

2024/3

VOL. 27

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. 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 Estera Twardowska-Staszek

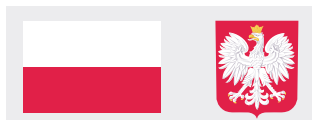
Redaktor statystyczny

Jolanta Staniek

Redaktorzy językowi

Jacek Pawłowicz, 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)



Wielowymiarowość relacji człowieka

we współczesnym świecie:

relacje ja—ja, ja—inni, ja—świat

The Multidimensionality of Human

Relationships in the Contemporary

World: Me—Me, Me—Others, Me—World

Spis treści

Estera Twardowska-Staszek Wprowadzenie	9
Estera Twardowska-Staszek Introduction	13

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Karolina Skarбек-Jaskólska Małgorzata Kierzkowska Family Relationships and Parenting Dynamics in Blended Families	19
Marta Krupska Relacja pedagogiczna: między doświadczeniem dziecka a odpowiedzialnością dorosłego. W kręgu inspiracji i interpretacji fenomenologicznej praktyki pedagogicznej	43
Iwona Paślawska-Smęder Idea „potrójnego nauczyciela” w wychowaniu do twórczego życia	59
Magdalena Pośłowska Relacyjna przestrzeń społeczna wobec procesu odstąpienia od przestępczości na przykładzie funkcjonowania wspólnot motocrossowych	81

RAPORTY Z BADAŃ

Anna Seredyńska Badanie C-PTSD w diagnozie osób dotkniętych przemocą – wstępna analiza kwestionariusza	109
Barbara Grabowska Paweł Czajka Religijność skazanych kobiet – dynamika zjawiska. Na podstawie badań przeprowadzonych wśród kobiet osadzonych w Oddziale Zewnętrznym w Lublińcu	127

MISCELLANEA

- Anna Breś
Wielowymiarowa duchowość człowieka w myśli Stefana Kunowskiego
145 (1909–1977)
- Renata Jasnos
„Jestem lilią Szaronu, lotosem rozkwitłym w dolinie” (Pnp 2,1–2).
Wymowa florystycznej metafory w odniesieniu do oblubienicy
169 z Pieśni nad pieśniami
- Magdalena Rzepka
183 Udział nauczycieli w wychowaniu lotniczym w II Rzeczypospolitej

Contents

Estera Twardowska-Staszek Introduction	13
---	----

ARTICLES AND DISSERTATIONS

Karolina Skarbek-Jaskólska Małgorzata Kierzkowska Relacje rodzinne i oddziaływania wychowawcze w badanych rodzinach patchworkowych	19
Marta Krupska The Pedagogical Relationship: Between the Child's Experience and the Adult's Responsibility. Inspirations and Interpretations in Phenomenological Pedagogical Practice	43
Iwona Paśławska-Smęder The Concept of the "Triple Teacher" in Education for a Creative Life	59
Magdalena Pośłowska The Social Relational Space in the Process of Desistance from Crime: The Case of Motocross Communities	81

CASE REPORTS

Anna Seredyńska C-PTSD Assessment in Diagnosing Individuals Affected by Violence: A Preliminary Questionnaire Analysis	109
Barbara Grabowska Paweł Czajka Religiosity Among Incarcerated Women: A Study Based on Research Conducted Among Women Incarcerated in the External Ward in Lubliniec	127

MISCELLANEA

- Anna Breś
Multidimensional Human Spirituality in the Thought of Stefan Kunowski
145 (1909–1977)
- Renata Jasnos
“I Am the Lily of the Valley, the Lotus Blooming in the Valley”
(Song of Songs 2:1–2): The Floristic Metaphor in Reference to the Bride
169 in the Song of Songs
- Magdalena Rzepka
183 The Role of Teachers in Aviation Education in the Second Polish Republic

Wprowadzenie

Z wielką przyjemnością prezentujemy Państwu najnowszy zeszyt naszego czasopisma, poświęcony wielowymiarowym relacjom człowieka we współczesnym świecie. Rozważania podjęte przez autorów poszczególnych tekstów koncentrują się na fundamentalnych relacjach, które kształtują ludzkie życie – od relacji rodzinnych, poprzez pedagogiczne i społeczne, aż po duchowe.

Każdy człowiek od momentu przyjścia na świat jest osadzony w sieci relacji, które są nieodłącznym elementem jego życia. Właśnie owo doświadczenie bycia w relacji towarzyszy człowiekowi od narodzin aż do śmierci. W tym kontekście relacje rodzinne stanowią fundament, na którym budowane są nasze późniejsze interakcje i wszelkie próby zrozumienia świata.

W niniejszym zeszycie zamieszczono dziewięć artykułów naukowych, których autorzy starają się wnikliwie analizować różne aspekty relacji międzyludzkich.

W pierwszym dziale (Artykuły i rozprawy) zawarto cztery teksty. Pierwszy artykuł *Family Relationships and Parenting Dynamics in Blended Families* [Relacje rodzinne i oddziaływania wychowawcze w badanych rodzinach patchworkowych] ukazuje złożoność relacji rodzinnych i oddziaływań wychowawczych z perspektywy wszystkich członków systemu rodzinnego. Jak zauważają autorki, „badanie pozwoliło opisać relacje rodzinne w rodzinach patchworkowych pod względem struktury, więzi i oddziaływań wychowawczych w kontekście postaw i kompetencji rodzicielskich, zasobów w radzeniu sobie z wyzwaniami życia rodzinnego”.

Kolejny artykuł *Relacja pedagogiczna: między doświadczeniem dziecka a odpowiedzialnością dorosłego. W kręgu inspiracji i interpretacji fenomenologicznej praktyki pedagogicznej* przenosi uwagę z kontekstu rodzinnego do bardziej złożonych relacji pedagogicznych i wychowawczych w układzie dorosły – dziecko, nauczyciel – uczeń. Zdaniem autorki, w centrum problematyki relacji pedagogicznej wciąż pozostaje kwestia asymetrii w relacji między dzieckiem a dorosłym, co jeszcze bardziej uwypukla odpowiedzialność dorosłego w procesie wychowania dziecka.

Tematykę relacji pedagogicznych i wychowania porusza także artykuł *Idea „potrójnego nauczyciela” w wychowaniu do twórczego życia*. Dotyczy ona relacji zachodzących między Nauczycielem Zewnętrznym, Nauczycielem Wewnętrznym i Nauczycielem Transcendentnym. Autorka zwraca uwagę na to, że każda ze „stron” interakcji jest bardzo istotna w procesie wychowania do twórczego życia.

Ostatni artykuł z tego działu *Relacyjna przestrzeń społeczna wobec procesu odstąpienia od przestępczości na przykładzie funkcjonowania wspólnot motocrossowych* poszerza temat wielowymiarowości relacji człowieka o szerszy kontekst społeczny, akcentując znaczenie więzi społecznych i relacji interpersonalnych w procesie odstąpienia od przestępczości.

W drugiej części naszego zeszytu prezentujemy dwa raporty z badań. Pierwszy dotyczy konstrukcji narzędzia do diagnozy złożonego zespołu stresu pourazowego (*Badanie C-PTSD w diagnozie osób dotkniętych przemocą – wstępna analiza kwestionariusza*). C-PTSD jest konsekwencją doświadczenia przemocy, która – jak zauważa autorka – w istotny sposób wpływa na wchodzenie w relacje interpersonalne.

Drugi raport z badań *Religijność skazanych kobiet – dynamika zjawiska. Na podstawie badań przeprowadzonych wśród kobiet osadzonych w Oddziale Zewnętrznym w Lublińcu* wprowadza nas w jeszcze szerszy kontekst relacyjności, a mianowicie w obszar religijności. Autorzy przeprowadzili badania panelowe, pierwsze w 2012 roku, drugie w 2023 roku, co pozwoliło na uchwycenie zmian w religijności osadzonych kobiet na przestrzeni 11 lat.

W trzecim dziale naszego zeszytu (Miscellanea) prezentujemy trzy artykuły, które niekoniecznie wpisują się w główny nurt

rozważań niniejszego numeru, ale stanowią swoiste dopełnienie prezentowanych wcześniej zagadnień.

Artykuł *Wielowymiarowa duchowość człowieka w recepcji myśli Stefana Kunowskiego (1909–1977)* ukazuje duchowość przez pryzmat wymiarów: rozumności, wolności, zdolności do wartościowania, twórczości oraz religijności. Tekst zachęca czytelnika do głębszej refleksji na temat wpływu duchowości na życie człowieka.

Kolejny artykuł *„Jestem lilią Szaronu, lotosem rozkwitym w dolinie” (Pnp 2,1–2). Wymowa florystycznej metafory w odniesieniu do oblubienicy z Pieśni nad pieśniami* kontynuuje wątek duchowości, ale w bardziej literacko-biblijnym kontekście, co pozwala na pełniejsze zrozumienie znaczeń duchowych i symbolicznych obecnych w kulturze i religii.

Ostatnim artykułem jest opracowanie pt. *Udział nauczycieli w wychowaniu lotniczym w II Rzeczypospolitej*. Zamknięcie zeszytu artykułem o tematyce historycznej dodaje wartości interdyscyplinarnej zamieszczonym tu opracowaniom, przywracając kontekst edukacyjny, ale w perspektywie historycznej.

Mamy nadzieję, że lektura artykułów zawartych w niniejszym zeszycie przyczyni się do lepszego zrozumienia wielowymiarowości relacji człowieka w współczesnym świecie oraz stanie się inspiracją do refleksji naukowej i dalszych eksploracji badawczych.

Jako redaktor tematyczny bieżącego zeszytu pragnę podziękować Zespołowi Redakcyjnemu za owocną współpracę oraz Recenzentom za dzielenie się wiedzą i konstruktywne uwagi, które wzbogacają wartość naukową naszego czasopisma.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Estera Twardowska-Staszek
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 E-mail: estera.twardowska-staszek@ignatianum.edu.pl

E s t e r a T w a r d o w s k a - S t a s z e k

ORCID: 0000-0001-5499-7393

University Ignatianum in Cracow

Introduction

It is with great pleasure that we present the latest issue of our journal, dedicated to the multidimensional relationships that humans navigate in the contemporary world. The articles in this issue examine the fundamental connections that shape human life—ranging from family dynamics through pedagogical, social, and spiritual relationships.

From the moment of birth, every person is embedded in a network of relationships that are an inseparable element of their life. It is this experience of being in a relationship that accompanies each one of us from birth until death. Within this context, family relationships form the foundation upon which all our later interactions and attempts to understand the world are built.

This issue contains nine scholarly articles that offer in-depth analyses of various aspects of interpersonal relationships. The first section (Articles and Dissertations) features four pieces. The opening article, “Family Relationships and Parenting Dynamics in Blended Families”, discusses the complexity of family relationships and parenting interactions from the perspective of all members of the family system. The authors note that “the study provided a detailed description of family relationships in the sampled blended families in terms of structure, bonds, and parenting dynamics, within the context of parental attitudes and competencies, as well as resources for coping with the challenges of family life.”

The next article “Relacja pedagogiczna: między doświadczeniem dziecka a odpowiedzialnością dorosłego. W kręgu inspiracji i interpretacji fenomenologicznej praktyki pedagogicznej” [The Pedagogical Relationship: Between the Child’s Experience and the Adult’s Responsibility: Inspirations and Interpretations in Phenomenological Pedagogical Practice], shifts attention from the family to the more complex pedagogical and educational relationships between adults and children, teachers and students. The author argues that asymmetry in the relationship between children and adults remains the central issue in pedagogical relationships which further highlights the adult’s responsibility in the process of raising a child.

Another article, “Idea ‘potrójnego nauczyciela’ w wychowaniu do twórczego życia” [The Concept of the “Triple Teacher” in Education for a Creative Life] continues the discussion on pedagogical relationships and education. It concerns the interactions between the External Teacher, the Internal Teacher, and the Transcendent Teacher. The author draws attention to the fact that each “side” of the interaction plays an important role in educating for a creative life. The final article in this section “Relacyjna przestrzeń społeczna wobec procesu odstąpienia od przestępczości na przykładzie funkcjonowania wspólnot motocrossowych” [The Social Relational Space in the Process of Desistance from Crime: The Case of Motocross Communities], broadens the discussion of human relationships by considering a wider social context and emphasizing the importance of social bonds and interpersonal relationships in the process of desisting from crime.

In the second part of this issue, we present two research reports. The first “Badanie C-PTSD w diagnozie osób dotkniętych przemocą – wstępna analiza kwestionariusza” [C-PTSD Assessment in Diagnosing Individuals Affected by Violence: A Preliminary Questionnaire Analysis] concerns the development of a tool for diagnosing Complex Post-Traumatic Stress Disorder (C-PTSD). The author notes that C-PTSD, a consequence of experiencing violence, significantly affects the ability to form interpersonal relationships. The second research report “Religijność skazanych kobiet – dynamika zjawiska. Na podstawie badań przeprowadzonych wśród kobiet osadzonych w Oddziale Zewnętrznym w Lublińcu” [Religiosity Among Incarcerated Women: A Study Based on Research Conducted

Among Women Incarcerated in the External Ward in Lubliniec] introduces us to an even broader context of relationality, specifically in the realm of religiosity. The authors conducted two panel studies, with the first taking place in 2012 and the second in 2023, which allowed them to capture changes in the religiosity of incarcerated women over the span of 11 years.

The third section of this issue (Miscellanea) features three articles that, while not directly related to the main theme of this issue, constitute a valuable complement to the issues discussed earlier. The article “Wielowymiarowa duchowość człowieka w myśli Stefana Kunowskiego (1909–1977)” [Multidimensional Human Spirituality in the Thought of Stefan Kunowski (1909–1977)] examines spirituality through the lenses of rationality, freedom, the ability to value, creativity, and religiosity. The text encourages readers to reflect more deeply on the impact of spirituality on human life.

The next article “Jestem lilią Szaronu, lotosem rozkwitłym w dolinie’ (Pnp 2,1–2). Wymowa florystycznej metafory w odniesieniu do oblubienicy z Pieśni nad pieśniami” [“I Am the Lily of the Valley, the Lotus Blooming in the Valley” (Song of Songs 2:1–2): The Floristic Metaphor in Reference to the Bride in the Song of Songs] continues the exploration of spirituality, but within a more literary and biblical context, which offers a deeper understanding of the spiritual and symbolic meanings embedded in culture and religion. The last article is a study on historical topics entitled “Udział nauczycieli w wychowaniu lotniczym w II Rzeczypospolitej” [The Role of Teachers in Aviation Education in the Second Polish Republic], which adds interdisciplinary value to this issue’s contributions by revisiting the educational context from a historical perspective.

We hope that reading the articles in this issue will contribute to a better understanding of the multidimensional nature of human relationships in the contemporary world and inspire further scholarly reflection and research. As the thematic editor of this issue, I would like to extend my gratitude to the Editorial Team for their fruitful collaboration and to the Reviewers for sharing their expertise and providing constructive feedback, which enhances the scholarly value of our journal.

CORRESPONDENCE ADDRESS:

Estera Twardowska-Staszek
University Ignatianum in Cracow
Institute of Educational Sciences
e-mail: estera.twardowska-staszek@ignatianum.edu.pl

Artykuły i rozprawy

SPI Vol. 27, 2024/3 / e-ISSN 2450-5366

Articles and
dissertations

Karolina Skarбек-Jaskólska

ORCID: 0000-0002-0090-139X

The Maria Grzegorzewska University in Warsaw

Małgorzata Kierzkowska

ORCID: 0000-0001-8288-1988

The Maria Grzegorzewska University in Warsaw

Family Relationships and Parenting Dynamics in Blended Families

Relacje rodzinne i oddziaływania wychowawcze
w badanych rodzinach patchworkowych

ABSTRACT

The main objective of this pilot study was to learn about family relationships and parenting dynamics in blended families from the perspective of individual members. Previous research on blended families has typically focused on various aspects of their functioning from the viewpoint of selected family members. However, there is a lack of studies that cover all members of blended families and examine different issues from a systemic perspective.

This study was carried out using a qualitative research strategy based on an interpretive paradigm, employing the case study method. Five blended families were included in the research, and methodological triangulation was applied. The study provides a detailed description of family relationships in the sampled blended families in terms of structure, bonds, and parenting dynamics, within the context of parental attitudes and competencies, as well as resources for coping with the challenges of family life. Blended families with a longer

KEYWORDS

blended family, family relationships, parenting process

SŁOWA KLUCZOWE

rodzina patchworkowa, relacje rodzinne, proces wychowania

SPI Vol. 27, 2024/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.3.001
Nadesłano: 19.06.2023
Zaakceptowano: 16.07.2024

shared history demonstrate better functioning principles, more effective communication techniques, and greater balance in terms of cohesion and flexibility.

ABSTRAKT

Głównym celem badania pilotażowego było poznanie relacji rodzinnych i oddziaływań wychowawczych w badanych rodzinach patchworkowych z perspektywy poszczególnych członków tych złożonych systemów.

Badania nad rodzinami patchworkowymi koncentrowały się do tej pory na różnych aspektach ich funkcjonowania z perspektywy wybranych członków tychże systemów rodzinnych. Brakuje jednak badań, które obejmowałyby wszystkich członków rodzin patchworkowych i analizowały różne kwestie z perspektywy systemowej.

Badanie przeprowadzono z zastosowaniem jakościowej strategii badawczej opartej na paradygmacie interpretatywnym, wykorzystując metodę indywidualnych przypadków. Badaniem objęto pięć rodzin patchworkowych. Zastosowano triangulację metod badawczych.

Badanie pozwoliło opisać relacje rodzinne w badanych rodzinach patchworkowych pod względem struktury, więzi i oddziaływań wychowawczych w kontekście postaw i kompetencji rodzicielskich, zasobów w radzeniu sobie z wyzwaniami życia rodzinnego.

Badane rodziny patchworkowe z dłuższą historią wspólnych doświadczeń wypracowały lepsze zasady funkcjonowania, skuteczniejsze techniki komunikacji i były bardziej zrównoważone pod względem spójności i elastyczności.

Introduction

The persistently high divorce rates, remarriage and cohabitation relationships observed in many countries around the world, including Poland, have resulted in the stepfamily becoming an increasingly common form of family life organization. In the Polish literature, it is also referred to as a multi-family, or a patchwork family (Lewandowska-Walter 2014; Burkacka 2017). This metaphorical term fully captures the hybrid nature of this family system, which is created by a couple of adults, and at least one of them has a child or children from a previous relationship. Children are the element

crucial for the formation of the family puzzle (Ganong, Coleman 2017; Eichelberger, Gutek 2017). Families of this type are extremely diverse structurally, since the siblings may be related biologically, through only one parent, or unrelated but forming a family through their parents' new relationship. The biological parent, who functions outside the primary family system on a daily basis, is also part of this complex family puzzle. This expanded system introduces changes in the kinship regulation that are necessitated by the situation prevailing in the family. New boundaries need to be set, establishing who will be part of the new family and who will be outside it. In this sense, family becomes a volatile concept that can encompass a wide range of people who are not connected by blood ties, but who are bound by affection and perceive themselves as relatives. Thus, stepfamilies are socially constructed (Sanner, Ganong, Coleman 2021). Patricia Papernow (2006) even writes about the "architecture of the stepfamily," whose structure is a challenge for both adults and children.

As the number of stepfamilies goes up, there is growing research interest in various aspects of their functioning. From the 1980s through the 1990s, when there was a significant increase in the number of studies devoted to them (many extremely interesting study reports and publications were printed, e.g. Amato 1994; Cherlin, Furstenberg 1994; Ganong, Coleman 1994; Hetherington, Henderson 1997; Ganong, Coleman, Fine 2000), interest in the subject has not diminished.

Researchers undertaking an empirical exploration of the stepfamilies' functioning are aware of the unique challenges that accompany them, most of which are negotiated through communication. The quality of communication between individual family members plays a pivotal role in the functioning of this complex system (Golish 2003). The molding of relationships in the new family system is also influenced by communication between former spouses (Amato, Rezac 1994; Golish 2003). This aspect was also taken into account in our study.

In recent decades, a great deal of attention in research projects has also been devoted to analyzing the relationship between stepparents and stepchildren (e.g. Coleman, Ganong, Fine 2000; Jensen, Howard 2015; Ganong et al. 2019), which is one of the key tasks the new family system faces. Negative relationships may lead to numerous

tensions and conflicts (Papernow 2013; Ganong et al. 2019). The authors emphasize that the more the stepfather/stepmother is involved in building a good relationship with the stepchild, the higher the overall relationship satisfaction of the partners and the greater the cohesion of the “new” family. Meanwhile, Catherine Cartwright (2005) analyzed the impact of remarriage and living in a stepfamily on the relationship between biological parents and their children from previous relationships. The researcher concludes that parents in stepfamilies may experience significant difficulties in building good relationships with their biological children from previous marriages, and children and adolescents may show difficulties in adjusting to the changes in their new family position (Cartwright 2005, 2008).

The extremely interesting research project “What works” (Sanner et al. 2022) focuses on effective parenting in stepfamilies (i.e. parenting practices that contribute to children’s physical, cognitive and emotional well-being). Caroline Sanner, Lawrence Ganong, Marilyn Coleman and Steven Berkley (2022), based on an analysis of research findings, pointed out that effective parenting in stepfamilies requires careful management of the competing needs of all family members. They emphasized the significance of, *inter alia*, balancing time spent together with time for parent and child only, and the significance of establishing open communication rules between parent and child in some areas and closure in others.

Polish research on stepfamilies has not been as extensive as worldwide research. Very different aspects related to the functioning of stepfamilies have been raised, although each of them analyzed only a certain section of the functioning of selected members of the stepfamily (cf.: Dobkowska 1984; Francuz 1986; Kwak 1990; Dobosz-Sztuba 1992; Kromolicka 1998; Walęcka-Matyja 2009; Jarzębińska 2013; Kołodziej, Przybyła-Basista 2014). Based on them, it can be concluded that there is a lack of studies in Poland that covers all members of the new system and looks at various aspects of their systemic functioning, including defining family relationships and parenting interactions, as well as identifying the strengths and weaknesses of their functioning. These premises were the inspiration for the preparation of this research project and carrying it out with the participation of Polish stepfamilies.

The study was carried out based on a qualitative research strategy in an interpretative paradigm, using the individual case method. The main objective of the pilot study carried out was to find out about family relationships and parenting interactions in stepfamilies studied from the perspective of individual members of these complex systems.¹ Within this overarching objective, the following specific objectives were pursued: (a) to define the relationships in the stepfamilies studied in terms of the structure and emotional relations in the family from the perspective of each family member; (b) assess the parenting interactions in the stepfamily: to identify parental attitudes and to measure parental competence; (c) to describe the parenting practices that may occur in a non-standard family system; (d) to identify the strengths and weaknesses of the parenting interactions occurring in the stepfamily, this includes both biological parents and stepparents.

Methods

Participants

Five stepfamilies were covered by the study. In adherence to the qualitative research paradigm, the sampling was purpose-specific. During the process of selecting families to take part in the study, we tried to differentiate families by length of family existence, form of relationship (married vs. cohabiting), organization of daily life, family structure, number and age of children raised in them. Here is a brief overview of the families that participated in the study (In order to preserve the anonymity of the families surveyed, the names of the individuals surveyed have been coded).

Mr. and Mrs. R's Family

It consists of a married couple, Anita (53) and Robert (50), and three children—Mrs. Anita's two now adult and independent daughters born during her first marriage: Paulina (30) and Patricia (29), and Robert's daughter, 15-year-old Olivia. Anita and Robert got

¹ The results of the research from different perspectives of analysis were also presented in our other publications, e.g. Skarbek, Kierzkowska (2022, 2023).

married in 2009. (This is Anita's third marriage, and Robert's second marriage). Paulina and Patricia's biological father also raised a new family. The daughters do not maintain contact with their biological father and his family. Robert has a 15-year-old daughter, Olivia, born during his first marriage. After the divorce, the girl remained under her mother's care, but was in constant touch with her father. Numerous conflicts between mother and daughter, lack of proper care for the child made Olivia move in to live with her father and Anita upon her own request several years after her parents' divorce. She meets with her mother occasionally, as she declares she does not feel connected to her.

Mr. and Mrs. Z's Family

It consists of the partners, Agatha (38) and Martin (39), Martin's son from his first relationship, Roman (4.5), and Agatha's daughter Susanna (10). The girl's parents separated when she was 5 years old. Susanna lives with her mother on a daily basis, but keeps in touch with her biological father. Agatha and Martin have been in a relationship since 2020. What makes this family different from the other respondents is the relatively short existence of the family as well as the way their daily life is organized. Until now, Martin has lived in France, where he provides alternate care for his son. The decision to raise a new family with Agatha and her daughter required a reorganization of his previous life. The partners agreed that the man would spend interchangeably a week in Poland and a week in France.

Mr. and Mrs. O's Family

Established in 2016, it consists of partners, Elizabeth (37) and Charles (44), and Karol's son from his first marriage, Philip (16). Elizabeth has no biological children. Charles separated from Philip's mother when the boy was 8 years old. Three years later, he started a relationship with Elizabeth. Philip lives with his mother on a daily basis, but according to the arrangements the boy's parents have made, he spends part of his week with her and part with his father and his female partner.

Mr. and Mrs. M's Family

It consists of four people: Eve (42), her partner Adam (44), Eve's son from her first marriage, John (17), and Peter (11), the couple's child. Eve and Adam have been in a relationship since 2007. John's biological father remarried. With his second wife, he has three children. The boy was in touch regularly with his biological father and his family for many years after his parents' divorce; nowadays the meetings are occasional.

Mr. and Mrs. W's Family

It consists of Monica (36 years old) and Mark (43 years old), and Monica's two sons from her first marriage—Jack (14 years old) and Tom (9 years old). Monica and Mark met in 2018 and decided to raise a family in the same year. The boys were 10 and 6 years old at the time. Jack and Tom's biological father is not involved in the process of raising his children and gets in touch with his sons only occasionally. During the interview, Mark emphasized that he dreamt of having a child together with Monica.

Materials

In order to capture the full picture of family relationships and the dynamics of parenting interactions in the stepfamilies under study, we decided to carry out the research process from both descriptive and causal perspectives. In terms of the selection of research methods and techniques, the following were used: in-depth and structured interviews, complemented with free statements from respondents and a sociodemographic survey. In addition, a critical part of the study was to carry out standardized questionnaires with high degrees of reliability and accuracy.

A Study on Family Relations, Structure, Communication and Satisfaction with Family Life

To examine family relationships and relations, the following were used: (a) *the Family Evaluation Scale questionnaire, a Polish adaptation of the FACES-IV questionnaire—Flexibility and Cohesion Evaluation*

Scales by David H. Olson (Margasiński 2013). It is a family survey tool for measuring various aspects of family life, such as cohesion, flexibility, and communication as well as satisfaction with family life. The questionnaire is dedicated to adults and adolescents; (b) the Family Relationship Test (Lewandowska-Walter, Błażek 2018), provides information on such aspects of family functioning as family structure and the quality of relationships between family members. The survey consists of two parts, in the first part we obtain information about the form of relationships, with the help of figures set on a board, the respondent presents the structure of his family, and in the second part about the quality of family relationships based on the messages sent and received. The test is designed to survey children and adolescents; (c) The Family Drawing Test is a projective method designed to study younger children's intra-family relationships. In the first part of the study, the child is asked to make a drawing according to the instructions: "Draw the family you would like to have." Part two comprises an interview with the child carried out on the basis of the drawing made. The drawing is evaluated in terms of its form and content, according to specific criteria (Frydrychowicz 1996).

Study of Parenting Interactions

In order to study parental attitudes and competencies from the perspective of individual members of the family system—biological and stepparents, as well as the children themselves—the following were used: (a) the Parental Attitudes Scale questionnaire (Plopa 2008), which comes in two versions—to assess the parental attitudes of the mother and father as perceived by the adults themselves. The questionnaire addresses five dimensions corresponding to six parental attitudes: accepting-rejecting, over-demanding, autonomous, inconsistent, and over-protective; (b) the Parental Attitudes Scale questionnaire, adolescent version (Plopa 2012), which is used to study parental attitudes, for both mother and father as perceived by adolescents themselves. The adolescent version, similarly to the version for parents, contains five scales corresponding to six parenting attitudes; (c) the *Parental Competence Test* (Matczak, Jaworowska 2017), which consists of 30 tasks composed in the form of short stories describing different parenting situations. Mostly, these are situations of a problematic

nature—related to the child’s troubles, misbehavior, hard-to-satisfy demands, but also referring to events of a positive nature. The short stories are about children of different ages and activities. In addition to the Parental Competence Scale, the tool comprises four additional rooms to assess a parent’s propensity to make mistakes: rigorism, permissiveness, overprotectiveness and helplessness.

Procedure

The study comprised the following stages: (a) conducting mixed interviews—individually with each member of the stepfamily; (b) filling out questionnaires on sociodemographic data; (c) filling out selected standardized questionnaires with individual members of the stepfamily; (d) holding a summary meeting with members of the families participating in the project.

Thanks to thus planned research strategy, it was possible to show the stepfamily system in a multidimensional manner—to bring out the motives, to identify the strengths and weaknesses of family relationships, as well as the potential and limitations of parenting interactions.

Results²

Family Relationships: Cohesion, Flexibility, Structure, Hierarchy, Communication, Satisfaction with Family Life as Perceived by Children and their Parents

When studying relationships in a stepfamily, taking David H. Olson’s (2008, 2013) Circumplex Model as a theoretical framework, it was important to look specifically at two family life dimensions: cohesion and flexibility. Both of these dimensions represent continua and can range in intensity from very weak through moderate to very strong. Family cohesion in this model is defined as “the emotional bond between family members” (Olson 2013: 7).

2 Selected aspects of the presented results and conclusions are also addressed in other articles we have published: Skarbek, Kierzkowska (2022, 2023); Skarbek-Jaskólska, Kierzkowska (2023a, 2023b).

The cohesion level indicators in the family under study include: the emotional closeness between individual family members, the quality of psychological boundaries between them, the presence of coalitions, having friends in common, the amount of time spent together, interests shared, ways of joint relaxation, and the degree to which decisions made are consulted with others in the family. Families that are characterized by proper cohesion reveal more positive emotions in relationships, undertake cooperation, and display cordiality. Three levels of intensity of family cohesion were distinguished: no bounds, balanced cohesion, entanglement (Margasiński 2013: 13). The cohesion dimension is perceived as a continuum from *being unbound* through the area of *balanced cohesion* to *entanglement* at the other end.

The second important dimension for the proper functioning of the family is flexibility, defined as “the quality and degree of changes taking place in the system, regarding leadership, roles played and the rules of mutual relations and resulting negotiations between family members” (Olson 2013: 7). Flexibility of perception is as an important condition for proper relations in the family system. Flexibility level indicators in a family are therefore: the extent to which leadership is assumed, negotiating styles, the roles assumed by family members, and the rules that define the relationships between individual members. There are three levels of flexibility intensity that also form a continuum: from rigidity through balanced flexibility to chaotic (Margasinski 2013).

The Circumplex Model further distinguishes an auxiliary dimension, communication, defined as “the positive communication skills used by a given partnership or family system” (Olson 2013: 7). Although it is an auxiliary dimension, it is at the same time essential, since through communication it is possible to shape a certain modality of all dimensions. Kept at the right level, it allows families to adjust the scopes of flexibility and consistency to meet situational or developmental demands.

Another important variable describing the family appeared in the Circumplex Model, viz. satisfaction with family life. The author of the Model defines it as “the degree to which family members feel happy and fulfilled with one another” (Olson 2004 after Margasinski 2013: 15).

The obtained performance profiles of cohesion and flexibility, as well as communication and perceived satisfaction with family life vary, both within the five stepfamilies under study, but also already within each family, taking into account individual family members' perceptions of the family situation within the aforementioned dimensions—adults and older children. It happened many times that individual members of a particular family had a completely different perception of the functioning of a particular family system than other members of that family. In the perception of individual family members, their family system was perceived as unbalanced, despite the fact that the global index, calculated on the basis the arithmetic means of the results of all family members, indicated that the system was balanced. Such a situation occurred when, in the overall evaluation, the family was balanced in terms of cohesion and flexibility, and only one of the people in the system was not able to find their way in the family reality. In general, it can be seen that most of the families surveyed achieved a balanced profile in terms of cohesion and flexibility, which shows that these families can cope well with daily inconveniences and emotional tension. There were no completely unbalanced families among the stepfamilies surveyed, although some families revealed performance profiles that indicated some problematic nature of the family systems in question.

In the stepfamilies under study, the external boundaries of the different systems are not clear. It happened quite often that individual family members found it difficult to clearly define who belonged to the family. This was particularly accurate for the perception of boundaries and hierarchy in the family as perceived by the children belonging to these complex family systems³. One could also observe a reversed hierarchy in the family. These are phenomena specific to the post-reconstituted families.

In the stepfamilies under study, the relationship with the biological parent living outside the family system in question is often problematic, conflicting. Children in these families often experience internal conflict related to feelings targeted at the biological parent

3 The perspective of the children interviewed has been discussed in more detail in the following articles: Skarbek, Kierzkowska (2023); Skarbek-Jaskólska, Kierzkowska (2023b).

functioning outside the system. Sometimes it happens that the image of the biological parent outside the stepfamily is full of ambivalence in perception or even negative, and the child often cuts themselves off emotionally from such parent. The relationship between the adults in a stepfamily, i.e., the biological parents, adoptive parents and possibly their new partners, affect the actual relationships in the whole system, as well as the image of this reconstituted family in the eyes of the child and their sense of comfort and security. When these relationships are at least correct, children experience fewer conflicts of loyalty vis-a-vis their biological parents.

Parenting Process in The Stepfamilies under Study

Parental Attitudes and Competencies

Based on the results of the questionnaire survey, it can be seen that parents in the stepfamilies under study usually display appropriate and highly desirable parental attitudes towards their children, both the biological parents and the stepparents who function in these families on a daily basis. Typically, both parents (one biological and one stepparent) in these family systems manifest parental attitudes that coincide with each other, which is a very favorable set of attitudes towards children. Unfortunately, it was not possible to study the parental attitudes of biological parents who live outside the family system in question on a daily basis (They did not agree to participate in the study). Instead, it was possible to study children's perceptions of the parental attitudes of both biological and stepparents living within and outside the family system. It happened quite often that there were different perceptions of biological and stepparents in terms of their parental attitudes. Frequently, a stepparent functioning daily in a stepfamily was rated higher in terms of parental attitudes than a biological parent living outside the system in question. Moreover, quite often the perception of parental attitudes from the children's perspective differed from the declared parental attitudes of the parents themselves, who tended to view their parental attitudes in a more favorable light. Nevertheless, it can be noted that the parents from stepfamilies under study were characterized by average or

high parenting competence. No parent received a score indicating low parental competence.

Parenting Practices: Strengths and Weaknesses of Parenting Interactions

In the stepfamilies under study, whose family existence is relatively short, it is the biological parent who has the final say on the upbringing of (their) child/children, with the stepparent providing only support. Often adoptive parents mitigate conflicts between children and the biological parent. Stepparents in families with short existence keep their distance in relation to the parenting efforts of the biological parent. Giving the biological parent feedback on the observed parenting interactions (they can do it from a distance), they optimize the process. They do not respond directly to child-rearing situations but provide information to the biological parent, who is heavily involved emotionally, on what it looks like from their perspective and in this manner, in a way, they influence child-rearing interactions without direct intervention on their own. In the family systems under study that have existed for longer, parenting interactions of both parents (biological and stepparent) undertaken towards children are similar. The difference between “my” child and “your” child becomes blurred. In the family under study, in which the couple also has their joint child, the father, when taking parenting (disciplinary) measures, takes it easy on his biological son. In the families where the relationship between former partners/spouses is correct, then it is the child’s biological parents who make the key decisions about the child’s upbringing, and they do co-parenting. Stepparents are more critical about the parenting interactions of partners who have a child from a previous relationship. They try to discuss and make attempts to change the perceived errors, but the biological parent has the final say in this area. Stepparents believe that the partners’ children (although they are raised together) have few household responsibilities, and if they have any, they are not systematically enforced.

The age of the children at the time of creation of the stepfamily plays a significant role in good functioning of the family and perceived satisfaction with family life. Based on our interviews with the children and psychological tests, we have observed that the younger the children, the more easily they adapt to the new situation.

Stepparents in the case of younger children are more easily involved in their upbringing, are more flexible in their roles of stepfather or stepmother and are more accepted by the children. The surveyed men who chose to have relationships with women who have children from previous relationships came from stepfamilies. Having the experience of functioning in such family systems, they try to avoid the (parenting) mistakes made both by their biological and adoptive parents. As stepfathers, men are more willing and involved in the process of raising stepchildren than women in the role of stepmother.

Conflicts between adults at the background of upbringing in the stepfamilies under study most often concern two issues: children's nutrition—improper diet of the youngest, selective eating, eating disorders, and the division and performance of household chores (unclear clarification of mutual expectations to this extent, lack of constant division of tasks). In the families under study, it is the men who need clearly defined and assigned tasks and responsibilities. Individual family members often have very subjective perception of their responsibilities. Parents are more flexible in the allocation of responsibilities and enforcing the fulfilment of those responsibilities with respect to their biological children. A less flexible approach to this extent applies to parents and adoptive children. Conflict situations between partners in most of the families under study are resolved through negotiations, talks, joint arrangements. Only in one of the stepfamilies surveyed have there been quarrels, loud and heated discussions. Functioning in a stepfamily enables adults to look at their partner's educational interactions from a distance, from a slightly different perspective, to provide feedback, to share insights.

Undertaking joint actions, activities is highly valued by the people under study. In the interviews, the children emphasized how important it is for them to undertake activities together with all members of the newly formed family. They enjoy their time together and play an important role in the integration process—the parents' declarations show that they undertake many joint activities. However, not all children are so enthusiastic about this issue as their parents. The adults under study highly value the peace and sense of security they have achieved in their new relationship and family, which is of considerable importance in terms of creating an optimal family parenting environment for children.

The strength of the stepfamilies under study is open, frank communication that allows for clear expression of needs and mutual expectations. In families where problems, difficulties are discussed and solutions are jointly sought through compromises, conflicts or quarrels occur rarely. For the majority of respondents, decisions concerning the family and individuals are made jointly, and children also participate, although their opinions do not always have decisive power.

Conclusions and Implications

Building a stepfamily is a complex process determined by many interdependent factors. Both for the building of close family relationships and the development of effective parenting interactions in these families, one of the key factors is the length of family existence. The completed project showed that the studied stepfamilies with a longer history of shared experiences had developed better rules of operation and more effective ways of communication, which corresponds to the findings of Mavis E. Hetherington (1993, 1999). The family systems studied where the family members were longer together were also more balanced in terms of consistency and flexibility. In cohesive families, more mutual cordiality and cooperation as well as a positive focus on children in the parenting process could be observed (cf. Plopa 2008). In these families, one of the drivers of the family life stability was a strong relationship between partners. It is the strong relationship between the partners, characterized by commitment and mutual support, that plays a pivotal role in the development of a proper parenting process. The adult couple's presentation of a loving and secure marital bond to their children is one of the basic adaptive tasks of the stepfamily (Hetherington 1999; Golish 2003). Threatened relationship stability between partners implies parenting based on parental competitiveness (Plopa 2008). Under such circumstances there is a danger that children may start to form alliances with the biological parent because their subsystem is already cohesive, making the adoptive parent feel pushed away (Visser, Visser 1993, cited after Golish 2003). Such a trend could be observed in the case of families with a short family existence, where a stable relationship between partners had not developed, and the base for the family

operation was the relationship in the parent-biological child dyad. This is not a favorable situation for the formation of a new family system. According to the findings of Kenneth N. Cissna et al. (1990), the partners under their study, in order to counteract the power imbalance, in addition to stressing the relationship integrity in front of the children, also took care to build up the parental authority of the stepfather. Through such actions, they were able to build a united stance in front of the children, further strengthening the bond between the couple and reducing the likelihood of alliances. Another difficulty in the couple's ability to build a united stance in front of the children is the lack of social recommendations regarding the role of stepfathers as co-parents in such a family system (Schwebel, Fine, Renner 1991). Most studies suggest that the stepfather should act as a friend to the stepchildren while supporting the parents' disciplinary actions (Bray, Harvey 1995; Schwebel et al. 1991 cited after Golish 2003).

Families with more years of living together are more aware of their strengths and weaknesses, have developed more effective strategies for dealing with conflict, are quicker to identify inflammatory issues causing possible disagreements, and more easily decide on compromise solutions. Families with longer existence and, at the same time, those with a more balanced family system evaluate the level of communication in the family better and are more satisfied with functioning in a given family system. In some respects, the results of our study correspond with the findings of Nick Stinnett and John DeFrain (1985), Douglas Kelley and Debra Sequeria (1997) and Tamara D. Golish (2003). Based on their studies, Stinnett and DeFrain (1985) created an inventory of family strengths that comprises six basic characteristics: mutual appreciation, spending time together, open communication patterns, commitment, a high degree of religious orientation, and the ability to cope with stress in a meaningful manner. Empirical findings by Kelley and Sequeira (1997), who used an interpretive approach to study functional and dysfunctional families, indicate that well-functioning families were characterized by openness, they managed conflict in assertive manner, spent time together, developed a supportive environment, were religious and had a sense of unity. The above characteristics may also be present in stepfamilies, but it should be born in mind that communication in them is often more complicated due to the fact that

their members build relationships from two or more pre-established family systems (Golish 2003).

Conflict situations in the stepfamilies under study, if any, are most often related to the division of responsibilities between partners, but also to the separation of duties related to the daily functioning of the family in relation to children. Sometimes partners have trouble with clear-cut division of responsibilities. Frequently one party feels unsupported in carrying out the family's day-to-day operational responsibilities and the other complains about the lack of space created to undertake these commitments. Individual family members often have very subjective perception of their responsibilities. Parents are more flexible in the allocation of responsibilities and enforcing the fulfilment of those responsibilities with respect to their biological children. A less flexible approach to this extent applies to parents and adoptive children.

We observed during interviews, that members of stepfamilies quite often try to make some positive self-presentation, thus creating a somewhat wishful thinking about their family. Meanwhile, on the basis of the questionnaires, one can see more difficult operational aspects of these families. It can be assumed that by completing the questionnaires, the individual members of these families did not activate such a strong control related to the social approval variable. Thus, time and again one can see a certain discrepancy between the picture that emerges during the interview and that which emerges from the questionnaires. The stepfamilies under study volunteered eagerly to participate in the study, wanting to learn more about themselves through their participation, with greater awareness to develop themselves during day-to-day activities. Parents who form such non-standard family arrangements show great concern for their children, who, as a result of the ups and downs in life, have found themselves in these specific family configurations. Thus, all participants showed high motivation to participate in the study. As a result, they shared their experiences, not always easy ones, with willingness and commitment. Through participation in the scientific study, they also wanted to contribute to the development of knowledge about family relationships and parenting interactions in such families. All these factors facilitated the collection of research material, learning about the history of these families, their successes, but also the

difficulties plaguing them, which in a broader research perspective contributed to broadening our perception regarding the hybrid family model of the stepfamily.

Finally, we would like to emphasize that we are fully aware of certain limitations of our study resulting from the use of the case study method. Due to the qualitative nature of our project, the results we obtained are not representative and the conclusions cannot be reasonably extended to the entire population. The final analyses we conducted within the interpretative paradigm should be treated as one of many possible proposals for interpreting reality. However, the findings we have made regarding the psychological functioning of patchwork families, while not being representative in the statistical sense, are certainly interesting and may be useful for other researchers as inspiration for further exploration and for practitioners, other patchwork families as important guidance in the parenting process. Discussions in relation to the generalizability of case study findings are undertaken by many authors (cf.: Yin 2015; Gomm, Hammersley, Foster 2009; Stake 2014). Among others, analytical generalization rather than probability extrapolation, i.e. statistical generalization, is recommended (Yin 2015; Gomm, Hammersley, Foster 2009). Furthermore, various authors emphasize that a case study provides knowledge that randomized controlled trials cannot provide. Social phenomena and problems tend to have complex causes involving a variety of interactions that cannot be fully investigated by experiments, and this is when it makes sense to use a case study. A case should be treated, as Yin (2015) emphasizes, as an opportunity to empirically illuminate certain concepts or principles. By using the individual case method, the researcher aims to transcend the boundaries of the case, and should aim for conclusions through analytical generalization, going beyond the conditions of the case being analyzed. The aim of analytical generalization is to generalize to other concrete situations and not to contribute to the construction of an abstract theory.

Bibliography

Amato P.R. (1994). "Father-Child Relations, Mother-Child Relations, and Offspring Psychological Well-Being in Early Adulthood," *Journal*

- of Marriage and the Family*, vol. 56, no. 4, pp. 1031–1042, <https://doi.org/10.2307/353611>
- Amato P.R., Rezac S.J. (1994). "Contact with Nonresidential Parents, Interparental Conflict, and Children's Behavior," *Journal of Family Issues*, vol. 15, no. 2, pp. 191–207, <https://doi.org/10.1177/0192513X94015002003>
- Bray J.H., Harvey D.M. (1995). "Adolescents in Stepfamilies: Developmental Family Interventions," *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, vol. 32, no. 1, pp. 122–130, <https://doi.org/10.1037/0033-3204.32.1.122>
- Burkacka I. (2017). "Monoparentalność, wielorodzina i rodzina zrekonstruowana. Współczesne nazwy modeli życia rodzinnego," *Artes Humanae*, vol. 2, pp. 61–94, DOI: 10.17951/artes.2017.2.61
- Cartwright C. (2005). "Stepfamily Living and Parent-Child Relationships: An Exploratory Investigation," *Journal of Family Studies*, vol. 11, no. 2, pp. 267–283, <https://doi.org/10.5172/jfs.327.11.2.267>
- Cartwright C. (2008). "Resident Parent-Child Relationships in Stepfamilies," [in:] J. Pryor (ed.), *The International Handbook of Stepfamilies: Policy and Practice in Legal, Research, and Clinical Environments*, New York: John Wiley & Sons, pp. 208–230.
- Cherlin A.J., Furstenberg F.F. (1994). "Stepfamilies in the United States: A Reconsideration," *Annual Review of Sociology*, vol. 20, no. 1, pp. 359–381, <https://doi.org/10.1146/annurev.so.20.080194.002043>
- Cissna K.N., Cox D.E., Bochner A.P. (1990). "The Dialectic of Marital and Parental Relationships Within the Stepfamily," *Communication Monographs*, vol. 57, no. 1, pp. 44–61. <https://doi.org/10.1080/03637759009376184>
- Coleman M., Ganong L., Fine M. (2000). "Reinvestigating Remarriage: Another Decade of Progress," *Journal of Marriage and the Family*, vol. 62, no. 4, pp. 1288–1307, <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01288.x>
- Dobkowska D. (1984). "Więź uczuciowa w rodzinie zrekonstruowanej," [in:] L. Wołoszynowa (ed.) *Materiały do nauczania psychologii. Seria II: Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna*, vol. 11, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, pp. 363–464.
- Dobosz-Sztuba A. (1992). *Być macochą, być ojczymem*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Profesjonalne.
- Eichelberger W., Gutek A. (2017). *Patchworkowe rodziny – jak w nich żyć*, Warszawa: Zwierciadło Sp. z o.o.
- Francuz G. (1986). "Psychologiczna analiza relacji zachodzących w rodzinach zrekonstruowanych," *Roczniki Filozoficzne*, vol. 39, no. 4, pp. 87–102.
- Frydrychowicz A. (1996). *Rysunek rodziny. Projekcyjna metoda badania stosunków rodzinnych*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Ganong L.H., Coleman M. (1994). *Remarried Family Relationships*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Ganong L.H., Coleman M. (2017). *Stepfamily Relationships: Development, Dynamics, and Interventions* (2nd ed.), Dordrecht: Springer.
- Ganong L., Jensen T., Sanner C., Russell L., Coleman M. (2019). "Stepfathers' Affinity-seeking with Stepchildren, Stepfather-Stepchild Relationship Quality, Marital Quality, and Stepfamily Cohesion Among Stepfathers and Mothers," *Journal of Family Psychology*, vol. 33, no. 5, pp. 521–531, <https://doi.org/10.1037/fam0000518>
- Golish T.D. (2003). "Stepfamily Communication Strengths: Understanding the Ties That Bind," *Human Communication Research*, vol. 29, no. 1, pp. 41–80, <https://doi.org/10.1093/hcr/29.1.41>
- Gomm R., Hammersley M., Foster P. (2009). "Case Study and Generalization," [in:] R. Gomm, M. Hammersley, P. Foster (eds.), *Case Study Method*, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 98–115, <https://doi.org/10.4135/9780857024367>
- Hetherington E.M. (1993). "An Overview of the Virginia Longitudinal Study of Divorce and Remarriage with a Focus on Early Adolescence," *Journal of Family Psychology*, vol. 7, no. 1, pp. 39–56, <https://doi.org/10.1037/0893-3200.7.1.39>
- Hetherington E.M. (1999). "Family Functioning and the Adjustment of Adolescent Siblings in Diverse Types of Families," *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 64, no. 4, pp. 1–25, <https://doi.org/10.1111/1540-5834.00045>
- Hetherington E.M., Henderson S.H. (1997). "Fathers in Stepfamilies," [in:] M. Lamb (ed.), *The Role of the Father in Child Development*, New York: John Wiley & Sons, pp. 212–226.
- Jarzębińska A. (2013). *Zachowania rodzicielskie macochy (normatywny i realistyczny aspekt roli)*, "Opuscula Sociologica", vol. 4, no. 6, pp. 63–79, <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-957a75fa-e0fe-4e06-bff9-6beb52ac30d5/c/jarzebinska.pdf>.
- Jensen T.M., Howard M.O. (2015). Perceived Stepparent-Child Relationship Quality: A Systematic Review of Stepchildren's Perspectives," *Marriage & Family Review*, vol. 51, no. 2, pp. 99–153, <https://doi.org/10.1080/01494929.2015.1006717>
- Kelley D.L., Sequeira D.L. (1997). "Understanding Family Functioning in a Changing America," *Communication Studies*, vol. 48, no. 2, pp. 93–107, <https://doi.org/10.1080/10510979709368494>
- Kołodziej A., Przybyła-Basista H. (2014). "Przekonania osób rozwiedzionych na temat powtórnych małżeństw – ich pomiar i rola w osiąganiu satysfakcji małżeńskiej," *Polskie Forum Psychologiczne*, vol. 19, no. 2, pp. 190–208, <https://doi.org/10.14656/PFP20140202>
- Kromolicka B. (1998). *Rodziny zrekonstruowane. Dziecięca percepcja postaw rodzicielskich a ich sytuacja szkolna*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

- Kwak A. (1990). *Wież osobowa w rodzinach rekonstruowanych*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji.
- Lewandowska-Walter A. (2014). "Rodzina zrekonstruowana," [in:] I. Janicka, H. Liberska (eds.), *Psychologia rodziny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, pp. 305–330.
- Lewandowska-Walter A., Błazek M. (2018). *Test Relacji Rodzinnych TRR*, Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Margasiński A. (2013). *Skale Oceny Rodziny. SOR. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Tekstów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Matczak A., Jaworowska A. (2017). *Test Kompetencji Rodzicielskich. TKR. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Tekstów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Olson D.H. (2008). *FACES IV Manual*, Minneapolis, MN: Life Innovations.
- Olson D.H. (2013). *Kwestionariusz FACES IV i Model Kołowy: badania walidacyjne*, trans. A. Margasiński, Warszawa: Pracownia Tekstów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Papernow P. (2006). "Blended Family' Relationships: Helping People Who Live in Stepfamilies," *Family Therapy Magazine*, May, pp. 34–42.
- Papernow P. (2013). *Surviving and Thriving in Stepfamily Relationships: What Works and What Doesn't*, New York: Routledge.
- Plopa M. (2008). *Skala Postaw Rodzicielskich. Wersja dla rodziców. Podręcznik*, Warszawa: Vizja Press & It.
- Plopa M. (2012). *Skala Postaw Rodzicielskich 2: Rodzice a młodzież*, Warszawa: Vizja Press & It.
- Sanner C., Ganong L., Coleman M. (2021). "Families are Socially Constructed: Pragmatic Implications for Researchers," *Journal of Family Issues*, vol. 42, no. 2, pp. 422–444, <https://doi.org/10.1177/0192513X20905334>
- Sanner C., Ganong L., Coleman M., Berkley S. (2022). "Effective Parenting in Stepfamilies: Empirical Evidence of What Works," *Family Relations*, vol. 71, no. 3, pp. 884–899, <https://doi.org/10.1111/fare.12703>
- Schwebel A.I., Fine M.A., Renner M.A. (1991). "A Study of Perceptions of the Stepparent Role," *Journal of Family Issues*, vol. 12, no. 1, pp. 43–57, <https://doi.org/10.1177/019251391012001004>
- Skarbek K., Kierzkowska M. (2022). "Szanse i zagrożenia w procesie wychowawczym w rodzinie patchworkowej. Studium rodziny zrekonstruowanej," *Roczniki Pedagogiczne*, vol. 14, no. 4, pp. 101–119, <https://doi.org/10.18290/rped22144.9>
- Skarbek K., Kierzkowska M. (2023). "Rodzinna mozaika w rysunkach dzieci wychowywanych w rodzinach patchworkowych," *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, no. 2(617), pp. 55–72, DOI: 10.5604/01.3001.0016.2876
- Skarbek-Jaskólska K., Kierzkowska, M. (2023a). "Bonusowe rodzicielstwo – zasoby, wyzwania i zagrożenia związane z rodzicielstwem przybranym

- w rodzinie patchworkowej,” *Roczniki Pedagogiczne*, vol. 15, no. 4, pp. 63–90, <https://doi.org/10.18290/rped23154.4>
- Skarbak-Jaskólska K., Kierzkowska M. (2023b). “Wybrane konteksty relacji rodzinnych w percepcji dzieci wychowywanych w zrekonstruowanych systemach rodzinnych na podstawie badania testem relacji rodzinnych,” *Horyzonty Wychowania*, vol. 22(64), pp. 123–135, <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2264.12>
- Stake R.E. (2014). “Jakościowe studium przypadku,” [in:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), *Metody badań jakościowych*, trans. K. Podemski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, pp. 623–655.
- Stinnett N., De Frain J. (1985). *Secrets of Strong Families*, Boston, MA: Little Brown.
- Visher E.B., Visher J.S. (1993). “Remarriage Families and Stepparenting,” [in:] F. Walsh (ed.), *Normal Family Processes*, New York: Guilford Press, pp. 235–253.
- Wałęcka-Matyja K. (2009). *Zachowania społeczne młodzieży a uwarunkowania rodzinne i osobowościowe*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Ethics Declarations

All procedures in the designed study comply with the ethical standards of research in the social sciences. Prior to the start of the study, participants were provided with information about the study (a brief and comprehensible description of the purpose of the study, the methods used, the course of the study and the form of the respondent’s participation in the study), information about the person who will conduct the study (name, profession, place of work) and information about their rights (that is, voluntary participation in the study, confidentiality and or anonymity of the data, the possibility to resign from the study without any consequences at any time during the study). All respondents gave written consent to participate in the study and to the recording of the interviews. Consent forms to participate in the study and to be recorded were prepared for each adult and each child. The consent form for participation in the study includes information on: 1. the subject area of the study; 2. the anonymity of the subjects; 3. the voluntariness of participation in the study; 4. the possibility to opt out at any time; 5. the sharing, collection and storage of anonymized data obtained during the study. Upon completion of the study, participants were provided with detailed information about the purpose of the study and any doubts were clarified. The research project received a positive evaluation from the Research Ethics Committee of The Maria Grzegorzewska University in Warsaw.

Financing details

The article presents the results of a pilot study funded by the National Science Centre under Grant No. 487639. The research project, the results of which are presented in this article, received a positive assessment by the Research Ethics Committee of The Maria Grzegorzewska University in Warsaw.

CORRESPONDENCE ADDRESSES:

Karolina Skarbek-Jaskólska
The Maria Grzegorzewska University in Warsaw
The Institute of Human Development Support and Education
E-mail: kskarbek@aps.edu.pl

Małgorzata Kierzkowska
The Maria Grzegorzewska University in Warsaw
The Institute of Human Development Support and Education
E-mail: mkierzkowska@aps.edu.pl

Marta Krupska
ORCID: 0000-0001-9990-5683
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Relacja pedagogiczna: między doświadczeniem dziecka a odpowiedzialnością dorosłego. W kręgu inspiracji i interpretacji fenomenologicznej praktyki pedagogicznej

The Pedagogical Relationship: Between
the Child's Experience and the Adult's
Responsibility. Inspirations and Interpretations in
Phenomenological Pedagogical Practice

ABSTRACT

This article presents several contemporary approaches to the pedagogical relationship as developed within the tradition of human science research. The idea and characteristics of the unique relationship between an adult and a child have long been central themes in this tradition. The article also examines this relationship in the context of the post-war criticism and revision of the concept of the pedagogical relationship. A significant focus is placed on the child's experience and the issue of asymmetry, which is a defining feature of

KEYWORDS

pedagogical
relationship, human
science research,
child dependency,
adult responsibility,
ethical nature of
the pedagogical
relationship

SŁOWA KLUCZOWE

relacja pedagogiczna,
human science research,
zależność dziecka,
odpowiedzialność
dorosłego, etyczna
natura relacji
pedagogicznej

SPI Vol. 27, 2024/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.3.002
Nadesłano: 30.04.2024
Zaakceptowano: 19.08.2024

individual approaches to the pedagogical relationship at each stage of its development.

Of particular importance in this reflection is the ethical dimension, explored by researchers interested in the concept of the pedagogical relationship and the methodology of phenomenology of practice as developed by Max van Manen, and inspired by the philosophy of Emmanuel Levinas. The article briefly outlines the evolution of thought on the pedagogical relationship, from the so-called "first inversion" (Hermann Nohl) "second inversion" (Gert Biesta), which suggests that the awareness of the adult's limitations and doubts should be recognized as an integral part of pedagogical theory. The discussion in the article demonstrates that the asymmetry between the child and the adult, which takes on a distinctly ethical character remains the core issue of the pedagogical relationship. The concept of a pedagogical community is highlighted as revealing a particular ethical value in this context.

ABSTRAKT

Artykuł przybliży kilka współczesnych ujęć problematyki relacji pedagogicznej rozwijanej w tradycji *human science research*. Idea i charakterystyka wyjątkowej relacji między dorosłym a dzieckiem jest od dawna centralnym tematem w tej tradycji. W artykule ta relacja została przedstawiona również w świetle powojennej krytyki i rewizji koncepcji relacji pedagogicznej. Bardzo istotne miejsce w przywoływanym ujęciu znaczących koncepcji pedagogicznych zajmuje doświadczenia dziecka oraz problematyka asymetrii, charakterystyczna dla poszczególnych ujęć relacji pedagogicznej na każdym z jej etapów.

Szczególnie znacząca dla przywoływanej refleksji jest problematyka etyczna rozwijana przez badaczy zainteresowanych koncepcją relacji pedagogicznej i metodologią *phenomenology of practice* Maxa van Manena, zainspirowanych również filozofią Emmanuela Levinasa. W artykule krótko została zakreślona droga, na jakiej rozwijała się refleksja nad relacją pedagogiczną od tzw. „pierwszej inwersji” (Hermann Nohl) poprzez „drugą inwersję” (Gert Biesta), która pokazuje, że świadomość ograniczeń i wątpliwości dorosłego powinny być dostrzeżone jako integralna część teorii pedagogicznej. Rozważania podjęte w artykule pokazują, że w centrum problematyki relacji pedagogicznej wciąż pozostaje kwestia asymetrii w relacji między dzieckiem a dorosłym, która nabiera szczególnego charakteru etycznego. Wskazano na koncepcję pedagogicznej wspólnoty jako odślaniającą w tym kontekście szczególną etyczną wartość.

Wprowadzenie

Problematyka relacji pedagogicznej ma swoją bardzo długą tradycję filozoficzną, sięgającą korzeniami aż filozofii Platona czy Arystotelesa. We wprowadzeniu do zbioru *No Education without Relation* Charles Bingham i Alexander Sidorkin podkreślają rolę Wilhelma Diltheya. To Wilhelm Dilthey wskazał na jedno z fundamentalnych zadań, jakie stoją za rekonceptualizacją programu nauczania oraz badań fenomenologicznych w pedagogice. W 1888 roku stwierdził, że badanie rzeczywistości pedagogicznej zawsze rozpoczyna się od opisu wychowawcy w jego relacji do wychowanka (Bingham, Sidorkin 2004: 8). Od tego momentu relacja pedagogiczna, rozumiana jako emocjonalna więź między nauczycielem a uczniem, dorosłym i dzieckiem, stała się centralnym tematem albo – podchodząc do tej kwestii bardziej krytycznie – trudnym w odbiorze, bo stanowiącym wyzwanie problemem dla historycznie rozumianej pedagogicznej gałęzi nauk humanistycznych (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) (Klaffki 1970: 58).

Biorąc to pod uwagę – wskazuje Norm Friesen – dość przypadkowy wydaje się fakt, że to właśnie Hermann Nohl uznawany jest za pierwszego twórcę teorii relacji pedagogicznej. On sam był uczniem Diltheya i postrzegał siebie jako tego, kto skonsolidował „ruch”, w którym teoria pedagogiki rozwijana jest w terminach relacji pomiędzy wychowawcą i wychowankiem. Jednakowoż – podkreśla Friesen – mówiąc o studiach pedagogicznych, które mają swój początek w opisie relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, Dilthey nie tylko podkreślał znaczenie relacji pomiędzy studentem a nauczycielem, ale również wskazywał na technikę opisu jako najbardziej odpowiednią dla swoich badań (Friesen 2017: 744). Fundamentem wpływowej koncepcji Hermanna Nohla jest głęboka afirmacja prymatu doświadczenia studenta i nauczyciela, a w szczególności inwersja ich „tradycyjnego” porządku oraz struktury. Zamiast dominujących w sytuacji pedagogicznej doświadczeń nauczyciela, jego oczekiwań i trudności, naprawdę znaczące miejsce zostało przyznane doświadczeniom dziecka i młodego człowieka

W artykule krótko zakreślona została droga, na jakiej rozwijała się problematyka refleksji nad relacją pedagogiczną od tzw. „pierwszej inwersji” (Hermann Nohl) poprzez „drugą inwersję” (Gert Biesta),

która pokazuje, że świadomość ograniczeń i wątpliwości dorosłego powinny być postrzegane jako integralna część teorii pedagogicznej. Szczególnie znacząca jest w tym kontekście problematyka etyczna rozwijana przez badaczy zainteresowanych koncepcją relacji pedagogicznej i metodologią *phenomenology of practice* Maxa van Manena, zainspirowanych również filozofią Emmanuela Levinasa. Otwiera ona perspektywę współcześnie rozwijanej pedagogiki inspirowanej fenomenologią i prowadzi w stronę rozwoju teorii oraz badań w edukacji, które rozciągają się od autobiograficznej fenomenologii Williama Pinara i jego podejścia do edukacji, opierającego się na filozofii postmodernistycznej i technice psychoanalitycznej (*method of currere*) (Pinar 2015), do fenomenologicznych studiów doświadczeń ucznia i nauczyciela, dziecka i dorosłego, usytuowanych w rzeczywistości ich codziennego życia (Van Manen 2015). Wraz z rozwojem idei Maxa van Manen znaczące miejsce w dalszym rozwoju problematyki relacji pedagogicznej mają tacy badacze jak Tone Saevi czy Norm Friesen.

Dorosły i dziecko: zmiana miejsc

Hermann Nohl definiuje relację pedagogiczną w dwóch różnych ujęciach. Pierwsze, w jasny sposób „progresywne”, „dążące do reform”, zawarte zostało w artykule z 1926 roku *Gedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Alder*, skoncentrowanym na pedagogicznym zaangażowaniu w pracę z ubogą, narażoną na zagrożenia społeczne i moralne młodzieżą. Definiuje on tutaj relację pedagogiczną jako unikatową, twórczą więź, która łączy wychowawcę i wychowanca (Nohl 1926: 153). Następnie prezentuje zarys swojej koncepcji, w której – jak pisze Friesen – można odnaleźć wiele takich dróg myślenia, które odróżniają ją od tego sposobu rozumienia relacji między uczniem a nauczycielem, którą my dziś postrzegamy jako wyrażenie skoncentrowaną na nauczycielu (Friesen 2017: 744).

Drugie ważne ujęcie w myśli Hermanna Nohla zostało przedstawione w 1933 roku w artykule *Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft. Handbuch der Pädagogik*. Ta praca nie ma już tak rewolucyjnego charakteru jak artykuł z 1926 roku. Można w niej odnaleźć te sposoby definiowania i opisu relacji pedagogicznej, które

stały się najczęściej cytowanymi i dyskutowanymi w anglojęzycznej i niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu. Nohl definiuje tutaj relację pedagogiczną jako pełen uczuć (miłości, tkliwości) związek między osobą dojrzałą a osobą młodą, która się dopiero staje, wchodzi we własne życie i odkrywa swą tożsamość (Nohl 1933: 22).

Refleksje Nohla znalazły swoją kontynuację (i silną podstawę) w pytaniu sformułowanym przez Friedricha Schleiermachera: „Czego starsza generacja rzeczywiście chce od młodszej?” To pytanie ma znacznie głębsze znaczenie etyczne niż filozoficzne i teoretyczne. Czego chcemy dla i od naszych dzieci w naszym świecie? Co jesteśmy im dłużni? Czego od nich oczekujemy? W kontekście tych pytań edukacja jest postrzegana jako międzypokoleniowe przedsięwzięcie, w którym starsza generacja troszczy się o przyszłość młodszej i przygotowuje ją do niej. To oznacza, że edukacja jest naznaczona przez podział, rozłam pomiędzy światem życia, doświadczeniem starszej generacji (nauczyciela, wychowawcy), oraz światem życia i doświadczeniem generacji młodszej (wychowanka). Schleiermacher, podobnie jak Dilthey i Nohl, wskazuje, że ten podział i współzależność pomiędzy młodszymi i starszymi są wstępnymi warunkami wszelkiej pedagogicznej refleksji, zaangażowania i doświadczenia. Schleiermacher i Dilthey uznają ten podział jako zbiorowy, filogenetyczny fenomen. Nohl i inni badacze pedagogicznej relacji eksplorują jej ontogenezę, pojmując ją jako „dydaktyczną strukturę”, która łączy wychowawcę i wychowanka (Mollenhauer 1968: 21).

Jeśli się uwzględni, że te dwa światy, świat życia dziecka i dorosłego, są konstytutywne dla całej edukacyjnej sytuacji, nie można pominąć stwierdzenia od którego rozpoczął Nohl, wskazując, że wszelkie zalecenia w obszarze edukacji tradycyjnie wynikały z doświadczeń dorosłego, z jego/jej dorosłymi troskami, trudnościami i celami. W obliczu takiego stanu rzeczy Nohl proponuje inwersję (*Umdrehung*), zamianę miejscami pomiędzy światem dorosłego i troską o niego a światem dziecka. Konsekwencje tego są daleko idące, mówi Nohl, nadają kształt każdej chwili, każdemu etapowi, każdej sytuacji, każdemu wydarzeniu, które składają się na proces edukacji. W kluczowym fragmencie artykułu z 1926 roku opisuje to jako podstawowe stanowisko tego, co nazywał „nową edukacją” (Nohl 1926: 152).

Powojenna rewizja koncepcji relacji pedagogicznej

Kategoryczny nacisk Nohla na miłość, autorytet i odpowiedzialność dorosłego, podobnie jak wzajemna miłość, posłuszeństwo i zaufanie dziecka, brzmią nieco staromodnie, jeśli nie wręcz problematycznie. Takie stanowisko – podkreśla Norm Friesen – nie uznaje omyłności dorosłego, szczególnie jeśli błąd w tej relacji może ulec rozgałęzieniu, rozszerzeniu właśnie poprzez faktyczne lub oczekiwane posłuszeństwo, miłość i zaufanie dziecka (Friesen 2017: 744; Klafki 1970: 84–91). Niemiecka krytyka tak przedstawionej idei relacji pedagogicznej, szczególnie obecna w niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu, koncentruje się na czymś innym, a mianowicie na odniesieniu lub braku odniesienia pedagogicznej relacji do tego, co Nohl nazywał „określonymi z góry celami państwa, kościoła, prawa i ekonomii”. Ta krytyka rozpoczęła się już w momencie, kiedy Theodor Litt zarzucił Nohlowi, że ten ignoruje wpływ „obiektywnych sił” w pedagogice (Litt 1927/1967: 116).

Taki sam krytyczny głos zabrzmiał z jeszcze większą mocą po II wojnie światowej. W 1968 roku Klaus Mollenhauer napisał, że relacja pedagogiczna – wraz z tym, co Nohl zakładał w swojej jej koncepcji jako najbardziej fundamentalną relację – nie może być poddana refleksyjnemu zaangażowaniu. Realizacja pedagogicznych propozycji zakłada zawsze przyjęcie jakiegoś obrazu społeczeństwa (*Gesellschaftsbild*). Kryteria pedagogicznej ewaluacji tej koncepcji są tymi samymi kryteriami, które przynależą do konkretnego rozumienia społeczeństwa (Mollenhauer 1968: 24–25). Budowanie wizji relacji pedagogicznej zakłada wzięcie pod uwagę całego wachlarza ról społecznych, od których nauczyciel i uczeń zarówno w aspekcie osobistym, jak i społecznym są zależni. Chcąc więc zrozumieć, co jest właściwe w tej relacji, znaczy zrozumieć, co jest właściwe w danej kulturze i w danym społeczeństwie.

Okazało się więc, że zarówno utrzymywanie twierdzenia o niezależności relacji pedagogicznej od powyższych czynników (Nohl), jak i to, że powinna być ona z nimi wręcz sprzymierzona (Langeveld) jest problematyczne. Ustawienie ich w jednym szeregu prawie na pewno zaowocuje bowiem sztywną reprodukcją rzeczywistości społecznej i nowych problemów, podczas gdy argumentacja przemawiająca za ich autonomią będzie zawsze obciążona ryzykiem aberracji, za którym

kryje się arbitralność i zawsze niebezpieczna idiosynkrazja. W 1970 roku Wolfgang Klafki podjął problematykę relacji pedagogicznej, rozwijając swoją refleksję w oparciu o zasadnicze rysy koncepcji Hermana Nohla. Wnioski, do których doszedł, zawierają jednak szczegółowe, ostrzegawcze porównanie „autorytarnego” pedagogicznego stylu, który dostrzegał w jego koncepcji, z tym, który uważał za lepiej służący „społecznej integracji” i bardziej „demokratyczny” (Friesen 2017: 748; Klafki 1970: 84–91).

Jak zauważył Friesen, Otto Friedrich Bollnow, student Nohla i Heideggera, reprezentuje inną istotną perspektywę. Bollnow wchodzi w dyskusję nad relacją pedagogiczną w sposób otwarcie afirmatywny. Jego podejście nie jest wyraźnym odrzuceniem miłości i posłuszeństwa, ale precyzuje je kładąc nacisk na zaufanie, nadzieję i dialogiczną wzajemność. Bollnow nawiązywał do „dialogicznego egzystencjalizmu”, podkreślając, że dla relacji pedagogicznej (tak jak dla każdego dialogicznego spotkania) absolutna, bezwarunkowa afirmacja każdego z jej partnerów jest warunkiem koniecznym. Zgodnie z tym, kiedy intencje wychowawcy spotykają się z wrażliwością i otwartością na współpracę ze strony ucznia, relacja pedagogiczna może dojść do skutku. Zarówno Nohl, jak i Bollnow odnoszą się do takich pojęć, jak oddanie, otwartość i zaufanie ze strony dziecka/ucznia/podopiecznego. Proces nauczania opisują w terminach przypominających życie rodzinne. Relacja student–nauczyciel także prowadzi w stronę relacji osobowej, intencjonalnej i takiej, która staje się punktem odniesienia w rozumieniu rzeczywistości i własnego doświadczenia u dziecka (Friesen 2017: 748).

Krytycy przedwojennych koncepcji pedagogicznych (np. Wolfgang Klafki czy Klaus Mollenhauer) podkreślają, że koncepcji relacji pedagogicznej, tworzonej na fundamencie rodzinnych paraleli, kierowanej do wewnętrznego świata przeżyć, brakuje szerszej społecznej perspektywy. Będąc zawsze związaną z określonym systemem ideologicznym, taka koncepcja nie będzie uznawać ani uwzględniać sposobu, w jaki społeczne, klasowe nierówności są odtwarzane przez rodziny i szkoły.

Pytanie o etyczną naturę relacji pedagogicznej

Pracując na tym, by ustanowić odpowiednie miejsce dla idei relacji pedagogicznej w anglojęzycznym dyskursie, Max van Manen

odwoływał się do wpływu Hermanna Nohla, ale w szczególności duże znaczenie miały dla niego poglądy Martinusa Langevelda. Od Nohla, jak wyjaśniał, przejął trzy główne kluczowe cechy jego koncepcji: osobistą, intensywnie doświadczaną jakość relacji pedagogicznej, intencjonalne skupienie się na teraźniejszości i przyszłości wychowanka i jej swoistą „ukierunkowaną jakość” – jej orientację na pedagogiczne znaczenie obecnej sytuacji, w jakiej znajduje się dziecko (Van Manen 2015: 119).

Znaczenie bardziej istotny dla jego koncepcji jest wpływ Langevelda. Friesen podkreśla jednak, że w rzeczywistości wpływ, który Van Manen przypisuje Langeveldowi, opiera się na jego głębokim przekonaniu, że relacja pedagogiczna w codziennym życiu jest zawsze relacją etyczną (Friesen 2017: 149). To rozpoznanie powinno prowadzić przez Nohla i Schleiermachera – podkreślał Friesen. Niemniej zasadnicze elementy refleksji Langevelda są uderzająco podobne do idei Nohla. Langeveld podkreślał wartość miłości, posłuszeństwa, autorytetu, postrzegał jednak relację pedagogiczną, jak zauważył Friesen, jako silnie sprzymierzoną z wpływem Kościoła, państwa i innych „obiektywnych sił”. Ten punkt, jak i wiele innych obecnych w refleksji Langevelda nie zostały otwarcie podjęte przez Van Manena, który zasadniczo, jeżeli nie wyłącznie, był zatroskany o głęboko odczuwaną etyczną i praktyczną naturę tejże relacji (tamże).

Jasne jest jednak, że Nohl, Langeveld i Van Manen zgadzali się w innych punktach. Szczególnie jeden z nich okazał się być czymś więcej niż warunkiem koniecznym do zrozumienia relacji pedagogicznej. To prymat pierwotnej świadomości i żywego doświadczenia nad kryteriami związanymi z teoretyzacją i racjonalnością (Van Manen 2016: 53). W żaden sposób nie bierzemy ogólnej koncepcji ani aksjomatu za nasz punkt wyjściowy – mówił Langeveld. Zamiast tego musimy zaczynać od samego fenomenu jako takiego i tego, w jaki sposób jest on obecny w tym doświadczeniu, które wszyscy dzielimy, jeśli tylko jesteśmy gotowi uznać jego znaczenie (tamże). W rzeczywistości w refleksji Van Manena na temat relacji pedagogicznej jeszcze inny wpływ jest bardziej dostrzegalny. Podobnie jak w pracach Smitha oraz Tone Saevi jest to wpływ Emmanuela Levinasa, a szczególnie jego rozumienia kategorii Innego, które staje się tu ramą dla przedstawienia i głębokiego rozumienia koncepcji relacji pedagogicznej z punktu widzenia spotkania pomiędzy „ja” dorosłego a „innym” – dzieckiem

(Friesen 2017: 150). Friesen ma tu na myśli dwie ważne dla tego ujęcia problematyki relacji pedagogicznej pozycje: Stephena J. Smitha *Risk and Our Pedagogical Relation to Children: On the Playground and Beyond* (1991) oraz pracę Tone Saevi i Heidi Husevaag *The Child Seen as the Same or the Other? The Significance of the Social Convention to the Pedagogical Relation* (2009).

W tych opracowaniach problem odniesienia do zewnętrznych sił społecznych przestaje już być kwestią kluczową. Na pierwszy plan teraz wysuwa się etyka w relacji pedagogicznej jako takiej oraz kwestia „inności” dziecka lub młodego człowieka i jego/jej wrażliwości i bezbronności. Van Manen z dużą wnikliwością zauważył, że tylko perspektywa etyki, której źródłem staje się bezbronność innego, otwiera dostęp do najgłębszych warstw relacji pedagogicznej. Bezbronność dziecka staje się słabym punktem w pancerzu egocentrycznego świata (Van Manen 2015: 202). W perspektywie pedagogicznej to słabe miejsce, owa bezbronność, ujmowana jest z punktu widzenia sposobu, w jaki dorośli interpretuje subiektywną sytuację dziecka i własne intencje skierowane wobec niego. Na ile jest w stanie odpowiedzieć na sytuację, której dziecko lub młody człowiek nie jest w stanie zakomunikować? Przykładem tego rodzaju pedagogicznego myślenia inspirowanego etyką Emmanuela Levinasa jest artykuł Saevi i Hauservaag, w którym pada pytanie o to, w jaki sposób obecnie postrzegane jest dziecko w relacji pedagogicznej, jako „ten sam” czy jako „Inny”? Odpowiedź jest jasna: naszym wyzwaniem, jako dorosłych i pedagogów, jest stawać się bardziej uważnymi na doświadczenie dziecka i uznać całkowitą inność dziecka. Właśnie to jest koniecznym warunkiem pedagogicznej praktyki w relacji (Saevi, Husevaag 2009: 37).

Van Manen zauważył, że Nohl opisywał relację pedagogiczną pomiędzy pedagogiem a dzieckiem jako „intensywnie doświadczaną relację” (Nohl 1982: 135–136). Nohl podkreślił przy tym, że dla dziecka/podopiecznego relacja pedagogiczna jest czymś więcej niż środkiem prowadzącym do celu, jakim jest osiągnięcie dojrzałości i wykształcenia – jest przede wszystkim doświadczeniem, które naznacza całe życie i w ciągu całego życia odsłania swoje znaczenie. Nasza relacja z realnym nauczycielem – kimś, w czyjej obecności doświadczamy wyższego wymiaru (głębszego znaczenia) naszego „ja”, realnego wzrostu i osobowego rozwoju – jest być może głębsza, ważniejsza i mająca dalej idące konsekwencje dla nas niż relacje

przyjaźni i miłości. W relacji pedagogicznej, w doświadczeniu bycia ojcem, matką, nauczycielem, część naszego życia znajduje swoje spełnienie. Ta relacja nie jest jedynie środkiem do celu, ale odnajduje swój sens, odkrywa swoje znacznie w samym swoim istnieniu. Ona sama jest pasją, ze swoimi własnymi dolegliwościami i przyjemnościami (Van Manen 1994: 143).

Również dla dziecka relacja pedagogiczna jest częścią życia samego w sobie. Pośród różnorodnych relacji, jakie dzielimy z innymi w ciągu naszego życia, takich jak: przyjaźń, miłość, relacje zawodowe, rzeczywista relacja z nauczycielem jest z jedną z najbardziej fundamentalnych, bazowych relacji, która najsilniej naznacza i nadaje kształt naszemu byciu w świecie. Relacja pedagogiczna wyróżnia się tym, że pedagog jest obdarzony specjalną odpowiedzialnością za młodych ludzi i refleksyjnie mobilizuje swoją świadomość, wolę czy pragnienie, by nadać kierunek i kształt swojemu wpływowi (Van Manen 1994: 144).

Wzajemność relacji pedagogicznej

Wiele aspektów istotnych dla refleksji nad omawianą problematyką wnosi powojenna krytyka i rewizja koncepcji relacji pedagogicznej. Friesen zauważył, że napotyka ona trudności nieodłącznie towarzyszące koncepcji relacji pedagogicznej od początku jej rozwoju. Przede wszystkim są one widoczne w ostatecznie niespełnionym zobowiązaniu do szczególnej koncentracji na doświadczeniu i indywidualności dziecka. To zobowiązanie winno znaleźć właściwe dla siebie miejsce w świadomości rodziców, nauczycieli, wychowawców i opiekunów. Winno się spotkać z praktyczną reakcją i odpowiedzią dorosłych. W sposób szczególny te wątki obecne są w pracach Bollnowa, a obecnie w publikacjach Andrei R. English czy Gerta Biesty.

Friesen wyraźnie wskazuje, że wobec słabości i chwiejności (omylności) dorosłego w obszarze relacji pedagogicznej konieczna jest druga fundamentalna inwersja. To sfera, w której my, pedagogicznie zaangażowani dorośli, najmocniej doświadczamy naszego własnego pozostawania w stanie „zawieszenia”, naszych wahań i niepewności, i zostajemy z powrotem wrzuceni w nasze własne postrzeganie, przeżywanie, doświadczenia i słabości, jak i w szerszy instytucjonalny i polityczny kontekst, w którym one się manifestują (Friesen 2017: 744).

Kwestia wrażliwości i odpowiedzialności wychowawcy (a także teoretyka) pojawia się w refleksji Nohla nad koncepcją relacji pedagogicznej przedstawioną w wystąpieniu Gerta Biesty dla Society for the Philosophy of Education w 2012 roku. Niejako w odpowiedzi na pracę Bingham i Sidorkina *No Education without Relation* jego referat został zatytułowany *No Education without Hesitation*. Rozpoczyna się on rozpoznaniem kanonicznej artykulacji koncepcji relacji pedagogicznej Hermanna Nohla z 1933 roku. Biesta wyjaśnia, że w swojej refleksji chce się zbliżyć do eksploracji tych aspektów procesu edukacji i pedagogicznej praktyki, które odsłaniają zakłócenia, dystans i brak łączności. Nie czyni tego z zamiarem obalenia idei relacji pedagogicznej, ale włączenia momentów zawahania do refleksji nad edukacją, a w szczególności nad relacją pedagogiczną (Biesta 2012: 10).

Jak przypomina Friesen, przedmiotem zainteresowania Biesty jest brak spójności, alienacja, brak transparentności „ja”, które powstają w relacji między dorosłym a dzieckiem (Friesen 2017: 153). Biesta nie podważa znaczenia relacji pedagogicznej jako takiej. Równocześnie nie znajduje jednak rozwiązania w postulatcie większej uważności wychowawcy na doświadczenie dziecka ani w większych wysiłkach, by nie zatracić siebie samego w empatycznej identyfikacji z wychowankiem. Zamiast powtarzać gest inwersji, którą Nohl postrzegał jako warunek wstępny relacji pedagogicznej, Biesta ustanawia własną, znaczącą inwersję. Według niego – co również sugerują Lippitz i English – doświadczenie świata życia wychowawcy nie może być po prostu ignorowane czy tłumione ze względu na dziecko (Biesta 2012: 10).

Podmiotowość dorosłego staje się istotna nie mimo czy na przekór relacji pedagogicznej, ale właśnie ze względu na jej rolę w intencjonalnej i pełnej uczuć więzi z wychowankiem. Kluczowy moment tej relacji, który wskazuje Biesta, nie jest określony ani przez szacunek, słuchanie lub przyjęcie dziecka, ani przez próbę stanięcia w miejscu dziecka i przyjęcia jego subiektywnej perspektywy. To moment, który wysuwa na czoło wzajemność odniesień podkreślanych wcześniej przez Bollnowa. Biesta przypomina, że dorośli, wychowawcy, nieuchronnie doświadczają bycia wezwanymi przez dzieci, przez uczniów. Usłyszeć to, co dziecko mówi, w tym momencie nie tyle oznacza być aktywnym w słuchaniu i uznawaniu, ile być pasywnym, coś

otrzymywać. Biesta proponuje mówienie o dziecku w kategoriach „bycia adresatem”. Słuchanie i uznanie mogą zostać uznane za akty dobroci (dobrej woli) – bycie adresatem odsłania kierunek przeciwny. Tu nawet nie chodzi o uznanie innego, ale raczej o uznanie, że inny zwraca się do mnie. Stając się adresatem innego ludzkiego istnienia. Jeżeli zakładamy tu jakikolwiek rodzaj uznania, jest ono skierowane w stronę „ja”, nie stronę innego (Biesta 2012: 6).

W owym byciu adresatem, w stawaniu się odbiorcą czegoś, co przynosi dziecko lub uczeń, nie chodzi o to, że nauczyciel jest proszony, by rozpoznać to dziecko i jego wyzwanie, ale o to, by rozpoznać samego siebie jako będącego wezwanym. Właśnie w tym momencie, który Biesta określa terminem „wahanie”, nauczyciel może postrzegać siebie samego jako podejmującego działania, decydującego i wezwanego do działania. Czymkolwiek może być świat żywego doświadczenia lub podmiotowość dziecka, dorosły jest konfrontowany ze swoim własnym doświadczeniem i podmiotowością. Angażując się w relację z dzieckiem, dorosły zostaje „wrzucony” z powrotem w relację z samym sobą. Równocześnie jednak bardzo ważne jest, by nie pojmować wspomnianej oscylacji literalnie (Friesen 2017: 153). Może to być szczególnie widoczne w konkretnych uczuciach i oznakach, w chwilowych lub powracających wątpliwościach i niepewnościach. Tego rodzaju uczucia, wahania i zakłócenia ze strony dorosłego są konstytutywne dla relacji pedagogicznej jako odpowiedzialności dorosłego za świat życia dziecka (Biesta 2012: 154).

Ta właśnie świadomość wahań i zakłóceń otwiera możliwość odniesienia się do tej formy krytyki koncepcji relacji pedagogicznej, w której głównym argumentem jest jej izolacja od szerszego kontekstu społecznego i polityki, w której jest ona umiejscowiona. W byciu konfrontowanym przez ów kontekst można wyraźnie dostrzec, że wychowawca zostaje również postawiony w konfrontacji z sobą samym jako członkiem wadliwego, skażonego i kwestionowanego świata dorosłych. Aby móc być zdolnym do odpowiadania dziecku, do żywego reagowania na nie i brania za nie odpowiedzialności, konieczne jest zatem, by być podobnie odpowiedzialnym za samego siebie. To zaś wymaga uwzględnienia znaczenia swojej zawodowej lub rodzicielskiej roli, jak również szerszych społecznych i politycznych wpływów oraz czynników, które nieustannie na nią rzutują (Biesta 2012: 154).

Podsumowanie

W centrum problematyki relacji pedagogicznej wciąż pozostaje kwestia asymetrii w relacji między dzieckiem a dorosłym, która nabiera szczególnego charakteru etycznego. Mając to na uwadze, warto na nowo odkrywać dziś koncepcję pedagogicznej wspólnoty. Co jest fundamentem tworzenia tej wspólnoty? Van Manen różni między trzema powiązаныmi ze sobą, ale różnymi pedagogicznymi fenomenami, które określają pedagogiczne doświadczenie i pedagogiczne spotkanie, dzięki którym może ono mieć miejsce. Jak przypomina Saevi, trzeba pamiętać, że pedagogiczna sytuacja, pojęcie, które w procesie definiowania pedagogiki staje w centrum, należy do konkretnego, specyficznego kontekstu. Jesteśmy zawsze postawieni w konkretnej sytuacji, ale tym, co wyróżnia sytuację pedagogiczną wśród innych, jest pedagogiczna intencja nauczyciela i sposób, w jaki w konkretnej sytuacji jest on ukierunkowany (kieruje się) na ucznia (Saevi 2005: 16).

Chodzi o to, wskazuje Saevi, że nauczyciel widzi sytuację, w której się znajduje wraz z uczniem, w sposób pedagogiczny, który wyraźnie różni się od tego, jak postrzegają ją inni dorośli. Pedagogiczna sytuacja ewoluuje i przejmuje pewne cechy, które ją wyróżniają spośród innych ludzkich relacji. Zasadniczą, najważniejszą cechą relacji pedagogicznej, która w istocie tworzy jej pedagogiczny charakter, jest uwaga, jaką nauczyciel kieruje w stronę bycia i stawania się ucznia, dzięki czemu zamierza on rozpoznać co jest w poszczególnych wymiarach ludzkiego rozwoju dobre dla ucznia (Saevi 2005: 16).

Aby mogła się ona stać prawdziwą relacją, uczeń powinien odpowiadać na intencje nauczyciela. Relacja pedagogiczna – przypomina Saevi – jest triadyczna. Uczeń i nauczyciel razem koncentrują się na konkretnym materiale przedmiotowym i świecie, w których zachodzą istotne dla nich w danym momencie procesy. Niczego to nie zmienia jeśli chodzi o osobową jakość tej relacji. Nauczyciel nie tylko przekazuje zasób wiedzy uczniowi, ale w jakimś sensie ucieleśnia to, czego uczy. Jest tym, czego uczy. Oczekuje się od nauczyciela, że wie jakie działanie będzie najbardziej odpowiednie dla ucznia w danej sytuacji. To, w jaki sposób nauczyciel działa, będzie wspierać lub też hamować powstawanie tego, co Van Manen nazywa pedagogicznym momentem. W każdej sytuacji nauczyciel musi pokazać w działaniu

w relacji z konkretnym dzieckiem co jest właśnie dla niego dobre i wykluczyć to, co dobre nie jest (Saevi 2005: 16–17).

Warto zwrócić uwagę na rozumienie rozwijanej przez Saevi kategorii „pedagogicznego widzenia”. Co to znaczy „widzieć pedagogicznie”? Wskazuje ona, że chodzi o rozumienie i doświadczenie ucznia w zgodzie z określonymi wyznacznikami pedagogicznych i etycznych standardów. Widzieć ucznia pedagogicznie, oznacza służyć dobru i być ukierunkowanym w stronę rozumienia pedagogicznego dobra własnych lub cudzych działań z szacunkiem dla życia tego konkretnego dziecka. Podejmowany przez nauczyciela wysiłek, by w takim właśnie sensie (pedagogicznie) widzieć dziecko, jest jego głównym wyzwaniem. Tak rozumiane pedagogiczne widzenie jest niedoścignionym celem ze względu na złożoność i nieprzewidywalność relacji pedagogicznej. Widzieć pedagogicznymi oczami, to znaczy praktykować pedagogikę jako taką drogę bycia i działania, która będzie podążać w stronę ucznia czy podopiecznego, intencjonalnie kierując się w stronę pomocy, opieki, wspierania jego czy jej osobowego i edukacyjnego wzrostu (Saevi 2005: 17).

Praktyka pedagogiczna winna się cechować poczuciem więzi, winna zmierzać do tworzenia wspólnoty. Tak rozumiana praktyka pedagogiczna jest ukryta w relacji, rozumiana jest jako osobowe, normatywne, asymetryczne i odpowiedzialne spotkanie między nauczycielem a uczniem. Jest postrzegana jako forma wspólnoty, bycia razem, współdziałania, które umożliwia zaistnienie, wejście w świat ludzkiego i edukacyjnego potencjału ucznia. Nauczyciel nie stanie się nim naprawdę bez przyzwolenia ucznia (Saevi 2005: 17).

To poczucie wspólnoty wyraźnie nawiązuje do kwestii asymetrii i wzajemności w relacji pedagogicznej. Jak wskazuje Carina Henriksson, relację pedagogiczną można opisać jako wzajemną i – w tym samym czasie – asymetryczną. To nauczyciel bierze odpowiedzialność za wzrastanie osoby powierzonej jego opiece. Wiedzieć o tej odpowiedzialności, uczyć się o niej, nie jest tym samym, co doświadczać jej w praktyce i jest czymś zupełnie innym od jej autentycznego przeżywania. Praktykowanie i przeżywanie odpowiedzialności to troska o to, by każde dziecko znajdujące się pod opieką dorosłego mogło doświadczać owoców owej świadomości, że dobra praktyka pedagogiczna jest wzajemnym rozpoznaniem, wzajemną identyfikacją, lecz zawsze mającą charakter asymetryczny,

bo podejmowany przez podmioty stojące na nierównych pozycjach (Henriksson 2012: 119).

Dobra praktyka pedagogiczna zawsze wskazuje na ruch w kierunku „zawieszenia”, przekroczenia tej nierówności, pokonania barier, które mogą się rodzić. Pasja i motywacja nie powstają w tej relacji (Henriksson 2012: 119). To sama relacja pedagogiczna jest motywacją i pasją tejże praktyki.

Bibliografia

- Biesta G. (2012). *No Education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relations. Keynote Address to the Society for the Philosophy of Education*, „Philosophy of Education”, t. 62, s. 1–13, DOI: 10.47925/2012.001
- Bingham C., Sidorkin A. (red.) (2004). *No Education without Relation*, New York: Peter Lang.
- Friesen N. (2017). *The Pedagogical Relation Past and Present: Experience, Subjectivity and Failure*, „Journal of Curriculum Studies”, t. 49, nr 6, s. 743–756, <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427>
- Henriksson C. (2012). *Hermeneutic Phenomenology and Pedagogical Practice*, [w:] N. Friesen, C. Henriksson, T. Saevi, *Hermeneutic Phenomenology in Education: Practice of Research Method*, Rotterdam: Sense Publishers, s. 119–140.
- Klafki W. (1970). *Das pädagogische Verhältnis. Erziehungswissenschaft*, t. 1: *Eine Einführung*, Frankfurt am Main: Fischer.
- Litt T. (1927/1967). *Führen oder wachsen lassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*, Stuttgart: Ernst Klett.
- Mollenhauer K. (1968). *Erziehung und Emanzipation: Polemische Skizzen*, München: Juventa Verlag.
- Nohl H. (1926). *Gedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Alder* (Pädagogik aus dreißig Jahren), Frankfurt am Main: Fischer.
- Nohl H. (1933). *Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft. Handbuch der Pädagogik*, Langensalza: Beltz.
- Pinar W.F. (2015). *The Method of “Currere”. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Washington 1975, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED104766.pdf> [dostęp: 23.08.2024].
- Saevi T. (2005). *Seeing Disability Pedagogically: The Lived Experience of Disability in the Pedagogical Encounter*, Bergen: Universitetet i Bergen.
- Saevi T., Husevaag H. (2009). *The Child Seen as the Same or the Other? The Significance of the Social Convention to the Pedagogical Relation*, „Paideusis:

- Journal of the Canadian Philosophy of Education Society”, t. 18, s. 19–24.
- Smith S.J. (1991). *Risk and Our Pedagogical Relation to Children: On the Playground and Beyond*, New York: SUNY Press.
- Van Manen M. (1994). *Pedagogy, Virtue and Narrative Identity in Teaching*, „Curriculum Inquiry”, t. 24, nr 2, s. 135–170, <https://doi.org/10.2307/1180112>
- Van Manen M. (2015). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*, Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Van Manen M. (2016). *Phenomenology of Practice: Meaning-giving Methods in Phenomenological Research and Writing*, New York: Routledge.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Marta Krupska
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Instytut Pedagogiki Specjalnej
E-mail: marta.krupska@up.krakow.pl

Iwona Paławska-Smęder
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
ORCID: 0000-0002-2235-1296

Idea „potrójnego nauczyciela” w wychowaniu do twórczego życia

The Concept of the “Triple Teacher” in Education for a Creative Life

ABSTRACT

This article aims to present the concept of the “Triple Teacher”, authored by Zbigniew Marek and Anna Walulik, in the context of educating for a creative life. The focus of the research is a model of education for a creative life, based on empirical studies investigating the relationship between religiosity and creative behaviors. The findings suggest that educational efforts should not be limited to shaping specific behaviors alone. This does not imply abandoning traditional educational practices, but rather calls for a shift in pedagogical thinking and action—referred to as educating for a creative life, which requires not so much cultivating creative behaviors as turning one’s life into a “masterpiece of art” (John Paul II).

The concept of the “Triple Teacher” illustrates this approach, which encompasses the relationships between the External Teacher, the Internal Teacher, and the Transcendent Teacher. In Christianity, the personal God is understood as Transcendent Teacher. The roles of these teachers overlap, complement, and interpenetrate each other. While their boundaries can be difficult to define precisely, they become clearly evident in the process of interpreting educational situations based on a personalistic concept of education. Each of these roles is

KEYWORDS

creative life, education
for a creative life,
relationship, “Triple
Teacher”

SŁOWA KLUCZOWE

twórcze życie,
wychowanie do
twórczego życia,
relacja, „potrójny
nauczyciel”

SPI Vol. 27, 2024/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.3.003

Nadesłano: 30.04.2024

Zaakceptowano: 19.08.2024

important for educating individuals to navigate postmodernity and to live a creative life.

ABSTRAKT

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie idei „potrójnego nauczyciela”, autorstwa Zbigniewa Marka i Anny Walulik, w procesie wychowania do twórczego życia. Przedmiotem prezentowanych badań jest model wychowania do twórczego życia opracowany na podstawie badań empirycznych związku pomiędzy religijnością i zachowaniami twórczymi. Wynika z nich, że działania wychowawcze nie mogą się ograniczać jedynie do kształtowania konkretnych zachowań. Nie oznacza to, że nie należy prowadzić tradycyjnie rozumianych procesów wychowania. Konieczna jest jednak zmiana pedagogicznego myślenia i działania, którą określono mianem wychowania do twórczego życia. Wymaga to nie tyle kształtowania zachowań twórczych, co uczynienia ze swojego życia „arcydzieła sztuki” (Jan Paweł II).

Tego rodzaju podejście ilustruje m.in. idea „potrójnego nauczyciela”. Dotyczy ona relacji nauczycielskich między Nauczycielem Zewnętrznym, Wewnętrznym i Transcendentnym. W przypadku chrześcijaństwa Nauczycielem Transcendentnym jest Bóg osobowy. Role poszczególnych nauczycieli zachodzą na siebie, wzajemnie się uzupełniają i przenikają. Chociaż trudno jednoznacznie uchwycić ich granice, to jednocześnie są one wyraźnie zauważalne w procesie interpretacji sytuacji wychowawczych opartych na personalistycznej koncepcji wychowania. Rola każdego z nich jest istotna dla wychowania do życia w ponowoczesności oraz do wychowania do twórczego życia.

Wprowadzenie

Doświadczenia pedagogów-praktyków pokazują szereg wyzwań, przed którymi stają dzisiaj zarówno wychowawcy, jak i wychowankowie. Coraz więcej rodziców nie radzi sobie ze swoimi dziećmi. Coraz częściej dzieci i młodzież „boją” się chodzić do szkoły i coraz rzadziej można spotkać nauczycieli zadowolonych ze swojej pracy¹.

1 Są to wnioski z przeprowadzonych przeze mnie badań empirycznych, które nie były odrębnym projektem badawczym, ale stanowią część mojej pracy jako pedagoga szkolnego. Analizie poddałam dane zastane: sprawozdania przygotowywane na koniec każdego roku szkolnego przez psychologa i pedagogów i szkolnych, zawierające dane na temat liczby uczniów, nauczycieli

Obserwacja problemów młodzieży, jej lękowości, depresyjności (Jęczyńska 2024), niechęci do nauki – wszystko to motywuje do poszukiwania innych niż powszechnie dominujące strategie wychowawcze. Pokrywa się to z wnioskami wyprowadzonymi z empirycznych badań nad religijnością i twórczością młodych dorosłych (Paślawska-Smęder, Walulik 2024). Statystyczna analiza i interpretacja uzyskanych danych pozwalają postawić tezę, że fundamentem udanych procesów edukacyjnych, a zwłaszcza wychowawczych, jest personalistyczna relacja między podmiotami wychowania. Personalistyczne podejście w wychowaniu bazuje na zasadzie jednorodności ludzkiego poznania, którego podstawową cechą jest dochodzenie do prawdy. Pedagogika personalistyczna, będąc teorią krytyczną wobec klasycznej pedagogiki i praktyki wychowawczej, jako główny postulat przyjmuje obronę praw i godności ludzkiej. Odwołuje się do podmiotów wychowania, a nie przedmiotów. Przyjmuje, że podmiotem wychowania jest osoba, a skutkiem tego procesu jest nie tyle ideał doskonałego człowieka, co lepsze zrozumienie całokształtu zjawisk i uwarunkowań konkretnej osoby. Personalistyczne podejście do wychowania jest też zabezpieczeniem przed pokusą jego ideologizacji (Kiereś 2016). Pedagogika personalistyczna, uwzględniając w swoich badaniach istotowość osoby, uwarunkowania egzystencjalne, społeczno-historyczne i kulturowe, nieustannie poszukuje adekwatnych odpowiedzi nie tylko w sferze teoretycznej, ale również w obszarze praktycznych działań wychowawczych (Nowak 2019). W tym znaczeniu personalistyczne podejście do wychowania nie podlega kryzysowi, ponieważ centrum jego odniesień stanowi wiedza o człowieku.

Personalistyczne myślenie i działanie odnoszące się do relacji między podmiotami wychowania określone zostały mianem wychowania do twórczego życia, czyli takiego, które będzie można uznać za spełnione i szczęśliwe. Kształtowaniu tych relacji w praktyce wychowawczej może służyć „Model wychowania do twórczego życia” opracowany dzięki odkryciu moderacyjnego, mediacyjnego i synergicznego charakteru związków pomiędzy religijnością personalną i zachowaniami twórczymi (Paślawska-Smęder, Walulik 2024: 206–216).

i rodziców objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną, powodów objęcia tą pomocą oraz sposobów i form jej udzielenia. W latach 2020–2024 zostało nią objętych 900 uczniów.

Teoretyczne podstawy opracowania Modelu wychowania do twórczego życia

Podstawą teoretyczną modelu jest pedagogika towarzyszenia (Marek 2017) oraz psychologia twórczości (Nęcka 2001; Popek 2001; Strzałecki 2003).

Myślenie w kategoriach pedagogiki towarzyszenia polega na identyfikacji i opisanu współobecności podmiotów procesu wychowania. Jej wartość wyraża się również w tym, że odwołuje się ona do sprawdzonych przez cztery wieki koncepcji wychowania, budowanych na fundamencie ćwiczeń duchowych św. Ignacego z Loyoly (Marek, Walulik 2022). Istota tradycji towarzyszenia wychowawczego związana jest ze szczególnym postrzeganiem godności osoby i dowartościowaniem podmiotowości obydwu stron procesu wychowania. W pedagogice towarzyszenia wychowawczego w sposób szczególnie prezentuje się osobę wychowawcy jako podmiot towarzyszący drugiemu podmiotowi – wychowankowi. Relacja ta oparta jest na zaufaniu między osobami, dwoma podmiotami jednej relacji. Zadaniem wychowawcy będącego osobą towarzyszącą wychowankowi jest rozpoznawanie kontekstów, w których żyje wychowanek i gromadzonych przez niego doświadczeń, niesienie pomocy w dokonywaniu refleksji, podejmowaniu działań i dokonywaniu ich oceny. Personalistyczny charakter relacji szczególnie wyraża się w docenieniu wolności, godności i autonomii każdej osoby. Pedagogika towarzyszenia zakłada wspólne realizowanie idei *cura personalis*, która podkreśla wagę troski, jaką należy obejmować każdą osobę, oraz zasady *magis*, czyli pragnąć więcej (Marek 2017: 292–295). Tak rozumiane towarzyszenie może być interpretowane jako metafora wspólnej drogi prowadzącej do osiągnięcia wyznaczonego celu (Walulik 2024).

Drugą kategorią stanowiącą podstawę teoretyczną Modelu wychowania do twórczego życia jest twórczość. Klasyczna definicja twórczości, która jest powielana, modyfikowana przez badaczy różnych dziedzin, począwszy od filozofii, poprzez ideę estetyki i teorii sztuki, a skończywszy na ekonomii, posiada stały komponent znaczeniowy, którego zakres wyznacza triada: twórca – proces twórczy – dzieło. Elementy te budują kategorię twórczości określaną mianem „cztery P” (*Person, Process, Product, Press*). Przy czym niektórzy badacze uważają, że jednym „P” powinna być „perswazja” czy „potencjał”

(Kaufman 2011: 29), a inni zwracają uwagę na czynniki moderujące twórczą postawę, takie jak: nowość, wartość, środowisko (Nęcka 2001: 13–14). Twórczość jako kategoria badawcza wymaga dopowiedzenia poprzez treść, jaka kryje się za terminami: kreatywność, innowacyjność, nowatorstwo, zwłaszcza w odniesieniu do zachowań twórczych (Popek 2016: 17). Przejawiają się one w nowatorskim podejściu do świata, odwadze znajdowania nowych, skutecznych rozwiązań, przeciwstawianiu się stereotypom. Cechuje je nonkonformizm i myślenie heurystyczne oraz aprobata życia, siła ego, wewnętrzna sterowność, samorealizacja, giętkość struktur poznawczych (Popek 2000, Strzałecki 2003: 83). Zachowania twórcze są składową postawy twórczej, a ta stanowi wypadkową siły zdolności intelektualnych oraz cech osobowościowych (Stasiakiewicz 1999: 65).

Cechy opisujące zachowania czy nawet postawy twórcze nie wyczerpują treści tytułowej kategorii, jaką jest wychowanie do twórczego życia. Wychowanie do twórczego życia jest złożoną interakcją „między” i „w” obrębie relacji wychowawczych oraz związków przyczynowo-skutkowych zachodzących w przestrzeni temporalnej. Jego celem jest rozwijanie myślenia i działania ukierunkowanego na „budzenie tego, co ludzkie w człowieku” (Grzegorzewska 2002: 131), czyli uczynienie ze swojego życia „arcydzieła sztuki” (Jan Paweł II 1999: nr 2). Dostrzeżono, że znaczące miejsce w tym procesie zajmuje idea „Potrójnego Nauczyciela” (Walulik, Marek 2020b: 63).

Założenia metodologiczne badań nad Modelem wychowania do twórczego życia

Model wychowania do twórczego życia, w którym istotną rolę pełni relacja pomiędzy podmiotami wychowania, został skonstruowany jako efekt refleksji nad wynikami badań empirycznych o charakterze eksploracyjnym. Badaniami objęto kobiety i mężczyzn w okresie wczesnej dorosłości – studentów trzeciego i czwartego roku czterech uczelni krakowskich. Analizie poddano dane z kwestionariuszy uzyskanych od 180 osób: 74 kobiet i 106 mężczyzn studiujących na różnych kierunkach (kobiety studiujące wokalistykę – 31 i towaroznawstwo – 43 oraz mężczyzn studiujących kulturoznawstwo – 34 i telekomunikację – 72).

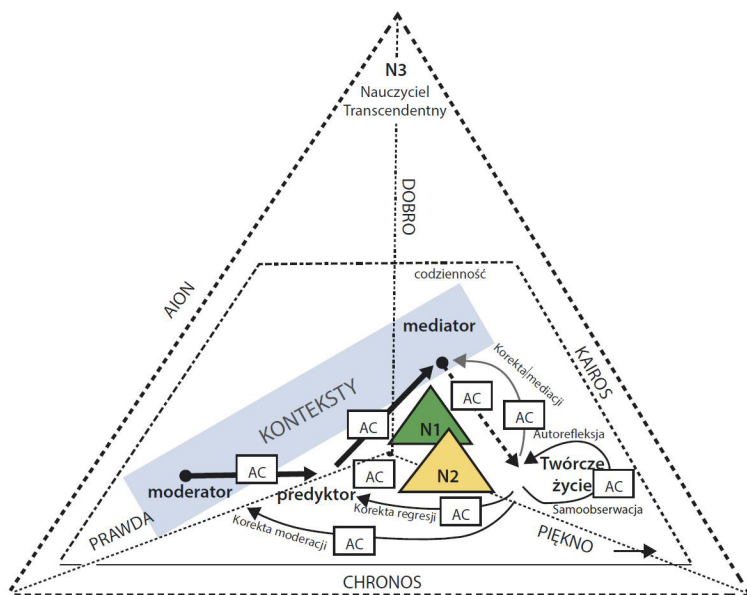
Dane do analiz zgromadzono za pomocą następujących narzędzi badawczych: Kwestionariusza Twórczego Zachowania (KANH), autorstwa Stanisława Popka, który bada konformizm i nonkonformizm oraz zachowania heurystyczne i algorytmiczne (Bernacka, Popek, Gierczyk 2016); Skali Religijności Personalnej (SRP), autorstwa Romualda Jaworskiego, badającej wiarę, moralność, praktyki religijne, self religijny (Jaworski 1998, 2001); Kwestionariusza Stylu Twórczego Zachowania (STZ), autorstwa Andrzeja Strzałeckiego, diagnozującego zachowania twórcze określane przez takie skale, jak: aprobata życia, siła ego, samorealizacja, giętkość struktur poznawczych, wewnętrzna sterowność (Strzałecki 2001); Skali Wzajemnych Odniesień (SWO), będącej konstrukcją własną, opisująca stosunek do siebie, innych oraz do Boga i Kwestionariusza Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości (PAT), również będącego konstrukcją własną, badającego otwartość na nowe idee i pomysły, dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych, partycypację i uczestniczenie w kulturze i sztuce, dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami, dążenie do poprawiania codzienności (Paślawska-Smęder, Walulik 2024).

Przedmiotem badań były obszary aktywności młodego dorosłego wyznaczone przez dwie kategorie: religijność i zachowania twórcze. Udział młodych dorosłych w badaniach jest o tyle istotny, że dzielą się oni swoją perspektywą już jako osoby dorosłe i mające jednocześnie w pamięci doświadczenia dzieciństwa i adolescencji. Ich perspektywa wychowania do twórczego życia jest jednocześnie świeża i przeżyta. Wyniki przeprowadzonych badań pokazały, że dla młodych ludzi jednym z najistotniejszych elementów wychowania jest bycie w wielokontekstowej intra- i interpersonalnej relacji, w tym również relacji transcendentnej.

Kategoria religijności rozpatrywana była z perspektywy chrześcijaństwa, a zachowania twórcze odnoszą się do postrzegania siebie na dwóch kontinuum: konformizm *versus* nonkonformizm oraz zachowania algorytmiczne *versus* zachowania heurystyczne. Związki zachodzące pomiędzy zmiennymi w obszarze religijności i twórczości mają charakter dynamiczny i mogą tworzyć pewną strategię realizacji siebie i odnajdywania swojego miejsca w świecie. Skonstruowany model stanowi konsekwencję realizacji celu teoretycznego (Paślawska-Smęder, Walulik 2024: 129). Może on stanowić bazę do wypracowania spójnej koncepcji wychowania do twórczego życia.

Model wychowania do twórczego życia prezentuje triadyczne ujęcie procesu wychowania oparte na potrójnym wymiarze pedeutologicznym: „Potrójny Nauczyciel”, potrójna ontologia temporalna (Chronos, Kairos, Aion) i potrójna struktura związków przyczynowo-skutkowych (oddziaływania bezpośrednie, medacyjne i moderacyjne). Wychowanie do twórczego życia jawi się w nim jako złożona interakcja „między” i „w” obrębie tych procesów (zob. Ryc. 1)².

Ryc. 1. Model wychowania do twórczego życia



Źródło: opracowanie własne.

W niniejszym artykule jest omawiana tylko jedna ze składowych tego modelu, jaką jest idea potrójnego nauczyciela w wychowaniu. Refleksja nad miejscem potrójnego nauczyciela wnosi nową jakość do pedagogicznego myślenia i działania, ale badania prowadzone w tym zakresie napotykają na liczne wyzwania związane z subiektywnością, trudnościami metodologicznymi, koniecznością długoterminowych obserwacji oraz dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością społeczną. Koncepcja potrójnego nauczyciela, która obejmuje nauczyciela

2 Szerzej na temat idei modelu i jego składowych w: Paślawska-Smęder, Walulik (2024).

bezpośredniego (własną osobę nazywaną w Modelu wychowania do twórczego życia Nauczycielem Wewnętrznym i oznaczonym na Ryc. 1 – N1), nauczyciela pośredniego (rówieśników i innych dorosłych – nazwanych w modelu Nauczycielem Zewnętrznym i oznaczonym na Ryc. 1 – N2) oraz nauczyciela transcendentnego (wartości duchowe i moralne, Bóg – nazwane w modelu Nauczycielem Transcendentnym i oznaczonym na Ryc. 1 – N3), jest skomplikowana i może być różnie interpretowana przez badaczy i uczestników badań. Również wychowanie jest procesem silnie subiektywnym, a indywidualne doświadczenia wychowawcze mogą różnić się znacząco, co utrudnia tworzenie jednolitej, obiektywnej miary skuteczności wychowania opartego na tej koncepcji. Co więcej, operacjonalizacja zmiennej „życie twórcze” jest nie lada wyzwaniem z uwagi na wielowymiarowość tego terminu. Analiza jakości relacji między różnymi typami nauczycieli (bezpośrednimi, pośrednimi i transcendentnymi) oraz ich wpływ na wychowanie wymaga skomplikowanych narzędzi badawczych, które mogą nie być dostępne lub nie w pełni rozwinięte. Także dobór odpowiedniej próby badawczej może być utrudniony. Koncepcja potrójnego nauczyciela może być różnie realizowana w poszczególnych kontekstach kulturowych i społecznych, a próba powinna być zróżnicowana, aby odzwierciedlać różnorodność doświadczeń wychowawczych. Wiąże się z tym długoterminowość samego procesu badawczego, gdyż skuteczność wychowania do twórczego życia może wymagać badań longitudinalnych, aby zaobserwować pełny wpływ wychowania na rozwój potencjału osoby. Krótkoterminowe badania mogą nie oddawać w pełni efektów wychowawczych. Pomiar ich wpływu na wychowanie może być trudny do jednoznacznego określenia i wymaga zaawansowanych metod statystycznych. Poza tym przygotowanie do życia w przyszłości, która nie jest jeszcze znana, wymaga elastyczności i zdolności do adaptacji, co stanowi wyzwanie badawcze w kontekście oceny skuteczności stosowanych strategii wychowawczych.

Rozważenie tych ograniczeń może się przyczynić do bardziej precyzyjnego planowania przyszłych badań i lepszego zrozumienia tego złożonego procesu wychowawczego. Ograniczenia te sugerują, że chociaż badania ilościowe pozwoliły na stworzenie matrycy do skonstruowania modelu wychowania do twórczego życia, to interpretacja poszczególnych jego elementów wymaga zastosowania jakościowej

strategii badań. Stąd też w opisie roli potrójnego nauczyciela w procesie wychowania do twórczego życia zastosowane zostały zasady hermeneutyki rozumianej jako odkrywanie sensu, a sama interpretacja to ciąg etapów kroczących po spirali, gdzie rozumienie najpierw skupia się na prostych strukturach, przechodząc stopniowo do coraz wyższych. Jest to niekończąca się wędrówka i szukanie odpowiedzi na postawione problemy (Szulakiewicz 2004: 74).

Twórcze życie

Biorąc pod uwagę złożoność, wielokontekstowość rozumienia terminów twórczość i wychowanie, w refleksji nad obecnością „potrójnego nauczyciela” w procesach wychowania do twórczego życia nie można ograniczyć twórczego życia jedynie do zachowań twórczych. Treść zawartą w tym terminie metaforycznie opisuje Jan Paweł II w *Liście do artystów*: „Zadaniem każdego człowieka jest być twórcą własnego życia: człowiek ma uczynić z niego arcydzieło sztuki” (Jan Paweł II 1999: nr 2). Papież zwraca uwagę na twórczy charakter życia każdej osoby. Oznacza to, że dążenie do twórczego życia posiada wymiar egalitarny.

Kierunek myślenia o twórczości dostępnej każdemu człowiekowi stanowi dzisiaj wyzwanie dla procesu wychowania. Oczywiście jest, że nie ma możliwości, by przygotować człowieka raz na zawsze do realizacji wszystkich zadań, jakie czekają go w przyszłości, co więcej, w gwałtownie zmieniającej się ponowoczesności trudno je nawet określić czy przewidzieć. Zatem koniecznością staje się poszukiwanie dróg, które ukształtują w ludziach myślenie o potrzebie twórczego życia, czyli takiego, które będzie można uznać za spełnione i szczęśliwe. Abraham Maslow szukał odpowiedzi na pytanie, jak nauczyć ludzi, by chcieli dobrze żyć? Dobre życie według niego to takie, które będzie można uznać za spełnione i szczęśliwe (Maslow 2013). Tego pragnienia człowieka nie są w stanie zaspokoić jedynie dobra materialne czy promowany przez ponowoczesność konsumpcjonizm, uznaniowość prawdy bądź też wirtualna przestrzeń. Dlatego ważne jest zwrócenie uwagi w wychowaniu na procesy i czynniki, które sprzyjają twórczemu życiu.

Twórcze życie jest celem, do którego ma prowadzić wychowanie w proponowanym modelu. Warunkiem *sine qua non* twórczego życia

są samoobserwacja i autorefleksja. Samoobserwacja poprzedza autorefleksję. Twórcze życie realizuje się w codzienności, która wyznaczona jest przez czas rozumiany jako Chronos, Kairos i Aion. Chronos jest najbardziej zbliżony do czasu fizycznego, obejmuje sekwencyjne wydarzenia, w nim zawiera się to, co obiektywne – zewnętrzne; Kairos odkrywa znaczenie tych wydarzeń, a Aion uświadamia ostateczny cel życia związany z potrzebą i zdolnością przekraczania tego, co materialne – perspektywę eschatologiczną (Marek, Walulik 2019: 79–142).

W wychowaniu do twórczego życia istotną rolę odgrywają korekty/sprzężenia zwrotne. Korekty służą wychowaniu, prowadząc do samowychowania w trzech aspektach: korygowania uchybień lub błędów, optymalizacji dotychczasowej strategii wychowania, wyznaczania nowych kierunków działania. Jednak w procesie wychowania do twórczego życia istotne są różnorodne relacje między podmiotami biorącymi w nim udział. Szczególne znaczenie przypada relacji między trzema nauczycielami. Jest ona osadzona w szerokiej perspektywie temporalnej, ontologicznej i pedeutologicznej. Te relacje przyjmują wieloraki charakter: mediacyjny, moderacyjny i synergiczny.

Idea potrojnego nauczyciela w modelu wychowania do twórczego życia

Pierwszym nauczycielem jest Nauczyciel Wewnętrzny, czyli własna osoba, która staje się nauczycielem samego siebie. Kolejny to Nauczyciel Zewnętrzny, czyli ten, który instytucjonalnie, ale też (a może przede wszystkim) sporadycznie, okazjonalnie, w sposób zaplanowany lub niezaplanowany uczestniczy w jakimkolwiek sposób w działaniach bezpośrednich na rzecz kształcenia i wychowania. Trzecim nauczycielem jest nauczyciel Transcendentny – wykraczający poza zmysłowe poznanie Nauczyciela Wewnętrznego i Zewnętrznego.

Nauczyciel Wewnętrzny reprezentuje specyficzny zestaw cech osobowych, kulturowych i antropologicznych, które umożliwiają człowiekowi uczenie się, przeprowadzanie procesów indukcyjnych i dedukcyjnych, akumulację doświadczeń oraz umiejętność rozróżniania między prawdą a fałszem. Ten aspekt jest wartościowany

aksjologicznie dzięki obecności sumienia i zdolności interpretacji własnych intuicji (Marek 2005: 89–116). Charakteryzuje się on zarówno prywatną samoświadomością, czyli świadomością własnej tożsamości i doświadczeń, jak i publiczną samoświadomością, odnoszącą się do percepcji własnej osoby przez innych (Crisp, Turner 2009: 30). Nauczyciel Wewnętrzny obejmuje również system normatywnych przekonań, często związanych z fragmentarycznymi lub kompleksowymi systemami społecznymi. Głęboko zakorzeniony jest w sumieniu i etycznych intuicjach, które kierują się kategoriami dobra, prawdy i piękna. Działanie Nauczyciela Wewnętrznego, będącego zarówno uczniem, jak i nauczycielem, wiąże się z trwale ukształtowanymi przekonaniami z wcześniejszych etapów edukacji. Doświadczenie Nauczyciela Wewnętrznego odbywa się w perspektywie introspekcji. Przekonania o słuszności własnych sądów są często nacechowane niekwestionowanym przekonaniem o ich prawdziwości. Nauczyciel Wewnętrzny uczy się przez całe życie, czerpiąc wiedzę zarówno z własnych doświadczeń, jak i od innych nauczycieli. Może się on wydawać wielowymiarowy przez niespójność i konflikty wewnętrzne, co może być efektem przyswajania zewnętrznych wpływów.

Wymienione cechy są również istotne w kontekście drugiego typu nauczyciela w tym modelu – Nauczyciela Zewnętrznego. Interpretacja Nauczyciela Zewnętrznego przekracza tradycyjne postrzeganie nauczyciela jako wykwalifikowanego specjalisty o kompetencjach dydaktyczno-wychowawczych, który przekazuje wiedzę i jest uznawany za autorytet i wzór do naśladowania. Jego rola może być pełniona przez rodzica, nauczyciela szkolnego, wychowawcę, mentora, przyjaciela czy przypadkowo spotkaną osobę, których wpływ otwiera nowe perspektywy na samopoznanie. Nauczyciel w instytucji stosuje różnorodne metody pedagogiczne, dostosowując je do swojego potencjału i możliwości rozwojowych wychowanka. Nauczyciele pracujący w systemie edukacyjnym wprowadzają różne podejścia pedagogiczne. Ci z bogatą historią zawodową i wysokimi umiejętnościami mogą być liderami dla młodzieży. Tymczasem nauczyciele, którzy skupiają się tylko na formalnych aspektach nauczania bez odpowiednich kompetencji, mają ograniczony wpływ na wychowanie młodych osób. Nauczyciel Zewnętrzny, podobnie jak Nauczyciel Wewnętrzny, może przyjmować różne postaci: od tych kompetentnych i kreatywnych, po

mniej skuteczne i sztywne, a jego rola nie ogranicza się tylko do ram instytucji. Nauczyciel Zewnętrzny jest także ciągle rozwijającym się nauczycielem, który dąży do osiągnięcia dojrzałości. Relacja między Nauczycielem Zewnętrznym a wychowankiem charakteryzuje się otwartością i troską, skupiając się na rozwijaniu pożądanych cech w wychowanku.

Nauczyciel Zewnętrzny odgrywa dwoistą rolę: z jednej strony jest zaangażowany w proces wychowania, wspierając rozwój twórczego życia, z drugiej strony przekracza stereotypy, by rozpoznać sprzyjające bądź zagrażające wychowaniu czynniki, które z bliska są niewidoczne. W relacji z Nauczycielem Zewnętrznym uczestniczą dwie strony: wychowanek oraz nauczyciel/mistrz. Ta interakcja jest samoregulująca się i nie ogranicza się tylko do zewnętrznie narzuconych działań przez nauczyciela. Wychowanek może dostosowywać drogę, którą postępuje do twórczego życia. Istnienie moderatorów i mediatorów w tej relacji znacznie poszerza możliwości wychowawcze w kierunku życia twórczego. Nauczyciel/mistrz jest świadkiem różnych interakcji bezpośrednich, mediacyjnych i moderacyjnych. Obserwując je i wyciągając wnioski, może inicjować i stosować wybrane interwencje edukacyjne. Jego zaangażowanie w proces edukacji do twórczego życia jest tak istotne dla obu stron, że dynamiczna i ewoluująca relacja między wychowawcą a wychowankiem odpowiada kryteriom działalności twórczej, niezależnie od zewnętrznych warunków. Wychowanek bazuje na doświadczeniu i wiedzy nauczyciela/mistrza. Kluczowym elementem w edukacji do twórczego życia jest przykład nauczyciela/mistrza, który przez swoje życie i pracę stanowi świadectwo właśnie takiego życia (Marek, Walulik 2019).

Rolę nauczyciela/mistrza w omawianym modelu można opisać jako arenę, na której dochodzi do interakcji bezpośrednich, mediacyjnych oraz moderacyjnych. W niniejszym artykule podejście do terminu „mediacja” rozszerza jego konwencjonalne rozumienie jako techniki rozwiązywania konfliktów. Przyjmuje się tu głębsze, etymologiczne znaczenie mediacji, pochodzące od łacińskiego czasownika *mediare*, który oznacza samą czynność pośredniczenia. Mediacja jest zatem działaniem pełniącym rolę pośredniczącą. Należy podkreślić, że dla skutecznego pośrednictwa niezbędne jest istnienie co najmniej dwóch grup, pomiędzy którymi występuje mediator z umiejętnością mediacji. W kontekście społecznym, szczególnie w wychowaniu,

funkcja mediacji jest kluczowym elementem, który wzbogaca bezpośrednie oddziaływania pedagogiczne o aspekty kontekstowe. Inną znaczącą rolę pełni moderacja. Pierwotne znaczenie słowa „moderacja” dotyczy umiarkowania i wstrzemięźliwości, zaś „moderator” i „moderant” to osoby pełniące funkcję łagodzącą, jednoczącą lub rozjemczą. Kolejne znaczenia terminu obejmują takie role, jak: interwent, spowalniacz, negocjator, arbiter, sędzia i rozjemca, choć żadne z nich nie oddaje pełni pedagogicznego znaczenia moderacji. Podobnie jak w przypadku mediacji, konieczność moderacji wynika z istnienia dwóch grup w określonej relacji, gdzie moderator ma wpływ na jedną ze stron, wzmacniając lub osłabiając tę relację. Relacje międzyludzkie obfitują w liczne moderacje, gdzie moderującymi mogą być różne osoby, przedmioty, wartości czy symbole. Proces wychowania, a zwłaszcza wychowanie do życia twórczego, obejmuje liczne ważne moderacje i role moderatorów.

W zaprezentowanym modelu, mediacje i moderacje są traktowane jako czynniki kontekstowe. Kluczowymi kontekstami są konteksty kulturowe i religijne. Konteksty kulturowe kształtują sposób postrzegania i interpretacji wiedzy oraz doświadczeń, natomiast konteksty religijne dotyczą obszaru przyjmowanych wartości i aspektów transcendentálnych. Przeciwnością dla kontekstu kulturowego, który opiera się na stabilnych relacjach między jego elementami, jest kontekst sytuacyjny, charakteryzujący się zmiennością i odnoszący się do indywidualnych przypadków. Ten ostatni jest pośrednio powiązany z podobnymi kontekstami innych osób³.

Kontekstowość to współwystępowanie, które jest niezbędne do pełnego zrozumienia oddziaływań głównych. Rzeczywistość społeczna jest wieloplanowa i z tego powodu przy stałej jej ekspozycji i dostępności może zaistnieć albo jako oddziaływanie główne, albo jako konteksty, przy czym możliwa jest również konwersja czynnika kontekstowego w czynnik główny i odwrotnie.

Trzeci typ nauczyciela, Nauczyciel Transcendentny, jest istotą absolutną, która przekracza poziom świadomości zarówno Nauczyciela Wewnętrznego, jak i Nauczyciela Zewnętrznego (Walulik 2023: 69). Nauczyciel Zewnętrzny reprezentuje każdą osobę, która w mniejszym czy większym stopniu świadomie uczestniczy

3 Szerzej zob. w: Paślawska-Smęder, Walulik (2024: 290–297).

w procesie wychowawczym. Nauczyciel Wewnętrzny to funkcja, którą jednostka pełni samodzielnie w swoim procesie rozwoju. Nauczyciel Transcendentny jest ucieleśnieniem najwyższego punktu odniesienia, który w omawianym modelu identyfikowany jest z osobowym Bogiem w rozumieniu teologii katolickiej. Jego obecność i wpływ w dążeniu do twórczego życia opierają się na kilku założeniach. Twórcze życie osadzone jest w ramach wartości nazywanych transcendentalią. Życie uznaje się za twórcze, gdy jest zarówno piękne, jak i dobre. Nauczyciel Transcendentny odzwierciedla głęboko zakorzenione ludzkie dążenie do dobra, prawdy i piękna. Z perspektywy badawczej przyjmuje się, że „Bóg stanowi dla człowieka wartość najwyższą i ostateczną. [...] oferuje się ludziom, zapraszając ich do współuczestnictwa w swoim życiu, miłości i szczęściu. Odkrycie Transcendencji – Boga jako wartości najwyższej, nie tylko zapewnia ludziom poczucie bezpieczeństwa, ale także motywuje ich do dążenia do tej wartości” (Marek, Walulik 2020a: 28). Życie twórcze manifestuje się jako wewnętrzne przeżycie, które zbliża człowieka do Boga. Akceptacja Nauczyciela Transcendentnego oraz umiejętność introspekcji oddziałują na proces samokształcenia się Nauczyciela Wewnętrznego i rozwój pedagogicznej mądrości Nauczyciela Zewnętrznego.

Często jednak Nauczyciel Wewnętrzny i Zewnętrzny nie potrafią nie tylko ocenić wartości i znaczenia kontekstów, w których prowadzą działania wychowawcze. Może się pojawić nawet zagrożenie wzajemnej eliminacji Nauczyciela Wewnętrznego i Zewnętrznego przez zaprzeczenie, pominięcie lub niezauważenie. Pojawia się również zagrożenie przesunięcia Nauczyciela Transcendentnego w obszar zmarginalizowanych kontekstów, co zauważalne jest w obecnym życiu społecznym i przestrzeni edukacyjnej. Pominięcie transcendencji w wychowaniu może banalizować ten proces i zubażać, ponieważ oznacza zbagatelizowanie religijnego aspektu natury ludzkiej (Nowak 2002: 169).

Obecność Nauczyciela Transcendentnego daje możliwość pozaświatłym dwóm nauczycielom transcendowania ich dotychczasowej wiedzy i doświadczenia życiowego ku pełniejszemu rozumieniu własnego życia i życia innych. W chrześcijaństwie misja Nauczyciela Transcendentnego – Boga wyraża się w motywowaniu do zachowań nonkonformistycznych i heurystycznych. Przekazując prawdę

o człowieku i świecie, zaprasza człowieka do współdziałania (Marek, Walulik 2019: 63–87) w tworzeniu dobra i piękna, bo sam jest Dobrem, Prawdą i Pięknem. Wspomagając człowieka w odkrywaniu wiedzy o sobie i rzeczywistości, wspomaga jego rozwój, jest natchnieniem dla twórców i artystów, a także źródłem piękna absolutnego, w tym piękna paradoksalnego.

Implikacje pedagogiczne idei potrójnego nauczyciela

Między Nauczycielem Wewnętrznym i Nauczycielem Zewnętrznym, Nauczycielem Wewnętrznym i Nauczycielem Transcendentnym oraz między Nauczycielem Zewnętrznym i Nauczycielem Transcendentnym zachodzą międzynauczycielskie relacje. Pomiedzy nauczycielami zachodzi koordynacja, współzależność, współdziałanie. Każda z tych relacji ma znaczenie dla pełnego obrazu wychowania do twórczego życia (Walulik 2011: 33–34).

Interakcja między Nauczycielem Wewnętrznym (wychowaniem) a Nauczycielem Zewnętrznym to relacja, którą można najłatwiej zauważyć i ocenić. Nauczyciel Zewnętrzny charakteryzuje się wyższym poziomem wiedzy, doświadczenia i umiejętności specjalistycznych w porównaniu do Nauczyciela Wewnętrznego. Nauczyciel Zewnętrzny może być, choć nie musi, zawodowym wychowawcą, dysponującym także specjalistyczną wiedzą i umiejętnościami związanymi z jego profesją. Istotnym aspektem jest to, że jego zawód należy do profesji zaufania publicznego, co implikuje potrzebę posiadania najwyższych umiejętności, kwalifikacji i standardów etycznych (Szymańska 2019: 276–277). Relacja ta jest wielowymiarowa i często może być złożona. Może obejmować różne formy: od autorytetu i przyjaźni, poprzez obojętność i formalność, aż po konflikt i rywalizację (Smoter, Sury 2017).

Wzajemne relacje między Nauczycielem Zewnętrznym a Nauczycielem Transcendentnym są kluczowe nie tylko dla samego Nauczyciela Zewnętrznego, ale także wpływają na dynamikę jego interakcji z Nauczycielem Wewnętrznym – zarówno w kontekście wychowania, jak i osobistej refleksji. W procesie wychowania zwraca się uwagę na rozwój wychowanka, szacunek dla jego godności i niezależności. Nauczyciel Zewnętrzny nie tylko prowadzi w poznawaniu świata, lecz także inspirowanie wychowanka do przekroczenia granic codzienności. To

nadaje tej relacji głębieć wykraczającą poza zwykłe dążenie do odkrywania prawdy (gr. *aletheia*). W działaniach i zamiarach Nauczyciela Wewnętrznego oraz Nauczyciela Zewnętrznego manifestuje się Nauczyciel Transcendentny, którego wpływ obejmuje dobro, prawdę i piękno. Całość tych relacji zyskuje głębszy wymiar w kontekście relacji z Bogiem osobowym, co otwiera perspektywę *sacrum* przenikającego to, co w chrześcijaństwie jest uznawane za profanum.

Więź Nauczyciela Wewnętrznego z Nauczycielem Transcendentnym opiera się na wzajemnej obecności i nie implikuje żadnej absolutnej dominacji. Ta interakcja jest zdefiniowana przez wspieranie, potwierdzenie wartości i miłość. Łączność Nauczyciela Wewnętrznego z Nauczycielem Transcendentnym pozwala na głębsze zrozumienie siebie oraz innych, co motywuje do rozszerzenia percepcji świata, który jest ograniczony przez materialny czas (Chronos) o dodatkowe wymiary tworzące sens – Kairos oraz Aion (Marek, Walulik 2019: 79–142). Zharmonizowany rozwój wymaga akceptacji wszystkich trzech wymiarów istnienia, a ich ograniczanie może zniekształcić proces wychowawczy ku twórczemu życiu. Wychowanie jest celowym działaniem, które obejmuje zarówno wychowanka, jak i wychowawcę, manifestując się w teraźniejszości, ale zawsze oczekując efektów w przyszłości⁴.

Wychowanie do twórczego życia nie jest dążeniem, by wychowanek nabył kolejny fragment wiedzy lub kolejną kompetencję. Jest ono przeciwstawione życiu nietwórczemu, rozumianemu jako trwanie, określane niekiedy mianem „wegetacji”, to jest stanu zdominowanego przez funkcje biologiczne lub tylko egzystencjalne. Nietwórcze życie to takie, w którym człowiek lęka się sensownej zmiany, nie ma poczucia własnego rozwoju i zinterioryzowanego systemu wartości, co uniemożliwia radzenie sobie w sytuacjach nietypowych. Nietwórcze życie ignoruje Kairos, ponieważ zostały unieważnione decyzje rozwojowe, a wszystkie istotne dla wartościowego życia obszary zostały zmarginalizowane. Kairos w nietwórczym życiu staje się stanem zawieszenia, ponieważ dominuje Chronos. Przestrzeń Chronosu jest w nietwórczym życiu sparymetryzowana działaniami konkretnymi, których celem jest maksymalizacja zysków rozumianych najczęściej zasobowo, w tym finansowo. Dominacja Chronosu nad Kairosem

4 Szerzej zob. w: Pasławska-Smęder, Walulik (2024: 295–296).

i Aionem jest redukcją codzienności do statusu *homo oeconomicus*. Skończona perspektywa Chronosu jest źródłem złudzeń przenoszonych na Aion, że *homo oeconomicus* jest perspektywą całościową lub nawet nieskończoną (Walulik 2011: 33–34). Równoległy do Chronosu jest czas fizyczny. Chronos nie jest jednak czasem fizycznym, ponieważ obejmuje dłuższe interwały życiowe. Interwały te są niemal tak samo odległe od siebie dla młodych ludzi, jak perspektywa wieczności w Aionie. Cechą młodości jest brak wyobraźni w kwestii własnej starości. Stąd odwoływanie się młodych ludzi do odległych interwałów w średniej lub późnej dorosłości jest nieefektywne. Czas fizyczny jest czasem „tu i teraz”, który koresponduje z Chronosem przez pojęcie miary, tej najprostszej w postaci możliwości określenia „wcześniej” lub „później”, i tej bardziej dokładnej, gdy coś jest „krócej” lub „dłużej”. Z czasem fizycznym związana jest kategoria dyskontowania, to znaczy dostrzegania wartości w przyszłości i umiejętności pomieszczania i wytrzymywania różnego rodzaju frustracji i niepowodzeń. Wychowanie do twórczego życia posiada wysokie dyskontowanie, ponieważ jest źródłem kolejnych wartości, które – będąc w cyklu kolejnego dyskontowania – są finalnie jedną z ważniejszych gratyfikacji w całym ludzkim życiu. W podejściu tym chodzi o uwrażliwienie na to, by człowiek adekwatnie do wieku w sposób twórczy rozwiązywał problemy codziennego życia, bo w ponowoczesności naznaczonej gwałtownymi zmianami, niejednoznacznością, wielorakim ryzykiem, nie ma możliwości wyposażenia wychowanka raz na zawsze do życia w określonej społeczności (Paślawska-Smęder, Walulik 2024).

Zakończenie

Wychowanie do twórczego życia jest osadzone w mnogości oddziaływań kontekstowych. Ich obecność jest cechą współczesnej rzeczywistości społecznej i ma charakter globalny. W szczególności cecha ta jest charakterystyczna dla ponowoczesności, która ekspozuje konteksty bez jakiegokolwiek rozeznania co do ich sensu i zasadności. W tym znaczeniu współczesne konteksty wychowania do twórczego życia mogą przypominać strukturalnie internet ze współlistniejącymi prawdami, ćwierćprawdami, nieprawdami i kłamstwami. Konteksty tworzą amorficzny zbiór czynników. Dlatego Nauczyciel Zewnętrzny

wspomagany przez Nauczyciela Transcendentnego może być przewodnikiem po amorficznej przestrzeni kontekstów i bezpiecznymi towarzyszami w kształtowaniu samoświadomości i adekwatnej samooceny.

Całozyciowa aktualność wychowania i samowychowania do twórczego życia skłania do traktowania tej problematyki w obszarze andragogiczno-pedeutologicznym w nurcie personalizmu chrześcijańskiego. Poprzez zwrócenie uwagi na godność osoby ludzkiej oraz jej wymiar duchowy dostarcza nowych objaśnień ludzkiej egzystencji i uzasadnia wyjątkowość człowieka wyrażającą się w jego twórczej obecności w świecie. Jak pokazują przeprowadzone badania, obecność ta ma charakter relacyjny i urzeczywistnia się w odniesieniach: do siebie, do innych i do Boga. Każdy z podmiotów tej relacji jest nauczycielem: Nauczycielem Wewnętrznym, Nauczycielem Zewnętrznym i Nauczycielem Transcendentnym. W wyniku ich współdziałania powstaje synergia, która wnosi nową jakość do rozumienia sytuacji wychowawczej w perspektywie personalistycznej. Oznacza to, że każdy z uczestników sytuacji wychowawczej jest nauczycielem w stosunku do siebie i innych. Przy czym nie jest to nauczyciel-ekspert, lecz nauczyciel-przyjaciel, który otwiera na nowe rozumienia siebie i świata. Aktywność Nauczyciela Wewnętrznego przejawiająca się w refleksyjności, działaniu, ewaluacji tych działań i dokonywaniu zmian na lepsze poszerza samoświadomość, pomaga zrozumieć siebie i otwierać się na znane, ale niewystarczające do szczęśliwego życia repertuar zachowań. Doświadczenie obecności Nauczyciela Zewnętrznego daje Nauczycielowi Wewnętrznemu poczucie bezpieczeństwa w podejmowaniu pracy nad sobą poprzez możliwość otrzymania wsparcia, konfrontacji i życzliwych korekt. Nauczyciel Transcendentny ukazuje szerszą perspektywę przekraczającą to, co dzieje się tu i teraz, oraz pomaga w nabywaniu kompetencji odraczania gratyfikacji na później, co sprzyja zdolności znoszenia frustracji i odnoszenia zarówno radości, jak i cierpienia do perspektywy przekraczającej doczesność i pełne zrozumienie. Bycie w potrójnej relacji nauczycielskiej jest korzystne dla rozwoju psychicznego i radzenia sobie z różnego rodzaju lękami i trudnymi sytuacjami. Stanowi potrójne oparcie. Tworzy swoistego rodzaju bezpieczne pole społeczne, w którym wychowanek może kreować siebie, znajdować wsparcie i otrzymywać zrozumienie. Świadomość wychowanka, że

w przeżywanych trudnościach ma się na kimś oprzeć wzmacnia jego zdolność do przeżywania trudności i dyskontowania, z nadzieją budowaną przez świadectwo Nauczyciela Zewnętrznego i obecność Nauczyciela Transcendentego.

Bibliografia

- Ablewicz K. (2009). *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, [w:] W. Pasierbek, M. Grodecka (red.), *Horyzonty wychowania w czasach przemian* (Biblioteka „Horyzontów Wychowania”, t. 10), Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 543–559.
- Bernacka R.E., Popek S., Gierczyk M. (2016). *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III – prezentacja właściwości psychometrycznych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J”, t. 29, nr 3, s. 33–57.
- Crisp R.J., Turner R.N. (2009). *Psychologia społeczna*, przeł. M. Gocławska i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Crotti M. (2021). *Pedagogical Hope between Presence and Promise*, „Paedagogia Christiana”, t. 47, nr 1, s. 105–118, <https://doi.org/10.12775/PCh.2021.005>
- Grzegorzewska M. (2002). *Listy do młodego nauczyciela. Cykl 1–3*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Jan Paweł II (1999). *List do artystów*, Watykan, https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/letters/1999/documents/hf_jp-ii_let_23041999_artists.html [data dostępu: 20.06.2024].
- Jaworski R. (1998). *Psychologiczne badania religijności personalnej*, „Zeszyty Naukowe KUL”, t. 41, nr 3–4, s. 77–88.
- Jęczmińska D. (2024). *W dolinie cierpienia. O depresji młodzieży*, Warszawa: Psychologiadziecka.org.
- Kaufman J.C. (2011). *Kreatywność*, przeł. M. Godyń, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kiereś B. (2016). *Personalizm w pedagogice*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, R. II, nr 2, s. 271–281.
- Marek Z. (2005). *Podstawy wychowania moralnego*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Marek Z., Walulik A. (2017). *Ponadczasowość myśli dydaktycznej świętego Augustyna*, „Paedagogia Christiana” 2017, t. 39, nr 1, s. 29–47, <http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2017.002>
- Marek Z., Walulik A. (2019). *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.

- Marek Z. Walulik A. (2020a). *Geneza pedagogiki religii*, w: *Pedagogika religii* (Słowniki społeczne), Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, s. 11–31.
- Marek Z., Walulik A. (2020b). *Pedagogika Dobrej Nowiny. Perspektywa katolicka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- 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>
- Maslow A. (2013). *Motywacja i osobowość*, przeł. J. Radzicki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nęcka E. (2001). *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nowak M. (2019). *Pedagogika personalistyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 487–508.
- Nowak A.J. (2002). *Człowiek*, [w:] M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*, Lublin–Kraków: Wydawnictwo „M”, s. 168–171.
- Pasławska-Smęder I., Walulik A. (2024). *Wychowanie do twórczego życia. Perspektywa młodych dorosłych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie.
- Popek S. (2000). *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popek S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popek S. (2016). *Mechanizmy aktywności twórczej człowieka w świetle interakcyjnej teorii psychologicznej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J”, t. 29, nr 3, s. 7–32.
- Smoter K., Sury Z. (2017). *Walka w ujęciu Karla Jaspersa jako sytuacja graniczna obecna w doświadczeniu nauczyciela. Refleksje na pograniczu filozofii i pedagogiki*, „Podstawy Edukacji”, t. 10, s. 81–98, <http://dx.doi.org/10.16926/pe.2017.10.06>
- Stasiakiewicz M. (1999). *Twórczość i interakcja*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Strzalecki A. (2003). *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Strzalecki A. (2011). *Styl twórczego zachowania. Model i jego walidacja*, [w:] W. Zeidler (red.), *Kwestionariusze w psychologii. Postępy, zastosowania, problemy*, Warszawa: Wydawnictwo Vizja Press & IT, s. 190–244.
- Szulakiewicz M. (2004). *Filozofia jako hermeneutyka*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Szymańska M. (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.

- Walulik A. (2011). *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Walulik A. (2012). *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.
- Walulik A. (2023). *Towarzyszenie wychowawcze wobec świata wirtualnego*, [w:] S. Jaskuła (red.), *Rzeczywistość hybrydalna. Perspektywa wychowawcza*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 61–75.
- Walulik A. (2024). *Accompaniment as a Strategy for Peace Education*, [w:] J. Michalski, M. Wolińska (red.), *Peace Education, Religious Discourse, and Scientific Enquiry: Dialogue and Collaboration from Eastern European Contexts*, London: Routledge [w druku].
- Ziółkowski P. (2020). *Fobia u dzieci w wieku szkolnym*, „Nauka i Społeczeństwo. Przegląd Nauk Społecznych, Technicznych, Medycznych i Pedagogicznych”, t. 1, s. 65–80, <https://doi.org/10.24426/nis.v1i1.203>

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Iwona Paślawska-Smęder
 Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
 Instytut Rodziny, Pedagogiki i Pracy Socjalnej
 E-mail: iwo.pa@interia.pl

Magdalena Połowska
ORCID: 0000-0002-1582-1798
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Relacyjna przestrzeń społeczna wobec procesu odstąpienia od przestępczości na przykładzie funkcjonowania wspólnot motocrossowych

The Social Relational Space in the Process of Desistance from Crime: The Case of Motocross Communities

ABSTRACT

Desistance from crime has become an increasingly prominent topic among Polish researchers in the field of rehabilitative pedagogy. These scholars seek to understand how individuals disengage from crime and what factors support this process.

The main purpose of this article is to show the importance of social bonds and interpersonal relationships in the process of desistance from crime, using the functioning of motocross associations as a case study. The analysis is based on research conducted through ethnographic methods, including interviews and participant observation. The study group consisted of members of motocross communities with criminal backgrounds. The issues discussed in this article have not been widely discussed in the context of either theoretical or practical rehabilitative pedagogy. Moreover, the conclusions drawn from

KEYWORDS

rehabilitation,
desistance from
crime, support,
social interactions,
relationships, motocross,
community

SŁOWA KLUCZOWE

resocjalizacja,
odstąpienie od
przestępczości,
wsparcie, interakcje
społeczne, relacje,
motocross, wspólnota

SPI Vol. 27, 2024/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.3.004
Nadesłano: 09.02.2024
Zaakceptowano: 13.06.2024

this research, particularly their application to practice, could offer an alternative to the ineffective methods currently used with individuals leaving correctional facilities.

The research findings presented in this article are part of a larger project carried out in preparation for a doctoral dissertation titled *Desistance from Crime Among Individuals Involved in Motocross*. The data collected suggests that former offenders emphasize the need for support in building relationships within their communities, which in turn strengthens their efforts to desist from crime and facilitates their successful reintegration into society.

ABSTRAKT

Odstąpienie od przestępczości współcześnie stanowi zagadnienie coraz częściej poruszane przez polskich badaczy z obszaru pedagogiki resocjalizacyjnej. W podejmowanych analizach poszukują oni odpowiedzi na pytanie: jak jednostki odstępują od przestępczości oraz jakie czynniki ten proces wspierają?

Głównym celem artykułu jest ukazanie znaczenia więzi społecznych i relacji interpersonalnych w procesie odstąpienia od przestępczości na przykładzie funkcjonowania stowarzyszeń motocrossowych. Wywód opiera się na wynikach badań przeprowadzonych z wykorzystaniem metody etnograficznej oraz technik wywiadu, a także obserwacji uczestniczącej. Grupę badaną tworzyli uczestnicy wspólnot motocrossowych posiadający przeszłość kryminalną. Ukazane w artykule zagadnienia nie zostały dotychczas wykorzystane w obszarze teorii, jak i praktyki resocjalizacyjnej. Ponadto wyprowadzone w pracy wnioski i ich aplikacja, w szczególności do praktyki, mogą stanowić alternatywę dla nieskutecznych dotąd metod pracy z osobami opuszczającymi placówki zamknięte.

Przedstawione w pracy wyniki badań stanowią fragment większego projektu realizowanego w ramach przygotowywanej dysertacji doktorskiej pt. *Odstąpienie od przestępczości osób związanych z motocrossem*. Pozyskane dane pozwalają na wyciągnięcie wniosku, że przestępcy wskazują na potrzebę wsparcia w budowaniu relacji ze środowiskiem, które wzmacniają działania związane z odstąpieniem od przestępczości, umożliwiając im tym samym prawidłową adaptację do otoczenia.

Wprowadzenie

Odstąpienie od przestępczości (*desistance from crime*) stanowi zagadnienie, które współcześnie mocno zakorzeniło się w dorobku naukowym z zakresu resocjalizacji i kryminologii (Rocque 2021: 2). Polscy badacze zjawiska – Justyna Kuształ i Maciej Muskała w swoim artykule wskazują, iż „mimo, że badania *desistance* wyłoniły się jako rodzaj antytezy instytucjonalnych oddziaływań resocjalizacyjnych, wydaje się, że nie ma konfliktu między odstąpieniem a resocjalizacją, co znajduje odzwierciedlenie w coraz liczniejszych opracowaniach dotyczących «wspierania» procesu odstąpienia od przestępczości” (Kuształ, Muskała 2022: 208).

Wyjaśnianie terminu „odstąpienie” w literaturze przedmiotu skoncentrowane jest wokół dwóch kierunków. Muskała, ukazując ewolucję definiowania zjawiska, wskazuje, że „najprościej *desistance* jest definiowane jako «punkt końcowy», w którym przestępczość ustaje. Pojawiają się jednak wątpliwości, co to właściwie znaczy i kiedy ten «oczywisty» fakt nastaje” (Muskała 2017: 136). Natomiast rodzi się pytanie, jak długo powinna trwać przerwa od przestępczości, aby móc mówić o jej zakończeniu? Przecież osoby łamiące prawo nie spędzają całego życia na dokonywaniu przestępstw, a w ich karierach kryminalnych można zaobserwować przerwy wolne od przestępczości, występujące w okresach pomiędzy popełnianiem kolejnych czynów zabronionych. Odstąpienie w tym ujęciu stanowić ma zatem „nie-recydywę”. Drugi kierunek definicyjny określa *desistance* jako proces wymagający wysiłku, ale przede wszystkim chęci jednostki. Sprawca powinien być gotowy do zmiany, co z kolei wiąże się z wyposażeniem go w niezbędne elementy tejże gotowości. Wyróżnia się wśród nich te o charakterze wewnętrznym (osobowość i tożsamość, czynniki poznawcze i emocjonalne, wolicjonalne, zachowanie) oraz zewnętrznym (zasoby, wsparcie, okoliczności, możliwości, lokalizacja, rodzaj programu) (Ward i in. 2004: 650). Polski kryminolog Witold Klaus stwierdza, że termin „odstąpienie” „oznacza pewien proces rozpoczynający się od podjęcia przez określoną osobę decyzji, że chce wprowadzić w swoim życiu zmiany polegające na tym, że chciałaby żyć bez naruszania prawa. Proces ten jest długi, trudny, a osoba odstępująca na swojej drodze napotyka liczne przeszkody. Proces ten ma określony kierunek i cel, jakim jest zaprzestanie

popęłniania przestępstw, ale w jego trakcie kolejne przestępstwa mogą się «przydarzyć» (Klaus 2021: 423–424).

Rozumienie odstąpienia w charakterze procesu wskazuje na jego etapowość. Stąd wyróżnia się: *desistance* pierwszorzędowe, wtórne i trzeciorzędowe. Thomas Ugelvik sugeruje, że „terminy «pierwotny», «wtórny» i «trzeciorzędowy» nie muszą oznaczać procesu liniowego. Poszczególne jednostki nie muszą osiągnąć wtórnego *desistance*, by móc przejść do następnego poziomu” (Ugelvik 2022: 624). Odstąpienie na drugim i trzecim etapie z dużym prawdopodobieństwem będzie występować równocześnie, nieustannie się wspierając. Zygzakowaty charakter odchodzenia od przestępczości uwarunkowany jest występowaniem czynników, które stanowią ułatwienie bądź zagrożenie dla sukcesu jednostki w drodze do „nie-przestępczości”. Są to tzw. haki, sidła i udręki, mogące zarówno pozytywnie stymulować proces zmiany, jak i niejednokrotnie go osłabiać (Klaus 2021: 436). Hakami określa się instytucje, jak i osoby oraz relacje z nimi, pozytywnie oddziałujące na człowieka i jego zachowanie. Natomiast sidła i udręki to czynniki osłabiające transformację, jednakże dające przestrzeń na jej urzeczywistnienie.

Przewycięzaniu trudności związanych z występowaniem szeroko rozumianych sideł i udręk w życiu jednostki mają służyć usługi pomocowe oferowane w formie działań wspomagających proces *desistance*. Mają one charakter formalny bądź nieformalny. Formalna aktywność interwencyjna obejmuje działania pracowników wymiaru sprawiedliwości oraz funkcjonariuszy służby penitencjarnej, którzy koncentrują się na ograniczaniu występowania zjawiska recydywy wśród skazanych, a także na zarządzaniu nim. Pełnią oni dwie zasadnicze funkcje, jakimi są wsparcie i pomoc. Wspomaganie formalne odzwierciedla się między innymi w postaci programów (projektowanych i realizowanych przez służbę więzienną), które mają na celu modyfikację wadliwych zachowań jednostek, a także przygotowanie ich do życia na wolności. Projekty te często ukierunkowane są na odbudowę relacji ze światem zewnętrznym, kształtowanie i wzmacnianie więzi rodzinnych czy aktywizację zawodową. Warto nadmienić, że kadra i osoby współtworzące programy wcale nie muszą stanowić funkcjonariuszy służb. Mogą to być organizatorzy nieformalnych działań wspierających zmianę człowieka. Dzięki ich pracy skazani i osoby podejmujące trud odstąpienia od przestępczości uczą

się podejmowania decyzji oraz rozwiązywania problemów, co z kolei pozytywnie wpływa na wykształcenie tożsamości niedewiacyjnej. Jak zaznaczają badacze procesu *desistance* Marie-Pierre Villeneuve, Isabelle F.-Dufour i Stephen Farral, działania o charakterze nieformalnym są prowadzone zwykle przez wolontariuszy, którzy uczestniczą w nich na zasadzie dobrowolności (nawet w warunkach więziennych) i mogą pomóc uczestnikom w zdobyciu lub rozwinięciu potencjału, umiejętności i zasobów, które z kolei sprzyjają pozytywnemu obrazowi siebie, rozwojowi sieci prospołecznych i wykształceniu nadziei na lepszą przyszłość. Wsparcie o charakterze nieformalnym daje jednostkom możliwość uczenia się z własnej przeszłości i odkupienie siebie (F.-Dufour, Villeneuve, Perron 2018). Odkupienie to oznaczać ma wyzwolenie się z własnych słabości. „Wolontariusze nie mają za zadanie zarządzania ryzykiem ani monitorowania zachowań uczestników” (Villeneuve, F.-Dufour, Farral 2021: 76–77). Brak nadmiernej kontroli i opresyjności ze strony podmiotów nieformalnego systemu wsparcia pozwala zdecydować jednostce o czasie i intensywności relacji i jej wpływie na proces *desistance*. Podobnie sytuacja może wyglądać w środowisku wolnościowym. Niekiedy nieformalne grupy, takie jak stowarzyszenia, wspólnoty, mogą stanowić mechanizm podtrzymujący odstąpienie¹.

W literaturze przedmiotu dostępnych jest wiele teorii przyjmujących określone perspektywy wskazujące na wagę i znaczenie poszczególnych elementów w procesie zmiany. Beth Weaver wyróżnia: perspektywę indywidualną i podmiotowego sprawstwa; perspektywę społeczną i strukturalną, perspektywę interakcjonistyczną oraz perspektywę sytuacyjną (Weaver 2019: 3). Z uwagi na temat niniejszych rozważań najbardziej właściwą dla podejmowanych analiz jest perspektywa społeczna i strukturalna, akcentująca relacje i interakcje jednostki z otoczeniem warunkujące odstąpienie. Lila Kazemian i Shadd Maruna zakładają, że „*desistance* następuje stopniowo, w wyniku nagromadzenia więzi społecznych i zmieniających się

1 W środowisku wolnościowym możemy współcześnie zaobserwować działalność organizacji, wolontariatów i ugrupowań *streetworkerskich*, które wychodzą naprzeciw potrzebom osób w kryzysie lub potrzebującym wsparcia o różnym charakterze. Jedną z takich organizacji jest organizacja PRO Domo, funkcjonująca na terenie województwa małopolskiego, oferująca wsparcie i pomoc dla byłych skazanych opuszczających placówki zamknięte.

społecznie asocjacji” (Kazemian, Maruna 2009: 280). Poniżej zaprezentowane zostaną kluczowe założenia tejszy perspektywy, ze wskazaniem na dyrektywy teorii nieformalnej kontroli społecznej.

W artykule pragnę zwrócić uwagę na relacyjną przestrzeń społeczną w obrębie funkcjonowania środowiska motocrossu, stanowiącą miejsce, w którym byli przestępcy poszukujący pomocy w przebudowie własnego życia otrzymują możliwość rozwoju swoich pasji, a także szansę na pozyskanie nowych więzi i relacji społecznych z otoczeniem.

Perspektywa więzi społecznych w procesie *desistance*

Jak zaznacza Krzysztof Biel, najbardziej prominentną teorią wyjaśniającą proces odstąpienia od przestępczości w kategoriach więzi i struktur społecznych jest teoria nieformalnej kontroli społecznej, opracowana przez Johna Lauba i Roberta Sampsona (Biel 2022: 164). Koncentruje się ona w sposób szczególny na wpływach społecznych oddziałujących na przestępcę. W tym wypadku kluczową rolę w procesie zmiany odgrywają więzi i relacje, mające stanowić przestrzeń ochronną dla potrzeb i oczekiwań człowieka.

Laub i Sampson uwrażliwiają czytelników na występowanie tzw. punktów zwrotnych w karierach kryminalnych skazanych (Laub, Sampson 2003: 149). Muskała wymienia wśród nich: małżeństwo (rodzinę), pracę, a także (w zależności od opracowania) zainteresowania, służbę wojskową lub wykształcenie (Muskała 2017: 152). Punkty zwrotne to wydarzenia umożliwiające jednostkom koncentrację na teraźniejszości, odcinające je poniekąd od kryminalnej przeszłości i równocześnie stwarzające im warunki do pełnej aktywności w życiu na wolności. Z uwagi na poczucie przynależności do prawidłowo funkcjonującej grupy oraz kumulujące się więzi jednostka ma możliwość pobudzenia siebie do pracy nad własnym zachowaniem, co z kolei może wpłynąć na zwiększone poczucie sprawczości w działaniu. Nawiązywane relacje odpowiadają za poczucie obowiązku względem grupy, a także za przywiązanie i identyfikację z nią.

„Punkty zwrotne sprzyjające porzuceniu przestępczej kariery odnoszą się nie tyle do zmiany osobowości jednostki niedostosowanej społecznie, ile do zmiany jej sytuacji społecznej wykreowanej w dużej mierze przez więzi społeczne, jakie dana jednostka nawiązuje

w toku swego życia” (Bernasiewicz, Noszczyk-Bernasiewicz 2025: 114). Sampson i Laub wnioskuje, że większość przestępców wybiera drogę odstąpienia od przestępczości w odpowiedzi na strukturalnie wywołane punkty zwrotne, które służą za katalizator podtrzymywania długoterminowej zmiany zachowania. Co prawda uznają, że pełne wyjaśnienie procesu *desistance* musi obejmować zarówno czynniki strukturalne, jak i subiektywne, to jednak dowodzą, że pierwszorzędną rolę odgrywa obecność czynników strukturalnych oddziałujących na jednostkę z zewnątrz, natomiast indywidualne wybory i działania są ich następstwem (Laub, Sampson 2001: 50–51; 2016: 161; Biel 2022: 165).

Niemniej jednak nie sam punkt zwrotny, a jego jakość świadczy o jego przydatności w procesie zmiany. Niekiedy wystąpienie punktu zwrotnego nie będzie wystarczające, gdyż sam w sobie posiada on niewielkie znaczenie. Zobrazować to można na przykładzie małżeństwa. Małżeństwo samo w sobie nie jest wystarczające, żeby powstrzymać przestępczość, a efekt małżeństwa może być uzależniony od powodów ślubu (np. ciąża), odczuwanego szczęścia w związku i tego, jakie cechy charakteru posiadają żona lub mąż (Farrington, West 1995: 278). Dlatego mówiąc o punktach zwrotnych, a także relacjach i interakcjach społecznych wspierających proces *desistance*, nie należy zapominać o ich jakości, gdyż niektóre z nich mogą niwelować cały trud transformacji (Muskala 2017: 154–159).

Podjmując tematykę punktów zwrotnych, należy zaznaczyć też, że nie ma pewności, iż są one czynnikami sprawczymi procesu *desistance*, natomiast mogą dany proces zarówno wspierać, jak i osłabiać. Wnioskować można zatem, że wpływ punktów zwrotnych na proces *desistance* posiada niejednoznaczny charakter. Co ważne, z uwagi na zmieniającą się rzeczywistość i mające miejsce procesy cywilizacyjne również więzi i relacje podlegają procesom transformacji. Ciężko zatem stwierdzić, które w określonym czasie można nazwać „wartościowymi”. Muskala, zaznacza, że „istotne zdaje się zatem zaadaptowanie mierników więzi społecznych do zmieniających się społecznych norm i wartości. Nieuwzględnienie tych przeobrażeń może doprowadzić do błędnej interpretacji ról pełnionych przez więzi społeczne w procesie odstąpienia. Trzeba jednak podkreślić, że zmienne te dostarczają niewiele informacji na temat, jak i dlaczego następuje

desistance, a jeszcze mniej o tym, w jaki sposób można je zainicjować” (Muskala 2019: 116).

Charakterystyka wspólnot motorowych

Sporty motorowe są powszechnie definiowane jako jedna z gałęzi sportów lądowych, w której zawierają się różnorodne dyscypliny, a także sposoby ich uprawiania. Zgodnie z przedmiotem rozważań, w niniejszym artykule uwaga zostanie skierowana na motocross, a także specyfikę funkcjonowania wspólnot z obszaru tejże dyscypliny. Wedle definicji regulaminowej Polskiego Związku Motorowego „motocross jest wyścigiem terenowym na wytyczonym i odpowiednio przygotowanym torze zgodnie z wymaganiami licencyjnymi, z naturalnymi i sztucznymi przeszkodami, ukształtowanymi z naturalnego gruntu, takiego jak: glina, piasek, ziemia i z materiału powstałego z ich mieszanek” (Polski Związek Motorowy 2022: 4).

Każde stowarzyszenie motorowe działa pod określoną nazwą i posiada osobowość prawną. Jest samorządną, a także dobrowolną organizacją, działającą na terenie Rzeczypospolitej Polskiej, na podstawie przepisów ustawy z dnia 7 kwietnia 1989 roku – Prawo o stowarzyszeniach. Jego działalność opiera się na wewnętrznych statutach, które regulują kwestie decyzyjności, określają prawa i obowiązki uczestników, cele, a także sposoby ich realizacji w praktyce. Celami działalności towarzystw motocrossowych są przede wszystkim: propagowanie rozwoju sportów motorowych, promocja i upowszechnienie kultury fizycznej i sportu, stwarzanie warunków do bezpiecznej jazdy, a także podnoszenie umiejętności sportowych zawodników.

Kwestia funkcjonowania praw i obowiązków wewnątrz poszczególnych wspólnot motocrossowych ma charakter zindywidualizowany, co uwarunkowane jest ustaloną hierarchią dotyczącą pełnionej w zbiorowości funkcji. Niemniej jednak w różnych stowarzyszeniach wygląda to dość podobnie. Na ogół w strukturach wspólnot motocrossowych wyróżnia się zarząd, komisje rewizyjne/nadzorcze oraz członków/uczestników zwyczajnych. Rozbieżności pojawiają się jedynie w kwestii liczebności jednostek w danym organie. Każdy z uczestników zbiorowości posiada pełnię praw i wolności, ma możliwość wyrażania własnej opinii oraz stanowi głos decyzyjny w planowaniu podejmowanych działań.

Wśród dwóch czołowych aktywności, jakie odbywają się w środowisku motocrossu, znajdują się sport oraz praca. Obie posiadają charakter wychowawczy. Oznacza to, że stowarzyszenia nie tylko zapewniają swoim uczestnikom zabawę, ale również uczą, dostarczając tym samym okazji do socjalizacji. Z uwagi na brak ewidencji prowadzonej pod kątem karalności uczestników wspólnot dają one również możliwość zaistnienia procesów ponownej socjalizacji osób niedostosowanych społecznie.

Motocross niewątpliwie należy do sektora sportów ekstremalnych, wymagających cierpliwości i sumienności. Dlatego też stowarzyszenia organizują działalność w taki sposób, by zagwarantować chętnym możliwość uczestnictwa w cyklicznych treningach. Jest to szansa dla wzrostu samoświadomości, poczucia własnej skuteczności, a także dania ujścia negatywnym emocjom oraz dostarczenia dawki adrenaliny.

Drugim wymienionym powyżej obszarem działalności, na której swoje funkcjonowanie opierają wspólnoty motocrossowe, jest praca stanowiąca jedną z podstawowych form aktywności człowieka. Jest to praca użyteczna społecznie. Marek Kluz i Artur Sylwester Słomka zauważają, że „w pracy i poprzez pracę urzeczywistniają się wszystkie wymiary życia ludzkiego: somatyczny, emocjonalny, psychiczny, duchowy i moralny. Z tego względu niemożliwe jest oddzielenie pracy i procesu wychowania. Odpowiedzialność za wychowanie do pracy i przez pracę ma zawsze kontekst społeczny i dotyczy jakiejś wspólnoty, która wytwarza określone środowisko formacyjne” (Kluz, Słomka 2016: 63). W stowarzyszeniach motocrossowych praca koncentruje się przede wszystkim na organizacji i porządkowaniu przestrzeni do treningów, a także terenów przyległych do trasy, na której odbywają się wyścigi. Aby móc z niej skorzystać, uczestnicy muszą ją najpierw przygotować, co jest szansą uczenia się odpowiedzialności. Prace zawsze wykonywane są w grupach, w wyznaczonych przez zarząd dniach i godzinach, po to, by poprzez przebywanie we wspólnocie uczyć się od siebie nawzajem nowych umiejętności, ale też i współdziałania.

Waldemar Janiga uwrażliwia na kolejny aspekt pracy. „Poprzez swoje działanie człowiek tworzy coś na «zewnątrz», ale i «wewnątrz» siebie, a więc rozwija się – i to zarówno fizycznie, jak i intelektualnie – a doskonalić się, kształtuje, zmienia i tworzy nie tylko nowy

świat rzeczy, ale i świat ducha. Uzyskiwanie kwalifikacji, wzbogacanie wiedzy, poszerzanie kompetencji i umiejętności oraz stała praca nad sobą to podstawowe kierunki rozwijania osobowości własnej, działalności wychowawczej i samowychowawczej: to czynnik rozwoju człowieka w skali jednostkowej i społecznej” (Janiga 2002/2003: 237). Praca jest „ważna i istotna dla każdego człowieka, dla jego decyzji dotyczących edukacji, zatrudnienia, dalszego funkcjonowania i rozwoju. Pracę człowiek postrzega również jako wartość, nie tylko samą dla siebie, lecz także jako źródło innych wartości” (Baraniak 2016: 14).

Co istotne, środowisko sportów motorowych to ugrupowania zrzeszające zawodników, ale też ich rodziny oraz kibiców, między którymi zaobserwować można wytwarzające się więzi, przyjaźnie, a także relacje uczeń–mistrz.

W stowarzyszeniach motocrossowych uczestnicy bez względu na pełnioną przez siebie funkcję traktowani są jako równi sobie, bez selekcji na „lepszych” i „gorszych”. Dzięki temu każdemu z nich przysługuje wsparcie i pomoc ze strony grupy w trosce o siebie i swój wszechstronny rozwój. Relacja ucznia z mistrzem w przypadku środowiska motocrossowego przybiera formę przewodnictwa, noszącego wiele znamion mentoringu. Agnieszka Barczykowska i Sonia Dzierżyńska wyjaśniają, jak należy go definiować. „Mentoring polega na budowaniu relacji, w której bardziej doświadczony sprawuje opiekę nad posiadającym mniejsze doświadczenie. Mentor przekazuje nie tylko wiedzę ogólnodostępną, informacje i umiejętności związane z podniesieniem efektywności pracy, ale także «wiedzę ukrytą», czyli nawyki i najlepsze praktyki stosowane nieświadomie, ale będące niezastąpionym elementem biegłości w danej dziedzinie” (Barczykowska, Dzierżyńska 2012: 263). Mentorem jest osoba, która poprzez swoje zachowanie i prezentowane postawy ma za zadanie pobudzać człowieka do pracy nad samym sobą. Udziela rad, wskazówek i ukierunkowuje na zdobywanie rzetelnie określonych celów, pozostawiając jednak przestrzeń dla decyzyjności i samodzielności podopiecznego. Nie powinna ona dostarczać wychowankowi gotowych rozwiązań problemów, ale pokazywać opcje i możliwości, które są dla niego dostępne.

W motocrossie autorytetów i przewodników upatruje się wśród wysoko wykwalifikowanych trenerów, zawodników, a także osób posiadających bogate doświadczenia i zdolności życiowe. Ich obecność jest

bardzo ważna dla jednostek borykających się z licznymi problemami, posiadających deficyty w strukturach osobowościowych i poznawczych, a w szczególności dla tych, które obecnie odstępują od przestępczości. Współpraca podmiotów w przestrzeni sportów motorowych w środowisku lokalnym, poza placówkami formalnymi, powoduje większą swobodę i brak administracyjnego naznaczenia relacji.

Nadmienić należy, że wiedza dotycząca specyfiki funkcjonowania towarzystw motorowych pozyskana została z powszechnie dostępnych źródeł publikowanych przez Polski Związek Motorowy, które przybierają postać regulaminów, obwieszczeń i dokumentów, a także wewnętrznych statutów stowarzyszeń.

W literaturze resocjalizacyjnej na próżno szukać związku motocrossu ze społeczną rehabilitacją czy odstąpieniem od przestępczości. Publikacje obcojęzyczne na temat motocrossu dotyczą głównie ryzyka urazów, jakie są powodowane uprawianiem tego ekstremalnego sportu.

Metodologia badań własnych

Własna ciekawość poznawcza badacza-pedagoga, a także obserwacja transformacji zachowań uczestników środowiska sportów motorowych, przerodziły się w chęć skonstruowania własnej procedury badawczej, która stanowić ma odpowiedź na ciągle pojawiające się w pedagogice resocjalizacyjnej pytania dotyczące sposobów wsparcia procesu odstąpienia od przestępczości. Stąd też już na etapie wstępnym działania badawcze zostały ukierunkowane na realizację określonych celów. W przypadku niniejszych badań cele związane są z moimi zainteresowaniami badawczymi, gdyż równocześnie pełnię jedną z funkcji w zarządzie stowarzyszenia motocrossowego. Ponadto zostały one dobrane w taki sposób, by ich realizacja stała się możliwa do wykonania. Stąd wyróżnić należy cel poznawczy, którym jest diagnoza i wyjaśnienie znaczenia relacji i więzi w procesie *desistance* w środowisku sportów motorowych, a także cel praktyczny, zorientowany na wskazanie oddziaływań wspomagających stwarzanie przestrzeni dla budowania relacji wśród osób niedostosowanych społecznie w procesie zmiany.

Zarówno cele, jak i problematyka podjętych analiz wynikają z istnienia luk teoretycznych i znikomego zakresu badań naukowych

dotyczących wspierania zjawiska *desistance* poprzez rozwój więzi, w szczególności w obszarze sportów motorowych. Przeprowadzone analizy miały za zadanie próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób rozwój więzi i relacji z otoczeniem może wspierać proces *desistance* wśród uczestników wspólnot motocrossowych?

Obraną strategią analiz jest w tym przypadku strategia jakościowa, natomiast wyjaśnienie posiada charakter idiograficzny i ma na celu wypracowanie szczegółowych twierdzeń odnoszących się do specyfiki funkcjonowania stowarzyszeń motocrossowych na terenie Polski oraz do ich członków.

Pozyskanie satysfakcjonujących danych miało ułatwić zastosowanie metody etnograficznej, według której badacz jest obserwatorem i czynnym uczestnikiem badanej wspólnoty. Całość procedury została dopełniona historią mówioną osób badanych, która według Michaela Angrosino „jest polem badań poświęconym rekonstrukcji przeszłości przez doświadczenia osób, które w niej żyły” (Angrosino 2015: 95). Systematyzację danych przeprowadziłam dzięki analizie deskryptywnej (porządkowanie pozyskanych danych, wyodrębnienie kategorii tematycznych, wypracowanie wzorów prezentacji informacji) oraz teoretycznej (skonfrontowanie wzorów z dostępną literaturą przedmiotu i doniesieniami naukowymi innych badaczy).

Do grupy docelowej osób badanych dotarłam dzięki odrębnym badaniom pilotażowym, przeprowadzonym w strategii ilościowej, które odbyły się w sposób niebezpośredni, z użyciem kwestionariusza ankiety online. Ich krótką specyfikę prezentuję poniżej.

Ankieta składała się z pytań zamkniętych, podejmujących w swych treściach tematykę związaną z rolą osoby w stowarzyszeniu motocrossowym, pobytami w placówkach typu zamkniętego, uzależnieniami oraz konfliktami z prawem. Była ona skierowana do osób pełnoletnich zamieszkujących teren Polski. Ostatnie pole w ankiecie stanowiło miejsce na dane kontaktowe (nieobowiązkowe). Dzięki badaniom pilotażowym udało się wyłonić badanych, którzy choć jeden raz w przeszłości popadli w jakikolwiek konflikt z prawem, zmagali się z uzależnieniem od środków psychoaktywnych (alkohol, narkotyki) oraz takich, którzy mają za sobą pobyt w placówkach zamkniętych. Na tym etapie badania kryteria diagnostyczne bazowały jedynie na subiektywnych osądach respondentów. Dzięki badaniu pilotażowemu pozyskałam kontakty do siedmiu respondentów,

którzy spełniali minimum jedno z trzech wyodrębnionych kryteriów. Dodatkowe cztery osoby, które również udzieliły wywiadu w ramach sporządzanych analiz, pochodzą z mojego najbliższego otoczenia i dobrowolnie zgodziły się na uczestnictwo w procedurze badawczej. Stąd też w badaniu w strategii jakościowej uczestniczyło łącznie 11 badanych. Charakterystykę grupy docelowej obrazuje poniższa tabela, w której siedem pierwszych lokat zajmują sylwetki respondentów z badań pilotażowych, natomiast ostatnie cztery prezentują badanych spoza nich.

Tabela 1. Charakterystyka badanej grupy

Wiek	Rola w stowarzyszeniu	Uzależnienie/a	Konflikt z prawem	Pobył w placówce zamkniętej
24	Czynny zawodnik	Tak	Tak	Nie
21	Bierny członek	Tak	Nie	Nie
18	Czynny zawodnik	Tak	Tak	Nie
50	Członek zarządu	Tak	Tak	Nie
38	Czynny zawodnik	Tak	Tak	Tak
43	Czynny zawodnik	Tak	Tak	Nie
54	Czynny zawodnik	Tak	Tak	Tak
29	Czynny zawodnik	Tak	Tak	Tak
27	Czynny zawodnik	Tak	Tak	Tak
45	Czynny zawodnik	Tak	Tak	Tak
30	Czynny zawodnik	Tak	Tak	Nie

Źródło: Badania własne.

Dla zachowania standardów związanych z poszanowaniem danych wrażliwych w niniejszym artykule wypowiedzi respondentów zostały przedstawione z wykorzystaniem symboliki: R1, R2, R(...), R11, zgodnie z porządkiem chronologicznym przedstawienia ich sylwetek w tabeli.

Teren prowadzonych badań, dotyczących relacyjnej przestrzeni społecznej środowiska motocrossu, stanowił obszar sportów motorowych, poprzez który należy rozumieć: obszar funkcjonowania towarzystw motorowych, tory motocrossowe, obiekty, na których cyklicznie odbywają się zorganizowane wydarzenia sportowe i treningi. W tych miejscach prowadzona była obserwacja zarówno zachowania badanych, jak i ich interakcji z otoczeniem. Wywiady z respondentami odbyły się natomiast w miejscach ustronnych, bez obecności osób trzecich. Dotyczyły one przebiegu całego życia badanych, ze szczególnym uwzględnieniem wydarzeń dla nich ważnych oraz trudnych. Po przedstawieniu własnych historii respondentom zostały zadane dodatkowe pytania dotyczące istotnych dla prowadzonych badań kwestii związanych z procesem odstąpienia od przestępczości, a także relacji środowiska motocrossu z badaną osobą.

Znaczenie relacji w narracjach respondentów

Dla funkcjonowania wspólnot motocrossowych duże znaczenie mają relacje i więzi między ich uczestnikami. Prawidłowa komunikacja, chęć współpracy oraz odpowiedzialność za grupę widoczne są nawet przy biernej obserwacji podstawowych form aktywności wykonywanych przez ich członków. Przeprowadzone badania pozwoliły na wyodrębnienie dwóch kategorii analiz dotyczących wartości więzi w procesie odstąpienia od przestępczości osób związanych z motocrossem. Są to: relacje interpersonalne z otoczeniem oraz przewodnictwo i autorytet, jako elementy wspierające rozwój jednostek.

Relacje interpersonalne z otoczeniem

Byli przestępcy opuszczający mury placówek zamkniętych, a także osoby niedostosowane społecznie, często stają przed koniecznością pokonania oporu społecznego w relacjach z otoczeniem. Wiąże się to z powszechnie występującymi zjawiskami marginalizacji oraz stygmatyzacji. Według jednego z respondentów,

[...] ludzie się ciebie boją. Wieści się szybko rozchodzą, a nie każdy chce mieć kontakt z kryminalistą. A nawet jak z Tobą rozmawiają, to odczuwasz dystans i taką zachowawczość (R10).

W związku z tym jednostki poszukują miejsca, w którym zostaną zaakceptowane wraz z bagażem swoich doświadczeń. Jednym z nich jest przestrzeń funkcjonowania towarzystw motocrossowych. Daną wspólnotę tworzą

[...] fanatycy adrenaliny, szybkiej jazdy, survivalu, ale też bardzo odważne osoby. [...] jest więcej osób, które na przykład sobie są w stowarzyszeniu, bo chcą, bo lubią patrzeć, jak ktoś inny jeździ, albo chcą tę przysłówkową cegielkę dorzucić pracując chociażby. [...] to jest taki zlepek różnych ludzi, charakterów, którzy chcą coś zrobić dla innych i przy okazji też dla siebie. Bardzo fajna grupa, dużo się można od niej nauczyć. Wiesz, myślę, że nawet ja w tym wieku się uczę – życia przede wszystkim (R6).

Inny badany wypunktował, że środowisko to określiłby następującymi słowami:

[...] praca, trening, zawziętość, pot, porażka, wygrana, trenerzy, kibice, motocykl, tor, ale chyba takim jednym słowem – to ludzie (R3).

To tutaj można znaleźć przyjaciół, ale też zobowiązania i pracę.

Jednak każda praca z tymi ludźmi jest fajna. Można przy niej pogadać, ale ze świadomością, że robimy coś pożytecznego przy okazji (R7).

Członkami klubów motorowych są osoby różnych zawodów, które uczą się od siebie wzajemnie odpowiedzialności za grupę, pracowitości, cierpliwości, ale przede wszystkim szacunku. Co ważne, nie ma tu przymusu opowiadania o swoim życiu prywatnym. Natomiast

[...] z czasem jak się z kimś zaprzyjaźnisz, to naturalnie rozmawiasz z nim o sobie (R4).

Dla nowo zrekrutowanych osób, które posiadają przeszłość kryminalną, ważny staje się sam fakt, że ktoś się nimi zwyczajnie w stowarzyszeniach interesuje, że mimo braku wartościowych znajomości mają szansę takie pozyskać.

Stojąc na boku podjechał do mnie i nie ściągając kasku zapytał, co tam i jak tam. I taki byłem dziwnie może zmotywowany, że ktoś podjechał do mnie. Bo byłem tam sam i nikogo nie znałem. Było to takie jakieś, bo bałem się, że będę sam, pojedę i nie będzie nikogo. I jeszcze ktoś pomyśli, co on tam robi, kaleczy rzemiosło, że tak powiem. I pyta, jak tam? Mówię, że nie jeździłem jakiś czas. W sumie to ja mało jeździłem, tylko mi kciuk pokazał i pojechał sobie. [...] było to zjawisko, które zapadło mi w pamięci. No teraz się znamy dobrze i bardzo sobie tam cenię. Jak kiedyś coś tam powiedziałem, to myślałem sobie, a może jest zły na mnie czy coś? Tak osobiście, jednak dobre znajomości (R11).

Wielu respondentów zwraca uwagę na przenikanie relacji związanych na torze do sfery rodzinnej.

Mamy grupę znajomych, którzy odwiedzają nas w domu i gdzieś prywatnie tak się związaliśmy bardziej (R5).

Dużo ciekawych osób się spotyka. Na zawodach i treningach. Łapie się znajomości. Na przykład masz kolegę z klubu mechanika, hydraulika, logistyka. Jak masz problem prywatnie, to zawsze możesz się do kogoś zwrócić o pomoc. Coś się tam zawsze możesz nauczyć od innych (R10).

Stowarzyszenia za cel nadrzędny przyjmują pomoc i wsparcie we wszechstronnym rozwoju sfery fizycznej zawodników. Także i w tym obszarze należy szukać relacji między osobą a sportem, a także tej pomiędzy zawodnikiem a jego rywalami. Czynniki „riderzy” odczuwają powinność godnej reprezentacji klubowych barw wśród szerszych zbiorowości.

Jako zawodnik ponieważ zobowiązałem się do świecenia przykładem na zawodach w innych częściach Polski czy świata, bo przecież reprezentuję jakąś wspólnotę. Nie chciałbym, aby ktoś z klubu musiał się za mnie wstydzić (R1).

Relacja ze sportem wzbogaca człowieka o wiele nowych umiejętności i pozwala zwiększać poczucie własnej wartości.

[...] sport i treningi to solidna dawka wychowania. Ja nauczyłem się dzięki temu sumienności, pilności i wiedziałem, że muszę wypełnić jakieś obowiązki (R9).

Sport naprawdę uczy pokory (R8).

To jest sport, są zasady (R3).

Badani akcentują też relacje ze współzawodnikami. I choć same wyścigi wymagają od nich zaangażowania i konkurencyjności, to nie wpływa to w żadnym stopniu na więzi koleżeńskie po ich ukończeniu.

Ja pamiętam, jak stawałem na maszynie startowej z innymi zawodnikami, tak naprawdę rywalami, i śigałem się w najlepsze walcząc o miejsce, a po zawodach zbijałem z nimi piątkę i gadaliśmy o pierdołach (R9).

Inny respondent skomentował daną zależność w podobny sposób:

Tylko gdzieś po wyścigu, jak dzisiaj jeszcze przyjdzie ten, co cię objechał i podziękuje za zaciętą walkę. To jest to. Bardzo to lubię (R5).

Stowarzyszenia motocrossowe niejednokrotnie stwarzają przestrzeń do ponownego zaistnienia jednostek w grupie. W sporcie motorowym rozwijają się silne więzi i przyjaźnie, przenikające poza świat sportu – do życia rodzinnego, prywatnego. Wielu badanych respondentów wskazuje, że wykorzystuje znajomości „z toru” do radzenia sobie z podstawowymi trudnościami życia codziennego. Posiadają przeświadczenie, że koledzy ze stowarzyszeń mogą się też okazać wsparciem dla nich w życiu codziennym, pracy, wykonywaniu aktywności pozasportowych, podczas gdy społeczeństwo stygmatyzujące jednostkę może wykazywać względem niej opór. Relacje te niejednokrotnie wiążą się z przekształcaniem osobowości dewiacyjnej na niedewiacyjną, rozwijając sfery poznawczą i emocjonalną jednostek. Zależność tę dostrzegłam podczas analizy przebiegu ścieżek życiowych badanych, przedstawionych w wywiadach, a także w toku obserwacji respondentów w środowisku sportów motorowych oraz ich interakcji z otoczeniem.

Wielu zawodników angażuje swoje rodziny w wykonywanie obowiązków związanych z funkcjonowaniem towarzystw. Dla żon i dzieci badanych, wyrażających chęć współuczestniczenia w aktywnościach oferowanych przez środowisko motocrossu, jest to szansa na pozyskanie nowych znajomości, sposób na produktywnie spędzenie czasu wolnego oraz naukę nowych umiejętności i zdolności, a także wdrożenie w dyscyplinę sportową. Dyscyplina ta, choć opiera się na rywalizacji, to jednak jest pełna szacunku i zrozumienia dla drugiego człowieka.

Pragnę wskazać na jeszcze jeden istotny aspekt relacyjności w motocrossie, związany z zasadami regulującymi funkcjonowanie tejże zbiorowości, a także dającymi miejsce na zawiązanie znajomości stymulujących jednostkę do zmiany.

Normy i wartości, to takie fair play na torze i w życiu. Solidarni jesteśmy, szanujemy się, nie ubliżamy sobie, pomagamy, jak trzeba. I ja szanuję innych, nawet jak mnie ktoś denerwuje (R2).

Członkowie stowarzyszeń przede wszystkim pilnują się nawzajem i strofują w sytuacjach, w których ktoś zaburza system funkcjonowania grupy. Jednakże nie oznacza to jej wykluczenia ze zbiorowości.

Błędy w moim klubie są wybaczone, ale nie mogą być cały czas powielane. Nawet najbardziej cierpliwą osobą by to w końcu wkurzyło (R1).

Najważniejsze jest jednak to, że środowisko motocrossu stwarza namiastkę rodziny, choć niespokrewnionej, to jednak kochającej i wspierającej. Wybrzmiało to w wypowiedziach wielu respondentów. Na przykład:

Motocross to rodzina, to ludzie, których łączy pasja. Wszyscy sobie pomagają, bez względu na wszystko. Ktoś, kto nigdy nie był w tym towarzystwie, to tego nie zrozumie i nie jesteś w stanie przetłumaczyć, że świry na motorach to tak naprawdę zarząbcisi ludzie i pracowici, i weseli, i wszystko (R5).

Obserwując funkcjonowanie tej motocrossowej „rodziny”, spostrzegłam pewien fakt, na który zwracają uwagę również sami badani. W przypadku niestosowania się do wymogów regulaminowych, wulgarnego zachowania, nieadekwatnego w określonych sytuacjach, uczestnicy stowarzyszeń napominają się i wzywają do podporządkowania określonym wartościom. Można odnieść zatem wrażenie, że w tej grupie, poza regulacjami formalnymi, istnieje jeszcze niespisany kodeks prawidłowego postępowania, który jest wyznacznikiem funkcjonowania grupy.

Przewodnictwo i autorytet w sportach motorowych

W środowisku sportów motorowych powszechnie obserwowane staje się zjawisko przewodnictwa ukierunkowane na realizację celów sportowych, a także mechanizm wzorowania się na innej osobie. Badani wskazują na różne autorytety: najczęściej są to w młodości rodzice, a w późniejszych latach wybitni zawodnicy.

Poza tym, duże uznanie wzbudzają również trenerzy, którzy poświęcają nam (zawodnikom) bardzo dużo czasu i cierpliwości (R1).

Każdy jeżdżący ma jakiś swój wzór. I ja też mam, jeśli chodzi o zagraniczną scenę, jak i polską. Ale to zazwyczaj są topowi zawodnicy, od których wymaga się już znacznie więcej (R3).

Trener jest zwykle postrzegany jako osoba, z którą relacja oparta jest na szacunku i zrozumieniu, ale przede wszystkim na zaufaniu. To człowiek posiadający duże osiągnięcia w karierze zawodniczej i ceniony w życiu prywatnym. Trener to osoba, która

[...] prezentuje sobą bardzo wysoki stopień kultury (R10).

Jeden z badanych nadmienia:

Myszę, że tacy sportowcy, którzy coś osiągnęli, wiedzą, że młodzież się na nich wzoruje i też czują się zobowiązani do bycia kulturalnymi, bez uzależnień [...]. Zresztą, jak są na poziomie, to nie trudno o to, bo ten sport też wymaga od nich wiele wyrzeczeń i pokory (R9).

Poza tym [...] od takich osób się czerpie na pewno więcej. Nie tylko, jak jeździć, ale na pewno jak być cierpliwym, pokornym (R6).

Inny respondent opisał relację z przewodnikiem, określając ją w kategoriach szansy dla dzieci i młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych.

Do klubów często zapisują się dzieciaki i młodzież, którzy nie mają jednego rodzica albo w domu są problemy. I to właśnie tutaj szukają wsparcia i pomocy. Ale bez obaw, jest tu tyle wujków i cióć (śmiech), że dajemy radę zaopiekować się każdym. Mam wrażenie, że przychodzą tu, żeby nauczyć się życia, rozwijać talenty. To akurat jest piękne (R10).

Choć mogłoby się wydawać, że relacja uczeń–mistrz ogranicza się jedynie do obszaru sportów motorowych, to podobnie jak w przypadku więzi z kolegami z klubu relacja ta przenika również do sfery prywatnej.

Mój trener początkowo był jedynie, a może i aż moim guru. Ale w czasie naszych treningów, wytworzyła się między nami nieć porozumienia i myśle, że nie skłamię, jak powiem, że przyjaźń. Bardzo się lubimy, szanujemy i czerpiemy od siebie poza torem. Spędzamy razem czas, jak mamy problem, to do siebie dzwonic, pomagamy sobie. To jest fajne, że staliśmy się dla siebie bardzo bliscy, nie zatracając też tej relacji trenerskiej. Powiem ci, że dla mnie, osoby z problemami, uzależnionej, takie wsparcie było bardzo ważne. Wręcz bym powiedział konieczne, do tego że bym się w ogóle zmotywował do zmiany (R1).

Jak zaznaczono wcześniej, mistrzami dla dzieci mogą być również rodzice.

Zauważ, że dzieci często, chcąc być, jak ktoś inny, po prostu małpują zachowania tej osoby. [...] Tak najbardziej, to myślę, że widać to też w relacjach syn–ojciec albo córka–ojciec. Często rolę tych trenerów przecież pełnią ojcowie, którzy kiedyś jeździli, albo których na drogiego, najlepszego trenera po prostu nie stać. Że dziecko rośnie, by być takim, jak tata (R6).

Dzięki zaangażowaniu w działalność stowarzyszeń motocrossowych niektórzy ich członkowie mają więc szansę na poprawę relacji panujących we własnych rodzinach.

Relacje nawiązywane z osobą posiadającą autorytet oddziałują zatem nie tylko na to, że ktoś staje się lepszym „riderem”, i w ten sposób realizuje założone cele rozwojowe, ale też pośrednio przyczyniają się do osobowego wzrastania. Dzieje się tak dlatego, że jednostki, w szczególności te będące w procesie zmiany, poszukują kogoś, kto jest dla nich ideałem godnym naśladowania. W wypadku członków klubów motocrossowych wzorowanie się na przewodniku przybiera często formę naśladownictwa jego stylu jazdy, ubioru, zachowania zawodniczego, ale też osobistego zachowania w interakcjach z innymi. Będąc niejednokrotnym świadkiem prywatnych rozmów między uczestnikami stowarzyszeń, zauważyłam, że niektórzy proszą o rady czy wskazówki w naprawdę rozmaitych sprawach, także niezwiązanych ze sportami motorowymi. Rozmowy te odbywają się w towarzystwie innych klubowiczów, a czasem mają charakter prywatny. Zawodnicy zapraszają motocrossowych przewodników do swego życia prywatnego, odsłaniając przed nimi swoje słabości i radości w oczekiwaniu na wsparcie i pomoc, które pomagają im w codziennym funkcjonowaniu. Co istotne, przewodnicy, podobnie jak mentory, nie dają gotowych rozwiązań, a tylko pomagają im odkryć ścieżki prowadzące do osiągnięcia założonych celów. W przypadku małych dzieci obserwuje się ponadto nadmierną fascynację osobami trenerów i specjalistów z zakresu motocrossu, co zaświadcza o ich ogromnym wpływie na młodych ludzi.

Podsumowanie

Próby wsparcia procesu odstąpienia od przestępczości koncentrują się na dwóch rodzajach czynników: o charakterze wewnętrznym oraz zewnętrznym. Czynniki zewnętrzne/środowiskowe określane są w kategoriach punktów zwrotnych, które stymulują wysiłek związany z modyfikacją zachowań danej jednostki. Wśród nich wyróżnia się między innymi małżeństwo, pracę, zainteresowania. Wszystkie z wymienionych obszarów bazują na rozwijających się w ich strukturach relacjach z otaczającym jednostkę światem. W literaturze przedmiotu znaleźć można wiele doniesień, które potwierdzają zasadność założeń teorii nieformalnej kontroli społecznej (Biel 2022; Laub, Sampson 2001; 2016; Muskała 2017). Pamiętać jednak należy, że samo wystąpienie punktu zwrotnego nie jest wystarczające do zaistnienia

zmiany. Niezwykle ważna jest jego jakość (Giordano, Cernkovich, Rudolph 2002; Bersani, Doherty 2013). Ponadto błędem jest ignorowanie zasobów wewnętrznych jednostki, jej zdolności i motywacji, które w połączeniu ze wsparciem społecznym zwiększają szansę na osiągnięcie założonych celów w procesie *desistance*. Raymond Paternoster i Shawn Bushway skierowali pod adresem teorii nieformalnej kontroli społecznej zarzut pomijania podmiotowości i sprawczości osoby w procesie transformacji (Paternoster, Bushway 2009: 1149).

W przypadku funkcjonowania społeczności skupiających członków sportów motorowych należy wskazać na istnienie relacyjnej przestrzeni społecznej, w której więzi kształtują się zarówno między człowiekiem i otoczeniem, mistrzem i uczniem, a także zawodnikiem i jego rywalami. W narracjach respondentów relacje, jakie oni nawiązują w klubach motocrossowych, zobowiązują ich do prawidłowego funkcjonowania i przestrzegania kwestii regulaminowych, dopuszczając jednocześnie naturalne ludzkie potknięcia i porażki.

Obserwacja konkretnych miejsc oraz wydarzeń, rozumianych sekwencyjnie, a nie tylko jako złożonych aktów, w połączeniu z wiedzą przedmiotową dotyczącą czynników istotnie ważnych w kontekście procesu odstąpienia od przestępczości, pozwoliły na wyodrębnienie dwóch znaczących kategorii, jakimi są: relacyjna przestrzeń społeczna oraz przewodnictwo, które należy postrzegać w kategoriach punktów zwrotnych.

Punktami zwrotnymi w środowisku motocrossowym możemy określić wstąpienie do stowarzyszenia i udział w aktywnościach związanych z jego działalnością, a także spotkanie z autorytetem/mentorem, ukierunkowującym osobę w stronę jej wszechstronnego rozwoju. Dlatego też uważam, że nieformalna relacyjna przestrzeń społeczna oraz więź z autorytetem, oprócz pracy, małżeństwa, zainteresowań, mogą stanowić nowe i ważne punkty zwrotne w procesie *desistance*.

Możliwość ponownego zaistnienia w grupie i otwartość jej członków na nowe relacje nie są obojętne w szczególności dla osób karanych bądź niedostosowanych społecznie, które podejmują się trudu transformacji własnej osobowości. Dzięki aktywnościom odbywającym się w obszarze sportów motorowych ich uczestnicy mają szansę na pełnienie nowych ról społecznych, nawiązanie wartościowych kontaktów, które przenoszą się również poza obszar funkcjonowania towarzystw – na grunt życia prywatnego.

Należy zatem zadać pytanie: Czy większa koncentracja pedagogów resocjalizacyjnych na zjawisku nieformalnej kontroli społecznej poza instytucjonalnymi formami oddziaływań resocjalizacyjnych nie mogłaby stanowić szansy dla efektywniejszego wspierania procesu *desistance* w środowisku otwartym? Niewątpliwie taki rodzaj interwencji może stanowić alternatywę dla nieskutecznych form pracy z osobami powielającymi zachowania destruktywne. Sukcesu praktyków można zatem upatrywać w poszerzaniu wachlarza własnych oddziaływań resocjalizacyjnych o metody mentoringu, odbywającego się w relacji międzypodmiotowej w środowisku lokalnym. Co istotne, w literaturze przedmiotu dostępnych jest wiele raportów z badań, poświadczających zasadność stosowania projektów mentoringowych w profilaktyce i resocjalizacji, a także ich wysoką skuteczność (Barczykowska, Dzierżyńska 2012; Buck 2017; Chojecka 2021). Współcześnie najwięcej programów skierowanych jest do dzieci i młodzieży zagrożonych niedostosowaniem społecznym albo już niedostosowanych, a także tych, których rodzice odbywają wyroki w placówkach zamkniętych (Barczykowska, Dzierżyńska 2012). W Polsce wsparcie mentorskie dla najmłodszych oferuje np. Stowarzyszenie Probacja z siedzibą w Krakowie. Działania prewencyjne i korekcyjne projektuje się również z myślą o osobach dorosłych, które odbywają kary pozbawienia wolności, a także mierzą się z trudem ponownej adaptacji do otoczenia. W Stanach Zjednoczonych takie programy to chociażby: „Delaware Mentor Program”, „Ready4Work” (Barczykowska, Dzierżyńska 2012: 271–274). Uwzględnienie szerokiej grupy odbiorców tego rodzaju programów pozwala na zaoferowanie przez ich realizatorów szeregu możliwości współpracy, a także wytworzenie przestrzeni do zmiany dla jednostek w różnym wieku, z odmiennym stopniem nieprzystosowania społecznego i na różnym etapie kariery kryminalnej. Uczestnictwo w projekcie otwiera podopiecznych na drugiego człowieka, ukazuje ścieżki rozwoju, a także źródła wsparcia, którego często bezskutecznie poszukują, mimo własnych chęci.

Choć w środowisku sportów motorowych nie dostrzeżemy mentoringu w czystej postaci (autorytety i przewodnicy w tym obszarze nie wykonują tej profesji zawodowo i nie korzystają z typowych metod mentorskich), to widoczna tu relacja ucznia z mistrzem posiada wiele cech podobnych do relacji mentorskiej.

Słowem zakończenia – jedno jest pewne – mimo braku bezpośredniego powiązania stowarzyszeń motocrossowych z resocjalizacją można zaobserwować ich pozytywny wpływ na uczestników tychże zbiorowości, bez względu na przeszłość, jaką posiadają. Ponadto, co warto podkreślić, najważniejszym środowiskiem nieformalnej kontroli społecznej jednostki jest jej najbliższe otoczenie, które – aby stwarzać warunki wspierające proces *desistance* – musi zaakceptować jej funkcjonowanie w zbiorowości, a także podjąć próby stworzenia jej możliwości wejścia w nowe, wartościowe relacje, co w przestrzeni sportów motorowych ma zwyczajnie miejsce.

Bibliografia

- Angrosino M. (2015). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baraniak B. (2015). *Wartościowe aspekty pracy spektrum zainteresowania grup defaworyzowanych*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne”, nr 14(1), s. 7–15.
- Barczykowska A., Dzierżyńska S. (2012). *Zastosowanie mentoringu w działaniach profilaktycznych i resocjalizacyjnych (na przykładzie Stanów Zjednoczonych)*, „Resocjalizacja Polska”, nr 3, s. 263–276.
- Bernasiewicz M., Noszczyk-Bernasiewicz M. (2015). *Punkty zwrotne („turning points”) w przestępczej karierze: szansa dla resocjalizacji/rewitalizacji nieletnich przestępców*, „Chowanna”, nr 1, s. 103–116.
- Bersani B.E., Doherty E.E. (2013). *When the Ties that Bind Unwind: Examining the Enduring and Situational Processes of Change behind the Marriage Effect*, „Criminology”, t. 51, nr 2, s. 399–433.
- Biel K. (2022). *Zrozumieć odstępstwo od przestępczości. Definicje, teorie i kierunki badań empirycznych*, „Archiwum Kryminologii”, t. 44, nr 2, s. 151–186.
- Buck G. (2017). *The Core Conditions of Peer Mentoring*, „Criminology & Criminal Justice”, t. 18, nr 2, s. –17.
- Chojcka J. (2021). *Tutoring w profilaktyce pozytywnej – sposób na wzmacnianie odporności psychicznej i pozytywnego rozwoju dzieci i młodzieży*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 40, nr 2, s. 153–172.
- F.-Dufour I., Villeneuve M.-P., Perron C. (2018). *Assisted Desistance in Informal Settings: A Scoping Review*, „Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice” t. 60, nr 2, s. 206–240.
- Farrington D.P., West D.J. (1995). *Effects of Marriage, Separation and Children on Offending by Adults Males*, [w:] Z.S. Blau, J. Hagan (red.), *Current Perspectives on Aging and the Life Cycle*, t. 4, *Delinquency and Disrepute in the Life Course*, Greenwich, CT: JAI Press, s. 249–281.

- Giordano P.C., Cernkovich S.A., Rudolph J.L. (2002). *Gender, Crime, and Desistance: Toward a Theory of Cognitive Transformation*, „American Journal of Sociology”, t. 107, nr 4, s. 990–1064.
- Janiga W. (2002/2003). *Praca w procesie wychowawczym*, „Resovia Sacra”, t. 9/10, s. 235–245.
- Kazemian L., Maruna S. (2009). *Desistance from Crime*, [w:] M.D. Krohn, A.J. Lizotte, G.P. Hall (red.), *Handbook on Crime and Deviance*, Dordrecht–Heidelberg–London–New York, Springer 2009, s. 277–296.
- Klaus W. (2021). *Sidla i udręki, czyli co stoi na przeszkodzie procesowi odchodzenia od przestępczości?*, [w:] W. Klaus, I. Rzeplińska, P. Wiktorska, D. Woźniakowska-Fajst (red.), *Karierowicze kryminalni? Aktywność przestępcza w dalszych losach nieletnich*, Warszawa: Wydawnictwo Instytut Nauk Prawnych PAN, s. 421–506.
- Kluz M., Słomka A.S. (2016). *Wychowawczy wymiar pracy*, Kraków: Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie.
- Kusztal J., Muskała M. (2022). *Odstąpienie od przestępczości jako kategoria pojęciowa polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej*, „Resocjalizacja Polska”, nr 24, s. 203–217.
- Laub J. H., Sampson R. J. (2003), *Shared Beginnings, Divergent Lives: Delinquent Boys to Age 70*, Cambridge–Massachusetts–London.
- Laub J.H., Frisch N.E. (2016). *Translational Criminology*, [w:] W.T. Blomberg, J. Brancale, K. Beaver, W. Bales (red.), *Advancing Criminology and Criminal Justice Policy*, London: Routledge, s. 52–62.
- Laub J.H., Sampson R.J. (2001). *Understanding Desistance from Crime*, „Crime and Justice”, t. 28, s. 1–69.
- Muskała M. (2017). *Odstąpienie od przestępczości w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Muskała M. (2019). *O znaczeniu więzi społecznych w procesie resocjalizacji*, „Studia Edukacyjne”, nr 52, s. 107–125.
- Paternoster R., Bushway S. (2009). *Desistance and the “Feared Self”: Toward an Identity Theory of Criminal Desistance*, „The Journal of Criminal Law and Criminology”, t. 99, nr 4, s. 1103–1156.
- Polski Związek Motorowy – Główna Komisja Sportu Motocyklowego (2022). *Regulamin Sportu Motocyklowego Zasady Rozgrywek MOTO-CROSS 2022*, Warszawa, <https://pzm.pl/pliki/komunikat/gksm/2022-01/36722/zasady-rozgrywek-motocross-2022-projekt-7.pdf> [dostęp: 5.02.2024].
- Rocque M. (2021). *But What Does It Mean? Defining, Measuring, and Analyzing Desistance From Crime in Criminal Justice*, [w:] A. Solomon, J. Scherer (red.), *Desistance From Crime Implications for Research, Policy, and Practice*, Washington: National Institute of Justice, s. 1–40.
- Ugelvik T. (2022). *The Transformative Power of Trust: Exploring Tertiary Desistance in Reinventive Prisons*, „The British Journal of Criminology”, t. 62, nr 3, s. 623–638.

- Weaver B. (2019). *Understanding Desistance: A Critical Review of Theories of Desistance*, „Psychology, Crime & Law”, t. 25, nr 6, s. 641–658.
- Ward T., Day A., Howells K., Birgden A. (2004). *The Multifactor Offender Readiness Model*, „Aggression and Violent Behavior”, t. 9, nr 6, s. 645–673.
- Villeneuve M.-P., F.-Dufour I., Farral S. (2021). *Assisted Desistance in Formal Settings: A Scoping Review*, „The Howard Journal of Crime and Justice”, t. 60, nr 1, s. 75–100.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Magdalena Połowska
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
e-mail: 14961@student.ignatianum.edu.pl

Raporty z badań

PI Vol. 27, 2024/3 / e-ISSN 2450-5366

Case Reports

Badanie C-PTSD w diagnozie osób dotkniętych przemocą – wstępna analiza kwestionariusza

C-PTSD Assessment in Diagnosing Individuals Affected by Violence: A Preliminary Questionnaire Analysis

ABSTRACT

Post-traumatic disorders are among the most frequently diagnosed mental health conditions. They are typically identified through interviews and self-report tools. Among these disorders, the ICD-11 chapter on stress-related conditions includes Complex Post-Traumatic Stress Disorder (C-PTSD), which often occurs in people affected by prolonged domestic violence. It is also seen in refugees, torture survivors, victims of persecution, and individuals who have endured lengthy and painful treatments due to chronic disease. This article presents a questionnaire created by the author to assess C-PTSD. It also discusses the validity studies of this questionnaire, which analyze the correlations between its scales with variables describing cognitive, emotional and social functioning.

The subject of the research was to evaluate the validity and reliability of the C-PTSD questionnaire. The author's intent is to propose this tool for diagnosing C-PTSD disorders particularly for use by

KEYWORDS

post-traumatic
disorders, C-PTSD,
domestic violence,
C-PTSD questionnaire,
diagnosis

SŁOWA KLUCZOWE

zaburzenia
posttraumatyczne,
C-PTSD, przemoc
rodzinna,
kwestionariusz C-PTSD,
diagnoza

SPI Vol. 27, 2024/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.3.005
Nadesłano: 19.03.2024
Zaakceptowano: 14.08.2024

professionals working with victims of violence. In addition to diagnosing these individuals the questionnaire can also help assess difficulties in forming relationships, including intimate partnerships. The research utilized a diagnostic survey method, with questionnaires designed to measure variables that, according to existing research, correlate with C-PTSD symptoms. The findings indicate that the questionnaire is sufficiently valid and reliable, though further studies with larger sample sizes are necessary.

ABSTRAKT

Zaburzenia posttraumatyczne są jednymi z najczęściej diagnozowanych zaburzeń. Diagnozowane są za pomocą zarówno wywiadów, jak i narzędzi samoopisowych. Wśród zaburzeń posttraumatycznych, w rozdziale ICD-11 opisującym zaburzenia związane ze stresem, znajduje się złożony zespół stresu pourazowego. To zaburzenie pojawiające się między innymi u osób dotkniętych długotrwałą przemocą w rodzinie. Występuje ono również u uchodźców, osób poddawanych torturom, ofiar prześladowań oraz osób, które w wyniku choroby przewlekłej doświadczyły długiego i bolesnego leczenia. W artykule zostanie zaprezentowany utworzony przez autorkę kwestionariusz badania tego zaburzenia. Zostaną też opisane badania trafności tego kwestionariusza, analizujące korelacje jego skal ze zmiennymi opisującymi wymiary funkcjonowania człowieka, tj. rozwojem poznawczym, emocjonalnym oraz społecznym.

Przedmiotem analizy była trafność i rzetelność kwestionariusza badającego C-PTSD (Złożony Zespół Stresu Pourazowego). Zamiarem autorki jest zaproponowanie tego kwestionariusza w diagnozowaniu zaburzeń C-PTSD do wykorzystania przez osoby pracujące głównie z ofiarami przemocy. Poza diagnozowaniem takich osób kwestionariusz może pomóc w diagnozowaniu problemów związanych z wchodzeniem w relacje z innymi osobami, również w relacje partnerskie. Metodą użytą w badaniach był sondaż diagnostyczny, narzędziami kwestionariusze badające zmienne, które według badań zastanych wchodzą w korelację z objawami C-PTSD. Badania wykazały, że kwestionariusz jest wystarczająco trafny i rzetelny. Należy jednak poddać go dalszym badaniom na większych grupach.

Badanie C-PTSD w diagnozie osób dotkniętych przemocą – wprowadzenie

Zaburzenia posttraumatyczne należą do jednych z najczęściej diagnozowanych zaburzeń. Wskaźnik rozpowszechnienia PTSD w populacji ogólnej wynosi 6,8% (Dudek 2003). Są to tak często spotykane zaburzenia, że w nowym wydaniu ICD-11 doczekały się dwóch osobnych rozdziałów. Pierwszy z nich opisuje zaburzenia szczególnie związane ze stresem (Sitkowska 2022). Do nich można zaliczyć: zespół stresu pourazowego, złożony zespół stresu pourazowego, zaburzenie związane z przedłużającą się żałobą, zaburzenie przystosowania, reaktywne zaburzenie przywiązania, zaburzenie zahamowanego przywiązania społecznego, inne określone i nieokreślone zaburzenia związane ze stresem. Drugi zaś rozdział omawia zaburzenia dysocjacyjne (Filip 2022). Do tych zaburzeń zalicza się: dysocjacyjne zaburzenie objawów neurologicznych, amnezję dysocjacyjną, zaburzenie transowe, zaburzenie transowe związane z opętaniem, zaburzenie dysocjacyjne tożsamości, zaburzenie częściowej dysocjacji tożsamości, zaburzenie depersonalizacji-derealizacji, inne określone i nieokreślone zaburzenia dysocjacyjne. Wymieniane zaburzenia są diagnozowane za pomocą wywiadów oraz narzędzi samoopisowych. W niniejszym artykule zostanie zaprezentowany przygotowywany przez autorkę kwestionariusz badania C-PTSD – Złożonego Zespołu Stresu Pourazowego.

Metody badania zaburzeń posttraumatycznych

Częstość występowania zaburzeń posttraumatycznych powoduje, że powstaje coraz więcej metod badania tych zaburzeń (Kosydar-Bochenek i in. 2016). Wśród metod z kręgu wywiadów znajdują się: skala PTSD – CAPS, Wywiad dla zaburzenia stresowego pourazowego PTSD-I, Wywiad skali symptomów PTSD PSS-I, Schemat wywiadu diagnostycznego DIS. Wśród metod samoopisowych zaś można wymienić: cywilną wersję skali Mississippi MSC, Pourazową Skalę Diagnostyczną, Skalę Urazu Davidsona DTS, Skalę Wpływu Zdarzeń IES, Zrewidowaną Skalę Wpływu Zdarzeń IES-R, Kwestionariusz do pomiaru zaburzenia po stresie traumatycznym

K-PTSD, Kwestionariusz do pomiaru zaburzenia po stresie traumatycznym. Wersja czynnikowa, Self-Rating Scale for PTSD, PTSD-Checklist PCL.

Ważnymi metodami, których wykorzystanie wzbogaca badania zaburzeń posttraumatycznych, są badania neuropsychologiczne i metody obrazowe. Okazuje się, że osoby z doświadczeniem traumy mają pogorszone wskaźniki poziomu kompetencji wzrokowo-konstrukcyjnych, niższe wyniki w badaniach związanych z natychmiastowym i odroczonym przypominaniem treści werbalnych oraz gorsze wyniki w zadaniach wzrokowo-przestrzennych. W badaniach mózgu można też stwierdzić zmniejszenie hipokampu, nad aktywnością korową dominuje też aktywność obszarów podkorowych.

W Polsce istnieje kilka narzędzi badających poziom zaburzenia PTSD (Kosydar-Bochenek i in. 2016). Pierwsze z nich to Kwestionariusz do Pomiaru Zaburzenia po Stresie Traumatycznym K-PTSD. W pierwszej jego części znajduje się pytanie o samo zdarzenie traumatyczne, 17 pytań z siedmiostopniową skalą oraz dwa pytania o czas zdarzenia. Pytania dotyczące samego zaburzenia związane są z takimi jego aspektami jak: nawracanie wspomnień (4 pytania), unikanie (7 pytań) oraz pobudzenie (6 pytań).

Kwestionariusz PTSD-I, na którym opiera się polska wersja K-PTSD, dzieli się na kilka części:

- A – traumatyczne doświadczenie,
- B – nawracające wspomnienia,
- C – unikanie,
- D – pobudzenie,
- E – czas występowania zaburzeń.

Kwestionariusz Mississippi składa się z 39 pytań. Oprócz badania nasilenia PTSD bada również nasilenie tendencji samobójczych, depresyjności oraz poczucia winy. Dołączona jest do niego pięciostopniowa skala. Całość kwestionariusza bada sześć grup objawów:

- nieprzyjemne i depresyjne wspomnienia,
- problemy z przystosowaniem do społeczeństwa,
- zaburzenia afektu i pamięci,
- nawracanie cech PTSD,
- problemy w kontaktach z otoczeniem,
- bezsenność.

Skalę Mississippi w wersji cywilnej do warunków polskich zaadaptowały w 2001 roku Maria Lis-Turlejska i Aleksandra Łuszczynska-Cieślak (Kosydar-Bochenek i in. 2016). Autorki uwzględniły trzy kategorie objawów:

- powracające traumatyczne wydarzenie,
- unikanie i odrętwienie,
- przewlekłe pobudzenie.

Zygfried Juczyński oraz Nina Ogińska-Bulik stworzyli do badania nasilenia PTSD Zrewidowaną Skalę Wpływu Zdarzeń (IES-R). Dołączono do niej pięciostopniową skalę. Narzędzie bada trzy elementy PTSD: intruzję (8 itemów), pobudzenie (7 itemów) oraz unikanie (7 itemów) (Juczyński, Ogińska-Bulik 2009).

Do wstępnej diagnozy nasilenia objawów PTSD może też służyć narzędzie Wstępny Przegląd Traum-3 ITR-3 (Briere, Scott 2010). Kwestionariusz składa się z dwóch części. Pierwsza dotyczy okresu dzieciństwa, druga zaś okresu dorosłego. W pierwszej części znajduje się sześć pytań dotyczących konkretnych zdarzeń traumatycznych. W drugiej zaś dziewięć pytań. Każde pytanie ma kilka dodatkowych składowych pozwalających diagnoście na zgłębienie tematu.

Do wstępnej diagnozy rodzaju zaburzenia pourazowego może również służyć Krótki Wywiad Badający Zaburzenia Pourazowe BIPD (Briere, Scott 2010). Pozwala on na zorientowanie się, czy diagnosta ma do czynienia z ASD, PTSD czy też z zaburzeniem psychiatrycznym.

Wśród narzędzi badających PTSD warto również polecić MMPI-2. Minnesocki Wielowymiarowy Inwentarz Osobowości, narzędzie znormalizowane i zaadaptowane do polskich warunków przez Urszulę Brzezińską, Martę Koć-Januchę oraz Joannę Stańczak (Brzezińska, Koć-Januchta, Stańczak 2012). W kwestionariuszu tym w skalach dodatkowych znajduje się Skala Zespołu Stresu Pourazowego PK (Graham 2015). Skala została skonstruowana na podstawie badań weteranów wojny w Wietnamie. Treść pozycji tej skali, która zawiera 46 itemów, sugeruje znaczny emocjonalny zamęt związany z objawami zaburzeń posttraumatycznych. Niektóre z pytań dotyczą niepokoju i zaburzeń snu. Inne zaś odnoszą się do poczucia winy i przygnębienia, niepokojących myśli oraz braku kontroli emocjonalnej. Jeszcze inne zakładają poczucie niezrozumienia przez innych oraz poczucie, że jest się przez nich źle traktowanym. Wysoki poziom

skali wykazany podczas badania psychologicznego może wskazywać na istniejące u badanej osoby objawy PTSD.

Narzędziem badającym zaburzenia dysocjacyjne jest Skala Doświadczeń Dysocjacyjnych Taxon – wersja poprawiona (DES-R PL) (Pietkiewicz, Życińska, Tomalski 2016). Skala składa się z 28 itemów. Do każdego dołączona jest skala:

- a. nigdy
- b. zdarzyło się tak raz lub dwa razy
- c. nie częściej, niż raz w roku
- d. raz na kilka miesięcy
- e. przynajmniej raz w miesiącu
- f. średnio raz w tygodniu
- g. częściej niż raz w tygodniu
- h. raz dziennie lub częściej.

Druga, skrócona wersja DES-T PL składa się z ośmiu pytań z taką samą skalą (Pietkiewicz, Życińska, Tomalski 2016). Obydwa narzędzia pozwalają na diagnozowanie podstawowych objawów związanych z zaburzeniami dysocjacyjnymi.

Do badania zaburzeń ostrego stresu mogą służyć dwa narzędzia. Pierwsze z nich to Wywiad dla zespołu ostrego stresu, zaś drugie to Skala zespołu ostrego stresu (Bryant, Harvey 2011).

Charakterystyka zaburzenia C-PTSD

Badania przeprowadzone w ostatnich latach zaczęły wskazywać, że dotychczasowe próby definiowania PTSD nie są wystarczające. Stwierdzono, że także po upływie sześciu miesięcy koniecznych do zdiagnozowania PTSD wiele osób dalej przeżywa jego objawy. Nierzadko osoby te zgłaszają się na terapię wiele lat po przeżyciu traumy. Dzieje się tak często na przykład w wypadku osób wykorzystanych seksualnie w dzieciństwie. Jako odpowiedź na te problemy diagnostyczne w ICD-11 pojawiło się rozpoznanie: Złożony Zespół Stresu Pourazowego (Sitkowska 2022). Zaburzenie to było już od pewnego czasu opisywane w literaturze i badane.

Jednym z przykładów badań była analiza 96 partnerek sprawców przemocy (Taft i in. 2015). Badanie to wykazało związek pomiędzy psychiczną przemocą oraz objawami PTSD. Wskazuje to na fakt, że nie tylko katastrofy czy też gwałtowne wydarzenia mogą wywołać

objawy PTSD. Jego objawy mogą się pojawić również u ofiar przewlekłej przemocy. Dlatego został stworzony opis tzw. C-PTSD. Abstrahuje on od czasu, jaki upłynął pomiędzy traumą a pojawieniem się objawów PTSD.

Complex-PTSD, czyli złożone PTSD, C-PTSD, lub też „zaburzenie skrajnego stresu, inaczej niesklasyfikowane” (*disorder of extreme stress, not otherwise specified* – DESNOS) jest opisywane coraz częściej w literaturze klinicznej (Briere, Scott 2010). Uważa się je za następstwo długotrwałych i nawracających traum, prawie zawsze o charakterze interpersonalnym. U podłoża tego zaburzenia mogą leżeć na przykład tortury, sytuacja długotrwałego uwięzienia, jak również chroniczna przemoc wewnątrzrodzinna.

Do kręgu osób, które doświadczają C-PTSD, literatura włącza również ofiary handlu ludźmi, uchodźców, ale również osoby, które w wyniku przewlekłej choroby doświadczyły długiego i bolesnego leczenia (Courtois 2008).

Wśród osób, które doświadczają C-PTSD, literatura wymienia także ofiary prześladowań wywodzące się z grup mniejszościowych, a więc ofiary dyskryminacji na tle rasowym, religijnym czy też innym (Rittenhouse 2000).

Wymienia się kilka grup objawów C-PTSD (Johnson 2009). Pierwsza grupa to zaburzenia w regulacji afektu. Można tu podać kilka ich rodzajów: myśli samobójcze, samouszkodzenia, napady lęku oraz kompulsywne zachowania seksualne albo też zahamowanie seksualne. Kolejną grupą są zaburzenia świadomości, do których należą: amnezja traumy, dysocjacja, derealizacja oraz ruminacje. Wśród zaburzeń postrzegania siebie można wymienić: paraliż inicjatywy, poczucie bycia winnym, poczucie bycia innym oraz poczucie bycia naznaczonym. Wśród zaburzeń w postrzeganiu prześladowcy podaje się: zaabsorbowanie relacją z prześladowcą, nierealistyczne postrzeganie siły prześladowcy, idealizacja prześladowcy, poczucie specjalnej relacji z nim oraz racjonalizację prześladowania. Kolejna grupa objawów to zaburzenia w relacjach z innymi, do których należą: zniszczenie intymnych relacji, stale powtarzające się poszukiwanie zbawcy, uparta nieufność oraz powtarzające się zaniedbania samoopieki. Do zaburzeń w samouspokajaniu się należą: porzucenie podtrzymywania wiary oraz poczucie beznadziejności i desperacji. Ostatnia wymieniana grupa objawów to różnorakie somatyzacje.

Kwestionariusz C-PTSD

Aby diagnozować symptomy C-PTSD, stworzono kwestionariusz w wersji eksperymentalnej. Kwestionariusz ten składa się z 27 itemów. Dołączona jest do nich pięciostopniowa skala (1 – nigdy, 2 – bardzo rzadko, 3 – czasami, 4 – często, 5 – bardzo często). Poszczególne pytania dotyczą częstości pojawiania się poszczególnych objawów u osób. Objawy te są opisywane przez siedem skal: zaburzenia regulacji afektu (5 itemów), zaburzenia świadomości (5 itemów), paraliż inicjatywy (4 itemy), zaburzenia w postrzeganiu prześladowcy (5 itemów), zaburzenia w relacjach z innymi (4 itemy), powtarzające się zaniedbania samoopieki (3 itemy), somatyzacje (1 item).

Objawy związane z poszczególnymi skalami zostały opisane przez itemy na podstawie teorii (Johnson 2009). Wykorzystano do tego opis symptomów C-PTSD opracowany w podręczniku dotyczącym zaburzeń posttraumatycznych opracowanym przez Sharon L. Johnson. Zastosowano założenia konfirmacyjnej analizy czynnikowej. Na podstawie tego modelu zakłada się istnienie pewnego zbioru czynników, wyodrębnionego na przykład na podstawie konkretnej teorii, i następnie bada się zasadność przypuszczenia oraz estymuje parametry modelu (Hryniewicz 2024).

Skala zaburzeń regulacji afektu zawiera pytania o myśli samobójcze, obniżony nastrój, napady lęku, samouszkodzenia, kompulsywne zachowania seksualne lub zahamowania w tej materii. Skala zaburzeń świadomości zawiera pytania dotyczące: amnezji trudnych doświadczeń, odcinania się od swojego ciała, uczuć i historii, poczucie derealizacji oraz rozpamiętywanie trudnych sytuacji. Kolejna skala paraliżu inicjatywy zawiera itemy dotyczące: zaburzeń percepcji i postrzegania siebie, poczucia bycia winnym, poczucia bycia innym oraz poczucia bycia naznaczonym. Skala zaburzeń w postrzeganiu prześladowcy koncentruje się na takich objawach, jak: zaburzenia w relacji z prześladowcą, nierealistyczne postrzeganie jego siły, idealizacja prześladowcy, poczucie specjalnej więzi z nim oraz racjonalizacja prześladowania. Skala zaburzeń relacji z innymi zawiera itemy opisujące następujące objawy: izolacja, zniszczenie intymnych relacji, stale powtarzające się poszukiwanie zbawcy oraz nieprzewidywalna nieufność. Skala powtarzające się zaniedbania samoopieki koncentruje się na takich objawach, jak: zaburzenia w samoopiece,

samouspokojeniu oraz poczucie desperacji i beznadziejności. Somatyzacje – to ostatnia skala, koncentruje się ona na niemających podłoża medycznego objawach somatycznych.

Wyniki z każdej skali liczone są jako średnia (ze względu na różnicę w ilości itemów w poszczególnych skalach).

Badania eksperymentalne zostały przeprowadzone kwestionariuszem na grupie 38 studentów pedagogiki. Studenci wyrazili pisemną zgodę na anonimowe wykorzystanie ich wyników do badań naukowych. Badania były przeprowadzane w ramach kursu z diagnozy. Podczas zajęć studenci mogli zgłaszać swoje problemy związane z poruszonymi treściami i w razie wystąpienia takich problemów prowadzący starał się o objęcie konkretnej osoby opieką. Poza omawianym kwestionariuszem studenci byli też badani innymi narzędziami, dzięki czemu można było sprawdzić, na ile kwestionariusz jest trafny i bada to, co w zamierzeniu autorki winien badać. W grupie studenckiej, w której były prowadzone badania, znajdowały się jedynie kobiety. Próba została dobrana celowo. Składały się na nią osoby z grupy, która uczestniczyła w warsztatach. Wykorzystany w badaniach kwestionariusz jest wersją eksperymentalną, co oznacza, że badania powinny zostać przeprowadzone na innych grupach, zróżnicowanych pod względem płci, wieku i przygotowania zawodowego.

Średnia wieku badanych wynosiła 26 lat. Spośród badanych 12 osób doświadczyło przemocy, zaś 26 osób zadeklarowało, że jej nie doświadczyło.

Metodą zastosowaną w badaniach był sondaż diagnostyczny. Zastosowano technikę ankiety. Narzędziami, z których skorzystano w badaniach, były: Kwestionariusz inteligencji emocjonalnej Anny Matczak i Aleksandry Jaworowskiej, Kwestionariusz kompetencji społecznych Anny Matczak, Kwestionariusz twórczego zachowania KANH Stanisława Popka, Kwestionariusz STAI w adaptacji polskiej Tytusa Sosnowskiego, Kazimierza Wrześniewskiego, Aleksandry Jaworowskiej i Diany Fecenec, Zrewidowana wersja testu do badania uwagi i koncentracji d2-R Rolfa Brickenkamp, Lothara Schmidta-Atzerta i Detleva Liepmanna. Dzięki tym narzędziom zostały wykonane badania funkcjonowania wybranych osób w sferach: emocjonalnej, poznawczej i społecznej. Wyniki analizy w tych sferach powinny korelować z wynikami kwestionariusza objawów

C-PTSD. Dzięki przeprowadzonej analizie można wstępnie zbadać trafność przygotowywanego kwestionariusza.

Kwestionariusz inteligencji emocjonalnej jest testem psychologicznym zbudowanym z 33 itemów. Badany na skali 1–5 ocenia, na ile się zgadza z konkretnym stwierdzeniem. Kwestionariusz kompetencji społecznych zbudowany jest z 90 itemów. W ich ocenie badany korzysta ze skali od 1 do 4. Kwestionariusz twórczego zachowania KANH zbudowany jest z 60 itemów. Ich ocena odbywa się na skali od 0 do 2. Kwestionariusz STAI zbudowany jest z dwóch skal. Pierwsza skala to X-1. Bada ona lęk-stan. Druga skala X-2 bada lęk-cechę. Stwierdzenia badany ocenia w skali od 1 do 4. Zrewidowana wersja testu do badania uwagi i koncentracji d2-R to test psychologiczny, w którym badanie polega na odnajdywaniu właściwej litery „d” wśród innych. Badanie wykonywane jest na czas.

Zmiennymi były dla sfery emocjonalnej: inteligencja emocjonalna, zdolność do wykorzystywania emocji w celu wspomagania myślenia i działania, zdolność do rozpoznawania emocji, lęk-stan, lęk-cecha. Dla sfery społecznej: zachowania intymne, ekspozycja społeczna, asertywność. Dla sfery poznawczej: koncentracja uwagi, myślenie algorytmiczne, myślenie heurystyczne, myślenie nonkonformistyczne oraz myślenie konformistyczne. Zmienne te według literatury zastanej korelują z objawami PTSD (Ghazali 2014; Saar-Ashkenazy i in. 2023; Allen i in. 2021; Jaconis, Boyd, Gray 2020; Harms i in. 2018; Camacho-Conde 2020).

Badania trafności kwestionariusza C-PTSD

Aby zbadać, czy przygotowane narzędzie bada zmienną, do badania której zostało skonstruowane, należy zanalizować jego trafność. W tym celu skorelowano jego wyniki z wynikami otrzymanymi za pomocą innych narzędzi. W poprzednim punkcie opisane zostały te narzędzia badające kompetencje poznawcze, emocjonalne oraz społeczne. Tabela nr 1 prezentuje wyniki korelacji liczonych za pomocą testu rho-Spearmana (nie wszystkie zmienne mają rozkład normalny, dlatego wykorzystano test nieparametryczny). W tabeli koncentracja została opisana według kwestionariusza w czterech następujących po sobie sekwencjach liczenia znaków.

Tabela 1. Korelacje skal kwestionariusza C-PTSD ze zmiennymi opisującymi rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny

Zmienna	Korelacja porządku rang Spearmana (kolor czerwony: $p < 0,05$)					
	Zaburzenia regulacji afektu	Zaburzenia świadomości	Paraliż inicjatywy	Zaburzenia w postrzeganiu przeszłości	Zaburzenia w relacjach z innymi	Powtarzające się zaniedbania samoopieki
Lęk-cecha	0,29	0,00	0,10	0,41	0,20	0,10
Lęk-stan	0,26	0,04	0,00	0,47	0,24	0,15
Twórczość	-0,16	0,03	-0,16	0,25	0,02	0,03
Konformizm	0,21	0,00	0,32	0,26	0,19	0,08
Zachowania algorytmiczne	-0,18	-0,26	-0,04	-0,10	-0,28	-0,34
Nonkonformizm	-0,05	0,13	-0,10	0,40	0,04	0,03
Zachowania heurystyczne	-0,15	0,10	-0,14	0,24	0,03	0,09
Asertywność	0,11	-0,13	-0,05	-0,32	0,17	0,01
Ekspozycja społeczna	-0,40	-0,42	-0,55	-0,18	-0,30	-0,46
Zachowania intymne	-0,21	-0,27	-0,36	-0,40	-0,09	-0,29
Zdolność do wykorzystywania emocji w celu wspomagania myślenia i działania	-0,25	-0,14	-0,46	0,02	-0,35	-0,44
Zdolność do rozpoznawania emocji	-0,22	0,00	-0,40	0,13	-0,32	-0,47
INTE – inteligencja emocjonalna	-0,27	-0,05	-0,39	0,02	-0,42	-0,54
K1 – koncentracja	-0,06	0,07	-0,19	-0,06	0,06	0,00
K2 – koncentracja	-0,12	-0,05	-0,26	-0,17	0,06	0,00
K3 – koncentracja	-0,10	-0,10	-0,25	-0,15	0,14	0,10
K4 – koncentracja	-0,03	-0,07	-0,18	-0,07	0,13	0,09
						0,24
						0,40
						0,37
						-0,26
						-0,48
						0,41
						0,40
						0,15
						0,20
						0,17
						0,20
						0,35
						0,14
						0,37
						0,35
						0,42
						0,30

Źródło: badania własne ($p = 0,95$).

Poziom lęku określany jako lęk-cecha, jak również lęk-stan, czyli poziom lęku w momencie badania, koreluje dodatnio z badanymi przez kwestionariusz zaburzeniami w postrzeganiu prześladowcy. Im wyższy jest poziom tych zaburzeń, tym wyższy poziom lęku-cechy ($\rho=0,41$) i lęku-stanu ($\rho=0,47$). Poziom lęku-stanu koreluje też w stopniu istotnym statystycznie z poziomem somatyzacji ($\rho=0,40$).

Poziom somatyzacji koreluje dodatnio w stopniu istotnym statystycznie z poziomem twórczości ($\rho=0,37$). Zarówno poziom twórczych zachowań heurystycznych, jak i nonkonformistycznych koreluje dodatnio z somatyzacją. Im wyższy poziom somatyzacji, tym wyższy poziom zachowań heurystycznych ($\rho=0,40$) i nonkonformistycznych ($\rho=0,41$). Zachowania nonkonformistyczne korelują również dodatnio w stopniu istotnym statystycznie z zaburzeniami w postrzeganiu prześladowcy ($\rho=0,40$).

Kilka istotnych statystycznie korelacji można zauważyć pomiędzy ekspozycją społeczną (skala w kwestionariuszu kompetencji społecznych badająca poziom umiejętności podlegania ekspozycji społecznej). Poziom społecznej ekspozycji koreluje ujemnie w stopniu istotnym statystycznie z poziomem zaburzenia regulacji afektu ($\rho=-0,40$), zaburzeniami świadomości ($\rho=-0,42$), paraliżem inicjatywy ($\rho=-0,55$) oraz powtarzającymi się zaniedbaniami samoopieki ($\rho=-0,46$). Wynika z tego, że osoby mające wyższy poziom tych składowych objawów C-PTSD równocześnie mają problemy z ekspozycją społeczną.

Również zachowania intymne (skala w kwestionariuszu kompetencji społecznych badająca umiejętność podejmowania takich zachowań) korelują ujemnie w stopniu istotnym statystycznie z paraliżem inicjatywy ($\rho=-0,36$) oraz zaburzeniami w postrzeganiu prześladowcy ($\rho=-0,40$). Osoby mające wysokie wyniki w tych składowych symptomów C-PTSD mają też problemy we wchodzeniu w relacje intymne.

Poziom inteligencji emocjonalnej koreluje ujemnie w stopniu istotnym statystycznie z paraliżem inicjatywy ($\rho=-0,39$), zaburzeniami w relacjach z innymi ($\rho=-0,42$) oraz z powtarzającymi się zaniedbaniami samoopieki ($\rho=-0,54$). Wynika z tego, że osoby mające wysoki poziom tych składowych objawów C-PTSD mają niższy poziom inteligencji emocjonalnej. Analizując zaś

poszczególne składowe samej inteligencji emocjonalnej, zdolność do wykorzystywania emocji w celu wspomagania myślenia i działania koreluje ujemnie w sposób istotny statystycznie z paraliżem inicjatywy ($\rho=-0,46$), zaburzeniami w relacjach z innymi ($\rho=-0,35$) oraz powtarzającymi się zaniedbaniami samoopieki ($\rho=-0,44$). Zdolność zaś do rozpoznawania emocji koreluje ujemnie w sposób istotny statystycznie z paraliżem inicjatywy ($\rho=-0,40$) oraz z powtarzającymi się zaniedbaniami samoopieki ($\rho=-0,47$). Pojawia się jedna korelacja dodatnia istotna statystycznie – pomiędzy zdolnością do rozpoznawania emocji innych a somatyzacją ($\rho=0,35$).

Poziom koncentracji związany z umiejętnością rozpoznawania dystraktorów koreluje w sposób istotny statystycznie z somatyzacją. Są to korelacje dodatnie we wszystkich sekwencjach badania.

W ramach analizy trafności kwestionariusza można zbadać, czy istnieje różnica istotna w poziomie poszczególnych składowych objawów C-PTSD pomiędzy grupą tych, którzy doświadczyli przemocy oraz tych, którzy jej nie doświadczyli. W analizie wykorzystano nieparametryczny test U-Manna Whitneya.

W przypadku skali zaburzeń regulacji afektu różnica pomiędzy osobami, które doświadczyły przemocy, a tymi, które jej nie doświadczyły, okazała się istotna statystycznie ($Z=4,32$; $p=0,001$). W skali zaburzeń świadomości nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic pomiędzy osobami, które doświadczyły przemocy, a tymi, które jej nie doświadczyły. W skali paraliżu inicjatywy różnica również okazała się istotna statystycznie ($Z=3,31$; $p=0,001$). W skali zaburzeń w postrzeganiu prześladowcy różnica jest też istotna statystycznie ($Z=2,43$; $p=0,01$). W skali zaburzenia w relacjach z innymi również pojawia się istotna statystycznie różnica ($Z=3,32$; $p=0,001$). W skali powtarzających się zaniedbań samoopieki też można zobaczyć istotną statystycznie różnicę pomiędzy osobami, które doświadczyły przemocy, a tymi, które jej nie doświadczyły ($Z=3,25$; $p=0,001$). W skali somatyzacji różnica pomiędzy tymi, którzy doświadczyli przemocy, a tymi, którzy jej nie doświadczyli, jest nieistotna statystycznie. We wszystkich przypadkach, kiedy różnica jest istotna statystycznie, osoby, które doświadczyły przemocy, mają wyższe wyniki w składowych objawach C-PTSD.

Na koniec analizy można podać wynik związany z badaniem rzetelności kwestionariusza (na ile dokładnie bada to, co ma badać).

Współczynnik rzetelności Alfa Cronbacha dla całego kwestionariusza wynosi 0,81. Skalą, której usunięcie podwyższa wynik, czyli skalą najsłabszą w kwestionariuszu, jest skala somatyzacji.

Podsumowanie i możliwości wdrożenia kwestionariusza w pracy wychowawczej

Podsumowując, można stwierdzić, że analizowany kwestionariusz jest rzetelny w wystarczającym stopniu. Można jedynie się zastanawiać nad skalą somatyzacji. Jej rzetelność jest niewielka (Alfa Cronbacha=0,34). W badaniach trafności też pojawiają się wyniki wskazujące na słabość tej skali. Może być to związane z faktem, że somatyzowanie pojawia się w wielu zaburzeniach i niekoniecznie jest ono związane z traumą.

W badaniach trafności kwestionariusza nie wykazano podawanej przez literaturę korelacji pomiędzy objawami zaburzeń posttraumatycznych a problemami w sferze poznawczej (Camacho-Conde 2020). Jednak badania zastane zwracają uwagę bardziej na zaburzenia w pamięci u osób po traumie. W mniejszym stopniu wskazują na zaburzenia uwagi, nie wskazują natomiast na brak twórczości.

Zarówno poziomy lęk-*stan*, jak i lęk-*cecha* korelują z symptomami C-PTSD, szczególnie z postrzeganiem prześladowcy. Potwierdza to wyniki otrzymane w badaniach zastanych (Camacho-Conde 2020; Saar-Ashkenazy i in. 2023).

Objawy C-PTSD korelują również z poziomem inteligencji emocjonalnej. U osób z wyższym poziomem paraliżu inicjatywy, zaniebdywania samoopieki oraz zaburzeń w relacjach z innymi występuje mniejszy poziom inteligencji emocjonalnej. Dotyczy to zarówno zdolności do wykorzystywania emocji w celu wspomagania myślenia i działania, jak również zdolności do rozpoznawania emocji. Tutaj również wynik pokrywa się z wynikami badań zastanych (Ghazali 2014).

Również można zauważyć korelacje pomiędzy składnikami C-PTSD a zmiennymi związanymi z relacjami społecznymi. Zaburzenia regulacji afektu, zaburzenia świadomości, paraliż inicjatywy oraz powtarzające się zaniedbania samoopieki to zmienne korelujące ujemnie z umiejętnością znoszenia ekspozycji społecznej. Ta umiejętność jest więc mniejsza u osób z wysokimi wynikami

C-PTSD. W jakimś stopniu potwierdza to badania zastane (Allen i in. 2021; Jaconis, Boyd, Gray 2020). Jednak badania zastane wskazują też na wzrost posttraumatyczny związany z umocnieniem się niektórych relacji czy ich zweryfikowaniem (Harms i in. 2018). Niniejsze badania nie potwierdzają akurat tego aspektu. Jedynie w skali somatyzacji występuje dodatnia korelacja z umiejętnością rozpoznawania emocji drugiej osoby, co może być związane z pewnego rodzaju zwiększeniem wrażliwości u osób dotkniętych traumą.

Wyniki badania wskazują również na silną ujemną korelację pomiędzy umiejętnością wchodzenia w intymne relacje a paraliżem inicjatywy oraz zaburzeniami w postrzeganiu prześladowcy. To również potwierdza, że osoby dotknięte skutkami traumy mogą mieć w relacjach społecznych właśnie tego typu problemy. Te wyniki również pokrywają się z wynikami badań zastanych (Allen i in. 2021; Jaconis, Boyd, Gray 2020).

Zaburzenia posttraumatyczne są jednymi z najczęściej spotykanych wśród osób objętych resocjalizacją. Najczęściej bowiem osoby te to dzieci, młodzież i dorośli poszkodowani przez przemoc rodzinną. Wychowawcy w różnych placówkach nieraz borykają się z koniecznością wstępnej diagnozy problemów swoich wychowanków, aby trafnie skierować ich na konsultacje do odpowiednich specjalistów.

Ponieważ objawy C-PTSD bardzo często pojawiają się u osób z doświadczeniem przemocy rodzinnej w dzieciństwie, warto zwrócić uwagę na szczególną potrzebę wykorzystania prezentowanego kwestionariusza w diagnozie osób, które tego rodzaju przemocy doświadczyły. Kwestionariusz może pomóc w lepszej analizie problemów tych osób, co otwiera możliwości ich przygotowania do głębszego wejścia we własne życie rodzinne oraz w relacje partnerskie. Przede wszystkim zaś może służyć diagnozie związanej z pomocą i terapią posttraumatyczną.

Kwestionariusz może również pomóc w rozwijaniu współpracy pomiędzy osobami zaangażowanymi w pomoc osobom doświadczającym przemocy. Niewątpliwie samą diagnozę powinien prowadzić psycholog. Jednak diagnoza jest etapem wstępnym do dalszych działań pomocowych. Aby pomóc osobie doświadczającej przemocy, trzeba łączyć diagnozę jej stanu z diagnozą rzeczywistości wychowawczej oraz diagnozą efektów oddziaływań wychowawcy (Wysocka 2006). W tym celu konieczna jest współpraca diagnozującego psychologa

z wychowawcą, pedagogiem, który – znając wyniki diagnozy – może pracować nad konkretnymi problemami danej osoby. Praca ta może się odbywać w ramach warsztatów, zajęć socjoterapeutycznych czy też terapii pedagogicznej. Równocześnie ważne jest wsparcie psychoterapeuty lub psychotraumatologa. Opracowane narzędzie, które w obecnym stanie ma jedynie charakter eksperymentalny, może być podstawą dla tego rodzaju współpracy interdyscyplinarnej.

Można również zwrócić uwagę na wartość kwestionariusza badającego zaburzenia posttraumatyczne dla osób przygotowujących szkolenia profilaktyczne. Prezentacja tego rodzaju kwestionariusza może być pomocna w konkretnych placówkach. Przykładem mogą być tutaj szkolenia prowadzone przez Centrum Ochrony Dziecka w Krakowie.

Bibliografia

- Allen E., Renshaw K., Fredman S.J., Le Y., Rhoades G., Markman H., Litz B. (2021). *Associations Between Service Members' Posttraumatic Stress Disorder Symptoms and Partner Accommodation Over Time*, „Journal of Traumatic Stress”, t. 34, nr 3, s. 596–606, <https://doi.org/10.1002/jts.22645>
- Briere J., Scott C. (2010). *Podstawy terapii traumy. Diagnoza i metody terapeutyczne*, przeł. P. Nowak, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia. Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Bryant R.A., Harvey A.G. (2011). *Zespół ostrego stresu. Teoria, pomiar, terapia*, przeł. J. Suchecki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska U., Koć-Januchta M., Stańczak J. (2012). *MMPI-2. Minnesocki Wielowymiarowy Inwentarz Osobowości-2. Podręcznik stosowania, oceny i interpretacji*, Warszawa : Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Camacho-Conde J.A. (2020). *Cognitive Function Assessment of a Patient With PTSD Before and After EMDR Treatment*, „Journal of EMDR Practice and Research”, t. 14, nr 4, s. 216–226, <https://doi.org/10.1891/EMDR-D-20-00022>
- Courtois C.A. (2008). *Complex Trauma, Complex Reactions. Assessment and Treatment*, „Psychological Trauma, Theory, Research, Practice and Policy”, t. S, nr 1, s. 86–100, <https://doi.org/10.1037/1942-9681.S.1.86>
- Dudek B. (2003). *Zaburzenia po stresie traumatycznym*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filip M. (2022). *Zaburzenia dysocjacyjne*, [w:] P. Gałęcki (red.), *Badanie stanu psychicznego. Rozpoznanie według ICD-11*, Wrocław: Edra Urban & Partner, s. 145–149.

- Ghazali S.R. (2014). *Investigating the Relationship Between Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) Symptoms and Emotional Intelligence Among Adolescent Refugees from the Middle East*, „ASEAN Journal of Psychiatry”, t. 15, nr 2, s. 220–224.
- Graham J.R. (2015). *MMPI-2. Ocena osobowości i psychopatologii*, przeł. T. Szuster, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Harms L., Abotomey R., Rose D., Kron R.W., Bolt B., Waycott J., Alexander M. (2018). *Postdisaster Posttraumatic Growth: Positive Transformations Following the Black Saturday Bushfires*, „Australian Social Work”, t. 71, nr 4, s. 417–429, <https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1488980>
- Hryniewicz B. (2015). *Konfirmacyjna analiza czynnikowa CFA*, <https://nauka.metodolog.pl/glossary/konfirmacyjna-analiza-czynnikowa-cfa/> [dostęp: 06.05.2024].
- Jaconis M., Boyd S.J., Gray M.J. (2020). *History of Sexual Violence and Associated Negative Consequences: The Mediating Role of Body Image Dissatisfaction*, „Journal of Loss and Trauma”, t. 25, nr 2, s. 107–123, <https://doi.org/10.1080/15325024.2019.1660500>
- Johnson S.L. (2009). *Therapist's Guide to Posttraumatic Stress Disorder Intervention*, London: Academic Press.
- Juczyński Z., Ogińska-Bulik N. (2009). *Pomiar zaburzeń po stresie traumatycznym – polska wersja Zrewidowanej Skali Wpływu Zdarzeń*, „Psychiatria”, t. 6, nr 1, s. 15–25, <https://journals.viamedica.pl/psychiatria/article/view/29139/23904> [dostęp: 06.05.2024].
- Kosydar-Bochenek J., Lewandowski B., Ozga D., Woźniak K. (2016). *Przegląd narzędzi diagnostycznych i metod pomiaru zespołu stresu pourazowego (PTSD) z możliwością wykorzystania wśród ratowników medycznych*, „Pielęgniarstwo XXI Wieku”, t. 15, nr 2(55), s. 45–49, DOI: 10.1515/pielxxiw-2016-0017
- Pietkiewicz I., Życińska J., Tomalski R. (2016). *Skala doświadczeń dysocjacyjnych Taxon – wersja poprawiona (DES-T PL)*, <https://www.researchgate.net/publication/327013850> [dostęp: 06.05.2024].
- Rittenhouse J. (2000). *Using Eye Movement Desensitization and Reprocessing to Treat Complex PTSD in a Biracial Client*, „Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology”, t. 6, nr 4, s. 399–408, <https://doi.org/10.1037/1099-9809.6.4.399>
- Saar-Ashkenazy R., Guez J., Jacob Y., Veksler R., Cohen J.E., Shelef I., Friedman A., Benifla M. (2023). *White-matter Correlates of Anxiety: The Contribution of the Corpus-callosum to the Study of Anxiety and Stress-related Disorders*, „International Journal of Methods in Psychiatric Research”, t. 32, nr 4, s. 1–9, DOI: 10.1002/mpr.1955
- Sitkowska K. (2022). *Zaburzenia szczególnie związane ze stresem*, [w:] P. Gałęcki (red.), *Badanie stanu psychicznego. Rozpoznanie według ICD-11*, Wrocław: Edra Urban & Partner, s. 135–144.

- Taft C.T., Murph, C.M., Kin, L.A., Dedeyn J.M., Musser P.H. (2015). *Posttraumatic Stress Disorder Symptomatology Among Partners of Men in Treatment for Relationship Abuse*, „Journal of Abnormal Psychology”, t. 114, nr 2, s. 259–268, <https://doi.org/10.1037/0021-843X.114.2.259>
- Wysocka E.J. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Anna Seredyńska
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: anna.seredynska@ignatianum.edu.pl

Barbara Grabowska
ORCID: 0000-0003-2558-0294
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Paweł Czajka
ORCID: 0009-0002-8023-9603
Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

Religijność skazanych kobiet — dynamika zjawiska. Na podstawie badań przeprowadzonych wśród kobiet osadzonych w Oddziale Zewnętrznym w Lublińcu

Religiosity Among Incarcerated Women: A Study
Based on Research Conducted Among Women
Incarcerated in the External Ward in Lubliniec

ABSTRACT

This article presents and analyzes the findings of panel research conducted in April 2023 among a group of 77 women serving prison sentences in the External Ward in Lubliniec, part of the Herby Prison. These results are compared with an earlier study conducted in June 2012 in the same group of women at the then Lubliniec Prison. The aim of the study was to identify changes that occurred in the

KEYWORDS

religiosity, prisoners,
women, prison, panel
research

SŁOWA KLUCZOWE

religijność, więźniowie,
kobiety, więzienie,
badania panelowe

SPI Vol. 27, 2024/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.3.006
Nadesłano: 18.06.2024
Zaakceptowano: 18.07.2024

Case Reports

Raporty z badań

religiosity of incarcerated women, in terms of their knowledge of religious doctrines, emotional connection to religion, frequency of religious practices, the relationship between moral life and religion, and their sense of connection to the Church.

The findings suggest that the inmates generally exhibit an average level of religiosity—most frequently reporting a moderate self-assessment of emotional connection to religion, religious practices, the link between moral life and religion, and their relationship with the Church. However, there is also a noticeable shift toward more extreme positions, with an increase in self-reported levels at the very strong, strong, weak, and very weak ends of the spectrum. These results may indicate a possible “de-churchification of religiosity,” which is likely related to significant societal changes taking place in Poland.

ABSTRAKT

W artykule przedstawiono i omówiono wyniki badań panelowych przeprowadzonych w kwietniu 2023 roku w grupie 77 kobiet odbywających karę pozbawienia wolności w Oddziale Zewnętrznym w Lublińcu Zakładu Karnego w Herbach. Wyniki tych badań porównano z wcześniejszymi badaniami zrealizowanymi w czerwcu 2012 roku w takiej samej licznie grupie kobiet w ówczesnym Zakładzie Karnym w Lublińcu. Celem badań było poznanie zmian, jakie zaszły w religijności osadzonych kobiet w zakresie: znajomości prawd religijnych, odczuwania związku emocjonalnego z religią, poziomu praktyk religijnych, powiązania życia moralnego z religią i odczuwania związku z Kościołem.

Uzyskane wyniki uprawniają do stwierdzenia, że wśród osadzonych dominuje przeciętny poziom religijności (najczęściej deklarowany poziom średni samooceny odczuwania związku emocjonalnego z religią, poziomu praktyk religijnych, powiązania życia moralnego z religią i odczuwania związku z Kościołem), ale równocześnie uwidoczniła się zmiana w kierunku postaw bardziej radykalnych (wzmocnienie lub osłabienie religijności) poprzez zwiększenie deklaracji samoocen omawianych aspektów na poziomach bardzo silnym, silnym, słabym i bardzo słabym. Wyniki te wskazują na możliwe „odkościelnienie religijności”, co jest zapewne związane z istotnymi przemianami zachodzącymi w polskim społeczeństwie.

Wprowadzenie

Problematyka religijności jest niezwykle istotna, bowiem religijność stanowi jeden z elementów składowych ludzkiej tożsamości (Grabowska 2023: 85–86). Zmiany społeczne, ekonomiczne i kulturowe zachodzące w Polsce nie pozostają bez wpływu na religijność Polaków. Socjologowie wskazują na dwa istotne procesy dokonujące się w społeczeństwie w odniesieniu do religijności: sekularyzację i desekularyzację (Kućko 2019: 212). Zdaniem Janusza Mariańskiego obserwowane zmiany w społeczeństwie powodują „nie tylko osłabienie tradycyjnych religii i Kościołów, ale i rozwój nowych form duchowości, mogących przyjmować różnorodne kształty” (Mariański 2016: 3).

Definiowanie religijności jest zależne od obranej perspektywy. W ujęciu teologicznym religijność będzie rozumiana jako moralna cnota, związana z kultem wewnętrznym i zewnętrznym, a w ujęciach socjologicznym i psychologicznym jako postawa przyjmowana w stosunku do prawa i tradycji konkretnej religii – przyjętych, zaakceptowanych i wprowadzonych w życie (<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/religijnosci>). Jak stwierdza Mariański: „socjolog nie zajmuje się religijnością w ogóle, lecz tą, która wykazuje powiązania z życiem społecznym, która jest uwikłana w określony kontekst społeczno-kulturowy” (Mariański 2016: 3). Dariusz Krok omawiając religijność w znaczeniu psychologicznym zauważa, że dotyczy ona „wewnętrznych procesów psychicznych związanych z przeżywaniem określonej relacji do Boga, traktowanego jako rzeczywistość istniejąca poza światem widzialnym” (Krok 2009: 127).

Kwestie związane z absolutem, transcendencją, eschatologią, sensem istnienia towarzyszą ludzkości od zarania dziejów, stąd tematyka religijności pozostawała w zainteresowaniu przedstawicieli najważniejszych nurtów psychologicznych.

Zdaniem Zygmunta Freuda religijność jest ściśle powiązana ze wzorem ojca, którego wyidealizowany obraz jest przenoszony na Boga (Wulff 1999: 245). Myślenie człowieka o Bogu jest wyłącznie postulatywne i niepozbawione ułudy, stąd religia jest dla człowieka zagrożeniem, ponieważ w istocie hamuje rozwój jego osobowości, a wręcz infantyлізуje go (Tokarski 2006: 154). Sama koncepcja Boga jest dla Freuda postulatywnym złudzeniem. Freud dostrzegał mimo

to korzystne aspekty religijności związane z: redukowaniem lęku, kształtowaniem ładu moralnego i społecznego czy wzmacnianiem poczucia bezpieczeństwa (Jaworski 1989: 35). Podejście freudowskie, zdaniem Jerzego Strojnowskiego, może się przyczynić do oczyszczenia religijności z elementów ją zniekształcających i zaburzających, powiązanych z idolatrią i swego rodzaju impertynencjami pobudkami jednostki, a także społeczeństwa (Strojnowski 1983: 80–101).

Carl Gustav Jung miał od Freuda zdanie odmienne w kwestii religijności. Według niego religia może się stać dla człowieka źródłem siły i pewności siebie (Wulff 1999: 372). W ocenie Junga religia stanowi szczytową implikację rozwoju kultury (Jaworski 1989: 36). Podchodził on do niej w sposób praktyczny, wskazując na wymiar terapeutyczny oraz pełnienie funkcji pomocowej w kwestiach egzystencjalnych dotyczących odnalezienia sensu życia czy przygotowania się do śmierci. Człowiek i jego dusza mają zakorzenioną funkcję religijną (Tokarski 2006: 154). Jung wręcz stwierdza: „dusza jest *naturaliter religiosa*” (Jung 1970: 224).

Na możliwe dwie formy przeżywania religijności (autorytatywną i humanistyczną) wskazał Erich Fromm. W religijności autorytatywnej człowiek ogranicza się do posłuszeństwa i kultu, poddając się sile wyższej, ulegając ślepo temu, co nadrzędne i narzucone, pozbawiając się miłości i myślenia. Natomiast religijność humanistyczna koncentruje się na człowieku i pozwala mu na samopoznanie i samorozwój (Tokarski 2006: 155). Ujęcie to oparto na terapeutycznym wymiarze postrzegania religijności (Jaworski 1989: 38). Zdaniem Fromma każdy człowiek ma w sobie potrzebę religijną, choć niekoniecznie musi ona być związana z wiarą w Boga/absolut i z jego kultem. Może wiązać się również z czcią ukierunkowaną na inne osoby, idee lub sprawy (Fromm 1966: 137).

Twórca logoterapii Viktor Frankl podkreślał terapeutyczny wymiar religijności, lecz nie ograniczał jej wyłącznie do tej sfery. Jego zdaniem religia wywiera pozytywny wpływ na integrację osobowości, a także na odnalezienie przez człowieka sensu egzystencji (Tokarski 2006: 155). Zdaniem Frankla w każdym człowieku tkwi nieuświadomiona religijność (Makselon 1998: 48). Człowiek jest z natury istotą religijną i nie można o nim mówić pomijając transcendencję, gdyż takie rozumowanie jest *a priori* skazane na niepowodzenie (García-Alandete 2024). Natomiast zdaniem Williama

Jamesa religijność nie ma podłoża psychicznego, ale stanowi kontynuację zjawisk psychicznych (Tokarski 2006: 155). Wiara i sposoby jej wyrażania wyrastają z uczuć (Wulff 1999: 372). Do religii James podchodził w pragmatyczny sposób, poszukując korzyści, jakie daje ona człowiekowi. Jedną z nich jest oswobodzenie ze struktur zła. Uwagę zwracał na przeżycia religijne, traktując je w sposób obiektywny, wykraczający i ukierunkowany na sferę przewyższającą człowieka, a nie jako efekt subiektywnych stanów wewnętrznych będących wytworem jaźni (Hintz 2010: 335–336).

Gordon Allport dokonał podziału religijności na dwa rodzaje. Pierwszym jest religijność zewnętrzna, którą określa się jako instrumentalną, ukierunkowaną wyłącznie na osiągnięcie określonych korzyści – społecznych lub osobistych celów (Jaume, Simkin, Etchezahar 2013: 72) i nieodnoszącą się do życia człowieka. Jest ona charakterystyczna dla osób niedojrzałych o niskim poziomie poczucia bezpieczeństwa w sferze uczuć. Religijność tego rodzaju stanowi formę mechanizmu obronnego przed pojawiającymi się problemami i służy jednostce do osiągnięcia celów własnych. Stosunek osoby do prawd religijnych będzie spójny wyłącznie w sposób selektywny (Donahue 1985: 418–423). Z kolei wewnętrzna religijność jest ściśle związana z motywacją człowieka i ma bezpośredni wpływ na jego życie, stając się celem samym w sobie (Jaume, Simkin, Etchezahar 2013: 72). To religijność dojrzała, która pomaga w zrozumieniu świata i staje się motywem przewodnim życia. W relacjach społecznych ukierunkowuje na takie wartości, jak: braterstwo, dobroduszość i miłość, a także potrzebę budowania i uczestniczenia we wspólnocie (Kasik 1998: 172).

Religijność jest ściśle związana z *sacrum*, co w ujęciu chrześcijańskim będzie wskazywało na Boga. Zdaniem Romualda Jaworskiego pojęcie Boga ukształtowane w człowieku jako skutek procesu socjalizacji i przekonstrowane w rezultacie poznania empirycznego znajduje odzwierciedlenie w postawach i przekonaniach (Jaworski 1989: 58). Konstatuje on, że relacja człowieka z *sacrum* może się realizować w dwóch rodzajach religijności: personalnej i apersonalnej (Jaworski 1989: 50).

Religijność personalna charakteryzuje się aktywnością własną człowieka i staje się motywem przewodnim jego poczynań i postaw. Osoba o takim typie religijności posiada zdolność jej zewnętrznego

manifestowania i z większą umiejętnością przyswaja prawdy religijne. Odznacza się ponadto wyższym poziomem tolerancji religijnej i otwartością na to, co nowe. Religijność personalna jest integralnie związana z systemem wartości wyznawanym przez jednostkę, podobnie jak internalizowane są związane z religią normy i obyczaje. Człowiek otwiera się na nie i dąży do ich realizacji w swoim życiu w sposób wolny i świadomy, co wpływa również na odczuwanie niższego poziomu lęku oraz wyższego poziomu poczucia wartości własnej. Integruje także świat wartości człowieka, stając się filozofią życia ukierunkowanego na cel i wypełnionego sensem. Teocentryzm prowadzi do allocentryzmu, gdyż Bóg staje się dla człowieka punktem odniesienia dla jego czynów i postaw, rodząc tym samym postawę altruistyczną. Religijność personalna wiąże się ze stabilnością w sferze religijnego światopoglądu, ulokowanego w sferach uczuciowej i motywacyjnej, a także w sposobie przeżywania trudności egzystencjalnych i traumatycznych. Relacja człowieka do Boga jest osobowa, to znaczy, że Bóg stanowi odrębny podmiot w relacji z człowiekiem, stając się adresatem jego religijnych postaw i zachowań (Jaworski 1989: 50–58).

Religijność apersonalna charakteryzuje się brakiem inicjatywy w realizacji wymiaru religijnego i pozbawieniem motywacji dotyczącej relacji pomiędzy rzekomą religijnością a postawą prezentowaną przez człowieka. Jest ona odtwórcza i pozbawiona konstatacji. Osoby o apersonalnej religijności cechują się sztywnością w myśleniu i postrzeganiu świata oraz drugiego człowieka, niejednokrotnie charakteryzują się uprzedzeniami w sferze związanej z kwestiami wyznania oraz fanatyzmem. Religia w takim przypadku nie jest zinternalizowana z systemem wartości i postawą człowieka. W kwestii praktyk religijnych osoby o apersonalnej religijności będą się ograniczać wyłącznie do powierzchowności i odczuwanego przymusu zewnętrznego, jak chociażby presji ze strony środowiska. Odznaczają się ponadto możliwym wyższym poziomem odczuwanego lęku dotyczącego sfery religijnej. Podłoże do niższej oceny jakości swojej religijności określają w tym wypadku wszelkie możliwe czynniki zewnętrzne. Apersonalna religijność jest powiązana z odczuwaniem egzystencjalnej pustki i możliwym wyzuciem celu i sensu w życiu. Osoba Boga jest bardzo mocno antropomorfizowana za pomocą mechanizmów projekcji. Religijność tego rodzaju bazuje na egoizmie

i wzmacnia tego typu postawy, jest labilna i skłonna do kryzysów. Bóg osoby o apersonalnej religijności jest wyłącznie środkiem służącym do osiągnięcia określonych wartości i potrzeb własnych (Jaworski 1989: 50–58).

Religijność zajmuje istotne miejsce w życiu osób pozbawionych wolności. Bernhard Grom podkreśla znaczenie wiary i religii w przeżywaniu doświadczeń trudnych (Grom 2009: 107–109). Może się ona stać jedną ze strategii radzenia sobie w sytuacji, jaką jest pobyt w izolacji penitencjarnej. Ponadto, zdaniem Janusza Mastalskiego, religia pozytywnie wpływa na proces resocjalizacji człowieka, ukierunkowując go na nową optykę – nadając życiu sens. Jak stwierdza Mastalski, wiara i praktyki religijne mogą pomagać w wydobywaniu pokładów dobra tkwiących w człowieku, odbudowie poczucia szacunku do samego siebie, przebaczenia sobie i innym ludziom, odnalezieniu motywacji do zmiany, określeniu celu i priorytetów życia, podnoszeniu jakości życia (Mastalski 2021: 146). Powyższe potwierdza Jan Dezyderiusz Pol, pisząc o celu „religijnej resocjalizacji”, dającej możliwość osobie skazanej przemiany opartej na sferze duchowej. Religijność ma mieć tu znaczenie szczególne, umożliwiając uwolnienie się od poczucia winy i podjęcie odpowiedzialności więźnia za samego siebie i swoje dalsze działania (Pol 2013).

W latach 2000–2013 w Stanach Zjednoczonych przeprowadzono szereg badań dotyczących wpływu religii na funkcjonowanie skazanych po opuszczeniu więzienia, ale także w trakcie odbywania kary w jednostkach penitencjarnych. W rezultacie wykazano, że osadzeni religijni popełniają mniej dyscyplinarnych przekroczeń i są mniej skłonni do popełniania poważnych przestępstw aniżeli więźniowie niereligijni. Religijność ma mieć również pozytywny wpływ na zmniejszenie przemocy w populacji więźniów (Meade 2023: 2).

Założenia metodologiczne badań

Celem przeprowadzonych badań było poznanie zmian, jakie zaszły w religijności osadzonych kobiet w zakresie: znajomości prawd religijnych, odczuwania związku emocjonalnego z religią, poziomu praktyk religijnych, powiązania życia moralnego z religią

i odczuwania związku z Kościołem. Badania panelowe¹ pozwalają uchwycić dynamikę zmian zachodzących w religijności. Badania przeprowadzone przy zastosowaniu tej metody umożliwiają nie tylko przedstawienie wewnętrznej dynamiki zmiany, ale także uchwycenie pewnych mechanizmów ją wyznaczających. Powtórzenie badań wśród osadzonych, chociaż wśród innych kobiet niż jedenaście lat wcześniej, pozwoliło uchwycić dynamikę względną religijności. W istocie bowiem zmiany dotyczyły nie tych samych grup badanych, lecz kobiet skazanych i przebywających w izolacji, o różnych jednak doświadczeniach społecznych, odmiennych często warunkach życia.

Podjęte wcześniej rozważania teoretyczne pozwalają postawić hipotezę, że sytuacja izolacji wzmacnia i aktywizuje religijność osób badanych. Zatem zmiany, które zaszły w postawach religijnych w społeczeństwie, mogą być również dostrzegalne w sytuacji pozbawienia wolności.

Badania przeprowadzono kwestionariuszem ankiety Skala Oceny Religijności (SOR) Jaworskiego, służącym do opisu religijności w grupach i umożliwiającym uzyskanie odpowiedzi na pytania odnoszące się do pięciowymiarowego obrazu religijności osób z personalną i apersonalną religijnością. Składa się on z pięciu pytań. Trzy pierwsze odnoszą się do samooceny postawy religijnej osoby badanej w ramach komponentów: poznawczego (znajomość prawd religijnych), emocjonalnego (związek emocjonalny z religią) i behawioralnego (poziom praktyk religijnych). Kolejne pytanie odnosi się do poziomu związku życia moralnego z wyznawaną przez respondentów wiarą. Ostatnie pytanie tyczy się związku osoby badanej z Kościołem, będącym grupą odniesienia dla reprezentanta określonego wyznania lub religii (Jaworski 1989: 109).

Pierwsze badania za pomocą SOR zostały zrealizowane w czerwcu 2012 roku w grupie 77 kobiet odbywających karę pozbawienia wolności w (ówczesnym) Zakładzie Karnym w Lublińcu². Badania

1 Badanie panelowe zakłada przeprowadzenie przynajmniej dwukrotnie w pewnym odstępie czasu pomiaru pewnej liczby osób ze względu na tę samą cechę. Szerzej o metodzie panelu piszą autorzy artykułów zawartych w pracy Hajduk (1993). Patrz też: Lewowicki (1987; 2002).

2 Uzyskane w 2012 roku wyniki dotyczące religijności, a także nieprezentowane w niniejszym opracowaniu związane z obrazem Boga i wartościami zostały wykorzystane w pracy magisterskiej Pawła Czajki, zatytułowanej

panelowe przeprowadzono w takiej samej liczbie respondentek w kwietniu 2023 roku w tej samej jednostce, która po zmianach administracyjnych stała się Oddziałem Zewnętrznym w Lublińcu Zakładu Karnego w Herbach.

Religijność skazanych kobiet

W badaniach zdecydowana większość respondentek oceniała swoją znajomość prawd religijnych na poziomie dobrym (2012 – 58,4%; 2023 – 54,5% – odnotowano spadek liczby deklaracji). Wzrosła liczba osób deklaruujących znajomość prawd religijnych na poziomie bardzo dobrym (z 11,7% do 13%) i słabym (z 23,4% do 29,9%). Zmalała liczba respondentek w swojej ocenie nieznających wyżej wymienionych prawd (z 5,2% do 2,6%). W ponowionych badaniach wszystkie respondentki udzieliły odpowiedzi.

Tabela 1. Samoocena znajomości prawd religijnych

kategorie	badania 2012		badania 2023	
	N (77)	%	N (77)	%
bardzo dobra	9	11,7	10	13
dobra	45	58,4	42	54,5
słaba	18	23,4	23	29,9
żadna	4	5,2	2	2,6
nie udzielono odpowiedzi	1	1,3	0	0

Źródło: opracowanie własne.

W samoocenie poziomu związku emocjonalnego z religią w środowisku skazanych kobiet dominuje poziom średni (2012 – 51,9%; 2023 – 38,9% – odnotowano spadek liczby deklaracji). W ponowionych badaniach odnotowano jednak wzrost liczby osób określających swój poziom odczuwania związku emocjonalnego z religią jako bardzo silny (z 7,8% do 14,3%) i bardzo słaby (z 3,9% do 5,2%) oraz

Religijność i świat wartości osadzonych kobiet. Na podstawie badań w Zakładzie Karnym w Lublińcu, przygotowywanej w Katedrze Psychologii Religii Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie pod opieką naukową ks. prof. dra hab. Józefa Makselona.

osób, dla których związek ten nie występuje (z 6,5% do 13%). Zmalała liczba osób wskazujących poziom słaby (z 13% do 11,7%).

Tabela 2. Samoocena odczuwania związku emocjonalnego z religią

kategorie	badania 2012		badania 2023	
	N (77)	%	N (77)	%
bardzo silny	6	7,8	11	14,3
silny	13	16,9	13	16,9
średni	40	51,9	30	38,9
słaby	10	13	9	11,7
bardzo słaby	3	3,9	4	5,2
nie występuje	5	6,5	10	13

Źródło: opracowanie własne.

W kwestii samooceny poziomu praktyk religijnych najwięcej osób zadeklarowało poziom średni (2012 – 58,4%; 2023 – 40,3% – odnotowano spadek w liczbie deklaracji). Zmianę odnotowano w liczbie osób deklarujących poziom bardzo silny (z 1,3% do 10,4%). Wzrosła liczba osób oceniających poziom swoich praktyk religijnych jako silny (z 9,1% do 13%), słaby (z 11,7% do 15,5%) i bardzo słaby (z 6,5% do 10,4%). Spadła liczba osób niepraktykujących (z 13% do 10,4%).

Tabela 3. Samoocena poziomu praktyk religijnych

kategorie	badania 2012		badania 2023	
	N (77)	%	N (77)	%
bardzo silny	1	1,3	8	10,4
silny	7	9,1	10	13
średni	45	58,4	31	40,3
słaby	9	11,7	12	15,5
bardzo słaby	5	6,5	8	10,4
nie występuje	10	13	8	10,4

Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej osób zadeklarowało poziom samooceny powiązania życia moralnego z religią jako średni (2012 – 57,1%; 2023 – 43% – odnotowano spadek w liczbie deklaracji). Konsekwencją jest wzrost

liczby osób deklarujących samoocenę powiązania życia moralnego z religią jako bardzo silną (z 3,9% do 13%), silną (z 13% do 20,7%) i słabą (z 10,4% do 12%). Odnotowano różnice w liczbie osób, dla których życie moralne nie jest powiązane z religią (z 10,4% do 6,5%). W 2023 roku wszystkie respondentki udzieliły odpowiedzi na postawione pytanie.

Tabela 4. Samoocena powiązania życia moralnego z religią

kategorie	badania 2012		badania 2023	
	N (77)	%	N (77)	%
bardzo silny	3	3,9	10	13
silny	10	13	16	20,7
średni	44	57,1	33	43
słaby	8	10,4	12	15,5
bardzo słaby	2	2,6	1	1,3
nie ma związku	8	10,4	5	6,5
nie udzielono odpowiedzi	2	2,6	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Wśród kobiet oceniających swój poziom odczuwania związku z Kościołem najwyższy wynik uzyskano na poziomie średnim, odnotowując jednak spadek w tej materii (z 41,5% do 27,3%). Wyniki badań wskazują na wzrost samooceny na poziomie słabym (z 19,5% do 31,1%), bardzo silnym (z 5,2% do 6,5%), silnym (z 13% do 14,3%) oraz wśród osób, dla których związek ten nie występuje (z 9,1% do 13%), a także odmawiających odpowiedzi na postawione pytanie (z 5,2% do 6,5%). Wyniki badań wskazują, że zmiany wskazujące na spadek poziomu odczuwania związku z Kościołem są wyraźne.

Tabela 5. Samoocena odczuwania związku z Kościołem

kategorie	badania 2012		badania 2023	
	N (77)	%	N (77)	%
bardzo silny	4	5,2	5	6,5
silny	10	13	11	14,3
średni	32	41,5	21	27,3
słaby	15	19,5	24	31,1

kategorie	badania 2012		badania 2023	
	N (77)	%	N (77)	%
bardzo słaby	5	6,5	1	1,3
nie ma związku	7	9,1	10	13
nie udzielono odpowiedzi	4	5,2	5	6,5

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Analiza wyników badań wskazuje na zmiany w religijności skazanych kobiet na przełomie jedenastu lat. Przede wszystkim należy zauważyć, że mimo nadal dominującego przeciętnego poziomu religijności (najczęściej deklarowany poziom średni samooceny odczuwania związku emocjonalnego z religią, poziomu praktyk religijnych, powiązania życia moralnego z religią i odczuwania związku z Kościołem) uwidacznia się zmiana w kierunku postaw bardziej radykalnych (wzmocnienie lub osłabienie religijności) poprzez zwiększenie deklaracji samoocen omawianych aspektów na poziomach bardzo silnym, silnym, słabym i bardzo słabym. Przeprowadzone badania odnosiły się do aktualnej samooceny religijności kobiet, czyli w trakcie odbywania kary w zakładzie karnym, stąd trudno stwierdzić, czy pobyt w izolacji penitencjarnej wpłynął na ich religijność pozytywnie albo stwierdzając inaczej: czy religijność stała się jednym ze sposobów radzenia sobie w trudnej sytuacji? Ocena powyższego może stanowić przedmiot kolejnych, odrębnych badań.

Analiza wyników badań pozwala potwierdzić hipotezę o wzmocnieniu i aktywizacji religijności osób znajdujących się w izolacji penitencjarnej, jednak przy równoczesnym osłabieniu jej instytucjonalizacji. Podobne wnioski dotyczące religijności przedstawiła Barbara Grabowska, omawiając wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów z Polski, Czech i Słowacji: „dostrzegamy indywidualizację religijności przejawiającą się w odejściu od przynależności religijnej, a także w «przynależności bez wiary». Studenci deklarują wiarę w Boga, nie zawsze przy tym podają swoje wyznanie i zarazem podkreślają ważność religii w ich życiu” (Grabowska 2023: 94–95).

Uzyskane wyniki wskazują na możliwe „odkościelnienie religijności”, co jest zapewne związane z istotnymi przemianami zachodzącymi

w polskim społeczeństwie, o czym wspomina Mariański (2015: 37). Zwraca on jednak uwagę, że w ocenie zjawiska nie można „wykluczać procesów pogłębienia religijności i większego autentyzmu religijnego u tych, którzy pozostaną religijni oraz kształtowania się w społeczeństwie polskim różnych form nowej duchowości i religijności, częściowo także konkurencyjnej wobec tradycyjnej religijności” (Mariański 2015: 42–43).

Obecne trendy w społeczeństwie polskim ukazują zarówno spadek religijności, jak i jej umacnianie się w ramach mniej licznych grup, charakteryzujących się jednak wyższym poziomem religijnego zaangażowania, których to członkowie prezentują spójny z wyznawaną religią system praktyk, przekonań i wartości (Kućko 2019: 211). Powyższe może mieć miejsce również w populacji więźniów, co wymaga jednak dalszych pogłębionych badań.

Bibliografia

- Grom B. (2009). *Psychologia religii*, przeł. H. Machoń, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hajduk E. (red.) (1993). *Metoda panelu. Różne aplikacje*, Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. T. Kotarbińskiego.
- Hintz M. (2010). *Wiara religijna jako sapientia pragmatica, czyli Williama Jamesa analiza religii*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, nr 4, s. 329–338.
- Jaworski R. (1989). *Psychologiczne korelaty religijności personalnej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kasik M. (1998). *Religijność a osobowość: typy postaw religijnych a obraz siebie*, „Studia Włocławskie”, nr 1, s. 169–178.
- Krok D. (2009). *Religijność a duchowość – różnice i podobieństwa z perspektywy psychologii religii*, „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 1, s. 126–141.
- Kućko W. (2019). *Przemiany religijności młodzieży i dorosłych w Polsce – próba diagnozy na podstawie wybranych badań sondażowych Pew Research Center oraz CBOS*, „Studia Teologiczne”, nr 37, s. 195–213.
- Lewowicki T. (1987). *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lewowicki T. (2002). *Aspiracje – szkic o kłopotach metodologicznych i dążeniach młodzieży*, „Przegląd Humanistyczny”, t. 46, nr 4(373), s. 1–9.
- Makselon J. (1988). *Relacje między psychologią a religią*, „Analecta Cracoviensia”, nr 20, s. 41–49.

- Mastalski J. (2021). *Bariery i szanse resocjalizacji więźniów w kontekście ich religijności. Perspektywa pedagogiczna*, [w:] J.D. Pol (red.), *O więzieniu interdyscyplinarnie*, Warszawa: Wydawnictwo Episteme, s. 145–167.
- Strojnowski J. (1983). *Fenomen religii w ujęciu psychoanalitycznym*, [w:] Z. Chlewiński (red.), *Psychologia religii*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 77–122.
- Tokarski S. (2006). *Dojrzałość religijna*, [w:] S. Głaz (red.), *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 147–178.
- Wulff D. (1999). *Psychologia religii. Klasyczna i współczesna*, przeł. P. Socha, P. Jabłoński, M. Sacha-Piekło, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Netografia

- Donahue M. (1985). *Intrinsic and Extrinsic Religiousness: the Empirical Research*, „Journal for the Scientific Study of Religion”, t. 24, nr 4, s. 418–423, <https://doi.org/10.2307/1385995>
- García-Alandete J. (2024). *The Place of Religiosity and Spirituality in Frankl's Logotherapy: Distinguishing Salvific and Hygienic Objectives*, „Journal of Religion and Health”, t. 63, s. 6–30, <https://doi.org/10.1007/s10943-023-01760-4>
- Grabowska B. (2023). *Religijność i poczucie tożsamości studentów z Czech, Polski i Słowacji*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2(21), s. 85–97, DOI: 10.15804/em.2023.02.06
- Jaume L., Simkin H., Etchezahar E. (2013). *Religious as Quest and Its Relationship with Intrinsic and Extrinsic Orientation*, „International Journal of Psychological Research”, t. 6, nr 2, s. 71–78, <https://www.academica.org/hugo.simkin/13.pdf> [dostęp: 12.04.2024].
- Mariański J. (2015). *Katolicyzm polski w procesie przemian*, „Władza Sądzenia”, nr 6, s. 29–45, <https://wladzasadzenia.pl/2015/6/wladza-sadzenia-2015-6.pdf> [dostęp: 12.04.2024].
- Mariański J. (2016). *Religia i religijność w zsekularyzowanych społeczeństwach*, „Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II”, t. 59, nr 4, s. 3–26, <https://czasopisma.kul.pl/index.php/znkul/article/view/11345> [dostęp: 12.04.2024].
- Meade B. (2023). *Predictors of Religiosity among US Prisoners*, „Religions”, t. 14, nr (2)211, s. 1–15, DOI: 10.3390/rel14020211
- Pol J.D. (2013). *Czy religia jest w więzieniu potrzebna?*, <https://jandezyderiuszpol.pl/publication/view/czy-religia-jest-w-wiezieniu-potrzebna/> [dostęp: 12.04.2024].
- <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/religijnosc;3966989.html> [dostęp: 12.04.2024].

ADRESY DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Barbara Grabowska, prof. UŚ
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji
E-mail: barbara.grabowska@us.edu.pl

Por. Paweł Czajka
Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej
Wydział Nauk Stosowanych
E-mail: czajpawel@gmail.com

Miscellanea

SPI Vol. 27, 2024/3 / e-ISSN 2450-5366

Miscellanea

Anna Breś
ORCID: 0000-0002-1551-7382
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Wielowymiarowa duchowość człowieka w myśli Stefana Kunowskiego (1909–1977)

Multidimensional Human Spirituality
in the Thought of Stefan Kunowski (1909–1977)

ABSTRACT

This article analyzes the concept of human spirituality in the thought of Stefan Kunowski. Kunowski approaches human spirituality as a multidimensional phenomenon, viewing it through the lens of interwoven and complementary dimensions: rationality, freedom, the capacity for valuing, creativity, and religiosity. Educational activities should aim for the integral development of the human person, encompassing both the material and spiritual aspects of life. The article explores the multifaceted aspects of human spirituality within the context of pedagogical practices, drawing on Kunowski's vision.

The goal of this analysis is not to critique or evaluate the perspectives presented but to connect them through a common belief in the potentiality of the individual and the resulting need to create appropriate conditions for the development of the student's spirituality. Spirituality, perceived as a stable core of personal actions, embodies human potential in personal, social, and cultural dimensions. The educational process should strive for the harmonious development of the student, aiming for an integral formation of their humanity, which

KEYWORDS

human spirituality,
values, development,
education,
transcendence

SŁOWA KLUCZOWE

duchowość człowieka,
wartości, rozwój,
wychowanie,
transcendencja

SPI Vol. 27, 2024/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.3.007
Nadesłano: 19.02.2024
Zaakceptowano: 19.03.2024

includes attention to both material and spiritual aspects. The article concludes with pedeutological reflections on the understanding of spirituality within the broader context of discovering the ultimate meaning of human existence.

ABSTRAKT

Przedmiotem analizy podjętej w artykule jest zagadnienie duchowości człowieka w myśli Stefana Kunowskiego. Autor ujmuje duchowość ludzką wielowymiarowo, postrzega ją przez pryzmat wzajemnie spletających i dopełniających się wymiarów: rozumności, wolności, zdolności do wartościowania, twórczości oraz religijności. Działalność wychowawcza powinna zmierzać do integralnego rozwoju osoby ludzkiej, na co składa się troska zarówno o wymiar materialny, jak i duchowy człowieka. W artykule, odwołując się do nakreślonej wizji duchowości, zaprezentowano wielowymiarowe aspekty duchowości człowieka w kontekście specyfiki działań pedagogicznych.

Celem niniejszej analizy nie jest krytyka czy waloryzacja przedstawionych stanowisk, lecz próba połączenia ich pewnym wspólnym przekonaniem, w którym punktem wyjścia jest potencjalność człowieka oraz wynikająca z tego potrzeba stwarzania odpowiednich warunków do rozwoju duchowości wychowanka. Duchowość, ujmowana jako trwałe centrum właściwych sobie działań, zawiera potencjalność człowieka w wymiarze osobowościowym, społecznym i kulturowym. W procesie wychowania należy dążyć do harmonijnego rozwoju wychowanka zmierzającego do integralnego kształtowania jego człowieczeństwa, co obejmuje troskę o jego wymiar materialny, jak i duchowy. Całość zakończą refleksje pedeutologiczne dotyczące rozumienia duchowości w kontekście odnajdywania sensu istnienia osoby ludzkiej.

Wstęp

Refleksja nad istotą i specyfiką ludzkiego działania otwiera przed nami głębszy sens znaczenia często zadawanego pytania: kim jest człowiek? Pomimo tego że wydaje się nam dzisiaj coraz lepiej znać zakamarki i tajemnice ludzkiej psychiki, to jednak – jak mówi Mieczysław A. Krąpiec – nieustannie podejmujemy próby oświelenia na nowo problematyki natury ludzkiej (Krąpiec 1999).

Zdaniem Stanisława Kowalczyka nie sposób uchwycić całego bogactwa bytowego osoby ludzkiej, ponieważ jest ono niedefiniowalne,

wielorakie i nieustannie się aktualizuje, dookreśla. Atrybutami i wymiarami życia osobowego człowieka są jego duchowość, autonomiczność istnienia, podmiotowość, jednostkowość, wrażliwość na wartości, dynamiczność, autorealizacja, nakierowanie na życie społeczne, religijność (Kowalczyk 2002).

Otwarcie się na transcendencję, swoiste przekraczanie siebie – to wszystko określa kondycję ludzką w odróżnieniu od innych istot żywych. Wymiar transcendencji bywa różnie rozumiany w życiu człowieka ze względu na jego zróżnicowaną potencjalność. O człowieku wypowiada się Kowalczyk, twierdząc, że „osoba ludzka jest psychofizyczną całością, bytem dwuwymiarowym”, bo składającym się z elementu materialnego i duchowego. Zatem człowiek „nie jest sumą cielesności i psychiczności, lecz ich ontologicznym podmiotem”. Człowieka nie można tylko postrzegać jako elementu ewolucyjnego biokosmosu, lecz także poprzez jego duchowość, gdzie „rozumność i wolność występują tylko w świecie ducha, nieobecne zaś są w świecie samej materii” (Kowalczyk 2002: 201–205). W człowieku nie dochodzi do jakiegoś podziału czy nadrzędności jednej ze tych struktur, dlatego mówimy o integracji natury i ducha jako bytu osobowego stanowiącego jedność i spełniającego się dynamicznie w działaniu z tego względu, że „ciało ludzkie jest nastygmatyzowane przez duszę, a ta jest czynnikiem integrującym i kierującym formą – w odniesieniu do ciała” (Kowalczyk 2002: 205).

W ujęciu psychoterapeuty Viktora E. Frankla człowiek to organizm psychofizyczny, który można rozpatrywać jako narzędzie instrumentalne oraz jako narzędzie zdolne do działania i wyrażania własnej ekspresji. Człowiek ma naturę duchową ze względu właśnie na to, że posiada godność, która „przysługuje zasadniczo niezależnie od wszelkiej życiowej czy społecznej użyteczności” (Frankl 2017: 260).

Psycholog Kazimierz Popielski kwalifikuje duchowość jako jakość specyficzną tylko dla gatunku *homo sapiens*. Nie można jej sprowadzić ani do jakości materialnych, ani witalnych, zaś jej rozwój i pielęgnacja ma miejsce w kontekście społecznym. Duchowość wchodzi w skład ontycznej struktury człowieka poprzez przeżycia autotranscendentalne, które budują osobę w jej jednostkowym bycie. Lubelski psycholog tłumaczy, że jakościami łączącymi świat duchowy i egzystencjalny człowieka są jego pragnienia i dążenia (Popielski 2009),

przy czym, jak dodaje, gdy są głębiej uświadomione, to wtedy dopiero stanowią tworzywo kreacji osobowości człowieka (Popielski 2009).

W dobie sekularyzacji i laicyzacji transcendencja człowieka nie zanika, jest wciąż podtrzymywana poprzez rozumienie znaczenia człowieczeństwa, poczucia istnienia wyższych wartości. Określenie „ekspresjonizm ducha”, użyte przez Gottfrieda Benn’a w 1986 roku, przywołane i uaktualnione przez Ulricha Becka, dotyczyło przemian w światopoglądach społeczeństw XX wieku idących w kierunku plastyczności zasad funkcjonowania ludzkości i pojawiających się konstruktywów myślowych wewnątrz nowych ruchów społecznych (Beck 2012).

Życie wewnętrzne, duchowe człowieka

Płynąca ze starożytności wiedza w kwestii znajomości duszy stanowi fundament dla nieustannych rozważań podejmowanych przez współczesnych filozofów. Można zatem mówić o teologii Platona, z której dowiadujemy się o teorii ducha ludzkiego, gdzie duch zostaje przeciwstawiony materii, ma możliwość poznania idei i porusza ciałem (Bocheński 1993). Zdaniem Arystotelesa, ucznia Platona, dusza to forma ciała organicznego mającego życie w możliwości. W traktacie *De anima* (*O duszy*) Arystoteles twierdzi, że dusza przynależy istotom żywym, stanowi ich zasadę życia. Filozof w ramach różnic gatunkowych rozróżnia władze: wegetatywną, zmysłową, które istnieją w duszy rozumnej jako jej części. Sam rozum jest niematerialny, duchowy, przy czym wyróżnione zostały jego dwie funkcje – umysł teoretyczny i praktyczny. Z poznaniem rozumowym wiąże się wola i możliwość wyboru. Wyborów dokonujemy przy pomocy rozważań, czyli rozumu, który waży korzyści i niekorzyści płynące z podjętych decyzji, a z tym z kolei wiąże się odpowiedzialność za swe czyny (Siwek 1988). W Księdze I, rozdziale 1 *O duszy* czytamy, że „co najbardziej wygląda na wyłączną właściwość duszy, to myślenie, ale i ono jest szczególnym rodzajem wyobraźni” (Arystoteles 1988: 48), zaś w Księdze III, rozdziale 4 Arystoteles wypowiada się następująco na temat intelektu czynnego: „wobec tego, co się mieni rozumem duszy nazywam rozumem władzę, którą dusza myśli i wydaje sądy o rzeczach” (Arystoteles 1988: 125). Arystotelesowe badania nad duszą przyczyniły się do głębszego poznania natury ludzkiej, a cały

dorobek myślowy Stagiryty odegrał przemożną rolę w dziejach filozofii europejskiej.

Fundamentem duchowości chrześcijańskiej jest objawienie Boże, które znajduje się w świętych księgach Biblii Starego i Nowego Testamentu oraz w Tradycji Kościoła. Duchowość chrześcijańska w ujęciu Romana Jusiaka jest „formą duchowego życia osoby przyjmującej Boże objawienie w Jezusie Chrystusie [...], które obejmuje wszelkie przejawy życia wewnętrznego i zachowań chrześcijanina” (Jusiak 2016: 284–285). Duchowość chrześcijańska przejawia się w ascezie, modlitwie, medytacji i związanych z nimi przeżyciami, a także w doświadczeniach mistycznych. Celem chrześcijanina jest nieustanne rozwijanie życia duchowego, by uwolnić się od grzechu i osiągnąć zjednoczenie z Bogiem. Wartościami chrześcijańskimi są wartości etyczne realizowane w duchu wolności i odpowiedzialności, zaś najważniejszą z nich jest miłość Boga i bliźniego (Jusiak 2016).

O życiu duchowym człowieka realizowanym poza kontekstami religijnymi wypowiada się Andrzej Łuczyński, twierdząc, że „o życiu duchowym mówimy wówczas, gdy życie ludzkie rozwija się w świadomym związku z rzeczywistością duchową” (Łuczyński 2016: 1570). Dotyczy to zatem całokształtu twórczych możliwości człowieka, jego myśli, pragnień, doznań, instynktów i wartościowań moralnych wpływających z jego sfery intelektualnej i wolitywnej. W życiu duchowym człowieka bardzo ważna jest wyobraźnia dająca upust dla bogatego i różnorodnego świata, pięknej przyrody, drugiego człowieka, w przeżyciach transcendentalnych, ale i czysto humanistycznych. Wiąże się to z poszukiwaniem, odnajdywaniem i wyznaczeniem sensu oraz celu życia poprzez realizację różnych wartości (Łuczyński 2016: 1571) obecnych w nauce, sztuce, religii, etyce, które zyskują walor transcendentny oraz odporny na oddziaływanie wydarzeń historycznych (Kotłowski 1968).

Według światopoglądu materialistycznego obecność Boga w przyrodzie, w kosmosie czy w społeczeństwie jest niemożliwa. W XIX wieku, jak zauważa Stefan Kunowski, ideologia marksistowsko-leninowska oparta na filozofii materializmu i jej założeniach głosiła, że w świecie istnieje tylko materia będąca w nieustannym ruchu, która ewoluuje w kierunku coraz subtelniejszych stanów materialnych, aż do świadomości i duchowości człowieka, przy czym zjawiska duchowe mają charakter materialny, gdyż biorą swój

początek w zorganizowanej materii mózgowej człowieka (Kunowski 1993). Zasadniczą rolę zaczęło odgrywać wychowanie naukowo-atelistyczne zmierzające do trwałej przemiany świadomości i rozwoju osobowości socjalistycznej. Ideologia marksistowsko-leninowska koncentrowała się zatem na wychowaniu nowego człowieka w pięciu obszarach: wychowaniu umysłowym, moralnym, fizycznym, estetycznym i kształceniu politechnicznym. Czerpiąca z niej ideologia socjalistyczna miała być syntezą wszelkich wartości i prawd nieskrępowanych przez religię (Kunowski 1993).

Stefan Kunowski, który zajmował się opisem systemu socjalistycznego oraz wpływu tej ideologii na wychowanie, wykazywał w niej zaniedbywanie kwestii wszechstronnego rozwoju człowieka poprzez pomijanie w rozwoju jego sfery duchowej. Tym tendencjom przeciwstawiał odradzające się po wojnie idee personalizmu, szczególnie personalizmu chrześcijańskiego. W nim upatrywał szansy na pogłębienie refleksji antropologiczno-pedagogicznej uwzględniającej „substancjalność osoby ludzkiej, jej niezniszczalne przymioty, duchowość, rozumność i indywidualność” (Kunowski 2000: 68).

Koncepcja duchowości w myśli Stefana Kunowskiego

Aby móc się kompetentnie wypowiedzieć w kwestii duchowości człowieka opisanej przez filozofa i pedagoga Stefana Kunowskiego, trzeba ułożyć ją najpierw w kontekście trójczynnikowej teorii rozwoju człowieka. W latach trzydziestych XX wieku niemiecki psycholog i filozof William Stern (1871–1938) głosił, że w zasadzie istnieją dwa czynniki rozwojowe, które determinują człowieka: dziedziczność i środowisko. Sprzeciwili się temu zwolennicy filozofii chrześcijańskiej oraz później pedagodzy socjalistyczni, ponieważ te dwa fatalizmy sytuują człowieka jako osobę niemogącą przeciwstawić się wspomnianej konwergencji czynników, uległą i niebędącą kreatorem swojego życia. Kunowski, akceptując teorię dwuczynnikową Sterna, jak również pozostając w pewnej opozycji do niej, dodaje trzeci czynnik rozwojowy, jakim jest samodzielność wychowanka, jego rozumność i wolność, które są bodźcami w dążeniu do pełni człowieczeństwa. W tym kontekście duże znaczenia ma właśnie duchowość człowieka, czyli czynniki osobowościowe nadające mu indywidualny wymiar (Kunowski 1993).

Duchowość, będąca trzecim czynnikiem rozwoju, „jest substancjalna dla natury człowieka, czyli jest stała w człowieku, istnieje sama przez się, jest przedmiotem samorzutnych przejawów myśli, mowy, ocen, dążeń, twórczości i porywów ponad doczesność i zmysłowość” (Kunowski 1993: 193). Wobec tego duchowość człowieka jest nacechowana rozumnością, wartościowaniem, wolnością, twórczością i religijną otwartością. Są to cechy gatunkowe człowieka w przyrodzie (Kunowski 1993).

Na całokształt koncepcji duchowości Kunowskiego duże znaczenie wywarła niemiecka filozofia akademicka przełomu XIX i XX wieku, która podejmowała kwestie z zakresu przedmiotu poznania i teorii wartości, a której przedstawicielem był m.in. Heinrich Rickert (1863–1936). Rickert wskazał na łańcuch przyczyn i skutków w obrębie wartości, której przedmiotowo odpowiada dobro, podmiotowo – postawa wartościująca, zaś rezultatem jest zbudowany na ich podstawie światopogląd człowieka. Do zbioru takich wartości, które kształtują w świadomości ludzkiej poczucie dobra, formują postawę wobec wartości i poszerzają autonomię jednostki, autor zaliczył logikę, estetykę, mistykę, etykę, erotykę i filozofię religii (Kunowski 2003). O wartościach niemiecki filozof powiedział, że „[...] choć nie istnieją, mimo to są czymś, co najlepiej wyrazimy, mówiąc, że obowiązują” (Rickert 2022: 320). Dalej Rickert dodaje, że „wartość jako wartość obowiązuje bez względu na istnienie, przez które jest ona wymagana lub uznawana – właśnie to i nic innego chcemy zrozumieć przez transcendencję” (Rickert 2022: 329).

Koncepcja wychowania i rozwoju Kunowskiego jest osadzona w optyce personalistycznej, gdzie w centrum jej zainteresowania znajduje się osoba, która posiada wartość samą w sobie, jest zdolna do podmiotowego rozwoju i obrona zostaje za cel wychowania. Jest to spójne z podejściem Kunowskiego do wychowania, które rozumiał on jako „wyrywanie człowieka ze stanu niższego (pewnego stanu naturalnego) i wprowadzanie go do stanu wyższego (stanu kultury), który nie jest zresztą ostatecznym punktem na drodze rozwoju, lecz punktem wyjścia do jeszcze wyższego” (Nowak 2003: 159). Osobę postrzegał Kunowski trójwymiarowo, to znaczy w aspekcie antropologicznym, teleologicznym i metodycznym. Optyka personalistyczna umożliwia postrzeganie człowieka jako osoby, a w szczególności „idei” osoby wraz jej uczestnictwem w świecie wartości i realizacją

tychże wartości w życiu. Celem tak rozumianego procesu wychowania jest w pełni urzeczywistnienie osoby ludzkiej, jej aktualizowanie siebie (Nowak 2003).

Pojęcie „trójwymiarowej” osoby przeniósł Kunowski od francuskiego personalisty Emmanuela Mouniera, którego zdaniem osoba (*la personne*) mieści w sobie trzy wymiary duchowe: wcielenie osoby w materię, poszukiwanie swojego powołania w medytowaniu oraz wyrzeczenie się jako dawanie siebie we wspólnocie. Zatem osoba jest wcielona, uspołeczniona i wduchowiona (Kunowski 2000). Autor tłumaczy to następująco: w drodze do formowania się indywidualności czyhają na osobę pokusy i niebezpieczeństwa; może bowiem dojść do jej zatracenia się w materii, lub też do zbytńskiego uduchowienia na sposób idealistyczny bez pierwiastka duchowego i pokory, co może spowodować dekadencję psychiczną osoby, jej zasklepienie się w swoich ograniczeniach; może również nastąpić „wchłonięcie” osoby w masy społeczne, co poprowadzi do depersonalizacji lub oddania swojej woli na rzecz przywódcy danej zbiorowości. Wobec powyższego najlepiej funkcjonującym społeczeństwem jest społeczeństwo personalistyczne kierujące się miłością do zbiorowości ludzkich (Kunowski 2000).

Kunowski mówi o osobowości człowieka, że jest ona „dynamicznym procesem, w którym jednostka wyżywa się w świecie wartości (poprzez te wartości, które przyjmuje za własne, które włącza w całość kształt swego życia)” (Kunowski 1946: 46). Dlatego w wychowaniu należy zmierzać do rozwoju osobowości na podłożu kulturalnym (duchowym). W odniesieniu do pojęcia osobowości autor używa określenia, że jest ona nieempiryczna lub ponadempiryczna. Rozwój osoby ma się realizować w poczuciu świadomości bycia osobą, która jest zdolna do przeżywania wartości kulturalnych (Kunowski 1946).

Mając na względzie powyższe rozważania, przechodzimy teraz do analizy teorii rozwoju według Kunowskiego, według której w procesie kształtowania osobowości człowieka dochodzi do głosu trzeci czynnik – duchowość. Jak twierdzi Marian Nowak, dla Kunowskiego „najwyższym celem wychowania staje się to, aby człowiek umiał zjednoczyć całość swojego życia wokół jakiegoś duchowego centrum, które najczęściej jest ujmowane w kategorii osoby” (Nowak 2008: 302).

Kunowski pisze o pięciu wymiarach określających duchowość człowieka: rozumność, zdolność do wartościowania, wolność,

twórczość oraz religijność. Wymiary te stają się swoistymi ramami, w obrębie których zostanie szerzej rozwinięte rozumienie duchowości według Kunowskiego.

Duchowość rozumna – uwarunkowana rozumnością człowieka

Według Kunowskiego „duchowość ludzka jest rozumna, to znaczy zdolna do obiektywnego poznania rzeczywistości w procesie abstrakcji umysłowej, która z materiału spostrzeżonego odrywa cechy istotne przedmiotu, tworząc z nich treści prawdziwego pojęcia, zgodnego ze stanem faktycznym” (Kunowski 1993: 189).

Aby lepiej zrozumieć te słowa, należy się odwołać do definicji osoby sformułowanej na przełomie V i VI wieku przez Boecjusza, który twierdził, że człowiek jest indywidualną substancją rozumnej natury (Kijewska 2011). Przymiotami osoby ludzkiej są: jej byt jednostkowy i indywidualny, posiadający niepowtarzalny układ własności, którym kieruje rozum przynależny jego gatunkowi w naturze.

Św. Tomasz z Akwinu wyjaśnia, że na zasadzie indukcji można dojść do poznania jakiejś zasady z ogółu i stworzyć konkretną teorię wokół odrębnego zagadnienia. Jednakże ludzkie poznanie nigdy nie będzie adekwatnie całkowite, wyczerpujące poznawczo, jest to atrybut przynależny tylko Bogu, natomiast w zdolności poznawczej człowieka ujawnia się wzór Boży, bo światło myśli pochodzi od Boga (Św. Tomasz z Akwinu 1981: 93, 115).

Następnie Akwinata zmierzył się wyjaśnieniem, czym jest prawda. Prawda to „zgodność sądów ludzkiego intelektu z obiektywnym stanem rzeczy” (Św. Tomasz z Akwinu 1998: a.1–2). Z definicji tej wynika, że muszą zaistnieć dwa elementy, by prawda się objawiła: poznający podmiot oraz przedmiot poznania. Podmiotem jest człowiek wyposażony w intelekt, a przedmiotem obiektywna rzeczywistość. Prawda rozpoznawana jest dzięki umysłowym władzom człowieka, jako prawda etyczna „jest tą wartością, która powinna angażować całą ludzką osobę. Prawdy nie da się pojąć wyłącznie w kategorii mieć, gdyż dotyczy ona przede wszystkim być człowiekiem” (Kowalczyk 2006: 176).

O istocie poznania ludzkiego wypowiada się Tadeusz Styczeń pisząc, że poznać to znaczy „zrozumieć do końca, czyli ostatecznie

to coś wyjaśnić, przejrzeć do dna, co się widzi, co bezpośrednio dane w doświadczeniu” (Styczeń 1986: 251). Autor podejmuje dalsze rozważania w tym zakresie, odwołując się do myśli Karola Wojtyły, który zwrócił uwagę na „trud ostatecznego wyjaśnienia”. Nie należy w poznaniu poprzestać li tylko na stwierdzeniu doświadczalnych faktów, lecz zrozumieć do końca posiada niejako dwie składowe: „oczywistość doświadczenia” najpierw, oraz następujący po niej poziom „oczywistości rozumienia”. Jak tłumaczy Karol Wojtyła, dopiero wówczas poznanie ludzkie będzie na miarę zapotrzebowania poznawczego, z którego rodzą się pytania (Styczeń 1986: 252).

Z pytaniem o prawdę wiąże się w konsekwencji pytanie o sens ludzkiego życia, czyli również o wartości: moralne, artystyczne, ideowe i religijne. Prawdę należy rozpatrywać także w wymiarze społecznym jako „wspólne dobro dla wszystkich”, prawda mieści w sobie międzyludzkie braterstwo, jak również można o niej powiedzieć, że jest łącznikiem dla wspólnoty duchowej (Kowalczyk 2006).

W akcie poznania problemem jest właśnie poznanie prawdy z tego powodu, jak mówi Rickert, że prawda i kłamstwo są pomieszane, inaczej mówiąc, istnieją sądy pewne i niepewne. Stąd trzeba wiedzieć, że dana argumentacja jest prawdziwa, a treść sądu obiektywna. Prawdziwe jest tylko to, co jako prawdziwe zostało pomyślane lub zrozumiane w procesie psychicznym, a następnie realizowane. Atrybutem prawdy jest jej powinnościowy charakter, czym zyskuje najwyższą godność teoretyczną, a nawet, jak twierdzi niemiecki filozof, godność transcendentalną. W odniesieniu do doktryny idei Platona, która posiada swoje teoretyczne ugruntowanie w europejskiej metafizyce, Rickert zwraca uwagę na to, że doktryna dotyka również nadprzyrodzonego „ducha” jako „prawdziwego świata”, który wykracza poza empiryczny sposób myślenia człowieka. Człowiek ma prawo zakładać coś innego, niż tylko poruszanie się w świecie zmysłów (Rickert 2022).

Człowiek jako podmiot poznania intelektualnego zdobywa wiedzę na temat przedmiotu swojej eksploracji, czyli rzeczywistości realnie istniejącej, przy czym życie jest o wiele bogatsze niż możliwości ludzkiego poznania, a wiedza, do której człowiek dąży i którą pragnie zrozumieć, posiada w sobie niewyczerpane źródło (Kowalczyk 2006).

W tym samym tonie wypowiada się na temat prawdziwości ludzkiego poznania Krąpiec, twierdząc, że człowiek posiada różnorakie

sposoby rozumienia rzeczywistości, które jednakowoż powinny zawsze uwzględniać realne istnienie konkretnego bytu, czyli ludzkie poznanie ma swe uzasadnienie w prawdzie (Krąpiec 2008).

Duchowość wartości – uwarunkowana zdolnością człowieka do wartościowania

Według Kunowskiego „duchowość człowieka zdolna jest do wartościowania i oceniania wszystkich przedmiotów przeżyć w stosunku do siebie (subiektywnie) jako dobrych, pięknych, prawdziwych, szlachetnych itp., w związku z czym wartościowanie wypływa ze zdolności do miłowania i łączenia się z dobrem, pięknem, prawdą w swoim przeżyciu, dlatego też duchowość może tworzyć najwyższe ideały Dobra, Piękną, Prawdy i Świętości i żyć tymi ideałami” (Kunowski 1993).

Jeśli chodzi o wartościowanie przedmiotów przy użyciu wiedzy, to człowiek jest w stanie ocenić ich wartość, zarówno pod kątem ich wartości, jaką posiadają same w sobie, jak i ich wartości rynkowej. Zaś w kwestii wydawania opinii, dokonywania ocen i osądów relacji międzyludzkich należy się odwoływać do obiektywnych kryteriów. Wiedza i płynąca z niej mądrość racjonalnego myślenia wyróżniają człowieka jako istotę rozumną. Kształtując własną hierarchię wartości, człowiek winien się kierować wiedzą o otaczającym go świecie i postępować zgodnie z jego prawami. Co więcej, człowiek winien również potrafić dokonywać jak najtrafniejszych wyborów spośród wachlarza dostępnych mu działań (Gutek 2007).

Kazimierz Popielski wyróżnia następujące etapy, na których dokonuje się proces wyboru i utrwalania wartości: 1) odkrywanie wartości, 2) akceptacja wartości, 3) klaryfikacja wartości, 4) krystalizacja wartości, 5) puryfikacja wartości, 6) internalizacja wartości, 7) lokalizacja wartości, 8) realizacja wartości (Popielski 2009). Według niego proces wartościowania zaczyna się od odkrycia wartości, które płyną jako sygnały do struktur psychicznych w formie czytelnych informacji. Towarzyszy temu emocjonalna akceptacja wartości w przeżyciach jednostki. Kolejnym etapem jest klaryfikacja wartości, kiedy to osoba decyduje o uznaniu pewnych wartości za własne oraz dokonuje wyboru konkretnych wartości i ich hierarchizacji. Na dalszym etapie ma miejsce krystalizacja i puryfikacja wartości: osoba

dokonyuje pogłębiania, ukształtowania struktury wartości, oczyszczenia jej z pojęć destrukcyjnych. Dopiero po uporządkowaniu własnej struktury wartości następuje internalizacja, czyli przyjęcie i realizacja odpowiednich, cenionych, godnych wartości dla danej jednostki. Ostatnie dwa etapy dotyczące wyboru i utrwalania wartości to lokalizacja i realizacja wartości – na tych etapach pogłębia się osobowość dialogiczna osoby, zorientowana na swoje możliwości i na drugiego człowieka. Realizacja wartości polega zaś na ukierunkowaniu motywacji osoby – wartości stają się wówczas bliskie życiowych celów, ale również można je postrzegać jako kreujące, nadające sens życia osobie (Popielski 2009).

Zdaniem Kunowskiego „wartościowanie jest najbardziej podstawową czynnością osobowości człowieka” (Kunowski 2003: 51). Proces dojrzewania osobowości do wartościowania, przechodząc przez kolejne stadia, dokonuje się w sferach: biologicznej, psychicznej, społecznej i duchowej. W tym ostatnim stadium – pisze Kunowski – „nastąpi jakby zlanie się wartości, zupełna odpowiedniość wartości obiektywnej i najwyższej (Boga) i wartości subiektywnej, w której następuje Życie w Bogu” (Kunowski 2003: 51).

Katarzyna Olbrycht zwraca uwagę, że wraz ze wzrostem autonomii w sferze wartościowania osoby następuje zintegrowanie jej sfer psychicznych – sfera emocjonalna i wolicjonalna podporządkowują się wówczas sferze intelektualnej. Następuje przejście od wartości uznawanych do realizowanych w osobowości jednostki. Od stopnia zintegrowania rozwoju osobowości zależy bogactwo systemu aksjologicznego osoby, czyli jej wartościowania (Olbrycht 2000).

Całokształt czynności, przyczyn i skutków, łączący wartości z postępowaniem człowieka, Kunowski nazwał „introcepcją wartości”. Rozumiał ją jako „proces duchowy rozwijającej się osobowości, polegający na nadaniu lub ustaleniu cechy wartości i złączenie jej z pewną rzeczą, celem lub normą” (Kunowski 2003: 17). Jego zdaniem należy pamiętać, że introcepcja wartości dokonuje się na etapie kształtowania charakteru, czyli w okresie dojrzewania osoby i dotyczy wszystkich jej funkcji psychicznych.

Marian Nowak o introcepcji wartości mówi jako o „procesie przejścia celów obcych za własne. Tego typu działanie wyraża się przez odpowiednie postawy, które możemy rozpatrywać w aktach podejmowanych przez wychowanka, wychowawcę i w rzeczywistości

przedmiotowej. Najbardziej znaczące stają się akty osobowe wychowanka i wychowawcy i ich decyzja co do wyboru wartości. Powinny to być wartości otwierające, uniwersalne, integrujące osobowość wychowanka oraz wszelkie aspekty i elementy struktury procesu wychowawczego” (Nowak 2008: 522).

Wartościowanie i introcepcja wartości to podstawowe przejawy kształtowania się osobowości. Wola i charakter osoby domagają się, by ustalić i określić skalę wartości w celu posługiwania się nią w różnych sytuacjach życiowych oraz po to, by wartości „przyswoić sobie tak dobrze, aby można było je stosować bezwiednie i wybierać [...] bez wahania” (Kunowski 2003: 97).

Wobec powyższego niezmiernie ważne jest podkreślanie, że zadaniem młodej osoby jest wytworzenie w procesie wychowania własnej antropologii, którą będzie się kierować w życiu, czyli zbiorem wartości o takich specyficznych walorach, które wpiszą się w jej złożoną naturę (Cichoń 1996).

Duchowość wolna – uwarunkowana dążeniem człowieka do wolności

Zdaniem Kunowskiego „duchowość ludzka jest wolna, czego wyrazem jest wolność woli w wyborze dobra i możliwość brania odpowiedzialności moralnej za siebie, swoje życie i postępowanie, za innych ludzi” (Kunowski 1993: 190).

O charakterze wartości moralnych wypowiada się Dietrich von Hildebrandt, twierdząc, że „normy zakorzenione w poznanych wartościach mają [...] charakter wezwania, jakby rozkazu apelującego do naszego sumienia” (Biesaga 1989: 156). Niemiecki myśliciel nazywa taki stan kategorycznością, w rozumieniu pewnego zobowiązania moralnego czy też niezbędnego nakazu. Na podstawie tego twierdzenia wyprowadza wniosek, że wartości moralne mają prymat nad wszystkimi pozostałymi rodzajami wartości, stanowią „fundamentalną daną”, za pomocą której człowiek wyposaża się w dobro. Człowiek realizujący wartości moralne przyjmuje adekwatną do nich postawę nacechowaną prawością, wiernością, poczuciem odpowiedzialności, poszanowaniem prawdy i dobra. Są to wartości zasadniczo decydujące o dobru moralnym osoby. To właśnie z tych wartości

kielkuje w człowieku konieczność ukierunkowania woli do bycia dobrym w życiu i możliwość pozostania wolnym w sytuacji moralnie ważnej, zachowując przy tym odpowiedzialność za swe czyny (Jan-kowska, Krason 2009).

Reflektując nad znaczeniem wartości moralnych, należy odnieść się również do takich wartości, jak wolność, tolerancja i poświęcenie. Józef Tischner wypowiadając słowa: „Jeśli chcesz, możesz...” daje do zrozumienia, że człowiek ma wolny wybór, co jest związane z rozumieniem wartości wolności. To właśnie dzięki wartościom osoba odnajduje drogę i cel życia. Również dzięki wartościom, takim jak tolerancja, dobro wspólne, wspólnota, otwartość na dialog człowiek „uczy się” istnienia drugiej osoby i tego, jak należy z nią żyć. Tischner nazywa to poświęceniem, czyli „dopuszczeniem do głosu mojej [...] woli dobra dla drugiego. Akt poświęcenia jest szczytowym przeżyciem aksjologicznym, do jakiego zdolny jest człowiek” (Tischner 2011: 535). Dzięki spotkaniu z drugim człowiekiem uczymy się akceptowania własnych wartości i zaczynamy rozumieć preferencje innych, rozumiemy, co trzeba uczynić, jak postąpić, a czego zaniechać. Pomimo poczucia wolności i możliwości podejmowania wolnych wyborów, w każdym z nas dochodzi do głosu imperatywów kategoryczny (Tischner 2011: 532–537).

Jan Szymczyk twierdzi, że „bez wolności społecznej człowiek nie może rozwijać swej osobowości podstawowej” (Szymczyk 2004: 64). Oznacza to, że prawda i dobro zawarte w wolności oddziałują na rozwój osobowości jednostki i jej postrzeganie wolności społecznej. Dobro wypracowane jednostkowo wchodzi w skład dobra wspólnego na zasadzie „solidarnego współdziałania członków społeczeństwa”, co można uznać za swoisty fenomen tej normy społeczno-moralnej (Szymczyk 2004: 75).

Zdaniem Frankla człowiek zawsze zajmuje jakąś postawę wobec wartości życiowych, ogólnoludzkich, co decyduje o jego nastawieniu do nieodwołalnych wyroków losu. W procesie konfrontacji tych wartości z własnym losem człowiek „bierze je na swoje barki” i w obliczu cierpienia czy w chwili upadku odnosi się do własnego sumienia. Sumienie stoi na straży samowoli i wskazuje na odpowiedzialne decyzje. Jeżeli człowiek zagłuszy sumienie, zignoruje jego głos, to doprowadzi go do postawy konformizmu (Frankl 2017).

Wolność uaktywnia się w dobrych czynach człowieka, to znaczy wtedy, gdy służy realizowaniu dobra. Tym samym źle zrozumiana wolność, powzięta do złych celów, niszczy człowieka i degraduje (Kiereś 2009).

Wobec powyższych twierdzeń można powiedzieć, że człowiek wciąż się uczy, jak wyrażać uczucia oraz jak wcielać wartości w swoim życiu. Dobro, miłość, wolność wypływają zawsze z jego wnętrza. Są to „wewnętrzne doświadczenia, jak być człowiekiem” (Krąpiec 2008: 729).

Duchowość twórcza – uwarunkowana wynalazczością i twórczością człowieka

W koncepcji Kunowskiego „duchowość człowieka jest twórcza, stąd nie zadowala się odbiorem tylko i przeżywaniem gotowych dzieł kultury, lecz dąży do szukania nowości bądź to przez przetwórczą pracę nad uszlachetnianiem materii dla dobra ludzi, bądź też przez oryginalną twórczość, przez wynalazczość i odkrywczność w tworzeniu techniki, nauki i kultury, przekształcających naturalną rzeczywistość” (Kunowski 1993: 190).

Kwestię duchowości twórczej należy rozpatrywać w kontekście wartości kulturowych, estetycznych. Zgodnie z twierdzeniem Popielskiego, wartości wchodzą w skład struktury życia kulturowego, kultura „żyje” z wartości, a wartości „żyją” z kultury (Popielski 2009: 178).

Wartości estetyczne wnoszą do życia człowieka piękno, które można odczytywać wieloznacznie. Można bowiem mówić o pięknie kategorialnym i pięknie metafizycznym. Metafizyczne piękno posiada wartość transcendentálną, ponieważ stanowi połączenie prawdy i dobra. Piękno kategorialne uaktywnia się w trakcie kontemplacji dzieł sztuki lub wytworów natury, jak również w kataraktycznej funkcji sztuki, w relacji człowieka do dzieła poprzez własną ekspresyjność i oryginalność (Kowalczyk 2006).

Człowiek dostrzega przejawy piękna w ozdobach, w urodzie, we wdzięku, w subtelności, we wzniosłości, w malowniczości, w poetyczności (Tatarkiewicz 1975). Przeżycia estetyczne mogą być przyjemne lub przykre, co zdaniem Władysława Tatarkiewicza jest bliskie hedonizmowi estetycznemu, wedle którego „przeżycie estetyczne ma

tylko tyle wartości, ile zawiera w sobie przyjemności. Miarą tej wartości może być jedynie intensywność i trwałość przyjemności, ale że jej intensywność wymyka się mierze, pozostaje więc tylko trwałość działania na jednostki i pokolenia” (Tatarkiewicz 1975: 378).

Jak podaje Roman Ingarden, dzieło sztuki jest wartościowe, gdy jest prawdziwe ze względu na swoją wyłączną własność bycia dziełem, o którym można powiedzieć, że posiada w sobie prawdę, czyli ideę (Ingarden 1957). W teorii sztuki zwracano uwagę na to, by dzieło zawierało jakieś wartości moralne, które niosłoby pewne przesłanie dla ludzkości, na przykład ideały społeczne czy polityczne, np. patriotyzm, albo podejmowało tematy związane z prawdą historyczną.

Fascynację duchowością przejawiał Carl Gustaw Jung, który przypisywał jej moc tkwiącą w nieświadomości człowieka. Ta nieświadomość manifestuje się w „artystycznych wyznaniach wiary” twórców sztuki. Bezpośredni kontakt z dziełem sztuki ma ogromne znaczenie dla odbiorcy, który odczytuje wewnętrzną wizję człowieka, jego duchowe podłoże życia, a nawet świata. Z tego względu kod symboliczny zawarty w dziełach sztuki trafia nie tylko do wrażliwych jednostek, ale do szerokich mas społecznych. Według Junga z psychologicznego punktu widzenia sztuka wskazuje zarówno na to, co materialne, jak duchowe, jak również na to, jak daleko człowiek oddalił się od natury, przez co nastąpił rozdział między przyrodą a umysłem, świadomością a nieświadomością. Nierzadko te przeciwieństwa charakteryzują psychikę człowieka oraz czasy, w jakich on żyje. Szczególnie nabiera to na sile wówczas, gdy człowiek dochodzi do pewnych granic w swoim racjonalnym poznaniu, a dalej przed nim jest już tylko tajemnica, pewne kwestie pozostają dla niego niewytłumaczalne. Dlatego ten metafizyczny, duchowy aspekt dzieła odnosi się do tego, co niewidzialne, i dlatego jest on dostrzegany przez niektóre tylko osoby (Jung 2018). Za Markiem Chagallem Jung podkreśla, że w obecnym świecie wszystko może ulec deformacji, „z wyjątkiem serca, ludzkiej miłości oraz dążenia do poznania Boga” (Jung 2018: 360).

Frankl zwraca uwagę na wartości, które można urzeczywistniać poprzez akty twórcze. Poprzez zachwyt nad pięknem przyrody lub dzieł sztuki można poczuć sens życia, sens ludzkiej egzystencji (Frankl 2017).

Należy również w tym miejscu wspomnieć o religijno-sakralnym wymiarze piękna, który przejawia się w architekturze, rzeźbie i witrażach, w tym wszystkim, co określano mianem „Biblii pauperum”, w prawosławnych ikonach czy chociażby we włoskim renesansie. Religijny wymiar sztuki ujawnia się w przeżyciach estetyczno-duchowych osoby wobec dzieła ukazującego to, co Boskie i nadprzyrodzone. Zdaniem Kowalczyka „religijny wymiar sztuki jest czytelny tylko dla człowieka wewnętrznie otwartego na rzeczywistość absolutno-transcendentalną, niezbędna jest także moralna prawość odbiorcy dzieł sztuki” (Kowalczyk 2006: 180–181).

Duchowość religijna – uwarunkowana głębią metafizyczną i transcendencją człowieka

Ostatni aspekt ludzkiej duchowości, wymieniony przez Kunowskiego, wyraża się w tym, że duchowość „jest otwarta na głębię metafizyczną, przekracza granice zmysłowego doświadczenia (transcendencja) i sięga aż do poznania źródeł bytu, do Absolutu i Boga, dlatego też duchowość człowieka w głębiach swoich ma nastawienie religijne, szuka Boga i pragnie zjednoczenia z Nim, co chrześcijaństwo zawarło w określeniu: *anima humana naturaliter christiana*” (Kunowski 1993: 190).

Według Frankla człowiek charakteryzuje się duchowością antropologiczno-egzystencjalną, dwoistą, bo złożoną ze świadomości i nieświadomości religijnej. Jest ona immanentnym odniesieniem się do Absolutu. Jak tłumaczy austriacki psychiatra, „choćby nieświadomie, ale zawsze kierujemy się intencjonalnie ku Bogu, że pozostajemy, jeśli nawet w nieświadomym, to zawsze intencjonalnym odniesieniu do Boga” (Frankl 1978: 57). Oznacza to, że człowiek nie tylko jawi się jako istota rozumna, ale również jako duchowa, zawsze odnosząca się do tego, co transcendentne.

Henryk Wójtowicz twierdzi, że „myśli, postawy duchowe, uczucia, czynności religijne i to wszystko, przez co poznaje się Boga, całe życie osobowe człowieka, jego uczucie, wola, działanie i poznanie jako *medium quo* ma swój związek z doświadczeniem religijnym” (Wójtowicz 1986: 158).

Afirmacja życia, a w nim własnego istnienia człowieka, wypływa z doświadczania jego kruchości, skończoności i trwogi przed śmiercią.

Rzeczywistość jest przygodna, zmienna, człowiek zgłębia ją rozumowo i dochodzi do wniosku, że to Absolut jest przyczyną sprawczą wszystkiego. Stąd wzmagą się w człowieku potrzeba zawierzenia swojego istnienia Bogu jako istocie wyższej. Człowiek w tym zakresie staje się bytem religijnym – *homo religiosus* (Zdybicka 1982). Zatem doświadczenie religijne „jest to przeżyte całkiem osobiście poznanie rzeczywistości religijnych, którego istotę stanowi dążenie człowieka do zjednoczenia się z Bogiem poprzez miłowanie go w każdym człowieku i stworzeniu w celu uzyskania sił wyższych w realizacji pełni swego najwyższego powołania po wyzwoleniu się od wszelkiego zła przez modlitwę, życie według słowa Bożego i otrzymanie zbawczej mocy Bożej” (Wójtowicz 1986: 157).

W etyce chrześcijańskiej czyny człowieka nabierają realnego znaczenia. Zdaniem Wojtyły „czyny zawierają w sobie realną wartość moralną pozytywną, tj. dobro. Jeżeli zaś zawierają w sobie zło, czyli wartość negatywną, wówczas sprowadzają z sobą przeciwieństwo moralnej doskonałości osoby, jej dewaluację” (Wojtyła 1991: 66). Styczeń wypowiada się tym samym duchem, twierdząc, że „wartość osoby ludzkiej bywa określana mianem osobowej godności”, zaś jej czyny są określane jako „godziwe lub po prostu moralnie dobre” lub moralnie złe (Styczeń 1986: 248).

Akceptowane i dobrze przeżywane wartości religijne mogą zatem budować człowieczeństwo i pogłębiać sens ludzkiego życia. Religijna wiara angażuje całego człowieka – jego intelekt, wolę, uczucia i czyny, w związku z tym wartości religijne kształtują osobowość człowieka, jego postawę etyczną, godność i szacunek okazywany innym (Kowalczyk 2006). Chrześcijańskie wartości zawierają się w przestrzeganiu przykazania miłowania bliźniego jak siebie samego i miłowania Boga nade wszystko. Zdaniem Franza Brentano oświeśla je tak samo jasno „promień światła naturalnego poznania”, ponieważ są naturalnie słuszne. Miłując bliźniego, miłujemy Boga (Brentano 1989).

Zdaniem Kunowskiego, mówiąc o progresie danej osoby w wychowaniu religijnym, trzeba uwzględnić przemiany dokonujące się w jej sferze fizycznej, intelektualnej, społecznej, moralnej i duchowej. Można powiedzieć, że osoba ma zawsze w sobie pewną potencjalność, czyli „czystą możność bycia” i przechodzi kolejne stopnie rozwoju, aż do jej realizacji poprzez naśladowanie Chrystusa i Boga (Kunowski 1993: 97, 99). Otrzymuje ona bowiem wychowanie oparte

na religii chrześcijańskiej, które uwzględnia zarówno potrzeby ludzkie, jak i wrodzoną godność człowieka. Od wychowanka natomiast wymaga się moralnie dobrych wniosków i postaw, to znaczy takich, które są zgodne z prawem naturalnym rozbrzmiewającym w głosie sumienia. Jego działania powinny być rozumne, świadome i dobrowolne (Kunowski 1993).

Podsumowanie

Tym, co wyróżnia człowieka w świecie przyrody, jest jego wyjątkowość i jedyność w swoim rodzaju, co ma odzwierciedlenie w życiu, pracy twórczej, w miłości drugiego człowieka. Zdaniem Frankla, „kiedy uświadomimy sobie, że nie da się zastąpić jednego człowieka drugim, rola odpowiedzialności, jaką ponosimy za własne życie i jego podtrzymywanie, ukaże nam się w całej swej wielkości” (Frankl 2009: 128).

Wraz z tym stwierdzeniem wkraczamy w obszar ukrytych potencjalności i możliwości ludzkich. Kulturę duchową człowieka trzeba uznać nie tylko za konieczny warunek jego życia, ale także za wytwór tego życia, jego zasadniczy wyróżnik, który odróżnia go od świata zwierzęcego. Duchowość człowieka ukazuje trudny do uchwycenia wymiar ludzkiej natury.

Kunowski w swoich refleksjach nad wychowaniem zwraca uwagę na różne sposoby przekraczania siebie w kontekście poszukiwania własnej drogi życiowej, odnajdywania sensu istnienia, zwłaszcza gdy to dotyczy wychowanków. Patrząc z perspektywy pedeutologicznej, pedagog powinien nieprzerwanie podejmować refleksję nad wychowaniem, otwierać nowe sposoby kształtowania wszystkich płaszczyzn rozwojowych wychowanka. Duchowość jako trzeci czynnik rozwojowy człowieka podlega naturalnemu rozwojowi w szkole, jej rozwój jest też warunkowany prawidłowym nastawieniem wychowawców, którzy zaszczepiają w młodych osobach chęć do poznawania prawdy, dobra, piękna. Zdaniem Kunowskiego, gdy zabraknie tego rodzaju działalności wychowawczej, a młoda osoba zostanie pozostawiona samej sobie, może ulec wykolejeniu (Kunowski 1993). Jan Paweł II tłumaczy, że tym, co młodą osobę popycha w stronę zgubnych doświadczeń „jest brak jasnych i przekonujących racji życia. Rzeczywiście, brak punktów odniesienia, próżnia wartości, przekonanie, że nic nie ma sensu i dlatego nie warto żyć, tragiczne i niszczące

uczucie, że jest się nieznany przechođniem absurdałnego wszechświata, może pchnąć niektórych ku poszukiwaniu – w rozdrażnieniu i desperacji – dróg ucieczki” (Jan Paweł II 1984: 98–99).

Przywołane powyżej stanowiska filozoficzne oraz psychologiczne podkreślają relacyjność działania osoby ludzkiej, jego wymiar indywidualny i zbiorowy oraz zwracają uwagę na globalny horyzont oddziaływania wychowawczego. W obecnych czasach coraz częściej bowiem podejmowana jest refleksja na temat celowości, sensowności życia ludzkiego – także w kontekstach edukacyjnych.

Zwrócenie się ku duchowości, rozwijanie transcendencji stanowi według Kunowskiego cenne antidotum na wzrastające dzisiaj poczucie osamotnienia, alienacji, agresję i inne zjawiska patologiczne, jakich uczestnikami stają się młodzi ludzie.

Nie ulega wątpliwości, że oprócz wysiłków zmierzających do rozwoju intelektualnego dzieci i młodzieży także troska o ich duchowy rozwój jest ważnym zadaniem i wyzwaniem dla współczesnej edukacji. Działalność edukacyjna i wychowawcza zawsze powinna mieć w centrum zainteresowania integralny rozwój człowieka, na który składają się pierwiastki materialne i duchowe. Równie ważnym zadaniem, jakie jawi się przed wychowawcą, jest zatem budzenie duchowości młodej osoby, „aby zapanowała nad całością oraz formowanie na tej podstawie pełni człowieczeństwa we wszechstronnie rozwiniętej osobowości człowieka” (Kunowski 1993: 190).

Na zakończenie należy powiedzieć, że kwestie związane ze znaczeniem duchowości w procesie wychowania, jakie Kunowski podejmuje w swoich *Podstawach współczesnej pedagogiki*, nie ulegają dewaluacji. Duchowy postęp to swoisty sprawdzian myśli, uczuć i działań osoby ludzkiej, jaki dokonuje się w osobie wychowanka.

Bibliografia

- Arystoteles (1988). *De anima*, przeł. P. Siwek, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Beck U. (2012). *Spółeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, przeł. B. Baran, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Biesaga T. (1989). *Dietricha von Hildebrandta epistemologiczno-ontologiczne podstawy etyki*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Bocheński J. (1993). *Zarys historii filozofii*, Kraków: Wydawnictwo Philed.

- Brentano F. (1989). *O źródle poznania moralnego*, przeł. A. Węgrzecki, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cichoń W. (1996). *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Frankl V.E. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, przeł. A. Wolnicka, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl V.E. (2017). *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*, przeł. R. Skrzypczak, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl V.E. (1978). *Nieświadomiony Bóg*, przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Gutek G.L. (2007). *Filozofia dla pedagogów*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ingarden R. (1957). *Studia z estetyki*, t. 1, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jankowska M., Krasoń J. (2009). *Hierarchia wartości i sposoby ich realizacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jan Paweł II (1984). *Nauczanie społeczne. 1980*, t. 3: *Ukazujcie ludziom ideal miłości. Przemówienia i inne dokumenty*, Warszawa: Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych.
- Jung C.G. (2018). *Człowiek i jego symbole*, przeł. R. Palusiński, Katowice: Wydawnictwo Kos.
- Jusiak R. (2016). *Duchowość chrześcijańska*, [w:] A. Maj, K. Chałas (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, s. 284–285.
- Kierś B. (2009). *Współczesna pedagogika a problem godności człowieka*, [w:] A. Szudra, K. Uzar (red.), *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, t. 1, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 183–188.
- Kijewska A. (2011). *Filozof i jego muzy. Antropologia Boecjusza – jej źródła i recepcja*, Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Kotłowski K. (1968). *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kowalczyk S. (2002). *Zarys filozofii człowieka*, Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Kowalczyk S. (2006). *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krąpiec M.A. (1999). *Człowiek w kulturze (Dziela, t. 19)*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Krąpiec M.A., Kamiński S., Zdybicka Z., Maryniarczyk A., Jaroszyński P. (2008). *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kunowski S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

- Kunowski S. (1946). *Proces wychowawczy i jego struktury*, Lublin: Instytut Pracy Nauczycielskiej.
- Kunowski S. (2000). *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kunowski S. (2003). *Wartości w procesie wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łuczyński A. (2016). *Życie wewnętrzne człowieka*, [w:] A. Maj, K. Chałas (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, s. 1570.
- Nowak M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak M. (2003). *Koncepcja osoby i jej znaczenie w teorii pedagogicznej Stefana Kunowskiego*, [w:] M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 147–168.
- Olbrycht K. (2000). *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Popielski K. (2009). *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rickert H. (2022). *Przedmiot poznania*, przeł. T. Kubalica, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siwek P. (1988). *Wstęp*, [w:] Arystoteles, *O duszy (De anima)*, przeł. P. Siwek, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Styczeń T. (1986). *Czy doświadczenie moralne jest doświadczeniem religijnym?*, [w:] W. Słomka (red.), *Bóg i człowiek w doświadczeniu religijnym*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 247–254.
- Szymczyk J. (2004). *Odkrywanie wartości. Z problematyki socjologiczno-aksjologicznej*, Lublin: Wydawnictwo Polihymnia.
- Św. Tomasz z Akwinu (1981). *Suma teologiczna. Rządy Boże. O sprawnościach*, t. 8, przeł. P. Bełch, Londyn: Veritas.
- Św. Tomasz z Akwinu (1998). *Kwestie dyskutowane o prawdzie*, t. 1, przeł. A. Aduszkiewicz, L. Kuczyński, J. Ruszczyński, Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Tatarkiewicz W. (1975). *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tischner J. (2011). *Myślenie według wartości*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wojtyła K. (1991). *Zagadnienie podmiotu moralności. Człowiek i moralność*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wójtowicz H. (1986). *Bóg i człowiek w doświadczeniu religijnym u św. Augustyna*, [w:] W. Słomka (red.), *Bóg i człowiek w doświadczeniu religijnym*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 157–179.
- Zdybicka Z.J. (1982). *Doświadczenie ludzkie podstawą afirmacji Boga*, „Roczniki Filozoficzne KUL”, t. 30, z. 2, s. 5–13.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Anna Bréś
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Katedra Psychologii i Pedagogiki
e-mail: abres@ahelodz.pl

Renata Jasnoś
ORCID: 0000-0002-4954-3634
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

„Jestem lilią Szaronu, lotosem rozkwitłym w dolinie” (Pnp 2,1–2). Wymowa florystycznej metafory w odniesieniu do oblubienicy z Pieśni nad pieśniami

“I Am the Lily of the Valley, the Lotus Blooming
in the Valley” (Song of Songs 2:1–2):
The Floristic Metaphor in Reference to the Bride in
the Song of Songs

ABSTRACT

This article addresses the problem of interpreting the floral terms (lily, lotus) used to describe the bride in the Song of Songs (2:1–2). The difficulty arises from the uncertainty in identifying the species of the two flowers named in Hebrew. Various translations of these terms, from antiquity to the present, illustrate this challenge, as the symbolism associated with different flower species can vary significantly.

The purpose of this study is to revisit and interpret the floral symbolism in Song of Songs 2:1–2. In order to achieve this, a lexical analysis of the terms used in their literary context was carried out.

KEYWORDS

Song of Songs, bride,
floral symbols, lily, lotus,
fertility, vitality

SŁOWA KLUCZOWE

Pieśń nad pieśniami,
oblubienica, symbole
florystyczne, lilica, lotos,
płodność, vitalność

SPI Vol. 27, 2024/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.3.008
Nadesłano: 01.03.2024
Zaakceptowano: 19.03.2024

Additionally, botanical and geographical information about the mentioned plants was considered. The interpretation of the symbolism was then extended to a broader cultural context, including references to Egypt and the Jerusalem Temple.

The analysis concludes that the symbolic names used carry strong connotations of fertility. In antiquity, the beauty of a woman was admired not only for her virginity but also for the mystery of fertility and life. The imagery of the lily and lotus referring to the bride in the Song of Songs expands on this symbolism, which can be seen as an allusion to Eve as the "Mother of the Living" from Genesis 3:20.

ABSTRAKT

Artykuł podejmuje problem interpretacji terminów florystycznych (lilia, lotos) zastosowanych do opisu oblubienicy w Pieśni nad pieśniami (2,1–2). Problem wynika z trudności rozpoznania gatunku wymienionych w języku hebrajskim dwóch nazw kwiatów. Różne przekłady tych terminów od starożytności po czasy współczesne ilustrują tę trudność. Tymczasem symbolika różnych gatunków kwiatów może być odmienna.

Celem opracowania jest ponowne odczytanie i interpretacja symboliki florystycznej fragmentu Pnp 2,1-2. Aby osiągnąć zamierzony cel, przeprowadzona została analiza leksykalna zastosowanych terminów w ich kontekście literackim. Dodatkową pomocą posłużyły dane z zakresu botaniki i geografii uprawy wyżej wymienionych roślin. Odczytanie znaczenia symboliki rozpoznanych roślin zostało przeprowadzone w odniesieniu do szerszego kontekstu kulturowego jej zastosowania (w Egipcie, w świątyni jerozolimskiej).

Analizy prowadzą do wniosku, że zastosowano symboliczne, znaczące nazwy, które niosą w pierwszym rzędzie konotacje płodnościowe. Starożytni podziwiali nie tylko dziewicze piękno kobiety, ale fascynowała ich tajemnica płodności i życia. Obraz lilii i lotosu odniesiony do oblubienicy w Pnp rozwija symbolikę, która może być odczytana jako aluzja nawiązująca do Ewy jako „Matki żyjących” z Rdz 3,20.

Wprowadzenie

Metafora lilii w odniesieniu do oblubienicy w Pieśni nad pieśniami ma ugruntowaną w tradycji pozycję. Przeciętnemu czytelnikowi trudno nawet wyobrazić sobie, że można byłoby tę metaforę i porównanie odczytać inaczej. „Jak lilia pośród cierni” (Pnp 2,3) – to

określenie w ramach interpretacji alegorycznej i mistycznej zostało później zastosowane w rozwoju tradycji teologicznej do Najświętszej Marii Panny. Pobożne pieśni maryjne chwalą ją słowami z wyraźnym odwołaniem do Kantyku: „Jak pośród kwiatów wonna Lilija”, „Zawitaj, bez zmały Lilijo”, „Raju rozkosznego lilijo”, „Najwdzięczniejszy kwiecie. Lilijo”, „Najsliczniejszy kwiecie, lillijo”, „O Lilijo, jakżeś Ty wspaniała”, „Święta Maryjo, biała Lilijo”¹.

Interpretacja alegoryczna Pieśni nad pieśniami, w którą wpisuje się skojarzenie Marii z Oblubienicą z Kantyku, również posiada miejsce w rozwoju tradycji teologicznej. Taka alegoryczna interpretacja Kantyku dominowała przez wieki, chociaż wiele argumentów świadczy o pierwotnej interpretacji wyrazowej, jako leżącej w zamyśle biblijnego natchnionego poety. Zainteresowanie wyrazową interpretacją nastąpiło w XVIII wieku (Herder 1778; Baildam 1999). Milowym krokiem w rozwoju egzegezy katolickiej była encyklika Piusa XII *Divino afflante Spiritu* z 1943 roku, która zwraca uwagę na literacką formę pism biblijnych. Wśród polskich teologów katolickich interpretacja odkrywająca dosłowny sens Pieśni nad pieśniami pojawiała się stopniowo w publikacjach i nie bez trudności. Lech Stefaniak zastanawiał się nad wymową Kantyku, pisząc, że „świętości i erotyki nie da się ze sobą absolutnie pogodzić” (Stefaniak 1960: 194), natomiast Józef Kudasiewicz wyjawiał, że ta księga sprawia biblistom wyjątkowe kłopoty (Kudasiewicz 1978: 184–198). Interpretację wyrazową, zwaną potocznie dosłowną, rozwijał konsekwentnie Tadeusz Brzegowy poczynawszy od lat. 80 ubiegłego wieku².

Nowe spojrzenie na Pieśń nad pieśniami, które odkrywa pierwotne zamysły biblijnego natchnionego poety, pozwala często odkryć głębię symboliki zaczerpniętej ze świata przyrody, a nierzadko również reminiscencje kultyczne. Miłość i płodność kojarzona była powszechnie na starożytnym Bliskim Wschodzie ze sferą boską,

- 1 Wezwania pochodzą z takich pieśni maryjnych, jak: „Zawitaj, Królowo Różańca”, „Królowej Anielskiej śpiewajmy”, „Zdrowaś Maryja”, „Gwiazdo Jasności”, „O Maryjo, kwiecie biały” (Breza 2015; Siedlecki 2017).
- 2 Ksiądz profesor Tadeusz Brzegowy kontynuował swoje prace nad Pieśnią nad pieśniami prezentując artykuły, monografie i recenzje, m.in.: *Jak rozumieć Pieśń nad Pieśniami* (1985), *Ku dosłownej interpretacji Pieśni nad Pieśniami* (1988), *Miłość małżeńska według Pieśni nad Pieśniami* (1994), *Złożoność i jedność literacka Pieśni nad Pieśniami* (1995), *Pisma mądrościowe Starego Testamentu* (2007).

a kult płodności był głęboko zakorzeniony w kulturze starożytnego Bliskiego Wschodu (Müller 1976: 23–41).

Również w interpretacji wyrazowej porównanie oblubienicy do kwiatów w Pnp 2,1–2 nie stanowi jedynie akcentu estetycznego, ale posiada określoną, szczególną symbolikę, która jest związana z danym gatunkiem kwiatu. Problem stanowi to, że gatunki kwiatów w analizowanych wersetach nie są zidentyfikowane w sposób pewny. Metaforę florystyczną z drugiego rozdziału Pieśni nad pieśniami można też odczytać inaczej, a jej wymowa, ze zmienionymi akcentami, jest równie bogata i znacząca.

Przekłady biblijne pokazują różnice w tłumaczeniu nazw kwiatów występujących na określenie oblubienicy w Kantyku i świadczą o trudnościach w jednoznacznej interpretacji hebrajskich terminów i wynikających stąd różnych możliwościach i próbach odczytania.

W polskich tłumaczeniach można wyróżnić kilka wzorów przekładu, przy czym więcej propozycji dotyczy pierwszego terminu, natomiast wyraz drugi najczęściej tłumaczony jest jako „lilia”:

1. „Ja **kwiat** polny i **lilia** padolna” (Biblia Wujka 1923). „Jestem **kwiatem** na równinie Szaronu, **Lilią** rozkwitłą w dolinie” (Biblia Paulistów).
2. „Jam **narcyz** Szaronu, **lilia** dolin” (BT III–V). „Jestem **narcyzem** Szaronu, **lilią** dolin” (Langkammer 2016). „Jestem **narcyzem** Saronu, **lilią** dolin” (Biblia Poznańska; Biblia warszawska – „Brytyjka”).
3. „Jam jest jako **róża** Saronńska, a **lilija** przy dolinach” (Biblia Gdańska 1881). Jam **róża** Saronu, **lilia** dolin” (Izaak Cyłkow 1904). „Jestem **róża** Saronu jestem **lilia** dolin” (Miłosz 1984).
4. „Jestem **lilią** Szaronu i **różą** dolin” (Brandstaetter 1988).

Celem artykułu jest ponowne odczytanie i interpretacja symboliki florystycznej w Pnp 2,1–2. Realizacja tego celu przeprowadzona zostanie na drodze analizy terminologii florystycznej Pnp 2,1–2, dyskusji możliwości ich interpretacji oraz ich symboliki i znaczenia w odniesieniu do przesłania Kantyku. Analizę terminów poprzedzi krótkie spojrzenie na kompozycję jednostki literackiej tekstu zawierającej zwroty z użyciem metafory i porównania do kwiatów.

Kompozycja perykopy 2,1–3

Jednostka 2, 1-3, do której należy analizowany fragment „kwiatowy” (w. 1–2), składa się trzech wersetów zawierających na przemian wypowiedzi ukochanej i ukochanego.

Oblubienica

*1 Jestem lilią Szaronu,
lotosem dolin.*

Oblubieniec

*2 Jak lotos między cierniami,
tak moja przyjaciółka między dziewczętami.*

Oblubienica

*3 Jak jabłoń między leśnymi drzewami,
tak mój ukochany między młodzieńcami.
Miło mi spocząć w jego cieniu,
i cieszyć podniebienie jego słodkim owocem.*

Wypowiedzi wzajemnie sobie odpowiadają, tworząc linię dialogiczną, ponadto jest pomiędzy nimi zależność dotycząca formy wypowiedzi, a także terminów. Pierwsza głos zabiera ukochana i mówi o sobie samej. Jest to drugi akt autoprezentacji oblubienicy (por. 1,5). Do jej porównania (właściwie metafory) nawiązuje ukochany i podejmuje motyw kwiatu, przeciwstawiając go kontrastującym cierniom (w. 2). Ona odpowiada paralelną do jego słów sentencją, porównując oblubienicę do jabłoni, którą przeciwstawia drzewom leśnym (w. 3a). Ten ostatni werset nie będzie przedmiotem analizy. Ostatni fraza zawiera przejście od opisu do działania (2,3b), które jest charakterystyczne dla stylu Pieśni nad pieśniami (3,7–11; 4,1–6; 7,2–9).

W miejsce porównań i metafor ze sfery świata zwierząt w poprzedzających pieśniach i sentencjach (1,9–11.15) teraz (od 1,16) wprowadzane są porównania ze świata roślin.

Dyskusja terminologiczna

„Jestem *ḥawaššelet* Szaronu,
šūšān dolin”.

Konstrukcja zdania nie jest trudna, wypowiedź składa się z dwóch następujących po sobie zwrotów „*ḥawaššelet* Szaronu” oraz „*šūšān* dolin”. Obydwie nazwy kwiatów mają formę *constructus* i łączą się z członem określającym miejsca: Szaron, doliny. Trudno rozstrzygnąć, czy chodzi o jeden gatunek kwiatu, określony dwoma zwrotami w ramach paralelizmu (synonimicznego), czy może o dwa różne gatunki służące w sumie do zobrazowania piękna kobiety (paralelizm syntetyczny).

Termin *ḥawaššelet* (BDB: 2261), będący nazwą kwiatu, nie został z pewnością zidentyfikowany, dlatego niektórzy nie identyfikują go, tłumacząc jedynie „kwiat” (Murphy 1990: 132) (nieokreślony). Już Septuaginta tłumaczy *Egō anthos tou pediou*. Podobnie Wulgata nie precyzuje o jaki gatunek chodzi: *ego flos campi* – „jestem kwiatem polnym”. Terminu tego użyto w Biblii hebrajskiej jeszcze tylko jeden raz w Iz 35,1 na zobrazowanie rozkwitu różnych roślin, w tym kwiatów, przeciwstawionego suszy i pustkowiu.

Termin *ḥawaššelet* może jednak odnosić się do różnych gatunków kwiatów, toteż w przekładach różni tłumacze wskazywali lilię, różę, anemonę (zawilcę), krokusa, a także hiacynta, tulipana, dalie, irysa i inne kwitnące kwiaty (Stoop-van Paridon 2005: 98–97; *Encyclopaedia Judaica* 1971–1972, t. 6: 1365). W przekładach biblijnych dominował narcyz (Ravasi 2005: 62; Roberts 2007: 83; Biblia Poznańska; Gerleman 1965: 115; Müller 1992: 20), ale występują także inne kwiaty: krokus (Fox 1985: 106; Pope 1977: 367), róża (Garret 2004: 148; Assis 2009: 57), lilia nadbrzeżna (Keel 1997: 93).

Szaron i hawasselet

Chociaż trudno określić gatunek, to wiadomo, że był to jeden spośród bujnie kwitnących w Szaronie kwiatów (Fox 1985: 107). Znaczące jest, że wobec przywołanego obrazu *ḥawaššelet* na rozkwitłych łąkach Szaronu ukochany odpowiada, przeciwstawiając mu inny, kontrastujący obraz *šūšān* wśród cierni. Jednak nie przesądza to o wymowie zdania kobiety. Równina Szaronu była wyjątkowym,

urodzajnym terenem, już samo wskazanie kwiatów Szaronu ma wydźwięk pozytywny.

Obraz Szaronu jako równinnego obszaru z lasami, wzgórzami i dolinami potwierdzają dane geograficzne i botaniczne. Zimową porą deszcz wypełnia tu strumienie w dolinach, które wysychają na początku wiosny. Co więcej, właśnie koniec pory deszczowej jest zaznaczony kilka wersetów dalej, w tzw. Pieśni wiosny (por. 2, 11–12) (Stoop-van Paridon 2005: 97), która opisuje budzącą się do życia przyrodę. Równina Szaronu leży wzdłuż wybrzeża Morza Śródziemnego, między Jaffą a Karmelem. Teren ten był w starożytności znany z urodzajności, z uprawianych tam winnic, a także z wydm i bagien (Keel 1997: 94), zatem był środowiskiem, w którym mogły rosnąć zarówno lilie, jak i kwiaty lotosu (Barbiero 2011: 84).

Prorok Izajasz wymienia Szaron, obok Libanu i Karmelu, jako miejsca o szczególnie bujnej, rozkwitającej roślinności, przywołując także właśnie kwitnący *ḥawaššelet* (por. Iz 35, 1–2). Wobec tego trudno byłoby przyjąć tezę niektórych egzegetów, że był to niepozorny, jeden z wielu wśród bujnej roślinności Szaronu kwiat, nierzucający się w oczy, a wypowiedź kobiety jest kokieterijna (jestem tylko jedną z wielu) (Gerleman 1965: 116).

Drugi termin *šūšān* (*šōšān*, *šōšānnā*) na określenie kwiatu posiada trzy formy, oznaczać one mogą liliopodobny kwiat (BDB: 7799). Występuje on wielokrotnie w Kantyku 2,1.2.16; 4,5; 5,13; 6,2.3; 7,3. Nazwę *šōšān* za grecką Septuagintą (LXX tłumaczy *krinon*, Włg. *lilium*) przez wieki tłumaczono jako lilie. Dzisiaj tłumaczy się albo jako lilia albo lotos (Pope 1977: 50; Keel 1997: 93).

Lilium candidum, czyli lilia biała, jest jedyną rosnącą w starożytności w Palestynie lilią, jednak nie rosła ona w dolinach, ale w górnej Galilei i na górze Karmel, w cienistych zapadlinach i wśród klifów (Stoop-van Paridon 2005: 97; Löw 1926–1934, t. 3: 193).

Niektórzy uważają, że chodzi o lilie wodną, której od lotosu Izraelici mogli nie rozróżniać, i dlatego stosowali uproszczoną nazwę dla obu tych kwiatów (Garret, House 2004: 148). Jednak, biorąc pod uwagę, że lotos był rośliną jadalną i ponadto uprawianą, trudno przyjąć taki wniosek.

Izraelici znali kwiat lotosu, świadczą o tym zdobienia detali architektonicznych. W 1 Krl 7,23–26 opisano odlew „morza” z brązu, będący dziełem rzemieślników. Jego krawędź opasywały rzędy

kielichów kwiatów, a sam brzeg tego zbiornika był wykonany jak brzeg kielicha *šôšan*. Othmar Keel odwołuje się do przykładów egipskich i palestyńskich naczyń, np. kielichów, a także kapiteli kolumn (por. 1 Krl 7,22) w kształcie lotosu, a nie lilii (Keel 1984: 94–96).

Także sam termin *šôšan* został zapożyczony od egipskiego *ssn* i oznacza „lilię wodną”, ale ten zwrot był stosowany właśnie na określenie lotosu (Grober 1984: 9, 88; Barbiero 2011: 83; Keel 1984: 95–97). Jest raczej pewne, że oznaczał on kwiat lotosu, który w Egipcie miał wyjątkowe znaczenie i bogatą symbolikę.

Lotos i jego symbolika

Symbolika lotosu opierała się na jego cyklu wzrostu. Pąk tego kwiatu wynurzał się z wód bagien, co Egipcjanie odczytali jako znak odradzającego się życia i zwycięstwa nad siłami chaosu i śmiercią. Egipcscy bogowie i władcy przedstawiani byli z kwiatem lotosu, jako tym który ma moc odnawiania życia (Barbiero 2011: 84). Takie jest też znaczenie lotosu w prorockiej zapowiedzi odrodzenia Izraela, w której Ozeasz wykorzystał ten symbol: „Stanę się jakby rosą dla Izraela, tak że zakwitnie jak lotos, i rozwinie korzenie jak cedry Libanu” (Oz 14,6).

Lotos występował w miłosnej poezji na starożytnym Bliskim Wschodzie jako symbol życia, płodności, odnowy i miłości (Exum 2005: 114). Jego symbolika znana była w całym basenie Morza Śródziemnego i dalej na wschód do Indii, Chin. O jego obecności również w Kanaanie świadczy jego występowanie na plakietce z wizerunkiem bogini Asztarte czy innych bóstw syryjskich (ANEP: 469–470, 472–475, 566).

Demitologizacja i teologizacja przekazu Pieśni nad pieśniami

Rodzi się jednak pytanie o kultyczne reminiscencje tego przekazu, zwłaszcza że nie jest to jedyny taki obraz w Pnp, który przywołuje pytanie o kultyczne wpływy³.

3 Występujące w Kantyku gołębie (2,14; 5,2; 6,9) oraz koziołki, gazy (2,8–9; 2,17; 8,14) są znane z wizerunków bogini miłości i płodności Asztarte, Isztar (Keel 1997: 74–75, 87–89, ryc. 10–12, 24–28).

Ponieważ są to elementy opisu postaci, zatem mogły dochodzić do głosu pewne aspekty teomorfii, które mogły być wykorzystane jako motyw literacki i kulturowy, niekoniecznie zakładający związek kulturowy. Tworząc poetyckie figury ukochanej i ukochanego, pisarze mogli opisywać oblubieńców, wykorzystując elementy znanych sobie wizerunków, np. figurek kananejskich bogiń na plakietach i stelach przedstawianych z wielkim kielichem kwiatu lotosu w ręce (*Biblisches Reallexikon* 1900: 11–119 (*Gottesbild*); ANEP 470–474; Keel 1997: ryc. 32–35, 63–65). Lotos jest częstym punktem porównań staroegipskich pieśni miłosnych, w których ukochana dziewczyna nie musi być boginią, aby jej palce albo usta były porównywane do kwiatów lotosu:

„Jej ramiona przewyższają złoto, jej palce są jak lotosy” (No 31)

„[Usta] mojej siostry są lotosem” (No 3) (Fox 1985: 269–270).

Staroegipskie pieśni miłosne mają jednak charakter rozrywkowy, biesiadny, inaczej niż Pieśń nad pieśniami, co wyjaśnia Michael V. Fox w swoich opracowaniach poświęconych porównaniu Kantyku z miłosną literaturą Egiptu (Fox 1983: 219–228; 1992: 394).

Biblijne wykorzystanie symbolu florystycznego w odniesieniu do kobiety nie jest przypadkowe, ono jest znaczące. Jeśli wziąć pod uwagę, że opisy i pochwały oblubienicy wykorzystują wiele symboli płodności, takich jak winorośl i winogrona (wielokrotnie⁴), jak granaty (4,3.13; 6,7.11; 7,13), palma (7,8–9), pszenica (7,3), źródło (4,12.15), to trudno nie zauważyć, że symbolika lotosu również do nich należy.

Złożoność metaforyki w Pieśni nad pieśniami

Pieśń nad pieśniami charakteryzuje się złożoną wielopoziomową symboliką, bardzo często wersety posiadają podwójną wymowę. Przekaz rozwija się na dwóch płaszczyznach. Może on łączyć wątek dosłowny z duchowym, pogłębionym, albo złożoną symbolikę, która

4 Terminy związane z winoroślą są licznie reprezentowane jako wyjątkowe skojarzenie i metafora dla oblubienicy: „winorośl” (*gepen* 2,12[13]; 6,11; 7,8 [kiście], 12); „winnica” (*kerem*; BDB: 3754): 1,6(×2).14; 2,15(×2); 7,12; 8,11(×2).12; „kwitnąca/kwiaty winorośli” (*semādar*) 2,12[13].15; 7,12 (tylko w Pnp 3 razy). Uniwersalne zastosowanie winorośli jako metafory kobiety poświadczane jest także poza Kantykiem (por. Ps 128,3: „małżonka twoja jak płodny szcep winny”).

takie poziomy znaczeń rozwija. Przykład może stanowić początek innej pieśni z rozdziału 7 (7,1–6). Nie sposób nie zauważyć, że otwierające wezwanie *šûbî šûbî* może zakładać podwójną wymowę. Z jednej strony było to wezwanie do tańczącej Szulamitki: „kręć się, kręć się!”, opisane w „tańcu dwóch obozów” (7,1). Inne z jego możliwych znaczeń, czyli: „powróć, powróć!”, było interpretowane alegorycznie. W zawołaniu tym dźwięczało prorockie zaproszenie Izraela do powrotu z dalekiej Babilonii (Jr 3,12; 12,15) i do duchowego powrotu, nawrócenia się do Jahwe (Oz 3,5; 5,15; Ps 116,7). W ten oto sposób zwyczajna pieśń weselna stawała się nośnikiem innego, wyższego, duchowego sensu.

Inny przykład upodobania Pieśni nad pieśniami do podwójnej wymowy i złożonego sensu tekstu może stanowić kolejna pieśń 7,7–10. Rozpoczyna się ona od słów oblubieńca: „O, jak piękna i jak wdzięczna jesteś, miłości, najrozkoszniejsza!” (7,7). Złożony sens odnosi się do miłości, której poświęcono tę biblijną księgę. Słowo „miłość” w analizowanym wersecie 7. niesie różne znaczenia. Odnosi się z jednej strony do rozkoszy miłości, ale z drugiej oznacza samą ukochaną osobę. Zatem oblubieniec wysławia swoją oblubienicę, swoją ukochaną, ale jednocześnie samą „miłość” (pojęcie abstrakcyjne), której doznaje i doświadcza w osobie ukochanej kobiety. Ukochana jest uosobieniem miłości (metonimia) (Barbiero 2011: 391).

Podobnie podwójne znaczenie wydaje się posiadać metafora florystyczna w 2,1–2. W drugim wersecie linii dialogicznej mężczyzna podejmuje porównanie ukochanej, ale zmienia punkt odniesienia: „Jak lotos między cierniami, tak moja przyjaciółka między dziewczętami”. Nie jak kwitnąca lilia albo lotos wśród „łaki” kwiatów na obfitych w roślinność, urodzajnych równinach Szaronu, ale „między cierniami”. Ukochany, zestawiając przywołany kwiat z kontrastującym otoczeniem, rozwija symboliczną wymowę obrazu. Ten obraz eksponuje najpierw wyjątkowość oblubienicy. Motyw wyjątkowości ukochanej powraca w 6,8–10. Ale dochodzi tutaj jeszcze drugi, wyraźny poziom przekazu, oparty na symbolice gatunkowej przywołanego kwiatu.

Lilia i lotos jako symbolika oblubienicy

Symbolika cierni jest znana w Biblii, oznaczają one nieurodzaj, cierpienie, trud, bezpłodność, a nawet przekleństwo (por. Rdz 3,18;

Oz 9,6; Iz 34,11–15). Kontrast z symboliką lilii, a jeszcze bardziej lotosu, jest uderzający. Ponieważ i w innych miejscach Kantyku pojawiają się aluzje do Księgi Rodzaju, a obraz miłości oblubieńców odniesiony jest do rajskiego ogrodu Bożego (4,12; „do mnie się zwraca jego pragnienie” 7,11 – por. Rdz,16), toteż można zaryzykować stwierdzenie, że ciernie nie są przypadkowym punktem odniesienia (Rdz 3,18). Symbolika lotosu powiązana z odradzającym się życiem jeszcze bardziej kontrastuje z cierniami i jest to również argument za takim właśnie odczytaniem gatunku kwiatu. Starożytni zachwycaли się nie tylko dziewiczym pięknem kobiety, ale fascynowała ich równie mocno tajemnica płodności i życia (o czym zaświadcza także Księga Rodzaju), która również dochodzi do głosu w symbolice Pieśni nad pieśniami. Biblijny zwrot mówiący o tym, że kobieta „buduje” dom męża (por. Rt 4,11–12) nawiązywał w pierwszej kolejności do potomstwa. Płodność, niesienie życia wpisują się w starożytny ideał kobiety, jej piękna i dobra. To one kształtowały podstawy myślenia o związku i rodzinie. Kobieta jako kwiat lotosu „niesie powiew nowego życia i nieodparcie przyciąga swoim urokiem” (Barbiero 2011: 84). Piękno, witalność i płodność ukochanej mają charakter „rajski”, pochodzą od Boga i mają źródło w Jego błogosławieństwie.

Konkluzja

Symbolika lilii i lotosu w odniesieniu do ukochanej w Pieśni jest czytelna. Jeśli lilia jest pojmowana jako symbol czystości i nieskazitelności, to lotos jest symbolem witalności, budzenia się życia i płodności. Metaforyka płodności jest bogato reprezentowana w Kankyku, ale to nie kult płodności stanowi jej punkt odniesienia. Pochwała miłości, życia i płodności mają swoje dyskretnie aluzje do Boga. Konotacje z Księgą Rodzaju nie są przypadkowe, lecz wynikają z założenia. Ewa, „Matka żyjących”, stanowi rajski obraz, do którego dyskretnie nawiązuje wizerunek oblubienicy z Pieśni nad pieśniami.

Bibliografia

Assis E. (2009). *Flashes of Fire: A Literary Analysis of the Song of Songs* (The Library of Hebrew Bible/Old Testament Studies), London: T&T Clark.

- Baildam J.D. (1999). *Paradisal Love: Johann Gottfried Herder and the Song of Songs* (Journal for the Study of the Old Testament Supplement Series, 298), Sheffield: Sheffield Academic Press.
- Barbiero G. (2011). *Song of Songs: A Close Reading*, Leiden–Boston: Brill.
- Biblisches Reallexikon* (1900). red. K. Galling, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Brown F., Driver S.R., Briggs Ch.A. (1996). *The Brown – Driver – Briggs Hebrew and English Lexicon: With an Appendix Containing the Biblical Aramaic*, Peabody: Hendrickson (= BDB).
- Brandstaetter R. (1988). *Pieśń nad pieśniami. Poemat biblijny*. Przełożył z hebrajskiego Roman Brandstaetter, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Breza E. (2015). *Dziewica, Panna i epitety synonimiczne Matki Bożej w pieśniach kościelnych*, „Język – Szkoła – Religia”, t. 10, nr 1, s. 7–18.
- Brzegowy T. (1985). *Jak rozumieć Pieśń nad Pieśniami*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny”, nr 38, s. 185–199.
- Brzegowy T. (1988). *Ku dosłownej interpretacji Pieśni nad Pieśniami*, „Studia Theologica Varsaviensia”, t. 26, nr 1, s. 67–95.
- Brzegowy T. (1994). *Miłość małżeńska według Pieśni nad Pieśniami*, „Currenda”, nr 1, s. 87–107.
- Brzegowy T. (1995). *Złożoność i jedność literacka Pieśni nad Pieśniami*, „Tarnowskie Studia Teologiczne”, t. 13, s. 159–183.
- Brzegowy T. (2007). *Pisma mądrościowe Starego Testamentu* (Academica, 68), Tarnów: Biblos.
- Cylkow I. (2017). *Księgi Pięciu Megilot*. Tłumaczył i podług najlepszych źródeł objaśnił Izaak Cylkow, Kraków: Wydawnictwo Austeria.
- Encyclopedia Judaica* (1971–1974). red. C. Roth, t. 1–22, Jerusalem: Keter Publishing House.
- Exum Ch.J. (2005). *Song of Songs: A Commentary* (The Old Testament Library), Louisville, KY: Westminster John Knox Press.
- Fox M.V. (1983). *Love, Passion, and Perception in Israelite and Egyptian Love Poetry*, „Journal of Biblical Literature”, t. 102, nr 2, s. 219–228.
- Fox M.V. (1985). *The Song of Songs and the Ancient Egyptian Love Songs*, Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Fox M.V. (1992). *Egyptian Love Songs*, [w:] *The Anchor Bible Dictionary*, t. 2, red. D.N. Freedman, New York: Doubleday, s. 393–395.
- Garret D., House P.R. (2004). *Song of Songs, Lamentations* (Word Biblical Commentary 23B). Nashville, TN: Nelson.
- Gerleman G. (1965). *Ruth. Das Hohelied* (Biblischer Kommentar. Altes Testament, 18), Neukirchen–Vluyn: Neukirchner Verlag.
- Grober S.F. (1984). *The Hospitable Lotus. A Cluster of Metaphors: An Inquiry into the Problem of Textual Unity in the Song of Songs*, „Semitics”, t. 9, s. 86–112.
- Herder J.G. (1778). *Lieder der Liebe. Die ältesten und schönsten aus dem Morgenlande. Nebst vier und vierzig alten Minneliedern*, Leipzig: Weygand.

- Keel O. (1984). *Deine Blicke sind Tauben. Zur Metaphorik des Hohen Liedes*, Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk GmbH.
- Keel O. (1997). *Pieśń nad pieśniami. Biblijna pieśń o miłości*, przeł. B. Mrozkiewicz, Poznań: Zysk i S-ka.
- Kudasiewicz J. (1978). *Kłopoty z Pieśnią nad pieśniami*, [w:] J. Kudasiewicz (red.), *Biblia – historia – nauka. Rozważania i dyskusje biblijne*, Kraków: Znak, s. 184–198.
- Langkammer H. (2016). *Księga Pieśni nad pieśniami. Wstęp – Przekład z oryginału – Komentarz – Ekskursy* (Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, t. VIII/4), Poznań: Pallottinum.
- Löw I. (1926–1934). *Die Flora der Juden*, t. 1–4, Wien–Leipzig: Hildesheim Olms.
- Miłosz C. (1984). *Księgi Pięciu Megilot*. Tłumaczył z hebrajskiego i greckiego Czesław Miłosz, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Müller H.-P. (1976). *Die lyrische Reproduktion des Mythischen im Hohenlied*, „Zeitschrift für Theologie und Kirche”, t. 73, nr 1, s. 23–41.
- Müller H.-P. (1992). *Das Hohe Lied, Klagelieder, Das Buch Esther* (Das Alte Testament Deutsch, 16/2), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Murphy R.E. (1990). *The Song of Songs: A Commentary on the Book of Canticles or The Song of Songs* (Hermeneia), Minneapolis, MN: Fortress Press.
- Pope M. (1977). *Song of Songs: A New Translation with Introduction and Commentary* (Anchor Bible, 7c), Garden City, NY: Doubleday.
- Pritchard J.B. (red.) (1974). *The Ancient Near East in Pictures Relating to the Old Testament*, Princeton, NJ: Princeton University Press (=ANEP).
- Ravasi G. (2005). *Pieśń nad pieśniami. ...jak pieczęć na twoim sercu*, przeł. K. Stopa, Kraków: Salwator.
- Roberts P.D. (2007). *Let Me See Your Form: Seeking Poetic Structure in the Song of Songs* (Studies in Judaism), Lanham, MD: University Press of America.
- Siedlecki J. (2017). *Śpiewnik kościelny*, red. W. Kałamarz, A. Ziółkowski, wyd. 41, Kraków: Wydawnictwo Instytutu Teologicznego Księży Misjonarzy.
- Stefaniak L. (1960). *Pieśni nad Pieśniami, która jest Salomona. Wstęp – Komentarz*, „Znak”, nr 12(68–69), s. 192–195.
- Stoop-van Paridon P.W.T. (2005). *The Song of Songs: A Philological Analysis of the Hebrew Book* (Ancient Near Eastern Studies, Supplement 17), Louvain–Paris–Dudley, MA: Peeters.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr hab. Renata Jasnos, prof. UIK
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Rodzinie
 e-mail: renata.jasnos@ignatianum.edu.pl

Magdalena Rzepka
ORCID: 0000-0002-3285-1147
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Udział nauczycieli w wychowaniu lotniczym w II Rzeczypospolitej

The Role of Teachers in Aviation Education in the
Second Polish Republic

ABSTRACT

This article discusses a topic within the history of education, focusing on the role of teachers in aviation education in Poland from 1918 to 1939. Using a qualitative analysis of historical sources—such as journals, official documents, publications, and archival materials—the study characterizes teachers' involvement in aviation education during this period. Aviation was considered one of the most important areas for the development of modern states, and as such, the entire society was expected to contribute to its advancement. Aviation was also a field for pedagogical work and the achievement of educational goals. Teachers, as a distinct social group, were actively encouraged by aviation activists and members of the Airborne and Anti-Gas Defense League to participate in the objectives of aviation education. The majority of the teaching community became involved in this effort by incorporating aviation topics into their school lessons and by supporting aviation organizations. Thanks to their activities, aviation education had a chance to reach a broad youth audience and, through them, their families and local communities, thereby promoting aviation throughout society and uniting it under the slogan of a "Strong Winged Poland."

KEYWORDS

aviation education,
Second Polish Republic,
Airborne and Anti-Gas
Defense League,
teachers, history of
education

SŁOWA KLUCZOWE

wychowanie lotnicze, II
Rzeczypospolita, Liga
Obrony Powietrznej
i Przeciwgazowej,
nauczyciele, historia
wychowania

SPI Vol. 27, 2024/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.3.009
Nadesłano: 27.02.2024
Zaakceptowano: 15.05.2024

ABSTRAKT

Artykuł porusza tematykę mieszczącą się w obrębie historii wychowania. Jego celem jest przedstawienie charakterystyki udziału nauczycieli w wychowaniu lotniczym w latach 1918–1939 w Polsce na podstawie jakościowej analizy źródeł historycznych: czasopism, aktów urzędowych, wydawnictw, archiwaliów. Lotnictwo było uznawane za jedną z najważniejszych dziedzin rozwoju nowoczesnych państw, dlatego całe społeczeństwo miało być zaangażowane w jego budowę. Lotnictwo było jednocześnie obszarem pracy pedagogicznej i osiągania celów wychowawczych. Nauczyciele, jako szczególna grupa społeczna, byli w różnorodny sposób zachęcani przez aktywistów lotniczych, działaczy Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej, do włączenia się w realizację celów wychowania lotniczego. Większość środowiska nauczycielskiego zaangażowała się w tę pracę, włączając treści lotnicze na lekcjach w szkole i podejmując opiekę nad organizacjami lotniczymi. Dzięki ich działalności treści wychowania lotniczego miały szansę dotrzeć do szerokich rzesz młodzieży, a za ich sprawą – do ich domów rodzinnych i środowisk lokalnych, propagując tym samym lotnictwo w całym społeczeństwie i integrując je wokół hasła „Silnej Polski Skrzydlatej”.

Wprowadzenie

Nie ma wątpliwości, że wiek XX można nazwać wiekiem lotnictwa – zarówno w wymiarze materialnym, jak i symbolicznym. Ten nowy wówczas wynalazek budził jednocześnie zachwyt, grozę, zaciekawienie i nadzieję. Był nowym rodzajem broni, środkiem transportu, gałęzią sportu, przemysłu i techniki – jednym z kluczowych przedmiotów zainteresowania państw wysokorozwiniętych i aspirujących do takiego miana. Społeczna moda na lotnictwo i zapotrzebowanie na nie z punktu widzenia polityki państwowej rozwijały się wówczas w Stanach Zjednoczonych i wielu krajach Europy. Dotarły także na ziemie polskie, a po 1918 roku miały szansę się rozwinąć (Zbierański 1958: 8–9; Malinowski 1987: 33–38). Władze państwowe dostrzegły w lotnictwie także wartość integracyjną dla społeczeństwa jednoczącego się wokół hasła „Silnej Polski Skrzydlatej”. Zainteresowanie czy wręcz zafascynowanie lotnictwem ogarnęło w okresie międzywojennym całe społeczeństwo polskie, piloci stali się bohaterami zbiorowej wyobraźni i wzorcami osobowymi, a samolot – symbolem

rozwoju cywilizacyjnego, nowoczesności i opanowania przez człowieka żywiołu powietrza (Le Corbusier 1935: 2–21; Łoziński 1987: 10–15; Woźniak 1987: 5; Rzepka 2023: 6–7).

W pracę na rzecz rozbudowy i wzmacniania lotnictwa miało być zaangażowane całe społeczeństwo, tj. każda osoba bez względu na wykształcenie, pochodzenie, wiek i płeć – stosownie do swoich możliwości, predyspozycji i zainteresowań (Dobrzycki 1927: 79; Kretowicz 1933: 31–32; Meliński 1933: 19–20; Latwis 1935: 31). Szczególną rolę w tym procesie mieli odegrać nauczyciele uznawani za grupę posiadającą zasoby intelektualne uzdalniające ich do zrozumienia istoty i wagi znaczenia lotnictwa dla kraju, szerokie horyzonty myślenia, umiejętność wnikliwej obserwacji, wykształcenie, wrażliwość społeczną i – co najważniejsze – dostęp do szerokich rzesz dzieci i młodzieży. Nauczyciele mieli być zatem jedną z najważniejszych grup prowadzących wychowanie lotnicze, czyli świadome i celowe oddziaływanie na sfery: intelektualną, emocjonalną i moralną najmłodszego pokolenia, aby jak najwięcej osób, pośrednio lub bezpośrednio, w przyszłości lub w danej chwili zaangażowało się w działalność na rzecz lotnictwa polskiego. Wychowanie lotnicze było zatem procesem istotnym nie tylko z punktu widzenia polityki państwa, budowania jego bezpieczeństwa i pozycji międzynarodowej, ale także życia codziennego mieszkańców przedwojennej Polski i znaczenia pedagogicznego dla poszczególnych jednostek (Rzepka 2023: 76; Magiera 2015: 161).

W literaturze przedmiotu nie istnieje żadne opracowanie poświęcone tej tematyce. Niniejszy artykuł ma na celu uzupełnić tę lukę poprzez ustalenie i wyjaśnienie nieobecnych dotąd w literaturze historyczno-pedagogicznej i pedeutologicznej faktów dotyczących zaangażowania społecznego i propaństwowego nauczycieli w proces wychowania lotniczego w II Rzeczypospolitej. Uzupełnienie wiedzy na ten temat może dać pełniejszy obraz tej grupy zawodowej. Zastosowaną metodą badawczą była jakościowa analiza źródeł, będąca najważniejszą metodą stosowaną w badaniach historycznych. Materiał badawczy był dobierany w sposób nielosowy, celowy. Składają się na niego źródła pisane, pochodzące z lat 1918–1939: czasopisma lotnicze i pedagogiczne, akty urzędowe władz oświatowych, korespondencja, dokumentacja i wydawnictwa jubileuszowe organizacji lotniczych. Zgromadzone źródła zostały poddane krytyce zewnętrznej,

wewnętrznej oraz interpretacji pragmatycznej. W rozumowaniu zaś stosowane były metody logiczne: zarówno indukcja, jak i dedukcja (Rubacha 2008: 337–340; Mierzwa 2001: 301–304).

Zainteresowanie nauczycieli lotnictwem i wychowaniem lotniczym

Najważniejszą rolę w promowaniu lotnictwa w społeczeństwie i angażowaniu szerokich rzesz mieszkańców w działalność na jego rzecz odegrała założona w 1923 roku Liga Obrony Powietrznej Państwa (od roku 1928 nosząca nazwę: Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej, w skrócie: LOPP). Była to masowa, ogólnopolska organizacja paramilitarna, której głównym celem było wszechstronne wspieranie rozwoju lotnictwa polskiego. Jednocześnie LOPP była największą organizacją społeczną II Rzeczypospolitej, liczącą w przededniu wybuchu II wojny światowej ponad 2 miliony członków (Konieczny 1987: 26). Co więcej, w 1934 roku na mocy Rozporządzenia Rady Ministrów (Dz.U. RP z 1934 r., nr 11, poz. 90) została uznana za stowarzyszenie wyższej użyteczności publicznej.

To właśnie za sprawą działaczy Ligi docierano do nauczycieli z zachętą do włączenia się w pracę na rzecz lotnictwa i realizowania celów wychowania lotniczego. Warto dodać, że swoim oddziaływaniem aktywiści LOPP chcieli objąć całość środowiska, tj. nauczycieli szkół wszystkich szczebli, w szczególności zaś kadrę pedagogiczną szkół powszechnych (Osiński 1925: 3). Najważniejszymi sposobami dotarcia Zarządu Głównego LOPP i jego komitetów lokalnych do środowiska nauczycielskiego były bezpośrednie rozmowy i spotkania. Najczęściej organizowane były w latach 1926–1931 w różnych miastach (np. w Warszawie, we Lwowie i Łodzi) w formie konferencji dla kierowników, dyrektorów i nauczycieli szkół różnych szczebli. Podczas trwania tych wydarzeń omawiane były zagadnienia związane m.in. z: prezentacją celów działalności LOPP, sposobami werbowania młodzieży w jej szeregi, rozbudzaniem zainteresowania lotnictwem wśród młodzieży i nauczycieli, znaczeniem rozwoju lotnictwa dla budowy pokoju, prowadzeniem prac w zakresie szybownictwa i modelarstwa, a także potrzebą rozpowszechniania czasopism lotniczych wśród najmłodszego pokolenia (*Wiadomości bieżące: z Polski*

1926; *Co nowego w naszym świecie: w Polsce* 1927; *Zjazd Dyrektorów Szkół Średnich we Lwowie* 1930; Seweryn 1930: 232). Uczestnicy konferencji zwykle z entuzjazmem odnosili się do przekazywanych im treści. Warto dodać, że niektóre z tych przedsięwzięć były organizowane z inicjatywy samych nauczycieli. Na przykład na terenie Lwowskiego Okręgu Szkolnego w połowie lat dwudziestych konferencje organizował nauczyciel języka polskiego i niemieckiego Artur Passendorfer (*Co nowego w naszym świecie: w Polsce* 1927).

Okazją do spotkania z nauczycielami i wsparcia ich pracy w zakresie wychowania lotniczego były kursy o charakterze ogólnym, np. kursy prelegentów LOPP, organizowane przede wszystkim w Wilnie, Lublinie, Krakowie i Warszawie. Uczestniczyło w nich każdorazowo ok. 30–100 nauczycieli. Podobny charakter miały kursy instruktorów lotniczych i kursy nauki o lotnictwie, organizowane dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich (Halewski 1928: 103; *Z działalności LOPP: Kraków* 1927; Humpola 1927: 271; *Otwarcie kursu instruktorów wydziałów lotniczych LOPP* 1934).

Drugim ważnym sposobem dotarcia do grona nauczycielskiego było pośrednie oddziaływanie przez władze oświatowe. Dużym osiągnięciem działaczy LOPP było uzyskanie przychylnej opinii urzędników Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, m.in. Zygmunta Zagórowskiego, oraz ministrów, w szczególności: Gustawa Dobruckiego, Kazimierza Świtalskiego, Wacława Jędrzejewicza i Wojciecha Świątosławskiego (Rzepka 2023: 105–112). Skutkiem tego było z jednej strony utworzenie przy MWRiOP koła LOPP, zrzeszającego w 1938 roku 248 urzędników, a z drugiej – publikowanie przez ministrów aktów urzędowych poświęconych kwestiom lotnictwa na łamach dzienników urzędowych (*LOPP na terenie stolicy...* 1939). Najważniejszym tego rodzaju dokumentem był okólnik wydany przez Dobruckiego 3 kwietnia 1928 roku (Dz.U. MWRiOP RP 1928, nr 4, poz. 81) poświęcony sprawie popierania lotnictwa w szkołach.

Minister zwrócił się za jego pośrednictwem do nauczycieli z poleceniem prowadzenia wśród uczniów systematycznych działań wychowawczych, edukacyjnych i propagandowych związanych z lotnictwem. Swoje stanowisko uzasadniał faktem, że lotnictwo jest nie tylko obszarem ważnym dla rozbudowy siły państwa, ale jednocześnie także tematem atrakcyjnym i interesującym dla młodzieży.

Dzięki temu można z łatwością wykorzystać tę tematykę do realizacji celów wychowawczych. Z tych powodów, zdaniem Dobruckiego, kadra pedagogiczna szkół ma trzy zadania do zrealizowania: „Szkoła winna [...] zainteresować sprawą lotnictwa całą młodzież, podległą jej wpływom, winna dalej przez umysły i serca uczniów i uczennic trafić do kół rodzinnych i dokonać propagandy wśród ogółu obywateli, winna wreszcie spośród licznych rzesz młodzieży wyłonić zdolne i twórcze jednostki, nadające się w przyszłości do czynnej pracy na polu lotnictwa” (Okólnik MWRiOP z dn. 3.04.1928...).

Dobrucki wymienił w okólniku także konkretne sposoby, jakimi nauczyciele powinni prowadzić pracę wychowawczą i dydaktyczną wśród swoich uczniów: włączanie treści lotniczych na lekcjach, wykorzystywanie materiałów o tematyce lotniczej, zachęcanie uczniów do zapoznawania się z wydawnictwami lotniczymi, organizowanie odczytów dla społeczności szkolnej, zakładanie szkolnych kół LOPP i objęcie opieki nad kołami już istniejącymi, uczestniczenie wraz z uczniami w wydarzeniach lotniczych, a także organizowanie wycieczek na wystawy lotnicze (Okólnik MWRiOP z dn. 3.04.1928...).

Drugim równie istotnym dokumentem urzędowym władz oświatowych był okólnik wydany 14 maja 1937 roku przez W. Świątosławskiego, poświęcony potrzebie nakłaniania maturzystów do podjęcia nauki w lotniczej szkole oficerskiej – Szkole Podchorążych Lotnictwa (Dz.U. MWRiOP 1937, nr 5, poz. 150). Minister uzasadnił tę potrzebę nie tylko argumentami odwołującymi się do obronności kraju i budowy armii, ale także korzyściami wychowawczymi wynikającymi ze służby w lotnictwie wojskowym: „Mobilizując człowieka, mobilizuje się wszystkie jego wartości duchowe i intelektualne. [...] Charakter służby lotniczej pogłębia wartości moralne, wydobywając z jednostki częstokroć drzemiące w ukryciu talenty. Zmusza do zdobywania rozległej wiedzy w różnorodnych dziedzinach” (Okólnik MWRiOP Nr 46 z dnia 14 maja 1937...). Z tego powodu Świątosławski zalecał, by nauczyciele pomagali maturzystom w rozeznaniu swoich możliwości i zainteresowań poprzez indywidualną pracę z uczniami, organizowanie pogadanek na temat idei obrony narodowej i pracy zawodowej oficera lotnictwa, zapoznawanie z warunkami przyjęcia do szkół lotniczych oraz rozpowszechnianie podstawowej wiedzy związanej z lotnictwem – jego historią, techniką, możliwościami zastosowania (Okólnik MWRiOP Nr 46 z dnia 14 maja 1937...).

Wysiłki w celu nakłaniania nauczycieli do zainteresowania się sprawami lotnictwa podjęli także kuratorzy okręgów szkolnych. Publikowali oni na łamach dzienników urzędowych komunikaty i artykuły mające na celu uświadomienie nauczycielom doniosłości obszarów działalności LOPP i konieczności zaangażowania wszystkich szkół w ich realizację na różne sposoby, także poprzez organizowanie na ich terenie zbiorów pieniężnych i akcji propagandowych (Rzepka 2023: 110–115). Cele działalności Ligi traktowane były przez kuratorów jako równie ważne z punktu widzenia wychowawczego, podobnie jak cele innych organizacji działających na terenie szkoły – kół Ligi Morskiej i Kolonialnej, Polskiego Czerwonego Krzyża, Straży Przedniej, Związku Harcerstwa Polskiego, Sodalicii Mariąńskiej, a także spółdzielni uczniowskich, kółek krajoznawczych i przysposobienia wojskowego. Zaangażowanie młodzieży w prace LOPP miało pierwszorzędne znaczenie z punktu widzenia wychowania obywatelskiego – przyzwyczajało młodych ludzi do bezinteresownej pracy na rzecz stowarzyszenia wyższej użyteczności. Ponadto przyczynianie się młodzieży do budowy silnego lotnictwa miało być jedną z form rozwijania potęgi i pokojowego rozwoju państwa polskiego w obszarze kulturowo-cywilizacyjnym (Moniewski 1936a: 54; Moniewski 1936b: 103–104; Moniewski 1937: 174).

Kanałami dotarcia do nauczycieli i formami zachęty do włączenia się w realizację celów wychowania lotniczego były także publikacje – pomoce metodyczne i materiały, tworzone dla wsparcia nauczycieli w pracy wychowawczej. Wśród najważniejszych można wymienić m.in. broszury: Władysława Balińskiego *Dlaczego jest nam potrzebne lotnictwo* (1928), Józefa Makłowicza *O lotnictwie i obronie przed gazami* (1929), Zygmunta Troniewskiego *Pełny spichlerz, ziemia żyzna – kiedy skrzydła ma Ojczyzna* (1930), *O lataniu dla przyjemności, czyli o sporcie lotniczym* (1930) autorstwa Władysława Umińskiego, *Wskazówki dla instruktorów modelarstwa lotniczego* (1925) Wojciecha Woyny, *Zagadnienia lotnictwa i morza w nauce rysunku* (1939) Antoniego Szczepkowskiego, a także poradniki *Propaganda lotnictwa w szkołach* (1928) wydana przez Zarząd Główny LOPP i *Szkolne Koła LOPP* (1935) autorstwa Franciszka Szymczaka.

Wysiłki podejmowane przez członków LOPP i władze oświatowe przyniosły pozytywne skutki. Działania te spotykały się zasadniczo z pozytywnym odbiorem w środowisku pedagogicznym, które

było gotowe do wykorzystania walorów wychowawczych, jakie tkwiły w tematyce i działalności lotniczej (*Korespondencje* 1928). Co więcej, nauczyciele z własnej inicjatywy zapisywali się do LOPP, a czasem nawet zakładali nauczycielskie koła lotnicze. Przykładem takiego koła było istniejące od 1928 roku Koło Miejscowe Nauczycieli Szkół Powszechnych w Kielcach (Archiwum Państwowe w Kielcach, Komunikat do Starostwa w Kielcach). Niektóre z kół zakładane były nawet wśród uczniów i uczennic placówek kształcących nauczycieli. Na przykład na terenie Warszawy w 1937 roku istniało osiem kół LOPP przy seminariach, pedagogiach i kursach nauczycielskich, liczących łącznie 706 członków (*XV lat 1923–1938. LOPP na terenie stolicy* 1938).

Działalność nauczycieli w LOPP była popierana także przez organizacje nauczycielskie. Przedstawiciele Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP), największej w II RP organizacji nauczycielskiej, podpisali w 1935 roku z władzami LOPP oficjalną umowę o wzajemnej współpracy. Na mocy jej postanowień ZNP płacił Lidze ryczałtowe składki członkowskie, a wszyscy członkowie ZNP zostawali automatycznie członkami wspierającymi LOPP (*Współpraca ZNP z Ligą Obrony Powietrznej Państwa* 1935). Dwa lata później doszło jednak do rozwiązania umowy wskutek m.in. konfliktów związanych z zaleganiem z opłacaniem składek przez ZNP. Mimo to obie organizacje nadal pozostawały w nieformalnej współpracy, a nauczyciele ze Związku nadal pozostawali członkami Ligi opłacając składki indywidualnie, we własnym zakresie (*Wspólny komunikat LOPP i ZNP* 1937). Publikowali oni także na łamach swojego centralnego organu prasowego – „Głosu Nauczycielskiego” – teksty dotyczące konieczności popierania lotnictwa polskiego, prowadzenia działań edukacyjnych i wychowawczych wśród uczniów, osiągnięć polskich i światowych w zakresie lotnictwa oraz krajowych i zagranicznych wydarzeń lotniczych (Rzepka 2023: 118–119).

Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (TNSW), czyli druga co do wielkości organizacja nauczycielska w II RP, również popierało zaangażowanie swoich członków w prace LOPP. Szczególnie aktywną działalność na rzecz lotnictwa prowadzili członkowie okręgów TNSW: Pomorskiego, Lwowskiego, Poznańskiego, Śląskiego, Białostockiego, Warszawskiego, Krakowskiego, Wileńskiego, Stanisławowskiego i Cieszyńsko-Orłowskiego (*Sprawozdanie TNSW*

za rok 1932 1933; *Z życia TNSW* 1938). Podobnie jak nauczyciele ZNP, także członkowie TNSW publikowali na łamach swojego organu – „Przeglądu Pedagogicznego” – treści związane z prowadzeniem wychowania lotniczego. Byli autorami artykułów dotyczących m.in.: korzyści z włączania tematyki lotniczej do pracy wychowawczej – technicznej, proobronnej, intelektualnej, potrzeby większej popularyzacji lotnictwa wśród uczniów, kontrowersji związanych z częstym organizowaniem zbiórek pieniężnych wśród młodzieży, a także włączania się nauczycieli w subskrybowanie Pożyczki Obrony Przeciwlotniczej (Rzepka 2023: 120–122).

Należy jednak dodać, że próby nakłaniania do zaangażowania nauczycieli do działań LOPP spotykały się czasem z krytyką z ich strony i podawaniem w wątpliwość postulatów konieczności włączenia się w prace akurat tej organizacji. Nauczyciele zwracali uwagę na swoje obciążenie obowiązkami zawodowymi, a także na inne niż rozwój lotnictwa potrzeby państwowe i społeczne, w których zaspokojenie chcieliby się zaangażować. Dlatego też niektóre koła nauczycielskie LOPP w szybkim czasie ograniczały swoją działalność jedynie do opłacania składek członkowskich (*Kwesty szkolne* 1930; *Prasa o szkole i nauczycielu* 1934; *Sprawozdanie z działalności Komitetu Powiatowego LOPP...* 1929).

Pojedynczy nauczyciele zapisywali się także do aeroklubów. Była to jednak mała grupa – na przykład w Aeroklubie Warszawskim i Śląskim w Katowicach tylko niecałe 1% członków stanowili nauczyciele. Niektórzy nauczyciele zdobywali także uprawnienia lotnicze. Do takich osób należeli m.in. Maria Kann, szybowniczka i nauczycielka w Szkole Powszechnej im. Andrzeja i Olgi Małkowskich w Warszawie, nauczyciele akademicy mający licencje pilota turystycznego: Tadeusz Pruszkowski – profesor Szkoły Sztuk Pięknych oraz Wojciech Świątosławski – profesor Politechniki Warszawskiej (*Aeroklub Warszawski w cyfrach* 1937; *Sprawozdanie Aeroklubu Śląskiego za rok 1938 1939*).

Prowadzenie wychowania lotniczego w szkole

Jednak najważniejszym sukcesem akcji propagandowej prowadzonej wśród nauczycieli było ich zaangażowanie się w realizację celów wychowania lotniczego wśród dzieci i młodzieży. Wskazane

było, żeby łączyli oni pracę wychowawczą z propagandową. Zintegrowanie tych dwóch oddziaływań uzasadniał Władysław Baliński, dyrektor Zarządu Głównego LOPP. Pisał on w 1930 roku: „Nauczycielstwo, które powołano do kształcenia umysłów i charakterów młodzieży, stanowi element propagandowy o dużej wartości. Etyka zawodu nauczycielskiego sprawia, że znaczna większość nauczycieli ma ten sąd niezależny i opiera się zazwyczaj skutecznie zakusom grup politycznych o uczynienie nauczycielstwa narzędziem propagandy politycznej. Propaganda wielkich idei, celów bezspornych, znajduje wśród nauczycielstwa bardzo pożytecznych i dzielnych propagatorów” (Baliński 1931: 31).

Co więcej, w II RP nauczyciele uważani byli za najważniejsze w całym państwie osoby (obok członków rodziny), które wpływają na kształtowanie postaw dzieci i młodzieży, a co za tym idzie – na budowanie kultury moralnej i obywatelskiej kraju. Ich oddziaływanie na młodzież było możliwe przede wszystkim dzięki częstemu i bliskiemu kontaktowi z uczniami (Witkowska 1920: 103; Kulwieć, Lipski 1920: 73–79). Jeśli tylko wykorzystywali swoje kompetencje pedagogiczne, to osiągnięcie postawionych celów wychowawczych było bardziej prawdopodobne. W zakresie wychowania lotniczego ważne były nie tylko kompetencje merytoryczne i dydaktyczno-metodyczne, ale przede wszystkim wychowawcze (Taraszkiewicz 2001: 175). Należą do nich m.in. kompetencje moralne, interpersonalne, współdziałania i przywódcze. Ważne było zatem, aby nauczyciel posiadał na wysokim poziomie rozwinięte umiejętności komunikacyjne, rozwiązywania problemów, z którymi borykali się uczniowie, potrafił być wzorem dla młodego pokolenia, także w zakresie osobistego zaangażowania się w rozwój lotnictwa. Powinien także systematycznie motywować uczniów do podejmowania wielorakich aktywności, umiejętnie stosując w tym celu różne metody. Bardzo ważna była nauka właściwej interpretacji wydarzeń ze świata lotniczego i prowadzenia refleksji moralnej na temat jego znaczenia dla państwa i rozwoju cywilizacji (Żegnałek 2008: 191; Rzepka 2018: 105–111).

Najczęstszymi okazjami do prowadzenia tego rodzaju działań były lekcje szkolne. W czasie każdej z nich nauczyciele mogli przeprowadzić pogadankę na tematy związane z lotnictwem, nawet luźno powiązane z tematem lekcji, przekazywać informacje dotyczące bieżących i historycznych wydarzeń w lotnictwie, poznawać

i kształtować poglądy uczniów na tego rodzaju kwestie, zachęcać do zaangażowania się w pracę na rzecz lotnictwa, a nawet tworzyć prace o tematyce lotniczej. Często były one później prezentowane podczas wydarzeń szkolnych, publikowane na łamach czasopism lotniczych lub składane w licznych konkursach – plastycznych, literackich, poetyckich, modelarskich – organizowanych najczęściej przez LOPP (*Konkursy L.O.P.P. wśród młodzieży* 1936; Rzepka 2023: 420–440).

Podczas lekcji języka polskiego nauczyciele zapoznawali uczniów z sylwetkami sławnych lotników (przede wszystkim Franciszka Żwirki i Stanisława Wigury), historią lotnictwa i rozpowszechniali tym samym w społeczności szkolnej etos lotnika i konstruktora. Do realizacji tego celu omawiali treści lotnicze zawarte w podręcznikach szkolnych – tematyka lotnicza poruszana była bowiem aż w 32 tekstach (wierszach i czytankach) w 20 podręcznikach (z czego niemalże 3/4 stanowiły podręczniki dla szkół powszechnych) (Rzepka 2023: 150–156). Nauczyciele mogli także włączać do realizacji programu nauczania beletrystykę lotniczą. Siedem książek lotniczych zostało umieszczonych przez MWRiOP na liście lektur uzupełniających. Były to: *Żwirko i Wigura: załoga RWD* autorstwa Janusza Meissnera (lektura dla klasy VI szkoły powszechnej i dla klasy I gimnazjum), *Skrzydlaty chłopiec* Kornela Makuszyńskiego (dla klasy VII szkoły powszechnej), *Nocny lot* Antoine’a de Saint-Exupéry’ego (dla klas III–IV gimnazjum), a dla IV klasy gimnazjum: *Na RWD przez Atlantyk* autorstwa Stanisława Skarżyńskiego, *Pomiędzy chmurami* Zbigniewa Burzyńskiego i *Moje wrażenia z lotu do Tokio* Bolesława Orlińskiego (*Wydawnictwa dozwolone do użytku szkolnego* 1939).

Często nauczyciele nie ograniczali się do tej listy lektur i omawiali podczas lekcji także inne książki. Wybór mieli ogromny – w II RP napisanych zostało ponad 110 książek różnych gatunków o tematyce lotniczej, przede wszystkim powieści, reportaży i wspomnień (Rzepka 2023: 191). Najpopularniejszą i najchętniej wybieraną przez nauczycieli książką, będącą jednocześnie najpoczytniejszą powieścią lotniczą w II RP, była *Szkoła Orląt* autorstwa Janusza Meissnera (*Stąd i stamtąd* 1936). Nauczyciele zachęcali także uczniów do czytania książek o tematyce lotniczej w czasie wolnym. Prowadzili rozmowy w czasie lekcji na ten temat, a także pisali przedmowy do książek. Takim przykładem może być przedmowa napisana przez Gustawa Morcinka, nauczyciela w Skoczowie, w której polecał on młodzieży

zapoznanie się z książką Marii Wardasówny *Maryśka ze Śląska* (Mocinek 1937: 1–2).

Nauczyciele wykorzystywali także inne lekcje do omawiania treści o tematyce lotniczej. Jak zwrócił uwagę Jan Kowal, nauczyciel Gimnazjum Państwowego im. Adama Mickiewicza w Wilnie, lekcje fizyki były doskonałą okazją do omawiania kwestii związanych z lotnictwem: mechaniki lotu, aerodynamiki, działania silników lotniczych itp. (Kowal 1927: 217–218). Sprawdzanie w praktyce zasad działania praw fizyki odnoszących się do samolotów i szybowców realizowane było w ramach przedmiotu roboty (prace) ręczne. W czasie trwania lekcji nauczyciele mogli zadawać uczniom prace z zakresu budowy modeli latających. Co więcej, od roku szkolnego 1935/1936 MWRiOP włączyło zagadnienie modelarstwa lotniczego jako obowiązkowe do realizacji programu robót (prac) ręcznych w klasach VI–VII publicznych szkół powszechnych i w kl. I–IV państwowych gimnazjów męskich i dla chłopców uczących się w tych klasach w placówkach koedukacyjnych (*Pomorski Okrąg Wojewódzki LOPP* 1936). Warto dodać, że modelarstwo lotnicze było doskonałą okazją do zapoznania się z podstawami materiałoznawstwa, rozwijało kreatywność, dokładność, cierpliwość i zdolności manualne uczniów (Kozłowski 1935: 121–122; Stopa 1930: 566–569; Grzeszczak 1932: 22).

W celu podniesienia kompetencji nauczycieli do nauczania modelarstwa lotniczego w szkołach od połowy lat dwudziestych organizowane były lokalnie kursy instruktorskie modelarstwa lotniczego dla nauczycieli. Od roku 1930 planowanie tych kursów miało już charakter centralny, kiedy to organizacją kilkumiesięcznych tzw. Wyższych Kursów Modelarstwa Lotniczego zajęła się LOPP we współpracy z Państwowym Instytutem Robót Ręcznych. Do udziału w kursach kierowani byli przedstawiciele poszczególnych kuratoriów. W II RP organizowane były one corocznie aż do wybuchu II wojny światowej. Dziewięć edycji kursu ukończyło łącznie 710 nauczycieli z całej Polski (Kozak 2007: 106).

Innymi okazjami do realizacji przez nauczycieli celów wychowania lotniczego były także:

- lekcje chemii poprzez omawianie takich zagadnień, jak: procesy w cylindrze silnika, gazy do balonów, materiały konstrukcyjne, materiały opałowe, benzyna, obrona przeciwlotniczo-gazowa (Kowal 1927: 217–218);

- lekcje geografii poprzez włączanie lotniczych elementów do nauki o Polsce współczesnej, m.in.: znaczenie rozwoju komunikacji lotniczej, znaczenie fabryk lotniczych i przemysłu metalowego szczególnie z obszaru Centralnego Okręgu Przemysłowego, organizowanie wycieczek krajoznawczych drogą powietrzną, obliczanie długości głównych linii lotniczych (Hryniewiecka 1936: 212; Mścisz 1928: 27);
- lekcje historii poprzez omawianie historii lotnictwa, jego znaczenia jako ukoronowania historii wynalazków, uzbrojenia i taktyki obrony, porównywanie dawnych i współczesnych typów samolotów, dyskusje na temat sylwetek bohaterów lotniczych (Iwińska 1938: 56–60; Sawicki, Witkowska, Sobiński 1929: 296–300);
- lekcje przyrody poprzez omawianie roli lotnictwa sanitarnego w kwestiach ratownictwa i higieny (Skowroński 1939: 113–114);
- lekcje rysunku poprzez organizowanie wycieczek do portów lotniczych będących przykładami architektury współczesnej, tj. modernistycznej, zadawanie prac plastycznych na tematy związane z lotnictwem (*Sprawozdanie z wycieczki kl. VIII...* 1936; Szczepkowski 1939: 29).

Wielu nauczycieli prowadziło działania w zakresie wychowania lotniczego także poza lekcjami. Niektórzy z nich zakładali szkolne koła lotnicze, tworzone pod auspicjami LOPP, albo obejmowali opieką koła już istniejące. Możliwości pracy było sporo, gdyż w II RP istniała duża liczba szkolnych kół LOPP. Ich przyrost w latach 1924–1939 był dynamiczny, a już w 1933 roku koła szkolne stanowiły 60% (8 992) wszystkich kół LOPP (Kozak 2007: 51). Konieczność sprawowania przez nauczycieli opieki nad kołami została określona w „Regulaminie kół szkolnych młodzieży LOPP”, uchwalonym w 1928 roku przez Sekcję ds. Młodzieży przy Zarządzie Głównym LOPP. Nauczyciel-opiekun miał być wydelegowany do pełnienia tej funkcji przez dyrektora szkoły albo uzyskać jego zgodę w przypadku chęci podjęcia się tej roli (*Sekcja do spraw młodzieży* 1927).

Nauczyciele towarzyszyli uczniom w realizacji programu działania kół, który zwykle koncentrował się wokół pogłębiania wiedzy teoretycznej z zakresu lotnictwa, uczestnictwa w wydarzeniach lotniczych, popularyzacji lotnictwa w środowisku szkolnym i lokalnym

oraz modelarstwa lotniczego. Nauczyciele włączali się także w promocję działań kół, np. poprzez publikowanie sprawozdań z działalności na łamach czasopism lotniczych. Jedną z najbardziej zaangażowanych nauczycielek – opiekunek kół była Aleksandra Zasuszancka, która na łamach miesięcznika wydawanego przez Zarząd Główny LOPP „Lot i OPLG Polski” publikowała teksty dotyczące działalności koła LOPP, którym się opiekowała, a także odezwy do chłopców, by zostali pilotami (Zasuszancka 1936a: 8; Zasuszancka 1936b: 12). Co więcej, Zasuszancka była autorką jednego z lotniczych scenariuszy przedstawień teatralnych *Na progu zwycięstwa: komedia w 3 aktach* (1934), które zostało wystawione przez jej podopieczne z koła LOPP – uczennice II Miejskiego Gimnazjum Żeńskiego im. J. Kochanowskiego w Warszawie, w którym Zasuszancka uczyła języka polskiego (Laskowska 1935: 64).

Nauczyciele służyli członkom kół radą, pomocą, a w razie potrzeby reprezentowali koło w środowisku zewnętrznym i przed dyrektorem szkoły. Do ich zadań należało także pilnowanie przestrzegania zasad zapisanych w wyżej wspomnianym „Regulaminie kół szkolnych”, takich jak: organizowanie spotkań jedynie w czasie pozalekcyjnym (popołudniowym), dopuszczanie do członkostwa jedynie uczniów nieborykających się z trudnościami w uczeniu się oraz podejmowanie decyzji o skreśleniu z listy członków w przypadku beczynności lub złego zachowania.

Warto dodać, że obszarem opieki nauczycielskiej były także inne organizacje działające na terenie szkoły, jak np. drużyny harcerskie i gromady zuchowe. Niektórzy nauczyciele będący jednocześnie instruktorami harcerskimi sami tworzyli takie jednostki na terenie szkół, w których pracowali. Przykładem może być Maria Kann, nauczycielka języka polskiego w Szkole Powszechnej im. Andrzeja Małkowskiego w Warszawie, która w 1934 roku założyła lotniczą gromadę zuchową, której została drużynową (Kann 2021: 20–21; Rzepka 2019/2020: 13). Dzięki takim działaniom nauczyciele mogli połączyć działania w zakresie wychowania lotniczego, harcerskiego i pracy edukacyjnej w szkole. Wszystkie te oddziaływania miały wychowywać przyszłych obywateli w duchu patriotyzmu, pracy na rzecz państwa, zgodnie z założeniami – dominującej w kraju od 1926 roku ideologii wychowawczej – wychowania państwowego (Jakubiak 1994: 29–30).

Charakteryzując wychowanie lotnicze prowadzone w szkołach przez nauczycieli można także wyeksponować cechy i postawy, które miało ono rozwinąć wśród uczniów. Ich katalog można zawrzeć w ramach kategorii pedagogicznych, stanowiących pewnego rodzaju szkielet aksjologiczno-poznawczy ukierunkowujący myśli i organizujący wokół pewnych istotnych z punktu widzenia wychowania, dynamicznych kwestii (Rutkowiak 1995: 25). Jednym z autorów takiego ujęcia jest Józef Górniewicz, który wyróżnił siedem kategorii pedagogicznych: podmiotowość, odpowiedzialność, samorealizację, tolerancję, twórczość, wyobraźnię i wyobraźnię moralną (Górniewicz 2001: 14–106).

Podmiotowość (w rozumieniu Górniewicza) w wychowaniu lotniczym II RP rozwijana była poprzez wzmacnianie motywacji wewnętrznej do osobistego zaangażowania się w sprawy związane z rozwojem rodzimego lotnictwa, a także rozbudzanie wśród uczniów poczucia osobistego sprawstwa i wpływu na te kwestie. Odpowiedzialność nauczyciele budowali wśród uczniów zarówno w zakresie odpowiedzialności obywatelskiej za poziom rozwoju lotnictwa polskiego, a także odpowiedzialności przed innymi obywatelami i władzami państwowymi, którzy liczyli na zaangażowanie młodzieży w tę ważną dla kraju dziedzinę. Samorealizacja była możliwa do rozwijania dzięki aktualizowaniu potencjalnych zdolności uczniów poprzez proponowanie im przez nauczycieli aktywności związanych z lotnictwem, dostosowanych do wieku, zainteresowań i możliwości dzieci. Dzięki wykorzystywaniu w pracy wychowawczej pogadek, dyskusji i pracy zespołowej nauczyciele mogli rozwijać wśród uczniów tolerancję wobec odmiennych punktów widzenia. Podczas prac twórczych, takich jak np. projektowanie i budowanie modeli lub tworzenie prac pisemnych i plastycznych – rozwijała się twórczość i wyobraźnia uczniów. Wyobraźnia moralna mogła być kształtowana podczas każdej aktywności, w czasie której uczniowie uczyli się przewidywać następstwa swoich działań – zarówno w zakresie efektów realizacji drobnych projektów, jak i szeroko pojętego wkładu w budowę potęgi lotnictwa polskiego – i brania za te skutki moralnej odpowiedzialności (Górniewicz 2021: 14–106; Rzepka 2023: 432–439).

Zakończenie

Nauczyciele II Rzeczypospolitej – osoby cechujące się wrażliwością społeczną, kompetencjami pedagogicznymi i inteligencją, cieszące się społecznym autorytetem, zaufaniem młodzieży i dostępem do nich w codziennej pracy – byli postrzegani przez pasjonatów lotnictwa jako jedna z najważniejszych grup, które powinny prowadzić wychowanie lotnicze (Papierski 1930: 585–587). Dzięki podejmowanym przez działaczy Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej wysiłkom nauczyciele włączyli się w realizację celów wychowania lotniczego. Motywację do działania środowiska nauczycielskiego wspierały: akty urzędowe publikowane przez władze oświatowe, organizowane formy szkoleniowe, działania organizacji nauczycielskich, a także tworzone dla nich pomoce metodyczne i dydaktyczne. Choć w działalności na rzecz lotnictwa dostrzegane były także obszary kontrowersyjne, to jednak powszechnie cieszyła się ona dużym poparciem ze strony środowiska nauczycielskiego, które chętnie nawiązywało współpracę z LOPP. Niektóre osoby zostawały nawet członkami aeroklubów i nabywały uprawnienia w zakresie pilotażu samolotowego lub szybowcowego.

Najważniejszym terenem działań nauczycieli w zakresie wychowania lotniczego była szkoła każdego szczebla, choć ich zaangażowanie wykraczało poza mury szkolne. Do obszarów aktywności nauczycieli należały przede wszystkim:

- włączanie treści lotniczych podczas lekcji,
- opieka nad kołami szkolnymi,
- publikowanie tekstów na łamach czasopism lotniczych,
- zakładanie i prowadzenie lotniczych drużyn harcerskich (zuchowych).

Nauczyciele, zależnie od swojej woli i poziomu przekonania, włączali treści lotnicze podczas lekcji różnych przedmiotów. Mogli wtedy kształtować postawy uczniów, a także rozwijać ich wiedzę i umiejętności. Realizowali to m.in. poprzez zapoznavanie ich z sylwetkami zasłużonych lotników stawianych młodzieży za wzór do naśladowania, omawianie tekstów literackich o tematyce lotniczej czy uczenie budowy modeli latających. Stosowali wówczas najczęściej takie metody dydaktyczne, jak: pogadanka, dyskusja i metody praktyczne.

Niektórzy nauczyciele podejmowali się roli opiekunów szkolnych kół albo innych organizacji lotniczych działających na terenie szkoły lub poza nią, jak np. Związek Harcerstwa Polskiego. Niejednokrotnie z własnej inicjatywy zakładali takie organizacje i aktywnie angażowali się w ich prężną działalność, a także publikowali różnego rodzaju teksty na łamach czasopism lotniczych, które były w II RP chętnie czytane przez młodzież zainteresowaną tą tematyką.

Dzięki powszechnemu udziałowi nauczycieli w wychowaniu lotniczym w II Rzeczypospolitej mogło być one prowadzone na szeroką skalę, docierać do dzieci i młodzieży z różnych grup społecznych, a za ich sprawą – docierać także „pod strzechy” – do ich domów rodzinnych, sąsiedztwa i miejscowości. W ten sposób całe społeczeństwo mogło budować tak ważną w dwudziestolecie międzywojennym dziedzinę rozwoju państwa, jaką było lotnictwo, jednoczyć się wokół niej, budować dumę narodową i poczucie bezpieczeństwa obywateli „Silnej Polski Skrzydlatej”, które jednak zostało rychło zniszczone przez wybuch II wojny światowej (Rzepka 2023: 424–440).

* * *

Niniejszy artykuł nie wyczerpuje tematyki zaangażowania nauczycieli w proces przedwojennego wychowania lotniczego. Jest to pierwsza publikacja poświęcona temu zagadnieniu i może stanowić inspirację dla badaczy historii wychowania w II RP do prowadzenia dalszych badań w tym zakresie. Szczególnie interesujące byłoby opracowanie charakterystyki udziału nauczycieli w wychowaniu lotniczym w zależności od regionu, szczebla i rodzaju szkół, a także dokładne ustalenie jego praktycznej realizacji podczas poszczególnych lekcji. Niezwykle wartościowe byłoby także przeprowadzenie porównawczych badań historyczno-pedagogicznych ukazujących podobieństwa i różnice działań w zakresie wychowania lotniczego polskich nauczycieli i tych, którzy uczyli w szkołach innych krajów europejskich w okresie międzywojennym. Tego rodzaju badania mają jednak wartość nie tylko dla historyków oświaty i wychowania. Dla badaczy współczesnej pedagogiki tematyka ta może być inspiracją dla poszukiwania obszarów i idei aktualnie istotnych dla społeczeństwa i wspólnoty państwowej, które mogłyby być skutecznie włączane w codzienną działalność dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli, a jednocześnie „porwać” młodzież swoją atrakcyjnością.

Bibliografia

- Archiwum Państwowe w Kielcach, sygn. 21/101/440, Komunikat do Starostwa w Kielcach z 20.01.1928.
- Aeroklub Warszawski w cyfrach* (1937). „Skrzydłata Polska”, nr 10.
- Baliński W. (1930). *Propaganda, jej metody i znaczenie*, Warszawa: Nakładem Księgarni F. Hoesicka.
- Co nowego w naszym świecie: w Polsce* (1927). „Młody Lotnik”, nr 1.
- Dobrzycki B. (1927). *Czem jest lotnictwo?*, „Lot Polski”, nr 4.
- Górniewicz J. (2001). *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobrażenia*, Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Grzeszczak B. (1932). *Modelarnie w szkołach powszechnych*, „Lot i OPLG Polski”, nr 5.
- Halewski T. (1928). *Młodzież a lotnictwo na terenie Krakowa i województwa Krakowskiego*, „Młody Lotnik”, nr 5.
- Hryniewiecka M. (1936). *Muzeum Przemysłu i Techniki*, „Płomyk”, nr 28.
- Humpola L. (1927). *Wrażenia słuchacza kursu prelegentów LOPP*, „Lot Polski”, nr 9.
- Iwińska I. (1938). *Nauka o Polsce współczesnej oraz historia powszechna w ujęciu tematycznym. Zeszyt II*, Warszawa: „Pomoc Szkolna” HAWU.
- Jakubiak K. (1994). *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza samorządności. Kształtowanie i upowszechnianie w periodycznych wydawnictwach społeczno-kulturalnych i pedagogicznych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Kann M. (2021). *Lotnicze zuchy*, [w:] *Na harcerskich skrzydłach*, red. A. Glass, Bielsko-Biała–Warszawa: Wydawnictwo ELAY-SCG.
- Konieczny J.R. (1987). *Organizacja lotnictwa sportowego w Polsce w latach 1919–1939*, [w:] *Polskie lotnictwo sportowe*, red. H. Szydlowski, Kraków: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Konkursy L.O.P.P. wśród młodzieży* (1936). „Lot i OPLG Polski”, nr 3–4.
- Korespondencje* (1928). „Ikar”, nr 1.
- Kowal J. (1927). *Lotnictwo a program fizyki w szkole średniej*, „Młody Lotnik”, nr 10.
- Kozak Z. (2007). *Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej w Polsce w latach 1928–1939*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Kozłowski W. (1935). *Lotnictwo najmłodszych*, „Skrzydłata Polska”, nr 5.
- Kretowicz Ch.M. (1933). *Czy jesteśmy przygotowani?*, „Lot Polski”, nr 5.
- Kwesty szkolne* (1930). „Przegląd Pedagogiczny”, nr 33.
- Kulwiec K., Lipski H. (1920). *Projekt instrukcji dla wychowawców klasowych*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2.
- Laskowska I. (1935). *Na progu zwycięstwa*, „Skrzydłata Polska”, nr 3.

- Latwis S. (1935). *Racjonalizacja wykształcenia, wychowania i doskonalenia lotniczego w klubach*, „Skrzydłata Polska”, nr 2.
- Le Corbusier (1935). *Aircraft*, London: The Studio Ltd.
- LOPP na terenie stolicy w roku 1938: *Sprawozdanie Okręgu LOPP m.st. Warszawy za rok 1938*, Warszawa 1939.
- Łoziński M. i J. (1994). *Sport lotniczy w przedwojennej Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Tenten.
- Magiera E. (2015). *Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej w Drugiej Rzeczypospolitej jako przykład działalności szkolnych kół stowarzyszeń wyższej użyteczności*, [w:] *Wzrastać w cieniu historii. Dzieci i młodzież w instytucjach edukacyjnych w Polsce (1918–1989)*, red. E. Gorloff, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Malinowski T. (1987). *Sport samolotowy*, [w:] *Polskie lotnictwo sportowe*, red. H. Szydłowski, Kraków: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Meliński Z. (1933). *Propaganda jako środek walki i obrony powietrznej*, „LP”, nr 7.
- Mierzwa E.A. (2001). *Historyka. Wstęp do badań historycznych*, Piotrków Trybunalski: Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego.
- Moniewski T. (1936a). *Młodzież szkolna w LOPP*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego”, nr 2.
- Moniewski T. (1936b). *Młodzież szkolna w LOPP II*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego”, nr 4.
- Moniewski T. (1937). *Młodzież szkolna w LOPP III*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego” nr 7.
- Morcinek G. (1937). *Przedmowa*, [w:] M. Wardasówna, *Maryska ze Śląska*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Mścisz M. (1928). *Jak przystąpić do poznania mapy w szkole powszechnej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1.
- Okólnik MWRiOP Nr 46 z dnia 14 maja 1937 r. (III S-3678-37) w sprawie wstępowania młodzieży do Szkoły Podchorążych Lotnictwa, Dz.U. MWRiOP 1937, nr 5, poz. 150.
- Okólnik MWRiOP z dn. 3.04.1928 (Nr I 212247/27) do Kuratorów Okręgów Szkolnych oraz do Województwa Śląskiego i Liceum Krzemienieckiego w sprawie popierania lotnictwa, Dz.U. MWRiOP 1928, nr 4, poz. 81.
- Osiński J. (1925). *Władze szkolne a lotnictwo*, „Młody Lotnik”, nr 13.
- Otwarcie kursu instruktorów wydziałów lotniczych LOPP (1934). „Lot i OPLG Polski”, nr 4.
- Papierski M. (1930). *Rola nauczycielstwa w działalności LOPP*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poleskiego”, nr 5.
- Pomorski Okrąg Wojewódzki LOPP (1936). „Lot i OPLG Polski”, nr 19/20.
- Prasa o szkole i nauczycielu (1934). „Przegląd Pedagogiczny”, nr 14.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Rutkowiak J. (red.) (1995). *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rzepka M. (2018). *Rola nauczyciela w wychowaniu moralnym w II Rzeczypospolitej na podstawie analizy treści „Przeglądu Pedagogicznego” (1918–1939)*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- Rzepka M. (2019/2020). *Specjalność lotnicza w międzywojennym Związku Harcerstwa Polskiego*, „Harcerstwo”, nr 2/3.
- Rzepka M. (2023). *Wychowanie lotnicze w II Rzeczypospolitej* [rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski].
- Sawicki L., Witkowska H., Sobiński S. (1929). *Polska współczesna (Nauka obywatelska)*, Lwów: Nakład i własność K.S. Jakubowskiego.
- Sekcja do spraw młodzieży przy Zarządzie Gł. L.O.P.P.* (1927). „Młody Lotnik”, nr 10.
- Seweryn S. (1930). *Uwagi o wychowaniu obywatelsko-państwowem*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego”, nr 9.
- Skowroński A. (1939). *Zagadnienie obronności Państwa w nauczaniu i wychowaniu w szkole powszechnej*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wołyńskiego”, nr 4.
- Sprawozdanie Aeroklubu Śląskiego za rok 1938* (1939). Katowice: Aeroklub Śląski (Katowice).
- Sprawozdanie TNSW za rok 1932. Część II* (1933). „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1–2.
- Sprawozdanie z działalności Komitetu Powiatowego LOPP w Białymstoku za rok 1928* (1929). „Wiadomości Lotnicze”, nr 3–4, dodatek nr II.
- Sprawozdanie z wycieczki kl. VIII Gimnazjum im. Unii Lubelskiej w Lublinie do Warszawy i Łodzi* (1936). „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego”, nr 4.
- Stąd i stamtąd* (1936). „LiOPLGP”, nr 24.
- Stopa R. (1930). *Roboty ręczne jako czynnik wychowawczy*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poleskiego”, nr 5.
- Szczepkowski A. (1939). *Zagadnienie lotnictwa i morza w nauce rysunku: wskazówki praktyczne*, Kraków: Księgarnia „Nauka i Sztuka”.
- Taraszkiewicz M. (2001). *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Poznań: Arka.
- Wiadomości bieżące: z Polski* (1926). „Młody Lotnik”, nr 12.
- Witkowska H. (1920). *O wychowaniu i kształceniu obywatelskiem*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 3.
- Woźniak J. (1987). *Orły z Podkarpacia*, Rzeszów: RSW „Prasa-Książka-Ruch” Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Wspólny komunikat LOPP i ZNP* (1937). „Głos Nauczycielski”, nr 35.
- Współpraca ZNP z Ligą Obrony Powietrznej Państwa* (1935). „Głos Nauczycielski”, nr 1.
- Wydawnictwa dozwolone do użytku szkolnego* (1939). Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego”, nr 4.

- XV lat 1923–1938. LOPP na terenie stolicy* (1938). Warszawa: Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej.
- Z działalności LOPP: Kraków* (1927). „Młody Lotnik”, nr 2.
- Z życia TNSW* (1938). „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2.
- Zasuszancka A. (1936a). *Do chłopców!*, „Lot i OPLG Polski”, nr 6.
- Zasuszancka A. (1936b). *Dziewczęta budują modele*, „Lot i OPLG Polski”, nr 19/10.
- Zbierański C.M. (1958), *O narodzinach lotnictwa polskiego*, New York: Czas Publishing Co.
- Zjazd Dyrektorów Szkół Średnich we Lwowie* (1930). „Zręb”, t. 2.
- Żegnałek K. (2008). *Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela edukacji*, [w:] *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, red. K. Żegnałek, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Magdalena Rzepka
 Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie
 Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki
 E-mail: magdalena_rzepka@sggw.edu.pl

Dane kontaktowe 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

Plany wydawnicze

- 2024, vol. 27, nr 4: Biografie w kontekstach edukacyjnych
Termin nadsyłania tekstów: 31.08.2024
- 2025, vol. 28, no. 1: Family, School and Local Community: Educational Partnership
Termin nadsyłania tekstów w języku angielskim: 30.11.2024
- 2025, vol. 28, nr 2: Religia i wychowanie. Koncepcje pedagogiczne XX wieku
Termin nadsyłania tekstów do: 28.02.2025