

2023/4

VOL. 26

STUDIA PAEDAGOGICA
I G N A T I A N A

Spi

Wydawca

Instytut Nauk o Wychowaniu
Wydział Pedagogiczny
Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie
ul. Kopernika 26 31-501
Kraków

e-ISSN 2450-5366

Deklaracja:
od roku 2022 czasopismo
ukazuje się jedynie w wersji
elektronicznej

Informacje dla autorów
<https://apcz.umk.pl/SPI/about>

Projekt okładki
Lesław Sławiński – PHOTO
DESIGN

Opracowanie graficzne
Marta Majewska

Skład
Piotr Druciarek

System antyplagiatowy:
weryfikacja artykułów
w systemie iThenticate.com

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny: Dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Zastępca redaktora naczelnego: Dr Krzysztof Biel SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Sekretarz: Dr Marzena Chrost (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

Rada Naukowa

Prof. Evelyne Charlier (Université de Namur, Namur, Belgia); Prof. Leonardo Franchi (University of Glasgow, Wielka Brytania); Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański, Polska); Dr hab. Iwona Jazukiewicz, prof. US (Uniwersytet Szczeciński, Polska); Prof. Marcin Kazmierczak (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz (Akademia WSB, Polska); Prof. dr hab. Zbigniew Jan Marek SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Prof. Juan Carlos Torre Puente (Universidad Pontificia Comillas, Madryt, Hiszpania)

Redaktorzy tematyczni

Dr Cintia Carreira Zafra (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr Joan D.A. Juanola Cadena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Dr hab. Justyna Kusztal, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński, Polska); Prof. dr Jorge Martínez Lucena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Dr Estera Twardowska-Staszek (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

Redaktor tematyczny bieżącego numeru

Dr hab. Anna Walulik, prof. UIK; Prof. dr hab. Zbigniew Marek SJ

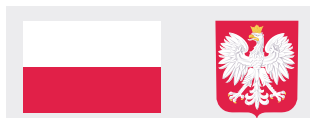
Redaktor statystyczny

Jolanta Staniek

Redaktorzy językowi

Dr Roman Małecki (język polski); Dr Ludmiła Hilton (język angielski)

Dofinansowano ze środków budżetu państwa w ramach programu „Rozwój czasopism naukowych” (Nr RCN/SN/0398/2021/1)



Edukacja i religia
Education and Religion

Spis treści

Zbigniew Marek SJ Anna Walulik CSFN Aneta Monika Kamińska Wprowadzenie	9
---	---

Zbigniew Marek SJ Anna Walulik CSFN Aneta Monika Kamińska Introduction	13
---	----

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Eugeniusz Sakowicz Chrześcijaństwo religią	19
---	----

Anna Walulik CSFN Synergiczny charakter pedagogiki inspirowanej Ewangelią	43
--	----

Zbigniew Marek SJ Walor edukacyjny pedagogiki towarzyszenia	57
--	----

Aneta Monika Kamińska Miejsce religii w życiu osób zdolnych	75
--	----

Aleksandra Sander Religijność młodych Niemców i nauczanie religii w niemieckich szkołach państwowych	93
--	----

Iwona Jazukiewicz Myśli Jadwigi Zamoyskiej o wychowaniu	109
--	-----

Bożena Sieradzka-Bazior Przodkowie Janusza Korczaka a obraz rodziny w utworze <i>Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą</i>	139
---	-----

Dorota Anna Kowalewska OSA Rola interioryzacji w nauczaniu według św. Augustyna	159
--	-----

Weronika Juroszek Błogosławiony ks. Jerzy Popiełuszko jako wzór osobowy w wychowaniu do chrześcijańskiej dojrzałości	177
--	-----

Contents

Zbigniew Marek SJ Anna Walulik CSFN Aneta Monika Kamińska Introduction	13
---	----

ARTICLES AND DISSERTATIONS

Eugeniusz Sakowicz Christianity as a Religion	19
Anna Walulik CSFN The Synergistic Nature of Gospel-Inspired Pedagogy	43
Zbigniew Marek SJ Educational Value of the Pedagogy of Accompaniment	57
Aneta Monika Kamińska The Place of Religion in the Lives of Gifted People	75
Aleksandra Sander The Religiosity of Young Germans and the Teaching of Religion in German State Schools	93
Iwona Jazukiewicz The Thoughts of Jadwiga Zamoyska Regarding Upbringing	109
Bożena Sieradzka-Baziur Janusz Korczak's Ancestors and the Image of the Family in His Poem <i>Alone with God: The Prayers of Those Who Do Not Pray</i>	139
Dorota Anna Kowalewska OSA The Role of Interiorization in Teaching According to St. Augustine	159
Weronika Juroszek Blessed Father Jerzy Popiełuszko as a Personal Model in Upbringing Towards Christian Maturity	177

Z b i g n i e w M a r e k S J

ORCID: 0000-0002-4580-1819

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

A n n a W a l u l i k C S F N

ORCID: 0000-0002-5607-6974

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

A n e t a M o n i k a K a m i ń s k a

OCID: 0000-0002-4612-6464

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Wprowadzenie

W tytule swojej publikacji wydanej w 2014 roku Profesor Zbigniew Marek SJ postawił wszystkim czytelnikom, a zwłaszcza pedagogom, pytanie: „Religia – pomoc, czy zagrożenie dla edukacji?” Autor nie zamierzał w niej udzielić jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie, lecz dostarczyć zarówno teoretykom, jak i praktykom, swego rodzaju impulsu do refleksji nad zasadniczymi, ostatecznymi kwestiami, wobec których staje każdy człowiek, choć w różnym stopniu je sobie uświadamia.

Mimo że od tamtej pory minęło prawie 10 lat, pytanie to nie straciło swojej aktualności, a wręcz przeciwnie, z uwagi na rosnące w pedagogice zainteresowanie duchowością – zarówno w wymiarze naturalnym, jak i religijnym, tylko zyskało. Podobnie jak we wspomnianej publikacji, autorzy tekstów zamieszczonych w niniejszym zeszycie naszego czasopisma nie roszczą sobie prawa ani nie czują się zobowiązani do udzielania jedynej słusznej odpowiedzi na pytanie o miejsce religii w edukacji.

Zaproszeni zarówno praktyką edukacyjną, dyskursem akademickim, jak i medialnym, przekazujemy do Państwa lektury opracowanie zawierające dziewięć artykułów, których przedmiotem jest

namysł nad religijnością i duchowością człowieka w ujęciu jednostkowym i społecznym w kontekście pedagogicznym. Autorom wszystkich tekstów przyświeca głęboko humanistyczna i personalistyczna wizja człowieka. Ujmują go jako kogoś, kto jest skłonny i zdolny do zgłębiania własnej duchowej natury. Lektura ich tekstów pozwala stwierdzić, że leży im na sercu dobro wychowanków i ich harmonijny rozwój. Autorzy odnoszą się do różnych koncepcji pedagogicznych, funkcjonowania specyficznych grup osób oraz istotnego poznawczo i wychowawczo wkładu poszczególnych myślicieli.

Na pojęcie religii składa się wiele desygnatów, a chrześcijaństwo jest jednym z nich. W tekstach umieszczonych w niniejszym zeszycie to właśnie chrześcijaństwo w dużej mierze stało się perspektywą badawczą, dlatego pierwszy tekst (Eugeniusz Sakowicz) otwiera refleksja nad chrześcijaństwem jako religią. Ukazano w nim rozumienie religii w ogóle i chrześcijaństwa w szczególności. Wskazano na właściwe zrozumienie istoty religii, w tym chrześcijaństwa, które skoncentrowane jest na Bogu w Trójcy Jedynym i Jezusie Chrystusie oraz człowieku. Pozwala to m.in. demaskować manipulacje religią w życiu społecznym i politycznym. Poznanie chrześcijaństwa jako religii może stanowić przygotowanie do dialogu interkulturowego, międzyreligijnego oraz ekumenicznego. Odwołanie się do chrześcijaństwa zwraca uwagę na to, że również edukacja rozumiana jest holistycznie – jako kształcenie, wychowanie, nauczanie i uczenie się. Taki punkt widzenia związków pomiędzy edukacją i religią ukazują kolejne artykuły, także wtedy, gdy wprost do chrześcijaństwa nie nawiązują.

W ramach refleksji nad religijnością i duchowością w edukacji zauważono, że poznanie treści Ewangelii i zasad jej interpretacji pozwala na korzystanie z efektów synergicznych w procesie wychowania (Anna Walulik). Synergia jest tu rozumiana jako współdziałanie, którego efektem jest nie tylko wzmacnianie pożądaných wartości lub osłabianie niepożądanych zjawisk, lecz pojawianie się nowej jakości.

W kolejnym artykule (Zbigniew Marek) ukazano możliwość pedagogicznego wspomaganie rozwoju poprzez towarzyszenie w perspektywie ignacjańskiej, zwane też pedagogiką jezuicką, której specyfika opiera się na teocentrycznej i chrystocentrycznej wizji człowieka i jego egzystencji w świecie. Refleksji poddana została duchowość wyrastająca z ćwiczeń duchowych św. Ignacego Loyoli,

a także wykorzystanie tej pedagogiki w codziennych oddziaływaniach wychowawczych.

W następnym tekście (Aneta M. Kamińska) przedstawiono specyficzną grupę osób zdolnych i pokazano, że dla tej grupy religia jest istotnym czynnikiem w ich życiu. Okazało się, że jest ona nieodzownym elementem na drodze do dojrzałości osobowej i wszechstronnego rozwoju wielu osób zdolnych. Wiara w Boga pozwala im odkrywać sens życia, pomaga określać własne cele i pomyślnie je realizować. Wiara umacnia ich w poczuciu bezpieczeństwa i doświadczeniu indywidualnego spełnienia oraz chroni od powielania destrukcyjnych zachowań.

W kolejnym tekście zobrazowano system wartości młodych Niemców (Aleksandra Sander) oraz pozycję, jaką zajmuje w nim religijność i nauczanie religii w szkołach państwowych. Pokazane zostały również formalne i praktyczne rozwiązania dotyczące nauczania religii i etyki w poszczególnych krajach związkowych Niemieckiej Republiki Federalnej.

Na szczególną uwagę zasługują artykuły, w których autorzy przedstawiają wagę religijnej i duchowej refleksji myślicieli z różnych okresów historii. W ich twórczości, działalności, a przede wszystkim w ich życiu, ukazano wartość religii oraz to, co wnosi ona w procesy edukacji. Poszczególni autorzy poszukują znaczenia ról osobowych w wychowaniu do wartości, pokazują znaczenie świadectwa w refleksji pedagogicznej.

W tej części ukazano postać Jadwigi Zamojskiej, którą Sejm Rzeczypospolitej Polskiej wskazał wśród patronów roku 2023 i której setna rocznica śmierci przypada w listopadzie bieżącego roku. Została ona w ten sposób uhonorowana i poniekąd ocalona od zapomnienia. Jadwidze Zamojskiej bardzo zależało na właściwym wychowaniu młodego pokolenia, dla którego sporządziła własny program wychowawczy. Chciała kształcić dzieci i młodzież w duchu katolickim. W tym kontekście autorka artykułu (Iwona Jazukiewicz) podejmuje refleksję nad wartością integralnego rozwoju człowieka.

W następnym artykule (Bożena Sieradzka-Baziur) przedstawiona została struktura i semantyka tekstu religijnego *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*, którego autorem jest Janusz Korczak. Tekst ten uwidacznia zainteresowania Korczaka duchowością, a wiele modlitw w nim zawartych autor uznał za wypowiedzi

przodków, podyktowane mu przez jego rodziców, w czym wyraża się jego przekonanie o przemożnym znaczeniu dziedzictwa przeszłości dla rozwoju duchowego człowieka.

W kolejnym tekście (Dorota A. Kowalewska) poddano analizie wybrane teksty św. Augustyna oraz inne źródła interpretujące jego naukę w różnych kontekstach. Na podstawie tekstów źródłowych rozróżniono takie pojęcia, jak wiedza i mądrość, człowiek wewnętrzny i zewnętrzny, rozum i serce. Wskazano również na niewystarczalność słów w procesie przekazywania przez pedagoga wartości. Przeprowadzona analiza pozwoliła na określenie celu nauczania, którym według św. Augustyna jest zdobycie mądrości poprzez miłość. W części końcowej tekstu przedstawiono koncepcję „nauczyciela wewnętrznego”, wspomagającego interioryzację wiedzy o rzeczach niezmysłowych.

W ostatnim artykule (Weronika Juroszek) postać błogosławionego ks. Jerzego Popiełuszki stała się impulsem do poszukiwania, jak dzisiaj wychowywać młodzież do chrześcijańskiej dojrzałości. W rozważaniach odwołano się do koncepcji chrześcijańskiej dojrzałości autorstwa Mariana Nowaka.

Poszczególne teksty ukazują wiele odcieni rozumienia zagadnień lokujących się na styku religii i edukacji. Wskazują tym samym na złożoność podjętej tematyki oraz jej głębię i znaczenie dla współczesnej refleksji pedagogicznej. Sięgnięcie do potencjału, jaki tkwi w religii, ukazuje zasadność jej obecności w procesach wychowawczych. Przemyślenia autorów mogą stanowić inspirację do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o miejsce religii w wychowaniu i jej rolę w rozwiązywaniu aktualnych problemów osobistych i społecznych.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Anna Walulik CSFN, prof. UIK
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: anna.walulik@ignatianum.edu.pl

Zbigniew Marek SJ
ORCID: 0000-0002-4580-1819
Jesuit University Ignatianum in Krakow

Anna Walulik CSFN
ORCID: 0000-0002-5607-6974
Jesuit University Ignatianum in Krakow

Aneta Monika Kamińska
ORCID: 0000-0002-4612-6464
Jesuit University Ignatianum in Krakow

Introduction

In the title of his 2014 publication, Professor Zbigniew Marek SJ posed the following question to all readers, especially pedagogues: “Religion – help or threat to education?” The author did not intend to give an unambiguous answer to this question, but provided both theoreticians and practitioners with a kind of catalyst for reflection on the fundamental and ultimate issue that every person has to face, though one they are aware of to varying degrees.

Although almost ten years have passed since then, this question has not lost any of its relevance; on the contrary, due to the growing interest in spirituality in pedagogy – both natural and religious – it has only become more so. As in the above-mentioned publication, the authors of this volume do not claim the right, nor do they feel obliged, to answer the question of religion’s place in education in a single, correct way.

Invited by educational practice, academic discourse, and the media, we present to you a volume of nine articles reflecting on human religiosity and spirituality, seen from the individual and societal perspectives and in the pedagogical context. The authors of all texts are guided by a deeply humanistic and personalistic vision

of humanity. They see people as willing and able to explore their spiritual nature. Reading these texts, we can conclude that they have the well-being and harmonious development of their pupils at heart. The authors refer to various pedagogical concepts, the functioning of specific groups of people, and the cognitively and educationally significant contribution of individual thinkers.

The concept of religion consists of many referents, and Christianity is one of them. In the texts included in this volume, Christianity has largely become the research perspective, which is why the first text (Eugeniusz Sakowicz) opens with a reflection on Christianity as a religion. Its author shows the understanding of religion in general and Christianity in particular. A proper understanding of the essence of religion, including Christianity, which is focused on the Trinity God, Jesus Christ and man, is indicated. Among other things, this exposes the manipulation of religion in social and political life. Getting to know Christianity as a religion can be a preparation for intercultural, interreligious, and ecumenical dialogue. The reference to Christianity draws attention to the fact that education is also understood holistically: as education, upbringing, teaching, and learning. This point of view of the relationship between education and religion is shown in the following articles, even when they do not directly refer to Christianity.

As part of the reflection on religiosity and spirituality in education, it was noted that learning the Gospel and the principles of its interpretation can bring about synergistic effects in the educational process (Anna Walulik). Synergy is understood here as cooperation, the effect of which is not only desirable values being strengthened or undesirable phenomena being weakened, but a new quality emerging.

The next article (Zbigniew Marek) presents pedagogical support for development through accompaniment in the Ignatian perspective, also known as Jesuit pedagogy, which is based on a theocentric and Christocentric vision of humankind and our existence in the world. The spirituality stemming from the spiritual exercises of St. Ignatius of Loyola is reflected in everyday educational activities, as is the use of this pedagogy.

The next text (Aneta M. Kamińska) presents a specific group of gifted people and shows that religion is an important factor in their lives. Religion has been an indispensable element on the path to

personal maturity and comprehensive development of many gifted people. Faith in God allows them to discover the meaning of life, to define their own goals, and to achieve them successfully. Faith strengthens their sense of security and experience of individual fulfillment and protects them from repeating destructive patterns of behavior.

In the next article (Aleksandra Sander), the system of values of young Germans and the position of religiosity and religious education in state schools are also depicted. Examples of legal and practical solutions regarding teaching religion and ethics in individual lands of the Federal Republic of Germany are also shown.

Particularly noteworthy are the articles in which the importance of religious and spiritual reflection of thinkers is presented through different periods of history. Their work, activities and, above all, their lives show the value of religion and what it brings to the educational process. The authors search for the meaning that personal roles in education have for values and they show the importance of testimony in pedagogical reflection.

This section also honors Jadwiga Zamojska, who was selected by the Sejm of the Republic of Poland as one of the patrons of the year 2023, and whose centenary of death falls in November this year. She was thus, in a way, saved from oblivion. Jadwiga Zamojska was very keen on the proper upbringing of the youth, for whom she drew up a curriculum. She wanted to educate children and young people in the Catholic spirit. In this context, the article dedicated to her (Iwona Jazukiewicz) reflects on the value of integral human development.

The next text (Bożena Sieradzka-Baziur) presents the structure and semantics of the religious text *Alone With God: Prayers of Those Who Do Not Pray*, written by Janusz Korczak. This text highlights Korczak's interest in spirituality. The author considered many of the prayers in it to be the utterances of his ancestors, dictated to him by his parents, which expresses his belief in the importance of the heritage of the past in spiritual development.

In the next article (Dorota A. Kowalewska), selected texts by St. Augustine and other sources interpreting his teaching in various contexts are analyzed. Based on the source texts, a distinction is made between such concepts as knowledge and wisdom, inner and outer man, and reason and heart. The insufficiency of words in the

process of transmitting values by the educator is also pointed out. The analysis made it possible to determine the goal of teaching, which, according to St. Augustine, is to acquire wisdom through love. In the final part, the concept of the “inner teacher” is presented, helping to internalize the knowledge of non-sensory things.

In the last article (Weronika Juroszek), the figure of Blessed Fr. Jerzy Popiełuszko motivated the search for how to educate young people to become mature Christians today. The deliberations refer to Marian Nowak's concept of Christian maturity.

These individual articles show many shades of understanding of issues at the intersection of religion and education. Thus, they indicate the complexity of the subject matter and its depth and importance for contemporary pedagogical reflection. Investigating the potential of religion shows the validity of its presence in the educational process. The authors' thoughts can inspire a new search for answers about the place of religion in education and its role in solving current personal and social problems.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE:

Anna Walulik CSFN
Jesuit University Ignatianum in Krakow
Institute of Educational Sciences
e-mail: anna.walulik@ignatianum.edu.pl

Artykuły i rozprawy

SPI Vol. 26, 2023/4 / e-ISSN 2450-5366

Articles and
dissertations

Eugeniusz Sakowicz

ORCID: 0000-0001-8064-9042

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Chrześcijaństwo religią

Christianity as a Religion

ABSTRACT

The subject of this text is religion in general and Christianity in particular. The aim is to show the essence of religion and the uniqueness of Christianity. The research issues concern the essence of religion, which is indicated by its definitions and functions. The following questions are addressed: What is religion? What are its components? What elements constitute it? In the article, the methods of critical analysis of texts and phenomenological and synthetic analysis were used.

The proper understanding of religion as such, including Christianity, which is focused on the Triune God and Jesus Christ and man, has a number of implications in everyday life. Therefore, it is necessary to know the essence of religion and the nature of Christianity in order to unmask attempts at manipulating religion in social and political life. Getting to know Christianity as a religion can prepare one for intercultural, interreligious, and ecumenical dialogue. What is important here is theoretical preparation, which provides the basis for active, practical involvement in the process of dialogue and education, not only of the younger generation.

ABSTRAKT

Przedmiotem niniejszego opracowania jest rozumienie religii w ogóle i chrześcijaństwa w szczególności. Celem zaś – ukazanie istoty religii oraz specyfiki chrześcijaństwa. Problematyka badawcza dotyczy

KEYWORDS

religion, Christianity, essence of religion, specificity of Christianity, uniqueness of Christianity, universalism of Christianity

SŁOWA KLUCZOWE

religia, chrześcijaństwo, istota religii, specyfika chrześcijaństwa, oryginalność chrześcijaństwa, uniwersalizm chrześcijaństwa

SPI Vol. 26, 2023/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.4.001
Nadesłano: 6.02.2023
Zaakceptowano: 29.09.2023

istoty religii, na którą wskazują jej definicje oraz funkcje. Udzielono odpowiedzi na pytania: Czym to jest religia? Jakie są jej komponenty, składowe? Jakie elementy ją konstytuują? W artykule wykorzystano metodę analizy i krytyki piśmiennictwa oraz analizę fenomenologiczną i syntetyczną.

Właściwe zrozumienie istoty religii, w tym chrześcijaństwa, które skoncentrowane jest na Bogu w Trójcy Jedynym i Jezusie Chrystusie oraz człowieku, ma szereg implikacji dla praktyki. Pozwala m.in. demaskować manipulację religią w życiu społecznym i politycznym. Poznanie chrześcijaństwa jako religii może stanowić przygotowanie do dialogu interkulturowego, międzyreligijnego oraz ekumenicznego. Ważne tu jest teoretyczne przygotowanie, które daje podstawę do aktywnego, praktycznego zaangażowania się w dzieło dialogu, a także w dzieło edukacji, nie tylko młodego pokolenia.

Wprowadzenie

Postawiona w tytule niniejszego opracowania teza: „Chrześcijaństwo religią” wydaje się nad wyraz oczywista. Czasownik „wydaje się” może wszakże wskazywać na pewną trudność w opisanu istoty religii oraz w zaprezentowaniu chrześcijaństwa jako jej egzemplifikacji.

Religia zwykle definiowana bywa przez ludzi wierzących w Boga. O religii wypowiadają się również ci, którzy od niej się dystansują, czy też ją negują. Często ci drudzy mają w historii życia swojego pewien etap religijny, który pod wpływem różnych wydarzeń, ale też – być może – i przemyśleń porzucili. W kręgach badaczy nieutożsamiających się z żadną religią istnieje przekonanie, że tylko ich wypowiedzi o systemach wierzeń są obiektywne, bowiem nie są zniekształcone osobistym, pozaracjonalnym przeżyciem.

Istnieją zatem w dziejach religii dwie narracje, „opowieści” o niej. Jedna podawana jest przez wierzących, w tym zelotów, gorliwych, świętych, ale też i filozofów oraz teologów. Druga natomiast pochodzi od ateistów, wojujących antyteistów czy agnostyków, ale i od humanistów niezaangażowanych w ogóle w przeżycia religijne i wobec nich obojętnych.

Opisywanie religii może być podawane językiem zabarwionym silnymi emocjami, zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi.

Wypowiedzi o religii są „przepuszczane” przez pryzmat różnych nauk, w tym psychologii oraz medycyny. Transcendencja według

naturalistycznych interpretacji serwowanych przez neurologię czy psychiatrę ma być „produktem” – wytworem procesów chemicznych, elektromagnetycznych interakcji zachodzących w mózgu i w ogóle w centralnym systemie nerwowym człowieka. Popularność zyskuje wśród kontestatorów religii tzw. neuroteologia, która wskazuje na czysto biologiczne źródło religii. Sytuuje się ona obok – wiodącej prym przez dziesiątki lat – tzw. socjalnej (społecznej) i ekonomicznej teorii pochodzenia religii. Według neuroteologii Bóg, bóstwa, świat transcendencji nie są niczym innym jak skutkiem – wytworem, „obrazem” zachodzących w mózgu różnych reakcji. Jeżeli już miałyby istnieć jakieś byty wyższe, czy też Istota Najwyższa, to tylko i wyłącznie w mózgu człowieka, a nie „na zewnątrz”. Neuroteologia to współczesne ucieleśnienie mitologii.

Spór o istotę religii, ale nade wszystko o jej istnienie (bądź nieistnienie) prowadzony jest przez wieki. Często apologetami, obrońcami religii są ludzie mający do niej egzystencjalne odniesienie, żywiąc wobec niej wdzięczność za nadanie swojemu życiu sensu czy też za wyrwanie dzięki wierze z takiej bądź innej opresji. Religia była zawsze sprzymierzeńcem ludzi świętych, mających świadomość własnej niedoskonałości, konsekwentnie dążących do tego, co ich „przekracza”, co jest „większe” i „silniejsze” (pełne mocy) od nich. Wiedzą oni, że religia stanowi dla nich najpełniejszą i jedynie wiarygodną odpowiedź na pytanie o sens życia człowieka, o sens narodzin, cierpienia, śmierci.

Być może największymi znawcami religii są mistycy. Obecni są oni niemal we wszystkich tradycjach religijnych, zarówno chrześcijańskich, jak i niechrześcijańskich. Ich wypowiedzi to świadectwa głębokich duchowych przeżyć, bywa że zapisane językiem poezji. Często milczeli, by w ten sposób najwięcej „powiedzieć” o religii.

Doświadczenie mistyczne jest specyficznym rodzajem doświadczenia religijnego. [...] Mistykę uznaje się za rodzaj doświadczenia nie dostępnego powszechnie, a wymagającego pewnych specyficznych predyspozycji [...]. Mistyk dokonując swojego zadania transcenduje lub wygasza siebie i swoje władze, próbując zatopienia się lub zjednoczenia – w zależności od religii – z sakralnym kosmosem i świętą harmonią, bóstwem, sacrum, Prawdą, zasadą bytu i ładu itd. (Maciuszko 1992: 91).

Religie nie istnieją same w sobie. Nie ma takiej rzeczywistości duchowej czy materialnej, która istniałaby jako „czysta religia”.

Zawsze istnieje ona w konkretnej postaci. Jest „ucieleśniona”. Odnosząc się do rzeczywistości pozazmysłowej, zakorzeniona jest w „tu i teraz” rzeczywistości.

Termin „religia”, mający łacińską proveniencję, znany jest powszechnie w różnych językach świata, głównie w kulturze Zachodu oraz tam, gdzie kultura ta ekspandowała, np. w Stanach Zjednoczonych. Wszędzie, gdzie był i jest człowiek, była też religia, którą wszakże nie zawsze określano terminem „wypracowanym” i upowszechnionym przez cywilizację łacińską (Lanczkowski 1986: 29–35). I chociaż inne od niej kultury i cywilizacje mają odmienne pojęcia na oznaczenie relacji między człowiekiem (ludzkością) a Bogiem (bóstwem), to fenomen religii jest dla nich wspólny.

„Nie było takiej kultury w przeszłości i – jak się zdaje – nie może być takiej kultury w przyszłości, która by nie miała religii” – stwierdził Erich Fromm w dziele *Szkice z socjologii religii* (Fromm 1966: 134). Podobne przekonania wypowiedane były i przez innych badaczy religii.

Religia – jej istota

Pytania o istotę religii są oczywiste: Czym jest religia? Co o niej stanowi? Jakie są jej komponenty, składowe? Jakie elementy ją konstytuują? Odpowiedź na te pytania będzie wyrazista, kiedy wpierv pojawi się „docieklivość” negatywna, wyrażająca się w zdaniu pytającym: Czym religia nie jest? Nie są to łatwe kwestie, tym bardziej, że nie chodzi tu o abstrakcję, lecz o stwierdzenia odnoszące się do konkretów.

Czym religia nie jest?

Religia przede wszystkim nie jest magią (Zmorzanka, Pindel 2006: 794–801), przybierającą różne postaci, od tej „czarnej”, po „białą”. W magii najważniejszy jest człowiek. Bóg, bóstwo czy jakakolwiek pozaziemska siła w gruncie rzeczy nie ma mocy. W magii to człowiek jest „reżyserem” ludzkiego i nie tylko ludzkiego losu. Odgrywa też rolę „scenografa”, ustawiając rekwizyty i artefakty według własnej koncepcji, w miejscach ściśle określonych przez niego. Władza

boskimi siłami, które są ostatecznie jemu poddane. Poprzez dokonywanie szeregu czynności rytualnych, przez spełnianie określonych aktów obrzędowych chce subordynować sobie bóstwa, istoty wyższe, w tym świat duchów.

Magia jest zaprzeczeniem religii, bowiem w tej drugiej najważniejszy jest Bóg, którego żaden człowiek nie jest w stanie sobie poddać czy wręcz ubezwłasnowolnić. W religii wola Boga jest najważniejsza. W magii człowiek podejmuje działania sterujące bóstwem.

W religiach, również tych szczycących się boską genezą, a więc mających przekonanie, że Bóg, bóstwo, istota wyższa dała im początek, mogą się pojawiać tendencje magiczne. Wskazują one wówczas na wewnętrzną erozję religii, jej wypaczenie. W takiej sytuacji to, co transcendentne, zostaje wciągnięte w immanencję. Następuje pomieszanie porządku ontologicznego. „Wielki Nieznany”, czyli Bóg, bóstwo tak określane w różnych religiach, staje się w magii rozpoznany, rozszyfrowany przez tego, kto ją uprawia. Nie ma już w tym, co pozaziemskie, tajemnicy, bowiem zostaje ona „rozpracowana” przez człowieka.

Religia nie jest ideologią. Uczynienie z religii przez religijnych przywódców, liderów (niekoniecznie światowych, również partykularnych – lokalnych) narzędzia kontroli i manipulacji społecznej przeciw istocie samej religii. Jest przemocą wobec niej zastosowaną, by następnie władać innymi, bez szacunku dla ich wolności. Religia spełniająca rolę ideologiczną, czyli manipulująca ludzkimi emocjami, by osiągnąć cel wiadomy tylko manipulatorom, traci rację bytu. Staje się atrapą religii, quasi-religią, pozoruje pełnienie funkcji sakralnych.

Ideologie traktują elementy religii, jej doktrynę, jako budulec systemu pełniącego pozareligijne zadania. Religia przemieniona w ideologię uwyrażnia przede wszystkim wymiar instytucjonalny. Na pierwszym planie sytuują się przywódcy, którzy uzurpują sobie aurytety samego Boga. Religia stając się ideologią stanowi wyjątkowe zagrożenie dla społeczności, w których jest obecna, usprawiedliwia bowiem i legitymizuje nienawiść, przemoc czy okrucieństwo (ujawniające się najwyraźniej podczas wojen) bądź też terroryzm. W skrajnych przypadkach akty nienawiści stają się niemal aktami kultu.

Religia nie jest wypadkową, produktem walki klas społecznych, jak chciał utopijny system marksizmu i leninizmu. Religie miały się uformować i powstać w wyniku zderzenia klas panujących z masami

ludzi biednych, bezradnych. Przemina, jak głosili „profeci” tych systemów totalitarnych, z chwilą zaniknięcia klas społecznych i ukształtowania się jednego bezklasowego społeczeństwa, szczytującego się wspólną własnością (od mężów i żon poczynając na przedmiotach materialnych kończąc) (Sakowicz 2022: 245–263).

Religia to „ufantastycznione odbicie realnego świata” (Sakowicz 2015: 85–104), jak przez dziesięciolecia proklamowali ideolodzy systemu materializmu dialektycznego. Religie są niebezpieczne dla tych, którzy je wyznają, bowiem przenoszą ich w świat fikcji, wydu-manych rzekomo faktów. Miały tym samym stanowić rodzaj azylu dla zrozpaczonych, miejsc „schronienia” i pociechy w aktualnym granicznym, traumatycznym doświadczeniu. Teza o naturalistycznym pochodzeniu religii, będącej wymysłem przestraszonego człowieka, bojącego się nie tylko bezwzględnej władcy, ale i zjawisk przyrody, przeczy transcendencji. Jest rodzajem „wyznania niewiary” kontrastującego z deklaracją wiary.

Religia nie jest produktem ewolucji. Wraz z powstałą w XIX wieku teorią ewolucjonizmu biologicznego (Zon 1983: 1449–1451) pojawiła się teoria „lustrzana” – odnosząca się do genezy religii, które miały powstać i rozwijać się według paradygmatu rozwoju organizmów żywych (Sobczak, Zimoń: 1454–1457). Ukształtowało się wówczas przekonanie o liniowym rozwoju religii, mającej przechodzić kolejne etapy „samodoskonalenia się” oraz nabierania coraz większej „subtelności” – od politeizmu zaczynając na monoteizmie kończąc. Po drodze jawiły się w różnej kolejności pośrednie fazy, chociażby takie jak panteizm (cały świat jest bóstwem czy „bogiem”) bądź henoteizm (w chwili sprawowania kultu jedno z wielu bóstw traktowane jest jako „bóg” najwyższy).

I chociaż Karol Darwin nie był ateistą, to ewolucjonistyczna teoria genezy religii eliminowała Boga jako głównego „sprawcę” religii. Negowała objawieniową jej genezę. U początków religii jest człowiek, będący koniec końców tworem ewolucji. Religie stają się według ewolucjonizmu podobne do organizmów biologicznych, które rodzą się, rozwijają, żyją pełnią życia, dają początek nowemu życiu, w końcu umierają. Tym samym religie są bezwzględnie poddane prawu życia i śmierci. Z biegiem czasu ukształtowała się nawet subdyscyplina religioznawstwa – tanatologia religii, która opisuje procesy zamierania i unicestwiania religii.

Skoro religia nie jest magią, ideologią, fikcją wygenerowaną przez lęk i trwogę przed tym, co nieznanne czy też bezwzględne, ani nie stanowi produktu ewolucji, to czym zatem jest?

Czym jest religia?

Religia to „zjawisko różnorodnie definiowane i opisywane z wielu perspektyw” (Bronk 2003: 393). W wydanym w 1947 roku dziele *Das Wesen der Religion* Richarda Pauliego zestawionych zostało 150 definicji religii (Pauli 1947). Marian Rusecki w artykule encyklopedycznym *Religia* opublikowanym w *Leksykonie teologii fundamentalnej* w 2002 roku wzmiankuje o istnieniu blisko 200 definicji religii. Dodaje przy tym, że „wiele z nich jest do siebie zbliżonych” (Rusecki 2002: 1020). Gdyby kolejny autor sygnalizował o istnieniu 300 definicji religii, zapewne nie byłby w błędzie. „Przewrotnie” można to wyrazić stwierdzeniem, że tyle jest definicji religii, ilu jest ludzi.

W starożytności i w średniowieczu formułowane były definicje nominalne odnoszące się do religii. Wiązały się one z etymologią tego terminu. Filozof i mówca Cynceron (zm. 43 przed Chr.) wyprowadzał słowo *religio* z czasownika *relegere*, który oznaczał: „odczytywać na nowo”, „sumiennie przestrzegać”. Autor ten definiował religię jako „sumienne przestrzeganie wszystkiego, co należy do kultu bogów”. Jej istota wyraża się w odczytywaniu z kosmosu obowiązków człowieka wobec Boga. Religia zatem to „skrupulatne oddawanie czci bogom” (Berner 1997: 392).

Pisarz i apologeta chrześcijański Laktancjusz (zm. 330) wywodził termin *religio* ze słowa *religare*, co oznaczało: „ponowne związanie człowieka z Bogiem”. Wskazywał więc na związanie człowieka z Bogiem wyrażające najgłębszy sens religii. Św. Augustyn (zm. 430) wyprowadzał termin *religio* od czasownika *religere*, czyli „ponownie wybierać”. Dla św. Augustyna prawdziwa religia to ta, dzięki której dusza godzi się na nowo z Bogiem, od którego wcześniej się oderwała.

Zakładana przez Cyncerona, Laktancjusza i św. Augustyna „odmienność sfery boskiej i ludzkiej znajdzie swą kontynuację w odróżnianiu (przeciwstawianiu) sfery sacrum i profanum. Łacińskie pojęcie r.[eligia] miało pierwotnie typowe dla kultury Rzym. [skiej] zabarwienie prawno-adm.[inistracyjne], nieznanne kulturom pozaeuropejskim” (Bronk 2003: 394).

Dziedzictwo starożytnych myślicieli podjęte zostało w czasach nowożytnych i współczesnych. I chociaż dziś istnieją inne niż nominalne kategorie definicji religii (np. funkcjonalne, wskazujące na zadania, czyli funkcje, jakie religia pełni w życiu, nie tylko ściśle religijne, ale też estetyczne czy integrujące daną społeczność; indukcyjne, prezentujące wspólne cechy różnych religii z pominięciem tego, co je różnicuje; analityczne, „mówiące” o istotnych treściach danej religii), to jednak zamierzchłe „intuicje” związane z definicją pojęcia „religii” są wciąż aktualne (Karas 2002; Maciuszko 1992: 63–81).

Jedną z najbardziej uniwersalnych definicji religii, którą można odnieść do niemal wszystkich systemów wierzeń (oprócz buddyzmu, który nic nie mówi o bogach) (Dajczer 1993) wskazuje na człowieka i bóstwo oraz relację między nimi. Religia jest życiowym stosunkiem człowieka do Istoty Ponadziemskiej – definicja ta pozwala w miarę skutecznie i obiektywnie odróżnić to, co stanowi religię, od tego, co nią nie jest. Według tego określenia w religii konieczne są podmiot i przedmiot oraz odniesienie między nimi, czyli wskazana wyżej relacja. „Mówiąc najogólniej – konstatuje Zofia Józefa Zdybicka – akt religijny jest to akt ludzki, czyli świadome i celowe zachowanie się człowieka, w którym wyraża się i konstytuuje jego osobowy stosunek do rzeczywistości transcendentnej (sakralnej), a zwłaszcza do osobowo rozumianego Boga” (Zdybicka 1977: 170–171).

Podmiotem w religii zawsze jest człowiek. To on znaczący punkt wyjścia rzeczywistości określanej jako religia. Człowiek w całej swojej kondycji, w swej strukturze psychofizycznej, jako jedność duszy, ducha i ciała (jak podkreśla filozofia realistyczna), będąc istotą doczesną, przemijającą, kruchą, słabą w sensie egzystencjalno-metafizycznym, staje wobec przedmiotu religii – Istoty Ponadziemskiej. Nie można pojmować tegoż „przedmiotu” reistycznie, jako rzeczy, czegoś na kształt materii. Przedmiot wyznacza punkt odniesienia człowieka. Wskazuje na rzeczywistość transcendentną: wieczną, nieprzemijającą, silną – wszechmocną, będącą źródłem i racją istnienia, będącą zarówno istotą, jak i istnieniem, czego nie można powiedzieć o jakiegokolwiek istocie żywej, w tym człowieku.

„Życiowy stosunek człowieka” wskazuje na osobę ludzką. Rzymski logik i filozof Boecjusz (zm. 524) podał definicję osoby jako „indywidualną substancję natury rozumnej” (Krąpiec 2006: 874). Określenie to nie jest znane w innych tradycjach religijnych. Koncepcja

człowieka (antropologia) jest w różnych religiach, nawet monoteistycznych (w chrześcijaństwie i islamie), różna, odmienna. Buddysta nigdy nie powie o sobie, że jest osobą. Muzułmanin nigdy nie wyrzeknie słów o swoim podobieństwie do Boga (Allaha), bowiem godziłby nimi w czysty monoteizm, z którego islam jest dumny. Nie nazwie też Boga osobą. Nie zwróci się do Niego słowami: „Ojciec nasz...”.

Kategoria osoby i to wszystko, co o niej stanowi, wypracowana przez filozofię i teologię chrześcijańską, pozwala dostrzec w każdym bez wyjątku człowieku godność osobową, niezbywalną wartość, suwerenność bytu, otwartość, pierwotną samotność, niepełność, przygodność oraz kruchość istnienia. Człowiek w relacji do transcendencji – mimo ontycznej ułomności – zawsze jawi się jako byt wartościowy. Zwraca się do Boga, angażując wszystkie sfery swojego istnienia: rozum, wolę, emocje. Harmonia między tymi „komponentami” osoby wskazuje na jej zintegrowanie, na nią samą jako odpowiedzialną za swoje życie, a zatem również odpowiedzialną za religię.

Przedmiot religii – Istota Ponadziemska jest różnie nazywany przez różne tradycje religijne bądź filozoficzne. Jest to: Bóg, bóstwo, Istota Najwyższa (u ludów pierwotnych). Poszczególne systemy religijne podają imiona Boga: Bóg Trójjedyny (Bóg Ojciec, Syn Boży, Duch Święty), Jahwe, Allah czy też Brahma, Siwa, Wisznu w hinduizmie. Filozofia dystansująca się od Bożego objawienia i szukająca eksplikacji religii, jej racji istnienia w rozumie wskazuje na Absolut, byt absolutny. Istota człowieka nie może być zrównana z istotą boską, chociaż znane są systemy religijne, które chciałyby postawić znak równości między człowiekiem a Istotą Ponadziemską, np. myśl hinduistyczna czy współczesny synkretyczny ruch New Age.

Relacja między podmiotem (człowiekiem) a przedmiotem religii (bóstwem) nie jest równorzędna. Człowiek kierujący się wolną wolą, rozumem oraz emocjami „wychodzi” ku transcendencji jako byt jej subordynowany, poddany, podporządkowany. Nie ma w tejże relacji partnerstwa ani rywalizacji.

Przedmiot religii – Bóg – nie może być ujmowany w kategoriach materii. Istota Ponadziemska nie ma zewnętrznego (poza nią samą) źródła zaistnienia. Zawsze była, jest i będzie. Cechuje ją pełnia doskonałości, mocy, świętości. Stanowi początek i cel wszelkiego bytu.

Filozof religii Zofia Józefa Zdybicka przekonuje, że

Religia stanowi układ relacji człowieka do jakiejś istoty najwyższej lub najwyższej wartości, uświadomiony i wyrażający się w specjalnym zachowaniu się człowieka: uznaniu zależności, pragnieniu oddania czci, dążeniu do jak najściślejszego związania się z tą istotą. Religia zawsze stanowi odniesienie, skierowanie (właśnie) relację człowieka „ku” rozmaicie rozumianemu przedmiotowi religijnemu, który w jakiś sposób dopełnia ludzką egzystencję (Zdybicka 1973: 9).

Z kolei fenomenolog religii Tadeusza Dajczera (zm. 2009) konstatuje:

Religia jest to wyrażający się w formach społecznych egzystencjalny stosunek człowieka do Absolutu, w który człowiek wierzy, który czci i w którym szuka norm postępowania oraz zbawienia (cyt. za: Markowski 2013: 155–156).

W dziejach nauki o religii, jak też w różnych nurtach refleksji chrześcijańskiej nad tym fenomenem, pojawiały się tendencje do przeciwstawiania pojęć: religia i wiara (Sakowicz 2020). Wizję, w której religia i wiara sytuują się na przeciwległych biegunach znaczeniowych upowszechnił Karl Barth (zm. 1968), szwajcarski teolog ewangelicko-reformowany, główny przedstawiciel protestanckiej teologii dialektycznej. Proklamował chrześcijaństwo nie jako religię, lecz wiarę. W chrześcijaństwie zainicjowanym przez samego Boga, założonym przez Syna Bożego – Jezusa Chrystusa i prowadzonym przez Ducha Świętego (będącym właśnie dzięki temu wiarą!) człowiek ma pozostawać w bezpośrednich relacjach z Bogiem. To Bóg wychodzi do człowieka z inicjatywą zbawczą, a człowiek odpowiada jemu na drodze wiary, przez wiarę. Bóg „samoujawiający się” motywuje człowieka do wiary. Dążenie oddolne człowieka, który wznosi ręce ku górze, szukając go po omacku, a zatem człowieka błędzącego, a nawet zagubionego jest według Bartha religią. Ten protestancki teolog uważał, że „religie stanowią najbardziej absurdalną formę niewiary i bałwochwalstwa, są wyrazem pychy i ludzkiego grzechu” (Dajczera 1990b: 46).

Każdy system religijny spełnia szereg funkcji. Najważniejszą jest funkcja teologiczna, określająca relację człowieka do Boga, Istoty Ponadziemskiej czy bóstwa. „Świecka” funkcja religii polega na integracji grupy w ramach określonej wspólnoty, np. narodowej bądź etnicznej. Religia spełnia też wskazane wyżej zadanie estetyczne,

uczy wrażliwości na piękno. Każdy system wierzeń odgrywa nade wszystko rolę wspólnototwórczą (Sakowicz 2007: 543–555). Człowiek jest tym, kim jest dzięki religii. Nawet jeśli deklaruje się jako niewierzący, to i tak wiele zawdzięcza kulturotwórczej roli religii, która ukształtowała krąg kulturowy, w jakim on żyje.

Religia jest segmentem kultury (Sakowicz 2020: 219–221). Według filozofii realistycznej (przyjętej przez Kościół katolicki jako „prawowiernej” i stanowiącej od wieków aż po dzień dzisiejszy „podglebie” teologii) wartości: prawda, dobro, piękno, świętość (*sacrum*) stanowią o kulturze i są obecne w głównych jej nurtach. Prawda to wartość poznawana, opisywana przez naukę. Kulturę określa moralność, która jest zorientowana, ukierunkowana na dobro. Piękno to domena sztuki. W końcu świętość (*sacrum*) wskazuje na religię jako autonomiczną wobec nauki i moralności oraz sztuki domenę kultury.

O religii – twierdzi socjolog Émile Durkheim (zm. 1917) – stanowią: doktryna, kult, moralność, instytucja. Twórca francuskiej szkoły socjologicznej traktował religię jako zjawisko czysto społeczne. Źródła religii, podobnie jak korzenie moralności, kategorii intelektualnych oraz instytucji, dopatrywał się w świadomości społecznej. Religię uważał „za wytwór lęku społ.[ocznego] przed nie znanymi siłami kosmicznymi” (Jacher 1983: 375–376). Religia i moralność, posługując się specyficzną symboliką, odgrywają rolę czynników konsolidujących społeczność. Durkheim utożsamiał zjawiska religijne ze strukturą społeczną, zaś życie religijne z życiem społecznym. Ostatcznym źródłem religii, twierdził, jest społeczeństwo (Wroczyński 2001: 757–758). I chociaż według Durkheima geneza religii ma korzenie naturalistyczne, to spostrzeżenia tego uczonego dotyczące składowych religii (doktryny, kultu, moralności, instytucji) mogą być przyjęte przez ludzi wierzących.

Nie ma religii bez zasad doktrynalnych (doktryny religijnej), wśród których najważniejsze są te odnoszące się do Boga, bóstw, Istoty Najwyższej. Doktryna najwyraźniej mówi o specyfice i odrębności danej religii wobec innych systemów religijnych. Nie można żadną miarą stawiać znaku równości między doktrynami różnych religii. Relatywizm doktrynalny jest największym wrogiem religii jako takiej. Wprawdzie w różnych religiach większość pojęć brzmi identycznie: Bóg, objawienie, zbawienie, człowiek, grzech – to żadną miarą nie można ich utożsamiać. Doktrynę religijną można podzielić

na trzy działy: „teorię bóstwa (sacrum), teorie świata i teorię człowieka. Inaczej mówiąc, w obrębie doktryny religijnej mieszczą się wypowiedzi o sacrum, świecie i człowieku – teologia (właściwa), kosmologia i antropologia” (Maciuszko 1992: 98).

Moralność, która stanowi „część” kultury, odgrywa jednocześnie istotną rolę w religii. Każda religia posiada skodyfikowane czy skatalogowane normy postępowania. W zależności od religii normy te mogą mieć uniwersalne odniesienie, czyli obligują wiernego do godziwego i pełnego respektu postępowania wobec drugiego człowieka bez względu na jego religijną tożsamość i przynależność. W przypadku religii partykularnych, skupiających określoną grupę ludzi (np. plemię), reguły moralne obowiązują tylko wewnątrz tej grupy. Nie wiążą one członków danego plemienia wobec tych spoza plemienia.

Wyrazem religijności człowieka, czyli przeżywania przezeń tajemnic wiary i ich praktykowania, jest kult. Wyraża się on w różnych religiach w modlitwie, składaniu ofiar, podejmowaniu aktów pokutnych, ascezie, w formach adoracji, w mowie i milczeniu, w sprawowaniu ceremonii. Janusz Maciuszko (zm. 2020) konstatuje:

Kult jest niezbywalną częścią religii i obejmuje religię praktykowaną zarówno indywidualnie, jak i społecznie. Jest uzewnętrznieniem – obiektywizowaniem wewnętrznych aktów religijnych. Przedmiotem kultu jest sacrum w postaciach właściwych dla różnych religii [*notabene*: religij, co wskazywać ma na liczbę mnogą – przyp. E.S.]. Czynności kultowe są na nie nakierowane z zamiarem intencjonalnym – np. hołdu, prośby. Zwykle istnieje zgodność między kształtem kultu a treściami wierzeń i normami działań – czynności uznawanych przez poszczególne społeczeństwa (Maciuszko 1992: 98).

Wreszcie ostatnim komponentem religii jest instytucja bądź też – inaczej mówiąc – organizacja religijna. Bez zinstytucjonalizowanej formy życia i praktyk religijnych, bez określonej władzy (mającej najczęściej mandat samego Boga, bóstwa, Istoty Najwyższej) nad wspólnotą wiary, bez specjalistów rytualnych (kapłanów, wodzów, czarowników) nie jest możliwe trwanie religii w czasie i przestrzeni. „Joachim Wach (socjolog i religioznawca; zm. 1955 – przyp. E.S.) określał ją jako socjologiczny wyraz doświadczenia religijnego” (Maciuszko 1992: 105). Janusz Maciuszko przekonuje, że

[...] przybieranie przez religie kształtów wspólnotowych, społecznych jest odpowiedzią na doświadczenie sacrum i jest przeto tylko pochodną tego religiotwórczego faktu. Sprzyja takim procesom m.in. wspólnota kultu i zapatrywań doktrynalnych, dzielone przez wyznawców systemy wartości oraz aprobaty dla określonych form organizacji i ekspresji społecznej, autorytet działaczy i reformatorów religijnych, w tym zmarłych. Wśród tych ostatnich szczególne miejsce zajmują założyciele religii, których nauczanie stoi u podstaw fizycznego bytu religii i wymaga prymarnej akceptacji lub odrzucenia (ogólnego określenia się względem ich tezy, skoro normują one całość religii) (Maciuszko 1992: 105).

Sumując, stwierdzić należy za Marianem Ruseckim (zm. 2012), że

[...] w znaczeniu antropolog.[icznym] i filoz.[oficznym] r[eligia] jest zespołem odniesień człowieka do tego, co niewidzialne, święte, transcendentne; jego kontyngencja egzystencjalna rodzi w nim wewn.[ętrzne] zapotrzebowanie na tego typu odniesienie; w wyniku tego człowiek intuicyjnie wyczuwa możliwość istnienia in.[nego] świata, będącego trwałą podstawą oraz sensem egzystencji ludzkiej, i jest na niego otwarty (Rusecki 2012: 1394).

Specyfika chrześcijaństwa

W obecnej epoce postmodernizmu, w której jednym z głównych trendów, wręcz paradygmatów jest relatywizm, stawia się znak równości między wszystkimi religiami. W sukurs tym działaniom idzie pluralistyczna teologia religii, która odrzuca taką interpretację chrześcijaństwa, jaką podaje teologia tradycyjna, mocno zakorzeniona w myśli filozofa scholastycznego i teologa, dominikanina św. Tomasza z Akwinu (zm. 1274).

Nawiązując do wcześniejszej refleksji, stwierdzić należy, że chrześcijaństwo nie jest magią, ideologią, wytworem walki klas i efektem lęku bądź traumy przed okrutnymi władcami czy też zjawiskami przyrody. Co więcej, nie jest produktem ewolucji, skazanym w końcu na obumarcie, na nieuchronną śmierć. Jest natomiast religią, w której ujawnia się życiowy stosunek człowieka do Boga w Trójcy Jedynej, który objawił się ludzkości na różnych drogach: przez świat stworzony, a więc przez stworzenia i w stworzeniach, w historii religii i w ogóle w historii powszechnej, w ludzkim sumieniu, w mowie człowieka, w osobistych dziejach życia, wreszcie i nade wszystko w Biblii – natchnionym Słowie Bożym, zapisanym przez autorów

Starego i Nowego Testamentu, w końcu w Słowie, które stało się Ciałem – w Jezusie Chrystusie, Bogu-Człowieku.

Doktryna chrześcijańska, na wskroś oryginalna i niepowtarzalna, nadto kult, z celebracją Eucharystii (sakramentu obecności Jezusa Chrystusa w świecie) oraz z innymi rytuałami, jak i wniosłe zasady moralności chrześcijańskiej i na koniec instytucja mająca charakter bosko-ludzki (Kościół założony przez Jezusa Chrystusa) stanowią o chrześcijaństwie jako religii.

Chrześcijaństwo jest religią specyficzną, oryginalną, wyjątkową (w dawnej teologii podkreślano – absolutną).

Oryginalność chrześcijaństwa

Chrześcijaństwo jest religią monoteistyczną (zakładającą istnienie jednego, jedyne Boga) oraz uniwersalistyczną (dającą perspektywę zbawienia dla wszystkich ludzi, dla całej ludzkości). Istotą chrześcijaństwa jest wiara w Jezusa Chrystusa.

Pojęcie ch.[rześcijaństwa] wywodzi się [właśnie – przyp. E.S.] od tytułu Chrystusa (gr. *Christos* i łac. *Christus*) odniesionego do konkretnej postaci hist.[orycznej], Jezusa z Nazaretu, uznanego za Pomazańca i Syna Bożego, Mesjasza i Zbawiciela ludzkości, zgodnie z wyznaniem wiary złożonym przez Piotra: „Tyś jest Chrystus, Syn Boga Żywego” (Mt 16,16). Około 43 r. w Antiochii Syryjskiej wyznawców Jezusa Chrystusa nazwano *christiano*i (Dz 11,26). Określenie to pochodziło prawdopodobnie z kręgów pogańskich i początkowo miało wydźwięk negatywny. Przejęte przez wyznawców nowej religii zaczęło wyrażać ich odrębność i tożsamość (Rusecki 2001a: 484).

O odrębności chrześcijaństwa od innych religii oraz o jego tożsamości świadczy szereg właściwych tylko dla chrześcijaństwa cech. W chrześcijaństwie zachowana jest równowaga czy też harmonia między tym, co transcendentne, a tym, co immanentne (Dajczer 1990a: 22–23). Nie jest chryścianizm doktryną utopijną, oderwaną od realiów życia. Nie jest monizmem negującym duchowy czy materialny wymiar egzystencji. Nie stanowi jakiejś emanacji spirytyzmu, dla którego obce i wrogie jest to wszystko, co mogłoby zostać skalane, zbrukane przez materię.

Chrześcijaństwo jest religią objawioną przez Boga (Dajczer 1990a: 24–25). Identyczne roszczenia rewelacjonistyczne mają inne

religie, co nie znosi przecież roszczeń chrystianizmu. O Bożym objawieniu jako źródle religii mówią judaizm oraz islam. Objawienie przedstawione w Starym Testamencie przez religię biblijnego Izraela nie zostało przez chrześcijaństwo zneutralizowane, unicestwione. Wręcz przeciwnie, wciąż jest aktualne, chociaż jego szczytem jest objawienie Jezusa Chrystusa, odrzucane wszakże przez judaizm.

Specyfiką objawienia chrześcijańskiego jest jego wymiar Bosko-ludzki. W żadnej innej religii, w tym w monoteistycznych religiach Abrahamowych – w judaizmie i islamie – założyciel nie jest Bogiem. Założycielem chrześcijaństwa jest Jezus Chrystus – Bóg-Człowiek. Jako wcielony Syn Boży – druga osoba Boska Trójcy Świętej (wraz z Bogiem Ojcem i Duchem Świętym) zaangażowany był w założenie chrześcijaństwa. Nie jest ono religią, która poddana prawom ewolucji miałaby wyrosnąć z religii biblijnego Izraela. Judaizm czasów przed Chrystusem „nie począł”, „nie zrodził” chrześcijaństwa, lecz jego założycielem jest Boży Legat – Wysłannik, Mesjasz. Zakorzenie dziczki oliwnej w szlachetnym winnym krzewie nie oznacza genetycznej kontynuacji religii biblijnego Izraela.

Religia Chrystusa nie powstała w bliżej nieokreślonym praczasie. Jest na wskroś historyczną, w której oprócz *kairosu* (czasu szczególnego, dynamicznego działania łaski Boga) kluczową rolę odgrywa *chronos* (czas „mierzony”, przebiegający od jednego punktu do drugiego, od przeszłości przez teraźniejszość ku przyszłości). W chrześcijaństwie nie ma cyklu nieustannych powrotów. Czas nie zatacza koła, w którym to, co jest, już było i jednocześnie to, co jest, ponownie będzie.

Jezus Chrystus – założyciel chrześcijaństwa jako Bóg jest poza czasem, ponad czasem. Jednocześnie jest Panem czasu. Będąc Człowiekiem, wpisał swoje życie w ściśle określone ramy czasowe, kulturowe. Stał się przez to solidarny z ludzkim losem przebiegającym zgodnie z wektorem czasu. Urodził się w konkretnym kontekście czasowym (historycznym, dziejowym) i geograficznym. Umarł nie pozornie, symbolicznie, lecz faktycznie na Golgocie, gdzie krzyż połączył Ziemię z Niebem. Realnie, faktycznie też zmartwychwstał.

Chrześcijaństwo ukierunkowane jest ku eschatonowi, czyli ku „nowemu Niebu i nowej Ziemi”. Eschatologia chrześcijańska, która przeczy różnym teoriom mówiącym o nieskończonej wędrówce dusz ludzkich, od inkarnacji do inkarnacji, stanowi o specyfice

chrześcijaństwa. Jest ono zarówno stąd – z Ziemi i jednocześnie z Nieba, do którego dąży. Liturgia sprawowana na Ziemi zapowiada wieczną celebrację w Niebie.

O specyfice chrześcijaństwa stanowi wiara w Boga w Trójcy Jedynego. Bóg Ojciec, Syn Boży i Duch Święty to nie trzej „bogowie” konkurujący między sobą i starający się o względy ludzi. Dogmat trynitarny wyraża wielką, niezgłębianą tajemnicę, ukazującą istotę chrześcijaństwa, podkreślającą jej społeczny wymiar i nade wszystko stanowiącą niepodważalny argument, że siłą motoryczną chrześcijaństwa i znakiem jego tożsamości jest Bóg, który jest miłością. Wiara w Trójcę Świętą wyznacza kryterium przynależności danego Kościoła oraz wspólnoty eklezjalnej do chrześcijaństwa. Odrzucenie tej fundamentalnej prawdy nie pozwala, by określona społeczność była uznana za chrześcijańską.

O chrześcijaństwie jako religii mówi najwyraźniej sam Jezus Chrystus. Przez akt wcielenia, przyjmując naturę ludzką, upodobił się do każdego człowieka. Nie jest bóstwem na wzór bóstw z pantheonu greckiego czy rzymskiego bądź ze świata bóstw hinduistycznych, wśród których były i takie, które stały się ludźmi – poddanymi namiętnościom, słabościom, postępujący jak inni. Znakiem wyjątkowości chrześcijaństwa jest Eucharystia, sakrament obecności Jezusa Chrystusa w rzeczywistości świata.

Krzyż Jezusa Chrystusa wskazuje na chrześcijaństwo jako na religię wiarygodną. Stanowi on zarówno fundament, jak i zwieńczenie religii Chrystusa. Cała rzeczywistość materialna i duchowa chrześcijaństwa skupia się w krzyżu jak w soczewce. Krzyż ogniskuje w sobie wszystkie inne symbole chrześcijaństwa, kumuluje je i czyni ważnymi oraz skutecznymi. Jezus Chrystus przez śmierć na krzyżu dokonał wyzwolenia człowieka z grzechu i jego konsekwencji. Odkupił jego kulturę, historię, los. Śmierć Jezusa stała się źródłem życia. Umęczony Mesjasz śmiercią swoją śmierć pokonał. Misterium zbawcze osiągnęło szczyt w chwalebny m zmartwychwstaniu Pana Jezusa. On, pierwszy Zmartwychwstały, dał wszystkim ludziom, całej ludzkości wszystkich czasów powszechną nadzieję zbawienia. Życie chrześcijanina, nawet najbardziej doświadczonych cierpieniem, bólem, rozpaczą, beznadziejnością posiada wymiar paschalny. Wpisana jest w niej perspektywa zwycięstwa i wiecznego trwania w miłości w Bogu – perspektywa zbawienia.

Chrześcijaństwo „tworzą” Kościoły i wspólnoty eklezjalne. Włączone są one w widzialną społeczność wiernych przez sakrament chrztu świętego, będący „zanurzeniem w śmierć i zmartwychwstanie Jezusa Chrystusa”. Kościół nie jest organizacją funkcjonującą według zasad instytucji świeckich. Będąc Mistycznym Ciałem Chrystusa (czego nie można powiedzieć o jakiegokolwiek instytucji w dziejach ludzkości; żadna religia pozachrześcijańska nie jest „mistycznym ciałem bóstwa”), doświadcza świętości, ale i grzeszności swoich członków. Posiada żywą świadomość, że wszyscy doń „zwołani” i w nim „zgrupowani” obdarowani zostali przez Boga na mocy łaski chrztu świętego niezbywalną godnością: prorocką, królewską, kapłańską. Jeden, święty, powszechny, apostołski Kościół, zgodnie z wielowiekową tradycją, świadomy jest „niezmywalności” – nieusuwalności tych znamion.

Bogactwem myśli chrześcijaństwa, skarbnicą jego Tradycji, jest nauczanie świętych mężów Bożych, którzy kładli fundamenty doktryny – Ojców Kościoła i pisarzy wczesnochrześcijańskich. Do ich grona przez wieki dołączają się zastępy świętych i błogosławionych, w tym Doktorów Kościoła.

Z chwilą powstania chrześcijaństwa oraz w pierwszych latach jego istnienia uczniów Jezusa Chrystusa, wiernych idących Jego śladami, nazywano „świętymi”. Imię to nie wskazywało na ludzi bez grzechu i winy, lecz na społeczność powołaną do życia zgodnie z nauczaniem Jezusa Chrystusa. Święci to pokorni, znający prawdę o sobie, wiedzący, że ich życiu sens nadaje wiara w Jezusa.

Chrześcijaństwo bywa określane, nie tylko przez samych chrześcijan, jako „religia miłości”. Realizacja na co dzień przykazania miłości Boga i bliźniego stanowi *résumé* moralnego nauczania chrystianizmu, zapisanego w Starym Testamencie jako Dekalog, a w Nowym Testamencie „zadekretowanego” jako Kazanie na Górze. Miłość bliźniego nie jest kwestią sentymentalizmu, irracjonalnych emocji, uniesienia, uwznioślenia myśli. Stanowi codzienny, heroiczny trud wyzwalania się z koncentracji na sobie i jednoczesnego wychodzenia ku drugiemu, ku innym ze wspaniałomyślnością, życzliwością, spolegliwością.

Imperatyw miłości bliźniego wskazuje na świat ludzkich relacji, odniesień, interakcji, świat wyzwolony ze ślepego trybalizmu, co już zauważono wyżej, lecz w innym kontekście. Chrześcijaństwo nie jest społecznością plemienną, w której bliźnimi są tylko ci, których

łączy pokrewieństwo plemienne. „Nie ma już Żyda ani poganina, nie ma już niewolnika ani człowieka wolnego, nie ma już mężczyzny ani kobiety, wszyscy bowiem jesteśmy kimś jednym w Chrystusie Jezusie” (Gal 3,28) – słowa św. Pawła, Apostoła Narodów, wskazują bardzo wyraźnie na uniwersalizm miłości drugiej osoby, również tej z „innego plemienia”, tak samo stworzonej z miłości Boga, jednego Ojca całej ludzkości.

Wyjątkowym imperatywem obecnym w chrześcijaństwie jest przykazanie miłości nieprzyjaciół. Nie wypływa ono z naiwności wierzących w Jezusa Chrystusa. Realizacja tego przykazania to świadectwo wolności od agresji, przemocy. To afirmacja dobra i pewność, że tylko ono jest „zdolne” pokonać zło. To wypełnianie rady św. Pawła: „Nie daj się zwyciężyć złu, ale zło dobrem zwyciężaj” (Rz 12,21).

„Konstytucją” chrześcijaństwa jest Biblia. Wyznacza ona jednocześnie fundament chrześcijaństwa. Pismo Święte Nowego Testamentu, określane jako *Christus scriptus* („Chrystus spisany”), stanowi normę życia chrześcijańskiego. Biblia to „pokarm” dający duchowe siły, duchową vitalność. „Zjedz ten zwój [księgę] i idź, by przemawiać” (Ez 3,1) – ten święty imperatyw biblijny wskazuje na konieczność interioryzacji Słowa Bożego, na potrzebę jego uwewnętrznienia. Duch Pisma Świętego kształtuje myśl, serce, osobowość chrześcijanina. Codzienna lektura Biblii umacnia wiarę i nadzieję. Mobilizuje do miłości.

Biblia sytuuje się u początku nie tylko misji ściśle religijnej – ewangelizacyjnej, ale też i posłannictwa kulturotwórczego, które chrześcijaństwo pełniło i nie przestaje pełnić. Proklamacja Pisma Świętego była zawsze w historii chrześcijaństwa pierwszym i najważniejszym zadaniem misjonarzy. Głosili oni Ewangelię i jednocześnie zakładali Kościoły. Promowali to, co Boże, pośród tego, co ludzkie.

Od początku swojego istnienia chrześcijaństwo pełniło misję nauczania. Było i jest wspólnotą pedagogiczną – wychowującą kolejne, nowe pokolenia naśladowców Jezusa Nauczyciela. Teologia mówiąca o pedagogii Bożej w życiu człowieka bardzo wyraźnie wskazuje na specyfikę chrześcijaństwa jako religii prowadzącej swoich wiernych – jak pedagog – do pełni człowieczeństwa. Biblia jest zatem rodzajem „podręcznika wychowania”. Niektóre księgi Starego Testamentu, np. Księga Przysłów, wprost może być uznana jako dzieło pedagogiczne.

Uniwersalizm chrześcijaństwa

Chrześcijaństwo jest religią uniwersalną (Budzik, Kijas 2000). Termin „uniwersalizm” połączony z przymiotnikiem – „chrześcijański” wskazuje na powszechność chrześcijaństwa jako religii, która dąży do „ogarnięcia” całej ludzkości. Religia Chrystusa swoim zasięgiem obejmuje cały świat. Zwrócił na to uwagę w swoich listach św. Paweł, Żyd z pochodzenia, który stał się apostołem pogan.

Uniwersalizm chrześcijaństwa to – według Karola Klauzy – „jedna z istotnych cech chrześcijaństwa [...] charakteryzująca jego powszechność, globalną potencjalność kulturową, a w wymiarze egzystencjalnym także relacje z całym stworzeniem”. Przybiera postać: uniwersalizmu egzystencjalnego, wskazujący na „przymiot egzystencjalno-soteriologiczny planu Bożego” oraz uniwersalizmu poznawczego, będącego „istotnym rysem metodologicznego poznania [...] sensu Objawienia Bożego, tajemnicy wcielenia i wydarzeń paschalnych”. Uniwersalizm poznawczy określa „udział całego stworzenia (w tym całej ludzkości) w nadziei ostatecznego, powszechnego spełnienia się w Bogu” (Klauza 2002: 1288).

Chrześcijaństwo jako religia uniwersalistyczna jest religią świata i całej ludzkości. Skoro tak, to Kościół jest sakramentem zbawienia wszystkich ludzi i znakiem ich jedności. Chrześcijaństwo nigdy nie należało do jednego kręgu kulturowego, stało się i jest religią świata, a zatem odznacza się czasową (historyczną) i przestrzenną (geograficzno-kulturową) uniwersalnością.

Uniwersalizm chrześcijaństwa (Sakowicz 2006: 337–340) wiąże się z powszechną wolą zbawczą Boga Ojca i powszechnym dziełem odkupienia dokonany przez Jezusa Chrystusa. Druga Osoba Boska – Jezus Chrystus poprzez misterium paschalne (męka, śmierć i zmartwychwstanie) odkupił człowieka oraz odkupił ludzką kulturę, w której on bytuje, czyli realizuje człowieczeństwo (zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym). Chrześcijaństwu ogarniającemu „pewną całość” (czyli ludzkość) obcy jest partykularyzm. O uniwersalizmie chrześcijaństwa stanowi jego nadprzyrodzony charakter, na co wskazywali ojcowie apostołscy i apologety (św. Justyn Męczennik; zm. 165; Atenagoras z Aten, zm. 190; św. Ireneusz z Lyonu, zm. 202; św. Klemens Aleksandryjski, zm. ok. 215; Tertulian, zm. 240; Orygenes, zm. 254; św. Cyprian z Kartaginy, zm. 258).

Uzasadnieniem uniwersalizmu jest misterium Boga Trójjedynego – Bóg Ojciec stworzył świat i podtrzymuje go w istnieniu, Syn Boży odkupił świat, Duch Święty, który jest obecny wśród chrześcijan oraz w sposób tajemniczy w religiach niechrześcijańskich, wypełnia dzieło Jezusa Chrystusa. Katolicyzm oraz prawosławie akcentują uniwersalistyczny (kosmiczny) charakter odkupienia dokonanego przez Jezusa Chrystusa, protestantyzm podkreśla natomiast indywidualne, wewnętrzne (subiektywne) doświadczenie zbawienia w akcie osobistej wiary w Jezusa Chrystusa.

Chrześcijaństwo jako religia uniwersalistyczna głosi, że wszyscy ludzie będący „wyobrażeniem Boga” (por. Rdz 1,27), stworzeni do życia z Bogiem i jako dzieci Boga, kochani są przez Niego oraz powołani do miłości Tego, „Który jest Miłością”. Uniwersalizm wyraża się w wierze w paruzję Jezusa Chrystusa i w powszechne zmartwychwstanie. Świadectwem uniwersalizmu chrześcijańskiego jest moralność, w tym obrona ludzkiego życia, godności człowieka, jego wolności, sprawiedliwości.

O uniwersalizmie chrześcijańskim mówi reinterpretacja zasady *Extra Ecclesiam salus nulla*, według której „całe zbawienie pochodzi jedynie od Chrystusa-Głowy przez Kościół, który jest Jego Ciałem” (*Katechizm Kościoła katolickiego* 1994: 212 [nr 846]). Co więcej, w innych religiach występują elementy prawdy i świętości, których Kościół nie odrzuca (*Deklaracja o stosunku Kościoła do religii niechrześcijańskich „Nostra aetate”* 1986: 335 [nr 2]). Z tych przesłanek wyprowadzany jest wniosek, że wszyscy ludzie odkrywający prawdę i realizujący miłość poza chrześcijaństwem przynależą do Kościoła (przynajmniej w swoim pragnieniu) lub są doń w pewien sposób przyporządkowani i w związku z tym mogą osiągnąć zbawienie będące darem miłości Boga, który wydał swojego Syna Jezusa Chrystusa na śmierć na krzyżu (Sakowicz 2008: 94–102).

Czesław Stanisław Bartnik (zm. 2020) sądzi, że „absolutnym korelatem religii uniwersalnej, z całą jej rzeczywistością zbawczą, egzystencjalną i prakseologiczną, jest Bóg – Jeden, Jedyne, Uniwersalny, Niewyraźalny przez konkretny” (Bartnik 2002: 99). Ustosunkowując się do problemu partykularyzmu i uniwersalizmu chrześcijaństwa, ten sam autor zauważa:

Niemal dwa tysiące lat teologia katolicka głosiła ekskluzywizm soterijny, według którego zbawić się mogą jedynie katolicy. Była to jednak

niepoprawna interpretacja Mk 16,16. Według nowej interpretacji nauczania Piusa XII i Soboru Watykańskiego II zbawienie może mieć miejsce na swój sposób także w każdej religii i w każdej wyższej moralności (Bartnik 2002: 101).

Stwierdzenie to wskazuje na przewyżczenie partykularyzmu chrześcijaństwa na rzecz jego uniwersalizmu. Dodać w tym miejscu należy, że jedynym zbawicielem wszystkich ludzi jest Jezus Chrystus.

Religia jest zjawiskiem złożonym, niejednorodnym, towarzyszącym człowiekowi od zarania jego istnienia. Nie było w dziejach ludzkości takiego czasu, w którym nie byłoby religii. Pełni ona szereg funkcji, nie tylko ściśle sakralnych, odnoszących się do różnie pojmowanej transcendencji, ale też i funkcji pozareligijnych, np. społecznych, integracyjnych, estetycznych. Kontekst egzystencjalny, jak i dziejowy oraz kulturowy wymuszają konieczność prowadzenia refleksji nad religią i nad jej wyrazem, czyli postępowania będącego uzewnętrznieniem takiego czy innego systemu wierzeń i religijnej pragmatyki.

Istotą religii w ogóle, a chrześcijaństwa w szczególności, jest życiowy stosunek człowieka do Boga (w Trójcy Jedynej). Bóg, który jest Miłością, wyzwała w człowieku miłość do siebie i do innych ludzi, w tym do nieprzyjaciół. Istotę chrześcijaństwa wyraża jego objawieniowy wymiar. Chrześcijaństwo nie powstało w wyniku koniunkturalizmu dziejowego, jakiegoś ślepego determinizmu, u jego genezy sytuuje się zbawcza wola Boga, którą wypełnił Jezus Chrystus. To On – Syn Boży stanowi o specyfice chrześcijaństwa jako religii.

Chrześcijaństwo nie deprymuje, nie odrzuca, nie neguje innych religii. Chrześcijanie wierzą, że Jezus Chrystus przyszedł na świat dla każdego człowieka, dla całej ludzkości i każdego oraz wszystkich wyzwolił swoją zbawczą męką, śmiercią i zmartwychwstaniem. Duch Święty jest zaś obecny nie tylko w chrześcijaństwie, ale w sposób tajemniczy również w religiach niechrześcijańskich – w sumieniach wiernych tych religii.

Bibliografia

- Bartnik C.S. (2002). *Eseje o historii zbawienia*, Lublin: „Standruk”.
- Berner U. (1997). *Religia*, [w:] *Leksykon religii. Z inicjatywy Franza Königa przy współpracy wielu uczonych wydał Hans Waldenfels*, tłum. A. Bronk, Warszawa: Verbinum. Wydawnictwo Księży Werbistów, s. 392–393.
- Bronk A. (2003). *Religia*, [w:] T. Gadacz, B. Milerski (red.), *Religia. Encyklopedia PWN*, t. 8, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 393–403.
- Budzik S., Kijas Z. (red.) (2000). *Uniwersalizm chrześcijaństwa a pluralizm religii. Materiały z sympozjum. Tarnów – Kraków, 14–15 kwietnia 1999 r.*, Tarnów: Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej „Biblos”.
- Dajczer T. (1990a). *Oryginalność chrześcijaństwa na tle innych religii*, [w:] M. Wojciechowski (red.), *Chrześcijaństwo wśród religii*, Warszawa: Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej, s. 22–34.
- Dajczer T. (1990b). *Teologia religii*, [w:] M. Wojciechowski (red.), *Chrześcijaństwo wśród religii*, Warszawa: Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej, s. 45–65.
- Dajczer T. (1993). *Buddyzm w swej specyfice i odrębności wobec chrześcijaństwa*, Warszawa: Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej.
- Deklaracja o stosunku Kościoła do religii niechrześcijańskich „Nostra aetate”* (1986), [w:] Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje. Tekst polski*, Poznań: Wydawnictwo Pallottinum, s. 334–338.
- Fromm E. (1966). *Szkice z socjologii religii*, przeł. J. Prokopiuk, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Jacher W. (1983). *Durkheim Émile*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, red. R. Łukaszyk, t. 4, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, kol. 375–376.
- Klauza K. (2002). *Uniwersalizm chrześcijaństwa*, [w:] M. Rusecki (red.), *Leksykon teologii fundamentalnej*, Lublin–Kraków: Wydawnictwo „M”, s. 1288–1291.
- Karas M. (red.) (2002). *Definicja religii. Studia i szkice*, Kraków: Wydawnictwo FHG Tondera.
- Katechizm Kościoła katolickiego* (1994), Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Krapiec M.A. (2006). *Osoba*, [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 7, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, s. 873–887.
- Lanczkowski G. (1986), *Wprowadzenie do religioznawstwa*, przeł. A. Bronk, Warszawa: Verbinum. Wydawnictwo Księży Werbistów.
- Ledwoń I.S., Pek K. (red.) (1999). *Chrześcijaństwo a religie. Dokument Międzynarodowej Komisji Teologicznej. Tekst – komentarze – studia*, Lublin–Warszawa: Wydawnictwo Księży Marianów.
- Maciuszko J. (1992). *Wprowadzenie do nauk o religii*, Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna.

- Markowski R. (2013). *Rozumienie chrześcijaństwa w badaniach ks. Tadeusza Dajczera w kontekście fenomenologii religii*, Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Pauli R. (1947). *Das Wesen der Religion. Eine Einführung in die Religionsphilosophie*, München: Verlag P. Müller.
- Rusecki M. (1989), *Istota i geneza religii*, Warszawa: Verbinum. Wydawnictwo Księży Werbistów.
- Rusecki M. (2001a). *Chrześcijaństwo*, [w:] T. Gadacz, B. Milerski (red.), *Religia. Encyklopedia PWN*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 484–498.
- Rusecki M. (2001b), *Fenomen chrześcijaństwa. Wkład w kulturę*, Lublin: Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej „Gaudium”.
- Rusecki M. (2002). *Religia*, [w:] M. Rusecki (red.), *Leksykon teologii fundamentalnej*, Lublin–Kraków: Wydawnictwo „M”, s. 1013–1027.
- Rusecki M. (2012). *Religia. I. Istota*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, red. E. Gilewicz, t. 16, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, kol. 1394–1400.
- Sakowicz E. (2006). *Principia dialogu Kościoła katolickiego z religiami Dalekiego Wschodu i Indii w świetle nauczania Soboru Watykańskiego II oraz dokumentów posoborowych*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Sakowicz E. (2007). *Wspólnototwórczy i aksjologiczny wymiar religii współczesnego świata*, [w:] I.S. Ledwoń i in. (red.), *Scio cui credidi. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Mariana Ruseckiego w 65. rocznicę urodzin*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 543–555.
- Sakowicz E. (2008). *Przynależący oraz dystansujący się od Kościoła katolickiego*, [w:] J. Kulisz (red.), *Wiara i kultura – śmiały eksperyment Pana Boga*, Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 88–115.
- Sakowicz E. (2009). *Religioznawstwo*, Lublin: Wydawnictwo Polihymnia.
- Sakowicz E. (2015). *Religia – „ufantastycznione odbicie realnego świata”. Negacja religii i kultu przez system komunistyczny w powojennej Polsce*, [w:] Z. Kupisiński (red.), *Potrzeba religii. Dynamika praktyk religijnych i rytuałnych*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 85–104.
- Sakowicz E. (2020). *Religia i wiara*, „Ateneum Kapłańskie”, t. 175, nr 2, s. 214–230.
- Sakowicz E. (2022). *Chrześcijańska „wizja” rodziny wobec jej „modelu komunistycznego”*, [w:] B.M. Kaldon, B. Krajewska, J. Niewęglowski (red.), *Wsparcie i ochrona rodziny w ujęciu interdyscyplinarnym*, Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, s. 245–263.
- Sobczak Z., Zimoń H. (1983). *Ewolucjonizm. III. W aspekcie kulturowym*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, red. R. Łukaszyk, t. 4, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, kol. 1454–1457.
- Waldenfels H. (red.) (1986). *Religie odpowiedzią na pytanie o sens istnienia człowieka*, przeł. E. Perczak, Warszawa: Verbinum. Wydawnictwo Księży Werbistów.



- Wojciechowski M. (red.) (1990). *Chrześcijaństwo wśród religii*, Warszawa: Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej.
- Wroczyński K. (2001). *Durkheim Émile*, [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasz z Akwinu, s. 757–758.
- Zdybicka Z.J. (1973). *Czym jest i dlaczego istnieje religia?*, „Zeszyty Naukowe KUL” t. 16, nr 3–4, s. 3–17.
- Zdybicka Z.J. (1977). *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Zmorzanka A., Pindel R. (2006). *Magia*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, red. E. Ziemann, t. 11, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, kol. 794–801.
- Zon J. (1983). *Ewolucjonizm. I. W aspekcie biologicznym*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, red. R. Łukaszyk, t. 4, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, kol. 1449–1451.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Prof. dr hab. Eugeniusz Sakowicz
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Wydział Teologiczny
e-mail: eugeniusz.sakowicz@wp.pl

Anna Walulik CSFN
ORCID: 0000-0002-5607-6974
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Synergiczny charakter pedagogiki inspirowanej Ewangelią

The Synergistic Nature of Gospel-Inspired Pedagogy

ABSTRACT

The purpose of the article is to show the Gospel as a source of pedagogical thinking and action. The echo of its message is present in different pedagogical currents and concepts considered to be modern and innovative. This indicates the synergistic nature of pedagogy referring to Christianity, the source of which is the reality of the resurrection of Jesus and the hope which results from that truth that humankind can achieve salvation – a happy life with God for all eternity.

The events described in the Gospels are salvific, the components of which form a network of interconnections. Synergy is revealed in this network, understood as interaction; its result is not only the strengthening of desirable values or the weakening of undesirable phenomena, but the emergence of a new quality. It manifests itself in the fact that pedagogical reflection and educational activities inspired by the idea of the Gospel refer not only to knowledge resulting from natural cognition, but also to that enriched by cognition referring to the Transcendent. At the same time, the use of synergistic effects requires knowledge of the Gospel and the principles of its interpretation.

KEYWORDS

Gospel, novelty of the Gospel, synergy, pedagogy, pedagogical thinking and action

SŁOWA KLUCZOWE

Ewangelia, nowość Ewangelii, synergia, pedagogika, pedagogiczne myślenie i działanie

SPI Vol. 26, 2023/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.4.002
Nadesłano: 30.06.2023
Zaakceptowano: 25.10.2023

ABSTRAKT

Celem artykułu jest ukazanie Ewangelii jako źródła pedagogicznego myślenia i działania. Echo jej przesłania jest obecne w różnych nurtach i koncepcjach pedagogicznych uznawanych za nowoczesne i nowatorskie. Wskazuje to na synergiczny charakter pedagogiki odwołującej się do chrześcijaństwa, którego źródłem jest rzeczywistość zmartwychwstania Jezusa i wynikająca z tej prawdy nadzieja człowieka, że może osiągnąć zbawienie – szczęśliwe życie z Bogiem przez całą wieczność.

Wydarzenia opisane w Ewangelii to wydarzenia zbawcze, których składowe tworzą sieć wzajemnych powiązań. W przestrzeni tej sieci ujawnia się synergia, rozumiana jako współdziałanie, którego efektem jest nie tylko wzmacnianie pożądaných wartości lub osłabianie niepożądanych zjawisk, lecz pojawianie się nowej jakości. Przejawia się ona w tym, że refleksja pedagogiczna i działania wychowawcze inspirowane ideą Ewangelii odwołują się nie tylko do wiedzy wynikającej z poznania naturalnego, ale także do wiedzy wzbogaconej poznaniem odwołującym się do Transcendencji. Przy czym korzystanie z efektów synergicznych wymaga poznania treści Ewangelii i zasad jej interpretacji.

Synergia w pedagogice i edukacji

Przyjmując, że edukacja w żaden sposób nie stanowi obszaru autorytarnej transmisji wiedzy i kanonicznych zasad postępowania, lecz jest uzależniona od wielu zmian społecznych, czyni to z pedagogiki dyscyplinę, która poddaje naukowej refleksji doświadczenie uczących się i samych badaczy. Dzięki temu pedagogika w swym wymiarze teoretycznym i praktycznym tworzy przestrzeń, która posiada niemal nieograniczoną możliwość powstawania, identyfikowania i uruchamiania działań służących ujawnianiu się synergii (Edwards, Usher 2007). Termin ten nie jest nowy, ale na przełomie wieku XX i XXI, analogicznie do terminu kompetencje, stał się swego rodzaju „wytrychem”, gdyż nie ma jednej, ustalonej jego definicji (Brzostek, Krysztofik 2022). Wieloznaczność i wielowymiarowość są jednocześnie atutem tego, co się pod nim kryje, ale też rodzą trudności definicyjne. Bogactwo zjawiska określanego mianem synergii (czasem synergetyki) wyrażają coraz liczniejsze jej typologie (Chadam 2012: 71–72).

Zwykle termin synergia odnoszony jest do oddziaływania, którego skutek pod jakimś względem jest większy niż suma skutków wywołanych osobno. W tym znaczeniu bywa mylona z oddziaływaniami katalitycznymi czy moderacyjnymi. Tymczasem istotą synergii nie jest potęgowanie procesu ilościowego, czy nawet jakościowego, lecz pojawienie się dodatkowej jakości, która nie istniała wcześniej. W sytuacjach społecznych synergia zależna jest od dużej liczby zmiennych, co sprawia, że z trudnością poddaje się jakiegokolwiek zarządzaniu i tym samym łatwo ją zaburzyć lub zablokować. W wyniku synergii powstaje efekt synergiczny, czyli dodatkowa wartość będąca wynikiem integracji działania. Jest on szczególnie cenny w procesie gromadzenia doświadczeń.

Analiza i interpretacja doświadczenia dokonują się w ustalonym paradygmacie, czyli przyjętej przez badacza perspektywie wynikającej z przynależności do określonej wspólnoty myślowej (Ciechowska, Szymańska 2018: 25–28). Jedną z takich wspólnot myślowych jest chrześcijaństwo, które ma swoje źródło w osobie Jezusa Chrystusa – Boga, który stał się człowiekiem, a Jego życie, nauczanie, a przede wszystkim zmartwychwstanie wnoszą w ludzkie myślenie i działanie nową jakość. Ma to niebagatelne znaczenie dla procesów wychowania. Oparta na tym fundamencie pedagogika Dobrej Nowiny uwrażliwia na synergiczny potencjał myślenia i działania wychowawczego.

Synergia ewangeliczna

Termin „dobra nowina” to synonim słowa ewangelia (gr. *euangelion*). W przedchrześcijańskiej i bliskiej powstania chrześcijaństwa literaturze greckiej słowo to było dobrze znane i miało potrójne znaczenie: (1) datek ofiarowany w nagrodę temu, kto przyniósł jakąś radosną wieść, (2) ofiara złożona bóstwu w dziękczynieniu za otrzymaną wiadomość i (3) uroczyste obchodzony dzień wdzięczności za dobrą nowinę. W chrześcijaństwie termin ewangelia ma podwójne znaczenie. Oznacza naukę o zbawieniu całej ludzkości głoszoną przez Chrystusa i jego apostołów oraz tytuł zawierających ją czterech ksiąg natchnionych. W czasach Starego Testamentu dla kolejnych pokoleń narodu wybranego ewangelią, czyli dobrą nowiną, była sama zapowiedź nadejścia Mesjasza i opowieść o dziele odkupienia, którego miał on dokonać na ziemi. Do jej wypełnienia odwołuje się

sam Jezus. W synagodze nazaretańskiej po odczytaniu słów Izajasza (Iz 62) wyjaśnia, że to on, jego działalność, jego osoba i jego nauczanie są zapowiadaną, przygotowywaną dobrą nowiną. Wprost zapytany o posłannictwo i godność mesjańską, potwierdza, że w nim urzeczywistniają się prorockie zapowiedzi. Konkretnym przedmiotem nauczania Chrystusowego są warunki i zasady stawiane wszystkim, którzy chcą żyć w nowym Bożym Królestwie. Wszystko to, co Apostołowie od Jezusa słyszą, na co patrzą, co przeżywają staje się ich doświadczeniem budowanym na fundamencie tajemnicy paschalnej i przekazywanym poprzez realizację powierzonej misji.

Treść terminu ewangelia w języku polskim oddają określenia: dobra nowina, radosna wieść, wiadomość niosąca radość o zapowiadanych i przygotowanych przez Boga, a dokonanych przez Syna Bożego odkupieniu wszystkich ludzi, czyli wyzwoleniu człowieka z mocy zła i zaproszeniu do udziału w szczęściu, którym jest życie z Bogiem przez całą wieczność (Sbuler 2000: 1110–1111). Ewangelia jest zatem skierowana do każdego człowieka, niezależnie od epoki, w której żyje, niezależnie od wieku, pełnionej roli społecznej czy wykonywanego zawodu. Zawarte w niej przesłanie to zaproszenie, a wręcz wezwanie do udziału w misji zbawienia poprzez realizację życiowego powołania. Zatem odnosi się ono wprost do osoby wychowawcy, nauczyciela, mentora i szerzej – każdej osoby, której zależy na szczęściu innych osób, a sposób na jego osiągnięcie upatruje w procesie uczenia się. Jest to typowa droga ewangelicznego myślenia i działania. Przy czym, jak zauważa Adam Szromek, nie tyle chodzi o sprawne, co skuteczne osiągnięcie celów (Szromek 2017).

Dobra nowina zawarta w Ewangelii jest wynikiem współdziałania naturalnych i transcendentnych czynników budujących życie człowieka. Nie tylko nadają one życiu nową jakość, co już świadczy o ich synergicznym charakterze, ale same w sobie są nową jakością. Czynnikiemami tymi są: osoby odwołujące się do wspólnego źródła i celu, treść dobrej nowiny, sposoby gromadzenia doświadczeń i realizacji misji. Ich wewnętrzne i zewnętrzne relacje tworzą przestrzenie, w których ujawniają się synergie.

Synergiczny charakter relacji pomiędzy osobami wynika z przyjęcia personalistycznej koncepcji człowieka i wiary w osobowego Boga. Personalistyczny charakter Ewangelii – w horyzontalnym i wertrykalnym wymiarze – uwrażliwia na synergiczny potencjał jej

źródeł, celu, treści oraz sposobów gromadzenia doświadczeń i realizacji misji. Związki pomiędzy tymi kategoriami zbudowane są na triadzie pedeutologicznej określanej mianem „Potrójnego Nauczyciela” (Nauczyciel Wewnętrzny – JA, Nauczyciel Zewnętrzny – INNI, Nauczyciel Transcendentny – BÓG). Ich specyfiką jest to, że w Nauczycielu Wewnętrznym i Nauczycielu Zewnętrznym ujawnia się w intencjach i czynach Nauczyciel Transcendentny (Marek, Walulik 2000: 77–80; Paślawska-Smęder 2022). Ta „trójrelacyjność” nabiera pełniejszego znaczenia w odniesieniu do Boga objawiającego się w osobie Jezusa Chrystusa, gdyż uwrażliwia na wymiar *sacrum*, które w rozumieniu chrześcijańskim przenika także to, co powszechnie uznawane jest za *profanum*. Zachodzące pomiędzy nimi korelacja, współzależność, współdziałanie skutkują ujawnieniem się nowej jakości w rozumieniu siebie i otaczającego świata.

Treścią dobrej nowiny jest radosna wieść o Mesjaszu i dokonanym przez niego odkupieniu, czyli misterium paschalnym Jezusa Chrystusa. Nauka Jezusa jest dlatego nowa, wyjątkowa, bo głoszona jest z mocą, która zapoczątkowuje całkowitą inność ostatecznego objawienia Bożego. Składają się na nią trzy zasadnicze tematy: (1) zapowiedź zbawienia ludzkości, (2) wkroczenie Królestwa Bożego w ziemską historię i (3) początek urzeczywistnienia się ery mesjańsko-eschatologicznej. Nie są to trzy odrębne tematy, lecz jedna dobra nowina o zbawieniu człowieka i świata. Związki pomiędzy nimi mają charakter synergiczny.

Synergiczny charakter celu wyraża się postrzeganiem ostatecznego centrum odniesień (*ultimate concerns*¹) z perspektywy transcendentnej. Oznacza to, że człowiek doświadczając emocjonalnego zainteresowania czymś, co jest dla niego ważne tu i teraz, odnosi to do tego, co wieczne, nieskończone, a poszukując sensu życia i źródeł bytu świata odnajduje je w osobowym Bogu.

1 Krzysztof Wielecki we Wstępie do wydania polskiego książki Margaret S. Archer *Kultura i sprawczość* wyjaśnia, że *ultimate concerns* bywa tłumaczone jako „troski ostateczne”, natomiast jego konsultacje z prof. Archer doprowadziły go do przekonania, że lepiej będzie pisać o „troskach zasadniczych” (Archer 2019: 31). Użycie terminu „zasadnicze” w miejsce „ostateczne” lepiej odpowiada również rozumieniu wiary jako troski ostatecznej w ujęciu Paula Tillicha. Zob. Bogdalczyk 2012: 83.

Synergia ujawniona w postaci nowej jakości postuluje w postrzeganiu człowieka uwzględnianie jego wymiaru duchowego, określanie celu życia w perspektywie transcendentnej, budowanie wiedzy nie tylko na drodze poznania naturalnego, ale też religijnego, uznanie Boga za punkt odniesienia aksjologicznego. Na tej podstawie budowane są koncepcje wychowania inspirowanego chrześcijaństwem, czego przykładami są: pedagogika Dobrej Nowiny (Marek, Walulik 2020), pedagogika świadectwa (Marek, Walulik 2019) i pedagogika towarzyszenia (Marek 2017; Marek, Walulik 2022).

Synergia pedagogiczna w Ewangelii

Z perspektywy pedagogicznej synergiczny charakter Ewangelii wyraża się przede wszystkim w uznaniu godności osoby za fundament wszelkich oddziaływań wychowawczych. Osoba jest nośnikiem godności, której podstawowymi cechami są: nieprzekazywalność, niezbywalność, nieodwracalność, niestopniowalność (Adamski 2005). Oznacza to, że godność osoby jest niezależna od wieku, płci, pochodzenia czy kontekstu społecznego i historycznego. Ma status absolutny i jako taka należy do istoty Boga, natomiast człowiek (tylko i aż) w niej partycypuje i uczestniczy. Z tego też wynika równość ludzi (Granat 1985; Mariański 2019). Godność osoby stanowi o wyjątkowym miejscu człowieka między innymi bytami: „Człowiek jest jedynym na ziemi stworzeniem, którego Bóg chciał dla niego samego” (Jan Paweł II 1979, nr 13).

Takie rozumienie godności człowieka ma swoje źródło w Ewangelii, która jest dobrą nowiną o Bogu stojącym po stronie człowieka. Stąd też pedagogika Dobrej Nowiny jako główny postulat przyjmuje obronę praw i godności ludzkiej. Odwołując się do godności osoby ludzkiej zakorzenionej w osobie Boga, nie tyle proponuje nowy ideał człowieka, co daje nową perspektywę rozumienia całokształtu zjawisk i uwarunkowań odnoszących się do istoty i funkcjonowania człowieka. Broni tym samym pedagogikę i wychowanie przed pokusą ideologizacji (Nowak 1996).

Godność osoby jest wartością przysługującą każdemu człowiekowi niezależnie od wszelkich uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych. Już w starożytnej kulturze greckiej godność była uznawana za miarę doskonałości człowieka (Mariański 2017). Godność jest jedną

z cech osobowych człowieka i pozostaje wpisana w jego ontyczną strukturę (Kiereś 2009), którą budują: rozumność, wolność, duchowość i sumienie (Chałas 2006).

Rozumność człowieka przejawia w zdolności do intelektualnego poznania prawdy o sobie, świecie i Bogu. Wolność wyrasta z poznania prawdy i wyraża się w zdolności oraz możliwości dokonywania wyboru wartości. Duchowość współtworzą świadomość (poznanie), emocjonalność (uczucia) oraz wartości (w tym religijne) wraz z ich zinterioryzowaną hierarchią. Ujawnia się ona w doświadczeniach różnych sfer życia, a zwłaszcza w obrębie moralności, światopoglądu, twórczości i relacji z innymi. Czynnikiem moralnotwórczym, umożliwiającym poznanie jakości własnego postępowania, jest sumienie. Świadczy to o konieczności postrzegania osoby w jej wymiarze dynamicznym, co nie stoi w opozycji do niezbywalności godności, ale ukazuje nowe perspektywy rozumienia znaczenia godności dla rozwoju osoby (Kunowski 1997).

Ewangeliczna nowość, w odniesieniu do składowych budujących godność osoby, wyraża się w osobie i nauczaniu Jezusa Chrystusa – Syna Bożego, który swoimi słowami i czynami świadczy o Bogu zatroskanym o człowieka. Jezus swoją postawą nadaje cechom wyrażającym godność osoby nową jakość. Postawa Jezusa świadczy o tym, że rozumność, wolność, duchowość i sumienie wzajemnie się przenikają, tworząc przestrzeń odkrywania godności. Jezus nauczając o Bogu odwołuje się do naturalnego i nadprzyrodzonego wymiaru człowieka. Nauczanie realizowane w tym duchu nie jest indoktrynacją, lecz świadectwem, co oznacza zgodność pomiędzy tym, co się myśli, mówi i czyni. Zakłada również, że to od każdego człowieka indywidualnie zależy, czy to świadectwo przyjmie, zinterioryzuje i będzie nim żyć, czy też je odrzuci.

Nowość Ewangelii wyraża się również w postrzeganiu celu życia w perspektywie transcendentnej, to znaczy, że wymyka się ono zwykłemu ludzkiemu doświadczeniu, wykracza poza zasięg ludzkiego poznania za pomocą podstawowych pięciu zmysłów. Kieruje ona człowieka ku rzeczywistości istniejącej poza nim. Umożliwia objaśnianie problemów ważnych dla jego egzystencji, których sam nie jest w stanie wyjaśnić jedynie za pomocą rozumu (Marek 2022). Na postrzeganie celu życia w perspektywie transcendentnej znaczący wpływ wywiera posiadany obraz Boga. Przy czym nie chodzi

o ludzkie wyobrażenia tej rzeczywistości, ale o odkrywane na kartach Biblii i doświadczane jego działanie. Jest to możliwe dzięki sferze duchowej człowieka. Duchowość wyrażają preferowane przez osobę postawy, zwyczaje, wartości, które charakteryzuje refleksyjny stosunek do codzienności, pełne szacunku nastawienie do świata, wiara w nieśmiertelność i nadzieja na obcowanie z Bogiem przez całą wieczność (Marek 2017).

Istotą chrześcijaństwa jest bycie w relacji z Bogiem, która nie jest ograniczona ani czasem, ani przestrzenią, bo ma swoje źródło w zmartwychwstaniu Jezusa Chrystusa. Jest ono wydarzeniem, dla którego nie ma żadnej analogii ani paraleli, gdyż w obrębie naturalnego doświadczenia, poznania, duchowości tego rodzaju wydarzenie nie istnieje. Rzeczywistość ta nie podlega ani urzeczowieniu, ani spirytualizacji. Doświadczenie zmartwychwstania rodzi się ze spotkania, które nadaje relacjom nową jakość. Wyraża się ona w tym, że zmartwychwstały Jezus przychodzi rozświetlić ciemności grzechu, zła i wprowadzić ludzi w rzeczywistość wieczności. Rozpoznanie zmartwychwstałego Jezusa i uznanie go za żyjącego zmienia egzystencjalną sytuację człowieka. Warunkiem tej zmiany jest wiara, czyli fundamentalne nastawienie człowieka wobec jego trosk zasadniczych, co w chrześcijaństwie oznacza otwarcie się na Boga. Wiara w Boga jest darem, który wymaga odpowiedzi człowieka. Nie jest ona oparta tylko na uczuciach, ale przede wszystkim na rozumie i decyzjach woli człowieka. Bez udziału rozumu i decyzji woli byłaby nieodporną na przeciwności i trudności. Przy czym właściwością wiary jest to, że wkracza ona w rzeczywistość, która dla rozumu jest niedostępna (Marek, Walulik 2020: 51–54). Wskazuje to na kolejną nowość Ewangelii, która wyraża się w otwartości na możliwości, jakie daje poznanie naturalne i religijne. Korzystanie z nich generuje nową jakość pedagogicznego myślenia i działania, którą w Ewangelii wyraża świadectwo Jezusa o sobie samym: „Ja jestem Drogą, Prawdą i Życiem” (J 14,6). Świadczy to o relacyjnym wymiarze wychowania i uzasadnia słuszność, wspomnianej wcześniej, idei „Potrójnego Nauczyciela”.

Godność człowieka odkrywa również związek wartości moralnych, rozumianych jako szczególne cechy i sposoby zachowania osoby ludzkiej, z jakościami metafizycznymi, które nie dają się do końca określić w sposób rozumowy, a nadają życiu głębszy sens. Jakości te

przejawiają się w złożonych sytuacjach międzyludzkich i pomagają w głębszym zrozumieniu tego, co się dzieje wokół. Najwyraźniej ujawniają się one w sztuce (Ingarden 1960).

Dzięki posiadanej godności człowiek funkcjonuje w kulturze, ale też wykracza poza kulturę, gdyż to ludzka natura „jest miarą kultury i to dzięki niej człowiek nie staje się więźniem żadnej ze swych kultur, ale umacnia swoją osobową godność, żyjąc zgodnie z głęboką prawdą swego bytu” (Jan Paweł II 1993, nr 53). Stąd też nowa jakość Ewangelii wyraża się w uznaniu Boga za punkt odniesienia aksjologicznego. Przy czym Ewangelia nie stanowi zbioru przykazań, zaleceń czy zasad religijnych lub moralnych. Oznacza to, że punktem odniesienia jest osoba Boga, który wchodzi w relacje z człowiekiem, działa na jego rzecz, a motywem jego działania jest miłość i miłosierdzie. To miłość, która wykracza poza miłość bliźniego, „jak siebie samego”, to miłość aż do oddania życia za bliźniego, czyli składanie ofiary z siebie w codzienności poprzez wolne i świadome decyzje. To szacunek wobec każdego człowieka, to budowanie poczucia osobistej godności². Jezus mówiąc: „abyście się wzajemnie miłowali tak, jak Ja was umiłowałem” (J 13,34), sam nazywa to polecenie nowym przykazaniem i wyjaśnia, że chodzi o relację: „Jak Mnie umiłował Ojciec, tak i Ja was umiłowałem. Wytrwajcie w miłości mojej! Jeśli będziecie zachowywać moje przykazania, będziecie trwać w miłości mojej, tak jak Ja zachowałem przykazania Ojca mego i trwam w Jego miłości” (J 15,9–10). Jest to świadectwo o nowej sprawiedliwości, obwieszczenie etyki królestwa Bożego. Nowa sprawiedliwość nie akcentuje tego, co nowe (w znaczeniu rewolucyjne), lecz zrywa z dotychczas przyjętymi zwyczajami i wynika z „nowej” interpretacji „starego” Prawa³. Jezus dogłębnie odsłania jego istotę, nadając przykazaniom właściwe znaczenie, większą wyrazistość, ostateczną formę i pełnię (Marek, Wałulik 2021).

Nową sprawiedliwość należy rozumieć jako dzieło eschatologiczne: jest dana człowiekowi w postaci nowego objawienia i wypisana w jego wnętrzu. Charakteryzuje się aktywnością, wolnością

2 Świadczą o tym choćby liczne konfrontacje Jezusa z faryzeuszami, którzy nie rozumieją jego postawy wobec celników, uważanych za zwolenników wroga, a przez to za grzeszników (np. Mt 9,9–13), czy postawa wobec kobiet inna niż u Żydów (np. Łk 8,1–3).

3 Określenie to odnosi się do zasad, które obowiązywały w Starym Testamencie.

i darmowością. Przy czym wolność wyboru zakłada poznanie Ewangelii, czyli osiągnięcie umiejętności odróżniania tego, co „nowe”, od tego, co „stare”. Ma ona charakter osobowy: chrześcijanie mają żyć z wiary w Jezusa, a istotą ich życia jest bycie uczniem Jezusa. Kryterium moralności chrześcijańskiej stanowią nie same tylko słowa Jezusa, lecz całe jego życie. „W ten sposób myślenie o człowieku opuściło płytkie wody psychologizmu i wpłynęło na głębię agatologii” (Tischner 1990: 226). Zwrócenie uwagi na znaczenie cnót w budowaniu przestrzeni synergicznych wynika z przekonania, że każde działanie człowieka jako istoty rozumnej rozpoczyna się od decyzji podjętej przez władze duchowe, którymi są: intelekt i wola (Horowski 2020).

Podsumowanie

Synergiczny – w rozumieniu wnoszący nową jakość – charakter pedagogiki inspirowanej Ewangelią wyraża się w tym, że osoba i nauczanie Jezusa Chrystusa stanowią (mniej lub bardziej uświadomione lub nawet nieuświadomione wśród badaczy) źródło pedagogicznego myślenia i działania. Oznacza to, że bezzasadne jest stawianie w opozycji tego, co uznawane jest za tradycyjną pedagogikę i tzw. pedagogikę nowoczesną. Tym, co je różnicuje, jest to, co człowiek uznaje za swoje *ultimate concerns*, jak je nazwie i jakie przyzna im znaczenie. Uznawane słusznie za najbardziej cenne cechy współczesnych nurtów pedagogicznych, takie jak humanizm, podmiotowość, wolność, emancypacja, kreatywność, elastyczność – mają swoje źródło w Ewangelii. Co więcej, ich rozumienie jest głębsze niż to, które opisywane jest w dominującej refleksji pedagogicznej.

W perspektywie ewangelicznej myślenie w kategoriach *human sciences* jest pogłębione poprzez sięgnięcie do personalizmu, który wyraźnie rozróżnia osobę od osobowości, uznając osobę za najwyższą kategorię bytu. Jest to byt dynamiczny, zdolny do odkrywania prawdy „o-sobie” i dzięki temu jest otwarty na świat, innego człowieka i Boga. Dla pedagogiki oznacza to, że człowiek jest podmiotem wychowującym i podmiotem wychowywanym.

W ewangelicznym rozumieniu bycie podmiotem wynika z posiadanej przez osobę godności. Dla pedagogiki oznacza to, że uznanie godności osoby za niezbywalną i nieutralną wartość wyznacza

perspektywę rozumienia celu wychowania, jakim jest szczęście człowieka wykraczające poza wymiar materialny; szczęście rozumiane w wymiarze transcendentnym, duchowym, jako życie z Bogiem przez całą wieczność. Osiągnięcie tak rozumianego celu dokonuje się poprzez podejmowanie wolnych, bo wynikających z miłości, decyzji, przyjmowanie postaw i prezentowanie zachowań. Podstawę ewangelicznie rozumianej wolności stanowi wyzwolenie z najbardziej zniewalającej opresji, jaką jest zło – indywidualny i społeczny grzech. Dlatego Ewangelia nie narzuca gotowych rozwiązań, ale motywuje do rozwijania kreatywności, twórczości, odkrywania i rozwijania osobistego potencjału. Uzdalnia do składania świadectwa, a przez to, do odnajdywania swojego miejsca w nieprzewidywalnej wręcz codzienności.

Odkrywanie i inicjowanie synergii ewangelicznych wymaga poznania treści Ewangelii i zasad jej interpretacji oraz odwoływania się nie tylko do możliwości poznania naturalnego, ale także poznania nadnaturalnego, religijnego. Pozwala to na uniknięcie błędów historyzowania, moralizowania i psychologizowania, a w konsekwencji nadinterpretacji własnych doświadczeń. Tylko wówczas ewangeliczne efekty synergiczne służyć będą rozwijaniu pedagogicznego myślenia i działania.

Bibliografia

- Adamski F. (red.) (2005). *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Archer M.S. (2019). *Kultura i sprawczość. Miejsce kultury w teorii społecznej*, przeł. P. Tomanek, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Bogdalczyk M. (2012). *Wiara jako troska ostateczna – w nawiązaniu do myśli Paula Tillicha*, „Logos i Ethos”, nr 33, s. 83–108.
- Brzostek K., Krysztofik J. (2022). *Zjawisko synergii we współczesnych organizacjach*, [w:] Z. Marek, J. Mółka, M. Mółka, M. Szymańska (red.), *Pedagogika i teologia w realizacji zadań codzienności*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, s. 313–326.
- Chadam J. (2012). *Synergia i wartość w strukturach kapitałowych*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Chałas K. (2006). *Wychowanie ku wartościom*, t. 1, Lublin–Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Ciechowska M., Szymańska M. (2018). *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych. Część 1*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie.

- Edwards R., Usher R. (2007). *Globalisation and Pedagogy: Space, Place and Identity*, London–New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Granat W. (1985). *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- Horowski J. (2020). *Christian Religious Education and the Development of Moral Virtues: A Neo-Thomistic Approach*, „British Journal of Religious Education”, t. 42, nr 4, s. 447–458, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01416200.2020.1752618> [dostęp: 23.09.2023].
- Ingarden R. (1960). *O dziele literackim*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jan Paweł II (1979). *Encyklika „Redemptor hominis”*, https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis.html [dostęp: 23.09.2023].
- Jan Paweł II (1993). *Encyklika „Veritatis splendor”*, https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_06081993_veritatis-splendor.html [dostęp: 23.09.2023].
- Kiereś B. (2009). *Współczesna pedagogika a problem godności człowieka*, [w:] A. Szudra, K. Uzar (red.), *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kunowski S. (1997). *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Marek Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Marek Z. (2022). *Podstawy pedagogiki religii*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Marek Z., Walulik A. (2019). *Pedagogika świadectwa*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Marek Z., Walulik A. (2020). *Pedagogika Dobrej Nowiny. Perspektywa katolicka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Marek Z., Walulik A. (2021). *What Morality and Religion Have in Common with Health? Pedagogy of Religion in the Formation of Moral Competence*, „Journal of Religion and Health”, t. 60, s. 3130–3142, <https://doi.org/10.1007/s10943-021-01279-6> [dostęp: 23.09.2023].
- Marek Z., Walulik A. (2022). *Ignatian Spirituality as Inspiration for a Pedagogical Theory of Accompaniment*, „Journal of Religion and Health”, t. 61, s. 4481–4498, <https://doi.org/10.1007/s10943-022-01628-z> [dostęp: 23.09.2023].
- Mariański J. (2017). *Godność ludzka – wartość ocalona? Studium socjopedagogiczne*, Płock: Płocki Instytut Wydawniczy.
- Mariański J. (2019). *Godność ludzka jako wartość i sposoby jej uzasadniania w opinii młodzieży*, „Zeszyty Naukowe KUL”, nr 4(248), s. 5–29.
- Nowak M. (1996). *O pedagogikę wrażliwą na osobę i na wspólnoty osób*, „Rocznik Nauk Społecznych”, t. 24, z. 2, s. 31–52.

- Pasławska-Smeđer I. (2022). *Wychowanie do twórczego życia. Mediacyjne i moderacyjne uwarunkowania relacji między religijnością a zachowaniami twórczymi młodych dorosłych*, Kraków: Instytut Nauk o Wychowaniu AIK [niepublikowana rozprawa doktorska].
- Sbuler P.L. (2000). *Znaczenie terminu „ewangelia”*, [w:]: W. Chrostowski (red.), *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, Warszawa: Verbinum, s. 1110–1111.
- Szromek A. (2017). *Zarządzanie ewangeliczne. Studium ewangelicznych postaw przedsiębiorczości i przywództwa chrześcijańskiego*, Kraków: Wydawnictwo Dehon.
- Tischner J. (1990). *Wstęp do filozofii osoby*, [w:]: N. Cieślińska, P. Rudziński (red.), *„Fermentum massae mundi”. Jackowi Woźniakowskiemu w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Warszawa: Agora, s. 225–228.
- Walulik A. (2011). *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Kraków: Wydawnictwo WSFP Ignatianum, Wydawnictwo WAM.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Anna Walulik CSFN, prof. UIK
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 e-mail: anna.walulik@ignatianum.edu.pl

Zbigniew Marek SJ
ORCID: 0000-0002-4580-1819
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Walor edukacyjny pedagogiki towarzyszenia

Educational Value of the Pedagogy of Accompaniment

ABSTRACT

Pedagogical work supports the development of the pupil by helping to achieve well-being, harmony in relationships with oneself and the environment, and, consequently, one's goals. However, this vision of human development in pedagogical practice may take various forms. The article presents the vision of pedagogical support which results from the perception of humankind and personal development in terms of accompaniment pedagogy, also known as Jesuit pedagogy. The subject of reflection is the spirituality that arises from the spiritual exercises of St. Ignatius of Loyola. Its uniqueness lies in its theocentric and Christocentric perception of the world and humankind. In this spirituality, two principles deserve special attention – *magis* and *cura personalis* – which, both in practice and in scientific reflection, seem to lead to a synergistic effect. Referring to the message contained in these principles, the article presents the possibilities of using accompaniment pedagogy in everyday educational interactions.

KEYWORDS

spirituality, education,
pedagogy of
accompaniment,
synergy in education,
personalism

SŁOWA KLUCZOWE

duchowość,
pedagogika
towarzyszenia,
synergia w edukacji,
personalizm

SPI Vol. 26, 2023/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.4.003
Nadesłano: 6.01.2023
Zaakceptowano: 29.09.2023

ABSTRAKT

Działania pedagogiczne zakładają wspomaganie rozwoju osoby wychowanka poprzez pomoc w osiągnięciu dobrostanu, harmonii w relacjach z sobą i otoczeniem, a w konsekwencji w osiągnięciu założonych celów. Tak nakreślona wizja rozwoju człowieka w praktyce pedagogicznej może jednak przyjmować różne postaci. W artykule ukazano wizję wspomagania pedagogicznego, która wynika z postrzegania człowieka i jego rozwoju w ujęciu pedagogiki towarzyszenia, zwanej też pedagogiką jezuicką. Przedmiotem refleksji jest duchowość wyrażająca z ćwiczeń duchowych św. Ignacego Loyoli. Jej specyfiką jest teocentryczne i chrystocentryczne postrzeganie świata i człowieka. W duchowości tej na szczególną uwagę zasługują dwie zasady: *magis* oraz *cura personalis*, które zarówno w praktyce, jak i refleksji naukowej zdają się stwarzać warunki do wywoływania efektu synergicznego. Odwołując się do przesłania zawartego w tych zasadach, w artykule zaprezentowano możliwości korzystania z pedagogiki towarzyszenia w codziennych oddziaływaniach edukacyjno-wychowawczych.

Wprowadzenie

Jeśli nie każdy nurt pedagogiczny, to zdecydowana ich większość, zakłada wspomaganie osoby w dążeniu do osiągnięcia życiowych celów. Ich osiągnięcie warunkuje wiele czynników, spośród których można wskazać na harmonijne współdziałanie podmiotów biorących udział w procesach edukacyjno-wychowawczych umożliwiających wywoływanie efektu synergicznego. W artykule zamierzam przedłożyć wizję ich współdziałania w ujęciu pedagogiki towarzyszenia, zwanej też pedagogiką jezuicką, dla której inspiracją jest książeczka *Ćwiczenia duchowe* św. Ignacego Loyoli. Książeczka ta podsuwa kilka zasad wychowawczych: wskazywanie celu, do którego należy dążyć, rozwijanie samodzielności i odpowiedzialności, systematyczność w kierowaniu procesami wychowawczymi, dostosowanie się do indywidualnych potrzeb osoby, aktywność w poszukiwaniu prawdy i nadawaniu jej indywidualnego charakteru i znaczenia dla własnego rozwoju, troska o dobro innych. Korzystając z tych podpowiedzi, jezuita dostosowali je do potrzeb edukacyjnych i wprowadzili do proponowanego przez siebie systemu szkolnictwa (Marek 2017: 35).

Źródła pedagogiki towarzyszenia

Pedagogika towarzyszenia wpisuje się w nurt pedagogiki chrześcijańskiej. Nurt ten charakteryzuje teocentryczne i chrystocentryczne postrzeganie świata i człowieka. O jego oryginalności decyduje duchowość ćwiczeń duchowych św. Ignacego Loyola, założyciela Towarzystwa Jezusowego (jezuitów). Istotne jej zasady przekazał w książeczce *Ćwiczenia duchowe*, która jest klasycznym dziełem duchowości chrześcijańskiej. Nie należy uważać jej za jakiś zamierzony, pełny i wyczerpujący traktat o życiu wewnętrznym i o dążeniu do doskonałości. Ma ona charakter wybitnie praktyczny, służy jako pomoc korzystającemu z ćwiczeń (rekolektantowi) w przezwyciężaniu samego siebie oraz w porządkowaniu własnego życia. Można powiedzieć, że jej treścią nie są teorie ani abstrakcyjne rozważania, lecz praktyczna podpowiedź, jak układać swe życie, by było ono całkowicie poddane woli Boga. Zawiera opis sposobów odprawiania rozmyślenia, rachunku sumienia oraz innych praktyk podczas rekolekcji mających na celu rozwój życia wewnętrznego.

Sam pojęcie „duchowość” uważa się za termin prosty, niedefiniowalny. Wyraża on wspólnotę „sensu wartości, sensu rządzącego określonymi strukturami. Mogą być to sensory życia indywidualnego, sensory sytuacyjne, ale też i korporacyjne, narodowe, religijne” (Ablewicz 2007: 77). W literaturze termin ten pojawił się już w V wieku i pierwotnie miał znaczenie religijne – chrześcijańskie. W ciągu kolejnych wieków zaczęto mu nadawać różne wymiary. Zawsze jednak za jego pośrednictwem wyrażano dążenie człowieka do zjednoczenia z Bogiem i nawiązywanie z Nim relacji. Innymi słowy, za pośrednictwem terminu „duchowość” zostają opisywane duchowe doświadczenia wierzącego, które rodzą się z osobistego przeżywania wiary i dążeń do życia z Bogiem w szczęściu i miłości (Marek 2017: 96–97). Trudowi temu towarzyszy wysiłek zrozumienia siebie i swojego życia w świetle Ewangelii, która jest przekazywana we wspólnocie Kościoła. Tak rozumiana duchowość chrześcijańska przekłada się na niezliczoną ilość duchowości różnych grup i poszczególnych wierzących (Chmielewski 2002: 230).

Pośród ludzi Kościoła, którzy nadawali duchowości chrześcijańskiej charakterystyczne akcenty, wymieniany jest często św. Ignacy Loyola. W jego ujęciu duchowość ma charakter teocentryczny,

ponieważ Bóg nie jest kojarzony z abstrakcyjnym czy też filozoficznym pojęciem, albo z kimś dla człowieka odległym i nieosiągalnym, lecz jako bezwarunkowo kochająca Miłość. Podkreśla się przy tym, że tę miłość człowiek odkrywa przede wszystkim w Jezusie Chrystusie, który jest pośrednikiem między Bogiem i człowiekiem – zbawicielem człowieka (Misiurek 2002: 348–349; Fleming 2013). Dla Ignacego jest On „Bogiem objawiającym głębię Trójcy Świętej, która pochyla się nad człowiekiem w nieustannie trwającym akcie miłości. To Miłość, która stwarza, podtrzymuje, wybawia i pociąga. [...] Zatem, według św. Ignacego, tylko w Jezusie Chrystusie można spotkać prawdziwego Boga i jest to całkowitym dziełem łaski” (Wójtowicz 2010: 63–64).

Dla Ignacego Loyoli Bóg jest wartością absolutną oraz źródłem i celem każdego dobra. Jemu też powinny zostać podporządkowane wszystkie inne wartości, w tym także człowiek, którego nadrzędną powinnością jest troska o większą chwałę Boga i o odnajdywanie Go we wszystkich rzeczach (Łacny 2010: 153). W postawie takiej chodzi o wzrastanie w służbie Bogu i o przynoszenie Mu chwały. W tych kontekstach pojawiły się charakterystyczne dla duchowości ignacjańskiej określenia: służba „na większą chwałę Boga” (*ad maiorem Dei gloriam*) (Piechnik 2003: 8) oraz „pomagania duszom”. Ich istotą jest gotowość niesienia ludziom pomocy w oddawaniu Bogu należnej czci, a przez to osiągnięcia pełni życia nazywanej „nieśmiertelnością” – życie z Bogiem bez końca.

Tak postrzegana duchowość zakłada ludzkie pragnienie, a także wkładany trud i wysiłek w szukanie i wybieranie tego, co bardziej pomaga w służbie Bogu oraz przyczynia się dla Jego większej chwały i przynosi pożytek w rozwoju człowieka. Przymiotnik „większa” ma wyrażać ludzkie pragnienie przekraczania granic i wyznaczania nowych celów, które sprzyjają rozwojowi człowieka. Nie chodzi przy tym o jakiegokolwiek porównywanie działań jednej osoby z osiągnięciami innej, ani też o mierzenie własnego postępu w życiu wewnętrznym jakąś absolutną miarą. Chodzi „o możliwie najpewniejszy rozwój pojedynczej osoby na każdym etapie jej życia, wraz z gotowością kontynuowania rozwoju przez całe życie oraz o motywację spożytkowania rozwijanych darów dla dobra innych” (*Podstawy edukacji ignacjańskiej* 2006: 27).

Celem podkreślenia ważności troski o chwałę Boga św. Ignacy posłużył się słowem łacińskim przysłówkiem *magis* – więcej, lepiej, który w tym kontekście należy rozumieć: wzrastaj dalej, kochaj bardziej, idź dalej, po to, byś poza Bogiem pragnął i wybierał tylko to, co cię lepiej prowadzi do celu, dla którego zostałeś stworzony (Św. Ignacy Loyola 2013). Kierowanie się zasadą *magis* ma pomagać w zrozumieniu, że człowiek zawsze może postawić następny krok w stosunku do tego, gdzie aktualnie się znajduje. Co więcej, wysiłkiem wkładanym w tak rozumiany rozwój oddaje Bogu należną chwałę. To „pragnienie, szukanie i wybieranie tego, co więcej i lepiej pomaga do służby Bożej dla większej chwały Boskiego Majestatu i dla dobra dusz, ożywia całe ćwiczenia duchowe, jest ich duszą i immanentną dyrektywą, orientacją stałą i niezmienną” (Królikowski 2022: 167). W ten sposób św. Ignacy Loyola podkreślił, że miłość, w zasadzie swej nieograniczona, zawsze chce więcej i zawsze dąży ku najwyższym szczytom. Tym samym staje się ona swego rodzaju życiową zasadą pokazującą, że zawsze należy wybierać i pragnąć takich rozwiązań, które w większym, pełniejszym stopniu przyczynią się do osiągnięcia stawianego przed sobą celu.

Podjęcie decyzji o kierowaniu się zasadą *magis* jest możliwe dzięki duchowemu rozeznawaniu, które pozwala osobie na rozpoznawanie i wybieranie obecnego wokół niej dobra (Prowincje Polskie Towarzystwa Jezusowego 2017: 101). Dlatego w duchowości jezuickiej rozeznawanie uważa się za sztukę wewnętrznego, duchowego odczytywania, w jakim kierunku prowadzą pragnienia ludzkiego serca. Brak zdolności do rozeznawania powoduje, że człowiek poddaje się wpływowi bodźców, które uniemożliwiają podjęcie odpowiedzialnych decyzji umacniających rozwijanie harmonijnej więzi z Bogiem i otaczającym światem. Nie oznacza to jednak, że samo rozeznawanie stanowi receptę na udane życie. Sprzyja natomiast kształtowaniu postawy otwartej i wolnej od nieuporządkowanych przywiązań (Steczek 2007: 80–81). Umiejętne rozeznawanie pomaga przy rozdzielaniu tego, co wywołuje w życiu zamęt, od tego, co jest wartościowe, by w konsekwencji umożliwić człowiekowi podjęcie wolnej decyzji (Jurado 2002: 21–22). W rozumieniu św. Ignacego Loyoli rozeznawanie ma dostarczać człowiekowi impulsów do dokonywania właściwych wyborów w zakresie życia zewnętrznego, jak też wewnętrznego.

W duchowości promowanej przez św. Ignacego Loyolę rozeznanie ma pomagać osobie w poszukiwaniu „większej chwały Boga” oraz w niesieniu „większej pomocy duszom”. Pomoc taka ma się odnosić przede wszystkim do rozwoju życia wewnętrznego osoby poprzez budzenie w niej przekonania o powinności podejmowania wysiłku poszukiwania i odnajdywania Boga we wszystkich rzeczach oraz oddawania Mu należnej czci poprzez stawianie Go w codziennym życiu ponad wszystkie inne wartości (Loyola 2013; Lambert 2001; 15). W tego rodzaju działania człowiek winien nie tylko angażować swe uczucia, ale też rozum i wolę (Lambert 2001: 22). To zaś domaga się wewnętrznego wysiłku w pracy nad sobą, polegającego na wyjściu „poza czysto egoistyczne zajęcie się samym sobą. Podkreślał [św. Ignacy – przyp. Z.M.] przy tym, że przy podejmowaniu tej czynności człowiek «o tyle postąpi we wszystkich sprawach duchowych, o ile się wyzwoli z miłości własnej, swoich pragnień i własnych korzyści». Krok wyjścia z siebie jest krokiem w kierunku innych” (Lambert 2001: 15). Chodzi tu o wzrost wiary religijnej i o nabywanie umiejętności poznania i przyjęcia Boga i Jego miłości (*Podstawy edukacji ignacjańskiej* 2006: 33; Jalics 2017). Taka postawa winna wynikać z poszanowania ludzkiej godności. Tak wytyczony przez św. Ignacego kierunek duchowości polega na akceptacji wyrastających z Ewangelii wartości, postaw oraz na pielęgnowaniu chrześcijańskich zwyczajów, a nadto zapewnia osobie integralny rozwój (Fleming 2013).

Kolejny aspekt ukazujący rysy duchowości ignacjańskiej wskazuje na potrzebę pielęgnowania zastanych tradycji związanych z trwałością, która nie przemija, w odróżnieniu od zmieniającej się mody, ponieważ wyrasta z przywoływanej i akceptowanej przez osobę historii, kultury czy religii, ponieważ kontakt z nią ułatwia osobie odnajdywanie własnej tożsamości (Nikitorowicz 2007). Co więcej, jej znajomość i akceptacja dostarczają motywów uzasadniających konkretne postępowanie. Tradycja była dla św. Ignacego Loyoli tym czynnikiem, który uwrażliwia człowieka na potrzebę zaangażowania się w proces powrotu stworzonego świata do Boga poprzez osobistą służbę Jego Boskiemu Majestatowi. Istotą tej służby jest wypełnianie woli Boga. Motywów do jej podjęcia należy szukać z jednej strony w świadomości własnej grzeszności i skłonności do zła, a z drugiej strony w miłości Boga, który przez Jezusa Chrystusa kieruje swój apel do człowieka, by ten się nawrócił i żył z Bogiem. Podjęcie tej

inicjatywy domaga się od człowieka stałego wysiłku duchowego (wewnętrznego), który umożliwia mu nabywanie umiejętności przezwyciężania samego siebie i porządkowania własnego życia, a więc zdobywania cnoty „zarządzania sobą” w świetle poznawanego prawa Bożego (Kolvenbach 2003: 131–134; Michalski 2004: 15). Chodzi więc o jego wewnętrzne przekonanie, że żyje dla Boga, ponieważ Bóg jest jego najwyższym dobrem i szczęściem (*Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych* 1968: 8–9, 79; Poznański 2010: 45).

Św. Ignacy Loyola miał świadomość tego, że rozwój wewnętrzny człowieka może zostać zakłócony i zniekształcony pod wpływem działania złego ducha, co zaobserwował w swoim życiu, a także u tych, którzy korzystali z ćwiczeń duchowych. Celem zapobiegania tego rodzaju zagrożeniom pomocna ma być osoba towarzysząca ćwiczącemu, którą potocznie nazywa się kierownikiem ćwiczeń. Jej zadaniem jest towarzyszenie i wspieranie rekolektanta (osobą korzystającą z ćwiczeń duchowych), po to, aby ten na drodze dokonywanych wyborów był zdolny współdziałać ze swym Stwórcą i Panem (Św. Ignacy Loyola 2013). Ma on pomagać rekolektantowi bronić się przed różnego rodzaju złudzeniami, wyjaśniając określone zasady życia wewnętrznego i demaskując fałsz. To zaś wymaga wsłuchiwania się w to, czym dzieli się z nim ćwiczący (chodzi o wewnętrzne, duchowe doświadczenia), po to, by kontrolować ich interpretację, a w razie potrzeby objaśniać przeżywane wewnętrzne stany (radości, smutku, samotności). Nadto ma uwrażliwiać na mogące pojawiać się trudności czy inne przeszkody na drodze wewnętrznego rozwoju. Nigdy jednak nie może sugerować czy też zachęcać do dokonania takiego czy innego wyboru. Czynność ta należy wyłącznie do ćwiczącego (Marek 2017: 40–41).

Założenia pedagogiki towarzyszenia

Opisane rysy duchowości ignacjańskiej znalazły swe zastosowanie w rozwijanym przez jezuitów od XVI wieku systemie edukacji. Jego założenia zostały przedłożone w opublikowanym w 1599 roku dokumencie *Ratio atque institutio studiorum SJ* (w skrócie nazywanym *Ratio studiorum*) (Piechnik 2003; Inglot 2007: 89). O randze i znaczeniu tego dokumentu dla szkolnictwa jezuickiego świadczy to, że w 1616 roku został on zatwierdzony przez najwyższy organ

ustawodawczy zakonu, jakim jest Kongregacja Generalna. Sam dokument nie jest traktatem teoretycznym. Został zredagowany w formie reguł, którymi mieli się kierować jezuici, aby na polu edukacyjnym osiągać konkretne i praktyczne cele natury duchowej, pedagogicznej i dydaktycznej. Dokument daje opis szczegółowych norm dotyczących programów i metod nauczania stosowanych w jezuickich ośrodkach edukacyjnych. Można powiedzieć, że był to swoisty podręcznik, który miał wspomagać nauczycieli i wychowawców w codziennym zarządzaniu szkołą i prowadzeniu zajęć dydaktycznych (Ingłot 2007: 90). System ten obowiązywał w szkolnictwie jezuickim do chwili zniesienia zakonu przez papieża Klemensa XIV w 1773 roku.

Wraz ze wznowieniem działalności zakonu przez papieża Piusa VII w 1814 roku jezuici na nowo podjęli wysiłki rekonstrukcji promowanego przez zakon systemu edukacyjnego opartego na duchowości ignacjańskiej, dążąc do tego, aby – opierając się na Ewangelii – wychowywać swoich podopiecznych do osiągnięcia dobra nabywanego na drodze integralnego rozwoju człowieczeństwa w wymiarze biologicznym, intelektualnym, duchowym i moralnym. Harmonijny rozwój człowieczeństwa ma zapewnić poszanowanie właściwej roli każdego z podmiotów obecnych i współdziałających w toczących się procesach edukacyjnych. Chodzi w nich przede wszystkim o zrozumienie, że człowiek nie jest wartością absolutną. Dlatego też w procesie wychowania, który jest rozumiany jako wzajemne oddziaływanie wychowawcy na wychowanika, ani wychowawca, ani też wychowanek nie są w stanie w sposób pełny i wystarczający przyczynić się do osiągnięcia życiowej doskonałości. Jej dawcą jest wyłącznie osobowy Bóg, któremu człowiek ufa.

Owoce żmudnych dyskusji i prac stały się dwa dokumenty: „Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania” i „Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne” (*Podstawy edukacji ignacjańskiej* 2006). Przedłożony w nich model edukacji oparto na wyrastającej z ćwiczeń duchowych duchowości oraz na założeniach rozwijanego na przełomie XIX i XX wieku nurtu filozoficzno-teologicznego nazwanego personalizmem chrześcijańskim (Marek 2017: 136). W świetle jego założeń osobowy Bóg jest dla człowieka wartością absolutną. Jej też podporządkowane są wszystkie inne wartości, w tym człowiek, nazywany „bytem pochodnym” – zależnym od Boga (Zdybicka 2006: 282–289).

Chcąc podolać wyzwaniom personalizmu chrześcijańskiego, oprócz poznania czerpanego z empirii i intelektu, zwanego poznaniem naturalnym, w procesie wychowania niezbędne jest nabycie umiejętności korzystania z innej formy poznania, zwanej poznaniem nadnaturalnym (religijnym). Jego właściwością jest uzupełnianie wiedzy czerpanej z codziennych doświadczeń, empirii i refleksji intelektualnej (naturalnej) o wiedzę, do której te nie są w stanie dotrzeć. Takiej wiedzy dostarcza poznanie nadnaturalne, którego źródłem jest Boże objawienie. Nie znaczy to, że poznanie religijne dostarcza niepodważalnych argumentów empirycznych. Przeciwnie, domaga się od człowieka rzetelnej refleksji oraz wiary wyrastającej z autorytetu Boga przekazującego konkretną prawdę (Marek 2017). Obie te formy poznania w chrześcijańskim rozumieniu się uzupełniają, nigdy natomiast nie wykluczają, ponieważ każda ma inny zakres dostępu do prawdy. Dlatego umiejętność korzystania z nich stanowi wartość dodaną, która inspiruje do myślenia i dalszego poszukiwania prawdy (Marek 2007: 103–104; Mol, Paśławska-Smęder 2022: 79).

Oparcie procesów edukacyjnych na inspiracjach duchowości ignacjańskiej oraz założeniach personalizmu chrześcijańskiego, którego właściwością jest teocentryczne postrzeganie świata i człowieka, sprawia, że w praktyce wpływ na przebieg tych procesów wywierają relacje zachodzące między trzema podmiotami: wychowankiem, nauczycielem i Bogiem. Pośród nich szczególnie znaczenia nabierają te, które zarówno wychowanek, jak też wychowawca nawiązują z Bogiem. Ich podstawą jest rzeczywistość określana mianem obrazu Boga. Z pojęciem tym nie należy łączyć wyobrażeń Boga, lecz doświadczenie Jego obecności i działania w ludzkim życiu. Z takim doświadczeniem współczesny człowiek spotyka się na kartach Biblii. Za jej pomocą jest w stanie odkryć, że Bóg zawsze stoi po stronie człowieka i aktywnie angażuje się w jego dążenie do najwyższego dobra, jakim jest dobrostan nazywany przez chrześcijan życiem wiecznym – nieśmiertelnością.

W wypracowanym przez jezuitów modelu edukacyjnym znaczącą rolę przypisuje się wychowawcy – nauczycielowi. Podkreśla się, że nie wystarczy, by w sposób poprawny przekazywał on jedynie wiedzę. Niezbędne jest nadto podjęcie i pełnienie roli osoby towarzyszącej wychowankowi w procesach jego edukacji i osiągnięcia dojrzałości. Wzorcem do jej pełnienia może być rola kierownika z ćwiczeń

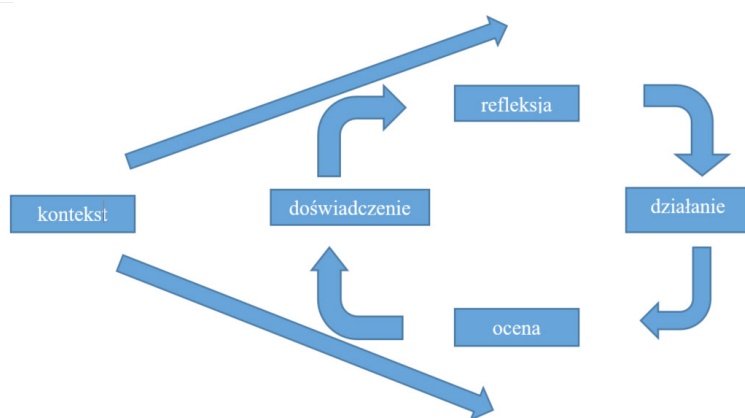
duchowych. Wychowawca, podobnie jak kierownik ćwiczeń duchowych, winien pełnić w procesach edukacyjnych rolę towarzysza wspomagającego wychowanka w jego działaniach. Dlatego na wzór kierownika ćwiczeń ma on być towarzyszem dostarczającym wychowankowi niezbędnych objaśnień skomplikowanych spraw odnoszących się nie tylko do zdobywanej wiedzy, ale też do tego wszystkiego, co jest związane z ludzkim życiem – przy pełnym poszanowaniu wolności wychowanka i dokonywanych przez niego wyborów. Nie może też przejmować na siebie roli arbitra podejmującego rozstrzygające życiowe decyzje dotyczące wychowanka ani też w czymkolwiek go wyręczać. Wszystko po to, by w wychowanku dojrzała świadomość, że to właśnie on kształtuje swoją przyszłość i swoje człowieczeństwo. Kierując się wskazaniem, jakie św. Ignacy Loyola przekazywał kierownikom ćwiczeń, wychowawca może natomiast dopowiadać, objaśniać, wskazywać ewentualne trudności w toczącym się procesie edukacji. W przeciwieństwie do tej nieco zachowawczej roli kierownika ćwiczeń duchowych pedagogika ignacjańska promuje wszelkie formy aktywności wychowanka, po to, aby w procesy te włączał nie tylko własne zdolności intelektualne, ale też emocjonalne i wolitywne.

Skuteczność współdziałania podmiotów edukacji warunkują nawiązywane między nimi relacje. Dlatego też w pedagogice towarzyszenia zaufanie, oprócz świadectwa, stanowi istotny element szeroko rozumianych procesów edukacyjnych. Należy przy tym pamiętać, że budzenie zaufania nie polega na dostarczaniu twardych intelektualnych argumentów, lecz na ukazywaniu właściwych postaw życiowych. Dlatego wychowawca winien być świadomy tego, że świadectwo „jest czymś innym niż nauczanie. O ile w nauczaniu ważną rolę odgrywa argumentacja, kolejno podejmowane kroki prowadzące do jego skuteczności, operacje myślowe czy wreszcie wyciąganie z wszystkich działań odpowiednich wniosków, to dla świadectwa znaczące są zainteresowania, przeżycia, zaangażowanie i ekspresja zewnętrzna. W tym też znaczeniu świadek nie tyle odkrywa, ile raczej przenosi istniejące wartości na tego, przed kim świadczy” (Marek, Wałulik 2019: 244). Obie wartości – zaufanie i świadectwo – ułatwiają wychowawcy odkrywanie wielorakich uwarunkowań życiowych wychowanka oraz pomagają w rozumieniu podawanych przez niego argumentów dotyczących spraw, którymi obaj się zajmują (Marek 2017: 57–58, 243).

Troskę o dobro człowieka jezuici wyrażają łacińskim terminem *cura personalis* (Casalini 2019: 123–134). Wskazuje on konieczność wspomaganie osoby w jej integralnym rozwoju. Istotę takiego wspomaganie stanowią wszelkie inicjatywy, których celem jest integralny rozwój osoby oraz osiągnięcie dojrzałości zarówno w wymiarze naturalnym, jak i religijnym. Innymi słowy, chodzi o rozwijanie w osobie systemu myślenia wyzwalającego gotowość podejmowania ryzyka związanego z decyzjami wykraczającymi poza granice własnego „ja”, po to, by być otwartym na potrzeby innych ludzi (Marek 2017: 205–206). To z kolei pozwala twierdzić, że wyrastający z duchowości ignacjańskiej model edukacji przyjmuje postać formacji człowieka. Chodzi w niej o integralny (naturalny i religijny) rozwój, wzrost, dojrzewanie osoby na drodze zdobywania i doskonalenia wiedzy teoretycznej i praktycznej, która jest niezbędna do służenia dobru.

Zasady funkcjonowania pedagogiki towarzyszenia

Wyrastające z duchowości ignacjańskiej oraz personalizmu chrześcijańskiego założenia pedagogiki towarzyszenia (jezuickiej) zostały zaprezentowane i opisane w dokumentach: „Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania” i „Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne” (*Podstawy edukacji ignacjańskiej* 2006). Ich wiodące ujęcie przedstawia poniższy schemat:



Źródło: Opracowanie własne.

Pierwszym istotnym elementem promowanego przez jezuitów modelu edukacji jest wskazanie potrzeby przywoływania kontekstu życia wychowanka. Chodzi w nim o zwrócenie uwagi wychowawców na istniejące uwarunkowania egzystencji wychowanka konkretnymi czynnikami natury społeczno-kulturowej, które w znaczący sposób wpływają na jego funkcjonowanie w przestrzeni społecznej. Ich znajomość ułatwia wychowawcy dostosowanie własnych inicjatyw do realnych potrzeb i oczekiwań wychowanka. Chodzi przy tym o dostrzeżenie podmiotowości wychowanka. Zajęcie takiej postawy wobec wychowanka stawia wychowawcę w roli towarzysza, a nie osoby narzucającej konkretny sposób myślenia i działania.

Kolejne kroki inspirowanego pedagogiką towarzyszenia modelu edukacji winny zmierzać w kierunku przywołania i zverbalizowania przez wychowanka doświadczeń związanych z rozpatrywanym problemem oraz refleksją nad ich znaczeniem dla własnego życia (Marek 2017: 44–47). W powyższym schemacie krok ten nazwano refleksją. Jest to swego rodzaju rozeznanie zarówno znaczenia zaistniałej sytuacji, jak też jej przyczyn. W celu przeprowadzenia takiej refleksji (rozeznania) wychowanek winien zaangażować swoje zasoby intelektualne, emocjonalne i wolitywne, po to, by lepiej zrozumieć wartość i znaczenie dla własnego rozwoju wszystkiego, w czym każdego dnia uczestniczy. Chodzi więc o umożliwienie mu nazwania „dobrymi” bądź „złymi” wpływów wywołanych na własną osobę przez środowisko i kulturę (Marek, Walulik 2020: 182). Na tej drodze wychowanek nabywa umiejętność samodzielnego i wolnego interpretowania rzeczywistości oraz brania odpowiedzialności za podejmowane decyzje (Gallagher 2008: 314). Charakterystyczne dla takiej pedagogii działania jest też i to, że zakłada ona nie tylko szeroko rozumiany namysł nad przywoływanymi doświadczeniami, ale też inspirowanie i wyzwalanie w osobie gotowości podejmowania niekiedy nawet trudnych decyzji. Czynności te nazwano działaniem. Mają one nie tylko inspirować do moralnej oceny zaistniałej sytuacji, ale nadto do podejmowania konkretnych działań wynikających z wcześniej przeprowadzonego rozeznania.

Ostatnim ogniwem przedstawianego modelu ignacjańskiej edukacji jest pomoc wychowankowi w nabywaniu umiejętności krytycznej oceny dotychczasowych osiągnięć na polu własnego rozwoju i osiągania dojrzałości. Ogniwem to nazwano „oceną”. Jego zadaniem

jest wspomaganie wychowanka w odkrywaniu i naśladowaniu wzorców pokazujących, jak nawiązywać relację międzysobowe i jak dzięki ich pielęgnowaniu stawać się człowiekiem dla innych – w myśl znaczących duchowość jezuicką zasad *magis* oraz *cura personalis*. Dlatego również na tym etapie edukacji, podobnie jak na etapach wcześniejszych, na wychowawcy spoczywa obowiązek towarzyszenia wychowankowi, po to, by zapewniać mu poczucie większego obiektywizmu w ocenie historii własnego życia (Marek, Walulik 2020: 162), a nadto nieść mu pomoc w unikaniu nadmiernego zaangażowania w sprawy osobiste.

Pedagogika towarzyszenia wspomaga efekt synergiczny

Zarysowane formy aktywności wychowanka na polu edukacyjnym warunkowane są przyjmowanym przez niego światem wartości, który w duchu ignacjańskim winien być odnoszony do trzech podmiotów: Boga – wartości absolutnej oraz wychowanka i każdej innej osoby postrzeganej jako Boże stworzenie (byt pochodny). Zabieg ten może zaowocować nową jakością życia. Umożliwia bowiem transcendowanie w różnych wymiarach życia (Mol, Paślawska-Smęder 2022: 79) poprzez ubogacenie rozumienia istniejącego w nim dobrostanu oraz poszerzenie palety rozpoznawanych sensów życia. W czynności tej, podobnie jak we wcześniejszych, ważną rolę ma do spełnienia wychowawca – osoba towarzysząca wychowankowi. Ma on inspirować wychowanka korzystającego z dostępnych mu form poznania do samodzielnego rozważenia analizowanego doświadczenia, tematu, idei oraz ukrytego w tym sensu. Inicjatywy ukierunkowane są na wywoływanie efektu synergii (Brzostek, Krysztofik 2022: 313). Nie chodzi tu jednak o potęgowanie procesów ilościowych czy też jakościowych, lecz o pojawienie się w życiu człowieka nowej, dodatkowej jakości, której wcześniej nie było (Walulik 2011: 141), a więc o dostarczanie osobie nowego „kapitału”, który umożliwi jej podjęcie wysiłku ponownej interpretacji własnych doświadczeń. Zabieg ten ma na celu pełniejsze zrozumienie siebie i własnej egzystencji oraz dostarczenie nowych motywów do działania i przyjmowania określonych postaw (Milerski 2022: 136). Takich możliwości dostarcza przede wszystkim oparcie inicjatyw pedagogicznych na teocentryzmie chrześcijańskim oraz na nabywaniu umiejętności korzystania

z poznania religijnego (Marek 2017: 198). Należy mieć przy tym na uwadze i to, że o wywoływaniu efektu synergicznego decyduje nie tylko poziom i intensywność relacji międzyludzkich, ale też relacji z Bogiem (Marek 2017: 90).

W świetle założeń pedagogiki towarzyszenia można przyjąć, że wywoływanie efektu synergii ma ułatwiać osobie podejmowanie decyzji o rekonstrukcji własnego myślenia i działania zgodnie z nowo poznaną rzeczywistością. Zdają się to potwierdzać wnioski z prowadzonych badań (Paślawska-Smęder 2021) opartych na proponowanym przez pedagogikę towarzyszenia modelu edukacji. Wynika z nich, że przy wywoływaniu efektu synergii ważną rolę pełnią twórcze życie i edukacja, którą warunkują różne konteksty: zewnętrzne (środowiska, które instytucjonalnie i okazjonalnie w sposób zaplanowany lub niezaplanowany uczestniczą w działaniach edukacyjnych), wewnętrzne (własna osoba, która posiada zdolność odczytywania intuicji rozpoznawalnych poprzez sumienie) i transcendentne (respektowanie istnienia Boga). Liczenie się człowieka z Bogiem umożliwia transcendowanie w zakresie wiedzy i życiowych doświadczeń, co wnosi nowe światło w rozumienie posiadanych doświadczeń związanych z podejmowanymi w życiu decyzjami. Można przyjąć, że uwzględnianie wspomnianych kontekstów ludzkiego życia w praktyce edukacyjnej umożliwia pełniejsze rozumienie historii własnego życia, jak też historii innych osób. To z kolei nadaje jej nową jakość (Paślawska-Smęder 2021).

Efekt synergii pojawia się również w przypadku pomijania wymiaru transcendentnego. Na tę prawidłowość zwróciła uwagę Monika Tryburska w prowadzonych przez siebie badaniach nad funkcjonowaniem doradztwa zawodowego w polskiej szkole. W przeprowadzonych badaniach wykazała, że już same konteksty (zewnętrzny i wewnętrzny) również wywołują efekt synergiczny. Dzięki ich przywołaniu osoba (wychowanek) jest w stanie pełniej określić swe słabe i mocne strony niezbędne do wykonywania konkretnego zawodu. Autorka zauważyła również, że szczególnie ważną rolę w wyborze przyszłego zawodu pełni intensywność refleksji nad doświadczeniami, bo z niej rodzą się motywy do jego wykonywania, a w dalszej kolejności ambicje tworzenia dobra (Tryburska 2022).

Podsumowanie

Z dotychczasowych rozważań wynika, że specyfiką pedagogiki towarzyszenia jest dążenie do wyzwalania na płaszczyźnie edukacyjnej możliwie dużej aktywności wychowanka. Preferowany przez pedagogikę towarzyszenia model edukacji zakłada spotkanie osób ukierunkowanych na jasno określony cel, który wpisuje się zarówno w wymiar horyzontalny, jak i wertykalny ludzkiego życia. W jej założeniach przyjmuje się, że wychowanek nie zostaje pozostawiony samemu sobie, własnej intuicji, lecz w jego bliskości pozostaje czuwający nad całością toczącego się procesu wychowawca. Jego rola zostaje sprowadzona do funkcji świadka poszukującego prawdy – objaśniającego, a nie ją narzucającego. Znamienne jest i to, że w działania ukierunkowane na poszukiwanie prawdy zostaje włączone poznanie religijne, dzięki któremu człowiek jest w stanie poznawać rozpatrywany problem z perspektywy Boga. Zabieg ten pozwala dostrzec i przyjąć, że Bóg dostarcza człowiekowi nowego rozumienia jego życia opartego na harmonii z sobą, z otoczeniem i z samym Bogiem, a to umożliwi mu osiągnięcie większej dojrzałości.

Aplikowana do praktyki edukacyjnej pedagogika towarzyszenia, podobnie jak każdy inny rodzaj oddziaływań pedagogicznych, nie będzie automatycznie wywoływać efektu synergii. Natomiast dzięki maksymalnie rozwijanej aktywności wychowanka w toku procesów edukacyjnych oraz budzeniu w nim przekonania o bliskości i życzliwości pozostałych ich uczestników (wychowawcy i Boga) występuje duże prawdopodobieństwo zachodzenia efektu synergii. To zaś pozwala twierdzić, że pedagogika towarzyszenia jest w stanie inspirować wychowanka do współdziałania ze wskazanymi podmiotami edukacji. W przypadku osób przyjmujących światopogląd religijny współpraca taka będzie zakładać liczenie się z osobą samego Boga oraz wynikającymi z tego konsekwencjami. Natomiast u osób o innym światopoglądzie będzie się odwoływać do humanizmu. W obu przypadkach nadrzędnym celem inicjowanego procesu edukacyjnego i osiągnięcia efektu synergicznego jest nabywanie przez wychowanka umiejętności samodzielnego rozpoznawania dobra, którego pragnie i do którego zmierza.

Bibliografia

- Ablewicz K. (2007). *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, „Horyzonty Wychowania”, t. 6, nr 11, s. 57–79.
- Brzostek K., Krysztofik J. (2022). *Zjawisko synergii we współczesnych organizacjach*, [w]: M. Szymańska, Z. Marek, J. Mółka, M. Mółka (red.), *Pedagogika i teologia w realizacji zadań codzienności*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, s. 313–326.
- Casalini C. (2019). *Włodzimierz Ledóchowski's Call for Cura Personalis: Humanist Roots and Jesuit Distinctiveness in Education*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 22 nr 4, s. 123–134.
- Chmielewski M. (2002). *Duchowość*, [w]: M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*, Lublin–Kraków: Wydawnictwo „M”, s. 226–232.
- Chmielewski M., Urbański S. (2002). *Rozeznanie duchowe*, [w]: M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*, Lublin–Kraków: Wydawnictwo „M”, s. 758.
- Fleming D.L. (2013). *Czym jest duchowość ignacjańska?*, przeł. D. Piórkowski, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Gallagher M.P. (2008). *Ignacjańskie rozeznanie kultury postmodernistycznej*, [w]: W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 307–316.
- Ingłot M. (2007). *Założenia Ratio studiorum (1599) i charakterystycznych cech jezuickiego wychowania (1986)*, [w]: A. Hajduk, J. Mółka (red.), *Pedagogika wiary*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 85–95.
- Jalics F. (2017). *Towarzystwo duchowe. Wspólne wzrastanie w wierze*, przeł. A. Ziernicki, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Jurado M.R. (2002). *Rozeznawanie duchowe. Teologia – historia – praktyka*, przeł. K. Homa, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kądziołka D. (2022). *Tradycje chrześcijańskie w doświadczeniach rodziny wielopokoleniowej. Perspektywa pedagogiczna*, Kraków: Akademia Ignatianum (Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dra hab. Zbigniewa Marka).
- Kolvenbach P.H. (2003). *Formacja jezuitów. Dokumenty*, Rzym: Kuria Generalna Towarzystwa Jezusowego.
- Królikowski W. (2022). *Wprowadzenie*, [w]: Św. Ignacy Loyola, *Pisma*, zebrał i opracował W. Królikowski SJ, Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 117–177.
- Lambert W. (2001). *Słownik duchowości ignacjańskiej*, przeł. O. Fendrych, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Lowney Ch. (2013). *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*, przeł. Ł. Malczak, Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Łacny P. (2010). *Jezuickie „magis” na przykładzie życia ojca Matteo Ricciego (1552–1610)*, [w]: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 151–182.
- Marek Z. (2007). *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Marek Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Marek Z., Walulik A. (2019). *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Marek Z., Walulik A. (2020). *Pedagogika Dobrej Nowiny. Perspektywa katolicka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Michalski J. (2004). *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Milerski B. (2022). *Ekumeniczny Uniwersytet Trzeciego Wieku jako instytucja kształcenia ustawicznego, dialogicznego i religijnego*, [w]: M. Szymańska, Z. Marek, J. Mółka, M. Mółka (red.), *Pedagogika i teologia w realizacji zadań codzienności*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, s. 131–146.
- Misiurek J. (2002). *Ignacjańska szkoła duchowości*, [w]: M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*, Lublin–Kraków: Wydawnictwo „M”, s. 348–349.
- Mol H., Paślawska-Smęder I. (2022). *Świadectwo czynnikiem krytycznym relacji pedagogicznej*, [w]: M. Szymańska, Z. Marek, J. Mółka, M. Mółka (red.), *Pedagogika i teologia w realizacji zadań codzienności*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, s. 75–84.
- Nikitorowicz J. (2007). *Tradycja*, [w]: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 773.
- Paślawska-Smęder I. (2021). *Wychowanie do twórczego życia. Mediacyjne i moderacyjne uwarunkowania relacji między religijnością a zachowaniami twórczymi młodych dorosłych*, Kraków: Akademia Ignatianum (Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Anny Walulik, prof. AIK).
- Piechnik L. (2003). *Powstanie i rozwój jezuickiej Ratio studiorum (1548–1599)*, Kraków: Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum.
- Podstawy edukacji ignacjańskiej*, red. J. Kołacz (2006). Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Poznański J. (2010). *Kształtowanie postawy służby w III tygodniu Ćwiczeń duchownych – przesłanie dla praktyki edukacyjnej*, [w]: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa

- Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 41–56.
- Prowincje Polskie Towarzystwa Jezusowego (2017). *Dekrety i dokumenty 36. Kongregacji Generalnej Towarzystwa Jezusowego. Rzym 2016*, Wydawnictwo WAM, Kraków–Warszawa.
- Steczek B. (2007). *Charakterystyczne rysy duchowości ignacjańskiej – inspiracją dla rozwoju człowieka*, [w:] A. Hajduk, J. Mółka (red.), *Pedagogika wiary*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 73–84.
- Św. Ignacy Loyola (2013). *Ćwiczenia duchowe*, wyd. 3, przeł. J. Ożóg, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Tryburska M.E. (2022). *Doradztwo zawodowe w polskiej szkole*, Kraków: Akademia Ignatianum (Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dra hab. Zbigniewa Marka).
- Walulik A. (2011). *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Wójtowicz M. (2010). *Dynamika Ćwiczeń duchownych św. Ignacego Loyoli w ujęciu Gilles'a Cussona*, [w:] A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 57–83.
- Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych* (1968). [w:] Św. Ignacy Loyola, *Pisma wybrane. Komentarze*, t. 2, red. M. Bednarz, A. Bober, R. Skórka, Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
- Zdybicka Z.J. (2006). *Człowiek i religia*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tommasa z Akwinu.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Prof. dr hab. Zbigniew Marek SJ
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 e-mail: zbigniew.marek@ignatianum.edu.pl

Aneta Monika Kamińska

OCID: 0000-0002-4612-6464

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Miejsce religii w życiu osób zdolnych

The Place of Religion in the Lives of Gifted People

ABSTRACT

The aim of the article is to show the place of religion in the lives of gifted people. The subject of the related research was gifted people's understanding of religion. It was conducted using qualitative methods in the interpretive paradigm. Proxemic analysis was performed on the research results, leading to the conclusion that religion is important in the lives of gifted people. It is an indispensable element on their path to personal maturity and comprehensive development. Faith in God allows them to discover the meaning of life and helps them to define their own goals and successfully achieve them. Thanks to religion, the respondents discovered a sense of community and gained the support of other believers – friends from the parish and family members. Faith strengthens them in their sense of security and the experience of individual fulfillment and it protects from repeating destructive behavioral patterns. Having general and specific abilities and achieving academic success did not prevent the respondents from living their faith. Among the pedagogical implications, it is worth emphasizing the need for an integral perception of a person who also needs faith in God for their holistic development. In this perspective, educators, teachers, and parents who share their faith in God can play an important role for the younger generations and can accompany them in their faith and everyday life.

KEYWORDS

gifted people,
abilities, religion, faith,
spirituality

SŁOWA KLUCZOWE

osoby zdolne,
zdolności, religia,
wiarą, duchowość

SPI Vol. 26, 2023/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.4.004
Nadesłano: 19.03.2023
Zaakceptowano: 5.10.2023

ABSTRAKT

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie miejsca religii w życiu badanych osób zdolnych. Przedmiotem badań własnych uczyniono rozumienie religii przez osoby zdolne. Badania zostały przeprowadzone za pomocą metod jakościowych w paradygmacie interpretatywnym. Użyto do nich analizy proksemicznej. Analiza wyników badań prowadzi do wniosku, że religia jest istotna w życiu badanych osób zdolnych. Jest ona nieodzownym elementem na ich drodze do dojrzałości osobowej i wszechstronnego rozwoju. Wiara w Boga pozwala im odkrywać sens życia, pomaga określać własne cele i pomyślnie je realizować. Dzięki niej osoby badane odkrywają poczucie wspólnoty i zyskują oparcie w innych wierzących osobach – przyjaciółach z parafii i członkach rodziny. Wiara umacnia ich w poczuciu bezpieczeństwa i doświadczeniu indywidualnego spełnienia oraz chroni od powielania destrukcyjnych wzorców. Posiadanie zdolności ogólnych, specyficznych i wysokich wyników w nauce nie przeszkadza badanym w przeżywaniu swojej wiary. Wśród implikacji pedagogicznych na podkreślenie zasługuje konieczność integralnego postrzegania osoby, która do holistycznego rozwoju potrzebuje również wiary w Boga. W tej perspektywie wierzący wychowawcy, nauczyciele i rodzice mogą być wzorem dla młodych pokoleń oraz towarzyszyć im w ich wierze i codziennym życiu.

Wprowadzenie oraz definicje związane z tematem badań

Artykuł stanowi próbę namysłu nad miejscem religii w życiu badanych osób zdolnych. „Miejsce” jest tu rozumiane jako podejście i zrozumienie religii oraz nadanie jej osobistej wagi przez badane osoby. Interesujące jest, w jaki sposób badane osoby zdolne rozmawiają z Bogiem, czy się modlą, czy zadają sobie egzystencjalne pytania i rozwijają swoją wiarę. Ponadto, czy ich podejście do religii różni się od tego, które reprezentują tzw. „osoby przeciętne”, czyli w tym wypadku nieuzyskujące wysokich wyników w nauce. Zagadnienie to jak dotąd nie doczekało się pogłębionych opracowań i stanowi pewnego rodzaju lukę badawczą. Nie ma tego typu opracowań w polskiej literaturze przedmiotu. Autorka prowadzi od kilku lat badania jakościowe w tym obszarze, choć dla pełniejszego obrazu wskazane byłyby również badania ilościowe. Na potrzeby niniejszego artykułu zostaną bliżej określone takie pojęcia, jak religia, wiara i duchowość oraz

osoba zdolna. Uściślenia terminologiczne wydają się w tym miejscu konieczne, ponieważ w zależności od tego, w jakich kontekstach badawczych występują te terminy i z jakich perspektyw podchodzą do nich badacze, pod powyższe terminy może być podkładana różna treść.

W przeżywaniu religii podkreśla się znaczenie praktyk religijnych, wiarę w osobowego Boga oraz pozostawanie w ramach określonych struktur kościelnych (Marianiński 2010: 207). Człowiek dzięki religii zaspakaja naturalną potrzebę odkrywania sensu doczesnego życia, ale też uświadamia sobie ograniczoność własnego istnienia i m.in. dlatego zwraca się ku Bogu. Religia chrześcijańska jest urzeczywistniana w postaci wiary i ma wymiar indywidualny, ale też wspólnotowy (Walulik 2011: 37). W ramach niniejszego artykułu zostało przyjęte rozumienie religii według Zbigniewa Marka. Jest ono najbardziej adekwatne w tym przypadku. Autor twierdzi, że religia pomaga człowiekowi w podejmowaniu i realizowaniu życiowych projektów oraz w rozwiązywaniu konfliktów i sytuacji granicznych, co jest możliwe dzięki autorytetowi Boga. Religia posiada funkcje edukacyjną i wychowawczą poprzez akceptowanie i absolutyzowanie przez wychowanka poznawanych wartości moralnych. Pomaga rozumieć i scalać życiowe doznania osoby, hierarchizować wartości, odkrywać sens życia, zyskiwać poczucie bezpieczeństwa w obliczu własnej ludzkiej przemijalności, wskazuje życiową drogę (Marek 2015: 18).

Przechodząc do określenia pojęcia wiary, na potrzeby niniejszego artykułu przyjęto jej rozumienie podane przez Annę Walulik. Wydaje się ona najbardziej odpowiednia w przypadku przeprowadzonych przez autorkę badań. Badaczka uważa, że każdy człowiek posiada pewnego rodzaju wiarę, nawet jeśli ogranicza się ona jedynie do troski o sprawy ostateczne i wieczne. Pojęcia wiary i religii są potocznie rozumiane jako tożsame, ale w rzeczywistości takimi nie są. W teologii katolickiej wiara to osobowe przyłgnięcie do Boga i uznanie całej prawdy objawionej. Wiara w takim rozumieniu dojrzewa wraz z osobą w czasie i w miarę nabywania różnego rodzaju doświadczeń (Walulik 2012b: 92).

Kolejnym pojęciem jest duchowość. Różni się ona od religii. Nie wymaga kontekstów religijnych. W jej przypadku nie istnieje konieczność odnoszenia się do relacji człowieka z Bogiem. Jej właściwością jest wpisana w ludzką naturę zdolność człowieka do

autotranscendencji (Mielicka-Pawłowska 2021: 25). W przypadku pojęcia duchowości przyjęta została definicja Davida L. Fleminga. Autor ten uważa, że duchowość to zbiór postaw, zwyczajów i wartości, które reprezentuje konkretna osoba. Wyznacza ona drogę ludzkiego postępowania i promuje wizję życia, którą charakteryzuje refleksyjny stosunek do codzienności (Fleming 2013: 5). Definicja ta jest jak najbardziej użyteczna w analizie rozumienia życia duchowego przez badane osoby zdolne.

Kolejne pojęcie wymagające dookreślenia to osoba zdolna. Zazwyczaj jest ona postrzegana jako osoba posiadająca przede wszystkim zdolności ogólne i specyficzne oraz osiągająca wysokie wyniki w nauce szkolnej, np. w ramach konkursów, olimpiad oraz, co ważne, na egzaminie maturalnym. Jest ona zmotywowana do ciągłego rozwoju w różnych sferach życia. Osoba zdolna jest zazwyczaj elokwentna, czytana, posługująca się bogatym słownictwem. Jest również na ogół zaangażowana społecznie (Kamińska 2021: 38). Taka osoba ma jasno określone zainteresowania i podąża za nimi z determinacją. Przewyższa swoich rówieśników pod względem zdolności i wyników w nauce oraz ma szansę wiele osiągnąć w przyszłości. Cechują ją także pozaintelektualne wyznaczniki zdolności, m.in. wyjątkowa charyzmatyczna osobowość (Porzucek-Miśkiewicz 2022: 37). Osoba zdolna na ogół wysoko ceni własne możliwości poznawcze. Jest ukierunkowana na osiągnięcie sukcesów naukowych. Odnacza ją systematyczne i umiejętne dążenie do wytyczonych celów (Gierczyk 2019: 146). Jednakże osoba zdolna miewa również problemy, w tym najczęściej emocjonalne i społeczne. Nierzadko bywa nadpobudliwa. Przez niektórych jest postrzegana jako niedostosowana społecznie. Izuluje się od grupy rówieśniczej lub jest przez nią odrzucana (Borzym 1979: 55).

Zarys metodologii przeprowadzonych badań

Na potrzeby niniejszego artykułu zostały przeprowadzone badania jakościowe w paradygmacie interpretatywnym. Ich celem było ukazanie miejsca religii w życiu osób zdolnych. Główny problem badawczy brzmiał: „Jakie miejsce w życiu osób zdolnych zajmuje religia?” Posłużono się techniką analizy proksemicznej Anny Walulik i Zbigniewa Marka. W jej ramach należy najpierw wyodrębnić

z tekstu aktorów i sieć ich wzajemnych relacji, następnie określić miejsce i czas wypowiedzi, wyodrębnić przyjmowane wartości, a także ustalić wzajemne oczekiwania aktorów opowiadania względem siebie (Walulik 2022: 131). Technika ta była pomocna w określeniu miejsca religii w życiu zdolnych osób, mimo że nie udało wyodrębnić wszystkich wyżej wymienionych kategorii. Wyodrębniono głównie wzajemne oczekiwania badanych oraz w mniejszym stopniu wyznawane przez nich wartości. Uzyskany do analiz materiał badawczy stanowią opowieści czterech osób zdolnych, które wypowiadały się na temat własnych doświadczeń edukacyjnych. W ramach retrospekcji wspominały także o swojej relacji z Bogiem i stosunku do wiary i religii. Są to osoby zdolne, które zdały maturę niemalże na sto procent. W czasie nauki w liceach uczestniczyły w konkursach przedmiotowych i olimpiadach, gdzie uzyskiwały wysokie wyniki. Obecnie studiuje na prestiżowych polskich uniwersytetach.

Analiza badań własnych i implikacje pedagogiczne

Przeanalizowano narracje czterech osób zdolnych (Katarzyna, Joanna, Konrad i Jacek). Na potrzeby analizy ich imiona zostały zmienione, aby badania mogły pozostać anonimowe.

Pierwszą narratorką jest Katarzyna. Mieszka z rodzicami i starszą siostrą w Krakowie. Matka Katarzyny jest dyrektorką przedszkola. W swojej wypowiedzi Katarzyna nie wspomina natomiast o zawodzie swego ojca. Starsza siostra Katarzyny jest tłumaczem języka obcego i szczęśliwą mężatką. Narratorka uczęszczała do katolickiej szkoły podstawowej oraz gimnazjum prowadzonego przez salezjanów. Na maturze osiągnęła najwyższe noty ze wszystkich przedmiotów. Przeważają u niej zdolności ogólne do szybkiego uczenia się oraz zdolności kierunkowe – lingwistyczne. Sukces szkolny i akademicki osiągnęła także dzięki bardzo wysokiej motywacji i sumienności. Narratorka w czasie rozmowy wyróżniała się wysoką kulturą osobistą, bogatym słownictwem i przyjaznym nastawieniem do innych ludzi. Zdradzała wewnętrzną motywację do nauki jako takiej, a w szczególności do nauki języka włoskiego. Okazała się osobą kreatywną, organizującą doskonałe środowisko uczenia się w szkole, w Polsce i za granicą – we Włoszech. W rozmowie podkreślała bardzo dobre

relacje z siostrą i rodzicami. Trudne było dla niej odrzucenie rówieśnicze, jakiego doznawała niemal na każdym etapie nauki szkolnej.

Wśród głównych aktorów w narracji Katarzyny należy wymienić Boga, katechetkę, księdza i przyjaciół z parafii. Bardzo istotnym bohaterem jej narracji, ale też wartością samą w sobie jest dla Katarzyny Bóg. Narratorka stwierdziła:

Staram się, aby największą wartością w moim życiu był Bóg, żeby był na pierwszym miejscu. Relacja z Bogiem nie jest tak oczywista, jak z ludźmi, gdyż nie mamy z nim bezpośredniego kontaktu, tzn. fizycznego.

Katarzyna uznaje relację z Bogiem za priorytetową, mimo tego – jak twierdzi – dość specyficznego kontaktu, gdyż w pewnym sensie „eterycznego” i nienamacalnego. Pomimo braku możliwości fizycznego kontaktu, takiego jaki jest powszechny wśród ludzi, czyli m.in. za pomocą zmysłów, Katarzyna uznaje, że posiada osobistą relację z Bogiem.

Jednakże nie zawsze tak było w jej życiu. Narratorka wspominała:

Był taki czas w moim życiu, że odeszłam od Boga. Nawet zastanawiałam się, czy w ogóle powinnam w takim przypadku przyjąć sakrament bierzmowania. Przyszła jednak taka chwila, kiedy zastanawiałam się nad sensem życia i sensem tego, co w ogóle robimy, my ludzie, tu na ziemi. Nie widząc Boga, zobaczyłam taką pustkę i to mnie bardzo zasmuciło. Zaczęłam się zastanawiać – skoro nie ma Boga, to dokąd zmierza to moje życie i czego jest warte. Ta pustka była trochę przerażająca i doprowadziła mnie z powrotem do Boga, do konkluzji, że wiara jest konieczna w moim życiu.

U Katarzyny nieobecność Boga skutkowałą w jej życiu poczuciem beznadziei i smutkiem. Nie widziała sensu i celu w takim życiu. Porównywała jak wygląda jej życie z Bogiem i to, które prowadziła bez jego obecności. Wybrała życie w wierze, gdyż takie właśnie było dla niej pełniejsze i spełnione. Pomimo chwil zawahania, odejścia od wiary w Boga i refleksji, czy w związku z tym powinna pielęgnować wiarę i przystąpić do sakramentu bierzmowania, udało się jej do wiary powrócić. Wydaje się, że ten czas zwątpienia nie był zbyt długi. Narratorka wspomina go jako „moment” oraz nie mówi o jakichś jego głębszych, negatywnych skutkach.

Katarzyna od Boga oczekiwała, że to On nada głęboki sens jej życiu i tak też się stało. Zatem, za Anną Walulik i Zbigniewem Markiem, można zinterpretować, że narratorka poszukiwała możliwości

i sposobu własnego rozwoju oraz osiągnięcia dojrzałości dzięki łączeniu wiary z życiem codziennym (Marek 2020: 12). Wiara w Boga była dla niej niezbędna, żeby radzić sobie z codziennymi obowiązkami, wyborami i problemami.

Kolejnymi aktorami narracji Katarzyny są inni ludzie, w tym młodzież z parafii i ksiądz.

Bardzo pomogła mi grupa w parafii, która utworzyła się po dniach młodości. Prowadził ją taki młody ksiądz, była to grupa około dziesięciu osób. Czuję się przez nich akceptowana taka, jaka jestem.

Katarzyna czuła się przyjęta przez uczestników grupy parafialnej, w przeciwieństwie do grupy klasowej, którą stanowili głównie jej rówieśnicy. Podkreślała, że jest częścią grupy, że czuje się w niej dobrze. Prawdopodobnie odczuwała wspólnotę z innymi ludźmi, co było dla niej bardzo ważne i co budowało jej poczucie dobrostanu. Narratorka oczekiwała od przyjaciół z parafii i od księdza, który prowadził grupę parafialną, akceptacji i przyjaźni. Tego samego oczekiwali od niej przyjaciele. Ofiarowali sobie wzajemne wsparcie.

Przykład narratorki może być potwierdzeniem refleksji Anny Walulik nad rolą parafii, która może się stać dla osoby rodzajem „społecznego azylu”, w ramach którego utrzymuje ona szczególne relacje z innymi ludźmi. Jest to środowisko wielorakiego wsparcia duchowego, emocjonalnego, intelektualnego, a nawet materialnego (Walulik 2012a).

W narracji Katarzyny ważnym aktorem jest także katechetka, która była dla niej wzorem osoby wierzącej i potrafiła motywować do rozwoju i pielegnowania wiary. Narratorka stwierdziła:

Po tym jak wróciłam do Boga, zaczęłam chodzić na przygotowania do bierzmowania, gdzie prowadziła mnie bardzo fajna pani katechetka, która pokazała mi taką głębię wiary, takiej użytecznej wiary na co dzień. Dla mnie wtedy było ważne, że była to osoba świecka, która pokazała mi, że da się żyć wartościami chrześcijańskimi nie tylko będąc księdzem i przebywając w zakonie, tylko nawet mając rodzinę i pracę. Zatem zobaczyłam, że żyjąc w tym tzw. normalnym świecie nie trzeba rezygnować z tego, co daje nam wiara. To ukształtowało mnie tak, że wiara jest dla mnie najważniejsza. Staram się, aby była taka głęboka, przemyślana, a nie tylko powierzchowna.

Narratorka oczekiwała od katechетки przykładu wiary w życiu świeckim, co bardzo ją inspirowało oraz dobrego przygotowania do sakramentu bierzmowania. Katechetka potrafiła sprostać tym

oczekiwaniom. Katarzyna potrafiła łatwiej wykorzystać wskazania i doświadczenie katechetki w swoim codziennym funkcjonowaniu i przeżywaniu wiary. Świadcstwo osób zakonnych nie było dla niej aż tak bardzo przemawiające. Prościej było jej odnieść się do życia w wierze, obserwując osobę mającą rodzinę i pełniącą takie role, które znała ze swojego życia. Katechetka oczekiwała od Katarzyny, że z jej pomocą przygotowuje się do kolejnego sakramentu i będzie rozwijała swoją wiarę. Narratorkę i katechetkę połączyło podobne przeżywanie wiary w Boga. Pozostawały dla siebie osobami ważnymi, obie przeżywały wiarę podobnie, choć realizowało się to w różnych kontekstach życiowych.

W przypadku Katarzyny można przywołać koncepcję wiary Jamesa W. Fowlera, który twierdzi, że w zasadzie każdy człowiek, zanim odnajdzie Boga, poszukuje sensu swojego życia i wyznaje takie wartości, jak miłość i szacunek. Same poszukiwania czynią go religijnym, otwartym na kwestie związane z duchowością. Dzieje się tak nawet wtedy, gdy nie jest tego do końca świadomy, a nawet deklaruje swoją niewiarę w Boga. Według tego autora wiara jest procesem zmierzającym do poznawania i nadawania sensu życiu. Rodzi się m.in. z przywiązania człowieka do wartości. Dzięki wartościom człowiek potrafi integrować własne doświadczenia życiowe. Nadaje znaczenie wydarzeniom życiowym, relacjom w życiu codziennym, a także wspomnieniom i rozmyślaniami o przyszłości (Fowler 1981: 5). Narracja Katarzyny jest dobrym przykładem obrazującym koncepcję Fowlera. W czasie poszukiwań Boga i sensu życia, gdy myślała o sobie, że się pogubiła, kierowała się dalej istotnymi wartościami, takimi jak miłość i dobro dla drugiego człowieka. Można stwierdzić, że wiara tliła się w jej sercu, a nawet była w nim obecna. Jednakże sama narratorka nie myślała o sobie w taki sposób.

Kolejnym aspektem obecnym w narracji Katarzyny była jej otwartość na zdobywanie wiedzy religijnej, o czym świadczy jej zamiar przygotowania się do sakramentu bierzmowania. Katarzyna nie rozwinęła szerzej tej myśli, ale można zakładać, że chodziło właśnie o pogłębienie wiedzy religijnej, czego znaczenie podkreśla Anna Walulik (Walulik 2017: 184). Wiedza religijna może odgrywać istotną rolę w uzyskaniu poczucia harmonii, sensu, równowagi w obszarze indywidualnym, społecznym i transcendentnym. Dzięki

niej człowiek ma poczucie pewnego uporządkowania również w sferze intelektualnej (Walulik 2012a: 294).

Drugą narratorką była Joanna. Jest jedynaczką, mieszka z rodziną w Krakowie. Z jej opowiadania nie dowiadujemy się nic o tym, kim są jej rodzice. Jest uzdolniona nie tylko ogólnie, ale również muzycznie. Narratorka wspominała także o zdolnościach matematycznych w zakresie nauczania dzieci i tych związanych z uprawianiem sportu. Jednakże całe swoje dzieciństwo i lata, gdy była nastolatką, wiązała z muzyką, a konkretnie z grą na instrumencie i uczęszczaniem do szkoły muzycznej równoległe ze szkołą powszechną. W swej narracji mocno podkreślała swego rodzaju wypalenie spowodowane zbyt dużą ilością czasu poświęcanego na ćwiczenia muzyczne, co w konsekwencji doprowadziło do problemów zdrowotnych i emocjonalnych.

Do aktorów w narracji Joanny należą: Bóg, wiara i modlitwa. W przeciwieństwie do opowiadania Katarzyny, w jej narracji ludzie jako aktorzy są w zasadzie nieobecni. Najważniejszym aktorem w życiu Joanny jest Bóg, a wiara w niego okazała się dla niej istotną wartością. Narratorka wspominała:

Leczyłam się neurologicznie. Usłyszałam, że migreny są groźne i niebezpieczne. Zaczęto podawać mi leki, przez które wpadałam w stany nieświadomości, jeszcze bardziej spadała mi koncentracja i pojawiały się mroczki przed oczami. I wtedy pewnej nocy, gdy już nie mogłam wytrzymać napięcia, zaczęłam się modlić do Pana Boga, i to był moment, kiedy moje życie zaczęło się odmieniać. Pan Bóg i wiara pozwoliły mi na to, że wzmocniłam wiarę we własne siły. Zrozumiałam, że nie muszę grać na instrumencie, że nie jestem na to skazana. Muszę liczyć siły na zamiary, muszę spojrzeć na to racjonalnie. Wiara spowodowała, że spojrzalam na to zdroworozsądkowo i postanowiłam nie grać już nigdy więcej, ale powiedziałam to dwa miesiące przed maturą. Wiara była tutaj istotnym czynnikiem, bo wsparcia rodzinnego nie czułam.

Od Boga, wiary i modlitwy oczekiwała otuchy, jasnego spojrzenia na swoją życiową sytuację, wiary we własne możliwości oraz wsparcia w podjęciu właściwej decyzji życiowej. Nie zawiodła się w tym względzie.

Narratorka odnalazła Boga w chwili ogromnego zagubienia i załamania, gdy wydawało się jej, że już nic nie może jej pomóc i nie ma dla niej nadziei na normalne i szczęśliwe życie, w chwili gdy była emocjonalnie i fizycznie wyczerpana licznymi godzinami gry na instrumencie muzycznym. Pod wpływem żarliwej modlitwy

i całkowitego oddania się Bogu uzyskała przekonanie, że może postępować inaczej niż dotychczas, skoro postępowanie to przyniosło tak negatywne skutki. Postanowiła zmienić swoje życie i to jej się udało. Od Boga oczekiwała wsparcia w wyborze właściwej drogi życia zawodowego, zgodnej z jej zainteresowaniami, może nawet misją i powołaniem. Nie otrzymała takiego rodzaju wsparcia od rodziców, którzy w jej przekonaniu, zmuszali ją do bycia profesjonalnym muzykiem. Od Boga otrzymała siłę do przeciwstawienia się zdaniu dorosłych opiekunów i do dokonania własnego, indywidualnego i – jak się okazało – właściwego wyboru. Ten moment głębokiego spotkania z Bogiem był dla niej kojący, leczący i inspirujący. Nastąpił nieodwracalny i pozytywny zwrot w życiu Joanny. Bez Boga i wiary w niego nie mogłaby tego dokonać.

W wypadku Joanny należy zauważyć umiejętność nawiązywania relacji z innymi. Zbigniew Marek podkreśla, że dzięki wierze człowiek potrafi zauważać nie tylko siebie, ale też innych. Uczy się pielęgnować kontakty z innymi i nawiązywać trwałe więzi społeczne, m.in. po to, aby nie czuć samotności. Autor podkreśla, że według pedagogiki ignacjańskiej w centrum tych relacji jest Bóg, a dokładnie relacja człowieka z Bogiem. Człowiek, rozpoczynając od kontaktu z Bogiem, a następnie rozwijając i pielęgnując relacje z innymi, wchodzi w swoim rozwoju na kolejne etapy łączące go z ludźmi i światem zewnętrznym (Marek 2017: 162). Narratorka dokonała takiego właśnie przejścia: od samotności do relacji z Bogiem, a następnie z innymi ludźmi. W jej przypadku byli to znajomi ze studiów, a w przyszłości na pewno będą to wychowankowie, gdyż jej misją – jak sama stwierdziła – jest bycie nauczycielką. Wydaje się, że zrobiła ten krok dość późno, gdy jej choroba była już dość zaawansowana, a ona czuła się pogrążona w smutku. Nie miała też dobrych wzorców w rodzinie. Rodzice nie towarzyszyli jej w drodze do Boga, poznawania siebie i podążania za swoimi zainteresowaniami. Sama musiała poszukać rozwiązania w trudnej dla siebie sytuacji. Jednakże udało się jej tego dokonać. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że w przyszłości będzie ukazywać innym, jak to robić, a tym samym będzie się przyczyniać do krzewienia wiary i kształtowania harmonijnych relacji z innymi w swoim otoczeniu.

Następnym narratorem był Konrad. Mieszka z rodzicami i rodzeństwem w Krakowie. Należy do rodziny międzypokoleniowej,

w której dziadkowie wspólnie z rodzicami wychowują wnuki i wywierają wpływ na ich postrzeganie świata. Jego matka jest nauczycielką. Narrator nie wspomina nic o zawodzie ojca. Obecnie Konrad jest studentem ścisłego kierunku na prestiżowej uczelni technicznej w Krakowie. Zdał maturę na 100 procent ze wszystkich przedmiotów i był laureatem konkursów przedmiotowych w gimnazjum i liceum. Wysokie oceny, pomaganie innym uczniom, a także zauważalny tzw. „kręgosłup moralny” – wszystko to przyczyniło się do jego popularności wśród nauczycieli i uczniów liceum. Narrator mówi o sobie chętnie i bardzo dużo. O sobie samym mówi szczerze, że jest perfekcjonistą, ale też społecznikiem. Lubi pomagać innym i czuć się użytecznym. Narrator szybko się uczy i posiada uzdolnienia matematyczne. Interesują go także różne kwestie związane z zawiłościami językowymi. Nie poddaje się przeciwnościom losu. Jest zdeterminowany osiągać założone przez siebie cele.

Do aktorów w narracji Konrada należą przede wszystkim wiara, religia, rodzina, a także – jak się wyraża – „współczesna osoba”. Nie wymienia i nie charakteryzuje innych aktorów, m.in. Boga, który pojawia się w narracjach Katarzyny i Joanny.

Narrator został wychowany w wierze chrześcijańskiej i jest ona dla niego bardzo ważna. Na co dzień kultywuje wiarę wraz z najbliższą rodziną. Narrator nadmienia: *Jestem wierzący i praktykujący. W mojej rodzinie wszyscy są religijni i jest to fundament naszego życia rodzinnego.* Wiara jest dla niego inspiracją do kształtowania właściwego odniesienia wobec siebie i innych.

Jakby się tak zastanowić i porównać z innymi wyznaniem, to w naszej religii chrześcijańskiej są filary życia codziennego. Są one po to, żeby nie myśleć egoistycznie tylko o sobie, ale żeby zauważać innych, żyć we wspólnocie i pomagać innym ludziom. Jest to zbiór wspólnych, podobnych i pożądanых zachowań.

Narrator uważa, że chrześcijańskie zasady odnoszące się do współżycia z innymi mogą posłużyć każdemu człowiekowi w prowadzeniu szczęśliwego życia: *Nawet jak ktoś nie jest zbyt wierzący, to przestrzegając zbioru tych zasad będzie miał w życiu jakąś satysfakcję.* Konrad zwraca uwagę na potrzeby innych ludzi. Pomaganie im uznaje za wartość samą w sobie, a niesienie pomocy innym przynosi jemu samemu zadowolenie. Wydaje się, że Konrad postrzega wiarę głównie w kontekście relacji międzyludzkich. Według niego z postawami

religijnymi wiązą się także inne wartości, niejako z nich wypływające. Podkreśla znaczenie prawdomówności, zaufania, gotowości niesienia pomocy i dostrzegania potrzebujących, czyli wzmożonej wrażliwości na potrzeby najsłabszych. Konrad nadmienia, że ważna jest prawdomówność, z którą jest powiązane zaufanie.

Zaufanie jest podwaliną dobrych relacji w rodzinie, dzięki temu możemy się opierać na innych osobach, zwrócić się do nich, kiedy mamy jakiś problem. To działa również w drugą stronę i musimy być gotowi na to, aby pomóc tym osobom wtedy, gdy będą nas potrzebowały.

Wśród innych wartości wymienia także *umiejętność dostrzegania osób naprawdę potrzebujących, które mogą odczuwać wstyd, gdy muszą o pomoc poprosić i z niej skorzystać.*

Konrad oczekuje od rodziny, że będzie razem z nim pielegnować wiarę. Tego samego oczekuje od Konrada rodzina. Wiara jest dla członków jego rodziny ważnym spoiwem. Od religii narrator oczekuje, że będzie ona fundamentem międzyludzkich relacji, w których on uczestniczy, a także, że wyposaży go w odpowiednie zasady umożliwiające mu dobre funkcjonowanie w społeczeństwie. Pozwoli to jemu i innym żyć szczęśliwie.

Narrator podaje także w swojej wypowiedzi antyprzykład osoby egoistycznej, nastawionej na siebie i niedostrzegającej świata wokół. Przyczyn tego rodzaju postaw upatruje przede wszystkim w nadużywaniu i uzależnieniu od współczesnych technologii.

Przeciwieństwem tych wartości jest obojętność na innych ludzi, spowodowana głównie postępem technologicznym. Współczesna osoba ma na uszach słuchawki, oczy wpatrzone w telefon, włączony internet i nic nie widzi dookoła, i nic, i nikt jej wokół nie interesuje. Ludzie izolują się od innych, gdyż cechuje ich brak odpowiedzialności za nich i za ich problemy. Wolą udać, że nie zauważają tych kłopotów, ponieważ jeśli dostrzegliby je, to musieliby pomóc, a zakładają, że nie chcą. Natomiast jeśli chcieliby pomóc, a nie pomogliby i odmówiliby, to odczuwaliby nieprzyjemne poczucie winy. Ponadto sytuacja w społeczeństwie polskim się pogarsza, gdyż kiedyś tak czynili tylko młodzi, a teraz również starsi, w tym w wieku senioralnym. Nie jestem za tym, żeby w ogóle nie używać technologii. Sam z niej korzystam, w tym w ramach studiów, ale nie może ona doprowadzać do uzależnień i izolacji.

Konrad oczekuje od innych, których spotyka w swoim życiu, postawy altruistycznej, empatycznej i bycia pomocnym dla innych. Niestety te oczekiwania niejednokrotnie zostały zawiedzione.

Ponadto dla Konrada istotną wartością jest miłość. Twierdzi, że

gdy jest się kochanym i kocha się innych, to życie jest takie fajne. Rozumiem, jak ktoś wybiera życie w pojedynkę lub gdy chłopak idzie na księdza. Wszystko rozumiem, ale wiem, że miłość zmienia człowieka, potrafi zmienić na tyle, aby być gotowym do poświęceń.

Prawdopodobnie m.in. dzięki wychowaniu w wierze chrześcijańskiej Konrad jest wobec siebie krytyczny i potrafi dostrzec także swoje niedoskonałości, nad którymi pracuje.

Staram się zauważać swoje negatywne cechy i zachowania. Moja relacja samego ze sobą nie jest dla mnie najłatwiejsza, gdyż sam siebie nie raz zaskakuję, jak potrafię się zachować, co potrafię powiedzieć, czasami pozytywnie, czasami negatywnie, mam dużo różnych pomysłów, dużo różnych tekstów, odpowiedzi, ripost w głowie – często żartobliwych, które wykraczają poza pewne granice dobrego smaku. Czasami rzucę jakimś tekstem, który danej osobie się nie spodoba i jest to problematyczne. Trudno więc się samemu poznać, gdyż tak naprawdę zależy wszystko od sytuacji, w której się znajdujemy, gdzie możemy zachować się zupełnie inaczej, czyli nieprzewidywalnie.

Można zatem stwierdzić, że narrator zakłada, iż wiara będzie pomagała mu się rozwijać we właściwym kierunku. Dzięki niej pozostanie krytyczny i wymagający wobec samego siebie. Wierzy w to, że dzięki wierze będzie miał motywację i siłę do pokonywania swoich słabości i ograniczeń.

Narrator prezentuje dojrzałą postawę społeczną i wykazuje chęć zmiany na lepsze pod wpływem wyznawanych wartości. Nie zadawała się tym, kim jest, i co reprezentuje, lecz stara się doskonalić w relacjach z innymi ludźmi i pod wpływem własnych przemyśleń. Pragnie satysfakcjonującego i harmonijnego życia z bliskimi i innymi osobami ze swego otoczenia. Według Janusza Mariańskiego tego typu narrator upatruje w religii wartości społeczno-moralne oraz antidotum na pojawiające się problemy społeczne. Jest to pewnego rodzaju docenienie roli religii w życiu społecznym codziennym (Mariański 2004: 30).

Ostatnim narratorem był Jacek. Pochodzi z rodziny chrześcijańskiej, w której wiara w Boga zawsze była nieodłącznym elementem życia rodzinnego. Jego rodzice są lekarzami. W swojej wypowiedzi nic nie wspomina o rodzeństwie. Jacek wydaje się być osoba nieśmiałą, dla której kontakty społeczne są dużym wyzwaniem. Chciałby znaleźć swojego nauczyciela – mistrza, za którym mógłby podążać. Ma

dużą motywację do nauki, zdolności ogólne i specyficzne, zwłaszcza w dziedzinie historii. Uprawia sport, gdyż chce dbać o swój organizm. Do aktorów w narracji Jacka należą: rodzina, wiara i religia – podobnie jak w wypadku Konrada. W przeciwieństwie do Katarzyny i Joanny w swojej wypowiedzi nie wymienia Boga ani nie wspomina o modlitwie.

Narrator już na wstępie zauważa: *Moja rodzina jest religijna i dlatego też już jako osoba dorosła kultywuję nadal wiarę i tradycję chrześcijańską*. Twierdzi, że ważna jest dla niego praktyka religijna: *Wiara chrześcijańska, choć nie była zgłębiana intelektualnie, teoretycznie, w mojej rodzinie, nakazuje mi być przede wszystkim uczciwym i pomocnym dla słabszych i potrzebujących*. Jacek zauważa u siebie brak czytania w kwestiach związanych z wiarą. Czuje, że powinien i chce być użyteczny dla innych, zwłaszcza dla tych, którzy sami sobie nie radzą w różnych sprawach. Wysoko ceni sobie uczciwość i dąży do realizacji tej wartości w swoim codziennym życiu.

Oprócz wiary narrator docenia także wartość rodziny. Jej znaczenie docenił po jakimś czasie, prawdopodobnie w związku z czasową rozłąką z bliskimi lub wręcz utratą kontaktu z nimi.

Rodzinę doceniłem dosyć późno, jak już dorastałem i kiedy zorientowałem się, że nic nie jest nam dane na zawsze, że ludzie odchodzą, że do pewnych rzeczy nie da się już wrócić. Więzy rodzinne nie były w mojej rodzinie słownie podkreślane jako wartość. Jednakże już jako dorosły zorientowałem się jak bardzo są one istotne.

Jacek, podobnie jak Konrad, oczekuje od swojej rodziny wsparcia oraz wspólnoty w przeżywanej wierze. Wydaje się, że rodzina Jacka też od niego oczekuje tego samego. Dla Jacka najważniejsze jest bycie dobrym dla innych. Według niego wiara jest właśnie tym, co kształtuje w jego życiu właściwe ludzkie postawy.

Również w przypadku tego narratora można odnieść do niego stwierdzenie Janusza Mariańskiego, który generalnie określa ludzi młodych jako moralnie wrażliwych i dążących do życia według wartości chrześcijańskich, w poszanowaniu tradycji, rodziny i łączących ją więzi (Mariański 2004: 31).

Dokonując pewnej próby podsumowania, w swoich wypowiedziach Katarzyna i Joanna wspominają wprost o Bogu i o wierze w niego. Obie narratorki mają doświadczenie spotkania Boga w przeżywanej przez siebie wierze (w wypadku Joanny – pod wpływem

modlitwy; w wypadku Katarzyny – w związku z przemyśleniami i refleksją nad własnym życiem). Dla nich kontakt z Bogiem jest istotny, zmieniający na lepsze ich życie i nadający sens ich działaniom i całej egzystencji. Bóg zajmuje w ich życiu osobistym i zawodowym bardzo ważne miejsce. Potrafiły nawiązać z Bogiem kontakt i go utrzymać. Samodzielnie o to zadbały, inspirowane doświadczanymi trudnościami i poczuciem braku sensu własnego życia. Narratorki relację z Bogiem uznają za pierwotną i priorytetową oraz mającą wpływ na wszystko inne, czyli na jakość ich życia, odniesienie do siebie samych, relacje z innymi ludźmi i powodzenie na studiach oraz w pracy zawodowej. Do poszukiwania kontaktu z Bogiem nie były zapraszane przez rodziców, a przynajmniej o tym nie wspominają. Nie wspominają o tym, czy ich rodziny są wierzące czy nie. Drogę do Boga odnalazły samodzielnie, a nie za pośrednictwem tradycji społecznych czy rodzinnych. Spotkanie z Bogiem jest dla nich istotne z punktu widzenia ich własnego życia. Tego rodzaju podejście do roli religii i wiary w życiu osób zdolnych ma charakter bardziej indywidualny, wynika z ich osobistej refleksji.

Natomiast Konrad i Jacek podkreślają, że członkowie ich rodzin – rodzice i dziadkowie – są i byli wierzący, a oni w zasadzie tylko pielęgnują odziedziczoną tradycję wiary chrześcijańskiej. Nie wyobrażają sobie bez niej życia rodzinnego, a także społecznego. Praktyczne wskazania odnośnie do życia według wiary chrześcijańskiej są dla nich ważne i obaj próbują według nich żyć. W szczególności respektują wskazania związane z relacjami z rodziną, społecznością i innymi ludźmi. Należą do nich m.in. szczerść i pomoc innym w potrzebie. Zauważają, że niektóre osoby z ich otoczenia, zarówno młodsze, jak i starsze, wyżej cenią sobie m.in. nowinki technologiczne od pielęgnowania dobrych relacji międzyludzkich. Zasady moralne wynikające z wiary chrześcijańskiej są dla nich najważniejszym fundamentem życia społecznego. Natomiast nie mówią nic o swoich własnych relacjach z Bogiem, o spotkaniu z Bogiem w modlitwie czy o refleksji nad własnym życiem pod wpływem spotkania z Bogiem. Tego rodzaju podejście do religii i wiary można w nazwać kulturowym i społecznym.

Przeprowadzona analiza wypowiedzi narratorów skłania do wniosku, że religia zajmuje ważne miejsce w życiu badanych osób zdolnych. Przede wszystkim pomaga im w ich rozwoju osobowym.

Dokładnie rzecz ujmując, służy stawaniu się własnymi osobami, które same podejmują decyzje zgodne z indywidualnymi umiejętnościami, zainteresowaniami i potrzebami. Wiara w Boga pozwala im na określenie własnej drogi życiowej, zgodnej z wyznawanymi i ucielesnianymi wartościami. Religia staje się bezpośrednim katalizatorem ich dojrzewania. Dzięki niej badani zdolni mogli dzielić z bliskimi, tzn. z rodzinami i przyjaciółmi, w tym z tymi z parafii, określoną filozofię życia, budować wspólnotę i być jej ważną częścią. Mogli pokonać poczucie pustki, zagubienia i bezsensu życia. Zyskiwali poczucie opieki ze strony Boga, czego konsekwencją była motywacja do działania, w tym do angażowania się w aktywności sprzyjające ich pełniejszemu rozwojowi, a nie jak uprzednio u niektórych badanych – doprowadzające ich do frustracji, depresji, choroby czy destrukcji. Okazało się, że religia, a zwłaszcza jej aspekty kulturowe i społeczne pomogły im ukształtować własną tożsamość i wyznaczyć właściwy sposób funkcjonowania w relacjach międzyludzkich. W przypadku każdego badanego to właśnie dzięki religii i przeżywanej wierze relacje z innymi zyskiwały na znaczeniu i jakości. Postępowanie wobec innych zgodne z wytycznymi wiary chrześcijańskiej przynosiło im satysfakcję. Potrafili zauważyć i ocenić, czy inni ludzie również kierują się podobnymi zasadami. Przyczyniło się to do wzrostu poziomu ich refleksyjności nad relacjami społecznymi.

Kolejnym wnioskiem wynikającym z analizy wypowiedzi narratorów jest potwierdzenie, że wiele osób zdolnych o wysokim potencjale intelektualnym i bardzo dobrych wynikach szkolnych to osoby religijne, które poważnie podchodzą do przeżywanej przez siebie wiary.

Innym wnioskiem, jaki się tutaj nasuwa, jest kwestia potrzeby poszerzania i pogłębiania własnej wiedzy religijnej przez badanych. Ludzi zdolnych cechuje zazwyczaj duży głód wiedzy, zwyczajnie lubią dużo wiedzieć, dociękać i rozstrzygać różnego rodzaju dylematy. Niektórzy badani byli świadomi własnych braków w tym względzie. Wiedza religijna może im pomóc w głębszym zrozumieniu i kształtowaniu samych siebie oraz relacji z bliskimi i otaczającym ich środowiskiem społecznym. Współczesny człowiek, szczególnie ten o dużych możliwościach kognitywnych, nie poprzestaje na zaufaniu, wręcz przeciwnie, chce również zgłębiać otaczający go świat w sposób intelektualny.

W oddziaływaniach pedagogicznych należałoby zatem postrzegać osobę ludzką jako całość, na którą składa się nie tylko sfera intelektualna, ale także emocjonalna i duchowa. Dopiero harmonijny rozwój wszystkich tych sfer daje szansę na pełny rozwój człowieczeństwa, a co za tym idzie – własnego szczęścia, oraz przyczynia się do szczęścia innych osób. Nierzadko osoby zdolne to nie tylko ludzie mądrzy, wykształceni, ale także posiadający dobre serce i zdrowy kręgosłup moralny.

Zadaniem opiekunów, rodziców i nauczycieli może być zarówno krzewienie wiary wśród młodych pokoleń, jak i towarzyszenie im w ich codziennym życiu i dojrzewaniu. Młodzi ludzie potrzebują pozytywnych wzorców osobowych i religijnych.

Bibliografia

- Borzym I. (1979). *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Fleming D.L. (2013). *Czym jest duchowość ignacjańska?*, przeł. D. Piórkowski, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Fowler J.W. (1981). *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco (CA): Harper & Row.
- Gierczyk M. (2019). *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kamińska A. (2021). *Matura na 100%, Doświadczenia edukacyjne uczniów zdolnych w polskiej szkole publicznej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Marek Z. (2015). *Duchowość, religia i wychowanie*, „Pedagogika Społeczna”, t. 14, nr 1(55), s. 9–22.
- Marek Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa pedagogiki ignacjańskiej*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Marek Z., Walulik A. (2020). *Pedagogika dobrej nowiny, Perspektywa katolicka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Mariański J. (2004). *Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej*, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Mariański J. (2010). *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Mielicka-Pawłowska H. (2021). *Wychowanie do duchowości jako problem społeczeństwa ponowoczesnego*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 24, nr 1, s. 21–44.
- Porzucek-Miskiewicz M. (2022). *Jednostka zdolna w przestrzeniach edukacyjnych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Walulik A. (2011). *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na podstawie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Walulik A. (2012a). *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Kraków: Akademia Ignatianum; Wydawnictwo WAM.
- Walulik A. (2012b). *Wiara i religia w całonocnym uczeniu się*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 4(40), nr 4. s. 95–105.
- Walulik A. (2017). *Religia w kształtowaniu dorosłości. Perspektywa katolicka*, „Paedagogia Christiana”, nr 2(40), s. 171–186.
- Walulik A. (2022). *Biography as a Spatial Frame of Meaning: A Proxemic Analysis in Pedagogical Narrative Analysis*, „Multidisciplinary Journal of School Education”, t. 11, nr 21, s. 131–150.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Aneta Monika Kamińska
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: aneta.kaminska@ignatianum.edu.pl

Aleksandra Sander

ORCID: 0000-0001-7035-5729

Uniwersytet Szczeciński

Religijność młodych Niemców i nauczanie religii w niemieckich szkołach państwowych

The Religiosity of Young Germans and the
Teaching of Religion in German State Schools

ABSTRACT

The article presents empirical data illustrating the value system of young Germans and the position played by religiosity within it. It refers to *Shell Jugendstudie* youth research, which was carried out in 2015 and 2019 (the penultimate and ultimate youth studies published). The basic legal acts relating to religious education in state schools are also described. Examples of solutions regarding teaching religion and ethics that are practiced in different federal states of Germany are also shown.

ABSTRAKT

W artykule zaprezentowano dane empiryczne obrazujące system wartości młodych Niemców oraz pozycję, jaką zajmuje w nim religijność. Powołano się w nim na badania nad młodzieżą (*Shell Jugendstudie*), które zrealizowano w latach 2015 i 2019 (przedostatnie i ostatnie opublikowane studia nad młodzieżą). Dokonano również deskrypcji podstawowych aktów prawnych, których zapisy

KEYWORDS

religion, religiousness,
religious lessons,
Germany, youth studies

SŁOWA KLUCZOWE

religia, religijność,
nauka religii,
Niemcy, badania
nad młodzieżą

SPI Vol. 26, 2023/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.4.005
Nadesłano: 27.06.2023
Zaakceptowano: 29.09.2023

dotyczą nauczania religii w szkołach państwowych. Pokazane zostały również przykładowe rozwiązania dotyczące nauczania religii i etyki praktykowane w poszczególnych krajach związkowych Niemieckiej Republiki Federalnej.

Wprowadzenie

Niemieckie prawodawstwo sankcjonuje wolność wyznania i przekonań religijnych. Artykuł 4 Ustawy Zasadniczej Republiki Federalnej Niemiec (por. https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_4.html [dostęp: 7.05.2023]) zapewnia wolność wyznania, sumienia, przekonań religijnych i światopoglądowych. Ustawa gwarantuje również możliwość niezakłóconego praktykowania religii. Na przestrzeni lat 2018–2022 liczba niemieckich obywateli, w życiu których religia odgrywała ważną rolę, nie ulegała istotnym wahaniom (por. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/264229/umfrage/lebenseinstellung-bedeutung-von-religion-und-fester-glaubensueberzeugung/> [dostęp: 7.05.2023]). W 2018 roku 16,51 milionów obywateli RFN twierdziło, że w ich życiu religia jest ważna; w roku 2019 – 17,2 mln, w roku 2020 – 17,77 mln, w roku 2021 – 17,49 mln. W 2022 roku 17,1 milionów Niemców powyżej 14. roku życia twierdziło, że w ich życiu religia jest bardzo ważna i równie istotne jest posiadanie przez nich niezmiennych, stałych, przekonań religijnych. Według danych Eurostatu, które obrazują zaangażowanie w działalność Kościoła lub innej religijnej wspólnoty, 16,8% Niemców w wieku 16 lat i więcej włącza się w tę aktywność (ogólnie, w 27 krajach Unii Europejskiej zaangażowanie kształtuje się na poziomie 21,4%) (por. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/hlth_ds040/default/table?lang=de [dostęp: 7.05.2023]).

Według danych pozyskanych w reprezentatywnych badaniach opinii obywateli państw członkowskich Unii Europejskiej – *Eurobarometer Spezial 484* (12/2018) (por. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/145148/religion/> [dostęp: 8.05.2023]) 28,6% niemieckich respondentów uważało się za katolików, 25,8% za protestantów, 26,9% uczestników badania twierdziło, że są osobami niewierzącymi (ateistami, agnostykami), 7,6% podało, że należy do innej chrześcijańskiej wspólnoty religijnej, a 3,5% że są muzułmanami. Wyznanie prawosławne

deklarowało 2,2% uczestników badania. Jako buddyści określiło się 0,7% respondentów. Za wyznawców judaizmu uważało się 0,1% uczestników badania. Również 0,1% respondentów twierdziło, że należy do wyznawców hinduizmu. Należy nadmienić, że deklaracje uczestników badania dotyczące konfesji różnią się ze względu na kraje związkowe (landy utworzone z obszarów byłej Niemieckiej Republiki Demokratycznej i byłej Republiki Federalnej Niemiec). 68,3% uczestników badania z byłej NRD deklarowało, że są osobami niewierzącymi (przy czym za katolików uważało się 6,0% respondentów, a za protestantów – 9,7%). W przeciwieństwie do prawie 70% deklaracji wschodnich Niemców, tylko 16,6% respondentów z landów byłej RFN deklarowało, że są osobami niewierzącymi (przy czym za katolików uważało się 34,3% respondentów, a za protestantów – 29,8%).

Celem artykułu jest dokonanie deskrypcji wyników wybranych badań dotyczących systemu wartości młodych Niemców oraz stanu nauczania religii w niemieckich szkołach publicznych. Ze względu na charakter niniejszego opracowania wykorzystano w nim arbitralnie wybrane wyniki badań empirycznych renomowanych instytutów badawczych, jak i dane pochodzące z oficjalnych źródeł. Niniejsze opracowanie nie rości sobie zatem uznania go za jedyne czy wyczerpujące.

Świat wartości i religijność młodych Niemców

Nie ulega wątpliwości, że wartości nadają sens ludzkiemu życiu. Ważne jest przy tym, aby człowiek nie tylko przyjmował świat wartości, ale również analizował go i kreował (Ostrowska 2006: 413). Religie i zawarte w nich koncepcje człowieka mogą stanowić swoisty drogowskaz w czasach moralnej ambiwalencji i wolności wyboru oraz w świecie zdominowanym przez generowanie wzrostu gospodarczego i maksymalizację zysku.

W niniejszym opracowaniu wykorzystane zostaną dane empiryczne pozyskane w reprezentatywnych badaniach nad młodzieżą *Shell Jugendstudie* (por. <https://www.shell.de/ueber-uns/initiativen/shell-jugendstudie/ueber-die-shell-jugendstudie.html> [dostęp: 10.05.2023]), opublikowanych w latach 2015 i 2019. Te studia, popularnie zwane „biblią badań nad młodzieżą”, realizowane są cyklicznie

od 1953 roku. Ich celem jest dokumentowanie sytuacji niemieckiej młodzieży, jej nastrojów, oczekiwań i sposobu postrzegania świata.

Siedemnasta edycja studiów nad młodzieżą nosi tytuł: *Młodzież 2015. Pragmatyczna generacja na starcie (Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch)*. Badania przeprowadzono na reprezentatywnej próbie młodych Niemców w wieku od 12 do 25 lat. Próba badawcza liczyła 2558 osób. Badania ankietowe prowadzono z wykorzystaniem wystandaryzowanego kwestionariusza ankiety w czasie od stycznia do połowy marca 2015 roku. Osiemnasta, ostatnia opublikowana jak dotąd edycja studiów nad młodzieżą, nosi tytuł: *Młodzież 2019. Generacja zabiera głos (Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort)*. Badania przeprowadzono na reprezentatywnej próbie 2572 młodych Niemców w wieku 12–25 lat. Badania zrealizowano z wykorzystaniem wystandaryzowanego kwestionariusza ankiety w czasie od początku stycznia do połowy marca 2019 roku.

Wyniki badań osiemnastej edycji studiów nad młodzieżą pokazały, że młodzi Niemcy mają solidny system wartości (Albert, Hurrelmann, Quenzel 2015: 5). Większość młodych Niemców żyje w swoich rodzinach pochodzenia, w których uczą się budowania relacji i rozwijają swoją osobowość. Doceniają te wartości, które są tradycyjnie związane z życiem społecznym i samodzielnością (np. pracowitość czy umiłowanie porządku istotne było dla 82% respondentów). Ogólne zasady życia społecznego były dla badanych ważniejsze niż bycie kreatywnym (79%) i korzystanie z uroków życia (80%). Posiadanie dobrych przyjaciół było bardzo ważne dla 97% respondentów. Posiadanie partnera, któremu można zaufać, było istotne dla 93% uczestników badania. Młodzi Niemcy docenili również życie rodzinne. Było ono istotne dla 90% respondentów. Dla 88% młodych respondentów ważne było prowadzenie odpowiedzialnego życia. Respektowanie prawa i porządek, tak samo jak bycie niezależnym od innych, było istotne dla 84% uczestników badania. Prowadzenie zdrowego trybu życia ważne było dla 80% młodych Niemców. Wiara w Boga ważna była dla 33% respondentów (por. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/507536/umfrage/wertorientierungen-von-jugendlichen-in-deutschland/> [dostęp: 12.05.2023]). Religijność nie była wysoko sytuowana w systemach wartości badanych w 2015 roku młodych Niemców. Nie zaprzeczali oni potrzebie istnienia Kościoła i doceniali pełnione przez niego społeczne funkcje.

Jednak Kościół nie dostarczał im odpowiedzi na istotne w ich życiu pytania (*Zusammenfassung. 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015 2015: 30*). Ogólnie, większość młodych Niemców deklarowała przynależność do jakiejś wspólnoty religijnej lub Kościoła (*Zusammenfassung. 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015 2015: 30*). Jednak tylko dla 38% młodych respondentów przynajęcych się do chrześcijaństwa wiara w Boga była ważna. W przypadku młodzieży mużułmańskiej wiara w Boga była ważna dla 81% respondentów.

W 2015 roku młodzi Niemcy, którzy deklarowali, że są niereligijni, stanowili mniejszość, czyli 23% populacji uczestników badania (*Zusammenfassung. 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015 2015: 30*). Mimo to, duża część tych młodych ludzi popierała instytucję Kościoła. 42% uważało, że to dobrze, iż Kościół istnieje. Natomiast w mniemaniu 39% respondentów ta instytucja nie powinna istnieć (19% – brak odpowiedzi).

Wyniki badań siedemnastej edycji studiów nad młodzieżą ujawniły różnice między religijnością młodych Niemców z Niemiec Wschodnich i z Niemiec Zachodnich (*Zusammenfassung. 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015 2015: 30*). Wiara w Boga nie była istotna dla 68% uczestników badania zamieszkujących tzw. „nowe” kraje związkowe. Dla 45% respondentów z Niemiec Zachodnich wiara w Boga była ważna.

Ostatnia, osiemnasta edycja opublikowanych studiów nad młodzieżą, nosi tytuł: *Młodzież 2019. Generacja zabiera głos (Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort)*. Dla respondentów istotne były te wartości, które związane są z relacjami z innymi (por. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/507464/umfrage/wertorientierungen-von-jugendlichen/> [dostęp: 25.05.2023]). Tak jak w roku 2015, również w 2019 roku 97% uczestników badania deklaroowało, że ważne było dla nich posiadanie dobrych przyjaciół. Posiadanie partnera, któremu można zaufać, było istotne dla 94% uczestników badania (wzrost o 1 punkt procentowy w stosunku do 2015 roku). Prowadzenie dobrego życia rodzinnego było ważne dla 90% respondentów (tak jak w 2015 roku). Tak jak w roku 2015, również w 2019 roku dla 84% uczestników badania ważne było bycie niezależnym od innych. Porządek i respektowanie prawa istotne było, podobnie jak w 2015 roku, dla 84% respondentów. Dla 80% ważne było, aby być pracowitym i ambitnym (w porównaniu z rokiem

2015 – spadek o 2 punkty procentowe). Tak jak w roku 2015, również w 2019 roku zdrowie było istotne dla 80% respondentów. Dla 71% młodych Niemców było ważne świadome i odpowiedzialne podejście do środowiska naturalnego (wzrost o 5 punktów procentowych w stosunku do 2015 roku). Posiadanie wysokiego standardu życia było istotne dla 63% respondentów (w 2015 roku – ważne dla 69%). Dla 48% istotne było, aby zaspokajanie własnych potrzeb przedkładać nad zaspokajanie potrzeb innych (w 2015 roku – ważne dla 57%, czyli spadek o 9 punktów procentowych). Wiara w Boga była ważna dla 39% respondentów (wzrost o 3 punkty procentowe w stosunku do 2015 roku) (por. <https://www.shell.de/ueber-uns/initiativen/shell-jugendstudie/alle-schaubilder-und-grafiken.html> [dostęp: 26.05.2023]). Wiara w Boga nie była istotna dla 41% uczestników badania (por. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1073241/umfrage/wichtigkeit-des-glaubens-an-gott-bei-jugendlichen/> [dostęp: 26.05.2023]). W przypadku młodych muzułmanów wiara w Boga była ważna dla 73% uczestników badania, zaś w przypadku młodzieży ewangelickiej – dla 24% (Albert i in. 2019: 26).

Podobnie jak w roku 2015, również w 2019 roku Kościół był postrzegany pozytywnie. Niezależnie od wyznania, 69% respondentów oceniało pozytywnie istnienie Kościoła (tak twierdziło 75% młodzieży katolickiej, 79% młodzieży ewangelickiej i 45% młodzieży niewierzącej) (Albert i in. 2019: 26).

Reasumując, na podstawie zaprezentowanych wyników studiów na młodzieżą *Shell Jugendstudie* z lat 2015 i 2019 można stwierdzić, że młodzi Niemcy mają na ogół stabilny system wartości. Jeżeli pojawiają się różnice w procentowych wielkościach deklarowanych odpowiedzi, to są one raczej nieznaczne. Dla respondentów ważne były bowiem relacje z innymi (przyjaciółmi, partnerem czy członkami rodziny), jak i wartości związane z własną samodzielnością i życiem społecznym. Pomimo że badania ankietowe prowadzono przed wybuchem pandemii koronawirusa SARS-CoV-2, to zwraca uwagę wysoki odsetek respondentów deklarujących zdrowie jako istotną wartość. Jak pokazują badania *Shell Jugendstudie*, wiara w Boga nie zajmowała wysokiej pozycji w systemie wartości młodych Niemców. Badacze zauważają bowiem, że w okresie 17 lat znacznie zmniejszył się odsetek osób, dla których wiara w Boga była istotna. I tak, w 2002 roku (czternasta edycja studiów nad młodzieżą)

51% uczestników badania twierdziło, że wiara jest dla nich ważna, a w roku 2019 (osiemnasta edycja studiów) takie stwierdzenie wyraziło 39% respondentów (w przypadku młodzieży katolickiej – spadek o 12 punktów procentowych) (por. <https://www.shell.de/ueber-uns/initiativen/shell-jugendstudie/alle-schaubilder-und-grafiken.html> [dostęp 31.05.2023]). Również deklaracje młodzieży ewangelickiej wskazują na spadek znaczenia wiary w Boga: z 38% w roku 2002 do 24% w roku 2019 (spadek o 14 punktów procentowych) (por. <https://www.katholisch.de/artikel/23265-christliche-jugendliche-in-deutschland-glauben-immer-weniger-an-gott> [dostęp: 31.05.2023]).

Podstawy prawne nauczania religii w niemieckich szkołach państwowych – wprowadzenie

W Republice Federalnej Niemiec za organizację pracy szkół ponoszą odpowiedzialność poszczególne kraje związkowe. Ministerstwa edukacji (*Kultusministerien*) szesnastu landów decydują o sprawach związanych z kształceniem i wychowaniem, co może skutkować różnicami w planach nauczania i w ofercie nauczanych przedmiotów. Kraje związkowe mogą również odmiennie zorganizować drożność pomiędzy poszczególnymi elementami systemu edukacji. Ministerstwa edukacji poszczególnych krajów związkowych odpowiedzialne są także za kształcenie dorosłych, kulturę i sztukę oraz relacje między państwem a wspólnotami wyznaniowymi. Na szczeblu ponadregionalnym za koordynację zagadnień związanych z polityką oświatową i kulturalną odpowiedzialna jest Stała Konferencja Ministrów Edukacji Krajów Związkowych Republiki Federalnej Niemiec (*Kultusministerkonferenz*, w skrócie: *KMK*). A zatem kraje związkowe są odpowiedzialne za nauczanie religii w szkołach państwowych i z tego powodu jego forma może być różna w poszczególnych landach. W niniejszym artykule poruszane będą zagadnienia dotyczące szkolnictwa państwowego.

Podstawy prawne nauczania religii zawarte są w Ustawie Zasadniczej Republiki Federalnej Niemiec. We wspomnianym wyżej artykule 4 tej ustawy gwarantowana jest wolność wyznania, sumienia, przekonań religijnych i światopoglądowych oraz możliwość niezakończonego praktykowania religii. W artykule 7 Ustawy Zasadniczej

Republiki Federalnej Niemiec zapisane jest, że nauka religii w szkołach państwowych jest przedmiotem obowiązkowym (z wyjątkiem szkół niewyznaniowych), a jej nauczanie ma być prowadzone zgodnie z zasadami obowiązującymi w danych wspólnotach wyznaniowych (por. https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html [dostęp: 1.06.2023]). W związku z tym, że Ustawa Zasadnicza określa naukę religii jako przedmiot obowiązkowy, oznacza to, że uczniowie muszą brać w niej udział i otrzymują z tego przedmiotu oceny. Te oceny są również brane pod uwagę przy promocji do klasy programowo wyższej. W artykule 7 Ustawy Zasadniczej Republiki Federalnej Niemiec (por. https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_140.html [dostęp: 1.06.2023]) zapisane jest, że państwo powinno przyjmować neutralną postawę wobec wspólnot wyznaniowych i z tego powodu nie powinno identyfikować się z żadną z nich (zapis mówiący o tym, że nie ma państwowego Kościoła). Jednak praktykowanie religii nie jest jedynie sprawą osobistą osoby wierzącej, lecz jest wspierane przez państwo niemieckie (artykuł 4 Ustawy Zasadniczej Republiki Federalnej Niemiec pkt 2: Państwo jest gwarantem niezakłóconego praktykowania religii). Z tego powodu praktykowanie religii staje się sprawą publiczną i wymaga współpracy instytucji państwowych ze wspólnotami wyznaniowymi.

Zgodnie z zasadą neutralności wobec wspólnot wyznaniowych, państwo niemieckie nie może samo organizować nauczania religii i z tego powodu zadania te realizują same wspólnoty wyznaniowe. W niektórych krajach związkowych zostały zawarte porozumienia pomiędzy Kościołem katolickim i ewangelickim oraz ministerstwami edukacji dotyczące kooperacyjnych form katolickiej i ewangelickiej nauki religii (*Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts...* 2002: 9). Przykładowo w szkołach nie są prowadzone lekcje religii o chrześcijaństwie jako takim, lecz z perspektywy katolickiej bądź ewangelickiej. To wspólnoty wyznaniowe decydują o wyborze treści nauczania i nauczyciela. Państwo wraz ze wspólnotami wyznaniowymi realizuje funkcje kontrolne oraz sprawdza, czy treści nauczania zgodne są z literą ustawy zasadniczej. Zgodnie z klauzulą równości gwarantowaną przez Ustawę Zasadniczą Republiki Federalnej Niemiec (art. 3 pkt 3) (por. https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_3.html [dostęp: 2.06.2023]), nikt nie może być dyskryminowany ze względu na swoje poglądy polityczne czy religijne. Z tego powodu

lekcje religii nie mogą być ograniczone tylko do chrześcijańskich treści. Przykładowo w kraju związkowym Nadrenia Północna-Westfalia tamtejsze Ministerstwo Oświaty i Edukacji określiło wielkość wspólnoty wyznaniowej, której osiągnięcie umożliwia organizowanie lekcji religii w szkołach państwowych (wymóg minimalnej liczby uczestników w lekcji religii). Jeżeli do danej szkoły będzie uczęszczało dwanaścioro uczniów danego wyznania, wówczas zostanie dla nich zorganizowana nauka religii zgodna z ich wyznaniem (por. <https://bass.schul-welt.de/5125.htm> [dostęp: 2.06.2023]).

W Republice Federalnej Niemiec rodzice (opiekunowie prawni) mogą zdecydować o uczestnictwie swojego dziecka w lekcjach religii. Traktuje o tym artykuł 7 pkt 2 ustawy zasadniczej, w którym zapisano, że to rodzice mają prawo do decydowania o uczestnictwie swych dzieci w lekcji religii (por. https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html [dostęp: 5.06.2023]). Według nadal obowiązującej ustawy Rzeszy Niemieckiej o wychowaniu religijnym dzieci z dnia 15.07.1921 roku (*Reichsgesetz über religiöse Kindererziehung*) do 12. roku życia dziecka o jego uczestnictwie w lekcjach religii decydują rodzice (opiekunowie prawni). Po ukończeniu 14. roku życia dziecko może już samo podjąć decyzję dotyczącą uczestnictwa w lekcjach religii (w tym przypadku w Niemczech mówi się o „dojrzałości religijnej” (*Religionsmündigkeit*)). Wyjątek od tej zasady stanowi prawo Bawarii i Kraju Saary. W tych krajach związkowych uczeń dopiero po ukończeniu 18. roku życia może sam decydować o swoim uczestnictwie w lekcjach religii (*Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts...* 2002: 7).

Zróżnicowanie przedmiotów nauczania – przegląd wybranych ofert edukacyjnych dotyczących nauczania religii w niemieckich szkołach państwowych

W Ustawie Zasadniczej Republiki Federalnej Niemiec tylko religia jest wymieniana *explicite* jako przedmiot nauczania. Jednak nauka religii stanowi obecnie przedmiot publicznych debat w kontekście zmian społecznych i różnego rozumienia duchowości. Współcześnie wiara i praktyki religijne stają się indywidualnym wyborem każdego

człowieka. Obserwuje się również swoisty pluralizm aksjonormatywny czy pojawianie się nowych wspólnot wyznaniowych.

W Republice Federalnej Niemiec nauczanie religii przyjmuje dwie zasadnicze formy (Spielhaus, Štimac 2018: 42). Pierwszą stanowi nauka związana z określoną konfesją (np. katolicką lub ewangelicką). Ten profil został rozszerzony o nauczanie innych religii (np. alewickiej, buddyjskiej, prawosławnej czy islamskiej). Drugą formę stanowią przedmioty zastępcze proponowane przez szkoły jako przedmioty fakultatywne lub obligatoryjne. Poniższa część artykułu zostanie poświęcona przykładowym ofertom edukacyjnym dotyczącym tej drugiej formy nauczania religii.

Jak już wspomniano wyżej, w artykule 7 Ustawy Zasadniczej Republiki Federalnej Niemiec zapisano, że nauka religii w szkołach państwowych jest przedmiotem obowiązkowym (z wyjątkiem szkół niewyznaniowych), a jej nauczanie ma być prowadzone zgodnie z zasadami obowiązującymi w danych wspólnotach wyznaniowych (por. https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html [dostęp: 1.06.2023]). Jednak w niektórych krajach związkowych w programach nauczania pojawiają się inne przedmioty niż religia (Spielhaus, Štimac 2018: 42). Przykładowo w Berlinie oferowane jest nauczanie religii (związane z konfesją) jako przedmiot nieobowiązkowy. Prowadzony jest on przy wsparciu finansowym Senatu Berlina przez same wspólnoty wyznaniowe. Oceny z tego przedmiotu nie mają wpływu na promocję do wyższej klasy. Od 2006 roku został wprowadzony przedmiot obowiązkowy: Etyka. Realizowany jest on w klasach VII–X (por. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Ethik_2015_11_10_WEB.pdf [dostęp: 15.06.2023]). Przedmiot ten ma się koncentrować na relacjach człowieka do samego siebie, do innych ludzi i do środowiska oraz umożliwić uczniom poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czym jest dobre życie i jak należy je prowadzić.

Kolejnym przykładem rozwiązań dotyczących nauczania religii jest Wolne Hanzeatyckie Miasto Brema. W Bremie, na wzór Wolnego Hanzeatyckiego Miasta Hamburg (*Religion. Bildungsplan...* 2014: 4), nauczanie religii ma kształcić w różnych obszarach związanych z kwestiami religijnymi (także światopoglądowymi) (*Religion. Bildungsplan...* 2014: 5). W Bremie przedmiot ten, jako element

oferty edukacyjnej, nie jest dedykowany określone mu wyznaniu oraz w założeniu nie ma przysparzać wyznawców określonej konfesji.

Inne podejście do nauczania religii wprowadzono w kraju związkowym Brandenburgia. Poczynając od roku szkolnego 2008/2009, w klasach V–X wprowadzono nauczanie przedmiotu: Styl życia – etyka – religioznawstwo (por. <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/weitere-themen/lebensgestaltung-ethik-religionskunde-1-e-r.html> [dostęp: 16.06.2023]). Jego celem jest przekaz wiedzy z zakresu etyki, religioznawstwa, jak również kształtowanie umiejętności prowadzenia życia zorientowanego na wartości. Ten przedmiot ma zachowywać neutralność światopoglądową i religijną. Nie stanowi on substytutu dla nauczania religii.

W tabeli 1 zostało przedstawione nazewnictwo przedmiotów dotyczących lekcji etyki (rozumianej jako ogólna nazwa dla grupy przedmiotów zastępczych), jakie funkcjonuje w poszczególnych krajach federalnych.

Tabela 1. Nazwy przedmiotów zastępczych funkcjonujące w ofertach edukacyjnych poszczególnych krajów związkowych

Kraj związkowy	Nazwa przedmiotu nauczania
Badenia-Wirtembergia	etyka
Bawaria	etyka
Berlin	etyka, filozofia (kształcenie ogólne na poziomie średnim)
Brandenburgia	styl życia – etyka – religioznawstwo
Brema	filozofia
Dolna Saksonia	wartości i normy
Hamburg	filozofia
Hesja	etyka
Kraj Saary	ogólna etyka
Meklemburgia-Pomorze Przednie	filozofia dla dzieci (klasy I–X), filozofia (szkoła średnia)
Nadrenia Północna-Westfalia	praktyczna filozofia/filozofia
Nadrenia-Palatynat	etyka
Saksonia	etyka
Saksonia-Anhalt	lekcja etyki
Szlezwik-Holsztyn	filozofia
Turyngia	etyka

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Zur Situation des Unterrichts in den Fächern Ethik...* 2020: 5–6.

Według Stałej Konferencji Ministrów Edukacji krajów związkowych Republiki Federalnej Niemiec nadrzędnym celem nauczania etyki w szkołach (rozumianej jako ogólna nazwa dla grupy przedmiotów zastępczych) jest kształtowanie etycznych kompetencji, które umożliwiłyby orientację w szybko zmieniającym się, również pod względem technologicznym, świecie (por. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfaecher/religion-ethik-philosophie.html> [dostęp: 20.06.2023]). Nauczanie etyki ma podnosić kwalifikacje uczniów w obszarze kształtowania/formułowania swoich poglądów i osądów oraz przygotować do podejmowania odpowiedzialnych działań. Nazewnictwo dotyczące nauczania etyki jest zróżnicowane (zob. tabela 1). W ofertach edukacyjnych krajów związkowych można zatem spotkać następujące przedmioty: Wartości i normy, Styl życia – etyka – religioznawstwo, Filozofia. We wszystkich krajach związkowych nauczanie etyki prowadzone jest na poziomie średnim (w niektórych krajach federalnych – na poziomie podstawowym). W większości krajów ma ono status przedmiotu zastępczego w stosunku do nauczania religii i jest traktowane jako przedmiot obowiązkowy lub jeden z obowiązkowych przedmiotów fakultatywnych.

W większości krajów związkowych uczestnictwo w lekcjach etyki (rozumianej jako ogólna nazwa dla grupy przedmiotów zastępczych) jest obowiązkowe dla uczniów, którzy nie należą do żadnej konfesji, nie są przypisani do uczenia się o religii związanej z określonym wyznaniem lub dla których nie jest przewidziane organizowanie nauczania religii (*Zur Situation des Unterrichts in den Fächern Ethik...* 2020: 8). Od roku szkolnego 2020/2021 nauczanie etyki prowadzone było od poziomu klasy VI, a od roku szkolnego 2021/2022 – od poziomu klasy V wszystkich szkół ogólnokształcących (*Zur Situation des Unterrichts in den Fächern Ethik...* 2020: 13).

Procentowy udział uczniów w lekcjach religii zaprezentowany jest w tabeli 2.

Tabela 2. Udział uczniów w lekcjach religii w roku szkolnym 2019/2020 i 2021/2022 (dane w %)

Forma nauczania religii	Rok szkolny 2019/2020	Rok szkolny 2021/2022
katolicka lekcja religii	28,3	27,2
ewangelicka lekcja religii	32,5	31,1

Forma nauczania religii	Rok szkolny 2019/2020	Rok szkolny 2021/2022
lekcje etyki	21,6	23,1
odsetek osób niebiorących udziału w żadnej z form nauczania	6,0	6,1
filozofia	5,1	5,5
zintegrowana nauka religii	4,0	4,4
pozostałe nauczanie religii	1,1	1,3
islamskie lekcje religii	0,6	0,6
wiedza o islamie	0,4	0,3
przedmioty zastępcze	0,4	0,4
żydowska lekcja religii	0,01	0,01
prawosławna lekcja religii	0,01	0,02

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2019/20 2021: 7; Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2021/22 2022: 7.*

Na podstawie danych zaprezentowanych w tabeli 2 można stwierdzić, że obserwuje się nieznaczny spadek zainteresowania uczestnictwem w lekcjach religii w roku szkolnym 2021/2022 w stosunku do roku szkolnego 2019/2020: katolickiej (o 1,1 punkt procentowy) i ewangelickiej (o 1,4 punkt procentowe). W przypadku lekcji etyki zauważa się wzrost odsetka uczniów, którzy w nich uczestniczą, o 1,5 punktu procentowego.

Zakończenie

Wydaje się, że nauczanie religii w niemieckich szkołach państwowych mierzy się obecnie z dwoma głównymi wyzwaniami. Po pierwsze, z sekularyzacją życia społecznego i zmniejszeniem się u młodych Niemców zainteresowania rozwojem własnej religijności/duchowości. Po drugie, z poszukiwaniem przez młodych ludzi odpowiedzi na ważkie dla nich pytania w innych niż chrześcijańskie religiach.

Aktualnie w Niemczech obserwuje się trend do odchodzenia od Kościoła, który osiągnął historycznie najwyższy poziom. W sumie w 2019 roku z Kościoła katolickiego oraz ewangelickiego wystąpiło 540000 osób. W roku 2021 liczba ta wynosiła już 600000. Przewiduje się, że do roku 2060 o połowę zmniejszy się liczba członków obu Kościołów. Zatem w roku 2060 oba Kościoły będą mieć około 22 mln

członków (obecnie Kościół katolicki i ewangelicki mają w sumie 44 mln członków) (*Die Zukunft der Kirchen...* 2022: 2). Taki spadek liczebności członków głównych niemieckich Kościołów może skutkować zanikiem chrześcijańskich tradycji i spadkiem znaczenia Kościoła jako instytucji społecznej, gdyż będzie on reprezentował stale zmniejszająca się liczbę osób. Zanik chrześcijańskich tradycji może być istotny w kontekście nauczania religii, gdyż – jako konsekwencja tego trendu – znacznie obniży się zainteresowanie uczniów (również niewspierane przez rodziców) udziałem w wyznaniowych lekcjach religii.

Procesowi sekularyzacji życia społecznego może towarzyszyć swoisty pluralizm religijny, który jest pokłosiem procesu indywidualizacji oraz napływu migrantów o różnych tradycjach religijnych. Z tego powodu Niemcy stały się krajem wielowyznaniowym z licznymi mniejszościami religijnymi (*Die Zukunft der Kirchen...* 2022: 2). Obecnie spośród mniejszości religijnych najliczniejszą grupę stanowią wyznawcy religii muzułmańskiej. Według danych Federalnego Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Ojczyzny (*Bundesministeriums des Innern und für Heimat*) w Niemieckiej Republice Federalnej żyje szacunkowo od 5,3 do 5,6 mln muzułmanów (głównie alewici), co stanowi od 6,4% do 6,7% ludności zamieszkującej Niemcy (por. <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/gesellschaftlicher-zusammenhalt/staat-und-religion/islam-in-deutschland/islam-in-deutschland-node.html> [dostęp: 23.06.2023]). Również obserwuje się rozwój alternatywnych wspólnot wyznaniowych. Przykładowo dużym zainteresowaniem cieszy się ezoteryka i alternatywne formy leczenia czy też medytacja lub joga (por. https://www.remid.de/info_zahlen/verschiedene/ [dostęp: 23.06.2023]).

Bibliografia

- Albert M., Hurrelmann K., Quenzel G., Kantar (2019). *17. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort*, Weinheim: Beltz.
- Albert M., Hurrelmann K., Quenzel G., TNS Infratest Sozialforschung (2015). *17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*, Hamburg: Deutsche Shell Holding GmbH.
- Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2019/20* (2021). Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

- Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2021/22* (2022). Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Die Zukunft der Kirchen – zwischen Bedeutungsverlust und Neuverortung in einer vielfältigen in einer vielfältigen Gesellschaft Ergebnisse des Religionsmonitors 2023 – eine Vorschau* (2022). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Ostrowska B. (2006). *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 391–415.
- Religion. Bildungsplan. Grundschule – Oberschule – Gymnasium Jahrgangsstufen 1–13* (2014). Bremen: Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- Spielhaus R., Štimac Z. (2018). *Schulischer Religionsunterricht im Kontext religiöser und weltanschaulicher Pluralität*, „Aus Politik und Zeitgeschichte. Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung”, t. 68, nr 28–29, s. 41–46.
- Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002.* (2002). Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Zur Situation des Unterrichts in den Fächern Ethik, Philosophie, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER), Werte und Normen in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008 i. d. F. vom 25.06.2020.* (2020). Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Zusammenfassung. 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015* (2015). Hamburg: Deutsche Shell Holding GmbH.

Netografia

- https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_4.html [dostęp: 7.05.2023].
- https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html [dostęp: 5.06.2023].
- https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_140.html [dostęp: 1.06.2023].
- <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/264229/umfrage/lebenseinstellung-bedeutung-von-religion-und-fester-glaubensueberzeugung/> [dostęp: 7.05.2023].
- https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/hlth_ds040/default/table?lang=de [dostęp: 7.05.2023].
- <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/145148/religion/> [dostęp: 8.05.2023].
- <https://www.shell.de/ueber-uns/initiativen/shell-jugendstudie/ueber-die-shell-jugendstudie.html> [dostęp: 10.05.2023].
- <https://www.shell.de/ueber-uns/initiativen/shell-jugendstudie/alle-schaubilder-und-grafiken.html> [dostęp: 31.05.2023].

- <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/507536/umfrage/wertorientierungen-von-jugendlichen-in-deutschland/> [dostęp: 31.05.2023].
- <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/507464/umfrage/wertorientierungen-von-jugendlichen/> [dostęp: 25.05.2023].
- <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1073241/umfrage/wichtigkeit-des-glaubens-an-gott-bei-jugendlichen/> [dostęp: 26.05.2023].
- <https://www.katholisch.de/artikel/23265-christliche-jugendliche-in-deutschland-glauben-immer-weniger-an-gott> [dostęp 31.05.2023].
- <https://bass.schul-welt.de/5125.htm> [dostęp: 2.06.2023].
- https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html [dostęp: 1.06.2023].
- https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Ethik_2015_11_10_WEB.pdf [dostęp: 15.06.2023].
- <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/weitere-themen/lebensgestaltung-ethik-religionskunde-l-e-r.html> [dostęp: 15.06.2023].
- <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher/religion-ethik-philosophie.html> [dostęp: 20.06.2023].
- https://www.remid.de/info_zahlen/verschiedene/ [dostęp: 23.06.2023].
- <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/gesellschaftlicher-zusammenhalt/staat-und-religion/islam-in-deutschland/islam-in-deutschland-node.html> [dostęp: 23.06.2023].

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Aleksandra Sander
Uniwersytet Szczeciński
Instytut Pedagogiki
e-mail: aleksandra.sander@usz.edu.pl

Iwona Jazukiewicz

ORCID: 0000-0002-1562-6845

Uniwersytet Szczeciński

Myśli Jadwigi Zamoyskiej o wychowaniu

The Thoughts of Jadwiga Zamoyska
Regarding Upbringing

ABSTRACT

The Sejm of the Republic of Poland named Jadwiga Zamoyska (1831–1923) one of the patrons of 2023. The centenary of her death falls in November of this year. Among the many activities for which she is admired and appreciated, the closest and most important to her was educating the youth. Patronage of the Year is an initiative that is intended to honor, but also to protect from oblivion, people, events, and ideas that are important to Poland and Poles. This text responds to this objective. The aim of the article is to indicate the universal values of Jadwiga Zamoyska's educational thought. An analytical-synthetic method was used. The basic source is the work titled *About Upbringing*, in which Jadwiga Zamoyska presented a program for Catholic upbringing and education. The value of integral human development, obedience, role model, work, and virtue in upbringing was reflected upon. Universal values are beyond differences of time and mindset. After all, the Sejm of the Republic of Poland indicated the life of Jadwiga Zamoyska as an example to all Poles, and not to a specific group. It is interesting to wonder whether there is anything

KEYWORDS

Jadwiga Zamoyska,
upbringing, obedience,
example, work, virtue

SŁOWA KLUCZOWE

Jadwiga Zamoyska,
wychowanie,
posłuszeństwo, wzór,
praca, cnota

SPI Vol. 26, 2023/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.4.006
Nadesłano: 30.06.2023
Zaakceptowano: 29.08.2023

current and valuable in this message for humans made richer by over hundred years of worldwide research and experiments.

ABSTRAKT

Sejm Rzeczypospolitej Polskiej wskazał wśród patronów roku 2023 Jadwigę Zamoyską (1831–1923), której setna rocznica śmierci przypada w listopadzie tego roku. Spośród wielu zadań, za które jest podziwiana i ceniona, najbliższe i najważniejsze było dla niej wychowanie młodego pokolenia. Patronat roku to inicjatywa, która ma uhonorować, ale też uchronić od zapomnienia osoby, wydarzenia, idee ważne dla Polski i Polaków. Treść artykułu wpisuje się w to zamierzenie. Celem artykułu jest wskazanie uniwersalnych wartości myśli wychowawczej Jadwigi Zamoyskiej. Posłużono się metodą analityczno-syntetyczną. Podstawowe źródło stanowi praca pt. *O wychowaniu*, w której Jadwiga Zamoyska przedstawiła program wychowania i kształcenia katolickiego. Refleksji poddano wartość integralnego rozwoju człowieka, posłuszeństwa, wzoru, pracy oraz cnoty w wychowaniu. Wartości uniwersalne to takie, które są „ponad” różnicami czasowymi i światopoglądowymi. Sejm Rzeczypospolitej Polskiej wskazał postać i życie Jadwigi Zamoyskiej jako wzór wszystkim Polakom, a nie określonej grupie. Interesujące, czy jest coś aktualnego i wartościowego w tym przekazie dla człowieka bogatszego o ponad sto lat badań naukowych i doświadczeń światowych.

Wprowadzenie

Sejm Rzeczypospolitej Polskiej wskazał wśród patronów roku 2023 generałową Jadwigę z Działyńskich Zamoyską, której setna rocznica śmierci przypada w listopadzie tego roku. Polka, społecznie zaangażowana patriotka, żona Władysława Zamoyskiego, matka czworga dzieci, wychowawczyni, słuźebnica Boża. Spośród wielu zadań, za które jest podziwiana i ceniona, najbliższe i najważniejsze było dla niej wychowanie młodego pokolenia (Palka 2006: 25). Pod uciskiem zaboru pruskiego, w 1882 roku na terenie folwarku w okolicach Kórnika założyła Szkołę Pracy Domowej. Była to pierwsza szkoła gospodarcza w Polsce i Europie, dzieło jednej osoby. Mottem szkoły i życia Jadwigi Zamoyskiej było: „Słuźyć Bogu – słuźąc Ojczyźnie, słuźyć Ojczyźnie – słuźąc Bogu” (Palka 2007: 18). Pisali do niej papieże Leon XIII i Pius X w uznaniu dla jej koncepcji wychowania

do pracy i przez pracę (Sztaba 2015: 97). Dzięki wsparciu Jadwigi Zamoyskiej sukcesem zakończyły się starania jej syna Władysława o odzyskanie dla Polski Morskiego Oka (Sejm Rzeczypospolitej Polskiej 2022). W 1921 roku marszałek Józef Piłsudski odznaczył Jadwigę Zamoyską Krzyżem Polonia Restituta (Palka 2006: 25).

Sejm Rzeczypospolitej Polskiej napisał w uchwale, że Jadwiga Zamoyska jest autorką spójnego systemu pedagogicznego (Sejm Rzeczypospolitej Polskiej 2022). Warto więc poddać refleksji jej uwagi o wychowaniu, tym bardziej, że jej myślenie uznane jest za mądrościowe i wyprzedzające epokę, w której żyła (Czartoryski-Sziler 2009: 12), natomiast jej postać za niezwykłą, a zarazem zapomnianą (por. Palka 2006: 25). Patronat roku to inicjatywa, która ma uhonorować, ale też uchronić od zapomnienia osoby, wydarzenia, idee ważne dla Polski i Polaków. Treść artykułu wpisuje się w to zamierzenie. Celem artykułu jest wskazanie uniwersalnych wartości myśli wychowawczej Jadwigi Zamoyskiej. Posłużono się metodą analityczno-syntetyczną. Podstawowe źródło stanowi praca pt. *O wychowaniu*, w której Jadwiga Zamoyska przedstawiła program wychowania i kształcenia katolickiego. Wartości uniwersalne to takie, które są „ponad” różnicami czasowymi i światopoglądowymi. Sejm Rzeczypospolitej Polskiej wskazał postać i życie Jadwigi Zamoyskiej jako wzór wszystkim Polakom, a nie określonej grupie. Interesujące, czy jest coś aktualnego i wartościowego w tym przekazie dla człowieka bogatszego o ponad sto lat badań naukowych i doświadczeń światowych.

Wartość integralnego rozwoju człowieka

Naturalną właściwością życia człowieka jest jego rozwój. Wynika on z ciągłej rozbieżności między potencjalnymi i realnymi możliwościami człowieka. Poprzez rozwój człowiek coraz pełniej może wyrażać siebie. Dążenie do pełni rozwoju ma miejsce wtedy, gdy obejmuje on wszystkie wymiary doskonalenia siebie: fizyczny, psychiczny, moralny, społeczny i duchowy. Integralność wymiarów warunkuje nabywanie kompetencji do pokonywania zagrożeń w codziennym funkcjonowaniu. Pozbawienie rozwoju „choćby jednego wymiaru czyni go nieautentycznym. Wtedy można mówić o rozwoju w jednej dziedzinie, nigdy zaś o rozwoju pełnym” (Antoniewicz 2010: 276). Człowiek wówczas niedomaga, mając słuszne poczucie, że wyzwania

przerastają jego możliwości. Integralny rozwój jest prawem każdego, ale trzeba umieć go mądrze stymulować oraz z niego korzystać. Należy go więc rozpatrywać jednocześnie w kategorii zadania, które jest wpisane w proces wychowania. Właśnie w wychowaniu chodzi o to, by człowiek na drodze urzeczywistniania swojej potencjalności rozwojowej harmonizował w sobie poszczególne wymiary: „Najpierw odkrywa swoje ciało, a następnie psychikę, a zwłaszcza swoje przeżycia emocjonalne. Później dopiero odkrywa sferę moralną, duchową, społeczną i religijną. Tym, co łączy wszystkie te wymiary człowieczeństwa i co nadaje im sens, jest osoba, która przekracza ograniczenia i możliwości własnego człowieczeństwa” (Łobacz 2019: 60).

Niepokojące jest redukcjonistyczne podejście do człowieka, które zubaża teorię i praktykę wychowania o określone wymiary rozwoju człowieka. Nie ma znaczenia, który wymiar zostanie pominięty, bo każdy stanowi integralną część pełni rozumienia osoby ludzkiej. Nie jest to wcale problem wyrosły współcześnie, bo już Jadwiga Zamoyska zwróciła uwagę na to, że ludzie jej współcześni

[...] słusznie szczycą się postępem wiedzy i wynalazkami, do których nauka doprowadza. Każde odkrycie staje się kluczem do nowych odkryć i postępów. Ale kiedy potęga wiedzy wzmaga się w porządku materialnym, kiedy uczeni ze wzrastającą świadomością przenikają prawa przyrody, odkrywają i obliczają coraz to nowe siły, ujarzmiając jedne, wyzyskując inne, i już nie po omacku, jak przed laty, ale ze zdumiewającą dokładnością dochodzą do urzeczywistnienia swoich przedsięwzięć, w świecie moralnym i duchowym dzieje się wręcz przeciwnie (Zamoyska 2002: 9).

Warto zauważyć, że – według Zamoyskiej – najbardziej ubożeją moralność i duchowość. Te same wymiary wskazywane są współcześnie jako przyczyna „niedomagań” człowieka:

Okazuje się, że doświadczenie wewnętrznej pustki, liczne nerwice, poczucie wyobcowania społecznego czy psychologicznego, nie zawsze znajduje wyjaśnienie na płaszczyźnie medycznej, socjologicznej czy psychologicznej, a stosowane formy terapii nie przynoszą rozwiązania, ponieważ tego typu problemy zasadniczo mają podłoże duchowe i tutaj należy szukać ich rozwiązania (Antoniewicz 2010: 272).

Skoro Jadwiga Zamoyska trafnie diagnozowała przed laty rzeczywistość dotyczącą rozwoju i codziennego funkcjonowania człowieka,

to warto poznać jakie środki zaradcze zaproponowała. Są one usytuowane w wychowaniu.

Cel wychowania i wartość posłuszeństwa

Filozof Diogenes z Synopy, żyjący na przełomie V/IV wieku p.n.e., chodził po mieście z zapaloną lampką, mówiąc: „Szukam człowieka” (Diogenes Laertios 1984: 331). Na przełomie XIX/XX wieku n.e. Jadwiga Zamoyska napisała o powszechnym narzekaniu na „brak ludzi”: „Wszak ludzi rodzi się dosyć, lecz mając postać ludzką, nie mają ducha, który by w pełnym tego słowa znaczeniu czynił z nich ludzi, jakich kraj i społeczeństwo potrzebuje” (Zamoyska 2002: 11). Stawia pytanie: na co komuś rozwój fizyczny, nauka i wykształcenie czy dobrobyt materialny, jeśli nie potrafi ich mądrze spożytkować? I udziela odpowiedzi, że wykształceniu powinno towarzyszyć wychowanie, czyli „wyrobienie zdrowego sądu, czujnego sumienia, męskiej woli i hart duszy” (Zamoyska 2002: 10). Wychowanie, zdaniem autorki, jest sztuką kierowania duszami; sztuką najtrudniejszą ze wszystkich, ponieważ „nie ma dwóch dusz tak do siebie podobnych, ażeby to, co się stosuje do jednej, mogło bezwzględnie odpowiadać drugiej” (Zamoyska 2002: 13). Toteż wychowanie ma cel dalszy i bliższy. Cel dalszy łączy wszystkich ludzi – jest nim szczęście wieczne. Cel bliższy dotyczy odkrycia własnego powołania i talentów niezbędnych do jego realizacji. Zadaniem w wychowaniu jest rozwijanie tych talentów i niwelowanie złych skłonności.

Realizowanie celu w wychowaniu wymaga posłuszeństwa. Ta teza Zamoyskiej jest sprzeczna ze współczesnym nastawieniem zakładającym, że wymaganie posłuszeństwa wyklucza kształtowanie rozumu oraz woli i wręcz je ogranicza. Takie skojarzenie jest możliwe na podstawie ogólnego definiowania posłuszeństwa jako postępowania poddanego regułom i poleceniom (por. Reber 2000: 525). Słuszną wątpliwość wzbudza zagrożenie wynikające z faktu, że owe reguły i polecenia mogą mieć różny charakter. Tym bardziej, jeśli posłuszeństwo jest utożsamiane z uległością, w przypadku której osoba nie musi być przekonana do tego, co faktycznie robi, a jedynie czuje się do tego zmuszona (por. Reber 2000: 525). Jadwiga Zamoyska zwróciła uwagę na to, że „wyrabianie” ślepego posłuszeństwa w wychowaniu nie ma uzasadnienia:

Ludzie tak wychowani sami sobą pokierować nie umieją. Jak aktorzy, którzy nie douczywszy się swojej roli, bez suflera odegrać jej nie mogą, tak dzieci, przywykłe do biernego wykonywania cudzej woli, zawsze trzymane na pasku, nie wyrobiwszy sobie własnych zasad i przekonań, ulegają najrozmaitszym wpływom i wpadają jak ćmy w ogień w to wszystko, od czego przez długie lata najsumienniej je strzeżono (Zamoyska 2002: 20–21).

Faktem jest, że wychowanie wymaga najpierw posłuszeństwa, które jednak ma swoje wyjaśnienie w niesamodzielności dziecka oraz uzasadnienie w chronieniu jego dobra. Dziecko ma wolną wolę, ale warunkiem podejmowania słusznych decyzji jest rozumne rozpoznanie. Dziecko ma rozum, ale jeszcze nie ma umiejętności refleksyjnego osądzania co jest prawdziwe i dobre, a co fałszywe i moralnie złe. Potrzebne jest stopniowe i systematyczne kształtowanie rozumu i woli dziecka, co ma miejsce przy współdziałaniu wychowawców stwarzających ku temu optymalne warunki. Wychowawca – pierwszym jest rodzic – posługuje się swoim rozumem, by kierować wolą dziecka. Działanie wychowawcze zakłada mądrość wychowawcy, dlatego znika zagrożenie posłuszeństwa związane z niedookreślonością reguł i poleceń. W wychowaniu wynikają one z celów wychowania, a te zawsze są ukierunkowane na dobro wychowanka. Najpierw w wychowaniu jest więc wymagane posłuszeństwo, z poszanowaniem godności dziecka, a następnie starania wychowawcze ukierunkowane są na ukształtowanie zdrowego rozsądku, prawego charakteru i pożądaną samodzielności. Posłuszeństwo „hartuje wolę, daje moc panowania nad sobą i złymi skłonnościami, daje siłę do hamowania gniewu, do przewycięzania lenistwa, daje odporność względem pokus, męstwo do wypełniania najtrudniejszych obowiązków” (Zamoyska 2002: 20). Poszanowanie samodzielności dzieci, bez możliwości doświadczania przez nie posłuszeństwa, jest złudną zasadą, która doprowadza do tego, że nawet „najzdolniejsze i najhojniej uposażone, nie umiając się poddać ściśle określonym zasadom, nawet przy dobrych chęciach trwonią czas, siły, mienie bez pożytku dla siebie, dla społeczeństwa, dla kraju” (Zamoyska 2002: 20). Znaną konsekwencją złudnej zasady jest egoistyczne dominowanie dziecka nad dorosłymi, np. wymuszanie na rodzicach ustępstw, a w życiu dorosłym egocentryczne dominowanie nad innymi w życiu rodzinnym i społecznym, np. jako współmałżonek, współpracownik lub przełożony. Jadwiga Zamoyska

zwróciła uwagę na jeszcze inną konsekwencję: „Kto się słucać bez wahania nauczy, ten później [...] uniknie chwiejności tak szkodliwej, a tak powszechnej, odkąd ludzie przestali rozumieć wartość posłuszeństwa” (Zamoyska 2002: 19). I podaje przykład: dzieci potrafią sprzeczać się z rodzicami o wybór płaszcza lub obuwia, „ale gdy chodzi o postanowienie rozstrzygające o powołaniu, o całe przyszłości, stają się jakby bezsilne i bezmyślne” (Zamoyska 2001: 128). Najwyraźniej zatracanie wartości posłuszeństwa trwa nadal: nierzadko zdarza się, że młodzi ludzie nie podejmują decyzji o usamodzielnieniu, nie mogą zdecydować się na trwałe związki czy odpowiedzialne rodzicielstwo; chwiejność dotyczy nawet faktów tak niezaprzeczalnych, jak np. własna płeć. Do podejmowania mądrych decyzji niezbędne jest rozsądne rozumowanie i stałość woli, które kształtuje się stopniowo poprzez umiejętność, zdecydowane i systematyczne wymagania wychowawcze. W przekonaniu Jadwigi Zamoyskiej posłuszeństwo nie tylko nie wyklucza kształtowania rozumu i woli, lecz je warunkuje.

Porównania użytecznego dla rozumienia wartości posłuszeństwa dokonał Radosław Mazur, wskazując, że zarówno w języku hebrajskim, jak i greckim zachodzi ścisły związki między pojęciami „być posłusznym” i „słuchać”, co doprowadziło autora do zdefiniowania posłuszeństwa jako „udzielenia pozytywnej odpowiedzi na to, co się słyszy, i potwierdzenia usłyszanego wezwania” (Mazur 2019: 284; por. Kogler, Egger-Wenzel, Ernst 2011: 606). Paweł Pawlikowski opisuje ten proces następująco:

Słuchanie jest o wiele bardziej wymagające niż widzenie, które od razu odsłania postać rzeczy. Słuchanie natomiast jest powolnym podążaniem w kierunku myśli mówiącego, powoli przybliża słuchacza do poznania jego planu i woli. Autentyczne słuchanie angażuje całego człowieka. Chociaż można powiedzieć, że słuchamy uszami, to jednak rozumienie przychodzi przez umysł, a przyjęcie lub odrzucenie słów przez wolę człowieka (Pawlikowski 2019: 270).

Rozumienie posłuszeństwa powinno więc zakresowo odnosić się do reguł i poleceń, które mają na celu dobro osoby i wspólnoty oraz zakładać podmiotowość w kształtowaniu motywu posłuszeństwa. Wykracza poza przestrzeń zewnętrzną, a dotyka głębi: myśli, refleksji, wyborów, bo posłuszeństwo wynika z zaufania i decyzji człowieka, a warunkowane jest jakością relacji z osobą, wobec której

jest przejawiane. W przekonaniu Jadwigi Zamoyskiej kształtowanie posłuszeństwa, ze względu na jego wartość w realizowaniu celów wychowania, stanowi niezbędną podstawę procesu wychowania.

Wartość wzoru w wychowaniu

Znamienną odpowiedzialność Jadwiga Zamoyska przypisała każdej osobie, z którą spotyka się dziecko, choćby na krótki czas. Każdy – krewny, znajomy, ksiądz, lekarz, chwilowy gość czy sąsiad – jest w pewnej mierze wychowawcą: „Jeden dobry przykład, jedno słowo napomnienia, ostrzeżenia, zachęty wystarcza czasami, by młodego ze złej drogi zawrócić, by go na dobrą skierować, by w nim obudzić szlachetną chęć do nauki i pracy, gorliwość o wszelką znaczą sprawę” (Zamoyska 2002: 23). I podobnie: „Jeden uśmiech lub słowo lekomyślne, jedno pogardliwe poruszenie ramion spaczyć może sąd i sumienie dziecka, stać się dla duszy jego zabójcze” (Zamoyska 2002: 23). Dziecko jest wrażliwe na wszystko, co widzi i słyszy; nic nie uchodzi jego uwadze, a wszystko to kształtuje kierunek jego myśli, uczuć i woli:

Ono widzi, czym się ludzie cieszą, a czym się martwią, co sobie ludzie cenią, a czym pomiatają, na co chętnie grosz łożą, na co go żałują, co kogo gniewa, co śmiech wywołuje – widzi, jak się każdy względem każdego zachowuje, co czyni i mówi w oczy, a co za plecami; według tego wszystkiego rozwijają się pojęcia, kształtują jego zasady (Zamoyska 2002: 23).

Spostrzeżenia Zamoyskiej potwierdzają ustalenia współczesnej psychologii rozwojowej, z których wynika, że człowiek posiada naturalną potrzebę obserwowania i powtarzania zachowań określonych wzorców – prawidłowość ta dotyczy dzieci, młodzieży i dorosłych (Olubiński 2012: 9). Doświadczona pedagog Helena Izdebska zauważa, że wychowanie nie może być skuteczne bez możliwości odwołania się do pozytywnych wzorów (Izdebska 1990: 34).

W wychowaniu istotne jest to, kogo naśladuje wychowanek. W badaniach empirycznych wykazano, że aż 41% badanej młodzieży w wieku 12–14 lat korzysta z medialnych wzorów do naśladowania (Wasylewicz 2016: 107). Są wśród nich idole i celebryci, którzy za pośrednictwem mediów „wchodzą” w codzienność młodego człowieka, który w ten sposób doświadcza bliskości z nimi i chce być do nich podobny. Idole i celebryci są utożsamiani z autorytetami, choć

wcale nie muszą reprezentować wychowawczo pożądaných wartości. Mogą stanowić zagrożenie rozwojowe, bo nierzadko funkcjonują poza przestrzenią prawdy, dobra i piękna moralnego, konstytuując bycie autorytetem. Przyjmując jego karykaturalną postać, idole i celebryci nastawieni są na zdobycie sławy, a nie na dobro tych, którzy ich podziwiają. Istotnym zadaniem wychowawcy jest więc znajomość środowiska przebywania wychowanka i świadome starania o jego jakość wychowawczą. Jadwiga Zamoyska wyraziła to zadanie następująco: „Jakże więc rodzice uważać powinni nie tylko na wybór tych, którym dzieci swe powierzają, ale także i tych wszystkich, z którymi jakikolwiek mają kontakt” (Zamoyska 2002: 23). Słowa te wyrażają powinność rodziców, natomiast współcześnie podejmowane są próby odebrania im prawa do decydowania o programach wychowania w przedszkolach i szkołach (por. https://www.portalsamorządowy.pl/forum/191360_0.html [dostęp: 8.08.2023]).

Fundamentalna dla wychowania jest kwestia jakości wzorów do naśladowania. W tym wymiarze szczególna odpowiedzialność dotyczy tego, czy i na ile wzorem do naśladowania jest wychowawca. Skoro „w porządku materialnym nikomu nie przychodzi na myśl dawać tego, czego nie posiada”, to „jakim sposobem w porządku umysłowym czy duchowym można by tego dokonać?” – zapytuje Zamoyska (2002: 23). Bezowocna, jej zdaniem, będzie praca wychowawcza, jeśli rodzic czy nauczyciel będzie uczył i wymagał tego, czego nie wymaga najpierw od siebie: „Chcąc uczyć prawdy, pracowitości, przyzwoitości, uprzejmości, trzeba być prawdomównym, pracowitym, przyzwoitym, uprzejmym” (Zamoyska 2002: 22–23). Spostrzeżenie logiczne i bezdyskusyjne, a jednak sprawiające trudność w praktyce wychowawczej: zdarza się, że krzykiem wychowawca ucisza klasę; uczestniczenia we mszy świętej wymaga od dziecka rodzic, który w niej nie uczestniczy; o szkodliwości palenia tytoniu wypowiada się wychowawca palący papierosy. Tymczasem przykład własny jest bardziej pociągający od przekazywanych słów. Jadwiga Zamoyska zwróciła też uwagę na istotność intencji wychowawcy w poruszanej kwestii. Jeśli robi coś wyłącznie dla dobrego przykładu, bez wewnętrznego przekonania o słuszności tego, to zmniejsza tym samym skuteczność przykładu: „Piękne słowa mogą czasami chwilowo przekonać, na duchu podnieść, rozrzewnić, nawet pobudzić do pięknych czynów, ale i najmowniejszy mistrz wnet wpływ i urok straci, gdy się pokaże, że życia

nie stosuje do głoszonych zasad” (Zamoyska 2002: 22). Niewątpliwie staranie o to, by nie gorszyć wychowanków jest ważne, ale nie posiada siły, którą Zamoyska wymownie nazywa „warunkami żywotności” decydującymi o skuteczności wychowawczego oddziaływania przykładu.

Użyteczne może więc być przypomnienie, że wychowanie zaczyna się od pracy wychowawcy nad samym sobą. Z braku pracy nad sobą wynika nieskuteczność pracy dla drugih (por. Zamoyska 2001: 125).

Wartość pracy

Kształtowanie umysłu i woli niezbędne jest do realizacji każdego podjętego przedsięwzięcia – potrzeba rozumienia jego istoty i sensu oraz dobrej woli, cierpliwej i wytrwałej. Jadwiga Zamoyska znana była z ogromnej pracowitości, nauczonej w domu rodzinnym z przekonaniem, że praca jest najlepszym wyrazem i sprawdzianem miłości do ojczyzny. Jako dorosła uznała, że wszelki rozwój i postęp zależą od pracy, a życie samo w sobie jest pracą (por. Zamoyska 2001: 23). Toteż zagadnienie pracy zajmuje ważne miejsce w spisanych przez nią myślach o wychowaniu, a przygotowanie do pracy i jej praktykowanie było codziennością w założonej przez nią w 1882 roku Szkole Pracy Domowej, której z oddaniem poświęciła 40 lat swojego życia.

Koncepcja pracy Jadwigi Zamoyskiej ma charakter personalistyczny, adekwatnie do pojmowania przez nią wartości człowieka. Była przekonana, że w wychowaniu do pracy należy odkrywać przede wszystkim podmiotowy sens pracy i odpowiednią metodę pracy (por. Sztaba 2015: 98). Jeśli praca wzbudza wstręt, to przyczyny takiego stanu upatruje najpierw w osobie, a potem dopiero w przedmiocie pracy (Zamoyska 2001: 25–26). W ogóle interesujące jest jej podejście do lenistwa jako niechęci do pracy. Wyróżniła trzy jego rodzaje: fizyczne, umysłowe i duchowe, uznając, że im większe jest lenistwo w danym wymiarze, tym większej przykrości człowiek doznaje z wysiłku potrzebnego do takiej pracy. Adekwatnie do rodzajów lenistwa, wskazała trzy rodzaje pracy, zaznaczając, że praca jest jedynym skutecznym środkiem na pokonanie lenistwa (Zamoyska 2001: 25). Można więc wnioskować, że o ile lenistwo przyczynia się do degradacji rozwoju człowieka w różnych jego wymiarach, tak praca jest środkiem do integralnego rozwoju.

Wartością koncepcji pracy Jadwigi Zamoyskiej jest przekonanie o jedności trzech rodzajów pracy. Podejście warte przypomnienia, bo można zaryzykować stwierdzenie, że współcześnie bardziej ceniona jest praca umysłowa od fizycznej: to o pracownikach fizycznych mówi się bez szacunku np. „robot”. Jest to też specyficzny czas porzucania pracy duchowej – jakby sama wiedza miała stanowić o mądrości człowieka. Jadwiga Zamoyska już ponad wiek temu wyjaśniła, że wartość każdego rodzaju pracy jest możliwa do stwierdzenia tylko w jedności z pozostałymi. Tymczasem już w jej czasach: „Zdawało by się, że tak w wychowaniu, jak w całym porządku społecznym ludzie biorą sobie za zasadę nie łączność tych trzech rodzajów pracy, ile rozbrat między nimi” (Zamoyska 2001: 24). Pogarda któregośkolwiek rodzaju pracy świadczy o niskim poziomie moralnym (por. Zamoyska 2001: 32), natomiast pracowitość, choćby ograniczona do dobrego wypełniania swoich obowiązków, stanowi potęgę społeczeństwa, bo

[...] nie ma w świecie potęgi dobroczynniejszej, niż moralna potęga człowieka, który na właściwym stanowisku stojąc, we właściwym czasie i we właściwy sposób spełnia swoje zadanie. Na tym polega wartość odrębnie wziętych ludzi, na tym polega zacność i powodzenie w rodzinnym życiu, od tego zależy pomyślny rozwój wszelkich instytucji, stowarzyszeń, społeczeństw i narodów (Zamoyska 2001: 125).

Praca powinna prowadzić do samodzielności i zwiększania zasobów osobistych, bo wzmaga to „żywołność narodu i jego prawo do bytu” (Zamoyska 2001: 127–128). Dlatego tak ważna jest w wychowaniu nauka pracy, a nie tylko sama praca. Wydaje się to być sztuką zagubioną w procesie wychowania, by uczyć właściwego ułożenia pracy na tle działania ludzkiego, a także wypracowania jej wewnętrznych zasad. Jadwiga Zamoyska była przekonana, że „aby wyrwać się z bierności, by odmienić kształt życia społecznego należy wnikliwie przyjrzeć się zbiorowemu podejściu do pracy. Podkreślała przy tym znaczenie pracy codziennej, wykonywanej małymi krokami, nie na pokaz, a w sposób systematyczny, wytrwały i konsekwentny” (Gondek 2005: 248). Praca ma więc wymiar indywidualny i społeczny. Jest wartością egzystencjalnie ważną, ponieważ człowiek poprzez pracę aktualizuje swoją potencjalność rozwojową, wyraża siebie i relację wobec świata, w tym patriotyzm wobec ojczyzny.

Pomimo wielkiego rozwoju technologicznego, zanikania jednych zawodów i powstawania nowych, aktualne pozostają proste zasady

wskazane przez Jadwigę Zamoyską dotyczące pracy (Zamoyska 2001: 119). Warto sprawdzić swoją świadomość w ich zakresie:

- nie zaczynać od tego, na czym można by skończyć;
- nie zaniedbywać tego, co nie cierpi zwłoki;
- nie zabierać się za pracę nadobowiązkową, jeśli nie jest wykonana obowiązkowa;
- nie zajmować się tym, co dalsze, zanim nie odpowiedziało się na to, co bliższe;
- nie porywać się na rzeczy trudne i dowolne, jeśli nie wypełniło się sumiennie tego, co konieczne i łatwe;
- nie kusić się o szczodroblivość kosztem sprawiedliwości;
- nie marzyć o tym, co można by zrobić w lepszych warunkach, lecz myśleć o tym, co zrobić trzeba w warunkach takich, jakie są;
- zadośćuczynić obowiązkom przyrodzonym, zanim się weźmie do działalności poza tym obrębem.

Warto porównać je ze współczesnymi powiedzeniami, dotyczącymi pracy, np.:

- praca nie zając, więc nie ucieknie;
- czy się siedzi, czy się leży, zapłata za pracę się należy;
- co możesz zrobić jutro, nie rób dzisiaj;
- co masz zrobić dzisiaj, zrób pojutrze, będziesz mieć dwa dni wolnego;
- kto pod kim dołki kopie, ten awansuje.

W przekonaniu Jadwigi Zamoyskiej praca nie jest „towarem”. Warto przygotować siebie i warunki do pracy, ponieważ „wszelka praca tym pomyślniej się rozwija, im lepiej i dokładniej przygotowana była ze względu na uzdolnienia pracownika, [...] czas, miejsce, sposób, narzędzia do tejże pracy niezbędne” (Zamoyska 2001: 46). Wskazania autorki mają charakter zarazem mądrościowy i praktyczny, by praca wykonywana była sprawnie i w poczuciu sensowności i radości, a nie wyłącznie utrudzenia.

Człowiek może mieć różny stosunek do pracy, począwszy od traktowania jej jako konieczności, a skończywszy na rozumieniu jej jako sposobu bycia dla innych, czyli od przymusu po miłość. Do refleksji pobudza spostrzeżenie teologa i psychologa Marka Dziewieckiego:

Ci, którzy mało kochają, mało też pracują. Z kolei ci, którzy starają się pracować mimo to, że nikogo nie kochają, czynią to z błędnych motywów,

na przykład z chęci zrobienia kariery czy dla samych pieniędzy. Tacy ludzie nie doświadczają radości życia. Przeciwnie, popadają w uzależnienie od pracy (pracoholizm) lub w ogóle z niej rezygnują i usiłują żyć kosztem innych ludzi (Dziewiecki 2007: 7).

Można w różnym stopniu być zadowolonym z wykonywanej pracy, a nawet doświadczać braku takiego zadowolenia. Można poprzez pracę w różnym stopniu realizować siebie, swoje plany i marzenia lub doświadczać stanu braku spełniania siebie. Nastawienie człowieka wobec pracy kształtuje się między innymi w zależności od tego, jakie ma się związane z nią preferencje:

Można postrzegać pracę przez pryzmat korzyści ekonomicznych, kształtując nastawienie instrumentalne lub przez pryzmat samorealizacji, kształtując nastawienie podmiotowe. Poprzez określone nastawienie wobec pracy człowiek wyraża swoje oczekiwania wobec życia, siebie i innych oraz ujawnia kim jest lub kim chciałby być jako osoba i członek społeczności (Jazukiewicz 2017: 88).

Przygotowanie do rozumienia sensu pracy i jej wartościowania powinno więc stanowić istotny wymiar wychowania. Jadwiga Zamoyska była tego świadoma, dlatego zbudowała program pracy społecznej, w którym należy docenić dwa wymiary: indywidualny i narodowy. W pierwszym przygotowanie i doświadczanie pracy widziała jako wartość wyrażającą się w realizacji celów życiowych związanych z poczuciem sensu i radością. W drugim w pracy dostrzegła np. wysiłki zmierzające wyrugowania pewnych wad narodowych, by lepiej służyć ojczyźnie. Za szczególnie pilne i wymagające wychowawczej „naprawy” Zamoyska uważała lenistwo, niedbalstwo i brak dokładności (por. Zamoyska 2001: 34). W obu przypadkach praca ma charakter dobra trudnego i godziwego, czyli odpowiadającego godności człowieka i narodu, wyrażającego tę godność i pomnażającego ją.

Owoce wychowania i wartość cnoty

Owoce wychowania, według koncepcji Jadwigi Zamoyskiej, powinny być cnoty. Są one niezbędne do realizowania celów bliższych i dalszych procesu wychowania. Cnoty przyrodzone, czyli moralne, są – zdaniem Zamoyskiej – podstawą stosunków rodzinnych, społecznych i międzynarodowych (Zamoyska 2002: 262). Stąd ich znaczenie w życiu, a także potrzeba kształtowania, ponieważ

same się nie rozwijają. Cnoty są specyficznymi dyspozycjami człowieka, które kierują go w stronę moralnego dobra. Mają podmiotowy charakter, ponieważ odnoszą się do określonego stanu rozumu i woli danej osoby. Dla zaistnienia cnoty niezbędne jest usprawnienie obu władz wewnętrznych człowieka: rozumu w rozpoznawaniu prawdy i dobra oraz woli w podejmowaniu decyzji zgodnie z rozpoznaniem rozumu (por. Jazukiewicz 2012: 168). Według Zamoyskiej należy kształtować cnoty jak najwcześniej: „Dzieci się uszlachetnia, uduchowia, kiedy się je wcześniej strzeże od zwierzęcości i kształci w nich poczucie godności osobistej” (Zamoyska 2002: 263). Wyrazem cnoty jest działanie moralnie godziwe, stąd przekonanie autorki, że „Wszystkie łupiestwa, prześladowania, zabójstwa zawsze brakiem cnot moralnych są spowodowane” (Zamoyska 2002: 262). Warunki do kształtowania cnot w wieku dziecięcym należy tak stwarzać, by dzieci „przed powzięciem każdego ważniejszego postanowienia zdawały sobie sprawę, czy to, co zamierzają, jest roztropne, sprawiedliwe, wstrzemięźliwe, męzne” (Zamoyska 2002: 263). Główne cnoty są bowiem następujące: roztropność, sprawiedliwość, wstrzemięźliwość i męstwo. Są to cnoty wskazane przez Platona, a we współczesnej teorii cnoty sklasyfikowane jako kardynalne, z tym, że wstrzemięźliwość nazywana jest cnotą umiarkowania.

Roztropność jest sprawnością, która uzdatnia rozum do prawidłowego poznania moralnego dobra i słusznego pokierowania jego realizacją oraz porusza wolę do przyjęcia słusznej postawy (Jazukiewicz 2012: 95). Stanowi synonim mądrości praktycznej, bowiem dotyczy zastosowania w codziennym działaniu poznanej prawdy. W rozumieniu Jadwigi Zamoyskiej roztropność „polega na wybieraniu odpowiednich i godziwych środków dla dopięcia pożądanego celu, a także na przewidywaniu niebezpieczeństw, które grozić mogą” (Zamoyska 2002: 266). Jest więc zasadą prawidłowego działania, gdyż umożliwia w danej sytuacji znalezienie środków warunkujących realizację celu. Zrozumiałe jest, że cnota może dotyczyć wyłącznie godziwych celów i środków. Za takie Jadwiga Zamoyska uznała wprowadzanie dzieci do (Zamoyska 2002: 267–268): (1) roztropnego kierowania sobą, aby nie narażały się niepotrzebnie na przypadki i choroby, których można uniknąć; (2) roztropnego używania rzeczy, zgodnie z ich przeznaczeniem – szanowania książek, sprzętu, odzieży; niczego bezmyślnie nie niszcząc ani nie trwoniąc; (3) roztropnego

rozporządzania pieniędzmi – niekupowania tego, co niepotrzebne, choć ładne lub tanie (jakże to aktualne wskazanie w zestawieniu z współczesnymi promocjami i wyprzedażami); roztropnością jest nie gromadzić rzeczy niepotrzebnych, zwłaszcza jeśli nie ma się dla nich właściwego miejsca ani użytku; (4) roztropnego korzystania z mowy, aby wiedzieć co do kogo i jak mówić należy, ale też przed kim i kiedy zamilknąć; (5) roztropnego wykorzystywania czasu; (6) roztropnego używania wolności – z jednej strony należy dzieci pilnie strzec, „póki nie będą miały sądu, sumienia i woli wykształconych o tyle, by same sobą kierować mogły” (Zamoyska 2002: 267), z drugiej strony „nie o to chodzi, żeby im wytworzyć niewolnicze warunki życia, ale o to, by je wprawiać do roztropnej samodzielności” (Zamoyska 2002: 267); (7) roztropnego zawierania znajomości – wielkim darem jest przyjaciel, natomiast nieobliczalne są skutki złego wpływu kolegów, z którymi znajomość została zawarta nieroztropnie; nie należy „zawierać się” ludziom, których się dostatecznie nie pozna; jeszcze większe znaczenie i konsekwencje ma roztropność przy zawieraniu małżeństwa. Zdaniem Jadwigi Zamoyskiej rozważa potrzebna do kształtowania roztropności łatwiej przychodzi ludziom nieśmiałym, samolubnym, flegmatycznym niż samodzielny, szczodrym i gorliwym (Zamoyska 2002: 268). Roztropność jest jednak cnotą nabytą, więc każdy, przy dobrej woli, może ją w sobie kształtować. Zamoyska mówi też o użytecznym kryterium rozpoznawania u siebie czynu roztropnego: „Kto sobie jasno sprawy nie zdaje z tego, czy czyn, ruch lub słowa są rozropne, niech sam siebie zapyta, co by się stało, gdyby wszyscy pozwolili sobie na podobny czyn, na podobny ruch lub na podobne słowa” (Zamoyska 2002: 268). To właśnie brak roztropności sprawia, że obraźliwość jest tak powszechną wadą: „Wystarczyłoby trochę zastanowienia i roztropności, ażeby się przekonać, że uwagi, krytyka, nagany przynoszą światło, którego by inaczej zdobyć nie można, że więc nie trzeba na nie się oburzać, że trzeba za nie dziękować” (Zamoyska 2002: 269). Jest świadoma, że uwagi czy krytyka mogą być przesadzone lub niesprawiedliwe, ale właśnie osoby rozropne potrafią z nich właściwie skorzystać „wdzięczni za to, co im się mówi, radzi, że w oczy, a nie za plecami” (Zamoyska 2002: 269). Człowiek rozropny nie przywiązuje bowiem nadmiernej wagi do błahostek bez znaczenia. Gianfranco Ravasi, włoski duchowny katolicki, zauważył, że w refleksji współczesnej cnota rozropności została

raczej zepchnięta na margines, „zresztą także z powodu stylu zachowań zawierającego impulsom, nieczułego na zasady, skupionego na wolności, często ignorującej granice i ograniczenia (Ravasi 2012: 41). Poglądy wychowawcze Jadwigi Zamoyskiej rehabilitują tę zagubioną cnotę, gdyż nie wnoszą radykalnego oddzielenia teorii od praktyki, a sferę moralną łączą nie tylko z sytuacjami, lecz przede wszystkim z trwałymi wartościami.

Sprawiedliwość jest pojęciem jednocześnie jasnym i złożonym, ograniczanym i nadużywany, a jako cnota uważana jest za „żelazną” i mającą rysy surowości (Ravasi 2012: 48, 54). Prawdopodobnie jest to związane z tym, że gwarantem sprawiedliwości jest prawo. Człowiek jest nosicielem prawa, przyznaje je innym oraz sam otrzymuje je od innych. Sprawiedliwość nie tylko uznaje ten fakt, ale też przyjmuje akt roztropności, dzięki któremu prawo w rzeczywistości przechodzi w decyzję (Kalinowski 2000: 96–97). Według Jadwigi Zamoyskiej sprawiedliwość i roztropność pozostają we wzajemnej zależności:

[...] wszystko co się stosuje do jednej, stosuje się też do drugiej, z tą jednak różnicą, że roztropność służy głównie do oceniania każdej sprawy i czynności w samej sobie, a sprawiedliwość do oceniania jej w stosunku do innych spraw, czynności i okoliczności (Zamoyska 2002: 271).

O ile w roztropności rozstrzyga się, czy dana czynność jest właściwa i pożyteczna, o tyle w sprawiedliwości ocenia się, czy można ją podjąć ze względu na cudze prawa, własne obowiązki i środki, którymi się rozporządza (Zamoyska 2002: 271). Rozumienie sprawiedliwości przez Zamoyską implikuje relacyjność. Po pierwsze, jest wypełnianiem obowiązków w relacji do drugiej osoby i samego siebie. Tylko w takich rodzinach, instytucjach i narodach pomyślnie się dzieje, w których każdy, kierując się zasadami sprawiedliwości, sumiennie wypełnia swój obowiązek. Jest to warunkiem gromadzenia zasobów niezbędnych do zaradzenia w sytuacjach trudnych i kryzysowych, tak w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym (por. Zamoyska 2002: 270, 274). Po drugie, relacyjność wyraża się także w oddaniu każdemu tego, co mu się słusznie należy. Rozumienie to wyklucza koncepcję sprawiedliwości jako równego obdarowywania. Zamoyska uważała, że sama zdolność życia wyklucza równość. Można równości szukać między wyrobami mechanicznymi, natomiast człowiek, obdarzony rozumem i wolą, powinien dążyć w swoich staraniach do bytu, mienia, poważania, stanowiska jak najlepszego

w ramach obowiązków stanu, okoliczności i dostępnych środków. Dążenie czy utrzymywanie pod tym względem równości oznaczałoby jednakowość, a tym samym „niewolniczą mierność” (Zamoyska 2002: 272). To mądrość nakazuje „robić coraz lepiej to, co się robić powinno” (Zamoyska 2002: 274). To spojrzenie Zamoyskiej jest warte przemyślenia w kontekście współczesności zbyt silnie kreującej rzeczywistość, by robić coraz więcej. Mądrościowe rozumienie cnoty sprawiedliwości jest warunkowane przyjęciem faktu, że podstawowym filarem sprawiedliwości jest miłość miłosierna: „Miłość ogarniając sprawiedliwość daje początek miłosierdziu, miłosierdzie zaś objawia samą doskonałość sprawiedliwości” (Jan Paweł II 1980). Zdaniem Zamoyskiej, sprawiedliwość pozbawiona miłosierdzia staje się bezwzględna i może wręcz przyjąć formę niesprawiedliwości. Podobnie miłosierdzie pozbawione sprawiedliwości staje się krzywdą, więc przestaje być miłosierdziem (Zamoyska 2002: 272). Oddzielenie cnoty sprawiedliwości od miłości jest więc wypaczeniem ich obu. Użyteczne są teoretyczne i praktyczne rozważania Jadwigi Zamoyskiej nad wzajemnym dopełnianiem się sensów miłości, miłosierdzia i sprawiedliwości. Cywilizacja współczesna wymaga takiego rozumienia cnoty sprawiedliwości, która swoje wypełnienie znajduje w cnotcie miłości (Jazukiewicz 2012: 99). Rozdźwięk między nimi może być jedną z przyczyn podejmowania we współczesnym świecie prób zastępowania cywilizacji miłości barbarzyństwem.

Wstrzemięźliwość, czyli umiarkowanie, jest cnotą, dzięki której człowiek panuje nad sobą i przykłada właściwą miarę do wszystkiego, co czyni (Jazukiewicz 2012: 105). Jadwiga Zamoyska wyraziła się o tej cnotcie w następujący sposób: „Wstrzemięźliwość, czyli umiarkowanie, właściwa miara we wszystkich czynnościach życia, wytwarza panowanie rozumu i woli [...] nad zmysłami” (Zamoyska 2002: 275). Z tego wynika doniosłość i władza tej cnoty: zapewnia harmonię sfery cielesnej i duchowej człowieka oraz pożądaną dominację ducha nad zmysłowością. U człowieka wstrzemięźliwego zasada przyjemności nie jest kryterium decydującym o jego wyborach i zachowaniach w codzienności. Są one wyznaczone najpierw tym, co konieczne, następnie tym, co pożyteczne, a dopiero na końcu tym, co przyjemne. Wskazuje to na związek cnoty umiarkowania i roztropności: umiarkowanie bez roztropności nie byłoby cnotą rozumną, czyli osoba nie miałaby sprawności w wybieraniu przyjemności właściwych, które

przyczyniają się do jej dobrostanu i nie są przeszkodą w osiągnięciu obiektywnego dobra. Ciało i zmysły zyskują przez to właściwe miejsce w całym człowieczeństwie, co związane jest z godnością. Wartość cnoty umiarkowania wyraża się nie w tym, czemu zapobiega, lecz w tym, co daje (por. Jazukiewicz 2012: 107–108). Jej domyślny wymiar pozytywny „nie jest masochizmem, anoreksją ani cierpkim i ponurym ascetyzmem. [...] jest znakiem pogodnego oderwania się i godności wewnętrznej, [...] gdy naruszamy zasady umiarkowania, znajdujemy się bardziej w obliczu degeneracji moralnej niż zjawiska fizjologicznego” (Ravasi 2012: 68). Jadwiga Zamoyska przybliżyła praktyczny wymiar takiego pojmowania ludzkiej egzystencji, wskazując sfery codziennego funkcjonowania, na które należy zwrócić uwagę w wychowaniu (Zamoyska 2002: 276–277): (1) wstrzeźliwość w jedzeniu i piciu – przyczynia się do hartu ducha, trzeźwości umysłu i zdrowia oraz chroni od znacznych wydatków nie tylko bezpośrednich na nadmierne jedzenie i alkohol czy inne używki, lecz także pośrednich na to wszystko, czym skutkuje owo nieumiarkowanie; brak wstrzeźliwości w tym zakresie osłabia władze duchowe, umysłowe i fizyczne człowieka, powodując porażki rodzinne i społeczne; zaproszenie do refleksji wychowawczej w tym zakresie jest niezwykle potrzebne i aktualne, bowiem sztandarem współczesnego świata Zachodu jest konsumpcja i marnotrawstwo, a poważnym problemem otyłość, podczas gdy inna część świata jest głodna i spragniona (por. Ravasi 2012: 67; (2) wstrzeźliwość w mowie: „Mowa, tak jak woda, im lepiej ujarzmiona, tym większą siłę posiada; szeroko a płytko się rozlewając, woda tworzy bagno, a mowa gadulstwo” (Zamoyska 2002: 276) – potrzebna jest sztuka rzeczowego wyrażania tego, co ma się do powiedzenia, żeby drugiej osoby nie znużyć, porozumienia nie utrudniać, czasu nie zabierać, nie plotkować, nie rozpowiadać poufnych spraw, zakładając, że drugi je dochowa, choć samemu nie umiało się zamilknąć; podobnie w sytuacji nagany: „roztropne i stanowcze słowo więcej zdziała niż kilkanaście razy powtarzane wywody” (Zamoyska 2002: 276); (3) wstrzeźliwość w zabawach, czyli nauka dzieci, by potrafiły w danym momencie zabawę bez targowania się przerwać, bez krzyków i złości, co uczy je panowania nad sobą niezbędnego do tego, by w przyszłości obowiązki stanu miały pierwszeństwo przed towarzyskimi; nie chodzi o zaniechanie tych drugich, lecz o uzasadnioną preferencję: iluż ludzi nie potrafi

skupić się na pracy, bo „każda sposobność do zabawy, do odwiedzin, do gościnności przedstawia im się jako powinność czy to społeczna, czy rodzinna, przed którą obowiązki stanu ustąpić muszą” (Zamoyska 2002: 276); kobieta „nie ma czasu” zająć się wychowaniem dzieci, prowadzeniem domu, kształceniem siebie np. poprzez mądrą lekturę, bo obmyśla i przygotowuje rozrywki, po których, paradoksalnie, trzeba wypocząć; pojawia się też pewna „pułapka”: dom wiecznie pełen gości sprawia, że powstaje nowa powinność – rewizytowania; nieumiarkowanie w zabawie nie tylko przeszkadza w wykonywaniu obowiązków, ale „wprost zdolności do wykonywania ich pozbawia, bo wszelkiego rodzaju obowiązki, tak jak wszelka praca, o tyle trudniejszymi stają się do spełnienia, o ile mniej sumiennie są wykonywane” (Zamoyska 2002: 277); (4) wstrzemięźliwość w pracy – słuszna miara w tym zakresie oznacza, by, o ile to możliwe, pracę ograniczać „do godzin dla pracy przeznaczonych, a nie przeciągać jej poza godziny do snu i posiłku potrzebne” (Zamoyska 2002: 277); (5) wstrzemięźliwość w szczodrobliwości, by hojność nie zamieniła się w marnotrawstwo; wstrzemięźliwość w oszczędności, by oszczędność nie stała się sknerstwem; wstrzemięźliwość przy surowości zasad, by surowość nie przeszła w srogość; wstrzemięźliwość przy miłosierdziu, by miłosierdzie nie stało się zachętą do nadużyć. W zasadzie, zdaniem Jadwigi Zamoyskiej, jedynie miłość jest poza umiarkowaniem, bo w życiu chodzi o to, by była „bez miary”, choć już w swoich objawach wymaga wstrzemięźliwości, by pozostać cnotą, a nie namiętnością (por. Zamoyska 2002: 278). O ile roztropności i sprawiedliwości można uczyć dzieci dopiero wtedy, gdy osiągną określony stopień rozwoju umysłowego, o tyle wstrzemięźliwości można i należy uczyć od urodzenia (Zamoyska 2002: 275). Właśnie w zakresie kształtowania tej cnoty jest najwięcej do zrobienia, ponieważ spośród wszystkich cnót moralnych wstrzemięźliwość autorka uznała za najtrudniejszą dla Polaków. To spostrzeżenie wychowawcze pozostaje aktualne także dzisiaj: „Brak wstrzemięźliwości sam przez się mógłby wystarczyć do wytlumaczenia w znacznej mierze klęsk naszych narodowych i tak popolitego u nas niepowodzenia jednostek” (Zamoyska 2002: 275). Ze szczerością i zawstyżeniem należy przyznać, że zadanie to nie zostało odrobione przez ponad wiek. Wystarczy wspomnieć indywidualne, rodzinne i społeczne dramaty związane z alkoholizmem czy też wszechobecnymi substancjami odurzającymi. Jeśli przyjąć, że

moralna cnota umiarkowania dotyczy szerokiego spektrum zachowań (wstydu, przyzwoitości, hojności, łaskawości, skromności, pragnień) i staje się „arbitrem w sprawach wzroku, powonienia, słuchu”, to należy jeszcze dodać rolę umiarkowania w zawiłościach pychy, arogancji i nadużyć (Ravasi 2012: 70–71). To z kolei implikuje związki wstrzeмиężliwości z męstwem, którego z kolei w naszym narodzie nie brakuje.

Cnota męstwa oznacza siłę ducha, która potrzebna jest zarówno do czynienia dobra, jak i znoszenia trudów, które pojawiają się na drodze jego realizacji. Istota męstwa przejawia się przede wszystkim stałością wyboru prawdy i dobra w postępowaniu, a następnie mocą pokonywania przeszkód w tym zakresie. Wartością jest prawość człowieka wiernie stojącego po stronie prawdy i dobra w życiu, natomiast świadectwem tej wartości są zarówno akty heroiczne w niezwykłych sytuacjach, jak i bohaterstwo codzienności (por. Jazukiewicz 2012: 104). Na tym ostatnim wymiarze skoncentrowana jest myśl wychowawcza Jadwigi Zamoyskiej, która pisze, że męstwo polega na „przewycięzaniu trudności w wykonywaniu obowiązków i na wytrwałym znoszeniu przykrości życia” (Zamoyska 2002: 278). Docenia rycerskość cnoty w boju, niebezpieczeństwach, wobec cierpienia, męczeństwa, śmierci i wszelkiego rodzaju prześladowań, tyle, że męstwa w tych wymiarach Polakom nie brakuje, wręcz jest ono czymś raczej zwyczajnym i w związku z tym nie musi zajmować szczególnego miejsca w wychowaniu. Jednak męstwo nie tylko do wspomnianych wymiarów się ogranicza:

Męstwo wymaga wytrwałości, pomijania względów ludzkich, ofiary z miłości własnej, z popularności. Męstwo w obronie prawdy, wiary, sprawiedliwości, zasad, przekonań naraża na oszczerstwo, na prześladowanie nie tylko od ciemniejszych, ale co stokroć dotkliwsze, od swoich i czasem najbliższych. A tego męstwa uczyć nam się trzeba (Zamoyska 2002: 278).

Trudno jest się przyznać, nawet przed samym sobą, że nie ma się odwagi do tego, co pożądanego. Tym bardziej, że nie o samą odwagę fizyczną chodzi. Zdaniem Zamoyskiej, jest ona szlachetnym przymiotem, ale nie stanowi cnoty. Odwaga fizyczna w znacznej mierze uwarunkowana jest wrodzonymi zadatkami, choć oczywiście można i należy ją kształcić przez ćwiczenia fizyczne „umiejętnym rozwijaniem sił, zręczności, zdrowia, wprawianiem dzieci do wszystkiego,

co wymaga śmiałości, poskramia samolubstwo, budzi poczucie godności, wyrabia panowanie nad sobą” (Zamoyska 2002: 278–279). Do zaistnienia cnoty męstwa konieczna jest odwaga moralna, która rodzi się z „zamiłowania do prawdy i sprawiedliwości, potrzeba jej czasami niemało, ażeby zasad i przekonań nie poświęcać, ażeby względy ludzkie pomijać, ażeby dla obrony prawdy i sprawiedliwości narażać się na nagany, szyderstwa, prześladowania” (Zamoyska 2002: 279). Praktycznym wskazaniem jest przywołanie z życia przykładów i konsekwencji braku tego rodzaju męstwa. W obawie, by nie być posądzonym o bojaźliwość, samolubstwo czy skąpstwo człowiek daje się wciągnąć w przedsięwzięcia nierozważne, nieroztropne czy wręcz szalone. Z powodu braku wytrwałości niektórzy rezygnują z podjętych zadań, przyczyniając się do straty innych, których za sobą pociągnęli. Wiele klęsk w wymiarze indywidualnym i narodowym jest następstwem chwiejności zasad, braku odwagi w wypowiedaniu przekonań, braku wytrwałości i konsekwencji w realizowaniu postanowień. Źródłem męstwa jest miłość: „Miłość prawdy i sprawiedliwości zdolna jest przezwyciężyć samolubną bojaźliwość i małoduszność” (Zamoyska 2002: 279). Męstwo, choć jest cnotą osobistą, ma wymiar społeczny. Przyczynia się do zdobywania lepszej przyszłości (por. Zamoyska 2002: 280). To przekonanie Jadwigi Zamoyskiej potwierdzają współcześnie wypowiedziane słowa:

Zanurzeni jesteśmy w świecie, w którym mnożą się i umacniają struktury i sytuacje niesprawiedliwości, nierównomiernego podziału gospodarczego, dominacji. Jest zatem konieczne, by męstwo było działaniem nakierowanym na rozwiązanie tych antynomii nękających życie obywateli zarówno na płaszczyźnie narodów, jak i w sferze globalnej i międzynarodowej (Ravasi 2012: 60).

Jadwiga Zamoyska wyraziła owoce integralnego wychowania w kategorii cnoty. Wybór ten spowodował refleksję nad sposobem bycia w kontekście moralnego dobra, która wpisuje się w poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o cel i sens wychowania oraz samego życia. Dotyczą one szczęścia człowieka, samodoskonalenia i jakości relacji z innymi oraz odnoszenia się do siebie samego. Cnoty moralne usprawniają człowieka w jego samodzielnej i odpowiedzialnej trosce o wysoką jakość codziennego życia. Właśnie wymiar codzienności i jakości wypełniania obowiązków stanu jest dominujący w przekazie Jadwigi Zamoyskiej. Posiadane cnoty stanowią o sile człowieka

w planowaniu, realizowaniu i radzeniu sobie z wyzwaniami na drodze urzeczywistniania własnej potencjalności rozwojowej oraz dobrostanu społecznego. Koncepcja wychowania Jadwigi Zamoyskiej ma wyraźne inklinacje mądrościowe i jako taka jest ponadczasowa.

Wartość związku wychowania i religii

Myśli Jadwigi Zamoyskiej tworzą spójny program wychowania katolickiego. Dla zrealizowania celu artykułu odniesiono się w nim do wartości uniwersalnych, czyli wspólnych czasom i osobom bez względu na światopogląd. Dla dopełnienia całości niezbędne jest wskazanie przesłanek religijnych obecnych w myśli autorki o wychowaniu. Związek wychowania z religią katolicką stanowi kolejną wartość dla współczesnego odbiorcy. Maria Gondek uzasadniła to w następujący sposób:

Przedstawiony przez Zamoyską program wychowania i kształcenia katolickiego stanowi niezwykle celną ripostę na programowy ateizm szkoły, na współczesne, dominujące w programach szkół, niekiedy i katolickich, trendy liberalizujące cały proces wychowywania. Warto przypomnieć, że trendy te doprowadziły w skali całych społeczeństw do niepowodzeń pedagogicznych, upadku autorytetu wychowawców, a nawet zachwiania instytucji szkoły. Bazująca na społecznej ignorancji, fałszywie pojmowana „wolność” wychowanka, oderwana od dobra jako celu działań, zasadzająca się na nośnych światopoglądowo sloganach spontaniczności i naturalności, stała się źródłem ślepej „miłości” rodziców i wychowawców, wyrządzając wielu dzieciom krzywdy nie do naprawienia już w życiu dorosłym (Gondek 2002: 7).

Jadwiga Zamoyska patrzyła na życie i wychowanie z perspektywy wieczności. Wzrastanie w dojrzałości ludzkiej jest jednocześnie wzrastaniem w dojrzałości religijnej. Oto przykłady przesłanek religijnych obecnych w myśli Jadwigi Zamoyskiej o wychowaniu, ułożone adekwatnie do kwestii poruszonych w artykule:

1. Złożoność codziennych sytuacji, w jakich funkcjonuje człowiek, wymaga rozwoju integralnego. Zamoyska zauważa: „A iluż to ludzi pod naciskiem najrozmaitszych okoliczności pędzi przed siebie przez życie z dnia na dzień, nie wiedząc skąd i dokąd, i po co. Cóż dziwnego, że w tej pogoni na oślep do przepaści się staczają” (Zamoyska 2002: 11). Trudno jest wyjaśnić sprzeczności będące udziałem człowieka: szlachetne

- porywy i nikiemne upadki, anielskie wzloty i przejawy zwierzęcości, siłę i słabość. Wyjaśnienie autorki ma charakter religijny: „Człowiek stworzony na podobieństwo Boże, a zarazem nieszczęśliwy spadkobierca grzechu pierworodnego” (Zamoyska 2002: 11). Niezbędne człowiekowi jest zatem wychowanie.
2. Wychowanie człowieka jest procesem celowym i uporządkowanym według zasad. Źródło i uzasadnienie celów i zasad wychowania, wskazanych przez Jadwigę Zamoyską, ma charakter religijny: „A zatem, chcąc wychować człowieka, do kogóż się udać po wskazówki o jego jestestwie, jego celu i prawach, które nim rządzą, jeżeli nie do Boga, który go stworzył, cel mu wytknął i prawa ustanowił” (Zamoyska 2002: 11).
 3. Wychowanie ma cel dalszy i bliższy. Cel dalszy, łączący wszystkich ludzi, ma wymiar transcendentny – jest nim życie wieczne (por. Zamoyska 2002: 27). Cel bliższy ma charakter indywidualny, dotyczy realizacji rozpoznanego powołania: „Bóg każdego odrębnie uposaża, stosownie do tego, do czego go powołuje, toteż wychowanie powinno uwzględniać, oprócz ogólnego celu, te poszczególne zadania” (Zamoyska 2002: 13). Zdolności dzieci są odzwierciedleniem woli Bożej, dlatego zadaniem wychowawców jest rozpoznanie tych zdolności i stwarzanie warunków do ich rozwoju. Szczególne znaczenie mają w wychowaniu rodzice, których Zamoyska „pociąga do odpowiedzialności” przed Bogiem, stwierdzając: „Rodzice nie są ani panami, ani stwórcami dzieci swoich; powinni starannie rozwijać zdolności przez Boga udzielane, ale tworzyć ich nie mogą; upierając się przy kształceniu dzieci w tym, do czego ich Bóg nie uzdolnił, zwykle marnują inne, istotne dary, z których im przyjdzie zdawać Bogu rachunek” (Zamoyska 2002: 13).
 4. Wychowanie wymaga posłuszeństwa. Uzasadnienie tej tezy ma wymiar religijny: „Pan Bóg, stworzywszy pierwszych ludzi, najpierw zażądał od nich bezwzględnego posłuszeństwa; nie tłumaczył im, dlaczego zakazuje im jeść owocu z drzewa wiedzy [...]. Nareszcie przychodzi Chrystus Pan, [...] który ucząc naraz słowem i przykładem, jakże jednak oględnie do uczniów swoich przemawia, jak się zniża do ich poziomu umysłowego. Kościół tak samo stopniowo dogmaty swoje ogłasza, nauki i wymagania do rozwoju i dojrzałości

społeczeństwa stosując” (Zamoyska 2002: 15). Dzięki posłuszeństwu, rozumianemu jako słuchanie i odpowiadanie na to, co się słyszy, możliwe jest odczytywanie i wierne wypełnianie woli Bożej zgodnie ze swoim powołaniem. Cechą dojrzałego posłuszeństwa jest m.in. ukierunkowanie na królestwo Boże (Pawlikowski 2019: 277).

5. Obowiązkiem wychowawcy jest dawać przykład tego, czego wymaga się od wychowanka. Jadwiga Zamoyska uzasadniła tę tezę porównaniem religijnym, cytując św. Pawła: „Bądźcie naśladowcami moimi, jak i ja Chrystusa” (Zamoyska 2002: 21).
6. Praca ma wymiar religijny. Jest zadośćuczynieniem Bogu za grzechy i warunkiem zbawienia. Zamoyska napisała: „Czyńcie sobie ziemię poddaną! – wyrzekł Bóg do pierwszych rodziców naszych, oddając im ziemię w posiadanie; a jakże ją posiadać mieli bez pewnego stopnia pracy, choćby tylko dla zbierania jej płodów?” (Zamoyska 2001: 23). Autorka wymienia trzy kategorie/rodzaje pracy i przywołuje ich religijne uzasadnienie: „Chrystus Pan w Nazarecie przy rodzicielskim warsztacie pracował ręcznie; w świątyni zatapiał się w księgach i wykładał je, więc pracował umysłowo; nieustannie się modlił, cierpiał, pościł, bój z szatanem prowadził, więc pracował duchowo i tych trzech rodzajów pracy przykład nam zostawił” (Zamoyska 2001: 24). Katolicki wymiar koncepcji Jadwigi Zamoyskiej wychowania do pracy i przez pracę potwierdzili papieże Leon XIII i Pius X w specjalnych listach do niej skierowanych. Rozumienie pracy przez Zamoyską – zdaniem teologa Mariusza Sztaby – nie tylko ubogaciło katolicką tradycję w tym zakresie, ale wręcz wyprzedziło współczesną katolicką myśl na temat pracy, zaprezentowaną przez papieża Jana Pawła II w encyklice *Laborem exercens* (Sztaba 2015: 97).
7. Owocem wychowania powinny być cnoty. Cnota wynika ze współdziałania woli ludzkiej z łaską Bożą: „Ani łaska Boża bez woli ludzkiej, ani wola ludzka bez łaski Bożej cnoty nie wytworzą” (Zamoyska 2002: 261). Trzy cnoty boskie są „niezawodną podstawą wszelkiej zasady moralnej i wszelkiego porządku społecznego; [...] jak mówić o owocach wychowania, [...] a nie wspomnieć [...] o tych trzech potężnych cnotach, które są nie tylko podstawą, ale i uwieńczeniem wychowania?” (Zamoyska 2002: 264).

8. Źródła namysłu wychowawczego wskazane przez Jadwigę Zamoyską mają charakter religijny. Szczególnie cenny jest Katechizm Kościoła Katolickiego. W tym źródle każdy może znaleźć rozwiązanie egzystencjalnych dylematów: „[...] skąd pochodzi? dokąd idzie? co ma do spełnienia na ziemi i co go po śmierci czeka?” (Zamoyska 2002: 11). Czerpiąc zasady życia i wychowania z katechizmu, „[...] idziemy do skarbnicy mądrości po mądrość, do wszechmocy po moc, znajdujemy, jak Chrystus Pan to obiecał, czego szukamy, otrzymujemy to, o co prosimy; z katechizmu [...] nam cała sprawa wychowania we właściwym świetle się przedstawia” (Zamoyska 2002: 13). Nawet ułożenie treści w dziele pt. *O wychowaniu* odpowiada katechizmowi. Zamoyska jest świadoma, że katechizm – jako streszczenie prawd i zasad wiary zawartych w Piśmie Świętym – jest przepełniony pojęciami abstrakcyjnymi, dlatego młodszemu poleca życiowe przykłady zawarte w Piśmie Świętym.

Integralny rozwój człowieka obejmuje wymiar duchowy, czyli przestrzeń wewnętrzną, którą można wypełnić miłością Boga. Program wychowania katolickiego uwzględnia świadome kształtowanie tożsamości człowieka i zarazem chrześcijanina, który służąc Bogu, służy ojczyźnie i drugiemu człowiekowi, a odkrywając i realizując swoje ziemskie powołanie, zyskuje szczęście doczesne i wieczne. Jest to program, w którym nie ma miejsca na lenistwo ani zniechęcenie – jest praca, radość i nadzieja. W spotkaniu z Bogiem człowiek otrzymuje więcej miłości niż na to zasługuje i uczy się obdarowywać nią innych. Każdy człowiek potrzebuje miłości. Nie ma bez niej życia ani rozwoju.

Zakończenie

Jadwiga Zamoyska żyła i pracowała w latach utraty niepodległości przez ojczyznę. Szkoła Pracy Domowej powstała pod uciskiem zaboru pruskiego. Istotnym elementem programu szkoły było wychowanie patriotyczne, co nie mogło się podobać zaborcom. Prześladowania sprawiły, że Zamoyska musiała opuścić Kórnik i była wielokrotnie przesiedlana. W żadnym momencie nie załamała się, nie poddała, nie straciła wiary w potrzebę i sens dzieła wychowania. Była

przekonana, że jest ono konieczne, zwłaszcza wtedy, kiedy zostanie odzyskana niepodległość. Nie pomyliła się. Odzyskanej, niepodległej ojczyźnie potrzebny był mądry naród, dlatego budowała program pracy indywidualnej i społecznej. Podkreślała konieczność pracy nad samym sobą, poprawiania się z wad narodowych, przeciwstawiania pracy lenistwu, sumiennosci – bylejakości, uczciwości – pozorantwu czy też wytrwałości i konsekwencji – niedbalstwu. Z jej myśli można wyczytać, że patriotyzm może się wyrażać w wielkich czynach, ale też wielkim czynem jest bohaterstwo codzienności, wyrażone wiernością i sumiennością w wykonywaniu najdrobniejszych rzeczy. Kształtowanie takiej postawy odbywa się w procesie wychowania. O tak rozumianej ofiarnej miłości dla ojczyzny i jej wartości można przeczytać więcej w dziele Jadwigi Zamoyskiej pt. *O miłości ojczyzny* (2021).

Przesłanie Jadwigi Zamoyskiej jest aktualne i potrzebne w każdym czasie. Wady poszczególnych osób, zwielokrotnione w kolejnych osobach, osłabiają naród. Praca indywidualna zmierzająca do rozwijania cnót, systematycznie podejmowana w wychowaniu, staje się siłą narodu. W przekazie i praktyce wychowawczej Jadwigi Zamoyskiej praca nad sobą nie jest trudem mozolnym, lecz radosnym; posłuszeństwo nie jest uległością, lecz nabywaniem samodzielności, a respektowanie zasad moralnych nie jest smutnym obowiązkiem, lecz wzrastaniem w mądrości. Jej myśli o wychowaniu nie stanowią zbioru zakazów i nakazów, lecz są pozytywną propozycją życia w miłości, odpowiedzialności, prawdzie i wolności, w tym także wolności dzieci Bożych. Celem wychowania jest dojrzałe kochać: Boga, ojczyznę, życie i człowieka. Szczególne miejsce w społeczeństwie Jadwiga Zamoyska przypisała kobiecie. Z racji powierzonych jej zadań społecznych kobieta ma szczególną godność: „[...] jakkolwiek ciężką odpowiedzialność ściąga na siebie mąż, ojciec, pan domu, jeżeli źle czyni sięjąc zgorzenie, to ileż straszniejszą pod względem społecznym szkodę zadaje kobieta, kiedy jej cnót nie dostaje, kiedy z prawej drogi zbaczać zaczyna, kiedy się sprzeniewierza obowiązkowi żony, matki, pani domu” (Zamoyska 2002: 351). I dalej: „Mężczyzna, mimo pewnych błędów, może czasami znaczne korzyści społeczeństwu przysporzyć, ale kobieta, gdy jej cnoty nie dostaje, sama siebie i ognisko swe domowe poniżając [...] straszną krzywdę wyrządza narodowi swemu” (Zamoyska 2002: 351). Konkluzja jest zdecydowana: „Jaka moralna wartość kobiety, [...] taki poziom moralny

społeczeństwa i narodu” (Zamoyska 2002: 351). W dobie różnych ruchów społecznych warto zaprosić kobiety i społeczeństwa do refleksji nad wartością kobiecej godności. Generałowa nie tylko głosiła swoje przemyślenia, lecz potwierdzała je własną postawą. Znana była z ogromnej pracowitości i wytrwałości w realizowaniu dzieł wychowawczych i społecznych dla ojczyzny. Była i pozostaje wzorem mądrej kobiety i wychowawczyni. Czerpiąc z jej wzoru, może być łatwiej się mierzyć ze swoją codziennością.

Z jednej strony Polski mamy obecnie wojnę militarną, a z drugiej – wojnę moralną. Tę pierwszą powodują zbrodniarze. Tę drugą – „inżynierowie tego świata”, próbujący nienormalność uczynić normą. W tym kontekście program wychowania Jadwigi Zamoyskiej uczy normalności i szczęśliwego życia w wymiarze indywidualnym i narodowym.

Niektóre myśli Zamoyskiej, głoszone przez nią na przełomie XIX i XX wieku, nie wymagają współcześnie uzasadnienia. Jeśli rodzi się poczucie, że już to wszystko wiemy, to warto się zawstydić, dlaczego tak długo wskazane wartości czekają na realizację?

Na zjeździe Kuźniczanek w dniach 14–15 czerwca 1931 roku w Poznaniu prymas Polski August Hlond wypowiedział znamienne słowa o Jadwidze Zamoyskiej: „Szkoda, że postać pani Jenerałowej tak mało jest znana, a jej nauki tak mało rozpowszechnione” (Bross 1937: 8). Na ile, jako Polacy, odrobiliśmy tę „narodową stratę”?

Jadwiga Zamoyska jest patronką 2023 roku w Polsce. To oznacza, że została wskazana jako wzór życia i pracy każdemu Polakowi, a jej myśl i działania społeczne mogą służyć wszystkim, także osobom niewierzącym, choć sama jest autorką katolickiego programu wychowania i kształcenia. Jest bowiem wzorem życia godziwego, a jej myśli o wychowaniu dotyczą realizowania wartości humanistycznych. Takie postawy są potrzebne każdemu narodowi zatroskanemu o swoją przeszłość, teraźniejszość i przyszłość.

Bibliografia

- Antoniewicz M. (2010). *Integralny rozwój człowieka w ujęciu „Caritas in veritate” Benedykta XVI*, „Studia Gnesnensia”, t. 24, s. 265–277.
- Bross S. (1937). *Od wydawcy*, [w:] Jenerałowa J. Zamoyska, *O wychowaniu*, Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, s. 5–9.

- Czartoryski-Sziler P. (2009). *Jadwiga Zamoyska – wychowawczynie młodzieży*, „Nasz Dziennik”, 23–24 maja, s. 12.
- Diogenes Laertios (1984). *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, przeł. I. Krońska, K. Leśniak, W. Olszewski, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dziewiecki M. (2007). *Przedmowa*, [w:] A. Grün, *Życie i praca – duchowe wyzwanie*, przeł. B.M. Kamińska, Częstochowa: Edycja Świętego Pawła, s. 5–9.
- Gondek M. (2002). *Od wydarwcy*, [w:] J. Zamoyska, *O wychowaniu*, Lublin: Instytut Edukacji Narodowej, s. 5–8.
- Gondek M. (2005). *Jadwiga Zamoyska i jej program pracy społecznej*, „Człowiek w Kulturze”, nr 17, s. 241–255.
- Izdebska H. (1990). *Strach nie buduje autorytetu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3, s. 34–38.
- Jazukiewicz I. (2012). *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Jazukiewicz I. (2017). *Pasja jako istotny wymiar doświadczania pracy*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 20, nr 2, s. 85–101.
- Kalinowski A. (2000). *Cnota sprawiedliwości – iustitia*, [w:] M. Mróz (red.), *Cnoty kardynalne*, Toruń: Wyższe Seminarium Duchowne, s. 91–109.
- Kogler F. Egger-Wenzel R., Ernst M. (red.) (2011). *Nowy leksykon biblijny*, przeł. Ł. Siemieniec, Kielce–Freiburg: Wydawnictwo Jedność; Verlag Herder.
- Łobacz M. (2019). *Istota wychowania integralnego w osobowym rozwoju człowieka*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 11(47), nr 1, s. 51–62.
- Mazur R. (2019). *Kształtowanie postuszeństwa w nauczaniu religii rzymskokatolickiej*, [w:] I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.), *Sprawności moralne w wychowaniu. Odpowiedzialność – wierność – postuszeństwo*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 281–300.
- Olubiński A. (2012). *Rola autorytetu w procesie edukacji – zamiast Wprowadzenia*, [w:] A. Olubiński (red.), *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, s. 7–20.
- Palka S. (2006). *Jadwiga z Działyńskich Zamoyska – mądra wychowawczyni*, „Wychowawca”, nr 7/8, s. 25.
- Palka S. (2007). *Kobieta wychowawczynią*, „Wychowawca”, nr 6, s. 18–19.
- Pawlikowski P. (2019). *Postuszeństwo – rada ewangeliczna kształtująca rozwój życia duchowego człowieka*, [w:] I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.), *Sprawności moralne w wychowaniu. Odpowiedzialność – wierność – postuszeństwo*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 265–279.
- Ravasi G. (2012). *Powrót do cnót*, przeł. A. Wojnowski, Kraków: Wydawnictwo Salvator.
- Reber A.S. (2000). *Słownik psychologii*, przeł. B. Janasiewicz-Kruszyńska i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Sztaba M. (2015). *Aktualność i ważność idei „trójpracy” Jadwigi Zamoyskiej dla integralnego rozwoju osoby*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1(55), s. 93–114.
- Wasylewicz M. (2016). *Autorytety medialne – starcie czy wsparcie (?) autorytetów realnych współczesnej młodzieży*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 35, nr 1, s. 99–109.
- Zamoyska J. (2001). *O pracy*, Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.
- Zamoyska J. (2002). *O wychowaniu*, Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.
- Zamoyska J. (2021). *O miłości ojczyzny*, Lublin: Fundacja Servire Veritati.

Netografia

- Jan Paweł II (1980). *Dives in Misericordia. Encyklika o Bożym miłosierdziu*, https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30111980_dives-in-misericordia.html [dostęp: 25.07.2023].
- Sejm Rzeczypospolitej Polskiej (2022). *Sejm wybrał patronów roku 2023*, <https://www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/komunikat.xsp?documentId=D24208AB4F97A8DDC1258887003C0CC1> [dostęp: 1.08.2023].
- https://www.portalsamorzadowy.pl/forum/191360_0.html [dostęp: 8.08.2023].

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Iwona Jazukiewicz, prof. US
 Uniwersytet Szczeciński
 Instytut Pedagogiki
 e-mail: iwona.jazukiewicz@usz.edu.pl

Bożena Sieradzka-Baziur

ORCID: 0000-0002-4214-7268

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Przodkowie Janusza Korczaka a obraz rodziny w utworze *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*

Janusz Korczak's Ancestors and the Image of the
Family in His Poem *Alone with God: The Prayers of
Those Who Do Not Pray*

ABSTRACT

The article shows the structure and the semantics of the religious text *Alone with God: The Prayers of Those Who Do Not Pray*, written by Janusz Korczak, a well-known pedagogue. Korczak's lively interest in the topic of human spirituality is apparent in this text. In the *Dedication* in the final part of the collection of prayers, the author writes that they are the statements of his ancestors, dictated by his parents. By writing this, he expresses his conviction about the overwhelming importance of the heritage of the past to the spiritual development of each person. The article also contains a description of Korczak's ancestors and the image of the family recorded in the text.

KEYWORDS

Janusz Korczak,
educator, family,
semantics of a text,
language of religion

SŁOWA KLUCZOWE

Janusz Korczak,
pedagog, rodzina,
semantyka tekstu, język
religijny

SPI Vol. 26, 2023/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.4.007
Nadesłano: 29.06.2023
Zaakceptowano: 25.10.2023

ABSTRAKT

W artykule przedstawiona została struktura i semantyka tekstu religijnego *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*, którego autorem jest znany pedagog Janusz Korczak. W tym tekście uwidoczniły się żywe zainteresowania Korczaka tematem ludzkiej duchowości. W *Dedykacji* zamieszczonej w części końcowej zbioru modlitw autor pisze, że są one wypowiedziami przodków, dyktowanymi przez rodziców, w czym wyraża się jego przekonanie o przemożnym znaczeniu dziedzictwa przeszłości dla rozwoju duchowego człowieka. Artykuł zawiera także opis przodków Korczaka i obraz rodziny utrwalony w analizowanym tekście.

Wprowadzenie

Henryk Goldszmit (1878?–1942), który przyjął pseudonim Janusz Korczak, to wybitny teoretyk i praktyk pedagogiki, oryginalny pisarz, twórca nowoczesnego systemu wychowawczego oraz organizator nowego modelu czasopism dla dzieci. Korczak–pisarz znany jest przede wszystkim z poczytnych do dziś książek dla dzieci (np. *Król Maciuś Pierwszy*), rozpraw pedagogicznych (np. *Jak kochać dziecko*) i artykułów pedagogicznych, tekstów publicystycznych, listów, a także dziennika stworzonego w getcie¹. Teksty te stały się przedmiotem licznych analiz pedagogicznych, literaturoznawczych, językoznawczych, socjologicznych i innych.

Przedmiot analizy, cel oraz metoda badawcza

W artykule zaprezentuję strukturę i semantykę jednego z najbardziej niezwykłych utworów Korczaka, a zarazem mniej znanych, a mianowicie tekstu *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*, w którym uwidaczniają się żywe zainteresowania pedagoga zagadnieniami duchowymi, a także kwestiami odnoszącymi

1 W ramach obszernej edycji krytycznej od roku 1992 do 2021 wydano 15 tomów prac Korczaka. Komitet redakcyjny *Dzieł* tworzą: Hanna Kirchner, Marta Ciesielska, niezjący już Aleksander Lewin i Stefan Wołoszyn. W przygotowaniu są suplement oraz indeksy.

się do roli i znaczenia rodziny w życiu człowieka². Utwór ten został wydany w roku 1922 w postaci osobnej publikacji liczącej 71 stron. Zbiór modlitw napisanych przez wybitnego pedagoga doczekał się po II wojnie światowej nowych wydań (Korczak 1993b; 1994; 2005a; 2005b) w kilku różnych wydawnictwach. W 2018 roku modlitewnik ten wydał Rzecznik Praw Dziecka Marek Michalak – z pięknym posłowiem Jana Twardowskiego (za wydaniem: Korczak 1993b).

Celem opracowania jest ukazanie struktury i semantyki utworu, ze szczególnym zwróceniem uwagi na obraz rodziny, jaki wyłania się w trakcie analizy jednego z najbardziej osobistych tekstów Korczaka, ukazany na tle rodziny jego pochodzenia. Metoda badawcza wykorzystana przeze mnie w trakcie pisania artykułu to semantyczna analiza dawnego tekstu religijnego.

Struktura utworu

Na treść utworu składa się tekst wstępny zbudowany z pięciu zdań, 18 modlitw oraz dedykacja. Analizowane teksty Korczaka są utworami krótkimi, najdłuższy z nich, czyli *Modlitwa artysty*, mieści się na sześciu stronach książeczki o formacie 10 × 14 cm, cztery modlitwy zajmują po pięć stron, jedna cztery strony, osiem – po trzy strony, kolejne trzy liczą po dwie strony. Najkrótsza z modlitw, czyli druga modlitwa matki, mieści się na jednej stronie.

Tytuł analizowanego utworu odwołuje się do prototypowego znaczenia modlitwy jako spotkania człowieka z Bogiem: *Sam na sam z Bogiem*. Na uwagę zasługuje podtytuł: *Modlitwy tych, którzy się nie modlą*. Jego istotą jest, jak pisze Piotr Matywiecki,

[...] paradoks modlitwy dokonanej w niemodlitwie, w myślach osoby niemodlącej się. Dla każdego z bohaterów książki modlitwa jest czymś niezwykłym, nie ma nic wspólnego z pobożną rutyną, wiele natomiast z niespodziewaną decyzją szczerości wobec Boga. To są modlitewne ofiary z własnej szczerości, bolesne zerwania masek (Matywiecki 2010: 79).

Zaprzeczenie zawarte w podtytule jest zaproszeniem do lektury i modlitwy skierowanym do tych wszystkich, którzy poszukują Boga

2 Zagadnienie religijności Korczaka było przedmiotem wcześniejszych analiz, por. np.: Furmański 1993; Gretkowski 2017.

i czują, że gdzieś w przestrzeni duchowej jest istota potężniejsza od nich, do której w chwilach szczęścia, radości, samotności, opuszczenia, niepewności czy grozy mogą się z ufnością zwrócić.

Semantyka utworu

Analizowane teksty Korczaka stanowią doskonałe przykłady modlitwy indywidualnej, osobistej, niewpisującej się w konwencje którejkolwiek z religii, a teksty tych modlitw wypowiedane są przez osoby wyobrażone. Ich autorem jest mężczyzna mający w chwili ich wydania 44 lata. Jest on kawalerem, który dwa lata wcześniej utracił ukochaną matkę, pedagogiem pracującym od lat wśród żydowskich i polskich sierot w Domu Sierot w Warszawie i w Naszym Domu w Pruszkowie, lekarzem, poczytnym pisarzem i dziennikarzem. Podejmuje się zadania stworzenia modlitw, które wypowiedają różne, wyobrażone przez niego osoby. Tytuły modlitw zawartych w tym niezwykłym zbiorze określają ich nadawcę i są to: *Modlitwa matki* (1), *Modlitwa matki* (2), *Modlitwa małego dziecka*, *Modlitwa dziewczynki*, *Modlitwa chłopca*, *Modlitwa starca*, *Modlitwa człeczyny*, *Modlitwa uczzonego*, *Modlitwa artysty*, *Modlitwa kobiety lekkomyślnej*.

Podmiot części utworów nie został nazwany, z użytych w tekście form gramatycznych rodzaju męskiego wynika, że jest to młodzieniec lub dorosły mężczyzna. Tytuły tych modlitw określają ich tematykę i tonację uczuciową (por. *Modlitwa smutku*, *Modlitwa niemocy*, *Modlitwa skargi*, *Modlitwa zadumy*, *Modlitwa buntu*, *Modlitwa pojednania*, *Modlitwa radosna*). W *Modlitwie swawoli* nadawcą aktu modlitewnego jest młoda dziewczyna (por. „A ja błędzę, nie rozumiem i próbuję odgadnąć siebie, jak szaradę, jak bardzo trudne algebraiczne zadanie. Że nie jestem taką, za jaką mnie mają i dorośli, i rówieśnicy, to głupstwo; ale przecież nie jestem taka, jaką się sama być mnie mam” – Korczak 1922: 49)³.

Warto w tym miejscu przytoczyć rozważania Matywieckiego (2010: 78) dotyczące „chóru modlitw” zawartych w utworze *Sam na sam z Bogiem*.

³ Przykłady z analizowanego utworu podaję za pierwodrukiem: Korczak (1922).

Jego modlitewnik porywa ku Bogu głosy ludzi różniących się doświadczeniami, a także ludzi sprzecznych samych w sobie – targanych emocjami, przeżywających napięcia moralne. W innym jednakże sensie to jest rzeczywiście „zjednoczenie w jednym brzmieniu” – ukryty w modlitwach głos samego autora jest takim właśnie zjednoczeniem! Co to za rodzaj wyobraźni: wyobrażać sobie czyjąś modlitwę? A może: odszukiwać w sobie modlitwę każdego człowieka? A może jeszcze inaczej: modlić się „od siebie”, modląc się „samym sobą” odszukać w sobie wszystkich innych modlących się? Może tylko w modlitwie jest się i sobą, i każdym innym? Wydaje się, że modlitewne nastawienie ofiarowuje człowiekowi dar empatii, charyzmat wczuwania się w osobowość Drugiego. To najpiękniejsza łaska modlitwy: z głębin samego siebie, kierując się ku samemu Bogu, odnajduje się innych ludzi (Matywiecki 2010: 78).

Adresatem modlitw wypowiedzianych przez nadawcę aktu modlitewnego w jest w tym utworze Bóg Jedyny – pozaziemska, duchowa, najwyższa istota, reprezentowana bardzo dużą liczbą nazw oraz określeń i różnorako przedstawiana. Najwyższą frekwencję ma w analizowanym tekście leksem *Bóg* i pojawia się w nim około 100 razy. Wyras ten występuje także w formie deminutywnej *Bozia* (s. 16, s. 23 – 2 razy, s. 24 – 2 razy).

Nazwy i określenia Boga Jedynego użyte przez Korczaka charakteryzują się złożoną semantyką i można je przyporządkować do kilku grup znaczeniowych:

WIELKOŚĆ BOGA, JEGO POTĘGA i NIEŚMIERTELNOŚĆ

Jaśnie Wielmożny Pan Bóg (s. 19 – 2 razy, s. 20, s. 21), *Jaśnie Wielmożny* (s. 19, s. 20, s. 22), *Jaśnie Wielmożny Bóg* (s. 22), *Potężny Bóg* (s. 29), *Przepotężny* (s. 30 – 2 razy), *Przepotężny Bóg* (s. 28), *Potężny*, *Wielki*, *Nieśmiertelny* (s. 20), *Wielki*, *Potężny*, *Nieśmiertelny* (s. 50), *Wszchemocny Bóg* (s. 42), *Bóg Wszchemocny* (s. 42, s. 43, s. 44, por. też *Ty jeden Wszchemocny* – s. 43), *Twoja Wszchemoc* (s. 44), *Bóg Nasz i Pan* (s. 53, s. 54), *Bóg i Pan* (s. 53, s. 55), *Pan* (s. 19 – 2 razy, s. 47, s. 55), *Pan Bóg* (s. 61), *Szary Władca Cichego Świata*, *Bóg* (s. 18)

TAJEMNICA

Największa Tajemnica – Bóg (s. 8), *Bóg*, *Tajemnica Tajemnic* (s. 56), *Święta Pratajemnica* (s. 60)

STWARZANIE

Stwórca (s. 62 – 2 razy, s. 63 – 2 razy, s. 64, s. 66 – 2 razy, s. 67)

DOBROĆ

Dobry (s. 11), *Dobry Bóg* (s. 11 – 2 razy), *Dobry, Złoty Bóg* (s. 10), *Dobry, Kochany Bóg* (s. 12; s. 14)

SPRAWIEDLIWOŚĆ

Pan Bóg, Sędzia Sprawiedliwy (s. 39 – 2 razy), *Sprawiedliwy Bóg* (s. 40), *Sędzia Sprawiedliwy* (s. 41), *Bóg – Sędzia Sprawiedliwy* (s. 41)

ŚWIATŁO

Promienny Bóg (s. 45), *Bóg Promienny* (s. 45), *Słońce* (s. 46), *Słońce Boże* (s. 46)

Nazwy i określenia Boga Jedyne użyte przez Korczaka w utworze *Sam na sam z Bogiem* odnoszą się przede wszystkim do jego wielkości, potęgi, nieśmiertelności, aktu stwarzania, dobroci i sprawiedliwości. Są one prototypowe w tym sensie, że wierzący z kręgu judeochrześcijańskiego przypisują je Bogu Jedynemu. Do tej grupy należą także takie nazwy, jak *Ojciec* (s. 34 – 2 razy, s. 35 – 2 razy, s. 46), *Ojciec Nasz* (s. 31, s. 35). Bóg jest darzony przez ludzi miłością, czego wyrazem są nazwy i określenia: *Kochany Bóg* (s. 12), *Dobry, Kochany Bóg* (s. 12; s. 14), *Kochany, Najukochańszy Bóg* (s. 52). Świadectwem konceptualizowania Boga jako istoty kochającej jest fraza: „Ty nam rodziną, świetlicą, ojczyzną, Ty ochotą i nagrodą, sprzymierzeńcem wtajemniczonych” (s. 60). Do grupy leksemów charakteryzujących Boga należą też osobliwe, a wśród nich takie jak: *Staruszek* (s. 12), *Biedny Dziaduniu* (s. 15) oraz *Brat* (s. 46). Ze względu na temat tego artykułu odnoszący się do rodziny, na szczególną uwagę zasługują określenia Boga mieszczące się w obrębie nazw pokrewieństwa. Są to przywołane już wcześniej takie nazwania Istoty Najwyższej, jak *Ojciec* (s. 34 – 2 razy, s. 35 – 2 razy, s. 46), *Ojciec Nasz* (s. 31, s. 35), *Brat* (s. 46) i rodzina (por. *Ty nam rodziną* – s. 60).

Wyjątkowo w analizowanym utworze pojawiają się inne aniżeli *Bóg Jedyny* istoty duchowe – np. *Anioł Smutku* (s. 26) oraz *szatan* (s. 15). Modlitewne utwory Korczaka, podobnie jak inne teksty tego typu, zawierają także znaczną liczbę nazwań zaimkowych, np. *Ty* (*Ciebie, Tobie, Ci, Tobą*), *Twój* (*Twego, Twoim, Twych*) i inne.

Autor zadedykował ten utwór swoim nieżyjącym już wtedy rodzicom Cecylii i Józefowi Goldszmitom, do których zwraca się pieszczotliwie: *Matus, Ojczulku*.

Matus – Ojczulku. Wy mi te modlitwy szybko dyktowali, musiałem je mozolnie z pamięci – wyraz po wyrazie, po literze litera – składać i spisywać. Czasem nie dosłyszałem, często nie rozumiałem, robiłem błędy, pamięć zawodziła, przepuściłem wiele. – Z rzadka poprawialiście – niewiele – tyle, by zrozumiałej było dla mnie i dla ludzi. Nie wiem, czy Waszą mowę do mnie mogę nazwać swoim dla Was nagrobkiem. Dziękuję Wam za życie i śmierć Waszą, za moje życie i śmierć. Rozeszliśmy się na chwilę, aby się znów spotkać razem.

Matus – Ojczulku, ze wszystkich skamieniałych tęsknot i bólów Waszych i moich przodków pragnę wznieść wysoką, strzelistą, samotną wieżę dla ludzi. Liczba tych pod ziemią szkieletów, których głosem pod Wasze dyktando przemawiam – jest tylko za ostatnich lat trzysta – aż tysiąc – i dwadzieścia – i cztery. Jak różne nosili imiona. Dlatego na tym małym nagrobku nie kładę imienia. Dziękuję, żeście nauczyli słyszeć szept zmarłych i żywych, dziękuję, że poznam tajemnicę Życia w pięknej godzinie śmierci. Wasz Syn (s. 69–70).

W *Dedykacji* wielkiego pedagoga zamieszczonej w utworze *Sam na sam z Bogiem* wyraża się jego przekonanie o przemożnym znaczeniu dziedzictwa przeszłości, roli przodków dla rozwoju fizycznego, psychicznego, duchowego danego człowieka. Matywiecki dedykację tę określa mianem „wstrząsającej”.

Mówi w niej Korczak, że zmarli Rodzice dyktowali mu te modlitwy rozmaitych osób. A więc Rodzice są wszystkimi modłącymi się ludźmi – oto metafizyczne macierzyństwo i ojcostwo. A on, ich syn, przemawia do Rodziców jakby z wnętrza życia, które przecież toczy się po ich śmierci, i przemawia z perspektywy wzajemnie-z-nimi-pośmiertnej. Bo dziękuje Rodzicom za życie i śmierć – ich i własną... Nie znam piękniej wyrażonej komunii ze Zmarłymi (Matywiecki 2010: 85).

Korczak w licznych swoich pracach zawarł rozważania na temat ciągłości pokoleń i ich znaczenia. I tak np. w utworze *Jak kochać dziecko*. *Dziecko w rodzinie* pisał:

Powiadasz: – „moje dziecko”. Nie, to dziecko wspólne, matki i ojca, dziadów i pradziadów. Czyjeś odległe ja, które spało w szeregu przodków, głos spróchniałej, dawno zapomnianej trumny nagle przemawia w twem dziecku. Trzysta lat temu, wśród wojny i pokoju, ktoś kimś zawładnął, w kalejdoskopie krzyżujących się ras, narodów, klas – za zgodą czy

przemocą, w momencie przerożenia czy miłosnego upojenia – zdradził, czy uwiódł, nikt nie wie, kto, kiedy, ale Bóg zapisał w księdze przeznaczeń, antropolog odgadnąć pragnie z kształtu czaszki i barwy włosów. Niekiedy dziecko wrażliwe fantazjuje, że jest podrzutkiem w domu rodziców. Tak bywa: jego rodzic umarł przed wiekiem. Dziecko jest pergaminem szczelnie zapisanym drobnymi hieroglifami, których część tylko zdołasz odczytać, a niektóre potrafisz wytrzeć lub tylko zakreślić, i własną zapełnisz treścią. Straszne prawo. – Nie, piękne. Ono w każdym twem dziecku daje pierwsze ogniwo w nieśmiertelnym łańcuchu pokoleń. Poszukaj uśpionej w twem cudzem dziecku własnej cząstki. Może dostrzeżesz, może nawet rozwinięsz (Korczak 1929: 10–11).

Interesowało go, dlaczego w skromnej rodzinie pojawiają się nagłe osoby wybitne, znaczące, czemu dał wyraz np. w artykule *Geniusze* z roku 1901:

[...] każda rodzina drogą powolnego doskonalenia się dąży do wytworzenia geniuszu, który jest jakby kwiatem wysiłku całego narodu [...] Wierzę, że każda rodzina pracuje nad wytworzeniem człowieka genialnego, że każdy z członków składa swą cząstkę duchową dla jego wytworzenia, do którego składali swe oszczędności duszy nasi pra-pra-dziadowie (por. Wołoszyn 1993: 514).

Zagadnienie dziedzictwa rodu omawia autor także np. we wstępie do rozprawy Jędrzeja Śniadeckiego.

O fizycznym wychowaniu dzieci: w degeneracji, regeneracji i progeneracji kryje się zagadnienie rodów, narodów, ludzkości. Dlaczego ci jedni wśród wielu (wielcy) wybiegają, wyprzedzają; idąc na przedzie, sobą i za sobą ciągną bierną masę współczesnych? [...] Jak z łaski, półgębkiem mówią nam o rodzicach i dziadach, jak gdyby nie było zbiorowym czynem rodu, że dał wyjątkową wartość, przybrał w dostępną treść. Niechby wiadano, ile pokoleń zbiera mozolnie soki w ciszy i cieniu, zanim do słońca wychyli się – kwiat rodu. Niech wie każdy chłop, wyrobnik, robotnik, rzemieślnik, mały i skromny, szeregowiec armii ludzkiej, że dzieckiem swym mierząc w przyszłość, dostąpić może buławy (Korczak 2017: 11–13).

Aleksander Lewin (1999: 108) pisze, że z badań dotyczących rodowodu doktora Goldszmita wynika, iż społecznikowskie, publicystyczne, a nawet literackie pasje przodków odegrały dużą rolę w życiu wielkiego pedagoga, mając ogromne znaczenie dla jego zainteresowań, dążeń, sposobów działania. Znany pisarz doceniał to, ile zawdzięczał swoim przodkom, i dawał temu wyraz w swoich tekstach literackich, np. w *Spowiedzi motyla*, w której granica między fikcją

literacką a własnym życiem autora jest niezwykle cienka. Osobiste zwierzenia i najróżniejsze informacje na temat swojej rodziny Korczak zawarł w *Pamiętniku* pisanym od maja do 4 sierpnia 1942 roku w getcie warszawskim przed wywiezieniem do Treblinki (Korczak 2021b).

Przodkowie Korczaka. Rodzina Goldszmitów i Gębickich⁴

Korczak w swoich wypowiedziach definiował siebie jako Żyda i Polaka. Do najczęściej cytowanych w tym względzie świadectw należy fragment z listu do Mieczysława Zylbertala z 30 marca 1937 roku:

Pamiętam, jak postanowiłem nie zakładać rodziny. Jakże uroczyście i naiwnie. Było to w mieście-ogrodzie koło Londynu: „Niewolnik nie ma prawa mieć dzieci: polski Żyd pod zaborem rosyjskim”. I natychmiast potem odczułem to jako samobójstwo (Korczak 2008: 213).

Wydana ostatnio publikacja *Inna twarz Korczaka. Szkice o dwoistej tożsamości (i nie tylko)* Bożeny Wojnowskiej jest udaną próbą pokazania wybitnego pisarza i pedagoga żyjącego i aktywnie obecnego w dwóch uzupełniających się światach – żydowskim i polskim. Tym samym autorka wypełnia znaczącą lukę w badaniach dotyczących Henryka Goldszmita = Janusza Korczaka, stawiając tezę „o paraleli między kulturowym modelem bycia polskim inteligentem, któremu Korczak hołdował od młodości, a kulturowym wzorem reformującego się Żyda, ufundowanym na bazie emancypacyjnych dążeń postoświeceniowej Haskali” (Wojnowska 2023: 7).

Żydowscy przodkowie Henryka Goldszmita ze strony ojca wywodzili się z Hrubieszowa. Podczas spotkania z Marią Czapską (2006: 53) Korczak przekazał jej informację, że o najdalszych przodkach rodziny wie tylko tyle, że były to bezdomne sieroty, poślubione sobie na cmentarzu żydowskim, jako ofiara prześlągania w okresie szerzącej się w getcie zarazy. Pisząc zaś w *Pamiętniku* o swoim hrubieszowskim

4 Badaczami zajmującymi się rodowodem Korczaka, piszącymi o jego rodzinie, są między innymi: Hanna Mortkowicz-Olczakowa (1966), Maria Falkowska (1989), Joanna Olczak-Ronikier (2002), Maria Czapska (2006), Bożena Wojnowska i Marlena Śęczek (por. Goldszmit, Goldszmit 2017). Za tymi opracowaniami przytaczam ogólne dane dotyczące jego rodziny.

przodku pedagog odnotował: „Pradziadek był szklarzem. Rad jestem: szkło daje ciepło i światło” (Korczak 2021b: 287). Dziadek Korczaka od strony ojca miał na imię Hersz (Hirsz) i był lekarzem chirurgiem, prowadzącym swoją praktykę lekarską w Hrubieszowie. Ojciec Józef był znanym warszawskim adwokatem. Syn pisał o nim: „Winienem wiele miejsca poświęcić ojcu: realizuję w życiu to, do czego on dążył, do czego dziadek tak dręcząco dążył tyle lat” (Korczak 2021b: 287). Joanna Olczak-Ronikier stwierdza:

Nie opowiedział o udrękach dziadka. Nie były to heroiczne trudy i wyrzeczenia, które wspomina się z dumą. Żydzi wyrwijający się z getta musieli znieść tyle zniewag i upokorzeń zarówno od współwyznawców, jak i od Polaków, że brakowało słów, by je wyrazić. Dlatego niewiele o tych sprawach wiadomo. A może zbyt prywatna i skromna wydawała mu się ta historia tocząca się na marginesie dramatycznych wydarzeń? (Olczak-Ronikier 2011: 27).

Jak pisze Maria Falkowska (1989: 25–26), dziadek Korczaka, Hersz (Hirsz) Goldszmit, lekarz, był aktywnym działaczem społeczno-oświatowym w Hrubieszowie, gorącym zwolennikiem oświecenia wśród Żydów zwanego Haskalą. Jego dzieci pobierały wykształcenie w polskich szkołach, a Hersz (Hirsz) Goldszmit nie wyrzekł się wiary swoich przodków. Był hojnym filantropem – przyczynił się finansowo do budowy synagogi w rodzinnym mieście. Pracując w Szpitalu Starozakonnych w Hrubieszowie, zabiegał o środki finansowe na funkcjonowanie szpitala.

Jak chodzi o babcię ze strony ojca, Chanę *vel* Annę Goldszmit z domu Rajs, to wiadomości o niej są skąpe. Na uwagę zasługuje fakt, że jego ojciec Józef swoją pierwszą książkę poświęcił „Ceniom najukochańszej i Najlepszej Matki Anny Goldszmit [...] w dowód najgłębszej czci i przywiązania” (za: Falkowska 1989: 26).

Józef Goldszmit (1844–1896), ojciec Korczaka, jeden z synów Hersza (Hirsza) Goldszmita i Anny z domu Rajs, przyjechał do Warszawy w roku 1866, gdzie podjął studia w Szkole Głównej Warszawskiej na Wydziale Prawa i Administracji. W tygodniku „Izraelita” wychodzącym w języku polskim opublikowano jego wspomnienie z pierwszych chwil w stolicy:

Kto po raz pierwszy w życiu oddalił się na długo od rodziców, krewnych i przyjaciół, kto po raz pierwszy opuścił miejsce rodzinne, w którym najprzyjemniejsze lata swoje spędził – łatwo pojmie, ile ja czułem,

znalazłszy się nagle obcym, samotnym wśród ludnej stolicy, oderwanym od wszystkich, których kocham i którzy mię kochają. Takimi owładnięty myślami udałem się do stopni Tronu Najwyższego, by modlitwą przynajmniej zjednoczyć się z tymi, których pozostawiłem daleko. Przyszedłem do synagogi przy ulicy Daniłowiczowskiej. Trudno mi zdać sprawę z wrażenia, jakie na mnie sprawił ten piękny Chwały Bożej Przybytek [...]. Wkrótce zabrzmiał piękny i melodyjny śpiew. Niewypowiedziany urok miała dla mnie ta modlitwa błagalna (Goldszmit 1866, cyt. za: Olczak-Ronikier 2011: 37–38).

Ojciec Korczaka podczas studiów zabiegał o organizację świeckich szkół elementarnych dla chłopców żydowskich – z nauką religii możeszowej i języka polskiego – w miejsce istniejących chederów, odizolowanych od wiedzy i kultury polskiej. Przywiązywał wielką wagę do popularyzacji osiągnięć wybitnych Żydów, którzy odznaczali się w różnych gałęziach nauki. Tytuł magistra prawa i administracji uzyskał w roku 1870 na podstawie wysoko ocenionej pracy pt. *Wykład prawa rozwodowego podług ustaw możeszowo-talmudycznych, z ogólnym poglądem na ich rozwój z uwzględnieniem przepisów obowiązujących*, która ukazała się drukiem w następnym roku.

W roku 2017 w opracowaniu Bożeny Wojnowskiej przy współpracy Marleny Sęczek ukazały się przedruki tekstów Józefa Goldszmita, ojca Janusza Korczaka, oraz jego stryja Jakuba Goldszmita. We wstępie do tego zbioru publikacji obydwu braci prawników czytamy, że: „Pisanie traktowali jako czyn obywatelski, podobnie – działalność w obszarze żydowskiego szkolnictwa. W jednym i drugim przypadku odpowiadali na zapotrzebowanie warszawskich spadkobierców Haskali” (Wojnowska 2017: 7).

Anna Goldszmit, po mężu Lui, to jedyna, starsza siostra Korczaka, tłumaczka przysięgła z takich języków, jak angielski, francuski, niemiecki, rosyjski i włoski. Żona Józefa Lui po śmierci męża wróciła z Paryża i zamieszkała z bratem. W jednym z listów z czasów wojny Korczak pisał o niej:

[...] siostra, jedyna i ostatnia z lat dziecięcych pamiątka – wspomnienie. Ona jedna na ziemi mówi mi po imieniu. [...] jest pedantycznym urzędnikiem; a rzeknie się zawsze i chętnie osobistych korzyści dla dobra sprawy (List do Abrahama Gepnera z 25 marca 1942 r.) (Korczak 2021a: 120).

W opracowaniach o żydowskich przodkach Korczaka ze strony jego matki, Cecylii Goldszmit z domu Gębickiej, znajdujemy znacznie mniej informacji aniżeli o rodzinie Goldszmitów. Pradziadek Maurycy Gębicki (ur. 1780) był lekarzem chirurgiem, podobnie jak dziadek Korczaka. Jego dziadek ze strony matki, Józef Adolf Gębicki (ur. 1826) był znanym kaliskim kupcem, cenionym w miejscowej społeczności za swoją działalność zawodową, filantropijną i społeczną. Mina *vel* Emilia Gębicka z domu Dajtscher, babka Korczaka, była osobą bardzo religijną i oddaną rodzinie oraz lokalnej społeczności. Matka pedagoga, Cecylia Goldszmit z domu Gębicka (1857–1920), po śmierci męża prowadziła w swoim mieszkaniu pensjonat dla uczniów. Gdy w roku 1905 syn uzyskał posadę lekarza, zamieszkała z nim i prowadziła ich gospodarstwo domowe. W 1920 roku w stolicy wybuchła epidemia tyfusu plamistego i władze skierowały Korczaka do szpitala epidemiologicznego na Kamionku w Warszawie, gdzie zaraził się tą chorobą. Matka zabrała nieprzytomnego syna do domu i opiekując się nim podczas tej choroby także zachorowała na tyfus. Podobno przeczuwając koniec, prosiła, by wyniesiono jej ciało tylnymi drzwiami, tak by jej syn, ciągle chory, niczego nie zauważył. Korczak dowiedział się o śmierci matki dopiero, gdy odzyskał przytomność. Zgodnie z relacją świadków, przeżył głębokie załamanie nerwowe z tego powodu, myślał o samobójstwie i do końca życia czuł się winny jej śmierci (Olczak-Ronikier 2011: 204). Elżbieta Cichy (1994: 307) pisze, że geneza utworu *Sam na sam z Bogiem* łączy się prawdopodobnie z tym jednym z najboleśniejszych wydarzeń w życiu Korczaka, jakim była śmierć jego ukochanej matki. Jego związek z nią był niezwykle silny. Znamienne jest, że cytat z *Anhellego* Juliusza Słowackiego „Wszak rodzić się nie jest to, co zmartwychwstać; trumna nas odda, lecz nie spojrzysz na nas jak matka” wybrał jako motto jednego ze swoich najważniejszych tekstów pedagogicznych, czyli *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* (pierwodruk wydania 1919, por. 1993a). Motto wybrane przez Korczaka mówi o wyższości narodzin nad zmartwychwstaniem, o miłości matki, o wyrazie jej uczuć w matczynym spojrzeniu.

Z licznych opracowań dotyczących żydowskich przodków pedagoga ze strony ojca i matki wynika, że byli wśród nich ludzie bardzo dobrze wykształceni i pełniący ważne funkcje społeczne i zawodowe (lekarze, prawnicy, literaci, tłumacz, kupiec), mający pasje

społecznikowskie. Aleksander Lewin (1999: 108) pisze: „Korczak zdawał sobie sprawę, jak wiele zawdzięcza swoim przodkom i świadomie nawiązywał do rodzinnej przeszłości, odnosząc się do niej z ogromnym pietyzmem”. Podobnie jak wielu z jego przodków był wrażliwy na krzywdę i niedolę innych, a za najważniejszą sprawę w swoim życiu lekarza i pedagoga uważał zaangażowanie w działania społecznikowskie.

Obraz rodziny w utworze *Sam na sam z Bogiem*

Tekst utworu jest wielowymiarowy z uwagi na osoby wypowiadające modlitwy: młode i starsze kobiety, mężczyźni w różnym wieku, dzieci starsze i młodsze obydwu płci, osoby pełniące różne role i funkcje społeczne.

Członkowie rodzin, ich relacje i stosunek do Boga ukazani są w *Modlitwie matki* (1), *Modlitwie matki* (2), *Modlitwie małego dziecka*, *Modlitwie chłopca*, *Modlitwie skargi*, *Modlitwie dziewczynki*, *Modlitwie swawoli* oraz w *Dedykacji*.

Zgodnie z tematem tego artykułu, uwaga została skupiona tylko na jednym wymiarze tego tekstu, tym, który odnosi się do właśnie do rodziny. Jak wynika z przytoczonej powyżej *Dedykacji* zamieszczonej w modlitewniku, zmarli rodzice dyktowali pisarzowi modlitwy rozmaitych osób, to oni byli tymi wszystkimi modlącymi się ludźmi.

Matus – Ojczulku. Wy mi te modlitwy szybko dyktowali, musiałem je mozolnie z pamięci – wyraz po wyrazie, po literze litera – składać i spisywać. Czasem nie dosłyszałem, często nie rozumiałem, robiłem błędy, pamięć zawodziła, przepuściłem wiele. – Z rzadka poprawialiście – niewiele – tyle, by zrozumiałej było dla mnie i dla ludzi (Korczak 1922: 69).

Z analizy semantycznej tego dawnego tekstu religijnego wynika, że jest w nim wyeksponowana postać matki, wypowiadająca dwie modlitwy. Pierwsza z nich (s. 7–9) to monolog zwrócony do dwóch adresatów: niemowlęcia i Boga. Dziecko określane jest najczulszymi nazwami i określeniami (*dziecię łube, drobina, moje ty jedyne na świecie, dziecina moja, szczerza prawda życia i jedyna, rzewne wspomnienie, tkliwa tęsknota, nadzieja, otucha, małeństwo, troska moja serdeczna, rozkoszne ty moje kajdany z jaśminu i gwiazd, kwiat przebaczenia, sen radosny o odkupieniu, wiara słoneczna, nadzieja łagodna, obłok różowy,*

śpiew skowronka). Modlitwa matki ma charakter rozpaczliwego wołania kobiety do Boga o szczęście dla jej dziecka, które jest pierwszym adresatem jej wypowiedzi. Przepraszająco zwraca się ona Boga:

Boże, wybacz, że nie do Ciebie mówię, a jeśli się modłę, to w obawie, że zazdrosny możesz je skrzywdzić. Nawet Tobie, Boże, boję się je zaufać: bo odbierasz matkom dzieci, bo odbierasz dzieciom matki. Powiedz, czemu tak czynisz? – To nie wyrzut, Boże, tylko pytanie (Korczak 1922: 7–8).

Matka doświadcza stanu wewnętrznego rozdarcia związanego z tym, czy bardziej kocha dziecko, czy Boga, ostatecznie stwierdzając: „Boże, Kochając to małeństwo bez pamięci, może Ciebie w niem kocham, bo jesteś-jesteś-jesteś w tem Najmniejszym – Największa Tajemnico, – Boże” (Korczak 1922: 8). Głęboko Kochając swoje małeńkie dziecko, stawia żądanie, niemalże rozkazuje: „Daj mi szczęście, Boże, by nie użaliło się, żeśmy mu życie dali, nie wiem, czym jest szczęście, ale Ty wiesz, Twoim obowiązkiem wiedzieć. Więc daj!” (Korczak 1922: 9). Samo dziecko staje się modlitwą matki, która mówi: „Powiedz, że nie będziesz miało żalu do życia i do mnie, powiedz dziecino, powiedz modlitwo ty moja serdeczna” (Korczak 1922: 9). Alicja Mazan-Mazurkiewicz pisze:

Dziecko [...] jest niemal sakralizowane [...] – to ono jest źródłem nadziei. Jednocześnie jawi się jako kruche, zagrożone; nie tyle śmiercią, co utratą akceptacji własnego istnienia. Matka spotyka się z Bogiem w sferze etycznej, we współodpowiedzialności za powołaną do życia istotę (Mazan-Mazurkiewicz 2017: 95).

Pierwsza modlitwa matki, przedstawiona wyżej, zanoszona jest za niemowlę (Korczak 1922: 7–9), drugą modlitwą inna matka przejmując dziękuje Bogu za to, że doświadczyła zrozumienia tragedii, jaka stała się jej udziałem. Skarzyła się, że syn jej został zabity, że Ojczyzna zabrała jej syna, a Bóg sprawił, że ona teraz rozumie, że Ojczyzna nie zabrała, lecz „usynowiła” jej „lube dziecię”, dała mu piękną śmierć (Korczak 1922: 61). Oto pełny tekst omawianej modlitwy:

Wybacz Boże, że się skarżyłam.

Mówiłam: syn mój zabity, Ojczyzna zabrała mi syna, złożył w ofierze swe życie.

Nie rozumiałam. Dzięki Ci Boże, żeś mnie oświecił.

Mówię: wezwałeś mojego syna do Siebie, Ojczyzna usynowiła moje lube dziecię, dała mu – nie zabrała – dała mu piękną śmierć.

Płacząc łzami radości i dumy na myśl, że stanął przed Tobą żołnierz najbliższy, – zaraportował:
 – Rozkaz, Panie Boże.
 Ojczyzna piękną śmierć mu dała. Dzięki Ci, żeś mnie oświecił (Korczak 1922: 61).

Z kolei utwór *Modlitwa małego dziecka* przynosi obraz matki jako bezlitosnego agresora, który stosuje wobec córeczki przemoc werbalną i fizyczną. W tekście stylizowanym na mowę dziecięcą mała dziewczynka, Zosia, skarży się Bogu na matkę, która ją krzywdzi. Modlitwa jest świadectwem lęku i bólu dziecka, jego poczucia winy i doznanej krzywdy oraz niechęci do własnego ciała z powodu niesprawiedliwego traktowania przez matkę.

Podmiot modlitewny w utworze *Modlitwy chłopca* prosi Boga o to, aby przypomniał wujkowi o złożonej mu obietnicy:

Wiem, że nieładnie prosić. Ale nie Ciebie proszę, dobry Boże. Ty nic mi nie dawaj, tylko wujek obiecał zegarek, jak się dobrze uczyć będę. Tylko mi dopomóż, przypomnij wujkowi o jego obietnicy. – Ja się postaram, a przeciw wszystko jedno, czy da mnie teraz, czy później. Powiedziałem kolegom, że będę miał zegarek, ale oni nie wierzą, śmiać się ze mnie będą, pomyślą, że skłamałem, że się stawiam. Dopomóż mi Boże, przecież to tak łatwo, przecież Ty wszystko, co chcesz, możesz zrobić. Dopomóż mi, mój Dobry, mój Złoty Boże (Korczak 1922: 10).

Na kartach przejmującego w swojej treści i tonacji modlitewnika *Sam na sam z Bogiem* pojawiają się postaci matki martwiącej się o dziecko, które nie umie być posłuszne (Korczak 1922: 43), kochającej matki, przejętej trwogą o los niemowlęcia, innej matki walczącej z traumą po utracie syna, matki okrutnej, która nie rozumie potrzeb emocjonalnych małego dziecka, matki, którą nadaremnie przywołuje się w chwili rozpacz: „Wołam: «ludzie». – Żadnej odpowiedzi. Wołam: «mamo». I nic. Ostatniem wołaniem wołam: «Boże». I cóż? Nic, – sam” (Korczak 1922: 26). Natomiast w utworze *Modlitwa swawoli* tęsknota młodej dziewczyny ma twarz matki: „Po każdej pustej swawoli nachodzi smutek i tęsknota. A w tęsknocie, jak w mgle, i twarz matki, i szept Ojczyzny, i bliźnia niedola, i Wielkość Twej Tajemnicy (Korczak 1922: 50).

W *Dedykacji* widzimy modlących się rodziców autora, a w *Modlitwie małego chłopca* dziecko modlące się za mamę, ojca i wujka: „Dopomóż mi, Dobry Boże, żebym nie grzeszył, daj długie życie

i zdrowie Mamie i Ojczulkowi i o tym zegarku przypomnij wujasz-kowi” (Korczak 1922: 11).

Wnioski i perspektywy dalszych badań

Utwór Korczaka *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą* jest rodzajem nagrobka ofiarowanego rodzicom i przodkom, jak to wynika z treści *Dedykacji* do tego utworu. Treść tych modlitw jest dziedzictwem, jakie autor otrzymał w darze od „niesmiertelnego łańcucha pokoleń” (por. Korczak 1929: 10–11). Dziedzictwem tym jest zdolność rozumienia innych ludzi, ich marzeń, pragnień, a także bogactwa ich emocji – od najciemniejszych do pełnych światła – i umiejętność ich nazywania oraz wyrażania i komunikowania w języku. W artykule omówiona została struktura utworu *Sam na sam z Bogiem* oraz semantyka tego tekstu ze zwróceniem szczególnej uwagi na obraz rodziny, jaki został utrwalony w tym zbiorze modlitw.

W przyszłych analizach należałoby zwrócić uwagę między innymi na to, jak autor ukształtował językowo modlitwy poszczególnych modlących się postaci:

- prostytutki: *Modlitwa kobiety lekkomyślnej*;
- ludzi pogrążonych w depresji: *Modlitwa smutku* (por. „Taki smutek. Boże, Boże, smutek taki. Szary smutek. Boże, Boże, smutek szary. Ani dźwięków, ani barw, Boże, ani barw, ani dźwięków. Smutek, Boże, smutek” – Korczak 1922: 17), *Modlitwa niemocy*, *Modlitwa skargi*;
- buntujących się przeciwko Bogu: *Modlitwa skargi* (por. „Zabłądziłem w posępnym zmierzchu, a Bóg poszedł sobie gdzieś daleko, samego mnie zostawił. Skargę na łez paciorkach na piersi zawiesiłem. Twoja wina, Boże” – Korczak 1922: 27), *Modlitwa buntu*;
- osób medytujących: *Modlitwa zadumy* (por. „Dziw, że się można tak długo wpatrywać w las, w jedno lasu drzewo, w jedną drzewa gałąź, w jeden gałęzi liść, w jedną liścia żyłkę – i takie dziwne płyną w duszy godziny” – Korczak 1922: 31);
- osób odczuwających jedność z Bogiem: *Modlitwa pojednania* (por. „Znalazłem Ciebie, mój Boże, i cieszę się, jak dziecko zbłąkane, gdy dostrzegło blizką (!) postać z dała. Znalazłem Ciebie, mój Boże, i cieszę się jak dziecko, gdy zbudzone ze

snu straszego, łagodnie uśmiechniętą twarz wita pogodnym uśmiechem. – Znalazłem Ciebie, mój Boże, jak dziecko, co zły – obcej oddane opiece, ucieka – i po tyłu trudach, przygodach tuli się wreszcie do drogiej piersi, w pieśń serca jej zasłuchane” – Korczak 1922: 36);

- ludzi wielbiących Boga: *Modlitwa radosna*;
- osób w podeszłym wieku: *Modlitwa starca*;
- osób pokornych i skromnych: *Modlitwa człeczyny* (por. „O Boże nasz i Panie, robię, co mogę. Niewiele mogę, więc i niewiele robię. A ty wiesz, o Boże, że wszystko sumiennie. Nie mogą wszyscy być najmądrzejsi” – Korczak 1922: 53);
- ludzi dobrze wykształconych: *Modlitwa uczonego*;
- artystów: *Modlitwa artysty* (por. „Dzięki Ci Stwórczo, że stworzyłeś świnie, słonia z długim nosem, żeś postrzępił liście i serca, żeś dał czarne mordy murzynom (!), a burakom słodycz. Dzięki za słowika i pluskwę, za to, że dziewczyna ma piersi, że rybę dusi powietrze; że są błyskawice i wiśnie, żeś arcycudacko kazał nam się rodzić, żeś tyle człowieka ogłupił, że sądzi, że nie można inaczej; że dałeś Myśl kamieniom, morzu, ludziom” – Korczak 1922: 63).

Na uwagę zasługuje także zagadnienie typów modlitw, które są reprezentowane w tym zbiorze. Refleksji naukowej należy poddać także nieliczne co prawda, ale znaczące źródła literackich inspiracji (np. Jan Kochanowski, *Młoda Polska*) i wpływ tekstów pisarza na innych twórców (Jan Twardowski), jak również zbadać stylizację języka osób zaprezentowanych w poszczególnych modlitwach (osoby dorosłe, dzieci, starzec, artysta, prostytutka, osoba z problemami psychicznymi i inni).

Bibliografia

- Cichy E. (1994). *Sam na sam z Bogiem. Geneza utworu. Uwagi o tekście*, [w:] J. Korczak, *Senat szaleńców. Proza poetycka. Utwory radiowe (Dzieła, t. 10)*, red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, M. Ciesielska, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona, s. 307–311.
- Czapska M. (2006). *Ostatnie odwiedziny i inne szkice*, Warszawa: Biblioteka Więzi.
- Falkowska M. (1989). *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

- Furmański W. (1993). *Rola religii w systemie wychowania Janusza Korczaka*, Warszawa: Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej.
- Goldszmit J. (1866). *List do redaktora „Izraelity”, „Izraelita” 1866*, nr 31.
- Goldszmit J. (1871). *Wykład prawa rozwodowego podług ustaw mojżeszowo-talmudycznych, z ogólnym poglądem na ich rozwój z uwzględnieniem przepisów obowiązujących*, Warszawa: Wydawnictwo Stanisława Czarnowskiego i Spółki.
- Goldszmit J[ózef], Goldszmit J[akub]. (2017). *O prawo do szacunku. Wybór pism*, oprac. B. Wojnowska przy współpracy M. Sęczek, Warszawa: Instytut Badań Literackich.
- Gretkowski A. (2017). *O religijności i wierze Janusza Korczaka*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego”, nr 9, s. 527–542.
- Korczak J. (1922). *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*, Warszawa–Kraków: Nakład T-wa Wydawniczego w Warszawie.
- Korczak J. (1929). *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, wyd. 2, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo J. Mortkowicza, Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.
- Korczak J. (1993a). *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku (Dzieła, t. 7)*, red. przyp. S. Wołoszyn, oprac. tekstów E. Cichy, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak J. (1993b). *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*, posłowie J. Twardowski, Warszawa: Agencja Edytorska Ezop.
- Korczak J. (1994). *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*, [w:] tegoż, *Senat szaleńców. Proza poetycka. Utwory radiowe (Dzieła, t. 10)*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona, s. 7–38.
- Korczak J. (2005a). *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*, słowo wstępne J. Twardowski, Warszawa: Biblioteka Więzi.
- Korczak J. (2005b). *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*, wstęp i oprac. ks. bp J. Zawitkowski (ps. ks. Tymoteusz), Kraków: Wydawnictwo Księży Sercanów.
- Korczak J. (2008). *Pisma rozproszone. Listy (1913–1939) (Dzieła, t. 14, vol. 2)*, Warszawa: Instytut Badań Literackich.
- Korczak J. (2017). *Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939) (Dzieła, t. 13)*, Warszawa: Instytut Badań Literackich.
- Korczak J. (2018). *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*, wydał i słowo wstępne napisał M. Michalak, posł. J. Twardowski, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, Zakład Poligraficzny Sindruk.
- Korczak J. (2021a). *Pisma czasu wojny (1939–1942) (Dzieła, t. 15)*, Warszawa: Instytut Badań Literackich.
- Korczak J. (2021b). *Pamiętnik*, [w:] tegoż, *Pisma czasu wojny (1939–1942) (Dzieła, t. 15)*, Warszawa: Instytut Badań Literackich, s. 219–296.
- Lewin A. (1999). *Korczak znany i nieznan*, Warszawa: Agencja Edytorska Ezop.

- Matywiecki P. (2010). *Dwa oddechy. Szkice o tożsamości żydowskiej i chrześcijańskiej*, Warszawa: Biblioteka Więzi.
- Mazan-Mazurkiewicz A. (2017). „*Naiwne, śmieszne, naiwne, niedołążne, śmieszne, śmieszne*” – Janusza Korczaka (nie)dosięganie Boga, „Irydion. Literatura – Teatr – Kultura”, t. 3, nr 2, s. 89–98.
- Mortkowicz-Olczakowa H. (1966). *Janusz Korczak*, Warszawa: Czytelnik.
- Olczak-Ronikier J. (2011). *Korczak. Próba biografii*, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Wojnowska B. (2023). *Inna twarz Korczaka. Szkice o dwoistej tożsamości (i nie tylko)*, Kraków–Budapeszt–Syrakuzy: Wydawnictwo Austeria.
- Wołoszyn S. (1993). Przypisy do: J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku* (Dzieła, t. 7), red. S. Wołoszyn, oprac. tekstów E. Cichy, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona, s. 513–563.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Prof. dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytutu Nauk o Wychowaniu
e-mail: bozena.sieradzka@ignatianum.edu.pl

Dorota Anna Kowalewska OSA
ORCID: 0000-0002-9829-7994

Rola interioryzacji w nauczaniu według św. Augustyna

The Role of Interiorization in Teaching According
to St. Augustine

ABSTRACT

The article presents the role of interiorization in teaching as it appears in the writings of St. Augustine. It is based on an analysis of selected of his works and other sources interpreting his teaching in various contexts. The article defines the concept of interiorization, first referring to the teaching of John Paul II, and then showing the way that St. Augustine understood this issue. Based on the source texts, concepts such as knowledge and wisdom, inner and outer man, and reason and heart are distinguished. The insufficiency of words in the pedagogue's process of conveying values is also indicated. The analysis made it possible to determine the goal of teaching, which, according to St. Augustine, is to gain wisdom through love. In the final part, the concept of the "Inner Teacher" is presented, which helps to internalize the knowledge of non-sensory things. The article is an attempt to draw attention to the role of interiorization in teaching and it indicates practical implications for the success of the educational process.

KEYWORDS

St. Augustine,
interiorization,
teaching, heart, soul,
wisdom

SŁOWA KLUCZOWE

św. Augustyn,
interioryzacja, nauczanie,
serce, dusza, mądrość

SPI Vol. 26, 2023/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.4.008
Nadesłano: 28.06.2023
Zaakceptowano: 28.10.2023

ABSTRAKT

Artykuł podejmuje zagadnienie roli interioryzacji w nauczaniu w ujęciu św. Augustyna. Analizie poddano wybrane teksty św. Augustyna oraz inne źródła, interpretujące jego naukę w różnych kontekstach. Pojęcie interioryzacji zostało zdefiniowane w odniesieniu do rozumienia tego terminu przez św. Augustyna oraz do nauki Jana Pawła II. Na podstawie tekstów źródłowych rozróżniono takie pojęcia, jak wiedza i mądrość, człowiek wewnętrzny i zewnętrzny, rozum i serce. Wskazano również na niewystarczalność słów w procesie przekazywania przez pedagoga wartości. Przeprowadzona analiza pozwoliła na określenie celu nauczania, którym według św. Augustyna jest zdobycie mądrości poprzez miłość. W części końcowej przedstawiono koncepcję „Nauczyciela wewnętrznego”, pomagającego zinterioryzować wiedzę o rzeczach niezmysłowych. Tekst jest próbą zwrócenia uwagi na rolę interioryzacji w nauczaniu i wynikające z niej implikacje praktyczne prowadzące do powodzenia procesu kształcenia.

Wprowadzenie

Wyjaśnienie pojęcia interioryzacji w ujęciu św. Augustyna wymaga przywołania najważniejszych kategorii związanych z przeżywaniem wewnętrznym, a także z antropologią augustiańską. Szczególnie ważne zdaje się być ukazanie sposobu rozumienia przez biskupa Hippony funkcjonowania człowieka, zwłaszcza jego duszy i serca. Pozwala to bowiem określić, jakie znaczenie ma uwewnętrznianie treści w procesie nauczania. Istotne są także cele edukacji, jakie wskazuje św. Augustyn, oraz jego propozycje różnych sposobów zachęcania człowieka do poszukiwania mądrości.

Interioryzacja powinna się dokonywać w relacji nauczyciel – uczeń, ale przede wszystkim, zgodnie z rozróżnieniem przyjętym przez św. Augustyna, w relacji człowieka zewnętrznego z człowiekiem wewnętrznym, dlatego w tekście przywołane zostały przeszkody zachodzące w procesie interioryzacji, jakie nauczyciel może napotkać w sobie samym lub w innych ludziach.

Nauczanie św. Augustyna dotyczące kluczowego pojęcia omawianego w artykule jest fundamentalne, znajduje ono odzwierciedlenie w aktualnych trendach pedagogicznych czy filozoficznych. Biskup Hippony odwołuje się do wartości uniwersalnych i ponadczasowych,

którymi są przede wszystkim: miłość, wiara, nadzieja oraz mądrość. Wszystkie one znajdują swoje źródło w Bogu, obecnym we wnętrzu każdego człowieka jako cichy głos „wewnętrznego Nauczyciela”, o którym stanowi trzecia część niniejszego artykułu. Idea ta jest jednym z najważniejszych elementów nauczania św. Augustyna, do którego wielokrotnie odwołuje się on w swoich kazaniach i tekstach.

Pojęcie interioryzacji w nauczaniu

Św. Augustyn w swoich dziełach, a szczególnie w *Początkowym nauczaniu religii* (1952), ukazuje proces nauczania w szerokim kontekście – jako edukację humanistyczną. Ma ona dać wychowankowi umiejętność rozumienia egzystencjalnego (Marek, Walulik 2017: 30). Na nauczanie – zgodnie z założeniami św. Augustyna – należy patrzeć przez pryzmat „całokształtu oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji pomiędzy dwiema osobami” (Milerki 1998: 123–124). Natomiast relacja pomiędzy dwiema osobami sprzyja temu procesowi, jeśli w każdej z nich zachodzi interioryzacja.

Interioryzacja to inaczej uwewnętrznienie. Polega ona na włączeniu czegoś do kręgu własnych przeżyć lub myśli (*Słownik języka polskiego* 2023). Karol Wojtyła opisał jej zadanie następująco:

Człowiek nie tylko poznawczo wchodzi w świat przedmiotów i nawet siebie odnajduje w tym świecie jako jeden z owych przedmiotów, ale także ma cały ten świat w odzwierciedleniu świadomościowym, którym żyje najbardziej wewnątrz i osobiście. Świadomość bowiem nie tylko odzwierciedla, ale także w szczególny sposób uwewnętrznia, czyli interioryzuje to, co odzwierciedla, dając temu wszystkiemu miejsce we własnym „ja” osoby (Wojtyła 2011: 83).

Nie wystarczy zatem doświadczać wielu wrażeń, zdobywać wiedzę na jakiś temat, ale przede wszystkim należy zrobić temu miejsce we własnej świadomości. Dopiero wtedy człowiek może uznać coś za prawdziwie „swoje”.

Z kolei w psychologii pojęcie interioryzacji to

[...] proces przemiany jawnych zachowań w ukryte procesy poznawcze, zachodzący w trakcie rozwoju poznawczego. Interioryzacja jest związana z obserwacją, że większość czynności poznawczych najpierw ujawnia się w zachowaniu, a dopiero później zostają uwewnętrznione (Nęcka, Orzechowska, Szymura 2020: 29–30).

W psychologii rozwojowej na szczególną uwagę w rozumieniu wagi interioryzacji dla procesu nauczania zasługuje teoria poznawczo-rozwojowa Jeana Piageta, która opierała się na zasadzie organizacji i adaptacji. Organizacja to inaczej zdolność do przyporządkowania i klasyfikowania w umyśle nowych doświadczeń, czyli umiejętność tworzenia schematów. Jest ona niezbędna do tego, aby mógł zajść proces adaptacji, w którym z kolei można wyróżnić asymilację, pozwalającą zinterpretować nowe informacje poprzez włączenie ich do posiadanych już schematów myślowych danej osoby, oraz akomodację, odnoszącą się do przekształcania posiadanych struktur umysłowych w taki sposób, aby mogły być do nich dołączone nowe informacje (Piaget 1966: 152–157). Rozwój myślenia według Piageta polega na zmianach dokonujących się w strukturze umysłowej dziecka. „Prawdziwym kryterium dokonującego się rozwoju intelektualnego jest zdolność do zmiany starych sposobów myślenia w celu rozwiązania nowych problemów” (Turner, Helms 1999: 51). W polskiej literaturze psychologicznej można również spotkać tożsame z interioryzacją pojęcie internalizacji. Podkreślić jednak należy, że drugi termin często wyodrębnia psychologia społeczna do określania asymilowania przez człowieka norm, wartości i postaw danej grupy społecznej (Trempała 2011: 57). W niniejszym artykule pojęcie interioryzacji stosowane jest w znaczeniu uwewnętrzniania wszystkich zewnętrznych treści, w tym również norm, wartości i postaw.

Wiele pism św. Augustyna mówi o wewnętrznym przeżywaniu poznawanych przedmiotów, w tym również samego siebie. Tym, co pomaga w procesie interioryzacji, jest ludzkie serce. W dziełach św. Augustyna sercu człowieka jest przypisywana bardzo istotna rola w procesie nauczania. Można powiedzieć, że według niego jest ono najważniejsze w całej ludzkiej egzystencji. To właśnie serce, a nie rozum, jest niespokojne, dopóki nie spocznie w Bogu (Augustyn 2007: I, 1). Podczas gdy umysł powinien zostać odpowiednio oświecony światłem wiary i miłości, to korzenie wszelkiej wiedzy i działania znajdują się w sercu, dlatego św. Augustyn pisał: „Kochaj i czyn, co chcesz [...]. Niechaj tkwi w sercu korzeń miłości, wyrośnie z niego tylko dobro” (Augustyn 1977b: 7, 8). Tam, gdzie jest prawdziwa miłość, wiedza nigdy nie będzie wykorzystana w złym celu, dlatego serce, według św. Augustyna, jest tak istotne (Tack 2006: 15).

Św. Augustyn uważał, że poruszenie serca osoby nauczanej jest jednym z najważniejszych zadań nauczyciela. Wiedział również, że jest to możliwe jedynie wtedy, gdy nauczyciel sam mówi z głębi swego serca. Jeden z badaczy życia filozofa napisał o nim:

Geniuszem dobierania odpowiednich słów w głoszeniu homilii przewyższa on wszystkich Ojców Kościoła. Za każdym razem udawało mu się tak wypowiedzieć poruszane kwestie, że stawały się niezapomniane dla słuchaczy. Każdy, kto również obecnie czyta wiele jego kazań, odnie- sie to samo wrażenie, jakie mieli ludzie jemu współcześni: żadne słowa wygłaszane z ambony nie pochodziły tak bardzo z serca, jak słowa Augustyna (Van der Meer 1961: 412).

Z upływem lat św. Augustyn był coraz bardziej przekonany, że sam dźwięk wypowiedzianych przez niego słów może co najwyżej dotrzeć do uszu słuchaczy. Aby przebyły one drogę z uszu do serca, potrzebna jest Boża łaska. Twierdził, że niezależnie od umiejętności przemawiającego, jeśli słuchający nie otrzymają łaski, która spowoduje, że nauka zostanie przyjęta również sercem, słowa pozostaną bezowocne: „Czy przez nasze słowo sadzimy, czy podlewamy, jesteśmy niczym; lecz Ten, który daje wzrost, Bóg, tj. Jego namaszczenie, poucza was o wszystkim” (Augustyn 1977b: 3, 13).

Biskup Hippony doświadczył tego we własnym życiu, gdy w młodości czytał dialog pt. *Hortensjusz*, autorstwa Cyncerona. Dzieło to pobudziło go do szczerego umiłowania filozofii. Jednak po wielu latach wspominał, że nie poruszyło ono do końca jego serca, bo zabrakło w nim imienia Boga.

Książka ta zawiera zachętę do filozofii, a nosi tytuł *Hortensjusz*. To właśnie ona zmieniła uczucia moje [...], zachęcała nie do takiej czy innej sekty, lecz do umiłowania samej mądrości, jakakolwiek byłaby ona, do szukania jej, kroczenia jej tropami, uchwycenia się jej, przywarcia do niej z całej mocy. Zapalało mnie to, płonąłem. A żarliwość ta stygła we mnie tylko przez to, że nie było tam imienia Chrystusa. [...] I jeśli gdzieś brakło owego imienia, to choćby dzieło miało najwytworniejszą formę literacką i głosiło rzeczy prawdziwe, nie mogło porwać mnie całego (Augustyn 2007: III, 4).

Z powyższej wypowiedzi wyłania się niezbędny warunek, który św. Augustyn stawia procesowi nauczania, a jest nim obecność Jezusa. To zagadnienie zostanie poruszone w trzeciej części artykułu. Drugą wskazaną tu przez św. Augustyna kwestią jest cel interioryzacji,

którym jest nim umiłowanie mądrości. Rozróżnia on w swoich pismach dwa rodzaje mądrości: naturalną i nadprzyrodzoną. Pierwsza z nich jest związana z umiejętnością poznania prawdy przez rozumowanie i kontemplację, a następnie ukierunkowaniem swojego życia w taki sposób, aby realizować dobro etyczne. Z tego względu w jego dziełach mądrość naturalna jest określana jako „droga życia”, „roztropność”, wartości etyczne czy pobożność (Sienkiewicz 2011: 152–153). Niezbędnym uzupełnieniem tej naturalnej mądrości jest element nadprzyrodzony:

Mądrość odnosi się nie do przeszłych, nie do przyszłych rzeczy, ale do tych, które są niezależne od zmienności czasu. Nie można bowiem mówić o nich, że były i przestały istnieć, albo że będą, lecz teraz ich nie ma. Nie, ponieważ ten sam byt miały i zawsze mieć będą (Augustyn 1996: XII, 14, 23).

Mądrość w myśli św. Augustyna jest przede wszystkim teocentryczna.

Oprócz mądrości ludzkie poznanie obejmuje również wiedzę:

Istotna różnica między mądrością a wiedzą polega na tym, że intelektualne poznanie rzeczy wiecznych należy do mądrości, a rozumowe poznanie rzeczywistości tego świata – do wiedzy (Augustyn 1996: XII, 15, 15).

Ze względu na tę zasadniczą różnicę inne są również metody używane przez człowieka, aby mądrość i wiedzę poznać. Mądrość jest poznawalna przez „człowieka wewnętrznego”, a wiedza przez „człowieka zewnętrznego”. Ta druga jest dostępna każdemu człowiekowi poprzez poznanie zmysłowe czy rozumowanie. Natomiast mądrość mogą poznać jedynie czyste, nieliczne umysły (Kowalczyk 2007: 33–35). Czy są to zatem pojęcia przeciwstawne? Choć na pozór mogą się takie wydawać, to nie wykluczają się wzajemnie. Św. Augustyn mówił często o tym, że wiedza może być pomocna w zdobywaniu prawdziwej mądrości:

Wiedza jest na swój sposób dobrem, jeśli w niej to, co „nadyma” czy może „nadycać”, jest podporządkowane miłości dóbr wiecznych, która jak wiadomo „buduje” [...]. Bez wiedzy nie ma cnót nadających życiu prawdziwy kierunek (Augustyn 1996: XII, 14, 21).

Wiedza pełni zatem rolę służebną wobec mądrości. O ile wskazanie na fakt, że wiedza nie jest celem samym w sobie, jest słuszne,

o tyle tak ściśle rozróżnianie przedmiotu poznania wiedzy i mądrości nie ma obecnie już zastosowania. Sam św. Augustyn również nie był rygorystą w tym zakresie (Kowalczyk 2007: 37–38).

Najważniejszym krokiem do zdobycia prawdziwej mądrości jest powrót do siebie samego: „Nie wychodź na świat, wróć do siebie samego: we wnętrzu człowieka mieszka prawda” (Augustyn 1999c: XXXIX–72). Punktem wyjścia jest zatem doświadczenie własnego istnienia, tzw. „ja” empirycznego, a nie „ja” transcendentnego. Człowiek bowiem może doświadczyć samego siebie jedynie jako bytu skończonego, ograniczonego. Perspektywa ta prowadzi z kolei do odkrycia Boga jako bytu czystego (Kłoczowski 2001: 69–70). Kolejnym etapem osiągnięcia mądrości jest oczyszczanie zmysłów, które musi objąć weryfikację własnego sposobu życia, postępowania oraz przywiązania serca. Takie przywiązanie zaburza bowiem możliwość odnalezienia prawdy. Martin Heidegger komentując *Wyznania* św. Augustyna przypomina, że nie wszyscy ludzie pragną prawdziwego szczęścia, ponieważ są zaabsorbowani innymi rzeczami.

W faktycznym życiu ludzie w taki czy inny sposób mają przeczucie, że coś jest stosowne, żyją pośród takich rzeczy i dla takich rzeczy jako znaczących. Ponieważ owo „życie” i doświadczenie są już nimi zaabsorbowane, oddają się im, przeto rzeczy te są i stają się czymś, co zabieganiu o prawdę pozwala uzyskać spełnienie. „Kochając co innego, chcą, aby to było prawdą” (*Wyznania*, X, 23, 34) – rzecz, którą właśnie miłują, w jej miłowanie wrastając za sprawą tradycji, mody, wygody, lęku przed niepokojem, lęku przed pustką, która mogłaby ich nagle ogarnąć, właśnie w tym aktowym odstępowaniu i przez to aktowe odstępowanie, sama staje się „prawdą” (Heidegger 2002: 193).

Nie jest możliwe dotarcie do obiektywnej prawdy, jeśli człowiek zamienił ją w swoim życiu na rzeczy, które sam wybrał i pokochał. Są one tylko pewną namiastką prawdy, mającą wypełnić pustkę serca. Prawdopodobnie z tego względu św. Augustyn zaleca poznanie siebie, a także przestrzega przed zachłannością wobec wszystkiego, co zmysłowe.

[Otóż niektórzy] uważają, że to w rzeczach tkwi jakaś wielka brzydota. Najważniejszą przyczyną tego błędu jest to, że człowiek nie zna samego siebie. Ażeby jednak siebie poznać, trzeba długo przyzwyczajając się do uciekania od zmysłów, do skupiania swego umysłu i zamykania go w sobie. [...] Otóż umysł tak oddany sobie rozumie, na czym polega piękno wszechświata. Imię swoje zawdzięcza on jedności. Dlatego

właśnie nie może go oglądać dusza, która stara się ogarnąć wiele rzeczy i zubaża się przez zachłanność, nie wiedząc, że może uniknąć ubóstwa, tylko oddzielając się od „tłumu”. Mówiąc o „tłumie”, nie mam na myśli ludzi, lecz wielość wszystkiego, co podpada pod zmysły. Nic dziwnego, że im więcej umysł dąży do objęcia wielu rzeczy, tym większy odczuwa niedostatek (Augustyn 1999b: I, II–3).

Obiektywne odczytanie natury człowieka jest możliwe jedynie poprzez metodę interioryzacji w badaniu bytu ludzkiego. Św. Augustyn pisał z zadziwieniem: „Wielką, tajemniczą przepaścią jest człowiek [...], łatwiej zliczyć jego włosy niż jego uczucia i poruszenia jego serca” (Augustyn 2007: IV, 14). Metody empiryczne pomagają poznać człowieka z zewnątrz, natomiast wewnątrz i podmiotowość są w nich pomijane. Św. Augustyn zaś zbudował filozofię człowieka odwołującą się do przeżyć i wewnętrznych wartości, patrząc na niego jak na podmiot, a nie przedmiot. Typowym postępowaniem jest dla niego zatem droga interioryzacji (Kowalczyk 2007: 73). Ważne jest wykorzystanie tej koncepcji w pedagogice w relacji nauczyciela z uczniem, aby postrzegając go podmiotowo, próbować oddziaływać na jego wnętrze nie tylko poprzez dostarczanie mu wiedzy teoretycznej, ale również odwoływanie się do wewnętrznych wartości czy przeżyć.

Antropologia w ujęciu św. Augustyna

Kluczową kwestią w rozumieniu interioryzacji w ujęciu św. Augustyna jest sposób, w jaki pojmował on człowieka oraz jego uczenie się.

Biskup Hippony twierdził, prawdopodobnie pod wpływem filozofii platońskiej, że człowiek składa się z duszy i ciała. Na początku – podobnie do platoników – pojmował on ciało przedmiotowo i negatywnie (Drever 2013: 16–47). Natomiast wraz z rozwojem własnej filozofii człowieka jego stanowisko to uległo zmianie. Na pytanie, czy ciało pochodzi od Boga, odpowiadał: „Każde dobro pochodzi od Boga; wszystko, co ma kształt (jest piękne), jest dobre w takim stopniu, w jakim jest kształtne. Wszelkie zaś ciało, aby było ciałem, zawiera się w jakimś kształcie. Tak więc każde ciało pochodzi od Boga” (Augustyn 2012: 29). Z kolei dusza człowieka jest odzwierciedleniem Trójcy Świętej.

Oto bowiem jest Trójca Święta, a więc mądrość i poznanie siebie i miłość ku sobie. Odkryliśmy taką trójcę także i w człowieku, a tworzą ją duch, poznanie, którym siebie poznaje, oraz miłość, którą siebie kocha. Te trzy rzeczy są w człowieku, nie będąc jednak człowiekiem. Człowiek – według definicji starożytnych – jest zwierzęciem rozumnym, śmiertelnym. Wspomniane rzeczy są tym, co najlepsze w człowieku, lecz nie są samym człowiekiem (Augustyn 1996: XV, VI.10 – VII.11).

To w tak rozumianej trójcy znajduje się zatem podobieństwo człowieka do Stwórcy, które odróżnia go od zwierząt (Eckmann 2003: 75).

Sama dusza nie jest człowiekiem, ale należy do niego. Św. Augustyn określał ją w swoich dziełach często terminem *spiritus*, co oznacza: pierwiastek życia, zjawisko ruchu, wyobrażnię, pamięć zmysłową lub umysł (Kowalczyk 2007: 77–78). Z jego pism wynika, że dusza składa się z umysłu i serca, a do obu tych elementów odnosi się również pojęcie pamięci. Umysł, według biskupa Hippony, jest „jak gdyby głową duszy albo okiem, albo twarzą, lecz rzeczy tych nie należy brać w sposób cielesny. Więc umysł nie jest duszą, ale jest tym, co w duszy najszlachetniejsze” (Augustyn 1996: XV, VII, 11). Filozof wprowadził rozróżnienie również tutaj – analogiczne do wiedzy i mądrości – „na rozum niższy” (dający wiedzę) i „rozum wyższy” (prowadzący do poznania mądrości) (Kowalczyk 2007: 78).

Duchowym centrum człowieka nie jest jednak umysł, ale przede wszystkim serce, które pełni również funkcje decyzyjne (Wendlik 2017: 63–64). Zmysły przekazują informacje sercu jako najważniejszej części duszy człowieka, która jednak jest od nich zależna.

Patrz, jak wszystkie zmysły ciała wewnątrz zawiadamiają serce, co odczuwają z zewnątrz. Patrz, jak wiele sług ma jeden wewnętrzny władca i co on sam bez sług swoich działa. Oczy zawiadamiają serce, co jest białe i czarne; uszy powiadają serce, co jest dźwięczne, a co nie jest harmonijne; węch podaje sercu, co pięknie pachnie, a co wstrętne, zwiastuje smak sercu, co jest gorzkie i słodkie; dotyk zawiadamia serce, co jest miękkie i ostre. I samo serce zawiadamia siebie, co jest sprawiedliwe i niesprawiedliwe [...], co złe, a co dobre (Augustyn 1977a: 18, 10).

W myśli św. Augustyna serce symbolizuje również inspirowaną przez Boga podróż do prawdziwego siebie. Należy jednak pamiętać, że biskup Hippony wielokrotnie podkreślał rolę wspólnoty w takiej podróży, dlatego interioryzacja zgodna z jego myślą nie powinna być łączona z introwertyczną duchowością (Martin 2003: 41–43). Sama

w sobie podróż do serca nie jest celem, gdyż stanowi ona dla filozofa dopiero punkt wyjścia do osiągnięcia pełnego uczestnictwa we wspólnocie wypełnionej miłością (Marin 2013: 200).

Motywacją do zdobywania wiedzy są według św. Augustyna przede wszystkim autorytet i rozum: „Ja przyjąłem jako stałą zasadę nie odstępować w żadnym wypadku od autorytetu Chrystusa, bo nie widzę większego autorytetu” (Augustyn 1999e, XX–43). Natomiast rola rozumu jest następująca: „Dusza tak mówi do siebie: «Mogę ja, dzięki pewnemu wewnętrznemu i ukrytemu ruchowi, rozróżniać i kojarzyć ze sobą rzeczy, których mam się nauczyć, i ta moja siła nazywa się rozumem»” (Augustyn 1999b: II, XVIII–48).

Heidegger, analizując *Wyznania* św. Augustyna, zwraca również uwagę na zagadnienie pamięci (łac. *memoria*), którą biskup Hippony omawiał bardzo wnikliwie. Badacz podkreśla, że zawiera ona wiele obrazów rzeczy i wszystkiego, co o nich człowiek myśli. Kiedy z kolei ktoś żąda od pamięci, by coś z tego się uobecniło, niektóre z tych rzeczy pokazują się natychmiast, inne dopiero po jakimś czasie. Bardzo ciekawy jest sposób, w jaki człowiek zapamiętuje te wielorakie treści w pamięci.

Każda treść, która do niej wchodzi, zostaje stosownie do swej formy dostępu uporządkowana podług rodzaju: barwy, dźwięki, zapachy, smaki [...] – wszystko, co pochodzi z zewnątrz od ciał materialnych, i wszystko, co pochodzi z mojego własnego wnętrza [...]. Nawet w ciemności potrafię odróżnić czarne od białego [...]. W taki sposób dysponować mogę, wszakże nie tylko przedmiotami zmysłowymi, lecz również na przykład twierdzeniami i regułami, tezami i problemami naukowymi (Heidegger 2002: 175–176).

W przypadku liczb, wielkości matematycznych, pytań abstrakcyjnych, nieoznaczających konkretnej rzeczy, wiedzę o nich człowiek czerpie z własnej świadomości, uobecniając je poznawczo.

Skoro zatem „przedmiotów naukowych” nie ujmujemy w sposób obrazowy, lecz mamy je same, to czym właściwie jest nabywanie poznania, uczenie się? Niczym innym jak zbieraniem, porządkowaniem rzeczy, które pod myślowym względem „tkwią” nieuporządkowane w *memoria*, rozproszone i zaniedbane (Heidegger 2002: 177).

Św. Augustyn w traktacie *O Nauczycielu* przyjął podobne stanowisko, mówiąc, że słysząc jakieś słowa, poznajemy jedynie ich brzmienie. Wiemy, co one oznaczają tylko wtedy, jeśli znajdują się one już

w naszej pamięci. Sytuacja, gdy ich tam jeszcze nie ma, może nas co najwyżej zmobilizować do poszukiwań

Słowa mają tylko tę wartość, że pobudzają nas do szukania rzeczy, ale nie pokazują nam ich w ten sposób, abyśmy mogli je poznać. Aby nauczyć mnie czegoś, trzeba, żeby przedmiot, który chcę poznać, ukazał się moim oczom lub podziałał bezpośrednio na którykolwiek mój zmysł lub też przedstawił się samemu umysłowi (Augustyn 1999a: XI–36).

W przypadku rzeczy, które można poznać przez zmysły, św. Augustyn rekomenduje taki sposób uczenia:

Chodzi o to, aby nie pokazywać tego [nauki] niby w zwojach i zaraz z widoku zabierać, ale zatrzymując się przez pewien czas, rozwiązać to niejako i rozłożyć, i to przedstawić umysłowi słuchacza, na co należy patrzeć i podziwiać (Augustyn 1952: III, 5).

Pojmowanie przez św. Augustyna duszy jako serca i umysłu oraz pamięci, a także wskazanie serca jako najważniejszego z wymienionych elementów duszy, pozwala zrozumieć, dlaczego właśnie jemu biskup Hippony przypisał najistotniejszą rolę w procesie interioryzacji wartości.

Koncepcja „Nauczyciela wewnętrznego”

Tym, co zastanawiało św. Augustyna podczas poszukiwania odpowiedzi na pytanie o pochodzenie szczęścia, był fakt, że ludzie, którzy nie mają żadnej edukacji, potrafią być szczęśliwi. Zatem nie może ono pochodzić jedynie ze zdobywanej wiedzy.

Człowiek wiedzący o tym, że posiada drzewo, i dziękujący Ci, że może z niego korzystać, choćby nie znał dokładnie jego wysokości ani szerokości liściastej korony, w lepszej jest sytuacji od tego, który troskliwie je zmierzył i policzył wszystkie jego gałęzie, ale go nie posiada, jak też ani nie zna, ani nie miłuje jego Stwórcy. Podobnie człowiek wierzący rozporządza bogactwami całego świata: skoro przywarł do Ciebie, któremu wszystko podlega, to choćby niczego nie miał, wszystko posiada. Któż rozsądny będzie wątpił w to, że taki człowiek, choćby nie znał szlaku Wielkiej Niedźwiedzicy, w lepszej jest sytuacji niż inny, który wymierza niebo, liczy gwiazdy, waży żywyły, a zaniedbuje Ciebie, który wyznaczyłś każdej rzeczy miarę, liczbę i wagę (Augustyn 2007: V, 4).

Św. Augustyn pokazuje tajemniczy związek wiedzy z wiarą, która jest obecna w sercu człowieka, przynoszący człowiekowi szczęście.

Nauczyciel może przekazać swoim uczniom wiedzę o wielu faktach i nauczyć zasad dotyczących tego świata, najważniejsze jest jednak pokazanie im, że osiągnięcie szczęścia jest możliwe dzięki zgłębianiu tajemnicy samych siebie i wielkości Boga. W dialogach filozoficznych św. Augustyn podsumowuje to w następujący sposób:

Po cóż więc zastanawiać się jeszcze nad umiejętnością rozumowania? Bez względu na to, czy figury geometryczne zawierają się w prawdzie, czy też prawda zawiera się w nich, nikt nie wątpi, że dusza nasza, to jest nasz umysł, jest zdolna je pojąć, a zatem prawda musi być w naszej duszy (Augustyn 1999f: XIX–33).

W przypadku rzeczy, które nie są zmysłowe, człowiek interioryzuje je dzięki prawdzie, którą posiada we własnym wnętrzu.

Kiedy zaś chodzi o przedmioty, które widzimy myślą, to jest za pomocą inteligencji i rozumu, słowa nasze odnoszą się wprawdzie do rzeczy obecnych, oglądanych w owym zewnętrznym świetle prawdy, którą oświeca się i której zażywa tak zwany wewnętrzny człowiek, lecz i wtedy nasz słuchacz, jeśli sam także widzi te przedmioty w sposób czysty ukrytym okiem duszy, wie, o czym mówię, nie na podstawie moich słów, lecz własnego wewnętrznego widzenia (Augustyn 1999a: XII–40).

Zatem to nie tyle mówiący jest w stanie nauczyć kogoś o rzeczach niezmysłowych, ale to słuchacz doświadcza we własnym wnętrzu ich głębokiego poznania. Istotne jest również to, że takie poznanie nie dokonuje się poza intelektem człowieka (Sienkiewicz 2011: 153). Oznacza to, że człowiek ma wpływ na jego percepcję. Najważniejszą jednak kwestią pozostaje rozeznanie, co takiego mieści się we wnętrzu człowieka, że może on tam widzieć światło prawdy. Skoro według św. Augustyna to Bóg i Pan wszystkich rzeczy „kieruje umysłami ludzkimi bez pośrednictwa żadnej istoty” (Augustyn 1999g: 6, 1), to z pewnością jest to obecność Chrystusa w sercu człowieka. Jedyne on może pouczać nas o tym, czy to, co słyszymy, jest prawdą czy też nie (Augustyn 1999a: XIV–45). Choć koncepcja „Nauczyciela wewnętrznego” pochodzi z wczesnego okresu życia św. Augustyna – jeszcze wówczas nieochrzczonego – czyli z dialogów filozoficznych prowadzonych w Cassiciacum, to często przywoływał on tę ideę również w swoich późniejszych pismach czy kazaniach. Choć jej forma i zasadnicza treść pozostały niezmienione, św. Augustyn jednak dodawał kolejne wskazówki do tego, co jest niezbędne do

skutecznego słuchania tegoż nauczyciela i przypominał, jak istotna jest to kwestia:

Patrzcie tu, bracia, na wielką tajemnicę! Dźwięk słów uderza o uszy, lecz Nauczyciel jest wewnątrz. Nie sądźcie, że ktoś czegoś nauczy się od ludzi. Możemy upominać dźwiękiem swego głosu, jeśli jednak nie ma we wnętrzu kogoś, kto by pouczał, głos jest bez znaczenia (Augustyn 1977b: 3, 13).

Biskup Hippony nauczając wiernych coraz częściej zdawał sobie sprawę z niewystarczalności mowy ludzkiej. Zrozumiał również, że nie da się przekazać ludziom za pomocą słów sposobu pojmowania rzeczy, o których mówił, dokładnie w taki sam sposób, jak on je rozumiał. Niemożliwe jest bowiem, aby słowami można było oddać to, co znajduje się w sercu, tym bardziej, że każdy człowiek inaczej rozumie pewne sformułowania (Augustyn 1952: II, 3). Z tego względu św. Augustyn naucza:

Kto zaś pojąć nie może [...], niech zwróci się do Tego, który serca otwiera i niech przyjmie to, co On daje [...]. Mamy bowiem wewnątrz Chrystusa nauczyciela. Czegokolwiek przez wasze ucho i przez moje usta pojąć nie zdołacie, zwróćcie się waszym sercem do Tego, który mnie poucza, co mam mówić, a wam to, jak zechce, rozdziela. On wie, co daje i komu daje, będzie wspierał proszącego i otworzy pukającemu (Augustyn 1977a: 20, 3).

Ze względu na tę właśnie niewystarczalność słów, tak wielką rolę w nauczaniu odgrywa serce, będące w filozofii św. Augustyna centrum duszy człowieka. Niektórzy badacze używają również sformułowania „pedagogia serca” (łac. *pedagogia cordis*) (Díez del Río 2006: 45–46), ponieważ to miłość według św. Augustyna jest niezbędnym warunkiem poznania prawdy: „Do prawdy nie dochodzi się inaczej, jak drogą miłości” (Augustyn 1991: 32, 18). Oczywiście w normalnym porządku czasowym to wiedza poprzedza miłość, jednak filozof wskazuje na to, że siła miłości powoduje uwznioślenie wiedzy oraz jej rozwój poprzez ciągle poszukiwanie. Św. Augustyn opisał to zjawisko w dziele *O Trójcy Świętej*: „Každy umysł oddający się nauce, pragnący poznać to, czego nie zna, miłuje nie to, czego nie zna, ale to, co zna i ze względu na co chce poznać rzeczy nieznanne” (Augustyn 1996: X, 3). Biskup Hippony lubił obrazować trudne kwestie prostymi przykładami. Tę zależność wyraził w następujący sposób:

Co to jest ta miłość „szukających” [...]? Gdy chodzi o rzeczy takie jak tutaj, które właściwie nie są przedmiotem badania, nasza miłość ku nim powstaje zwykle na podstawie tego, co o nich słyszymy. Np. gdy jakaś rzecz słynie ze swojej piękności, wówczas duch zapala się pragnieniem rozkoszowania się widokiem tej rzeczy. Posiada on bowiem ogólne pojęcie o piękności ciał (Augustyn 1996: X, 1).

Na podstawie sformułowań używanych w dziełach biskupa Hippony augustianie, którzy jego duchowość wcielają w życie, ułożyli krótkie powiedzenie: „rzeczy są znane w takim stopniu, w jakim są kochane”. Ukazuje to wzajemną zależność miłości i wiedzy, która prowadzi do zdobywania mądrości. Jest to sentencja tym bardziej trafnie sformułowana, że podkreśla zasadniczy cel zdobywania wiedzy, na jaki wskazywał św. Augustyn: nie ma ona nic wspólnego z posiadaniem czy władzą, ale tylko z miłością. Wiele szkół czy miejsc nauki, które są inspirowane myślą biskupa Hippony, jako swoje motto przyjmuje słowa: „Do wiedzy (lub: do mądrości) dochodzi się przez miłość” (Díez del Ríó 2006: 46). Z tego powodu augustiańska koncepcja nauczania koncentruje się nie tylko na tym, w jaki sposób lub co jest podawane jako przedmiot wiedzy, ale przede wszystkim wciąż pamięta o celu edukacji – zdobyciu prawdziwej mądrości. Warto podkreślić, że nauczycielowi nie zawsze udaje się przekazać w odpowiednio dobranych słowach to, co czuje bardziej sercem niż umysłem. Można zatem powiedzieć, że dobra metoda nauczania stosowana przez św. Augustyna zawiera się w słowach św. Franciszka Salezego: „Serce mówi do serca” (łac. *Cor ad cor loquitur*) (Święty Franciszek Salezy 2002: 333).

Niestety, jak już zostało to wspomniane przy omawianiu pojęcia interioryzacji, człowiek może próbować sam siebie oszukać, niejako zagłuszając Nauczyciela wewnętrznego, który jest w jego sercu. Jeśli prawdą i szczęściem nazwie coś innego, to będzie dążył do celu, który jest zawsze mniejszy niż Bóg mieszkający w jego sercu i który potrafi być zwodniczy: „nie ten człowiek się myli, który widzi obraz fałszywy, ale ten tylko, który uważa go za prawdziwy” (Augustyn 1999a: III–3). Co według św. Augustyna należy robić, aby zapobiec takiemu zjawisku i jak coraz lepiej wsłuchiwać się w głos prawdziwego nauczyciela? Należy przede wszystkim oczyszczać oczy duszy, aby były uwolnione od różnych ziemskich przywiązań. Skoro rozum jest okiem duszy, to

[...] wzrok prawidłowy i doskonały, to jest taki, który umożliwia widzenie i nazywa się cnotą – cnota jest bowiem prawidłowym albo doskonałym rozumem. Choćby jednak oczy były już zdrowe, sam wzrok nie zdoła ich zwrócić ku światłu, jeśli brak jest owych trzech cnot: wiary, dzięki której wierzymy, że słońce, ku któremu mamy nasz wzrok zwrócić, jest takiego blasku, iż widok jego nas uszczęśliwi; nadziei, dzięki której ufamy, że zobaczymy, jeżeli będziemy dobrze patrzeć; miłości, dzięki której pragniemy widzieć i cieszyć się z posiadania. W ten sposób patrząc, dochodzimy do oglądania Boga (Augustyn 1999a: IV–12).

Bez takiego spojrzenia człowiek nie potrafi osiągnąć prawdziwego szczęścia, stąd tak ważne jest również nauczanie ludzi w taki sposób, aby pamiętali o dbałości o spojrzenie duszy. Św. Augustyn wzywa tutaj do oderwania się od wszystkiego, co pochodzi z tego świata, czyli jest zmysłowe, a także zmienne. Proponuje, aby zwrócić się całym sercem do Jezusa Chrystusa (Augustyn 2012: 27). Oczywiście nie oznacza to całkowitej ucieczki od rzeczywistości, ponieważ człowiek nie jest w stanie poznać ani siebie, ani Boga, skupiając się jedynie na własnym ego – trzeba sięgnąć głębiej. Według św. Augustyna „poznanie jest możliwe jedynie przez porównanie, nie zaś przez samo wejrzenie w siebie. Człowiek jest ze swej struktury, ze swej natury dialogiczny, a nie monologiczny” (Kłoczowski 2001: 60).

Podsumowanie

Św. Augustyn w wielu pismach i przemowach ukazywał rolę interioryzacji w życiu człowieka, odwołując się przede wszystkim do serc słuchaczy. Całą swoją postawą, gestami oraz płomiennymi słowami przemawiał do nich z wnętrza własnego serca. W ten sposób narodziła się „pedagogia serca”, której sam nigdy nie określił tymi słowami, ale dał jej z pewnością podstawy filozoficzne i praktykował ją w swoim nauczaniu. Wiele jego tekstów odnosi się bowiem do tajemniczej komnaty duszy, w której Bóg przemawia do człowieka prosto, często nawet bez słów.

Dla św. Augustyna głównym celem nauczania było dotarcie do prawdy, które jest możliwe jedynie na drodze prawdziwej mądrości. Nieustannie wskazywał również na niezbędne oparcie się w tym procesie na Bogu oraz potrzebę pracy nad własnym sumieniem, aby usłyszeć delikatny głos „Nauczyciela wewnętrznego”. Jest to przesłanie

szczególnie aktualne w obecnych czasach, gdy człowiek zderza się z chaosem informacyjnym i tonie w morzu wypowiedzianych do niego słów. Zachowanie wewnętrznej czujności jest zadaniem trudnym, ale należy do niego zachęcać wychowanków, gdyż tylko wtedy możliwe będzie przekazanie im prawdziwych wartości.

Rozróżnienie na człowieka zewnętrznego i wewnętrznego zaczerpnął św. Augustyn od św. Pawła. W tym, co zewnętrzne, ludzie są podobni do zwierząt, natomiast różnica dotyczy wnętrza. Oba te wymiary człowieka posiadają różną dynamikę i potrzebują odmiennego traktowania, a jednocześnie przenikają się wzajemnie. Zewnętrzny człowiek rozwija się przez zdobywanie wiedzy i umiejętności – jest to ruch z zewnątrz do wnętrza. Natomiast wewnętrzny człowiek wzrasta przez wyrażanie swego wnętrza na zewnątrz, wobec innych, gdy jest oświecony światłem łaski otrzymanej od „Nauczyciela wewnętrznego”. We współczesnym podejściu do procesu nauczania należy zwrócić uwagę nie tylko na kwestię przekazywania wiedzy, ale przede wszystkim na sposób propagowania wartości. Nauczyciel, którego serce jest przekonane do konkretnych wartości, całym sobą będzie pociągał do nich również swych uczniów. W ten sposób właśnie, doświadczając tego z zewnątrz, uczniowie poprzez interioryzację wartości przekazywanych przez nauczyciela przyjmują je za własne. Podobnie postępował św. Augustyn, który nauczał rzesze wiernych oraz uczniów z sercem rozpalonym Bożą łaską, a dzięki temu wielu z nich przekonał do poszukiwania prawdziwej mądrości na drogach miłości.

Bibliografia

- Augustyn św. (1952). *Początkowe nauczanie religii*, [w:] tegoż, *Pisma katechetyczne*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Augustyn św. (1977a). *Homilie na Ewangelie św. Jana*, przeł. W. Szoldrski, W. Kania, [w:] tegoż, *Homilie na Ewangelie i Pierwszy list św. Jana (Pisma Starochrześcijańskich Pisarzy*, t. 15, cz. 1), Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej, s. 9–397.
- Augustyn św. (1977b). *Homilie na Pierwszy List św. Jana*, przeł. W. Szoldrski, W. Kania, [w:] tegoż, *Homilie na Ewangelie i Pierwszy list św. Jana (Pisma Starochrześcijańskich Pisarzy*, t. 15, cz. 2), Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej, s. 381–502.

- Augustyn św. (1991). *Przeciw Faustusowi*, przeł. J. Sulowski, [w:] tegoż, *Przeciw Faustusowi (księgi XXII–XXXIII). Przeciw Sekundynowi (Pisma Starochrześcijańskich Pisarzy*, t. 56), Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej, s. 3–151.
- Augustyn św. (1996). *O Trójcy Świętej*, przeł. M. Stokowska, Kraków: Znak.
- Augustyn św. (1999a). *O Nauczycielu*, [w:] tegoż, *Dialogi filozoficzne*, red. K. Tarnowski, przeł. J. Modrzejewski, Kraków: Znak, s. 433–485.
- Augustyn św. (1999b). *O porządku*, [w:] tegoż, *Dialogi filozoficzne*, red. K. Tarnowski, przeł. J. Modrzejewski, Kraków: Znak, s. 155–237.
- Augustyn św. (1999d). *O prawdziwej wierze*, [w:] tegoż, *Dialogi filozoficzne*, red. K. Tarnowski, przeł. J. Ptaszyński, Kraków: Znak, s. 733–818.
- Augustyn św. (1999d). *O życiu szczęśliwym*, [w:] tegoż, *Dialogi filozoficzne*, red. K. Tarnowski, przeł. A. Świderkówna, Kraków: Znak, s. 15–50.
- Augustyn św. (1999e). *Przeciw Akademikom*, [w:] tegoż, *Dialogi filozoficzne*, red. K. Tarnowski, przeł. K. Augustyniak, Kraków: Znak, s. 57–153.
- Augustyn św. (1999f). *Soliloquia*, [w:] tegoż, *Dialogi filozoficzne*, red. K. Tarnowski, przeł. A. Świderkówna, Kraków: Znak, s. 239–305.
- Augustyn św. (1999g): *Traktat o muzyce*, przeł. L. Witkowski, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Augustyn św. (2007). *Wyznania*, przeł. Z. Kubiak, Kraków: Znak.
- Augustyn św. (2012). *Księga Osiemdziesięciu Trzech Kwestii*, przeł. I. Radziejowska, Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Drever M. (2013). *Image, Identity and the Forming of the Augustinian Soul*, Oxford: Oxford University Press.
- Díez del Río I. (2006). *Augustinian Pedagogy: Philosophical and Anthropological Premises*, [w:] *Basic Elements of Augustinian Pedagogy*, Rzym: Curia Generalizia Agostiniana, s. 43–62.
- Eckmann A. (2003). *Obraz Boga w człowieku według św. Augustyna*, „Roczniki Humanistyczne”, t. 51, nr 3, s. 75–84.
- Heidegger M. (2002). *Fenomenologia życia religijnego*, przeł. G. Sowiński, Kraków: Znak.
- Kłoczowski J. (2001). *Drogi człowieka mistycznego*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kowalczyk S. (2007). *Człowiek i Bóg w nauce świętego Augustyna*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Marek Z., Walulik A. (2017). *Ponadczasowość myśli dydaktycznej świętego Augustyna*, „Paedagogia Christiana” nr 1(39), s. 29–47.
- Marin de San Martin L. (2013). *The Augustinians: Origins and Spirituality*, Roma: Institutum Historicum Augustinianum.
- Martin T.F. (2003). *Our Restless Heart: The Augustinian Tradition*, New York: Orbis Books.
- Milerski B. (1998). *Religia a szkoła*. Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna.

- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2020). *Psychologia poznawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget J. (1966). *Narodziny inteligencji dziecka*, przeł. M. Przetacznikowa, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sienkiewicz E. (2011). *Mądrość konieczną korektą ludzkiej wiedzy i źródłem szczęścia według św. Augustyna*, „Studia Koszalińsko-Kołońskie”, t. 17, s. 151–160.
- Słownik języka polskiego* (2023). <https://sjp.pwn.pl/szukaj/interioryzacja.html> [dostęp: 20.06.2023].
- Święty Franciszek Salezy (2002). *Traktat o miłości Bożej*, przeł. M.B. Bzowska, Kraków: Wydawnictwo Sióstr Wizytek.
- Tack T.E. (2006). *Saint Augustine, Student and Teacher*, [w:] *Basic Elements of Augustinian Pedagogy*, Roma: Curia Generalizia Agostiniana, s. 15–32.
- Trempała J. (2011). *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Turner J.S., Helms D.B. (1999). *Rozwój człowieka*, przeł. S. Lis i in., Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Van der Meer F. (1961). *Augustine, the Bishop: The Life and Work of a Father of the Church*, London: Sheed and Ward.
- Wendlik K. (2017). *Serce to umysł. Mistyka spotkania Boga i człowieka w ujęciu Orygenesesa oraz św. Augustyna*, Kraków: Inicjatywa Ewangelizacyjna Wejdzmy na Szczyt.
- Wojtyła K. (2011). *Osoba i czyn*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Mgr inż. Dorota Anna Kowalewska OSA
 e-mail: s.dorota.osa@gmail.com

Weronika Juroszek
ORCID: 0000-0002-1266-6091
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Błogosławiony ks. Jerzy Popiełuszko jako wzór osobowy w wychowaniu do chrześcijańskiej dojrzałości

Blessed Father Jerzy Popiełuszko as a Personal
Model in Upbringing Towards Christian Maturity

ABSTRACT

The paper focuses on the personal model role in upbringing towards higher values. The objective of the text is to answer the following question: How can the example of Blessed Father Jerzy Popiełuszko be used in raising the youth to be mature Christians?

To analyze the problem, the author uses Marian Nowak's concept of Christian maturity. The method she uses is historical/pedagogical biographic analysis. Selected studies and source texts prove that even at an early stage of his life, Popiełuszko fulfilled the Christian maturity criteria specified by Nowak: he envisioned a truly human life and permanently practiced features that facilitated its realization, such as scrupulousness, authenticity, and courage. He fulfilled these criteria as a Christian for whom the ultimate meaning of existence is salvation. It is worth remembering this role model and raising young people according to Nowak's criteria. It may be helpful to show some dramatic events from Popiełuszko's life, which may serve as inspiration on how to develop Christian maturity.

KEYWORDS

Christian maturity,
personal model,
Fr. Jerzy Popiełuszko,
scrupulousness,
authenticity, courage

SŁOWA KLUCZOWE

dojrzałość
chrześcijańska,
wzór osobowy,
ks. Jerzy Popiełuszko,
sumienność,
autentyczność, odwaga

SPI Vol. 26, 2023/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.4.009
Nadesłano: 15.06.2023
Zaakceptowano: 5.10.2023

ABSTRAKT

Problematyka tekstu koncentruje się wokół roli wzorów osobowych w wychowaniu do wartości. Celem artykułu jest udzielenie odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: Jak wychowywać młodzież do chrześcijańskiej dojrzałości kierując się wzorem błogostawionego ks. Jerzego Popiełuszki?

W rozważaniach odwołano się do koncepcji chrześcijańskiej dojrzałości autorstwa Mariana Nowaka. Wykorzystano metodę biografii historyczno-pedagogicznej. Na podstawie wybranych opracowań i tekstów źródłowych poświęconych życiu i działalności ks. Jerzego wykazano, że już na etapie wczesnej dorosłości doskonale spełniał on kryteria chrześcijańskiej dojrzałości wyszczególnione przez Nowaka: stworzył projekt życia autentycznie ludzkiego i stale kształtował w sobie cechy umożliwiające urzeczywistnianie tego projektu (sumienność, autentyczność, odwaga). Wymienione kryteria wypełniał w optyce wiary chrześcijańskiej, dla której ostatecznym celem jest zbawienie i życie wieczne. Wychowując młodych ludzi do dojrzałego chrześcijaństwa warto kierować się wzorem ks. Popiełuszki i kształtować ich osobowość zgodnie z wyznacznikami opracowanymi przez Nowaka. Jako pomoc w wychowaniu jawią się konkretne przykłady z życia ks. Popiełuszki, będące inspiracją, jak formować w wychowankach chrześcijańską dojrzałość.

Wprowadzenie

W wychowaniu do wartości jednym z najważniejszych jego aspektów jest ponadczasowość, nieprzemijalność celów wychowania. Marian Nowak podkreśla, że takim celem – trwałym i uniwersalnym – jest dążenie, aby wyposażyć wychowanka w *humanitas* (Nowak 1999). Innymi słowy, chodzi o to, aby pomóc mu w urzeczywistnianiu jego człowieczeństwa. Cel ten jest realizowany poprzez czynienie relacji międzyludzkich coraz bardziej osobowymi.

W procesie wychowania zmierzającym do urzeczywistniania własnego człowieczeństwa ważną rolę odgrywają ludzie będący wzorami osobowymi. W pedagogice wzór osobowy definiowany jest jako opis konkretnego człowieka, jego postępowania, osobowości i dokonań. Wincenty Okoń podkreśla, że człowiek będący wzorem postrzegany jest w kategoriach wyjątkowości, jako ten, kto w najtrudniejszych momentach życia potrafi bronić ideałów (Okoń 2007).

Mobilizuje do naśladownictwa, wpływając na sferę woli i emocjonalną wychowanka (Maj 2006; Bakiera, Harwas-Napierała 2016; Juroszek 2022, 2023a, 2023b).

W chrześcijaństwie wzorami osobowymi dla wiernych są ludzie wyniesieni na ołtarze. Z racji heroiczności cnót występują jako wzory bliskości z Bogiem i służby drugiemu człowiekowi. Jedną z takich osób jest ks. Jerzy Popiełuszko. W literaturze przedmiotu istnieje wiele opracowań poświęconych jego życiu i działalności, przede wszystkim o charakterze historycznym (Litka 2009; Kindziuk 2014; Gromadzki, Witkowski 2022) i teologicznym (Sochoń 2010; Skoczylas 2012).

Celem niniejszego artykułu jest próba ukazania, jak należy wspierać wychowanka w dążeniu do chrześcijańskiej dojrzałości, przyjmując jako wzór osobowy błogosławionego ks. Jerzego Popiełuszkę. Ze względu na obszerność zagadnienia skoncentrowano się na dzieciństwie, adolescencji i (przede wszystkim) początkach wczesnej dorosłości Jerzego Popiełuszki. Już wtedy przykuwała uwagę jego autentyczna, chrześcijańska dojrzałość. Odwołano się do biografii Popiełuszki z okresu pobytu w jednostce wojskowej o zaostrożonym rygorze w Bartoszycach. To tam po raz pierwszy, mając niespełna 20 lat, Popiełuszko stanął twarzą w twarz z przedstawicielami Służby Bezpieczeństwa, którzy ostatecznie bestialsko go zamordowali. Dla dwudziestoletniego człowieka ks. Jerzy może być przykładem, że już w tym wieku możliwe było stawienie czoła tak ogromnej, niszczącej sile, jaką był komunizm i ludzie go reprezentujący. W dobie wzrastania w siłę potęg totalitarnych, takich jak Rosja czy Chiny, zagadnienie wychowania do urzeczywistniania swojego człowieczeństwa w skrajnie trudnych warunkach staje się coraz bardziej aktualne.

Zagadnienie to poddano analizie wykorzystując koncepcję chrześcijańskiej dojrzałości autorstwa Mariana Nowaka (1999).

Kryteria chrześcijańskiej dojrzałości w ujęciu Mariana Nowaka

Nowak podkreśla, że dojrzałość zakłada istnienie dwóch nieodzownych dyspozycji, będących realnymi znakami realizacji własnego człowieczeństwa. Pierwszą z nich jest zdolność do uzmysłowienia sobie swoich prawdziwych dążeń oraz stworzenia planu (projektu) własnego życia rozumianego w kategoriach autentycznie ludzkich.

Druga dyspozycja wiąże się z nabyciem określonych, pozytywnych cech umożliwiających realizację tego projektu (Nowak 1999: 409). Jak pisze Nowak, „osoba ludzka dojrzała, to osoba zintegrowana, to osoba, która wypracowała swój projekt życia «autentycznie ludzkiego» i posiada odpowiednie cechy, aby go zrealizować” (Nowak 1999: 414).

Odwołując się do prac Gordona Allporta, Zdzisława Chlewińskiego i Kazimierza Dąbrowskiego, Nowak stwierdza, że dla człowieka charakterystyczne są określone dążenia prowadzące do ukształtowania planu życiowego. Dążenia te przejawiają się m.in.: potwierdzeniem poczucia własnej wartości, pragnieniem działania (oraz współdziałania), wielkości, honoru, chwały i znaczenia, potrzebą bycia akceptowanym, respektowanym i kochanym, wolą poznania prawdy i świata obiektywnych wartości, pragnieniem tworzenia kultury i cywilizacji, podejmowaniem odpowiedzialnych działań, porządkowaniem procesu osobowego rozwoju prowadzącego do wewnętrznej integracji (Nowak 1999: 410–411). Wymienione dążenia warunkują proces tworzenia planu życiowego, co w sposób szczególny uwidacznia się w okresie wczesnej dorosłości. W tym stadium rozwojowym stosunkowo dobrze rozwinięta powinna być samoświadomość, która z kolei wpływa na wzbogacenie się samowiedzy, tj. dogłębnej znajomości swoich potrzeb, zdolności, wartości, ideałów (Mądrzycki 1996: 66). Młody dorosły wraz z upływem lat powinien w coraz większym stopniu taką wiedzę o sobie posiadać, co ułatwi mu stworzenie realistycznych życiowych planów (projektów). Plan życiowy tym różni się od innych, zwykłych planów, że wiąże się z nadawaniem kształtu swojemu życiu. Proces ten wymaga od jednostki znacznych zasobów autonomii, niezależności, wolności i samodzielności.

Nowak stwierdza, że realizacja planu (projektu) swojego życia możliwa jest dzięki określonym, pozytywnym cechom osobowości:

- stałości w odpowiadaniu na trudności, wyzwania życiowe (tj.: sumienności, solidności, zdolności do podejmowania stałego wysiłku w celu przezwyciężania zniechęcenia, słabości, bierności);
- zdolności do ofiarnej miłości wyrażającej się personalistycznym, ciepłym i życzliwym stosunkiem do drugiego człowieka, prawdziwym, pozbawionym fałszu (autentyczność) dążeniem do prawdy i dobra;

- tzw. „rozsądnej kreatywności” przejawiającej się zdolnością do poszukiwania i znajdowania rozwiązań, sposobów realizacji projektu swojego życia; na „rozsądną kreatywność” składają się: odwaga, zrównoważenie i stabilność emocjonalna, roztropność (Nowak 1999: 412).

Współobecność projektu życia (planu życiowego) oraz pozytywnych cech osobowości prowadzi do kształtowania się w człowieku gruntownej, dogłębnej integracji, która słusznie może być traktowana jako „dojrzałość”. Nowak akcentuje wagę ujmowania dojrzałości w kategoriach dynamicznych, aktywnych. Dojrzałość nie jest więc czymś stałym, czymś, co raz nabyte, pozostaje ciągle takie samo. Wymaga wysiłku, stale podejmowanych starań w celu urzeczywistnienia jej potencjału.

Dojrzałość przybiera wymiar chrześcijański, gdy dochodzi do usytuowania dążeń i planów typowo ludzkich w kontekście wiary chrześcijańskiej, w tym ostatecznego, najważniejszego celu każdego chrześcijanina, jakim jest zbawienie i życie wieczne (Marek 2016: 67). Wiąże się to z przyjęciem konkretnego, osobowego wzoru, jakim jest Jezus Chrystus. Podążanie za Chrystusem, naśladowanie Go, jest możliwe dzięki nadprzyrodzonej łasce (Gogacz 1999).

Nowak zwraca uwagę na rozróżnienie między dojrzałością ludzką i chrześcijańską. Stwierdza, że chociaż czasem te dwa aspekty dojrzałości (ludzki i chrześcijański) przedstawia się osobno, to nie należy ich nigdy rozdzielać i stwarzać wrażenia, że istnieją dwa rodzaje dojrzałości.

W perspektywie „tajemnicy Wcielenia i Zmartwychwstania” chrześcijanin posiada jedną tylko dojrzałość, tę „ludzką” podniesioną dzięki łasce nadprzyrodzonej na poziom nadprzyrodzony. W ten sposób „dojrzałość ludzka” staje się chrześcijańska, tzn. ukierunkowana na cel ostateczny i wyniesiona do rzeczywistości „nadnaturalnej” (do wymiaru tajemnicy). Jako dojrzałość chrześcijańska domaga się ona odpowiedniego stylu życia, właściwego osobie dojrzałej (Nowak 1999: 415).

Metoda

Problematyka omawiana w niniejszym tekście ogniskuje się wokół roli wzorów osobowych w wychowaniu do wartości. Celem jest udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze: Jak wychowywać

młodzież do chrześcijańskiej dojrzałości, kierując się wzorem błogosławionego ks. Jerzego Popiełuszki?

W artykule wykorzystano metodę biografii historyczno-pedagogicznej (Szulakiewicz 2007, 2015a, 2015b). Poddano analizie życie i działalność postaci historycznej, jaką był ks. Jerzy Popiełuszko (1947–1984). Kontekst historyczny niniejszych analiz przypada na okres PRL. W latach 1945–1989 Polska była krajem niesuwerennym, zdominowanym politycznie i gospodarczo przez ZSRR. Szczytowa aktywność Popiełuszki zbiegła się w czasie ze stanem wojennym oraz powstaniem i działalnością Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”. Szczególną rolę w inwigilowaniu Popiełuszki (i ostatecznie w jego śmierci) odegrała Służba Bezpieczeństwa (SB) – organ państwa podległy Ministerstwu Spraw Wewnętrznych, dysponujący ogromnie rozbudowanym aparatem przemocy. Z tego środowiska wywodzili się oprawcy ks. Jerzego Popiełuszki.

Odwołano się do opracowań biograficznych oraz materiałów źródłowych (listy).

Analiza ma charakter pedagogiczny. Wykorzystano koncepcję Mariana Nowaka (1999), który wyszczególnił następujące wskaźniki chrześcijańskiej dojrzałości:

- kształtowanie planu życiowego w kontekście dążenia do zbawienia;
- kształtowanie wybranych cech osobowości umożliwiających realizację tego planu, m.in. sumienności (będącej przejawem stałości w odpowiadaniu na wyzwania życiowe), autentyczności (będącej przejawem zdolności do miłości ofiarnej i dążenia do prawdy), odwagi (będącej przejawem tzw. „rozsądnej kreatywności”).

Chrześcijańską dojrzałość przejawiającą się wyszczególnionymi przez Nowaka cechami poddano analizie w wybranych okresach życia Jerzego Popiełuszki, mianowicie w dzieciństwie, adolescencji i (przede wszystkim) początkach wczesnej dorosłości, czyli wówczas, gdy dojrzałość jednostki powinna być już w dużym stopniu ukształtowana.

Biogram błogosławionego ks. Jerzego Popiełuszki w kontekście kształtowania planu życiowego

Jerzy Popiełuszko urodził się 14 września 1947 roku w miejscowości Okopy, w województwie podlaskim (powiat sokólski, gmina Suchowola), niedaleko granicy z ówczesnym Związkiem Socjalistycznych Republik Radzieckich (Sikorska 1991: 1–3). Był trzecim z pięciorga dzieci Władysława i Marianny Popiełuszków. Rodzina egzystowała skromnie, choć, jak podają biografowie rodziny Popiełuszków, nie odczuwała biedy (Sikorska 1991: 4; Sochoń 2010: 15). Jerzy uczył się przeciętnie. Wykazywał szczególne zainteresowania przedmiotami humanistycznymi (historia, język polski). Od najmłodszych lat charakteryzował się dużą pobożnością, wiele lat był ministrantem uczestniczącym codziennie we mszy świętej.

Wraz końcem adolescencji zaczął się formować plan życiowy Popiełuszki sformułowany jako szerzenie Ewangelii i praca dla ojczyzny w duchu miłości Boga i bliźniego. Jego przejawem było wstąpienie w 1965 roku do Wyższego Metropolitalnego Seminarium Duchownego w Warszawie (Kindziuk 2014: 27). W latach 1966–1968 jako kleryk odbywał obowiązkową zasadniczą służbę wojskową w Bartoszycach w jednostce o zaostrzonym rygorze, przeznaczonej specjalnie dla kleryków. Z powodu trudnych warunków ciężko chorował i potem już właściwie do końca życia niedomagał. Z drugiej strony właśnie tam jego wiara uległa jeszcze większemu ugruntowaniu. Biografowie ks. Jerzego zgodnie podkreślają, że to w trakcie pobytu w wojsku Popiełuszko zaczął świadomie dorastać do roli, którą miał odegrać w przyszłości jako kapelan warszawskiej „Solidarności” (Sochoń 2010; Kindziuk 2014; Brien 2016). To tu zaczął się kształtować jego plan życiowy, jakim była praca dla ojczyzny w duchu wiary katolickiej. W trakcie pobytu w wojsku Popiełuszko dogłębnie zrozumiał, jakie metody wykorzystuje system komunistyczny w zniewalaniu ludzi. „Paradoksalnie, trudna służba wojskowa wyzwoliła w nim ukryte energie, które niebawem miały się ujawnić, kiedy – już jako kapłan warszawski – musiał stanąć oko w oko z aparatczykami Służby Bezpieczeństwa” (Sochoń 2010: 27).

W maju 1972 roku otrzymał święcenia kapłańskie z rąk prymasa Stefana Wyszyńskiego. Jego plan życiowy – dalekosiężny, altruistyczny, ukierunkowany na dobro bliźniego – został zawarty w przesłaniu

zapisanym na prymicyjnym obrazku „Posyła mnie Bóg, abym głosił Ewangelię i leczył rany zbolełych serc” (Brien 2016: 32).

Ks. Popiełuszko pełnił posługę kapłańską kolejno w następujących parafiach: Trójcy Świętej w Ząbkach, Matki Bożej Królowej Polski w Aninie oraz w warszawskich parafiach: Dzieciątka Jezus, św. Anny, św. Stanisława Kostki (Kindziuk 2014).

Od sierpnia 1980 roku aktywnie wspierał robotników w czasie strajków „Solidarności”. Jego plan życiowy, zgodnie z prymicyjnym przesłaniem, realizował wśród ludzi piętnowanych, zranionych. Takimi ludźmi byli inwigilowani przez system komunistyczny robotnicy związani z „Solidarnością”.

Ks. Popiełuszko publicznie krytykował nadużycia komunistów, równocześnie przestrzegając przed nienawiścią do nich zgodnie z zasadą „Zło dobrem zwyciężaj”. Od początku 1982 roku systematycznie odprawiał msze św. w intencji ojczyzny i Polaków, które gromadziły kilka tysięcy ludzi. Stawał się coraz większym autorytetem dla wiernych i całego społeczeństwa (Litka 2009).

Władze PRL wielokrotnie kłamliwie zarzucały ks. Popiełuszce działalność polityczną skierowaną przeciwko „przyjazni polsko-radzieckiej”. Służba Bezpieczeństwa już w trakcie jego pobytu w seminarium założyła mu „Teczke Ewidencji Operacyjnej na Księdza”, a w połowie lat 70. wytypowała go jako kandydata na tajnego współpracownika Służby Bezpieczeństwa (Litka 2009).

Biorąc pod uwagę fakt, że ks. Jerzy Popiełuszko odmawiał współpracy, a jego działalność chrześcijańsko-patriotyczna znajdowała coraz większy odbiór w społeczeństwie, SB rozpoczęła działania rozpracowujące o kryptonimie „Popiel” i „Godot” (Litka 2009). Rezultatem tych działań była zaplanowana, okrutna śmierć ks. Popiełuszki. 19 października 1984 roku w trakcie powrotu z Bydgoszczy do Warszawy ks. Jerzy Popiełuszko został zatrzymany przez funkcjonariuszy SB. Brutalnie bity i torturowany, ostatecznie został wrzucony do Wisły z tamy we Włocławku w worku obciążonym kamieniami. Poniósł śmierć męczeńską (Kindziuk 2014). Zgodnie z ustaleniami tzw. procesu toruńskiego, oficjalna data śmierci ks. Jerzego to 19 października 1984 roku. Niemniej jednak jeden z najbardziej zaangażowanych i oddanych sprawie ludzi – prokurator Andrzej Witkowski twierdzi, że ks. Jerzy po uprowadzeniu był jeszcze przez kilka dni torturowany przez służby radzieckie. Jego tortury miałyby więc wówczas

trwać nie kilka godzin, ale kilka dni! (Gromadzki, Witkowski 2022). Zarówno zachowane z obdukcji zdjęcie, jak i wyniki ekspertyzy sądowej, potwierdziły wyjątkowe okrucieństwo i bestialstwo sprawców.

6 czerwca 2010 roku ks. Jerzy Popiełuszko został ogłoszony błogosławionym Kościoła katolickiego.

Błogosławiony ks. Jerzy Popiełuszko jako wzór osobowy w wychowaniu do chrześcijańskiej dojrzałości (ze szczególnym uwzględnieniem sumienności)

W całym życiu Jerzego Popiełuszki przykuwało uwagę jego wytrwale zaangażowanie w to, czego się podejmował. Jak podkreślała jego matka Marianna, w codziennym wypełnianiu obowiązków charakteryzował się dużym skupieniem i sumiennością (Kindziuk 2014: 24). Od dnia przystąpienia do Pierwszej Komunii św. codziennie, jeszcze przed rozpoczęciem zajęć szkolnych, przychodził do kościoła i jako ministrant służył do mszy św. Warto zaznaczyć, że nie uważał tego za jakieś szczególne poświęcenie, wręcz przeciwnie, twierdził, że jest to zwykły obowiązek każdego chłopca wychowywanego w atmosferze żywej wiary katolickiej (Sikorska 1991: 5).

Dla wychowawców ks. Jerzy może być inspiracją w odkrywaniu tego, co robić, by wychowywać autentycznie wierzącego chrześcijanina. Warto zwrócić uwagę, że Popiełuszko już w dzieciństwie, uczestnicząc codziennie we mszy świętej, kształtował osobowość i podwaliny swojej dojrzałości (a dokładnie sumienność) w kontekście szczególnej relacji z Chrystusem. W tym sensie jego „ludzka” dojrzałość stawała się dojrzałością chrześcijańską wskutek – jakby to ujął Nowak – przyjęcia chrześcijańskiego stylu życia oraz świadomej decyzji o naśladowaniu Chrystusa i podążaniu za Nim. Jak pisze Jan Sochoń,

Dawał [...] znaki rzadkiej u innych chłopców sumienności religijnej. Bez względu na pogodę codziennie uczestniczył we mszy św., pozostawał w stałej gotowości, aby być blisko Chrystusa. Wiele – należy przypomnieć – było w tej jego postawie młodszej emocjonalności, ale również można dostrzec ślad trwałej, konsekwentnej wizji, mającej wpływ na jego myślenie i postępowanie, niezależnie od zaistniałych trudności (Sochoń 2010: 17).

U Popiełuszki, jak potwierdzają fragmenty biografii, sumienność kształtowała się więc w perspektywie życia wiecznego (Sikorska 1991: 5; Sochoń 2010: 17). Każdego dnia przewycięzał siebie (swoją pasywność, zniechęcenie, słabość), po to, aby być jak najbliżej Chrystusa. Bliskość ta urzeczywistniała się w największym stopniu w sakramencie Eucharystii. I do tej bliskości Popiełuszko każdego dnia dążył.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na rolę sumiennosci w formowaniu osobowej dojrzałości. Sumiennosc, przez wiele lat nieco zapomniana (być może z racji akcentowania kreatywnosci i asertywnosci), jest jedną z najważniejszych cech, które należy kształtować w wychowanku. O tym, jak bardzo jest ona istotna do zrozumienia postępowania człowieka, świadczy m.in. teoria Pięcioczynnikowego Modelu Osobowości (tzw. Wielkiej Piątki). W teorii tej sumiennosc traktowana jest jako jedna z pięciu najważniejszych cech osobowości (obok ugodowości, otwartości na doświadczenie, ekstrawersji i neurotyczności).

Szczególną rolę sumiennosci dla konstruktywnego funkcjonowania psychospołecznego jednostki dostrzegli John Oldham i Lois Morris. Badacze ci przez kilkadziesiąt lat prowadzili badania cech kluczowych dla zrozumienia uczuć, postępowania i schematów myślenia danego człowieka (Oldham, Morris 2020). Rezultatem ich wieloletniej pracy była koncepcja osobowości zatytułowana „Twój psychologiczny autoportret. Dlaczego czujesz, kochasz, myślisz, postępujesz właśnie tak”. Oldham i Morris podkreślają, że cecha sumiennosci jest „kręgosłupem” tych społeczeństw, w których ceni się etykę pracy. Składowe sumiennosci, takie jak: oddanie pracy, zdolność do intensywnego i celowego wysiłku, umiłowanie porządku i schludności, są podstawą jakiegokolwiek skutecznego działania. Sumiennosc – jak podkreślają Oldham i Morris – jest również warunkiem satysfakcjonujących relacji społecznych, w tym również tych romantycznych i docelowo małżeńskich. Wspomniani badacze postulują, aby w wychowaniu młodych ludzi do osiągnięcia dojrzałości osobowej w sposób szczególny skupić się na kształtowaniu tej właśnie cechy.

Na polskim gruncie naukowcami podejmującymi zagadnienie sumiennosci są m.in. Jan Ciecuch i Ewa Topolewska-Siedzik (2020). Przeprowadzili oni cykl badań nad kształtowaniem się osobowości w okresie adolescencji. Skoncentrowali się m.in. na

teoretycznych założeniach i weryfikacji empirycznej tzw. Kołowego Modelu Kształtowania się Tożsamości. Dowiedli, że kluczową rolę w prawidłowym przystosowaniu psychospołecznym adolescentów pełni właśnie sumienność (obok otwartości na doświadczenie), definiowana jako solidność, systematyczność, pilność.

Na podstawie rezultatów przytoczonych badań warto podkreślić wagę sumienności dla satysfakcjonującego przystosowania jednostki, jej osobowości i stylu życia. Marian Nowak w formowaniu swojej koncepcji chrześcijańskiej dojrzałości również wymienia sumienność jako jedną z najbardziej istotnych cech wymaganych do realizacji autentycznie ludzkich planów.

Wyniki analizy biograficznej dzieciństwa Popiełuszki potwierdzają, że swą gotowość do systematycznej i solidnej pracy realizował w kontekście bliskiej relacji z Chrystusem. To Jemu oddawał swoje zmęczenie i codzienne troski. Jest to wskazówka dla wszystkich tych, którzy chcą wspierać wychowanka w jego dążeniu do dojrzałości. Książka Jerzy pokazuje, że dla chrześcijanina praca nad własną sumiennością daje największe efekty, gdy trwa się w bliskiej relacji z Chrystusem.

W wychowaniu młodzieży do sumienności ogromnie ważne jest zwrócenie uwagi na to, by nie wzmacniać w wychowanku nadmiernej koncentracji na sobie – swoim ego, swojej doskonałości. Innymi słowy, chodzi o to, by unikać dążenia do sumienności dla niej samej. Na kartach historii można znaleźć wielu ludzi oznaczających się silną wolą, solidnością i uporem w działaniu, których motywacje miały jednocześnie egoistyczny i antyspołeczny wydźwięk (Chlewiński 1991: 8). Sumienność, samodyscyplina oraz samokontrola nie mogą być celem samym w sobie.

Popiełuszko jest wzorcowym przykładem osoby, dla której sumienność była tylko środkiem do celu, jakim była dla niego chrześcijańska dojrzałość. W jego działaniu uwidoczniła się taka hierarchia wartości, w której niższe motywacje podejmowanych działań zostały podporządkowane wyższym. A na szczycie tej hierarchii było życie wieczne.

Błogosławiony ks. Jerzy Popiełuszko jako wzór osobowy w wychowaniu do chrześcijańskiej dojrzałości (ze szczególnym uwzględnieniem autentyczności)

Autentyczność przejawia się szczerością, umiłowaniem prawdy, brakiem fałszu i zakłamania. Człowieka możemy nazwać autentycznym, gdy działania, jakie podejmuje, są zgodne z głoszonymi przez niego deklaracjami. Innymi słowy, gdy potwierdza czynami to, co deklaruje. Jak pisał Popiełuszko w jednym ze swoich listów, „Niech na co dzień towarzyszy nam świadomość, że żądając prawdy od innych, sami musimy żyć prawdą. Żądając sprawiedliwości, sami musimy być sprawiedliwi. Żądając odwagi i męstwa, sami musimy być na co dzień mężni i odważni” (Popiełuszko 1985: 48).

Jerzy Popiełuszko już jako dziesięcioletni dobitnie potwierdził czynami wartość męstwa i odwagi. W jednostce wojskowej o zaostrzonym rygorze dla kleryków w Bartoszych nie ugiął się pod naporem komunistycznej propagandy i pozostał wierny głoszonym przez siebie wartościom.

Wcielanie kleryków do wojska było jednym ze sposobów, w jaki komuniści inwigilowali środowiska seminaryjne. Dokładali wszelkich starań, by w ten sposób niszczyć Kościół katolicki w Polsce (Sochoń 2010: 24). Chodziło głównie o to, by zredukować liczbę przyszłych księży. Stąd w wojsku stosowano wobec nich przeróżne metody perswazji, przemocy psychicznej i fizycznej. Powszechnie przeprowadzane tzw. szkolenia polityczne polegały na indoktrynacji, przekazywaniu klerykom treści godzących w przekonania religijne i doktrynę chrześcijańską oraz propagujących marksistowską wizję świata (Sochoń 2010: 24). W wojsku działało też wielu agentów Służby Bezpieczeństwa.

Przełożeni od razu zwrócili baczność na kleryka Jerzego Popiełuszkę, który wyróżniał się szczególną pobożnością oraz pewnym rodzajem przywództwa nad resztą kleryków. W celu złamania jego oporu poddawali go szczególnym szykanom: sprzątanemu w masce gazowej obozowych toalet, wielogodzinnemu czołganiu się po ziemi w pełnym umundurowaniu, poddawaniu brutalnej „nauce pływania” (Sochoń 2010: 26). W tym miejscu warto przytoczyć fragment z listu Jerzego Popiełuszki do ojca duchownego ks. Czesława Miętka:

Ostatnio zaszyły pewne fakty, które pozostaną mi w pamięci, które nawet zanotowałem. Pierwszy z nich to sprawa różańca wojskowego [...]. Zaczęło się od tego, że dowódca plutonu kazał mi zdjąć z palca różaniec na zajęciach przed całym plutonem. Odmówiłem, czyli nie wykonałem rozkazu. A za to grozi prokurator. Gdybym zdjął, wyglądałoby to na ustępstwo. Sam fakt zdjęcia, to niby nic takiego. Ale ja zawsze patrzę głębiej (Bartoszewski 2009: 21–22).

Warto uświadamiać wychowankom, że do chrześcijańskiej dojrzałości dochodzi się napotykając różnego rodzaju trudności. Często człowiek ulega pokusie poddania się, rezygnacji z walki o wartości, w szczególności, gdy za tę walkę musi ponieść pierwsze poważne koszty. Pokusa może się wiązać z powątpiewaniem w zasadność dalszej walki. Warto zwrócić uwagę na słowa Popiełuszki dotyczące zdjęcia różańca: „Sam fakt zdjęcia, to niby nic takiego”. Popiełuszko stwierdził więc, że to „niby nic takiego”. Wielu w takim momencie zbagatelizowałoby wartość wysiłku, walki. Ale Popiełuszko wiedział, że walka o wielkie rzeczy często zaczyna się od mniejszych prób. O tym, że zdawał sobie sprawę, iż jest to próba, która ma swoje głębsze znaczenie, świadczą jego dalsze słowa: „Ale ja zawsze patrzę głębiej”.

W wychowaniu do chrześcijańskiej dojrzałości istotne jest zwracanie uwagi na to, że za obronę prawdy trzeba nieraz zapłacić ogromną cenę. Doświadczył tego Popiełuszko najbardziej pod koniec życia, gdy bezpośrednio przed śmiercią był bestialsko torturowany. Niemniej jednak już wiele lat wcześniej, w jednostce wojskowej w Bartoszycach, stanął twarzą w twarz z aparatczykami Służby Bezpieczeństwa, ludźmi przewrotnymi i lubującymi się w pastwieniu nad zależnym od nich człowiekiem. Świadczą o tym jego słowa dotyczące sytuacji, gdy odmówił ściągnięcia różańca. Słowa, które potwierdzają, że w swoich działaniach był autentyczny i szczerzy, pozbawiony fałszu i zakłamania. Istniała całkowita zgodność między jego zachowaniem a głoszonymi deklaracjami.

Wtedy tenże dowódca rozkazał mi, żebym poszedł z nim do wyższych władz [...]. Ponieważ nie było wyższych władz, rozmawiał ze mną sam. Straszyl prokuratorem. Wyśmiewał: „Co, bojownik za wiarę”. Ale to wszystko nic. O 17.45 w pełnym umundurowaniu [...] stawiłem się na podoficerce. Tam sprawdzian trwał do 20.00 z przerwą na kolację. O 20.00 zaprowadzono mnie do dowódcy plutonu. Tam się zaczęło. Najpierw spisał moje dane. Potem kazał mi się rozbuć, wyciągnąć sznurówki

z butów i rozwinąć onuce. Stałem więc przed nim boso. Oczywiście cały czas na baczność. Stałem jak skazaniec (Bartoszewski 2009: 22).

Autentyczność umożliwia dotarcie do prawdy o człowieku i otaczającym świecie oraz rozpoznanie wartości obiektywnych. Autentyczność wiąże się ze zdolnością do rzetelnego wglądu we własną motywację, czyli umiejętnością stawania w prawdzie wobec samego siebie.

Człowiek autentyczny postrzega swoją motywację w sposób prawdziwy i widzi siebie takim, jakim rzeczywiście jest. Nie przypisuje sobie nieistniejących walorów, ale też nie obniża swojej wartości (Chlewiński 1991: 31). W przypadku większości ludzi wgląd w siebie jest utrudniony ze względu na zbyt częste stosowanie mechanizmów obronnych, co ma na celu zaprzeczanie swoim wadom. To zaprzeczanie realizuje się najczęściej z wykorzystaniem mechanizmu racjonalizacji oraz wypierania ze świadomości niechcianych treści, a celem jest stworzenie wyidealizowanego obrazu siebie – obrazu, który w rzeczywistości nie istnieje.

Biografowie ks. Popiełuszki zgodnie podkreślają, że był on zaprzeczeniem człowieka działającego w opisany powyżej, zafałszowany sposób. Zwracają uwagę na jego doskonałą autentyczność, naturalność (Sikorska 1991; Sochoń 2010; Kindziuk 2014).

Człowiek autentyczny, mający rzetelny wgląd w siebie, nie zawyża, jak już wcześniej wspomniano, swojej samooceny, ale też jej nie zaniża. I do tego należy dążyć w procesie wychowania – aby wychowanek znał swoje mocne strony. Jeszcze jako kleryk, Popiełuszko w liście do ks. Miętka tak wspomina swoje zetknięcie z nadzorcami jednostki wojskowej w Bartoszycach:

Okazałem się bardzo twardy, nie można mnie złamać groźbą ani torturami. Może to dobrze, że akurat jestem ja, bo może ktoś inny by się załamał, a jeszcze innych wkopał [...]. Bardzo dziękuję za list i słowa otuchy. Tak, słowa otuchy, bo nieraz miałem pewne wątpliwości, czy rzeczywiście dobrze robię, stawiając czoło, cierpiąc za innych. Czy to nie jest jakaś lekkomyślność (Bartoszewski 2009: 21).

Kleryk Jerzy Popiełuszko miał więc świadomość swojej niezłomności, odwagi. Wymienionymi atrybutami nie obnosił się i nie chwalił. Był autentyczny w umiejętności nazwania swoich zalet. Nie wybielał się, ale też nie zaniżał swojej wartości. Świadomie zdecydował o tym, że zawsze, w każdych okolicznościach, należy bronić

prawdy. Pomagała mu w tym odpowiednia literatura, a zwłaszcza książeczka *O naśladowaniu Chrystusa*, którą stale miał przy sobie. Pisał do swojego ojca duchownego:

Bardzo Ojcu dziękuję za *Naśladowanie Chrystusa*. Jest to bardzo wygodna książeczka, dlatego noszę zawsze w kieszeni, bo na politycznym, którego mamy po same uszy, można z niej korzystać i śledzić piękne myśli w niej zawarte (Bartoszewski 2009: 20).

W cytacie tym zawarta jest myśl obrazująca stosunek tych najwierniejszych i najdzielniejszych kapłanów do otaczającej ich, zakłamej rzeczywistości. W samym centrum komunistycznej propagandy, jakim był obóz wojskowy, oni stale nosili przy sobie elementy (rózańce, medaliki, książki) świadczące o ich bliskości z Chrystusem (Żaryn 2022). Na tym przykładzie widać też – co warto ukazywać młodzieży kierując się wzorem ks. Jerzego – ich codzienną, autentyczną dojrzałość chrześcijańską w codziennych, trudnych warunkach.

Jerzy Popiełuszko potwierdzał czynami to, co głosił. Jego chrześcijańska dojrzałość była bardzo autentyczna. Wiele lat był zastraszany przez pracowników Służby Bezpieczeństwa, którzy wielokrotnie przesłuchiwali go i dręczyli. Ostatecznie, bestialsko zamordowany, stał się przykładem bohaterstwa.

Błogosławiony ks. Jerzy Popiełuszko jako wzór osobowy w wychowaniu do chrześcijańskiej dojrzałości (ze szczególnym uwzględnieniem odwagi)

Odwaga to świadoma, śmiała postawa wobec niebezpieczeństwa. Człowiek odważny potrafi dzielnie, niezłomnie i bez lęku stanąć w obliczu zagrożenia (Żywczok 2021: 64). Odwaga Popiełuszki, podobnie jak jego autentyczność, dobitnie ujawniła się wówczas, gdy jako alumn trafił na dwa lata do specjalnej jednostki wojskowej w Bartoszycach na Mazurach. Oto słowa Popiełuszki obrazujące okoliczności odmowy zdjęcia różańca:

O 22.20 przyszedł polityczny (politruk), kazał mi zdjąć różaniec przy nim. A niby z jakiej racji? Nie zdjąłem, bo przecież nikomu nie przeskadzał, a nie będę zdejmował dlatego, że ktoś nie może patrzeć (Bartoszewski 2009: 23).

W wychowaniu do dojrzałości warto kierować się wzorem Jerzego Popiełuszki, który śmiało i zdecydowanie zareagował na rozkaz zdjęcia różańca. Taka postawa wzoru osobowego utwierdza wychowanka w przekonaniu, że odważne bronienie najwyższych wartości jest możliwe. Następujące słowa Popiełuszki potwierdzają jego odwagę i niezłomność w obronie wiary:

[...] jakiś kapralina chcąc się przyliżać oficerowi, kazał mi zdjąć różaniec. Powiedział, to nie obrączka, żeby nosić w wojsku. Powiedziałem: „Jak dla kogo”. Zaczął się rzucać i na siłę chciał zaprowadzić do oficera. Chłopaki się rzucili na niego, myślałem, że go zbiją. Kazałem, żeby oficer do mnie przyszedł, bo ja do niego nie pójdę. Bo niby z jakiej racji, dlatego tylko, że tak mu się podoba? (Bartoszewski 2009: 25).

Popiełuszko, mimo zastraszania, pozostał niezłomny i nieulekny, o czym świadczą następujące słowa:

Dowódca plutonu rozkazał dowódcy drużyny, aby następnym razem przyprowadził mnie na taką rozmowę z RKM-em¹ na szyi, który waży 16 kg. I rozmowa będzie trwała nie 3 godziny, ale od 4–5 godzin z zastosowaniem odpowiednich metod. Mam być poddany pod sąd koleżeński jako buntownik. Ale mam na szczęście dobrych kolegów, którzy w tym sądzie zasiadają (Bartoszewski 2009: 23).

Popiełuszko był całkowicie zależny od przesłuchującego go wojskowego. Kiedy człowiek o wątpliwych wartościach moralnych otrzymuje nieograniczoną władzę, staje przed pokusą autorytaryzmu, wyniosłości i poniewierania podległymi mu osobami. Abraham Lincoln wygłosił kiedyś sentencję: „Jeśli chcesz poznać prawdziwy charakter człowieka, daj mu władzę”. W sentencji tej zawarty jest przekaz, że prawdziwe „Ja” ujawnia się w sytuacji sprawowania władzy.

Listy kleryka Jerzego z jednostki wojskowej w Bartoszycach są dla wychowanków przestrogą, aby w sytuacji posiadania zwierzchnictwa nad drugim człowiekiem nie zmuszać go do uległości, nie uwłaczać jego godności. Ośmieszanie, znieważanie innych ludzi w sytuacji, gdy są od nas całkowicie zależni, jest zwyczajnie podłe.

W okresie reżimu komunistycznego (w którym z założenia godność człowieka była poniewierana), znalezienie się w rękach jego przedstawicieli było dla wielu doświadczeniem wstrząsającym,

1 RKM – ręczny karabin maszynowy (Bartoszewski 2009: 23).

dramatycznym. Potwierdzają to słowa z listu Popiełuszki do ojca duchownego, które dobrze obrazują postawę przełożonego w wojsku:

Zaczął się wyżywać. Stosować różne metody. Starał się mnie ośmieszyć. Poniżyć przed kolegami, to znów zaskoczyć możliwością urlopów i przepustek. Na boso stałem przez godzinę (60 minut). Nogi zmarzły, zsiniały, a więc o 21.20 kazał mi buty założyć. Na chwilę wyszedł z sali i poszedł do chłopaków (moich kolegów z plutonu). Przyszedł do mnie z pocieszającą wiadomością: „Tam w sali w twojej intencji się modlą”. Rzeczywiście, chłopaki wspólnie odmawiali różaniec. Ja zbywałem go raczej milczeniem, odmawiając modlitwy w myśli i ofiarując cierpienia, powodowane przygniatającym ciężarem plecaka, maski, broni i hełmu, Bogu, jako przebłaganie za grzechy: „Boże, jak się lekko cierpi, gdy ma się świadomość, że się cierpi dla Chrystusa” (Bartoszewski 2009: 22–23).

W tym trudnym, dramatycznym momencie, Jerzy Popiełuszko oddawał swoje upokorzenie Bogu. Dla wychowanka jest to wskazówka, że cierpienie i upodlenie łatwiej jest znieść tym, którzy trwają w bliskiej relacji z Bogiem. Dużym wsparciem duchowym dla Popiełuszki była też modlitwa kolegów w jego intencji.

W zakończeniu warto podkreślić, że Popiełuszko najpierw w codziennym życiu wzmacniał się i hartował w sumiennosci, następnie też w autentyczności i odwadze. Czynił to w kontekście dążenia do zbawienia. Ostatecznie także w czasie bestialskich tortur, na krótko przed męczeńską śmiercią, do końca pozostał wierny Chrystusowi.

Wnioski

Błogosławiony ks. Jerzy Popiełuszko jako wzór osobowy ukazuje, że chcąc wychować dojrzałego chrześcijanina, należy go wspierać w kształtowaniu w sobie cechy sumiennosci, autentyczności i odwagi w kontekście dążenia do zbawienia. Dzięki temu możliwa jest realizacja najtrudniejszych życiowych planów.

Przykład ks. Popiełuszki potwierdza, że dojrzałość chrześcijańska jest bardziej procesem niż stanem, trwa całe życie. Osiągamy ją pokonując pojawiające się w życiu próby. Trwanie w bliskości z Chrystusem dodaje nam sił, by z prób tych wyjść zwycięsko.

W przyszłości, wykorzystując metodę biograficzną, warto się odwoływać do późniejszych okresów życia błogosławionego ks. Jerzego Popiełuszki, aby przekonać się, jak kształtował swoją chrześcijańską dojrzałość.

Bibliografia

- Bakiera L., Harwas-Napierała B. (2016). *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bartoszewski G. (2009). *Zapiski. Listy i wywiady ks. Jerzego Popiełuszki 1967–1984*, Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam.
- Brien B. (2016). *Jerzy Popiełuszko. Prawda przeciw totalitaryzmowi*, przeł. H. Sobieraj, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Chlewiński Z. (1991). *Dojrzałość. Osobowość, sumienie, religijność*, Poznań: Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów „W Drodze”.
- Gogacz M. (1999). *Pedagogika chrześcijaństwa jako religii krzyża i zmartwychwstania*, [w:] A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli, s. 59–67.
- Gromadzki R., Witkowski A. (2022). *Misja Popiełuszko. Kulisy śledztwa w sprawie porwania i morderstwa kapelana Solidarności*, Warszawa: Capital.
- Juroszek W. (2022). *General Fieldorf „Nil” as a Personal Model in Upbringing Towards Maturity*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, t. 52, nr 4, s. 43–53.
- Juroszek W. (2023a). *General August Emil Fieldorf „Nil” jako wzór osoby dojrzałej w świetle koncepcji Zdzisława Chlewińskiego. Ujęcie psychopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Juroszek W. (2023b). *Witold Pilecki as a Caring Parent Model from the Erik Erikson’s Theory Perspective*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, t. 53, nr 1, s. 18–26.
- Kindziuk M. (2014). *Wizerunek medialny ks. Jerzego Popiełuszki w polskiej prasie w latach 1980–1984*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Litka P. (2009). *Książd Jerzy Popiełuszko. Dni, które wstrząsnęły Polską*, Kraków: Wydawnictwo Św. Stanisława BM.
- Maj A. (2006). *Jan Paweł II wzorem osobowym wychowania ku wartościom*, [w:] K. Chałas (red.), *Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II. Elementy teorii i praktyki*, Kielce: Wydawnictwo Jedność, s. 65–84.
- Marek Z. (2016). *Moralność wyznacznikiem dojrzałości człowieka*, „Colloquia Theologica Ottoniana”, nr 2, s. 61–79.
- Mądrzycki T. (1996). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nowak M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Okoń W. (2007). *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Oldham J., Morris L. (2020). *Twój psychologiczny autoportret. Dlaczego czujesz, kochasz, myślisz, postępujesz właśnie tak*, przeł. A. Bielik, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Popiełuszko J. (1985). *Zapiski 1980–1984*, Paryż: Editions Spotkania.
- Sikorska G. (1991). *Prawda warta życia. Ks. Jerzy Popiełuszko*, Warszawa: Pelta Press.
- Skoczylas K. (2012). *Błogosławiony ks. Jerzy Popiełuszko wzorem osobowym w wychowaniu chrześcijańskim*, „Studia Włocławskie”, t. 14, s. 217–227.
- Sochoń J. (2010). *Wielcy ludzie Kościoła. Ks. Jerzy Popiełuszko*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Szulakiewicz W. (2007). *Biografistyka w polskiej historiografii edukacyjnej*, [w:] W. Jamrożek, K. Kabacińska, K. Ratajczak, W. Szulakiewicz (red.), *Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki edukacyjnej*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, s. 9–33.
- Szulakiewicz W. (2015a). *Badania biograficzne w pedagogice. Studia źródłowe i bibliograficzne*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Szulakiewicz W. (2015b). *Badania historyczne w pedagogice. Konteksty źródłowe*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Topolewska-Siedzik E., Ciecuch J. (2020). *Kołowy Model Sposobów Kształtowania się Tożsamości. Założenia teoretyczne i empiryczna weryfikacja*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 25, nr 3, s. 13–32.
- Żaryn J. (2022). *Kościół i naród. Lata trwogi, lata nadziei*, Kraków: Biały Kruk.
- Żywczok A. (2021). *Odwaga, dzielność, męstwo oraz ich przeciwieństwa. O odkrywaniu dziedzictwa mistrza Wincentego Kadłubka*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 6, nr 2, s. 53–80.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Weronika Juroszek
 Uniwersytet Śląski w Katowicach
 Instytut Pedagogiki
 e-mail: weronika.juroszek@us.edu.pl

Dane kontaktowe do redakcji czasopisma

ADRES:

Redakcja „Studia Paedagogica Ignatiana”
Kwartalnik Wydziału Pedagogicznego
Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26
31-501 Kraków
e-mail: redakcja.spi@ignatianum.edu.pl

REDAKTOR NACZELNY:

dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK
e-mail: andrzej.bies@ignatianum.edu.pl

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO:

dr Krzysztof Biel SJ
e-mail: krzysztof.biel@ignatianum.edu.pl

SEKRETARZ REDAKCJI:

dr Marzena Chrost
e-mail: marzena.chrost@ignatianum.edu.pl

DANE KONTAKTOWE WYDAWNICTWA:

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
tel. 12 39 99 620; faks 12 39 99 501
e-mail: wydawnictwo@ignatianum.edu.pl
www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl

Recenzenci artykułów opublikowanych w 2023 roku

Dr hab. Agnieszka Barczykowska, prof. UAM
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prof. dr hab. Józef Bremer SJ
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Dr hab. Agata Chabior, prof. UJK
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Dr Jana Chojecka
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr Joanna Chwaszcz
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Ks. prof. dr hab. Wojciech Cichosz
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Dr Joanna Cukras-Stelągowska
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Dr Anna Dąbrowska
Uniwersytet Jagielloński

Dr hab. Ewa Domagała-Zyśk, prof. KUL
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Dr hab. Artur Fabiś, prof. AWSB
Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

Dr hab. Paweł Grygiel, prof. UJ
Uniwersytet Jagielloński

Dr Michał Gwiżdż
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Dr hab. Justyna Klingemann
Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie

Dr hab. Marek Kościelniak
Uniwersytet Jagielloński

Dr hab. Adela Kożyczkowska, prof. UG
Uniwersytet Gdański

Dr hab. Krzysztof Krukowski, prof. UWM
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Dr Ewa Krzyżak-Szymańska
Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach

Dr hab. Hubert Kupiec
Uniwersytet Szczeciński

Dr hab. Anna Leszczyńska-Rejchert
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Dr Artur Malczewski
Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom

Dr hab. Agata Matysiak-Błaszczyk, prof. UAM
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr hab. Maciej Muskała
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr Marcin Muszyński
Uniwersytet Łódzki

Dr hab. Julita Orzelska, prof. US
Uniwersytet Szczeciński

Dr Małgorzata Piasecka
Uniwersytet Jagielloński

Dr Karolina Piątek
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Dr hab. Jacek Pyżalski, prof. UAM
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr hab. Danuta Rode, prof. SWPS
Uniwersytet SWPS

Prof. dr hab. Alina Rynio
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Dr hab. Zofia Szarota, prof. AWSB
Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

Dr hab. Agnieszka Szczudlińska-Kanoś, prof. UJ
Uniwersytet Jagielloński

Dr Piotr Szczukiewicz
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Prof. dr hab. Alina Szczurek-Boruta
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Dr Łukasz Szwejka
Uniwersytet Jagielloński

Dr hab. Łukasz Tomczyk
Uniwersytet Jagielloński

Dr Hubert Tomkowiak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr Małgorzata Turczyk
Uniwersytet Jagielloński

Dr Gertruda Wieczorek
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Dr Justyna Włodarczyk-Madejska
Uniwersytet Warszawski

Prof. dr hab. Adam Zych
Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu

Plany wydawnicze

- 2024, vol. 27, no. 1: Resilience in Our Society: How to Build Opportunities For Growth [issue in English]
Papers submission deadline: 15.12.2023
- 2024, vol. 27, nr 2: Badania pedeutologiczne. Problemy teoretyczne i metodologiczne
Termin nadsyłania tekstów: 28.02.2024
- 2024, vol. 27, nr 3: Wielowymiarowość relacji człowieka we współczesnym świecie: relacje ja-ja, ja-inni, ja-świat
Termin nadsyłania tekstów: 30.04.2024