnast, *Psychologiczne aspekty dojrzałej religijności*, „Częstochowskie Studia Teologiczne” 1975, nr 3, s. 147–161.

<sup>10</sup> Z. Chlewiński, dz. cyt.

dziennie. Na pierwszej sesji Małgorzata skarżyła się na przeżywanie stanów depresyjnych i licznych lęków religijnych, związanych m.in. z lękiem przed wiecznym potępieniem z powodu nie dość dobrego życia.

### **Historia Małgorzaty (opis skrócony)**

Jak wielu swoich rówieśników Małgorzata została wdrożona w religijność w dzieciństwie. Razem z najbliższymi chodziła do Kościoła. Jako dziecko była bardzo posłuszna rodzicom. Dla Małgorzaty od wczesnego dzieciństwa chodzenie do Kościoła było oczywistym obowiązkiem. Gdy zaczęła uczęszczać na naukę religii, dowiedziała się o dziesięciorgu przykazaniach Bożych, że trzeba ich przestrzegać i że za ich przestrzeganie będzie nagroda – zbawienie, a za ich nieprzestrzeganie będzie kara w postaci wiecznego potępienia. Dowiedziała się, że jak ognia trzeba unikać grzechów śmiertelnych. Bóg był tym, który wymierza karę. Małgorzata była dzieckiem bardzo grzecznym. Rodzice w wychowaniu używali też argumentów religijnych, np. „jak będziesz niegrzeczna, to Bozia będzie się na ciebie gniewała i ciebie ukarze”. Małgorzata wiedziała zatem o sankcjach boskich dotyczących jej codziennego życia. Pamięta, że od zawsze bała się kary Bożej. Jej rodzice byli dosyć zasadniczy w wychowaniu dzieci. Były jasno postawione reguły postępowania i rodzice karami i nagrodami starali się uzyskać od dzieci przestrzeganie postawionych wymagań.

### **Opis religijności Małgorzaty**

Religijność Małgorzaty jest oparta na lęku przed karą Bożą, ta motywacja nie zmieniła się u niej od dzieciństwa. Religijność jest dla niej pewnym obowiązkiem zagrożonym sankcją. Jest religijna, chodzi do kościoła, bo musi, bo czuje wewnętrzny przymus. Nie ma w tej religijności ani radości, ani pragnienia. Odczuwa pewien ciężar obowiązku. Jest osobą bardzo dobrą, uczynną, wypełnia wszystkie przykazania i Boże, i kościelne. Stara się być dobrą, uczynną osobą,

m.in. jest zaangażowana w parafialnym zespole charytatywnym oraz daje za darmo korepetycje córce sąsiadów. Jest osobą o wysokich standardach moralnych. To przykład osoby, której życie i religijność są naznaczone religijnym lękiem.

Praktyki religijne zabierają jej od dwóch do trzech godzin dziennie. Są to dwie msze (poranna i wieczorna), koronka do miłosierdzia Bożego, różaniec oraz różne modlitwy z osobistego modlitewnika. Małgorzata doświadcza często stanów smutku i przygnębienia. Jest osobą o wysokich standardach moralnych, żyjącą przykładowym życiem katolickim, która w środowisku jest dawana za przykład dla innych (jest chwalona przez księdza ze swojej parafii). Czy wysokie standardy moralne jej szkodzą? Wydaje się, że tak, bo moralność zajmuje niewłaściwe miejsce w jej religijności.

Analiza mechanizmów indywidualnej religijności Małgorzaty dokonywana w trakcie psychoterapii pokazała, że jest to religijność oparta głównie na lęku przed Bogiem. Bóg Małgorzaty zagraża możliwością potępienia. Główną motywacją w jej religijności jest motywacja lękowa. Zaangażowanie religijne i życiowe Małgorzaty polega na wypełnianiu wymagań Boga, tj. tego, czego według Małgorzaty Bóg od niej wymaga. Motywacją wypełniania wymagań Boga jest zapracowanie na zbawienie po śmierci oraz zjednanie Boga do siebie, aby sprzyjał jej w życiu. Dlatego też bardzo gorliwie stara się wypełniać w życiu wymagania Boże. Wartości moralne są w centrum jej życia. Małgorzata jest przykładem osoby zniewolonej religijnością, w tym zniewolonej zagrażającym obrazem Boga. Zniewolenie polega m.in. na tym, że jej samej trudno jest uwolnić się od takiej religijności i takiego obrazu Boga.

### **Prawidłowe wychowanie religijne**

Uświadomienie sobie mechanizmów niedojrzałej religijności może być punktem wyjścia do zmiany, do reformy indywidualnej religijności. Dla wielu osób nie jest to sprawa prosta. Nie jest łatwo zmienić typ religijności, w który zostało się wprowadzonym w dzieciństwie i w którym żyło się całe życie. Wiele

osób napotyka tu spore trudności. Zmiana typu religijności pod wieloma względami przypomina naukę chodzenia, w której potrzebna jest pomoc przewodnika.

Autorowi niniejszego tekstu dane jest towarzyszyć wielu osobom dorosłym w tej „nauce chodzenia” i przeżywać z nimi nadzieje, trudności, sukcesy i porażki z tym związane. Okazuje się bowiem, że indywidualny styl religijności ukształtowany w dzieciństwie ma tendencję do usztywniania się i do trwania całe życie.

Prezentowane wnioski są efektem realizowanego od 25 lat i ciągle doskonalonego programu pomocy osobom z nerwicą eklezjogenną. Program ten łączy oddziaływanie psychoterapeutyczne z pomocą w przechodzeniu od niedojrzałej religijności, która wzmacnia indywidualne tendencje nerwicowe, do religijności dojrzałej, wspomagającej rozwój osobowości jednostek.

### **Wolność człowieka podstawą dojrzałej religijności**

Człowiek zniewolony religijnością jest religijny nie dlatego, że tego chce, ale dlatego, że musi. Jest niewolnikiem swojej religijności. Zwykle w takim wypadku główną motywacją organizującą religijność jest mniej lub bardziej świadomy lęk, w tym lęk przed Bogiem.

Wolność człowieka jest podstawą dojrzałej religijności. Wolność, polegająca na tym, że jednostka nie musi być religijna, ale że może być religijna. Proces dochodzenia do takiej wolności u osób, które wcześniej były religijnością zniewolone, jest rozłożony w czasie. Ten czas to dla wielu okres odpoczywania, rekonwalescencji ich psychiki po trudnych doświadczeniach z religijnością.

Ten okres bywa potrzebny dla dojrzewania pragnień związanych z religijnością. Bo właśnie pragnienie jest najzdrowszą, najbardziej pożądaną motywacją w zdrowej, dojrzałej religijności. Nie lęk przed Bogiem, przed Jego karą, nie nakazy czy zakazy, a pragnienie.

O jakie pragnienie chodzi? O pragnienie poznania Boga, prawdy o Nim i tego wszystkiego, co jest zaproszeniem Boga skierowanym do człowieka. A Bóg zaprasza człowieka najpierw do relacji z Nim. Gdy pojawia się pragnienie, to



co dalej? Pragnienie będące w centrum motywacji religijnej to dobry fundament. Ważne jest, aby tego pragnienia nie zagubić, nie przykryć, nie zniszczyć.

W niedojrzalej religijności mamy zaakcentowane pierwszeństwo moralności, a u niektórych jednostek można mówić o redukcji religijności indywidualnej do nakazów moralnych. W takich wypadkach moralność jest celem religijności i jest postawiona w centrum tej religijności. Jak się okazuje, w życiu wielu osób postawienie moralności w centrum religijności uniemożliwia osiągnięcie sprawności moralnych. Taka sytuacja prowadzi raczej do realizacji fasadowego wizerunku „dobrego chrześcijanina” w życiu wielu osób, do stosowania zewnętrznej moralności chrześcijańskiej w życiu, przy jednoczesnym występowaniu wielu lęków, a niekiedy i stanów depresyjnych.

Warto podkreślić, że w wielu miejscach zaczyna się naukę religii właśnie od moralności, od dziesięciorga przykazań Bożych, mówiąc „przestrzegaj przykazań, przestrzegaj zakazów i nakazów, a osiągniesz zbawienie”. Dzieciom powszechnie prezentuje się religijność zredukowaną do moralności. U wielu osób dorosłych funkcjonuje schemat religijności dziecięcej, kiedy to istota religijności polega na wypełnianiu przykazań Boskich i kościelnych, które są utożsamiane z wymaganiami Boga. Warto nadmienić, że każdy człowiek może mieć swój osobisty katalog wymagań Boga skierowanych właśnie do niego<sup>11</sup>. Obraz wymagań Boga może wywierać bardzo silny, niekiedy decydujący wpływ zarówno na kształt religijności, jak i na życie jednostek.

Jaka jest zatem rola moralności w dojrzałej religijności? W dojrzałej religijności moralność jest na nie tyle nakazem i wymaganiem, ile owocem działania indywidualnej religijności, efektem jej rozwoju i efektem zbawczego działania Boga w człowieku. Sprawności moralne nie są wtedy efektem pracy nad sobą, ale wynikiem kształtującej człowieka relacji z Bogiem, która jest źródłem tych sprawności w człowieku. Doprowadzenie do dobrej relacji z Bogiem i z innymi ludźmi – taki cel dojrzałej religijności opisywali przyjaźnie patrzący na religijność

---

<sup>11</sup> A. Molenda, *Obraz wymagań Boga...*, s. 177–196.

psychoanaliticy, tacy jak W.R.D. Fairbairn<sup>12</sup> i H. Guntrip<sup>13</sup>. Centrum i celem rozwoju dojrzałej religijności jest rozwój relacji z Bogiem. Warto podkreślić, że również pragnienie jest główną siłą organizującą rozwój i postępy dojrzałej religijności. W rozwoju religijności, w rozwoju wiary nic nie można na sobie i na drugiej osobie wymusić. Ważne, aby od jednego do drugiego rozwojowego kroku jednostki prowadziło pragnienie. Pomoc innym w rozwoju religijnym musi uwzględnić ten aspekt.

### Lekkość dojrzałej religijności

Z faktu, że w dojrzałej religijności sprawności moralne są owocem działania Boga, a nie ciężkiej pracy nad sobą, wynika pewna lekkość i w religijności, i w niesieniu obowiązków oraz trudów życia. O tej nieco zapomnianej cesze dojrzałej religijności przypomina Peter van Breemen<sup>14</sup>. Ludzi, którzy mają taką religijność, łatwo poznać, bo zachwycają, przeżywając życie z lekkością i z wdziękiem. Dojrzała religijność nie jest ciężarem dla człowieka. Można powiedzieć, że doświadczenie ciężaru religijności to cecha rozpoznawcza religijności, którą możemy nazwać nerwicową czy też niedojrzałą. W doświadczeniu takiej religijności mieści się m.in. mnożenie praktyk religijnych ponad miarę oraz religijny przymus wykonywania wielu szlachetnych rzeczy, w tym pomagania innym.

Część osób o niedojrzałej religijności przeżywa trudy tej religijności jako pożądaną zasługę, z którą mogą spokojniej stanąć przed Bogiem. Zapracowywanie na swoje zbawienie Dwight W. Cumbee klasyfikuje jako cechę religijności u osób z nerwicą eklezyjną<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup> W.R.D. Fairbairn, *Psychoanalytic Studies of the Personality*, London 1952.

<sup>13</sup> H. Guntrip, *Psychoanalytic Theory, Therapy and the Self*, New York 1971.

<sup>14</sup> P.G. van Breemen, *Jak chleb, który łamiemy*, Warszawa 1983.

<sup>15</sup> D.W. Cumbee, *Depression as an Ecclesio-genic Neurosis*, „The Journal of Pastoral Care” 1980, nr 4, s. 254–267.

### **Wychowanie a wychowanie religijne**

Warto zauważyć, że wychowanie i wychowanie religijne to dwie różne dziedziny wychowania. Obowiązują w nich inne prawa. Przypadkowe przenikanie się tych odrębnych dziedzin może być szkodliwe dla kształtującej się dziecięcej religijności. W wychowaniu dziecka bardzo ważną rozwojową rolę odgrywają wymagania, zakazy i nakazy, jakie stawiają przed nim rodzice. Ich egzekwowanie związane jest często z określonymi nagrodami i karami. Pewną pokusą dla rodziców i opiekunów, szczególnie w chwilach bezradności, jest straszenie karami religijnymi czy też obrazami religijnymi, np. karzącym obrazem Boga. Być może łatwiej jest wtedy osiągnąć jakieś pożądane zachowanie dziecka. Tego typu używanie narzędzi religijnych w wychowaniu może się przyczynić do ukształtowania karzącego obrazu Boga i religijności dziecięcej opartej na lęku przed Bogiem. U niektórych jednostek taka religijność może wzmacniać nerwicowe mechanizmy osobowości. U innych tego rodzaju religijność może przyczynić się do niechętnego stosunku do religii i do jej późniejszego porzucenia.

Problemy związane z niedojrzałą indywidualną religijnością ukazują wagę właściwego wychowania religijnego. Nie można tej sprawy lekceważyć, pozwalając w wychowaniu religijnym na bylejakość czy na pewną przypadkowość w nadziei, że np. w przyszłości dziecko zmieni religijność na bardziej dojrzałą. Obserwacje i podejmowane badania pokazują nam, że religijność dziecięca może ulec pewnemu usztywnieniu i choć dorosły człowiek może rozwijać się w wielu dziedzinach, to na polu religijności może tkwić w swoim dzieciństwie<sup>16</sup>.

### **Podsumowanie**

Psychologowie i psychoterapeuci zajmujący się problemem nerwic na tle religijnym odpowiedzialnością za ich powstawanie obarczają z jednej strony tendencje nerwicowe jednostek, z drugiej podkreślają wpływ nieprawidłowego

---

<sup>16</sup> W. Witwicki, *Wiara oświeconych*, Warszawa 1980.

wychowania religijnego, które doprowadza do ukształtowania patologicznej, toksycznej, niedojrzałej religijności. Praktyka pokazuje, że w zależności od typu indywidualnej religijności różne w niej są rola i miejsce sprawności moralnych.

W religijności niedojrzałej główną, organizującą ją siłą jest lęk przed Bogiem, a jednostka jest skupiona na wypełnianiu wymagań Boga, m.in. na wypełnianiu nakazów i zakazów moralnych. W tym typie religijności moralność jest postawiona w centrum i często religijność do tej moralności jest zredukowana. Taka religijność jest dużym obciążeniem i nie służy zdrowiu psychicznemu jednostki.

W dojrzałej religijności główną jej motywacją i siłą ją organizującą jest pragnienie oparte na doświadczeniu wolności człowieka. Jednostka w tym wypadku jest skupiona na relacji z Bogiem, a sprawności moralne są już owocem tej relacji. Taka religijność może być przeżywana z lekkością, służy rozwojowi osobowości i jest istotnym składnikiem dobrostanu psychicznego jednostki.

Wychowanie i wychowanie religijne to dwie różne dziedziny, w których obowiązują inne prawa i trzeba zadbać, aby nie przenikały się w sposób szkodliwy dla religijności dziecka. Nie należy straszyć dziecka religijnymi karami, chcąc osiągnąć postawione cele wychowawcze, a w szczególności jakieś pożądane jego zachowanie. Może to bowiem przyczynić się do ukształtowania karzącego obrazu Boga i religijności dziecięcej opartej na lęku przed Bogiem.

### Bibliografia

- Allport, G.W., *The Individual and His Religion. A Psychological Interpretation*, New York 1976.
- Breemen P.G. van., *Jak chleb, który łamiemy*, Warszawa 1983.
- Canitz H. von, *GottVater, Mutter Kirche und ibreschwierigen Kinder. FidegeneNeurosen, Entstehung, Erscheinungsbild, Behandlung und Vermeidung*, Harsewinkel 1987.
- Chlewiński Z., *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, Poznań 1991.
- Cumbee D.W., *Depression as an Ecclesiogenic Neurosis*, „The Journal of Pastoral Care” 1980, nr 4.
- DeBlassie III P., *Toxic Christianity: Healing the religious Neurosis*, New York 1992.

- Fairbairn W.R.D., *Psychoanalytic Studies of the Personality*, London 1952.
- Guntrip H., *Psychoanalytic Theory, Therapy and the Self*, New York 1971.
- Hark H., *Neurose und Religion. Zur Korrelation zwischen Glaubensleben und seelischem Erleben*, „Archiv für Religionspsychologie” 1985, nr 17.
- Klosinski G., *„Ekklesiogene Neurosen und Psychosen im Jugendalter*, „Acta Paedopsychiatrica“ 1990, nr 53.
- Krötsch W., *Zur Frage der „ekklelogenen” Neurosen*, München 1976.
- Kuczkowski S., *Psychologia religii*, Kraków 1998.
- Molenda A., *Obraz wymagań Boga w nerwicy eklezjogennej*, „Przegląd Religioznawczy” 2013, nr 1(247).
- Molenda A., *Rola obrazu Boga w nerwicy eklezjogennej*, Kraków 2005.
- Moser T., *Gottesvergiftung*, Frankfurt 1976.
- Noll W., *Wenn Frommsein krank macht. Ekklesiogene Neurosen und psychische Gefahren christlicher Pädagogik aus der Sicht einer psychotherapeutischen Praxis*, Planegg 1989.
- Nowak A., *Kryteria dojrzałej osobowości i dojrzałej wiary*, „Colloquium Salutis. Wrocławskie Studia Teologiczne” 1976, nr 8.
- Nowak A.J., *Kirche und Neurose*, „Archiv für Religions Psychologie” 1985, nr 20.
- Schaetzing E., *Die ekklesiogenen Neurosen*, „Wege zum Menschen” 1955, nr 7.
- Solignac P., *The Christian Neurosis*, New York 1982.
- Thomas K., *Handbuch der Selbstmordverhütung*, Stuttgart 1964.
- Uchnast Z., *Psychologiczne aspekty dojrzałej religijności*, „Częstochowskie Studia Teologiczne” 1975, nr 3.
- Witwicki W., *Wiara oświeconych*, Warszawa 1980.

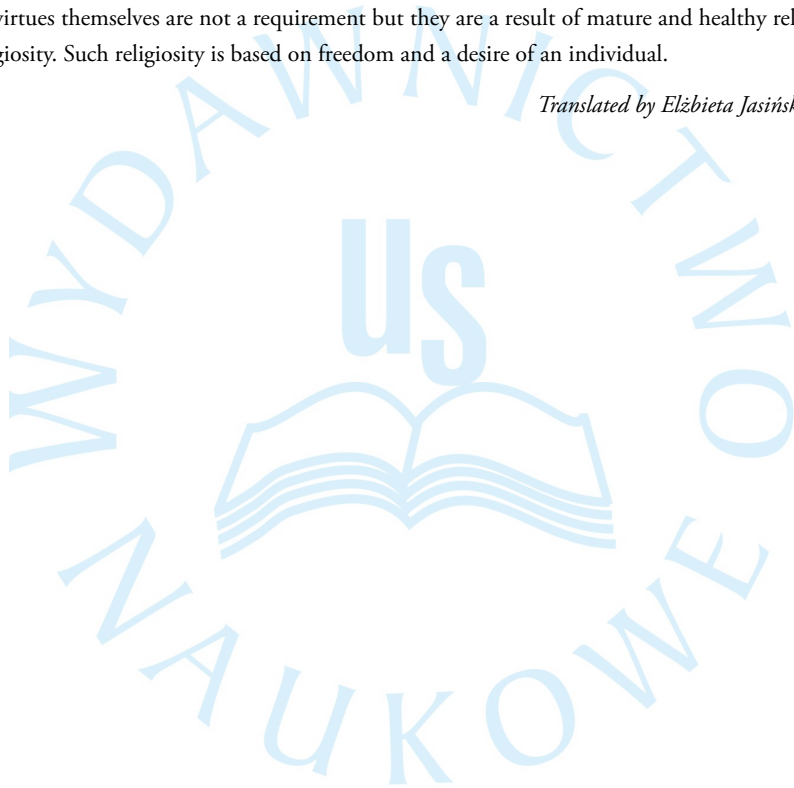
## PLACE OF MORAL VIRTUES IN IMMATURE AND MATURE RELIGIOSITY

### Summary

Moral virtues of individuals can result in a certain moral order in society and therefore their role cannot be underestimated. How to help people to achieve the goal of acquiring moral virtues. It seems that there exist two ways: upbringing and a religious upbringing. This article focuses on the description of two models of a religious upbringing.

ging in which morality plays a completely different role. In an incorrect religious upbringing morality is placed in the centre and sanctions are imposed if its requirements are not observed. Such upbringing results in immature religiosity based on the fear of God, religiosity which bears the marks of enslavement of an individual. In a proper religious upbringing morality itself is not in the centre but a relationship with God, and moral virtues themselves are not a requirement but they are a result of mature and healthy religiosity. Such religiosity is based on freedom and a desire of an individual.

*Translated by Elżbieta Jasińska*



*Piotr Ruszkowski*

Uniwersytet Śląski

**RADYKALIZM W WYZNAWANIU WIARY  
JAKO NIEODŁĄCZNY SKŁADNIK  
TOŻSAMOŚCI CHRZEŚCIJANINA – ANALIZA TREŚCI  
WYPOWIEDZI PROF. WANDY PÓŁTAWSKIEJ**

*Na początku autor pragnie zaznaczyć, iż tekst był przeznaczony do odczytu, dlatego też brak przypisów i rozbudowanej konstrukcji zdań nie powinien dziwić Czytelnika. Z różnych względów autor nie zdecydował się na przededagowanie tekstu, by był bliższy wypowiedzi pisanej.*

Wszyscy znamy słowa Chrystusa: „Niech wasza mowa będzie: Tak tak; nie nie. A co nadto jest, od Złego pochodzi<sup>1</sup>”, lecz tylko niewielu, trzeba to przyznać, uznaje ich wartość, a naprawdę nieliczni realizują je w praktyce – będąc radykalnymi. Doktor Wanda Półtawska jest właśnie osobą, o której można powiedzieć, iż nie ma u niej rozdźwięku pomiędzy tym, co myśli, a tym co mówi i czyni. Jej postawa nieprzejednania w kwestiach moralnych, można by rzec, pochodzi bezpośrednio od Chrystusa i Jego słów o zgodności myśli i czynów. Dlaczego tak niepopularna jest ta postawa radykalizmu Chrystusa (Chrystusowego) w życiu? Czy dlatego, że jest niemożliwa do realizacji? Czy dlatego, że Chrystus stawia nam zbyt duże wymagania, przekraczające nasze możliwości? Czy może dlatego, że jest dla nas nieopłacalna, zbyt kosztowna w naszym co-

---

<sup>1</sup> *Ewangelia według Św. Mateusza*, rozdz. 5, w. 37, w: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, tłum. W. Prokulski, Poznań–Warszawa 1989, s. 1129.

dziennym życiu? Zbyt wiele musielibyśmy stracić każdego dnia, decydując się na surowe i nieodwołalne „Tak, tak”; „Nie, nie” – gdyż odsunęliby się od nas nasi pochlebcy, przestano by nam wyświadczać drobne, ale jakże miłe i pożądane przysługi, odrzucono by nas w gronie dotychczasowych znajomych, przestano by może nawet odnosić się do nas z szacunkiem – co przecież tak bardzo lubimy i tak bardzo nas cieszy. Jakże trudno byłoby zrezygnować z tego wszystkiego...

W przeciwieństwie do nieustannie kalkulujących i nieraz zastraszonych utratą przywilejów osób, doktor Półtawska stoi na stanowisku, że stracić Niebo i życie wieczne to o wiele większa strata/szkoda niż chwilowe zaszczyty i doczesne zyski. I dlatego właśnie, że jej pogląd jest tak niepopularny i tak niewiele osób decyduje się na wierność Chrystusowi za cenę przywilejów doczesnych, uznałem, iż nigdy dosyć przypominania słów tak niezwyklej osoby. Cytaty, do jakich będę się w tym wystąpieniu odwoływał, pochodzą z cyklicznych wypowiedzi dr Półtawskiej, wygłoszonych do studentów bielskiego Studium Teologii Rodziny, część zaś z okolicznościowych wystąpień na terenie aglomeracji śląskiej. Słowa, które stały się tematem i myślą przewodnią niniejszego referatu, są zaczerpnięte z Jej wypowiedzi z dnia 8 kwietnia 2013 roku, wygłoszonej w Katowicach do rodziców i wychowawców. Brzmia one: „Nie można wierzyć przesadnie”. „Niektóre pacjentki zarzucają mi: »Ja nie wierzę przesadnie, tak jak pani Doktor«, i te co nie wierzą przesadnie, przychodzą do mnie potem, bo mają problemy...”

Biografia Pani Doktor jest zapewne wszystkim tu zgromadzonym dobrze znana, rozpoczynając nowy semestr zawsze na pierwszych zajęciach opowiadam studentom szczegółowo pierwszy okres życia Pani Doktor, gdy jako młoda harcerka po wybuchu II Wojny Światowej była zaangażowana w działalność konspiracyjną i za te patriotyczne czyny została skazana na eksterminację w obozie koncentracyjnym, co poprzedzone zostało brutalnym śledztwem w katowni Gestapo. Opisuję wszystkie dramatyczne przeżycia z obozu i po wyjściu z niego, potem czekam na jakąś reakcję, czy ktoś zapyta, o kim opowiadałem, jak się ta osoba nazywała. Staram się też przekazać młodym osobom część doświadczeń Pani Doktor z Poradni Życia Rodzinnego, jaką prowadziła przez ponad 65 lat,



omawiam problematykę życia rodzinnego, miłości, czystości przedmałżeńskiej – bazując zawsze na tekstach i wykładach Pani Doktor. Nie można jednak rozpoczynać mówienia o miłości, namiętnościach, uczuciach i emocjach bez przywołania właściwej perspektywy bytu ludzkiego, wyjaśnienia, kim jest człowiek, po co istnieje, jakie są najważniejsze kwestie dotyczące jego życia. Bez zwrócenia uwagi na to, że ciało jest przemijalne, śmiertelne, życie ludzkie się kończy, nie można właściwie podchodzić do zagadnienia relacji interpersonalnej ukierunkowanej na miłość, gdyż zawsze wtedy ciało będzie próbowało oszukać ducha i rozum, władze poznawcze człowieka. Człowiek musi pamiętać o swoim pochodzeniu, *genealogia divina*, Boże pochodzenie, ażeby nie popełniać błędu Adama i Ewy, pamiętać o swej godności, ale także obowiązkach. Człowiek musi pamiętać o odpowiedzialności za swoje czyny, zarówno przed drugim człowiekiem, jak i przed Bogiem, od Którego przyszedł i do Którego wróci, natomiast przez całe swoje życie zobowiązany jest wybierać, którą drogą pragnie podążać, i cała wiedza, jaką zdobywa w trakcie swojej egzystencji, edukacja religijna, moralna, psychologiczna mają mu pomóc dokonać w każdej minucie swojego życia właściwego wyboru. Ponieważ w XX stuleciu najbardziej zagrożona wydaje się rodzina, zarówno Kościół, jak i skupieni przy nim świeccy rozpoczęli walkę o zachowanie tego obszaru ludzkiego życia w stanie możliwie jak najmniej naruszonym i zdeformowanym, tak by mogli w rodzinach wzrastać zdrowi, niezaburzeni ludzie, mający w pamięci wyrazisty wizerunek matki i ojca, kochających się i ofiarowujących swoje życie sobie i swoim dzieciom. Jednakże duch tego świata wdarł się w relacje małżeńskie i wymagają one między innymi profesjonalnej pomocy lekarza czy doradcy rodzinnego. Tego typu działalność wypełniła dużą część życia Pani Doktor i jest też ona jednym z istotnych zagadnień jej prac.

Ludzie w małżeństwie, po fakcie ślubowania sobie miłości, bez względu na okoliczności stosują wobec siebie prawo odwetu i zemsty, pojmują zasadę sprawiedliwości na swój indywidualny sposób i chcą „odgrywać się” na drugiej osobie w ramach zemsty, odpłacenia komuś pięknym za nadobne, „oko za oko, ząb za ząb”. Nie rozumieją, że przysięgali miłość drugiej osobie i ich obowiąz-

kiem jest kochać drugą stronę nawet wówczas, gdy pojawia się problem zdrady małżeńskiej, separacji czy nawet rozwodu. Miłość jest najtrudniejszym zadaniem dla człowieka na tej ziemi, co Pani Doktor wyraźnie podkreśla. Po wielokroć przypomina, że Chrystus nakazał kochać nieprzyjaciół, tych, którzy nam źle życzą i działają na naszą szkodę, cóż więc dopiero mówić o obowiązkach względem współmałżonka, któremu przy ślubie, przed Bogiem samym, przysięgało się miłość, wierność i uczciwość małżeńską!

„Małżeństwo nie jest losem, który spada na człowieka, ale zadaniem, które człowiek podejmuje” – tu można dodać: świadomie i dobrowolnie, więc jeśli czyni to bez namysłu, bez odpowiedniego przygotowania siebie samego, jest to czyn niewłaściwy, zły w skutkach, brzemienny w niepożądane konsekwencje. Jak często zwykła powtarzać słowa swoich pacjentów Pani Doktor: „Moje małżeństwo to moja pomyłka”, i komentować je: „Nie ma pomyłki, jest wybór dwojga dorosłych osób, dorosłych ludzi”, czy bierzesz za niego odpowiedzialność? Jakże często my, w codziennym życiu, w codziennych rozmowach, mamy okazję usłyszeć podobne słowa i jak wtedy na nie reagujemy? Niech każdy zapyta sam siebie, co wtedy robi i mówi, jak reaguje na tak postawioną kwestię. Czy nie zdarza się nam, w imię utrzymania „dobrych stosunków” z sąsiadem, krewnym, przyjacielem, pokiwać głową i zachować dyskretne milczenie albo, co gorsza, naśmiewać się z teściowych, żon, mężów, za pomocą niewybrednych żartów i anegdot? Utwierdzając tylko niewłaściwą sytuację w czyimś domu, w czyjejś rodzinie, gdy tymczasem należałoby zareagować całkiem inaczej, ukazując blask Słowa Chrystusowego, mądrość Ewangelii, co byłoby dla nas również zbawienne w perspektywie Wieczności.

Tak też i ludzka seksualność, wokół której narosło wiele mitów i fałszywych przekonań, niesie ze sobą podwójny potencjał etyczny, utylitarny i społeczny, gdyż właściwie rozumiana i postrzegana, może stać się fundamentem szczęśliwego życia jednostki, a w szerszej perspektywie „kamieniem węgielnym” życia społecznego, na bazie którego dziś buduje swe treści kultura popularna. Być może zagrożeniem dla współczesnego świata, współczesnego człowieka nie jest per-

misywizm moralny i promiskuityzm kina amerykańskiego i europejskiego, pobudzająca do frywolnych zachowań muzyka i kultura zabawy, imprez, nocnego życia, ale właśnie brak radykalnych (gdyż samo określenie „właściwych” jest już w tym kontekście i momencie dziejowym za słabe) postaw rodziców, które przejawiałyby się w ich systemie wartości i jego przejawach: silnej tożsamości chrześcijańskiej, realizacji praktyk religijnych, pogłębianiu swojej wiedzy religijnej, ale i filozoficznej, psychologicznej i społecznej, co miałoby swoje zwieńczenie w innym podejściu do kwestii wychowawczych, bardziej zaangażowanym i skutecznym podjęciu trudu obecności w życiu swoich dzieci, swojego potomstwa. Wszyscy wiemy, jak niewiele czasu pozostaje dzisiaj na przebywanie razem. Jeśli rodzice nie mają pracy, którą nierzadko przenoszą jeszcze do domu, to próbują się zrelaksować, najlepiej choć przez chwilę bez dzieci, na tapczanie przed komputerem i telewizorem, w karczmie/pubie, wśród znajomych i przyjaciół, z żoną czy mężem, w intymnym sam na sam. Gdzie pomieścić w tak stresującym, jak dzisiejsze, życiu, obowiązki rodzica, który ma kilka godzin dziennie dla swojej pociechy? Wspomina o tym niejeden katolicki wychowawca i psycholog, ale poziom deklaracji i odnoszenia się do normy nie zmieni automatycznie opisywanej sytuacji na lepsze. Zgłaszane postulaty, podobnie jak słowa Chrystusa o pewnej radykalizacji swoich przekonań i zachowań (wspomniane już „Tak tak; nie nie”; „Jeśli Twoja ręka jest dla Ciebie powodem do grzechu, odetnij ją, jeśli Twoje oko jest dla Ciebie powodem do grzechu, wyłup je”<sup>2</sup>), muszą trafić na gotowe do słuchania osoby, na otwarte serca i wielkoduszne umysły. Na ogół mówimy odwrotnie, umysł winien być otwarty, lecz to, co przyjmie umysł, odrzucić może serce, gdyż niestety posługujemy się emocjami w osądzaniu wielu spraw, natomiast umysł musi zrozumieć, że wielkoduszność jest po prostu otwarciem się na Wieczność i przyjąć, wbrew zdrowemu rozsądkowi, logikę Chrystusa, która jest nieraz skokiem w głębinę, jak wyjście świętego Piotra z łodzi, prosto na fale

---

<sup>2</sup> Swobodne nawiązanie do słów Chrystusa z *Ewangelii według Świętego Mateusza*, rozdz. 5, w. 29–30, w: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu...*, tłum. W. Prokułski, s. 1129.

(„drogi moje nie są drogami waszymi, a myśli moje nie są myślami waszymi”<sup>3</sup>). Pani Doktor zawsze powtarza: „Nie mów mi, że nie masz czasu człowieku, ale powiedz, co robisz z tym czasem?!”. Albowiem każdy ma czas, tyle że jeden wykorzystuje go lepiej, a inny gorzej.

Dlatego też pierwszym obowiązkiem rodziców jest praca nad sobą, by być dobrym chrześcijaninem, odpowiedzialnym współmałżonkiem, doksztalającym się nieustannie człowiekiem; a drugim – dopomożenie dzieciom w ich drodze do indywidualnej dojrzałości, a w efekcie do, wymaganej przecież od każdego z nas, świętości, która jest przeznaczeniem każdego żyjącego na ziemi człowieka. Pani Doktor bardzo często, zwłaszcza na swoich wykładach i okolicznościowych wystąpieniach, prelekcjach, mówi, że świętość każdego z nas jest naszym zadaniem, obowiązkiem, od którego nie można uciec, jeżeli chcemy być zbawieni, świętość nie jest dla nielicznych, dla jakichś wybranych, lecz dla każdego. Podkreśla też nieustannie, że świętość nie jest trudna, wystarczy przestrzegać Dziesięciorga Przykazań. Zawsze pyta: „Trudne?” I sama odpowiada: „Oczywiście że nie, to przecież bardzo niewiele” i zapytuje zaraz retorycznie: „To dlaczego tego nie robisz?”.

W zasadzie marzeniem jest, by każdy rodzic i każdy młody człowiek przeczytał teoretyczną rozprawkę Pani Doktor pod tytułem *Eros et iuventus*. Osoby, namawiane do tego przeze mnie, niekiedy słuchały jej w postaci audiobooka, jeżdżąc na łyżworolkach (bo niekiedy tak dziś słucha się audiobooków), i podsumowywały lekturę w sposób mało satysfakcjonujący: „Niczego nowego się nie dowiedziałam/-em”. I tutaj wypada powiedzieć, iż to, jak przeżywamy czytelny tekst, jak się do niego odnosimy, jak do niego podchodzimy, ma znaczący wpływ na naszą percepcję, nasz odbiór. Oczywiście, biegnąc czy śpiesząc się, nie jesteśmy w stanie właściwie ocenić wartości danego przesłania, jesteśmy raczej rozdwojeni, nasza uwaga jest rozproszona na to, co wokół nas, i na to, co w słuchawkach. Tak nie można!

---

<sup>3</sup> Jest to swobodne przytoczenie wersu z Księgi Izajasza: „Bo myśli moje nie są myślami waszymi ani wasze drogi moimi drogami – wyrocznia Pana”, rozdz. 55, w. 8, w: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu...*, tłum. J. Paściak, s. 897.

Zwróćmy uwagę na uroczysty rytuał towarzyszący czasem celebracji Eucharystii, sięgania po Pismo Święte i czytania go, kiedy to służba liturgiczna i kapłan odnoszą się do tej Księgi niemal jak do żywej osoby, zresztą wierzymy, że tak w istocie jest, gdyż poznajemy Chrystusa poprzez Świętą Ewangelię, a więc w jakiś sposób Biblia jest dla nas symbolem obecności Boga pośród nas. Natomiast można by pokusić się o jeszcze jedno stwierdzenie, w księdze tej zawarta jest Mądrość, Przedwieczna i Życiodajna Mądrość, dlatego też między innymi kapłan-celebrans odnosi się do niej z takim respektem/szacunkiem, kłania się, czasem całuje ją, pokazuje ogółowi wiernych. Gdyby podejść z takim szacunkiem do innych ksiąg, choćby do wspomnianego tutaj tekstu *Eros et iuventus*, i próbować dociec na siedząco, w ciszy, w skupieniu, o co autorowi chodziło, byłoby to zapewne z większym pożytkiem dla czytającego aniżeli w nerwowym biegu do światła, pomiędzy spacerującymi parami i rekreacją domowych pupilów. Jednakże należałoby odpowiednio podejść do zagadnienia, do osoby autorki i do samego tekstu, przeobrazić własne wyobrażenia na temat prac tej osoby, a więc zacząć od myślenia, że tu oto, w tym tekście jest ukryta/zawarta mądrość, której skarby mogą się stać i udziałem czytelnika, o ile jest tego godny, a udowodnić może swoje prawo własności do nich nie inaczej, jak poprzez trud czytania, rozumienia i interpretowania. Trud kosztowny, lecz opłacalny. Tracę czas i męczę się, ale zyskuję bezcenną wiedzę, której żadne inne książki mi nie pokażą. Wiedzę, co najistotniejsze, której nie wolno nam zdobywać z/poprzez doświadczenia, na własny koszt, gdyż trwonimy wówczas bezcenny skarb, jaki złożył w nas nasz Stwórca.

Błędy, zwłaszcza w dziedzinie seksualnej, są dla człowieka nie do naprawienia, nie tylko z tego powodu, iż jak to ujęła gdzieś święta siostra Faustyna Kowalska, każda godzina przemija bezpowrotnie i zostaje opieczętowana (Dz 62), ale i dlatego, iż stają się one brzemieniem, z którym człowiek będzie się musiał borykać całe swoje życie. Odbierają mu nie tylko Niebo i niszczą jego relację z Bogiem, ale rzutują na wszelkie dalsze kontakty międzyludzkie, zwłaszcza zaś te, co najważniejsze, które dotyczyć będą relacji interpersonalnych ukierunko-

wanych na stworzenie/założenie rodziny i przyjęcie potomstwa. Błędy w dziedzinie seksualnej będą ogromnie ciężać na każdym kolejnym związku danego człowieka, do tego stopnia, iż uniemożliwią mu nawet stworzenie, zrealizowanie związku i „szczęściodajnej” relacji miłosnej. Współczesna nauka potrafi podać nazwy związków chemicznych, które uwalniają się podczas pierwszego kontaktu seksualnego – oksytocyna i inne substancje, uwalniane wówczas do krwi, działają na ludzką fizykalność, ale i oddziałują na pamięć i doświadczenia człowieka. Jak podkreśla Pani Doktor, nie można wyczyścić sobie pamięci ciała czy – ogólnie – jakiegokolwiek pamięci ludzkiej. Te doświadczenia, jakże często dzisiaj przypadkowe i niezobowiązujące, niczym *fast foody* łykane w pośpiechu na dworcu (nie czując smaku, pochłaniamy bezwartościowe jedzenie, biegnąc po peronie i gubiąc elementy sałatki skąpanej w majonezie), są niczym starotestamentowa miska soczewicy, jaką bezmyślnie, nie zastanawiając się, złapał Ezaw, tracąc tym samym niewyobrażalne dary. Ezaw czy szekspirowski Kaliban z „Burzy” to dzisiaj właściwie norma zachowania wśród młodych dorastających chłopców, a przecież tak nie było i nie powinno być. Pewien szkocki historyk idei A. MacIntyre użył kiedyś takiej metafory, iż poruszamy się pośród ruin dawnej etyki. Usłyszałem to porównanie niedawno i muszę przyznać, iż ma ono potwierdzenie w praktyce pedagogicznej. Dzisiejsza młodzież zdaje się nie traktować poważnie skrzywienia dawnych autorytetów, uważa się za silniejszą i sprytniejszą od poprzednich generacji, a jest, jak utrzymuje Pani Doktor, tak samo lub znacznie bardziej podatna na wszystkie niebezpieczne tendencje i trendy współczesności niż pokolenia ich dziadków bądź pradiadków. Jak to często bywa, pewność siebie skłania niektórych do wydawania przedwczesnych sądów i opinii. Pani Doktor wiele razy w przychodni czy poradni życia rodzinnego usłyszała, że jej rozmówczyni „wierzy, ale bez przesady”, „jestem normalna, nie wierzę za bardzo”, co od razu wywoływało replikę Pani Doktor, czy w ogóle możliwe jest wierzenie „za bardzo” czy „przesadnie”. I tutaj chciałbym zaprosić do pogłębionej refleksji, co jest dla współczesnego człowieka normą, jak ocenia on relację wiary, swój osobisty stosunek do Boga, ale przede wszystkim namawiam do głębokiego zastano-

wienia się, czy relacja z Bogiem, ta miłosna, „szczęściodajna”, silna, nieodzowna do życia każdego człowieka więź ze swoim Stwórcą, może kiedykolwiek być za silna, przesadnie głęboka i nadmiernie ważna? Myślę, że odpowiedź może być tylko jedna.

Miłość ludzka, a zwłaszcza miłość kobiety do mężczyzny i mężczyzny do kobiety, oblubieńcza, ukierunkowana na dawanie sobie siebie nawzajem i ewentualne potomstwo, przyjęcie daru życia, oznacza współpracę z Bogiem, pisze o tym wielokrotnie w swoich tekstach dr Wanda Półtawska. Ludzka płciowość i seksualność stawiają jednak przed człowiekiem tak duże wymagania, iż niemożliwe jest zwyczajnie zmaganie się z nimi bez autentycznej, silnej relacji z Bogiem, tak więc wszelkie wątpliwości o zbyt silnym związaniu się z Bogiem, przesadnym pielęgnowaniu tej relacji, więzi osobowej, należy odrzucić i raczej starać się wzmocnić swój indywidualny kontakt z nim.

Zastrzeżenia mogą dotyczyć rytualizacji pewnych zachowań, pobożności dewocyjnej, powierzchownej, ukierunkowanej na gest i demonstrację, ale nigdy relacji szczerzej, poszukującej, „w Duchu i prawdzie” (J 4; 23), która oparta jest na poszukiwaniu Boga i wypełnianiu Jego woli, nie zaś na kompulsywnym wykonywaniu gestów na pokaz, zewnętrznych, nieugruntowanych w niczym poza potrzebą odczucia krótkotrwałego komfortu psychicznego.

Wiara taka, jaka być powinna, jest w stanie uchronić człowieka przed błędem rozpoczęcia życia seksualnego za wcześnie, problemem, który wydaje się plagą współczesności, przed błędem skrzywdzenia drugiej osoby, błędem nie do naprawienia, podobnie jak zatrucie siebie, swojej pamięci, przedwczesną, niedojrzałą inicjacją. Dlatego Pani Doktor, jak to czasem żartobliwie przyznaje, nie pyta na początku o ból głowy, ale czy „Twój stosunek do spowiedzi jest uporządkowany”, czy jest dana osoba, dany pacjent w stanie łaski uświęcającej. Bo bez naprawy relacji z Bogiem nie można zacząć rehabilitacji i rekonwalescencji na poziomie fizycznym, materialnym.

Tutaj przejdę do drugiej tezy mojego wystąpienia: „Bez trudu i wysiłku nie osiągnie się świętości”. Gdyż opanowanie odruchów własnego ciała, niezależnie

od sfery duchowej, wymaga dodatkowego treningu i wyrzeczeń. Jak to często powtarza za św. Janem Pawłem II Pani Doktor: „Uczyni swoje ciało ciałem brata, uczyni swoje ciało ciałem siostry”, a to oznacza, że należy powstrzymać się przed wyrażaniem wszystkim i każdemu swojej wielkiej uwagi, gdyż jest to tylko pobudzenie fizjologiczne i należy nauczyć się je opanowywać, poskramiać, o ile nie chcemy sprowadzić na siebie i na głowy innych wielkiego nieszczęścia. Nauka dojrzałości wymaga zatem formacji charakteru i treningu ciała. Z wysiłkiem i konsekwencją należy dążyć do obranego celu, to także świadczy o męstwie.

Na początku mojego referatu wspominałem, że miłość jest najtrudniejszym zadaniem dla człowieka na tej ziemi, w tym życiu, gdyż przeszkadzają nam zmieniające się emocje, uczucia, pożądliwości reagujące żywo na zmieniające się okoliczności zewnętrzne. Dlatego właśnie wymagane są rozmaite cnoty, pewnego rodzaju sprawności duchowe, przymioty wewnętrzne, ażeby radzić sobie ze swoim wnętrzem niczym żeglarz ze swoim małym statkiem, ze swoją łodzią miotaną przez sztormy emocjonalne, targające duszą. Bywa też, że „ludzie kochają materię, więcej niż siebie wzajemnie” i problemy, a raczej nieuzasadnione roszczenia ekonomiczne, rozbijają związki, wydawałoby się, idealne. Dlatego żeby móc kochać, trzeba „zaprzeczyć się samego siebie”, swoich nawyków i przyzwyczajęń, swoich roszczeń i nieraz uzasadnionych potrzeb, w imię miłości, która wymaga od nas o wiele więcej, daleko więcej niż początkowo przypuszczamy. Jak to często powtarza Pani Doktor, miłość narzeczeńska to miłość relaksu, kieruje się ona zupełnie innymi zasadami aniżeli miłość małżeńska, która jest miłością o wiele bardziej wymagającą, a jednocześnie pozbawioną, stopniowo tracącą element fascynacji.

Małżeństwo jest całopaleniem, ofiarą całopalną, nigdy młodzi nie wiedzą, na co przysięgają, gdyż życie niesie ze sobą tak rozmaite problemy, cierpienia, że praktycznie niemożliwe jest przetrwanie małżeństwa bez Chrystusa, bez zaproszenia go do związku, bez wspólnej modlitwy, najlepiej codziennej. Lecz na ogół nie wiedzą o tym lub nie chcą wiedzieć, nie biorą nawet pod uwagę problemów i kryzysów w ich własnym związku, dopóki trwa wzajemna fascynacja, i dają sobie tak wiele silnych, przyjemnych bodźców. Problemy zaczynają się wówczas,



gdy po ślubie zaczynają się codzienne obowiązki. Czyjaś obecność, dawniej rzadka, okazjonalna, dostarczająca silnej ekscytacji, teraz permanentna, wręcz przy-musowa może (i często tak się dzieje) radykalnie zmienić wzajemny stosunek dwóch pozornie tylko silnie kochających się osób. O tym trzeba wiedzieć i każdą ewentualność brać pod uwagę, zanim złoży się przed Bogiem i ludźmi przysięgę wierności i miłości. Nie ma ludzi uodpornionych na grzech. Cnoty, sprawności moralne czynią nas zaledwie silniejszymi, ale nie bezbłędnymi czy idealnymi, zawsze i każdemu grozi upadek. Nie można wykluczać tej ewentualności. Jak mówi święty Paweł: „Niech przeto ten, komu się zdaje, że stoi, baczy, aby nie upadł”<sup>4</sup>; jak mówi Chrystus: „Gdyby gospodarz wiedział, kiedy złodziej przyjdzie, nie dałby/nie pozwoliłby się okraść”<sup>5</sup>, ale nie traktujemy słów Chrystusa zbyt serio, bo przecież gdyby było inaczej, wszędzie spotykalibyśmy świętych.

Zauważmy, że postaci świętych znane nam z historii charakteryzowały się zawsze wielką dbałością o czystość serca, bezwzględnie unikały grzechu ciężkiego i powszedniego, a dzięki takim staraniom osiągały cnoty w stopniu heroicznym, były mężne i nieugięte wobec pokus Nieprzyjaciela, mało tego, były zawsze zwycięskie. Chrystus zwycięża w nas i poprzez nas, ale by Chrystus mógł zatriumfować, by mógł przez nas działać, musimy być bez zarzutu, nasze serce musi być czyste, ażeby nic w nas nie przeciwstawiało się Chrystusowi. O dziwo, najczęściej wielkim naszym przeciwnikiem są nasze emocje i nasza chęć działania, aktywizmu ukierunkowanego na ruch, zmianę; tymczasem – jak podkreśla Pani Doktor – *akcja* musi występować po *kontemplacji*, zawsze w tej kolejności, gdyż musimy poznać swoje popędlivości i mądrze się im przeciwstawiać. Natomiast ludzie dążą do tego, by coś mieć i nie baczą na konsekwencje tego dążenia, na to, że rzecz sama w sobie szczęścia nie da, to tylko materia. Młodzi małżonkowie

---

<sup>4</sup> *Pierwszy list do Koryntian*, rozdz. 10, w. 12, w: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu...*, tłum. K. Romaniuk, s. 1299.

<sup>5</sup> „A to rozumiecie, że gdyby gospodarz wiedział, o której godzinie złodziej ma przyjść, nie pozwoliłby włamać się do swego domu”, *Ewangelia Świętego Łukasza*, rozdz. 12, w. 39, w: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu...*, tłum. W. Prokulski, s. 1198.

dążą do posiadania wielu rzeczy, nie zdając sobie zupełnie sprawy, że tym samym uparcie walczą o rozbitcie swojego małżeństwa, bo rzeczy te stają potem im na przeszkodzie w realizacji zadań miłości – zamiast walczyć o powiększenie swojej miłości, walczą o coraz większy stan posiadania, co nie może kończyć się dobrze. „Wymagaj od siebie, żeby być świętym” – natomiast wszyscy chcieliby wymagać od innych, od teściów, współmałżonka, rodziców ażeby byli idealni, natomiast siebie nie widzą i nie dyscyplinują. Mężny człowiek daje oparcie innym, nie szuka wygodnych rozwiązań kosztem innych osób, lecz sam jest gotowy do niesienia pomocy i służby innym.

„Naród polski jest narodem niedowiarków i to jest ogromny problem”, gdyż brak wiary obniża nasze zdolności do stawania się mężnymi i cnotliwymi, nie będzie zaś poprawy w naszym życiu bez poprawienia swojej relacji z Bogiem. Gdybyśmy naprawdę wierzyli w Niebo, życie wieczne, Boga i Jego słowa kierowane do nas, nie byłoby tylu wykroczeń przeciwko Bożemu Prawu, nie byłoby tych problemów, z jakimi borykamy się jako społeczeństwo: wszelkiego rodzaju nadużyć, aborcji, alkoholizmu, lenistwa. Pani Doktor podkreśla, że zbyt wiele czasu i uwagi poświęcamy słowom i gestom osób niewierzących, próbujemy ich przekonywać, nawracać, gdy tymczasem nawrócenia i poprawy życia potrzebują katolicy, ci, którzy rzekomo należą do Kościoła i nie potrzebują ewangelizacji. Tożsamość katolika w Polsce coraz bardziej eroduje, ulega transgresjom kulturowym, religijnym, obyczajowym, przez co świadectwo życia, najwymowniejsze, najsilniejsze, skuteczniejsze aniżeli ewangelizacja werbalna, staje się raczej przyczyną zgorzenia i pośmiewiska dla pogan, gdyż katolicy naśladują ich w tych wszystkich nieczystościach, jakie dla Boga Abrahama, Izaaka i Jakuba, jakie dla Boga Świętego Pawła są przyczyną wiecznego potępienia.

### **Bibliografia**

*Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Poznań–Warszawa 1989.

**RADICALISM OF FAITH AS AN INSEPARABLE COMPONENT  
OF CHRISTIAN IDENTITY – ANALYSIS OF THE CONTENT  
OF PROF. WANDA PÓŁTAWSKA'S TALKS**

**Summary**

The main thesis of the text is a quotation of Prof. Wanda Półtawska's words: 'It is impossible to exaggerate in faith', which refer to her professional experience. The radicalism of Christ's words is in opposition to the commonsense way of thinking of an ordinary Christian. An ordinary Christian trusts himself and he is unable to trust God. Disbelief towards Christ's precepts is not appropriate and in the long run it is very harmful for us.

With her words, Prof. Półtawska calls for changing such habits and following one's vocation, despite any obstacles. She encourages her listeners to be moved by the fact of being Christians. It is in fact her that is giving, with her own life, a best testimony of real harmony between the words and the way of acting.

Today it is difficult, particularly for the young people, to be radical in love and in the responsibility of one's own actions in this area. It is the family that is probably most endangered these days and that is why it lies at the heart of the Church's interest. Therefore the actions, also taken by laymen, should be aimed at ensuring the best possible conditions for families in order that they can grow in the Christian faith and tradition.

In order to accomplish this difficult task, it is necessary, in the pedagogical and pastoral work, to give priority to the problem of strong Catholic identity which includes, as its irreducible element, an attitude of turning away from evil in a radical manner.

*Translated by Michał Fugiel*



**Dominik Szczygielski**

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

**MAŁŻEŃSTWO I RODZINA JAKO WARTOŚĆ  
W ŚWIADOMOŚCI MŁODZIEŻY  
– NA PODSTAWIE WYNIKÓW BADAŃ SOCJOLOGICZNYCH  
W KATOLICKICH LICEACH OGÓLNOKSZAŁCĄCYCH  
W SZCZECINIE**

**Wprowadzenie**

Rodzina jest jedną z podstawowych grup organizujących życie społeczne. W swym wymiarze instytucjonalnym opiera się na swoistej strukturze, więziach społecznych i spełnianiu doniosłych dla życia zbiorowego funkcji. Rodzina to także miejsce kształtowania jednostki i jej socjalizacji, mającej na celu przygotowanie do dojrzałego życia, w czasie którego człowiek zajmuje pożądaną pozycję społeczną i odgrywa określone role. Wraz ze zmieniającym się paradygmatem współczesnych społeczeństw redefinicji ulega także instytucja rodziny opartej na związku małżeńskim mężczyzny i kobiety. Analiza zagadnień małżeństwa i rodziny wydaje się tematem, który powinien być eksplorowany na podstawie badań empirycznych różnych kategorii społecznych. Obserwowane na gruncie nauk społecznych przemiany społeczno-kulturowe współczesnych społeczeństw

wymagają ciągłego aktualizowania stanu wiedzy i systematycznego sondowania opinii, także na temat małżeństwa i rodziny w różnych środowiskach.

Głównym celem niniejszego opracowania było poznanie poglądów i opinii młodzieży na temat małżeństwa i rodziny. Na etapie projektowania procesu badawczego podjęto decyzję o zebraniu materiału empirycznego na podstawie badań młodzieży w liceach katolickich działających na terenie archidiecezji szczecińsko-kamieńskiej. Młodzież licealna stanowi kategorię społeczną szczególnie podatną na zmiany o charakterze społeczno-kulturowym, które nierzadko stoją w sprzeczności z doktryną katolicką. Z tego względu jawi się ona jako zbiorowość mogąca prezentować interesujące poglądy na temat małżeństwa i rodziny. Wyniki badań mogą stanowić ważne źródło formułowania wniosków naukowych przydatnych w pracy duszpasterskiej z młodzieżą na terenie archidiecezji szczecińsko-kamieńskiej. Rezultaty badań empirycznych pozwalają ponadto zweryfikować dotychczas wypracowane poglądy i teorie oraz uchwycić tempo i kierunek zmian.

Próbę badawczą stanowili uczniowie katolickich szkół średnich archidiecezji szczecińsko-kamieńskiej (Katolickiego Liceum Ogólnokształcącego im. św. Maksymiliana Marii Kolbego, nadzorowanego przez archidiecezję, oraz Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Salezjańskiego prowadzonego przez księży salezjanów), w wieku 16–18 lat (N = 293). Badanie przeprowadzono metodą kwestionariuszową z wykorzystaniem techniki ankiety audytoryjnej. W celu przeprowadzenia badań posłużono się kwestionariuszem ankiety, który powstał na podstawie narzędzia przygotowanego w Katedrze Socjologii Rodziny i Wychowania Instytutu Socjologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. W kwestionariuszu ankiety wykorzystano także pytania zawarte w kwestionariuszach CBOS<sup>1</sup>.

Badaniami objęto następujące obszary tematyczne: zagadnienia związane z funkcjonującym w świadomości młodzieży pojęciem rodziny (formy życia

---

<sup>1</sup> Por. K. Kowalczyk, *Rola dziadków w naszym życiu*, Komunikat z badań CBOS, BS/8/2012, Warszawa 2012; R. Boguszewski, *Kontrowersje wokół różnych zjawisk dotyczących życia małżeńskiego i rodzinnego*, Komunikat z badań CBOS, BS/54/2008, Warszawa 2008.

małżeńskiego, które można określić jako rodzinę, oraz to, co badana młodzież zawdzięcza swojej rodzinie); wartość małżeństwa i rodziny w opinii badanej zbiorowości; planowany wybór sposobu życia (stanu cywilnego), hierarchia dążeń i wartości; znaczenie małżeństwa dziś i w przyszłości oraz poglądy na temat trwałości miłości małżeńskiej.

### Pojęcie rodziny w świadomości młodzieży

W perspektywie socjologicznej rodzina stanowi fundament życia społecznego i może być pojmowana w kategoriach grupy społecznej bądź instytucji kontrolującej proces reprodukcji. Dynamika przemian społecznych i rozwoju społeczeństw ponowoczesnych wymusza ciągłą aktualizację definicji małżeństwa i rodziny konstruowanych na gruncie nauk społecznych. Z uwagi na wzrastającą liczbę rozwodów i upowszechnianie się alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego rodzina staje się coraz trudniejszym przedmiotem analiz, którego nie da się jednoznacznie zdefiniować, określić czy zamknąć w ścisłych ramach pojęciowych<sup>2</sup>.

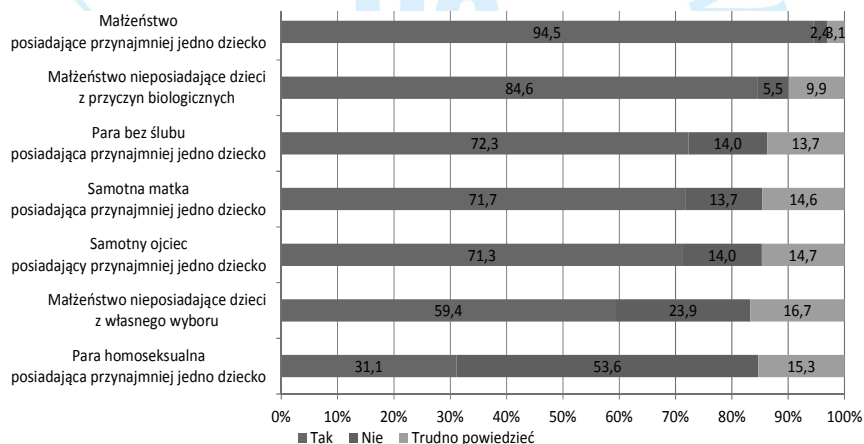
Jedno z szerszych ujęć rodziny zaproponowała Krystyna Slany: „Rodzina to jakiegokolwiek połączenie dwóch lub więcej osób, które złączone są więzami wynikającymi z «umowy wzajemnej, z urodzenia lub adopcji», które razem przyjmują odpowiedzialność (...)»<sup>3</sup>. Warto przywołać także definicję rodziny zaproponowaną przez badaczy Głównego Urzędu Statystycznego na użytek Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 r. „Rodzina (biologiczna) w spisie definiowana jest jako dwie lub większa liczba osób, które są związane jako mąż i żona, wspólnie żyjący partnerzy (kohabitanci) – osoby płci przeciwnej lub jako rodzic i dziecko. Tak więc, rodzina obejmuje parę bez dzieci lub parę z jednym lub większą liczbą

<sup>2</sup> Por. B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2008, s. 377–379.

<sup>3</sup> K. Slany, *Definicja pojęć „małżeństwo” i „rodzina” w obliczu pojawienia się alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego*, „Małżeństwo i Rodzina” 2002, nr 4, s. 6.

dzieci, albo też samotnego rodzica z jednym bądź większą liczbą dzieci<sup>4</sup>. Na użytek Narodowego Spisu Powszechnego w roku 2011 sformułowano definicję związku partnerów. Pojęcie to odwołuje się do „związku kohabitacyjnego, wyodrębnionego w ramach tego samego gospodarstwa domowego, bez względu na prawny stan cywilny osób tworzących konkubinaty”<sup>5</sup>.

Trudność w jednoznacznym zdefiniowaniu rodziny znajduje swoje odzwierciedlenie w raczej zróżnicowanej w tym zakresie opinii społecznej, dlatego też w toku przeprowadzonych badań za zasadne uznano zadanie respondentom pytania o to, czym w ich rozumieniu jest rodzina. Wyniki uzyskanych badań na temat społecznej definicji rodziny przedstawiono na wykresie 1.



Wykres 1. Formy życia określane przez badanych jako rodzina (%)

Źródło: opracowanie własne.

<sup>4</sup> Urząd Statystyczny w Szczecinie, *Gospodarstwa domowe i rodziny w województwie zachodniopomorskim*, Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2002, Szczecin 2003, s. 15, [www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/szczec/ASSETS\\_nsp\\_gospodarstwa.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/szczec/ASSETS_nsp_gospodarstwa.pdf) (dostęp 6.03.2013).

<sup>5</sup> Urząd Statystyczny w Szczecinie, *Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna*, Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011, Warszawa 2013, s. 34, [www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/LUD\\_ludnosc\\_stan\\_str\\_dem\\_spo\\_NSP2011.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/LUD_ludnosc_stan_str_dem_spo_NSP2011.pdf) (dostęp 11.03.2014).



Analiza uzyskanych wyników pozwala stwierdzić, iż zdecydowana większość ankietowanych za rodzinę uważa małżeństwo posiadające przynajmniej jedno dziecko (94,5%). Nieco mniej, bo 84,6% badanych, nie ma wątpliwości, że za rodzinę należy uznać małżeństwo nieposiadające dzieci z przyczyn biologicznych. Rozkład opinii nieco inaczej kształtuje się w przypadku pytania o parę kochającą. Badania wykazują, iż niemal 3/4 respondentów określa tę formę życia jako rodzinę (72,3%), natomiast co siódmy ankietowany był przeciwnego zdania (14%) lub nie potrafił zająć jednoznacznego stanowiska w tej kwestii (13,7%). Podobnie sytuacja kształtuje się w przypadku pytania o monoparentalne formy życia rodzinnego. Rodzic samotnie wychowujący przynajmniej jedno dziecko stanowi rodzinę w oczach siedmiu na dziesięciu badanych uczniów. Rodzica samotnie wychowującego swoje dziecko nie nazwałoby rodziną ok. 14% badanej zbiorowości. Podobny odsetek badanych miał problem z wyrażeniem jednoznacznej opinii w tym temacie (14,6% w kategorii samotna matka wychowująca przynajmniej jedno dziecko; 14,7% w kategorii samotny ojciec wychowujący przynajmniej jedno dziecko). Zupełnie inaczej sytuacja przedstawia się w przypadku pytania o parę homoseksualną. Tu okazuje się, że ponad połowa badanych nie zdefiniowałaby tego typu relacji jako rodziny (53,6%). Odmiennego zdania był niemal co trzeci badany uczeń (31,1%), a problem z wyrażeniem swojej opinii miał niemal co siódmy ankietowany (15,3%).

Przedstawione powyżej wyniki badań wykazują, iż tradycyjny model rodziny (para małżeńska z dzieckiem) jest głęboko zakorzeniony w świadomości młodzieży i stanowi podstawę wyobrażeń o tym, czym rodzina jest. Małżeński typ relacji między mężczyzną a kobietą nie jest jednak jedynym kryterium definiującym rodzinę w opinii młodzieży. Posiadanie dziecka, w świadomości badanych uczniów, stanowi także podstawę do określania różnych form życia (kohabitacja, monoparentalność) jako rodziny.

Na szczególną uwagę zasługuje analiza rozkładu opinii w przypadku pytania o parę jednopłciową. Jak zauważają badacze CBOS, od roku 2006 wśród Polaków wzrósł odsetek osób, które jako rodzinę postrzegają zarówno pary ho-

moseksualne wychowujące dzieci (z 9% do 23% w roku 2013), jak i związki jedнопłciowe niemające dzieci pod swoją opieką (z 6% do 14% w roku 2013)<sup>6</sup>. Wydaje się, iż w porównaniu z przywołanymi badaniami CBOS, przeprowadzonymi na reprezentatywnej grupie Polaków, uczniowie badanych szkół katolickich archidiecezji szczecińsko-kamieńskiej prezentują nieco bardziej liberalny stosunek wobec par homoseksualnych.

W celu zweryfikowania hipotezy zakładającej związek pomiędzy płcią a funkcjonującym w świadomości badanych pojęciem rodziny za zasadne uznano przeprowadzenie analizy dwuzmiennowej. Zastosowanie odpowiednich narzędzi statystycznych unaocznilo, iż płeć różnicuje poglądy na temat społecznej definicji rodziny w przypadku pytania o pary homoseksualne i pary kohabitujące, a związek ten jest statystycznie istotny. Okazało się, iż kobiety istotnie częściej niż mężczyźni postrzegają pary kohabitujące jako rodzinę (78,2% wskazań twierdzących w przypadku kobiet; 59,6% wskazań twierdzących w przypadku mężczyzn;  $\chi^2 = 11,66$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,05$ ,  $C = 0,19$ ). Silniej spolaryzowane opinie obserwuje się w przypadku pytania o pary homoseksualne ( $\chi^2 = 34,50$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,05$ ;  $C = 0,32$ ). Niemal 4/5 mężczyzn odmawia prawa do określania związku jedнопłciowego z dzieckiem mianem rodziny (77,7%), podczas gdy podobny pogląd prezentuje jedynie niewiele ponad 2/5 kobiet (42,4%). Natomiast przeciwną opinię czterokrotnie częściej wyrażają kobiety niż mężczyźni (40,9% wskazań twierdzących w grupie kobiet oraz 10,6% w grupie mężczyzn).

Te same kwestie sporne dotyczące pojęcia rodziny różnicują osoby o przeciwnym stosunku do wiary religijnej. Uczniowie deklarujący się jako obojętni religijnie lub niewierzący istotnie częściej postrzegają pary kohabitujące i homoseksualne, posiadające przynajmniej jedno dziecko, jako rodzinę, aniżeli uczniowie głęboko wierzący i wierzący (kohabitujące:  $\chi^2 = 10,99$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,05$ ,  $C = 0,19$ ; homoseksualne:  $\chi^2 = 25,43$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,05$ ;  $C = 0,28$ ).

---

<sup>6</sup> R. Boguszewski, *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie*, Komunikat z badań CBOS, BS/33/2013, Warszawa 2013, s. 6.

Poglądy wobec par homoseksualnych różnicuje także wielkość miejscowości pochodzenia ( $\chi^2 = 10,54$ ;  $df = 4$ ;  $p < 0,05$ ;  $C = 0,18$ ). Uczniowie pochodzący z miast do 100 tys. mieszkańców istotnie częściej niż osoby pochodzące ze wsi określają parę jedнопłciową z dzieckiem jako rodzinę. Tego samego prawa osobom homoseksualnym istotnie częściej odmawiają osoby pochodzące ze wsi lub ze Szczecina. Przy czym należy zwrócić uwagę, iż niemal dwukrotnie mniejszy odsetek mieszkańców Szczecina ma problem z zajęciem jednoznacznie stanowiska w tej kwestii niż osoby z miast do 100 tys. mieszkańców (12,3% do 23,9%).

Zaprezentowane powyżej wyniki ukazują preferowane przez młodzież szkół katolickich formy życia, które określają mianem rodziny. Małżeństwo z potomstwem jest w tym wypadku uważane za podstawową formę życia rodzinnego. Pozostałe dopuszczalne opcje to, zdaniem młodzieży, małżeństwa bezdzietne, rodziny monoparentalne oraz pary kohabitujące. Ankietowani rodziną zdecydowanie nie nazwaliby pary homoseksualnej z dzieckiem.

Warto podkreślić, że międzynarodowe badania „Wyobrażenia młodzieży o małżeństwie i rodzinie” przeprowadzone wśród ludzi młodych w latach 2004–2006 ujawniają, iż wskaźniki akceptacji tej formy życia wśród młodzieży z Polski są jedne z najniższych w porównaniu z wynikami uzyskanymi na podstawie badania młodzieży z innych krajów. W przytaczanych badaniach najbardziej tolerancyjni w określaniu pary homoseksualnej z dzieckiem jako rodziny są Niemcy (dwie lesbijki posiadające przynajmniej jedno dziecko – 75,2%; dwóch homoseksualistów posiadających przynajmniej jedno dziecko – 74,1%) i Hiszpanie (dwie lesbijki posiadające przynajmniej jedno dziecko – 76%; dwóch homoseksualistów posiadających przynajmniej jedno dziecko – 77%), a najmniej liberalni okazali się być Litwini (dwie lesbijki posiadające przynajmniej jedno dziecko – 20,2%; dwóch homoseksualistów posiadających przynajmniej jedno dziecko – 18,8%)

i Polacy (dwie lesbijki posiadające przynajmniej jedno dziecko – 18,4%; dwóch homoseksualistów posiadających przynajmniej jedno dziecko – 16,8%)<sup>7</sup>.

Starając się zdefiniować ramy pojęciowe podstawowej struktury życia społecznego, jaką jest rodzina, należy zwrócić uwagę, iż młodość jest czasem intensywnego formowania postaw i aksjologicznych orientacji wobec różnych wartości<sup>8</sup>.

Obraz rodziny w oczach młodzieży kształtowany jest na bazie wspólnego przebywania dwóch lub więcej pokoleń i przekazywania rodzinnych tradycji, historii czy kultury. Przekaz ten integruje rodzinę, tworzy więź rodzinną, włącza młode pokolenie w szersze społeczności, kształtuje osobisty stosunek do historii oraz system wartości, norm i ocen, pomagając tym samym młodszemu pokoleniom wytyczyć własną drogę życia<sup>9</sup>.

W świetle badań socjologicznych opublikowanych przez Janusza Mariańskiego w 2008 roku 66,9% młodzieży ponadgimnazjalnej postrzega swój dom rodzinny jako miejsce, w którym czują się kochani i rozumiani, gdzie jest im najlepiej<sup>10</sup>.

Określenie tego, co młodzież szkół katolickich archidiecezji szczecińsko-kamieńskiej zawdzięcza swojej rodzinie, pozwala wyszczególnić elementy przekazywane w domu rodzinnym kolejnym pokoleniom, a tym samym pozwala precyzyjniej zarysować definicję rodziny jako miejsca, w którym ten przekaz się dokonuje. W toku przeprowadzonych badań socjologicznych respondentom zadano pytanie o to, co zawdzięczają swojej rodzinie.

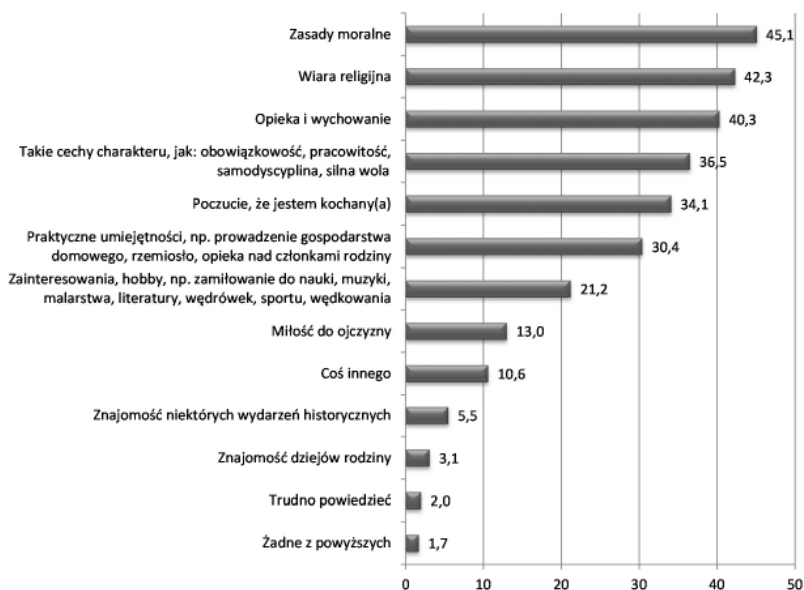
---

<sup>7</sup> Por. L. Dyczewski, *Wyobrażenia młodzieży o małżeństwie i rodzinie. Pomiedzy tradycją a nowoczesnością*, Lublin 2009, s. 104.

<sup>8</sup> Por. A. Błasiak, *Młodzież wobec aksjologicznych dylematów współczesności*, w: *Młodzież wobec ponowoczesności*, M. Duda (red.), Kraków 2009, s. 35–37.

<sup>9</sup> Por. L. Dyczewski, *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Lublin 2003, s. 124–127.

<sup>10</sup> Por. J. Mariański, *Emigracja z Kościoła. Religijność młodzieży polskiej w warunkach zmian społecznych*, Lublin 2008, s. 334–335.



\* Procenty nie sumują się do stu, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną wartość.

Wykres 2. Które z wymienionych elementów zawdzięczasz swojej rodzinie? (%)

Źródło: opracowanie własne.

Analiza uzyskanych rezultatów ujawnia, iż niewiele ponad 2/5 respondentów w pierwszej kolejności zawdzięcza swojej rodzinie wpojenie zasad moralnych (45,1%) oraz przekazanie wiary religijnej (42,3%). Podobny odsetek badanych (40,3%) docenia fakt otrzymania opieki i wychowania w domu rodzinnym. W dalszej kolejności uczniowie liceów katolickich w Szczecinie doceniają ukształtowanie takich cech charakteru, jak pracowitość, obowiązkowość czy samodyscyplina (36,5%). Na wsparcie emocjonalne oparte na relacji miłości wewnątrzrodzinnej wskazał prawie co trzeci ankietowany (34,1% dla kategorii „poczucie, że jestem kochany”). Nieco mniejszy odsetek badanych (30,4%) jest wdzięczny za przekazanie praktycznych umiejętności przydatnych w prowadze-

niu gospodarstwa domowego. Wdzięczność za przekazanie wartości patriotycznych, tj. miłość do ojczyzny, deklaruje 13% badanych uczniów. Stosunkowo niewielki odsetek ankietowanych uznaje znajomość wydarzeń historycznych i dziejów rodziny za powód do wyrażenia wdzięczności (kolejno 5,5% i 3,1%).

W roku 2012 identyczne pytanie, jak powyżej, badacze Centrum Badań Opinii Społecznej (CBOS) zadali dorosłym Polakom w odniesieniu do ich dziadków. Na pierwszym miejscu Polacy byli wdzięczni swoim dziadkom za opiekę i wychowanie (65%), dalej za poczucie, że jest się kochanym (64%), znajomość dziejów rodziny (57%), natomiast zasady moralne oraz wiara religijna znalazły się na czwartym i piątym miejscu (kolejno 57% i 54%)<sup>11</sup>. Jest to o tyle ciekawe, iż to samo badanie przeprowadzone w roku 2001 wykazało, że Polacy na pierwszym i drugim miejscu umieścili właśnie zasady moralne (61%) oraz wiarę religijną (60%) jako wartości przekazane przez swoich dziadków w domu rodzinnym<sup>12</sup>.

Przeprowadzone analizy jasno wskazują, iż najbardziej cenioną spuścizną przejmowaną w domu rodzinnym przez młode pokolenie jest system zasad, norm i wartości moralnych przydatnych w wytyczaniu własnej ścieżki w dorosłym życiu. Wybory uczniów różnicują się w zależności od atmosfery religijnej panującej w ich domach. Uczniowie wychowujący się w domach, gdzie panuje bardzo pobożna atmosfera, bardziej cenią sobie wartość przekazanej im w drodze socjalizacji wiary religijnej (77,4%) oraz miłości do ojczyzny (22,6%). Natomiast uczniowie pochodzący ze środowiska rodzinnego obojętnego religijnie akcentują otrzymane w domu rodzinnym: cechy charakteru kształtujące silną wolę oraz dyscyplinę (48,4%), opiekę i wychowanie (47,4%), a także praktyczne umiejętności związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego (45,3%).

W przypadku wprowadzenia do analizy zmiennej „płeć” okazuje się, że wiara religijna stanowi dla mężczyzn najcenniejszą wartość przekazaną w domu

---

<sup>11</sup> K. Kowalczyk, dz. cyt., s. 5.

<sup>12</sup> B. Wciórka, *Co zawdzięczamy swoim babciom i dziadkom?*, Komunikat z badań CBOS, BS/8/2001, Warszawa 2001, s. 3.

rodzinnym, którą wybiera aż sześciu na dziesięciu uczniów (60,6%). Ważniejsza dla mężczyzn niż dla kobiet wydaje się znajomość wydarzeń historycznych (9,6% wobec 3,5%). Kobiety z kolei częściej niż mężczyźni jako spuściznę rodzową cenią sobie zdyscyplinowanie, pracowitość i obowiązkowość na równi z systemem norm moralnych (42,9% wobec kolejno 23,4% i 48,9% w przypadku mężczyzn). Nie bez znaczenia są także umiejętności pozwalające na sprawne zarządzanie gospodarstwem domowym (34,3%).

Tabela 1. Elementy zawdzięczane rodzinie według atmosfery religijnej w domu respondenta (%)

Elementy	Atmosfera religijna w domu respondenta			Płeć		Ogółem
	bardzo pobożna	Pobożna	obojętna religijnie	mężczyźni	kobiety	
	N = 31	N = 162	N = 95	N = 94	N = 198	
Zainteresowania, hobby	22,6	21,0	20,0	23,4	20,2	21,2
Miłość do ojczyzny	22,6	15,4	5,3	14,9	12,1	13,0
Znajomość wydarzeń historycznych	6,5	4,3	6,3	9,6	3,5	5,5
Wiara religijna	77,4	55,6	9,5	60,6	33,8	42,5
Takie cechy charakteru, jak: obowiązkowość, pracowitość, samodyscyplina, silna wola	29,0	31,5	48,4	23,4	42,9	36,6
Praktyczne umiejętności, np. związane z prowadzeniem domu, gospodarstwa	25,8	23,5	45,3	21,3	34,3	30,1
Zasady moralne	38,7	49,4	41,1	48,9	42,9	44,9
Opieka i wychowanie	19,4	40,7	47,4	41,5	39,9	40,4
Znajomość dziejów rodziny	3,2	2,5	4,2	5,3	2,0	3,1
Poczucie, że jestem kochany(a)	32,3	37,0	29,5	31,9	34,8	33,9
Coś innego	12,9	6,8	15,8	12,8	9,6	10,6
Trudno powiedzieć	0,0	1,9	3,2	1,1	2,5	2,1
Żadne z powyższych	0,0	0,6	3,2	0,0	2,5	1,7

Źródło: opracowanie własne.

Powyższa analiza ujawnia pewien wzór, na który zwraca uwagę Leon Dyczewski. Dom rodzinny w świadomości wielu Polaków to miejsce przekazywania tradycji narodowej i religijnej. Nie dziwi więc zatem tak wielkie przywiązanie także młodego pokolenia Polaków do zasad moralnych czy wiary religijnej. Silne więzi rodzinne oraz budowanie wspólnoty domowej to elementy, które zaspokajają nie tylko różne potrzeby, ale również stają się pomocą i oparciem dla ludzi młodych, stojących u progu dorosłego życia<sup>13</sup>.

Podsumowując dotychczasowe analizy, należy stwierdzić, że dla zdecydowanej większości badanych uczniów pojęcie rodziny jest utożsamiane z parą małżeńską wychowującą potomstwo. Związki kohabitacyjne oraz monoparentalne formy życia rodzinnego cieszą się zauważalnie mniejszą akceptacją. Zdecydowany sprzeciw budzą natomiast związki jedнопłciowe posiadające potomstwo, jednak należy zwrócić uwagę, iż badana populacja prezentuje bardziej liberalny stosunek w tej kwestii niż ogół dorosłych Polaków. Najbardziej konserwatywny pogląd na ten temat wyraża męska część badanej populacji, deklarująca się jako osoby głęboko wierzące. O wiele bardziej liberalne poglądy prezentują kobiety o obojętnym stosunku do wiary lub deklarujące się wprost jako osoby niewierzące.

Rodzina w opinii uczniów liceów katolickich archidiecezji szczecińsko-kamieńskiej jawi się jako miejsce przekazywania zasad moralnych i wiary religijnej. Jest to także środowisko zapewniające opiekę i wychowanie. Oznacza to, iż rodzina w świadomości respondentów jest grupą społeczną odpowiedzialną za internalizację podstawowych wartości i norm. Konkludując dotychczasowe analizy, można zatem stwierdzić, że rodziny, w których wychowują się uczniowie szkół katolickich w archidiecezji szczecińsko-kamieńskiej, spełniają swoje społeczne zadanie.

---

<sup>13</sup> Por. L. Dyczewski, *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury...*, s. 130–134.



### **Wartość małżeństwa i rodziny**

Na gruncie mikrostrukturalnych teorii społecznych pojęcie wartości zwykle definiuje się jako „dowolny przedmiot materialny lub idealny, idea lub instytucja, przedmiot wyimaginowany lub rzeczywisty, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus”<sup>14</sup>.

Zmiana społeczna jako nieodłączny element dynamiki społeczeństw ponowoczesnych często pociąga za sobą dekompozycję hierarchii wartości<sup>15</sup>. Istotną rolę w systemie wartości społecznie cenionych i uznawanych odgrywa rodzina, która komunikuje takie wartości, jak miłość, wierność, zaufanie, wsparcie. Upowszechniające się nowe formy życia małżeńsko-rodzinnego, zdaniem niektórych obserwatorów, są symptomami „kryzysu”, jeśli nie samej rodziny, to raczej jej tradycyjnego wyobrażenia funkcjonującego w świadomości społecznej. Trudno przewidzieć kierunek i tempo przemian warunkujących miejsce małżeństwa i rodziny w systemie wartości i norm społecznych. Postawienie jednak tezy, że społeczeństwo opiera się na rodzinie, implikuje założenie, że wraz ze zmianą morfologii życia społecznego zmianie ulega także jej najbardziej podstawowa forma.

Obecnie uwagę zwraca się na fakt, że zobowiązanie do życia małżeńskiego nie musi wcale zakładać trwałości i nierozzerwalności rodziny. Bardziej pożądane, „korzystne” – bo mniej ryzykowne – stają się zobowiązania o charakterze tymczasowym, przejściowym. Model społeczeństwa zorientowanego na konsumpcję zakłada okresowe korzystanie z produktów i przewiduje zwrot towaru lub oferuje możliwość jego wymiany w przypadku braku pełnej satysfakcji nabywcy<sup>16</sup>.

W tak zarysowanym kontekście społecznym małżeństwo i rodzina może jawić się jako struktura, na wybór której ludzie młodzi coraz rzadziej się decydują

---

<sup>14</sup> J. Turowski, *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin 2001, s. 40.

<sup>15</sup> Por. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2012, s. 632.

<sup>16</sup> Por. J. Mariański, *Małżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży maturalnej – stabilność i zmiana*, Toruń 2012, s. 49–50.

lub wolą odłożyć ją w czasie. Bywa też, że osoby decydujące się na bycie razem wybierają formę pośrednią – mieszkają razem niejako na „próbę”, odkładając decyzję o zalegalizowaniu swojego związku na bliżej nieokreśloną przyszłość. Na kanwie powyższych rozważań można zadać pytanie o trwałość miłości małżeńskiej oraz znaczenie związku małżeńskiego w przyszłości. Powyższe zagadnienia warto analizować w odniesieniu do świata osób młodych, kształtujących swój światopogląd i budujących swoje własne uniwersum wartości i norm, którzy „pragną realizować swoje życiowe pasje, szukając harmonii pomiędzy tym, co czują i czego oczekują od życia, a wyborem własnej drogi życiowej”<sup>17</sup>.

Szczęście rodzinne w systemie wartości ogółu Polaków stanowi wartość najważniejszą<sup>18</sup>, jednak pragnienie jego osiągnięcia dokonywać się może nie tylko poprzez zawarcie formalnego związku małżeńskiego, choć jest to forma życia, na którą Polacy decydują się najchętniej.

Badania z roku 2009 przeprowadzone przez zespół badawczy Instytutu Socjologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego pod kierunkiem Sławomira Zaręby pokazują, że w opinii dorosłych Polaków małżeństwo jest najbardziej akceptowaną formą sposobu życia – 65,5% wskazań. W dalszej kolejności w hierarchii wyborów sposobu życia figuruje małżeństwo poprzedzone związkiem nieformalnym. Za tą formą sposobu życia dla siebie opowiedział się co piąty ankietowany (21,2%). Związek nieformalny bez zamiaru zawierania małżeństwa oraz samotność jako sposób na życie nie stanowią dla Polaków realnej alternatywy sposobu życia (kolejno 5,5% i 4,7%). Single niemogący obejść się bez kontaktów seksualnych stanowią jedynie 2,6% badanej zbiorowości. Ponadto omawiane badania ujawniły prawidłowość, iż poparcie dla małżeństwa jako formy życia rośnie wraz z wiekiem. Osoby starsze częściej opowiadają się

---

<sup>17</sup> A. Błasiak, dz. cyt., s. 51.

<sup>18</sup> Por. R. Boguszewski, *Wartości i normy*, Komunikat z badań CBOS, BS/111/2013, Warszawa 2013, s. 1–2.

za małżeństwem, natomiast osoby młodsze preferują małżeństwo poprzedzone związkiem nieformalnym<sup>19</sup>.

Realizowane na potrzeby niniejszego opracowania badania również potwierdzają tę prawidłowość. Zdecydowana większość uczniów szczecińskich liceów katolickich planuje w przyszłości wybrać formalny związek małżeński, ale wcześniej chciałaby zamieszkać z partnerem „na próbę” (63,1%). Za związkiem małżeńskim bez wcześniejszego zamieszkania z partnerem optuje co szósty ankietowany (15,7%), natomiast za związkiem partnerskim bez ślubu prawie co czternasty (6,8%). Życie singła w badanej populacji nie cieszy się dużą popularnością, bowiem tę formę życia wybrałoby w przyszłości jedynie czterech uczniów spośród obydwu szkół (1,4%). Powołanie do życia duchownego rozważa dwóch respondentów (0,7%). Okazuje się także, że kwestia wyboru formy życia w przyszłości stanowi problem dla co dziesiątego ucznia, któremu zadano to pytanie (11,3% dla kategorii „trudno powiedzieć”).



Wykres 3. Jaki stan cywilny planujesz wybrać w przyszłości? (%)

Źródło: opracowanie własne.

<sup>19</sup> M. Kawińska, *Spoleczny wymiar rodziny*, w: *Rodzina, religia, społeczeństwo. Polacy 2009 w diagnozie socjologicznej*, S. Zaręba (red.), Warszawa 2010, s. 42–43.

Wyniki badań młodzieży zrealizowanych w latach 2004–2006 i przeprowadzonych przez zespół badawczy z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu pod kierunkiem Tomasza Biernata potwierdzają tendencję polegającą na wiązaniu swojej przyszłości z małżeństwem, ale poprzedzonym okresową kohabitacją. Niemal połowa badanej przez toruński zespół młodzieży pochodzącej z województw: kujawsko-pomorskiego, pomorskiego, wielkopolskiego, małopolskiego i dolnośląskiego twierdzi, że najpierw chciałaby mieszkać z partnerem/partnerką, aby sprawdzić, czy można ją/jego potem poślubić (50,23%<sup>20</sup>). Wyniki badań młodzieży innych narodowości także potwierdzają obserwowaną tendencję<sup>21</sup>.

Analiza dwuzmiennowa ujawnia, iż kobiety częściej niż mężczyźni gotowe są na zamieszkanie z partnerem, które w przyszłości można by ewentualnie zwińczyć zawarciem formalnego związku małżeńskiego. Bardziej liberalne podejście w tej kwestii prezentują uczniowie pochodzący z rodzin, w których to matka jest głową rodziny. Okazuje się jednak, że niezależnie od płci i modelu rodziny tendencja ta słabnie wraz z wiekiem badanych uczniów, którzy częściej gotowi są podjąć zobowiązania życia małżeńskiego bez uprzedniego, wspólnego zamieszkania.

Na podstawie zaprezentowanych wyników można zauważyć, że badana młodzież swoją przyszłość zdecydowanie widzi w związku małżeńskim, jednak omawianą populację cechuje pewna obawa przed wejściem w związek małżeński bez pełnej znajomości partnera. Nieudane małżeństwo, źle ułożone życie lub rozbiecie rodziny znalazło się na trzecim miejscu wśród obaw maturzystów przebadanych przez Janusza Mariańskiego w różnych miastach Polski (53,5% wskazań)<sup>22</sup>. Wyniki cytowanych już badań zespołu Sławomira Zaręby ujawniają, iż wśród najczęstszych powodów odkładania w czasie lub świadomej rezygnacji z zawarcia związku małżeńskiego wymienia się: trudności mieszkaniowe (80,4%), trudności w znalezieniu pracy (78,0%), niskie dochody (68,8%), dążenie do stabiliza-

---

<sup>20</sup> T. Biernat, P. Sobierajski, *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny. Raport z badań*, Toruń 2007, s. 64.

<sup>21</sup> Por. L. Dyczewski, *Wyobrażenia młodzieży...*, s. 100.

<sup>22</sup> J. Mariański, *Małżeństwo i rodzina...*, s. 160–161.

cji zawodowej i ekonomicznej (68,4%) oraz wydłużony okres nauki (53,9%). Co ciekawe, czynniki społeczno-kulturowe znalazły się na dalszym miejscu, 1/3 Polaków jest zdania, że przyczyną opóźnienia decyzji o małżeństwie jest wzrost akceptacji związków nieformalnych (33,7%), osłabienie instytucji małżeństwa (34,9%) oraz wygoda mieszkania z rodzicami (30,5%)<sup>23</sup>.

Tabela 2. Planowany stan cywilny według płci, poziomu edukacji i modelu rodziny (%)

Stan cywilny	Płeć		Poziom edukacji			Model rodziny			Ogółem
	mężczyzna	kobieta	klasa I	klasa II	klasa III	ojciec jest głową rodziny – on podejmuje decyzje	rodzice wspólnie podejmują decyzje	matka jest głową rodziny – ona podejmuje decyzje	
	N = 94	N = 198	N = 128	N = 99	N = 66	N = 29	N = 187	N = 33	N = 293
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Chciałbym zawrzeć formalny związek małżeński bez wcześniejszego wspólnego zamieszkania	19,1	14,1	13,3	8,1	31,8	27,6	15,5	12,1	15,7
Chciałbym zawrzeć formalny związek małżeński, ale chciałbym wcześniej zamieszkać z partnerem	58,5	65,2	64,8	75,8	40,9	51,7	65,8	54,5	63,1
Nie chciałbym brać ślubu, ale chciałbym mieszkać i żyć wspólnie z partnerem	2,1	9,1	5,5	6,1	10,6	6,9	4,8	18,2	6,8
Chciałbym żyć sam(a), bez partnera/partnerki	2,1	1,0	2,3	1,0	0,0	0,0	1,6	3,0	1,4

<sup>23</sup> M. Kawińska, dz. cyt., s. 49.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Planuję wybrać stan duchowny/ życie zakonne		2,1	0,0	1,6	0,0	0,0	0,0	1,1	0,0	0,8
Trudno powiedzieć	14,9	9,6	11,7	7,1	16,7	13,8	10,2	12,1	11,3	
Inne	1,1	1,0	0,8	2,0	0,0	0,0	1,1	0,0	0,9	

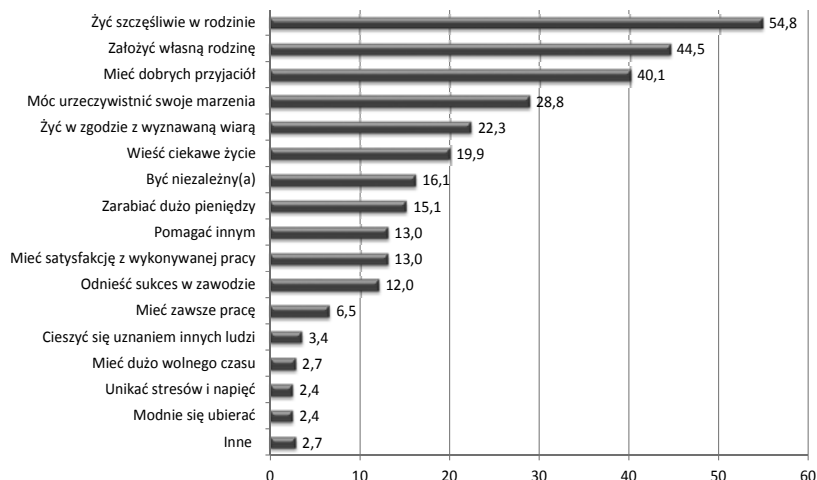
Źródło: opracowanie własne.

Próbą uporania się z obawami związanymi z przyszłością związku małżeńskiego wydaje się okresowa kohabitacja, stanowiąca „poligon doświadczalny” dla ewentualnego małżeństwa. Obawy, czy inwestycja w małżeństwo okaże się trafiona, nieznacznie maleją wraz z wiekiem, jednak nie ustępują one całkowicie. Wśród najstarszych respondentów związek małżeński poprzedzony wspólnym zamieszkiwaniem cieszy się nadal największą popularnością (40,9%).

Zmienną najbardziej różnicującą plany życiowe respondentów w zakresie formy życia małżeńskiego zgodnego z doktryną katolicką są względy religijne. Uczniowie zarówno głęboko wierzący i wierzący, jak i wychowujący się w domach, gdzie panuje bardzo pobożna atmosfera, częściej niż uczniowie obojętni religijnie wybierają formę życia zgodną z doktryną katolicką – ślub bez uprzedniego zamieszkania z partnerem (kolejno 19,8% wobec 5,9% oraz 29,0% wobec 6,3%). Natomiast dla znakomitej większości uczniów wychowujących się w domach obojętnych religijnie kohabitacja poprzedzająca małżeństwo wydaje się realną alternatywą. Niezależnie od tego zdumiewający jest fakt, że czasowa kohabitacja w perspektywie długoczasowej cieszy się ogromną popularnością zarówno wśród uczniów głęboko wierzących i wierzących (łącznie 63,3%) oraz obojętnych religijnie i niewierzących (łącznie 63,5%).

W socjologii przyjmuje się, iż wartości są podatne na procesy przemian, mają zmienny i relatywny charakter, który ulega modyfikacjom w zależności od warunków społecznych. Na przekształcenia szczególnie podatne są cele i dą-

zenia jednostek<sup>24</sup>. Zagadnienie wartości małżeństwa i rodziny warto poszerzyć o kwestię związaną z miejscem rodziny w systemie wartości badanej młodzieży.



\* Procenty nie sumują się do stu, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną wartość.

Wykres 4. Wartości, do których przywiązuje się szczególną wagę w opinii respondentów (%)

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, iż uczniowie liceów katolickich archidiecezji szczecińsko-kamieńskiej największą wagę przywiązują do szczęśliwego życia w rodzinie (54,8%). Na drugim miejscu w hierarchii wartości i celów uczniowie umiejscawiają plany związane z założeniem własnej rodziny (44,5%). Ważne w opinii młodzieży jest otoczenie towarzyskie, bowiem posiadanie dobrych przyjaciół znalazło się na miejscu trzecim (40,1%). Wyraźnie mniej istotne są dla badanej młodzieży takie wartości i dążenia, jak urzeczywistnianie swoich marzeń (28,8%) czy życie w zgodzie z wyznawaną wiarą (22,3%). Poniżej granicy 20% ankietowani sytuują takie wartości, jak: ciekawe życie (19,9%), nieza-

<sup>24</sup> Por. J. Mariański, *Socjologia moralności*, Lublin 2006, s. 335.

leżność (16,1%), zarabianie pieniędzy (15,1%), pomoc innym i satysfakcja zawodowa (po 13%) oraz osiągnięcie zawodowego sukcesu (12%). Stosunkowo mało istotna dla badanych uczniów okazała się kwestia posiadania stałego zatrudnienia (6,5%), a najmniej istotne okazały się wartości związane z samopoczuciem w odniesieniu do środowiska społecznego: uznanie innych (3,4%), posiadanie dużej ilości wolnego czasu (2,7%), unikanie stresów i modny ubiór (po 2,4%).

Wyniki uzyskanych badań można zestawić z analizą przeprowadzoną przez Janusza Mariańskiego. Badani przez niego maturzyści spośród czternastu dostępnych wartości na pierwszych pięciu miejscach sytuują kolejno następujące cele i dążenia: miłość (81,1%), szczęście rodzinne (75,5%), praca, którą się lubi (53,1%), zdobycie ludzkiego zaufania i przyjaciół (52%) oraz pieniądze, dobrobyt, komfort życia, przyzwoita pozycja materialna (40,6%). Na podstawie analiz porównawczych zauważyć można, iż katolicka młodzież z terenu archidiecezji szczecińsko-kamieńskiej w swoim systemie celów i dążeń wyraźnie uwzględnia wartość wyznawanej wiary. Dla przykładu, młodzież przebadana przez zespół badaczy z Torunia życie zgodne z wyznawaną religią umiejscawia na przedostatnim miejscu<sup>25</sup>, a młodzież z Niemiec, Hiszpanii, Korei Płd. czy Litwy na ostatnim spośród czternastu dostępnych wartości<sup>26</sup>.

Dalsza analiza socjologiczna ujawnia, iż czynnik religijny okazuje się zmienną najbardziej determinującą wybory młodych katolików w zakresie systemu wartości oraz hierarchii dążeń i celów życiowych.

Analiza dwuzmiennowa, wprowadzająca zmienną „stosunek do wiary”, pozwala stwierdzić, iż osoby głęboko wierzące i wierzące częściej niż osoby o przeciwnym stosunku do wiary wskazują na wartości wspólnotowe i prospołeczne<sup>27</sup>:

---

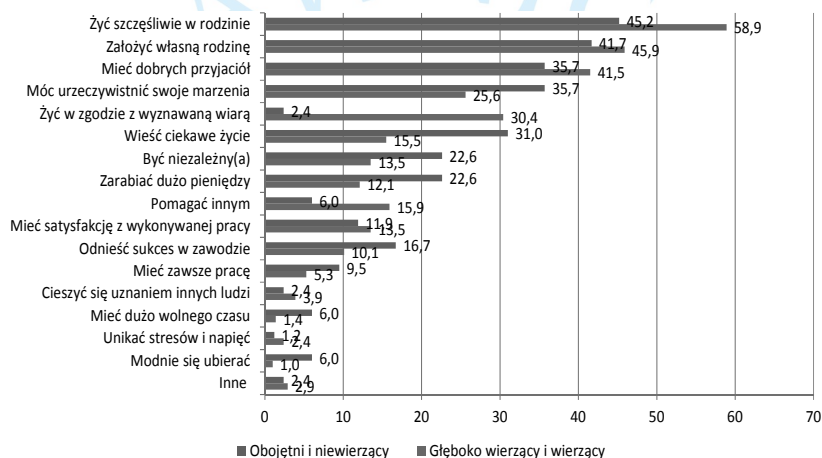
<sup>25</sup> Por. T. Biernat, P. Sobierajski, dz. cyt., s. 36.

<sup>26</sup> Por. L. Dyczewski, *Rodzina i jej miejsce w hierarchii wartości młodego pokolenia Europejczyków. Wyniki badań socjologicznych*, w: *Sytuacja rodziny we współczesnym społeczeństwie – doświadczenie Europy Środkowo-Wschodniej*, J. Gorbaniuk (red.), Lublin 2007, s. 24–25.

<sup>27</sup> Por. J. Mariański, *Przemiany moralności polskich maturzystów w latach 1994–2009. Studium socjologiczne*, Lublin 2011, s. 290–296.



rodzina (58,9%), grono przyjaciół (41,5%), życie zgodne z wyznawaną wiarą (30,4%), pomoc innym (15,9%). Osoby obojętne religijnie i niewierzące z kolei częściej akcentują wartości egoistyczne: realizowanie własnych marzeń (35,7%), prowadzenie ciekawego życia (31%), bycie niezależnym (22,6%), zarabianie pieniędzy (22,6%), sukces zawodowy (16,7%). Poniższy wykres prezentuje szczegółowe wyniki analizy dwuzmiennej.



\* Procenty nie sumują się do stu, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną wartość.

Wykres 5. Wartości, do których przywiązuje się szczególną wagę według stosunku do wiary (%)

Źródło: opracowanie własne.

Podjmując kwestię wartości małżeństwa i rodziny w kontekście preferencji celów i dążeń życiowych młodych katolików, za zasadne uznano poznanie rozkładu opinii na temat znaczenia małżeństwa teraz i w przyszłości oraz trwałości miłości małżeńskiej.

Polacy pytani w latach 90. ubiegłego wieku o stan małżeństw najczęściej odpowiadali, że na ówczesne realia społeczne przybývá małżeństw nieudanych

(64%). Jednocześnie w społeczeństwie polskim dominował pogląd, iż znaczenie życia w rodzinie nie ulega zmianie (42%), co piąty ankietowany prezentował raczej pesymistyczny pogląd, że życie rodzinne traci na znaczeniu (22%). Przeciwnego zdania była 1/3 ogółu Polaków (30% dla kategorii „uważam, że życie w rodzinie ma coraz większe znaczenie”)<sup>28</sup>. Blisko 2/3 polskiej młodzieży zapytanej w połowie lat 90. o atmosferę rodzinnego domu twierdziło, że panuje w nim pogodna (62%), swobodna (65%), ciepła (65%) atmosfera<sup>29</sup>.

Jak zatem kształtuje się rozkład opinii w przypadku, gdy ogół dorosłych Polaków zapytamy wprost o znaczenie małżeństwa i trwałość miłości małżeńskiej? Sondaż CBOS przeprowadzony w roku 2008 ujawnił, że aż dziewięciu na dziesięciu ankietowanych twierdzi, iż człowiekowi potrzebna jest rodzina, żeby rzeczywiście był szczęśliwy (92%), szczęście poza rodziną osiągnąć mógłby niemal co dwudziesty badany (6%), a jedynie dwóch na stu respondentów nie potrafiło zająć jednoznacznego stanowiska w tej kwestii<sup>30</sup>. Pogląd, że człowiekowi do szczęścia potrzebna jest rodzina, po pięciu latach (to samo pytanie zadano w 2013 r.) cieszył się nieco mniejszą popularnością, jednak nadal opinię tę wyrażało 85% badanych. Wzrósł natomiast ponad dwukrotnie odsetek badanych prezentujących przeciwne stanowisko w tej sprawie (12%). Liczba niezdecydowanych pozostała niemal bez zmian (3%)<sup>31</sup>.

Wyniki sondażu CBOS przeprowadzonego w 2008 roku na temat różnych zjawisk dotyczących życia rodzinnego jasno wskazują na wiarę znacznej części polskiego społeczeństwa (70%) w to, iż prawdziwa miłość z czasem umacnia się. Przeciwnego zdania był wówczas niemal co piąty ankietowany (18%), a co ósmy nie wyraził jednoznacznie swojego zdania (12% dla kategorii trudno powiedzieć)<sup>32</sup>.

---

<sup>28</sup> OBOP, *Małżeństwo i życie rodzinne w opinii Polaków*, Warszawa 1998, s. 2–4.

<sup>29</sup> CBOS, *Jaka jesteś rodzino?*, Komunikat z badań CBOS, BS/112/98/94, Warszawa 1994, s. 2.

<sup>30</sup> R. Boguszewski, *Nie ma jak rodzina*, Komunikat z badań CBOS, BS/40/2008, Warszawa 2008, s. 3.

<sup>31</sup> R. Boguszewski, *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie...*, s. 3.

<sup>32</sup> R. Boguszewski, *Kontrowersje wokół różnych zjawisk...*, s. 14.

Opinie i oceny młodych katolików z archidiecezji szczecińsko-kamieńskiej odbiegają nieco od przedstawionych wyników.



Wykres 6. Znaczenie małżeństwa teraz i w przyszłości (%)

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie zebranego na potrzeby niniejszego opracowania materiału można powiedzieć, iż największy odsetek badanych (38,2%) jest zdania, że małżeństwo ma dziś duże znaczenie, ale w przyszłości będzie ono maleć. Niewiele ponad 1/3 badanych stanowi grupę, która dostrzega znaczenie miłości małżeńskiej w przyszłości (35,5% dla kategorii „małżeństwo ma dziś i będzie mieć w przyszłości duże znaczenie”). Zdecydowanych sceptyków, diagnozujących niewielkie znaczenie małżeństwa obecnie i w przyszłości, jest znacznie mniej, bo 10,9% ogółu zbiorowości. Grono niezdecydowanych jest nieco większe, bowiem niemal co szósty badany nie potrafił zająć określonego stanowiska w tej kwestii (15,4% dla kategorii „trudno powiedzieć”).

Badania młodzieży różnych narodowości wskazują na pewien defetyzm w zakresie znaczenia życia rodzinnego. Młodzież niemiecka, hiszpańska, koreańska i litewska zgodnie twierdzi, że życie rodzinne i sama rodzina ma coraz mniej-

sze znaczenie w nowoczesnych społeczeństwach. O wiele większą ufność wspomniana młodzież wyraża wobec przyszłości instytucji małżeństwa. Tu dominuje pogląd, że małżeństwo ma i będzie mieć duże znaczenie w modernistycznych formach życia zbiorowego<sup>33</sup>.

Tabela 3. Znaczenie małżeństwa obecnie i w przyszłości według płci, stosunku do praktyk religijnych oraz wielkości miejsca pochodzenia (%)

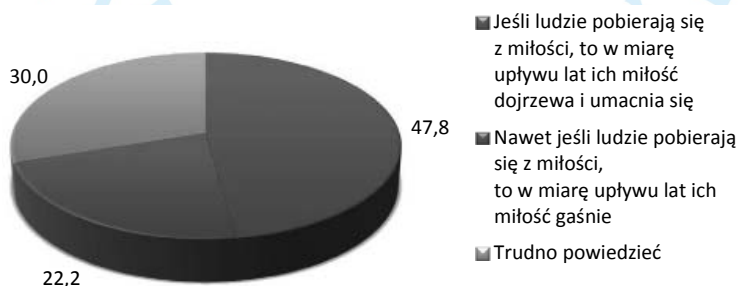
Znaczenie małżeństwa	Płeć		Stosunek do praktyk religijnych				Wielkość miejscowości pochodzenia			Ogółem
	mężczyzna	kobieta	praktykuję systematycznie	praktykuję dość często	praktykuję czasami	praktykuję niezbyt często lub w ogóle	wieś	miasto do 100 tys. mieszkańców	miasto pow. 100 tys. mieszkańców	
	N = 94	N = 198	N = 84	N = 62	N = 61	N = 85	N = 50	N = 46	N = 196	
Małżeństwo ma dziś i będzie mieć w przyszłości duże znaczenie	46,8	29,8	48,2	36,1	32,8	23,5	32,0	30,4	37,8	35,5
Małżeństwo ma dziś duże znaczenie, ale w przyszłości będzie ono maleć	31,9	41,4	31,3	47,5	41,0	36,5	36,0	30,4	40,8	38,2
Małżeństwo nie ma dziś i nie będzie mieć w przyszłości dużego znaczenia	6,4	13,1	9,6	6,6	4,9	20,0	14,0	19,6	7,7	10,9
Trudno powiedzieć	14,9	15,7	10,8	9,8	21,3	20,0	18,0	19,6	13,8	15,4

Źródło: opracowanie własne.

<sup>33</sup> Por. L. Dyczewski, *Rodzina i jej miejsce...*, s. 26–27.

Na podstawie zebranego materiału można stwierdzić, iż w gronie osób z nadzieją zapatrujących się na znaczenie małżeństwa w przyszłości przeważają mężczyźni (46,8%), z kolei kobiety, choć uznają znaczącą rolę związków małżeńskich obecnie, częściej zakładają zmierzch ich znaczenia w przyszłości (41,4%). Różnice poglądów w obrębie płci są istotne statystycznie ( $\chi^2 = 9,40$ ;  $df = 3$ ;  $p < 0,05$ ;  $C = 0,17$ ). Zmienną istotnie różnicującą opinie uczniów w zakresie znaczenia małżeństwa jest stosunek do praktyk religijnych ( $\chi^2 = 24,36$ ;  $df = 9$ ;  $p < 0,05$ ;  $C = 0,27$ ). Do grona entuzjastów znaczenia małżeństwa teraz i w przyszłości zaliczyć należy osoby praktykujące systematycznie (48,2%), pogląd przeciwny, sceptyczny wobec znaczenia małżeństwa obecnie i w przyszłości, częściej prezentują osoby praktykujące niezbyt często lub w ogóle. Stosunkowo najmniejszy odsetek osób sceptycznie nastawionych do roli i znaczenia związków małżeńskich obecnie i w przyszłości obserwuje się wśród uczniów pochodzących ze Szczecina (7,7%). Dwukrotnie częściej sceptyków odnaleźć można wśród uczniów pochodzących ze wsi (14%), a niemal trzykrotnie częściej z miast do 100 tys. mieszkańców (19,6%).

Problematyka wartości małżeństwa i rodziny w świadomości badanej populacji domaga się włączenia do przeprowadzanej analizy zagadnień eksplorujących opinie na temat trwałości miłości małżeńskiej.



Wykres 7. Trwałość miłości małżeńskiej w ocenie badanych uczniów (%)

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie zebranych danych można wysnuć wniosek, iż największy odsetek ankietowanych jest zdania, że jeśli ludzie pobierają się z miłości, to w miarę upływu lat ich miłość dojrzewa i umacnia się (47,8%). Odmiennego zdania jest niewiele ponad 1/5 respondentów (22,2%). Udzielenie odpowiedzi na pytanie, jak kształtuje się siła miłości małżeńskiej po zawarciu związku, okazało się zbyt trudne dla co trzeciego ucznia (30,0%).

Tabela 4. Trwałość miłości małżeńskiej według typu rodziny, oceny małżeństwa rodziców, atmosfery religijnej w domu oraz płci (%)

Trwałość miłości małżeńskiej	Typ rodziny respondenta		Ocena małżeństwa rodziców			Atmosfera religijna w domu			Płeć		
	rodzina pełna	rodzina niepełna	małżeństwo udane	małżeństwo ani udane, ani nieudane	małżeństwo nieudane	bardzo pobożna	pobożna	obojętna religijnie	mężczyzna	kobieta	
	N = 229	N = 62	N = 187	N = 27	N = 53	N = 31	N = 162	N = 95	N = 94	N = 198	N = 293
Jeśli ludzie pobierają się z miłości, to w miarę upływu lat ich miłość dojrzewa i umacnia się	48,5	45,2	52,4	22,2	41,5	67,7	47,5	41,1	54,3	44,4	47,8
Nawet jeśli ludzie pobierają się z miłości, to w miarę upływu lat ich miłość gaśnie	18,8	35,5	15,0	51,9	32,1	6,5	23,5	26,3	14,9	25,8	22,2
Trudno powiedzieć	32,8	19,4	32,6	25,9	26,4	25,8	29,0	32,6	30,9	29,8	30,0

Źródło: opracowanie własne.

Analiza statystyczna ujawniła, iż zmiennymi istotnie różnicującymi opinie i poglądy w tym temacie są: typ rodziny respondenta ( $\chi^2 = 9,13$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,05$ ;  $C = 0,17$ ) oraz ocena małżeństwa rodziców ( $\chi^2 = 23,25$ ;  $df = 4$ ;  $p < 0,05$ ;  $C = 0,28$ ). Najmniej entuzjastyczne nastawienie do siły miłości małżeńskiej częściej charakteryzuje uczniów z rodzin niepełnych (35,5%) oraz osoby oceniające małżeństwo swoich rodziców jako ani specjalnie udane, ani nieudane (51,9%). Kategorią „małżeństwo nieudane” uczniowie opisywali związki, które się rozpadły, rodziców rozwiedzionych lub żyjących w separacji. Małżeństwa ani udane, ani nieudane to związki osób, które żyją razem, jednak jedynie w formie zewnętrznej, instytucjonalnej. Związki takie, jeśli chodzi o emocje i więzi, mogą jednak w ocenie uczniów pozostawiać wiele do życzenia i zwiastować rozpad, są to rodziny o trudniejszej sytuacji materialnej, obojętne religijnie, rodzice żyjący bez ślubu. Z powątpiewaniem o trwałości miłości małżeńskiej wyrażają się też uczniowie, których rodzice się rozwiedli lub żyją w separacji, oceniający związek rodziców jako nieudany, jednak tu pomimo negatywnych doświadczeń rodziców obserwuje się przewagę opinii pozytywnych na temat trwałości miłości małżeńskiej. Większą ufność w umacnianie się miłosnej więzi małżeńskiej między partnerami częściej wyrażają też mężczyźni (54,3%) oraz osoby pochodzące z domów, gdzie panuje bardzo pobożna atmosfera (67,7%).

Podsumowując omówione powyżej zagadnienia oraz rezultaty przeprowadzonych badań w zakresie wartości małżeństwa i rodziny, należy zwrócić uwagę, iż najczęściej preferowaną przez badaną młodzież formą życia małżeńskiego jest formalny związek małżeński, poprzedzony czasową kohabitacją (63,1%). W hierarchii celów i dążeń młodych katolików z archidiecezji szczecińsko-kamieńskiej najważniejsze są wartości prorodzinne, obejmujące szczęśliwe życie w rodzinie (54,8%) oraz plany związane z założeniem własnej rodziny (44,5%). Życie w zgodzie z wyznawaną wiarą zostało umiejscowione na piątym miejscu w systemie wartości respondentów (22,3%) i stanowi cechę wyróżniającą badaną populację na tle innych porównywanych zbiorowości. Pomimo iż wartości prorodzinne zajmują naczelną miejsce w zapatrywaniach badanej młodzieży na życie

dorosłe, to intrygujące wydają się raczej sceptyczne prognozy ankietowanych co do znaczenia małżeństwa obecnie i w przyszłości oraz opinie na temat trwałości miłości małżeńskiej. W badanej populacji dominuje pogląd, iż w przyszłości małżeństwo instytucjonalne będzie tracić na znaczeniu (38,2%). Jednocześnie niemal połowa badanych jest zdania (47,8%), że małżeństwo oparte na prawdziwej miłości umacnia wzajemną więź obojga partnerów.

Z przeprowadzonych dotychczas analiz socjologicznych wyłania się interesujący obraz poglądów i opinii młodzieży w zakresie postrzegania małżeństwa i rodziny w aspekcie instytucjonalnym. Małżeństwo dla uczniów obydwu szczecińskich liceów katolickich (Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Salezjańskiego oraz Katolickiego Liceum Ogólnokształcącego im. Maksymiliana Marii Kolbego) to przede wszystkim para małżeńska z potomstwem. Szczęśliwe życie w rodzinie jest w badanej populacji wartością najbardziej cenioną, dlatego swoją przyszłość młodzi widzą zdecydowanie w związku małżeńskim, jednak wolą upewnić się, że podejmują dobrą decyzję, dlatego swój związek chcieliby rozpocząć od czasowej kohabitacji. Rodzina w świadomości badanych funkcjonuje przede wszystkim jako miejsce, w którym przekazywane są zasady moralne oraz wiara religijna. Obserwacja ta może świadczyć o religijno-moralnej orientacji rodziców badanych uczniów oraz ich związaniu z Kościołem katolickim i przywiązaniem do katolickiego modelu rodziny.

Na podstawie dotychczas przeprowadzanych analiz socjologicznych można stwierdzić, iż do zmiennych, które w najwyższym stopniu wydają się różnicować prezentowane opinie i poglądy, należy zaliczyć: płeć, czynniki religijne (atmosfera religijna, stosunek do praktyk religijnych, stosunek do wiary) oraz środowisko rodzinno-społeczne (typ i model rodziny, ocena małżeństwa rodziców). Mężczyźni w badanej zbiorowości są niejako obrońcami wartości tradycyjnych i konserwatywnych, co może wynikać z utrwalonego w polskiej tradycji i kulturze (zwłaszcza kręgach religijnych) patriarchalnego wzorca mężczyzny – ojca, który jest głową i fundamentem rodziny. Z kolei respondentki prezentują nieco bardziej liberalny stosunek wobec życia małżeńsko-rodzinnego. Kobieta jako osoba ponosząca największe konsekwencje nieudanej relacji małżeńskiej może obawiać



się trwałego zobowiązania, stąd może brać się nieco bardziej zachowawcze i indywidualistyczne spojrzenie żeńskiej części badanej populacji na sferę życia małżeńsko-rodzinnego. Pogłębiona analiza pokazuje jednak, że w badanej zbiorowości głównie chodzi o czynniki środowiskowe – odsetek respondentów pochodzących z rodzin niepełnych jest większy w grupie kobiet niż w grupie mężczyzn.

Czynniki religijne i środowiskowe stanowią dla badanych podstawę światopoglądową i punkt odniesienia w kwestiach przemian kulturowych. Osoby bardziej religijne częściej identyfikują się z konserwatywnym stylem budowania relacji wewnątrzrodzinnych, gdzie jednym z fundamentów tego stylu jest właśnie wiara religijna. Osoby niereligijne lub deklarujące się jako obojętne wobec tej sfery życia swoje poglądy mogą tłumaczyć chęcią wyrażenia sprzeciwu wobec tradycyjnych form życia rodzinnego lub budować je na podstawie treści przekazywanych w domu rodzinnym, gdzie niekoniecznie musi panować religijna atmosfera.

Ponadto, jak wynika z analiz, na bardziej liberalnym biegunie barykady światopoglądowej sytuują się osoby, które z domu rodzinnego wynoszą doświadczenie nieudanego związku rodziców czy rozpadu małżeństwa w bliższej lub dalszej rodzinie. Społeczne postrzeganie świata relacji małżeńsko-rodzinnych w różnych odcieniach spotyka się z większym zrozumieniem u osób, w których rodzinach rozwód, konflikt czy inne wydarzenie, które zakłóciło harmonię wspólnego życia w rodzinie, nie jest tematem tabu. Zapatrywania takich osób mogą być zatem wynikiem pewnej racjonalizacji uzasadniającej decyzje podjęte przez rodziców w przeszłości i przezorności, która ma za zadanie uchronić przed popełnieniem błędu wejścia w nieudane małżeństwo. W praktyce oznacza to, że postawy moralne młodzieży stanowią w dużej mierze kompromis pomiędzy doktryną religijną a życiem społecznym, pomiędzy ideałami a doświadczeniem małżeństwa rodziców. System wartości młodzieży, choć budowany na bazie doktryny katolickiej, w swoich moralnych przejawach postaw i poglądów konstruowany jest wybiórczo i nie w pełni akceptowany. W tej perspektywie przed szkołami katolickimi stoi zadanie odbudowania zaufania i integralnego wzmocnienia sprawności moralnych młodzieży do podjęcia zadań małżeńsko-rodzinnych.

### Bibliografia

- Biernat T., Sobierajski P., *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny. Raport z badań*, Toruń 2007.
- Błasiak A., *Młodzież wobec aksjologicznych dylematów współczesności*, w: *Młodzież wobec ponowoczesności*, M. Duda (red.), Kraków 2009.
- Boguszewski R., *Kontrowersje wokół różnych zjawisk dotyczących życia małżeńskiego i rodzinnego*, Komunikat z badań CBOS, BS/54/2008, Warszawa 2008.
- Boguszewski R., *Nie ma jak rodzina*, Komunikat z badań CBOS, BS/40/2008, Warszawa 2008.
- Boguszewski R., *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie*, Komunikat z badań CBOS, BS/33/2013, Warszawa 2013.
- Boguszewski R., *Wartości i normy*, Komunikat z badań CBOS, BS/111/2013, Warszawa 2013.
- CBOS, *Jaka jesteś rodzino?*, Komunikat z badań CBOS, BS/112/98/94, Warszawa 1994.
- Czeszejko M., *Współczesne wartości a plany małżeńsko-rodzinne młodzieży*, w: *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształt rodziny współczesnej*, W. Muszyński, E. Sikora (red.), Toruń 2008.
- Dyczewski L., *Małżeństwo i rodzina upragnionymi wartościami młodego pokolenia*, w: *Małżeństwo i rodzina w nowoczesnym społeczeństwie*, L. Dyczewski (red.), Lublin 2007.
- Dyczewski L., *Rodzina i jej miejsce w hierarchii wartości młodego pokolenia Europejczyków. Wyniki badań socjologicznych*, w: *Sytuacja rodziny we współczesnym społeczeństwie – doświadczenie Europy Środkowo-Wschodniej*, J. Gorbaniuk (red.), Lublin 2007.
- Dyczewski L., *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Lublin 2003.
- Dyczewski L., *Wyobrażenia młodzieży o małżeństwie i rodzinie. Pomiędzy tradycją a nowoczesnością*, Lublin 2009.
- Kawińska M., *Społeczny wymiar rodziny*, w: S. Zaręba (red.), *Rodzina, religia, społeczeństwo. Polacy 2009 w diagnozie socjologicznej*, Warszawa 2010.
- Kowalczuk K., *Rola dziadków w naszym życiu*, Komunikat z badań CBOS, BS/8/2012, Warszawa 2012.
- Mariański J., *Emigracja z Kościoła. Religijność młodzieży polskiej w warunkach zmian społecznych*, Lublin 2008.
- Mariański J., *Małżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży naturalnej – stabilność i zmiana*, Toruń 2012.

- Mariański J., *Przemiany moralności polskich maturzystów w latach 1994–2009. Studium socjologiczne*, Lublin 2011.
- Mariański J., *Socjologia moralności*, Lublin 2006.
- OBOP, *Małżeństwo i życie rodzinne w opinii Polaków*, Warszawa 1998.
- Slany K., *Definicja pojęć „małżeństwo” i „rodzina” w obliczu pojawienia się alternatywnych form życia małżeńsko rodzinnego*, „Małżeństwo i Rodzina” 2002, nr 4.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2008.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2012.
- Turowski J., *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin 2001.
- Urząd Statystyczny w Szczecinie, *Gospodarstwa domowe i rodziny w województwie zachodniopomorskim*, Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2002, Szczecin 2003.
- Urząd Statystyczny w Szczecinie, *Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna*. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011, Warszawa 2013.
- Wciórka B., *Co zawdzięczamy swoim babciom i dziadkom?*, Komunikat z badań CBOS, BS/8/2001, Warszawa 2001.

## THE VALUE OF MARRIAGE AND FAMILY LIFE IN OPINIONS OF YOUTH. BASED ON SOCIOLOGICAL RESEARCH IN CATHOLIC HIGH SCHOOLS IN SZCZECIN

### Summary

The article presents results of the research conducted to evaluate and assess attitudes and opinions of the Catholic youth in the archdiocese of Szczecin-Kamień regarding the value of marriage and family life (N = 293). Findings from our analysis indicate that on one hand content family life is the most appreciating value and the most essential goal to pursue in life, but on the other hand the youth presents noteworthy scepticism toward the future social role of family and lack of confidence in longitudinal stability of marital love. The strategy strengthening future conjugal decisions of the Catholic youth is temporary and probationary cohabitation (64,0%). Personal religious and parental relationship assessment factors, as well as gender and age have been proven to significantly determine

the Catholic youth attitudes regarding marriage and family life. Hence, the major effort for the Catholic high schools in Szczecin is to focus on strengthening the trust and confidence in marital relationship and stability.

*Translated by Dominik Szczygielski*



## ZAMIAST ZAKOŃCZENIA...

### Chmurka i wydma

Pewna bardzo młodziutka chmurka (lecz, jak wiadomo, życie chmur jest krótkie i bardzo ulotne) po raz pierwszy płynęła po niebie w towarzystwie innych puchatych chmur o różnych kształtach.

Kiedy znalazły się nad ogromną pustynią Saharą, bardziej doświadczone chmury poganiały ją:

– Prędko! Prędko! Jeśli się tutaj zatrzymasz, jesteś zgubiona!

Chmurka była jednak bardzo ciekawska, tak jak wszyscy młodzi, i odpłynęła na skraj całej grupy, podobnej do stadka rozproszonych owiec.

– Co robisz? Ruszaj się! – zgromił ją z tyłu wiatr.

Lecz chmurka ujrzała już wydmy ze złotego piasku i ten widok ją zafascynował. Leciutko sfruwała w dół. Wydmy wydawały się złotymi obłokami pieszczonymi przez wiatr. Jedna z nich uśmiechnęła się.

– Witaj! – pozdrowiła grzecznie chmurkę. Była to bardzo ładna mała wydma, zaledwie ukształtowana przez wiatr, który szarpał wciąż jej błyszczące włosy.

– Cześć. Nazywam się Ola – przedstawiła się chmurka.

– A ja Una – odparła wydma.

– Jak ci się tutaj wiedzie?

– No cóż... Słońce i wiatr. Jest trochę gorąco, ale jakoś sobie radzimy. A jak ty żyjesz?

– Słońce i wiatr... wielki wyścig na niebie.

– Moje życie jest bardzo krótkie. Kiedy powróci wielki wiatr, na pewno zniknę.

– Przykro ci, prawda?

– Trochę. Wydaje mi się, że jestem całkiem bezużyteczna.

– Ja także wkrótce przemienię się w deszcz i spadnę na ziemię. Takie jest moje przeznaczenie.

Wydma zawahała się chwilkę, a potem spytała:

– Czy wiesz, że nazywamy deszcz Rajem?

– Nie wiedziałam, że jestem aż taka ważna – zaśmiała się chmurka.

– Słyszałam opowieści o deszczu od niektórych starych wydm. Podobno jest on bardzo piękny. Po deszczu okrywamy się czymś takim, co się nazywa trawa i kwiaty.

– Tak, to prawda. Widziałam to.

– Ja prawdopodobnie nigdy tego nie ujrzę – stwierdziła ze smutkiem wydma.

Chmurka zastanawiała się przez chwilkę, a potem rzekła:

– Ja też mogłabym przecież zamienić się w deszcz...

– Ale wtedy umrzesz...

– Za to ty zakwitniesz – powiedziała chmurka i zamieniła się w deszczyk tęczowo lśniący na słońcu.

– Następnego dnia małą wydmę pokryły kwiaty<sup>1</sup>.

*Kształtowanie sprawności moralnych jest trudem i wyrzeczeniem,  
ale też... radością owoców tej pracy – owoców pięknych,  
bo wartościowych dla osoby, która podejmuje trud moralnego usprawnienia  
oraz dla tych, z którymi przebywa.*

---

<sup>1</sup> B. Ferrero, *365 krótkich opowiadań dla ducha*, Warszawa 2009, s. 58–59.

## NOTY O AUTORACH

**Lucyna Dziaczkowska** – doktor habilitowana nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki, profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, kierownik Katedry Filozofii Wychowania, redaktor naukowy „Roczników Pedagogicznych”. Zainteresowania badawcze: pedagogika ogólna – typologia wiedzy o wychowaniu, kategorie podmiotu i podmiotowości w pedagogice, pedeutologia – moralne problemy pracy nauczyciela.

**Magdalena Jaworek** – magister pedagogiki, doktorantka w Katedrze Pedagogiki Resocjalizacyjnej Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Zainteresowania badawcze: stosowanie środków psychoaktywnych i dopingujących przez sportowców i jego implikacje; psychologiczny aspekt poczynań sportowca w porównaniu z normami społecznymi, etycznymi i prawnymi; wiedza i świadomość sportowców i działaczy o oddziaływaniu zabronionych substancji na organizm ludzki oraz skutki i motywy ich zażycia w sporcie profesjonalnym.

**Dariusz Kurzydło** – ksiądz katolicki, prezbiter diecezji koszalińsko-kołobrzeskiej; doktor teologii (katechetyka), ukończył także psychologię (UKSW) i psychoterapię (SWPS). Adiunkt w Katedrze Psychologicznych i Pedagogicznych Podstaw Katechetyki w Instytucie Teologii Praktycznej Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Zainteresowania badawcze: pedagogika oraz katechetyka dorosłych i młodzieży, poszukiwanie optymalnego modelu przygotowania młodych do dorosłości w kontekście religijnym (duchowości chrześcijańskiej).

**Piotr Martin** – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, adiunkt w Zakładzie Estetyki Instytutu Filozofii Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Wrocławskiego. Zainteresowania badawcze: związki filozofii ze sztuką i sztuki z filozofią – wzajemne inspiracje i przenikanie się oraz konflikty, spory i wykluczenia; wzajemna komplementarność tych dwóch różnych światów z jednej, a konkurencyjność z drugiej strony, zwłaszcza na styku świata teatru i filozofii.

**Andrzej Molenda** – doktor nauk humanistycznych w zakresie religioznawstwa, specjalność: psychologia religii, adiunkt w Zakładzie Psychologii Religii Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zainteresowania badawcze: kliniczna psychologia religii, psychoterapia, obraz Boga, nerwice eklezjogenne, edukacja

i wychowanie religijne, typy religijności, znaczenie indywidualnej religijności dla zdrowia psychicznego człowieka, stres, strategie zmagania ze stresem.

**Aleksandra Myślińska** – magister psychologii, doktorantka w Katedrze Psychologii Społecznej i Psychologii Religii Instytutu Psychologii Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Zainteresowania badawcze: psychologia wychowania – zwłaszcza dzieci z niepełnosprawnością, dzieci wychowywane w systemie pieczy zastępczej, problematyka nadziei.

**Jacek Parański** – magister pedagogiki resocjalizacyjnej, dyrektor Zakładu Poprawczego w Jerzmanicach-Zdroju w województwie dolnośląskim. Staż pracy zawodowej 27 lat, w zakładzie poprawczym 17 lat, na stanowisku kierowniczym 2 lata. Zainteresowania badawcze: aksjologia, wartości a poczucie koherencji młodzieży, orientacja dojrzałościowa, odpowiedzialność moralna, wychowanie moralne.

**Piotr Ruszkowski** – magister pedagogiki, asystent w Zakładzie Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania badawcze: antropologia, filozofia i psychologia w odniesieniu do pedagogiki, historia idei, teologia, zagadnienia „twórczości” rozpatrywane z perspektywy pedagogiki twórczości i filozofii.

**Elżbieta Rydz** – doktor habilitowana nauk społecznych w zakresie psychologii, specjalność: psychologia rozwojowa, adiunkt w Katedrze Psychologii Rozwojowej Instytutu Psychologii Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, członek Zarządu Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP oraz członek Polskiego Towarzystwa Psychologii Religii i Duchowości. Zainteresowania badawcze: psychologia rozwoju człowieka w biegu życia, rozwój religijności dzieci, młodzieży i osób dorosłych, rozwój planowania własnego życia i dokonywania decyzji życiowych u młodzieży, rozwój pojęć egzystencjalnych, w tym pojęć religijnych i pojęcia śmierci u dzieci.

**Alina Rynio** – teolog, psycholog i pedagog, doktor habilitowana nauk humanistycznych, profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, kierownik Katedry Pedagogiki Chrześcijańskiej. Zainteresowania badawcze: rozumienie celów wychowania w pedagogice religijno-moralnej i rozwijanie teorii wychowania, pedagogiki chrześcijańskiej, pedagogii wybranych ruchów i stowarzyszeń katolickich.

**Dominik Szczygielski** – magister socjologii, asystent w Katedrze Socjologii Prawa i Moralności Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Zainteresowania badawcze: socjologia moralności, socjologia rodziny, socjologia religii, pomiar postaw, opinii i wartości.



**Andrzej Uciecha** – doktor habilitowany nauk teologicznych, adiunkt w Katedrze Teologii Patrystycznej i Historii Kościoła na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; redaktor serii wydawniczej *Studia Antiquitatis Christianae. Series Nova*. Zainteresowania badawcze: patrologia orientalna języka syryjskiego (Afrahat Pers i św. Efreem Syryjczyk) i wczesnochrześcijańska polemika z manicheizmem.

**Natalia Wiszniakowa-Zelinskiy** – doktor habilitowana, profesor psychologii, specjalizacja: psychologia rozwoju, psychologia praktyczna, kierownik Katedry Psychologii Stosowanej Wydziału Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Zainteresowania badawcze: psychologia rozwoju, psychologia stosowana, psychologia duchowości i twórczości, psychologia kreatywnego potencjału, akmeologia kreatywna.





Komitety Nauk Pedagogicznych PAN jest samorządną reprezentacją nauk pedagogicznych, służącą integrowaniu uczonych z całego kraju, wchodzącą w skład I Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN.

Czasopisma Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub zespołów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN:

*Rocznik Pedagogiczny*

[www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik\\_pedagogiczny](http://www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny)

*Studia Pedagogiczne*

[www.spedagogiczne.ptp-pl.org](http://www.spedagogiczne.ptp-pl.org)

*Studia z Teorii Wychowania*

<http://wydawnictwo.chat.edu.pl/studia-z-teorii-wychowania/>

*Pedagogika Społeczna*

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>

*Resocjalizacja Polska*

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/rocznik-resocjalizacja-polska.html>

*Biuletyn Historii Wychowania*

<http://www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html>

*Przegląd Pedagogiczny*

<http://www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/>

Adres:

Komitety Nauk Pedagogicznych PAN

Wydział Pedagogiczny ChAT

00-246 Warszawa, ul. Miodowa 21c

[www.pan.uz.zgora.pl/](http://www.pan.uz.zgora.pl/)