SEMINARE

SEMINARE

Tomy wydane Published Volumes

- 1 – 1975
- 2 – 1977
- 3 – 1978
- 4 – 1979
- 5 – 1981
- 6 – 1983
- 7 – 1985
- 8 – 1986
- 9 – 1987/1988
- 10 – 1994
- 11 – 1995
- 12 – 1996
- 13 – 1997
- 14 – 1998
- 15 – 1999
- 16 – 2000
- 17 – 2001
- 18 – 2002
- 19 – 2003
- 20 – 2004
- 21 – 2005
- 22 – 2005 (jubileuszowy/jubilee vol.)
- 23 – 2006
- 24 – 2007
- 25 – 2008
- 26 – 2009
- 27 – 2010
- 28 – 2010
- 29 – 2011
- 30 – 2011
- 31 – 2012
- 32 – 2012
- 33 – 2013
- 34 – 2013
- 35 – 2014
- 36 – 2015
- 37 – 2016

SEMINARE

POSZUKIWANIA NAUKOWE

KWARTALNIK

Tom 38 nr 1

DOI: <http://doi.org/10.21852/sem.2017.1>

**TOWARZYSTWO NAUKOWE FRANCISZKA SALEZEGO
KRAKÓW-PIŁA-WARSZAWA-WROCŁAW
2017**

Adres Redakcji „Seminare”

05-092 Łomianki, skr. poczt. 26, tel. (22) 732 73 97, fax (22) 732 73 99
e-mail: seminare@seminare.pl; www.seminare.pl

Adres Wydawcy

Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego
03-775 Warszawa, ul. Kawęczynska 53, tel. (22) 518 62 00, fax (22) 518 62 02

Projekt okładki

Sławomir Krajewski

Opracowanie komputerowe

Marcin Izdebski

Korekta edytorska

dr Joanna Wójcik

Korekta statystyczna

dr Bartłomiej Skowroński

Korekta tekstów w języku angielskim

Teresa Wójcik PhD
dr Ewa Sawicka

Korekta tekstów w języku niemieckim

Peter Gross
dr Barbara Skoczyńska-Prokopowicz

Korekta tekstów w języku włoskim

dott.ssa Cristina Monacchia

Wersja papierowa czasopisma jest wersją pierwotną

© Copyright by TNFS, Warszawa 2017

ISSN 1232-8766

DOI: <http://doi.org/10.21852/sem>

Wydawnictwo, druk i oprawa

Poligrafia Salezjańska

30-318 Kraków, ul. Bałuckiego 8, tel./fax (12) 252 85 00

Redaguje Zespół

Radosław Błaszczyk, Mariusz Chamarczuk, Marek T. Chmielewski, Stanisław Chrobak (zastępca redaktora naczelnego), Arkadiusz Domaszk, Jerzy Gocko (redaktor naczelnny), Kazimierz Gryżenia, Sylwester Jędrzejewski, Roman Mazur, Kazimierz Misiaszek, Krzysztof Niegowski (zastępca redaktora naczelnego, sekretarz), Jan Niewęglowski, Ryszard F. Sadowski, Henryk Stawniak, Dariusz Sztuk (sekretarz)

Rada Naukowa

dr Harry Aponte PhD, Drexel University (Philadelphia, PA USA); prof. Dietrich Benner, Humboldt Universität (Berlin, Niemcy); ks. prof. dr hab. Tadeusz Biesaga SDB (UPJPII, Kraków); prof. Jan Borowiec, Uppsala Universitet (Uppsala, Szwecja); prof. Alfio Marcello Buscemi OFM, Studium Biblicum Franciscanum (Jerozolima, Izrael); prof. Cristian Desbouts, Università Pontificia Salesiana (Roma, Włochy); prof. dr hab. Ihor Dobrianski, Instytut Gospodarki Regionalnej i Ekonomii (Kirovohrad, Ukraina); prof. Paolo Gambini, Università Pontificia Salesiana (Rzym, Włochy); prof. Sheamus Hegarty, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Amsterdam, Holandia); ks. prof. dr hab. Helmut Juros; dr Dorota Lubińska, Stockholms Universitet (Sztokholm, Szwecja); ks. prof. dr hab. Kazimierz Łatak, UKSW Warszawa; ks. dr hab. prof. UPJPII Janusz Mączka SDB, UPJP II Kraków; prof. Fritz Oser, Universität Freiburg (Üechtland, Szwajcaria); ks. bp prof. dr Stefan Oster SDB (Passau, Niemcy); prof. Malcolm Payne, Manchester Metropolitan University (Manchester, Wielka Brytania); prof. dr Zhengmei Peng, East China Normal University (Shanghai, Chiny); prof. Sue Ralph, University Northampton (Northampton, Wielka Brytania); ks. prof. dr hab. Henryk Skorowski SDB, UKSW Warszawa; prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski; ks. prof. dr hab. Stanisław Wilk SDB, KUL Lublin; dr Teresa Wójcik PhD, Villanova University (Villanova, PA USA); dr hab. Ivan Zymomrya, Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny (Kirovohrad, Ukraina); prof. dr hab. Mykoła Zymomrya, Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny (Drohobycz, Ukraina); prof. dr hab. Jan Żaryn, Instytut Historii PAN, UKSW Warszawa

Zespół recenzentów

ks. dr hab. Bartosz Adamczewski (UKSW, Warszawa); ks. dr hab. Rastislav Adamko (Katolícka Univerzita v Ružomberku, Słowacja); ThDr. René Balák PhD (Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Słowacja); ks. dr hab. Janusz Balicki, prof. UKSW (Warszawa); prof. dr hab. Jakub Bartoszewski (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie); ks. prof. nadzw. dr hab. Tadeusz Bąk (PWSTE, Jarosław); ks. prof. dr hab. Ignacy Bokwa (UKSW, Warszawa); ks. prof. dr hab. Wojciech Bołoz (UKSW, Warszawa); ks. prof. dr hab. Tadeusz Borutka (UPJPII, Kraków); ks. prof. Joseph F. Chorpenning OSFS (St. Joseph University, Philadelphia, USA); doc. JCDr. Frantisek Citbaj (Prešovská Univerzita v Prešove, Słowacja); dr Giuseppe Cursio (Università degli Studi dell'Aquila, Włochy); dr Barbara Czarnecka (University of Bedfordshire/Polski Uniwersytet na Obczyźnie, London, Wielka Brytania); prof. PhD Pavol Dancák PhD (Prešovská Univerzita v Prešove, Słowacja); o. prof. dr hab. Andrzej Derdziuk (KUL, Lublin); ks. prof. John Dickson (Royal Holloway University, London, Wielka Brytania); prof. dr hab. Ihor Dobrianski (Instytut Gospodarki Regionalnej i Ekonomii, Kirovohrad, Ukraina); ks. dr hab. Henryk Drawnel SDB, prof. KUL (Lublin); ks. dr hab. Kazimierz Dullak, prof. US (Szczecin); ks. prof. dr hab. Ginter Dzierżon (UKSW, Warszawa); dr Timothy Eccles, Nottingham Trent University (Nottingham, Wielka Brytania); dr hab. Anna Fidelus, prof. UKSW (Warszawa); ks. prof. dr Michael Daniel Findikyan (St. Nersess Armenian Seminary in New Rochelle, USA); ks. prof. dr Zbigniew Formella SDB (Università Pontificia Salesiana, Roma, Włochy); ks. dr hab. Konrad Glombik (UO, Opole); dr Anna A. Głusiuk (UKSW, Warszawa); ks. dr hab. Richard Gorban Uniwersytet Teologiczny im. św. Jana Chryzostoma w Iwano-Frankowsku, Ukraina); ks. prof. dr hab. Marian Graczyk SDB (UKSW, Warszawa); prof. dr hab. Czesław Grajewski (UKSW, Warsza-

wa); ks. dr Dariusz Grządziel SDB (Università Pontificia Salesiana, Roma, Włochy); dr doc. Dmitro Hertsyuk (Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina); prof. Suzanne Hollman, PsyD (Divine Mercy University, Washington D.C., USA); ks. dr Stanisław Jankowski SDB; ks. prof. Varghese Kalluvachel SDB (Università Pontificia Salesiana, Roma, Włochy); dr Przemysław E. Kaniok (UO, Opole); dr hab. Zdzisława Kobylińska, prof. UWM (Olsztyn); ks. dr hab. Bernard Kołodziej TChr, prof. UAM (Poznań); ks. dr hab. Tadeusz Kołosowski SDB, prof. UKSW (Warszawa); ks. dr hab. Jerzy Koperek, prof. KUL (Lublin); doc. ThDr. PhD. Stanislav Košč PhD (Katolícka Univerzita v Ružomberku, Słowacja); ks. dr hab. Ryszard Kozłowski CO, prof. AP (Akademina Pomorska, Słupsk); ks. dr hab. Czesław Krakowiak, prof. KUL (Lublin); ks. dr Franciszek Krasoń SDB (Università Pontificia Salesiana, Roma, Włochy); ks. prof. dr Joshtrom Isaac Kureethadam (Università Pontificia Salesiana, Roma, Włochy); ks. dr Mariusz Kuźniar (Univerzita Karlova, Praha, Czechy); prof. dr hab. Anna Latawiec (UKSW, Warszawa); ks. prof. dr Tadeusz Lewicki (Università Pontificia Salesiana, Roma, Włochy); ks. dr hab. Zbigniew Łepko SDB, prof. UKSW (Warszawa); dr hab. Marcin T. Łukaszewski (UMFC, Warszawa); ks. prof. dr hab. Józef Mandziuk (Politechnika Rzeszowska, Rzeszów); ks. prof. Alfredo Manhiça (Università Pontificia Antonianum, Roma, Włochy); dr Lidia Marek (UŚ, Szczecin); ks. prof. Mario Maritano (Università Pontificia Salesiana, Roma, Włochy); dr hab. Lidia Marszałek (Pedagogium, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, Warszawa); ks. prof. dr hab. Andrzej Maryniarczyk (KUL, Lublin); ks. prof. dr hab. Paweł Mazanka (UKSW, Warszawa); dr hab. Marek Melnyk, prof. UWM (Olsztyn); dr Monika Menke (Univerzita Palackého v Olomouci, Słowacja); dr Zbigniew Mikołajczyk (UKSW, Warszawa); ks. dr hab. Leszek Misiarczyk, prof. UKSW (Warszawa); ks. dr Peter Młynarčík SDB (Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja); ks. prof. dr hab. Piotr Morciniec (UO, Opole); ks. prof. dr hab. Jarosław Moskałyk (UAM, Poznań); doc. dr Iryna Myszcyszyn (Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki, Lwów, Ukraina); (ks. prof. dr hab. Józef Naumowicz (UKSW, Warszawa); ks. prof. Damián Némec OP (Univerzita Palackého v Olomouci) ks. prof. dr hab. Jacek Nowak (UKSW, Warszawa); ks. prof. dr hab. Marian Nowak (KUL, Lublin); ks. dr hab. Sławomir Nowosad, prof. KUL (Lublin); dr hab. Krystyna Ostrowska, prof. UW (Warszawa); ks. dr Krzysztof Owczarek SDB (Catholic University of Eastern Africa, Nairobi, Kenia); dr Anna Pecoraro, University of Pennsylvania (Philadelphia, USA); ks. dr hab. Jan Pietrzykowski SDB, prof. UKSW (Warszawa); prof. dr hab. Jan Piskurewicz (Instytut Historii Nauki PAN, UKSW, Warszawa); ks. prof. Gregorio Poblano Bata SDB (Università Pontificia Salesiana, Roma, Włochy); prof. dr hab. Marek Podhajski (Akademia Muzyczna, Gdańsk); dr hab. Ewa Podrez, prof. UKSW (Warszawa); prof. Greg Prater, Arizona State University (Phoenix, USA); ks. prof. dr hab. Jan Przybyłowski (UKSW, Warszawa); ks. prof. dr Gabriele Quinzi SDB (Università Pontificia Salesiana, Roma, Włochy); dr hab. Maria Ryś, prof. UKSW (Warszawa); prof. dr hab. Tadeusz Sarnowski (UW, Warszawa); ks. prof. Manlio Sodi SDB (Università Pontificia Salesiana, Roma, Włochy); ks. dr hab. Adam Solak, prof. UP (Kraków); prof. Michele Sorice (Free International University for Social Studies "Guido Carli", Roma – Włochy); prof. dr hab. Josef Spindelböck (Internationalen Theologischen Institut, Trumau, Austria); ks. prof. dr hab. Józef Stala (UPJPII, Kraków); dr hab. Witold Starnawski, prof. UKSW (Warszawa); dr Mária Suríková (Tnávská Univerzita v Trnave, Słowacja); dr Agnieszka Szajner (London); dr hab. Beata Szluz, prof. UR (Rzeszów); ks. dr hab. Adam Świeżyński, prof. UKSW (Warszawa); dr hab. Lucjan Świto (UWM, Olsztyn); prof. Gaston Gabriel Tata (Università Pontificia Urbaniana, Roma, Włochy); prof. Ewa Teodorowicz-Hellman, Stockholms Universitet (Stockholm, Szwecja); prof. dr hab. Wiesław Theiss (UW, Warszawa); ks. prof. Scaria Thuruthiyil SDB (Università Pontificia Salesiana, Roma, Włochy); ks. dr Andrzej Toczyński SDB (Studium Theologicum Salesianum, Jerozolima); prof. dr hab. Siergiej Trojan (Diplomatic Academy of Ukraine, Ministry of Foreign Affairs of Ukraine); prof. dr Giampaolo Usai (Università Pontificia Salesiana, Roma, Włochy); ks. dr Mirosław Wierzbicki (Università Pontificia Salesiana, Roma, Włochy); ks. dr hab. Piotr Wiśniewski, prof. KUL (Lublin); ks. dr hab. Józef Wroceński, prof. UKSW (Warszawa); ks. prof. dr hab. Sławomir Zaręba (UKSW, Warszawa); ks. dr hab. Andrzej Żądło, prof. UŚ (Katowice); ks. dr hab. Wojciech Życiński SDB, prof. UPJPII (Kraków)

SEMINARE

LEARNED INVESTIGATIONS

QUARTERLY

Volume 38 No. 1

DOI: <http://doi.org/10.21852/sem.2017.1>

FRANCIS DE SALES LEARNED SOCIETY
KRAKÓW-PIŁA-WARSZAWA-WROCŁAW

2017

Editor's office address

SEMINARE

P.O. Box 26; 05-092 LOMIANKI; POLAND Tel. +48 22 7327393; Fax +48 22 7327399

E-mail: seminare@seminare.pl; www.seminare.pl

Publisher

Francis de Sales Learned Society

03-775 Warszawa, ul. Kawęczyńska 53; Tel. +48 22 518 62 00; Fax +48 22 518 62 02

E-mail: tnfs@tnfs.pl; www.tnfs.pl

Cover design

Sławomir Krajewski

Computer editing

Marcin Izdebski

Editing

dr Joanna Wójcik

Statistical correction

dr Bartłomiej Skowroński

Proofreading of texts in English

Teresa Wójcik PhD

dr Ewa Sawicka

Proofreading of texts in German

Peter Gross

dr Barbara Skoczyńska-Prokopowicz

Proofreading of texts in Italian

dott.ssa Cristina Monacchia

Print edition is the original version of the periodical

© Copyright by TNFS, Warszawa 2017

ISSN 1232-8766

DOI: <http://doi.org/10.21852/sem>

Printed by

Salesian Printing Press

30-318 KRAKOW, ul. Bałuckiego 8, POLAND, Tel./Fax +48 12 252 85 00

Editorial Staff

Radosław Błaszczyk, Mariusz Chamarczuk, Marek T. Chmielewski, Stanisław Chrobak (deputy editor-in-chief), Arkadiusz Domaszk, Jerzy Gocko (editor-in-chief), Kazimierz Gryżenia, Sylwester Jędrzejewski, Roman Mazur, Kazimierz Misiaszek, Krzysztof Niegowski (deputy editor-in-chief, secretary of editorial staff), Jan Niewęgłowski, Ryszard F. Sadowski, Henryk Stawniak, Dariusz Sztuk (secretary of editorial staff)

Advisory Board

Harry Aponte PhD, Drexel University (Philadelphia, PA USA); prof. Dietrich Benner, Humboldt Universität (Berlin, Germany); prof. Tadeusz Biesaga SDB (UPJPII, Kraków); prof. Jan Borowiec, Uppsala Universitet (Uppsala, Sweden); prof. Alfio Marcello Buscemi OFM, Studium Biblicum Franciscanum (Jerusalem, Israel); prof. Cristian Desbouts, Università Pontificia Salesiana (Roma, Italy); prof. dr hab. Ihor Dobrianski, Institute of Regional Economy (Kirovohrad, Ukraine); prof. Paolo Gambini, Università Pontificia Salesiana (Rome, Italy); prof. Sheamus Hegarty, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Amsterdam, Holland); prof. dr hab. Helmut Juros; dr Dorota Lubińska, Stockholms Universitet (Stockholm, Sweden); prof. dr hab. Kazimierz Łatak (UKSW, Warszawa); dr hab. prof. UPJPII Janusz Mączka SDB (UPJPII, Kraków); prof. Fritz Oser, Universität Freiburg (Üechtland, Switzerland); bp prof. dr Stefan Oster SDB (Passau, Germany); prof. Malcolm Payne, Manchester Metropolitan University (Great Britain); prof. dr Zhengmei Peng, East China Normal University (Shanghai, China); prof. Sue Ralph, University of Northampton (Great Britain); prof. dr hab. Henryk Skorowski SDB (UKSW, Warszawa); prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski, Społeczna Akademia Nauk (Łódź); prof. dr hab. Stanisław Wilk SDB (KUL, Lublin); Teresa Wójcik, PhD, Villanova University (Villanova, PA USA); dr hab. Ivan Zymomrya, State Pedagogical University (Kirovograd, Ukraine); prof. dr hab. Mykoła Zymomrya, State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine); prof. dr hab. Jan Żaryn (Instytut Historii PAN, UKSW, Warszawa)

Reviewing Editors

Bartosz Adamczewski, Rastislav Adamko, René Balák, Janusz Balicki, Jakub Bartoszewski, Tadeusz Bąk, Ignacy Bokwa, Wojciech Bołoz, Tadeusz Borutka, Joseph F. Chorpennig, Frantisek Citbaj, Giuseppe Cursio, Barbara Czarnecka, Pavol Dancák, Andrzej Derdziuk, John Dickson, Ihor Dobrianski, Henryk Drawnel, Kazimierz Dullak, Ginter Dzierżon, Timothy Eccles, Anna Fidelus, Michael Daniel Findikyan, Zbigniew Formella, Konrad Glombik, Anna A. Głusiuk, Richard Gorban, Marian Graczyk, Czesław Grajewski, Dariusz Grządziel, Ewa Teodorowicz-Hellman; Dmitro Hertsiuk, Suzanne Hollman, Stanisław Jankowski, Varghese Kalluvachel, Przemysław E. Kaniok, Zdzisława Kobylińska, Bernard Kołodziej; Tadeusz Kołosowski; Jerzy Koperek; Stanislav Košč, Ryszard Kozłowski, Czesław Krakowiak, Franciszek Krasoń, Joshtrom Isaac Kureethadam, Mariusz Kuźniar, Anna Latawiec, Tadeusz Lewicki, Zbigniew Łepko, Marcin T. Łukaszewski, Józef Mandziuk, Alfredo Manhiça, Lidia Marek, Mario Maritano, Lidia Marszałek, Andrzej Maryniarczyk, Paweł Mazanka, Marek Melnyk, Monika Menke, Zbigniew Mikołajczyk, Leszek Misiarczyk, Peter Mlynarčík, Piotr Morciniec, Jarosław Moskałyk, Irina Myszczyzyn,

Józef Naumowicz, Damián Němec, Jacek Nowak, Marian Nowak, Sławomir Nowosad, Krystyna Ostrowska, Anna Pecoraro, Krzysztof Owczarek, Jan Pietrzykowski, Jan Piskurewicz, Gregorio Poblano Bata, Marek Podhajski, Ewa Podrez, Greg Prater, Jan Przybyłowski, Maria Ryś, Tadeusz Sarnowski, Manlio Sodi, Adam Solak, Michele Sorice, Josef Spindelböck; Józef Stala, Witold Starnawski, Mária Suríková, Agnieszka Szajner, Beta Szluz, Adam Świeżyński, Lucjan Świto, Gaston Gabriel Tata, Wiesław Theiss, Scaria Thuruthiyil, Andrzej Toczyski, Siergiej Trojan, Giampaolo Usai, Mirosław Wierzbicki, Piotr Wiśniewski, Józef Wrocęński, Sławomir Zaręba, Andrzej Żądło, Wojciech Życiński

Ks. RYSZARD F. SADOWSKI¹ SDB
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

PROBLEMATYKA KRYZYSU EKOLOGICZNEGO W DOKUMENTACH ŚWIĘTEGO I WIELKIEGO SOBORU CERKWI PRAWOSŁAWNEJ (KRETA, 18-26.06.2016)

ECOLOGICAL CRISIS ISSUES IN DOCUMENTS OF THE HOLY
AND GREAT COUNCIL OF THE ORTHODOX CHURCH (CRETE, 18-26.06.2016)

Summary

The Council, which took place on 18-26 June 2016 in Crete was an extremely important event that referred to the rich tradition of the Orthodox Ecumenical Councils. The Council pointed to the key challenges faced by man today. Among these challenges there is the ecological crisis. Teaching of the council suggests that this crisis is anthropogenic in its nature. Its sources are the secularization and the weakening of human ties with the Creator, which leads to egoism, individualism, consumerism and abuses against nature. As a chance to overcome the crisis, the council indicates ecological conversion, Christian asceticism, proper education and inter-generational responsibility.

Keywords: Ecological Crisis; Religion and Ecology; Orthodox Church; Holy and Great Council of the Orthodox Church

Streszczenie

Sobór, który odbył się w dniach 18-26 czerwca 2016 roku na Krecie był niezwykle ważnym wydarzeniem, które nawiązuje do bogatej prawosławnej tradycji soborów powszechnych. Sobór wskazał najważniejsze wyzwania, przed którymi staje dziś człowiek. Wśród tych wyzwań znajduje się kryzys ekologiczny. Nauczanie soboru wskazuje, że kryzys ten ma charakter antropogeniczny. Jego źródłem jest sekularyzacja i osłabienie więzi człowieka ze Stwórcą, co prowadzi do egoizmu, indywidualizmu, konsumpcjonizmu i nadużyć względem przyrody. Jako szansę na przezwycięzenie kryzysu sobór wskazuje ekologiczne nawrócenie, chrześcijańską ascezę, właściwą edukację oraz odpowiedzialność międzypokoleniową.

Słowa kluczowe: kryzys ekologiczny; religia i ekologia; prawosławie; Cerkiew; Święty i Wielki Sobór Cerkwi Prawosławnej

¹ Ks. dr hab. Ryszard F. Sadowski, prof. UKSW jest zatrudniony w Katedrze Antropologii Środowiskowej w Instytucie Ekologii i Bioetyki na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej UKSW. W swoich badaniach koncentruje się wokół zagadnień związanych z filozoficzną refleksją nad kryzysem ekologicznym oraz rolą religii w jego rozpoznawaniu i przezwyciężaniu. E-mail: r.sadowski@uksw.edu.pl.

WPROWADZENIE

Święty i Wielki Sobór Cerkwi Prawosławnej odbył się w dniach 18-26 czerwca 2016 roku na Krecie. Obradom, które miały miejsce w Prawosławnej Akademii Kreta w Kolymbari przewodniczył Bartłomiej I ekumeniczny patriarcha Konstantynopola i honorowy zwierzchnik prawosławia. W soborze uczestniczyło 10 Cerkwi prawosławnych: Patriarchat Ekumeniczny, Aleksandryjski i Jerozolimski oraz Cerkiew Serbii, Rumunii, Cypru, Grecji, Polski, Albanii oraz Ziem Czech i Słowacji (ŚiWSCP 2016a). W Synaksach, tzn. Wszechprawosławnych Naraadach Przesoborowych, które odbyły się w styczniu i marcu 2016 wzięło udział więcej autokefalicznych Cerkwi prawosławnych (Charkiewicz 2016; KAI 2016). Ostatecznie jednak z obrad w soborze wycofał się Patriarchat Bułgarski, Antiocheński, Moskiewski i Gruziński (Biskup siemiatycki Jerzy 2016).

Sobór, który odbył się w czerwcu 2016 r. na Krecie, jest wydarzeniem niezwykle doniosłym. Nawiązuje on bowiem do siedmiu soborów powszechnych poczynając od Soboru Nicejskiego I z roku 325 aż po Sobór Nicejski II z roku 787 (KAI 2016; Evdokimov 1964, 176-179). Zatem od VIII w. nie odbył się żaden sobór uznany przez Cerkiew za powszechny, tzn. taki, którego nauczanie obowiązuje wszystkich wyznawców prawosławia. Pomimo kwestionowania przez niektóre patriarchaty powszechności Soboru Kretańskiego, ranga tego wydarzenia jest ogromna i odbiła się szerokim echem wśród wyznawców prawosławia, którzy z uwagą śledzą wyniki obrad soborowych.

Nauczanie Soboru Wszechprawosławnego zawarte jest w ośmiu dokumentach:

1. *Orędzie Świętego i Wielkiego Soboru Cerkwi Prawosławnej*
2. *Przesłanie Świętego i Wielkiego Soboru Cerkwi Prawosławnej do prawosławnego ludu i wszystkich ludzi dobrej woli*
3. *Ważność postu i jego wypełnianie dzisiaj*
4. *Relacje Cerkwi prawosławnej z pozostałym światem chrześcijańskim*
5. *Autonomia i sposób jej ogłaszania*
6. *Prawosławna diaspora*
7. *Sakrament małżeństwa i jego przeszkody*
8. *Misja Cerkwi prawosławnej we współczesnym świecie.*

Należy podkreślić, że – w odróżnieniu od wydanej w 2015 r. przez papieża Franciszka encykliki *Laudato Si'* koncentrującej się na zagadnieniach środowiskowych – dokumenty soborowe poświęcone są wielu wyzwaniom, przed jakimi stoją dziś wyznawcy prawosławia. Stąd tylko niektóre dokumenty soborowe odnoszą się do kryzysu ekologicznego. Stosunkowo niewielka objętość dokumentów soborowych przesądza też o tym, że zagadnienia związane z kryzysem ekologicznym zostały w nich jedynie zasygnalizowane. Częściej wskazują one kierunek prawosławnej refleksji, niż proponują konkretne sposoby ich rozwiązania. Pełny tekst dokumentów soborowych w języku greckim, rosyjskim, angielskim i francuskim dostępny jest na oficjalnej witrynie internetowej soboru: www.holycouncil.org.

Zaś polskie tłumaczenie dokumentów soborowych ukazało się nakładem Warszawskiej Metropolii Prawosławnej w 4 numerze czasopisma *Cerkiewny Wiestnik* z 2016 roku.

Niniejsze opracowanie stawia sobie za cel ukazanie nauczania Świętego i Wielkiego Soboru Cerkwi Prawosławnej na temat współczesnego kryzysu ekologicznego, jego przyczyn i sposobów przezwyciężenia. Dokumenty soborowe świadczą bowiem o tym, że najważniejsi liderzy Cerkwi prawosławnej dołączają do prawosławnego patriarchy Konstantynopola Bartłomieja I, który od wielu lat aktywnie angażuje się w walkę z kryzysem ekologicznym. Tym samym Cerkiew jako cała wspólnota prawosławna dołącza do największych religii świata, które od kilku dekad mobilizują zarówno swoich wiernych, jak i wyznawców innych religii, a nawet osoby nieidentyfikujące się z żadną religią do zaangażowania na rzecz troski o Ziemię, nasz wspólny dom. Lepsze zrozumienie ekologicznego przesłania soboru może więc pomóc w większym zaangażowaniu się wyznawców Cerkwi prawosławnej w działalność prośrodowiskową.

1. FAKT KRYZYSU

Kryzys ekologiczny jest faktem, który od kilku dekad stał się jednym z głównych wyzwań ludzkości. Od lat 60. XX w. mówią o nim naukowcy, politycy i aktywiści ekologiczni. Paradoksalnie, liderzy religijni, których zasadniczym celem jest wskazywanie swym współwyznawcom drogi ku „tamtemu światu” uważnie obserwują zjawiska, jakie wpływają na życie ludzi na „tym świecie”. Wśród tych zjawisk dostrzegają doniosłość współczesnych wyzwań środowiskowych. Wśród grona liderów religijnych, którzy aktywnie włączają się w działania na rzecz przeciwdziałania kryzysowi ekologicznemu są duchowi przywódcy dwóch największych wyznań chrześcijańskich: ekumeniczny patriarcha Konstantynopola Bartłomiej I – honorowy zwierzchnik prawosławia oraz ostatni papież Kościoła katolickiego. Zaangażowanie chrześcijańskich liderów w sprawy ochrony środowiska przyrodniczego jest powszechnie znane. Wyjątkową figurą na tym polu jest Bartłomiej I, którego media określają jako „zielonego patriarchę”. Najprawdopodobniej po raz pierwszy oficjalnie tytułu tego użył wiceprezydent USA Al Gore podczas wizyty patriarchy w Białym Domu w roku 1997 (Sadowski 2015, 320-321).

W podobny sposób doceniono ekologiczne zaangażowanie zwierzchników Kościoła katolickiego. Liczne wypowiedzi Jana Pawła II na temat konieczności zaangażowania chrześcijan w troskę o stworzenie oraz ogłoszenie św. Franciszka z Asyżu patronem ekologów przygotowały klimat do zaangażowania w kwestię ekologiczną Benedyktowi XVI. To właśnie on jako pierwszy został określony „zielonym papieżem” (Rezac 2016). Zaś aktywność papieża Franciszka na polu ekologicznym przyczyniła się do tego, że zaczęto go nazywać „najbardziej zielonym papieżem” (Sisson 2013).

Dostrzeżenie ekologicznego zaangażowania Bartłomieja I jednoznacznie potwierdza, że w jego opinii kryzys jest bezspornym faktem, który negatywnie rzutuje

nie tylko na doczesne życie ludzi, ale także na jego wymiar duchowy. Wiele wskazuje na to, że to właśnie z jego inicjatywy tematyka środowiskowa została włączona do najważniejszych zagadnień, którymi zajął się sobór. Potwierdzeniem odpowiedzialnej troski o stworzenie i podobnej perspektywy ujmowania kryzysu ekologicznego są wspólne deklaracje Bartłomieja I i kolejnych papieży. Wszystkie te dokumenty w mniejszym lub większym zakresie podejmują tematykę środowiskową:

- Wspólna deklaracja papieża Jana Pawła II i ekumenicznego patriarchy Bartłomieja I przyjęta 10 czerwca 2002 r. w Wenecji (John Paul II i Bartholomew I 2003, 143-147).

- Wspólna deklaracja papieża Benedykta XVI i ekumenicznego patriarchy Bartłomieja I przyjęta 30 listopada 2006 r. w Phanar w Turcji (Benedict XVI i Bartholomew I 2006).

- Wspólna deklaracja papieża Franciszka i ekumenicznego patriarchy Bartłomieja I *Ku pełnej jedności* przyjęta 25 maja 2014 r. w Jerozolimie (Franciszek i Bartłomiej I 2014).

Wszelchprawosławny Sobór, dokonując refleksji nad współczesnym światem z perspektywy nauczania Cerkwi, wskazuje na wiele różnych kryzysów, jakich doświadcza dziś ludzkość. Dokumenty soborowe mówią o kryzysie gospodarczym, społecznym, humanitarnym, politycznym i duchowym. Wskazują też na kryzys małżeństwa, rodziny, wolności, tożsamości, ruchu ekumenicznego i kryzys uchodźców. Wśród tych kryzysów ojcowie soborowi wskazują także na kryzys ekologiczny. W dokumentach soborowych wyrażenie „kryzys ekologiczny” występuje trzykrotnie (ŚiWSCP 2016a, 14; ŚiWSCP 2016b, 8; ŚiWSCP 2015c, F10), ponadto raz użyto wyrażenia „problem ekologiczny” (ŚiWSCP 2016a, 14). Wskazany w tym opracowaniu cel przesądza o skupieniu się na refleksji nad kryzysem ekologicznym i na sposobie jego ujęcia przez uczestników soboru.

Soborowe *Orędzie* mówi o korzeniach kryzysu ekologicznego, jego antropogenicznym charakterze oraz jego nasilaniu się w ostatnich stuleciach. Sobór wskazuje wprost na ludzkie namiętności jako bezpośrednie przyczyny narastania kryzysu. Zmiany klimatyczne są zaś – zdaniem ojców soborowych – złąbką konsekwencją nieodpowiedzialnego stylu obecności człowieka w świecie, które zagrażają „w wielkim stopniu środowisku naturalnemu, naszemu wspólnemu «domowi»”. Ponadto ojcowie soborowi akcentują odpowiedzialność człowieka za korzystanie z przyrody zgodnie z uprawnieniami, jakich Stwórca mu udzielił. Podkreślają, że człowiek jest jedynie zarządcą, stróżem i kapłanem stworzenia, które ostatecznie należy do swego Stwórcy (ŚiWSCP 2016a, 14).

Soborowe *Przesłanie* także mówi o współczesnym kryzysie ekologicznym, jego antropogenicznym charakterze i skutkach w postaci zanieczyszczeń powietrza i zmian klimatycznych. Dokument ten wskazuje na przyczyny zaistnienia kryzysu, sposoby jego przezwyciężenia oraz zwraca uwagę na międzypokoleniowy wymiar odpowiedzialności człowieka za przyrodę. Ponadto *Przesłanie* jeszcze mocniej niż *Orędzie* akcentuje fakt, że człowiek jest jedynie zarządcą stworzenia, nie zaś jego właścicielem (ŚiWSCP 2016b, 8).

2. PRZYCZYNY KRYZYSU

Nauczanie soborowe nie pozostawia wątpliwości co do tego, że człowiek jest źródłem kryzysu ekologicznego, a jego korzenie mają charakter duchowy i moralny. Ojcowie soborowi upatrują przyczyn tego kryzysu w ludzkiej chciwości, nienasyceń, egoizmie i skłonności do zaborczości, które są konsekwencją sekularyzacji oddzielającej człowieka od Stwórcy i od duchowego wpływu Cerkwi (ŚiWSCP 2016a, 14 i 10). W efekcie obecność człowieka w świecie powoduje niszczenie środowiska, niekontrolowane wykorzystywanie biotechnologii i biomedycyny genetycznej w odniesieniu do początku, trwania i końca życia człowieka (ŚiWSCP 2015c, B2).

Doceniając znaczenie nauki, sobór wskazuje na jej ograniczenia. Wiedza naukowa dostarcza wprawdzie coraz więcej informacji o świecie, nie wskazuje jednak zasad, które pozwoliłyby odpowiedzieć na pytanie, jak tej wiedzy używać. Odpowiedzi na egzystencjalne i moralne problemy oraz sens swego istnienia człowiek znajduje bowiem w religii (ŚiWSCP 2016a, 11). Ulegając zaś laicyzacji, traci orientację w świecie wartości i łatwo poddaje się złym skłonnościom, które prowadzą do nieodpowiedzialnego korzystania z daru stworzenia. Zjawisko to nasila się wraz z rozwojem współczesnego społeczeństwa globalnego, ukierunkowanego na posiadanie i indywidualizm (ŚiWSCP 2016a, 13).

Dokumenty soborowe wskazują na trzy bezpośrednie przyczyny kryzysu ekologicznego. Są to: indywidualizm, pogoń za szczęściem poprzez zdobywanie dóbr konsumpcyjnych oraz odrzucenie wszechstronnej koncepcji rozwoju.

Indywidualizm jest zdaniem ojców soborowych konsekwencją globalizacji, która prowadzi do stopniowego zacierania odrębności pomiędzy różnymi tradycjami narodowymi, religijnymi i ideologicznymi oraz skłania do porzucania osiągnięć społecznych pod pretekstem restrukturyzacji gospodarki światowej, której efektem jest pogłębianie się przepaści między bogatymi i ubogimi. To zaś prowadzi do atomizacji społeczeństw. Cerkiew przestrzega też przed „autonomią gospodarki”, która przejawia się w uniezależnieniu się gospodarki od podstawowych potrzeb człowieka i przekształcenia jej w cel sam w sobie. Ojcowie soborowi zachęcają więc do ochrony tożsamości narodów i wzmacniania lokalnych tradycji. Proponują alternatywą dla globalizmu koncepcję jednoczenia współczesnego świata na wzór organizacji Cerkwi przy poszanowaniu odrębności Cerkwi lokalnych i ich fundamentalnej równości (ŚiWSCP 2016a, 15).

Obserwując zrównujące i bezosobowe ujednolicenia współczesnego świata, prawosławie głosi „szacunek dla cech jednostkowych ludzi i ludów” (ŚiWSCP 2016b, 9). Prawosławna antropologia sprzeciwia się bowiem zarówno apoteozie jednostki i jej praw, jak i upokarzającemu poniżeniu osoby ludzkiej w ramach struktur ekonomicznych, społecznych, politycznych i komunikacyjnych (ŚiWSCP 2016a, 16).

Jako kolejną przyczynę kryzysu ekologicznego sobór wskazuje pogoń za szczęściem poprzez zdobywanie dóbr konsumpcyjnych. Ojcowie soborowi uwa-

żają, że niewłaściwe użytkowanie i wyczerpywanie zasobów naturalnych jest konsekwencją dążenia do nieustannego wzrostu dobrobytu i nadmiernej konsumpcji. Człowiek w ten sposób odrzuca bowiem pierwotny zamysł Stwórcy, w myśl którego może on wprowadzić korzystać z powierzonego mu stworzenia, ma jednak względem niego określone zobowiązania (ŚiWSCP 2015c, F10). Sobór wskazuje, że powszechne przyjmowanie konsumpcyjnego stylu życia jest konsekwencją narzucania go przez współczesną kulturę, która porzuciła chrześcijańskie wartości moralne. Prowadzi to całe narody do utraty ich duchowego fundamentu, historycznej amnezji i porzucania tradycji. Zdaniem ojców soborowych ważną rolę odgrywają w tym względzie środki masowego przekazu, które propagują konsumpcję i kwestionują moralność chrześcijańską (ŚiWSCP 2015c, F7-8).

Nasilające się współczesne procesy sekularyzacyjne prowadzą do emancypacji człowieka względem Stwórcy i osłabiają wpływ Cerkwi na życie wiernych. Ponadto, promując ideę koniecznego postępu, błędnie utożsamiają prawosławne nauczanie ze źle pojętym konserwatyzmem (ŚiWSCP 2016b, 5; ŚiWSCP 2016a, 10). Zawężone pojęcie postępu człowieka jest zdaniem ojców soborowych kolejną przyczyną narastającego kryzysu ekologicznego. Cerkiew, odwołując się do antropologii biblijnej i swego duchowego doświadczenia, wskazuje, że autentyczny postęp człowieka nie może opierać się na redukcjonistycznej wizji człowieka, która pomija jego wieczne przeznaczenie (ŚiWSCP 2016a, 12). Cerkiew konsekwentnie odrzuca więc koncepcję rozwoju człowieka, który respektuje jedynie kryterium wysokiego poziomu życia na płaszczyźnie ekonomicznej, a pomija sferę wartości duchowych (ŚiWSCP 2016a, 15; ŚiWSCP 2016b, 9).

Dokumenty soborowe zauważają głębokie zmiany, jakie zaszły w stylu życia człowieka dzięki rozwojowi nauki i techniki. Zwracają jednak uwagę, że właściwe funkcjonowanie w zmieniającym się świecie wymaga od człowieka dogłębnego namysłu nad postępem i skutkami, jakie powoduje on w stylu życia człowieka. Postęp prócz dobrodziejstw stał się bowiem także źródłem zagrożeń, które prowadzą do manipulacji ludzką wolnością, traktowania człowieka jako środka, stopniowej utraty bezcennych tradycji oraz niszczenia środowiska naturalnego (ŚiWSCP 2016a, 11).

3. SPOSÓB PRZEWYCIĘŻENIA KRYZYSU

Nauczanie soborowe, prócz stwierdzenia, że nasza planeta doświadcza kryzysu ekologicznego i wskazania jego przyczyn, prezentuje także kierunki jego przezwyciężenia. Ojcowie soborowi są zdania, że warunkiem przezwyciężenia kryzysu jest nawrócenie ekologiczne, asceza, edukacja i odpowiedzialność międzypokoleniowa.

Sobór, uznając, że źródłem kryzysu ekologicznego jest duchowa emancypacja człowieka względem swego Stwórcy, konsekwentnie potwierdza, że antidotum na obecny kryzys jest powrót do ścisłej więzi ze Stwórcą oraz przyjęcie chrześcijańskiej wizji świata. Sobór naucza zatem, że z perspektywy chrześcijańskiej właściwe podejście do problemu ekologicznego wymaga nie tylko pokajania się za

grzech oraz radykalnej przemiany mentalności i postaw człowieka wobec przyrody. Chrześcijańska troska o stworzenie wymaga także praktykowania ascezy, która stanowi lekarstwo na współczesną konsumpcję posuniętą aż do deifikacji potrzeb człowieka. Zatem pełny powrót do wspólnoty ze Stwórcą domaga się ponownego uznania przez człowieka swoich zobowiązań względem stworzenia. Stwórca, powierając człowiekowi świat i zezwalając na korzystanie z niego, uczynił bowiem człowieka odpowiedzialnym za całe stworzenie i nałożył ograniczenia na jego wykorzystywanie (ŚiWSCP 2016a, 14).

Wprawdzie dokumenty soborowe nie mówią wprost o „nawróceniu ekologicznym”, wydaje się jednak, że wyrażenie to najlepiej oddaje myśl soboru. O „nawróceniu ekologicznym” jako o dogłębnej przemianie stosunku człowieka do stworzenia z podkreśleniem duchowego wymiaru tej przemiany mówi się już od lat. Wiele wskazuje na to, że Jan Paweł II był jednym z pierwszych, który użył tego wyrażenia. Na audiencji generalnej w dniu 17 stycznia 2001 r. stwierdził „trzeba więc wspierać i zachęcać do «nawrócenia ekologicznego», które w ostatnich dziesięcioleciach sprawiło, że ludzkość stała się bardziej wrażliwa na niebezpieczeństwo katastrofy, do jakiej zmierzaliśmy. Człowiek przestał być «włodarzem» Stwórcy, a stał się niezależnym despotą, który zaczyna rozumieć, że musi się zatrzymać u progu przepaści” (John Paul II 2001, 4).

Z nawróceniem wiąże się odrzucenie grzechu i trwała postawa zmiany stylu życia. Ojcowie soborowi wprawdzie nie mówią wprost o „grzechu ekologicznym”, mówią jednak o „grzechu nadużycia zasobów naturalnych planety” (ŚiWSCP 2016a, 14). Współgra to ze znacznie wcześniejszymi wypowiedziami Bartłomieja I, który już w roku 1997 podczas sympozjum w Santa Barbara powiedział: „popętnienie przestępstwa przeciwko środowisku naturalnemu jest grzechem... powodowanie wymierania gatunków i niszczenie biologicznej różnorodności boskiego stworzenia... degradacja integralności Ziemi przez zmiany klimatyczne, odzieranie Ziemi z naturalnych lasów lub niszczenie jej podmokłych obszarów... by zanieczyścić wody Ziemi, jej lądy, jej powietrze i jej życie poprzez trujące substancje – jest grzechem” (Bartholomew I 1997, 13). W podobnym duchu o nadużyciach względem przyrody mówił honorowy zwierzchnik Cerkwi prawosławnej we wspólnej deklaracji wydanej z papieżem Franciszkiem po spotkaniu w Jerozolimie w maju 2014 roku: „Jesteśmy głęboko przekonani, że przyszłość rodziny ludzkiej zależy również od tego, jak chronimy — z roztropnością i współczuciem, sprawiedliwością i uczciwością — dar stworzenia, który powierzył nam nasz Stwórca. Dlatego ze skrucą przyznajemy, że nasza planeta jest źle traktowana, co jest równoznaczne z grzechem w oczach Boga” (Franciszek i Bartłomiej I 2014, 6).

Wydaje się zatem, że choć dokumenty soborowe nie mówią wprost o „grzechu ekologicznym” i „nawróceniu ekologicznym”, to jednak ich wymowa w pełni potwierdza użycie tych wyrażań w odniesieniu do nauczania soboru. W tym kontekście konieczność ponownej reewangelizacji zlaicyzowanych społeczeństw staje się pilnym wyzwaniem, przed jakim staje dziś Cerkiew (ŚiWSCP 2016a, 6).

Drugim duchowym elementem przeciwdziałania kryzysowi ekologicznemu jest chrześcijańska asceza. Dokumenty soborowe podkreślają, że nie separuje ona człowieka od życia i bliźnich, wręcz przeciwnie – jest czynnikiem, który pozwala człowiekowi wyraźniej dostrzegać swoją więź z otaczającym go światem (ŚiWSCP 2016a, 13). Chrześcijańska wstrzemięźliwość ujmowana z perspektywy prawosławnej nie ogranicza się też jedynie do przedstawicieli życia monastycznego, ale dotyczy wszystkich wiernych (ŚiWSCP 2016b, 6). Tradycja prawosławna na przestrzeni wieków wypracowała ascetyczny etos, który – zdaniem ojców soborowych – w obliczu rozpowszechniającego się obecnie konsumpcjonizmu powinien być jeszcze bardziej wyeksponowany (ŚiWSCP 2015c, F13). Nauczanie soboru wskazuje bowiem, że właściwie praktykowana asceza chrześcijańska chroni człowieka przed autozabawczymi tendencjami, zaś ofiarna miłość jest zaprzeczeniem współczesnego indywidualizmu. Ponadto ascetyczny charakter chrześcijańskiej moralności chroni wiernych przed eudemonizmem jednostki (ŚiWSCP 2016a, 10).

Edukacja i nauka jest zdaniem ojców soborowych kolejnym ważnym czynnikiem walki ze współczesnym kryzysem ekologicznym. Dokumenty soborowe wiążą z edukacją wielkie nadzieje ze względu na jej rolę w kształtowaniu postawy odpowiedzialności za siebie i świat. Właściwa edukacja powinna jednak uwzględniać odpowiedni obraz człowieka i sens jego egzystencji. Sobór sprzeciwia się więc takim systemom oświatowym, które promują zsekularyzowany i atomocentryczny model edukacji, który wpływa destrukcyjnie na nowe pokolenia. Sobór głosi potrzebę takiego dostosowania systemów oświatowych, by edukacją miało się nie tylko rozwijać intelektualny, lecz także kształtować i rozwijać człowieka w całej jego pełni. Znaczy to, że musi ona uwzględniać całość psychosomatycznego i duchowego bytu człowieka, w jego relacjach względem Boga, drugiego człowieka i świata (ŚiWSCP 2016a, 9).

Sobór zwraca też uwagę na znaczenie nauki i podkreśla, że zdolność naukowego badania świata jest darem Boga dla człowieka. Jednocześnie wskazuje jednak na niebezpieczeństwa wynikające z wykorzystania niektórych osiągnięć nauki także w kontekście nadużyć względem środowiska naturalnego (ŚiWSCP 2016b, 7). Podkreślając wolność uprawiania nauki, ojcowie soborowi zwracają uwagę na obowiązek przerwania badań w momencie, gdy są naruszane podstawowe zasady ludzkie i chrześcijańskie (ŚiWSCP 2015c, F11). Dotyczy to głównie rozwijających się nauk biologicznych i powiązanej z nimi biotechnologii. Wiele osiągnięć tych nauk przynosi znaczące korzyści człowiekowi, niektóre wywołują jednak moralne dylematy, a jeszcze inne są z chrześcijańskiego punktu widzenia nie do zaakceptowania. Cerkiew stoi więc na stanowisku, że badania naukowe powinny uwzględniać zasady moralne i duchowe, dzięki którym zagwarantuje się poszanowanie godności człowieka i całego stworzenia (ŚiWSCP 2015c, F12).

Sobór porusza też zagadnienie odpowiedzialności międzypokoleniowej, która stanowi ważny element współczesnej debaty ekologicznej. Dokumenty soborowe nie poświęcają temu zagadnieniu wiele uwagi. Wydaje się jednak, że taka odpowiedzialność powinna być naturalną konsekwencją ekologicznego nawrócenia, praktykowa-

nia chrześcijańskiej ascezy i właściwej edukacji. Sobór podkreśla związek pomiędzy wolnością, miłością i odpowiedzialnością oraz otwiera horyzonty na różnorodność świata i podkreśla odpowiedzialność człowieka, która powinna być zawsze ujmowana z perspektywy wieczności (ŚiWSCP 2015c, B3; ŚiWSCP 2016b, 12). Dokumenty soborowe nie pozostawiają wątpliwości w sprawie odpowiedzialności współczesnego pokolenia względem przyszłych pokoleń. Sobór naucza bowiem, że uwzględnienie woli Stwórcy w sposobie korzystania ze środowiska naturalnego przez współczesne pokolenie zagwarantuje godne życie przyszłym pokoleniom (ŚiWSCP 2016a, 14).

ZAKOŃCZENIE

Współcześnie nie dziwi już nikogo zaangażowanie przedstawicieli różnych tradycji religijnych w sprawy związane z wyzwaniami środowiskowymi. Od kilku dekad przywódcy największych religii czynnie angażują się na tym polu, współpracując z naukowcami, ekoteologami, filozofami środowiskowymi, działaczami ekologicznymi i politykami. Niezwykle doniosłą rolę odegrał w tym względzie papież Franciszek, ogłaszając encyklikę *Laudato Si'*, która została w pełni poświęcona kwestii ekologicznej. Dokument ten stał się swego rodzaju katalizatorem, który ożywił środowiska religijne na całym świecie i sprawił, że rzesze wyznawców różnych religii włączyły się w konkretne działania na rzecz troski o kondycję Ziemi (Sadowski 2016).

Niezwykle doniosłe wydarzenie, jakim był Święty i Wielki Sobór Cerkwi Prawosławnej wpisało się w tendencję dostrzegania powagi zagrożeń wynikających z kryzysu ekologicznego oraz konieczności podejmowania konkretnych działań, które będą zmierzały do ich zażegnania. Trudno przewidzieć skuteczność oddziaływania Soboru Kreteńskiego. Można jednak przypuszczać, że z ponad 260 mln wyznawców prawosławia duża ich część zapozna się z nauczaniem soboru, co z kolei wpłynie na styl ich obecności w świecie (PewResearchCenter 2012). Należy też zauważyć, że dokumenty soborowe w wielu kwestiach nie ograniczają się jedynie do członków Cerkwi czy nawet wszystkich chrześcijan, ich adresatami są także wyznawcy innych religii, a nawet wszyscy mieszkańcy Ziemi (ŚiWSCP 2016a, preambuła).

Czynnikiem osłabiającym ekologiczne przesłanie soboru jest fakt, że kwestie środowiskowe stanowią jedynie poboczny jego temat, jednak doniosłość wydarzenia, jakim jest zwołanie Soboru Wszechprawosławnego powoduje, że spotyka się on z dużym zainteresowaniem zarówno ze strony wyznawców prawosławia, jak i wielu innych środowisk.

Na uwagę zasługuje też fakt, że dokumenty Soboru Kreteńskiego potwierdzają nauczanie innych liderów religijnych co do przyczyn współczesnego kryzysu ekologicznego. Zdaniem soboru, fundamentalną przyczyną kryzysu jest człowiek, który, zrywając więź ze swym Stwórcą, sprzeniewierzył się swoim obowiązkom wobec stworzenia i doprowadził do jego degradacji. Laicyzacja i osłabienie więzi z Bogiem spowodowało utratę wewnętrznej harmonii człowieka nie tylko ze Stwórcą, ale także z drugim człowiekiem, światem przyrody, a nawet z samym

sobą. Podobną diagnozę kryzysu ekologicznego przedstawiają przedstawiciele innych religii, którzy także we współczesnej sekularyzacji widzą najgłębsze przyczyny kryzysu. W takim właśnie duchu wypowiada się papież Franciszek w encyklice *Laudato Si'*. Podobną myśl prezentuje intelektualista muzułmański Sayyed Hossein Nasr, który stwierdza, że „Ziemia krwawi z powodu ran zadanych jej przez ludzkość, która nie żyje już w harmonii z Niebem, a w związku z tym nieustannie zмага się z ziemskim środowiskiem” (Nasr 1996, 3). Podobną diagnozę kryzysu ekologicznego stawia też duchowy przywódca buddyzmu, stwierdzając „moim zdaniem, najważniejszą kwestią dla skutecznej ochrony środowiska naturalnego jest przywróceniem człowiekowi wewnętrznej harmonii” (Dalai Lama 1995, 53).

Nauczanie soborowe wskazuje, że zaburzenie relacji człowieka względem swego Stwórcy prowadzi do indywidualizmu, egoizmu, konsumpcjonizmu oraz takiej koncepcji rozwoju, która ogranicza się jedynie do ekonomicznego wymiaru życia ludzkiego. Wszystko to skutkuje nieodpowiedzialnym wykorzystywaniem przyrody. Zdaniem ojców soborowych nadzieją na odwrócenie tych niebezpiecznych tendencji jest odnowienie więzi ze Stwórcą, praktykowanie ascezy i właściwa edukacja. Ich zdaniem pozwoli to człowiekowi w taki sposób wykorzystywać przyrodę, by stanowiła ona dobre środowisko życia przyszłych pokoleń.

Pomimo zachodzących w świecie procesów sekularyzacyjnych, religie wciąż znacząco wpływają na codzienne wybory swych wyznawców. Wydaje się więc, że światowe religie mają do odegrania ważną rolę w walce z kryzysem ekologicznym (Tucker i Grim 1997, xvii). Chociaż religie same nie rozwiążą narastającego kryzysu, to wiele wskazuje na to, że są one koniecznym partnerem, bez którego nie uda się tego celu osiągnąć. Ekologiczna inicjatywa Soboru Kreteńskiego jest więc tym bardziej ważna i godna upowszechnienia.

BIBLIOGRAFIA:

- Bartholomew I. 1997. *Address of His Holiness Ecumenical Patriarch Bartholomew at the Environmental Symposium* (Santa Barbara, 8 listopada 1997), cyt. za Gottlieb, Roger. 2006. *The Oxford Handbook of Religion and Ecology*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Benedict XVI i Bartholomew I. 2006. *Common Declaration* (Phanar, Turcja, 30.11.2006). Dostęp: 19.12.2016. https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/en/speeches/2006/november/documents/hf_ben-xvi_spe_20061130_dichiarazione-comune.html.
- Biskup siemiatycki Jerzy. 2016. *Polski Kościół Prawosławny weźmie udział w Synodzie*. Dostęp: 19.12.2016. http://www.wiadomosci.cerkiew.pl/news.php?id_n=378.
- Charkiewicz, Jarosław. 2016. *Synaksa Zwierzchników Lokalnych Cerkwi Prawosławnych*. Dostęp: 19.12.2016. <http://www.orthodox.pl/synaksa-zwierzchnikow-lokalnych-cerkwi-prawoslawnych/>.

- Dalai Lama. 1995. *My Tibet*. Berkeley: University of California Press.
- Evdokimov, Paul. 1964. *Prawosławie*, tłum. Jerzy Klinger, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Franciszek i Bartłomiej I. 2014. *Wspólna Deklaracja* (Jerozolima, 25.05.2014). Dostęp: 19.12.2016. http://w2.vatican.va/content/francesco/pl/speeches/2014/may/documents/papa-francesco_20140525_terra-santa-dichiarazione-congiunta.html.
- John Paul II i Bartholomew I. 2003. Roman Catholic-Eastern Orthodox Joint Declaration on the Environment (Venice, Italy: 10.06.2002). W: *Worldly Wonder. Religions Enter their Ecological Phase*, red. Mary E. Tucker, 143-147. Chicago-La Salle: Open Court.
- John Paul II. 2001. *General Audience God Made Man the Steward of Creation* (17.01.2001). Dostęp: 18.12.2016. http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/audiences/2001/documents/hf_jp-ii_aud_20010117.html
- KAI. 2016. *Sobór Wszechprawosławny w 2016 roku*. Dostęp: 19.12.2016. <https://ekai.pl/wydarzenia/ekumenizm/x76091/sobor-wszechprawoslawny-w-roku/>.
- Nasr, Sayyed H. 1996. *Religion and the Order of Nature*. New York: Oxford University Press.
- PewResearchCenter. 2012. *The Global Religious Landscape – Christians*. Dostęp: 18.12.2016. <http://www.pewforum.org/2012/12/18/global-religious-landscape-christians/>.
- Rezac, Mary. 2016. *Who is 'The Green Pope' REALLY?* Dostęp: 19.12.2016. <http://www.catholic.org/news/hf/faith/story.php?id=72197>.
- Sadowski, Ryszard F. 2015. *Filozoficzny spór o rolę chrześcijaństwa w kwestii ekologicznej*. Warszawa: TNFS.
- Sadowski, Ryszard F. 2016. Teoretyczne i praktyczne zaangażowanie różnych tradycji religijnych w kwestię klimatyczną. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 14(4), [w druku].
- Sisson, Rob. 2013. *The Greenest Pope*. Dostęp: 19.12.2016. <http://www.catholic.org/news/green/story.php?id=53605>.
- ŚiWSCP (Święty i Wielki Sobór Cerkwi Prawosławnej). 2016a. Orędzie. *Cerkiewny Wiestnik*, LXIII (4), 5-22.
- ŚiWSCP (Święty i Wielki Sobór Cerkwi Prawosławnej). 2016b. Przesłanie. *Cerkiewny Wiestnik*, LXIII (4), 23-28.
- ŚiWSCP (Święty i Wielki Sobór Cerkwi Prawosławnej). 2016c. Misja Cerkwi prawosławnej we współczesnym świecie. *Cerkiewny Wiestnik*, LXIII (4), 54-63.
- Tucker, Mary E. i John Grim. 1997. *The Nature of the Environmental Crisis*. W: *Buddhism and Ecology. The Interconnection of Dharma and Deeds*, red. Mary E. Tucker i Duncan R. Williams, xv-xxxi. Cambridge: Harvard University Press.

Ks. MAREK FILIPCZUK¹

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ROZUMIENIE I POTRZEBA CHRZEŚCIJAŃSKIEGO WYCHOWANIA MORALNEGO W KONTEKŚCIE KRYZYSU MORALNEGO EUROPY

UNDERSTANDING AND THE NEED OF CHRISTIAN MORAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE EUROPEAN MORAL CRISIS

Summary

The crisis of European civilization manifests itself in the crisis of humanity, crisis of conscience as well as in the legitimate devaluation of life. Apart from it, many people compromise Christianity as they fail to follow moral principles in everyday life. It is, therefore, most important to undertake a discussion on the essential values which constitute the foundations on which the edifice of the structure of society and its cultural background is being erected.

The shaping of mature human and Christian attitudes appears to be nowadays a great challenge. To cope with this process, it is necessary to visualize the notion of Christian pedagogy, to emphasize the fundamental role of conscience in education, as well as to indicate the threat hidden in manipulation. The above issues, presented, of course, in a concise form, constitute the essence of this article.

Keywords: Christian pedagogy, Jesus Christ, personalism, moral upbringing, formation of conscience, manipulation, European identity

Streszczenie

Kryzys europejskiej cywilizacji objawia się w kryzysie człowieczeństwa, kryzysie sumienia, w prawie usankcjonowanym przekreśleniu życia. Dodatkowo wielu kompromituje chrześcijaństwo brakiem zastosowania zasad moralnych w codziennym życiu. Warto więc podjąć spór o wartości fundamentalne, na których wznoszony jest gmach struktury społeczeństwa i jego kulturowy firmament.

Kształtowanie dojrzałych postaw ludzkich i chrześcijańskich stanowi współcześnie wielkie wyzwanie. Aby temu procesowi podołać, należy ukazać istotę chrześcijańskiej pedagogii, wskazać na fundamentalną rolę sumienia w wychowaniu oraz dostrzec poważne zagrożenie ukryte w manipulacji. Powyższe zagadnienia, w skrótovej oczywiście formie, stanowią strukturę tego artykułu.

Słowa kluczowe: pedagogika chrześcijańska, Jezus Chrystus, personalizm, wychowanie moralne, kształtowanie sumienia, manipulacja, europejska tożsamość

¹ Ks. dr Marek Filipczuk – kapłan diecezji warszawsko-praskiej, doktor nauk teologicznych w zakresie teologii moralnej, wykładowca teologii moralnej na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

WSTĘP

Nauczana przez Kościół moralność nie jest dodatkowym ciężarem dla chrześcijanina, lecz wzięciem w obronę człowieka przed próbą jego zniszczenia (Ratzinger 2001, 32). Nie jest ona balastem wypełnionym dogmatami i nakazami, lecz światłem oświecającym drogę: widzę, zatem mogę iść. Każdemu, kto jest skłonny traktować moralność chrześcijańską jako zbyt trudną, niezrozumiałą i w zasadzie niemożliwą do zrealizowania, należy wskazać przykłady licznych świętych mężczyzn i kobiet, którzy głosili prawdę moralną i bronili jej, aż do męczeństwa. Zaświadczyli, że miłość Boga każe bezwarunkowo przestrzegać Jego przykazań, nawet w najtrudniejszych okolicznościach, i nie pozwala ich łamać, nawet dla ratowania własnego życia (Jan Paweł II 2000, 91, 119).

Moralność chrześcijańska, będąca moralnością miłości, w żaden sposób nie może być oddzielona od wiary (Nagórny 1995, 182). Nie ma w chrześcijaństwie jakiejś podwójnej ekonomii: przyrodzonej i nadprzyrodzonej. Wyznawca Chrystusa stoi zawsze tylko przed jedną decyzją sumienia, określaną poznaniem przez wiarę (Schnackenburg 1983, 262). Prawda wyrażona w prawie moralnym jest prawdą bytu pomyślanego i chcianego nie przez nas, lecz przez Boga, który nas stworzył (Jan Paweł II 1983c, 3). Istotny pożytek z wiary leży zatem w samym akcie uwierzenia i zawierzenia tej prawdzie (Jan Paweł II 1994b, 142).

1. ZNAMIONA PEDAGOGII CHRZEŚCIJAŃSKIEJ

Nie można w refleksji nad człowiekiem oddzielać antropologii od teologii, gdyż stanowią one jedną całość. Człowiek jest jednością i dotarcie do niego musi uwzględniać całą jego rzeczywistość (Misiaszek 1993, 94). Jeżeli wychowanie ma być efektywne, musi rozpocząć swoją refleksję, a także praktykę, od najważniejszego dla siebie przedmiotu – od osoby ludzkiej. Człowiek w wizji chrześcijańskiej jest dwujednią elementu cielesnego i duchowego. Przy tym należy podkreślić, że element materialny i duchowy są ze sobą tak ściśle związane, że nie można ich w pełni oddzielić. Podkreślić także należy, że ów element duchowy jest elementem stanowiącym o jedności bytu ludzkiego i określającym istotę ludzką jako człowieka (Witek 1974, 40-42).

Wychowawcze zadania współczesnej pedagogii chrześcijańskiej są różnorodne. Ich sformułowanie wymaga najpierw uwzględnienia nauki Kościoła, która wyjaśnia, że wychowanie człowieka polega na pomocy niesionej dzieciom i młodzieży w harmonijnym i pełnym rozwoju osoby ludzkiej, w płaszczyźnie indywidualnej i społecznej². Takie działanie wychowawcze winno prowadzić chrześcijanina do doskonałości „na miarę wieku pełności Chrystusowej”, pogłębienia świadomości własnego powołania oraz do odpowiedzialności za rozwój Kościoła i chrześcijańskie

² W literaturze katechetycznej wychowanie religijne jest przedstawiane jako część formacji ludzkiej. Rozwijanie ludzkich wartości staje się jednym z zadań katechezy, w której praca wychowaw-

budowanie świata. Zakreślone obszary działania domagają się szczegółowego wyjaśnienia, a nawet wyznaczenia kolejnych, bardziej konkretnych zadań, związanych z osobowym rozwojem katechizowanego oraz wychowaniem chrześcijańskim.

Na podstawie nauki Soboru Watykańskiego II można zrekonstruować określenie wychowania jako kształtowanie osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego przez harmonijny rozwój wrodzonych właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych. W określeniu tym można odkryć zasadnicze elementy personalistyczne charakteru wychowania, co wymaga oczywiście pogłębionej analizy, ponieważ przytoczone sformułowania nie są bynajmniej jednoznaczne, a od ich rozumienia i postulowanych rozwiązań zależy koncepcja i praktyka wychowania (Majka 1993, 96-97; Sobór Watykański II 2002, 1).

Podstawową przesłanką chrześcijańskiej pedagogiki personalistycznej jest przeświadczenie, że człowiek od samego początku jest osobą, której godność powinna być uszanowana. Jako osoba posiada on zdolność własnego, dokonującego się w jego wnętrzu poznania prawdy i wzrastania w miłości. Stąd celem pedagogicznego działania jest wspomaganie osoby w tym procesie. Nigdy nie dość przypominać, że osoby nie wolno czynić przedmiotem pedagogicznej „obróbki”.

Dlatego w oddziaływaniach wychowawczych należy wychodzić od poznania konkretnej osoby. Wtedy łatwiej o afirmację człowieczeństwa, którego istotną cechą jest unikalność. Cywilizacja współczesna z dominującą kulturą masową i komercjalizacją starają się narzucić jednostce uniformizm i szereg wynikających z niego imperatywów, które jej rzecznicy uzasadniają prawem „rozwoju i postępu”, np. w miejsce bezwzględного poszanowania życia (Benedykt XVI 2006, 29).

Kiedy mówi się o koncepcji chrześcijańskiej pedagogiki personalistycznej, podkreśla się pomoc w pełnym urzeczywistnieniu się osoby ludzkiej; pomoc w rozwoju poprzez towarzyszenie wiedzą, doświadczeniem i łaską. Ten realistyczny nurt pedagogiki mocno akcentuje, że nie wychowują teorie i ideologie, ale wychowują osoby. Ostatecznie prawdziwym polem wychowania pozostaje kontakt międzyosobowy – wychowawcy i wychowanka. Rozwój, doskonalenie, kształtowanie osoby jest i musi być jej dziełem, owocem jej wysiłków. Wynika to, po pierwsze, z autonomicznego charakteru osoby, z jej podstawowej, ontologicznej wolności, a po drugie, z analizy samego procesu przekazywania i przyswajania wartości osobowych. Wychowanie zatem, które jest kształtowaniem osoby w kierunku dobra, nie może dokonywać się inaczej, jak przez współdziałanie, przez uczestnictwo, przez realizowanie wolności. Przy czym wolność musi tu być pojmowana pozytywnie, jako wolność do tego, czego wymagają od jednostki określony porządek moralny i podstawowe normy współżycia społecznego, przez co człowiek staje się odpowiedzialny za własny rozwój osobowy, za swoje postępowanie w kontaktach z innymi ludźmi (Benedykt XVI 2007, 24, 30).

Byt osobowy ukazuje się także w perspektywie skrajnych relacji jednostki do życia społecznego: kolektywizmu i indywidualizmu (Gadacz 1993, 109). Kolekty-

wizm jest taką formą życia społecznego, w której nie ma miejsca dla jednostki. Jest bezosobową formą zacierającą poczucie odpowiedzialności, tyranizującą człowieka. Przeciwstawia mu się skrajny indywidualizm, w którym człowiek z kolei wykrzenia się ze swych więzi społecznych i stawia swoje własne dobro ponad wszystko.

Warto w tym miejscu nadmienić, że pod koniec lat dwudziestych ubiegłego stulecia pojawił się specyficzny nurt myślowy w ramach egzystencjalizmu chrześcijańskiego, który E. Mounier (1905-1950) nazwał perspektywą tak zwanego „myślenia walczącego”, będący drogą wyjścia z objęć, z jednej strony, subiektywizmu i indywidualizmu, a z drugiej, kolektywizmu i totalitaryzmu. Ma on swoje centrum w osobie, widzianej od strony istotowej w wymiarze indywidualnym i wspólnotowym, w wymiarze duchowym, w otwartości na transcendencję i wyrażający się w konkretnej egzystencji nasyconej wartościami i zaangażowaniem (Nowak 1993, 59).

Pewną syntezę najważniejszych linii rozwojowych pojęcia „osoby” i myśli filozoficznej personalizmu oraz konkretnych jego implikacji pedagogicznych i poszukiwania odpowiedzi na pytanie o istotę wychowania podaje między innymi R. Guardini (1885-1968) w swoim traktacie *Podstawy pedagogiki* (Guardini 1991, 270-278). Oprócz jednak nakreślenia fundamentu filozoficznego pedagogiki personalistycznej, konieczne jest, dla podjętych w artykule rozważań, dokładne określenie specyfiki rozumienia samego pojęcia „wychowanie”. Należy zatem z różnych koncepcji personalistycznych wydobyć pewne linie wspólne dotyczące teorii wychowania, jak też pedagogiki szkolnej. Najważniejsze aspekty można wyrazić następująco:

- najwyższym celem wychowania jest uzdolnienie wychowanka do samodzielnego kierowania własnym procesem rozwoju;
- podmiot wychowania jest fundamentalnym czynnikiem wychowania. Wychowawca jest jedynie współpracownikiem w tym dziele;
- jako osoba, wychowanek nie jest rzeczą (*res*) ani rodziny, ani szkoły, i nikomu nie przyznaje się w tym zakresie hegemonii ze względu na jakiegokolwiek aspekty;
- potwierdza się i broni wychowawczej funkcji rodziny (pomimo poważnego kryzysu, jaki ją współcześnie dotyka);
- istotną rangę i rolę w procesie wychowania, obok innych instytucji wychowujących, pełni szkoła, przy czym poddaje się krytyce i odrzuca się koncepcję tak zwaną „szkołą neutralną”;
- treścią nauczania szkolnego powinien być „integralny humanizm”, a więc nie tylko literacki lub artystyczny, lecz także naukowy i techniczny (Nowak 1993, 64-65).

Refleksja teoretyczna w pedagogice personalistycznej jest też rodzajem świadomości krytycznej, która dostrzega potrzebę, by z jednej strony bronić praw i godności osoby, a z drugiej zwracać uwagę i pobudzać do czujności wobec różnych stwierdzeń, jakie pojawiają się w pedagogice. W ten sposób personalizm w pedagogice staje się owym „myśleniem walczącym”, które swoje centrum ma

w osobie widzianej w wielorakich wymiarach i stara się o to, by pedagogika lepiej rozumiała sam proces wychowania człowieka, wychodząc od podstawowego założenia, że człowiek jest osobą!

2. ISTOTA I MIEJSCE FORMACJI SUMIENIA W WYCHOWANIU MORALNYM

Wychowanie moralne nie jest jednym z równorzędnych rodzajów czy działów wychowania, ani nie jest jakąś odrębną dyscypliną, której można by się wyuczyć. Rozwój moralny jest długotrwałym procesem zmian następujących po sobie w określonym porządku. Przedstawia się on zatem jako wewnętrzna forma każdego rodzaju wychowania, tak fizycznego, jak i umysłowego (intelektualnego), uczuciowego, społecznego, kulturowego czy światopoglądowego. Łączy się konstytutywnie z globalnym (całościowym) wychowaniem osoby i z tego kontekstu nie może być wyizolowane. Wychowanie moralne stanowi cel sam w sobie; zamierza wprowadzić katechizowanego w świat, w którym zawsze jest miejsce na nawrócenie oraz doskonalenie istniejącego porządku (Kunowski 1982, 94; Orczyk 2001, 10; Szpet 1999, 84). Według J. Ratzingera z kolei, wychowanie moralne jest wprowadzeniem w etos i konfrontacją etosu z etyką. Człowiek potrzebuje etosu, by być sobą. Tam bowiem, gdzie nie ma już nic, za co warto by było umrzeć, tam nie warto również i żyć; życie utraciło swoje „po co” (Ratzinger 2001, 33-34).

Wychowanie moralne zawiera się w wychowaniu religijnym, które stanowi dla niego ostateczne ukoronowanie (Gubała 1989, 211). W tym kontekście należy podkreślić, że wychowanie moralne – na co wskazują dokumenty nauczania Kościoła – powinno być przede wszystkim formacją sumienia³. Ponieważ sama wiedza o tym, co dobre i co złe, nie wystarczy, niezmiennie ważne okazuje się jasne pojęcie sumienia, słuchanie głosu tego żywego świadka, adwokata i sędziego, pielęgnowanie i kształtowanie moralnej władzy sądenia (Schnackenburg 1983, 256). Środowiskiem wychowawczym, w którym w głównej mierze nabywa się tej umiejętności, jest rodzina (Jan Paweł II 1994a, 16; Kongregacja ds. Duchowieństwa 1998, 225). Pierwszym bowiem z zadań rodziny jest kształtowanie sumienia. Można zatem powiedzieć, że katecheza rodzinna zakłada mocny fundament świadectwa rodzinnej miłości dla procesu wychowania moralnego. Człowiek, jeśli chce dojść do osobowej doskonałości, nie zrealizuje jej inaczej, jak tylko przez realną miłość ku drugiemu człowiekowi; nie może bowiem żyć bez miłości. Wobec powyższego, przykazanie miłości jawi się jako podstawowa norma dla formacji moralnej (Krapiec 1986, 163; Jan Paweł II 2000, 10).

³ Ścisły związek pomiędzy wychowaniem moralnym a formowaniem sumienia został podkreślony np. w: Jan Paweł II, *Adhortacja „Christifideles laici”; List do Młodych „Parati semper”; Przemówienie „Cnota umiarkowania”, Audiencja Generalna, 22.11.1978; Przemówienie „Aby w każdym z nas objawił się Bóg”, Warszawa, 3.06.1979; Przemówienie „Kształtowanie dojrzałego człowieczeństwa”, Jasna Góra, 6.06.1979; *Orędzie pozostawione młodzieży we Francji w 1980; Przemówienie „Apel Maryjny jest nadal programem”, Częstochowa, 18.06.1983; Benedykt XVI, List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania, 2008.**

Formację sumienia można w jakimś sensie utożsamiać z wychowaniem moralnym, ale również, z drugiej strony, każdy proces wychowania jest w swoim jądrze procesem wychowania sumienia (Guardini 1996, 24). W takiej sytuacji zadaniem niezmiennie istotnym wydaje się ukształtowanie prawidłowego sumienia, a następnie pobudzanie go do oceny wartości moralnych celem osobistego ich wyboru i przyjęcia za własne. Z pozycji chrześcijańskiej wychowywać człowieka to pomagać mu wchodzić w relację osobową z Bogiem, która ma miejsce szczególnie w akcie sumienia. Prawdziwa odnowa człowieka i społeczeństwa dokonuje się zawsze za sprawą odnowy sumień (Jan Paweł II 1998, 2).

Formacja moralna nie tylko przekazuje treść moralności chrześcijańskiej, lecz również czynnie kultywuje postawy ewangeliczne i wartości chrześcijańskie (Benedykt XVI 2008, 4-6). Odkupienie odnowiło człowieka poprzez jego powtórne stworzenie w Chrystusie. Następstwem tego nowego istnienia musi być nowy sposób działania (Jan Paweł II 1983b, 1). A żyć z Boga znaczy: nie realizować siebie, nie chcieć samemu brać świata w ręce, pożegnać się z marzeniami o samowystarczalności i autonomii, jakby się było w stanie samemu działać, uczyć się naprawdę przyjmowania życia dzień po dniu z Jego ręki, ufnie i bez strachu (Ratzinger 1999, 91). Koniecznym i bezpośrednim następstwem tej egzystencjalnej sytuacji wierzącego człowieka jest więc to, że musi się on przyoblec w Chrystusa i walczyć ze złem, umartwiając się i zapierając się samego siebie (Jan Paweł II 1983a, 3).

Sumienie jest zastosowaniem prawa naturalnego w konkretnym przypadku. Osądza dany czyn, opierając się na pierwotnym przeświadczeniu, że należy miłować i czynić dobro, a unikać zła. W ten sposób sprawia, że prawo naturalne, jako podstawa rozwoju moralności, staje się dla człowieka wewnętrzną regułą postępowania (Jan Paweł II 2000, 59). Idąc za nakazem sumienia, człowiek doświadcza, że prawo naturalne urzeczywistnia się jako jego własne prawo. Z drugiej jednak strony, sumienie „formuluje [...] obowiązek moralny w świetle prawa naturalnego”, to znaczy tylko rozpoznaje i osądza określoną sytuację jako moralnie dobrą albo moralnie złą (Tischner 1997, 30-32, 51). Natomiast samo nie może konkretnym ludzkim wyborom nadać wartości moralnej. Nie ma mocy kreatywnej, pozostaje w służbie wobec odczytanej prawdy. Jest swoistym wezwaniem do poznania prawdy i postępowania zgodnie z nią. Sumienie, wydając osąd i niejako zobowiązując do wykonania określonego czynu, ukazuje nierozzerwalny związek pomiędzy wolnością a prawdą i w ten sposób potwierdza zasadę «słusznej autonomii» człowieka (Oleńnik 1988, 90).

Współczesne zagubienie człowieka i jego sumienia wyznaczają pewne zjawiska i tendencje natury ogólniejszej oraz pewne problemy związane z zagubieniem sumienia jako takiego. Najszerszą perspektywę wyznacza tu zapewne dość powszechne zjawisko zagubienia moralnego poszczególnych ludzi i całych społeczności (Verhack 1992, 13-14). Jego cechą charakterystyczną jest, z jednej strony, brak integralnej wizji życia ludzkiego, brak sensu i celu życia, a z drugiej, zachwiana lub nawet odrzucona hierarchia wartości (Kunowski 1982, 86-98). Prowadzi to w sposób oczywisty do

relatywizmu moralnego, a więc odrzucenia istnienia absolutnych norm moralnych. Wskazując na zmienność życia ludzkiego, chce się z tego wyprowadzić wniosek, że także wszelkie zasady moralne mają jedynie czasowy charakter.

Aby sumienie nie utraciło swej godności i wolności, musi właściwie odczytywać treść i walor prawa moralnego (Góralczyk 1994, 44). Ponieważ źródłem godności sumienia osoby jest prawda obiektywna, to znaczy wyrastająca poza człowieka, musi być ona poszukiwana, rozpoznana i przyjęta. Ponadto nierozpoznane dobro nie rozwija człowieka i nie przyczynia się do jego moralnego wzrostu. Powtarzająca się sytuacja niezgłębiania prawdy i wyborów nie-dobra prowadzi do zaślepienia sumienia, które nie kształtowane nie reaguje już na popełniane przez człowieka zło. Stąd tak mocne wezwanie Jezusa do formacji sumienia: „Światłem ciała jest oko. Jeśli więc twoje oko jest zdrowe, całe twoje ciało będzie w świetle. Lecz jeśli twoje oko jest chore, całe twoje ciało będzie w ciemności. Jeśli więc światło, które jest w tobie, jest ciemnością, jakże wielka to ciemność!” (Mt 6,22-23) (Jan Paweł II 2000, 63).

Zadanie formowania sumienia rozciąga się na całe świadome życie człowieka. Istotną pomocą dla chrześcijan pragnących wzrastać w życiu moralnym jest słowo Boże, które trzeba przyjmować przez wiarę i modlitwę oraz stosować w praktyce. Ważne jest także badanie sumienia, zwane rachunkiem sumienia. Szczególną pomocą służy chrześcijanom Kościół i jego Magisterium. Wypływa to z obowiązku, jaki Kościołowi pozostawił Chrystus – ma głosić i nauczać Prawdy, którą jest Chrystus, i jednocześnie swoją powagą wyjaśniać i potwierdzać zasady porządku moralnego, wynikające z samej natury ludzkiej (Sobór Watykański II 2002, 14).

Świadome przeżywanie codzienności, poparte rzetelnym badaniem sumienia, wskazuje na istnienie słabości, która na skutek grzechu pierworodnego jest swoistym ościeniem hamującym rozwój moralny. Trzeba się strzec postawy faryzejskiej (por. Łk 18,9-14), kiedy to człowiek stara się usunąć z sumienia świadomość własnych ograniczeń i grzechów. Odkrycie dysproporcji między prawem Bożym a ludzkimi możliwościami skłania do ufego zwrócenia się ku Bogu, rozpala pragnienie łaski i przygotowuje na jej przyjęcie (Jan Paweł II 2000, 105). Pokorne uznanie własnej słabości prowadzi do zbliżenia się do Boga i czerpania sił w rozwoju moralnym z niewyczerpanego źródła Jego Miłosierdzia.

3. MOŻLIWOŚĆ MANIPULOWANIA CZŁOWIEKIEM

Na efektywność procesu wychowania wpływa nie tylko wiedza, zdolności oraz osobowość samego wychowawcy, ale także zbieżność dążeń i celów wychowawcy i wychowanka. Pewne działania podejmowane przez wychowawcę mogą sprawiać wrażenie pewnej manipulacji wychowankiem. Należy zaznaczyć, że formy manipulacji nie są zazwyczaj dostępne świadomości manipulowanej jednostki. Wśród mechanizmów manipulacji można wyróżnić takie, które umożliwiają kontrolę myśli oraz kierowanie emocjami i działaniami.

W wychowaniu chodzi zawsze o kogoś, tj. o człowieka i jego osobowy rozwój. Manipulacja zaś ma z reguły na celu coś, co zasadniczo istnieje poza człowiekiem i jego rzeczywistym dobrem, a czemu podporządkowane jest zdobywanie człowieka, zawładnięcie nim i dowolne dysponowanie. Wbrew pozorom, zjawisko manipulowania człowiekiem jest dziś nader powszechne. Funkcjonuje ono niezależnie od systemu władzy i poziomu kultury, choć w ustrojach totalitarnych bywa rozbudowane do rozmiarów wręcz gigantycznych (Lepa 1992, 77-87; Binkowski 1970; Biessonow 1976; Kossecki 1984b).

Zjawisko manipulowania jest następstwem specyficznej aktywności jednostki czy grupy społecznej, ukierunkowanej na konkretnego człowieka albo na określoną społeczność. Na tym etapie rozważań, uwaga zostanie skierowana na człowieka jako przedmiot oddziaływania mediów masowych. Jeżeli – zdaniem I. Schillera – przekazy (w masowej komunikacji) celowo kształtują fałszywy obraz rzeczywistości, a ponadto tak oddziałują na świadomość człowieka, że nie jest w stanie zrozumieć warunków, w jakich żyje on sam i całe społeczeństwo, to stają się przekazami manipulatorskimi (Schiller 1976, 13; Kossecki 1984a, 6). Narzucanie fałszywego obrazu świata, a zatem nieprawdziwych informacji o samym człowieku, będącym przedmiotem zabiegów manipulacyjnych, o świecie, w którym on żyje, oraz o uwarunkowaniach jego egzystencji, stanowi istotę manipulacji (Szulczewski 1982, 52)⁴.

Zabiegi manipulacyjne dają o sobie znać na bardzo wielu polach ludzkiej aktywności, przybierając różnorakie formy i oblicza. Dlatego też próba ich wyczerpującej klasyfikacji wymagałaby odrębnego opracowania. Na potrzeby dalszych rozważań wymienione zostaną jedynie najważniejsze rodzaje manipulacji. Najczęściej wyróżnia się manipulację handlową, polityczną, naukową, ideologiczną. Jest ponadto, w odniesieniu do inicjatorów, manipulacja indywidualna i społeczna (grupowa). Jest wreszcie manipulacja spontaniczna i zorganizowana. Ze względu na rezultat istnieje manipulacja skuteczna, daremna oraz ze skutkiem bumerangowym, a więc odwrotnym do zamierzonego (Lepa 1985, 3-12).

Wychowanie czy formowanie człowieka odbywa się zawsze w wyniku ścisłego współdziałania wychowawcy i wychowanek, natomiast w działalności manipulatorskiej wychowanek jest „zdalnie sterowany” i dlatego mówi się o nim, że staje się nosicielem „pączkowej świadomości” (Lepa 1978, 123-139). Jednym z podstawowych składników każdej pedagogii jest autorytet. Jego brak skazuje działania wychowawcze na niepowodzenie. Widać to bardzo wyraźnie w zabiegach manipulatorskich, które stanowią przeciwieństwo działalności wychowawczej. W obrębie wielkiej manipulacji, w następstwie której pada często ofiarą całe społeczeństwo, zamiast autorytetu istnieje wielka anonimowość, oparta na wykalkulowanych założeniach. Jej „funkcjonowanie” prowadzi ostatecznie do chaosu moralnego, pustki

⁴ Oto jedna z takich definicji: „Manipulacja jest posłużeniem się przez nadawcę informacją do osiągnięcia pożądanego przezeń skrycie celu za pomocą świadomego zniekształcenia obrazu rzeczywistości, co ogranicza możliwość racjonalnej oceny oraz refleksyjnej reakcji ze strony odbiorcy, w sposób zakamuflowany przesądza o jego postawie i w jakimś stopniu go uzależnia” (Szulczewski 1982, 52).

światopoglądowej i postępującej degradacji osoby ludzkiej. Skutki te widoczne są najbardziej w manipulacjach stosowanych w systemach totalitarnych (Lepa 1990).

Dla celów lepszego zrozumienia mechanizmów manipulacyjnych warto przedstawić niektóre środki stosowane w ramach kamuflażu na polu informacji. Występują one, rzecz zrozumiała, nie tylko w ramach tzw. wielkiej manipulacji. Mogą być użyte także w różnych układach interpersonalnych, np. na płaszczyźnie koleżeństwa, w konstruowaniu plotek dla prywatnych potrzeb, w relacjach do przełożonych czy podwładnych itp. Wzajemne informowanie się odgrywa wszak w interakcji rolę istotną. Oto najczęściej spotykane tego typu środki w mechanizmach manipulowania człowiekiem: informacje nieprawdziwe; informacje nieważne z pominięciem najważniejszych; informacje bardzo ważne, przekazywane jednak jako mało ważne; informacje spreparowane w wyniku celowych interwencji; informacje uwieloznacznione, aby utrudnić zrozumienie; informacje przekazywane w nadmiarze, aby poprzez chaos spowodować dezinformację. Wszystkie wymienione środki manipulowania zawierają w sobie negatywny stosunek do prawdy. Niektóre z nich występują w różnorodnych postaciach.

4. WYCHOWANIE MORALNE – WYZWANIEM DLA WSPÓŁCZESNEJ EUROPY

Przez Europę przepływają dziś różne prądy i ideologie, które uważa się za obce w stosunku do wiary, a nawet za przeciwstawne chrześcijaństwu. Podważają one możliwość poznania obiektywnej prawdy przez człowieka, godzą w ludzką egzystencję, a przecież życie każdego człowieka nosi w sobie niezatarty zapis Bożej prawdy. Człowiek, przyjmując dar Boży, powinien dążyć do zachowania życia w tej prawdzie, która należy do samej istoty życia (Nossol 2001, 21). Podważenie tej prawdy powoduje, że człowiek skazuje samego siebie na egzystencję pozbawioną znaczenia i nieszczęśliwą, a w konsekwencji staje się wręcz zagrożeniem dla istnienia innych, jako że zostają zniesione bariery, które gwarantują poszanowanie i obronę życia w każdej sytuacji. Prawda najpełniej zostaje objawiona przez Chrystusa. Słowo Boże wskazuje konkretny kierunek, w którym powinno zmierzać życie, aby uszanować tę prawdę i zachować godność (Jan Paweł II 2000, 48).

Współczesny człowiek żyje w czasach duchowego chaosu, zagubienia i zamętu, w których do głosu dochodzą różne tendencje liberalne i laickie, które często w sposób otwarty wykreślają Boga z życia społecznego. Chcą one wiarę zredukować jedynie do sfery czysto prywatnej, a w postępowanie moralne ludzi wsączają szkodliwy relatywizm. Szerzą obojętność religijną (Jan Paweł II 1997, 85). Według Jana Pawła II, obojętnością wobec prawdy jest również przekonanie, że dla człowieka ważniejsze jest szukanie prawdy niż jej osiągnięcie. Przyczyna obojętności wobec prawdy tkwi w głębi ludzkiego serca. Nie można znaleźć prawdy, jeśli się jej nie miłuje i nie chce się jej poznać (Zega 1997, 22-23).

W dobie przemian, zwłaszcza ustrojowych, pojawiają się poważne groźby negowania podstawowych praw osoby ludzkiej, które są zakorzenione w sercu każdej ludzkiej istoty. Powstaje groźba sprzymierzenia się demokracji z relatywizmem etycznym,

który pozbawia życie społeczności cywilnej trwałego moralnego punktu odniesienia, odbierając mu, w sposób radykalny, zdolność rozpoznawania prawdy (Jan Paweł II 1999b, 110). Jeśli bowiem „nie istnieje żadna ostateczna prawda, będąca przewodnikiem dla działalności politycznej i nadająca jej kierunek, łatwo o instrumentalizację idei i przekonań dla celów, jakie stawia sobie władza” (Jan Paweł II 2000, 101).

Najpoważniejszą trudnością związaną z ludzkim poszukiwaniem prawdy w obecnym czasie jest, oprócz agnostycyzmu, nihilizmu i sceptycyzmu, relatywizm (Jan Paweł II 1999a, 58-60). Współcześnie usiłuje się wmówić człowiekowi, że czas pewności poznania prawdy skończył się bezpowrotnie oraz że człowiek nie jest w stanie poznać prawdy absolutnej i ostatecznej. Kierując się dobrem ludzkości, w trosce o przyszły los dzieci i młodzieży, należy demaskować z całą stanowczością zgubny wpływ relatywizmu na człowieka i na wychowanie młodego pokolenia. Relatywizm etyczny bowiem oraz postawy czysto utylitarne stanowią zagrożenie wprost dla człowieka i dla społeczeństwa.

Dzisiejszy świat stał się areną bitwy o życie. Trwa walka między cywilizacją życia a cywilizacją śmierci. Dlatego tak ważne jest budowanie „kultury życia”, tworzenie dzieł i wzorców kulturowych, które będą podkreślały wielkość i godność ludzkiego życia; zakładanie instytucji naukowych i oświatowych, które będą promowały prawdziwą wizję osoby ludzkiej, życia małżeńskiego i rodzinnego (Warzeszak 2008). Potrzebne są jasne zasady postępowania. Przejrzystość zasad oraz ich zgodność z praktyką stanowią źródło siły moralnej, są podstawą dialogu w rodzinie i społeczeństwie. Relatywizm zasad moralnych powoduje natomiast rozchwianie zasad i prawd, na których buduje się godność i rozwój człowieka i całe jego życie (Jan Paweł II 1980, 96-105)⁵.

Relatywizm moralny przejawia się w błędnym pojmowaniu wolności. Człowiek otrzymał dar wolności od swego Stwórcy. Wolność czyni człowieka zdolnym do najwyższego aktu ludzkiej godności: do miłości i adoracji Boga. Wolność posiada swoją cenę. Społeczeństwo, które bagatelizuje sprawę odpowiedzialności, prawdy i sumienia, doprowadza do zachwiania fundamentów ludzkiej egzystencji (Jan Paweł II 1980, 43). Wolność wymaga kierownictwa sumienia i to sumienia dobrze uformowanego, które jest w stanie rozróżniać między dobrem i złem moralnym i które umie wybierać dobro w każdej sytuacji. Wolność to nie relatywizm moralny, lecz jasne i przejrzyste kryteria moralne.

Człowiek powinien być dzisiaj mocny wewnętrznie, aby oprzeć się fali demoralizacji, jaka dociera z różnych stron pod pozorem nowoczesności i wyzwolenia. Wolność nie została człowiekowi dana przez Stwórcę po to, aby niszczył siebie

⁵ „Jedynie prawdziwą etyką jest etyka chrześcijańska, katolicka, ponieważ została objawiona przez Boga, zrealizowana w doskonały sposób przez Jezusa Chrystusa i jest przekazywana w powszechnym i niezmiennym nauczaniu Kościoła. Bez przyjęcia chrześcijańskiej wiary katolickiej trudno jest zaakceptować surową, bezkompromisową i wymagającą etykę tej religii, mimo iż jest ona głęboko ludzka, wyważona i niosąca pocieszenie. Nie można przyjąć wymagań «de sexto», jeśli nie przyjmie się «de fide»! Zlaicyzowane społeczeństwo, nastawione tylko na sprawy świeckie, będzie coraz bardziej ogarniał nieład namiętności, a za nim moralna swawola” (Zęga 1997, 19).

i drugich. Wolność to nie jest samowola. Wolność to odpowiedzialność za siebie i za innych, odpowiedzialność za swoje postępowanie. Wolność jest dana człowiekowi od Boga jako miara jego godności. Jednakże jest mu ona równocześnie zadana, a zatem człowiek może jej używać dobrze lub źle – budować lub niszczyć (Jan Paweł II 1983c, 3; Jan Paweł II 1983b, 20).

Wolność publicznego wyrażenia swoich poglądów jest wielkim dobrem społecznym, ale nie zapewnia ona wolności słowa. Jest jednocześnie dla człowieka wyzwaniem, aby nie wykorzystać prawdy w celu mówienia o drugim człowieku źle, czy też mówienia nieprawdy, kłamstwa, oszczerstwa (Jan Paweł II 1991, 67)⁶. Niewiele daje wolność mówienia, jeśli słowo wypowiedzane nie jest wolne. Jeśli jest spętane egocentryzmem, kłamstwem, podstępem, relatywizmem, może nawet nienawiścią lub pogardą dla innych. Wielki zamęt wprowadza człowiek w ludzki świat, jeśli prawdę próbuje oddać na służbę kłamstwu. Wielu ludziom trudniej jest przez to rozpoznać, że świat jest Boży (Jan Paweł II 1991, 67; Siemianowski 1986, 51)⁷. Prawda zostaje poniżona także wówczas, gdy nie ma w niej miłości do niej samej i do człowieka. Jest to szczególna postać niszczenia prawdy przez relatywizm etyczny w życiu społecznym.

Jan Paweł II stawiał chrześcijaństwu we współczesnym świecie zadanie kształtowania duchowej jedności Europy. Stwierdza, że „same racje ekonomiczne i polityczne jej nie ukształtują. Musimy zstąpić głębiej do racji etycznych” (Jan Paweł II 1980, 105). Papież pragnie, aby jednocząca się Europa dla dobra całej ludzkiej rodziny szukała na przyszłość jedności, wracając do swych chrześcijańskich korzeni (Jan Paweł II 1991, 19; Verlinde 2004).

ZAKOŃCZENIE

Kryzys moralny Europy jest bardzo ściśle związany z kryzysem współczesnej cywilizacji: jej filozofii i praktyki używania świata. Wydaje się jednak, że kryzys ten jest do przezwyciężenia. Oplakane skutki, jakie niesie dla wychowania moralnego postmodernistyczna wizja świata, prowadzą do podjęcia bardziej zdecydowanych działań. By taki scenariusz się wypełnił, potrzeba, aby został przywrócony szacunek dla prawdy i kanonu wartości podstawowych.

⁶Papież poruszył problem prawdomówności w życiu społecznym, mówiąc: „«Nie mów fałszywego świadectwa». Tym przykazaniem Bóg Przymierza szczególnie daje poznać, że człowiek jest stworzony na Jego obraz i podobieństwo. Dlatego właśnie całe ludzkie postępowanie poddane jest wymogom prawdy. Prawda jest dobrem, a kłamstwo, fałsz, zakłamanie jest złem” (Jan Paweł II 1991, 67).

⁷„Wyobraźmy sobie, że wszystkie wypowiedzi, które w życiu moralnym mają jakiś sens – oceny, wypowiedzi wyrażające normy, nakazy i zakazy, postulaty, ideały – pozbawione są prawdy jako wartości, tzn. że nie są odniesione i dostosowane do logosu i sensu bycia, który się w nich ujawnia. Gdyby rzeczywiście tak było, to po pierwsze jak byśmy rozumieli te wypowiedzi i do czego odnosilibyśmy się za ich pośrednictwem? [...]. Po drugie, jeżeli w życiu moralnym prawda nie obowiązuje, to dlaczego uparcie się dyskutuje nad racjonalnością ludzkich zachowań moralnych, dlaczego się je ocenia i poszukuje jakiejś miary słuszności” (Siemianowski 1986, 51).

BIBLIOGRAFIA:

- Benedykt XVI. 2006. Misja Kościoła w dziedzinie wychowania. Przemówienie do I grupy biskupów. *L'Osservatore Romano*, 2, 29.
- Benedykt XVI. 2007. *Encyklika o nadziei chrześcijańskiej „Spe salvi”*.
- Benedykt XVI. 2008. List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania. *L'Osservatore Romano*, 4, 4-6.
- Biessonow, Boris Nikolaewiç. 1976. *Burżuazyjna propaganda manipulacyjna*, tłum. A. Kurinia. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Binkowski, Johannes. 1970. *Mit den Massenmedienleben. Möglichkeit und Grenzen der Manipulation*. Schweinfurt: VerlagNeuesForum.
- Dziekoński, Stanisław. 2000. *Wychowanie w nauczaniu Kościoła od XIX w. do Soboru Watykańskiego II*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Franciszek. 2015. Rachunek sumienia. Przemówienie do członków Kurii Rzymskiej (22 XII 2014). *L'Osservatore Romano*, 1, 38-43.
- Gadacz, Tadeusz. 1993. Wychowanie jako spotkanie osób. W: *Człowiek – wychowanie – kultura*, red. Franciszek Adamski, 109-221. Kraków: WAM.
- Góralczyk, Paweł. 1994. Prawo moralne a sumienie w encyklice „Veritatis splendor”. *Studia Theologica Varsaviensia*, 1, 39-50.
- Guardini, Romano. 1991. *Bóg daleki – Bóg bliski*, tłum. Jan Koźbiał. Poznań: W Drodze.
- Guardini, Romano. 1996. Zjawisko sumienia, tłum. Tadeusz Gadacz. *Znak*, 7, 13-28.
- Gubała, Wacław. 1989. Wychowanie moralne młodzieży. W: *Teoretyczne założenia katechezy młodzieżowej*, red. R. Murawski, 201-211. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Horowski, Jarosław. 2015. *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Jan Paweł II. 1980. Przemówienie Ojca Świętego podczas 169. Konferencji Plenarnej Episkopatu Polski w Częstochowie 5 VI 1979. W: *W pielgrzymce do ziemi ojczyznej*, red. Zenon Modzelewski, 96-105. Paryż: Edition Du Dialogue.
- Jan Paweł II. 1983a. Chrystus jest całą prawdą człowieka (31 VIII 1983). *L'Osservatore Romano*, 7-8, 23.
- Jan Paweł II. 1983b. Podstawa etyki chrześcijańskiej: związek pomiędzy prawdą i wolnością (13 VI 1983). *L'Osservatore Romano*, 7-8, 20.
- Jan Paweł II. 1983c. Stosunek pomiędzy prawem moralnym i wolnością. Audiencja generalna z 27 VII 1983. *L'Osservatore Romano*, 7-8, 3.
- Jan Paweł II. 1991. Homilia w czasie Mszy Świętej w Olsztynie 6 VI 1991. *L'Osservatore Romano*, 6, 67.
- Jan Paweł II. 1994a. *List do rodzin „Gratissimam sane”*.
- Jan Paweł II. 1994b. *Przekroczyć próg nadziei*. Lublin: KUL.
- Jan Paweł II. 1997. Przemówienie do osób konsekrowanych, Częstochowa 4 VI 1997. W: Jan Paweł II, *V Pielgrzymka do Ojczyzny*, 85-88. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne.

- Jan Paweł II. 1998. Odnowa człowieka i społeczeństwa dokonuje się za sprawą odnowy sumień (14 II 1998). *L'Osservatore Romano*, 3, 2.
- Jan Paweł II. 1999a. Przemówienie do rektorów wyższych uczelni w Toruniu 7 VI 1999. W: Jan Paweł II. *Polska 1999. Przemówienia i homilie*, 58-60. Marki-Struga: Michalineum.
- Jan Paweł II. 1999b. Przemówienie w Parlamencie Polskiej Rzeczypospolitej. Warszawa 1 VI 1999 r. W: Jan Paweł II. *Polska 1999. Przemówienia i homilie*, 110. Marki-Struga: Michalineum.
- Jan Paweł II. 1993. *Encyklika o niektórych podstawowych problemach nauczania moralnego Kościoła „Veritatis splendor”*.
- Katechizm Kościoła Katolickiego. 1994. Poznań: Pallottinum.
- Kongregacja ds. Duchowieństwa. 1998. *Dyrektorium ogólne o katechizacji*. Poznań: Pallottinum.
- Kossecki, Józef. 1984a. *Granice manipulacji*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Kossecki, Józef. 1984b. *Jak sterować społeczeństwem*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Krąpiec, Mieczysław Albert. 1986. *Człowiek i prawo naturalne*. Lublin: KUL.
- Kunowski, Stefan. 1982. Wychowanie moralne jako istotny element wychowania chrześcijańskiego. W: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, red. Franciszek Adamski, 86-98. Kraków: WAM.
- Lepa, Adam. 1985. Katecheza i świat stereotypów. *Katecheta*, 1, 3-12. Lepa, Adam. 1992. Manipulowanie człowiekiem jako problem współczesnej pedagogii. *Ethos*, 1, 77-87.
- Majka, Józef. 1993. Wychowanie personalistyczne – wychowaniem integralnym. W: *Człowiek – wychowanie – kultura*, red. Franciszek Adamski, 41-55. Kraków: WAM.
- Misiaszek, Kazimierz. 1993. Wychowanie chrześcijańskie w świetle Katechizmu Kościoła Katolickiego. *Chrześcijanin w Świecie*, 4, 88-101.
- Nagórny, Janusz. 1995. Teologia moralna jako eklezjalna nauka wiary w świetle „Veritatis splendor”. W: *Jan Paweł II. Veritatis splendor. Tekst i komentarze*, red. Adam Szostek, 275-294. Lublin: KUL.
- Nossol, Alfons. 2001. Wychowanie religijne jako wyzwanie dla współczesnej Europy. W: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. Radosław Chałupniak i Jerzy Kostorz, 19-24. Opole: Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego.
- Nowak, Marian. 1993. Wychowanie w personalizmie. *Chrześcijanin w Świecie*, 4, 59-64.
- Olejnik, Stanisław. 1988. *Dar – Wezwanie – Odpowiedź*, t. 3: *Wartościowanie moralne, Prawo, Sumienie, Dobro, Zło*. Warszawa: ATK.
- Orczyk, Adam. 2001. Wychowanie moralne jako podstawowy wymiar katechezy z perspektywy pedagogiki i katechetyki. *Katecheta*, 10, 3-12.
- Ratzinger, Joseph. 1999. *Granice dialogu*, tłum. Magdalena Mijalska. Kraków: Wydawnictwo M.

- Ratzinger, Joseph. 2001. *Czas przemian w Europie*, tłum. Magdalena Mijalska. Kraków: Wydawnictwo M.
- Schiller, Herbert Irving. 1976. *Sternicy świadomości*, tłum. Urszula Szczepańczyk. Kraków: RSW Prasa-Książka-Ruch.
- Schnackenburg, Rudolf. 1983. *Nauka moralna w Nowym Testamencie*, tłum. Franciszek Dylewski. Warszawa: Pax.
- Sobór Watykański II. 2002. *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*.
- Szczęsny, Jerzy. 1981. Raport o stanie komunikacji społecznej. *Ład*, 18.
- Szpet, Jan. 1999. *Dydaktyka katechezy*. Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza.
- Szulczewski, Michał. 1982. *Informacja i współdziałanie*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Tischner, Józef. 1997. *Jak żyć?* Wrocław: Wydawnictwo Tum.
- Verhack, Ignace. 1992. Wychowywać, czyli wzbudzać poznanie własnego istnienia. *Communio*, 3, 12-24.
- Verlinde, Joseph Marie. 2004. *Chrześcijaństwo wiosną Europy*, tłum. Agnieszka Kuryś. Warszawa: Wydawnictwo Księży Marianów.
- Warzeszak, Stanisław. 2008. *Etyka odpowiedzialności za życie*. Warszawa: Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej.
- Witek, Stanisław. 1974. *Teologia moralna fundamentalna*. Lublin: KUL.
- Zega, Włodzimierz. 1997. *Jan Paweł II naucza. Nie lękajcie się prawdy*. Kraków-Ząbki: Wydawnictwo M, Apostolicum.
- Zimny, Jan. 2016. *Zasady chrześcijańskiego wychowania*. Dostęp: 20.09.2016.<http://www.pedkat.pl/index.php/255-ks-zimny-jan-zasady-chrzescijanskiego-wychowania>.

Ks. ARKADIUSZ DOMASZK¹ SDB

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

SKAUCI EUROPY WSPARCIEM DLA ŚWIĘTOŚCI RODZIN

SCOUTS OF EUROPE AS SUPPORT FOR THE HOLINESS OF FAMILIES

Summary

The Catholic Church appeals to the faithful and Christian families to pursue holiness. The present paper seeks the answer to the question whether, and to what extent, the offer of the Scouts of Europe responds to the Catholic families' expectations. The first part outlines the issue of appealing to the members of the Catholic Church to pursue holiness. Then, the same appeal is discussed in the context of whole families. Subsequently, the paper presents the Scouts of Europe as a Catholic association of the faithful, and their statutory proposals and forms are discussed. The content of these documents constitutes a guarantee for Catholic parents that their child, when given under the charge of the Scouts of Europe, will grow in the spirit of the Catholic faith.

Keywords: the scouting, Scouts of Europe, upbringing, holiness, the association, canon law

Streszczenie

Kościół katolicki wzywa wiernych oraz rodziny chrześcijańskie do świętości. W opracowaniu poszukiwano odpowiedzi na pytanie, czy i w jakiej mierze propozycja Skautów Europy w Polsce wychodzi naprzeciw rodzinom katolickim. W pierwszej części zarysowano zagadnienie powołania katolików do świętości. Następnie omówiono wezwanie do świętości całych rodzin. W dalszej kolejności przedstawiono Skautów Europy jako katolickie stowarzyszenie wiernych. Po czym omówiono statutowe propozycje i formy tego ruchu. Treść tych dokumentów stanowi rękojmię dla rodziców katolickich, że ich dziecko powierzone Skautom Europy będzie mogło rozwijać się w duchu wiary katolickiej.

Słowa kluczowe: harcerstwo, skauting, Skauci Europy, wychowanie, świętość, stowarzyszenie, prawo kanoniczne

¹ Ks. dr hab. Arkadiusz Domaszek SDB, prof. UKSW – absolwent Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, profesor nadzwyczajny na Wydziale Prawa Kanonicznego UKSW w Warszawie, wykładowca Wyższym Seminarium Duchownym SDB w Krakowie. Zainteresowania naukowe: prawo posłuszeństwa nauczania, media masowe prawo kanoniczne, dobra doczesne Kościoła, prawo wyznaniowe prawo zakonne. E-mail: a.domaszk@uksw.edu.pl.

WSTĘP

Kościół katolicki wzywa wszystkich swoich wiernych do podążania drogą świętości. Jest to również obowiązek sformułowany w prawie kanonicznym. Rodziny katolickie mogą na różnych drogach duchowości podejmować wspomniany obowiązek oraz korzystać ze wsparcia wielu środowisk. Jednym z nich jest ruch skautowy (*Skauting światowy* 1991). O ile można założyć tezę, że ruch ten – założony przez Roberta Baden-Powella (Wojtycza 2003, 305-306) – jest z natury religijny (*Skauting światowy* 1991, 15; Manaranche 2002, 27), to konkretne wskazanie na Skautów Europy sprawia, że chodzi o tę określoną grupę ruchu skautowego zwróconego w swoim działaniu w głównej mierze do wiernych Kościoła katolickiego.

W poniższym opracowaniu celem badawczym będzie poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy i w jakiej mierze propozycja Skautów Europy w Polsce wychodzi naprzeciw rodzinom katolickim w ich potrzebie podążania drogami świętości. W pierwszej części zostanie pokrótce zarysowane zagadnienie powołania katolików do świętości. Następnie omówione będzie analogiczne wezwanie – do świętości całych rodzin. W dalszej kolejności zostaną przedstawieni Skauci Europy jako katolickie stowarzyszenie wiernych. Po czym będą zaprezentowane statutowe propozycje i formy tego ruchu skautowego, które mogą stanowić pomocne narzędzie na drodze do świętości.

1. POWOŁANIE DO ŚWIĘTOŚCI

Chrześcijanin jest powołany do życia duchowego, zakorzenionego w Chrystusie. Przyjęcie wiary i odpowiedź dawana Bogu prowadzą do szczęścia, do szczęśliwego przeżywania życia. Ostatecznie, życie w Chrystusie prowadzi do zbawienia, do życia wiecznego (*Katechizm* 2002, 1718-1720).

Ta perspektywa teologiczna wypływa przede wszystkim z myśli ewangelicznej, ze słów Jezusa Chrystusa: „bądźcie [...] doskonali, jak doskonały jest Ojciec wasz niebieski” (Mt 5,48). Nauczanie Kościoła, będące zarazem powszechnym wezwaniem do świętości, wielokrotnie było wyrażane w historii, m.in. na II Soborze Watykańskim. „Dlatego wszyscy w Kościele, niezależnie od tego, czy należą do hierarchii, czy są przedmiotem jej pasterskiego posługiwania, powołani są do świętości [...]” (Sobór Watykański II 1965c, 39). Wezwanie do świętości jest niezależne od stanu osoby w Kościele, zawodu czy powołania i przyczynia się do rozwoju bardziej godnego sposobu ludzkiego życia (Sobór Watykański II 1965c, 40). Także w Katechizmie przypomina się o wezwaniu katolików do świętości (*Katechizm* 2002, 2012-2016).

Myśl teologiczna jest również analogicznie wyrażona w prawie kanonicznym: „Wszyscy wierni, zgodnie z własną pozycją, winni starać się prowadzić życie święte, przyczyniać się do wzrostu Kościoła i ustawicznie wspierać rozwój jego święto-

ści” (*Kodeks* 1984, kan. 210). Obowiązek ma wymiar indywidualny i wspólnotowy. Każdy z osobna jest wezwany, by wzrastać w świętości, jak i całe Mistyczne Ciało Chrystusa winno się rozwijać (Krukowski 2005, 26). Wzrastanie jest zróżnicowane („zgodnie z własną pozycją”). To oznacza, że istnieją różnorodne drogi dochodzenia do świętości, zgodnie z przynależnością do stanu życia (świeccy, duchowni, osoby konsekrowane). Istotną metodą postępowania jest wierne wypełnianie obowiązków chrześcijańskich w codziennym życiu.

2. POWOŁANIE RODZIN DO ŚWIĘTOŚCI

Wezwanie do świętości należy odnieść następnie do konkretnych uwarunkowań życia społecznego. Skoro większość katolików żyje w małżeństwie i rodzinie, to także ten społeczny wymiar ludzkiego życia domaga się świętości.

W myśli soborowej zaznaczono, że: „małżonkowie zaś i rodzice chrześcijańscy powinni, idąc własną drogą, przez całe życie podtrzymywać się wzajemnie w łasce z pomocą wiernej miłości, a przyjmowanemu z miłością od Boga potomstwu wpajać chrześcijańskie zasady i ewangeliczne cnoty” (Sobór Watykański II 1965c, 41). Prawo Kościoła ujmuje to samo zagadnienie w następujący sposób: „Żyjący w stanie małżeńskim, zgodnie z własnym powołaniem, mają szczególny obowiązek przyczyniać się do budowania Ludu Bożego przez małżeństwo i rodzinę. Rodzice, ponieważ dali dzieciom życie, mają bardzo poważny obowiązek i prawo ich wychowania. Stąd też na pierwszym miejscu do chrześcijańskich rodziców należy troska o chrześcijańskie wychowanie dzieci, zgodnie z nauką przekazywaną przez Kościół” (*Kodeks* 1984, kan. 226 §1-2). Rodzina, będąca Kościołem domowym (Sobór Watykański II 1965c, 11; 1965d, 47-52; Syczewski 2008, 91-108), jest wezwana do głoszenia Ewangelii, tak wewnątrz rodziny jak i poza nią, wobec innych osób (Jan Paweł II 1981, 54-55) oraz jest podstawową szkołą wiary i świętości.

O potrzebie świętości rodzin jednoznacznie przypominał Jan Paweł II. W adhortacji *Familiaris consortio* napisał: „Powszechne powołanie do świętości jest skierowane również do małżonków i rodziców chrześcijańskich: określone w sprawowanym sakramencie zostaje przełożone na konkretny język rzeczywistości życia małżeńskiego i rodzinnego” (Jan Paweł II 1981, 56).

Jednym z najważniejszych zadań rodziców jest wychowanie ich potomstwa. Jest to niezbywalny obowiązek, dla realizacji którego mogą dobierać najlepsze – według ich przekonania – narzędzia, środki i instytucje. „Rodzice oraz ci, którzy ich zastępują, mają obowiązek i zarazem prawo wychowania potomstwa. Rodzice katolicy mają ponadto obowiązek i prawo dobru takich środków i instytucji, przy pomocy których, uwzględniając miejscowe warunki, mogliby lepiej zadbać o katolickie wychowanie swoich dzieci” (*Kodeks* 1984, kan. 793 §1; Sobór Watykański II 1965b, 3; Jan Paweł II 1981, 36-39; Jan Paweł II 1994, 16; Stolica Apostolska 1983, 5; *Katechizm* 2002, 2221-2230; Szttychmiller 1997, 90-101; Dzięga 2005, 127-136; Wierchanowski 2015, 97-102).

W całości wychowania zawiera się także wymiar religijny. Ustawodawca kościelny wskazuje na zadanie uświęcające, w którym współuczestniczą rodzice: „[...] W szczególny sposób uczestniczą w tej posłudze rodzice, prowadząc w duchu chrześcijańskim życie małżeńskie i podejmując chrześcijańskie wychowanie dzieci” (*Kodeks* 1984, kan. 835 §4; Szytychmiller 1997, 252-255). Chrześcijańscy rodzice kształtują swoje dzieci w duchu wiary katolickiej, więc i świętości, co oznacza również wychowanie do miłości małżeńskiej i rodzinnej (Jan Paweł II 1981, 37; Jan Paweł II 1994, 16; Papieska Rada ds. Rodziny 1996, 37-47; *Powołanie do życia* 2001, 14). Należy zauważyć, że wychowanie powinno obejmować pełną formację osoby: fizyczną, moralną, intelektualną, duchową, społeczną (*Kodeks* 1984, kan. 795, 1136). By zrealizować tak określone zadania, rodzice mają obowiązek i prawo doboru tych środków oraz instytucji, dzięki którym najlepiej zadbać o katolickie wychowanie dzieci. Oznacza to m.in. prawo rodziców do wyboru odpowiednich szkół lub innych instytucji kształcenia, bez ponoszenia z tego tytułu żadnych niesprawiedliwych ciężarów (Sobór Watykański II 1965a, 5; Organizacja Narodów Zjednoczonych 1948, 26). Wskazane uprawnienia rodziców potwierdza następnie treść dokumentu wydanego przez Stolicę Apostolską w 1983 r., tj. Karta Praw Rodziny (Stolica Apostolska 1983, 5a-f, 7).

Zadanie wychowania, m.in. do świętości, wpisuje się także w starania wielu środowisk kościelnych jako część duszpasterstwa organicznego: „zakłada to nową formę współpracy rodziców ze wspólnotami chrześcijańskimi oraz rozmaitych grup wychowawczych z duszpasterzami” (Jan Paweł II 1981, 40). Jest to realizacja zasady pomocniczości, w myśl której różne instytucje, czy państwowe, czy prywatne, jak np. stowarzyszenia, pomagają i wspierają rodziców w ich pierwszorzędnym oraz niezbywalnym zadaniach wychowawczych (*Powołanie do życia* 2001, 16). W tym ostatnim kontekście można wskazać ruch harcerski jako użyteczne narzędzie w wychowaniu, także w zakresie religijnym.

3. SKAUCI EUROPY

a) Skauting/harcerstwo

Skauting (*Skauting* 2016) jest ruchem społecznym i wychowawczym, który rozwinął się w wielu krajach świata. Został zapoczątkowany na przełomie wieku XIX i XX w Anglii przez Roberta Baden-Powella (1857-1941) (Baden-Powell 1938). Wychowawczy cel ruchu skautowego zmierza do całościowego rozwoju młodych ludzi, ich możliwości fizycznych, umysłowych, społecznych i duchowych. W tym celu stosuje się m.in. pewne podstawowe zasady i prawa ruchu skautowego. Stanowią one niejako własny kodeks postępowania, który wyróżnia wszystkich skautów. Te podstawowe zasady wskazują na obowiązki młodego człowieka wobec Boga, bliźnich i samego siebie. Punktami odniesienia w wychowaniu i metodologii skautowej są Prawo i Przysiężenie, które stanowią jakby ideał, do którego należy dążyć.

Polska posiada olbrzymie i długie tradycje ruchu skautowego (Błażejowski 1985; Czopowicz 2010; *Studia z dziejów harcerstwa* 2009; Sochnacki 2003), choć terminem bardziej ukształtowanym w polskim środowisku jest harcerstwo oraz harcerz zamiast słowa skaut. Polskie harcerstwo również stanowi szeroki ruch społeczny i wychowawczy (*Harcerstwo* 2016). Opiera się on na ukształtowaniu postawy służby, samodoskonaleniu lub inaczej pracy nad sobą oraz na braterstwie. Harcerz/harcerka kieruje się analogicznym do skautowego Przyrzeczeniem i Prawem Harcerskim. Początek powstania polskiego harcerstwa wskazuje się na rok 1910, a za jego założycieli uznaje się Andrzeja Małkowskiego i jego żonę Olgę Drahońską-Małkowską.

b) Skauci Europy w Polsce

Nie podejmując w niniejszym opracowaniu złożoności historii ruchu harcerskiego w Polsce, należy jednak zauważyć, że aktualnie istnieje szereg różnych organizacji harcerskich. Oprócz tych szeroko rozpoznawalnych, jak: Związek Harcerstwa Polskiego (ZHP), Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej (ZHR), Stowarzyszenie Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” (Skauci Europy lub SHK „Zawisza”), istnieją także inne środowiska harcerskie.

Skauci Europy realizują metodę wychowawczą wypracowaną przez Roberta Baden-Powella. SHK „Zawisza” jest częścią Federacji Skautingu Europejskiego, będącego skautingiem katolickim (*Historia harcerstwa* 1998). Ruch powstał w Belgii oraz Francji i został założony przez jezuitę Jakuba Sevina (Walewander 2002; Manaranche 2002). Federacja jednoczy młodych ludzi z różnych krajów Europy, którzy mają te same oznaczenia, prawo, mundury, teksty podstawowe i pedagogikę. Zarazem polska gałąź Federacji czerpie z bogatej tradycji przedwojennego harcerstwa polskiego oraz nawiązuje do takich postaci, jak: Stanisław Siedlaczek, ks. Kazimierz Lutosławski, Andrzej Małkowski i inni (Minda 2002). Po zrywie „Solidarności” na początku lat 80., w lutym 1982 roku powstał ruch harcerstwa katolickiego, odrębny od istniejącego ZHP. Część lubelskiego środowiska Niezależnego Ruchu Harcerskiego zawiązała w Lublinie 28 lutego 1982 r. Harcerską Służbę Liturgiczną, która następnie od 1987 r. występowała pod nazwą Harcerski Ruch Liturgiczny „Zawisza” (*Historia harcerstwa* 1998, 140). Ruch przekształcił się w 1989 roku w SHK „Zawisza”, który w 1995 roku przyłączył się do Skautingu Europejskiego. Skauci Europy w Polsce stanowią przede wszystkim środowiska katolickie. W całość wychowania istotnie wplata się wychowanie do wiary, czyli że ruch ten można postrzegać jako jedną z form ewangelizacji (Migut 2002; Barbotin 1998).

Na płaszczyźnie prawnej katolickie stowarzyszenie Skautów Europy cieszy się statusem prywatnego międzynarodowego stowarzyszenia wiernych na prawie papieskim, na mocy decyzji Stolicy Świętej z 2003 r. (Pontificium Consilium pro Laicis 2011). W Polsce SHK „Zawisza” zostało uznane przez Konferencję Episkopatu Polski 21 października 2003 r. za stowarzyszenie o charakterze krajowym. Tak jak i inne organizacje harcerskie jest objęte honorowym patronatem przez Prezydenta

Polski (*Honorowy Protektorat* 2016). Na gruncie międzynarodowym Skauci Europy są organizacją pozarządową, która posiada status doradczy przy Radzie Europy z głosem w sprawach młodzieży, rodziny i wychowania. W Polsce Skauci Europy posiadają status organizacji pożytku publicznego (nr KRS: 00 00 08 90 11).

4. STOWARZYSZENIE SKAUTÓW EUROPY POMOCNYM NARZĘDZIEM DO ŚWIĘTOŚCI

Propozycja, którą oferują Skauci Europy, wychodzi naprzeciw potrzebom rodzin katolickich w ich podążaniu drogami świętości. W sposób ogólny – tak postawioną tezę – można znaleźć w ogólnych informacjach i broszurach o Skautach Europy. Przykładowo na stronie internetowej (skauci-europy.pl) znajduje się informacja, że ruch dostarcza każdemu młodemu człowiekowi możliwości osobistego rozwoju w pięciu dziedzinach, w tym i w odniesieniu do życia religijnego (*Kim jesteśmy* 2016).

Bardziej jednoznaczną deklarację powiązania wychowania z religią (Manaranche 2002, 29-30) zawiera Statut stowarzyszenia międzynarodowego. „1.2.1. Związek dąży do zgromadzenia w jednej wspólnocie wiary, modlitwy i działania, różnych stowarzyszeń narodowych Przewodniczek i Skautów Europy, których głównym celem jest wychowanie młodych metodą tradycyjnego skautingu Baden-Powella, w oparciu o zasady chrześcijańskie, będące fundamentem naszej wspólnej cywilizacji europejskiej” oraz „1.3.1. Związek skupia stowarzyszenia skautowe wyznania rzymsko katolickiego. Wszystkie działania i decyzje podejmuje w zgodzie z zasadami tej wiary” (*Statut Międzynarodowego Związku* 2016). Z kolei polskie stowarzyszenie wpisało w swój Statut: „§5.1. Stowarzyszenie jest prywatnym stowarzyszeniem wiernych w rozumieniu kanonu 299 § 3 i kanonu 300, w związku z kanonem 312 § 1 pkt 2 Kodeksu prawa kanonicznego, a organizacją katolicką w rozumieniu prawa polskiego” (*Statut SHK-Z FSE* 2016).

Na religijny i duchowy wymiar ruchu skautowego zwrócił uwagę Jan Paweł II, który napisał w 2003 r. *List do Przewodniczek i Wędrowników*. „Drodzy młodzi! Odpowiedzcie wielkodusznie na apel Chrystusa, który zaprasza Was, byście wypłynęli na głębię i stali się Jego świadkami [...]. Spełnienie tej misji, którą Kościół Wam powierza, wymaga przede wszystkim tego, abyście rozwijali autentyczne życie modlitwy, ożywiane sakramentami, zwłaszcza Eucharystią i Spowiedzią. [...] Doświadczenie skautingu, jako szczególna droga duchowego wzrostu ma wielką wartość, bowiem umożliwia integralne wychowywanie osoby. Pomaga ono pokonać pokusę obojętności i egoizmu, aby otwierać się na bliźniego i na społeczeństwo. Może skutecznie sprzyjać realizowaniu wymogów powołania chrześcijańskiego, by być ‘solą ziemi i światłem świata’ (por. Mt 5,13-16)” (Jan Paweł II 2003, 2).

a) Przyrzeczenie i Prawo harcerskie

Na istotne cele, do których w istocie prowadzi ruch skautowy, wskazuje Przyrzeczenie składane przez harcerzy oraz Prawo Harcerskie. Różne są zobowiązania

podejmowane przez ludzi. Dla człowieka wierzącego bardzo istotne są zobowiązania płynące z sakramentów, w tym z chrztu, jak i małżeństwa. Jeszcze innym źródłem zobowiązania mogą być prywatne deklaracje czy np. na gruncie kanonicznym śluby prywatne (*Kodeks* 1984, kan. 1191). Harcerze składają Przyrzeczenie, które jest swoistym i prywatnym zobowiązaniem. Prywatność tego działania nie oznacza, że jest ono ukryte, ale że tego przyrzeczenia nikt nie przyjmuje w imieniu Kościoła. W obecności zwykle drużynowej/drużynowego harcerka/harcerek ślubuje najpierw sobie samemu („na mój honor”), a także wobec innych harcerzy, jest to zobowiązanie wyrażone również wobec Pana Boga. Tekst Przyrzeczenia Skautów Europy brzmi: „Na mój honor, z łaską Bożą, przyrzekam: całym życiem służyć Bogu, Kościołowi, mojej Ojczyźnie i Europie chrześcijańskiej, nieść w każdej potrzebie pomoc bliźnim i przestrzegać Prawa Harcerskiego” (*Ceremoniał* 2012, 59). Jeszcze wcześniej w okresie zaangażowania w Gromadę, wilczek składa swoją Obietnicę. Jej treść jest analogiczna do Przyrzeczenia: „Obiecuję – ze wszystkich sił: starać się być wiernym Bogu, moim rodzicom, mojej Ojczyźnie Polsce, Prawu Gromady i Wilczka oraz każdego dnia czynić komuś dobry uczynek” (*Ceremoniał* 2012, 22).

Główny motyw, tj. postawa służby, jest ukierunkowana na bliźnich, ziemską Ojczyznę, wspólnotę Kościoła i samego Boga. Krótki tekst Przyrzeczenia łączy się z normami Prawa Harcerskiego („i przestrzegać Prawa Harcerskiego”). Jest ich dziesięć, analogicznie do Bożych przykazań.

Słowo prawo zazwyczaj kojarzy się z powinnościami prawnymi, z konsekwencjami prawnymi czy z wymaganiami, które płyną z prawa. Lecz prawo niesie z sobą również zobowiązania moralne, tj. te powinności, które rodzą się przede wszystkim w sercu osoby. I ten drugi aspekt przede wszystkim łączy się z harcerskim Przyrzeczeniem. Młody człowiek zobowiązuje się przede wszystkim w przestrzeni moralnej, przed samym sobą i przed ludźmi (obecni na ceremonii), ale także przed Bogiem.

Zaakcentowanie słowa prawo niesie w sobie także inną stymulującą konsekwencję. Mówiąc o prawie, często myśli się o jego zobowiązaniach i utrudnieniach, które powoduje, o zakazach czy nakazach określonych czynności, np. w zdaniu „Nie wolno ...” itp. Jednakże prawo ma także działanie pobudzające; rozwija to, co jest dobre. Daje impuls do rozkwitu, otwiera na dobro. Analogicznie jak w chrześcijańskim Dekalogu, nie jest ono jedynie zbiorem zakazów i ograniczeń: „nie rób”, „nie czyń” itp. Dekalog w kontekście przykazania miłości, niesie z sobą świadomość, że miłość jest największym wypełnieniem prawa, co powoduje istotną zmianę w jego postrzeganiu. Boże przykazania oznaczają tym samym zdanie „miłuj bez granic”: „Będziesz miłował Pana Boga swego całym swoim sercem, całą swoją duszą i całym swoim umysłem. [...] Będziesz miłował swego bliźniego jak siebie samego” (Mt 22,37-38).

W tym samym duchu należy odczytać Prawo Harcerskie. Otwiera ono na miłość Boga, bliźniego oraz względem samego siebie. W Przyrzeczeniu harcerskim

padają słowa: „nieść w każdej potrzebie pomoc bliźnim”. To prawo, wspólne dla wszystkich harcerzy, otwiera na przestrzeń innych osób, na ich potrzeby, otwiera na czynienie dobra bez żadnych ograniczeń, pobudza do działania na rzecz dobra społecznego oraz indywidualnego.

„Przyrzekam całym życiem służyć Bogu, Kościołowi” – te słowa wskazują na ukierunkowanie całego życia młodego człowieka na Boga, który jest największym Dobrem, jak również wyraża zwrócenie się ku najwyższym ideałom, takim jak: miłość, prawda, dobro, sprawiedliwość, wolność, piękno, przyjaźń i braterstwo, wiara, nadzieja, które w Bogu się zawierają. A całe ukierunkowanie zobowiązania wyraża się w przestrzeni społecznej, także Kościoła katolickiego. Harcerz, pełniąc służbę Bogu i Kościołowi, świadomie podejmuje drogę rozwoju religijnego. Wypełnia swoje życie treścią Dekalogu i stara się być apostołem dobrego przykładu.

Służba wobec Boga wyraża się m.in. w codziennej modlitwie, aktywnym uczestnictwie we Mszy św., praktykach i obrzędach religijnych, w coraz bardziej świadomym współtworzeniu kultury chrześcijańskiej oraz wspólnoty wiernych. Przyrzeczenie stopniowo przekształca młodego człowieka tak, aby dawał dobry przykład w swoim codziennym życiu rodzinnym czy szkolnym. To jest nie tylko wtedy, gdy zakłada harcerski mundur, kiedy jest na obozie czy uczestniczy w innych aktywnościach drużyny lub zastępu. W ten sposób wiara harcerki/harcera nie jest tylko jego sprawą osobistą czy indywidualną, gdyż nabiera wymiaru apostołskiego w społecznościach, do których jest on włączony.

Przyrzeczenie ściśle łączy się z Prawem Harcerskim (*Ceremoniał* 2012, 6-7). Każdy z punktów tego Prawa Harcerskiego prowadzi i wychowuje do wartości. Część z nich w istocie zbiega się z wartościami duchowymi i religijnymi. W tym kontekście oraz w połączeniu z życiem rodzinnym harcerza warto wyróżnić np. punkt 2 i 3.

Treść 2 punktu Prawa brzmi: „Harcerz jest lojalny wobec swojego kraju, rodziców, przełożonych i podwładnych”. Lojalność wobec kraju, rodziców, przełożonych i podwładnych, to inny wyraz miłości bliźniego. Lojalność to inaczej miłość do ziemskiej ojczyzny, co dla polskich harcerzy oznacza miłość do Polski. Nie chodzi tu o jedynie idealistycznie pojmowane deklarowanie patriotyzmu, ale o wymóg przyjmowania postaw moralnych i kierowania się wartościami duchowymi. Osoba uduchowiona, pełna wiary w Boga, będzie umiała przyjmować postawę służby wobec ziemskiej ojczyzny. Miłość do Polski zawiera w sobie wiele różnorodnych elementów. Są to m.in. szacunek dla ludzi, zwłaszcza tych współtworzących duchowy i materialny kształt Polski; uszanowanie i znajomość rodzimej historii, tradycji, języka, krajobrazów, wspaniałych zabytków, wielkiego dorobku duchowego i naukowego, który rozwijał się wraz z kolejnymi pokoleniami ludzi. Na temat patriotyzmu jako umiłowania tego, co ojczyste, wypowiadał się Jan Paweł II (Jan Paweł II 2005, 12).

Potrzebna jest nieustanna troska i zmaganie o dobro wspólne. Tym, o co należy stale się zmagać w duchowym życiu harcerza, to opieranie życia na wartościach, budowanie wspólnego dobra, w tym także oparcie na wierze chrześcijań-

skiej. Lojalność, czyli służba Polsce, oznacza dla harcerza konieczność podejmowania wysiłku w zakresie zdobywania nauki, a następnie wytężonej i dobrej pracy zawodowej dla pożytku Rzeczypospolitej i w mniejszej skali dla dobra rodziny, do której przynależy. Harcerz jest wezwany, by to wszystko, co do niego należy, wykonywać porządnie, według swoich sił, zdolności i umiejętności. Prawo Harcerskie zobowiązuje zatem harcerza/harcerkę do dobrej nauki, pracy i dobrego wychowania. Odpowiednia postawa duchowa domaga się też, by harcerz/harcerka był/a dobrym synem/córką, a w przyszłości dobrym mężem/żoną, dobrym ojcem/matką czy po prostu dobrym człowiekiem.

Z kolei 3 punkt Prawa brzmi: „Harcerz jest powołany do służby bliźniemu i jego zbawieniu”. Jest to kolejna odsłona postawy duchowej, a zarazem głęboko religijnej, która powinna cechować harcerza. Harcerstwo w Polsce bardzo często wzbudza reakcje życzliwości i sympatii ludzkiej. Głównie z powodu przeświadczenia, że harcerz/harcerka są tymi, którzy rzeczywiście służą drugiemu człowiekowi. Istnieje powszechne przekonanie, że ci młodzi ludzie bezinteresownie niosą pomoc bliźniemu, jeżeli tylko pojawia się taka potrzeba. Harcerski mundur i jego symbolika może być odbierany analogicznie jak znak czerwonego krzyża umieszczony na rękawie, budynku czy karetce pogotowia, czyli wszędzie tam, gdzie skieruje swoje kroki człowiek potrzebujący. Harcerz z zasady otwiera się na innych i ich potrzeby. Chociaż na zwyczajnej zbiórce czy na obozie harcerskim rytm zajęć toczy się wewnątrz zastępu i drużyny, to harcerz nie może swojej postawy służby zamknąć jedynie w tych granicach.

Służba wpisana w myśl harcerstwa naturalnie prowadzi do bycia użytecznym i pomocnym. Każdego dnia harcerz jest gotowy do niesienia pomocy. Gotowość do służby koresponduje z uwarunkowaniami czasu i miejsca, odpowiednio do wyzwań czasu. Jednocześnie postawa służby i pomocy opiera się na obserwacji świata, by dostrzec tych, którzy pomocy potrzebują. Rozwijana skłonność do czynienia dobra powinna być zarazem praktyczna. Chodzi o podejmowanie konkretnych działań (dobre uczynki), które są wyrazem bycia użytecznym i pomocnym. Gotowość do pomocy niejako wykracza poza wymiar doczesności. W Prawie Skautów Europy podkreśla się wymiar służby ku zbawieniu. Niesiona pomoc nie ma tylko wymiaru doczesnego. Chodzi o udzielenie również takiej pomocy, która wspiera innych w ich drodze do nieba. Harcerz po przejściu do starszej gałęzi (tzw. czerwonej) podejmuje służbę na rzecz młodszych, która jest także apostołstwem, by zbliżyć ich do Chrystusa (Mind 2002, 39).

b) Zasady podstawowe

Jednym z podstawowych punktów wychowawczych dla Skautów Europy są tzw. Zasady Podstawowe. Brzmiały one następująco:

1. Obowiązki Harcerza rozpoczynają się w domu.
2. Harcerz jest wierny swojej Ojczyźnie i działa na rzecz jedności i braterstwa w Europie.

3. Harcerz – Syn Chrześcijaństwa – jest dumny ze swej wiary: pracuje sumiennie, aby ustanowić Królestwo Chrystusa w całym swoim życiu i świecie, który go otacza (*Ceremoniał* 2012, 7).

Omówionego wyżej ukierunkowania wychowania harcerskiego, m.in. na wartości religijne i duchowe, nie można rozwinąć bez odniesienia do środowiska rodzinnego. To w przestrzeni rodziny przede wszystkim każda osoba doświadcza wychowania. Dlatego w Zasadach Podstawowych na pierwszym miejscu podkreśla się rolę rodziny. Wszelkie obowiązki harcerskie rozpoczynają się w domu rodzinnym.

Każdy wyrasta w rodzinie, tam się wszystkiego uczy, także złożonych relacji międzyludzkich. W tej przestrzeni uczy się również pełnienia różnorodnych obowiązków, poczynając od codziennych powinności domowych. Wynika to choćby z naturalnej solidarności wobec grupy, do której przynależy.

Podjęcie obowiązków w domu to praktyczna odpowiedź na czwarte przykazanie Boże. Dziecko posiada swoje prawa, ale także obowiązki, m.in. szacunek do rodziców, uległość i posłuszeństwo (*Katechizm* 2002, 2214-2220). Miłość nie zamyka się w przestrzeni uczuć. Chodzi także o miłość praktyczną, która wyraża się poprzez czyny. Dlatego w wychowaniu harcerskim akcentuje się myśl, że harcerz jest tym, który służy. A służba w domu sprowadza się do podejmowania różnych obowiązków czy odpowiedzialności syna/córki, jak: wynoszenie śmieci, sprzątanie, opróżnianie zmywarki, podlewanie kwiatów, wyprowadzanie psa, pomoc wzajemna, np. rodzeństwu w odrabianiu lekcji i wiele innych.

Harcerz (wilczek) jest zachęcany do tego, aby myśleć o innych, nie zaś skupiać się egoistycznie na sobie samym. Harcerstwo wymaga czynnej postawy służby, dlatego harcerz czy harcerka powinni przechodzić od dobrych chęci do czynów, do podejmowania obowiązków, które zaczynają się w domu. Można postawić tezę, że byłoby nieuporządkowaniem duchowym lub wewnętrznym: pragnąć być dobrym harcerzem, kiedy nie jest się dobrym synem lub córką w domu.

Harcerstwo służy rodzinie, jest jej pomocne, ale nie zastąpi pierwszorzędnej wychowawczej roli rodziców (Migut 2002, 46-47). Trzeba też zaznaczyć, że każdy ważniejszy etap zaangażowania w drużynę domaga się pełnej akceptacji ze strony rodziców. Przykładowo, w obrzędzie Obietnicy wilczka akcentuje się zgodę rodziców, o którą wilczek prosi (*Ceremoniał* 2012, 34).

c) Karta skautingu europejskiego

Z podstawowym dokumentem, jakim jest *Statut Federacji Skautingu Europejskiego* łączy się *Karta skautingu europejskiego* (*Karta skautingu europejskiego* 2016). Rozważając pytanie, na ile stowarzyszenie Skautów Europy może wspomóc rodziny w ich rozwoju wiary, należy pytać o zasadnicze cele tej propozycji wychowawczej. Karta na nie wskazuje. Zwłaszcza należy przytoczyć następujące punkty:

- zdefiniowanie idei przewodnich, które legły u podstaw skautingu od momentu jego powstania: „Skaut jest człowiekiem wiary, przeto odrzucam każdą for-

mę skautingu, która nie miałaby za podstawę religii”, napisał Baden-Powell, twórca skautingu;

- określenie w sposób jasny naturalnych i chrześcijańskich zasad, które są fundamentem cywilizacji europejskiej.

W dalszej treści *Karty* niektóre jej punkty jednoznacznie odwołują się do zagadnień wiary i rozwoju duchowego:

„1. Skauting wierzy w nadprzyrodzone, osobiste i niepowtarzalne powołanie każdego człowieka [...].

2. Skauting chce wychowywać Człowieka Wiary, syna Kościoła.

3. Skauting rozróżnia to, co naturalne, od tego, co nadprzyrodzone, [...]: stowarzyszenia powołujące się na metodę skautową są kierowane przez osoby świeckie, którym rodzice młodych delegują swoją władzę [...].

4. Skauting chce wychowywać do «kontemplacji» i poczucia «sacrum» [...].

5. Skauting określa się jako metoda wychowawcza: różni się w ten sposób, przez swoją istotę i cel, od ‘ruchu młodzieżowego’, którego głównym celem jest służyć Państwu lub ideologii politycznej, [...] skauting uważa się, obok szkoły, za komplementarny wobec rodziny, do której dziecko należy przede wszystkim.

6. Skauting jako metoda wychowawcza obejmująca całego człowieka [...]” (*Karta skautingu europejskiego* 2016).

d) Dyrektorium religijne

Następnym dokumentem, w którym określa się założenia realizowane przez Skautów Europy, jest *Dyrektorium religijne* (*Dyrektorium religijne FSE* 2016). Już na początku wyraźnie tu wskazano, że ta harcerska metoda wychowawcza obejmuje konieczną formację religijną, co ma służyć rozwojowi życia duchowego (*Dyrektorium religijne FSE* 2016, 1). Nie chodzi o adaptację metody do potrzeb pracy duszpasterskiej, ale o to, by religia była czynnikiem integrującym całość wychowania i w dużej mierze była inspirowana przez świeckich „szefów” (Minda 2002, 35-36). Federacja Europejska deklaruje, że jej działania i decyzje podejmuje się w świetle wiary chrześcijańskiej (*Dyrektorium religijne FSE* 2016, 2). W centrum chrześcijaństwa stoi osoba Jezusa Chrystusa. W wychowaniu do wiary ważne jest ukazanie Jezusa, który jest przewodnikiem w życiu, który wzywa i nadaje kierunek oraz wysyła na życiowe szlaki (Barbotin 1998, 85-91). Jednoznaczne jest także nawiązanie do powołania harcerza do świętości: „FSE daje pierwszeństwo powołaniu każdego chrześcijanina do świętości. Skaut i przewodniczka powinni żyć swoim przyrzeczeniem, zasadami i prawem zgodnie z wymaganiami Kazania na Górze, które stanowi prawdziwą skarbnicę życia chrześcijańskiego. W tym sensie FSE jest powołana do tego, aby stawać się coraz bardziej środkiem uświęcania w Kościele, środkiem, który pobudza do większej jedności między życiem codziennym swoich członków, a ich wiarą” (*Dyrektorium religijne FSE* 2016, 3).

Europejska Federacja wymaga, by jej członkowie należeli do któregoś z Kościołów chrześcijańskich; skaut nie może złożyć Przyrzeczenia, jeśli nie jest ochrzczony lub nie jest katechumenem (*Dyrektorium religijne FSE* 2016, 4). Naj-

bardziej typową sytuacją jest taka organizacja ruchu, w której stowarzyszenia krajowe Skautów Europy tworzą organizacje jednolite wyznaniowo i są animowane duchowo przez ich Kościoły (*Dyrektorium religijne FSE* 2016, 5). Promocja życia religijnego wyraża się m.in. tym, że duszpasterze mają możliwość spotykania się z harcerzami w miejscach ich obozów, uczestniczą w ceremoniach, posiłkach, ogniskach, modlitwie i wszelkiego rodzaju spotkaniach, a także organizują Mszę św., gdy są to katolicy (*Dyrektorium religijne FSE* 2016, 8; Manaranche 2002, 31; Migut 2002, 50; Barbotin 1998, 103-106). Należy jednak wyważyć pomiędzy laicką a klerykalną formą harcerstwa katolickiego. To znaczy pomiędzy tylko zewnętrzną obecnością duszpasterza, który reprezentuje Kościół, np. na wybranych uroczystościach, a przekształcaniem przez księdza harcerstwa w grupę modlitewną (Migut 2002, 49). Wyważoną formę wychowania religijnego kształtuje tandem drużynowego lub innego szefa z duszpasterzem, chodzi o wzajemną pomoc i ewangelizację podejmowaną tak przez duchownych jak i świeckich. W tym wychowaniu chodzi też o ukazanie znaczenia przynależności do Kościoła, zrozumienie jego znaków, rytuałów, liturgii, słowa Bożego i modlitwy (Barbotin 1998, 93-106). Przydatnym narzędziem dla duszpasterzy, by zrozumieć metodykę harcerską oraz jej rolę w wychowaniu religijnym, są opracowania takie jak *Vademecum duszpasterza*.

WNIOSKI

W myśli Kościoła katolickiego jednoznacznie wybrzmiewa wezwanie do świętości. Dotyczy ono poszczególnych katolików, ale także całych rodzin. W dążeniu do świętości można korzystać z wielu pomocnych narzędzi, ze wsparcia osób, duchowości czy ruchów kościelnych.

Stowarzyszenie Skautów Europy oferuje propozycję wychowawczą w oparciu o metodę harcerską. Treść podstawowych dokumentów tej gałęzi harcerskiej w Polsce jednoznacznie definiuje formację religijną jako znaczącą część w całości wychowania. SHK „Zawisza” jest wyraźnie zadeklarowanym stowarzyszeniem katolickim. Ta deklaracja jak i treść podstawowych dokumentów stanowią rękojmię dla rodziców katolickich. Mogą oni być pewni, że jeśli powierzą swe dziecko Skautom Europy, będzie ono mogło rozwijać się w duchu wiary katolickiej.

Propozycja harcerska od samego początku w swej istocie była propozycją rozwoju duchowego młodego człowieka także w wymiarze religijnym. W przekonaniu autora opracowania wychowanie w ramach Skautów Europy jest wsparciem na drodze ku świętości. Nie tylko ze względu na treść dokumentów (statutów). Także praktyka ruchu zmierza do rozwoju wiary skautów. Rozwój ten nie jest jednakże oderwany od środowiska rodzinnego. Przeciwnie, działania środowisk Skautów Europy dokonują się w pełnej zgodzie i jedności z rodzinami. Wychowanie harcerskie wspiera rodziców w ich podstawowym wysiłku wychowawczym, to jest także w dążeniu do świętości rodzin.

BIBLIOGRAFIA:

- Baden-Powell, Robert. 1938. *Skauting dla chłopców. Wychowanie dobrego obywatela metodą puszcząską*, tłum. Stanisław Kapiszewski. Warszawa: Harcerskie Biuro Wydawnicze „Na tropie”.
- Barbotin, Edmond. 1998. *Skauting i pedagogia wiary*, tłum. Henryk Czepułkowski. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Błażejowski, Wacław. 1985. *Z dziejów harcerstwa polskiego 1910-1939*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Ceremoniał Przewodniczek i Skautów Europy*, red. Katarzyna Kieler i Marcin Kruk. 2012. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” FSE.
- Czopowicz, Stanisław. 2010. *Szczera wola i zniewolenie. Harcerstwo w Polsce 1945-1980*. Warszawa: Niezależne Wydawnictwo Harcerskie.
- Dyrektorium religijne FSE*. Dostęp: 05.12.2016. <http://skauci-europy.pl/o-nas/dokumenty-podstawowe-symbolika/dyrektorium-religijne-fse>.
- Dzięga, Andrzej. 2005. Funkcja wychowawcza rodziny w prawie kanonicznym. W: *Współdziałanie Kościoła i państwa na rzecz małżeństwa i rodziny. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej*, red. Józef Krukowski i Tadeusz Śliwowski, 127-136. Łomża: Redakcja Głosu Katolickiego.
- Harcerstwo*. Dostęp: 25.11.2016. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Harcerstwo>.
- Historia harcerstwa i idea Federacji Skautingu Europejskiego*. 1998. W: Barbotin, Edmond. 1998. *Skauting i pedagogia wiary*, tłum. Henryk Czepułkowski, 135-150. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Honorowy Protektorat Prezydenta RP Andrzeja Dudy nad Ruchem Harcerskim w Polsce i poza granicami kraju*. Dostęp: 28.22.2016. <http://www.prezydent.pl/aktualnosci/protektorat-harcerski/>.
- Jan Paweł II. 1981. *Adhortacja apostolska „Familiaris consortio”*.
- Jan Paweł II. 1994. *List do rodzin „Gratissimam sane”*.
- Jan Paweł II. 2003. *List Ojca Świętego Jana Pawła II do Przewodniczek i Skautów Europy zgromadzonych na VI Jamboree Europejskim*.
- Jan Paweł II. 2005. *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*. Kraków: Znak.
- Karta skautingu europejskiego*. Dostęp: 05.12.2016. <http://skauci-europy.pl/o-nas/dokumenty-podstawowe-symbolika/karta-skautingu-europejskiego>.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*. 2002. Poznań: Pallottinum.
- Kim jesteśmy*. Dostęp: 28.11.2016. <https://skauci-europy.pl/o-nas/kim-jestesmy/>.
- Kodeks Prawa Kanonicznego. Przekład polski zatwierdzony przez Konferencję Episkopatu*. 1984. Poznań: Pallottinum.
- Krukowski, Józef. 2005. Wierni chrześcijanie. W: *Komentarz do Kodeksu Prawa Kanonicznego*, t. II/1: *Księga II. Lud Boży*, red. Jan Dyduch, Wojciech Góralski, Edward Górecki, Józef Krukowski i Mirosław Sitarz, 15-42. Poznań: Pallottinum.

- Manaranche, André. 2002. Jakub Sevin i francuski skauting katolicki, tłum. Mażena Straszewicz i Bohdan Piasecki. W: *Skauting katolicki. Idea o. Jakuba Sevina SJ*, red. Bogusław Migut, 23-32. Tarnów: Biblos.
- Migut, Bogusław. 2002. Skauting katolicki narzędziem ewangelizacji. W: *Skauting katolicki. Idea o. Jakuba Sevina SJ*, red. Bogusław Migut, 43-58. Tarnów: Biblos.
- Minda, Zbigniew. 2002. Harcerstwo polskie a skauting ojca Jakuba Sevina. W: *Skauting katolicki. Idea o. Jakuba Sevina SJ*, red. Bogusław Migut, 33-42. Tarnów: Biblos.
- Organizacja Narodów Zjednoczonych. 1948. *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*.
- Papieska Rada ds. Rodziny. 1995. *Ludzka płciowość: prawda i znaczenie. Wskazania dla wychowania w rodzinie*.
- Pontificium Consilium pro Laicis. 2011. *Dekret uznania (1130/03/AIC-15a)*. W: *Vademecum duszpasterza*, tłum. Anna Betlejewska, red. Joanna Przypolska, 112-114. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” FSE.
- Powołanie do życia w małżeństwie i rodzinie*. 2001. W: II Polski Synod Plenarny (1991-1999), 29-48. Poznań: Pallottinum.
- Skauting światowy. Mały informator*, red. Leon Marszałek. 1991. Warszawa: Gebethner i Ska.
- Skauting*. Dostęp: 25.11.2016. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Skauting>.
- Sobór Watykański II. 1965a. *Deklaracja o wolności religijnej „Dignitatis humanae”*.
- Sobór Watykański II. 1965b. *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*.
- Sobór Watykański II. 1965c. *Konstytucja dogmatyczna o Kościele „Lumen Gentium”*.
- Sobór Watykański II. 1965d. *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes”*.
- Sochnacki, Jan. 2003. *Sokół skauting-harcerstwo*. Sędziszów Małopolski: Druk Koror Plus.
- Statut Międzynarodowego Związku Przewodniczek i Skautów Europy – Federacja Skautingu Europejskiego*. Dostęp: 28.11.2016. <https://skauci-europy.pl/o-nas/dokumenty-podstawowe-symbolika/statut-federacji-skautingu-europejskiego>.
- Statut SHK-Z FSE*. Dostęp: 28.11.2016. <https://skauci-europy.pl/o-nas/dokumenty-podstawowe-symbolika/statut-stowarzyszenia>.
- Stolica Apostolska. 1983. *Karta Praw Rodziny*.
- Studia z dziejów harcerstwa 1944-1989*, red. Marek Wierzbicki. 2009. Warszawa: Drukarnia Wydawnictw Naukowych.
- Syczewski, Tadeusz. 2008. Znaczenie rodziny jako Kościoła domowego w rozwoju społeczeństwa. W: *Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, red. Stanisław Tymosz, 91-108. Lublin: KUL.
- Sztychmiller, Ryszard. 1997. *Istotne obowiązki małżeńskie*. Warszawa: ATK.

- Vademecum duszpasterza*, tłum. Anna Betlejewska, red. Joanna Przypolska. 2011. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” FSE.
- Walewander, Edward. 2002. Kontekst ideologiczny i społeczny powstania i rozwoju skautingu katolickiego w wydaniu Sługi Bożego Jakuba Sevina SJ (1882-1951). W: *Skauting katolicki. Idea o. Jakuba Sevina SJ*, red. Bogusław Migut, 13-21. Tarnów: Biblos.
- Wierzchanowski, Rafał. 2015. Obowiązek świętości w życiu małżeńskim i rodzinnym. W: *Małżeństwo i rodzina podstawową troską Kościoła*, red. Arkadiusz Domaszk i Marek Saj, 79-105. Warszawa: Wydawnictwo „Scriptum”.
- Wojtycza, Janusz. 2003. Baden-Powell Robert. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. Tadeusz Pilch, 305-306. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Ks. ZBIGNIEW ŁEPKO¹ SDB

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

EKOPEDAGOGICZNA RELEWANCJA ETOLOGII

ECO-EDUCATIONAL RELEVANCE OF ETHOLOGY

Summary

Alliance between natural sciences and the humanities postulated by Konrad Lorenz found its creative expression primarily in the alliance between philosophy and ethology. Numerous Lorenz's works show the impact of ethology on the intensity of philosophical reflection on a number of issues traditionally undertaken by disciplines such as philosophical anthropology, ontology, epistemology and ethics. Anthropological relevance of ethology determines the prospect of exploring its eco-educational relevance. This means that the ethological concept of man as a cultural being from his nature is the starting point for the work on the strategy of ecological education, which express actualization of biological potential of man in the course of his ontogenetic adaptation to the specific conditions of the natural environment.

Keywords: Man, Ethology, Eco-pedagogy, environment

Streszczenie

Postulowane przez Konrada Lorenza sprzymierzenie przyrodoznawstwa z humanistyką tworzy wyraz znalazło głównie w przymierzu nowoczesnej etologii z filozofią. Prace Lorenza świadczą o wpływie etologii na intensywność refleksji filozoficznej nad kwestiami tradycyjnie podejmowanymi przez takie dyscypliny, jak antropologia filozoficzna, ontologia, teoria poznania czy etyka. Właśnie antropologiczna relewancja etologii wyznacza perspektywę odkrywania jej relewancji ekopedagogicznej. Etologiczna koncepcja człowieka jako istoty z natury kulturowej stanowi bowiem punkt wyjścia prac nad taką strategią wychowania ekologicznego, która wyraża się aktualizacją biologicznej potencjalności człowieka w trakcie ontogenetycznej jego adaptacji do określonych warunków naturalnego środowiska życia.

Słowa kluczowe: człowiek, etologia, ekopedagogika, środowisko naturalne

¹ Ks. dr hab. Zbigniew Łepko SDB, prof. UKSW – kierownik Katedry Antropologii Środowiskowej w Instytucie Ekologii i Bioetyki na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej UKSW w Warszawie, wykładowca WSD TS w Łądzie. W badaniach podejmuje problematykę historii i filozofii nauk behawioralnych, antropologii filozoficznej, ewolucyjnej teorii poznania i ekofilozofii. E-mail: z.lepko@uksw.edu.pl.

WSTĘP

Postulowane przez Konrada Lorenza sprzymierzenie przyrodoznawstwa z humanistyką twórczy wyraz znalazło przede wszystkim w przymierzu nowoczesnej etologii, czyli biologii zachowania się istot żywych, z filozofią (Lorenz 1983b, 7-9). Jednoznacznie świadczą o tym liczne prace Lorenza, spośród których na szczególną uwagę zasługują: *Nauka Kanta o tym, co aprioryczne w świetle współczesnej biologii* (Lorenz 1941, 94-125), *Wrodzone formy możliwego doświadczenia* (Lorenz 1943, 235-409), *Postrzeganie postaci jako źródło poznania naukowego* (Lorenz 1959, 118-165), *Odwrotna strona zwierciadła. Próba naturalnej historii ludzkiego poznania* (Lorenz 1973) czy *Regres człowieczeństwa* (Lorenz 1983a).

Na tej podstawie słusznie mówi się o „filozoficznej relewancji etologii” (Łepko 2004, 221-238) i wskazuje się na wpływ efektów prac z zakresu biologii zachowania się istot żywych na intensywność i jakość refleksji filozoficznej nad wieloma kwestiami tradycyjnie podejmowanymi przez takie dyscypliny, jak antropologia filozoficzna, ontologia, teoria poznania czy etyka. Właśnie antropologiczna relewancja etologii wyznacza perspektywę odkrywania jej relewancji ekopedagogicznej. Oznacza to, że etologiczna koncepcja człowieka jako istoty z natury kulturowej stanowi punkt wyjścia dla prac nad taką strategią wychowania ekologicznego, która wyraża się aktualizacją biologicznej potencjalności człowieka w trakcie ontogenetycznej jego adaptacji do określonych warunków naturalnego środowiska życia (Łepko 2008, 219-222).

1. ANTROPOLOGICZNY PUNKT WYJŚCIA

Każda teoria wychowania (ekologicznego) przyjmuje ściśle określone założenia antropologiczne. W przypadku etologicznej teorii wychowania (ekologicznego) wiążą się one przede wszystkim z koncepcją człowieka jako istoty z natury kulturowej. Mówi ona, że między naturą i kulturą człowieka zachodzi relacja wzajemnie wzmacniającego się oddziaływania. Człowiek z natury jest bowiem w taki sposób predysponowany do określonych działań, że wiele ze struktur tej predyspozycji do swojego funkcjonowania wymaga tradycji kulturowej, ale to one dopiero sprawiają, że tradycja i kultura są w ogóle możliwe (Lorenz 1977, 296).

Ta koncepcja człowieka w pełni uwzględnia antropologiczne efekty szeroko rozumianych prac badawczych etologii. Choć w popularnonaukowych opracowaniach z zakresu biologii zachowania się istot żywych można znaleźć jeszcze inne określenia człowieka, to jednak żadne z nich treściowo nie wykracza poza informację poznawczą, zawartą właśnie w koncepcji człowieka jako istoty z natury kulturowej. Tak rzecz się ma zarówno z przywoływanym często przez Lorenza określeniem człowieka jako „powstałej pod koniec trzeciorzędu, jedynej w swoim rodzaju całości systemowej, zdolnej do pojęciowego myślenia i mowy syntaktycznej” (Lorenz 1977, 199 i 283), jak i z propagowanym przez Irenäusa Eibla-Eibes-

feldta określeniem człowieka „jako istoty z natury ryzykownej” (Eibl-Eibesfeldt 1988). Każde z tych określeń jest treściowo tożsame z określeniem człowieka jako istoty z natury kulturowej, a różnica w sformułowaniach powinna być traktowana jedynie jako wyraz swego rodzaju interpretacji tego określenia podstawowego. Z tej samej racji człowieka jako istotę z natury kulturową można interpretować jako istotę z natury zdolną do odpowiedzialności za środowisko, w którym i dzięki któremu żyje (Lorenz 1983a, 11).

Etolodzy patrzą na człowieka okiem przyrodnika, jako na produkt naturalnego procesu stwarzania. Ich zdaniem, tylko wtedy można dostrzec niepowtarzalność swoiste ludzkich właściwości i uzdolnień człowieka, z wybitnymi uzdolnieniami poznawczymi włącznie. Zgodnie z tym ujęciem, człowiek, jak wszystkie inne istoty żywe, jest istotą historyczną. Stąd też antropologicznym celem badawczym etologii jest hipotetyczna rekonstrukcja filogenetycznej drogi, na której powstał człowiek, czyli jedyna w swoim rodzaju całość systemowa, zdolna do pojęciowego myślenia i mowy syntaktycznej (Lorenz 1977, 278). Przebieg ewolucyjnej drogi ku człowiekowi uzależniony jest z jednej strony od czynników przypadkowych, związanych z wystąpieniem mutacji i rekombinacji genetycznych, z drugiej zaś od czynników koniecznościowych, związanych z działaniem doboru naturalnego. Jest to zygzakowata droga, na której organizmy żywe uzyskują przyrost energii i informacji. W ciągu ewolucji biologicznej bowiem zdarzenia przypadkowe i konieczne nie tylko zachodzą, ale także współdziałają ze sobą. Oznacza to, że globalnie ujmowana ewolucja biologiczna dąży ku coraz wyższym poziomom organizacji świata żywego, w szczególności zaś uzależniona jest od zdarzeń przypadkowych (Lorenz 1983a, 61-62).

Każdy krok ewolucji jest próbą niekonieczną, lecz możliwą. Jeśli próba się udaje, co można uznać za przypadek, wówczas bezpośrednio następne kroki, podtrzymujące gatunek, są konieczne. Oznacza to, że jej pierwotna bezkierunkowość pod wpływem doboru naturalnego może zostać zmieniona w planowość. Na tej podstawie Lorenz mógł stwierdzić, że bez kierunkującej siły doboru naturalnego ewolucja postawiłaby zaledwie pierwsze kroki swego biegu (Lorenz 1984b, 42-43). Wobec niewątpliwej różnorodności przejawów życia w przyrodzie trzeba bowiem mówić o kreacyjnym charakterze ewolucji biologicznej, ujawniającym się w jej dążeniu do osiągania coraz wyższych poziomów organizacji świata żywego. Konsekwentnie też należy rozróżniać między niższymi i wyższymi organizmami, uznając w praktyce istoty młodszych epok geologicznych za wyższe od istot epok starszych. Osiągane przez ewolucję nowe poziomy organizacji świata żywego różnią się bowiem nie tylko co do stopnia, lecz także co do istoty, choć między nimi zachodzi związek genetyczny i zależność ontologiczna (Lorenz 1983a, 60-62). Oznacza to, że w procesie ewolucji, wraz z osiągnięciem nowego poziomu organizacji świata żywego, nowe właściwości systemowe, związane z aktualnie osiągniętym poziomem rozwoju ewolucyjnego, powstają nagle, jako jedyne w swoim rodzaju i dotąd w przyrodzie nie spotykane. Trzeba je zatem określać jako nieprzewidy-

walne i nieprzepowiadalne. Mają one bowiem charakter jednorazowych zdarzeń filogenetycznych i są za każdym razem podobnego w zasadzie typu, co powstanie samego życia (Lorenz 1984a, 222-223).

Choć etolodzy nie zajmują się szczęśliwymi zbiegami okoliczności, które umożliwiły powstanie życia, to jednak naturalne uwarunkowania tego zdarzenia uznają za modelowe dla wszystkich innych zdarzeń ewolucyjnych. Swoją uwagę poznawczą koncentrują zaś na zjawisku uczłowieczenia i wskazują na wystąpienie wraz z nim w świecie głębokiego przedziału między człowiekiem a zwierzętami, nie wyłączając najwyższych przedstawicieli rodziny Pongidae (Lorenz 1984a, 222-223). W przedludzkim świecie przyrody identyfikują jednak biologiczne źródła uczłowieczenia, przez które rozumieją funkcjonalną sprawność zwierzęcych uzdolnień poznawczych, służących podtrzymywaniu gatunku. Identyfikowana przez etologów funkcjonalna obecność zwierzęcych uzdolnień poznawczych w całości systemowej, powstałej w procesie uczłowieczenia, traktowana jest jako konieczny warunek uczłowieczenia. Oznacza to, że żadna z ludzkich zdolności poznawczych „nie jest właściwa wyłącznie człowiekowi, ale też nie ma wśród nich ani jednej, w której by nie przewyższał on wszystkich innych istot żywych. Podobnie nie ma też wśród nich ani jednej, bez której współdziałania możliwa byłaby swoista tyłko człowiekowi zdolność pojęciowego myślenia i mowy” (Lorenz 1977, 277).

W rekonstrukcji filogenetycznej drogi ku człowiekowi najwięcej uwagi etolodzy poświęcają właściwemu momentowi uczłowieczenia, czyli wystąpieniu zdolności myślenia pojęciowego i mowy słownej. Erhard Oeser moment ten określa jako zerwanie z racjomorficzną przeszłością człowieka (Oeser 1983, 266). Chodzi tutaj o zakończenie tego etapu rozwoju, który wiąże się z funkcjonowaniem nieuświadomionej percepcyjnej zdolności abstrahowania; jej podstawę stanowią sensoryczne i nerwowe procesy, pod względem formalnym i funkcjonalnym przypominające wyliczenia i wnioskowania rozumu. Stąd też etolodzy za Egonem Brunswikiem nazywają je procesami racjomorficznymi (Brunswik 1955, 108-109). Choć funkcje racjomorficzne bezpośrednio poprzedzają ludzkie myślenie pojęciowe, to jednak zerwanie z racjomorficzną przeszłością nie oznaczało ich całkowitej nieprzydatności człowiekowi; nadal stanowią one nieodzowne warunki wstępne i części składowe myślenia pojęciowego (Lorenz 1977, 277).

Istnienie w człowieku śladów nieostatecznie porzuconej przeszłości racjomorficznej potwierdzają instynktowe działania człowieka. Leżące u podstaw ludzkich zachowań funkcje racjomorficzne rozgrywają się wprawdzie w ośrodkowym układzie nerwowym, ale są niedostępne refleksyjnej świadomości. Stąd też etolodzy rozróżniają między funkcjonowaniem refleksyjnej świadomości i jej kulturowymi manifestacjami a funkcjonowaniem zdolności racjomorficznych i manifestacjami psychicznymi. Do tych ostatnich zalicza się zjawiska właściwe organizmom, które przy pomocy układu nerwowego albo ekwiwalentnych mu struktur są w stanie przetworzyć informację o danych środowiska i następnie adekwatnie na nie reagować. Zgodnie z tym ujęciem zjawiska psychiczne są tożsame ze zjawi-

skami racjomorficznymi (Wuketits 1984a, 83). Psychiczną sferę człowieka etolodzy wiążą zatem z jego skłonnościami naturalnymi, odpowiadającymi genetycznie zaprogramowanym sposobom zachowania się. Ten genetyczny program zachowania się stanowi dla etologów ludzką duszę bądź ludzką naturę (Lorenz 1983a, 143).

Za Williamem McDougalem etolodzy utrzymują, że genetycznie zaprogramowanym sposobom zachowania się towarzyszą jednoznaczne emocje, nazywane „drgnieniami duszy”, utożsamiane z uzdolnieniem do subiektywnego przeżywania. Choć nie wiadomo, kiedy zdolność do subiektywnych przeżyć powstała, to jednak wiadomo z pewnością, że posiadają ją zwierzęta wyższe. Stąd wynika ważny wniosek, że dusza ludzka, czyli psychiczna warstwa człowieka, podobnie jak całe jego genetyczne wyposażenie, wiąże go ze światem animalnym (Lorenz i Kreuzer 1983, 69-71). Oznacza to, że związana z genetycznym wyposażeniem gatunku *Homo sapiens* dusza ludzka nie stanowi jeszcze o wzniosłej wyjątkowości człowieka w świecie przyrody. O tej wyjątkowości stanowi dopiero ludzki duch, czyli „ponadindywidualna jednia poznania, umiejętności i chcenia, która wyłania się z człowieczego uzdolnienia do kumulacji wiedzy przekazywanej tradycją” (Lorenz 1977, 35). Urzeczywistnienia ludzkiego ducha przybierają zaś postać kultury. Życie duchowe człowieka utożsamia się zatem z kulturą człowieka, a historia ducha ludzkiego wyraża się w historii kultury ludzkiej. Tak rozumiane życie duchowe człowieka etolodzy traktują jako nowy rodzaj życia spełniającego się na sposób analogiczny do spełniania się biologicznego życia człowieka (Wuketits 1984b, 191).

2. SZKOŁA WYCHOWANIA EKOLOGICZNEGO

Ważną konsekwencją etologicznej koncepcji człowieka jako istoty z natury kulturowej jest określona koncepcja wychowania człowieka do odpowiedzialności za trwanie i rozwój naturalnego środowiska życia. Oznacza to, że teoria ta wskazuje przede wszystkim na możliwości wychowania do odpowiedzialności fundowanej na etologicznie wypracowanej prawdzie o człowieku. Biolodzy zachowania się istot żywych podkreślają, że zdolność człowieka do odpowiedzialności za trwanie i rozwój właściwego sobie naturalnego środowiska życia naturalnie przynależy biologicznemu gatunkowi *Homo sapiens*. Nie zależy więc ona od jakiejkolwiek tradycji kulturowej. Na tej podstawie Lorenz utrzymuje, że rodzące odpowiedzialność odczucia wartości nie muszą być człowiekowi przyswajane przez wbijanie do głowy, gdyż „budzą się one z całą pewnością same z siebie, jeżeli zmysłowi postrzegania postaci u ludzi dorastających podsuwa się niezafałszowany materiał faktów objawianych nam przez wiedzącą rzeczywistość przyrody” (Lorenz 1983a, 270).

Ścisła zależność odpowiedzialności człowieka za „coś” od odczuwanych przez niego wartości tego „czegoś” prowadzi Lorenza do wniosku, że o przyszłych losach ludzkości zadecydują procesy przebiegające w samym człowieku. Chodzi mianowicie o nieracjonalne odczucia wartości w oparciu o nerwowe i zmysłowe systemy, których struktura powstała w drodze filogenezy i jest utrwalona genetycznie. Ta-

kie istniejące w człowieku potencjalne uzdolnienia do doznawania uczuć są wrodzonymi formami możliwego doświadczania świata i odpowiadają filogenetycznie zaprogramowanym normom zachowania się człowieka. Na ich podstawie może człowiek emocjonalnie ustosunkowywać się do zjawisk występujących w obrębie naturalnego środowiska życia i kwalifikować je jako piękne albo brzydkie, dobre albo złe, zdrowe albo chore. W ślad za taką wartościującą kwalifikacją zjawisk, w człowieku rodzi się miłość do tego wszystkiego, co żyje, i budzi się świadomość odpowiedzialności za przetrwanie tego, co żyje (Lorenz 1983a, 85-141).

Wychowanie ekologiczne ma być więc procesem nie tyle uświadamiania, co unaoczniania wartości środowiska naturalnego. Z tej racji skuteczność programu kształtowania postaw odpowiedzialnych uzależniona jest od usprawnienia tych predyspozycji człowieka w okresie dojrzewania. Szansę w tym względzie należy więc wiązać przede wszystkim z ludźmi młodymi. Ludzie starsi zbyt długo wzrastali w systemie technokratycznym, który represyjnie ukształtował w nich drugą (cywilizacyjną) naturę i tym samym co najmniej utrudnił przewartościowanie technokratycznych kryteriów wartościowania świata. Zdaniem Lorenza, „mało jest więc szans na to, aby ludzie, którzy od wczesnej młodości zaakceptowali wartości technokratycznego systemu, dali się przekonać, że właśnie te wartości wpędzają ludzkość w przepaść nieludzkości. Tymczasem wielu młodych ludzi w pełni sobie ten fakt uświadamia” (Lorenz 1983a, 242).

Wskazywana tutaj teoria kształtowania postaw ekologicznie odpowiedzialnych zakłada, że najlepszą szkołą uczenia się świata wartościowego i sensownego jest bezpośredni kontakt z samą przyrodą. Wprawdzie przyroda istnieje poza dobrem i złem, a dla swojego istnienia nie potrzebuje ani istnienia człowieka, ani też jego wartościowania, jednak obecny w przyrodzie człowiek dostrzega i odczuwa jej wartość. Faktycznie bowiem jest tak, że przyroda stanowiąca istotną część ludzkiego środowiska życia i działania w codziennym doświadczeniu ludzkim nie jest pozbawiona wartości. Dzieje się tak dzięki ludzkiej zdolności dostrzegania, jak piękny jest świat i jak cenne jest życie w swej różnorodności. Biologiczny związek człowieka z przyrodą i jego wartościujący stosunek do niej, zdaniem Lorenza, rodzi w człowieku miłość do tego wszystkiego, co żyje. Tak rozumiana miłość zaś „nakłada na wszechwładnego człowieka odpowiedzialność za życie na naszej planecie” (Lorenz 1983a, 261). Życie jest bowiem wartościowe samo przez się i jako takie domaga się odpowiedzialności za jego utrzymanie. Odpowiedzialność zakłada bowiem wartości: nikt nie może być odpowiedzialny za coś zupełnie bezwartościowego (Łepko 2003, 165-167).

Ogólna zasada, zgodnie z którą świadomość odpowiedzialności człowieka za właściwe sobie środowisko naturalne rodzi się dzięki jego bezpośredniemu kontaktowi z tym środowiskiem, w codziennej praktyce powinna przybrać formy szczególnych zastosowań. Taki kontakt z przyrodą możliwy jest bowiem dzięki osobistej zażyłości człowieka z roślinnymi czy zwierzęcymi istotami żywymi. Może się on spełniać poprzez różne formy hodowania, kolekcjonowania i opisywania zwierząt

czy roślin. Wśród różnych możliwości rozbudzania zażyłości człowieka z istotami żywymi szczególną wagę Lorenz przywiązuje do obserwacji świata zamkniętego w akwarium. „Akwarysta siłą rzeczy bowiem uczy się poprawnego ujmowania pewnej całości oddziaływania, jej harmonii i dysharmonii, całości składającej się z wielu częściowo współdziałających, a częściowo antagonistycznych systemów zwierząt, roślin bakterii, a także czynników nieorganicznych. Uczy się poznawać, jak bardzo wrażliwa jest równowaga takiego sztucznego systemu. Akwarium ukazuje *in vitro* model naturalnych przestrzeni życiowych, może zatem wzbudzić zrozumienie powiązań między żyjącymi systemami” (Lorenz 1983a, 257). Zalecane przez etologów bezpośrednie doświadczenie przyrody stwarza możliwość spożytkowania przez człowieka swojej naturalnej zdolności do wczuwania się w położenie pozaludzkich istot żywych i rozbudzenie w sobie odpowiedzialności za wszelkie przejawy życia we właściwym sobie środowisku naturalnym.

Te uzdolnienia człowieka wyznaczają perspektywy tworzenia cywilizacji ekologicznej. Jej zasadą jest więc sam człowiek, zdolny do przewartościowania dotychczas uznawanych wartości. Ta dyspozycja człowieka tworzy nadzieję, że w porę rozpozna on skalę zagrożeń naturalnego środowiska życia w warunkach cywilizacji technokratycznej i adekwatnie im się przeciwstawi (Łepko 2001, 162). Cywilizacja ekologiczna stanowi nie tylko wyraz utrwalonego pokoju człowieka z przyrodą, lecz także wyraz pokoju między ludźmi. W tym sensie stanowi ona zabezpieczenie wysokiej jakości ludzkiego życia, przejawiającej się głównie w dobrych stosunkach międzyludzkich i pokojowo utrwalonej sytuacji międzynarodowej. Warto zatem przypomnieć, że zabezpieczenie pokojem jakości ludzkiego życia gwarantuje odejście od tradycji zdominowanej dialektyką oświecenia, zgodnie z którą dążenie do coraz bardziej wyrafinowanych form egoistycznego panowania człowieka nad przyrodą nieuchronnie prowadzi do coraz bardziej wyrafinowanych form panowania człowieka nad człowiekiem. Uwzględniając wyniki wieloletnich badań w zakresie etologii człowieka, Eibl-Eibesfeldt w pełni potwierdza przyczynowo-skutkową zależność pokoju między ludźmi od pokoju człowieka z przyrodą. Wyraża więc przekonanie, że „oba te wymogi pokoju są ze sobą nierozdzielnie związane, gdyż bez pokoju z przyrodą niemożliwy jest pokój z ludźmi” (Eibl-Eibesfeldt 1988, 248). Równocześnie jednak podkreśla, że pokój człowieka z przyrodą właściwego znaczenia nabiera dopiero dzięki pokojowi człowieka z innymi ludźmi: „Zawarcie pokoju z przyrodą będzie dopiero wtedy przypieczętowane, gdy my ludzie sami z sobą zawrzemy pokój” (Eibl-Eibesfeldt 1988, 251).

Tę generalnie zarysowaną perspektywę zależności pokoju społecznego od pokoju ekologicznego Eibl-Eibesfeldt konkretyzuje przez wskazanie na fundamentalne znaczenie w tym względzie wychowania do respektu dla fenomenu życia, które rozgałęzia się wielorako i wyraża się niezliczonymi organizmami. Zgodnie z tym ujęciem, respekt dla życia jest najpełniejszym wyrazem zachwytu, owego radosnego zdumienia człowieka nad przyrodą. Rodzi się ono bowiem z doświadczenia czegoś niepowtarzalnego, jedyne w swoim rodzaju, unikalnego

w skali całego wszechświata. W świetle tego doświadczenia zawarcie pokoju człowieka z przyrodą uzyskuje wymiar etyczny; tutaj zachwyt dla życia, w różnych jego przejawach przeradza się w moralne zobowiązanie do odpowiedzialności za jego dalsze trwanie. Dopiero wtedy też możliwy staje się szacunek dla wszystkich podmiotów życia, w szczególności zaś dla człowieka. Na tej podstawie Eibl-Eibesfeldt wyraża przeświadczenie, że „wychowanie do respektu wobec życia przyczynia się do dalszego humanizowania relacji międzyludzkich” (Eibl-Eibesfeldt 1988, 251).

3. ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Wskazanie na ekologiczne fundamenty pokoju społecznego i międzynarodowego wydaje się być najbardziej dojrzałym owocem współczesnej debaty ekologicznej, zmierzającej do wypracowania teoretycznych podstaw etosu proporcjonalnie zrównoważonego rozwoju naturalnego środowiska życia człowieka. Na szczególną uwagę zasługuje więc fakt, że każda próba włączenia się w tę debatę, niezależnie od różnicowania się stanowisk reprezentatywnych dla głównego jej nurtu, wyraża związek pokoju ekologicznego z pokojem społecznym. Takie przesłanie zawiera stanowisko odwołujące się do biocentrycznej koncepcji człowieka i przyrody, według której przyroda wyznacza przestrzeń dla różnych, ale równouprawnionych przejawów życia i ona sama legitymizuje to równouprawnienie; zgodnie z tym ujęciem ochrona przyrody przed nadużyciem i zniszczeniem ostatecznie służy nadchodzącym pokoleniom ludzkim (Jonas 1979; Meyer-Abich 1984). Takie też przesłanie zawiera stanowisko odwołujące się do koncepcji człowieka jako istoty autonomicznej względem przyrody, według którego człowiek, fizjologicznie przynależąc do przyrody, jest równocześnie względem niej duchowo autonomiczny i poprzez to moralnie zobowiązany do jej ochrony; zgodnie z tym ujęciem ochrona przyrody powinna być podejmowana ze względu na fizjologiczne zdrowie i duchową jakość życia człowieka (Schäfer 1993). To przesłanie potwierdza wreszcie stanowisko odwołujące się do etologicznej koncepcji człowieka jako istoty z natury kulturowej, według którego fizyczny, psychiczny i duchowy związek człowieka z przyrodą czyni go szczególnie zobowiązanym do odpowiedzialności za trwanie przyrody; zgodnie z tym ujęciem ekologiczna jakość środowiska naturalnego człowieka stanowi konieczny warunek biologicznego, uczuciowego i moralnego rozwoju człowieka (Lorenz 1983a).

Ukazana powyżej zgoda zróżnicowanych filozoficznie stanowisk odnośnie do znaczenia pokoju człowieka z przyrodą dla pokoju człowieka z drugim człowiekiem wskazuje na koncyliacyjny charakter współczesnej debaty ekologicznej. Nawet jeśli debata ta nierzadko przybiera charakter sporu, to niemal zawsze jest to spór merytoryczny i równocześnie prowadzony z „ekologiczną” troską o biologiczne bezpieczeństwo i duchową jakość życia nadchodzących pokoleń ludzkich. Wszystkie te koncepcje ostatecznie więc w jakiś sposób wzajemnie się dopełniają, wzbogacając argumentację za angażowaniem się na rzecz kształtowania postaw

człowieka przyjaznego światu i zarazem budowania świata przyjaznego człowiekowi (Łepko 1999, 279).

To koncyliacyjne nastawienie do debaty ekologicznej można odnaleźć także w ekopedagogicznych teoriach inspirowanych różnymi tradycjami i stanowiskami filozoficznymi. Oznacza to, że postulowana przez etologów ekopedagogiczna strategia ontogenetycznego aktualizowania filogenetycznie ukształtowanej potencjalności człowieka może stanowić element składowy takiej kompozycji ekopedagogicznej, która obejmuje zróżnicowane strategie wychowania. Na szczególną uwagę wśród nich zasługuje postulowana przez Hansa Jonasa „heurystyka lęku” (Jonas 1979, 63-65). Podkreśla ona, że w celu kształtowania postaw proekologicznych należy wzbudzać wyobrażenia przyszłych zdarzeń jako odległych w czasie skutków obecnego oddziaływania ludzi na przyrodę. Zdaniem Jonasa należy wyostrzyć świadomość w tym zakresie i każdą aktywność człowieka w przyrodzie wiązać z naukowymi prognozami, uwzględniającymi jej dalekosiężne skutki. Wobec tego zaleca on unaocznienie długofalowych skutków techniczno-technologicznej działalności człowieka w przyrodzie poprzez wspierane metodami naukowymi hipotetyczne ich przewidywania. Całość zbudowanej w ten sposób strategii przedsięwzięć proekologicznych nazywa zaś „futurologią porównawczą” (Jonas 1979, 62). Dzięki temu chce przed współczesnym człowiekiem uwiarygodnić apokaliptyczną wizję jego przyszłości i wskazać na jej zależność od zjawisk wywołanych jego aktualną działalnością w przyrodzie.

Efektem takiej pedagogicznej strategii miałyby być najpierw zrodzone w człowieku uczucie lęku, wyostające zmysł obserwacji i dostrzegania zjawisk kryzysowych w przyrodzie poddanej techniczno-technologicznej potędze człowieka, a następnie poczucie odpowiedzialności i gotowość do odpowiedzialności za przyrodę. Zgodnie z tym ujęciem tylko uczucie wsparte intelektem jest w stanie motywować i kierować odpowiedzialnym działaniem człowieka. Dlatego też opracowania koncepcji Jonasa podkreślają, że postulat „heurystyki lęku” stanowi konieczne ogniwo łączące teorię z praktyką odpowiedzialności człowieka za los nadchodzących pokoleń ludzkich (Wille 1996, 258-262). Z punktu widzenia autorów programów politycznych, którzy mają ambicję dotrzeć z ideą globalnego partnerstwa gospodarki i ekologii do jak najszerzych kręgów społeczeństw krajów wysoko rozwiniętych, a więc przywiązanych do utartych szlaków kultury politycznej zabezpieczającej wysoki poziom dobrobytu materialnego, doniosłe znaczenie postulatów ekopedagogicznych polega przede wszystkim na zawartym w nich przesłaniu ideowym, czyli ostrzeżeniu przed katastrofą, która z pewnością nastąpi, jeśli pozwolimy, aby sprawy ekologii człowieka biegły dotychczasowym torem.

BIBLIOGRAFIA:

- Brunswik, Egon. 1955. Ratiomorphic Models of Perception and Thinking. *Acta Psychologica*, 11, 108-109.
- Eibl-Eibesfeldt, Irenäus. 1988. *Der Mensch – das riskierte Wesen. Zur Naturgeschichte menschlicher Unvernunft*. München: R. Piper GmbH & Co. KG.
- Jonas, Hans. 1979. *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lorenz, Konrad. 1983a. *Der Abbau des Menschlichen*. München-Zürich: R. Piper & Co Verlag.
- Lorenz, Konrad. 1943. Die angeborenen Formen möglicher Erfahrung. *Zeitschrift für Tierpsychologie*, 5(2), 235-409.
- Lorenz, Konrad. 1959. Gestaltwahrnehmung als Quelle wissenschaftlicher Erkenntnis. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 6(1), 118-165.
- Lorenz, Konrad. 1941. Kants Lehre vom Apriorischen im Lichte gegenwärtiger Biologie. *Blätter für Deutsche Philosophie*, 15, 94-125.
- Lorenz, Konrad. 1977. *Odwrotna strona zwierciadła. Próba historii naturalnej ludzkiego poznania*, tłum. Krzysztof Wolicki. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Lorenz, Konrad. 1984a. Psychologie und Stammesgeschichte. W: Lorenz, Konrad. *Über tierisches und menschliches Verhalten. Aus dem Werdegang der Verhaltenslehre. Gesammelte Abhandlungen*, Band 2, 201-254. München :Piper GmbH & Co. KG.
- Lorenz, Konrad. 1973. *Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens*. München: R. Piper & Co Verlag.
- Lorenz, Konrad. 1984b. *Vergleichende Verhaltensforschung. Grundlagen der Ethologie*. Deutscher Taschenbuch Verlag: München.
- Lorenz, Konrad. 1983b. Vorwort. W: Lorenz Konrad. *Vom Weltbild des Verhaltensforschers*, 7-9. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Lorenz, Konrad i Franz Kreuzer. 1983. *Leben ist Lernen. Von Immanuel Kant zu Konrad Lorenz. Ein Gespräch über das Lebenswerk des Nobelpreisträgers*. München: R. Riper & Co. Verlag.
- Łepko, Zbigniew. 2003. *Antropologia kryzysu ekologicznego w świetle współczesnej literatury niemieckiej*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Łepko, Zbigniew. 2008. Ekologiczna relewancja antropologii filozoficznej. *Seminare*, 25, 213-224.
- Łepko, Zbigniew. 2001. Etologiczne inspiracje ekofilozofii. W: *Ochrona środowiska społeczno-przyrodniczego w filozofii i teologii*, red. Józef M. Dołęga, Jacek Czaratoszewski i Antoni Skowroński, 135-165. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Łepko, Zbigniew. 2004. Filozoficzna relewancja etologii. *Seminare*, 20, 221-238.
- Łepko, Zbigniew. 1999. W sprawie antropologicznych aspektów ekofilozofii.

- W: *Ochrona środowiska w filozofii i teologii*, red. Józef Marcełi Dołęga i Jacek Wojciech Czartoszewski, 265-280. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Meyer-Abich, Klaus Michael. 1984. *Wege zum Frieden mit der Natur. Praktische Naturphilosophie für die Umweltpolitik*. München-Wien: Carl Hanser Verlag.
- Oeser, Erhard. 1983. Die Evolution der naturwissenschaftlichen Methode. W: *Die Evolution des Denkens*, red. Konrad Lorenz i Franz Wuketits, 263-300. München-Zürich: R. Piper & Co. Verlag.
- Schäfer, Lothar. 1993. *Das Bacon-Projekt. Von der Erkenntnis, Nutzung und Schonung der Natur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wille, Bernd. 1996. *Ontologie und Ethik bei Hans Jonas*. Dettelbach: Röhl Verlag.
- Wuketits, Franz M. 1984a. *Evolution, Erkenntnis, Ethik. Folgerungen aus der modernen Biologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wuketits, Franz M. 1984b. Das geistige Leben – eine neue Art von Leben. W: *Nichts ist schon dagewesen. Konrad Lorenz, seine Lehre und ihre Folgen*, red. Franz Kreuzer, 191-206. München-Zürich: R. Piper & Co. Verlag.

DOROTA BRYLLA¹

Uniwersytet Zielonogórski

ROZWAŻANIA O APOFATYCZNEJ KATEGORII „NEGACJA NEGACJI”

CONSIDERATIONS ON THE APOPHATIC CATEGORY OF “NEGATION OF NEGATION”

Summary

The article deals with the category of double negation, representative of the apophatic theology. It begins with mystical theologies of Maimonides and Meister Eckhart. Next, the article presents the category in question from quite a different perspective – it attempts to place it in the context of the ontological relationship between the finite and the infinite and look at it from a “positive” angle. Although, the “negation of negation” as the element of (negative) mystical contemplation remains beyond rational interpretation (as mystical experience in general), this category can, in fact, be “grasped” in type of metaanalysis, i.e. as a philosophical and theological category.

Keywords: apophasis, negation, mysticism, theism, panentheism

Streszczenie

Artykuł podejmuje problematykę podwójnej negacji, egzemplarycznej dla teologii apofatycznej. Rozpoczyna od kazusów Majmonidesa oraz Mistrza Eckharta, co stanowić będzie pretekst do rozważań, w których analizowana kategoria ukazana zostanie z nieco innego punktu widzenia: umieszczona zostanie w kontekście relacji ontologicznej tego, co skończone, i tego, co nieskończone, a dalej potraktowana zostanie od strony „pozytywnej”. Pomimo tego, że „negacja negacji”, jako element (negatywnej) mistycznej kontemplacji, pozostaje poza racjonalną interpretacją (jak całe doświadczenie mistyczne), kategoria ta możliwa jest do uchwycenia w swoistej metaanalizie, tj. jako kategoria filozoficzno-teologiczna.

Słowa kluczowe: apofaza, negacja, mistyka, teizm, panenteizm

¹ Mgr Dorota Brylla – magister religioznawstwa na Uniwersytecie Jagiellońskim, obecnie doktorantka w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zainteresowania badawcze: filozofia religii, filozofia Boga, ontologia, mistyka religijna (głównie żydowska), mistyka filozoficzna. E-mail: d.brylla@ifil.uz.zgora.pl.

WSTĘP

W mistycznej myśli apofatycznej Majmonidesa (Mojżesza ben Majmona) – a więc w teologii negatywnej² judaizmu – oraz Mistra Eckharta (Eckharta von Hochheima) – a więc w sytuacji teologii negatywnej chrześcijaństwa – pojawia się konstrukcja pojęciowa, a jednocześnie kategoria filozoficzno-teologiczna, „negacja negacji”. Niniejszy artykuł będzie poświęcony próbie swoistej analizy tejże kategorii, przy czym „negacja negacji” traktowana tu będzie wyjściowo jako kategoria filozoficzno-teologiczna właśnie, a nie wyłącznie czysto językowa, i jako taka będzie wydobywana (oraz pokrótce zinterpretowana) z systemów wspomnianych „myślicieli negatywnych”³.

W dalszej części pracy zaprezentowane zostanie autorskie ujęcie rozumienia kategorii „negacja negacji”, wprzęganej w tok negatywnej filozoficzno-teologicznej spekulacji na temat bytu, tj. w odniesieniu do ustalania zależności tego, co uwarunkowane (skończone, ograniczone, stworzone), od – *resp.* do – tego, co nieskończone, nieuwarunkowane, absolutne, boskie (słowo «Bóg» w myśli Zachodu – a taka myśl interesuje autorkę tego artykułu – konotuje bowiem nieskończoność, nieuwarunkowanie i absolutność). Druga część artykułu będzie zatem próbą swoistego upożytywnienia negatywnego (apofatycznego) dyskursu, immanentnie powiązanego z konstruktem „negacja negacji”. O ile bowiem „negacja negacji” w praktyce, tzn. w mistycznej kontemplacji (tj. w „zastosowaniu” kontemplatywnym), pozostaje poza zasięgiem racjonalnej aktywności ludzkiej, leży poza pracą intelektu, poza myśleniem dialektycznym, plasuje się w sferze ponad-*ratio* (zważywszy na trudność w opisanii, scharakteryzowaniu doświadczenia mistycznego w ogóle), o tyle metaanaliza samego pojęcia, więcej: całej kategorii teologiczno-filozoficznej, jest możliwa do teoretycznego przeprowadzenia na gruncie spekulacji katafatycznych (pozytywnych).

² Teologii negatywnej bardzo blisko jest do teologii apofatycznej (z gr. *apophatikós* – ‘przeczący’) – często określenia te traktuje się wręcz jako synonimiczne. Mowa tu o teologii niepredykatywnej, niedyskursywnej, tzw. *via negativa*; teologii stojącej na stanowisku, że istota (natura) Boga jest niepoznawalna na drodze rozumowej, co warunkuje, że o Bogu orzeka się tu jedynie za pomocą negacji, antynomii i paradoksu. Niekiedy określenie „teologia apofatyczna” rezerwuje się dla analizy prawosławia, podczas gdy „teologia negatywna” ma odniesienie do mistyki chrześcijaństwa zachodniego. W pracy poniższej, gdy chodzi o te dwa sformułowania, rozgraniczenia takiego nie przyjęto (i, co więcej, rozszerzono je na judaizm).

³ Tym samym bardzo daleko jest podwójnej negacji optyki niniejszego szkicu również od traktowania jej jako figury retorycznej, gdzie konstrukcja owa oznaczałaby „[...] odrzucenie czegoś bez konieczności równoczesnego utożsamienia się z poglądem przeciwnym w stosunku do odrzucanego” (Geertz 1999, 39). U Geertza „negacja negacji” odnosi się do problemu relatywizmu i anty-relatywizmu.

1. „NEGACJA NEGACJI” W WYPOWIEDZIACH MAJMONIDESA I MISTRZA ECKHARTA

1.1. Majmonides

Majmonides posługuje się kategorią na kształt „negacji negacji” w rozdziałach 58-59 swojego *opus magnum*, tj. *Przewodnika Błądzących* (Maimonides 1910, 81-86; wyd. polskie: Majmonides 2008). Żydowski arystotelik twierdzi, że w odniesieniu do Boga (precyzyjniej: Boskich atrybutów), gdy chodzi o Bożą istotę, używać można wyłącznie „zaprzeczenia zaprzeczeń”, tj. w istocie „negację negacji”.

Majmonides, gdy mówi o predykacji o Bogu, rozróżnia atrybuty pozytywne i negatywne. Te pierwsze mogą być używane do wyrażania Boskiego działania w świecie (tj. sposobu istnienia Boga, czyli po prostu *par excellence* istnienia Boga), podczas gdy te drugie odnoszą się do istoty Boga – ze swojej natury niewyraźnalnej, niepojętej, niepodlegającej dyskursowi rozumowemu. I to owe atrybuty negatywne (czyli orzeczenie czym/kim Bóg „nie jest”) zakładają zaprzeczenie zaprzeczeń, czyli „negację negacji” (inaczej: negację/zaprzeczenie sprzeczności), co w zdaniu przyjmowałoby postać: „Bóg nie jest nie-jakiś” (np. „Bóg nie jest niemiłosierny”) albo „Nieprawda, że Bóg nie jest jakiś” (np. „Nieprawda, że Bóg nie jest miłosierny”). Zaprzeczenie zaprzeczeń (*resp.* „negacja negacji”) występuje zatem u Majmonidesa w odniesieniu do atrybutów używanych do orzekania o Bogu w sposób negatywny – co wyraża się w podwójnym zaprzeczeniu. Bóg jest tutaj istotą (z tożsamości istota-istnienie właściwej Bóstwu) z negacją wszelkich ograniczeń (tzn. „negacją negacji”). Ponieważ istnienie Boga zawiera się w Jego istocie, nie może owa tożsamość występować w charakterze pozytywnych atrybutów, a jedynie w sposób negatywny (więcej w rozdz. 52-57 *Przewodnika Błądzących*). Jednakże – na co trzeba zwrócić uwagę – nie do końca można tu mówić o teologii apofatycznej *sensu stricto*, skoro „negacja negacji” służy ostatecznie sądowi katafatycznemu (orzekającemu pozytywnie). Orzeczenie, że „Bóg nie jest niemiłosierny” czy też „nieprawdą jest, że Bóg nie jest miłosierny” oznacza wszak ni mniej ni więcej jak to, że „Bóg jest miłosierny”. Problem polega bowiem na tym, że „negacja negacji”, chcąc nie chcąc, wiąże się z afirmacją, a to z powodu zniesienia pojedynczej negacji poprzez jej negację właśnie.

1.2. Mistrz Eckhart

Mistrz Eckhart stwierdza: „Kiedy mówię, że Bóg jest dobry, dodaję Mu coś. Jedność natomiast jest „negacją negacji” i prywatą prywatci. Co oznacza jedność? Oznacza to, czemu niczego nie dodano. [...]” (1986, 189 [Kazanie 21]). W myśli Eckharta Bóstwo jest pełnią bytu, poza którą nic nie istnieje. Inaczej mówiąc, „nie istnieje nic” (= „negacja negacji” [podwójna negacja]) większego niż Bóg. Boskie Jedno (*resp.* Boska Jedność) jest Maksimum⁴ bytu, do którego nic nie można Bogu dodać (w pozytywnym akcie), ale też i od Niego odjąć (zanegować „pojedynczo”) – stąd jedynie „negacja negacji” (a nie sama pojedyncza negacja) ma zastosowanie w sytuacji rozmyślenia i rozważania o Boskim bycie.

⁴ By użyć jednego z „imion” Boga przypisanych Mu w systemie teologii negatywnej Mikołaja

„Negacja negacji” w Bogu warunkowana jest nieposiadaniem przez Boga różnicy w sobie (skoro jest on swoistym Maksimum, od którego nie można różnicować). Bóg nie istnieje bowiem na sposób podobny jakimkolwiek innym kategoriom niż On sam (Mistrz Eckhart 1986, 121-122 [Kazanie 9]); różnica właściwa jest (przynależy) bytom stworzonym – nie niestworzonemu Bogu (Mistrz Eckhart, *Komentarz do Księgi Wyjścia* 15:58, cytowany u: Turner 1998, 476; za: Sikora 2010, 90).

Problematykę Eckhartowskiego określania Boga jako „negację negacji” podejmuje Piotr Sikora (również Turner 1998, 473-488; Beierwaltes 2003, 101-102). Badacz zauważa – w odniesieniu do zasygnalizowanej powyżej Eckharta optyki braku różnicy w Bogu – że Bóg jest nie-różnym, które różni się od wszystkiego innego przez swą nie-różność właśnie [*Deus indistinctum quoddam Est, quo sua indistinctione distinguitur*] (Sikora 2010, 90, który odwołuje się do: Eckhart, *Expositio libri Sapientiae*, nr 154; *Lateinischen Werke*, II, 490, 7 i 8 z wydania: *Meister Eckhart* [...] 1936-). Negacja jest tu wyrażeniem różnicy bytu względem innego bytu, stąd charakteryzuje byt stworzony (to, co ograniczone, skończone). Orzeczenie, że coś (stworzonego, a więc byt naturalny) jest czymś (afirmacja; sąd katafatyczny), oznacza jednocześnie, że dany byt (stworzony) jest inny niż coś (niż inny byt naturalny; ciągle afirmacja), lub lepiej: nie jest tym innym bytem (negacja; sąd apofatyczny). „Bogu zaś właściwa jest negacja negacji, jest on jednością i zaprzeczeniem wszystkiego innego, gdyż poza Nim nic nie istnieje. [...]” (Mistrz Eckhart 1986, 187-189 [Kazanie 21]). Bóg jest zatem „negacją negacji”.

W myśli Eckharta cechą fundamentalną każdego bytu stworzonego jest to, że swoje istnienie (zatem tożsamość) uzyskuje w wyniku odróżnienia od innych bytów (Sikora 2010, 90). Sikora zauważa (odwołując się do Turnera), że różnicę pomiędzy bytami stworzonymi można rozpoznać jedynie na tle wspólnej im podstawy – gdy niemożliwe jest rozpoznanie (pojęcie) wspólnej podstawy, niemożliwe jest pojęcie różnicy między bytami (Sikora 2010, 90; Turner 1998, 477). Ową podstawą, fundamentem wspólnym bytom stworzonym ma być fakt ich stworzenia, inaczej: fakt bycia bytami stworzonymi (czyli – jak można dopowiedzieć – otrzymanie przez nich istnienia od Boga/Boskiego nadbytu-przedbytu). Tożsamość swoją byt stworzony zawdzięczać ma „negacji” – jako wykluczeniu (tj. prywatacji) pewnych cech (Sikora 2010, 91), których nieposiadanie odróżnia go od innych bytów stworzonych. Bóg z kolei – jak powiedziano – nie posiada w sobie żadnej różnicy (nie posiada negacji). Stąd, według Eckharta, ów najbardziej odpowiedni do mówienia o Bogu termin „negacja negacji” – mianowicie jako egzemplifikacja „nieposiadania różnicy”, tj. „nieposiadania negacji”.

Zarysowuje się tutaj pewna trudność w nazwaniu spekulatywnej propozycji Eckharta konsekwentnym teizmem (Sikora 2010, 92 i 96). Wynika to z obecnej tu niemożliwości dyskursywnego ujęcia Boga, co jest znamieniem negatywnej teologii apofatycznej jako rezultatu zastosowania „negacji negacji”. Innymi słowy,

z Kuzy (np. 1997, 56-57). Kuzańczyk silnie czerpał z Eckharta – chyba tylko z Pseudo-Dionizego bardziej. W tym kontekście ciekawą refleksję podjął np. Bartosz Wieczorek (2004-2005, 153).

występuje tu niemożność pozytywnego orzekania o Bogu, czyli postawienia katarfaticznego stwierdzenia – będącego w istocie kluczowym dla teizmu – że „Bóg istnieje” (Bóg jako transcendentny byt osobowy, coś przeciwstawnego podmiotowi ludzkiemu czy szerzej: temu, co stworzone/skończone w ogóle). Stąd, być może, lepsze byłoby użycie w tym wypadku terminu «panteizm» albo «panenteizm»: skoro poza Bóstwem nic nie istnieje. Na poparcie tej tezy warto przytoczyć Eckhartowskie konstatacje: „Wielu wyobraża sobie w swej prostocie, że powinni patrzeć na Boga, tak jakby On był tam, oni zaś tutaj. Tak jednak nie jest. Bóg i ja jesteśmy jednym” (Mistrz Eckhart 1986, 112 [Kazanie 6]); „Bóg jest we wszystkich rzeczach. A im bardziej jest w nich, tym bardziej poza nimi; im bardziej wewnątrz, tym bardziej na zewnątrz, a im bardziej na zewnątrz, tym bardziej wewnątrz” (Mistrz Eckhart 1986, 227 [Kazanie 30]).

Panteizm – *resp.* panenteizm – wyraża się w tym, że Bóg znajduje się we wszystkim, co istnieje. O ile w panteizmie Bóg jest wszystkim, co istnieje (*The Cambridge Dictionary of Philosophy* 1999, 640) (gr. *pan* [‘wszystko’] i *theos* [‘bóg’]), o tyle w panenteizmie wszystko (co istnieje) jest „w” [gr. *en*] Bogu [gr. *pan – en – theos*]⁵. Przy czym, zważywszy na Eckartowskie ujęcie – że mianowicie Bóg różni się od innych bytów – zdecydowanie lepiej koresponduje tu panenteizm niż panteizm. W tym pierwszym bowiem Bóg, mimo że jest w jakiś sposób rzeczywistością naturalną, wykracza poza nią (transcenduje świat) – czemu blisko do teizmu⁶.

⁵ Słusznie zauważa Niels Henrik Gregersen (2004, 19), że to ów przyimek „w” jest tutaj istotą sprawy. Termin „panenteizm” wprowadzony został przez XIX-wiecznego idealistę niemieckiego Karla Christiana Friedricha Krausego. Filozofowi przyświecała idea wyartykułowania koncepcji mediującej pomiędzy panteizmem typu Spinozjańskiego (*deus sive natura*) a tradycyjnym teizmem (chrześcijańskim), w którym „Bóg jest Nieskończonym Bytem, który wpierw aktem wolnej woli stworzył skończony świat z dala od siebie samego, by następnie poprzez specjalną Boską interwencję zbawić go tak, by zjednać go ze sobą w *eschatonie*, czasie końca świata” (Bracken 2014, 1). Podobnie pisze Michael W. Brierley (2004, 3), który konstatuje: „Teizm tradycyjny, panteizm i panenteizm to trzy uznane podstawowe wzorce, poprzez które doktryna o Bogu może być analizowana”.

⁶ Pośrednio ma się to także do wywodów Majmonidesa (od którego rozpoczęto niniejszy artykuł) i jego teologii. Przedstawiciele filozofii żydowskiej mają swój ważny wkład w dyskusję nad panteizmem. Osobą zaangażowaną w XVIII-wieczny tzw. spór o panteizm (*Pantheismusstreit*) był Mojżesz Mendelssohn. Spór był rezultatem odczytania filozofii Gottholda Ephraima Lessinga (którego Mendelssohn był przyjacielem, jakkolwiek nie bratem w wierze – przy czym Lessing był filosemitą) przez Fridricha Heinricha Jacobiego w duchu panteizmu właśnie (podstawowym dziełem poświęconym sporowi o panteizm jest *Die Hauptschriften zum Pantheismusstreit zwischen Jacobi und Mendelssohn* 1916). Mendelssohna *Wykłady poranne albo rozważania o istnieniu Boga* (Mendelssohn 2014) [niem. *Morgenstunden, oder Vorlesungen ueber das Dasein Gottes*] stanowią próbę ujęcia poglądów Lessinga w kontekście interpretacyjnym Spinozy, przy czym uposażone są w we własne rozważania teologiczne Mendelssohna. Dość wspomnieć, że sam Spinoza był żydem (w młodości nałożono na niego *cherem*). W końcu, cała mistyczna filozofia judaizmu – czyli kabała – w swoich aksjomatach mocno zahacza o panteizm i/lub panenteizm (również panteizm Spinozy podejrzewany był o wpływy kabalistyczne).

2. „NEGACJA NEGACJI” W KONTEKŚCIE RELACJI ONTOLOGICZNEJ SKOŃCZONE-NIE-SKOŃCZONE ORAZ W ODNIESIENIU DO PANENTEIZMU

Czy Eckhartowska „negacja negacji”, a także Majmonidesowskie zaprzeczenie zaprzeczeń, czyli też swoista „negacja negacji” – przynależna Bogu na łamach dyskursu apofatycznego – czyli w istocie negacja ograniczenia w Bogu (gdzie ograniczenie traktowane jest jako negacja), nie oznaczałaby tak naprawdę negacji wszelkich ograniczeń w Bogu, w konsekwencji zatem negacji tego, co skończone (ograniczone, stworzone), jako czegoś oddzielnego? Wymiar bytów stworzonych, tj. to, co skończone, byłby w Bogu tym, czego nie sposób zróżnicować, odeń odgraniczyć. Odróżnienie bytów ograniczonych od Boga zostaje zanegowane, więc sensowność swoją utrzymuje termin «panenteizm»: Bóg pozostaje ponad wszystkim, co ograniczone i skończone, ponad bytami stworzonymi (jako nadbyt), ale wszystko jest w Bogu jako w swojej esencji. Mistrz Eckhart w tym temacie pisze: „Twierdząc jednak, że Bóg nie jest bytem i że jest ponad bytem, nie odmówiłem Mu przez to bytu, ale raczej podkreśliłem w Nim Jego doskonałość” (1986, 121 [Kazanie 9]).

Negacja [istnienia] ograniczenia (jako negacji) w Bogu oznacza negację tego, co stworzone, ograniczone (a więc bytów skończonych), jako czegoś dyferentnego, partykularnego, innego niż samo Bóstwo. Znamionuje to swoistą niemożliwość rozróżnienia nieskończonego i skończonego, a więc – dalej – niemożność postawienia się skończonego (tu: człowieka) w relacji binarnej do tego, co nieskończone. Owa niemożność zastosowania myślenia dialektycznego potwierdza tu sens stanowiska negatywnego (apofatycznego).

Zauważono wcześniej, że w odniesieniu do Boga nie sposób zastosować kategorii różnicy (bo Bóg jest „nie-różnym”) – co determinuje „negację negacji” w Bogu. Skoro Boga nie sposób różnicować, niczego od Niego odejmować, ani Mu przydawać, to najbardziej właściwym ujęciem jest tu panenteistyczne ujęcie Bóstwa, co po raz kolejny uzasadnia tezę, że stworzenie (to, co ograniczone) musi zawierać się w Bogu (jako pełni bytu, czyli tu: jako swoistym nadbycie czy też przedbycie). „Negacja negacji” jest negacją w Boskiej pełni ograniczenia jako czegoś „o(d)graniczonego” właśnie, co daje zanegowanie możliwości (*resp.* umiejętności) rozróżnienia [jako derywatu od „różnicy”] tego, co skończone, od tego, co nieskończone.

Skoro mowa jest o boskim Absolucie, to tenże z definicji nie może być w żaden sposób ograniczony. Stąd właśnie „negacja negacji” jawi się tu jako negacja ograniczenia (ograniczenie jako pojedyncza negacja). Absolut nie może być ograniczony w swoim „byciu-w-świecie” – stąd, po raz kolejny, stanowisko panenteistyczne wydaje się uzasadnione.

Powiedziano wyżej, że niemożliwość, w ramach przedstawianego tu podejścia (negatywnej teologii apofatycznej posługującej się kategorią „negacja negacji”), pozytywnej predykcji o Bogu, czyli postawienia katafatycznej tezy, że „Bóg

istnieje” (Bóg jako Byt transcendentny, upersonifikowany, ale przy tym providencjalistyczny), uniemożliwia określenie tego sposobu myślenia teistycznym (skąd sugerowany tu w zamian termin «panenteizm»). Jest to zresztą rezultat myślenia dialektycznego, bazującego na ustanawianiu dychotomii podmiot-przedmiot – skoro jest sposób, by mówić tylko o tym, czym Bóg nie jest. Teza natomiast, że „Bóg istnieje”, jest swoistym *credo* teizmu. Zamiast Boga jako czegoś przeciwstawnego podmiotowi ludzkiemu czy szerzej: temu, co stworzone (skończone), pojawia się ujęcie całości bytu jako Boskiego – co już teizm wyklucza. Nie po drodze ma też myślenie teistyczne z tym, że skończony podmiot ludzki nie będzie w stanie (w panenteizmie, również w panteizmie) orzec o całości Bytu jako o transcendentnie Boskim – skoro samą częścią tejże (immanentnej w tym ujęciu) Boskości jest. Tym samym podmiot ów nie orzeknie o Bogu, że ten przynależy, czy też istnieje w, jakiejś innej, nadprzyrodzonej sferze (czy też nią jest), czyli że po prostu istnieje „gdzieś” – skoro sam część tejże sfery ustanawia i jako taki nie dostrzega „innego”, jakiegoś odrębnego bytu (nadbytu) na kontinuum ontologicznym. Żeby orzec o czymś pozytywnie, że „istnieje” jako inny byt (Byt), musiałby tenże móc zostać „postawiony” naprzeciwko i być ujęty w dialektycznej relacji – co tu nie zachodzi.

Co zresztą znaczy zdanie „Bóg istnieje”? Wspominany już Sikora bardzo interesująco wypowiada się na ten temat, analizując myśl (*nota bene* również apofatyczną) Tomasza z Akwinu⁷. Píše: „Sądy stwierdzające istnienie dwóch różnych bytów są – w metafizyce Akwinaty – sądami analogicznymi: istnienie jednego bytu nie jest dokładnie tym samym, co istnienie drugiego⁸. Można powiedzieć, że termin «istnieje» powinien być indeksowany: nie powinniśmy mówić: «X istnieje», lecz «X istnieje x», gdzie X wyraża istotę bytu, o którym orzekamy istnienie. W przypadku Boga, gdy istota nie różni się od istnienia, pojawia się problem” (2010, 82). Tym problemem jest, że orzeczone na powyższych regułach zdanie „Bóg istnieje” – jako „Bóg istnieje Bóg” – oznaczałoby tyle, co „Istnieje istnieje istnieje”, co w efekcie daje wyłącznie „Istnieje” (Sikora 2010, 83). Rodzi się jednak pytanie: cóż mówi, jak sens niesie owo samo „Istnieje”? Co stwierdza? Jak odpowiada Sikora: „Jeśli fundamentalne zdanie teizmu, dotyczące – jak się uznaje – istnienia Boga, ma znaczyć tyle, co „istnieje”, to czyż umysł nie pozostaje tu istotnie

⁷ Warto przypomnieć, że myśl Akwinaty posiada aksjomaty zbliżone do tych z filozofii Majmonidesa (w istocie wcześniejszej niż tomizm) – zasadniczo chodzi tu o tezę, że Boża istota tożsama jest z Bożym istnieniem, czyli że, innymi słowy, nie sposób dokonać oddzielenia, i rozróżnienia, w Bogu Jego istoty od istnienia (tematykę bytu, istoty i istnienia Tomasz z Akwinu podjął w swoim opusculum *O bycie i istocie* [*De ente et essentia*] (Tomasz z Akwinu 1981). Sam Tomasz koncepcję tożsamości istoty i istnienia w Bogu zaczerpnął od Boecjusza (Boecjusz 2001) – łacińskiego arystotelika, a, jak powszechnie wiadomo, i Akwinata oparł swoją myśl na filozofii Arystotelesowskiej (i dlatego mówi się niekiedy o arysto-tomizmie; mówi o tym np. recenzja czwartego wydania książki Piotra Lenartowicza i Jolanty Koszteyn, *Wprowadzenie do filozofii*, autorstwa Roberta Piotrowskiego [2013, 267-269]). Majmonides twierdzi więcej: względem istoty Boga stosować należy kategorię „zaprzeczenia zaprzeczeń” (*resp.* „negacji negacji”), tzn. negacji wszelkich ograniczeń (w Bogu).

⁸ Por. Eckhartowską różnicę ontologiczną właściwą bytom skończonym (stworzonym), a niewłaściwą Bogu.

w «mroku niewiedzy», tj. niezrozumienia?» (2010, 83). Zatem – parafrazując – jeśli zdanie „Bóg istnieje” ma znaczyć (samo) „istnieje”, to czy tak naprawdę nie mówi ono nic o tym, kto/co istnieje? Nie potwierdza tym samym podstawowej tezy teizmu, mianowicie że to „Bóg istnieje”⁹.

Filozof pozostaje więc z samym „istnieje” – bez wskazania na jakiś Boski transcendens, którego owo „istnienie” by się tyczyło. Czego więc może dotyczyć? Dotyczyć może, zważywszy na podstawową semantykę: bytu jako takiego, czyli bytu w ogólności, swoistego wszechbytu, co ponownie skierowuje w stronę panenteizmu (*resp.* panteizmu). Samo „istnieje” trudno odnieść do transcendentnego (teistycznego) Boga, zatem korespondować może z Bóstwem panenteistycznym i/lub panteistycznym, w odniesieniu do którego zastosowanie ma konstrukcja językowa, i kategoria, „negacja negacji” („zaprzeczenie zaprzeczeń”) – jako reprezentująca negację wszelkich ograniczeń w Bóstwie, także negację istnienia ograniczenia w postaci dyferentnych, odróżnionych (wobec Boga) bytów. Stosowanie względem Boga (istoty Boga) kategorii „zaprzeczenia zaprzeczeń” (*resp.* „negacji negacji”), tzn. negacji wszelkich ograniczeń (w Bogu), sugeruje, że w powyższym dyskursie o Bogu należałoby przypuszczalnie porzucić ideę o istnieniu tego, co ograniczone (czyli skończone), jako oddzielnego od samego Bóstwa – w Bogu bowiem nie ma ograniczeń (negacja ograniczeń), więc nie ma ograniczenia tego, co ograniczone, jako czegoś „o(d)graniczzonego” (bo nie ma w Bogu różnicy; wszystko się w Nim znajduje).

Z uwagi na powyższe, bardziej adekwatnym stanowiskiem wydaje się jednak ponownie i tu panenteizm niżli panteizm, gdyż Bóg jako taki nie jest po prostu wyłącznie ziemskim bytem (ziemskimi bytami), bytem czysto immanentnym temu, co ontycznie naturalne (co wyznaczałoby panteizm). Pozostaje wszak Bóg jednocześnie czymś nadnaturalnym. W panteizmie też całkowicie uprawnione byłoby używanie do mówienia o Boskości języka wziętego z istnień skończonych (skoro Bóg jest immanentny rzeczywistości naturalnej), a więc języka predykatywnego, pozytywnego, katafatycznego. Ponieważ jednak na gruncie prezentowanej perspektywy wychodzi się z założenia, że o Bogu nie sposób orzekać pozytywnie, to orientacja panteistyczna nie do końca odnajduje rację bytu przy takim mówieniu. Co innego panenteizm, w którym Bóg pozostaje tym, co skończone, równocześnie wymiar ten transcendując, a więc gdzie zachowana zostaje również *via negativa* używająca orzeczeń w jakiś sposób przeciwnych do „predykatów ziemskich”. Utrzymanie wymiaru transcendencji względem świata (rzeczywistości ontycznej) w panenteizmie zbliża go zresztą do stanowisk teistycznych.

Panenteizm kontynuuje zatem aspekt transcendencji Boga. Transcendencję można jednak ująć nieklasycznie: tzn. nie jako wykraczającego ponad świat Boga

⁹ W tym duchu wyraża się też Zbigniew Kaźmierczak (2015, 65-66), który, posługując się tytułem książki francuskiego pisarza André Frossarda *Dieu existe, je l'ai rencontré* (1976), orzeka, że rdzeniem teizmu jest doświadczenie (*nota bene* także mistyczne) streszczające się w zdaniu „Bóg istnieje. Spotkałem Go”.

zachowującego swą osobową odrębność, a w kontekście antropologicznym – jako ruch transcendencji (w istocie autotranscendencji) człowieka (czyli tego, co skończone). Unika się wówczas utożsamiania elementów rzeczywistości skończonej, uwarunkowanej z tym, co absolutne, ostateczne – co mogłoby skutkować niepożądaną idolatrią. Tak widzi sprawę ponownie Sikora (za Karlem Rahnerem). W tej perspektywie „[...] człowiek religijny spotyka Boga w świecie, poprzez swoje codzienne doświadczenie zajmowania się bytami skończonymi, o ile doświadczenia te nie zatrzymują go na samym sobie, lecz w jakiś sposób otwierają na transcendencję, rozbudzają jego pragnienie nieskończoności i pobudzają do dążenia do niej, tj. do ruchu transcendowania wszystkiego, co uwarunkowane” (Sikora 2010, 236, parafrazując Rahnera 1987, 74)¹⁰.

W tym miejscu do sprawy w kontekście panenteizmu można podejść dwójako: 1) albo przyjąć, że odebranie elementom rzeczywistości naturalnej statusu tożsamości z dominium ostatecznym i absolutnym (jakoby z obawy przed bałwochwalstwem) uniemożliwia aplikowanie w tym wypadku pojęć «panenteizm» (także «panteizm»), 2) albo przyjąć, że w takim ujęciu nie ma oddzielenia tego, co skończone, od tego, co nieskończone (absolutne), jednakże przy zachowaniu kategorii transcendencji; to, co skończone jako „część” szerszej rzeczywistości wskazuje „poza siebie” w sferę transcendencji – ustanawiającą jednakże swoiste jedno z ową rzeczywistością (chodzi o sam ruch transcendowania).

Z drugiej strony, owo «wskazuje» – czyli odsyła – czyni odniesienie do koncepcji symbolu, który pozostaje istotny przy rozważaniach o teologii apofatycznej i negacji. Symbol neguje jednak samego siebie (to, co wyraża) w sensie niezatrzymywania na sobie i odsyłania do czegoś „poza”, do czegoś „większego”. Jako coś uwarunkowanego, odsyła do tego, co uwarunkowane nie jest (ogólnie: Boga), służąc tym samym nieoddawaniu się idolatrii (Sikora 2010, 237-239 i 245, ponownie w odniesieniu do Rahnera 1987, ale też Tilicha 2004). A jako wskazanie na coś „większego”, na coś, co przekracza – czyli *de facto* transcenduje – służy myśleniu negatywnemu, apofazie.

3. „NEGACJA NEGACJI” W AKCIE MISTYCZNYM *VERSUS* W METAANALIZIE I ANALIZIE JĘZYKOWEJ

Zaznaczono na wstępie, że „negacja negacji” w kontemplacji mistycznej pozostaje poza zasięgiem dyskursu ludzkiego, leży poza myśleniem racjonalnym. Owo myślenie dyskursywne to myślenie operujące pojęciami. W akcie kontemplacji, medytacji mistycznej, nie zachodzi jednak myślenie pojęciowe. Wątpliwy wydaje się w ogóle proces myślenia podmiotu w akcie mistycznym. To metaanaliza właściwej stanowisku apofatycznemu „negacji negacji” czyni tę konstrukcję pojęciowo myślną („negacja negacji” staje się swoistym bytem myślnym) i zdolną do bycia poddaną artykulacji, *ergo* „pozytywną” – sama owa mistyczna idea pozostaje „negatywna”.

¹⁰ Karl Rahner włączył Boga w człowieka ruch (auto)transcendencji.

„Negacja negacji” nie została tu jednak zinterpretowana w odniesieniu do czystej i wyłącznej analizy językowej – takie bowiem ujęcie zdaje się zapętląć w swojej argumentacji. Próbę takiego wyjaśnienia przedstawia zresztą pokrótce Sikora. Oto streszczenie tego toku rozumowania (Sikora 2010, 117): W „negacji negacji” następuje zanegowanie zdania negatywnego (jako stwierdzenia przypisującego własność przeciwną względem zdania twierdzącego) – zanegowane zostaje np. zdanie „Bóg jest nieosobowy” (które tutaj jawi się jako negacja względem zdania „Bóg jest osobą”). Jednak owa negacja sama okazuje się określeniem predykatywnym, sądem katafatycznym (afirmacją). Należałoby zatem, celem zachowania konsekwencji w apofatycznym rozumowaniu, zanegować teraz i taką negację – co daje *de facto* „negację negacji”. Owa negacja musi jednak przyjąć formę apofatycznej negacji określenia predykatywnego, żeby nie sprowadziła się do pierwotnej afirmacji. Daje to więc zaprzeczenie przekonaniu, że dany predykat stosuje się do przedmiotu odniesienia danego wyrażenia (religijnego). Jednakże i to jest niewystarczające (apofatycznie), zawiera bowiem ukrytą afirmację – mianowicie że przedmiot posiada naturę, do której nie stosują się żadne danego typu predykaty. Okazuje się zatem, że żadne predykaty nie stosują się, jakkolwiek już za chwilę pojawi się pytanie, czy owa konstatacja – tj. że „żadne predykaty nie stosują się” – sama nie jest pozytywnym predykatem, który orzeka o tym, do czego żadne predykaty nie stosują się właśnie.

Ów negatywny ruch apofazy zdaje się zatem egzemplifikować *circulus vitiosus* i nie jest konkluzywny. Stąd zaproponowane na poniższych stronach alternatywne spojrzenie na kategorię „negacja negacji”. W perspektywie właściwej niniejszemu szkicowi, doświadczenie mistyczne, w tym negatywne doświadczenie mistyczne (tj. przynależne mistyce apofatycznej), nie bazuje na pojęciach (ani na pojęciach negatywnych, ani na zaprzeczeniu pojęć) – jest bowiem z istoty niewyraźne. To dopiero ewentualna analiza przybiera pojęciowy („pozytywny”) charakter. Doświadczenie pozostaje „negatywne” – to dopiero dyskurs filozoficzny i teologiczny o nim, następujący po samym doświadczeniu, może zanalizować, co zaszło – a przynajmniej próbować to robić, posługując się chociażby dyskursem apofatycznym. Ten bowiem – ostatecznie i paradoksalnie – okazuje się chyba zawsze (w metaanalizie) katafatyczny.

ZAKOŃCZENIE

Cokolwiek by się powiedziało, że „nie jest”, jakkolwiek by się wykonało negatywną operację językową (np. „negację negacji”), zawiera ukrytą asercję – to, czego nie ma, mówi pozytywnie o tym właśnie, co nie istnieje. Wówczas „negacja negacji” wyłania się jako coś, co znosi immanentną jej negację (poprzez zanegowanie, zniesienie [istnienia] negacji), który to proces kończyć się musi w takim układzie afirmacją (sądem katafatycznym) – skoro nie ma już żadnej negacji, niczego, co jest negowane. Być może też „negacja negacji” tak ujęta – tj. jako reali-

zująca, poprzez pojedynczą negację, zniesienie istnienia negacji – otwiera drogę wyższej syntezy: coś, co pierwotnie zniesione zostało przez (pojedynczą) negację powstaje, „rodzi się” na nowo po zanegowaniu tejże negacji. Zniesione zatem zostaje uprzednie zniesienie, dając – w efekcie nowej syntezy – to, co pozytywne (czyli sąd predykatywny, katafatyczny).

Zasugerowana problematyczność związana z semantyczną optyką „negacji negacji” zdaje się wskazywać, że ta negatywna kategoria swoje najlepsze miejsce odnajduje w samym doświadczeniu mistycznym (wydarzającym się poza językiem), a nie w lingwistycznej analizie owego apofatycznego doświadczenia. Poznaniu poddaje się jednak też w swoistej metaanalizie, tj. jako kategoria filozoficzno-teologiczna.

BIBLIOGRAFIA:

- Beierwaltes, Werner. 2003. *Platonizm w chrześcijaństwie*, tłum. Piotr Domański. Kęty: Antyk.
- Boecjusz. 2001. *Traktaty teologiczne*, tłum. Rafał Bielak i Agnieszka Kijewska. Kęty: Antyk.
- Bracken, Joseph A. 2014. Panentheism in the context of the theology and science dialogue. *Open Theology*, 1(1), 1-11.
- Brierley, Michael W. 2004. Naming a Quiet Revolution: The Panentheistic Turn in Modern Theology. W: *In Whom We Live and Move and Have Our Being: Panentheistic Reflections on God's Presence in a Scientific World*, red. Philip Clayton i Arthur R. Peacocke, 1-15. Grand Rapids MI: Eerdmans.
- Die Hauptschriften zum Pantheismustreit zwischen Jacobi und Mendelssohn*, red. Heinrich Scholz. 1916. Berlin: Verlag von Reuther & Reichard.
- Frossard, André. 1976. *Dieu existe, je l'ai rencontré*. Paris: Fayard.
- Geertz, Clifford. 1999. Anty anty-relatywizm, tłum. Joanna Minksztyrm. W: *Amerykańska Antropologia Postmodernistyczna*, red. Michał Buchowski, 38-63. Warszawa: Instytut Kultury.
- Gregersen, Niels Henrik. 2004. Three Varieties of Panentheism. W: *In Whom We Live and Move and Have Our Being: Panentheistic Reflections on God's Presence in a Scientific World*, red. Philip Clayton i Arthur Robert Peacocke, 19-35. Grand Rapids MI: Eerdmans.
- Kaźmierczak, Zbigniew. 2015. Mistyka egzystencji i jej wezwania pod adresem teizmu. *IDEA – Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych*, 27, 63-77.
- Lenartowicz, Piotr i Jolanta Koszteyn. 2012. *Wprowadzenie do filozofii*. Kraków: Petrus.
- Maimonides, Moses. 1910. *The Guide for the Perplexed*, tłum. Michael Friedländer. London: George Routledge & Sons Ltd.
- Majmonides, Mojżesz. 2008. *Przewodnik błędzących*, tłum. Henryk Halkowski i Urszula Krawczyk. Kraków: Stowarzyszenie Pardes.

- Meister Eckhart: Die deutschen und lateinischen Werke herausgegeben im Auftrag der deutschen Forschungsgemeinschaft*. 1936-. Stuttgart-Berlin: Kohlhammer.
- Mendelssohn, Moses. 2014. *Wykłady poranne albo rozważania o istnieniu Boga*, tłum. Radosław Kuliniak i Tomasz Małyszek. Wrocław: ATUT.
- Mikołaj z Kuzy. 1997. *O oświeconej niewiedzy*, tłum. Ireneusz Kania. Kraków: Znak.
- Mistrz Eckhart. 1986. *Kazania*, tłum. Wiesław Szymona. Poznań: W drodze.
- Piotrowski, Robert. 2013. Wprowadzenie do arysto-tomizmu. *Filozoficzne Aspekty Genezy*, 10, 267-269. Dostęp: 20.12.2015. <http://www.nauka-a-religia.uz.zgo-ra.pl/images/FAG/2013.t.10/FAG.2013.t.10.pdf>.
- Rahner, Karl. 1987. *Podstawowy wykład wiary*, tłum. Tadeusz Mieszkowski. Warszawa: PAX.
- Sikora, Piotr. 2010. *Logos niepojęty. Teza: „Jezus Chrystus jako pełnia objawienia” w perspektywie teologii apofatycznej. Analiza filozoficzna*. Kraków: Universitas.
- The Cambridge Dictionary of Philosophy*, red. Robert Audi. 1999. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tilich, Paul. 2004. *Teologia systematyczna*, t. 1, tłum. Józef Marzęcki. Kęty: Antyk.
- Tomasz z Akwinu. 1981. *O bycie i istocie [De ente et essentia]*, tłum. Mieczysław Albert Krąpiec. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Turner, Denys. 1998. The Art of Unknowing: Negative Theology in Late Medieval Mysticism. *Modern Theology*, 14(4), 473-488.
- Wieczorek, Bartosz. 2004-2005. Mistyka i dialog międzyreligijny w filozofii Mikołaja z Kuzy. *Studia Warmińskie*, 41-42, 153-180.

MICHAŁ KOSCHE¹

NARÓD W POLSKIEJ MYŚLI PERSONALISTYCZNEJ

NATION IN THE POLISH PERSONALIST THOUGHT

Summary

The contemporary, Western European social thought shuns any attempts to define the social sphere by the category of "nation". Meanwhile, as many Polish thinkers examining the social dimension of human existence argue, a properly understood concept of nation helps in better understanding of the social dimension of the person and explains many phenomena of community life. This article is an attempt to portray, in a synthetic way, understanding of the category of "nation" which can be found in the work of the most outstanding representatives of Polish personalism.

Keywords: nation, person, culture, faith, the homeland, community, state

Streszczenie

Współczesna, zachodnioeuropejska myśl społeczna stroni od prób opisanie przestrzeni społecznej za pomocą kategorii „narodu”. Tymczasem, jak przekonują liczni polscy myśliciele podejmujący zagadnienie społecznego wymiaru istnienia człowieka, właściwie rozumiane pojęcie narodu pozwala wyjaśnić i uporządkować wiele fenomenów życia wspólnotowego. Niniejszy artykuł jest próbą syntetycznego ukazania tego, jak ujmowana jest rzeczywistość narodu w pracach najwybitniejszych przedstawicieli szeroko rozumianej polskiej myśli personalistycznej.

Słowa kluczowe: naród, osoba, kultura, wiara, ojczyzna, społeczność, państwo

WSTĘP

Podczas gdy współczesna zachodnia myśl socjologiczna, filozoficzna, a po-
niekąd także teologiczno-społeczna, odrzuca kategorię „narodu”, myśliciele zwią-
zani z polskim personalizmem podkreślają, iż jest ona nieodzowna w rzetelnym
ukazywaniu społecznego wymiaru egzystencji ludzkiej. Czerpiąc inspiracje z wie-
lowiekowej tradycji polskiej kultury, w której rzeczywistość narodu była nieustan-

¹ Dr Michał Kosche – teolog, personalista, absolwent Katolickiego Uniwersytetu Lubel-
skiego Jana Pawła II. Zainteresowania naukowe: społeczny wymiar osoby, hermeneutyka filozoficzna
i teologiczna. E-mail: michal.kosche@gmail.com.

nie eksponowana, podejmują oni naukową i metodologicznie uporządkowaną refleksję nad tym zagadnieniem, starając się nadać kategorii „naród” właściwy wydzźwięk, unikając z jednej strony jej banalizacji i marginalizacji, z drugiej zaś powstrzymując się od nadinterpretacji rasistowskich oraz takich, które sakralizują bądź wręcz ubóstwiają naród. W niniejszym artykule zostanie nakreślona propozycja rozumienia narodu bazująca na refleksji myślicieli związanych, mniej bądź bardziej ściśle, z personalizmem. Przy czym personalizizm jest tu rozumiany za Emanuelem Mounierem bardzo szeroko, jako prąd intelektualny stawiający w centrum namysłu osobę nie tylko jako przedmiot badań, lecz także jako podstawową „kategorię” poznawczą, dzięki której można dostrzec quasi- oraz pro-osobowy charakter całego otaczającego świata.

Analizy zaprezentowane poniżej skupią się na refleksji czterech uczonych, których namysł nad rzeczywistością narodu można zaklasyfikować właśnie jako personalistyczny. Są to Stefan Kardynał Wyszyński, Papież Jan Paweł II, Czesław Stanisław Bartnik oraz Stanisław Kowalczyk. Stefan Wyszyński interpretuje naród najczęściej w kluczu swojej „pedagogii narodowej”. Wizja Jana Pawła II wypływa z jego personalizmu o profilu tomistyczno-fenomenologicznym i komunijnym. Ujęcie Czesława Stanisława Bartnika osadzone jest w stworzonym przez niego personalizmie uniwersalistycznym i realistycznym, natomiast horyzontem interpretacyjnym narodu dla Stanisława Kowalczyka jest jego personalizizm realistyczno-dynamiczny².

1. CZYM JEST NARÓD?

Na wstępie niniejszego artykułu zasadne jest ramowe zdefiniowanie tego czym jest naród dla polskich personalistów. W nauczaniu Stefana Wyszyńskiego naród jest społecznością naturalną, posiadającą swoje zapodmiotowanie w osobach ludzkich oraz w rodzinach. Jako taki jest on chciany przez Boga jako „rodzina rodzin”, jako swego rodzaju unikatowy wielki organizm społeczny³. Sam Prymas zasadniczo nie podaje jednolitej definicji narodu, bowiem jak sam nadmienia „najtrudniej jest określić zjawisko dziejowe, jakim jest naród” (Wyszyński 1990, 202). Wyszyński zauważa także, iż aby zrozumieć fenomen narodu należy w nim żyć, należy go doświadczyć w swoim własnym życiu (Wyszyński 1990, 203). Ten zasadniczy trop epistemologiczny, polegający na przeświadczeniu, że naród jest nie tyle kategorią czysto teoretyczną, co realną i doświadczalną rzeczywistością wspólnego bytowania ludzi, stanowi rys charakterystyczny polskiej myśli personalistycznej. Znajduje on swoje odzwierciedlenie zarówno w nauczaniu Jana Pawła II (Jan Paweł II 2012, 59-

² Więcej informacji na temat specyfiki personalizmów wzmiankowanych myślicieli można odnaleźć w pozycjach: Bartnik 2001, Bartnik 2008, Kowalczyk 2010, Kowalczyk 2012, Buczek 2014.

³ Zdaniem Czesława Stanisława Bartnika syntetyczne ujęcie nauczania Stefana Wyszyńskiego na temat narodu pozwala określić ten fenomen, jako „naturalną i pierwotną społeczność ludzi, zwłaszcza rodzin, powstałą na gruncie ojczyzny, związaną w żywy organizm biologiczno-psychiczny, realizujący w sobie pewien rodzaj specyficznej «osobowości» duchowej” (Bartnik 1982, 9).

67), jak też na swój sposób w personalizmie Czesława Stanisława Bartnika (Bartnik 1999b, 11-13) oraz Stanisława Kowalczyka (Kowalczyk 2012, 149-155). Nauczanie Prymasa na temat narodu posiada także inną charakterystyczną cechę. Trafnie ujmując ją Paweł Skibiński kiedy pisze: „U Wyszyńskiego wiąże się ze sobą refleksja nad narodem polskim z refleksją teoretyczną nad wspólnotą narodową w ogóle. Wynika to w znacznej mierze z charakteru wypowiedzi prymasa. Nie jest on przecież jedynie teoretykiem, naukowcem, ale także duszpasterzem, który czuje się współodpowiedzialny za kondycję moralną i duchową swoich czytelników, swoich rodaków” (Skibiński 2007, 272). Dla Wyszyńskiego teoretyczna refleksja nad narodem musi mieć w sposób konieczny przełożenie na sferę *praxis*. Stąd jego interpretacja tegoż fenomenu z jednej strony jest związana z narodem polskim, z drugiej zaś strony prowadzi do konkretnych wskazań natury praktycznej⁴.

Podobnie opisywaną rzeczywistość ujmuje Jan Paweł II. Jak zauważa Jerzy Buczek, Papież za Wyszyńskim przyjmuje rozumienie narodu jako społeczności naturalnej oraz „rodziny rodzin” (Buczek 2014, 193). Ojciec Święty podkreśla ścisłą zależność narodu i kultury. Dlatego opisywana rzeczywistość w jego mniemaniu „jest tą wielką wspólnotą ludzi, którą łączą różne spoiwa, ale nade wszystko właśnie kultura. Naród istnieje «z kultury» i «dla kultury»” (Jan Paweł II 1986, 784). Wyczerpująco fenomen narodu zaprezentował Papież w swojej książce *Pamięć i tożsamość*. Można tam przeczytać „opisową definicję” narodu: „W języku polskim – ale nie tylko – termin «naród» pochodzi od «ród», «ojczyzna» natomiast ma swoje korzenie w słowie «ojciec». Ojciec jest tym, który wraz z matką daje życie nowej istocie ludzkiej. Ze zrodzeniem przez ojca i matkę wiąże się pojęcie ojcowizny, które stanowi tło dla terminu «ojczyzna». Ojcowizna, a w dalszym ciągu ojczyzna są więc treściowo ściśle związane z rodzeniem. Również słowo «naród» z punktu widzenia etymologii jest związane z rodzeniem. Termin «naród» oznacza tę społeczność, która znajduje swoją ojczyznę w określonym miejscu świata i która wyróżnia się wśród innych własną kulturą” (Jan Paweł II 2012, 53).

Stanisław Kowalczyk oraz Czesław Stanisław Bartnik definiują naród w sposób bardziej syntetyczny. Pierwszy myśliciel uważa, że naród „jest wspólnotą etniczno-kulturową, egzystującą na określonym terytorium, powstałą jako wytwór historii i tradycji, posiadającą świadomość własnej tożsamości, a częściowo także wspólny język i dominującą religię. Naród nie jest bytem substancjalnym, niemniej jest realnym i trwałym związkiem tych ludzi, których łączy wspólnota terytorialna, egzystencjalno-ekonomiczna i przede wszystkim historyczno-kulturowa” (Kowalczyk 2012, 150). Kowalczyk przyjmuje także za Wyszyńskim tezę, wedle której naród jest „rodziną rodzin” (2012). Bartnik w swoim uniwersalistycznym i realistycznym personalizmie systemowym postrzega opisywany fenomen życia

⁴ Sposób, w jaki Stefan Wyszyński dokonuje przedstawienia fenomenowi narodu, można bez wątplenia nazwać personalistycznym. Odpowiada on syntetycznej definicji personalizmu podanej przez Czesława Stanisława Bartnika, w której personalizm ujmowany jest jako prąd, „który bada, poznaje i interpretuje, a także przekłada na odpowiednią praktykę wszelką rzeczywistość z punktu widzenia fenomenu osoby ludzkiej” (Bartnik 2006, 73).

społecznego jako „konkretną, rozwiniętą i względnie autonomiczną gałąź antropogenezy powszechnej, powstałej na gruncie pochodzenia, ojczyzny i czasoprzestrzeni, związaną więzami dziejów, losów, tradycji, kultury, świadomości, uczuć i języka (grupy językowej) w żywy organizm materialny, psychiczny, socjalny realizujący w sobie wymiar ciała i ducha (natury ludzkiej) ku postaci zbiorowej osobowości i jaźni, wyrażającej się w swojej *praxis*, twórczości i tematyce życia” (Bartnik 2006a, 182-183). Lubelski personalista w swojej definicji zbiera podstawowe intuicje Wyszyńskiego i Jana Pawła II dotyczące omawianej rzeczywistości życia społecznego, dodatkowo sytuując naród w wielkim procesie antropogenezy jako najbardziej znaczącą jej gałąź kolektywną, paralelną (a nawet diadyczną) w stosunku do antropogenezy indywidualnej. Co więcej, w wizji Bartnika naród ujmowany jest jako swego rodzaju byt quasi-osobowy, jako „osoba kolektywna”, co przyjdzie jeszcze naświetlić wnikliwiej w dalszej części artykułu.

2. RODZINA FUNDAMENTEM NARODU

Charakterystyczne dla polskiego personalizmu jest ujmowanie narodu jako żywej społeczności naturalnej powstałej na bazie rodziny. Pomimo tego, że istnieją różne formy bytowania wspólnotowego, to naród i rodzina zdecydowanie należą do najbardziej fundamentalnych i koniecznych form życia kolektywnego⁵. Naród składa się z konkretnych rodzin, które są jego podstawowym budulcem. Istnieje pewnego rodzaju organiczna więź pomiędzy rodziną i narodem (Jan Paweł II 1994, 17). Pomiędzy obiema rzeczywistościami dochodzi do wzajemnego sprzężenia w taki sposób, iż nie ma narodu bez rodziny, jak i nie ma zdrowej i prawidłowo funkcjonującej rodziny bez narodu. Dlatego też silny naród jest złożony z silnych rodzin, które chroni i którym służy. Dobitnie ukazuje tę prawdę Jan Paweł II w *Liście do rodzin*, w którym pisze: „Naród prawdziwie suwerenny i duchowo mocny jest zawsze złożony z mocnych rodzin: rodzin świadomych swojego powołania i posłannictwa w dziejach. W centrum tych wszystkich spraw i zadań stoi zawsze rodzina. Jakiegokolwiek odsunięcie jej na dalszy plan, wycofanie z przysługującej jej w społeczeństwie pozycji, musi oznaczać niszczenie autentycznej substancji społecznej” (Jan Paweł II 1994, 17). Papież wskazuje także na wzajemne powiązania pomiędzy rodziną a narodem. Jego zdaniem ogniskują się one głównie w przestrzeni kultury. W opinii Biskupa Rzymu „rodzice w pewnym znaczeniu rodzą swe dzieci także dla narodu, ażeby były jego członkami, aby były współuczestnikami dziedzictwa historycznego i kulturowego, jakim ten naród dysponuje. Tożsamość rodziny już w punkcie wyjścia oznacza jakiś udział w tożsamości narodu, do jakiego ta rodzina należy” (Jan Paweł II 1994, 17).

⁵ „Rodzina i Naród to nie są instytucje, to są organizmy żywe, mające swoją własną dynamikę i przejawy biologicznego bytowania. Poza nimi wszystkie inne formy bytowania, takie jak państwo, rząd, partia – mają wymiar instytucyj. Naród i rodzina muszą istnieć, a tamte instytucje mogą istnieć lub nie” (Wyszyński 1956-1981, 15).

Wzajemne powiązania na linii rodzina – naród z właściwym sobie kunsztem naświetla Bartnik. Według niego „rodzina stanowi szczególne zapodmiotowanie życia społecznego w relacji do narodu. [...] Z kolei naród nie jest zwykłą sumą rodzin, lecz złożoną strukturą o charakterze «nad-rodziny» czy «rodziny rodzin». Jest to holostuktura, która zawiera coś więcej niż poszczególne rodziny, a nawet więcej niż ich suma. W istocie rzeczy jednak naród i rodzina to jakby koła koncentryczne, o tajemniczym spotkaniu się w centrum ich głębi” (Bartnik 1999b, 68-69). Lubelski personalista wzajemne zależności pomiędzy rodziną a narodem naświetla z uwzględnieniem wymiarów „natury” oraz „osoby” omawianych fenomenów życia wspólnotowego. Jego zdaniem „na płaszczyźnie natury naród służy osobom ludzkim, a więc i osobowej sferze każdej jednej rodziny, a rodzina na bazie natury służy narodowi, zwłaszcza pojętemu jako «naród osób». Z kolei na bazie osoby rodzina jest wyższym celem niż naród, bo naród pozostaje ostatecznie tylko «quasi-osobowy»” (Bartnik 1999b, 69).

3. NARÓD NA TLE INNYCH KATEGORII SPOŁECZNYCH

Wielu współczesnych myślicieli fenomen życia kolektywnego człowieka próbuje wyjaśnić i opisać za pomocą kategorii „państwo” oraz „społeczeństwo”. Zasadnym jest zatem uchwycenie specyfiki narodu na tle tychże pojęć.

Zdaniem Stefana Wyszyńskiego państwo winno pełnić funkcję służebną wobec narodu. Prymas odmawia państwu głębokiej „realności bytowej”, utrzymując, że jest ono czymś wymyślonym w celu utrzymania ładu w społeczeństwie. Choć jest strukturą potrzebną człowiekowi, to jednak nie stanowi fundamentu życia społecznego – tym bowiem jest naród (Wyszyński 1976, 237). Państwo zaś to prawno-organizacyjny wytwór społeczności mający na celu troskę o dobro wspólne, a także zapewniający jej „wykończenie” i suwerenność (Skibiński 2007, 281). W podobnym tonie wypowiada się Jan Paweł II. Papież znający dobrze współczesne próby zastąpienia rzeczywistości narodu taki pojęciami jak państwo bądź społeczeństwo demokratyczne napisał: „Nie można na przykład zastąpić narodu państwem, chociaż naród z natury pragnie zaistnieć jako państwo, czego dowodzą dzieje poszczególnych narodów europejskich i polska historia. [...] Tym bardziej nie można zamienić narodu na tak zwane społeczeństwo demokratyczne, gdyż chodzi tutaj o dwa różne, chociaż wiążące się z sobą, porządki. Społeczeństwo demokratyczne bliższe jest państwu aniżeli narodowi. Jednakże naród jest tym gruntem, na którym rodzi się państwo” (Jan Paweł II 2012, 53-54).

Służebna funkcja państwa wobec narodu postulowana jest także przez Czesława Stanisława Bartnika. Dla tegoż personalisty państwo to „urządzenie czasoprzestrzeni narodowej dla wspólnego dobra w oparciu o własne terytorium, władzę samodecydowania i autonomię polityczną” (Bartnik 1999b, 69). Jest ono tworem narodu, służącym do jego pełniejszej realizacji na wielorakich płaszczyznach. Zdaniem Bartnika państwo pod żadnym pozorem nie może zastąpić fenomenu

narodu. Natomiast naród może być bez państwa. Pokazuje to choćby historia Polski. Tym niemniej byt narodu pozbawiony swojej państwowości staje się w jakiś sposób niepełny (Bartnik 1999b, 69-70). Dlatego też, ujmując stosunek naród – państwo w duchu komplementaryzmu, Bartnik stwierdza: „Naród powinien mieć coś z państwa, a państwo musi opierać się na narodzie [...] Naród daje niejako życie danej zbiorowości, a państwo – sposoby i formy tego życia” (Bartnik 1999b, 68). Podobnie, w perspektywie wzajemnego przenikania się, ujmuje Bartnik związek pomiędzy narodem i społeczeństwem. Naród jawi się jako rzeczywistość bardziej ontyczna i pierwotna, jako „głębia antropogenezy”. Społeczeństwo zaś ujawnia bardziej wierzchnią i empiryczną stronę życia społecznego danej wspólnoty. Jedna i druga rzeczywistość stanowi nierozdzielalną łączność, tak że nie można mówić o narodzie, który nie wyrażałby się w konkretnym czasie i przestrzeni w formie społeczeństwa, jak też nie ma prawdziwego społeczeństwa bez podstawy w narodzie (Bartnik 2006b, 136-140).

Podobny komplementaryzm można zauważyć u Stanisława Kowalczyka. Zdaniem tego uczonego powiązania narodu z państwem są tak daleko idące, iż można powiedzieć, że „naród jest odpowiednikiem duszy, państwo zaś przypomina ciało ludzkie. Odmienność ich charakteru rzutuje na różnorodność zadań i celów. Celami narodu są: zachowanie własnej kultury, kontynuacja historycznych tradycji, obrona i upowszechnienie norm etycznych, znajomość języka, utrwalanie «osobowości» etnicznej. Cel państwa to zachowanie niepodległości kraju i integralności posiadanego terytorium, wyegzekwowanie jedności i porządku społecznego, troska o dobrobyt ekonomiczno-bytowy obywateli, ich ochrona wobec dążeń zaborczych sąsiadów, rozwój oświaty i nauki, sformułowanie i ochrona sprawiedliwych praw, stworzenie ustroju demokracji” (Kowalczyk 2003, 115).

Nie mniej istotne jest naświetlenie związku pomiędzy rzeczywistością „narodu” a kategorią „ojczyzna”. Często, zwłaszcza w świadomości ludzi spoza kręgów akademickich, naród jest postrzegany jako pojęcie paralelne względem „ojczyzny”. Z punktu widzenia polskiego personalizmu ta intuicja jest w dużym stopniu uzasadniona. Już w nauczaniu Stefana Wyszyńskiego ojczyzna jest podstawowym korelatem narodu (Buczek 2014, 107-111). Obie rzeczywistości przenikają się wzajemnie. Choć Prymas często ojczyznę postrzegał w kategoriach związanych z ziemią lub terytorium, to jednak jak zauważa Bartnik, w pismach Wyszyńskiego zasadniczym wymiarem ojczyzny jest jej rys osobowy (Bartnik 1982, 14). Dlatego też ojczyzna to matka i wychowawczyni, która, ucząc miłości do siebie, uczy miłowania każdego konkretnego człowieka (Wyszyński 1981, 246-247). Tak rozumiana miłość do ojczyzny jest właściwie rozumianym patriotyzmem. Patriotyzm nie jest bliżej nieokreśloną ckliwością, lecz wyraża się w konkretnym czynie miłości, w poświęceniu, w pracy na rzecz dobra wspólnego narodu.

Podobnie fenomen ojczyzny określa Jan Paweł II. Jak zauważa Marek Ziółkowski, w nauczaniu Papieża można wskazać swoistą triadę: naród, ojczyzna i kultura (Ziółkowski 2005, 82). Do tematu współzależności kultury i narodu przyjdzie

jeszcze powrócić w dalszej części analiz. Natomiast w tym miejscu należy podkreślić, iż zarówno rzeczywistość narodu, jak i ojczyzny, obok wymiaru materialnego, posiadają także wymiar duchowy, który dochodzi do głosu właśnie w szeroko rozumianej kulturze narodu. Dlatego też, zdaniem Papieża, patriotyzm zawiera umiłowanie zarówno ojczystej ziemi, jak i wytworów jej kultury: „patriotyzm oznacza umiłowanie tego, co ojczyste: umiłowanie historii, tradycji, języka czy samego krajobrazu ojczystego. Jest to miłość, która obejmuje również dzieła rodaków i owoce ich geniuszu” (Jan Paweł II 2012, 51).

Klarownie związek naród – ojczyzna ujmuje Bartnik: „«Naród» jest pojęciem bardzo bliskim «ojczyźnie». Te rzeczywistości mają elementy wspólne, ale się nie utożsamiają. O ile «ojczyzna» to przede wszystkim sama czasoprzestrzeń macierzyńsko-ojcowska: terytorium, miejsce, przedmioty, czyli geneza rzeczowa (np. wieś, ziemia, miasto, region), to «naród» oznacza głównie zbiorowość samych ludzi, do których jesteśmy w relacji pochodzenia, a więc którzy nas – bezpośrednio lub z dalszej przeszłości – tworzą, rodzą, określają, wychowują, utrzymują – geneza ludzka, osobowa, antropogeneza” (Bartnik 1999, 486-486). W personalizmie Profesora można także odnaleźć myśl o tym, że naród, podobnie jak człowiek singularny, jest odniesiony w sposób konieczny do ojczyzny, która jest swego rodzaju macierzą. Bartnik postrzega ojczyznę jako „antropogenetyczną czasoprzestrzeń narodzin”, która zawiera w sobie historię dalszą i rodzinną, tradycję, a także misterium inicjacji społecznej – słowem cały świat „początków”. Dla lubelskiego personalisty, kategoria ojczyzny nacechowana jest wielką dawką uczuciowości, jakiegoś rodzaju misteryjnej łączności, związanej z tęsknotą i umiłowaniem „początków”. Ujmując myśl Bartnika w kluczu ewolucyjno-antropogenetycznym, związek pomiędzy ojczyzną a narodem można także wyrazić w kategoriach rzeczywistości „alfalnej” oraz „omegalnej”. Podczas gdy ojczyzna stanowi jakiś synonim tego, co alfalne, początkowe, naród ujawnia się jako punkt dojścia, rzeczywistość omegalna, pełnia antropogenezy kolektywnej. Ostatecznie jednak obie rzeczywistości przenikają się wzajemnie, tworząc swoiste misterium, które nie może być całkowicie przeniknione poznaniem pojęciowym.

4. KULTURA NARODU

Jednym z fundamentalnych zagadnień związanych z narodem jest jego kultura. Już w pismach Stefana Wyszyńskiego można odnaleźć przekonanie o tym, że „kultura narodowa” w zasadniczy sposób konstytuuje rzeczywistość narodu, scala go i nadaje mu specyficzną tożsamość. Dlatego też, zdaniem Prymasa, naród, który odrzuci swoją kulturę, bądź zostanie jej pozbawiony, jest narażony na zatrącenie (Iwan 1993, 96-99). Pogląd Wyszyńskiego o szczególnej więzi kultury z narodem przyjął także Jan Paweł II. W cytowanym już przemówieniu w siedzibie UNESCO Papież powiedział, że naród istnieje „z kultury” i „dla kultury”. Tę słuszną intuicję podjął i twórczo rozwinął także Bartnik. Lubelski dogmatyk podkreśla jednak, że

wymaga ona pewnego uzupełnienia. Otóż „historycznie i egzystencjalnie to ludy i narody tworzą kulturę, a nie odwrotnie. Jest prawdziwy tylko proces wtórny, a mianowicie wytworzona przez przodków kultura kształtuje dalej na swój sposób życie, działanie i moralność narodu, profiluje go materialnie i duchowo i daje tożsamość społeczno-duchową młodemu pokoleniu” (Bartnik 2006a, 189). Podobnie jak Bartnik rolę kultury w odniesieniu do narodu postrzega Stanisław Kowalczyk. Jego zdaniem naród żyje kulturą i tworzy kulturę poprzez wieki (Kowalczyk 2012, 152). Rzeczywistość narodu jest zatem nadrzędna i prymarna w stosunku do fenomenu kultury. Sama kultura – rozumiana bardzo szeroko, jako fenomen, na który składają się także tradycja, historia, moralność, gospodarka czy wytwory techniczne – jest „ontycznie wtórna w stosunku do narodu, rozumianego personalistycznie i winna mu służyć jako pierwotnej społeczności osób” (Bartnik 1999b, 192).

Jak jednak rozumieć kulturę narodu? Jak wiadomo, definicji kultury jest bardzo wiele, jednakże na potrzeby tego opracowania można za Bartnikiem przyjąć, iż poprzez kulturę rozumie się „humanizację i personalizację rzeczywistości, czyli całość interpretowania i nachylania świata do potrzeb i celów człowieka, zarówno jednostki, jak i zbiorowości” (Bartnik 2006a, 187). Kultura narodu, w ujęciu polskich personalistów, opiera się o cztery fundamentalne składowe. Są nimi: historia, własny język, moralność oraz religijność narodu. Tym samym uwypuklony zostaje duchowy wymiar kultury, który jest bardziej tożsamościotwórczy w odniesieniu do narodu aniżeli jej wymiar materialny.

Szczególnie dużo miejsca analizowani personaliści poświęcają naświetleniu roli religii jako kluczowego składnika kultury narodu. Fenomen religii – jak pokazuje historia – wpływa znacząco zarówno na dzieje narodów, jak też na ich etos, tym samym kształtując w zasadniczy sposób tożsamość, a nawet „osobowość” wielu narodów poprzez nadanie im fundamentalnego odniesienia do Boga jako Stwórcy i Zbawcy. Dobitnie pokazują to słowa Jana Pawła II zawarte w *Encyklice „Centesimus annus”*: „Osią każdej kultury jest postawa człowieka wobec największej tajemnicy: tajemnicy Boga. Kultury poszczególnych narodów są w istocie rzeczy różnymi odpowiedziami na pytanie o sens osobistej egzystencji: gdy to pytanie zostanie uchylone, kultura i życie moralne narodów ulegają rozkładowi” (Jan Paweł II 1991, 24). Dlatego też, zdaniem Papieża, szczególną misją Kościoła jest włączanie się we współkształtowanie kultury danego narodu (Jan Paweł II 1991, 44-52). Polega ona zarówno na wzmacnianiu poszanowania podstawowych i ogólnoludzkich wartości etycznych i społecznych, jak też na krzewieniu aksjologii specyficznie chrześcijańskiej, która swoimi korzeniami sięga osoby i dzieła samego Mistrza z Nazaretu – Jezusa Chrystusa – a poprzez Niego wewnętrznego życia samej Trójcy Świętej.

Kultura narodu w wymiarze religijnym budowana jest przez Kościół. Zdaniem Bartnika istnieje swego rodzaju diada – Kościół i naród w swym chrześcijańskim charakterze. Wynika ona nade wszystko z tego, że zarówno „Kościół narodu”, jak i naród składają się z tych samych ludzi, którzy stanowią społeczność

wychyloną w dwóch kierunkach – ku doczesności i ku wieczności. Naród jawi się jako „droga Kościoła”, wnosi on bowiem do wspólnoty wiary konkretne osoby, członków swojej społeczności. Tylko naród, jako rodzina rodzin, jest w stanie „zasilać” Kościół nowymi wyznawcami. Naród nadaje Kościołowi swój profil kulturowy, niejako swoją osobowość narodową, czym ubogaca tę rzeczywistość zbawczą. Bardzo istotnym darem narodu jest język, jaki wnosi do Eklezji. Oprócz języka, istotnymi darami są także inne osiągnięcia narodu, skarby jego historii i doświadczenia. Przez nie Kościół staje się bogatszy. Dzięki narodowi Kościół otrzymuje poznawczy kontakt ze światem, z potrzebami konkretnego człowieka, konkretnego czasu. Sam naród także wiele otrzymuje od Kościoła. Nade wszystko jest to dar zbawienia. Oprócz tego, jako niezmiennie istotna w służbie narodowi jawi się pastoralna funkcja Kościoła, który jest nauczycielem, przewodnikiem i pedagogiem. Szczególnie mocno Kościół oddziałuje na podstawową komórkę narodu, jaką jest rodzina, tym samym wzmacniając naród u jego korzeni (Bartnik 1999b, 85-88).

5. PERSONALNOŚĆ NARODU

Najbardziej specyficzną cechą personalistów analizowanych w niniejszym opracowaniu jest ujmowanie narodu jako rzeczywistości quasi-osobowej, którą można i należy opisywać, stosując kategorie analogiczne jak w stosunku do osoby syngularnej. Postrzeganie narodu jako swego rodzaju bytu społecznego cechującego się swoiście pojętą podmiotowością, budową hylemorficzną (w której da się wyróżnić „ciało społeczne” i „duszę społeczną”) czy wręcz „osobowością” obecne jest w twórczości każdego z czterech omawianych myślicieli. O ile jednak w przypadku Stefana Wyszyńskiego i Karola Wojtyły brak całościowej i systematycznej uporządkowanej wykładni narodu w hermeneutyce personalistycznej, to dzieła Stanisława Kowalczyka i Czesława Stanisława Bartnika zawierają tego typu analizy⁶. Zasadne jest zatem, aby skoncentrować się w dalszej części opracowania na dwóch ostatnich personalistach.

Zdaniem Kowalczyka można mówić o tym, że naród jako wielkość personalistyczna, podobnie jak człowiek, posiada dwa konstytutywne elementy: „Jego «ciało» tworzą: terytorium, duży zespół ludzi i często także państwo. Jego «duszę» współtworzą: historia, tradycja, język, sztuka, nauka, specyficzna osobowość, moralność i wierzenia religijne” (Kowalczyk 2003, 150-151). Naród jest zatem specyficznym „bytem kolektywnym”, posiadającym wspólną świadomość społeczną. Profesor jednak przestrzega przed traktowaniem narodu jako bytu substancjalnego, uważa bowiem, że: „naród nie jest bytem substancjalnym, niemniej jest realnym i trwałym związkiem tych ludzi, których łączy wspólnota terytorialna, egzy-

⁶ Na personalistyczne inklinacje w postrzeganiu rzeczywistości narodu zarówno w dziełach Stefana Wyszyńskiego, jak i Karola Wojtyły zwraca uwagę Bartnik w pozycjach: *Chrześcijańska nauka o narodzie według prymasa Stefana Wyszyńskiego* oraz *Naród i jego dzieje jako dzieło personarum in communione*.

stencjalno-ekonomiczna i przede wszystkim historyczno-kulturowa” (Kowalczyk 2003, 150).

Podobnie rzeczywistość narodu opisuje Bartnik. W spuściźnie lubelskiego personalisty można przeczytać, że: „Naród ma jakąś paralelność w stosunku do jednostkowej osoby ludzkiej. Są to trzy podstawowe wymiary: somatyczny, duchowy i osobowościowy. [...] Stronę somatyczną narodu stanowi wymiar materialny, biologiczny, genetyczny i naturalny [...] Wymiar duchowy stanowią: idee, kultura duchowa, «charakter psychiczny», język (języki), zdobyte doświadczenia, obyczaje, sposoby życia, rodzaje prac, charakter sztuk, zmysł etyczny, religia, świadomość posłannicza, mitologia, archetypy bohaterów i inne. Na strukturę osobową narodu składają się przede wszystkim: «duch narodu», rodzaj jaźni zbiorowej, charakter autoidentyfikacji, style komunikacji wewnętrznej, poziom moralny, zespół ideałów, spójność myśli, woli i czynu, rodzaj tematyki własnego drama, odgrywanego na scenie świata, wybór celów i wartości, religia, marzenia, poezja i inne” (Bartnik 2006a, 183). Lubelski personalista podkreśla z predylekcją, iż najważniejszym wymiarem narodu jest jego osobowość. To właśnie jej ukonstytuowanie się w dziejach danej społeczności decyduje ostatecznie o tym, czy staje się ona narodem. Stąd nie można zarzucić myśli personalistycznej proveniencji naturalistycznej bądź nacjonalistycznej ograniczającej przynależność do danego narodu jedynie na podstawie pochodzenia biologicznego. Jak stwierdza Bartnik, o przynależności do narodu „decyduje nie tyle pochodzenie biologiczne, «ciało i krew», co raczej decyduje, afirmacja, poczucie więzi wspólnotowej” (Bartnik 2006a, 183).

Na podstawie powyższych analiz może nasuwać się pytanie o relacje jakie zachodzą pomiędzy narodem rozumianym personalistycznie a osobą. Zdaniem Bartnika „między «narodem osób» a osobą indywidualną zachodzi sprzężenie zwrotne i współtwórcze: jednostka jest osobą żyjącą w narodzie, dzięki narodowi i dla narodu [...], a naród jest narodem żyjącym dla każdej osoby w niej i z niej” (Bartnik 2006a, 183). Takie ujęcie wiąże się ściśle ze specyficznym postrzeganiem osoby ludzkiej zakorzenionym w polskim personalizmie. Otóż, osoba nie jest li tylko bytem egzystującym w przestrzeni tego co indywidualne i jednostkowe, w obrębie własnej bytowości, własnej jaźni czy swojego „ja”. Osoba to także, a może przede wszystkim, byt „do-głębi” relacyjny, to „ktoś” spełniający się jako podmiot, jako „ja” w relacji do drugiego osobowego „ja”, które rozpoznaje jako podobne i równe sobie. Ale osoba to także byt, który istnieje i działa w środowisku wielu „ja” w przestrzeni społecznego „my”. O ile powołanie osoby do relacji interpersonalnej spełnia się w małżeństwie i rodzinie, to powołanie do istnienia i działania w przestrzeni społecznej spełnia się właśnie poprzez naród.

6. PRAWA NARODU

Dostrzeżona osobowość i podmiotowość narodu oraz związana z nią godność, jaką należy mu przypisać, implikują konieczność stworzenia „praw naro-

du”. Bartnik, opierając się na intuicjach Prymasa Wyszyńskiego oraz Jana Pawła II, proponuje dwanaście podstawowych „praw narodu” (Bartnik 1999b, 72-73):

- 1) Prawo do narodzin i życia we własnej ojczyźnie.
- 2) Prawo do życia biologicznego, materialnego, ekonomicznego, psychicznego i duchowego, w tym do poszanowania „ciała” i „duszy” narodu.
- 3) Prawo do patriotyzmu i miłości własnej narodu.
- 4) Prawo do tworzenia własnej cywilizacji, samoświadomości, religii i sposobu życia narodu.
- 5) Prawo do wolności i suwerenności, do decydowania o sobie, stanowienia o własnym państwie i autonomii politycznej.
- 6) Prawo proporcjonalnego dostępu do zasobów naturalnych oraz do ochrony własnej przyrody.
- 7) Prawo do bycia członkiem Rodziny Narodów oraz prawo współdecydowania o zarządzaniu Ziemią i kosmosem.
- 8) Prawo do miłości w rodzinie ludzkiej, do akceptacji, do dobrego imienia, do sławy narodowej oraz udziału w *teatrum mundi*.
- 9) Prawo do swobodnych koalicji z innymi narodami, szczególnie w zakresie bezpieczeństwa, ochrony życia i pokoju.
- 10) Prawo do własnej tożsamości, tradycji, własnego dziedzictwa narodowego.
- 11) Prawo do korzystania z podstawowych ogólnoludzkich idei naukowych, wyników badań, odkryć naukowych, wynalazków i dóbr kultury oraz wartości religijnych.
- 12) Prawo do wnoszenia swojego kapitału w dobro ogólnoludzkie, do budowania wspólnoty ludzkiej, a szczególnie do tworzenia jej przyszłości i chwały.

Każde prawo, jak solennie podkreślają przywoływani w niniejszym artykule uczeni, implikuje także obowiązki z niego wypływające. Obejmują one swym zakresem zarówno własny naród, jak też inne tego typu formy życia kolektywnego.

ZAKOŃCZENIE

Kategoria narodu doczekała się wielu niezmiernie ciekawych analiz na gruncie myśli polskiej. Polscy personaliści pokazali tym samym, że nie można jej pominąć ani deprecjonować, ponieważ pozwala ona opisać fenomen życia społecznego w sposób niezwykle bogaty i wielowątkowy. To, co jest najbardziej charakterystyczne dla myślicieli zajmujących się omawianą rzeczywistością, to ukazywanie narodu za pomocą sformowań, którymi opisuje się świat osoby. Tym samym, naród ujawnia się jako dopełnienie syngularnego sposobu bycia i działania człowieka. Jako taki, nie może zostać pominięty we współczesnej debacie antropologicznej i teologicznej.

BIBLIOGRAFIA:

- Bartnik, Czesław Stanisław. 1982. *Chrześcijańska nauka o narodzie według prymasa Stefana Wyszyńskiego*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Bartnik, Czesław Stanisław. 1999. *Gromy mówiące*. Lublin: STANDRUK.
- Bartnik, Czesław Stanisław. 1999. *Teologia narodu*. Częstochowa: Wydawnictwo Tygodnika Katolickiego „Niedziela”.
- Bartnik, Czesław Stanisław. 2001. *Pedagogia narodowa Prymasa Stefana Wyszyńskiego*. Lublin: STANDRUK.
- Bartnik, Czesław Stanisław. 2006. *Szkice do systemu personalizmu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Bartnik, Czesław Stanisław. 2006. *Wprowadzenie do teologii społeczno-politycznej*. Lublin: STANDRUK.
- Bartnik, Czesław Stanisław. 2008. *Personalizm*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Buczek, Jerzy. 2014. *Teologia narodu w ujęciu wybranych polskich teologów*. Rzeszów: BONUS LIBER.
- Iwan, Ryszard. 1993. *Polska, ale jaka? Myśl społeczna Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Ośrodka Dokumentacji i Studiów Społecznych.
- Jan Paweł II. 1986. Przemówienie w siedzibie UNESCO, Paryż, 02.06.1980. W: Jan Paweł II. *Wiara i kultura: dokumenty, przemówienia, homilie; wybór tekstów i opracowań*, red. Radwan, Marian, Teresa Gorzkula i Katarzyna Cywińska, 784-786. Rzym: Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej, Fundacja Jana Pawła II.
- Jan Paweł II. 1991. *Encyklika „Centesimus annus”*.
- Jan Paweł II. 1994. *List do rodzin „Gratissimam sane”*.
- Jan Paweł II. 2012. *Pamięć i tożsamość*. Skultuna: Litteratursällskapet Ligatur.
- Kowalczyk, Stanisław. 2003. *Naród, państwo, Europa*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Kowalczyk, Stanisław. 2010. *Nurty personalizmu. Od Augustyna do Wojtyły*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kowalczyk, Stanisław. 2012. *Personalizm – podstawy, idee, konsekwencje*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Skibiński, Paweł. 2006-2007. *Naród oczami przyszłego prymasa. Rozważania ks. Stefana Wyszyńskiego w książce Miłość i sprawiedliwość społeczna. Teologia Polityczna*, 4, 270-282.
- Wyszyński, Stefan. 1956-1981. *Kazania i przemówienia autoryzowane*, t. 2. Warszawa: Archiwum Instytutu Prymasowskiego.
- Wyszyński, Stefan. 1976. *Prymat człowieka w ładzie społecznym*. Londyn: Odnova.
- Wyszyński, Stefan. 1981. *Kościół w służbie narodu*. Rzym: Corda Cordi.
- Wyszyński, Stefan. 1990. *Nauczanie społeczne 1946-1981*. Warszawa: Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych Optimus.
- Ziółkowski, Marek. 2005. Kilka uwag o pojęciu „narodu” w nauczaniu i refleksji Jana Pawła II. *Nauka*, 3, 81-90.

Ks. STANISŁAW CHROBAK¹ SDB

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

UNIWERSALIZM MIŁOŚCI WYCHOWAWCZEJ W SYSTEMIE PREWENCYJNYM JANA BOSKO

UNIVERSALISM OF EDUCATIONAL LOVE
IN JOHN BOSCO'S PREVENTIVE SYSTEM OF EDUCATION

Summary

A preventive system – as Don Bosco stated (1815-1888) – “is based entirely on reason, religion and kindness (love of education)”. These three basic principles not only mutually intertwine, but also condition one another. The active nature of the love of education in the preventive system of Don Bosco and its universality is revealed in the care for the individual as well as in respect, understanding and responsibility. It also means a professional orientation of the teacher that is focused on the child and its developmental needs and in discovering in each student a rational, free and responsible person which is sensitive to goodness, truth and beauty and which is capable of self-reflection, self-fulfilment, creativity and transcendence.

Keywords: universalism, love, education, person, preventive system

Streszczenie

System prewencyjny – jak stwierdza Jan Bosko (1815-1888) – „opiera się całkowicie na rozumie, religii i dobroci (miłości wychowawczej)”. Te trzy podstawowe zasady nie tylko wzajemnie się przenikają, ale także warunkują. Czynny charakter miłości wychowawczej w systemie prewencyjnym Jana Bosko i jej uniwersalizm ujawnia się w trosce o innego, poszanowaniu, poznaniu i odpowiedzialności i oznacza profesjonalne zorientowanie się wychowawcy, co faktycznie jest dziecku potrzebne w jego rozwoju, odkrycie w każdym wychowanku osoby rozumnej, wolnej i odpowiedzialnej, wrażliwej na dobro, prawdę i piękno, zdolnej do autorefleksji, samorealizacji, twórczości, transcendencji.

Słowa kluczowe: uniwersalizm, miłość, wychowanie, osoba, system prewencyjny

¹ Ks. dr hab. Stanisław Chrobak SDB, prof. UKSW – Katedra Historii Wychowania i Dziejów Oświaty na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. W swoich badaniach podejmuje problematykę z zakresu pedagogiki ogólnej, teoretycznych podstaw wychowania i pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej. E-mail: s.chrobak@uksw.edu.pl.

WPROWADZENIE

W przestrzeni wielorakich działań ludzkich pedagogika – czerpiąc z nagromadzonej wiedzy i uwzględniając nowe propozycje współczesnej nauki – ma możliwość proponowania wzorów życia, dostarczania wiedzy i kształtowania umiejętności sprzyjających godziwemu życiu. Jest nauką inspirującą i wspomagającą oświatę i wychowanie. Pedagogika pomaga wydobyć z człowieka to, co w nim najlepsze, co stanowi o jego człowieczeństwie (Nanni 1998, 63-79). W ten dynamiczny charakter życia człowieka wpisana jest miłość, która powoduje w człowieku zdolność do przekraczania samego siebie. Potencjał przekraczalności samego siebie cechuje charakter osobowego istnienia, które w pełnym tego słowa znaczeniu jest jedyne i „zadane” w stronę realnego urzeczywistnienia. „Jedynie miłość – jak podkreśla Pierre Teilhard de Chardin – dla tej prostej racji, że tylko ona przenika i łączy byty w ich głębi, potrafi – mówi o tym codzienne doświadczenie – spełniać byty jako byty, jednocząc je ze sobą” (Teilhard de Chardin 1993, 215). Miłość powoduje w człowieku zdolność do przekraczania samego siebie. Pobudza do działania i rozwija człowieka. Jest darem z siebie, który otwiera człowieka na innych. Wraz z postępującym rozwojem budzą się „dążenia”, które są skierowane na miłość, prawdę, dobroć, piękno, pełnię życia.

Właściwy proces wychowawczy zmierza do utrwalenia uniwersalnych wartości i norm, poprzez kształtowanie mechanizmów wewnętrznych ich akceptacji. Nie sposób wychowywać do relatywizmu moralnego według reguły: dzisiaj przekazuję ci oto takie wartości i normy, ale są one tymczasowe, jutro mogą być inne lub nawet z pewnością będą inne. Teraźniejszość i przyszłość nie jest czymś wyznaczonym z góry i deterministycznie określonym. Nie wystarczy odwoływać się do dziedzictwa przeszłości. Każde pokolenie musi na nowo opowiedzieć się za wartościami lub przeciw wartościom uniwersalnym. Upowszechniający się obecnie sprzeciw wobec tego, co było dotychczas uznawane za oczywiste i niepodważalne, jest wyzwaniem do przemyślenia na nowo podstaw kultury chrześcijańskiej i ludzkiej. Potrzebne są stałe drogowskazy aksjologiczne i normatywne, przede wszystkim wartości o charakterze uniwersalnym (Mariański 2007, 80-82)².

1. O UNIWEERSALIZMIE

Uniwersalizm (od łac. powszechny, ogólny) posiada trzy odcienie znaczeniowe: 1) wszelkie postawy i poglądy uznające dominację całości nad częściami, ogółu nad jednostkami; przeciwieństwo partykularyzmu; 2) przekonanie, że ważne wartości, normy i zasady są lub powinny być powszechne; 3) dążenie do upowszechnienia

²Podobnie Wolfgang Brezinka stwierdza, że „w interesie każdej społeczności leży troska o własne normatywne punkty orientacyjne oraz ich przekazanie następnym pokoleniom. [...] Mam tu na myśli te punkty orientacyjne, które powinny być wspólne dla wszystkich obywateli, gdyż od nich zależy ład społeczny oraz trwałość całego narodu” (Brezinka 2005, 15-16).

nienia danego poglądu. Przede wszystkim najbardziej uniwersalną i powszechnie uznaną wartością jest i powinien być moralnie ukształtowany człowiek jako osoba, jego wyjątkowa godność oraz przynależne mu i konsekwentnie przestrzegane prawa. To człowiek prezentuje już samym sobą ogólnoludzkie wartości zamknięte we własnej naturze i osobie (u. antropologiczny) bądź odkrywa je lub wytwarza (u. aksjologiczny), kieruje się nimi w swoim życiu (u. etyczny), organizuje życie techniczno-ekonomiczne (u. cywilizacyjny), otwiera się na wartości wyższe (u. kultury i nauki), a także zabezpiecza wartości istniejące w przyrodzie (u. ekologiczny). Wymienione wyżej aspekty uniwersalizmu stanowią podstawową, a zarazem wspólną płaszczyznę bezpiecznego oraz trwałego międzyludzkiego porozumienia. W optymalnym znaczeniu, bliskim wizji idealnej, uniwersalizm ma wielkie szanse urzeczywistnienia międzyludzkiej harmonii współistnienia i współdziałania. Z punktu widzenia pedagogicznego najbardziej podstawowe jest znaczenie drugie: przekonanie, że pewne elementarne wartości czy normy są lub powinny być powszechne, tzn. dotyczyć wszystkich ludzi. Często towarzyszy temu twierdzenie, że możliwe jest ogólnoludzkie porozumienie i światowy pokój. Dążenie do wcielenia w życie wartości uniwersalnych wydaje się dziś koniecznością globalną (Rusiecki 2003, 953-973; Filipkowski 2013, 1358-1360).

Tradycja europejska, jeszcze przed powstaniem chrześcijaństwa, rodziła się z poszukiwania elementów uniwersalnych (szerzej na ten temat: Życiński 1998, 55-59). Uniwersalne zasady i normy postępowania są potrzebne właśnie dlatego, że wzorce stosunków między ludźmi oraz ich preferencje i style życia są bardzo różne. Uniwersalizm nie jest jednak uniwersalnym środkiem lub sposobem na rozwiązywanie wszystkich trudnych problemów i dylematów współczesnej epoki. W tym też kontekście są co najmniej trzy praktyczne sprawy, ze względu na które idea uniwersalizmu wydaje się być użyteczna: porozumienie między ludźmi, solidarność oraz wrażliwość na ludzkie potrzeby i cierpienia.

1. Świadomość uniwersalnych cech i potrzeb istot ludzkich pobudza komunikację między ludźmi oraz toruje drogę porozumieniu i osiągnięciu zgody lub kompromisu w odniesieniu do powszechnie uznawanych wartości lub interesów.

2. Idea uniwersalizmu w przedstawionym powyżej znaczeniu stanowi dobrą rację dla solidarności ludzi różnych ras, narodowości, kultur, religii i poglądów politycznych w sprawach, które dotyczą podstawowych wartości wspólnych dla gatunku ludzkiego. Hasło «wszyscy ludzie są braćmi» wyraża tę ideę w sposób najbardziej adekwatny.

3. Idea uniwersalizmu czyni ludzi bardziej wrażliwymi na elementarne potrzeby wspólne wszystkim istotom ludzkim oraz na cierpienia, których doświadczają lub mogą doświadczać wszyscy ludzie (Lang 2016).

„Przynaglany pragnieniem odkrycia ostatecznej prawdy swojego istnienia, człowiek stara się zdobyć pewne elementy uniwersalnej wiedzy, które pozwalają mu lepiej rozumieć samego siebie i coraz pełniej się realizować. [...] W tej perspektywie można wyodrębnić pewien zbiór prawd filozoficznych, który mimo

upływu czasu i postępów wiedzy jest trwale obecny. Wystarczy przytoczyć tu jako przykład zasady niesprzeczności, celowości i przyczynowości lub koncepcję osoby jako wolnego i rozumnego podmiotu, zdolnego do poznania Boga, prawdy i dobra; chodzi tu także o pewne podstawowe zasady moralne, które są powszechnie uznawane. Te i inne elementy wskazują, że mimo różnorodności nurtów myślowych istnieje pewien zasób wiedzy, który można uznać za swego rodzaju duchowe dziedzictwo ludzkości” (Jan Paweł II 1998, 4). Uniwersalność zatem nie należy do istoty normy (jak sądził Kant), lecz stanowi konsekwencję jej racjonalności. Nie należy zapominać, że w każdym prawdziwie moralnym akcie norma uniwersalna powinna zostać zindywidualizowana przez proces roztropnościowej interioryzacji, który włącza ją w indywidualne dążenie do osobistych celów podmiotu. Istnieją także sytuacje, w których norma jest całkowicie indywidualna i wydaje się stać w sprzeczności z normą uniwersalną (Maritain 2001, 152)³. „Podstawowa wartość norm – jak podkreśla K. Wojtyła – leży w prawdziwości dobra, które w nich jest zobiektywizowane, a nie w samym wywołaniu powinności, chociaż formuły normatywne używane w danych wypadkach akcentują to drugie, posługując się takimi wyrażeniami, jak «powinno się», «należy», «istnieje obowiązek» itp.” (Wojtyła 1994, 207).

Chrześcijaństwo wśród swoich istotnych prawd głosi uniwersalizm zbawczy oraz nadaje uniwersalny charakter zasadzie miłości Boga i bliźniego. Uniwersalizm w perspektywie teologicznej polega na uznaniu wszystkich ludzi za dzieci Boga oraz uniwersalnego charakteru dzieła zbawienia, adresowanego do reprezentantów wszystkich narodów. Idea ta w pełni została rozwinięta w Nowym Testamencie, w którym zbawcze dzieło Jezusa Chrystusa ukazane zostało jako adresowane do wszystkich ludzi, a jej orędownikiem był zwłaszcza Paweł Apostoł. Zewnętrzną manifestacją uniwersalizmu chrześcijan jest Kościół katolicki, który stanowi jedną wspólnotę wierzących (Filipkowski 2013, 1359)⁴. Sam uniwersalizm chrześcijański można rozpatrywać z jednej strony przez pryzmat „upowszechnienia się”, czyli strategii św. Pawła w zakresie otwartości religijnej na INNEGO, z drugiej strony jako nadrzędne znaczenie Boga, co w gruncie rzeczy należy utożsamiać z pierwszym przykazaniem oraz naturą Boga. Te dwa sposoby patrzenia można nazwać konstytuującymi uniwersalizm jako dominantę kulturową. Z jednej strony otwarty Kościół reprezentowany przez działania św. Pawła i jego kontynuatorów doprowadził – w szerszym kontekście – do uniwersalistycznej tożsamości Europy, z drugiej

³ „Należy poszukiwać i znajdować coraz *właściwsze ujęcia* uniwersalnych i trwałych norm moralnych, aby bardziej odpowiadały one różnym kontekstom kulturowym, by zdolne były lepiej wyrażać ich niezmienną aktualność w każdym kontekście historycznym, by pozwalały prawidłowo rozumieć i interpretować zawartą w nich prawdę” (Jan Paweł II 2007, 53).

⁴ „Ewangelia jest fundamentalnym elementem rozwoju, ponieważ w niej Chrystus, «w objawieniu tajemnicy Ojca i Jego miłości objawia w pełni człowieka samemu człowiekowi». Kościół, pouczany przez swego Pana, bada znaki czasu, interpretuje je i ofiaruje światu «to, co jemu jednemu jest właściwe, a mianowicie: uniwersalne spojrzenie na człowieka i na całą ludzkość». Prawda rozwoju tkwi w jego integralności: jeśli nie ogarnia całego człowieka i każdego człowieka, rozwój nie jest prawdziwym rozwojem” (Benedykt XVI 2009, 18).

strony, aby tego dokonać, należało wykluczyć elementy, których przyjęcie było nie-
możliwe, m.in. ze względów kulturowych (Rosicki 2014, 36-39).

Charakteryzując ujęcie wychowania z perspektywy chrześcijańskiej, podkre-
śla się takie jego cechy jak: uniwersalność, integralność i otwartość. Poszukiwanie
integralnego i realistycznego ujęcia „wychowania” domaga się także uwzględnienia
w nim wymiaru duchowego i religijnego. Tak widziany jest człowiek z pozycji chrze-
ścijaństwa. Chrześcijańska perspektywa rozumienia człowieka jako osoby skłania do
spojrzenia na wychowanie od faktów naturalnych i biologicznych aż po nadprzyro-
dzone. Uniwersalizm chrześcijański zatem jest nie tylko filozoficzny, ale także etycz-
ny i pedagogiczny – w sensie uwzględnienia wszechstronnego rozwoju człowieka
i wychowania wszystkich ludzi. Uniwersalizm wychowania chrześcijańskiego posia-
da podwójny charakter – jest on jednocześnie teoretyczny i praktyczny:

a) strona teoretyczna wykorzystuje założenia uniwersalizmu światopoglą-
dowego i religijnego, łącznie z uniwersalizmem filozoficznym i naukowym, aby
gruntownie wyjaśnić naturę ludzką i jej składniki oraz złożony proces rozwojowy
człowieka;

b) strona praktyczna realizuje wskazania życiowe tego uniwersalizmu świato-
poglądowego, łącznie z kulturowym, etycznym i pedagogicznym.

Te dwie strony (teoretyczna i praktyczna) stwarzają możliwość pełnego i in-
tegralnego ujęcia wychowania. Zatem w wychowaniu chrześcijańskim zawarta jest
potrzeba wychowania do chrześcijańskiego uniwersalizmu w jego całokształcie
światopoglądowym, zarówno teoretycznym, jak i praktycznym (Nowak 2008, 282-
284).

2. PODSTAWOWE IDEE SYSTEMU PREWENCYJNEGO JANA BOSKO

Poszukując odpowiedzi na pytanie, co jest istotą wychowania, podkreśla się
nie tylko wiedzę teoretyczną o tym fenomenie, zawierającą jego uzasadnienie czy-
sto zewnętrzne, tkwiące w określonych poglądach, doktrynach, podejściach czy
stanowiskach, ale i sferę praktyczną, jego codzienny wymiar, wpisujący się w dzie-
je i biografie jednostek ludzkich, pokoleń, kultur i społeczeństw. „Dzieła wycho-
wania *nie dokonuje się przy pomocy samych instytucji*, przy pomocy środków or-
ganizacyjno-materialnych, choćby najlepszych [...] najważniejszy jest tu znowu
człowiek oraz jego moralny autorytet, wynikający z prawdziwości zasad i zgodności
z nim jego czynów” (Jan Paweł II 1985, 731).

System prewencyjny, który przez samego Jana Bosko (1815-1888) nie zo-
stał określony teorią, koncepcją, ale właśnie „systemem”, powstał jako odpowiedź
na potrzeby wychowawcze związane z konkretnym środowiskiem XIX wieku we
Włoszech. Jest to synteza jego myśli pedagogicznej, wyrosłej z długiego i boga-
tego doświadczenia wychowawczego. W 1841 roku zainicjował „wędrowną” ora-
torium świąteczne dla ubogiej i zaniedbanej młodzieży. W latach 1844-1846 był
kapłanem w żeńskim schronisku św. Filomeny, poświęcając jednocześnie wolny

czas swemu oratorium, dla którego pozyskał w 1846 roku stałą siedzibę na Valdocco (przedmieścia Turynu). Od 1853 roku w oratorium powstawały pierwsze warsztaty rzemieślnicze (szewski i krawiecki, w 1854 roku – zakład introligatorski; w 1856 roku – stolarnia; 1861 roku – drukarnia; a w 1862 roku – kuźnia) i szkoła z internatem. Oratorium, które było wyznacznikiem całej działalności ks. Bosko, kształtował stosownie do swej oryginalnej wizji, przystosowując je do środowiska, do swoich chłopców i do ich potrzeb. Z rejestru wynika, że w całym okresie jego działalności około sto tysięcy młodych ludzi zostało wychowanych według zasad i systemu przewencyjnego. W 1853 rozpoczął wydawanie „Czytanek Katolickich” – miesięcznika wyjaśniającego podstawowe prawdy wiary, a na użytek szkół spisał żywoty świętych, historię Kościoła, a także Włoch, wiele biografii oraz teksty pedagogiczne. W 1877 r. wydał dokument *System przewencyjny w wychowaniu młodzieży*. Jan Bosko żył w sercu risorgimento (ruch ideowy i polityczny, związany z walką o wyzwolenie narodowe i zjednoczenie Włoch; także okres 1815-70 w historii Włoch), okresu głębokich przeobrażeń i olbrzymich problemów w dziedzinie politycznej, społeczno-ekonomicznej, kulturalno-wychowawczej i religijnej. W dobie zaognionego radykalizmu Jan Bosko proponował swoje alternatywne podejście: nie ma sprzeczności między byciem obywatelem i byciem chrześcijaninem, bo zaangażowany chrześcijanin jest – lub powinien być – dobrym i uczciwym obywatelem (szerzej na temat działalności Jana Bosko: Cian 1990; Weinschenk 1996; Cian 2001).

W 1859 roku Jana Bosko założył Zgromadzenie Salezjańskie, które jest kontynuatorem wyżej opisanej działalności wychowawczej. Ukazane wyżej zasady systemu przewencyjnego w istocie są nie tylko związane z przeszłością. Obecnie to dzieło wychowawcze kontynuowane jest w Rodzinie Salezjańskiej i całym Kościele, a także cieszy się zainteresowaniem i uznaniem pedagogów i wychowawców. Rodzina Salezjańska św. Jana Bosko jest zjednoczeniem wspólnot, instytutów zakonnych i świeckich oraz grup apostoelskich, które żyją tym samym duchem salezjańskim wywodzącym się od św. Jana Bosko, podejmują w różnych zakresach to samo posłannictwo młodzieżowe, zobowiązują się do wzajemnej współpracy. W świecie istnieje 31 grup Rodziny Salezjańskiej zrzeszających ponad czterysta tysięcy członków (Wilk 1997, 760-762; Jan Paweł II 1988, 8; Arttime 2017, 6-7).

Idea przewencyjna była i jest obecna w całej historii wychowania chrześcijańskiego i oznacza takie działania jak: zapobieganie, zabezpieczenie, ochrona, przygotowanie, przewidywanie. W instytucjach o charakterze charytatywnym ujawnia się jako działanie zmierzające do zaspokojenia materialnych potrzeb człowieka. W tym też kontekście ks. Jan Bosko w swoich ośrodkach wychowawczych przejął i rozwinął ideę przewencyjną, stając się nowym interpretatorem tejże idei. Dążył on do poszukiwania takich założeń, metod, środków i form wychowania, które by sprzyjały pełnemu, integralnemu rozwojowi młodego człowieka. Tym, co wyróżnia ks. Bosko spośród innych wychowawców tamtej epoki, jest odcięcie się od panującego wtedy rygoryzmu pedagogicznego (Misiaszek 2012, 234-239).

Wychodząc od dogłębnych rozważań ówczesnych sytuacji, przedstawił podstawowe założenia antropologiczne, pedagogiczne, teologiczne i duszpasterskie, które wykorzystał w wychowaniu młodzieży swoich czasów. „System ten – stwierdza – opiera się całkowicie na rozumie, religii i dobroci. [...] System ten w praktyce opiera się całkowicie na słowach Św. Pawła: «Miłość cierpliwa jest, łaskawa jest..., wszystko znosi... we wszystkim pokłada nadzieję, wszystko przetrzyma»” (Bosko 1998b, 214-215). Te trzy podstawowe zasady nie tylko wzajemnie się przenikają, ale także warunkują.

„System zapobiegawczy, już z samej nazwy, wymaga troskliwego zajęcia się poszczególnymi «osobowościami» wychowanków, w których każdy znajduje się w centrum procesu wychowawczego, polegającego na zachęcaniu, dawaniu propozycji, otwieraniu możliwości, dokonywaniu wyborów i podejmowaniu decyzji” (Cian 2001, 24). Sytuacja wychowawcza jest tworzona przez to wszystko, co otacza człowieka, a więc „świat natury”, „świat kultury” i transcendujący je „świat nadprzyrodzony”. Człowiek bowiem jako osoba jest nie tylko istotą naturalną, kulturalną, społeczną, religijną czy duchową, ale posiada także możliwość samo-określenia siebie w działaniu. W tym też kontekście dawane przez księdza Bosko codzienne świadectwo, pełna dynamizmu obecność i rodzinna atmosfera, jaką stworzył w oratorium, budziły w młodzieży poczucie współpracy i współodpowiedzialności. Oratorium było i jest miejscem, w którym realizowane są wszystkie zasady wychowania prewencyjnego – integralnego rozwoju wychowanka. Istotnymi czynnikami wychowania oratoryjnego były i są: styl interakcji wychowawczej (chodzi o konieczność wytworzenia w oratorium klimatu rodzinnego, odznaczającego się stylem ojcowskim i braterskim); bezpośrednie relacje z wychowankiem (wychowanek ma wzrastać w przekonaniu o swojej indywidualności, rozumności, wolności, godności, jako osoba ludzka, mając zarazem świadomość potrzeby osobistego rozwoju, w którym to procesie jednym z podstawowych czynników jest personalna pomoc wychowawcy) i tzw. asystencja (ciągła obecność wychowawcy wśród podopiecznych, aby towarzyszyć wychowankowi i wspierać go w dążeniu do dojrzałości) (Nowak 2008, 461-464; Chrobak 2014, 143-146).

3. JANA BOSKO UNIWERSALIZM MIŁOŚCI WYCHOWAWCZEJ

Miłość stanowi przedmiot zainteresowania wielu nauk humanistycznych i społecznych. Poszczególne nauki podejmujące problematykę miłości określają jej sens w zależności od założonej koncepcji człowieka. I tak na przykład dla moralisty miłość jest naczelnym przykazaniem i syntezą Dekalogu; dla psychologa stanowi twórczą siłę człowieka formułującego jego osobowość; teolog widzi w miłości naczelną cnotę teologiczną oraz istotę Bożej natury; socjolog rozpatruje jej rolę w formowaniu się grup społecznych; filozof może potraktować miłość jako zasadę tłumaczącą cały kosmos. Z miłością człowiek spotyka się w życiu codziennym, mimo to nie jest w stanie stworzyć konkretnej definicji, która odpowiadałaby

każdemu (Maciołek 1996, 14-28; Furmanek 2011, 54-58). „Człowiek nie może żyć bez miłości – stwierdza Jan Paweł II. Człowiek pozostaje dla siebie istotą niezrozumiałą, jego życie jest pozbawione sensu, jeśli nie objawi mu się Miłość, jeśli nie spotka się z Miłością, jeśli jej nie dotknie i nie uczyni w jakiś sposób swoją, jeśli nie znajdzie w niej żywego uczestnictwa” (Jan Paweł II 1979, 10).

Miłość w systemie prewencyjnym Jana Bosko jest w pierwszym rzędzie miłością ewangeliczną i rozpatrywana jest w perspektywie rozumu i religii. Rozumienie miłości wychowawczej czerpał z Pisma Świętego, co jest szczególnie widoczne w próbie jej charakterystyki na podstawie tekstu św. Pawła Apostoła z 1 Listu do Koryntian, zwanego „Hymnem o miłości”. W jego miłości do Boga mieści się upraktyczniona i skonkretyzowana miłość do bliźniego, którym jest każdy młody człowiek, a zwłaszcza potrzebujący pomocy wychowawczo-rozwojowej⁵. „Chcemy jednak przypomnieć – podkreśla papież Paweł VI – że bardziej zasługują na zaufanie ze strony wychowawców zasady humanistyczne i chrześcijańskie, na których opiera się system wychowawczy Księdza Bosko, który umiał dać nam niezrównany przykład humanizmu pedagogicznego i chrześcijańskiego. Taka jest jego pedagogia, która sięga swoimi korzeniami głęboko w Ewangelię, gdzie widzimy, jak Chrystus się uniża, ażeby podnieść stworzenie do Boga, jak staje się słaby ze słabymi, by podnieść człowieka do Prawdy i Dobroci, nie autorytetem zewnętrznym surowego pracodawcy, ale który z powagą i słodyczą nakłada Prawo Boże, jako wyraz swojej miłości i warunek naszego zbawienia, a razem z wychowywanym jest posłuszny temu samemu Prawu. Innymi słowami, Ksiądz Bosko zdobył sekret miłości, która jest jakby streszczeniem całego jego dzieła wychowawczego” (Paweł VI 2014, 225). Taka perspektywa sprawia, że miłość jest podstawową siłą wychowania i urzeczywistnia się we współdziałaniu.

„Tylko miłość jest zdolna wychowywać, bo tylko miłość może chcieć prawdziwego dobra wychowanka i tylko ona ma dość sił, aby trud wychowania udźwignąć” (Bagrowicz i Jankowski 2005, 223). Miłość wychowawcza, realizowana w systemie prewencyjnym Jana Bosko, ma prowadzić wychowanka ku pełnej dojrzałości, odpowiedzialności i samodzielności. „Kto chce być kochanym – pisał Jan Bosko 10 maja 1884 r. – musi dać poznać, że sam kocha. [...] Kto wie, że jest kochany, kocha, a kto jest kochany, uzyska wszystko, zwłaszcza od młodzieży. Zaufanie wytwarza jakby prąd elektryczny, który przechodzi między chłopcami a przełożonymi. Otwierają się serca, ujawniają swoje potrzeby i odkrywają swoje wady. Miłość pozwala przełożonym znosić trudy, natręctwa, niewdzięczność, przeszkadzanie, uchybienia, niedbalstwa chłopców” (Bosko 1998a, 226). Jan Bosko, popierając wielorakie formy działania, tworzył środowiska życia, dobrego wykorzystania wolnego czasu, apostołatu, nauki, modlitwy, radości, zabawy i kultury,

⁵ Papież Benedykt XVI podkreśla, że: „Działanie praktyczne pozostaje niewystarczające, jeżeli nie jest w nim uchwytana miłość do człowieka, miłość, która się karmi spotkaniem z Chrystusem. Głęboki, osobisty udział w potrzebie i cierpieniu drugiego staje się w ten sposób daniem samego siebie: aby dar nie upokarzał drugiego, muszę mu dać nie tylko coś mojego, ale siebie samego, muszę być obecny w darze jako osoba” (Benedykt XVI 2006, 34).

gdzie młodzi mogli odnajdywać samych siebie i rozwijać się. Był przekonany, że nawet najbardziej przemyślany program oddziaływań wychowawczych, łącznie ze starannie opracowanym regulaminem, nie jest w stanie zastąpić osobistych i międzyludzkich relacji, znajdujących oparcie w szczerej i bezinteresownej miłości. „Ksiądz Bosko nie nabył umiejętności nawiązywaniu kontaktu z chłopcami przy stoliku lub w bibliotece, ale w praktyce na żywo, stykając się w sposób stały i bezpośredni z ich problemami śledząc z pasją ich potrzeby. [...] Jedynie atmosfera miłości może pozwolić jakiejś istocie ludzkiej rozwinąć się i osiągnąć dojrzałość. Ażeby środowisko stało się zdolne do takiego oddziaływania, wychowawca musi wnieść w nie potrójną jakość: bytu (religia), miłości (miłość wychowawcza) i obecności (rozum)” (Cian 2001, 211-212).

Czynny charakter miłości ujawnia się w trosce o innego, poszanowaniu, poznaniu i odpowiedzialności i oznacza profesjonalne zorientowanie się wychowawcy, co faktycznie jest dziecku potrzebne w jego rozwoju, odkrycie w każdym wychowanku osoby rozumnej, wolnej i odpowiedzialnej, wrażliwej na dobro, prawdę i piękno, zdolnej do autorefleksji, samorealizacji, twórczości, transcendencji. Formacja religijna, jaką proponuje ks. Jan Bosko, prowadzi do pełnego rozwoju osobowego człowieka. „Według niego wychowanie wymaga szczególnej postawy wychowawcy i całego zespołu sposobów i poczyną, opartych na przekonaniach płynących z rozumu i wiary, które kierują działaniem wychowawczym. W centrum tej wizji znajduje się «pasterska miłość» [...]. Ona to usposabia do miłowania młodego człowieka bez względu na stan, w jakim się znajduje, by doprowadzić go do pełni człowieczeństwa objawionej w Chrystusie, by dać mu świadomość i możliwość życia jako uczciwy obywatel, jako dziecko Boże” (Jan Paweł II 1988, 9).

Miłość jako dyspozycja człowieka to skłonność jego woli do wyboru najwyższego dobra ukierunkowanego na inne osoby. Umiejętności kochania siebie i innego człowieka są podstawą wszystkich prawidłowych kontaktów z ludźmi. Oparte są one na zdolności i chęci zrozumienia drugiej osoby oraz na aktywnym działaniu dla jej dobra. Człowiek dojrzały pod względem rozwoju miłości dochodzi do etapu, w którym umie nie tylko zainteresować się innym, ale zrozumieć go, a rozumiejąc działać dla jego dobra i podejmować za niego odpowiedzialność. Miłość stanowi zatem komponent emocjonalny postawy akceptacji, której okazywanie nie jest zasadą pracy nauczyciela (wychowawcy), ale niezbędnym warunkiem. Miłość pedagogiczna rodzi się zatem w kontakcie z prawdziwym wychowawcą i może przyjąć cztery ogniwa, inspirowane myślą Jana Bosko: 1) jestem taki, jak Ty; 2) zaufaj mi tak, jak ja Ci ufam; 3) poprowadź mnie i spraw, abym odkrył prawdę; 4) dziękuję, że tyle mi dałeś.

Wychowanie przez miłość staje się w tym kontekście sposobem bycia, czymś, co wypełnia przestrzeń wychowania (Jodłowska 2000, 140-145). „Jest to miłość – jak stwierdza Juan E. Vecchi, komentując system prewencyjny Jana Bosko – która umie stworzyć pewną więź wychowawczą. Wyraża się na miarę nastolatka i to nastolatka ubogiego, któremu należy pomóc, aby się otworzył, aby odkrył bogactwo życia i aby

wzrastał. [...] Miłość ta łączy duchową gorliwość z mądrością, taktem pedagogicznym, zmysłem praktycznym, optymizmem wychowawczym i cierpliwością tych, którzy mają wspierać i troszczyć się o załączki życia” (Vecchi 1999, 105-106).

ZAKOŃCZENIE

Miłość określa wzajemne relacje międzyludzkie i stosunek człowieka do świata. „Miłość obejmuje całość egzystencji w każdym jej wymiarze, także w wymiarze czasu. Nie mogłoby być inaczej, ponieważ jej obietnica ma na celu definitywność: miłość dąży do wieczności” (Benedykt XVI 2006, 6). Miłość zaczyna się tam, gdzie dostrzega się w człowieku osobę. Osobiste doświadczenie i myśl ks. Bosko o konieczności wychowania i wychowawcy dla rozwoju ludzkiego i chrześcijańskiego człowieka mają swe korzenie w chrześcijańskiej wizji człowieka, w realistycznym humanizmie, który go cechował, a który pochodził z jego wiary i miłości do człowieka. „Rozumienie drugiego – pisał Józef Tischner – jest warunkiem chrześcijańskiej miłości bliźniego. Oznacza to, że w samym centrum chrześcijańskiej pedagogiki znalazła się sprawa doświadczenia drugiego człowieka. Zadaniem tej pedagogiki jest m.in. odkryć przed człowiekiem drugiego człowieka, ukazać go w perspektywie jego przeznaczeń, odsłonić w nim samym te miejsca, w których jest człowiekowi potrzebny drugi człowiek, nauczyć mądrych poświęceń za bliźnich. [...] Przykazanie miłości jest w rzeczywistości wyzwoleniem w człowieku nadziei, że miłość doskonała jest możliwa, chociaż jej urzeczywistnienie nie jest łatwe” (Tischner 2000, 83-84)⁶. W miłości można wychowywać wszystkim: postawą, obecnością, gestem, ciepłem, trwaniem, troską, pomocą, opieką, a także sobą samym.

BIBLIOGRAFIA:

- Artime, Fernández Ángel. 2017. *Jesteśmy Rodziną. Każdy dom szkołą życia i miłości. Komentarz do Wiązanki 2017*, tłum. Janusz Zapała. Kraków: Poligrafia Salezjańska.
- Bagrowicz, Jerzy i Stanisław Jankowski. 2005. *Pan Bóg twój, wychowuje ciebie (Pwt 8,5). Studia z pedagogii biblijnej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Benedykt XVI. 2009. *Encyklika „Caritas in veritate”*.
- Benedykt XVI. 2006. *Encyklika „Deus caritas est”*.
- Bosko, Jan. 1998a. List z Rzymu. W: *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko*, red. Józef Wilk, 221-231. Lublin: Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego.

⁶ „Pojęcie bliźniego zyskuje wymiar uniwersalny, a jednak pozostaje konkretne. Pomimo rozszerzenia go na wszystkich ludzi, nie ogranicza się ono do wyrażenia miłości ogólnej i abstrakcyjnej, która sama w sobie nie zobowiązuje, ale takiej, która wymaga mojego praktycznego zaangażowania tu i teraz” (Benedykt XVI 2006, 15).

- Bosko, Jan. 1998b. System prewencyjny w wychowaniu młodzieży. W: *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko*, red. Józef Wilk, 213-219. Lublin: Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego.
- Brezinka, Wolfgang. 2005. *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. Jerzy Kochanowicz. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Chrobak, Stanisław. 2014. Podstawowe wartości wspólnoty jako środowiska wychowawczego w systemie prewencyjnym św. Jana Bosko. W: *Kształtowanie się środowisk wychowawczych dzieci i młodzieży na przestrzeni dziejów*, red. Barbara Moraczewska i Piotr Krzywicki, 138-148. Włocławek: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku.
- Cian, Luciano. 2001. *System zapobiegawczy św. Jana Bosko i jego charakterystyka*, tłum. Marian Gabryel. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Cian, Luciano. 1990. *Wychowanie w duchu Księdza Bosko*, tłum. Izabela Gutewicz. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Filipkowski, Janusz. 2013. Uniwersalizm. W: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, red. nacz. Edward Gigilewicz, kol. 1358-1360. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Furmanek, Waldemar. 2011. *Miłość – zagubiona wartość współczesnej pedagogiki*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Jan Paweł II. 1998. Encyklika „*Fides et ratio*”.
- Jan Paweł II. 1979. Encyklika „*Redemptor hominis*”.
- Jan Paweł II. 1993. Encyklika „*Veritatis splendor*”.
- Jan Paweł II. 1988. *List apostolski „Juvenum patris” w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko*.
- Jan Paweł II. 1985. *W imię przyszłości kultury. Przemówienie Ojca Świętego w siedzibie UNESCO*.
- Jodłowska, Bogusława. 2000. Miłość pedagogiczna podstawą systemu wychowawczego św. Jana Bosko. W: *Ksiądz Bosko i jego system wychowawczy*, red. Jan Niewęglowski, 137-149. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Lang, Wiesław. 2016. *Filozofia uniwersalnego humanizmu (Moralność, etyka, prawo)*. Dostęp: 31.03.2016. <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,5308>.
- Maciołek, Ryszard. 1996. Źródła współczesnego rozumienia miłości. W: *Do źródeł miłości. Filozoficzne i pedagogiczne problemy miłości*, red. Krzysztof Kalka, 14-28. Warszawa: Wydawnictwo św. Tomasza z Akwinu.
- Mariański, Janusz. 2007. Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym. W: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 2, red. Maria Dudzikowa i Maria Czerepaniak-Walczak, 53-82. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maritain, Jacques. 2001. *Dziewięć wykładów o podstawowych pojęciach filozofii moralnej*, tłum. Jarosław Merecki. Lublin: RW KUL.
- Misiaszek, Kazimierz. 2012. Pedagogia salezjanów. W: *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1, red. Janina Kostkiewicz, 229-269. Kraków: Impuls.

- Nanni, Carlo. 1998. *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*. Roma: LAS.
- Nowak, Marian. 2008. *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Paweł VI. 2014. Ukochani synowie. Ojciec Święty w Papieskim Ateneum Salezjańskim. W: *Ksiądz Bosko w wypowiedziach papieży*, cz. 1, red. Stanisław Chrobak, 223-226. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Pozwól gwizdać szpakom. Wybór myśli i wskazań św. Jana Bosko dla młodzieży i starszych*, red. Stanisław Szmidt. 1998. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Rosicki, Remigiusz. 2014. Uniwersalizm i partykularyzm. W: *W poszukiwaniu polityczności*, red. Ewa Jurga-Wosik, Sebastian Paczos i Remigiusz Rosicki, 35-52. Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNPiD UAM.
- Rusiecki, Mieczysław. 2003. Uniwersalizm. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. Tadeusz Pilch, 953-973. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Teilhard de Chardin, Pierre. 1993. *Fenomen człowieka*, tłum. Konrad Waloszczyk. Warszawa: PAX.
- Tischner, Józef. 2000. *Świat ludzkiej nadziei*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Vecchi, Juan Edmundo. 1999. *Duchowość salezjańska*, tłum. Mieczysław Brzezinka. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Weinschenk, Reinhold. 1996. *Podstawy pedagogiki Księdza Bosko*, tłum. Jacek Jurczyński. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Wilk, Stanisław. 1997. Jan Bosco. W: *Encyklopedia katolicka*, t. 7, red. nac. Jerzy Duchniewski, kol. 760-762. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Wojtyła, Karol. 1994. *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: TN KUL.
- Życiński, Józef. 1998. *Europejska wspólnota ducha. Zjednoczona Europa w nauczaniu Jana Pawła II*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji ATK.

BEATA SZLUZ¹

Uniwersytet Rzeszowski

WOLONTARIAT JAKO ZACHOWANIE PROSPOŁECZNE NA PRZYKŁADZIE PAŃSTW PÓŁWYSPU IBERYJSKIEGO

VOLUNTARY SERVICE AS PROSOCIAL BEHAVIOR AT THE EXAMPLE OF THE COUNTRIES OF THE IBERIAN PENINSULA

Summary

Theories which explain the phenomenon of voluntary service by pointing to individual attributes can be grouped into those that emphasize motives and those that emphasize rational action and cost-benefit analysis. Age and gender are features differentiating voluntary service and they are, to a great extent, associated with perception and understanding of human capital and social resources. The present considerations focus on the context of effects related with volunteering. Attention was also paid to the varied impact of organizations and communities as well as of regional characteristics on individual decisions to volunteer which remains a fruitful field for exploration. The article presents volunteering as prosocial behavior at the example of the countries of the Iberian Peninsula.

Keywords: voluntary service, volunteer, prosocial behavior

Streszczenie

Teorie wyjaśniające działania w wolontariacie poprzez wskazanie poszczególnych atrybutów, można podzielić na te, które podkreślają motywację oraz te, które akcentują racjonalne działania oraz analizę kosztów i korzyści. Wiek i płeć są cechami różnicującymi wolontariat, w dużej części łączą się też z postrzeganiem i rozumieniem kapitału ludzkiego oraz zasobów społecznych. Rozważania poświęcono kontekstowi efektów związanych z pracą wolontariatu, jednocześnie dostrzeżono zróżnicowany wpływ organizacji oraz społeczności, a także cechy regionalne, co stanowi pole do eksploracji. W artykule przedstawiono wolontariat jako zachowanie prospołeczne na przykładzie państw Półwyspu Iberyjskiego.

Słowa kluczowe: wolontariat, wolontariusz, zachowanie prospołeczne

¹ Dr hab. Beata Szluz, prof. UR – kierownik Zakładu Socjologii Problemów Społecznych w Instytucie Socjologii UR; absolwentka Wydziału Nauk Historycznych i Społecznych UKSW w Warszawie. Zainteresowania naukowe: socjologia problemów społecznych, polityka społeczna, praca socjalna, socjologia rodziny. E-mail: bszluz@poczta.fm.

WSTĘP

Wolontariat jest rodzajem aktywności jednostki budującym kapitał ludzki i społeczny. Teoria kapitału ludzkiego opiera się na badaniach i pracach ekonomistów T.W. Schultza, G.S. Beckera i J. Mincera. Ostatni z przywołanych autorów wprowadził pojęcie inwestowania w kapitał ludzki rozumianego jako proces uczenia się – najpierw w szkole, później przez zdobywanie doświadczenia zawodowego (Cichy i Malaga 2007, 20). Poszukując związku kapitału ludzkiego i wolontariatu, można określić aktywność wolontariatu jako formę inwestowania w kapitał ludzki jednostek. Każda osoba angażująca się w wolontariat działa nie tylko dla dobra wspólnego, ale też nabywa nowe umiejętności i doświadczenia, inwestuje w kapitał ludzki i pomnaża go. Drugi termin rozpowszechnił się za sprawą J. Colemana i R. Putnama, a następnie P. Bourdieu i F. Fukuyamy. Według P. Bourdieu, kapitał społeczny jest to zbiór rzeczywistych i potencjalnych zasobów, jakie związane są z posiadaniem trwałej sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych związków opartych na wzajemnej znajomości i uznaniu. Członkostwo w grupie dostarcza zatem wsparcia jednostce. J.S. Coleman podkreślił, iż cele indywidualne mogą przekształcić się w korzyści płynące z przyjacielskich relacji nawiązanych z innymi ludźmi. W ten sposób, kapitał społeczny staje się kapitałem publicznym, ponieważ korzystają z niego wszyscy, którzy należą do danej struktury, ale też inni członkowie społeczeństwa (Sierocińska 2011, 69-72). Łączenie kapitału społecznego z zaangażowaniem obywatelskim R. Putnam rozumiał następująco, ludzie: „którzy należą do formalnych i nieformalnych sieci społecznych, są bardziej skłonni poświęcić swój czas i pieniądze w dobrej intencji niż ci, którzy funkcjonują w izolacji społecznej. Z tych powodów altruizm [...] jest ważnym objawem pozwalającym zdiagnozować obecność kapitału społecznego” (Putnam 2008, 197). W zakresie rozwiązywania różnorodnych problemów społecznych funkcja kapitału społecznego polega przede wszystkim na uzupełnianiu niedoborów innych kapitałów (m.in. ludzkiego) oraz na ułatwianiu generowania tego typu zasobów (Kwiatkowski 2005, 106-107). Wolontariat sprzyja pomnażaniu kapitału społecznego, wiąże się z budowaniem klimatu zaufania i wzajemności we wspólnotach².

Diagnoza sytuacji wolontariatu łączy się nie tylko z oceną wartości ekonomicznej pracy, lecz również z poznaniem motywacji i zarządzania wolontariatem, rozmiaru czy profilu społeczno-demograficznego. W artykule zobrazowano wolontariat jako zachowanie prospołeczne na przykładzie państw Półwyspu Iberyjskiego³.

² Do pojęcia wspólnoty odwołuje się koncepcja wsparcia społecznego, jak i wynikające z niej aplikacje praktyczne. Umożliwia to wykorzystanie wolontariatu jako formy, być może także metody edukacyjnej, ukierunkowanej na kształtowanie postaw prospołecznych w ogóle, a także własny rozwój ochotników.

³ Półwysp Iberyjski (Półwysp Pirenejski) znajduje się w południowo-zachodniej części Europy. Obejmuje trzy kraje: Hiszpanię (Królestwo Hiszpanii), Portugalię (Republika Portugalii) i An-

1. POJĘCIE I SPECYFIKA WOLONTARIATU

Pisząc na temat wolontariatu, E.G. Calvo nawiązał do pojęć: filantropia, działalność społeczna, zachowanie prospołeczne, praca społeczna lub ochotnicza, które były i są określeniami używanymi w języku potocznym, często zamiast wspomnianego terminu wolontariat. Podkreślił, że pojęciem wolontariusz określano m.in. osobę będącą na bezpłatnym stażu mającym na celu nauczanie się zawodu (Calvo 1995, 39-52). Współcześnie wolontariat jest bezpłatną, dobrowolną, ochotniczą pracą wykonywaną na rzecz innych osób i społeczeństwa, wykraczającą poza związki z rodziną, przyjaciółmi i kolegami.

European Volunteer Centre Association of Voluntary Service Organisations podaje szeroką definicję pojęcia, uznając że: „wolontariat odnosi się do wszystkich form działalności ochotniczej, formalnej, bądź nieformalnej, w pełnym lub w niepełnym wymiarze czasu, w kraju lub za granicą. Jest podejmowany z wolnej woli, wyboru i motywacji oraz bezinteresownie. Przynosi profity samemu wolontariuszowi, społeczności i całemu społeczeństwu. [...] Formalny wolontariat wspomaga, jednak nie zastępuje profesjonalnych, opłacanych pracowników” (Pybus 2007, 208). Wolontariusz planuje, jak działać, żeby rozwiązać określony problem w ramach organizacji. Nie jest to czynność, która zanika, kiedy kończy się impuls, który dał początek określonemu działaniu. Osoba postępuje bezinteresownie, co oznacza pracę bez świadczenia finansowego. Ochotnik uzyskuje liczne korzyści niematerialne, m.in.: satysfakcję, spełnienie motywacji, zyskuje nowych przyjaciół i znajomych, zdobywa wiedzę i umiejętności, a w efekcie lepszą pozycję na rynku pracy. Wolontariat opiera się na altruizmie i solidarności, wiąże się z poświęceniem części wolnego czasu jednostki.

W praktyce istnieją sytuacje związane z pobieraniem pensji przez wolontariuszy. Przypadkiem wynagradzania ochotników jest proces profesjonalizacji wolontariusza z możliwością utworzenia miejsca pracy w przyszłości (Cnaan, Handy i Wadsworth 1996, 364-383). Realizowana działalność jest jednocześnie zdefiniowana (cel pracy, metodologia) w ramach organizacji oraz pożyteczna i korzystna dla społeczeństwa. Odnosi się do działania w obliczu problemów i ich realnych uwarunkowań.

W poszczególnych państwach Półwyspu Iberyjskiego uwzględniono w regulacjach prawnych definicję i doprecyzowano zapisy dotyczące wolontariatu. W Andorze zapisano w ustawie (Llei 90/2010, art. 3, 6) następujące założenia: wolontariat to działania o charakterze altruistycznym; cechuje je odpowiedzialność i solidarność, niezależna i wolna realizacja, bez konieczności osobistego zobowiązania lub obowiązku prawnego; zadania realizowane w ramach wolontariatu są wykonywane przez podmioty publiczne lub prywatne, bądź organizacje non-profit, zarejestrowane w ewidencji; działania są podejmowane poza zakresem stosunku pracy, cywilnego, handlowego itp.; praca jest wykonywana bez wynagrodzenia

dorę (Księstwo Andory) oraz terytorium zależne od Wielkiej Brytanii – Gibraltar. Autorka przebywała na stypendium w Hiszpanii, w ramach Programu Erasmus, co umożliwiło jej zebranie literatury i materiałów źródłowych oraz przygotowanie niniejszego artykułu. W artykule pominięto Gibraltar.

(uwzględniono zwrot poniesionych kosztów). Nie są uznawane za wolontariat dobrowolne działania spontaniczne, sporadyczne lub prowadzone poza organizacjami wolontariuszy, lub wykonane ze względów rodzinnych, więzi przyjaźni, poczucia solidarności, życzliwości i dobrego sąsiedztwa. Działalność wolontariuszy nie może w żadnym wypadku zastępować płatnej pracy.

Z kolei w Hiszpanii⁴ zdefiniowano wolontariat w ustawie z dnia 15 stycznia 1996 r. o wolontariacie, jako: „zbiór działań, interesów powszechnych, rozwiniętych przez osoby fizyczne, które nie realizują się na podstawie stosunku dotyczącego pracy, sprawowania urzędu, stosunku handlowego lub innej działalności wynagradzanej i posiadają następujące cechy: mają charakter altruistyczny i solidarny; ich wykonanie jest wolne od posiadania osobistego interesu lub zobowiązania prawnego; dokonują się bez rekompensaty ekonomicznej, bez szkody prawnej dotyczącej ściągania kosztów, które powoduje wykonawca dobrowolnej działalności; rozwijają się poprzez prywatne lub publiczne organizacje i zgodnie z konkretnymi programami i projektami” (Ley 6/1996, art. 3, §1). W październiku 2015 r. przyjęto w Hiszpanii nową ustawę o wolontariacie (Ley 45/2015, art. 3, §1, 2), w której podkreślono, że wolontariat oznacza zbiór dobrowolnych działań prowadzonych przez osoby fizyczne, pod warunkiem, że: osoby te kierują się solidarnością z innymi osobami, ich działania są świadome i dobrowolne, bez korzyści finansowych, w ramach programów opracowanych przez organizacje pozarządowe. Są to inicjatywy mające na celu poprawę jakości życia jednostek i społeczeństwa oraz ochronę środowiska.

W Portugalii ustawa nr 71 z dnia 3 listopada 1998 r. (Lei nr 71/98, art. 2) definiuje wolontariat jako działalność prowadzoną w celu bezinteresownej realizacji projektów, programów i innych inicjatyw (bez celu zysku finansowego), przez podmioty publiczne lub prywatne, z wyłączeniem indywidualnych sporadycznych działań lub tych, które są podejmowane z przyczyn rodzinnych, przyjacielskich i w sąsiedztwie. Przyczynia się do poprawy jakości życia. Znajduje odzwierciedlenie w szeregu działań prowadzonych na rzecz społeczeństwa.

W definicjach wolontariatu zwrócono uwagę na to, że jest on działaniem dobrowolnym, bezpłatnym, jest pracą wykonywaną na rzecz innych osób z wyłączeniem rodziny, przyjaciół i kolegów, ma charakter altruistyczny i solidarny. Jest realizowany długo- lub krótkoterminowo, formalnie lub nieformalnie. Może być wykonywany w kraju i za granicą⁵.

⁴ Wszystkie autonomiczne wspólnoty w Hiszpanii wprowadziły regulacje prawne dotyczące wolontariatu. Ogłoszenie tych zapisów miało miejsce pomiędzy 1991 a 2007 r. i niektóre z nich były wcześniejsze niż ustawa o wolontariacie z 1996 r. W 1991 r. regulacje dotyczące wolontariatu wydała Katalonia, w 1992 r. Aragón, w 1994 r. Madryt, z kolei Kastylia i León w 1995 r., Kastylia-La Mancha w 1995 r., sześć autonomii w 1998 r., a były to: Extremadura, Nawarra, La Rioja, Wyspy Kanaryjskie, Baleary, Państwo Basków, w 2000 r. Galicja, w 2001 r. Walencja, Andaluzja, Asturias, w 2004 r. zdecydowała się Murcia oraz w 2007 r. Kantabria (*Diagnóstico de situación del voluntariado en España* 2009, 12).

⁵ Najpopularniejszą formą wolontariatu zagranicznego są tzw. *workcamps*, podczas których młodzi ludzie z różnych krajów pracują na rzecz lokalnej społeczności. „Wolontariat europejski” w programie Unii Europejskiej (UE) pt. „Młodzież w działaniu” umożliwia wyjazd na długoterminowy wolontariat za granicą. Organizacja Narodów Zjednoczonych (ONZ) także organizuje wyjazd

L.E. Alonso wolontariat realizowany w przestrzeni fizycznej danej instytucji, za pomocą bezpośredniego kontaktu z innymi osobami, określa jako wolontariat osobisty. Z kolei wolontariat wirtualny odbywa się – wg niego – za pomocą Internetu lub telefonu. Wolontariat półosobisty polega na wykonywaniu pracy z wykorzystaniem mediów oraz w bezpośrednim kontakcie z ludźmi (Alonso 1996, 101-120). Współcześnie realizowany jest także wolontariat korporacyjny, nazywany wolontariatem biznesu, wolontariat osób znanych np. z mediów, tzw. ambasadorski, jak również ekspercki, wykonywany przez osoby wykształcone w określonej dziedzinie (Tavazza 2003, 34; Szluz 2008, 540-555). Ze względu na wiek ochotnika, może to być wolontariat dzieci i młodzieży, dorosłych czy osób starszych. Praca wolontariuszy jest ceniona, a instytucje⁶ uznają ważną rolę ochotników.

2. CHARAKTERYSTYKA WOLONTARIATU W POSZCZEGÓLNYCH PAŃSTWACH

2.1. Andora

W Andorze szczególną uwagę zwrócono na prawo obywateli do angażowania się w sferze publicznej. Podkreślono, że jest to jeden z fundamentów społeczeństwa Andory i jedna z podstawowych zasad demokracji. Szczególne miejsce zajmuje wolontariat, dla którego promowania stworzono Komitet Wolontariuszy Andory, jako organ promocji, doradztwa i konsultacji (Llei 90/2010, art. 25-28). Wprowadzono „Narodowy plan promocji wolontariatu”. Zwrócono uwagę na to, że rząd powinien opracować ten plan jako instrument administracyjny, który określa kryteria dotyczące projektowania i koordynacji działań wolontarystycznych. Ma on wskazywać działania podjęte przez rząd, mające na celu integrowanie inicjatyw podejmowanych przez zarejestrowane organizacje⁷, w których pracują wolontariusze. Realizację planu przewidziano na cztery lata, w czasie których powinien zostać podsumowany i odnowiony. Dokument końcowy powinien zawierać następujące elementy: analizę sytuacji wolontariatu w Andorze⁸ (np. to, że w kraju funk-

długoterminowy w ramach „Programu wolontariuszy Narodów Zjednoczonych”, który jest skierowany do osób powyżej 25. roku życia z doświadczeniem zawodowym (Pybus 2007, 158).

⁶ Rok 2001 został uznany przez ONZ „Międzynarodowym rokiem wolontariatu”, z kolei rok 2011 uchwałą Komisji Europejskiej (KE) został uznany za „Europejski rok wolontariatu i aktywności obywatelskiej”. KE podjęła decyzję o przeznaczeniu ze swojego budżetu 8 mln. euro, dla państw członkowskich UE prowadzących działalność wolontariatu (*Profundizar en el voluntariado* 2011, 114).

⁷ W Andorze funkcjonują organizacje pozarządowe, wpisane do rejestru, w których wolontariusze mogą podejmować działania, np.: Ajuda i Cooperació, Associació Àgora Jove, Associació Aina de l'Església de Canillo, Associació Andorrana contra el càncer, Associació Andorrana per la Malaltia d'Alzheimer (AAMA), Associació d'Afectats d'Autisme d'Andorra, Associació d'Educació de persones adultes „Il·lusió per aprendre”, Associació de Ball Social Estil Caribeny, Associació de Dones d'Andorra (ADA), Associació de familiars per la salut mental d'Andorra, Associació de Gent Gran d'Andorra la Vella, Associació de Malalts Reumàtics, Fibromiàlgics i de la Síndrome de Fatiga Crònica (AMARE), Associació de Mares i Pares de L'Escola Especialitzada Nostra Senyora de Meritxell, Associació internacional de protecció dels patrimonis ambientals i culturals (AIPAC) (Govern d'Andorra 2016a).

⁸ Nie odnaleziono danych statystycznych, które pozwoliłyby przybliżyć wizerunek wolontariusza w Andorze.

cjonuje Ministerstwo ds. Młodzieży i Wolontariatu); akcje promujące wolontariat; badania i szkolenia w zakresie wolontariatu; środki wspierające dobrowolne działania zorganizowane w ramach dostępnego budżetu; wzory koordynowania prac, nastawione na promowanie współpracy i wymiany informacji pomiędzy sektorem publicznym i prywatnym (Llei 90/2010, art. 23).

Wolontariat w Andorze rozwija się w kilku zakresach, wśród których wskazano następujące:

1. społeczny – praca w celu wsparcia osób wykluczonych społecznie, walki z ubóstwem, opieki nad grupami/kategoriami społecznymi ze specjalnymi potrzebami, np. osobami niepełnosprawnymi;
2. kultury – promowanie kreatywności w rozpowszechnianiu dóbr kultury;
3. edukacji – działania na rzecz edukacji dorosłych, edukacji wszystkich obywateli, stymulowania i promowania uczestnictwa w społeczności szkolnej;
4. środowiska – praca w zakresie ochrony, odzyskiwania gatunków i obszarów naturalnych, w zakresie rozwoju świadomości ekologicznej;
5. zdrowia – działania na rzecz promocji zdrowia;
6. udziału obywateli i odpowiedzialności obywatelskiej – wzmocnienie udziału obywateli w stowarzyszeniach, promowanie inicjatyw społecznych w zakresie tworzenia i animacji sieci społecznych;
7. promocji grupy/kategorii społecznej – promocja, rzecznictwo integracji społecznej: kobiet, młodzieży, imigrantów, grup etnicznych itd.;
8. praw człowieka – obrona praw człowieka, sprawiedliwości, demokracji;
9. współpracy międzynarodowej – zwalczanie ubóstwa i promowanie rozwoju;
10. interwencji kryzysowej – reagowanie w sytuacjach kryzysowych, np. dotyczących środowiska naturalnego⁹;
11. rozwoju gospodarczego i społecznego – tworzenie projektów rozwoju społeczno-gospodarczego;
12. czasu wolnego – edukacja w wolnym czasie, promowanie wartości, wiedzy i postaw w zespole, działania w odniesieniu do sportu i jego korzyści dla spójności społecznej i zdrowia (Govern d'Andorra 2016).

W ostatnich dziesięcioleciach szczególnego znaczenia nabrały w Andorze dobrowolne ruchy walczące o wolność, równość i poprawę warunków życia. Stowarzyszenia obywatelskie i działania wolontariuszy mają długą tradycję. Ochotnicy świadczą usługi dobrowolnie, bez wynagrodzenia, w ramach różnych organizacji. Motywacje wolontariuszy mogą być różne, niektóre są związane z wyraźnym dążeniem do przekształcenia rzeczywistości, inne z dążeniem do osobistego spełnienia. Przed wolontariatem stoi szereg wyzwań, które dotyczą i wiążą się m.in. z: pojawianiem się nowych potrzeb społecznych; społeczeństwem informacyjnym i nowymi technologiami komunikacyjnymi; globalizacją, wzmocnieniem demokracji

⁹ W 2007 r. utworzono w Andorze Departament Ochrony Ludności i Zarządzania Kryzysowego, który koordynuje pracę wolontariuszy w zakresie wymienionych dziedzin (Govern d'Andorra 2016b).

i spójności społecznej; nowymi ramami stosunków między sektorem publicznym i prywatnym; promowaniem dobra wspólnego, nowej kultury organizacyjnej, roli wartości społecznych, równości i sprawiedliwości społecznej; promowaniem współistnienia w kontekście nasilającego się procesu migracji; dbałością o jakość środowiska naturalnego. Akcentowane jest rozwijanie nowych form działalności wolontariatu.

2.2. Hiszpania

W 1986 r. utworzono Platformę Wolontariatu Hiszpańskiego (Plataforma del Voluntariado de España 2016), organizację pozarządową, która zrzeszyła 78 organizacji o zasięgu lokalnym i regionalnym, jak również autonomiczne i prowincjonalne platformy, które reprezentują 900 tys. wolontariuszy¹⁰. Platforma informuje przyszłych wolontariuszy o swoim profilu, celach, podaje definicję wolontariatu, prawa i obowiązki, zabezpieczenie ochotników, realizowane zadania, role, jakie może wypełnić ochotnik. Dodatkowo wskazuje potrzebę tworzenia *Wewnętrznego statutu wolontariatu*¹¹. W takim dokumencie powinno znaleźć się pojęcie i model wolontariatu, wizerunek, funkcje, odpowiedzialność, prawa i obowiązki wolontariuszy. Kolejnymi aspektami są: wskazanie miejsca wolontariatu w strukturze, sposobu rekrutowania wolontariuszy, kryteria i wymagania wobec nich stawiane, mechanizmy uczestnictwa i wzorzec relacji z pozostałymi członkami organizacji. Platforma jest odpowiedzialna za koordynowanie i systematyzację działań wolontariatu w Hiszpanii. Pobudza wolontariat, ułatwia porozumiewanie się i udział w działalności wolontarystycznej oraz uwrażliwia obywateli. Uczestniczy w opracowywaniu polityk i programów wolontariatu.

W badaniach Komisji Europejskiej nad wolontariatem (2010 r.) ustalono, że pomiędzy 92 a 93 mln. Europejczyków podejmuje pracę w wolontariacie. Średnia aktywnego udziału, łącznie w UE, wynosiła 34% osób. 18% uczestnictwo Hiszpanów sytuuje ten kraj w grupie państw z najmniejszym udziałem w wolontariacie (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad 2011, 95-96). Badania pt. *Profil wolontariatu w Platformie Wolontariatu Hiszpańskiego*, przeprowadzone przez Obserwatorium Wolontariatu pozwoliły określić liczbę ochotników, która wynosiła 300 tys. osób. Z pominięciem danych liczbowych obejmujących organizację Caritas, wymieniono liczbę 250850 wolontariuszy (w tym 58% kobiety i 42% mężczyzn). Dostrzegana jest feminizacja wolontariatu w Hiszpanii. Przykładem mogą być dane z 2009 r.: w Andaluzji odsetek kobiet wynosił 54%; w Bizkaia 63,3%;

¹⁰ W Hiszpanii działają organizacje pozarządowe, w których wolontariusze mogą podejmować swoją pracę, np.: Cruz Roja Española, Cáritas, Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), Asociación Española contra el Cáncer (AECC), Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales, Save The Children, ONCE o Médicos del Mundo (Plataforma del Voluntariado de España 2016).

¹¹ W badaniach zrealizowanych w państwie Basków, 6 na 10 organizacji nie posiadało wewnętrznego statutu. W Kastylii-La Mancha tylko 57% podmiotów posiadało tego typu statut (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad 2011, 194).

w całym Kraju Basków 55%; w Kastylii-La Mancha 63,75%. W 2010 r. około połowa wolontariuszy miała mniej niż 35 lat. Udział wolontariuszy w wieku pomiędzy 18. a 35. rokiem życia wynosił 42,6%, z kolei w przedziale 36-55 lat 32,5%, a dla starszych wolontariuszy, którzy przekroczyli 56. rok życia 22,3% (spośród nich jedna trzecia miała 65 lat). W Kastylii-La Mancha 39% wolontariuszy należało do rodziny wielodzietnej. 37,5% było katolikami niepraktykującymi, 31,3% katolikami praktykującymi, 10,3% deklaroowało się jako ateści, 10% agnostycy, 1,8% praktykowało inną religię, 0,5% deklaroowało, że są wierzący, niepraktykujący żadnej religii. Status społeczno-ekonomiczny 50% wolontariuszy sytuował się na poziomie średnim niższym, a 40,8% średnim wyższym. Pod względem stanu cywilnego, więcej było kobiet niezamężnych, rozwiedzionych, wdów oraz żonatych mężczyzn. Dla obu płci niezamężni stanowią 54%, w związkach małżeńskich było 35,8%, a owdowiałych 5,8%. Natomiast w Andaluzji osoby w związkach małżeńskich dominowały, stanowiły 48% (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad 2011, 126-128, 131, 137).

W maju 2015 r. 35,3% ludności hiszpańskiej współpracowało z organizacją pozarządową, 8,1% w ramach wolontariatu. Dominowały kobiety: 6 na 10 wolontariuszy. Większość stanowiły osoby w wieku powyżej 45 lat (55,1%), jednocześnie zmniejszył się odsetek najmłodszych wolontariuszy. Podkreślono wzrost współdziałania z organizacją trzeciego sektora (ekonomicznej i/lub wolontariuszy) wśród osób, które przekroczyły 55. rok życia. Niemal połowa populacji w tym wieku (45,6%) współpracowała z organizacją pozarządową (Castellano 2016, 13). W nowej ustawie o wolontariacie z 2015 r. wyeksponowano kilka typów wolontariatu: międzynarodowy, socjalny, na rzecz środowiska naturalnego, kultury, sportu, edukacji, zdrowia, czasu wolnego, społeczny i ochrony ludności (Ley 45/2015). Wolontariat może przyczyniać się zatem do zwalczania nierówności, poszerzyć możliwości udziału i mobilizacji obywateli, w aspekcie funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego, umożliwić podejmowanie inicjatyw w różnych dziedzinach.

2.3. Portugalia

W 1999 r. w Portugalii powołano Krajową Radę Promocji Wolontariatu, która jest podmiotem odpowiedzialnym za opracowanie planu działań niezbędnych dla promocji i koordynowania pracy ochotników. W zakresie jej zadań znajdują się następujące inicjatywy:

1. opracowywanie i planowanie działań;
2. wydanie wolontariuszom kart identyfikacyjnych;
3. wspieranie działań związanych z ubezpieczeniami grupowymi;
4. zawieranie umów na korzystanie z transportu publicznego przez wolontariuszy;
5. wdrażanie szkoleń¹², które przyczyniają się do poprawy jakości i skuteczności wolontariatu;

¹² Krajowa Rada Promocji Wolontariatu ma za zadanie podnoszenie kwalifikacji wolontariuszy-

6. udzielanie wsparcia informacyjnego organizacjom, a także promowanie ich działalności;

7. promowanie i upowszechnianie wolontariatu jako formy partycypacji społecznej oraz solidarności pomiędzy obywatelami za pomocą odpowiednich środków, łącznie z mediami;

8. uwrażliwianie społeczeństwa na znaczenie wolontariatu, promowanie debat, konferencji i podobnych inicjatyw;

9. wspieranie realizacji badań socjologicznych, zwłaszcza we współpracy z uniwersytetami, dotyczących postaw i motywacji obywateli do wolontariatu;

10. podnoszenie świadomości w firmach, które cenią doświadczenie jednostki w wolontariacie, zwłaszcza młodych ludzi poszukujących pierwszej pracy;

11. zapewnienie środków niezbędnych do poprawy i rozwoju wolontariatu (Decreto-Lei nr 389/99).

Zadaniem Krajowej Rady Promocji Wolontariatu jest dbanie o to, by wolontariusze wykonywali zadania zgodnie z ich wiedzą, doświadczeniem i motywacją, mając dostęp do szkoleń, a także otrzymywali wsparcie w wykonywaniu ich pracy, która podlega ewaluacji. Ich praca powinna być wykonywana z zapewnieniem warunków bezpieczeństwa i higieny. Ochotnicy powinni uczestniczyć w podejmowaniu decyzji, które dotyczą ich działalności. Organizacja¹³ ma za zadanie regulować warunki ich pracy, po wykonaniu której mogą otrzymać potwierdzenie.

W 2012 r. odnotowano¹⁴, iż 11,5% populacji w wieku powyżej 15 lat pracowało ochotniczo. Stanowiło to 1038464 osób (442838 kobiet, 595626 mężczyzn), które brały udział w formalnym i/lub nieformalnym wolontariacie. Dominowały osoby w wieku od 25. do 44. roku życia (13,1%). 12,7% stanowiły jednostki w przedziale pomiędzy 45. a 64. rokiem życia, a młodzi ludzie, w wieku od 15 do 24 lat, 11,6%. Najmniej, bo 7,3%, było osób, które ukończyły 65. rok życia (Instituto Nacional de Estatística 2016).

szy w Portugalii. W związku z tym, w 2005 r. opublikowano podręcznik szkoleniowy i podręcznik trenera. Podręcznik szkoleniowy, obejmujący 12 modułów, jest dostosowany do każdego aspektu szkoleniowego i jest dostępny dla uczestników poprzez udział w bezpłatnych szkoleniach zorganizowanych przez Radę. Obywają się one w różnych rejonach kraju.

¹³ W Portugalii funkcjonują organizacje pozarządowe, w których wolontariusze mogą podejmować działania, np.: Acreditar – Associação de Pais e Amigos de Crianças com Cancro, Associação Portuguesa para a Promoção da Segurança Infantil, Associação Beira Serra, Associação Coração Amarelo, Associação Bem-Haja Net, Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, Associação pela Dignidade na Vida e na Morte, Corpo Nacional de Escutas, Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS), Confederação Portuguesa das Colectividades de Cultura, Recreio e Desporto, Confederação Nacional dos Organismos de Deficientes, Cáritas Portuguesa, Fundação Evangelização e Culturas (Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado 2016).

¹⁴ W trzecim kwartale 2012 r. przeprowadzono w Portugalii badania z zastosowaniem przygotowanego kwestionariusza skierowanego do respondentów, którzy ukończyli 15. rok życia. Zbieranie informacji odbywało się za pośrednictwem wywiadu wspomaganego komputerowo (CAPI) lub wspomaganego komputerowo wywiadu telefonicznego (CATI). Założenia metodologiczne i koncepcyjne były zgodne z instrukcją Międzynarodowej Organizacji Pracy (MOP), której głównym celem było stworzenie systemu zbierania informacji o wolontariacie w poszczególnych krajach.

Przykładem pracy ochotników może być program „Wolontariat młodzieży”, który integruje młodych ludzi pomiędzy 18 a 30 rokiem życia. Zadaniem Portugal- skiego Instytutu Sportu i Młodzieży, jest wdrożenie zintegrowanej i zdecentralizo- wanej polityki w wymienionych dziedzinach, w ścisłej współpracy z podmiotami publicznymi i prywatnymi, w szczególności z organizacjami sportowymi, stowa- rzyszeniami młodzieżowymi, studenckimi i władzami lokalnymi. Instytut ma na celu zwiększenie wsparcia dla stowarzyszeń, wolontariuszy oraz promowanie dzia- łalności rekreacyjnej, pozaformalnej edukacji i mobilności geograficznej młodych ludzi w Portugalii i za granicą. Program „Wolontariat młodzieży” jest realizowany w zakresie: wsparcia dla osób starszych i dzieci, a także organizowania zawodów sportowych. Wdrażane są także inne programy, m.in.: „Wolontariat młodzieży na rzecz lasów” i „Wolontariat w promocji efektywności energetycznej” (Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado 2016a). Praca jest wykonywana nieod- płatnie, ma na celu przede wszystkim dążenie do osobistego i integralnego rozwoju odbiorcy, a także np. ochronę środowiska naturalnego. Obowiązkiem wolontariuszy jest poszanowanie prywatności i godności człowieka, a także przestrzeganie ideolo- gicznych, religijnych i kulturowych przekonań, zachowanie tajemnicy o sprawach poufnych. Istotne jest przemyślane podejmowanie decyzji podczas rozwiązywania nieprzewidzianych problemów oraz informowanie osób odpowiedzialnych, mające na względzie zapewnienie prawidłowości wykonywania pracy.

PODSUMOWANIE

Wolontariat, ze względu na wartości, na których się opiera, buduje kapitał społeczny (wpływa na jego składowe), który dotyczy szeroko pojmowanych relacji społecznych, opartych o swoistą sieć powiązań. Odnosi się do współpracy ludzi ze sobą i budowania wzajemnego zaufania. Do rozwoju kapitału społecznego pro- wadzą oddolne przejawy samoorganizowania się ludzi i zaangażowania obywatel- skiego. W nawiązaniu do słów Heleny Radlińskiej, jest to „budzenie drzemiących w jednostce utajonych aspiracji” do świadomego, dojrzałego i odpowiedzialnego kreowania rzeczywistości społecznej (szerzej zob. Górecki 2013). Jednostka an- gażująca się w tę pracę, działa nie tylko dla dobra innych czy wspólnego, zdoby- wa także wiedzę i doświadczenie (inwestowanie w kapitał ludzki). Uczy się m.in. współpracy w grupie oraz tolerancji, współczucia, obowiązkowości, systematycz- ności i odpowiedzialności. Ilustrują to przykłady działań wolontariatu w pań- stwach Półwyspu Iberyjskiego. Wolontariat, poprzez budowanie relacji wzajem- nego zaufania, pozwala na budowanie poczucia przynależności do grupy, a tym samym sprzyja budowaniu kapitału społecznego. Działający zespołowo ochotni- cy, w ramach aktywności wolontariackiej, umacniają swój system wartości, któ- ry opiera się na gotowości do altruistycznego działania i postawie prospołecznej. W państwach, które wybrano w celu egzemplifikacji zachowań prospołecznych, podejmowane są działania mające na celu m.in.: uświadomienie społeczeństwu

istoty wolontariatu i aktywności obywateli, podniesienie poziomu wykształcenia osób, które pracują jako wolontariusze, a także wzmocnienie współpracy pomiędzy podmiotami (można dostrzec instytucjonalizację¹⁵ wolontariatu) oraz promowanie badań nad nowymi formami wolontariatu i pobudzanie jego rozwoju.

BIBLIOGRAFIA:

- Alonso, Luis Enrique. 1996. Nuevos movimientos sociales y asociacionismo. W: *Las entidades voluntarias en España. Institucionalización, estructura económica y desarrollo asociativo*, red. Gregorio Rodríguez Cabrero i Julia Monserrat Codorniu, 101-120. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Calvo, Enrique Gil. 1995. El voluntariado dentro de los movimientos sociales. W: *El voluntariado: conferencias pronunciadas en el Centre Cultural Bancaixa [II Encuentro Internacional sobre Servicios Sociales]*, 39-52. Valencia: Fundació Bancaixa.
- Castellano, Isabel. 2016. La medición del voluntariado: una aproximación a través de los datos. *Índice. Revista de Estadística y Sociedad*, 66, 11-13.
- Cichy, Krzysztof i Krzysztof Malaga. 2007. Kapitał ludzki w modelach i teorii wzrostu gospodarczego. W: *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, red. Mikołaj Herbst, 24-33. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cnaan, Ram A., Femida Handy i Margaret Wadsworth. 1996. Defining Who is a Volunteer: Conceptual and Empirical Considerations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 25(3), 364-383. DOI: 10.1177/0899764096253006.
- Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado. 2016. *Nacionais*. Dostęp: 16.08.2016. <http://www.voluntariado.pt/left.asp?09.01>.
- Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado. 2016a. *Voluntariado Jovem*. Dostęp: 12.08.2016. <http://www.voluntariado.pt/left.asp?02.03.01>.
- Decreto-Lei nr 389/99, de 30 de Setembro. Diário da República nr 229 – I Série-A. Dostęp: 16.08.2016. http://www.voluntariado.pt/preview_documentos.asp?r=44&m=PDF.
- Diagnóstico de situación del voluntariado en España. Plan Estatal del Voluntariado 2005-2009*. 2009. Dostęp: 18.08.2016. <https://ctinobar.webs.ull.es/1docencia/DESIGUALDAD%20SOCIAL/DIAGNOSTICO.pdf>.
- Govern d'Andorra. 2016. *Àmbits del Voluntariat*. Dostęp: 12.08.2016. <http://www.voluntariat.ad/ambits-del-voluntariat>.
- Govern d'Andorra. 2016a. *Associacions de caràcter general*. Dostęp: 12.08.2016. <http://www.associacions.ad/generals>.
- Govern d'Andorra. 2016b. *Voluntaris de Protecció Civil*. Dostęp: 18.08.2016. <http://www.protecciocivil.ad/voluntariat>.
- Górecki Mikołaj. 2013. *Idea, instytucjonalizacja i funkcje wolontariatu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

¹⁵ Na temat instytucjonalizacji wolontariatu szerzej pisze m.in. M. Górecki (2013).

- Instituto Nacional de Estatística. 2016. *Características sociodemográficas por tipo de trabalho voluntário – 2012*. Dostęp: 16.08.2016. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=cn_quadros&boui=157481205.
- Kwiatkowski Mariusz. 2005. Kapitał społeczny. W: *Encyklopedia Socjologii. Suplement*, red. Hieronim Kubiak i in., 105-107. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Lei nr 71/98 de 3 de novembro. Diário da República nr 254 – I Série-A. Lisboa. Dostęp: 11.08.2016. <http://dre.pt/pdf1sdip/1998/11/254A00/56945696.pdf>.
- Ley 6/1996, de 15 de enero, del Voluntariado. BOE nr 15, 1071. Dostęp: 11.08.2016. <https://www.boe.es/boe/dias/1996/01/17/pdfs/A01239-01243.pdf>.
- Ley 45/2015, de 14 de octubre del Voluntariado. BOE nr 247. Dostęp: 11.08.2016. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/10/15/pdfs/BOE-A-2015-11072.pdf>.
- Llei 90/2010, del 16 de desembre, del voluntariat d'Andorra. Dostęp: 11.08.2016. <https://www.bopa.ad/bopa/023004/Documents/6A68A.pdf>.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. 2011. *Diagnóstico de la situación del voluntariado del acción social en España*. Madrid: Plataforma del Voluntariado de España.
- Observatorio del Voluntariado de la PVE. 2008. *El perfil del voluntariado en la PVE*. Madrid: Plataforma del Voluntariado de España.
- Plataforma del Voluntariado de España. 2016. *¿Quiénes somos?*. Dostęp: 18.08.2016. <http://www.plataformavoluntariado.org/>.
- Profundizar en el voluntariado: los retos hasta 2020*. 2011. Madrid: Plataforma del Voluntariado de España.
- Putnam, Robert D. 2008. *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, tłum. Przemysław Sadura i Sebastian Szymański Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Pybus, Victoria. 2007. *International Voluntary Work*. Oxford: Vacation Work.
- Sierocińska, Katarzyna. 2011. Kapitał społeczny. Definiowanie, pomiar i typy. *Studia Ekonomiczne*, 1(68), 69-86.
- Szluz, Beata. 2008. Wolontariat w pomocy społecznej jako „ucieczka” od wypalenia zawodowego. W: *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. Teresa Zbyrad, 540-555. Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Tavazza, Luciano. 2003. *El nuevo rol del voluntariado social*. Buenos Aires: Lumen Argentina.

Ks. MAREK KLUZ¹

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

UCZCIWOŚĆ NAUCZYCIELA W PROCESIE WYCHOWANIA DO WARTOŚCI

TEACHER'S HONESTY IN THE PROCESS OF EDUCATION TOWARDS VALUES

Summary

The virtue of honesty has a fundamental role in an educational process towards values. Honesty as a virtue is extremely important especially in the educational mission of a teacher. Therefore, the aim of this publication/article is to show the meaning of teacher's honesty in the process of educating a student about values in the school environment. An honest teacher should accompany the student in discovering a way of life and help him to make good choices based on an objective hierarchy of values.

Keywords: honesty, teacher, student, values, education, school

Streszczenie

W procesie wychowania do wartości fundamentalną rolę pełni cnota uczciwości. Uczciwość jako cnota jest szczególnie ważna w posłannictwie wychowawczym nauczyciela. Dlatego celem niniejszej pracy jest ukazanie znaczenia uczciwości nauczyciela w procesie wychowania ucznia do wartości w środowisku szkolnym. Uczciwy nauczyciel powinien towarzyszyć uczniowi w trudzie odkrywania drogi życiowej i pomóc mu w dokonywaniu wyborów opartych na obiektywnej hierarchii wartości.

Słowa kluczowe: uczciwość, nauczyciel, uczeń, wartości, wychowanie, szkoła

WPROWADZENIE

W obecnym świecie wśród działań wychowawczych za fundamentalne należy uznać te, które dotyczą wartości. Trud aksjologiczny jest niezbędny do wyposażenia młodych ludzi w umiejętności i narzędzia, które pozwolą im prowadzić życie dobre, godne i jak najbardziej ludzkie. Papież Franciszek podczas spotka-

¹ Ks. dr hab. Marek Kluz, prof. UPJPII – Prodziekan WTST UPJPII w Krakowie, Kierownik Podyplomowych Studiów z Etyki i Podyplomowych Studiów z Teologii ze Specjalizacją w Eklezjologii, profesor nadzwyczajny przy Katedrze Teologii Moralnej i Duchowości na WTST. Autor kilku książek i około 150 artykułów naukowych. E-mail: mkluz@op.pl.

nia z uczniami i nauczycielami szkół włoskich na Placu św. Piotra w Rzymie dnia 10 maja 2014 r. podkreślił wyraźnie, że „w szkole nie tylko zdobywamy wiedzę, uczymy się konkretnych rzeczy, ale wyrabiamy także nawyki i przyswajamy sobie wartości. Celem edukacji jest dowiadywanie się wielu rzeczy, to znaczy poznanie bardzo wielu ważnych treści, aby nabyć pewne nawyki, a także aby przyswoić sobie wartości. I to jest bardzo ważne” (Franciszek 2014, 45).

W procesie wychowania do wartości jedno z czołowych miejsc zajmuje cnota uczciwości, która powinna towarzyszyć człowiekowi na każdym etapie jego życia. Powinna być obecna wszędzie tam, gdzie dochodzi do spotkania człowieka z człowiekiem. Jednym z wielu miejsc tego spotkania jest szkoła. W niniejszej pracy zostanie ukazana potrzeba uczciwości w szkole jako prerogatywy nauczycieli, którzy, realizując obowiązki dydaktyczne, umacniają także swych uczniów w trudzie odkrywania świata wartości. Podjęcie tego tematu należy uznać za szczególnie ważne, ponieważ słabnie wrażliwość na tego rodzaju wartość, także w środowisku szkolnym w relacji nauczyciel – uczeń.

1. POTRZEBA UCZCIWOŚCI W REALIZACJI PROCESU WYCHOWANIA DO WARTOŚCI

Wychowanie to proces, który przebiega w wyniku spotkania wychowawcy (nośnika wartości) i wychowanka (odbiorcy wartości). Wymaga ono otwarcia się na drugiego człowieka i na samego siebie. Oznacza to „bycie sobą” i gotowość do dialogu. To dwustronne komunikowanie się jest również wzajemnym oddziaływaniem na siebie osób, jest współdziałaniem w procesie kształtowania człowieka w trakcie jego rozwoju, dorastania, dojrzewania. To także wspólna podróż w jednym kierunku, ku rozwojowi człowieczeństwa młodego człowieka (Dobrzyńska 1999, 15).

Mędzy osobami, podmiotami procesu wychowania, rodzi się z czasem więź zbudowana na odpowiedzialności, uczciwości i zaufaniu. Wychowanie to droga do miłości, wolności, odpowiedzialności – do wartości personalistycznych i moralnych. Celem wychowania jest doprowadzenie dziecka, ucznia, do umiejętności władania swoimi zdolnościami oraz do odkrycia dobra i opowiedzenia się za nim oraz urzeczywistniania go w życiu. Młody człowiek ma kształtować swój charakter, czyli zespół sprawności moralnych. Kształtowanie charakteru to długotrwały proces, bo sprawności moralne uczeń nieustannie w sobie rozwija. Ten dynamizm jest wyzwaniem dla rodziców i nauczycieli, którzy mają go właściwie ukierunkować (Benedykt XVI 2007, 10-13). Aktywność dorosłych, trud wychowania, ma zawsze wektor skierowany ku dobru – sztuką wychowania jest ukazać wychowankowi to dobro i zainspirować do przyjęcia go za własne. Doskonalenie wychowanka to pomaganie mu we wzrastaniu w dobru.

Wychowanie dziecka jest procesem rozłożonym w czasie, który przebiega nieustannie w przestrzeni oddziaływania interpersonalnego wielu osób, które dziecko otaczają, spotykają, wpływają na nie. O wychowaniu można mówić wte-

dy, gdy działalność wychowawców nastawiona na osiągnięcie zmian w osobowości wychowanka (np. przez wiedzę, wolność, godność, dobrą wolę, miłość) jest świadoma i celowa. Jest ono wypadkową różnego rodzaju zachowań, wykładów i przykładów, m.in.: dyscypliny i samodyscypliny, kształtowania serca i umysłu, przekazu wiary i nauczania wartości. Wśród tych wartości jest również uczciwość.

Terminy „uczciwość”, „uczciwy” bardzo często pojawiają się w debatach, wywiadach, felietonach, także w najnowszych technicznie mediach. Na przykład Encyklopedia Wirtualnej Polski proponuje następującą definicję uczciwości: „zachowywanie uznanych norm moralnych, rzetelność w ich spełnianiu, prawość; określa zarówno konkretne postępowanie w danych okolicznościach, jak i trwałą cechę charakteru” (Encyklopedia.wp.pl 2012). W *Słowniku języka polskiego* można spotkać takie synonimiczne określenia uczciwości jak sumienność, rzetelność, bez kręactwa, bez oszustwa, prawość życia. W zmaganiach nad tematyką uczciwości żywo uczestniczy chrześcijaństwo. I tak na przykład *Katechizm Kościoła Katolickiego* zwraca uwagę na uczciwość w kontekście omawiania cnoty sprawiedliwości (uczciwość pojmowana jest jako składnik sprawiedliwości): „Człowiek sprawiedliwy, często wspominany w Piśmie świętym, wyróżnia się stałą uczciwością swoich myśli i prawością swojego postępowania w stosunku do bliźniego (Katechizm Kościoła Katolickiego 1994, 1807). Z tego wynika, że uczciwość to nic innego jak czystość intencji, zamiarów i prawość życia. Uczciwość rozumiana jako prawość życia jest zdolnością człowieka do bycia darem dla innych w duchu miłości. Człowiek prawy rozumie godność, szlachetność i wartość siebie i drugiej osoby (Drożdż 2012, 61-62).

Uczciwość to zgodność postępowania z głoszonymi, przyjętymi za własne, normami płynącymi z określonego systemu wartości. Wszelkie wartości, szczególnie zaś moralne, wymagają świadectwa poprzez czyny. Tylko człowiek potrafi przekształcać zastaną rzeczywistość i samego siebie poprzez uczynki. Osoba ludzka realizuje swoje powołanie do nieustannego wzrastania w człowieczeństwie, głosząc światu, czym jest dla niej prawda².

Uczciwość to również mówienie i poszanowanie prawdy³. Przejawia się to w mówieniu w zgodzie z faktami, ale również w przyznaniu się do winy oraz należytych wykonywaniu swoich prac i obowiązków. Uczciwość buduje poczucie własnej wartości, a także zaufanie innych. Poprzez nią okazuje się szacunek innym ludziom, ale również samym sobie (troska o swoje dobre imię, o swą wiarygodność). Należy więc być uczciwym wobec siebie samego, wobec innych ludzi, wobec prawa i przepisów, wobec pracy i obowiązków oraz wobec faktów.

² T. Merton, amerykański trapista, szukając odpowiedzi na pytanie o prawdę, tak o niej pisał: „Prawda rzeczy – to ich rzeczywistość. Prawda myśli – to zgodność naszej wiedzy z przedmiotami naszego poznania. Prawdą w słowach jest ich tożsamość z tym, co myślimy. Prawdą o czynach jest zgodność naszego postępowania z naszymi przekonaniami” (Merton 1989, 303).

³ Można jednak znać prawdę, ale się nią nie kierować w życiu i jej nie przekazywać. Człowiek może zatem nie tylko „być prawdziwym”, ale i też może niestety „być zafałszowanym”. Stąd wypływa ludzka uczciwość, ale także w drugiej postawie nieuczciwość. I taka sytuacja występuje często w życiu

Uczciwość zajmuje jedno z czołowych miejsc wśród celów wychowania. Obserwując i analizując rzeczywistość oraz sytuacje przedstawiane przez środki masowego przekazu, można zauważyć, że stan uczciwości we wszelkiego rodzaju stosunkach międzyludzkich jest spychany na margines. Budzi to coraz większy niepokój wielu obserwatorów. Dlatego podejmowanie tematu uczciwości jest dziś niezwykle ważne, ponieważ słabnie wrażliwość na tę wartość.

Uczciwość kojarzy się coraz częściej ze staroświeckim poglądem, z konserwatyzmem, nieprzystosowaniem do dzisiejszego świata XXI wieku. A przecież kształtowanie postawy uczciwości jest sprawą najwyższej wagi, ponieważ stopniowy jej zanik w różnych sferach życia prowadzi do coraz bardziej widocznej demoralizacji. Akcentowanie uczciwości we wzajemnych stosunkach i w wychowaniu wynika więc z szerszego zjawiska, jakim jest lekceważenie lub utrata wartości. Roman Ingarden pisał: „Natura ludzka polega na nieustannym przekraczaniu granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastaniu ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcy wartości. Bez tej misji i bez tego wysiłku wyrastania ponad samego siebie człowiek zapada z powrotem i bez ratunku w swoją czystą zwierzęcość, która stanowi jego śmierć” (Ingarden 1973, 25).

Uczciwość jak każda norma i zasada jest wartością. Można przyjąć, że wartość to określone dobro lub wskazanie służące zaspokajaniu dobrych potrzeb, rozwojowi oraz właściwemu współżyciu z bliźnimi. Wartość zaznacza granicę pomiędzy tym, co dobre, a tym, co złe; między tym, co słuszne, a tym, co niewskazane; pomiędzy tym, co wypada, a tym, co jest niegodne. Po jednej stronie znajdują się więc m.in.: honor, odwaga, szlachetność, szczerowość, prawda, uczciwość itp. (czyli dobro albo tworzenie dobra), a po drugiej stronie są m.in.: cynizm, tchórzostwo, kombinatorstwo, lekceważenie obowiązków, kłamstwo itp. Można dziś zaobserwować dominację drugiej grupy kryteriów działań. A przecież przekraczanie granic wartości prowadzi do groźnych szkód zarówno dla pojedynczego człowieka jak i dla wspólnoty. Człowiek posiada instrument do oceny tego, co wartościowe i co sprzeczne z wartościami. Chrześcijanie nazywają go sumieniem. Rolą rodziców, nauczycieli i wychowawców jest więc właściwe, zgodne z wartościami, kształtowanie sumienia i charakteru młodego człowieka (Kluz 2015, 19-24).

Do pierwszych, podstawowych obowiązków rodziców, nauczycieli, wychowawców, pedagogów należy wychowanie dziecka do wartości (Zalewski 2006, 17-20). Nieuczciwością jest zaś to wszystko, co jest z tym sprzeczne, np. lekceważenie obowiązków, szkodenie innym, cwaniactwo, hipokryzja, podstęp, oszustwo, brak wrażliwości, zawiść. Skutki nieuczciwości są pustoszące dla jednostki i dla społeczności. Mimo to wykroczenia te są często aprobowane i nie budzą większego sprzeciwu. Można nawet spotykać różnego rodzaju próby usprawiedliwienia tego

ludzkim. Bycie prawdziwym lub bycie fałszywym odzwierciedla stan ludzkiego sumienia. K. Wojtyła w książce *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne* podkreśla, że „w sumieniu dokonuje się owo szczególne sprzężenie prawdziwości z powinnością, która przejawia się jako moc normatywna prawdy” (Wojtyła 2000, 169).

rodzaju zachowań jako formy „zaradności życiowej”. A przecież brak uczciwości zawsze i w każdych okolicznościach jest złem moralnym, fałszywym obrazem człowieka i wartości (Kempys 2005, 170-171).

W naturę ludzką wpisane jest dążenie do poznania prawdy o Bogu, sobie, bliźnim, świecie, dlatego też człowiek musi podjąć trud walki z tym wszystkim, co ją fałszuje. To wezwanie jest właściwe dla osoby ludzkiej z racji jej pochodzenia, bo zarówno człowiek, jak i prawda, mają tę samą Przyczynę i Rację: Boga. To dlatego m.in. teolog życia wewnętrznego z opactwa Gethsemani Thomas Merton nazywał życie „szukaniem prawdy” (Merton 1989, 179-185). Ten amerykański trapista uważał, że odpowiedź człowieka na zastaną prawdę powinna być jednoznaczna i całkowita. Chodzi o życie w prawdzie, mówienie jej, dążenie do niej, o zgodność z nią. Wyjaśniał: „Stajemy się bardziej realni przez mówienie prawdy. Człowiekowi niełatwo jest zapomnieć o potrzebie dowiedzenia się prawdy, gdyż instynkt poznawania jest w nas zanadto silny, aby mógł ulec zniszczeniu. Ale może zapomnieć jak bardzo trzeba mu również mówić prawdę. Nie możemy bowiem jej poznać, jeżeli sami nie jesteśmy z nią w zgodzie. Musimy być wewnętrznie w prawdzie, być szczerzy wobec siebie samych, zanim poznamy prawdę znajdującą się poza nami. Tę wewnętrzną prawdę zdobywamy jednak dając świadectwo tej, którą na zewnątrz dostrzegamy. Prawda słowa i prawda czynu to ta sama, spójna rzeczywistość” (Merton 1989, 180).

2. CECHY DOBREGO NAUCZYCIELA I PRZEJAWY JEGO UCZCIWOŚCI W POSŁANNICTWIE WYCHOWAWCZYM

Uczciwość, jak każde inne dobro, powinna towarzyszyć człowiekowi na każdej płaszczyźnie jego życia. Powinna być obecna zawsze tam, gdzie dochodzi do spotkania jakichkolwiek osób. Jednym z wielu miejsc spotkania, oddziaływania interpersonalnego jest szkoła. Ona „mocą swego posłannictwa kształtuje [...] władze umysłowe, rozwija zdolność wydawania prawidłowych sądów, wprowadza w dziedzictwo kultury wytworzonej przez przeszłe pokolenia, kształci zmysł wartości, przygotowuje do życia zawodowego, sprzyja dyspozycjom do wzajemnego zrozumienia się, stwarzając przyjazne współżycie wśród wychowanków różniących się charakterem czy pochodzeniem” (Sobór Watykański II 1968, 5).

Edukacja prowadzona w szkole ma wspierać ucznia w jego wszechstronnym rozwoju, wszechstronnym, czyli intelektualnym, psychicznym, społecznym, estetycznym, ale również moralnym i duchowym. W samych oświatowych aktach prawnych jest bezpośrednie nawiązanie do wartości uniwersalnych, poznawczych, pragmatycznych, społecznych, ale także do wartości moralnych.

Nauczyciele mają uczyć, ale także wspierać rozwój osobowy ucznia, ukazywać system wartości i należyte normy społeczne. Nauczyciele, jako wychowawcy i osoby kształtujące młode pokolenie, powinni w swym postępowaniu i procesie kształcenia i wychowania kierować się wartościami moralnymi. Muszą także do-

pilnować, by w edukacji nie zabrakło wychowania w wartościach i do wartości. „Niezależnie od tego, co rozumiemy przez wartości i jak pojmujemy ich istnienie oraz za jaką odpowiadamy się ich klasyfikacją, odgrywają doniosłą rolę w wychowaniu, [...] choćby dlatego, że umożliwiają jednoznaczne odróżnianie dobra od zła, a tym samym podejmowanie decyzji ważnych życiowo i zgodnych z podstawowymi zasadami moralności” (Łobocki 2002, 77). Przy wsparciu moralnym wychowawcy uczeń zdobywa własne doświadczenie w dziedzinie wartości, które w przyszłości będzie procentować.

Sytuacja wychowawcza to splot warunków, faktów, okoliczności, na podłożu których przebiega proces wychowawczego oddziaływania. Ze swej natury posiada charakter aksjologiczny. Rdzeniem sytuacji wychowawczej jest relacja wychowawcy i wychowanka. Obie te osoby są podmiotami wartości preferowanych i zamierzonych do urzeczywistniania. Ktoś eksponuje wartości, broni ich, by ktoś inny mógł je poznać, odkryć i urzeczywistniać. Aby współdziałanie wychowanka i wychowawcy przyniosło sukces, niezbędne jest spotkanie osób, oddziaływanie, integracja. Podmiotowość osób, wychowawcy i wychowanka, ma w procesie wychowania kolosalne znaczenie (Konarzewski 2004, 288).

Wartością jest wszystko to, co jest cenne, ważne, godne człowieka, doniosłe, godne pożądania dla jednostki i dla społeczeństwa. To cel dążeń ludzkich i punkt odniesienia do uznania czegoś za dobre lub złe. Wartości wyrażają to, „co powinno być” i „czego pragniemy” (Nowak 1999, 393). Ku nim człowiek angażuje wolę i wysiłek. Dążenie ku wartościom kształtuje człowieka, przesądza o wewnętrznym rozwoju, działaniach i postawie życiowej. Dzięki nim człowiek wyraża siebie jako osoba. „Patrzeć na człowieka, nie widząc w nim i wokół niego wartości – to po prostu wcale go nie dostrzegać w jego swoistości i oryginalności ontycznej” (Cichoń 1996, 83).

Wartości istnieją poza człowiekiem, który ma je odkryć, zaakceptować i urzeczywistniać. Źródłem tego urzeczywistniania jest świadoma, dobrowolna, odpowiedzialna i twórcza aktywność osoby. By do niej doszło, potrzebna jest młodemu człowiekowi edukacja aksjologiczna, wychowanie ku wartościom. Chodzi o to, by uczeń zdobywał wiedzę o wartościach, rozwijał swą wrażliwość aksjologiczną, pragnął urzeczywistniać wartości i żył według nich (Homplewicz 1996, 142). Bez wiedzy o wartościach trudno mówić o efektywności wychowania. Ta wiedza musi być rzetelna, dostosowana do wieku i możliwości poznawczych wychowanka. Wychowawca ma przedkładać wartości, inspirować do ich wyboru i zachęcać do urzeczywistniania. Nauczyciel ma być świadkiem wartości. Poprzez życie zgodne z głoszonymi wartościami nauczyciel pomaga uczniowi nabyć i przyswoić sobie te wartości. Słowa uczą, a przykłady pociągają. Jako świadek, taki nauczyciel jest zdolny poruszyć serce i umysł dziecka i wzbudzić w nim chęć wewnętrznego wysiłku postępowania zgodnego z przyjętymi wartościami. Uczeń tak zainspirowany kontynuuje odkrywanie prawdy, dobra i piękna oraz opiera na nich swoje życie. To jest prawdziwe bogactwo aksjologiczne. Motywacja ucznia pochodząca od

nauczyciela, który jest autorytetem, może zainspirować ucznia do życia dobrego, pięknego i prawdziwie ludzkiego (Szewczyk 2006, 42-47).

Bardzo ważne w nauczaniu i wychowaniu dzieci jest zaangażowanie nauczyciela. Nauczyciel dostarcza wiadomości z zakresu konkretnego przedmiotu, kształci metodycznie, pogładowo, ale również kształtuje charakter i rozwija moralnie. Nauczyciel powinien być: pogodny, łagodny, wyrozumiały, sprawiedliwy, ufny. To fachowiec w swej dziedzinie, który posiada rzetelną wiedzę, szacunek do prawdy, poczucie honoru i godności, utożsamia się z głoszonymi wartościami, uczy myślenia i wartościowania. Nauczyciel wyposaża ucznia w wiedzę, umiejętności i ich praktyczne zastosowania, ale przede wszystkim przedkłada mu konkretny system wartości (Siewiora 2015, 127-133).

Nauczyciel powinien być mistrzem, doradcą, przewodnikiem, opiekunem, przyjacielem. Ma ukazywać cele i wartości; sugerować drogi i metody ich poznawania i przyjmowania; kierować ku pogłębionemu rozumieniu siebie, innych i świata. Nauczyciel powinien „zapalać” umysł, wolę, myśli, serce i pragnienia ucznia. Jego wpływ na młodego człowieka jest ogromny i powinien to być zawsze wpływ pozytywny! Powinien być on zatem człowiekiem o wielkim sercu i sumieniu. Nauczyciel uczy, gdy przekazuje wiedzę, a wychowuje, gdy odkrywa przed uczniem świat wartości.

Nauczyciel, jeśli chce należycie wychowywać młode pokolenie, musi być także autorytetem (Ruciński 1999, 9). To trudne, bo trzeba go sobie wypracować. Trwa to czasami całe lata, ale bez tego trudno „porwać” młodych ludzi ku wartościom. Uczciwość jest tu wyzwaniem i propozycją, ponieważ nauczyciel-wychowawca nie musi być ideałem, ale powinien postępować zgodnie z głoszonymi przez siebie tezami. Takich „ludzi sprawdzonych w życiu” uczniowie lubią, szanują, słuchają i naśladowują. Nauczyciel musi także być z uczniami, musi ich szanować i kochać oraz zdawać sobie sprawę z powagi zadania, jakie na nim spoczywa. Praca z młodymi ludźmi to przede wszystkim wychowywanie i formowanie przyszłych obywateli. Znajomość psychologii, zasad dydaktyki i pedagogiki ułatwiają nauczycielowi oddziaływanie na uczniów. Ale ważniejsze wydaje się uczciwe postępowanie, zaangażowanie emocjonalne, zainteresowanie uczniami i ich sprawami, zdolność do integrowania, empatia, gotowość do poświęcenia, życzliwość, cierpliwość i dobroć.

Chcąc być skutecznym wychowawcą, nauczyciel powinien być zewnątrz i wewnątrz uczciwy, zgodny w swym postępowaniu z tym, co mówi. Ta „jedność” powinna być dla uczniów czytelna, jasna i zachęcająca. Św. Jan Paweł II tak na ten temat mówił: „Zwracam się również do was, drodzy nauczyciele i wychowawcy. Podjęliście się wielkiego zadania przekazywania wiedzy i wychowania powierzonych wam dzieci i młodzieży. Stoicie przed trudnym i poważnym wyzwaniem. Młodzi was potrzebują. Oni poszukują wzorców, które byłyby dla nich punktem odniesienia. Oczekują odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań, jakie nurtują ich umysły i serca, a nade wszystko domagają się od was przykładu życia. Trzeba, abyście byli dla nich przyjaciółmi, wiernymi towarzyszami i sprzymierzeń-

camy w młodzieńczej walce. Pomagajcie im budować fundamenty pod ich przyszłe życie [...]. Drodzy nauczyciele i wychowawcy, z uznaniem pragnę podkreślić wasz trud, jaki wkładacie w wychowanie młodego pokolenia. Serdecznie wam dziękuję za tę szczególnie ważną i trudną pracę” (Jan Paweł II 2008, 856).

Bycie nauczycielem wymaga ciągłego samodoskonalenia się tych, którzy pragną towarzyszyć młodym ludziom w ich rozwoju. Zmieniają się czasy, formy kształcenia, poziom wiedzy o człowieku, jego rozwoju, sposobach przyswajania wiedzy, a przekształceniu ulegają formy aktywności ludzkiej. Dlatego nauczyciel musi pogłębiać swoją wiedzę, aby nie pozostać w tyle za swoimi wychowankami, aby nadążyć za nimi i nie utracić z nimi płaszczyzny porozumienia i możliwości należytego oddziaływania. Bycie nauczycielem to nie jest jedynie zawód – to powołanie.

Uczciwość człowieka będącego nauczycielem nie jest jedynie jego sprawą. Aby mógł wychowywać do niej innych, najpierw sam musi żyć uczciwie. Nawet jeśli pedagog tego nie dostrzega, to jego słowa nieustannie są konfrontowane z jego czynami. Prawda obowiązuje nie tylko w sferze wypowiedzania słów, ale przede wszystkim w sposobie postępowania, w szczerości działania. Młodzi ludzie, szukający prawdy i autorytetów, są szczególnie wyczuleni na „podwójną moralność”. Trudno odzyskać utracone raz zaufanie wychowanków, uczniów. Przestają słuchać, nie podejmują dialogu, nie chcą współpracować z tymi, którzy tylko „wymądrzają się” i pouczają, a nie stają wobec nich z prawdą, która zazwyczaj jest kosztowna. Uczciwość nauczyciela to prawda jego słów i czynów wobec uczniów – wobec wszystkich, konsekwentnie, mimo wszystko, nawet gdy trzeba ponieść konsekwencje. Młodzi ludzie oczekują, że „tak” znaczy „tak”, a „nie” znaczy „nie”. Godzą się na wymagającą, ale cenną prawdę (Stolarczyk 2006, 113-115).

Wszelkie działania i wypowiedzi nauczyciela mają ukazać uczniom system obiektywnych wartości tak, aby przyjęli go jako własny w postępowaniu. Najgłębiej przemawia do nich świadectwo, jakie daje nauczyciel w konkretnej sytuacji będącej jakąś próbą. Czasami jedno wydarzenie może zastąpić wiele godzin lekcyjnych pełnych słów. Jedna postawa nauczyciela może nauczyć więcej, niż kilkadziesiąt godzin wychowawczych. Nauka prawdy odbywa się na lekcjach, ale także na przerwach czy poza salą lekcyjną. To cenne „lekcje”, choć uczniowie rzadko przyznają się do tego głośno. Papież Paweł VI przypominał: „Człowiek naszych czasów chętniej słucha świadków, aniżeli nauczycieli; jeśli słucha nauczycieli, to dlatego, że są świadkami” (Paweł VI 1975, 41).

W szkole nauczyciel dzieli się z uczniami wiedzą, mądrością, umiejętnościami, ale i zasadami moralnymi. Pedagog zawsze przygotowany do zajęć staje się autorytetem w dziedzinie, której naucza. Ale jednocześnie daje świadectwo należytego traktowania pracy (uczy pracowitości, obowiązkowości, punktualności, ofiarności, wyrozumiałości, opanowania itp.). Młodzi ludzie dostrzegają i cenią nauczyciela, który szanuje czas swój i innych, który wie, jak dostosować sposób przekazu do treści. Bardzo ważne jest również to, aby każdy uczeń w procesie dydaktycznym i wychowawczym traktowany był podmiotowo, indywidualnie. Praca

nauczyciela przewodnika, jego troska o wychowanka, nie kończy się wraz z dźwiękiem dzwonka po ostatniej lekcji. Czas jest sprzymierzeńcem kontaktów interpersonalnych i „ojcem prawdy”. Nauczyciel musi mieć czas dla uczniów.

Szkoła powinna wzbogacać wiedzę, odkrywać talenty, tworzyć możliwości rozwoju intelektualnego, ale także i moralnego. Istnieją zasady postępowania, które obowiązują zawsze i wszędzie. Oznacza to, na przykład, że uczciwość obowiązuje wszystkich, także w szkole. Nie może być przyzwolenia na zło, które powinno być nazywane po imieniu. To trudne, ponieważ dotyczy delikatnej materii, ale niezmiernie ważne, bo uczy odwagi i prawości. Tylko człowiek prawy własnym przykładem porwie wychowanka ku temu, co dobre, choć trudne. Dzieci potrafią rozpoznawać w postępowaniu wychowawcy, co jest autentyczne, a co nie. Czasami nie potrzeba słów, aby wiele przekazać uczniowi. Trudną sztuką jest „tworzenie” prawego człowieka, ale to jest cel wychowania⁴. Osoba nauczyciela spotykanego w szkole powinna być dla ucznia pomocna w znalezieniu właściwych reguł postępowania. Młodzi ludzie nie oczekują, by nauczyciel był „fajny”, lecz by ukazywał uczciwie prawdziwe wartości, których czasami nie znajduje w środowisku rodzinnym.

Elementem ważnym w procesie dydaktycznym jest sprawiedliwe ocenianie. Dotyczy ono sprawdzenia wiedzy, umiejętności, ale również włożonego przez ucznia wysiłku. Ponieważ ludzie mają różne zdolności, predyspozycje i wykazują się różnym zaangażowaniem, dlatego tak ważny jest obiektywizm nauczyciela przy wystawianiu ocen. To bardzo trudne zadanie, które podlega zazwyczaj nie-mej (choć zdarza się, że również głośniejszej, a nawet krzykliwej) analizie i krytyce uczniów. Większość uczniów obdarza nauczycieli zaufaniem na wyrost – zakładają oni, że nauczyciele przyjmują jednakowe kryteria wobec wszystkich uczniów, dostosowując je do poziomu intelektualnego ucznia. Dzieci w szkole oczekują ocen przede wszystkim sprawiedliwych, niezależnych od statutu ich rodziny, stanowiska rodziców, kontaktów z wymiarem sprawiedliwości, nałogów czy patologii w domu itp. Uczniowie posiadają wręcz instynktowne wyczucie sprawiedliwości i niesprawiedliwości w kwestii oceniania. Godzą się z jedynką (oceną niedostateczną), którą dostali zasłużenie. Ale ocena niesprawiedliwa (nawet dobra) rodzi bunt, złość, a także utratę zaufania do nauczyciela. Wbrew pozorom, większość uczniów nie oczekuje od pedagogów ocen wysokich, lecz przede wszystkim sprawiedliwych, tych, na jakie rzeczywiście zasłużyli. To oczekiwanie wzrasta wraz z wiekiem i świadomością uczniów. Nauczyciel powinien wymagać na miarę moż-

⁴ „Jeśli wychowawca jest człowiekiem dojrzałym uczuciowo i sprowokuje [...] proces odkrywania, zaspokaja wszystkie głębokie potrzeby wychowanka nie ulegając jego jeszcze chaotycznej i niejasnej podświadomości. Wychowawca staje się wówczas nie fikcyjnym, a rzeczywistym i idealnym «paradygmatem wartości», na podstawie których wychowanek kształtuje swój własny rozwój. Jest to «transfer» «proaktywnego», czyli «konstruktywnego» rozwoju, a staje się on jeszcze skuteczniejszy jeśli wychowawca nie tylko jest człowiekiem dojrzałym uczuciowo, ale także potrafi wyrazić swą miłość w formie dostosowanej do poziomu wychowanka, okazuje serdeczne zainteresowanie nim, jego projektami i bogactwem jego istoty i odkrywa je przed nim samym. Wychowawca staje się wówczas wcieleniem i ostoją życiowego programu wychowanka” (Cian 1990, 230).

liwości ucznia i dostrzegać oraz doceniać najmniejsze choćby umiejętności i starania (Drożdż 2016, 138-140).

Nauczyciel w swoim powołaniu jest odpowiedzialny przed swoimi uczniami. Uczciwość każe mu więc bronić dobrego imienia ucznia, szanować go, pogłębiać w nim poczucie własnej godności. Fascynacja dobrem poparta czynami jest najgłębszą formą edukacji. Proces nauczania i wychowania dokonuje się na otwartym umyśle i sercu (Drożdż 2016, 7-24).

Przejawem uczciwości nauczyciela jest to, że nie przyjmuje od uczniów ani ich rodziców prezentów mających na celu pozyskanie jego przychylności. Nie udziela również płatnych korepetycji swoim uczniom. To jest niemoralne i rodzi podejrzenia o brak obiektywizmu podczas oceniania ucznia na zajęciach szkolnych. Intensywność kontaktów nauczyciela z rodzicami zależeć powinna od indywidualnych potrzeb. Jednak odbywać się one powinny bez chęci przypodobania się rodzicom i bez prób nacisku. Uczciwy nauczyciel ma prawo nie spełniać oczekiwań rodziców, gdy są one niezgodne z ogólnie przyjętymi normami, zasadami moralnymi czy dobrem ucznia. Postawa mądrego, konsekwentnego nauczyciela niejednokrotnie staje się świadectwem i nauką prawdy i dobra zarówno dla uczniów jak i dla ich rodziców. Nauczyciel nie jest chodzącym ideałem, ale ma do niego dążyć – odpowiada przed uczniami i daje świadectwo prawdzie (Połec 2006, 278-291).

Nauczyciel wspiera rodziców w procesie wychowania. Ci, którzy powierzają swoje dzieci nauczycielom, oczekują przede wszystkim postępów w mądrości i kształtowaniu postaw moralnych. Nauczyciel, partner rodziców w kształtowaniu młodej osoby, powinien być człowiekiem kompetentnym o wysokiej kulturze osobistej i posiadać pewną wiedzę o wychowanku i jego środowisku rodzinnym. „Prawdziwy wychowawca, uczestniczy więc w życiu młodzieży, interesuje się jej problemami, stara się poznać jej zapatrywania, uczestniczy w jej życiu sportowym i kulturalnym, w jej rozmowach; jako dojrzały i odpowiedzialny przyjaciel wskazuje dobre cele i drogi do ich osiągnięcia, jest gotów wyjaśniać problemy i wskazywać kryteria, by z roztropnością i życzliwością stanowczością poprawiać oceny i postępowanie zasługujące na nagane. W takim klimacie «pedagogicznej obecności» wychowawca nie jest uważany za «przełożonego», lecz za «ojca, brata i przyjaciela» (Jan Paweł II 2000, 8). To ułatwia współpracę w procesie wychowawczym młodego człowieka na linii dom – szkoła. Pomiędzy wychowującymi nie powinno być zasadniczej rozbieżności, ponieważ ma to złe konsekwencje dla procesu wychowania. Ideałem jest, gdy dom i szkoła kierują się tymi samymi zasadami, gdy istnieje spójność działań wychowawczych. Wówczas zagwarantowany będzie sukces wychowania. Jeżeli jednak dziecko-wychowanek widzi i przeżywa rozdźwięk między dwoma podstawowymi środowiskami wychowawczymi, wtedy jednego zaczyna unikać lub stawia mu aktywny opór. Nie może być wtedy mowy o całościowym, pełnym, pozytywnym wzrastaniu dziecka w jego człowieczeństwie. A ów pełny i pozytywny rozwój jest naczelnym celem procesu wychowania.

Nauczyciele powinni reagować na nieprawidłowości u uczniów, bo inaczej stają się współwinnymi. Naganna jest akceptacja złego zachowania uczniów (np. ściąganie,

odpisywanie), bierność wobec zła moralnego, obojętność wobec oszustw. Nieuczciwość musi zostać nazwana, skrytykowana, a jej sprawca ukarany. Inaczej szkoła staje się środowiskiem niewydolnym wychowawczo, amoralnym, które dba o święty spokój, a nie o prawidłowy rozwój dziecka, ucznia. Wychowanie w wartościach i do wartości domaga się uczciwości, bo tylko wtedy staje się skuteczne, sensowne i dobre. Wychowywanie to proces obustronny: ja daję drugiemu jakąś wartość, ale i on ubogaca mnie jako człowieka, niezależnie od tego, czy jest się uczniem, czy nauczycielem.

PODSUMOWANIE

W procesie wychowania do wartości fundamentalną rolę pełni cnota uczciwości. W procesie wychowywania do wartości o uczciwości można mówić w kontekście trzech fundamentalnych podmiotów: rodziców, nauczycieli i uczniów. Wszelkie trudne sytuacje rodzinne i szkolne powinny być rozstrzygane w oparciu o cnotę uczciwości. Uczciwość jest szczególnie ważna w posłannictwie wychowawczym nauczyciela. Rolą uczciwego nauczyciela jest towarzyszyć uczniowi w trudzie odkrywania drogi życiowej, a także pomóc mu w uporaniu się z problemami i pozwolić dokonywać wyborów w oparciu o prawdziwą hierarchię wartości. Tylko wolne zwrócenie się ku wartościom gwarantuje, że raz przyjęte, staną się własnością moralną młodego człowieka. Młodzi ludzie są szczerzy, poszukują prawdy i oczekują jej od innych. Nawet największą krytykę przyjmą od tych, których uważają za autorytet. Aby nim być, nauczyciel musi go sobie wypracować uczciwą postawą, czyli dać świadectwo życia wartościami, które głosi. Tylko ten, kto ma rangę autorytetu, ma prawo oczekiwać, że jego słowa i postawy pociągną za sobą innych, a on sam stanie się wzorem do naśladowania.

Nauczyciele i wychowawcy muszą dołożyć wszelkich starań, aby coraz lepiej i uczciwiej formułować obiektywne sądy, także krytyczne, wobec koncepcji i kierunków w wychowaniu stanowiących zagrożenie dla świata wartości młodych ludzi. W trakcie rozwoju i dojrzewania uczniowie potrzebują solidnych fundamentów teoretycznych i praktycznych, by odnaleźć i przyjąć za swoje elementarne wartości. Dotyczy to przede wszystkim wartości najbardziej podstawowych, ludzkich, uniwersalnych.

BIBLIOGRAFIA:

- Benedykt XVI. 2007. Rodzina, szkoła, parafia – miejsca formacji chrześcijanina. Homilia podczas nieszpórów (Monachium – 10 września 2006). *Sprawy Rodziny*, 1, 10-13.
- Cian, Luciano. 1990. *Wychowanie w duchu ks. Bosko*, tłum. Izabela Gutewicz. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Cichoń, Władysław. 1996. *Wartości, człowiek, wychowanie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Dobrzyńska, Jolanta. 1999. Współczesne kierunki wychowawcze. *Wychowawca*, 2, 12-15.
- Drożdż, Alojzy. 2016a. Nauczyciel między męstwem a heroizmem. W: *Mądrość w wychowaniu – wychowanie do mądrości*, red. Michał Drożdż, 137-154. Tarnów: Biblos.
- Drożdż, Michał. 2016b. Mądry nauczyciel w kontekście ludzkich dylematów. W: *Mądrość w wychowaniu – wychowanie do mądrości*, red. Michał Drożdż, 7-24. Tarnów: Biblos.
- Drożdż, Michał. 2012. Uczciwość w blasku prawdy. *Studia Socialia Cracoviensia*, 4(1), 53-63.
- Franciszek. 2014. Dlaczego mam kochać szkołę? Przemówienie podczas spotkania z uczniami i nauczycielami szkół włoskich (Rzym – 10 maja 2014). *L'Osservatore Romano* (wyd. pol.), 6, 43-45.
- Homplewicz, Janusz. 1996. *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP. Encyklopedia Wirtualnej Polski. Dostęp: 19.03.2012. <http://encyklopedia.wp.pl> (19.03.2012).
- Ingarden, Roman. 1973. *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jan Paweł II. 2000. *Do wychowawców, katechetów i rodziców*. Kraków: Wydawnictwo „M”.
- Jan Paweł II. 2008. Homilia podczas Mszy św. (Łowicz – 14 czerwca 1999). W: Jan Paweł II. *Dzieła zebrane, tom IX. Homilie i przemówienia z pielgrzymek – Europa*, cz. 1: Polska, 854-858. Kraków: Wydawnictwo „M”.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*. 1994. Poznań: Pallottinum.
- Kempys, Michał Jerzy. 2005. *Rola cnót moralnych w wychowaniu ku pełni człowieczeństwa w świetle pism o Jacku Woronieckiego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Kluz, Marek. 2015. Szkoła miejscem wychowania człowieka moralnie przyzwoitego i szlachetnego. W: *Szkoła i jej etyczne wyzwania*, red. Jacek Siewiora, 13-34. Tarnów: Biblos.
- Konarzewski, Krzysztof. 2004. O wychowaniu w szkole. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. Krzysztof Kruszewski, 271-330. Warszawa: PWN.
- Łobocki, Mieczysław. 2002. *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Impuls.
- Merton, Tomasz. 1989. *Posiew kontemplacji, Nikt nie jest samotną wyspą*, tłum. Maria Morstin-Górska. Kraków: Znak.
- Nowak, Marian. 1999. *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Paweł VI. 1975. *Adhortacja apostolska „Evangelii nuntiandi”*.
- Poleć Bogusław. 2006. Duchowość nauczyciela. W: *W poszukiwaniu sensu wychowania*, red. Danuta Ciszek i Magdalena Urbańska, 283-291. Tarnów: Biblos.
- Ruciński, Tadeusz. 1999. Autorytet kwestionowany czy poszukiwany. *Wychowawca*, 2, 8-10.
- Siewiora, Jacek. 2015. Dziedzictwo moralne a duchowa kreatywność nauczyciela. W: *Szkoła i jej etyczne wyzwania*, red. Jacek Siewiora, 119-136. Tarnów: Biblos.

- Sobór Watykański II. 1968. *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*.
- Stolarczyk, Ireneusz. 2006. Przesłanie Jana Pawła II do nauczycieli i wychowawców. W: *W poszukiwaniu sensu wychowania*, red. Danuta Ciszek i Magdalena Urbańska, 103-117. Tarnów: Biblos.
- Szewczyk, Władysław. 2006. Autorytet nauczyciela dzisiaj – na przełomie wieków. W: *W poszukiwaniu sensu wychowania*, red. Danuta Ciszek i Magdalena Urbańska, 41-47. Tarnów: Biblos.
- Wojtyła, Karol. 2000. *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.
- Zalewski, Dariusz. 2006. *Wychować człowieka szlachetnego*. Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.

LIDIA MARSZAŁEK¹

Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku

RADOŚĆ U ŹRÓDEŁ ROZWOJU DZIECKA

JOY AS A FACTOR IN CHILD DEVELOPMENT

Summary

Child's joy is a feeling specific in its nature. The child is able to derive pleasure from a variety of sources – from a spontaneous activity satisfying the need for physical exercise as well as cognitive needs, from the experience of overcoming obstacles, a momentary creative success, from short-term social contacts and long-term relationships with loved people, from play with peers, contact with nature and art. The feeling of joy underlies all the positive social reactions of the child and inspires a positive attitude to the world and people.

This article aims to characterize the source and essence of children's joy and to identify the role and importance of this feeling in the comprehensive development of the child.

Keywords: excitement, joy, child, emotional development, education

Streszczenie

Radość dziecka jest uczuciem specyficznym w swej naturze. Dziecko potrafi czerpać ją z wielu źródeł – ze spontanicznej aktywności będącej zaspokojeniem potrzeby ruchu i potrzeby poznawczej, z doświadczenia pokonywania przeszkód, z chwilowego sukcesu twórczego, z krótkotrwałych kontaktów społecznych i trwających w czasie relacji z bliskimi osobami, zabaw z rówieśnikami, kontaktów z naturą i sztuką. Jej odczuwanie leży u podstaw wszystkich pozytywnych reakcji społecznych dziecka i wzbudza pozytywne nastawienie do świata i ludzi.

Prezentowane opracowanie zmierza do scharakteryzowania źródeł i istoty dziecięcej radości oraz wskazania roli i znaczenia tego uczucia we wszechstronnym rozwoju dziecka.

Słowa kluczowe: emocje, radość, dziecko, rozwój emocjonalny, edukacja

¹ Lidia Marszałek, doktor habilitowany, profesor Kujawskiej Szkoły Wyższej we Włocławku. Zainteresowania naukowe: edukacyjne wspomaganie integralnego rozwoju dziecka, wspomaganie rozwoju dziecka z trudnościami i deficytami, teoria wychowania, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, pedagogika specjalna. E-mail: lidia.marszalek@gamil.com.

WPROWADZENIE

Emocje są przeżywane przez człowieka jako szczególny rodzaj stanu psychicznego, któremu zwykle towarzyszą lub następują po nim zmiany somatyczne (wzrost ciśnienia krwi, tempa bicia serca lub napięcia mięśniowego), ekspresje mimiczne lub pantomimiczne oraz reakcje o charakterze behawioralnym. Podczas gdy funkcje poznawcze człowieka bazują na pracy ośrodkowego układu nerwowego, emocje angażują przede wszystkim autonomiczny układ nerwowy, stąd też przez długi czas pogląd na temat emocji w funkcjonowaniu człowieka był całkowicie negatywny – uważano, że mają one charakter destrukcyjny, dezorganizują pracę umysłu i zaburzają sprawność funkcji poznawczych.

Współcześnie emocje nie są traktowane jako zaburzenia systemu, lecz przyznaje się im istotną rolę w rozwoju człowieka i jego społecznym przystosowaniu (Schaffer 2005, 148). Przez większość subdyscyplin psychologicznych są one ujmowane jako zjawisko użyteczne, mające wartość adaptacyjną. Stanowiąc znaczną część ludzkiego życia psychicznego, rozwiązują one kwestię ustosunkowania się do świata i ludzi oraz odgrywają rolę zabezpieczenia funkcjonalnego, chroniącego wartości życiowe, uznawane przez jednostkę za ważne.

Nowoczesna psychologia upatruje źródeł emocji w niższej psychice zmysłowej, wyróżniając dwa zasadnicze przeżycia uczuciowe: przyjemności i przykrości. Jednak faktem jest, że emocje są stanami wysoce złożonymi zarówno u dzieci, jak też u dorosłych: stanowią przeżycia zupełnie swoiste i mają istotne znaczenie dla przeżycia człowieka. Emocje pełnią bowiem użyteczne, wewnętrzne i interpersonalne funkcje regulacyjne.

Badacze w zakresie psychologii wskazują, iż emocje można podzielić na dwie kategorie – emocje pierwotne i pochodne. Niektórzy z nich wśród tych pierwszych – obok strachu, złości, gniewu, wstrętu, smutku i szczęścia – lokują także miłość i radość (Doliński 2000, 364; Schaffer 2005, 151). Pedagogom trudno im jednak przyznać rację w tych poglądach – traktowania tych uczuć jako emocji, czyli przeżyć o charakterze przejściowym, krótkotrwałym i związanym z konkretnymi wydarzeniami, gdyż w rzeczywistości są one złożonym i wielowymiarowym ludzkim fenomenem, różnie wyrażanym i odbieranym. W prezentowanym opracowaniu są więc one ujmowane – zgodnie z podejściem pedagogiki i aksjologii pedagogicznej – jako względnie trwałe dyspozycje człowieka, jako „postawa, stan mentalny, wolicjonalny i uczuciowy człowieka (wspólnoty) wywołany przez jakieś dobro, odpowiedź osoby bądź grupy na przeżywaną, doświadczaną wartość” (Ożóg 2016, 926). Radość i miłość w pedagogicznym ujęciu to emocjonalna postawa wobec ludzi i świata – „radość jest echem miłości w duszy, jej promieniowaniem” (Starnawski 2011, 25).

1. RADOŚĆ JAKO POSTAWA AFIRMACJI ŻYCIA

Istotą radości życia wydaje się być afirmacja świata, optymizm, pogoda ducha jako postawa „wyniesienia ludzkiego człowieczeństwa ponad bolesną, a nawet

radosną epizodyczność istnienia” (Żywczok 2004, 54), dojrzała akceptacja życia i jego podstawowe umiłowanie. To, co człowiek realizuje z radością, ma wymiar głęboko ludzki, a sama radość sprzyja odczuwaniu pełni życia. Dla odczuwania radości życia nie jest konieczne doświadczanie szczególnych szczęśliwych wydarzeń, jest ona bowiem specyficzną orientacją całej osobowości człowieka wobec świata i siebie samego. Radość jest ukryta w człowieku, dlatego nie trzeba jej poszukiwać, lecz wystarczy się na nią otworzyć (Fromm 2000, 157).

Radość istnienia nie zakłada automatycznej dobroci otoczenia człowieka. Towarzyszy jej świadomość zawodów, trudności i zła, jednak wewnętrzna pogoda ducha jest „panaceum” na te negatywne doświadczenia (Drewniak 2009, 169-170). Afirmacja życia stanowi cenne źródło radości w kontekście odczuwania przez człowieka własnego życia jako wartościowego; doświadczania przyjemności, związanej z twórczością i działaniem w kierunku przyjętych autonomicznie zadań i celów życiowych, a nawet odnalezienia celów leżących poza kręgiem spraw doczesnych – miłości bliźniego czy uniwersalnych wartości (Kunowski 2006, 130). „Radość jest znakiem afirmacji samego siebie, dobrowolnym i pełnym zadowolenia «tak» życiu” (Lavaud 2004, 11-12). Jest „zaaprobowaniem egzystencji i rzeczywistości w jej całości, w całej jej rozciągłości. Nie uchyla się przed tym, co tragiczne, lecz podchodzi do tego ze spokojem i głęboką jasnością, przeciwstawiając mu «tak» wypowiadane bez zastrzeżeń i z całą siłą” (Lavaud 2004, 16).

Trzeba jednak zauważyć, że logika języka jest częściowo sprzeczna z logiką rzeczywistości wewnętrznej i żadna definicja nie jest w stanie ująć siły uczucia i jego doświadczenia, kryjącego się pod określoną treścią – tak więc nigdy definicja radości życia nie dosięgnie jej przeżycia – to, co najważniejsze, pozostanie poza zasłoną słów lub zaistnieje tylko w niedookreślonych ich konsekwencjach, bowiem przy cechach prostych, takich jak dobro czy radość, istnieje kres definiowania (Tatarkiewicz 1992, 19). Nie można jednak zaprzeczyć faktowi, że radość życia uwrażliwia duszę na dobro i kieruje człowieka ku odnajdywaniu coraz wyższych i subtelniejszych form jej przeżywania. Jest też ona bezpośrednim motywem potwierdzania przez człowieka ogólnoludzkich wartości, z czego wynika osobiste przyznawanie życiu sensu. Uczucie radości ma moc pozytywnego oddziaływania na samopoczucie, myśli, motywację, działanie i kontakty społeczne. Radość jest siłą – dodaje odwagi i energii. Radość jest dobra, ponieważ uszlachetnia i ubogaca człowieka. Radość jest lekarstwem – nie bez przyczyny istnieje wielu lekarzy, którzy swoim pacjentom zalecają terapię śmiechem.

Uczucie radości posiada też swoją społeczną właściwość o szerszym niż indywidualny zasięgu. Wchłaniając i niwelując egoistyczne tendencje, sprzyja altruizmowi i zdolnościom empatycznym – radosny nastrój ułatwia osiągnięcie stanu decentracji interpersonalnej i dystansowania się wobec własnych problemów (Tórkész 1991, 229-311). Człowiek pełen radości życia z reguły posiada szereg umiejętności komunikacyjnych i otwartą na ludzi postawę. Szanując w drugim ożywiające go wartości, które przeżywa on jako własne, człowiek doświadcza fenomenu em-

patii – współradości, jest bowiem uzdolniony do przeżywania stanów innych – bez wnikania w ich przyczyny. Radość jest więc dobra, bo zbliża do siebie ludzi. „Tylko tam, gdzie jest radość, zwycięża życie” (Ange 2012, 32).

2. RADOŚĆ JAKO ASPEKT ROZWOJOWY DZIECKA

Dziecko spotyka się ze światem jak człowiek z człowiekiem, gloryfikując siebie i poszukując różnic, podobieństw i cech wspólnych. Starając się bronić własnej przestrzeni, jednocześnie dokonuje jej przekraczania w kierunku rzeczy, ludzi i wartości. Działa ono głównie bezzakołazeniowo – struktury celów, możliwości i szans poznaje w działaniu, bowiem nie wie, co jest możliwe i wykonalne, a co nie. Poznaje wezwania, wyzwania i powołanie. Ram jego świata nie tworzą wpływy i uwewnętrznione przekonania, lecz ustawiczne, subiektywnie realizowane i wewnętrznie kontrolowane doświadczenie. Ku przedmiotom i ludziom kieruje go niezrozumiała dla dorosłego wewnętrzna siła jego natury. Naturalne prawa rozwoju każą mu szukać, brać wszystko i być wszędzie, gdzie jest to możliwe, popychają ku nowościom, wszystkiemu, co nieznane i tajemnicze (Waloszek 2006, 49, 166-167). Świat dzieci jest wieloznaczny, żywotny i otwarty, a podstawą jego spostrzegania nie jest jakiś utrwalony pogląd, lecz poruszanie się i działanie dziecka w nim. Postrzeganie jest więc przez dziecko doświadczane na poziomie egzystencjalnym – świat pojawia się jako posiadający wiele wymiarów i perspektyw. „Dziecko żyje pośród rzeczy i one zamieszkują jego duszę, gdyż nie ma jeszcze sztywnych granic między wewnętrzną przestrzenią, obszarem duszy a światem zewnętrznym” (Cudowska 2009, 149).

Dziecko przystosowuje się do świata przez naturalny rozwój i zgodny z nim sposób uczenia się, zdobywania wiedzy i doświadczeń. W dużej mierze rozwój ten jest uzależniony od doświadczeń relacji ja-otoczenie. Dziecko rozwija się, podejmując zadania związane z działalnością umysłową, społeczną i kulturową, a poprzez ich rozwiązywanie doświadczają stanów wewnętrznych, przekraczających nieraz jego (określone przez psychologię rozwojową) możliwości. Dla dziecka doświadczanie jest zawsze „tu i teraz” – miejscem jest „tu”, zaś centrum tego doświadczania stanowi zawsze „ja”. Proces myślowy jest związany z fizyczną akcją – aby coś miało sens, musi być zgodne ze zdolnością do zmysłowej percepcji. Posiada ono umiejętność bezpośredniego odbierania siebie i świata, wolną od stereotypowych struktur myślowych, oddalających człowieka od bezpośredniego odczuwania siebie i otoczenia – przy czym jego doświadczenie to coś więcej niż doznanie, odczucie czy wrażenie powodowane przez bodźce zewnętrzne; to cały wachlarz doświadczeń, które są związane z percepcją rzeczywistości zjawiskowej dnia codziennego, którego nie można zredukować do sumy jego składników (Śliwerski 2010, 158-159). Świat ma dla dziecka zasadnicze znaczenie, ponieważ jest ono jego częścią, a to, czego doświadczają, jest uczeniem się „bycia” w nim. Nie dokonuje ono bowiem samoaktualizacji w oddzieleniu od świata, lecz angażuje się

w proces stawania się samoaktualizującą się osobą w świecie, włączoną w pełnię życia „tu i teraz”, z indywidualnym celem, a jego rozwój i wzrost są procesami permanentnymi.

Dziecka nie trzeba uczyć emocji – ujawniają się one w sposób naturalny. Dziecko pojawia się na świecie ze zdumiewającą zdolnością emocjonalnego przeżywania, bardzo wrażliwe przede wszystkim na odczucia matki. Ponieważ jego zasób wiedzy jest jeszcze niewielki, komunikuje się ono ze światem przede wszystkim na poziomie emocjonalnym, a swoje pierwsze wrażenia kształtuje poprzez uczucia. Jednym z nich jest odczuwanie radości życia, leżące u podstaw wszystkich pozytywnych reakcji społecznych dziecka i wzbudzające pozytywne nastawienie do świata i ludzi.

Wczesne dzieciństwo z reguły wiąże się z szeregiem radości typu biologicznego – począwszy od radości z zaspokojenia najprostszych potrzeb fizjologicznych, aż do radości związanej z bliskością matki, która z biegiem czasu ewoluuje w kierunku radości z kontaktów z innymi członkami rodziny i przeżywania jej jako wspólnoty. Radości wczesnodziecięce na ogół są traktowane jako niewykraczające poza płaszczyznę zmysłową, wnikliwy obserwator zauważy jednak doświadczanie przez dzieci przyjemnych doznań natury umysłowej, psychicznej i duchowej (Żywczonek 2004, 117). Rozwojowa rola przeżywania radości polega na ułatwianiu nawiązywania więzi z otoczeniem i budzeniu zaufania do ludzi. Tworzy ona podstawę do optymistycznej samooceny i antycypacji, mobilizuje do aktywności. Przeżycia radości stanowią też istotny element higieny psychicznej – wprowadzając w stan wewnętrznego uspokojenia, pogodnego nastroju ułatwiającego swobodę w kontaktach interpersonalnych (Gerstmann 1986, 219-222).

Człowiek już od początków swojego życia, gdy kocha, pragnie, chce, smuci się i raduje, jednocześnie poszukuje narzędzi, sposobów i środków, które pozwolą mu wyrazić jego przeżycia oraz potwierdzić samego siebie, swój sposób percepcji świata zarówno zewnętrznego, jak i tego przeżywanego wewnątrz (Chudy 1996, 141-146). Dzieci ujawniają swoje uczucia w wielu formach, nie mają bowiem jeszcze wystarczającej zdolności hamowania ekspresji i ukrywania swoich uczuć – ani nie widzą też powodu, aby to czynić. Do końca okresu przedszkolnego uzewnętrzniają radość, gniew czy strach w śmiechu, płaczu, w żywych gestach, ruchach i w słowach. Ulegają nastrojom, emocje przykre szybko ustępują przyjemnym, dzieci łatwo wpadają w gniew i radość, niepokój lub zachwyt, dlatego o stanach uczuciowych okresu dzieciństwa mówi się, że cechuje je labilność. Oznacza to między innymi, że dziecko wykazuje brak opanowania, ulegając gwałtownym i krańcowym uczuciom. „Dziecko to tak jak wiosna. Albo słońce, pogoda i już bardzo wesoło i pięknie. Albo nagle burza, błysnie, zagrzmie i piorun uderzy” (Korczak 1985, 309).

Dziecko odnajduje w swoim życiu wiele radości – potrafi ją czerpać z zabawy, będącej zaspokojeniem potrzeby ruchu i potrzeby poznawczej, z pokonywania przeszkód, chwilowego sukcesu twórczego, z kontaktów z Innym, przyrodą, sztu-

ką. Z wyjątkową radością i dumą małego odkrywcy i twórcy nie może się równać żadne tego typu doświadczenie w późniejszych okresach życia. Jego uczucia nie są bowiem obciążone obawą o ocenę „ekspertów”, trwałość czy opłacalność jego dzieła, a chwilowy sukces ma dla dziecka takie samo znaczenie, jak sukces trwający dłużej w czasie – ważne jest to, co zaistniało „tu i teraz”, gdyż dziecko mierzy czas intensywnością doznań, a nie jego trwaniem. Twórczość artystyczna i poznawanie wytworów kultury to szansa na zwielokrotnienie szczęśliwych chwil dziecka poprzez kontakt z pięknem, rozwój wrażliwości, pozwalającej doświadczyć uczuć zachwytu, fascynacji i zauroczenia, przeżyć wiele głębokich wzruszeń, unoszących je poza czas i przestrzeń. Jego szczęście to chwile intensywniej radości, czerpanej z uroków otaczającego świata i doświadczania własnego rozwoju. Dla dziecka nie-uświadomionym sensem i celem życia jest samo życie, które dysponuje ogromnym bogactwem szczegółów, dla dorosłych niemających znaczenia, a dziecko wprowadzających w zachwyt (Łopatkowa 1992, 193-198). Bogata wyobraźnia dziecka stanowi też szczególną podstawę afirmatywnego odczuwania życia – im bogatsza i barwniejsza jest wyobraźnia, tym subtelniejsze doznania i intensywniejsza radość.

Dziecko ze swoją umiejętnością dostrzegania szczegółów bogactwa świata natury, odkrywania jej wielkości i tajemnic, odczuwaniem radości z żyjącego dzieła stworzenia i wyjątkowości świata jest istotą pełną miłości wobec wszystkich istot żywych. „Dzieci mają to do siebie, że nie przepuszczą żadnym pagórkom, dołom, kałużom, krzakom czy drzewom. Wspinają się, wdrapują, chowają, wskakują, rozpryskują, zdobywają – i wtedy są szczęśliwe” (Łopatkowa 1992, 193). Bezpośredniość kontaktów ze światem i spontaniczność reakcji emocjonalnej dziecka przypomina zachowania zwierząt, stąd można przyjąć, że rzeczywiście są to reakcje i doznania pierwotne, nie obciążone kulturową percepcją świata. Człowiekowi dorosłemu wiedza i normy kulturowe utrudniają przeżywanie spontanicznej radości, dziecko tej wiedzy jeszcze nie posiada i każdy kontakt ze światem w jakimkolwiek aspekcie może być radością i zabawą. „W świecie uczuć dzieci są od nas o wiele bogatsze, uczuciami myślą. [...] Nie ma tu miejsca na naukowe rozumowanie, jest nastrój, jest święta rozmowa uczuć, których nie ma bodaj prawa dotykać nauka” (Korczak 1985, 247-248).

Ciekawość i zainteresowanie dziecka wobec ludzi i świata nie ogranicza się tylko do sfery poznawczej, jest bowiem naturalną konsekwencją afirmacji świata – jeśli się coś lub kogoś kocha, pragnie się poznać obiekt miłości i wszystko, co jest z nim związane. Dziecko oczarowane światem i głęboko przeżywające jego tajemnicę dociekliwie pyta, a pytania te są wyrazem powagi, z jaką odnosi się ono do swojego otoczenia – dusza dziecka chce przyjąć do siebie cały świat i jego dary. Otwartość, podziw i uwielbienie wobec wszystkiego, co dziecko otacza, wynika z jego otwartości i wewnętrznego, duchowego nastrojenia wobec rzeczywistości, naiwnej afirmacji, płynącej z pierwotnej radości życia i bezrefleksyjnego do niego stosunku (Sawicki 1995, 70-71).

Radość i poczucie szczęścia dziecka wymyka się wszelkim filozoficzno-psychologicznym definicjom – nie wymaga samowiedzy, bo nie jest stanem świadomo-

mości, jak u dorosłego, lecz stanem uczuć². Nawet pomimo wzrastającej umiejętności uświadamiania sobie i rozumienia własnych stanów psychicznych u źródeł poczucia radości i szczęścia dziecka nie leży świadomość, lecz emocje i doznawane stany wewnętrzne. Można nawet założyć, że im mniej świadomości, tym silniejsze poczucie radości. Między dzieckiem a jego radością nie stanęły jeszcze bowiem społeczne oczekiwania i normy, które w przyszłości ograniczą bezpośredniość i spontaniczność jego doznań.

Dziecięce przeżycia przygotowują do dojrzałej afirmacji życia jako uznania jego wartości i mądrości, jednak codzienne radowanie się dziecka teraźniejszością wydaje się być bardziej świeżym i naturalnym wyrażaniem miłości do całego świata. Dla dziecka świat jest prosty, taki, jaki dziecko odbiera zmysłami. W odróżnieniu od dorosłych, którzy widzą świat poprzez abstrakcyjne idee, dziecko odbiera go poprzez uczucia i grę fantazji – percepcja jest wynikiem aktualnej („tu i teraz”) koncepcji, która ulega zmianom w trakcie doświadczania.

3. PEDAGOGIKA WOBEC UCZUĆ DZIECKA

Podstawą bytowania dziecka w świecie jest jego emocjonalna sfera funkcjonowania, wyrażająca się najgłębiej w przeżywaniu miłości do świata i w radości życia. Jednak sfera emocjonalnego rozwoju dziecka często jest zaniedbywana w psychologicznych i pedagogicznych analizach, jeśli zaś już podnoszą one tę kwestię, to z reguły w kontekście niestabilności, niedojrzałości, nieumiejętności ukrywania czy hamowania reakcji uczuciowych, czyli w aspekcie jej niedoskonałości. Ujęcie takie sprawia, iż dziecięce uczucia jawią się jako coś, co wymaga wychowania, doskonalenia i naprawy. Tymczasem właśnie dziecięce doświadczanie i przeżywanie uczuć wydaje się być ich najdoskonalszą formą poprzez intensywność, spontaniczność, pierwotne doznanie pozaświadomościowej radości i szczęścia oraz umiejętność czerpania ich z niemal każdego kontaktu ze światem. W żadnym późniejszym okresie życia człowiek nie jest w tak naturalny sposób doświadczać i przeżywać uczuć, bowiem kulturowa percepcja świata ogranicza swobodę jego doznań.

Dziecko jest też „nosicielem” uczuć, będąc nie tylko ich odbiorcą i podmiotem, ale też ich wyjątkowym dawcą, gdyż jego miłość do świata i ludzi jest bezinteresowna, nieumotywowana i spontaniczna. Dopóki dorosły nie zburzy tej wyjątkowej relacji dziecka do świata, obdarza ono miłością bezwarunkową wszystko i wszystkich. Spojrzenie na dziecięce uczucia w kontekście ich naturalności, prawdziwości i specyficznych relacji ze światem pozwala sądzić, iż nie są one czymś wymagającym poprawy, lecz raczej powinny stać się obiektem szczególnej uwagi i troski dorosłych o ich choćby częściowe przetrwanie. Wymagają one chronienia, szacunku i wraź-

² Definicje szczęścia zakładają, że jest ono „uczuciowo dodatnim bilansem życia mającym za skutek ogólne z życia zadowolenie” (Tatarkiewicz 1962, 68) i powiązane jest ściśle z samoświadomością i samowiedzą: „Nie można być szczęśliwym bez wiedzy o swoim szczęściu. Gdyż szczęścia lub nieszczęścia są przede wszystkim stanami świadomości” (Banach 1988, 9-10). Dziecko nie może dokonać bilansu życia ani nie potrzebuje dojrzałej samoświadomości do odczuwania radości i szczęścia.

liwości ze strony opiekunów, doskonaleniu zaś może podlegać jedynie sposób ich ekspresji w kierunku społecznie i kulturowo przyjętych norm zachowania.

Współczesna pedagogika dziecka powinna więc w szerszym zakresie uwzględnić marginalnie dziś traktowany wymiar emocjonalnego funkcjonowania dziecka, za punkt wyjścia przyjmując weryfikację dotychczasowej wiedzy i rozumienia dziecięcych uczuć. Są one bowiem w swej naturalności, spontaniczności i świeżości przeżywania wyjątkowym fenomenem, niepowtarzalnym w żadnym późniejszym okresie rozwojowym. Uczucia stanowią jedną z najważniejszych motywacji ludzkiego działania, a zarazem jego kierunkujący czynnik. Wzmacnianie natury dziecięcych uczuć (bez afirmowania sposobów ich ekspresji w tym wieku) – wrażliwości, delikatności, bezwarunkowej miłości do wszystkiego i wszystkich stwarza szansę na zachowanie w pewnym stopniu ich specyfiki w późniejszym, dorosłym życiu i skierowaniu go w stronę wartości.

W pedagogicznej praktyce powinno więc znaleźć się miejsce i czas na rozwijanie inteligencji emocjonalnej dzieci. Dziecko potrzebuje bowiem pomocy w ujawnianiu swojej natury, rozumieniu i werbalizowaniu własnych przeżyć emocjonalnych, odnajdywaniu trafnych dróg rozwiązywania emocjonalnych konfliktów i uświadamianiu sobie prawa do przeżywania szerokiej skali uczuć i emocji. Jego rozwój zależny jest przede wszystkim od jego możliwości doświadczania świata. Świadomość tego faktu implikować musi taki charakter oddziaływań edukacyjnych, który przyjmuje za podstawę aktywność, spontaniczne działanie w świecie materialnym i społecznym, jak i swobodę jego przeżywania. Wszystko to musi dziać się w toku codziennego działania i doświadczania, które stanowi naturalne podłoże integralnego funkcjonowania dziecka. Powinno mieć ono możliwość przeżywania stanów emocjonalnych, a to wymaga bezpośredniego udziału w wydarzeniach, doświadczania natury zjawisk materialnych i społecznych w kontaktach z przyrodą, innymi ludźmi i sztuką w każdym jej aspekcie. Rolą wychowawcy w takich relacjach jest przede wszystkim stwarzanie warunków ku działaniu we wszelkich środowiskach, które są dla dziecka źródłem przeżyć i podłożem ujawniania się jego uczuć.

W założeniach edukacji i w jej praktycznych wymiarach musi też znaleźć odpowiednie miejsce zapewnienie dzieciom możliwości wyrażania doświadczanych uczuć w akceptowanych społecznie formach. Same uczucia dziecka są bowiem godne najwyższego szacunku ze strony dorosłych, jednak umiejętność ich właściwej ekspresji powinna podlegać „wychowaniu emocjonalnemu” – nie w kierunku ich hamowania lub ukrywania, lecz wyrażania na drodze odpowiedniego działania werbalnego, artystycznego czy motorycznego. „Radość chce być manifestowana, człowiek ze swojej natury chce się dzielić radością (Ożóg 2016, 926).

Edukacja musi więc, z jednej strony, opierać się na wiedzy o dziecku i funkcjonowaniu jego osobowej natury, z drugiej – poszukiwać takich sposobów i metod pedagogicznego oddziaływania, które zapewnią wspieranie jego integralnego rozwoju we wszystkich aspektach. Perspektywa ta zakłada przyjęcie postawy szczególnej „uważności” i powagi w stosunku do szczególnych cech i właściwości dziec-

ka, opartej na szacunku dla prawa przeżywania dzieciństwa w jego naturalnym kształcie i specyfice. Jest ono bowiem, z jednej strony, szczególnym moratorium dla bycia dojrzałym i żyjącym pełnią własnego życia człowiekiem, z drugiej – okresem, który charakteryzuje się wyjątkową radością życia i pięknem bytowania.

BIBLIOGRAFIA:

- Ange, Daniel. 2012. *O radości*, tłum. Aleksandra Frej. Warszawa: Wyd. Pro Mic.
- Banach, Andrzej. 1988. *O szczęściu*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Chudy, Wojciech. 1996. Prawda człowieka i prawda o człowieku. W: *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*, red. Kazimierz Popielski, 129-148. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Cudowska, Agata. 2009. Współczesne dzieciństwo w narracji terapeutycznej kultury (po)nowoczesnej. W: *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, red. Jadwiga Izdebska i Joanna Szymanowska, 149-160. Białystok: Wyd. Trans Humana.
- Doliński, Dariusz. 2000. Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Jan Strelau, 351-368. Gdańsk: GWP.
- Drewniak, Halina. 2009. Dobrze, że jesteś: droga ku podmiotowym relacjom. W: *Podmiotowość w praktyce edukacyjnej. Konteksty – działania – zagrożenia*, red. Agata Popławska, 161-176. Białystok: Wyd. Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Fromm, Erich. 2000. *Niech się stanie człowiek*, tłum. Robert Saciuk. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Gerstmann, Stanisław. 1986. *Rozwój uczuć*. Warszawa: WSiP.
- Korczak, Janusz. 1985. *Pisma wybrane*, t. 3. Warszawa: Wyd. Nasza Księgarnia.
- Kunowski, Stefan. 2006. Afirmacja życia. W: *Encyklopedia Katolicka*, t. 1, red. Feliks Gryglewicz, Romuald Łukaszyk i Zygmunt Sułowski, 130. Lublin: TN KUL.
- Lavaud, Laurent. 2004. Radość pełna nadziei. *Communio*, 6(144), 11-26.
- Łopatkowa, Maria. 1992. *Pedagogika serca*. Warszawa: WSiP.
- Ożóg, Kazimierz. 2016. Radość. W: *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, red. Krystyna Chałas i Adam Maj, 926-928. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Sawicki, Mieczysław. 1995. *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*. Warszawa: Wyd. Naukowe Semper.
- Schaffer, Rudolph. 2005. *Psychologia dziecka*, tłum. Aleksander Wojciechowski. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Starnawski, Witold. 2011. Filozoficzne podstawy wychowawczego aspektu miłości. *Roczniki Pedagogiczne*, 3(39), 13-26.
- Śliwerski, Bogusław. 2010. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Tatarkiewicz, Władysław. 1962. *O szczęściu*. Warszawa: PWN.
- Tatarkiewicz, Władysław. 1992. *Pisma z etyki i teorii szczęścia*, oprac. i red. nauk. Paweł Smoczyński. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tokarz, Aleksandra. 1991. Poczucie humoru a aktywność twórcza człowieka. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 229-311.
- Waloszek, Danuta. 2006. *Pedagogika przedszkolna – metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wyd. Naukowe UP.
- Żywcok, Alicja. 2004. *Wychowanie do radości życia*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.

MICHAŁ KUPIŃSKI¹ SDB

Wyższe Seminarium Duchowne Towarzystwa Salezjańskiego w Krakowie

MŁODZIEŻ BEZ FACEBOOKA – DOJRZAŁOŚĆ CZY NIEDOSTOSOWANIE?²

YOUTH WITHOUT FACEBOOK – MATURITY OR MALADJUSTMENT

Summary

Facebook is currently the most popular social network site in the world. Having accounts on Facebook has become obvious for a lot of people, especially for teenagers. However, contrary to this trend a part of the society, including youngsters, decide not to use Facebook. Is this a sign of maturity or maladjustment? The purpose of this paper is to provide an answer to the question about the maturity of those teenagers who do not have an active account on Facebook.

Keywords: Facebook, Facebook non-user, maturity of youth, maladjustment of youth

Streszczenie

Facebook jest obecnie najbardziej popularnym portalem społecznościowym na świecie. Posiadanie konta na Facebooku stało się dla wielu ludzi, a szczególnie dla ludzi młodych, oczywiste. Jednak, wbrew trendowi, część społeczeństwa, także młodzież, decyduje się na to, by nie używać Facebooka. Czy jest to przejaw dojrzałości czy niedostosowania? Artykuł ma na celu próbę odpowiedzi na pytanie o dojrzałość młodzieży nieposiadającej aktywnego konta na Facebooku.

Słowa kluczowe: Facebook, nieużytkownicy Facebooka, dojrzałość młodzieży, niedostosowanie młodzieży

WSTĘP

Pokolenie współczesnych nastolatków spędza ogromną ilość czasu na portalach społecznościowych. Tym najbardziej popularnym jest bez wątpienia Face-

¹ Mgr Michał Kupiński SDB – salezjanin, pedagog, absolwent Wydziału Pedagogicznego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie oraz Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, student teologii w Wyższym Seminarium Duchownym Towarzystwa Salezjańskiego w Krakowie. E-mail: michal_kupinski@o2.pl

² Artykuł przygotowany na podstawie niepublikowanej pracy dyplomowej o tym samym tytule, która została napisana pod kierunkiem dr Zbigniewa Łęskiego.

book. Popularność tego portalu jest tak duża, że wielu młodych użytkowników nie wyobraża sobie, by ktoś nie posiadał na nim konta. Ukuto nawet popularne powiedzenie: „Nie masz Facebooka, nie istniejesz!”

Komunikowanie się przez Internet i portale społecznościowe stało się dzisiaj normą grupową wśród nastolatków. Przypomina to przeniesienie charakterystycznych dla młodzieży spotkań towarzyskich do świata wirtualnego (Wójcik 2013, 19). Wcześniejsze poszukiwania naukowe w tym obszarze skupiały się raczej na pytaniu o ilość czasu spędzanego w Internecie. Jednak w dobie smartfonów wielu młodych ludzi jest obecnych w świecie wirtualnym cały czas. Stała obecność nie oznacza bynajmniej, że nastolatek poświęca temu maksimum swojej uwagi. Często robi on wiele rzeczy na raz: słucha muzyki, odrabia lekcje i w przerwach „serfuje” po Internecie.

Mimo, że SNS³ niosą ze sobą zagrożenia i niektórzy krytycznie patrzą na wpływ tych mediów na proces wychowawczy, to jednak stało się faktem, że nastąpiła ścisła integracja życia z Internetem. Młodzi ludzie za pomocą mediów społecznościowych zaspokajają wręcz swoje potrzeby rozwojowe (potrzeba kontaktu z rówieśnikami i światem, potrzeba informacji, potrzeba samookreślenia, potrzeba akcji) (Wójcik 2013, 19-21). Pozostawiając całą krytykę mediów na uboczu, należy stwierdzić, że stanowią dziś one ważne środowisko budowania tożsamości adolescentów.

Dlaczego więc niektórzy z nich decydują się na to, by zrezygnować z korzystania z portali społecznościowych? Czy nie są wykluczeni informacyjnie albo nawet społecznie? Czy młodzież bez konta na SNS w takim samym stopniu komunikuje się z rówieśnikami jak inni? Zwykło się raczej stawiać na piedestale młodzież kontestującą panowanie technokracji. Czy młodzież nieposiadająca konta na Facebooku jest dojrzała, czy raczej niedostosowana?

Odpowiedź na powyższe pytania nie jest łatwa. Wydaje się, że jest to zaniebdany obszar badań. Raczej niewielu specjalistów podejmuje w swoich pracach problem niekorzystania z Facebooka. Poza tym grupy badawcze są zazwyczaj małe i trudno w oparciu o nie wyciągać wiążące wnioski. Dodatkowo większość badań nie dotyczy młodzieży, a dorosłych.

Sama ocena dojrzałości rozwojowej nastolatków również nie należy do łatwych. Nastolatki z definicji są niedojrzałe (łac. *adolescere* – wzrastać ku dojrzałości). Niemniej w psychologii rozwojowej dla każdego etapu rozwoju wyróżnia się charakterystyczne zadania, które stanowią swoiste kryteria dojrzałości. Najbardziej znane koncepcje zadań rozwojowych stworzyli Erik Erikson oraz Robert J. Havighurst. Dla obserwacji i oceny faz rozwoju człowieka najbardziej odpowiednia wydaje się właśnie teoria zadań rozwojowych Havighursta (Przytacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996, 68-69). Dla etapu dojrzewania wyróżnił on następujące zadania:

- Osiągnięcie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci.
- Ukształtowanie roli męskiej lub kobiecej.
- Akceptacja swojego wyglądu i skuteczne posługiwanie się własnym ciałem.
- Osiągnięcie niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych.

³ SNS z ang. Social Network Site – angielski skrót określający portale społecznościowe.

- Przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie.
- Przygotowanie do kariery zawodowej (niezależności ekonomicznej).
- Rozwijanie ideologii (sieci wartości) i systemu etycznego kierującego zachowaniem.

- Dążenie i rozwijanie postępowania akceptowanego społecznie.

Opierając się na teorii zadań rozwojowych Havighursta, stworzono strategię badawczą mającą wyłonić młodzież niekorzystającą z Facebooka i ocenić jej dojrzałość. Poniżej opisano szczegółowo postępowanie badawcze przeprowadzone wśród uczniów wybranego zespołu szkół⁴.

1. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

1.1. Problemy badawcze

Główny problem badawczy zawiera się w pytaniu: czy młodzież, która nie posiada konta na Facebooku, jest dojrzała? Jako dojrzałość rozumie się realizację zadań rozwojowych oraz brak przejawów zaburzeń w zachowaniu. Niedojrzałością zaś nazywa się wadliwą realizację zadań rozwojowych i występowanie zaburzeń w zachowaniu.

Na podstawie powyższych założeń wyróżniono następujące szczegółowe problemy badawcze: Ilu uczniów w danej szkole nie posiada konta na Facebooku?

- Jaka jest motywacja niekorzystania z Facebooka wśród badanych i czy jest ona dojrzała?

- Jaką pozycję socjometryczną zajmują w klasie osoby niekorzystające z Facebooka?

- Jak przebiega realizacja zadań rozwojowych przez badanych adolescentów?

- Czy młodzi nieużytkownicy Facebooka przejawiają jakieś zachowania świadczące o zaburzeniach w zachowaniu?

Ze względu na diagnostyczny charakter badań nie stawiano hipotez, by uniknąć ewentualnego ich wpływu na końcowy wynik przeprowadzonych badań. Postawienie hipotez mogłoby bowiem skutkować stronniczym i tendencyjnym zbieraniem danych (Łobocki 2001, 126-128).

1.2. Narzędzia badawcze

Aby odpowiedzieć na pytania, wynikające z problemów badawczych, posłużono się następującymi narzędziami:

- Ankietą – miała na celu wyłonienie uczniów, którzy nie posiadają konta na Facebooku. Na jej podstawie zebrano dane ilościowe, które dotyczą wszystkich badanych nieużytkowników.

- Technika socjometryczną Moreno – za jej pomocą można dowiedzieć się, jakie miejsce w strukturze klasy zajmują poszczególni uczniowie. Skonstruowano dwa pytania pozytywne i dwa pytania negatywne.

- Wywiadami z osobami niekorzystającymi z Facebooka – wywiad podzie-

⁴ Ze względu na dobro badanych uczniów nie podano nazwy oraz położenia szkoły.

lono na dwie części: pierwsza część dotyczyła używania SNS, druga – dojrzałości i skonstruowano ją na podstawie kryteriów wskazanych przez Havighursta.

- Analizą dokumentów – w tym wypadku analiza dokumentów dotyczyła dziennika klasy (ocen z zachowania, uwag o uczniach oraz ocenach przedmiotowych) oraz dostępnych opinii lub orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych.

1.3. Organizacja i przebieg badań

Głównym celem badań było przebadanie osób niekorzystających z Facebooka, jednak w toku badań przesiewowych zebrano dane dotyczące całej populacji uczniów. W tym sensie grupę badawczą stanowili uczniowie zespołu szkół. W skład zespołu wchodzi gimnazjum z oddziałami integracyjnymi oraz liceum z oddziałami integracyjnymi. Badaniom przesiewowym zostało poddanych 12 klas gimnazjum oraz 3 liceum⁵. Po wykonaniu badań przesiewowych wylosowano dwie klasy do badań właściwych. Jedną z badanych klas jest oddziałem integracyjnym.

Jedną z podstawowych trudności doboru grupy było określenie, kim jest „młodzież bez Facebooka?”. Czym innym przecież jest nieposiadanie konta na Facebooku, a czym innym nieużywanie posiadanego konta, dezaktywacja konta, czy w końcu usunięcie konta. W badaniach przesiewowych posłużono się pytaniem: „Czy aktualnie masz aktywne konto na Facebooku?”. Jednak, jak pokazały badania pilotażowe oraz właściwy wywiad, sama młodzież ma problem z określeniem swojego stosunku do Facebooka⁶. Dlatego w pracy posługiwano się pojęciem „nieużywania Facebooka”, który wydaje się obejmować wszystkie pozostałe kategorie.

1.4. Organizacja i przebieg badań

Ankieta została przeprowadzona w ciągu dwóch dni w roku szkolnym 2015/2016 we wszystkich klasach zespołu szkół (z wyjątkiem klasy maturalnej). W wylosowanych dwóch klasach poproszono uczniów o wypełnienie testu socjometrycznego. Aby zminimalizować ryzyko stygmatyzacji i zapewnić poczucie bezpieczeństwa osobom, co do których byłyby dokonywane w teście socjometrycznym wybory negatywne (osoby te mogłyby też później niechętnie rozmawiać w trakcie wywiadu), postanowiono przeprowadzić go w trakcie warsztatów na temat budowania relacji oraz korzystania z Facebooka. Do właściwych rozmów na podstawie przygotowanego wcześniej kwestionariusza wywiadu wyłoniono trzy osoby: dwóch chłopców i dziewczynkę, którzy zadeklarowali nieposiadanie konta na Facebooku: Karola, Mikołaja i Zuzannę⁷. Aby zapobiec stygmatyzacji uczniów, którzy nie posiadają aktywnego konta na Facebooku, przeprowadzono rozmowy także z innymi uczniami klas, zachowując ten sam schemat postępowania. Kolejność rozmów z osobami używającymi i nieużywającymi Facebooka była losowa i naprzemienna.

⁵ Klasa maturalna nie została objęta badaniami ze względu na egzaminy dojrzałości.

⁶ Np. opisujący dalej Mikołaj, deklarował, że nie posiada konta na Facebooku i na tej podstawie został zakwalifikowany do dalszego etapu badań. Jednak w wywiadzie stwierdził, że posiada konto, ale go nie używa.

⁷ Imiona uczniów na potrzeby publikacji zostały zmienione.

2. WYNIKI

2.1. Młodzież nieposiadająca Facebooka na tle rówieśników

Jak się wydaje, posiadanie konta na Facebooku stało się normą wśród młodzieży. Przeprowadzone badania potwierdzają to twierdzenie: 352 na 384 badanych zadeklarowało posiadanie konta na Facebooku.

Tabela 1. Uczniowie nieposiadający konta na Facebooku na tle szkoły

Klasa	Wszyscy uczniowie	Mający Facebooka	Niemający Facebooka			
			K	M	SUMA	%*
1a	30	22	5	3	8	26,67
1b	30	25	2	3	5	16,67
1c	30	26	1	3	4	13,33
1d	20	18	1	1	2	10,00
2a	30	27	1	2	3	10,00
2b	27	24	2	1	3	11,11
2c	27	26	0	1	1	3,70
2d	30	28	1	1	2	6,67
3a	26	25	0	1	1	3,85
3b	23	21	1	1	2	8,70
3c	25	25	0	0	0	0,00
3d	20	20	0	0	0	0,00
1A LO	29	29	0	0	0	0,00
2B LO	12	12	0	0	0	0,00
2C LO	25	24	0	1	1	4,00
SUMA	384	352	14	18	32	8,33
Źródło: Opracowanie własne						

* Procent uczniów nieposiadających konta na Facebooku spośród wszystkich uczniów klasy oraz w sumie z całej szkoły.

Spośród wszystkich ankietowanych tylko 32 uczniów zadeklarowało nieposiadanie aktywnego konta na Facebooku, co stanowi około 8,33%. Liczba ta jest nieznacznie mniejsza w porównaniu z podawanymi w innych opracowaniach na ten temat⁸. Nie zaobserwowano w grupie młodzieży związku płci z nieużywaniem Facebooka, jak mogłyby to sugerować różne badania przeprowadzane na grupie dorosłych oraz starszej młodzieży opublikowane przez S. Stieger i in. (Stieger et al. 2013), P. Sheldon (Sheldon 2012), T. Ryan i S. Xenos (Ryan i Xenos 2011) oraz Z. Tufekci (Tufekci 2008). Najbardziej zaskakującym wnioskiem analizy, stojącym w opozycji do wniosków pu-

⁸ W większości opracowań liczba młodzieży nieużywającej SNS waha się od 10% do 20%. (Tufekci 2008, 545).

blikowanych w podobnych pracach, jest powiązanie wieku z nieużywaniem Facebooka. Jak wskazują wyżej wymienione badania, największym predyktorem nieużywania SNS w grupie dorosłych był wiek (im starsi respondenci, tym większy ich odsetek nie używa Facebooka). Jednak w przypadku młodzieży relacja ta wydaje się odwrotna. Im starsi respondenci, tym mniej wśród nich osób deklaruujących nieposiadanie aktywnego konta na Facebooku. Zależność tę ilustruje rysunek 1.

Rysunek 1. Nieużytkownicy Facebooka w poszczególnych klasach.

Wydaje się, że zjawisko to można tłumaczyć dwójako. Po pierwsze najmłodsi spośród badanych mogli jeszcze nie założyć konta. Wprawdzie konto posiadają często dzieci z początkowych klas szkoły podstawowej, jednak – zgodnie z regulaminem – można je założyć dopiero od trzynastego roku życia. Tak więc teoretycznie pierwszoklasiści dopiero nabywają taką możliwość. Po drugie, znaczenie grupy rówieśniczej rośnie w okresie dorastania. Dlatego wydaje się logiczne, że starsza młodzież w większym procencie jest obecna na Facebooku.

Pomimo dość dużej populacji badanych uczniów, grupa celowa, czyli nieużytkownicy, to tylko 32 osoby. Z tego powodu uogólnianie wniosków na całą populację młodzieży byłoby nadinterpretacją. Problem małej próby nieużytkowników dotyczy większości podobnych badań. Poniżej zaprezentowano wyniki badań jakościowych. Zaprezentowane wnioski dotyczą tylko badanych osób i nie można na ich podstawie mówić o populacji nieużytkowników.

2.2. Karol

2.2.1. Opis ogólny

Karol jest uczniem klasy drugiej gimnazjum. Ma piętnaście lat.

2.2.2. Pozycja socjometryczna

Analizując strukturę socjometryczną klasy można dojść do wniosku, że Karol może mieć problemy w funkcjonowaniu społecznym. W wyborach pozytywnych

został wskazany tylko raz. Jedyńy chłopiec, który wskazał Karola w wyborze pozytywnym jako osobę, którą chciałby zaprosić na ognisko, jest często wybierany w wyborach negatywnych i rzadko w pozytywnych. Karol nie przejawia do niego sympatii, a wręcz wskazuje go jako osobę, którą najmniej chciałby zaprosić na ognisko. Co warto podkreślić, brakuje choćby jednego wyboru odwzajemnionego, co może świadczyć o braku choćby jednego bliższego kolegi w klasie.

Jest wskazywany w wyborach negatywnych przez kilka dziewcząt. Sam wskazuje raczej dziewczęta w wyborach negatywnych (pięć razy dziewczęta, raz chłopca w pierwszym wyborze). W wyborach pozytywnych wskazuje raczej chłopców (raz dziewczynkę w pierwszym wyborze), co może świadczyć o mniejszych kontaktach z płcią przeciwną.

Karol nie jest negatywną gwiazdą socjometryczną. Jest raczej outsiderem, pomijanym we wszelkich wyborach.

2.2.3. Stosunek do Facebooka

Chłopiec nigdy nie posiadał aktywnego konta na Facebooku. Pięć lat temu założył konto na portalu nasza-klasa.pl, by komunikować się ze znajomymi, ale obecnie z niego nie korzysta. Nie widzi potrzeby posiadania konta na Facebooku; uważa, że Facebook nie jest mu potrzebny do komunikowania się ze znajomymi, a potrzebne informacje o świecie można zdobyć choćby z telewizji czy innych mediów. Facebook w jego opinii jest „i dobry i zły”. Widzi zagrożenie w wolnym dostępie do danych osobistych. Z drugiej zaś strony podkreśla zalety: łatwą komunikację pomiędzy osobami oddalonymi od siebie i „możliwość pochwalenia się opublikowanymi zdjęciami”. Karol poświęca około godziny dziennie na Internet; przyznaje, że zdarza mu się nadużywać Internetu, kiedy ma więcej czasu wolnego. Przyznaje też, że jedną z motywacji nieużywania Facebooka jest obawa przed zbyt nadmiernym korzystaniem z niego. Czasami jest pytany, dlaczego go nie ma, ale wtedy odpowiada, że po prostu nie chce.

2.2.4. Realizacja zadań rozwojowych

Karol raczej lubi swoją klasę, choć przyznaje, że nie wszystkich uczniów darzy sympatią i nie rozmawia z nimi tak często jak z innymi, ale z każdym żyje w zgodzie i nie wchodzi w konflikty. Relacje z rówieśnikami określa jako dobre, co stoi w sprzeczności z wynikami testu socjometrycznego: owszem, nie wchodzi w konflikty, ale nie nawiązuje też zdrowych, pozytywnych relacji. Czas wolny spędza, grając w piłkę nożną, czytając książki o tematyce fantastycznej oraz grając na komputerze. Nie udziela się społecznie, nie należy do żadnej grupy czy organizacji.

Byłoby nadużyciem twierdzić na podstawie wywiadu, że zadanie rozwojowe „osiągnięcie nowych i bardziej więzi z rówieśnikami obojga płci” nie jest wystarczająco realizowane. Można jednak tak domniemywać na podstawie testu socjometrycznego. Wydaje się, że chłopiec nie ma bliskich kolegów w klasie.

Z wywiadu można wnioskować, że chłopiec widzi dziewczęta w kontekście seksualnym; określa relacje z dziewczętami jako dobre i jak twierdzi: „nie sprawia mu trudności rozmowa z nimi”. Dlatego można wnioskować, że Karol – zgodnie

z zadaniem wyróżnionym przez Havighursta – kształtuje w sobie rolę męską. Jednak badania socjometryczne pokazują, że chłopiec raczej nie wchodzi w bliższe relacje z dziewczętami z klasy. Na jego korzyść świadczy jego wiek i nieśmiałość. Chłopiec wydaje się wstydlivy – przez cały czas rozmowy unikał kontaktu wzrokowego, mówił spokojnie i lapidarnie. Rozmowa sprawiała mu widoczną trudność.

Zadanie polegające na „osiągnięciu niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych” może być niewypełniane. Jako osoby godne zaufania chłopiec wymienia mamę, brata i tatę. I głównie z nimi spędza swój czas wolny (szczególnie z bratem). Mało mówi o swoich kolegach. Na tej podstawie można wyrazić niepokój o niezależność uczuciową od rodziny.

Zadania „przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie” oraz „przygotowanie do kariery zawodowej” wydają się pod względem rozwoju intelektualnego realizowane w wystarczającym stopniu. Karol określa siebie jako punktualnego, systematycznego i pilnego ucznia. Niepokój mogą budzić trudności w funkcjonowaniu społecznym; chłopiec wydaje się ich nie rozumieć.

Karol sam siebie określa, jako niedojrzałego na tle klasy „ze względu na żarty, które robi z kolegami”. Miał problem, by uargumentować własne zdanie na temat swojej dojrzałości. Karol określa siebie jako osobę przyjacielską, otwartą, wrażliwą i uczciwą. Jednoznaczna odpowiedź na pytanie o prawidłowy rozwój i dojrzałość Karola wydaje się trudna i wymagałaby dodatkowych badań.

2.2.5. Analiza dokumentów

Zachowanie Karola w poprzednim semestrze zostało ocenione jako wzorowe (13 uczniów miało ocenę wzorową). Średnia ocen z tego samego semestru wyniosła 4,46 (średnia klasy 4,66). W dzienniku nie ma uwag pozytywnych czy negatywnych dotyczących zachowania.

2.3. Mikołaj

2.3.1. Opis ogólny

Mikołaj jest uczniem klasy pierwszej gimnazjum. Ma czternaście lat.

2.3.2. Pozycja socjometryczna

Mikołaj jest uczniem, który ma problemy z funkcjonowaniem społecznym w swojej klasie. Żaden z uczniów klasy nie wskazał na chłopca, odpowiadając na pytanie: „Kogo poprosiłeś o radę, gdybyś miał wielki problem, o którym nie mógłbyś powiedzieć rodzicom i nikomu z dorosłych”. Sam Mikołaj także nie wskazał nikogo⁹.

W pytaniu o osoby z klasy, do których ma najmniej zaufania, również nie wskazał nikogo. A sam był wskazany przez sześć osób (raz w pierwszym wyborze, cztery razy w drugim i raz w trzecim), co stawia go na ostatnim miejscu na liście czterech osób najmniej godnych zaufania w opinii uczniów klasy.

Mikołaj dokonał wyborów tylko w pytaniu 3. i 4. W pytaniu 3., „organizujesz ognisko na zakończenie roku szkolnego. Kogo z klasy byś zaprosił?”, dokonał wy-

⁹ Natomiast w wywiadzie w pytaniu o osoby godne zaufania wspominał o dwóch kolegach,

boru dwóch kolegów, którzy w strukturze socjometrycznej klasy zajmują wysokie miejsca. Wybory te nie były odwzajemnione. Mało tego, w pytaniu tym nie został wybrany przez żadnego innego ucznia.

W pytaniu 4. (kogo nie chciałbyś zaprosić na ognisko?) Mikołaj został wybrany aż dziewięć razy. Natomiast sam wybrał tylko jednego chłopca z klasy, który wydaje się być negatywną gwiazdą socjometryczną.

Mikołaj nie jest negatywną gwiazdą socjometryczną, ale jego pozycja w strukturze klasy jest bardzo niska. W wyborach pozytywnych jest pomijany, co może wskazywać na brak choćby jednego bliższego kolegi w klasie. Nie został wybrany przez żadną dziewczynkę, ani sam też żadnej nie wybrał, co może wskazywać na brak bliższych kontaktów z płcią przeciwną.

2.3.3. Stosunek do Facebooka

Mikołaj ma konto na Facebooku, ale z niego nie korzysta. Konto na Facebooku założył tylko po to, by – jak twierdzi – „odblokować postać w grze”, nie zamieścił na nim żadnej treści. Ma także konto na naszej-klasie.pl, ale korzysta z niego, by grać w gry internetowe, rzadko by popisać z kolegami. Mikołaj nie używa Facebooka, ponieważ nigdy nie odczuwał takiej potrzeby; nigdy nie chciał być na Facebooku. Do samego Facebooka ma stosunek ambiwalentny – z jednej strony widzi pozytywne jego cechy, takie jak: możliwość komunikacji na odległość czy sposób na rozrywkę, ale z drugiej jako minus widzi możliwe negatywne konsekwencje zamieszczania niepochlebnych, ubliżających komentarzy.

Mikołaj deklaruje, że poświęca około trzy godziny dziennie na korzystanie z Internetu. Nie potrafi powiedzieć, czy kiedykolwiek go nadużywał. Jako jedyne odczuwane konsekwencje nieużywania Facebooka wymienia problem w komunikacji z innymi uczniami w klasie, gdy jest chory, bo „nie mogli mu napisać, co było na lekcjach, czy są zadania domowe”. Nigdy nie odczuwał presji, by zakładać konto na Facebooku; nikt go do tego nie namawiał.

2.3.4. Realizacja zadań rozwojowych

Mikołaj raczej lubi osoby ze swojej klasy, jednak trudno mu określić, czy one lubią jego. Relacje z rówieśnikami określa raczej jako dobre, choć zdaje sobie sprawę, że niektóre z nich są „średnie”. Nie utrzymuje kontaktów z dziewczynami, bo jak sam stwierdza: „nie ma o czym z nimi rozmawiać”. Świat dziewcząt zdaje się być mu obcy. Swój czas wolny rzadko spędza z kolegami, raczej przed komputerem, z rodzicami albo dziadkami, dlatego wydaje się, że nie osiągnął niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych. Chłopiec jako osoby zaufane wymienia „starego przyjaciela z podstawówki” oraz dwóch kolegów z klasy. Chłopiec zdaje sobie sprawę ze swoich problemów w relacjach z rówieśnikami i chciałby je zmienić, ale wydaje się nie rozumieć, co mógłby zrobić, by je poprawić. Dlatego realizacja zadania „osiągnięcie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci” wydaje się być zagrożona.

tych samych, których wybrał w pytaniu 3.

Również realizacja zadania: „ukształtowanie roli męskiej”, ze względu na problemy w funkcjonowaniu społecznym, wydaje się zagrożona. Można jednak, zważywszy na jego młody wiek oraz wyraźny brak zainteresowania płcią przeciwną, domniemywać, że chłopiec nie wszedł jeszcze w okres „zakochiwania się”. Dlatego też ocena realizacji zadania „przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie” jest utrudniona. Chłopiec być może nie rozpoczął nawiązywania kontaktów z płcią przeciwną, ponieważ nie nauczył się funkcjonować w gronie samych chłopców. Niemniej budowanie satysfakcjonujących relacji z dziewczętami wydaje się teraz mało realne. Przejawem pozytywnym świadczącym o dojrzewaniu do małżeństwa i życia w rodzinie jest rozwój intelektualny, który wydaje się być przeciętny albo wyższy niż przeciętny. Chociaż chłopiec swój czas głównie spędza przed komputerem, to jednak lubi wychodzić na dwór, gdzie – jak się zdaje – czas spędza jednak sam; nie udziela się społecznie. Na podstawie oceny rozwoju intelektualnego można wnioskować, że zadanie rozwojowe polegające na „przygotowaniu do kariery zawodowej i niezależności ekonomicznej” teoretycznie przebiega dobrze. Jednak wyraźne złe funkcjonowanie w relacjach może zachwiać wypełnieniem i tego zadania. Chłopiec zdaje się nie rozumieć konsekwencji braku umiejętności społecznych, ponieważ stwierdza, że w „większości aspektów” jest dojrzały.

2.3.5. Analiza dodatkowych dokumentów

Mikołaj otrzymał ocenę dobrą z zachowania, choć jest to najniższa ocena w klasie (tylko trzech uczniów ma ocenę dobrą), zachowanie większości osób zostało ocenione lepiej. W dzienniku brak jakichkolwiek uwag pozytywnych czy negatywnych. Średnia ocen z poprzedniego semestru wyniosła 3,86 (średnia klasy 4,40).

Mikołaj posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego na okres nauki w gimnazjum, z uwagi na stwierdzony zespół Aspergera oraz opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zdiagnozowany zespół Aspergera wyjaśnia problemy w funkcjonowaniu społecznym chłopca, ponieważ charakteryzuje się on właśnie „występowaniem zaburzeń interakcji społecznych, stereotypowych wzorców zachowań, zainteresowań i aktywności” (Kozielec i Jagielska 2005, 80).

2.4. Zuzanna

2.4.1. Opis ogólny

Zuzanna jest uczennicą klasy pierwszej gimnazjum. Ma czternaście lat.

2.4.2. Pozycja socjometryczna

Zuzanna jest osobą godną zaufania według siedmiu osób w klasie, co czyni ją osobą najczęściej wybieraną w pytaniu 1. Wszystkie trzy wybory dokonane przez nią zostały odwzajemnione. W drugim pytaniu pozytywnym została wskazana dwa razy, ale w pierwszym wyborze. Jedną ze wskazujących ją osób to dziewczynka, z którą Zuzanna dokonała wzajemnego wyboru w pytaniu 1. i 3.

W wyborach negatywnych była wskazywana sporadycznie. Prawdopodobnie pozostaje w konflikcie z jednym z chłopców, ponieważ dokonali wzajemnego wyboru negatywnego w pytaniu 2., a w pytaniu 4. ona wybrała jego.

Warto zauważyć, że Zuzanna w wyborach pozytywnych wybierała dziewczęta, natomiast w wyborach negatywnych chłopców. Zuzanna wydaje się nie być osobą towarzyską, ma jedną bliższą koleżankę. Raczej nie wchodzi w konflikty z kolegami w klasie, czym może zdobywać sobie zaufanie grupy. Jest osobą najbardziej zaufaną w klasie. Raczej nie nawiązuje bliższych kontaktów z chłopcami.

2.4.3. Stosunek do Facebooka

Zuzanna nie ma aktywnego konta na Facebooku, choć miała je w przeszłości, ale obecnie korzysta z innych mediów społecznościowych, takich jak Instagram i Snapchat. Konta na Facebooku nie posiada, ponieważ w wieku sześciu lat została adoptowana i nie chce, by ktoś mógł ją znaleźć. Na Internet poświęca około półtorej do dwóch godzin dziennie; w jej opinii zdarzyło jej się wcześniej nadużywać Internetu. Zuzanna deklaruje, że nie doświadcza żadnych trudności w związku z tym, że nie ma Facebooka. Wiele osób namawiało ją, by założyła konto. Uważa, że jest on co prawda „fajny”, ale niepotrzebny.

2.4.4. Realizacja zadań rozwojowych

Zuzia nawiązuje dobre, jej zdaniem, relacje z chłopcami i dziewczętami, czuje się lubiana w klasie, ma przyjaciółkę w swojej klasie oraz inną – poza. Swoją czas wolny raczej spędza sama, słuchając muzyki. Na podstawie jej wypowiedzi nie można stwierdzić, że zadanie polegające na zbudowaniu nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci może nie być osiągnięte. Można z nich natomiast wnioskować, że dziewczynka prawdopodobnie widzi już chłopców w kontekście seksualnym. Jednak badania socjometryczne wskazują raczej, że nie wchodzi w bliższe kontakty z chłopcami. Można to wytłumaczyć jeszcze młodym wiekiem i nieśmiałością.

Zuzanna w wieku sześciu lat została adoptowana. Do tego czasu przebywała w domu dziecka. Nie zna swoich rodziców biologicznych. W swojej obecnej rodzinie czuje się kochana i spędza z nią dużo czasu. Jako pierwszą osobę godną zaufania wymienia mamę (o tacie nie wspomina). Na podstawie jej wypowiedzi raczej należy stwierdzić, że jest wystarczająco niezależna uczuciowo od rodziców i innych osób dorosłych.

Niepokój mogą natomiast budzić charakterystyczne cechy wyglądu Zuzanny wskazujące na możliwość występowania zespołu FAS¹⁰ (Klecka 2007, 14-15):

- drobna budowa ciała;
- zadarty, krótki nos; szeroka nasada nosa;
- oczy rozstawione szeroko;
- mało widoczna górna warga (ale rynienka wargowa widoczna);
- płaska środkowa część twarzy;
- słabo rozwinięta żuchwa.

Zespół FAS może mieć konsekwencje obecnie i w przyszłości, dla przykładu:

¹⁰ Cechy twarzy Zuzanny wskazujące na FAS zostały dostrzeżone zanim dziewczynka przyznała, że jest adoptowana.

unikanie, lękliwość, zamknięcie się w sobie, zależność od innych, skłonność do uzależnień czy depresja. Jednak ich wystąpienie w dużej mierze zależy od czynników środowiskowych (Klecka 2007, 16). A więc realizacja niektórych zadań rozwojowych może być utrudniona ze względu na zespół FAS, ale sama diagnoza musiałaby być oparta na dodatkowych badaniach, np. badaniu lekarskim, psychologicznym, wywiadzie rodzinnym, analizie dostępnych dokumentów sprzed czasu przysposobienia, etc. (Klecka 2007, 13). Natomiast z wypowiedzi Zuzanny wynika, że jej przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie oraz przygotowanie do kariery zawodowej oraz niezależności ekonomicznej przebiega prawidłowo. Ocenia siebie jako dobrego ucznia i raczej dojrzałą dziewczynkę w swoim wieku. Zuzanna nie angażuje się społecznie, nie należy do żadnego wolontariatu, nie należy do żadnej grupy.

2.4.5. Analiza dokumentów

Zachowanie Zuzanny w ubiegłym semestrze zostało ocenione jako bardzo dobre, co jest przeciętnym wynikiem w klasie. W dzienniku nie ma uwag pozytywnych czy negatywnych dotyczących jej zachowania.

Średnia ocen z poprzedniego semestru wynosi 4,27 (średnia klasy 4,40). Wyniki szkolne Zuzi mogłyby falsyfikować hipotezę o zespole FAS¹¹.

Należy podkreślić, że choć z uwagi na podejrzenie występowania zespołu FAS warto byłoby zrobić dodatkowe badania różnicujące, to nie ma wyraźnych podstaw, by stwierdzić, że Zuzanna rozwija się nieprawidłowo. Takie twierdzenie byłoby nadinterpretacją i nie ma potwierdzenia w dostępnych informacjach.

3. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Wydaje się, że przeprowadzone badania są przesłanką do wysnucia hipotezy, iż młodzież, która nie posiada konta na Facebooku może mieć problemy z funkcjonowaniem społecznym. Kategoryczna odpowiedź na pytanie o dojrzałość młodzieży bez Facebooka nie jest możliwa, choćby ze względu na małą próbę przeprowadzonych badań; na ich podstawie można wnioskować tylko w odniesieniu do trzech osób. Jeden z chłopców, Karol, wydaje się społecznie niedojrzały – prawdopodobnie ma słabo rozwinięte umiejętności interpersonalne, co przejawia się w niskiej pozycji socjometrycznej w klasie. Nie wiadomo, co jest przyczyną takiego stanu rzeczy. W przypadku Mikołaja, wydaje się, że ma on trudności w funkcjonowaniu społecznym. Jego problemy tłumaczy zdiagnozowany zespół Aspergera. W przypadku badanej dziewczynki, Zuzanny, odpowiedź zdaje się trudniejsza. Pomimo braku podstaw do twierdzenia o jej niedojrzałości, istnieją przesłanki mogące świadczyć o występowaniu zespołu FAS. Zespół FAS może być czynnikiem utrudniającym realizację zadań rozwojowych.

Istnieje nacisk społeczny wśród młodzieży, aby posiadać konto na Facebooku. W przypadku badanych chłopców nacisk ten wydaje się osłabiony poprzez

¹¹ Dzieci ze zdiagnozowanym zespołem FAS mogą mieć problemy z nauką (Klecka 2007, 17-18).

gorsze funkcjonowanie społeczne. Natomiast w przypadku dziewczynki motywacja nieposiadania Facebooka jest niejako zewnętrzna i nie ma bezpośredniego związku z relacjami rówieśniczymi.

Jakkolwiek wyników tych nie można uogólniać na całą populację młodzieży, jednak wnioski wydają się na tyle znaczące, że warto byłoby kontynuować badania, powiększając badaną grupę do rozmiarów reprezentatywnych dla populacji młodzieży, tak by podjąć próbę określenia, jaki procent młodzieży nieużywającej Facebooka jest dojrzały? Czy młodzież korzystająca z Facebooka jest dojrzalsza? Czy rzeczywiście jest tak, że młodzież niekorzystająca z Facebooka ma problem z funkcjonowaniem społecznym? Jakie zaburzenia w tej grupie pojawiają się najczęściej? Do tego rodzaju badań okazać się może przydatna strategia ilościowa oparta na przykład o narzędzia skonstruowane przez L. Pytkę (Skala Niedostosowania Społecznego), kwestionariusze T.M. Achenbacha (TRF, CBCL, YSR) czy D.H. Stotta. Ciekawym zagadnieniem byłaby także próba wskazania odpowiedniej techniki.

Innym interesującym zagadnieniem byłaby próba odszukania zależności między nieużywaniem Facebooka a wiekiem oraz płcią. Dlaczego w badanej grupie wykryto odwrotną zależność wieku z nieużywaniem? Może wśród grupy młodszych użytkowników SNS są już popularne inne portale niż Facebook? Czy starsi nieużytkownicy mają inne motywacje niż ich młodszy koledzy? Czy ich motywacje są dojrzalsze? Czy dziewczęta i chłopcy mają te same motywacje? Gdyby odpowiednio zwiększyć próbę, może byłoby możliwe stworzenie typologii motywacji młodzieży albo nawet typologii młodzieży niekorzystającej. Czy udałoby się zreplikować badania w innej szkole? W tym wypadku pomocne byłyby wypracowane na potrzeby niniejszej pracy narzędzia, które warto byłoby nieco zmodyfikować.

SNS są nowym środowiskiem przebywania młodzieży i jeszcze słabo poznany. Zjawisko niekorzystania zdaje się znajdować na uboczu badań naukowych na temat korzystania z mediów społecznościowych. Wydaje się, że warto kontynuować badania podobne do zaprezentowanych w niniejszym artykule. Być może niedługo do klasyfikacji diagnostycznych zostaną dodane nowe obszary zaburzeń, np. obok trudności w nawiązywaniu odpowiednich relacji zostanie wymieniony brak motywacji do korzystania z mediów społecznościowych.

BIBLIOGRAFIA:

- Baker, Rosland i Katherine White. 2011. In their Own Words: Why Teenagers Don't Use Social Network Sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(6), 395-398. DOI: 10.1089/cyber.2010.0016.
- Erikson, Erik. 2004. *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Facebook.com. 2016. Dostęp: 4.11.2016. <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10102621100061261&set=a.529237706231.2034669.4&type=3&theater>.
- Klecka, Małgorzata. 2007. *Ciąża i alkohol. W trosce o Twoje dziecko*. Warszawa: PARPA.

- Kozielec, Beata i Gabriela Jagielska. 2005. Całościowe zaburzenia rozwoju. W: *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*, red. Tomasz Wolańczyk i Jadwiga Komander, 68-86. Warszawa: PZWL.
- Łobocki, Mieczysław. 2008. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Łobocki, Mieczysław. 2001. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Makaruk, Katarzyna. 2013. Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(1), 69-79.
- Przytacznik-Gierowska, Maria i Maria Tyszkowa. 1996. *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1. Warszawa: PWN.
- Ryan, Tracii i Sophia Xenos. 2011. Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in Human Behavior*, 27 (5), 1658-1664.
- Sheldon, Pavica. 2012. Profiling the non-users: Examination of life-position indicators, sensation seeking, shyness, and loneliness among users and non-users of social network sites. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1960-1965.
- Stieger, Stefan et al. 2013. Who Commits Virtual Identity Suicide? Differences in Privacy Concerns, Internet Addiction, and Personality Between Facebook Users and Quitters. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(9), 629-634. DOI: 10.1089/cyber.2012.0323.
- Tufekci, Zeynep. 2008. Grooming, Gossip, Facebook and Myspace. What can we learn about these sites from those who won't assimilate? *Information, Communication & Society*, 11(4), 544-564. DOI: 10.1080/13691180801999050.
- Wójcik, Szymon. 2013. Korzystanie z internetu przez polską młodzież – studium metodą teorii ugruntowanej. Wyniki badania EU NET ADB. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(1), 13-33.

ZDZISŁAWA M. KOBYLIŃSKA¹,

MAREK MELNYK²

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

EDYCJA I OPRACOWANIE NAUKOWE PISM POLEMICZNYCH KASJANA SAKOWICZA I PIOTRA MOHYŁY. PROBLEM BADAWCZY

SCIENTIFIC STUDIES AND EDITION OF POLEMICAL WRITINGS
OF KASJAN SAKOWICZ AND PIOTR MOHYŁA.
THE PURPOSE OF THE STUDY

Summary

The purpose of this article is to present the research problem related with conducting a critical analysis of two polemical writings authored by the leading representatives of the Catholic-Orthodox religious polemics who lived on the Ruthenian lands of the First Republic of Poland. The works will include: *Perspektywa* (1642) by Kasjan Sakowicz and *Lithos* (1644) by Piotr Mohyła. The project, which is also aimed at later publication of the above texts provided with a commentary, will play a significant role in the development of knowledge about literary culture created both by the followers of the Catholic Church and by writers originating from the sphere of Eastern Christianity in the first half of the seventeenth century.

Keywords: The Polish-Lithuanian Commonwealth, polemical literature, the Union of Brest, Ruthenian culture, the Byzantine and Latin borderlands, the Catholic-Orthodox religious polemics, Catholic-Orthodox polemics

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie problemu badań na opracowaniem krytycznym i wydaniem wraz z komentarzem dwóch pism polemicznych czołowych reprezentantów katolicko-pra-

¹ Dr hab. Zdzisława M. Kobylińska, filozof, etyk, aksjolog, publicystka. Pracuje w Katedrze Aksjologicznych Podstaw Edukacji Wydziału Nauk Społecznych UWM. Członek Towarzystwa Naukowego Franciszka Salezego. Należy do Stowarzyszenia Dziennikarzy Polskich. E-mail: zdzislawakobylińska@uwm.edu.pl.

² Dr hab. Marek Melnyk, prof. UWM w Olsztynie, teolog, religioznawca, antropolog kultury, aksjolog. Kierownik Katedry Aksjologicznych Podstaw Edukacji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Współzałożyciel i Prezes Zarządu Stowarzyszenia Kulturalno-Oświatowego Prosvita. Członek m.in. Towarzystwa Naukowego Franciszka Salezego i Polskiego Towarzystwa Religioznawczego. E-mail: marek.melnyk@uwm.edu.pl.

wosławnej polemiki wyznaniowej na ziemiach ruskich I Rzeczypospolitej. Będą to dzieła: Kasjana Sakowicza *Perspektywa* (1642) oraz Piotra Mohyły *Lithos* (1644). Proponowane badania mogą mieć istotne znaczenie w rozwoju wiedzy na temat staropolskiej i staroruskiej kultury literackiej tworzonej zarówno przez wyznawców Kościoła katolickiego, jak i przez pisarzy wywodzących się z kręgu chrześcijaństwa wschodniego – prawosławnego w I połowie w XVII wieku.

Słowa kluczowe: państwo polsko-litewskie, literatura polemiczna, unia brzeska, kultura rumska, bizantyńsko-lacińskie pogranicze, polemika religijna, polemika katolicko-prawosławna

WSTĘP

Kasjan Sakowicz (1576-1647) i Piotr Mohyła (1596-1646) byli czołowymi przedstawicielami katolicko-prawosławnej polemiki wyznaniowej dynamicznie rozwijającej się po unii brzeskiej na ziemiach ruskich I Rzeczypospolitej (Likowski 1907, 52-42, 58, 62-63; Tretiak 1912, 172-331; Kempa 2007, 36-44, 59, 129-133). Ich spór nastąpił w momencie największego natężenia katolicko-prawosławnej polemiki na ziemiach ruskich w pierwszej połowie XVII wieku (Brückner 1896, 630-632). Należy również zauważyć silne oddziaływanie polemiki Sakowicza i Mohyły na późniejszych twórców tej literatury. Można zaryzykować twierdzenie, że obaj pisarze to jej najbardziej oryginalni przedstawiciele, którzy sformułowali ostateczny kształt kanonu katolicko-prawosławnej polemiki na ziemiach ruskich (Chynczewska-Hennel 1996, 41-50). Zatem zagłębiając się w meandry sporów dzielących Sakowicza i Mohylę, można uzyskać dostęp do najważniejszych problemów poruszanych praktycznie przez wszystkich przedstawicieli tej literatury (Chynczewska-Hennel 1985, 56-146). Niniejszy artykuł jest próbą ukazania polemiki Kasjana Sakowicza i Piotra Mohyły jako problemu badawczego. Autorzy proponują konceptualny namysł nad możliwością krytycznego opracowania ich polemiki oraz publikacją dwóch najważniejszych dzieł, które powstały w jej wyniku: *Perspektywy* Kasjana Sakowicza oraz *Lithosu* Piotra Mohyły. Jest to zatem propozycja przemyślenia pewnego pomysłu, który wydaje się możliwy do zrealizowania w przyszłości (Długosz i Byliński 1994, 280-282).

1. ŹRÓDŁA

Podstawą źródłową proponowanych badań powinny być przede wszystkim drukowane dzieła polemiczne. Wśród prac Sakowicza należy uwzględnić: [1] *Epanorthosis abo PERSPECTIWA, YOBIAŚNIENIE Błędow, Herezyey y Zabobonow, w Grekoruskiej Cerkwi Disunitskiej tak w Artykułach Wiary, iako i w Administrowaniu Sakramentow, y w inszych Obrządkach y Ceremoniach znaydujących się. Zebrana y napisana Przez Wiel. X. Kassiana Sakowicza, przed tym Archimandritę Dubieńskiego Vnita, A teraz Kapłana Rzymskiego Kościoła Per Dispensam Sanctae Sedes Apostolicae, Dla wielkiego prześladowania od Rusi, że im te Błędy Y Zabobony y Herezye w ich Wierze pokazywał. Ktore z ichże Służebnikow, Trebnikow, to iest Mszałow y Agend, y Ustawow także z Skribentow są wybrane, y nie w inszy cel y koniec na świat wydanie. Tylko żeby Katholicy Rzymianie o nich wiedząc z miłości ku Narodowi Ruskemu chcieli go z tych Błędow wywodzić y do Jedności skuteczney z Kościołem*

S. Rzymskim przywoździć. W Krakowie. W Drukarni Waleriana Piątkowskiego Roku 1642, Kraków 1642; [2] *Okulary Kalendarzowi Staremu Przy których y responsa katolickie na obietcie starokalendarzan są położone, y pożytki Ruskiemu narodowi z przyięcia Rzymskiego Kalendarza ukazane, y o Ogniu Greckim zmyślonym, iakoby z Nieba do Grobu Pańskiego zstępuiącym, y czymby się miała różnić Unia od Disuniei, &c.* Wydane Przez Wielebnego Księdza KASSIANA SAKOWICZA przed tym Archimandrytę Dubieńskiego Unita, a teraz Kapłana y Zakonnika Kościoła świętego Rzymskiego Przez Dispense świętej Stolicy Apostolskiej [...] W KRAKOWIE. W Drukarni Franciszka Cezarego, Roku Pańsk. 1644; [3] *Oskard albo młot na skruszenie kamienia schizmatyckiego, rzuconego z Ławry Kijowskiej Pieczerskiej od niejakiegoś Euzebia Pimina przeciw Perspektywie W.O. K. Sakowicza wykonany od tegoż autora Perspektywy*, rkps, Kraków 1646. Dzieło nie zostało wydrukowane, ale w Bibliotece Uniwersytetu Warszawskiego znajduje się egzemplarz *Lithosa...* Piotra Mohyły z osobistymi notatkami Sakowicza, które posłużyły mu do napisania całościowej odpowiedzi (Melnik 2006, 60).

Najważniejszą pracą polemiczną Piotra Mohyły był *Lithos abo Kamień z procy Prawdy Cerkwie Świętej Prawosławney Ruskiej. Na skruszenie fałecznościemnej Perspektywy albo raczey Paszkwili od Kassiana Sakowicza*, byłego przedtym kiedyś Archimandrytę Dubieńskiego Unita, iakoby o błędach, Haerezyach, y Zabobonach Cerkwie Ruuskiej w Uniei nie będącey, tak w Artikułach wiary, iako w Administrowaniu Sakramentow y inszych obrządkach i Ceremoniach znaydujących się, Roku P. 1642 w Krakowie wydane. Wypuszczony przez pokornego Oycy Euzebia Pimina. W dorobku metropolity kijowskiego uwzględnić należy również jego przedmowy i dedykacje do ksiąg liturgicznych (Melnik 2014).

2. PRZEDMIOT BADAŃ

Przedmiotem proponowanych badań powinna być m.in. porównawcza prezentacja głównych problemów, wokół których toczył się spór między obu pisa-rzami. Były to m.in. kontrowersje dotyczące głównie kierunku reform religijnych, które należało przeprowadzić na ziemiach ruskich w obliczu zmian zachodzących w Kościele katolickim i prawosławnym (np. kryzys instytucjonalny w prawosławiu po upadku Imperium Bizantyńskiego, reformacja i kontrreformacja). Przedmiotem badań może być również ukazanie – widocznej w pismach obu polemistów – dwóch przeciwstawnych koncepcji syntezy tradycji katolicyzmu i prawosławia (Chodynicki 1934, 195-204, 449-512; Fenczak 1994, 33-59).

Sakowicz był zwolennikiem skrajnej latynizacji tradycji bizantyńskiej (Moskałyk 2007, 33-46). Mohyła proponował łagodną i wybiórczą akomodację tradycji katolickiej do palących potrzeb reformy prawosławia w zakresie sakramentologii, katechetyki, dogmatyki, sztuki religijnej, biblistyki. Następnym celem proponowanych badań powinno być wydanie opracowanych krytycznie pism, które powstały w trakcie polemiki między obu autorami.

3. DOTYCHCZASOWE BADANIA

W dotychczasowych badaniach nad katolicko-prawosławną literaturą polemiczną w I Rzeczypospolitej, a szczególnie w zakresie analizy twórczości Sakowicza i Mohyły, warto odnotować prace rosyjskich historyków Piotra Hildebrandta i Stefana Gołubiewa. Pochodzą one z II poł. XIX wieku. Miały charakter pionierski. Dokonania wspomnianych historyków i wydawców rosyjskich polegały na wydaniu pracy Sakowicza *Sobór kijowski* oraz dzieła Mohyły *Lithos*. Oba wydania zawierają liczne braki w i tak skrótowych i faktograficznych opracowaniach oraz liczne błędy edytorskie wskazujące na pośpiech towarzyszący ich edycji. Szczególnie w edycji *Lithosu* brakuje dokładnej genezy i czasu jego powstania, kontekstu biograficznego, społecznego, historycznego, kulturowego, analizy filologicznej. Można przypuszczać, że wynikało to z pragnienia przede wszystkim wydania prac, które w XIX wieku ponownie odkrywano w zakamarkach bibliotek i dążono do ich szybkiego udostępnienia czytelnikom, którymi byli najczęściej prawosławni mieszkańcy Rosji. W ówczesnych realiach samo odszukanie i przygotowanie do druku tych prac było sukcesem. Jednak nie można nie dostrzec, iż powstałe wówczas opracowania pism Sakowicza i Mohyły pozostawiają wiele do życzenia. Dostrzega się w nich wyraźną tendencję, która odzwierciedla ówczesne spory katolików i prawosławnych zarówno w Rosji, jak i na wszystkich obszarach styku katolicyzmu i prawosławia.

Można przypuszczać, że doszło tutaj do instrumentalnego potraktowania polemiki z XVII wieku. Wykorzystano ją w celach praktycznych, by uzasadnić dyskryminację Kościoła katolickiego w Rosji, a szczególnie kasatę unii po powstaniu styczniowym. Wskazuje na to dobór pism polemicznych wydanych przez historyków rosyjskich. Selekcja wydanych wówczas pism nie była przypadkowa. Ówczesni wydawcy na pewno nieprzypadkowo postanowili przeciwstawić niewielką broszurę *Sobór kijowski* Sakowicza obszernemu dziełu Mohyły *Lithos*, w którym wyliczono wszelkie prześladowania, których dopuszczał się Kościół katolicki wobec prawosławnych Rusinów w Rzeczypospolitej przede wszystkim w postaci narzucenia im unii brzeskiej 1596 roku, która doprowadziła do rozłamu wśród społeczności ruskiej na jej zwolenników i zagorzałych przeciwników. W ten sposób kwestie religijne przyczyniły się do spotęgowania i tak już narosłych wcześniej antagonizmów i konfliktów na ziemiach ruskich I Rzeczypospolitej (Fenczak 1998, 85-96). Dotyczy to przede wszystkim dwutomowej pracy Gołubiewa poświęconej Piotrowi Mohyle pt. *Киевский митрополит Петр Могила и его сподвижники* (Голубев 1883-1898). Omawiając dotychczasowe dokonania w zakresie podejmowanej w niniejszym opracowaniu problematyki należy wymienić również dokonania Michała Hruszewskiego (Грушевський 1925, Грушевський 1994-1995, Грушевський 1996). Ze współczesnych badaczy polskich należy wymienić: Ryszarda Łużnego (Łużny 1994, Łużny, 1995), Aleksandra Naumowa (Naumow 2002), Jana Stradomskiego (Stradomski 2003).

Podjęcie wysiłku edycji pism polemicznych Sakowicza i Mohyły jest uzasadnione przez niedostateczny stan badań nad procesami przemian kulturowych na obszarze kultury łacińsko-bizantyńskiej I Rzeczypospolitej. Ich szczególnym wyrazem był rozwój prawosławnej i katolickiej literatury polemicznej tworzonej w języku polskim, łacińskim i ruskim. Pisma Sakowicza i Mohyły to nieopracowane dotychczas dostatecznie źródła kultury religijnej reprezentujące pogranicze łacińsko-bizantyńskie będące również ważnym fragmentem całego obszaru kultury europejskiej.

Nie bez znaczenia dla uzasadnienia opracowania i wydania tych pism może być również i to, że lektura wspomnianych pism polemicznych umożliwi lepsze zrozumienie procesów okcydentalizacji kultury ruskiej w I Rzeczypospolitej oraz w Państwie Moskiewskim w XVII w. Należy bowiem pamiętać, że reforma moskiewskiego prawosławia przeprowadzona przez patriarchę Nikona odbyła się pod wpływem wcześniejszych reform na ziemiach ruskich w Rzeczypospolitej. W Państwie Moskiewskim toczyła się podobna polemika jak między Sakowiczem i Mohyłą. Tym samym w istocie była polemiką pomiędzy „grekofilami” a „łacinofilami” toczącą się w Państwie Moskiewskim w drugiej połowie XVII wieku. Grekofile, wśród których należałoby wymienić takie postacie jak Epifani Sławiniecki czy jego uczeń, mnich Eufimi Czudowski, opowiadali się za potrzebą bezwzględnego trzymania się prawosławnej tradycji bizantyjskiej. Łacinofile (m.in. Symeon Połocki oraz kontynuator jego dzieła, Sylwester Miedwiediew) znajdowali się pod znacznym wpływem kultury zachodniej, wkraczającej do Moskwy za pośrednictwem prawosławia kijowskiego, za którego główny kanał rozpowszechnienia uważano *Lithos* Piotra Mohyły. Warto podkreślić, że zarówno Sławiniecki, jak i Połocki byli wychowankami kolegium w Kijowie, założonego przez Piotra Mohyłę. Dyskusje pomiędzy oboma prądami dotyczyły szerokiego kręgu problemów, między innymi kwestii liturgicznych oraz stosunku do zachodnio-europejskiej tradycji teologicznej (Jankowska 1993, 93-95; Špidlik 2000, 18-29).

4. CEL I ZNACZENIE BADAŃ

Na tle przedstawionego stanu badań nad polemiką obu adwersarzy proponowana koncepcja badań wydaje się być ważna i potrzebna. Wynika to z faktu, że dotychczas nie udało się opublikować wszystkich pism polemicznych Piotra Mohyły, jak również wszystkich pism polemicznych Kasjana Sakowicza. Wobec tego stanu rzeczy koniecznym wydaje się być ich wydanie równoległe, w jednym zbiorze wraz z opracowaniem naukowym. Zasadność tego postulat dobrze ilustrują marginalia znajdujące się na stronach *Lithosu* Mohyły, autorstwa Sakowicza, które miały mu służyć do stworzenia odpowiedzi na wspomniany *Lithos*. Swą pracę planował on zatytułować *Oskard...* Widać więc, że nowa praca polemiczna Sakowicza powstawała bezpośrednio w trakcie lektury *Lithosu*.

Równoległa edycja i opracowanie krytyczne pism Sakowicza i Mohyły przyczyni się do: pogłębienia studiów porównawczych i rozszerzenia badań nad zwią-

kami kultury polskiej z kulturą bizantyńsko-słowiańską; ukazania dynamiki kierunków dialogu międzywyznaniowego oraz kontrowersji konfesyjnych, które ten dialog hamowały. Badania związane z edycją pism obu adwersarzy mogą sprzyjać integracji badań humanistycznych. Będą one bowiem wymagały współpracy badaczy prezentujących literaturoznawstwo, neofilologię oraz teologię i religioznawstwo. Wydanie pism Sakowicza i Mohyły przyczynić się może do pogłębienia badań nad fenomenem ciągłej obecności polemiki wyznaniowej w kulturze narodów dawnej Rzeczypospolitej. Wydanie prac wskaże bogactwo kulturowe dawnej Rzeczypospolitej. Pisma te pogłębią znajomość różnorodności ówczesnej kultury religijnej, dostrzec będzie można wzajemne oddziaływanie katolicyzmu i prawosławia. Mimo że są to przeciwstawne nurty chrześcijaństwa, tworzą jednak wspólne dziedzictwo europejskie. Krytyczne wydanie pism polemicznych obu autorów pozwoli wskazać to, co łączyło i dzieliło kultury łacińską i bizantyńską na obszarze dawnej Rzeczypospolitej. Wydaje się, że ówczesna polemika Sakowicza i Mohyły jest w jakimś stopniu obecna do dziś w jednostronnych i ciasnych, konfesyjnych i nacjonalistycznych, ujęciach historii zarówno katolicyzmu, jak i prawosławia. Analiza polemiki Sakowicza z Mohyłą pozwoli pochylić się nad fenomenem dążenia Mohyły w *Lithosie* do uzgodnienia terminologii kościelnej i teologicznej obowiązującej w prawosławiu i katolicyzmie. Dążył on do wykazania podobieństw i tożsamości pojęć i terminów funkcjonujących w obu Kościołach.

Warto zaznaczyć, że Mohyła nie naznaczył tego swego dążenia piętnem polemicznym. Nie wykazywał, że kościelna terminologia łacińska wywodzi się z terminologii greckiej. W *Lithosie* – wbrew strategii działań pisarskich konwertyty Sakowicza, zwolennika łatinizacji, zdeterminowanej rozczarowaniem wschodnim chrześcijaństwem z jednej strony, a z drugiej fascynacją łacińskim katolicyzmem – udowadniając tożsamość katolickich i prawosławnych pojęć teologicznych, wykazywał, że myśl religijna obu wspólnot oddziaływała na siebie. Sakowicz był przekonany, że unici i prawosławni powinni przejmować terminologię łacińską, ponieważ jest ona lepsza, doskonalsza od języka teologii i sakramentologii greckiej i cerkiewnosłowiańskiej (Natumow 2002, 29-49). Mohyła wykazywał istnienie płaszczyzny porozumienia mimo świadomości różnic dzielących dwa Kościoły i dwie kultury. Należy przypuszczać, że z tej właśnie potrzeby przezwyciężenia różnic zrodziło się tłumaczenie terminologii chrześcijaństwa wschodniego na język zrozumiały przez łacińskich katolików. W efekcie *Lithos* zawiera wręcz swoisty leksykon wspólnych pojęć teologicznych i liturgicznych obowiązujących w obu Kościołach (Karpluk 1998, 35). Mohyła nie obawiał się tego typu działań. Przemieszczał prawosławne pojęcia teologiczne z ich pierwotnego obszaru znaczeniowego na łacińsko-polski obszar pojęciowy katolicyzmu i odwrotnie. Może to świadczyć o tym, że w jego pojęciu musiał istnieć wspólny dla obu Kościołów obszar pojęciowy. Nie obawiał się zarzutów, iż swymi działaniami spowoduje zamęt pojęciowy, mieszanie znaczeń terminów kościelnych.

Zrealizowanie postawionego celu badawczego będzie miało również znaczący wkład dla rozwoju polskiego literaturoznawstwa. W ujęciu szczegółowym pro-

ponowane badania mogą przyczynić się do rozwoju wiedzy na temat staropolskiej kultury literackiej tworzonej przez pisarzy wywodzących się z kręgu chrześcijaństwa wschodniego – prawosławnego i unickiego w II połowie XVI i w XVII wieku w Rzeczypospolitej (Walczak 1998, 10-12). Przeprowadzone badania usystematyzują główne obszary sporów religijnych w dwóch przeciwstawnych ujęciach. Wydane prace mogą stać się podstawą źródłową szeregu badań nad ruską myślą religijną XVII wieku, historią stosunków prawosławno-katolickich w dziejach I Rzeczypospolitej, wpływem retoryki katolickiej na twórczość polemiczną unickich i prawosławnych myślicieli i pisarzy religijnych. Wydanie tych źródeł pozwoli na badania porównawcze nad łacińską i bizantyńską kulturą religijną, które spotkały się w dobie konfrontacji wyznaniowej i kulturowej na pograniczu łacińsko-bizantyńskim I Rzeczypospolitej. Wydawnictwo ma szansę przyczynić się do lepszego zrozumienia relacji kulturowych narodów tworzących dawną Rzeczpospolitą; wskazać znaczenie katolicko-prawosławnej konfrontacji na ziemiach I Rzeczypospolitej dla kształtowania się polskiej, białoruskiej i ukraińskiej tożsamości (Frick 1987).

Warto w tym miejscu zastanowić się również nad szczegółowymi celami badawczymi. Wydaje się, że powinno nimi być ukazanie przedmiotu sporu między obu teologami i polemistami (Moskałyk 2007). Konieczne jest tutaj przywołanie kontekstu historyczno-religijnego relacji katolicko-prawosławnych 2. poł. XVI i 1. poł. XVII wieku (Hryniewicz 1993, 27-32). Szczególną uwagę należy zwrócić na rozwój katolicko-prawosławnej literatury polemicznej na ziemiach ruskich państwa polsko-litewskiego. Istotnym celem badawczym może być także przebadanie marginaliów, których zidentyfikowanie umożliwi rekonstrukcję źródeł biblijnych, patrystycznych, historycznych, literackich wykorzystywanych przez autorów w konstruowaniu tekstów polemicznych. Umożliwi to uporządkowanie źródeł, na które powoływali się obaj adwersarze. Dzięki temu będzie możliwe dotarcie do kanonu tekstów, które wyznaczały podstawę argumentów służących podważaniu argumentów przeciwnika. Przedmiotem proponowanych badań może być próba przedstawienia artystycznej organizacji katolicko-prawosławnych pism polemicznych w Rzeczypospolitej końca XVI i w XVII wieku. Uwaga powinna zostać skupiona przede wszystkim na retorycznym ukształtowaniu głównych problemów dzielących katolików i prawosławnych w XVI i XVII wieku. Należy również podjąć trud poszukiwania sposobów wykorzystania sztuki oratorskiej przez polemistów obu skonfliktowanych wyznań. Warto byłoby ukazać, w jaki sposób sztuka oratorska służyła polemistom katolickim do przekonania ich prawosławnych czytelników do: [1] idei nowego kalendarza, [2] jedności prawosławnych z Rzymem, [3] akceptacji łatinizacji obrządku wschodniego przez unitów i prawosławnych, [4] przyswojenia sobie katolickiej dogmatyki.

Podjęte badania powinny też przedstawić, jak prawosławni polemisci posługiwali się sztuką oratorską w odpieraniu argumentów strony katolickiej i w przekonywaniu do własnych racji (Martel 1938). Należy w tym miejscu przedstawić również merytoryczną stronę argumentacji, która, jak się wydaje, jest najważniejsza w dowo-

dzeniu racji i perswazji. Mowa tu o tym, że – zgodnie z ówczesną praktyką budowania tekstów polemicznych, mającą ścisły związek z retoryką – polemisi starali się tak formułować i dzielić argumenty, by dzięki temu odbiorca mógł dojść do pożądaných przez poszczególnych autorów wniosków i przekonać się do proponowanych mu tez.

Jak mogłby wyglądać plan proponowanych badań? Zakres prac badawczych musiałby obejmować studia źródłowe. Celem tych działań byłoby wyodrębnienie źródeł, które stanowiłyby później podstawę edycji. Następnym etapem postępowania badawczego powinno być opracowanie źródeł. Przygotowanie do druku tekstów źródłowych wraz z komentarzem powinno zawierać krytykę tekstu, analizę teoretycznoliteracką uwzględniającą kontekst historyczny, kulturowy, społeczny. Publikacja wyników badań mogłaby przyjąć formę trzech monografii. W monografii pierwszej można by opracować krytycznie pisma polemiczne Kasjana Sakowicza oraz Piotra Mohyły. Druga monografia mogłaby zawierać edycję krytyczną z komentarzem *Perspektywy* Sakowicza. Monografia trzecia obejmowałaby wydanie krytyczne wraz z komentarzem *Lithosu* Mohyły.

5. METODA BADAŃ

Metoda pracy badawczej mająca na uwadze obrany przedmiot i wspomniane wyżej cele musi obejmować najpierw zgromadzenie materiału badawczego w postaci wszystkich dostępnych wariantów pism polemicznych obu autorów ze szczególnym zwróceniem uwagi na występowanie marginaliów, które mogą zawierać wątki polemiczne, korespondujące z problematyką poruszaną przez obu oponentów. Czymś oczywistym jest również to, iż prace badawcze muszą opierać się na pierwodrukach. Następny postulat badawczy to analiza i opracowanie krytyczne zgromadzonych tekstów źródłowych. Działania w tym zakresie powinny obejmować m.in.: selekcję źródeł, rekonstrukcję okoliczności i okresu ich powstania, określenie gatunku tekstów (były to m.in. mowy, traktaty teologiczne, kazania, dedykacje, wiersze). Analiza teoretycznoliteracka, a następnie interpretacja musi być wsparta odwołaniem do rzeczywistości pozaliterackiej – musi być również umieszczona w kontekście biograficznym, w kontekście przemian społecznych, kulturowych i wyznaniowych pogranicza bizantyńsko-łacińskiego i rusko-polskiego XVI i XVII wieku. Należy przy tym poszukiwać religijnego wymiaru toczzonej polemiki, a więc tego, o co spierali się polemisi. Należy wyodrębnić to, co w tej polemice było odbiciem stałych problemów dzielących prawosławie i katolicyzm: prymat papieża, pochodzenie Ducha Świętego, eschatologię, spór o kalendarz, koncepcję jedności między Rzymem a Konstantynopolem. Jednocześnie warto podjąć próbę wyodrębnienia polemiki, którą Sakowicz i Mohyła toczyli wyłącznie między sobą, czyli to wszystko, co dzieliło ich w zakresie kierunków reform ruskiego prawosławia w Rzeczypospolitej, stopnia i zasięgu okcydentalizacji kultury ruskiej, reformy szkolnictwa prawosławnego, latinizacji obrządku wschodniego (Dziegielewski 1986, 44-51).

Na obecnym etapie badań wydaje się, że zarówno Sakowicz, jak i Mohyła, byli zgodni, że istnieje konieczność reform w oparciu o wzorce wypracowane przez ka-

tolicyzm potrydencki. Różnili się jednak stopniem absorpcji wzorców i norm łacińskiego chrześcijaństwa płynących z Rzymu. Sakowicz prezentował najbardziej skrajną formę latynizacji wschodniej kultury religijnej zarówno prawosławnych, jak i unitów. Jego koncepcje wychodziły poza ramy przystosowania teologii i liturgii unitów do wzorców rzymskokatolickich uzgodnionych w ramach unii brzeskiej. Sakowicz pragnął nadać zdecydowaną przewagę tradycji łacińskiej w dziele reformy wschodniego chrześcijaństwa (Moskałyk 2007, 34). Mohyła natomiast próbował zrównoważyć tradycje katolicyzmu i prawosławia, szukał tego, co w nich wspólne, możliwe do zaakceptowania przez obie strony. Jego koncepcja latynizacji przybrała formę łagodnego i harmonijnego procesu przejmowania tego wszystkiego, co w tradycji katolickiej mogło być korzystne dla reformy prawosławia. Podczas realizacji badań szczególną uwagę należy zwrócić na aksjologiczne podstawy polemiki obu autorów. Będzie to próba przedstawienia aksjologii tej polemiki wyznaniowej na ziemiach ruskich I Rzeczypospolitej (Hryniewicz 1993, 27-32). Może uda się odsłonić wartości przyświecające temu, o co spierali się Sakowicz i Mohyła: [1] pogodzenie lub złagodzenie sporów międzywyznaniowych (sprawa kalendarza gregoriańskiego); [2] wzajemne uznanie sakramentów (chrzest i małżeństwo); [3] uzgodnienie wspólnych podstaw doktrynalnych; [4] jedność chrześcijaństwa. Godne uwagi może być tutaj wskazanie na wartość samej intencji dążenia do przekonania adwersarza do uznania swych racji oraz na antagonistyczny system wartości obu przeciwników, który była zaprzeczeniem postawy dialogu.

W opracowaniu naukowym pism polemicznych obu autorów musi być również uwzględnione późniejsze oddziaływanie prowadzonej przez nich dyskusji. Co prawda rekonstrukcja procesu recepcji tej polemiki w okresie późniejszym wybiega poza czasowe ramy dyskusji Sakowicza i Mohyły, lecz spojrzenie na to zagadnienie może wskazać na stadium początkowe jej późniejszej „emanacji”. Swoim wystąpieniem Sakowicz sprowokował do podjęcia dyskusji zarówno prawosławnych jak i wschodnich katolików. Mohyła uczynił to w *Lithosie*.... Ze strony unickiej Sakowiczowi odpowiedzieli: Pachomiusz Woyna-Orański (*Zwierciadło albo zasłona... naprzeciw uszczypliwej Perspektywie*, Wilno 1645), Jan Dubowicz (*Obraz prawosławnej Cerkwi Wschodniej*, Lwów 1645), Cyryl Trankwilion Stawrowiecki (*Obraz prawosławnej cerkwi wschodniej*, Kijów 1646).

W twórczości Dubowicza wyraźnie widać swoiste oddziaływanie myśli Sakowicza. Zauważalne jest to w dwoistości jego poglądów, ponieważ, prowadząc polemikę z Sakowiczem, w jednych obszarach zdecydowanie bronił tradycji wschodniej, a w innych ją krytykował. Wynikało to prawdopodobnie z dylematów, z jakimi borykali się wówczas unicy (Nowakowski 2004, 98-100, 223-225). Dubowicz w pracy *Hierarchia abo o zwierzchności w Cerkwi Bożej* (Lwów 1644) popierał krytyczne poglądy Sakowicza odnośnie do niskiej moralności duchownych prawosławnych, ich słabego wykształcenia, a także ingerencji władzy świeckiej w sprawy Kościoła prawosławnego. Widać tu wyraźnie, że istniał dalszy ciąg dyskusji zainicjowanej przez Sakowicza i Mohyłę. Ów ciąg obejmował prace polemistów przynależnych do Ko-

ścioła katolickiego zarówno obrządku rzymskokatolickiego, jak i unickiego, oraz prawosławnego. Można sądzić, że polemika Sakowicza i Mohyły zatoczyła szeroki krąg za ich życia i odbiła się echem po ich śmierci w II połowie XVII w. Nawiązywano do niej z mniejszą intensywnością również w okresie późniejszym (Stradomski 2003, 52-56). Pod względem technicznym późniejsza recepcja polemiki Sakowicza i Mohyły może być omawiana zarówno w części zawierającej opracowanie krytyczne, jak i w części zawierającej przedruk pism obu polemistów.

ZAKOŃCZENIE

Przedstawiona propozycja badań na fragmentem katolicko-prawosławnej literatury polemicznej może przyczynić się do lepszego zrozumienia sporów prowadzonych między przedstawicielami rozdzielonego chrześcijaństwa – katolikami i prawosławnymi na ziemiach ruskich I Rzeczypospolitej. Dotyczyły one problemu jedności chrześcijan i reform w Cerkwi prawosławnej. W ciągu dziesięcioleci zmieniali się nie tylko pisarze, należący głównie do stanu duchownego, ale i treść, i ton wypowiedzi polemicznych. Konkretnie wydarzenia w życiu zarówno katolików, jak i prawosławnych, a po unii brzeskiej w 1596 r. także unitów, nadawały kształt polemice i dostarczały tematów. Literatura polemiczna koncentrowała się przede wszystkim na problemach religijnych i teologicznych, ale jej uwadze nie umknęły też i inne. Literatura polemiczna końca XVI i I poł. XVII w. obejmuje dzieła głównie o charakterze teologicznym, prace publicystyczne, homiletykę, hagiografię. Ten rodzaj piśmiennictwa powstawał w atmosferze wzajemnej nieprzyjaźni, ataków na obóz przeciwny, a co za tym idzie, celem pisarzy nie było dążenie do przekazania prawdy, ponieważ każdy z nich był przekonany o jej posiadaniu. W związku z tym metody, które wykorzystywano w walce z przeciwnikiem, miały taki sam charakter po obu stronach polemicznej barykady – służyły ośmieszeniu, ostrej krytyce, wyrażały wzajemny brak zaufania. W ten sposób w atmosferze „wojny na słowa” tworzyła się szczególna tożsamość wyznaniowa Rusinów państwa polsko-litewskiego.

BIBLIOGRAFIA:

- Brückner, Aleksander. 1896. Spory o unię w dawnej literaturze. *Kwartalnik Historyczny*, 10, 578-644.
- Chynczewska-Hennel, Teresa. 1985. *Świadomość narodowa szlachty ukraińskiej i kozaczyzny od schyłku XVI do połowy XVII wieku*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Chynczewska-Hennel, Teresa. 1996. Wizja unii brzeskiej w świadomości historycznej. *Białoruskie Zeszyty Naukowe*, 2, 41-50.
- Chodynicki, Kazimierz. 1934. *Kościół prawosławny a Rzeczpospolita Polska. Zarys historyczny 1370-1632*. Warszawa: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

- Długosz, Józef i Janusz Byliński. 1994. Posłowie. W: *Marcin Broniewski Apokrysis*, wyd. Józef Długosz i Janusz Byliński, 280-282. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Дмитриев, Михаил Владимирович. 2003. *Между Римом и Царьградом. Генезис Брестской церковной унии 1595-1596 гг.* Москва: Издательство МГУ.
- Дмитриев, Михаил Владимирович. 1990. *Православие и Реформация. Реформационные движения в восточнославянских землях Речи Посполитой во второй половине XVI века.* Москва: Издательство МГУ.
- Dzięgielewski, Jan. 1986. *O tolerancję dla zdominowanych. Polityka wyznaniowa Władysława IV.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Fenczak, August S. 1994. Ziemia przemyska a polski nurt unionizmu katolickiego w XVI wieku. W: *Polska – Ukraina. 1000 lat sąsiedztwa*, t. 2: *Studia z dziejów chrześcijaństwa na pograniczu kulturowym i etnicznym*, red. August S. Fenczak at al., 33-59. Przemyśl: Południowo-Wschodni Instytut Naukowy w Przemyślu.
- Fenczak, August S. 1998. „Aplissimum Christi Regnum” – wizja jedności Kościoła w pismach teologicznych Stanisława Orzechowskiego z lat 1544-1563. W: *Polska – Ukraina. 1000 lat sąsiedztwa*, t. 4: *Katolickie unie kościelne w Europie Środkowej i Wschodniej – Idea a rzeczywistość*, red. Stanisław Stępień, 85-96. Przemyśl: Południowo-Wschodni Instytut Naukowy w Przemyślu.
- Frick, David A. 1987. *Introduction*, w *Collected Works of Meletij Smotryc’kyj*, wyd. Lubomyr Hajda i Frank E. Sysyn, xi-xxxviii, Cambridge (Mass.): Harvard University Cambridge.
- Голубев, Стефан Тимофеевич. 1883-1898. *Киевский митрополит Петр Могила и его сподвижники*, т. I-II. Киев: Типография Г. Т. Корчак-Новицкого, Тип. С.В. Кульженко.
- Грушевський, Михайло С. 1994-1995. *Історія України-Руси: в 11 томах, 12 книгах*, т. 5-6. Київ: Наукова думка.
- Грушевський, Михайло С. 1925. *З історії релігійної думки на Україні*. Львів: 3 друкарні наукового товариства ім. Шевченка.
- Грушевський, Михайло С. 1996. *Історія Української Літератури*, т. 6. Київ: Либідь.
- Hryniewicz, Waclaw. 1993. *Kościół siostrzane. Dialog katolicko-prawosławny 1980-1991.* Warszawa: Verbinum.
- Hryniewicz, Waclaw. 1995. *Przeszłość zostawić Bogu. Unia i uniatyzm w perspektywie ekumenicznej.* Opole: Wydawnictwo Św. Krzyża w Opolu.
- Jankowska, Ludmiła. 1993. Recepcja twórczości ks. Piotra Skargi SJ na Rusi – w spuściznie św. Dymitra z Rostowa i innych. W: *Jezuici a kultura polska. Materiały sympozjum z okazji Jubileuszu 500-lecia urodzin Ignacego Loyoli (1491-1991) i 450-lecia powstania Towarzystwa Jezusowego (1540-1990)*, Kraków 15-17 lutego 1991 r., red. Ludwik Grzebień i Stanisław Obirek, s. 93-111. Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Karpluk, Maria. 1998. *Ku dalekiemu pojednaniu. Dysputa prawosławno-katolicka metropolity Piotra Mohyły z ks. Kasjanem Sakowiczem*. W: *Czterechsetlecie unii brzeskiej. Zagadnienia języka religijnego*, red. Z. Leszczyński, 37-47. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kempa, Tomasz. 2007. *Wobec kontrreformacji. Protestanci i prawosławni w obronie swobód wyznaniowych w końcu XVI i w pierwszej połowie XVII wieku*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Likowski, Edward. 1907. *Unia brzeska (r. 1596)*, Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Łużny, Ryszard. 1995. Melecjusz Smotrycki, Kasjan Sakowicz i inni: zjawisko kulturowego „pro teizmu” w dobie polsko-ukraińskiego baroku. W: *W kręgu kultury ukraińskiej*, red. Walenty Piłat, 9-18. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Łużny, Ryszard. 1994. Księdza Piotra Skargi SJ widzenie Wschodu chrześcijańskiego. W: *Polska–Ukraina. 1000 lat sąsiedztwa*, t. 2: *Studia z dziejów chrześcijaństwa na pograniczu kulturowym i etnicznym*, red. Stanisław Stępień, 69-75. Przemyśl: Południowo-Wschodni Instytut Naukowy.
- Martel, Antoine. 1938. *La langue polonaise dans les pays ruthènes: Ukraine et Russie Blanche 1569-1667*. Lille: Impr. Bussière.
- Melnyk, Marek. 2005. *Problematyka antropologiczna w pismach Piotra Mohyły*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Melnyk, Marek. 2001. *Spór o zbawienie. Zagadnienia soteriologiczne w świetle prawosławnych projektów unijnych powstałych w Rzeczypospolitej (koniec XVI – połowa XVII wieku)*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Melnyk, Marek i Włodzimierz Pilipowicz. 2014. *Przedmowy i Dedykacje Piotra Mohyły*. Olsztyn: Katedra aksjologicznych Podstaw Edukacji UWM.
- Moskałyk, Jarosław. 2007. Kasjan Sakowicz – ofiara własnego egoizmu. *Studia Bobolanum*, 3, 33-46.
- Naumow, Aleksander. 2002. *Domus Divisa. Studia nad literaturą ruską w I Rzeczypospolitej*. Kraków: Collegium Columbinum.
- Nowakowski, Przemysław. 2004. *Problematyka liturgiczna w międzywyznaniowej polemice po Unii Brzeskiej (1596-1720)*. Kraków: Biblioteka Ekumenii i Dialogu.
- Ozorowski, Edward. 1998. Eklezjologiczna polemika unijna w Polsce w XVII wieku. W: *Unia brzeska z perspektywy czterech stuleci*, red. Jan Sergiusz Gajek MIC i Stanisław Nabywaniec, 141-147. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Sakowicz, Kalikast. 1988. Арістотелівські проблеми або питання про природу людини. W: *Пам'ятки братських шкіл на Україні. Кінець XVI — початок XVII ст. Тексти і дослідження*, red. Володимир Шинкарук і Валерія Нічик, 337-442. Київ: Наук. Думка.
- Sakowicz, Kalikast. 1882. *Sobór Kiiowski schizmatyczny przez Oycę Piotra Mohylę złożony i odprowadzony roku 1640... z ruskiego na polski język przełożony...*, t. 7. Санктпетербург: Русская Историческая Библиотека издаваемая Археографической Комиссией, red. Петр. Гилтебрандт (= „Памятники

- полемической литературы в Западной Руси” i posiadają również własną numerację, t. 2, red. Петр Гилтебрандт, s. 21-48).
- Stradomski, Jan. 2003. *Spory o „wiarę grecką” w dawnej Rzeczypospolitej*. Kraków: Scriptum.
- Špidlik, Tomáš. 2000. *Myśl Rosyjska. Inna wizja człowieka*, tłum. Janina Dembska. Warszawa: Wydawnictwo Księży Marianów.
- Tretiak, Józef. 1912. *Piotr Skarga w dziejach i literaturze unii brzeskiej*. Kraków: Akademia Umiejętności.
- Wagilewicz, Dalibor Jan. 1996. *Polscy pisarze Rusini*, Przemyśl: Południowo-Wschodni Instytut Naukowy w Przemyślu.
- Walczak, Barbara. 1998. Językowe konsekwencje unii brzeskiej. Postulaty badawcze. W: *Czterechsetlecie unii brzeskiej. Zagadnienia języka religijnego*, red. Zenon Leszczyński, 7-19. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Ks. JAROSŁAW WĄSOWICZ¹ SDB
Archiwum Salezjańskie Inspektorii Pilskiej

RELACJA KS. SZCZEPANA TROCHTY SDB O SALEZJANACH
W KL DACHAU PRZESŁANA PO WYZWOLENIU OBOZU
DO KS. PIOTRA RICARDONE SDB PRZEŁOŻONEGO GENERALNEGO
TOWARZYSTWA SALEZJAŃSKIEGO

REPORT OF SZCZEPAN TROCHTA, SDB ON SALESIAN CONFRERES IN KL DACHAU,
SENT TO FR. PIETRO RICARDONE, RECTOR MAJOR OF THE SOCIETY OF ST. FRANCIS DE
SALES, AFTER THE LIBERATION OF THE CONCENTRATION CAMP

Summary

The paper presents a letter of Fr. Szczepan Trochta, rector of the Salesian house in Prague to the Rector Major, Fr. Pietro Ricardone, sent to Turin after the liberation of the concentration camp in Dachau. Fr. Trochta reports in the letter about his three years' long imprisonment in German extermination camps, and informs also about the fate of other Salesians who were held in KL Dachau. Fr. Szczepan Trochta was appointed bishop of Litoměřice in 1947. He was interned by the communist government in 1951 and in 1953 sentenced to 25 years of imprisonment. In 1960, he was released under amnesty. On 24 April 1969, Trochta was appointed cardinal *in pectore* by Pope Paul VI. This nomination was by the Holy See on 5 March 1973.

Keywords: Salesian, Card. Szczepan Trochta SDB, Fr. Pietro Ricardone SDB, Konzentrationslager Dachau, martyrs

Streszczenie

Artykuł prezentuje list ks. Szczepana Trochty, dyrektora domu salezjańskiego w Pradze, do Przełożonego Generalnego salezjanów ks. Piotra Ricardone w Turynie, wysłany po wyzwoleniu z KL Dachau. Ksiądz Trochta relacjonuje w nim swój trzyletni pobyt w niemieckich obozach zagłady, informuje przełożonego o losie innych salezjanów, którzy więzieni byli w KL Dachau. Ksiądz Szczepan Trochta w 1947 roku został mianowany biskupem litomierzyckim. W 1951 roku został przez władze komunistyczne internowany, a w 1953 roku skazany na 25 lat więzienia. W 1960 zwolniono go w wyniku amnestii. 24.IV.1969 roku został mianowany przez papieża Pawła VI kardynałem *in pectore*. Nominacja została ujawniona przez Stolicę Apostolską 5.III.1973 roku.

¹ Ks. dr Jarosław Wąsowicz SDB – salezjanin; dr historii, dyrektor Archiwum Salezjańskiego Inspektorii Pilskiej; zajmuje się badaniem dziejów młodzieżowej opozycji i NSZZ „Solidarność” w PRL-u, historią Kościoła w tym okresie, martyrologium duchowieństwa polskiego w czasie II wojny światowej, historią salezjanów w Polsce oraz naukami pomocniczymi historii. Adres do korespondencji: wonsal_@poczta.onet.pl.

Słowa kluczowe: salezjanie, kard. Szczepan Trochta SDB, ks. Piotr Ricardone SDB, Konzentrationslager Dachau, męczennicy

1. SYLWETKA AUTORA DOKUMENTU

Kardynał Szczepan Trochta (1905-1974), salezjanin z Czechosłowacji, należy do grona tych duchownych, którzy w wieku XX stali się męczennikami dwóch totalitarnych systemów. Był bowiem więziony zarówno przez Niemców w okresie II wojny światowej, jak i przez czechosłowackie władze komunistyczne po 1945 roku. W obu przypadkach wykazał się nieugiętą i bohaterską postawą, stając się symbolem niezłomnego Kościoła.

Po raz pierwszy został aresztowany 28 maja 1942 roku (Kučera 2006, 9-10). W tym czasie w Pradze Niemcy przeprowadzili akcję odwetową na ludności cywilnej za zamach na generała SS Reinharda Heydricha Gubernatora Czech i Moraw. Został on dokonany 27 maja 1942 roku przez żołnierzy emigracyjnego rządu Czechosłowacji w pobliżu salezjańskiego zakładu na ówczesnych przedmieściach Pragi (Novosad 2001, 35). Heydrich został wówczas ciężko ranny i, w wyniku zarażenia krwi, zmarł w szpitalu 4 czerwca 1942 roku.

Dyrektor praskiego zakładu salezjańskiego ks. Szczepan Trochta SDB został początkowo osadzony w obozie koncentracyjnym Theresienstadt (Terezin), który mieścił się w XIX-wiecznej twierdzy wojskowej. Miał on charakter obozu przejściowego. Stąd 7 września 1942 roku przewieziono go do KL Mauthausen. W tym niemieckim obozie zagłady, usytuowanym na terytorium Austrii, spędził dwa lata (Novosad 2001, 49-59). W wyniku ewakuacji obozu przed zbliżającym się frontem ks. Trochta wraz z innymi więźniami został przetransportowany do KL Dachau. Trafił tu 1 grudnia 1944 roku i otrzymał numer obozowy 134400 (Domagała 1957, 303).

W pamięci współwięźniów zapisał się jako zawsze chętny do udzielania pomocy, np. dzielił się ze współwięźniami jedzeniem, które dostarczała mu do obozu siostra (Korszyński 1985, 186-187), oraz służył sakramentami świętymi (Krawiec 2007, 161). Za wyspowiadanie polskiego kleryka w KL Mauthausen został nawet ciężko pobity przez hitlerowców (Wąsowicz 2014, 240). W KL Dachau ks. Trochta utrzymywał żywe relacje z polskimi współbraćmi. Był kursowym kolegą z seminarium w Turynie innego więźnia Dachau ks. Walentego Dębskiego (ASC, B741).

Z obozu w Dachau ks. Trochta został wyzwolony przez wojska amerykańskie 29 kwietnia 1945 roku. Po odbyciu kwarantanny powrócił do Pragi 23 maja 1945 roku i objął ponownie funkcję dyrektora zakładu salezjańskiego. 27 września 1947 roku został przez papieża Piusa XII mianowany biskupem ordynariuszem diecezji Litomierzyce. Konsekracja odbyła się 16 listopada 1947 roku w praskiej katedrze św. Wita, następnie biskup Szczepan Trochta objął rządy diecezją (Kučera 2006, 13-15).

Wkrótce jednak rozpoczął się czas bezpardonowej walki władz komunistycznych Czechosłowacji z Kościołem. Biskup Trochta został wówczas po raz drugi w życiu aresztowany. Początkowo, od listopada 1951 roku, był osadzony w areszcie domowym

w swojej rezydencji. W wyniku nacisków ze strony władz 23 kwietnia 1952 roku musiał oficjalnie zrezygnować z zarządu diecezją. Nie uchroniło go to jednak przed aresztowaniem, które nastąpiło 16 stycznia 1953 roku. Wytoczono mu pokazowy proces, w którym 23 lipca 1953 roku został skazany na 25 lat więzienia (Cywiński 1990, 217-274; Cuhra 2004, 48-61). Zwolniono go dopiero po siedmiu latach, 9 maja 1960 roku, w wyniku amnestii. Nadal jednak szykanowano biskupa Szczepana Trochtę, zakazując mu spełniania posługi kapłańskiej i pasterskiej oraz nakazując pracę w brygadzie budowlano-remontowej w charakterze niewykwalifikowanego robotnika. W 1962 roku przeszedł na emeryturę, zamieszkując w Domu Pomocy Społecznej pod ścisłym nadzorem służby bezpieczeństwa (czes. Státní Bezpečnost, w skrócie StB), przez którą był stale inwigilowany (Novosad 2005, 77-148). Co ciekawe, był inwigilowany także przez polską Służbę Bezpieczeństwa, kiedy przebywał w Polsce na uroczystościach 25. rocznicy wyzwolenia KL Dachau, które odbyły się w Kaliszu w sanktuarium Świętego Józefa w kwietniu 1970 roku (Wąsowicz 2015, 135-144).

W wyniku politycznej odwilży 1 września 1968 roku bp Szczepan Trochta objął ponownie urząd biskupa w Litomierzycach. Na konsystorzu 24 kwietnia 1969 roku został mianowany przez papieża Pawła VI kardynałem *in pectore*. Swoją decyzję Ojciec święty upublicznił po czterech latach 5 marca 1973 roku. Kardynał Szczepan Trochta SDB zmarł 6 kwietnia 1974 roku i został pochowany w Litomierzycach (Novosad 2001, 205-233). Był przez 26 lat biskupem i 5 lat kardynałem Świętego Kościoła Rzymskiego.

2. NOTA EDYTORSKA

W poniższej edycji źródłowej zaprezentowany został list ks. Szczepana Trochty, który wysłał on z obozu koncentracyjnego Dachau do ówczesnego Przełożonego Generalnego ks. Piotra Ricaldone, wktótce po wyzwoleniu tego miejsca kaźni przez wojska amerykańskie. Wyjaśnia w nim okoliczności swojego aresztowania i trzyletniego więzienia w niemieckich obozach koncentracyjnych. Jest to ważny fragment dokumentu, ponieważ w literaturze za powód aresztowania dyrektora domu salezjańskiego w Pradze podaje się tylko represje Niemców na ludności cywilnej po zamachu na Reinharda Heydricha, a nie – jak podaje w prezentowanym dokumencie ks. Trochta – jego kontakty z nuncjaturą i próby uzyskania przez niego nieznanymi bliżej korzyści na rzecz powierzonego mu dzieła wychowawczego. Szczepan Trochta przedstawia księdzu generałowi także losy pozostałych salezjanów więzionych w obozie. Wspomina również zmarłych w KL Dachau współbraci z Polski.

Oryginał dokumentu znajduje się w zbiorach Centralnego Archiwum Salezjańskiego w Rzymie (Archivio Salesiano Centrale), pod sygnaturą B741. Sporządzony został na czterech stronach papieru listowego, w języku włoskim. Tłumaczenia dokumentu dokonał ks. Krzysztof Tomeczkowski SDB, zaś konsultantami tłumaczenia byli ks. Michał Mejer SDB, ks. Adam Popławski SDB oraz wydawca źródła ks. Jarosław Wąsowicz SDB. Prezentowany dokument został opatrzony w przypisy tekstowe i rzeczowe. Jest publikowany po raz pierwszy.

Edycja źródłowa

1945 maj 18, Dachau – *List ks. Szczepana Trochty SDB do przełożonego generalnego Towarzystwa Salezjańskiego ks. Piotra Ricaldone SDB*

Najczcigodniejszy ukochany Księżu Generale!²

Mam wielką okazję, aby napisać Księdzu w pośpiechu kilka zdań z mojego trzyletniego pobytu w więzieniu. Mam nadzieję wyruszyć, jeśli taka będzie wola Pana, w ciągu kilku tygodni do Czechosłowacji do Pilzna, gdzie musimy jeszcze przejść kwarantannę. Wtedy znowu wyruszyliby się pod dach kochanego Księdza Bosko³. Muszę podziękować Maryi Wspomożycielce za wiele cudów – moim największym pragnieniem byłoby uczestnictwo w Jej święcie w domu⁴. Jeśli nie będzie to możliwe, takie samo Deo gratias. Zachowałem jeszcze dość zdrowia i mam szczególną nadzieję, że pogłębiłem jeszcze moją wiarę i miłość do Zgromadzenia.

Nie wiem, w jakim stanie ujrzymy dom w Czechosłowacji, ale z tego wszystkiego co słyszę, chcę ufać, że synowie Bosko znajdą możliwość pracy i ufam mocno że praca będzie obfita⁵. Uważam za swój obowiązek powrót, aby ocalić dla Kościoła i dla Zgromadzenia to, co można, nawet jeśli miałbym możliwość wyjazdu do jakiegokolwiek innego zachodniego kraju. Mam również nadzieję wykazać w jakiś sposób tzw. „zasługi” i cierpienia, których doświadczyłem i z których otrzyma się jakieś dobro dla Zgromadzenia. Ponadto pozwolę sobie zapewnić Księdza, że powodem mojego uwięzienia nie była polityka, lecz moje zabiegi, jakie podejmowałem na rzecz Zgromadzenia i które miały być stłumione, oraz moje relacje z nuncjaturą, a w związku z tym podejrzania o kontakty z Włochami i zagranicą.

Spśród Salezjanów, którzy tutaj byli, wyjechali już Belg ks. Jules Delcourt⁶, potem Niemiec [ks.] Karl Schmidt⁷, który został uwolniony około miesiąc przed kapitulacją. Dwa

² Ks. Pietro Ricaldone SDB (1870-1951) – święcenia kapłańskie przyjął w 1893 roku. W l. 1911-1922 był Radcą Generalnym ds. szkół zawodowych, w l. 1922-1932 – Prefektem Generalnym, w l. 1932-1951 – Przełożonym Generalnym Towarzystwa św. Franciszka Salezego (Wirth 2009, 283-290).

³ Chodzi o zakład salezjański w Pradze, którego ks. Trochta był dyrektorem przed uwięzieniem.

⁴ Rzeczywiście udało się autorowi listu dotrzeć do Pragi na 24 maja, kiedy przypada liturgiczne wspomnienie NMP Wspomożycielki Wiernych, patronki Zgromadzenia Salezjańskiego. Dokładnie do swojego domu zakonnego powrócił 23 maja 1945 roku.

⁵ Do więźniów docierały informacje o stosunku komunistycznych władz do Kościoła katolickiego. Zwłaszcza Polacy zastanawiali się, czy wracać do kraju. Część księży, byłych więźniów KL Dachau, zwlekała z powrotem. Niektórzy osiedlili się w krajach zachodniej Europy lub wyjechali na misje, gdzie pracowali do końca swojego życia.

⁶ Ks. Jules Delcourt SDB (1894-?) – radca szkolny w zakładzie „Don Bosco” w Tournai, aresztowany 5 marca 1942 roku i następnie przetrzymywany w więzieniach w Mons, Brukseli, Aachen, Kolonii. Ostatecznie trafił do KL Dachau 19 czerwca 1942 roku. W obozie otrzymał numer 30495. Ostatecznie opuścił Zgromadzenie Salezjańskie w latach 60-tych XX w. (Domagała 1957, 291).

⁷ Ks. Karl Schmidt SDB (1904-1968) – przed wojną pracował w domu salezjańskim w Kassel. Po agresji III Rzeszy na Polskę został oskarżony o działanie na szkodę ideologii narodowo-socjalistycznej, z powodu publicznej wypowiedzi, iż sojusz polityczny Hitlera i Stalina jest złem. Na tej podstawie aresztowano go Gestapo 19 października 1939 r. i został umieszczony w więzieniu w Kassel. Następnie 7 marca 1940 r. został przewieziony do KL Sachsenhausen, gdzie trafił do kompanii kar-

dni przed wyzwoleniem obozu został odesłany Austriak [ks.] Leopold Muris⁸ z transportem ewakuacyjnym, myślę jednak, że amerykańskie czołgi ich uwolniły i zachowały przy życiu. Polacy boją się wyjechać do Polski, dlatego zostają tutaj, później pojedą gdzie indziej, może znają własną sytuację. Obecnie jest ich tu około 15: Woś Jan⁹, Bartoń Władysław¹⁰, Dębski Walenty¹¹, Kuzak Zygmunt¹², Pływaczyk Stefan¹³, Kasprzyk Jan¹⁴, Sebastjański Stanisław¹⁵, Waloszek Walenty¹⁶, Garecki Stanisław¹⁷, Padurek Józef¹⁸, Spinek Wiktor¹⁹, Jacewicz Wiktor²⁰, Szymański Władysław²¹, Malina [Władysław]²², Konieczny Władysław²³.

Zginęli tutaj: Miśka Franciszek²⁴, Hainzel Józef²⁵, Łęgosz Jakub²⁶, Podkul Jan²⁷, Holecki Józef²⁸, Chrapla Karol²⁹, Budnikowski Teodor³⁰, Dobosz Ignacy³¹, Michałowicz [Wojciech]³² został powieszony 8 stycznia 1942. Wielu salezjanów zginęło lub zostało zabitych gdzie indziej.

Komisja wł.[oskiego] czerwonego krzyża rusza; muszę kończyć.

Najlepsze pozdrowienia dla Księdza, umiłowany Ojcze, całuję w ręce i twe stopy z radości – syn, któremu pozwolono wrócić do rodzinnego domu z ogromnej miłości Bożej.

Pozdrawiam ks. [Piotra] Tirone³³ – Prefekta Generalnego – księdza Jana³⁴ i innych Przełożonych Rady, wszystkich najdroższych Współbraci – szczególnie tych z Czechosłowacji.

Twój oddany syn i sługa

Ks. Szczepan Trochta

Unizony Dyrektor domu salez[jańskiego] w Pradze

Źródło: Archivio Salesiano Centrale, sygn. B741.

nej, by ostatecznie 14 grudnia 1940 r. pod numerem 22705 znaleźć się w KL Dachau. Był fotografem w komandzie, które pracowało na plantacjach. Jego zadaniem było dokumentowanie rozwoju roślin. Na własną rękę wykonywał także zdjęcia obrazujące życie w obozie, warunki bytowe więźniów. Przekazał również poza obóz fotografie wykonane podczas eksperymentów medycznych dra Zygmunta Raschera oraz zdjęcia ze święceń kapłańskich dk. Karla Laisnera, które miały miejsce 17 grudnia 1944 roku. W czasie epidemii tyfusu w 1943 roku zgłosił się dobrowolnie jako opiekun nad chorymi. W obozie wstawiał się za więźniami, którzy otrzymywali mniejsze racje żywności. Miał talent organizacyjny, potrafił zdobywać jedzenie dla współwięźniów, okulary, czasem lekarstwa i w ten sposób ułatwiać im życie. Posługiwał konającym, co było zabronione. Miał swój duży wkład w wykańczanie kaplicy obozowej, m.in. wykończył tabernakulum i monstrancję z drewna oraz blachy po puszkach, które znajdują się obecnie w muzeum przy klasztorze karmelitanek. Z KL Dachau został zwolniony 10 kwietnia 1945 roku (Wielgoß 1996, 227-238).

⁸Ks. Leopold Muris SDB (1899-1984) – aresztowany 10 lutego 1940 roku w Linzu. Następnie przez kilkanaście miesięcy był przetrzymywany w miejscowym więzieniu i w Garsten. Do Dachau przetransportowano go 13 grudnia 1941 roku, gdzie otrzymał numer obozowy 28881. Ewakuowany z KL Dachau 26 kwietnia 1945 roku (Domagała 1957, 362).

⁹ Ks. Jan Woś SDB (1899-1973) – aresztowany 9 lutego 1940 r. w Sokołowie Podlaskim. Następnie był więziony w Siedlcach i w Warszawie w więzieniu przy Daniłowicza oraz na Pawiaku. Do Auschwitz trafił 21 września 1940 roku, skąd po niemal trzech miesiącach został ostatecznie przewieziony do KL Dachau, co nastąpiło 12 grudnia 1940 r. Otrzymał tu numer obozowy 22222. Wyzwolony z obozu 29 kwietnia 1945 roku. Następnie przez kilka tygodni przebywał w Dachau, Freiman, Eschede. W latach 1945-1946 pracował duszpastersko w polskim ośrodku w Osnabrück. W Dachau i podczas posługi kapłańskiej po wyzwoleniu z obozu pisał pamiętnik, który aktualnie jest przygotowywany do druku w serii wydawniczej Instytutu Pamięci Narodowej. Po wojnie, na polecenie prymasa Polski kard. Stefana Wyszyńskiego, opracowywał wraz z ks. Wiktozem Jacewiczem *Martyrologium duchowieństwa polskiego w czasie II wojny światowej* (Wąsowicz 2012, 277-279).

¹⁰ Ks. Władysław Bartoń SDB (1906-1967) – w chwili wybuchu II wojny światowej był studentem Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Aresztowany 28 października 1939 roku i więziony w Poznaniu, od 7 stycznia 1940 roku w obozie internowania dla duchowieństwa w Łądzie n. Wartą. Następnie od 15 sierpnia 1940 roku więziony w Forcie VII w Poznaniu, od 17 sierpnia 1940 roku w obozie koncentracyjnym Buchenwald, skąd 8 grudnia 1940 roku przewieziono go do KL Dachau, gdzie otrzymał nr obozowy 21904. W wolnych chwilach wygłaszał współwięźniom pogadanki o tematyce religijnej, zwłaszcza o św. Janie Bosko, także z socjologii o duszpasterstwie robotników. W 1943 r. zrobił w obozie kurs stolarski i w zawodzie tym pracował do końca pobytu w obozie. Wyzwolony przez wojska amerykańskie 29 kwietnia 1945 roku (ASIP, Kuzak 1967, 1-5; Jacewicz i Woś 1981, 131).

¹¹ Ks. Walenty Dębski SDB (1902-1989) – przed wojną pełnił funkcję prefekta w Małym Seminarium „Synów Maryi” w Łądzie n. Wartą. Aresztowany 6 stycznia 1940 roku i internowany w obozie dla duchowieństwa w Łądzie n. Wartą. Od 15 sierpnia 1940 roku więziony w Forcie VII w Poznaniu, od 17 sierpnia 1940 roku w obozie koncentracyjnym Buchenwald, od 8 grudnia 1940 roku w KL Dachau, numer obozowy 21902. Kursowy kolega ks. Szczepana Trochty SDB z seminarium w Turynie. Był autorem jednej z wersji „Aktu oddania się pod opiekę św. Józefowi”, który polscy kapłani odmawiali w czasie nowenny, bezpośrednio przed wyzwoleniem z obozu. Wyzwolony przez wojska amerykańskie 29 kwietnia 1945 roku. W tym samym roku wyjechał na misje do Dominikany (Jacewicz i Woś 1981, 135; Wąsowicz 2005, 131-142).

¹² Ks. Zygmunt Kuzak SDB (1901-1988) – dyrektor domu zakonnego w Oświęcimiu. Aresztowany 31 sierpnia 1941 roku w Oświęcimiu, więziony kolejno w Krakowie na Montelupich, w KL Auschwitz od 18 czerwca 1942 roku, Auschwitz Birkenau od 25 sierpnia 1942 roku, powtórnie KL Auschwitz od 18 marca 1944 roku, KL Mauthausen od 18 września 1944 roku i KL Dachau od 1 grudnia 1944 roku, numer obozowy 134378. Wyzwolony przez wojska amerykańskie 29 kwietnia 1945 roku. W latach 1945-1948 leczył się sanatoryjnie i posługiwał Polakom w Niemczech (Krawiec 2007, 99-204).

¹³ Ks. Stefan Pływaczyk SDB (1893-1981) – w momencie wybuchu wojny pełnił funkcję dyrektora zakładu salezjańskiego w Płocku. Aresztowany 10 lutego 1941 roku i więziony kolejno w Płocku, Inowrocławiu, Berlinie, od 6 czerwca 1941 roku w KL Dachau, numer obozowy 26218. W obozie chętnie uczył księży języka angielskiego. Wyzwolony przez wojska amerykańskie 29 kwietnia 1945 roku (Jacewicz i Woś 1981, 151).

¹⁴ Ks. Jan Kasprzyk SDB (1895-1982) – w chwili wybuchu wojny był dyrektorem zakładu salezjańskiego w Rumi, od września 1939 roku ukrywał się w Toruniu i okolicach Aleksandrowa Kujawskiego pod nazwiskiem „Robert Drag”. Aresztowany 29 grudnia 1943 roku w Bobrzejowicach, więziony w Toruniu i Bydgoszczy. W KL Dachau od 19 maja 1944 roku, numer obozowy 68268. Autor jasełek wystawionych w obozie, które po wojnie ukazały się na płycie *Szopka w Dachau*. Po wojnie do 1949 roku był kapłanem Polaków w Niemczech. Następnie wyjechał do Brazylii do San Paulo, gdzie opiekował się m.in. brazylijską Polonią. Był muzykiem i kompozytorem. Zmarł 15 czerwca 1982 r. (Domagała 1957, 133; Wąsowicz 2009, 124-125).

¹⁵ Ks. Stanisław Sebastjański SDB (1897-1973) – proboszcz parafii św. Teresy w Łodzi. Aresztowany 6 października 1941 roku i osadzony w obozie przejściowym w Konstantynowie Łódzkim, od 30 października 1941 roku więziony w KL Dachau, numer obozowy 28358. Szybko zaczął tracić zdrowie. Latem 1942 roku został zakwalifikowany do tzw. transportów inwalidów. Wyselekcjonowanych do nich więźniów wywożono na zagazowanie w komorach. Szczęśliwie jednak jego transport nie wyjechał. Czekających na wywózkę więźniów zgromadzono w osobnym baraku. Przeznaczeni na śmierć nie musieli już

chodzić do pracy, ani na apele, dzięki czemu ks. Sebastjański mógł odpocząć i wyzdrowieć. Kiedy zesła mu opuchlizna, współbracia wystarali się, aby skreślono go z listy inwalidów i trafił z powrotem na blok księżowski. Wyzwolony przez wojska amerykańskie 29 kwietnia 1945 roku (Jacewicz i Woś 1981, 53).

¹⁶ Ks. Walenty Waloszek SDB (1903-1985) – wikariusz parafii pw. św. Stanisława w Krakowie na Dębnikach. Aresztowany 23 maja 1941 roku w Krakowie, więziony początkowo na Montelupich, następnie w KL Auschwitz od 26 czerwca 1941 roku i KL Dachau od 5 czerwca 1942 roku, numer obozowy 30315. Wyzwolony przez wojska amerykańskie 29 kwietnia 1945 roku (Jacewicz i Woś 1981, 157).

¹⁷ Ks. Stanisław Garecki SDB (1907-1990) – wikariusz parafii pw. Świętego Krzyża w Kielcach. Aresztowany 28 maja 1941 roku w Kielcach, od 30 lipca 1941 roku w KL Auschwitz, następnie od 5 czerwca 1942 roku w KL Dachau, numer obozowy 30279. Wyzwolony 29 kwietnia 1945 roku (Jacewicz i Woś 1981, 136).

¹⁸ Ks. Józef Padurek SDB (1903-1983) – prefekt Małego Seminarium „Synów Maryi” w Łądzie n. Wartą. Aresztowany 6 stycznia 1940 roku w Łądzie i tam osadzony w obozie przejściowym dla duchowieństwa. Z Łądu został wywieziony 15 sierpnia 1940 roku do Fortu VII w Poznaniu. Stamtąd 17 sierpnia 1940 roku trafił do KL Buchenwald, następnie 8 grudnia 1940 roku stał się więźniem Dachau, numer obozowy 21905. W obozie dyrygował chórem księży. Komponował tam nawet nowe utwory. Z tego okresu pochodzą jego opracowania chóry: *Chrystus pan zmartwychwstał, Aniele Boży, Stróżu mój, Boże coś Polskę*. Wyzwolony przez wojska amerykańskie 29 kwietnia 1945 roku. Zaraz po wyzwoleniu spisał świadectwa o okolicznościach śmierci współbraci zmarłych w obozie, które przez ks. Jacewicza i ks. Wosią zostały opublikowane w *Martyrologium polskiego duchowieństwa rzymskokatolickiego pod okupacją hitlerowską 1939-1945*. Po wyzwoleniu obozu, od lipca do maja 1946 r., pełnił posługę kapelana wojskowego w stopniu kapitana w Polskiej Misji Militarnej przy Brytyjskiej Armii Renu. Pracował jako duszpasterz polskich ośrodków na terenie okupacji brytyjskiej w Niemczech. Do kraju wrócił w maju 1946 roku (Jacewicz 1983, 24-28; Jacewicz i Woś 1981, 150).

¹⁹ Dk. Wiktor Spinek SDB (1900-1978) – w chwili wybuchu wojny był studentem teologii w Łodzi. Aresztowany 24 listopada 1939 roku w Łodzi, był następnie więziony w Łodzi, Radogoszczu i ponownie w Łodzi przy ul. Sterlinga. Następnie od 15 lutego 1941 roku został więźniem KL Mauthausen, ostatecznie 30 maja 1942 roku trafił do KL Dachau, numer obozowy 30240. Wyzwolony przez wojska amerykańskie 29 kwietnia 1945 roku. Święcenia kapłańskie otrzymał 8 lipca 1945 r. w kaplicy w Dachau z rąk bpa Józefa Gawliny (Jacewicz i Woś 1981, 167-168; Gawlina 2004, 350)

²⁰ Ks. Wiktor Jacewicz SDB (1909-1985) – aresztowany jako kleryk w Płocku 8 kwietnia 1940 roku, następnie od 12 kwietnia 1940 roku był osadzony w obozie przejściowym w Działdowie. Więzień KL Dachau od 18 kwietnia 1940 roku, numer obozowy 3060. Następnie od 26 maja 1940 roku w KL Gusen, od 8 grudnia 1940 roku ponownie w KL Dachau, numer obozowy 21982. W obozie chętnie opiekował się starszymi współbraćmi, roznosił więźniom potajemnie komunię świętą. Grał z powodzeniem w obozowej drużynie piłkarskiej. Wyzwolony z obozu 29 kwietnia 1945 roku przez wojska amerykańskie. W Monachium przyjął z rąk ordynariusza Polaków w Niemczech ks. bpa Józefa Gawliny niższe święcenia. W dniu 29 czerwca 1947 roku przyjął święcenia kapłańskie z rąk bpa Stanisława Rosponda w Krakowie. Z polecenia księdza prymasa kard. Stefana Wyszyńskiego wraz z ks. Janem Wosiem zajął się pracą nad martyrologium duchowieństwa polskiego w czasie II wojny światowej. Aktywnie działał jako sekretarz Komitetu Księża Polskich Byłych Więźniów Obozu Koncentracyjnego w Dachau. Pełniąc tę funkcję, redagował „Biuletyn Informacyjny” komitetu, współorganizował coroczne pielgrzymki księży – byłych więźniów – do sanktuarium św. Józefa w Kaliszu, organizował pomoc materialną dla potrzebujących towarzyszy obozowej niedoli (Wilk 1995, 224-225).

²¹ Ks. Władysław Szymański SDB (1906-1952) – w chwili wybuchu wojny pracował w parafii salezjańskiej w Skawie. Aresztowany 17 sierpnia 1942 roku w Skawie, następnie więziony w Zakopanem, od 17 listopada 1942 roku w Krakowie na Montelupich. Następnie osadzony w następujących obozach koncentracyjnych: od 27 listopada 1942 roku w KL Auschwitz, od 14 marca 1943 roku w KL Gross-Rosen, od 21 kwietnia 1943 roku w KL Sachsenhausen, od 28 maja 1943 roku w KL Dachau, numer obozowy 48101. W obozie gorliwie opiekował się chorymi współbraćmi. Wyzwolony przez wojska amerykańskie 29 kwietnia 1945 roku (Jacewicz i Woś 1981, 155-156).

²² Ko. Władysław Malina SDB (1901-1989) – brat zakonny, pracownik drukarni w Warszawie. Aresztowany podczas powstania warszawskiego 6 września 1944 roku i początkowo więziony w Pruszkowie. Do

KL Dachau trafił 12 września 1944 roku, numer obozowy 104918. Zapisał się w pamięci więźniów jako troskliwy pielęgniarz posługujący chorym. Wyzwolony przez wojska amerykańskie 29 kwietnia 1945 roku. Następnie do 1948 roku jako pielęgniarz posługiwał chorym w szpitalu prowadzonym przez Polską Opiekę Społeczną przy sanatoriach Misji Watykańskiej na terenie Niemiec w Gross Sachsenheim koło Ludwigsburga, następnie w sanatorium w Heilbronn (Jacewicz i Woś 1981, 171; ASIP, Rzymkowski 1989).

²³ Ks. Władysław Konieczny SDB (1907-1978) – wikariusz parafii pw. św. Stanisława w Krakowie na Dębnikach. Aresztowany 16 maja 1941 roku w Krakowie i więziony na Montelupich. Następnie od 26 kwietnia 1941 roku więzień KL Auschwitz, do KL Dachau przewieziony 5 czerwca 1942 roku. Wyzwolony przez wojska amerykańskie 29 kwietnia 1945 roku (Jacewicz i Woś 1981, 140).

²⁴ Ks. Franciszek Miśka SDB (1898-1942) – od 1936 roku dyrektor Małego Seminarium „Synów Maryi” i proboszcz parafii w Łądzie n. Wartą. Po wybuchu wojny w 1939 roku pełnił przez kilka tygodni obowiązki kapelana wojskowego, lecz wkrótce powrócił do Łądu, by nadal pełnić funkcję proboszcza. Aresztowany 6 stycznia 1940 roku w Łądzie i osadzony w utworzonym przez Niemców obozie internowania. Gestapo ustanowiło go odpowiedzialnym za karność i zachowanie więźniów. W tym też czasie był dwa razy wywieziony do Inowrocławia i tam pobity. 6 października 1941 roku ks. Miśka został wywieziony z Łądu do obozu przejściowego w Konstancynie k. Łodzi, następnie do KL Dachau, gdzie trafił 30 października 1941 roku. Zmarł z choroby i wycieńczenia 30 maja 1942 roku. Przed śmiercią modlił się i pocieszał innych, dodając otuchy swoim współwięźniom. Jego ciało spalono w krematorium. Od 2003 roku jest Sługą Bożym, jednym z kandydatów na ołtarze w procesie II grupy męczenników II wojny światowej (Wąsowicz 2011, 11-93).

²⁵ Ks. Józef Heinzel SDB (1873-1942) – profesor w Małym Seminarium „Synów Maryi” w Łądzie n. Wartą. Aresztowany 6 stycznia 1940 roku i osadzony w obozie internowania w Łądzie, skąd został zwolniony w maju 1940 roku. Powtórnie aresztowany w Łodzi 6 października 1941 roku i osadzony w obozie przejściowym w Konstancynie Łódzkiej. Do KL Dachau przewieziony 30 października 1941 roku, numer obozowy 28205. Pomimo licznych schorzeń umiał dostosować się do warunków obozowych. Utrzymywał też ogromną pogodę ducha. W kwietniu opuchły mu nogi i został skierowany na rewir. Pomimo dobrej kondycji, ze względu na wiek i z tego powodu, iż był księdzem, przeznaczono go do tzw. grupy inwalidów, która zgodnie z obietnicą władz obozowych miała zostać przewieziona do klasztoru, aby tam przebywać w lepszych warunkach. W rzeczywistości więźniów w tych transportach wywożono na zagładę. Były one kierowane do zamku Hartheim, położonego w miejscowości Alkoven koło Linzu w Austrii. Tam więźniowie z KL Dachau byli zagazowywani. Ksiądz Heinzel został wywieziony w transporcie inwalidów 6 maja 1942 r. i – według relacji ks. Józefa Padurka – został zagazowany w specjalnej ciężarówce w drodze do Mauthausen. Oficjalnie dane obozowe za datę śmierci podają 14 lipca 1942 roku (Jacewicz i Woś 1981, 137-138).

²⁶ Ks. Jakub Łęgosz SDB (1885-1942) – przed wojną był profesorem w Małym Seminarium „Synów Maryi” w Łądzie n. Wartą. Aresztowany 6 stycznia 1940 roku w Łądzie i osadzony w obozie internowania utworzonym w salezjańskim klasztorze. Następnie od 15 sierpnia 1940 roku był więziony w Forcie VII w Poznaniu, od 17 sierpnia 1940 roku w KL Buchenwald, od 7 grudnia 1940 roku w KL Dachau, numer obozowy 21866. W czasie tzw. przywilejów czytał bardzo dużo książek z biblioteki obozowej, kiedy zaś zakazano polskim księżom śpiewać podczas nabożeństw pieśni w ojczystym języku, tłumaczył je wytrwale na język łaciński, który miał perfekcyjnie opanowany. Przygnębiony ciągłymi represjami, jakie spotykały go na bloku, gdzie był bity i kierowany do pracy specjalnej, także głodem i nędzą życia obozowego, postanowił sam zgłosić się do sławnych już wówczas w obozie transportów inwalidów. Salezjanie doradzali ks. Łęgoszowi, żeby zrezygnował ze swoich zamiarów. Z pierwszego transportu ks. Józef Padurek wypchnął go nawet z izby, gdzie więźniowie przygotowywali się do wyjazdu. Ten jednak był przekonany, że będzie mu lepiej i stanął powtórnie do selekcji, pomimo prośb współbraci. Ostatecznie 14 października 1942 roku znalazł się w transporcie inwalidów i został wraz z innymi więźniami zagazowany w Hartheim (Jacewicz i Woś 1981, 143; IPN 2013).

²⁷ Ks. Jan Podkul SDB (1893-1942) – kierownik szkoły zawodowej w Kielcach. Aresztowany 28 maja 1941 roku w Kielcach, od 30 lipca 1941 roku więzień KL Auschwitz, od 5 czerwca 1942 roku w KL Dachau, numer obozowy 30268. Do Dachau przyjechał w ciężkim stanie, bardzo często mdlał, przez co znęcali się nad nim kapo i esesmani. Salezjanie zorganizowali mu lżejszą pracę w charakterze ślusarza, która zwiększałaby szansę na przeżycie. Niestety Niemcy szybko zorientowali się, że więźniowie Auschwitz przywieźli ze sobą tyfus, więc odseparowano ich od reszty i urządzono im

kwarantannę, podczas której ks. Podkul wpadł w ogromną depresję, załamał się chorobą i często mówił o śmierci. Zmarł 15 czerwca 1942 roku (Jacewicz i Woś 1981, 151-152).

²⁸ Kl. Józef Holecki SDB (1919-1943) – asystent w salezjańskim oratorium przy ul. Wronieckiej w Poznaniu. Aresztowany 28 października 1939 roku w Poznaniu, od 7 stycznia 1940 roku w obozie internowania dla duchowieństwa w Łądzie n. Wartą. Następnie 15 sierpnia 1940 roku przewieziony do Fortu VII w Poznaniu, od 17 sierpnia 1940 roku w KL Buchenwald, od 8 grudnia 1940 roku w KL Dachau. Pod koniec 1942 roku zachorował na tyfus brzuszny, zaraz potem także na biegunkę. Choroby ostatecznie wyniszczyły mu organizm. Został potajemnie zaopatrzony sakramentami św., na łożu śmierci prosił o przekazanie pozdrowień dla rodziców i przełożonych. Pocieszał współbraci towarzyszących mu w ostatnich chwilach życia. Według świadectw zmarł 31 stycznia 1943 roku w uroczystość św. Jana Bosko, z uśmiechem na ustach, wypowiadając akty strzeliste do Maryi Wspomożycielki Wiernych. Jego odejście spowodowało poruszenie w obozie, wśród współwięźniów cieszył się opinią świętości (Jacewicz 1947, 203-205; Świda 1982, 572-592; Korszyński 1985, 197).

²⁹ Ks. Karol Chrapla SDB (1905-1942) – aresztowany 6 października 1941 roku w Łodzi i więziony w obozie przejściowym w Konstantynowie Łódzkim. Do KL Dachau przywieziony 30 października, numer obozowy 28341. Po przyjeździe do obozu pracował na izbie, jednak z powodu dokuczającego głodu zgłosił się sam do pracy na plantacjach, ponieważ więźniom przysługiwały tam dodatkowe porcje żywności. Jednak w ramach represji duchownych komendant obozu cofnął im przydziały. Ksiądz Chrapla podupadał coraz bardziej na zdrowiu. Z głodu jadł rośliny, z których pielono plantacje i spowodował tym zatrucie swojego organizmu. Podczas pracy 8 maja 1942 roku z wycieńczenia stracił przytomność i został przeniesiony przez współwięźniów na rewir, gdzie skończył (Jacewicz i Woś 1981, 134).

³⁰ Ks. Teodor Budnikowski SDB (1897-1942) – przed wojną był wikariuszem w parafii pw. św. Teresy w Łodzi. Aresztowany 6 października 1941 roku w Łodzi, następnie więziony w obozie internowania w Konstantynowie Łódzkim, skąd 30 października został przewieziony do KL Dachau. W obozie otrzymał numer 28349. Wiosną 1942 roku pojawiła mu się rana na nodze, w której doszło do zakażenia. Na izbie nie opatrzono mu jej i odmówiono także przyjęcia na rewir. W tym stanie dalej z innymi kapłanami musiał nosić codziennie kotły. Popadł w depresję, że nie przetrwa obozu. Zanim blokowy zareagował na ciężki stan jego zdrowia, było już za późno. Ksiądz Budnikowski przyjął potajemnie sakramenty święte i 14 marca 1942 roku skończył (Jacewicz i Woś 1981, 132-133).

³¹ Ko. Ignacy Dobosz SDB (1905-1945) – aresztowany 7 lutego 1944 roku w Warszawie. W KL Dachau znalazł się 27 kwietnia 1945 roku z grupą więźniów ewakuowanych z Buchenwaldu. Przybył wycieńczony drogą, głodem i chorobą. Ostatnie dni życia spędził w bloku nr 3 dla więźniów z chorobami zakaźnymi, pod troskliwą opieką współbraci, którzy starali się go odwiedzać i ulżyć w cierpieniu. Zmarł z wycieńczenia 3 maja 1945 roku (Jacewicz i Woś 1981, 169).

³² Ks. Wojciech Michałowicz SDB (1897-1942) – dyrektor domu zakonnego i proboszcz parafii salezjańskiej w Kielcach. Aresztowany w Kielcach 10 lutego 1941 roku. Trafił do obozu w bardzo niebezpiecznym okresie i długotrwała praca oraz nędzne wyżywienie szybko zrobiły z niego inwalidę. Przed śmiercią bardzo cierpiał, ale pomimo tego wspierał innych więźniów swoimi porcjami jedzenia. Był zarażony flegmoną, całe nogi miał pokryte zaropiałymi ranami. Na początku stycznia 1942 roku z Sądu Doraźnego w Radomiu przyszedł na niego wyrok śmierci. 7 stycznia 1942 r. został skierowany na rewir na operację, której dokonano na obu nogach dzień później. Jednak już 9 stycznia kazano mu pozostawić wszystkie prywatne rzeczy, zdjęć bieliznę i w samych tylko drelach wyprowadzono go na egzekucję. Po drodze był jeszcze popychany i bity przez esmanów, a nogi odmówiły mu posłuszeństwa. Został powieszony około godziny dziewiątej na placu za kuchnią, razem z dwoma innymi księżmi: Kazimierzem Grelewskim i Józefem Pawłowskim, którzy zostali w 1999 roku ogłoszeni przez Jana Pawła II błogosławionymi męczennikami (Jacewicz i Woś 1981, 147).

³³ Ks. Piotr Tirone SDB (1875-1962) – w latach 1887-1890 był wychowankiem oratorium salezjańskiego w Turynie. W 1890 roku wstąpił do Zgromadzenia Salezjańskiego, na kapłana wyświęcony 26 marca 1898 roku. Od 1904 roku pracował na ziemiach polskich, w Daszawie, jako dyrektor i magister nowicjatu. W latach 1911-1925 był inspektorem polskiej inspektorii salezjańskiej. Z urzędu musiał zrezygnować w myśl przepisu zawartego w podpisanym 10 lutego 1924 roku Konkordacie między Stolicą Apostolską a Państwem Polskim. Za swoją działalność został odznaczony Złotym Krzyżem Zasługi przez Rząd II RP w 1925 roku. W latach 1927-1952 był katechetą Generalnym Towarzystwa św. Franciszka Salezego (ASC, B655/1; Zimniak 1990, 295-346).

³⁴ W Radzie Generalnej nie było wówczas księdza o takim imieniu.

BIBLIOGRAFIA:

- Archivio Salesiano Centrale (Centralne Archiwum Salezjańskie w Rzymie), ASC B741: Trochta documenti.
- Archivio Salesiano Centrale (Centralne Archiwum Salezjańskie w Rzymie), ACS, B655/1: Pietro Tirone sac. (1875-1962), Documentazione personale.
- Archiwum Salezjańskie Inspektorii Krakowskiej, ASIK, bez sygn. Kuzak, Zygmunt. 1967. Wspomnienie o śp. Księdzu Władysławie Bartoniu, mps, 1-5. Kraków.
- Archiwum Salezjańskie Inspektorii Pilskiej, ASIP, bez sygn. t. Listy pośmiertne salezjanów polskich: Rzymkowski, Kazimierz. 1989. Wspomnienie pośmiertne o śp. Koad. Władysławie Malinie, mps, s. 1-2. Sokołów Podlaski.
- Cuhra, Jaroslav. 2004. Represje wobec duchownych i wiernych na ziemiach czeskich w latach 1948-1962. W: *Represje wobec duchowieństwa Kościołów chrześcijańskich w okresie stalinowskim w krajach byłego bloku wschodniego*, red. Jerzy Myszor i Adam Dziurok, 48-61, Katowice: Księgarnia św. Jacka.
- Cywiński, Bogdan. 1990. *Ogniem próbowane. Z dziejów najnowszych Kościoła katolickiego w Europie Środkowo-Wschodniej*, t. II: „... i was prześladować będą”. Lublin: Wydawnictwo KUL. Rzym: Fundacja Jana Pawła II Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej.
- Domagała, Jan [wł. Jacewicz Wiktor]. 1957. *Ci, którzy przeszli przez Dachau (Duchowni w Dachau)*. Warszawa: PAX.
- Gawlina, Józef. 2004. *Wspomnienia*, wstęp abp Szczepan Wesoły, opracował i przypisami opatrzył Jerzy Myszor. Katowice: Wydawnictwo Świętego Jacka.
- IPN. 2013. *Informacja ze śledztwa w sprawie zamordowania w latach 1939-1945 w tzw. zakładzie eutanazji w Hartheim koło Linzu (Republika Austrii) nieustalonej liczby obywateli polskich*. Dostęp: 12.11.2013. <http://ipn.gov.pl/wydzial-prasowy/komunikaty/poszukiwani-swiadkowie-i-informacja-ze-sledztwa-w-sprawie-zamordowania-w-latach/>.
- Jacewicz, Wiktor i Jan Woś. 1981. *Martyrologium polskiego duchowieństwa rzymskokatolickiego pod okupacją hitlerowską w latach 1939-1945*, zeszyt V: *Zakony i zgromadzenia zakonne męskie i żeńskie*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Jacewicz, Wiktor. 1947. Anioł obozu! *Pokłosie Salezjańskie*, 6-7, 203-205.
- Jacewicz, Wiktor. 1983. Przemówienie wygłoszone na pogrzebie ks. Józefa Padurka. *Biuletyn Informacyjny dla Księży b. Więźniów Obozu Koncentracyjnego w Dachau*, 10, 24-28.
- Korszyński, Franciszek. 1985. *Jasne promienie w Dachau*. Poznań-Warszawa: Palottinum.

ŁUKASZ KALISZ¹

Uniwersytet w Białymstoku

OKOLICZNOŚCI POWSTANIA
NIŻSZEGO SEMINARIUM TOWARZYSTWA SALEZJAŃSKIEGO
W REGINOWIE W OKRESIE II RZECZYPOSPOLITEJ²

CIRCUMSTANCES SURROUNDING THE ESTABLISHMENT
OF THE SALESIAN MINOR SEMINARY IN REGINÓW
DURING THE PERIOD OF THE SECOND POLISH REPUBLIC

Summary

In the article the author outlines a history of the Salesian Minor Seminary of Don Bosco in Reginów by the Szczara River. The period of Salesian activity in this region covers the 1930s of the twentieth century. The author described in detail the history of the manor house in Reginów and family connections of the donors – families of Baliński and Jundziłło. The Missionary Seminary, which commenced education of boys in 1937, existed only for two years and closed its activity with the outbreak of World War II. After the war, Salesians never returned there, while Reginów was incorporated into Byelorussian Soviet Socialist Republic (now the Republic of Belarus).

Keywords: Reginów, seminary, Roman Catholic Metropolitan Archdiocese of Vilnius, Salesians, Salesian history, St John Bosco, the Second Polish Republic, eastern borderlands, sovietisation, the Republic of Belarus

Streszczenie

W artykule autor przedstawia okoliczności powstania Niższego Seminarium Duchownego Towarzystwa Salezjańskiego w Reginowie nad rzeką Szczarą. Okres działalności salezjanów na tym terenie przypada na lata 30-te XX wieku. Autor opisał szczegółowo historię dworu w Reginowie oraz nakreślił powiązania rodzinne darczyńców – rodu Balińskich i Jundziłłów. Seminarium Misyjne, które rozpoczęło kształcenie chłopców w 1937 roku, istniało jedynie dwa lata i zakończyło swoją działalność wraz z wybuchem II wojny światowej. Po zakończonych działaniach wojennych salezja-

¹ Mgr Łukasz Kalisz – asystent w Katedrze Historii Wychowania na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, absolwent Wydziału Pedagogiki i Psychologii UwB oraz Papieskiego Wydziału Teologicznego w Warszawie, Sekcja św. Jana Chrzciciela. Zainteresowania naukowe: historia oraz działalność wychowawcza Towarzystwa św. Franciszka Salezego.

² Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji numer DEC-2012/05/N/HS6/04037.

nie już nigdy tam nie powrócili, a Reginów został wcielony do Białoruskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej (obecnie Republika Białoruś).

Słowa kluczowe: Reginów, seminarium, Archidiecezja Wileńska, salezianie, historia salezjańska, św. Jan Bosko, Druga Rzeczpospolita, kresy, sowietyzacja, Białoruś

WPROWADZENIE

W okresie Drugiej Rzeczypospolitej można zaobserwować wielką dynamikę przemian społecznych i politycznych. Polska po odzyskaniu niepodległości potrzebowała obywateli, którzy by podjęli zadanie odbudowania kraju w sferze gospodarczej, intelektualnej i moralnej. W tym czasie powstały także struktury Zgromadzenia Salezjańskiego w Polsce, umożliwiające formację intelektualną i duchową kapłanów i koadiutorów, którzy przy pomocy osób świeckich tworzyli nowe wspólnoty i placówki wychowawcze. Wiele z tych instytucji doczekało się publikacji naukowych, ale są to miejsca, które po II wojnie światowej pozostały w granicach Polski. Placówki na tzw. wschodzie, czyli na terenach obecnej Litwy, Białorusi i Ukrainy, nie zostały wystarczająco upamiętnione. Problemem jest krótki okres działalności (czasami tylko kilkuletni), ale także niewystarczająca ilość materiałów źródłowych. Autor niniejszego artykułu podjął się zbadania placówek należących do istniejącego w okresie II Rzeczypospolitej Okręgu Szkolnego Wileńskiego i przeprowadził wnikliwą kwerendę archiwów polskich, a także litewskich i białoruskich. Placówki księży salezjanów na tym obszarze znajdowały się w Wilnie, Kamiennym Moście, Kurhanie, Dworcu i Reginowie, natomiast siostry salezjanki prowadziły dzieła wychowawcze w Wilnie, Laurowie i Polepiu. Wielomiesięczne poszukiwania pozwoliły odnaleźć szereg niepublikowanych dotąd dokumentów, część z nich po raz pierwszy była przedmiotem analizy naukowej. Niniejszy artykuł jest próbą uzupełnienia wiedzy na temat działalności salezjańskiej w Reginowie. Autor planuje podjęcie analizy kolejnych – wspominanych wyżej – placówek zza wschodniej granicy Polski.

1. UMIEJSCOWIENIE GEOGRAFICZNE REGINOWA

Dwór Reginów to mała miejscowość nad rzeką Szczarą ok. 40 km w linii prostej na południowy zachód od Baranowicz. W okresie II Rzeczypospolitej należał do województwa nowogródzkiego – powiatu słonimskiego, a od 1926 roku – powiatu baranowickiego (Dz. U. 1926 nr 7 poz. 43). W strukturach Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego przynależał do Okręgu Szkolnego Wileńskiego, zaś w strukturach kościelnych i zakonnych – do Archidiecezji Wileńskiej (dekanat słonimski) i Salezjańskiej Inspektorii św. Stanisława Kostki. Reginów nie występuje na szczegółowych mapach całego obszaru II Rzeczypospolitej (widoczny jest jedynie sąsiedni Byteń czy Dobromyśl), znajduje się wyłącznie na bardzo dokładnych mapach okolic miasta Słonim czy Byteń (mapa 2). Natomiast na mapach zawartych w opracowaniach salezjańskich (Salezjanie 1998, 26; Styrna 1974, 29; Pietrzykowski

2015, 15; Krawiec 2004, 516; Żurek 2003, III) Reginów jest niewłaściwie naniesiony, gdyż został umieszczony na północ od Dworca, co nie jest zgodne z prawdą. Reginów leży na południe od Dworca w odległości ok. 67 km w linii prostej lub ok. 95 km na mapie drogowej. W tych samych publikacjach sygnatury punktowe innych miejscowości z placówkami salezjańskimi (Kamienny Most, Antoniewo, Kopiec, Brodki) są naniesione nieprawidłowo, dlatego należy je porównać z mapą 1.

Mapa 1. Placówki salezjańskie w okresie II Rzeczypospolitej.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: map Wojskowego Instytutu Geograficznego z okresu II Rzeczypospolitej, współczesnych map Polski oraz map satelitarnych. Granice inspektorii salezjańskich na podstawie Mapy Kościoła Rzymsko-Katolickiego w Polsce wydanej przez Instytut Kartograficzny imienia E. Romera.

Mapa 2. Dwór Reginów, mapa taktyczna z 1932 roku.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie fragmentu mapy Byteń (MapyWIG 2016).

2. FUNDACJA IM. ŚP. JÓZEFA I ANTONINY BALIŃSKICH

Reginów został darowany salezjanom przez Józefa (lub Jana?) Balińskiego, syna Ignacego, wnuka Józefa i Józefy z Jundziłów. Józef Baliński był fundatorem Reginowa według Romana Aftanazego (Aftanazy 1992, 326) oraz we wspomnieniach ks. Zygryda Zygmunta Raitera SDB (ASIW, Reginów). Według większości dostępnych opracowań i archiwaliów salezjańskich fundatorem był brat Józefa – Jan Baliński, w niektórych podaje się tylko: pan Baliński Jundził. Rodzina Jundziłów herbu Łabędź od XVI wieku posiadała ziemie, do których należał Reginów, Rudnie, Hrudopol i inne majątki nad rzeką Szczarą. Łączna powierzchnia tego majątku wynosiła pod koniec XIX wieku ok. 7000 dziesięcin [7647,5 hektarów – Ł.K.]. Właścicielem tych dóbr był Stanisław Jundził (ur. w 1853 r.), żonaty z Jadwigą Jundziłówną oraz jego brat Kazimierz (ur. w 1858 r.). W latach dwudziestych XX wieku Józef Baliński stał się dziedzicem wspomnianych dóbr, które w części oddał na rzecz reformy rolnej, a Reginów wraz z dworem powierzył Towarzystwu św. Franciszka Salezego (Aftanazy 1992, 326).

Poniżej przedstawiono fragment drzewa rodowego fundatorów Reginowa opracowany na podstawie portali genealogicznych (Sejm-Wielki 2016) oraz tablicy nagrobnej rodziny Balińskich (Cmentarze 2016):

- (dziadkowie) Józef Zenon Baliński z Balina h. Jastrzębiec 1815-1892
& (ślub ok. 1860) Józefa Jundziłł h. Łabędź 1840-1903, była ona ciotką (siostrą ojca) Stanisława i Kazimierza Jundziłłów, właścicieli Reginowa
- (rodzice) Ignacy Baliński z Balina h. Jastrzębiec, senator II Rzeczypospolitej 1862-1951
& (ślub 1894) Maria Chomętowska h. Lis, 1880-1934
- Józef Baliński z Balina h. Jastrzębiec, radca MSZ 1895-1928
& Antonina Borys 1904-1928
- Stanisław Baliński³ z Balina h. Jastrzębiec, poeta, dyplomata 1898-1984
- Jan Baliński-Jundziłł z Balina h. Jastrzębiec, Prezes Akcji Katolickiej 1899-1974 & (ślub ok. 1920) Maria Celestyna Niezabytowska h. Lubicz 1903-1994
- Antoni Baliński z Balina h. Jastrzębiec, dyplomata 1907-1990.

Nieścisłości dotyczące fundatora Reginowa (Józef czy Jan?) można wytłumaczyć koligacjami rodzinnymi i faktem, iż Józef Baliński był najstarszym synem Ignacego i Marii. Zgodnie z ordynacją rodową, to senior (najstarszy członek rodu) był dziedzicem majątku ziemskiego, a zatem mógł on przekazać część swojego majątku na cele dobroczynne. Jednak Józef Baliński i jego małżonka Antonina z Borysów zmarli 14 maja 1928 r. Według nekrologu: „Ś.P. Józef Baliński, syn Ignacego i Marji z Chomętowskich, Radca Ministerium Spraw Zagranicznych w wieku lat 32, i żona jego Ś.P. Antonina Balińska, córka Andrzeja Borysa i Teresy ze Szczuckich, w wieku lat 23, zasnęli w Panu dnia 14 maja r. b. Nabożeństwo żałobne odbędzie się w sobotę, dn. 19 maja, o godzinie 11 min. 45, w kościele św. Karola, na Powązkach, poczem nastąpi pogrzeb na cmentarz Powązkowski. Na te smutne obrzędy zapraszają życzliwych pograżeni w głębokim bólu rodzice i rodzeństwo obojga zmarłych oraz rodzina” (Nekrolog 1928, 13). Ich nagrobek znajduje się na Cmentarzu Stare Powązki: kwatera T, rząd 2, miejsce 2: [inw. 16229] i zawiera inskrypcję: „Ś.P. Józef i Antonina z Borysów Balińscy przeżywszy lat 33 i 24 zgaśli razem dn. 14 maja 1928 r. Bądź Wola Twoja Panie”. Jest tam także pochówek symboliczny Jana, brata Józefa, z inskrypcją: „Ś.P. Jan Baliński Jundziłł ur. 21.VIII.1899 w Warszawie zm. 19.IV.1974. pochow. w Sudbury Suffolk w Anglii, Prezes Akcji Katolickiej w Polsce i Anglii” (Cmentarze 2016).

Salezjanie oficjalnie objęli Reginów w 1935 roku, czyli po śmierci Józefa, a zatem to jego młodszy brat Jan był uważany za darczyńcę, mimo iż patronami dzieła salezjańskiego obrano fundatorów Józefa i Antoninę Balińskich. Dokładne wskazanie prawnego fundatora nie jest możliwe, gdyż w dokumentach archiwalnych brakuje aktu darowizny, która mogła być udzielona kilka lat przed objęciem Reginowa przez salezjanów. Kilkuletnie oczekiwanie na przejęcie placówki przez Zgromadzenie Salezjańskie z powodu niewystarczającej ilości kapłanów było częstą praktyką w okresie II Rzeczypospolitej.

³ Stanisław Baliński, poeta, prozaik, krytyk literacki i teatralny, związany z grupą literacką Skamander. Od 1922 r. dyplomata pracujący w Ministerstwie Spraw Zagranicznych (Teheran, Mandżuria, Kopenhaga), wiele podróżował (Europa, Ameryka Południowa, Daleki i Bliski Wschód, Afryka Północna). Pracował przy rządzie polskim w Paryżu, a następnie w Londynie. Po wojnie pozostał w Londynie, tam też zmarł (Kwiatkowski 2011, 57, 496; Gazda 2008, 20).

3. DWÓR W REGINOWIE

We współczesnych opracowaniach (Pietrzykowski 2015, 123; Pietrzykowski 2007, 375) powierzchnia majątku ofiarowana salezjanom w Reginowie jest wskazywana na podstawie wspomnień ks. Bronisława Mowczana SDB z 1981 roku (ASIW, Reginów), który podaje, że było to „kilkaset hektarów, może 500?”. W innych publikacjach wskazuje się, że salezjanom darowano kilka hektarów ziemi (Niewęglowski 2011, 214; Krawiec 2004, 159). Powyższe dane są jednak jedynie szacunkowe, a rzeczywista powierzchnia gruntów wynosiła 260 hektarów – o tej powierzchni pisze bowiem hrabia Jan Baliński w piśmie do J. E. Arcybiskupa Wileńskiego z dnia 28 grudnia 1937 r. (LMAVB, F. 318-21329, 6). Jest to najstarsze źródło, które po poddaniu krytyce zewnętrznej i wewnętrznej należy uznać za oryginalne i wiarygodne.

Wraz z majątkiem reginowskim, który stanowiły grunty orne i łąki, salezianie otrzymali dwór z kaplicą i budynkami gospodarczymi, przeznaczonymi na cele oświatowo-wychowawcze (Świda 1974, 52). Był to odbudowany nowy budynek, gdyż wcześniejszy dwór z drugiej połowy XVIII wieku spalił się na samym początku XX wieku (Aftanazy 1992, 326). Wzniesiony w 1903 roku przez Kazimierza Jundziłła (ur. w 1858 r.) dwór posiadał plan wydłużonego prostokąta, ze skrzydłami na obu krańcach elewacji tylnej. Od strony zajazdu miał centralny ganek wejściowy o czterech kolumnach, zwieńczony niewielkim trójkątnym frontonem. Odpowiednikiem głównego portyku przy elewacji tylnej była umieszczona również pośrodku weranda z dachem wspartym na ośmiu cienkich filarach. Miała ona kształt prostokątny z ćwierćkolistym występem. Małe ganki na dwóch kolumnach zwieńczone były – podobnie jak główny – trójkątnymi przyczółkami, występowały też przy obu skrzydłach dworu od strony wewnętrznej dziedzińca. Dwór nakrywał gładki dach czterospadowy obity gontami. Tylko skrzydła wieńczyły facjatki. Nowy dwór nie był z zewnątrz tynkowany. Jedynie kolumny ganku głównego i obu skrzydeł bocznych, jak też balustradę werandy oraz okna i drzwi pokrywał biały lakier. Wnętrze zawierało 20 pokoi z tynkowanymi ścianami i parkietowymi posadzkami, piecami i kominkami murowanymi z cegły. Przy wejściowym ganku znajdował się obszerny hall, skąd na lewo wchodziło się do dużej sali jadalnej, a na prawo do dwóch mniejszych salonów. Od strony ogrodu do hallu przylegał wielki salon główny. Po jego prawej stronie był jeszcze jeden mały, a po lewej mieściły się pokoje mieszkalne. Do celów mieszkalnych, jak też częściowo gospodarczych, służyły także oba skrzydła. Lewy narożnik od frontu zajmowała oranżeria. W dworze do I wojny światowej znajdowało się bogate archiwum, biblioteka, kolekcja mebli, obrazów i innych dzieł sztuki. Po wojnie ocalały dobytek trafił do majątku Sienieżyce i do zbiorów publicznych (Aftanazy 1992, 327-328).

4. KOŚCIÓŁ I DZIAŁALNOŚĆ DUSZPASTERKA

W sąsiedztwie dworu stała drewniana kaplica domowa Jundziłłów – jedna z dwóch kaplic byłej parafii katolickiej Dziewiątkowicze (Słownik 1888, 591), która po przekazaniu salezjanom służyła także okolicznym mieszkańcom. Pochodziła ona z przełomu XVIII/XIX wieku i miała dwie kondygnacje, z których dolna spełniała funkcje religijne, a górna służyła jako magazyn archiwalny i biblioteczny. Od strony zewnętrznej obie kondygnacje kaplicy oddzielał od siebie wąski daszek. Jej fasada udekorowana była czterema kolumnami na obu kondygnacjach. Trójspadowy dach był pokryty gontem. Trójkątny przyczółek wieńczył żelazny krzyż (Aftanazy 1992, 328). Salezjanie, dysponując kaplicą i odpowiednią liczbą duchownych, otaczali opieką duszpasterską zamieszkałą w pobliżu młodzież i dorosłych. W dalszych planach była także budowa kościoła (Informator 1936, 54).

Już 14 czerwca 1936 roku zorganizowano dla okolicznej ludności procesję Bożego Ciała. Jak podaje „Pokłosie Salezjańskie”: „...Dwa ołtarze wybudowali ludzie z Wólki, jeden majątek Rudnia, a jeden zakład reginowski. Dziewczynki ubrane w biel sypały kwiaty na drogę, którą Zbawiciel świata miał przechodzić. Wzruszającym było to, że cała droga była wyścielona płótnem. Zieleń, kwiaty, biel, ubranie ‘kraśne’, jak mówią, nabożne pienia, wszystko razem przedstawiało na te okolice coś niezemskiego. Dodać trzeba, że w uroczystości wzięło udział wielu prawosławnych” (Ze świata 1936, 267-268). Innymi uroczystościami religijnymi były akademie okolicznościowe w święto Chrystusa Króla czy Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny. Salezjanie z Reginowa dbali o uświadczenie religijne pobliskich mieszkańców, również tych prawosławnych, przez nauczanie religii w pobliskiej Wólce (Z dalekiego 1938, 27-28). Z uwagi na to, iż kaplica księży salezjanów służyła jako kościół (parafii Nowopolna, dekanat Słonim), w którym odprawiano nabożeństwa, głoszone kazania i słuchano spowiedzi (Pietrzykowski 2007, 376), starano się o sformalizowanie tych praktyk.

Do J. E. Arcybiskupa Wileńskiego Romualda Jałbrzykowskiego już w 1935 roku wpłynęło pismo mieszkańców okolicznych miejscowości z prośbą o zezwolenie założenia parafii w Reginowie z racji na około 20-kilometrową odległość od kościoła parafialnego w Nowopolnej. Podanie z 29 sierpnia 1935 r. podpisało 152 mieszkańców: majątku Reginów, majątku Rudnia, osady Rudnia, Smolnia, Połoniec, wsi Wólka Reginowska, Wólka Rudniańska, Mogilica, Zakaplicze i Dobromyśl, zaznaczając, że w okolicach kościoła w Reginowie zamieszkuje około 500 osób (LMAVB, F.318-21329, 2-3). Podobne podanie trafiło do Kurii Wileńskiej w 1937 roku, czyli już po dwuletniej pracy misyjnej księży salezjanów. Do prośby o ustanowienie parafii dołączono postulat, aby ksiądz Wojciech Kuczewski SDB uczył religii dzieci w szkole powszechnej w Dobromyślu (oddalonym 5 km od Reginowa i 13 km od dotychczasowej parafii), czego nie podejmował się obecny proboszcz. W podaniu mieszkańców wsi Dobromyśl i Zakaplicze z 2 marca 1937 r., podpisanym przez 44 osoby, nie zabrakło wzniosłych pochwał i nadziei, jakie wiąże mieszkańcy z pra-

ca księży salezjanów „... w walce z zakusami światowego komunizmu” (LMAVB, F. 318-21329, 4-5). Aby pisma odniosły większą skuteczność, mieszkańcy chętni do utworzenia nowej parafii salezjańskiej poprosili o wstawiennictwo mieszkającego w Sienieźcach (Nowogródek) hrabiego Jana Balińskiego-Jundziłła – Prezesa Akcji Katolickiej Diecezji Pińskiej. Hrabia w piśmie do arcybiskupa, po wyjaśnieniach, że majątek fundacji jego braterstwa Józefa i Antoniny jest samowystarczalny, a inicjatywę wiernych popierają ks. prałat Karol Lubianiec i inspektor salezjański ks. Stanisław Pływaczyk SDB, wnosił o przychylnie rozpatrzenie sprawy. Do pisma z 28 grudnia 1937 r. Jan Baliński-Jundziłł dołączył kolejną prośbę mieszkańców, z 20 listopada 1937 r. (LMAVB, F. 318-21329, 6-9).

Arcybiskup Wileński, po otrzymaniu stosownych podań, postanowił erygować parafię przy istniejącym kościele w Reginowie ze względu na oddalenie od parafii w Nowopolnej o 18 km. Z tego powodu wystosował prośbę do Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Warszawie o przyznanie dla tworzącej się parafii dotacji proboszczowskiej. Jednak z powodu rozpoczęcia działań wojennych oficjalne erygowanie parafii nie doszło do finalizacji, a kościół w Reginowie był uznawany przez władze diecezji jako nieparafialny (Catalogus 1939, 100).

5. DZIAŁALNOŚĆ SALEZJAŃSKA

Salezjanie, obejmując majątek w Reginowie, myśleli o kształceniu zawodowym czy domu dziecka, jednak później zmieniono profil na Małe Seminarium Misyjne (Pietrzykowski 2007, 376; Świda 1984, 171). Było to spowodowane podziałem inspektorii, jaki nastąpił w 1933 roku, po którym liczba nowicjuszy inspektorii południowej zaczęła przewyższać inspektorię północną. Celem działania niższych seminariów duchownych było przygotowanie przyszłych kandydatów do Zgromadzenia. Absolwenci tych szkół często kontynuowali drogę powołania salezjańskiego lub wstępowali do seminariów diecezjalnych. Większość, która pozostawała w stanie świeckim, kontynuowała relacje z salezjanami choćby przez członkostwo w Stowarzyszeniu Byłych Wychowanków (Niewęglowski 2011, 299). Niższe seminaria duchowne miały charakter gimnazjów z programem szkół państwowych. Szkoła w Reginowie powstała już po reformie szkolnictwa z 1932 r. autorstwa Janusza Jędrzejewicza – Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Według reformy, nauka w gimnazjum trwała cztery lata, dolną granicą wieku ucznia gimnazjum było 12 lat (Dz. U. 1932 nr 38 poz. 389). Niższe seminaria salezjańskie były jednak szkołami wewnętrznymi przygotowującymi do stanu duchownego, dlatego ukończenie tego typu szkoły nie było równoznaczne z ukończeniem gimnazjum państwowego (Żurek 1996, 118).

Ksiądz inspektor Stanisław Pływaczyk SDB wzbogacił prowincję o trzecie niższe seminarium (oprócz istniejących już w Łądzie i Jaciążku) z nastawieniem na kształtowanie powołań misyjnych (Krawiec 2004, 158-159; Styrna 1974, 15; ASIK, Ślósarczyk 1960, 434). Ułatwieniem dla wychowanków było stałe zamieszkanie w dworze reginowskim, który służył za internat. Pierwszą klasę gimnazjal-

ną otwarto w roku szkolnym 1937/1938. Uczniami mogli być absolwenci przynajmniej sześciu klas szkoły powszechnej, wśród nich byli także starsi chłopcy w wieku 14-19 lat, którzy zbyt późno rozpoczęli naukę. Liczba wychowanków w pierwszym roku działalności wynosiła 60 osób – ta liczba pojawia się zarówno w materiałach źródłowych, na podstawie których powstały opracowania naukowe, jak również w „Pokłosiu Salezjańskim” z 1938 r. (Z dalekiego 1938, 27) i co do tej liczby nie ma zastrzeżeń. Natomiast podawana liczba wychowanków w drugim roku działalności nie jest precyzyjna i wynosiła pomiędzy 120 a 130 osób. Drobne różnice w literaturze przedmiotu biorą się stąd, że autorzy opracowań zaokrąglają przybliżone liczby podane w dwóch źródłach w postaci wspomnień (ASIW, Reginów). Ksiądz Leon Walaszek SDB, we wspomnieniach z 1969 roku, pisze, że było ich „około 130” (Świda 1984, 171; Żurek 1996, 135; Pietrzykowski 2007, 376). Inną liczbę – „przeszło 120 chłopców” podaje ksiądz Zygfryd Józef Raiter SDB we wspomnieniach z 1983 r. (Niewęglowski 2011, 470).

Ze wspomnień ks. Raitera wynika, że dwuletni okres funkcjonowania szkoły był urozmaicony triduumi, nowennami, akademiami oraz występami chóru. Program szkolny zawierał lekcje języka łacińskiego, języka niemieckiego, języka polskiego, geografii, historii, matematyki, śpiewu, religii, fizyki i wychowania fizycznego (ASIW, Reginów).

Pierwszym organizatorem tej placówki był ks. Wojciech Kuczewski SDB wraz z kilkoma koadiutorami. Seminarium zaś uruchomił jego następca ksiądz Jan Żak SDB. W Reginowie, oprócz wymienionych, pracowali jeszcze księża salezjanie: Michał Bulowski, Wojciech Krzyżanowski, Franciszek Wypler, Jan Błaszczak; klerycy: Zygfryd Józef Raiter, Bronisław Mowczan, Leon Walaszek oraz koadiutorzy: Jan Różycki, Wacław Mokszysz, Michał Kęsicki, Józef Wolny (Elenco 1936-45; ASIW, Reginów).

Wybuch II wojny światowej przerwał działania edukacyjne w Reginowie, jednak z racji na położenie w lasach z dala od głównych miast to miejsce miało być schronieniem na czas wojny dla nowicjatu z Czerwińska. Na polecenie księdza inspektora S. Pływaczka SDB nowicjusze podjęli próbę dotarcia na wyznaczone miejsce. Po kilku dniach niebezpiecznego marszu, na polecenie księdza magistra Pawła Golli SDB, otrzymali oni nakaz rozejścia się do domów, i oczekiwania tam na polecenia przełożonych, bądź powrotu do okupowanego przez Niemców Czerwińska. Jednak ci, którym udało się powrócić do Czerwińska, musieli go – zgodnie z nakazem Gestapo – opuścić. Udali się oni do Krakowa-Łosiówki (ASIK, Ślósarczyk 1960, 443; Krawiec 2004, 175). Ksiądz Inspektor, wraz z innymi współbraćmi, przedostał się do Reginowa, a następnie do Wilna (Krawiec 2004, 176; ASIK, Ślósarczyk 1960, 145). Po agresji radzieckiej na Polskę Reginów należał do obszaru tzw. Zachodniej Białorusi (od 17 września do 2 listopada 1939 r.), następnie do Białoruskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej. Większość salezjanów opuściła zakład 4 listopada 1939 r. (ASIW, Reginów). Najdłużej na miejscu pozostał tylko ksiądz spowiednik Michał Bulowski SDB, który zamieszkał prywatnie u życzliwych mu ludzi, pomagał im w leczeniu, preparując leki z ziół. Informacje o dal-

szych losach księdza Bulowskiego w czasie okupacji, jak też okoliczności śmierci (prawdopodobnie w 1956 r.) są nieprecyzyjne i nie ma co do nich pewności (Żurek 1998, 21-31). Seminarium w Reginowie istniało jedynie dwa lata, nie doczekało się zatem absolwentów. Jednak grupa uczniów Reginowa w późniejszych latach kontynuowała edukację, a część z nich wstąpiła do Zgromadzenia Salezjańskiego (ASIW, Reginów).

EPILOG

Dwór Reginów, jako obszar działań salezjańskich, to miejsce dziś zapomniane, a wzmianki o salezjanach na tym terenie można odnaleźć jedynie w publikacjach naukowych. Miejscowości Reginów próżno szukać na współczesnej mapie Białorusi, a nawet mieszkańcy sąsiednich miejscowości mają problem, aby wskazać właściwą drogę – znają tylko nazwę Wólka Reginowska. Tę osadę można jednak odnaleźć na współczesnej mapie, szukając miejscowości Wólka nad rzeką Szczarą pomiędzy Baranowiczami a Iwacewiczami. Pomocna tu będzie mapa 2., która – co prawda nie jest już aktualna – jednak dzięki niej można zorientować się, w jakim miejscu znajduje się pozostałość dworu należącego niegdyś do Towarzystwa Salezjańskiego. Obecnie te tereny są w dużej części zamieszkałe przez rodziny wojskowych, zatem jest to ludność napływowa, która miała ograniczone możliwości poznania przedwojennej historii.

Zdjęcie 1. Dwór w Reginowie przekazany salezjanom – lata 30. XX wieku.

Źródło: (Żurek 1996, 530).

Zdjęcie 2. Dwór w Reginowie przekazany salezjanom – widok współczesny.

Fot. Łukasz Kalisz, 20 lipca 2015 r.

W XXI wieku z dawnego dworu pozostały tylko fundamenty, które wyraźnie zaznaczają bryłę budynku, czyli prostokąt z dwoma symetrycznymi skrzydłami na elewacji tylnej wysuniętymi w stronę ogrodu. Zachowane są także wysunięte do frontu schody wejściowe, które w czasach świetności nadbudowane były gankiem. Od frontu widać jedynie namiastki parku i ozdobnego trawnika, który niegdyś otaczał aleję wjazdową. Ta część otoczenia ma pojedyncze stare zadrzewienia lub młode samosiejki, co poświadcza, że teren w przeszłości miał ukształtowany system przestrzenny. Dzięki temu, że nowe zabudowania, które się tam współcześnie znajdują, są na tyłach i z lewej strony byłego dworu, można dziś odnaleźć to zaniedbane miejsce, pozostałość po rodzie Jundziłłów i po placówce formacyjnej, w której ponad 80 lat temu rozpoczęto kształcenie przyszłych kapłanów do Zgromadzenia Salezjańskiego. Z pewnością warto takie miejsca upamiętniać, zwłaszcza że od 2011 roku na obszarze Białorusi istnieje Delegatura Warszawskiej Inspektorii św. Stanisława Kostki.

BIBLIOGRAFIA:

- Aftanazy, Roman. 1992. *Dzieje rezydencji na dawnych kresach Rzeczypospolitej, województwa brzesko-litewskie, nowogródzkie*. Wrocław: Ossolineum.
- Archiwum Salezjańskiej Inspektorii Krakowskiej – ASIK (279), Ślósarczyk, Jan. 1960. *Historia Prowincji świętego Jacka Towarzystwa Salezjańskiego w Polsce*, t. 2: *Lata międzywojenne 1919-1939* (mps). Pogrzebień.
- Archiwum Salezjańskiej Inspektorii Warszawskiej – ASIW, Teka: *Reginów*. *Catalogus ecclesiarum et cleri archidioecesis vlnensis pro anno domini 1939*. 1939. Vilnae: Officina Typographica Archidioecesana.
- Cmentarze. 2016. *Warszawskie Zabytkowe Pomniki Nagrobne*. Dostęp: 1.03.2016. http://cmentarze.um.warszawa.pl/pomnik.aspx?pom_id=16229.
- Dziennik Ustaw 1926 nr 7 poz. 43. *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 stycznia 1926 r. o zmianie granic powiatów na obszarze województwa nowogródzkiego*.
- Dziennik Ustaw 1932 nr 38 poz. 389. *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa*.
- Elenco generale della Società di S. Francesco di Sales*. 1936-1945. Torino.

- Gazda, Grzegorz. 2008. *Dwudziestolecie międzywojenne. Słownik literatury polskiej*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Informator polskich zakładów salezjańskich. Reginów. 1936. *Pokłosie Salezjańskie*, 1, 54.
- Krawiec, Jan. 2004. *Powstanie Towarzystwa św. Franciszka Salezego oraz jego organizacja i działalność na ziemiach polskich*. Kraków: Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego.
- Kwiatkowski, Jerzy. 2011. *Dwudziestolecie międzywojenne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lietuvos Mokslių Akademijos Vrublevskių Biblioteka [Biblioteka Litewskiej Akademii Nauk im. Wróblewskich w Wilnie] – LMAVB, F. 318-21329. Teka: *Reginów*.
- Mapy WIG. 2016. *Mapa Taktyczna Polski, pas 37 słup 41 Byteń z 1932 r.*, wyd. Wojskowy Instytut Geograficzny. Dostęp: 3.03.2016. http://www.mapywig.org/m/WIG_maps/series/100K/P37_S41_BYTEN_1932_600dpi_bcuj298349-288251.jpg.
- Nekrolog Józefa i Antoniny Balińskich. 1928. *Kurjer Warszawski*, 136, 13.
- Niewęglowski, Jan. 2011. *Wychowawczo-społeczna działalność salezjanów w Polsce w latach 1898-1989*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.
- Pietrzykowski, Jan. 2007. Salezianie w (Archi)Diecezji Wileńskiej w latach 1919-1939. W: *Mój Kościół w historię wpisany. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Profesorowi Tadeuszowi Krahelowi*, red. Tadeusz Kasabuła i Adam Szot, 366-378. Białystok: Archiwum Archidiecezjalne w Białymstoku.
- Pietrzykowski, Jan. 2015. *Towarzystwo Salezjańskie w Polsce w warunkach okupacji 1939-1945*. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej.
- Salezianie w Polsce. Z Księdzem Bosko Ojcem i Nauczycielem Młodzieży – po stu latach*, red. Marian Dziubiński. 1998. Kraków: Poligrafia Salezjańska.
- Sejm-Wielki. 2016. *Genealogia potomków Sejmu Wielkiego*. Dostęp: 1.03.2016. <http://www.sejm-wielki.pl/b/sw.172590>.
- Słownik Geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich*. 1888. T. IX, red. Bronisław Chlebowski i Władysław Walewski. Warszawa: Nakładem Władysława Walewskiego, Druk „Wieku”.
- Styrna, Stanisław. 1974. Zgromadzenie Salezjańskie w Polsce w poszukiwaniu form odpowiedzi na potrzeby wychowawcze i duszpasterskie w latach 1898-1974. W: *75 lat działalności salezjanów w Polsce. Księga pamiątkowa*, red. Remigiusz Popowski, Stanisław Wilk i Marian Lewko, 11-36. Łódź-Kraków: Towarzystwo Salezjańskie.
- Świda, Andrzej. 1974. Salezjańskie szkolnictwo w Polsce (zarys). W: *75 lat działalności salezjanów w Polsce. Księga pamiątkowa*, red. Remigiusz Popowski, Stanisław Wilk i Marian Lewko, 37-58. Łódź-Kraków: Towarzystwo Salezjańskie.
- Świda, Andrzej. 1984. *Towarzystwo Salezjańskie (Rys historyczny)*. Kraków: Inspektorat Towarzystwa Salezjańskiego.

Z dalekiego wschodu – Reginów. 1938. *Pokłosie Salezjańskie*, 1, 27-28.

Ze świata salezjańskiego. Z Reginowa. 1936. *Pokłosie Salezjańskie*, 8-9, 267-268.

Żurek, Waldemar Witold. 1996. *Salezjańskie szkolnictwo ponadpodstawowe w Polsce 1900-1963. Rozwój i organizacja*. Lublin: Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego.

Żurek, Waldemar Witold. 1998. *Jeńcy na wolności. Salezjanie na terenach byłego ZSRR po II wojnie światowej*. Kraków: Poligrafia Salezjańska.

Żurek, Waldemar Witold. 2003. *Salezjańscy męczennicy wschodu*. Lublin: Jedność.

SPRAWOZDANIA

SEMINARE
t. 38 * 2017, nr 1, ss. 189-206

SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI WYŻSZEGO SEMINARIUM DUCHOWNEGO TOWARZYSTWA SALEZJAŃSKIEGO W KRAKOWIE W ROKU SEMINARYJNYM 2015/2016

1. WPROWADZENIE

Miniony rok studiów i formacji w WSDTS w Krakowie przebiegał w kontekście kilku ważnych wydarzeń z życia Kościoła: Nadzwyczajnego Jubileuszu Miłosierdzia, Światowych Dni Młodzieży w Krakowie, Jubileuszu 1050-lecia Chrztu Polski oraz uczestnictwa w II Ogólnopolskim Kongresie Młodych Konsekrowanych w Częstochowie.

2. SEMINARYJNA WSPÓLNOTA FORMACYJNA

W roku akademickim 2015/2016 dyrektorem i rektorem wspólnoty seminaryjnej WSDTS w Krakowie był ks. dr Dariusz Kozłowski. Wraz z nim radę domu tworzyli: ks. Andrzej Rolnik, wikariusz dyrektora i prorektor WSDTS ds. studiów, ks. dr Robert Bielań (rektor kaplicy p.w. MB Wspomnienia Wiernych), ks. Rafał Burnicki (katecheta), ks. Witold Majcher (ekonom). Ponadto wspólnotę zakonno-seminaryjną współtworzyli: ks. Dariusz Porzucek (kierownik biblioteki, spowiednik), ks. Henryk Badura (spowiednik), ks. Jan Krawiec, ks. Jan Wilkołek, ks. prof. dr hab. Tadeusz Biesaga, ks. dr Józef Marszałek, ks. Dariusz Skowron (student Muzyki Kościelnej) i ko. Ludwik Jarosz. Posługę spowiednika pełnił także ks. Adam Starzyk z Dębnik. Współbraci studentów było 38, w tym dwóch koadiutorów: 12 na trzecim kursie, 7 na czwartym, 9 na piątym i 10 na kursie szóstym.

3. INAUGURACJA

Inauguracja roku akademickiego odbyła się 1 października 2015 r. w gmachu WSDTS w Krakowie. Uroczystej Mszy Świętej rozpoczynającej inaugurację przewodniczył ks. dr Tadeusz Rozmus SDB – Radca Generalny do spraw Europy Środkowo-Północnej. Kazanie wygłosił ks. Alfred Leja SDB – przełożony Inspektorii Wrocławskiej. Wśród koncelebransów byli czterej księża inspektorzy ze swoimi wikariuszami, ekonomami i sekretarzami. Formalne otwarcie nowego roku seminaryjnego odbyło się w auli seminarium, podczas którego dyrektor i rektor Dariusz Kozłowski SDB przedstawił sprawozdanie z minionego roku akademickiego i formacyjnego. W imieniu władz Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie głos zabrał Ks. Wojciech Życiński SDB, prof. UPJPII. Wykład inauguracyjny pt. Nie z tego świata, ale na tym świecie i dla tego świata – refleksja na temat życia konsekrowanego wygłosił ks. dr Maciej Sarbinowski SDB ze wspólnoty formacyjnej w Łądzie nad Wartą. Podjął w nim problematykę relacji pomiędzy salezjaninem a światem. Ostatnim punktem uroczystości było przemówienie ks. Radcy dr. Tadeusza Rozmusa oraz odśpiewanie akademickiego Gaudeamus igitur! pod dyktando pana Andrzeja Korzeniowskiego, profesora Akademii Muzycznej z Krakowa. Dzień inauguracji zakończył się tradycyjną już pielgrzymką współbraci trzeciego roku (pierwszego roku teologii) do klasztoru ss. Karmelitanek Bosych przy ul. Kopernika, która łączy się z obietnicą uczynioną siostronom po nieodebraniu Łosiówki w okresie II wojny światowej wyproszonej za wstawiennictwem św. Teresy od Dzieciątka Jezus.

4. WSPÓŁPRACA Z UPJPII W KRAKOWIE

Od ponad czterech lat WSDTS realizuje ścisłą współpracę z Wydziałem Teologicznym Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie. W roku sprawozdawczym czterech salezjanów było etatowymi pracownikami dydaktycznymi i naukowymi Uniwersytetu PJPiI: ks. dr hab. Wojciech Życiński, prof. UPJPII; ks. dr hab. Tadeusz Biesaga, prof. UPJPII; ks. dr hab. Sylwester Jędrzejewski; ks. dr Roman Mazur. Pięciu wykładowców diecezjalnych i zakonnych Uniwersytetu PJPiI było bezpośrednio zaangażowanych w zajęcia dydaktyczne w naszym seminarium: ks. prof. dr hab. Kazimierz Panuś; o. dr hab. Dariusz Kasprzak OFMCap, prof. UPJPII; ks. dr Jan Klimek; ks. dr Witold Ostafiński; ks. dr Stanisław Mieszczak SCJ.

Wspólnota seminaryjna czynnie włączała się w życie Papieskiego Uniwersytetu Jana Pawła II poprzez udział w seminariach naukowych oraz w wydarzeniach kulturalnych organizowanych przez wspólnotę uniwersytecką. Rektor WSDTS uczestniczył w Radach Wydziału Teologicznego UPJPII. Studenci i wychowawcy seminarium uczestniczyli w ważniejszych wydarzeniach akademickich: w dorocznej pielgrzymce alumnów do sanktuarium św. Jana Pawła II, w uroczystej inauguracji roku akademickiego, Mszy św. za zmarłych pracowników naukowych uczelni krakowskich. Pięciu współpracowników z kursu czwartego i piątego otrzymało stypendia naukowe za bardzo dobre wyniki w nauce i zaangażowanie w wiele wydarzeń.

5. PERSONEL DYDAKTYCZNY WSDTS

W roku sprawozdawczym funkcję rektora pełnił ks. dr Dariusz Kozłowski, którego wspomagał w organizacji zajęć dydaktycznych ks. mgr Andrzej Rolnik – prorektor ds. studiów. Personel dydaktyczny w roku akademickim 2015/2016 tworzyło 33 wykładowców: 21 spośród nich to salezianie; 9 wykładowców to osoby duchowne przynależące do diecezji bądź do innych zakonów; pozostałe 5 osób to wykładowcy świeccy, w tym trzy kobiety. Wśród wykładowców 13 posiadało status samodzielnego pracownika naukowego, 17 wykładowców posiadało stopień doktora, pozostali posiadali tytuł zawodowy magistra.

Duży wkład w nauczanie alumnów ma 10 salezjanów dojeżdżających z Warszawy, Lublina, Aleksandrowa Kujawskiego, Płocka. Pracują oni jako pracownicy naukowo-dydaktyczni na następujących wyższych uczelniach: Uniwersytet Kard. St. Wyszyńskiego, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II oraz Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.

6. SYMPOZJA, KURSY I SZKOLENIA

Alumni naszego seminarium brali udział w następujących sympozjach i sesjach naukowych organizowanych przez różne ośrodki naukowe w kraju: XI Jesienne Dni Biblijne (KUL), Sympozjum liturgiczne pt. Dawne i współczesne rozumienie sakramentu pokuty i pojednania (Łądz n. Wartą), XXXI Ogólnopolskie Forum Młodych pt. Chrzęścianin i muzułmanin. Od konfrontacji do dialogu (WSD Wrocław), Międzynarodowa konferencja naukowa z okazji Roku Miłosierdzia pt. Miłosierdzie jak Ojciec. Miłosierdzie w nauczaniu i praktyce kościelnej (Instytut Nauk Biblijnych WT UPJPII w Krakowie), konferencja naukowa pt. Przed Soborem Wszechprawosławnym (Katedra Ekumenizmu WT UPJPII), spotkanie ADMA pod hasłem Wielkie rzeczy uczynił mi Wszechmocny (Oświęcim). Katecheta ks. Rafał Burnicki wziął udział w sympozjum kapłańskim zorganizowanym przez Kongregację ds. duchowieństwa w Rzymie.

Wyższe Seminarium Duchowne Towarzystwa Salezjańskiego w Krakowie wraz z Salezjańskim Centrum Edukacyjnym było organizatorem czwartego sympozjum Dialogi o wychowaniu dla nauczycieli, wychowawców i katechetów z salezjańskich szkół pt. Tożsamość nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości. 16 maja 2016 roku w WSDTS miało miejsce seminarium naukowe w 50. rocznicę śmierci ks. Idziego Ogiermana Mańskiego – kapłana, kompozytora, pedagoga Życie ukryte w muzyce, czyli rzecz o ks. Idzie Ogiermanie Mańskim SDB. Współorganizatorami wydarzenia byli: Akademia Muzyczna w Krakowie, Międzuczelniany Instytut Muzyki Kościelnej, Katedra Muzyki Religijnej oraz Archidiecezalna Szkoła Muzyczna.

W roku akademickim 2015/16 w WSDTS odbyły się spotkania: z Matyldą Niesobską z Przy-
mierz Rodzin Mamre nt. metod Naturalnego Planowania Rodziny, z s. Gaudią ze Zgromadzenia
Siostr Matki Bożej Miłosierdzia nt. zagadnień związanych z Bożym Miłosierdziem, objawień s. Fau-
styny oraz szczegółowej interpretacji wizerunku Jezusa Miłosiernego, z psycholog i terapeutą osób
duchownych i świeckich Alicją Furmanik nt. seksualności człowieka, w tym seksualności osoby za-
konnej, z dziennikarzem „Gościa Niedzielnego”, publicystą, autorem wielu interesujących książek
o tematyce chrześcijańskiej Marcinem Jakimowiczem oraz z salezjanami: ks. Tomaszem Łachem, au-
tor wielu artykułów o katechezie, uczącym katechezy w Nowej Hucie, oraz ks. Dariuszem Husakiem,
który przybliżył formy osobowości prawnej jednostek organizacyjnych Kościoła.

7. STUDIA

Studia przebiegały zgodnie z programem opartym o Ratio Studiorum pro Polonia, wytyczni-
mi UPJPII z Krakowa oraz założeniami Formacji Salezjanów ks. Bosko. Rok akademicki obejmo-
wał 30 tygodni wykładowych, powiększonych o tydzień zajęć zorganizowanych w ramach ćwiczeń
i warsztatów Canticum prowadzonych przez Andrzeja Korzeniowskiego, wykładowcę z Akademii
Muzycznej w Krakowie. Przed rekolekcjami wielkopostnymi odbyły się dwudniowe warsztaty o gło-
szeniu kerygmatu i dawaniu świadectwa wiary prowadzone przez o. Pawła Drobota, redemptorystę,
wraz ze współpracownikami ze Szkoły Nowej Ewangelizacji w Krakowie.

a) Seminaria naukowe

W minionym roku akademickim prowadzono następujące seminaria naukowe:

1. Teologia biblijna: ks. dr Roman Mazur SDB; ks. dr Ryszard Kempia SDB; dr Maria Miduch;
2. Teologia dogmatyczna: ks. dr hab. Wojciech Żyćński SDB, prof. UPJPII;
3. Teologia moralna, bioetyka, katolicka nauka społeczna: ks. prof. dr hab. Jerzy Gocko SDB;
ks. dr hab. Tadeusz Biesaga SDB, prof. UPJPII;
4. Liturgika: ks. dr Stanisław Mieszczak SCJ;
5. Teologia duchowości: o. dr hab. Marian Zawada OCD;
6. Patrologia: ks. dr hab. Dariusz Kasprzak OFMCap, prof. UPJPII;
7. Teologia pastoralna: ks. dr Wojciech Krawczyk SDB;
8. Historia kościoła: ks. dr hab. Jan Pietrzykowski SDB.

b) Magisteria

12 lutego 2016 roku dziewięciu diakonów zdało egzamin magisterski wieńczący studia teolo-
giczne. Komisji egzaminacyjnej, która składała się z wykładowców Uniwersytetu Papieskiego Jana
Pawła II w Krakowie oraz promotorów prac magisterskich, przewodniczył prodziekan ds. studiów
magisterskich – ks. dr hab. Roman Bogacz, prof. UPJPII. Dalszym etapem kończącym ich kształcenie
i formację był wyjazd na praktyki duszpasterskie i katechetyczne do wybranych placówek w obrębie
czterech inspektorii oraz majowe święcenia prezbiteratu w rodzinnych prowincjach.

8. ŚWIĘCENIA I ŚLUBY WIECZYSTE

a) Święcenia prezbiteratu i diakonatu

W sobotę 21 maja miały miejsce święcenia prezbiteratu 9 diakonów. W Łądzie z rąk ks. bpa
Krzysztofa Wętkowskiego święcenia przyjęli: dk. Mateusz Macinkiewicz, dk. Łukasz Piskula, dk. Ar-
kadiusz Orzechowski, dk. Grzegorz Siwak. W parafii Chrystusa Króla we Wrocławiu przez ks. bpa
Józefa Kupnego do stanu kapłańskiego zostali włączeni: dk. Przemysław Jaskot oraz dk. Mikołaj Wy-
czalek. W Rzeszowie, w parafii Opatrzności Bożej, na głowy dk. Dawida Szczepanika, dk. Karola
Romankiewicza i dk. Piotra Zielińskiego w geście święceń swoje ręce nałożył ks. biskup Jan Wątroba.

1 czerwca neoprezbiterzy odprawili swoją pierwszą Mszę św. w kościele rektoralnym pod we-
zwaniem Maryi Wspomożycielki Wiernych. Liturgii przewodniczył ks. Grzegorz Siwak SDB, a homilię

wyłosił ks. Rektor dr Dariusz Kozłowski SDB. Liturgię uświetnił oprawą muzyczną chór seminaryjny „Canticum”. Na koniec Eucharystii nowo wyświęceni kapłani udzielili prymicyjnego błogosławieństwa.

25 czerwca w kościele św. Stanisława Kostki na Dębnikach święcenia diakonatu przyjęło 8 alumnów: Paweł Figura, Maciej Michalak, Mariusz Pupka, Andrzej Waś, Przemysław Malinowski, Michał Libor, Paweł Szczepański i Patryk Szostkowski. Święceń udzielił ks. bp Leszek Leszkiewicz – biskup pomocniczy diecezji tarnowskiej.

b) Śluby wieczyste

W tym roku wieczystą profesję złożyło 8 współbraci: Przemysław Malinowski 5 czerwca w kaplicy WSDTS na Łosiówce; Konrad Roszczyk, Artur Chejnowski, Jarosław Krzysztoń 23 lipca w kościele św. Rodziny w Pile; ko. Sebastian Marcisz 27 sierpnia w Sanktuarium Matki Bożej Pocieszenia w Czerwińsku nad Wisłą; Oskar Gaszek, Michał Piechota 3 września w kościele św. Jana Bosko w Lubinie oraz Łukasz Torbicki 4 września w kościele św. Bartłomieja w Pogrzebieniu.

8. BIBLIOTEKA

Na koniec roku akademickiego 2015/16 stan katalogu biblioteki WSDTS w Krakowie liczył ok. 106 000 tysięcy rekordów. Zakupiono 336 nowych tytułów książek. Na bieżąco prowadzono prenumeratę 100 tytułów czasopism, które są zamawiane w przedsiębiorstwie Kolporter SA oraz bezpośrednio w redakcjach. W ciągu roku akademickiego dokonano 930 wypożyczeń.

Najważniejsze wyzwania przed biblioteką to implementacja programu bibliotecznego KOHA, dalsze porządkowanie bazy, porządkowanie czytelni, w której funkcjonowały trzy odmienne formy numeracji, ujednolicenie sygnatur oraz taka ich zmiana, aby książki wprowadzane do poszczególnych działów tworzyły zwartą całość. W tym roku pozyskano dla biblioteki od Biblioteki Narodowej signum (KR SDB), czyli unikatowy znak rejestracyjny odróżniający od innych tego typu instytucji, potrzebny w podejmowaniu współpracy z Centralnym Katalogiem NUKAT. W dalszym ciągu kontynuowana jest współpraca z innymi bibliotekami kościelnymi w ramach Federacji Bibliotek Kościelnych FIDES. Przeprowadzone skontrum zasobu czytelni wykazało niewielkie braki. Ważnym wezwaniem pozostaje stała analiza bazy informatycznej oraz jej przebudowa, zwłaszcza w perspektywie zmiany oprogramowania oraz podjęcia współpracy z NUKAT. Konieczne jest także wyeliminowanie znacznej ilości dublujących się opisów książek.

9. FORMACJA SEMINARYJNA

Zasadnicze cele formacji w poszczególnych wymiarach (ludzki, duchowy, intelektualny i duszpastersko-wychowawczy) zostały wyznaczone w dokumentach Kościoła i Zgromadzenia, a ich ukonkretnienie następuje poprzez opracowanie i realizowanie Programu Życia Wspólnoty. W minionym roku zostały wyznaczone następujące cele formacyjne w poszczególnych płaszczyznach:

a) Salezjanin mistyk, czyli skupiony na Bogu (formacja duchowa): dalsze podtrzymywanie dodatkowych inicjatyw modlitewnych; dowartościowanie kwartalnych i miesięcznych dni skupienia, czytania duchownego, lectio divina oraz pogłębienie tożsamości i jedności salezjańskiej; wierność osobistemu programowi życia oraz podejmowaniu wspólnotowych inicjatyw dotyczących życia duchowego (adoracja Najświętszego Sakramentu); zaangażowanie w przeżywanie Roku Życia Konsekrowanego i Jubileuszu Miłosierdzia; dowartościowanie w formacji duchowej Eucharystii i spowiedzi.

b) Salezjanin prorok – zaangażowanie w życiu wspólnotowym (formacja ludzka): uczenie się odpowiedzialnego wykorzystania wolnego czasu, pielęgnowanie braterskiego kontaktu ze współbraćmi, podejmowanie większej odpowiedzialności za wspólne dobro, zwiększanie koordynacji w czasie grania Misterium Męki Pańskiej, dowartościowanie wieloletnich pracowników naszego domu oraz nabywanie nowych umiejętności poprzez różne zajęcia warsztatowe.

c) Salezjanin sługa – czyli oddany pracy z młodzieżą (formacja intelektualna i duszpasterska): zwrócenie uwagi na przygotowanie intelektualne; uczestnictwo w sympozjach, sesjach naukowych oraz duszpasterstwie.

- d) Przygotowanie pastoralne w seminarium było realizowane w następujących formach:
- ćwiczenia i praktyki objęte programem studiów w ramach przedmiotów pastoralnych i katechetycznych;
 - praktyki wakacyjne, świąteczne, raz w tygodniu;
- I zaangażowania okresowe:
1. Wystawianie Misterium Męki Pańskiej na scenie naszej sali teatralnej;
 2. Pomoc w przeprowadzeniu niedzieli powołaniowej;
 3. Prowadzenie rekolekcji wielkopostnych i przygotowanie do nich;
 4. Pomoc w organizacji dni skupienia dla młodzieży; prenowicjat;
 5. Pomoc w organizacji Święta Młodzieży w inspektoriat macierzystych;
- II zaangażowania systematyczne:
1. Zaangażowanie w duszpasterstwo młodzieżowe przy kaplicy MB Wspomożenia Wiernych (Ziemia Boga, ministranci, schola);
 2. Zaangażowanie w pracę Wolontariatu Misyjnego;
 3. Pomoc w Saltromie w prowadzeniu świetlicy „Świat dziecka”;
 4. Pomoc w Oratorium w Pychowicach;
 5. Zarządzanie stroną www.losiowka.pl, artykuły ze zdjęciami z życia seminaryjnego (święta, okolicznościowe imprezy, itp.); wydanie dwóch numerów ŁOŚ PRESSU (Narodzenie Pańskie i Wielkanoc).

10. WAŻNIEJSZE WYDARZENIA

- a) Ewangelizacyjne i modlitewne:
1. Uczestnictwo w II Kongresie Młodych Konsekrowanych w Częstochowie pod hasłem *Radość Konsekracji*;
 2. Uczestnictwo 30 września 2015 roku w pielgrzymce akademickiej seminariów duchownych w Krakowie do Kalwarii Zebrzydowskiej;
 3. Jubileusz 60-lecia kapłaństwa ks. Henryka Badury 3 czerwca;
 4. Kontynuacja inicjatywy ewangelizacyjnej *Ewangelizacja wałów* inspirowanej przez rektora kościoła seminaryjnego na Łosiówce, ks. dra Roberta Bielenia SDB (zapraszanie w każdą niedzielę od kwietnia do końca czerwca między godziną 15.00 a 17.00 spacerowiczów i gości do nawiedzania kościoła i krótkiej adoracji Najświętszego Sakramentu oraz skorzystania ze spowiedzi świętej);
 5. Uczestnictwo 10 października w XI Pieszej Pielgrzymce Śladami Karola Wojtyły Robotnika z Dębnik do Łagiewnik, zakończonej wspólną Eucharystią w Centrum Św. Jana Pawła II i Koronką do Miłosierdzia Bożego;
 6. Zaangażowanie w Światowe Dni Młodzieży. Seminarium przyjęło 1100 osób na noclegi i 3500 osób na posiłki.
- b) Rekreacyjne i kulturalne:
1. Wyjazd przed rozpoczęciem wykładów do Zakopanego i w przerwie semestralnej do sanktuarium M. B. Szczyrkowskiej;
 2. Inicjatywa tzw. rozmów (nie)kulturalnych, otwarte spotkania z zaproszonymi gośćmi w formie pogadanki przy herbacie z ks. dr Maciejem Sarbinowskim i ks. Edwardem Pleniem – krajowym duszpasterzem sportowców;
 3. Uczestnictwo w tzw. Pierwszym Dniu Kulturalnym w Krakowie, zwiedzanie Galerii sztuki polskiej XIX wieku z przewodnikiem, zwiedzanie Muzeum Historycznego Miasta Krakowa – Podziemia Rynku z przewodnikiem, uczestniczenie w koncertach na Wawelu, w Centrum Kongresowym, w występach reprezentacji Polski na Mistrzostwach Europy w Piłce Ręcznej oraz Siatkarzy w Memoriale Huberta Wagnera na Tauron Arenie;
 4. Występy chóru seminaryjnego „Canticum” prowadzonego przez pana Andrzeja Korzeniowskiego oraz odgrywanie wyreżyserowanej przez Marcina Kobierskiego Męki Pańskiej w czasie Wielkiego Postu (łącznie pięć tysięcy widzów i sprzedaż tysiąca płyt DVD);
 5. Wydawanie przez grupę medialną Art. 43 Magazynu Seminaryjnego Łoś Press.

ZAKOŃCZENIE

Sprawozdanie jest okazją do wdzięczności wszystkim, którzy bezpośrednio byli zaangażowani w działalność seminarium: wychowawcom, formatorom, współpracownikom starszym i wszystkim wykładowcom. Podziękowanie należy także skierować ku najliczniejszej grupie współbraci z wspólnoty, czyli alumnów, za bogactwo, które wnoszą we wspólnotę poprzez różne uzdolnienia i talenty, podpowiedzi i rady, zaangażowanie i odpowiedzialność. Wdzięczność także tym osobom, które poprzez swoją codzienną pracę w seminarium zapewniają dobre warunki życia, całemu personelowi administracyjnemu i wszystkim naszym pracownikom, darczyńcom i przyjaciołom za ich ofiary i pomoc, w tym także wobec salezjańskich współpracowników gromadzących się przy seminarium. Końcowe słowo podziękowania należy się tym, którzy dźwigają jako pierwsi ciężar odpowiedzialności za formację młodego pokolenia salezjanów – księżom inspektorom za troskę i obecność oraz księżom ekonomom inspektorialnym.

Ks. Dariusz Kozłowski SDB
Rektor WSDTS

DOI: <http://doi.org/10.21852/sem.2017.1.15>

SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI WYŻSZEGO SEMINARIUM DUCHOWNEGO
TOWARZYSTWA SALEZJAŃSKIEGO W ŁĄDZIE NAD WARTĄ W ROKU AKADEMICKIM
2015/2016

WPROWADZENIE

Za rok łódzkie Wyższe Seminarium Duchowne Towarzystwa Salezjańskiego będzie obchodziło 65-lecie działalności formacyjno-wychowawczej. To tutaj, przy starym pocysterskim klasztorze, formują się do kapłaństwa i życia zakonnego kolejne roczniki młodych salezjanów w ramach postnowicjatu, czyli kolejnego, po nowicjacie, etapu formacji zakonnej. W jego ramach realizowane są studia filozoficzne i pedagogiczne, a formatorzy mogą kontynuować proces rozeznawania i rozwoju powołań oraz formacji duchowej i kształcenia młodych salezjanów. W roku akademickim 2015/16 w ten proces wpisały się dodatkowe konteksty: Rok Miłosierdzia oraz Jubileusz 1050-lecia Chrztu Polski.

1. WSPÓLNOTA FORMACYJNA ŁĄDZKIEGO POSTNOWICJATU

W omawianym roku akademickim funkcję rektora Wyższego Seminarium Duchownego Towarzystwa Salezjańskiego w Łądzie oraz przełożonego wspólnoty zakonnej sprawował ks. dr hab. Mariusz Chamarczuk. Współ z nim zarząd seminarium i Radę Domu stanowili: ks. dr Radosław Błaszczuk (wikariusz dyrektora i katecheta), ks. mgr Tomasz Kościelny (kończący swą posługę w Łądzie prorektor ds. studiów, który przygotował niniejsze sprawozdanie), ks. mgr lic. Zbigniew Conder (wykładowca), ks. mgr Jacek Zdzieborski (wykładowca), ks. mgr Józef Dubiniec (ekonom), ks. mgr Piotr Przyborski (proboszcz) i ks. mgr lic. Mariusz Słomiński (dyrektor salezjańskiej placówki opiekuńczo-wychowawczej „Dom Młodzieży” w Poznaniu).

Ponadto w skład wspólnoty zakonne-seminaryjnej wchodziło: ks. mgr Marek Babicz (kierownik biblioteki seminaryjnej), ks. mgr lic. Czesław Banach, ks. mgr Ireneusz Śliwiński (ekonom salezjańskiej placówki „Dom Młodzieży” w Poznaniu), ks. Władysław Grochal (długoletni kierownik biblioteki), ks. mgr lic. Władysław Kołyszko (pracownik Ośrodka Duchowości Salezjańskiej w Łądzie, spowiednik alumnów i sióstr zakonnych), ks. dr Zenon Klawikowski (kierownik Ośrodka Duchowości Salezjańskiej w Łądzie, spowiednik), ks. mgr Józef Koszewnik, ks. mgr lic. Bolesław Leceij (spowiednik i rekolekcyjista), ks. Tadeusz Piaskowski (spowiednik), ks. dr Maciej Sarbinowski (wykładowca i spowiednik), ks. Stefan Sztuba (proboszcz w Kowalewie) oraz 9 studentów I roku,

12 studentów II roku oraz 7 studentów III roku. Wszyscy alumni na kursie I i II studiowali filozofię, w tym 4 alumnów z kursu I oraz 9 alumnów z kursu II – dodatkowo pedagogikę. Kurs III, wzorem lat ubiegłych, stanowili wyłącznie studenci pedagogiki.

2. ALUMNI I KADRA DYDAKTYCZNO-NAUKOWA ORAZ PERSONEL ADMINISTRACYJNO-PORZĄDKOWY

W roku akademickim 2015/2016 w WSD TS studiowało w Łądzie 28 alumnów (I rok: 9, II rok: 12, III rok: 7). Zajęcia dydaktyczne w studentacie filozoficznym prowadziło pięciu wykładowców – profesorów nadzwyczajnych posiadających stopień naukowy doktora habilitowanego: ks. Tadeusz Kołosowski prof. UKSW (język łaciński), ks. Zbigniew Łepko prof. UKSW (antropologia filozoficzna i teoria poznania), ks. Janusz Mączka prof. UKSW (filozofia przyrody), ks. Jan Niewęglowski prof. UKSW (pedagogika ogólna) i ks. Jan Pietrzykowski prof. UKSW (historia Kościoła) oraz dwóch wykładowców posiadających stopień naukowy doktora habilitowanego: ks. Mariusz Chamarczuk (metodologia pracy naukowej) i ks. Ryszard Sadowski (logika i ogólna metodologia nauk). Zajęcia dydaktyczne prowadziło także piętnastu wykładowców ze stopniem naukowym doktora: ks. Radosław Błaszczuk (liturgia, język włoski i proseminarium), ks. Krzysztof Butowski (etyka ogólna), ks. Marek T. Chmielewski (system prewencyjny), ks. Wojciech Gretka (metafizyka, filozofia Boga), Szymon Grzelak (warsztaty integracyjne), ks. Kazimierz Gryżenia (historia filozofii starożytnej, nowożytnej i współczesnej), Ewa Matyba (fonetyka), Jolanta Próchniewicz (warsztaty integracyjne), ks. Maciej Sarbinowski (filozofia religii), ks. Maciej Szczepankiewicz (muzyka kościelna, śpiew z emisją głosu), ks. Dariusz Sztuk (archeologia i geografia biblijna), ks. Jarosław Wąsowicz (proseminarium), ks. Andrzej Wujek (historia filozofii średniowiecznej), a także dziesięć osób z dyplomem magistra: ks. Marek Babicz (szkolenie biblioteczne), ks. Marcin Balawander (chór, orkiestra), ks. Zbigniew Conder (język włoski), ks. Józef Dubiniec (urbanitas sacerdotalis), Mirosław Glazik (laboratorium – teatr), ks. Tomasz Kościelny (proseminarium), Przemysław Kuchowicz (wychowanie fizyczne), Zbigniew Łuczak (język angielski), Eugeniusz Ochowiak (język niemiecki), ks. Mariusz Słomiński (pedagogika specjalna), Barbara Wróbel (trening interpersonalny), ks. Jacek Zdzieborski (dydaktyka ogólna, język włoski i proseminarium).

Formację seminaryjną prowadzono w czterech podstawowych obszarach: ludzki, duchowy, intelektualny i pastoralny. We wszystkich salezjańskich seminariach, a zatem i w Łądzie, wymiar pastoralny zazębia się z charyzmatem salezjańskim.

Systematycznej ocenie wzrostu w wymiarze ludzkim, intelektualnym, duchowym oraz pastoralnym służyły miesięczne i kwartalne dni skupienia, doroczne rekolekcje, zebrania Rady Domu oraz tzw. skrutynia. Całoroczne przygotowanie alumnów do pracy duszpasterskiej i pedagogicznej miało miejsce między innymi w salezjańskim oratorium w miejscowej parafii i podczas spotkań formacyjno-powołańczych w ramach tzw. weekendów z księdzem Bosko. Swoją rolę odegrały także tzw. wyjazdy powołaniowe do salezjańskich placówek w Polsce i za granicą (Berlin, Sztokholm). Część alumnów w okresie wakacyjnym była w Niemczech, Włoszech i Rosji, gdzie – prócz odbycia praktyk duszpasterskich – mogli pogłębiać znajomość języków obcych. Z wydatną pomocą alumnów kontynuowane były rekolekcje w Zakładzie Poprawczym w Witkowie, powiązane z praktykami.

3. MOŻLIWOŚĆ REALIZACJI STUDIÓW PEDAGOGICZNYCH

Łądzki postnowicjat to realizacja pierwszego etapu studiów filozoficzno-teologicznych w przypadku kandydatów do kapłaństwa i etapu formacji po nowicjacie dla braci zakonnych. Jednak w celu nabycia kwalifikacji potrzebnych w czasie praktyki asystenckiej, obok dwuletnich studiów filozoficznych, nasi alumni mają możliwość równoległego studiowania pedagogiki. W ten sposób część postnowicjuszy jest studentami Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie lub Wydziału Nauk Humanistycznych Wyższej Szkoły Kadr Menedżerskich w Koninie. Podejmując studia niestacjonarne w zakresie pedagogiki resocjalizacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej, alumni, równoległe z wymogami studiów seminaryjnych, realizują przez trzy lata program studiów I stopnia. Daje to możliwość uzyskiwania licencjatu na podjętym kierunku studiów. W roku akademickim 2015/16 działalność tę z powodzeniem kontynuowano, a zajęcia tutorskie prowadził jeden wykładowca z tytułem profesora zwyczajnego: prof. dr hab. Jan Piskurewicz (historia myśli

pedagogicznej), dziesięciu wykładowców posiadających stopień naukowy doktora habilitowanego: ks. Mariusz Chamarczuk (wprowadzenie do socjologii, edukacja kulturalna, pedagogia Jana Pawła II, rodzina w dobie emigracji zarobkowej), ks. Stanisław Chrobak prof. UKSW (teoretyczne podstawy wychowania), Marzena Dycht prof. UKSW (pedagogika specjalna), Anna Fidelus prof. UKSW (metodyka pracy resocjalizacyjnej, seminarium licencjackie), Adam Fijałkowski (historia myśli pedagogicznej), Barbara Kaldon prof. UKSW (pedagogika resocjalizacyjna), Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz prof. UKSW (pedagogika specjalna), ks. Jan Niewęgłowski prof. UKSW (wprowadzenie do pedagogiki), ks. Ryszard Sadowski (filozoficzne podstawy pedagogiki) oraz Wanda Zagórska prof. UKSW (psychologia rozwojowa i osobowości), dwóch profesorów z Włoch – ks. prof. dr Zbigniew Formella UPS (elementy prawa oświatowego, edukacja globalna, komunikacja interpersonalna) i ks. prof. dr Tadeusz Lewicki UPS (warsztat pracy pedagoga: media w edukacji), ponadto trzynastu wykładowców ze stopniem naukowym doktora: ks. Zbigniew Babicki (pedagogika opiekuńcza), Izabela Bukalska (socjologia edukacji), ks. Dariusz Buksik (wprowadzenie do psychologii, psychologia społeczna, psychologia wychowawcza), ks. Krzysztof Butowski (aksjologia w wych. resocjalizacyjnym, etyka w zawodzie pedagoga), Andrzej Cimiński (technologia informacyjna z elem. statystyki), ks. Marek T. Chmielewski (system prewencyjny), Jolanta Łódzińska (wsparcie społeczne), Piotr Rzymiski (biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania), Bartłomiej Skowroński (metodologia badań pedagogicznych), ks. Bogdan Stańkowski (pedagogika społeczna), Andrzej Stępnia (prawo rodzinne i opiekuńcze, wybrane zagadnienia z prawa karnego), Żaneta Tempczyk-Nagórka (subkultury młodzieżowe, praktyki pedagogiczne), Dariusz Wesołowski (seminarium), a także dziewięć osób z dyplomem magistra: Mirosław Glazik (konwersatorium z wiedzy o teatrze), Magdalena Jelińska (psychologia rozwojowa i osobowości), ks. Tadeusz Kierbiedź (lektorat języka włoskiego), ks. Tomasz Kościelny (metodyka pracy resocjalizacyjnej, organizowanie i planowanie pracy w placówkach opiekuńczych, pedagogika resocjalizacyjna, pedagogika społeczna), ks. Michał Mejer (profilaktyka społeczna), Marek Skoczylas (projekty opiekuńczo-wychowawcze), Danuta Sokółowska (warsztat pracy pedagoga: pierwsza pomoc), ks. Jacek Zdzieborski (gerontologia społeczna, ochrona własności intelektualnej i ergonomia, podstawy dydaktyki, metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej), ks. Arnold Zimnicki (metodyka pracy pedagoga szkolnego).

W omawianym roku kontynuowane były praktyki studenckie zgodne z programem kierunku i specjalności. Praktyki w placówkach resocjalizacyjnych zrealizowano w Zakładzie Poprawczym w Witkowie, Zakładzie Poprawczym w Szubinie, Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym w Trzcińcu i w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym w Różanymstoku. Jak zwykle więcej było placówek, w których studenci odbywali praktyki opiekuńczo-wychowawcze: począwszy od akcji wakacyjnych, głównie o charakterze socjoterapeutycznym, poprzez placówki socjalizacyjne o charakterze dawnych domów dziecka (w Częstochowie – salezianie, w Dębnie – salezianie, w Dobieszczyźnie – salezjanki, w Poznaniu – salezianie, w Pleszewie – salezjanki), placówki opiekuńczo-wychowawcze typu internackiego (bursy salezjańskie w Szczecinie i Warszawie) aż po placówki bardziej specjalistyczne: Dom Pomocy Społecznej ss. dominikanek w Mielżynie czy Pogotowie Opiekuńcze w Koninie.

22 czerwca na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie 7 naszych studentów zdało pomyślnie egzamin licencjacki.

4. WAŻNIEJSZE WYDARZENIA MINIONEGO ROKU SEMINARYJNEGO

Inauguracja roku seminaryjnego 2015/2016 miała miejsce w Łądzie 26 września 2015 roku. Tradycyjna pielgrzymka wspólnoty postnowicjackiej do Sanktuarium Matki Bożej Pocieszenia w Kawnicach miała miejsce dwa dni wcześniej. Mszy św. w Kawnicach przewodniczył tym razem wykładowca z Rzymu – ks. prof. Zbigniew Formella. Świętowanie dnia inauguracji zapoczątkowano uroczystą Eucharystią w kościele parafialnym pw. NMP i św. Mikołaja. Przewodniczył jej przełożony Inspektorii św. Wojciecha ks. dr Marek T. Chmielewski, który wygłosił też homilię. Po Mszy św. dalsza część uroczystości miała miejsce w Sali Opackiej. Ksiądz Rektor przywitał gości, a następnie Prorektor ds. studiów przedstawił sprawozdanie z działalności seminarium w poprzednim roku akademickim.

Wykład inauguracyjny, pt. *Odkryć na nowo prawdę o stworzeniu świata ex nihilo – refleksje na kanwie encykliki Laudato si'*, wygłosił ks. prof. dr hab. Andrzej Maryniarczyk. Po nim nastąpiła immatrykulacja 10 alumnów I-go roku, której dokonali wspólnie przełożeni Inspektorii Pileckiej (ks. Marek Chmielewski), Warszawskiej (ks. Andrzej Wujek) i Wrocławskiej (ks. Alfred Leja). W ramach okolicznościowych wystąpień głos zabrali m.in. Księża Inspektorzy, a także wójt Gminy Łądek. Odczytano pozdrowienia od nieobecnych, a następnie zebrani odśpiewali *Gaudeamus igitur*, aby dopełnić wielowiekową tradycję akademicką. Po południu w łądzkiej świątyni odbył się jeszcze koncert *Przeboje klasyków wiedeńskich* Orkiestry Filharmonii Poznańskiej pod batutą Łukasza Borowicza.

W tle tego roku formacji znalazły się wydarzenia ważne dla Kościoła: Rok miłosierdzia oraz 1050-lecie Chrztu Polski wraz ze Światowymi Dniami Młodzieży. 8 kwietnia 2016 r. alumni pod kierunkiem ks. dra Zenona Klawikowskiego prowadzili w sanktuarium w Markowicach czuwanie z cyklu *Święci w miłosierdziu*. Nasi przedstawiciele wzięli też udział w uroczystościach 1050-lecia w Gnieźnie, a liczne grono alumnów i wykładowców – w centralnych uroczystościach w Poznaniu. Nie mniej licznie seminarium było reprezentowane na Światowych Dniach Młodzieży w Krakowie, co zostało poprzedzone przyjęciem w Łądzie symboli ŚDM 29 kwietnia 2016 r.

W ramach kontynuacji dobrej tradycji odbyło się sporo inicjatyw w obszarze działalności edukacyjnej i kulturalnej. Wśród nich warto wymienić akademię z okazji Dnia Papieskiego 12 października, obchody Dnia Edukacji Narodowej 14 października, następnie uroczysty koncert *Małe muzykowanie* 11 listopada w wykonaniu okolicznej młodzieży czy wieczór muzyczny, czyli *Cecyliadę* 26 listopada. Kontynuowana była też działalność koła teatralnego alumnów przygotowującego przedstawienia autorstwa kleryków na różne okazje. Jednym z nich był spektakl autorstwa kl. Krzysztofa Wasiaka *Pierwszy krok* 31 stycznia 2016 r., innym pantomima ewangelizacyjna z udziałem młodzieży *Głos prawdy* wystawiona w marcu w łądzkim kościele.

Swoje miejsce wśród odbywających się w Łądzie imprez kulturalnych ma już Festiwal Kultury Słowiańskiej i Cysterskiej. Jego dwunasta edycja odbyła się od 4 do 5 czerwca 2016 roku pod hasłem *Święci i bohaterowie*. Seminarium jest jednym ze współorganizatorów tego wydarzenia. Dopełnieniem wymiaru kulturalnego były wystawy, prezentowane w galerii seminaryjnej. Były to zarówno wystawy okolicznościowe, związane z rocznicami wydarzeń historycznych, jak i prezentowane dłuższy czas. Stałego charakteru nabrała wystawa ornitologiczna, autorstwa ks. dra Zenona Klawikowskiego.

Ważny wymiar przygotowania alumnów do pracy duszpasterskiej i wychowawczej zajmują koła zainteresowań. Kilkuletnią już działalność kontynuowała grupa animacji medialnej *Art. 43*, która np. z okazji święta św. Franciszka Salezego – patrona dziennikarzy – przygotowała dla seminarium interesujący program. Jest to grupa aktywna w ciągu całego roku akademickiego – dość wspomnieć multimedialne nowenny z okazji różnych uroczystości czy filmy z cyklu „200 słówek na 200-lecie”. Członkowie *Art. 43* opiekują się też stroną internetową seminarium, a ponadto wydają czasopismo kleryckie *Lenda*. W omawianym roku ukazały się trzy kolejne numery tego periodyku.

Inne koło z wieloletnią tradycją to koło przewodników po łądzkim klasztorze. Pod okiem kustosa, ks. dra Janusza Nowińskiego, najpierw zdobywają oni wiedzę na temat naszego Pomnika Dziedzictwa Narodowego, by następnie dzielić się nią z licznymi pielgrzymami. Sami również pielgrzymują – także w tym roku akademickim odbyła się wycieczka śladami cystersów, zorganizowana pod kierownictwem ks. Marka Babicza.

Niepoślednie miejsce w formacji zajmuje także wymiar patriotyczny. Z okazji rocznicy wprowadzenia stanu wojennego została zaprezentowana wystawa wydawnictw bezdebitowych. Także Narodowy Dzień Pamięci Żołnierzy Wyklętych 1 marca został podkreślony wystawą okolicznościowych wydawnictw. Na co dzień o stronę patriotyczną dbają klerycy zrzeszeni w 2 Kręgu Starszoharcerskim „Mafeking” ZHR, organizując dla chłopców z 1 Łądzkiej Drużyny Harcerzy liczne imprezy. Przykładem jest udział – już po raz trzeci – w październikowej akcji IPN i rozgłośni radiowych pn. „Znicze pamięci”. Warte podkreślenia są też rekolekcje dla harcerzy ZHR, które odbyły się w adwencie, czy udział w pogrzebach patriotycznych: mjra „Łupaszk” w kwietniu w Warszawie oraz „Inki” i „Zagończyk” w sierpniu w Gdańsku.

Rokrocznie ważny moment w każdym wyższym seminarium duchownym stanowią – wieńczące poszczególne etapy formacji seminaryjnej – posługi oraz święcenia diakonatu i prezbiteratu.

21 maja 2016 r. odbyły się w Łądzie święcenia kapłańskie 5 salezjanów z WSD w Krakowie, którzy wcześniej studiowali w Łądzie filozofię i pedagogikę. Święceń udzielił ks. bp Krzysztof Wętkowski. 30 maja krakowscy neoprezbiterzy odprawili w łądzkiej świątyni Mszę św. prymicyjną.

Ważne miejsce wśród wydarzeń dydaktyczno-naukowych zajmują konferencje i sympozja. Tradycyjnie, już w październiku 2015 r., dzięki wysiłkom ks. dra Radosława Błaszczyka, zorganizowano XXIX Łądzkie Sympozjum Liturgiczne pod hasłem *Dawne i współczesne rozumienie sakramentu pokuty i pojednania*. 16 kwietnia 2016 r. zostało zorganizowane III Międzynarodowe Łądzkie Sympozjum Pedagogiczne pod tytułem *Gimnazjum jako przestrzeń wychowania integralnego*. Jego współorganizatorem jest Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW.

Wykładowcy i alumni brali też udział 23 konferencjach naukowych i sympozjach zewnętrznych oraz 5 sympozjach na miejscu, z tego 2 o charakterze spotkań dla środowiska edukacyjnego, 1 o wymiarze formacyjnym, a 2 o charakterze konferencji naukowych. Większość alumnów miała okazję uczestniczyć w przynajmniej jednym sympozjum wyjazdowym.

Interesujące dopełnienie tematyki naukowej stanowi udział alumnów we wskrzeszonej przed kilkoma laty inicjatywie cyklicznych spotkań dla nauczycieli w łądzkim klasztorze, które od poprzedniego roku akademickiego przybrały szerszą formułę – otwartą dla przyjaciół i sympatyków klasztoru. Pierwsze z nich odbyło się 27 X 15 r. z konferencją dr Małgorzaty Pawlus *Kobieta wielodzietna dzisiaj*. Następnym było grudniowe spotkanie formacyjne dla katechetów Archidiecezji Gnieźnieńskiej, na którym swoje wystąpienia mieli ks. Mariusz Chamarczuk, ks. Tomasz Kościelny i ks. Piotr Przyborski. Kolejne było powiązane z dzieleniem się opłatkami. Współorganizatorami tych spotkań są nasze seminarium oraz Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.

5. BIBLIOTEKA I CZYTEL尼亚

Ważne miejsce na uczelni katolickiej zajmuje biblioteka, mimo iż tradycyjne formy czytelnictwa powoli zdają się być wypierane przez nowe technologie. W minionym roku akademickim książki wypożyczało 107 osób. Ogółem czytelnikom wypożyczono 2020 książek. 14 osób korzystających z usług biblioteki oraz czytelnia na miejscu otrzymało dostęp do 127 książek i 5 woluminów czasopism.

Księgozbiór już w poprzednim roku wzrósł o 3670 książek i 10 lipca 2016 roku liczył 130.030 woluminów. Dlatego dokonuje się systematycznego zmniejszania ilości duplikatów, by zrobić miejsce na nowe nabytki. Minimalizowania ilości dubletów dokonuje się poprzez przekazywanie książek współpracownikom, wymianę z innymi bibliotekami, sprzedaż książek do antykwariatu.

W omawianym okresie kontynuowana była wymiana międzybiblioteczna z 45 bibliotekami seminaryjnymi, zakonnymi i świeckimi. Prowadzono również wysyłkę czasopisma Towarzystwa Naukowego Franciszka Salezego „Seminare” do 50 bibliotek teologicznych, seminaryjnych i zakonnych. Dzięki życzliwości tej redakcji łądzka biblioteka może prowadzić wymianę międzybiblioteczną i otrzymywać w zamian wiele wartościowych czasopism.

Mimo braku miejsca w magazynach bibliotecznych, systematycznie powiększany jest księgozbiór pedagogiczny. Kontynuowano też prenumeratę czasopism pedagogicznych. Biblioteka gromadziła czasopisma (około 1500 tytułów), multimedia (około 1200 jednostek) oraz mapy (około 600 jednostek). Personel biblioteki stanowiło 2 księży (ks. Marek Babicz i ks. Władysław Grochał, który w roku 2016 obchodził złoty jubileusz kapłaństwa), a pomocą służył 1 alumn oraz 1 pracownik furty.

6. ZAKOŃCZENIE

Jeśli spojrzeć na formację jako na proces ciągły, to okres formacji początkowej jest czasem szczególnym. To z jednej strony wymóg wzmożonej pracy wielu osób wchodzących w skład wspólnoty wychowawczej: formatorów i wykładowców wraz z całym personelem pomocniczym, a z drugiej – dobrej współpracy ze strony alumnów, chętnie prowadzących autoformację. Ważne jest też stałe wsparcie, jakim służą liczne osoby przychylne seminarium i stanowiące grono przyjaciół.

ks. Marcin Nowicki SDB
prorektor ds. studiów WSD w Łądzie
DOI: <http://doi.org/10.21852/sem.2017.1.16>

SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI KULTURALNEJ MIĘDZYNARODOWEGO CENTRUM
DIALOGU MIĘDZYKULTUROWEGO I MIĘDZYRELIGIJNEGO UKSW W ROKU 2016

WSTĘP

Międzynarodowe Centrum Dialogu Międzykulturowego i Międzyreligijnego (dalej MCDMM) jest ośrodkiem działającym od 2012 r. w ramach Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Od początku funkcjonowania jego koordynatorem jest ks. prof. dr hab. Henryk Skorowski SDB. Główne zadania Centrum koncentrują się na organizacji sesji, konferencji oraz wydarzeń kulturalnych, które promują dialog między różnymi kulturami, zarówno poszczególnych regionów Polski, jak i innych narodów. Rokrocznie ośrodek organizuje spotkania z gośćmi z Polski i zagranicy, którzy przybliżają miastu stołecznemu i społeczności akademickiej całą gamę wartości, folkloru, tradycji religijnej i kultury swoich regionów. Centrum systematycznie organizuje sesje i konferencje naukowe, zapraszając przedstawicieli różnych regionów, kultur i religii oraz publikuje jednocześnie cenne materiały i treści poruszane podczas tych spotkań, wydając regularnie zeszyty naukowe.

Istotnym wymiarem działalności MCDMM jest organizacja tzw. wieczorów kulturalnych. Często są to występy teatralne, deklamacje i programy słowno-muzyczne, towarzyszące tematycznym spotkaniom zaplanowanym przez Centrum, ale także świetne koncerty muzyczne w wykonaniu znakomitych artystów z Polski i zagranicy. W roku 2016 ośrodek zorganizował siedem takich spotkań. W niniejszej relacji tym właśnie wydarzeniom zostanie poświęcona zasadnicza uwaga, ze szczególnym podkreśleniem prezentacji muzycznych.

1. UNIWERSYTECKIE KOŁĘDOWANIE

Pierwsze wydarzenie, zatytułowane *Uniwersyteckie kołędowanie*, odbyło się 21 stycznia 2016 w auli Jana Pawła II w kampusie UKSW przy ulicy Dęajtów 5. Styczeń w tradycji polskiej to czas śpiewania kołęd i łamania się opłatkiem, który przedłuża atmosferę świąt Bożego Narodzenia. Organizatorzy postanowili połączyć polskie kołędowanie z profesjonalnym koncertem muzycznym w wykonaniu Agnieszki Hołdyk¹.

Licznie zgromadzonych gości powitał koordynator MCDMM, ks. prof. Skorowski SDB. Następnie ks. dr Krzysztof Niegowski SDB, odpowiedzialny za animację muzycznych koncertów organizowanych przez Centrum, przedstawił sylwetkę A. Hołdyk, podkreślając Jej dorobek artystyczny.

Spotkanie składało się z dwóch odsłon. Pierwszą z nich stanowił koncert A. Hołdyk, którego program był następujący: F. Schubert – *Impromptus Es-dur op. 90 nr 2*; W. A. Mozart – *Sonata D-dur KV 311 cz. I – Allegro con spirit*; L. van Beethoven – *Sonata d-moll op. 31 nr 2 cz. III – Allegretto*; F. Chopin – *Walc As-dur op. 34 nr 1*; F. Chopin – *Polonez As-dur op. 53*; F. Chopin/ F. Liszt – *Życzenie*; F. Chopin – *Scherzo h-moll op. 20 nr 1*; F. Gruber – *Silent Night*. Był to znakomity występ,

¹ Artystka jest wirtuozem fortepianu, przedstawicielką młodego pokolenia koncertujących z sukcesami polskich pianistów. Jest także nauczycielem akademickim, adiunktem w Instytucie Muzyki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. W listopadzie 2013 roku obroniła dysertację doktorską w Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach. Agata Hołdyk stale koncertuje, i to z wielkim powodzeniem, zarówno w Polsce, jak i zagranicą (Austria, Czechy, Francja, Irlandia, Niemcy, Ukraina, Włochy). Jest laureatką wielu konkursów zarówno ogólnopolskich, jak i międzynarodowych, m.in. piątego miejsca na XXI Międzynarodowym Konkursie Pianistycznym w Marsali, pierwszego miejsca w III Śląskim Konkursie Pianistycznym w Zabrzu czy drugiego miejsca na VI Międzynarodowym Konkursie Pianistycznym imienia Miłosza Magina w Paryżu. Ponadto, od 2009 roku, wraz z Aleksandrą Hałat, współtworzy duet fortepianowy – *Ahha Piano Duo*, który w swoim dorobku ma również nagrody na prestiżowych konkursach pianistycznych. Artystka zapraszana jest także do zespołu jurorów (np. Międzynarodowy Konkurs Pianistyczny w Zgorzelcu i Görlitz, 2012, czy Ogólnopolski Konkurs Duetów Fortepianowych w Jeleniej Górze, 2012).

który spotkał się z należyтым uznaniem publiczności. Artystka zaprezentowała znakomite interpretacje utworów znanych mistrzów, wzbudzając podziw dla swego talentu.

W drugiej części wieczoru, przy akompaniamencie Pani Hołdyk, publiczność, pod dyktando ks. K. Niegowskiego, wykonała kilka polskich kołęd oraz pastorałkę. Był to bardzo poruszający śpiew, w którym wzięli udział wszyscy zebrani. Wykonano wspólnie następujące kołеды: *Lulajże Jezuniu, Bóg się rodzi, Wśród nocnej ciszy, Przybieżeli do Betlejem*. Niezwykle poruszające było wykonanie powszechnie znanej pastorałki *Oj, Maluśki...* Jej poszczególne zwrotki wykonywali solo kolejno, najpierw A. Hołdyk, potem ks. K. Niegowski, a następnie kilka jeszcze spontanicznie zgłaszających się do śpiewu osób.

Po zakończonym koncercie/kołędowaniu była okazja do wspólnego spotkania nieformalnego. Publiczność miała okazję do podzielenia się między sobą wrażeniami po koncercie, nawiązania kontaktów, a przede wszystkim do spotkania z Agatą Hołdyk. Uczestnicy mieli też możliwość nabycia płyty z nagraniami artystki oraz otrzymać Jej autograf.

2. WIECZÓR POŚWIĘCONY ZIEMI SIERADZKIEJ

17 lutego 2016 miało miejsce spotkanie poświęcone ziemi sieradzkiej. Wydarzenie odbyło się w podziemiach kamedulskich kościoła Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny przy ul. Dewajtis 3. Słowo wstępne wygłosił ks. prof. dr hab. Henryk Skorowski SDB, który powitał wszystkich zgromadzonych oraz przybyłych gości. Następnie ks. dr Krzysztof Niegowski SDB przedstawił szczegółowy program wieczoru, na który złożyły się tym razem trzy odsłony. W pierwszej z nich została przedstawiona prezentacja multimedialna nt. regionu Sieradza, którą przygotowali Maciej Woźniakiewicz i Anna Krajkowska.

W drugiej części wystąpili zaproszeni goście: Jan Pietrzak, sieradzki regionalista, oraz Małgorzata Dziurawicz-Kaszuba, etnograf. Goście w interesujący sposób opowiadali o historii, tradycjach i etosie ziemi sieradzkiej. Dodatkowym i interesującym elementem była prezentacja rękodzieł artystycznych tegoż regionu, np. haftów, wycinanek i innych dzieł folkloru regionu Sieradza.

Ostatnią odsłonę spotkania stanowił koncert muzyczny w wykonaniu *Witold Janiak Trio* w składzie: Witold Janiak² – piano, Rafał Różański – kontrabas i Kamil Miszewski – perkusja. W najnowszych nagraniach ich styl, rozpoznawalny już i lubiany przez publiczność, łączący w sobie jazzowe środki ekspresji z przystępną przekazem, wzbogacony został o elementy kojarzące się z polskością. W repertuarze, który zastał wykonany, znalazło się osiem oryginalnych melodii ludowych z regionu sieradzkiego w autorskim opracowaniu zespołu. Zyskał on już wcześniej znakomite recenzje krytyków muzycznych. O szczegółach utworów powiedzieli sami wykonawcy.

Koncert był niezwykle interesujący i stanowił znakomite dopełnienie wieczoru poświęconego ziemi sieradzkiej. Całe przedsięwzięcie spotkało się z uznaniem publiczności. Podczas symboliczne-

²Lider zespołu, W. Janiak, jest pianistą jazzowym, kompozytorem, absolwentem Akademii Muzycznej w Katowicach, a także wykładowcą na Wydziale Jazzu tejże uczelni. Jest Laureatem Konkursu Muzyki Współczesnej w Krakowie w 1998 r. Na Festiwalu Piosenki Francuskiej w Lubinie w 2001r. otrzymał specjalną nagrodę za „wyjątkowe walory artystyczne akompaniamentu”. W 2010 r. na Konkursie Pianistów i Hammondzistów w Warszawie otrzymał drugą nagrodę. Wraz z zespołem *Witold Janiak Mainstreet Quartet*, którego jest twórcą i liderem, zdobył Grand Prix Bielskiej Zadymki Jazzowej (2009) i Krokus Jazz Festival (2007). W latach 2000-2004 pracował w musicalowym Teatrze Rozrywki w Chorzowie, gdzie przygotował i poprowadził wiele przedstawień muzycznych i koncertów. Artysta był także uczestnikiem m.in. Festiwalu Pianistów Jazzowych w Kaliszu, Festiwalu Jazztopad we Wrocławiu, Krokus Jazz Festiwal w Jeleniej Górze, Bielskiej Zadymki Jazzowej, Festiwalu Muzyki Kameralnej w Łańcucie oraz Bydgoszcz Jazz Festival. Brał udział w słynnym projekcie „Koncert na 10 fortepianów” realizowanym przez agencję *Multi Art*. Dwukrotnie koncertował solo w sali im. Yehudi Menuhina w Parlamencie Europejskim w Brukseli. Jest dwukrotnym laureatem Nagrody „Oscar Jazzowy” Stowarzyszenia Melomani w 2009 i 2014 roku. Wydał dwie płyty autorskie z zespołem *Witold Janiak Mainstreet Quartet* oraz dwie płyty z *Witold Janiak Trio*. Oprócz działalności koncertowej W. Janiak zajmuje się propagowaniem i animowaniem muzyki jazzowej w Polsce i w swoim regionie, prowadząc warsztaty dla dzieci i młodzieży różnych grup wiekowych.

go poczęstunku zgromadzeni mieli okazję do pytań skierowanych do gości z Sieradza, do dyskusji oraz do nabycia płyt z autografami zespołu *Witold Janiak Trio*.

3. REDEMPTOR. TAJEMNICA ODKUPIENIA W ŚPIEWIE GREGORIAŃSKIM I AMBROZJAŃSKIM Z IMPROWIZACJAMI SAKSOFONOWYMI

9 marca 2016 w kościele Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi przy ul. Dewajstis 3 odbył się koncert zatytułowany *Redemptor. Tajemnica odkupienia w śpiewie gregoriańskim i ambrozjańskim z improwizacjami saksofonowymi. Kardynałowi Stefanowi Wyszyńskiemu w hołdzie*. We wprowadzeniu do wieczoru ks. prof. dr hab. H. Skorowski SDB nawiązał do przeżywanego w liturgii Kościoła okresu Wielkiego Postu i do tajemnicy odkupienia człowieka dokonanego przez Jezusa Chrystusa; powitał wszystkich zebranych i zaprosił do głębokiego przeżycia wieczoru. Wykonawcami koncertu byli znakomici artyści: Paweł Gusnar³ – saksofon sopranowy; *Mulierum Schola Gregoriana* „Cla-

³ Paweł Gusnar – saksofonista, kameralista, pedagog, profesor Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina oraz obecny prorektor tejże uczelni. Artysta wszechstronny, otwarty na różne style i formy ekspresji. Jeden z nielicznych saksofonistów łączących na równie wysokim poziomie działalność na polu muzyki klasycznej, jazzowej i rozrywkowej. Koncertuje na estradach prestiżowych sal koncertowych – filharmonicznych i kameralnych, w Polsce i zagranicą. Jako solista występował m.in. z orkiestrami: Sinfonia Varsovia, Polska Orkiestra Radiowa, Amadeus, Concerto Avenna, Capella Bydgosciensis, Sinfonietta Cracovia, Sinfonia Baltica, NOSPR, Płocką Orkiestrą Symfoniczną, Elbląską Orkiestrą Kameralną, Royal Northern College of Music (Manchester), Orchestre Valentiana (Francja), Lviv Chamber Orchestra „Academia” i niemal wszystkimi orkiestrami filharmonicznymi w Polsce. Współpracuje z wieloma orkiestrami symfonicznymi, m.in. z Filharmonią Narodową, Sinfonią Varsovią czy Polską Orkiestrą Radiową oraz z zespołami jazzowymi i rozrywkowymi, m.in. Adama Sztaby, Kukła Band Zygmunta Kukli, Tomasza Szymusia czy Krzysztofa Herdzina. Koncertuje i nagrywa również jako muzyk sesyjny (liczne produkcje TV, m.in. dla TVP, TVN, Polsat). Paweł Gusnar jest wielkim propagatorem muzyki współczesnej, wykonawcą oraz inspiratorem wielu polskich kompozytorów, a także niestrudżonym promotorem polskiej muzyki w świecie. Dla niego powstają dzieła, które prawykonyuje na arenie międzynarodowej. Zaledwie w ciągu ostatnich dwóch lat był pierwszym wykonawcą kilku koncertów saksofonowych, m.in. Krzysztofa Pendereckiego (*Koncert na saksofon altowy*), Bronisława Kazimierza Przybylskiego (*North*), Krzysztofa Knittla (*Partita*), Bartosza Kowalskiego (*Gniew wiatru*), czy Krzysztofa Herdzina (*Koncert na altówkę, saksofon altowy i orkiestrę symfoniczną*). Na swoim koncie ma również liczne prawykonyania utworów kameralnych takich kompozytorów, jak Miłosz Bembinow, Wojciech Błażejczyk, Artur Cieślak, Grzegorz Duchnowski, Andrzej Dutkiewicz, Alicja Gronau-Osińska, Krzysztof Herdzin, Anna Maria Huszcza, Sławomir Kaczorowski, Andrzej Karałow, Benedykt Konowalski, Aleksander Kościów, Marcin T. Łukaszewski, Paweł Łukaszewski, Piotr Moss, Zbigniew Penhershki, Maria Pokrzywińska, Dariusz Przybylski, Marian Sawa, Bogusław Schaeffer, Edward Sielicki, Elżbieta Sikora, Weronika Ratusińska, Łukasz Woś. W dorobku posiada blisko 50 płyt CD, w tym sześć solowych: *New Polish Music for saxophone and organ*, *Jazz Sonatas*, *Komeda Inspirations*, *Saxophone Impressions* oraz *Saxophone Varie* – uhonorowaną Fryderykiem 2014. Nominowany był do tej nagrody wielokrotnie, również w kategorii *Artysta Roku*. W 2015 r. Fryderyka zdobyła płyta *Paweł Łukaszewski. Musica Sacra 5*, na której znalazło się *Lenten Music* – napisane dla Gusnara i wykonane przez niego i Morpheus Saxophone Ensemble. Artysta nominowany był również dwukrotnie do zaszczytnego tytułu Koryfeusza Muzyki Polskiej (2014, 2015). W grudniu 2015 r. ukazał się najnowszy album Pawła Gusnara *Verbum Incarnatum. Tajemnica Słowa Wcielonego w śpiewie gregoriańskim i ambrozjańskim z improwizacjami saksofonowymi*, zrealizowany we współpracy z *Mulierum Schola Gregoriana* *Clamaverunt Iusti*. Jako niekwestionowany autorytet zasiada w jury konkursów i prowadzi kursy mistrzowskie w najlepszych ośrodkach muzycznych świata – od Odessy, przez Wiedeń, Hanower, Zurych, po Strasburg i Paryż. Jest profesorem Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, gdzie prowadzi klasę saksofonu i od roku 2011 pełni funkcję prodziekana Wydziału Instrumentalnego. Od roku 2003 pracuje również jako adiunkt w Akademii Muzycznej im. Kiejstuta i Grażyny Bacewiczów w Łodzi.

*maverunt Iusti*²⁴ w składzie: solistki – Anna Krzysztofik, Anna Mitura, Izabela Piotrowska, Ewelina Podrażka; schola – Katarzyna Bałdyga, Emilia Dudkiewicz, s. Gregoria Dworakowska OSB, Maria Muszyńska, Diana Sobolewska, Małgorzata Sołtyk; Michał Ślawecki⁵ – magister chori (dyrygent); Emilia Dudkiewicz – koncepcja programu, komentarze, lektor.

Redemptor to program łączący najstarszy śpiew Kościoła (tradycja gregoriańska i ambrozjańska) z improwizacjami saksofonowymi, w swej treści koncentrujący się wokół tajemnicy odkupienia. Poszcze-

⁴ Zespół powstał w marcu 2007 r. Specjalizuje się w wykonywaniu i popularyzacji śpiewu gregoriańskiego z zastosowaniem owoców zaawansowanych studiów nad rękopisami z IX, X i XI wieku. W poszukiwaniach interpretacyjnych wpisuje się w nurt kontynuujący badania semiologii gregoriańskiej, zapoczątkowanej w 1954 roku przez ojca Eugène'a Cardine'a. Zespół bierze udział w uroczystych liturgiach oraz daje samodzielne koncerty zarówno w kraju, jak i poza jego granicami (Włochy, Belgia, Francja, Litwa, Słowacja, Watykan, Malta). Schola, jako jedyny reprezentant Polski, zaznaczyła swoją obecność na najważniejszych międzynarodowych festiwalach śpiewu gregoriańskiego, m.in. dwukrotnie w belgijskim Watou (Festival van het Gregoriaans Watou 2012 i 2015), Bratysławie (I Międzynarodowy Festiwal Śpiewu Gregoriańskiego 2007), Bolonii (S. Giacomo Festival, 2014) i Florencji (In canto Gregoriano – Incontri Internazionali di Firenze XII anno, 2014). Jest zdobywcą dwóch pierwszych nagród prestiżowego Concorso Polifonico Internazionale Gudio d'Arezzo w kategorii *canto monodico cristiano – concorso* oraz *canto monodico – rassegna* (2011), Grand Prix XV Festiwalu Pieśni Sakralnej O Złotą Harfę w Grójcu (2014), VII Ogólnopolskiego Konkursu Pieśni Pasyjnej w Bydgoszczy (2015) oraz zwyciężcą Malta International Choir Festival w kategorii *Sacred Music 3 – Monodic Chant* (2015). W 2015 roku ukazały się dwie płyty CD z udziałem MSG *Clamaverunt Iusti: Martyrum Polonorum Laudes* (DUX 1230) – poświęcona postaciom polskich męczenników (znalazły się na niej również współczesne kompozycje Andrzeja Dutkiewicza, Michała Ślaweckiego i Łukasza Urbaniaka, wykonane przez Chór UKSW i orkiestrę *Nova et Vetera*) oraz *Verbum Incarnatum. Tajemnica Słowa Wcielonego w śpiewie gregoriańskim i ambrozjańskim z improwizacjami saksofonowymi*. Św. Janowi Pawłowi II w hołdzie (Ars Sonora, ARSO-CD-59) – według koncepcji Emilii Dudkiewicz, nagrana z udziałem światowej sławy saksofonisty Pawła Gusnara. Mulierum Schola Gregoriana *Clamaverunt Iusti* przez wybitnych gregorianistów (m.in. prof. Albarosę, Göschla, Turco) uznawana jest za wzorcowego interpretatora semiologii. Zespół został zdobywcą Fryderyka (2016) w kategorii *Album Roku – Muzyka Dawna* za płytą *Verbum Incarnatum. Tajemnica Słowa Wcielonego w śpiewie gregoriańskim i ambrozjańskim z improwizacjami saksofonowymi*. Kierownikiem artystycznym i dyrygentem zespołu jest Michał Ślawecki.

⁵ Michał Ślawecki – organista, kompozytor, dyrygent, gregorianista. Absolwent Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie w zakresie muzyki kościelnej (organy – Magdalena Czajka, dyrygentura – Sławek A. Wróblewski) oraz kompozycji w klasie Stanisława Moryty (dyplomy z wyróżnieniem). W roku akademickim 2006-2007 studiował w Conservatorio di Musica A. Casella w L'Aquila we Włoszech (kompozycja – Alessandro Sbordoni, organy i śpiew gregoriański – Giandomenico Piermarini) oraz odbył staż w Pontificio Istituto di Musica Sacra w Rzymie (śpiew gregoriański – Alberto Turco, Daniel Saulnier). Specjalizował się w zakresie wykonawstwa śpiewu gregoriańskiego podczas kursów m.in. z Nino Albarosą (Cremona), Johannesem B. Göschlem (Monachium), Keesem Pouderoijenem (Wiedeń), Franzem Karlem Praßlem (Graz), Federico Bardazzim (Florencja), Giovanni Contim (Lugano), Heinrichem Rumphorstem (Berlin). Jest członkiem włoskiej i polskiej sekcji Międzynarodowego Stowarzyszenia Studiów Śpiewu Gregoriańskiego oraz Stowarzyszenia Polskich Muzyków Kościelnych. Prowadzi ożywioną działalność na polu propagowania śpiewu gregoriańskiego poprzez kursy, koncerty i uroczyste liturgie w kraju i zagranicą. Jest inicjatorem i dyrektorem Studium Śpiewu Gregoriańskiego w Niepokalanowie. Koncertuje jako solista, kameralista, akompaniator i dyrygent. Jest laureatem nagród i wyróżnień w konkursach kompozytorskich i chóralnych. W latach 2003-2013 roku pełnił funkcję organisty i kantora w Kościele Akademickim św. Anny przy Trakcie Królewskim w Warszawie. M. Ślawecki jest założycielem, dyrektorem artystycznym i dyrygentem Mulierum Schola Gregoriana *Clamaverunt Iusti*, z którym w 2011 r. wygrał 59. Międzynarodowy Konkurs Polifoniczny „Guido d'Arezzo”. W 2013 r. założył męski zespół Schola Gregoriana Cardinalis Stephani Wyszyński, z którym pracuje nad repertuarem postklasycznym, w szczególności sposób propagując jasnogórską muzykę jednogłosową. W 2014 r. został dyrygentem i dyrektorem artystycznym Chóru Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, z którym związany jest od 2001 r., najpierw jako chórzysta, od 2007 r. jako II dyrygent. Jest wykładowcą na kierunku Muzyka Kościelna UMFC. W 2012 r. obronił pracę doktorską zatytułowaną *Topos romano-frankowski. Aspekt wykonawczy na przykładzie wybranych utworów*.

gólne części cyklu muzycznego (*Prolog – Syn Boży – Zbawiciel świata – Odwieczny i najwyższy Król – Matka Odkupiciela – Konkluzja*) połączone zostały z ciekawymi komentarzami nawiązującymi do myśli Sługi Bożego Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Prymasa Polski. Każdy blok zamykała modlitwa.

Przepiękny śpiew, wykonywany był według interpretacyjnych kryteriów semiologii gregoriańskiej. Nie stanowił on tła dla improwizacji, ale determinował warstwę instrumentalną. Saksofonowe improwizacje w wykonaniu znakomitego artysty, P. Gusnara, pomogły odbiorcom przybliżyć się do właściwego chorałowi sposobu operowania czasem i dźwiękiem, by w możliwie pełny sposób włączyć się w „modlitwę wieków”. Jak mówiła autorka koncepcji programu i komentarzy, Emilia Dudkiewicz, połączenie mistycznego śpiewu gregoriańskiego ze współczesnymi pomysłami i wrażliwością muzyczną z jednej strony przynosi mocne zakorzenienie w tradycji, z drugiej zaś przełamuje granice języka i stylów, prowadząc ku nowym doznaniom estetycznym i niezbadanym muzycznym horyzontom.

Koncert był znakomity, co podkreślali wyraźnie jego odbiorcy. Profesjonalne wykonanie dzieła muzycznego, wywodzące się z bardzo trudnego i niezwykle rzadko wykonywanego repertuaru chorału gregoriańskiego, musiało wzbudzić szacunek u publiczności. Improwizacje saksofonowe, korespondujące z głębią łacińskiego tekstu, wykonywane przez światowej klasy artystę, sprawiły że koncert był wyjątkowo poruszający i oryginalny w swoim przekazie. Ponadto klimat kościoła Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny oraz estetyczne walory wyglądu artystów, ubranych w mniszę kostiumy, dekoracja oraz połyskujące światło zniczy rozstawionych wewnątrz świątyni spowodowały dodatkowo, że był to nie tylko niepowtarzalny koncert, ale także głębokie przeżycie duchowe.

4. KONCERT DLA UCZCZENIA OFIAR KATASTROFY SMOLEŃSKIEJ ZWIĄZANYCH Z UKSW Z OKAZJI 6. ROCZNICY ŚMIERCI

9 kwietnia 2016 odbył się koncert dla uczczenia ofiar katastrofy smoleńskiej związanych z UKSW z okazji szóstej rocznicy ich śmierci. Na tę okoliczność MCDMM zamówiło dzieło muzyczne, *Requiem*, którego napisania podjął się kompozytor młodego pokolenia Jakub Kaczmarek⁶. To wyjątkowe wydarzenie artystyczne odbyło się w kościele Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny przy ul. Dewajtis 3.

Na początku wszystkich zgromadzonych powitał ks. prof. H. Skorowski SDB. W słowie wstępnym przypomniał osoby związane z UKSW, które zginęły w pamiętnej katastrofie. Niezwykle ciekawym i wzruszającym pomysłem była prezentacja multimedialna tychże postaci, którą przygotowali Maciej Woźniakiewicz i Anna Krajkowska. Zgromadzeni w kościele mogli usłyszeć ich głosy utrwalone w materiałach archiwalnych. Przedstawiono zatem owe osoby w następującej kolejności: ks. prof. dr hab. Ryszard Rumianek (rektor UKSW, 2004–2012), Prezydent RP Lech Kaczyński (profesor UKSW na Wydziale Prawa i Administracji), Prezydent Ryszard Kaczorowski (doktor honoris causa UKSW), bp polowy Wojska Polskiego Tadeusz Płoski (doktor honoris causa UKSW), ks. Stanisław Osiński (doktorant UKSW). Przy rozstawionych w kościele zdjęciach tych osób zostały zapalone znicze.

Drugą część wieczoru stanowił koncert, do którego wprowadził słuchaczy ks. dr Krzysztof Niegowski SDB, podkreślając, że jest to prapremiera *Requiem*, skomponowanego na tę właśnie okoliczność. Wykonawcami koncertu byli: soliści *Opera Nova* i *Opery Narodowej* – Agnieszka Piass⁷ (so-

⁶ Jakub Kaczmarek, absolwent Akademii Teatralnej w Warszawie oraz Wydziału Reżyserii Dramatu w PWST w Krakowie. Jest kompozytorem, dyrygentem i aranżerem, który ma już w swoim dorobku znaczące sukcesy artystyczne, np. spektakl muzyczny *Tryptyk Rzymski*, oratoria: *Pracownia Przeznaczeń* czy *Ecce Homo*. Prowadzi i dyryguje m.in. amatorskim ursynowskim chórem *Iuvenis*.

⁷ Agnieszka Piass od 2012 roku wykonuje tytułową rolę w *Rusalka* A. Dworzaka na scenie *Opera Nova* w Bydgoszczy, a także rolę Halki w operze S. Moniuszki i Neddy w *Pajacach* Leoncaval-la. Jest laureatką wielu konkursów w kraju i zagranicą, m.in. Pierwszego Konkursu Pieśni Polskiej im. I. J. Paderewskiego w Bydgoszczy (1998), Pierwszego Konkursu Sopranowego im. H. Halskiej we Wrocławiu (2000 – I miejsce i wyróżnienie specjalne), Piątego Międzuczelnianego Konkursu Wykonawstwa Polskiej Pieśni Artystycznej w Warszawie (2001), Festiwalu dla młodych śpiewaków

pran) i Tomasz Piluchowski⁸ (tenor); orkiestra kameralna i chór mieszany. Skład zarówno orkiestry jak i chóru stanowili młodzi muzycy reprezentujący różne ośrodki muzyczne z Warszawy i innych miejscowości z Polski, co było dość oryginalnym przedsięwzięciem. Przy pulpicie dyrygenta wystąpił sam autor dzieła, Jakub Kaczmarek.

Requiem, msza żałobna, należy do najbardziej dostojnych form muzycznych. Jest to dzieło cykliczne, składające się z kilku części. Autor tegoż cyklu skomponował następujące z nich: *Introit*, *Kyrie*, *Dies Irae*, *Lacrimosa*, *Domine Jesu*, *Sanctus*, *Agnus Dei* i *Lux Aeterna*.

Świątynia w lesie bieleńskim była wypełniona publicznością „po brzegi”. Znakomicie przygotowani młodzi instrumentalści, soliści oraz chór wprowadzili zebranych w klimat zadumy. Dobrze skomponowane dzieło, z oryginalnymi pomysłami melodyczno-rytmicznymi, harmonicznymi, wraz z szeroką paletą kontrastów dynamicznych i retorycznych, oryginalna faktura instrumentalna i wokalna, świetna akustyka kościoła sprawiły, że koncert okazał się także wielkim wydarzeniem artystycznym.

5. WIECZÓR POEZJI ŚPIEWANEJ

Kolejnym wydarzeniem artystycznym, zorganizowanym przez MCDMM był *Wieczór poezji śpiewanej*. Odbył się on 25 października 2016 r. w podziemiach kamedulskich kościoła Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny (Dewajtis 3). Koncert był dedykowany przede wszystkim śp. ks. Janowi Twardowskiemu, którego dziesiąta rocznica śmierci przypadała w styczniu 2016 roku. Stąd też jego właśnie wiersze stały się podstawą zaprezentowanego repertuaru.

Koordynator MCDMM, ks. prof. dr hab. Henryk Skorowski SDB, powitał publiczność, natomiast ks. dr Krzysztof Niegowski SDB przedstawił szczegóły związane z występem gości. Wykonawcami koncertu był zespół *Pauza... Raz, Dwa, Trzy*, działający przy Zespole Szkół Specjalnych nr 101 w Warszawie. Wykonawcy to przede wszystkim uzdolnieni uczniowie i absolwenci tej szkoły. Założycielem zespołu jest Stefan Podmokły, wieloletni jej dyrektor, kierownik i autor programów koncertowych zespołu. To on poprowadził ten koncert. Kierownikiem muzycznym zespołu jest Krzysztof Miłosz, wicedyrektor szkoły i jednocześnie autor muzyki do wierszy, który sam zasiadł przy pianinie.

Program koncertu stanowiły utwory do poezji ks. Jana Twardowskiego, Czesława Miłosza i Wisławy Szymborskiej. Autor melodii do wybranych wierszy, K. Miłosz, jak wspomniano wcześniej, akompaniował śpiewakom, natomiast dyrygował S. Podmokły. Pięcioro młodych wokalistów z niezwykłym przejęciem wykonywało perfekcyjnie przygotowane utwory. Publiczność ze zdumie-

w Rheinsbergu (2000 – partia Hrabiny Almaviva w *Weselu Figara* W. A. Mozarta, 2001 – G. Rossini *Petite Messe solennelle* – partia sopranowa). W 2007 roku została finalistką Szóstego Międzynarodowego Konkursu Wokalnego im. St. Moniuszki.

⁸ Tomasz Piluchowski – solista Opery Narodowej. Jest absolwentem Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie (2007 r.), Laureatem Internationales Gesangswettbewerb w Berlinie (Deutsche Oper) oraz XII Międzynarodowego Konkursu Sztuki Wokalnej im. Ady Sari w Nowym Sączu. Artysta ma w repertuarze partie w operach m.in.: Bizeta, Czajkowskiego, Donizettiego, Haydna, Kurpińskiego, Masseneta, Moniuszki, Pendereckiego, Pucciniego, Smetany, Verdiego, a także w operetkach i musicalach J. Straussa, Lehara, Bocka/Steina, Bernsteina i in. Wykonuje również repertuar oratoryjno-kantatowy, a także dzieła kameralne i pieśniarskie, m.in. utwory Chopina, Karłowicza, Moniuszki, Szymanowskiego, Pendereckiego, Berlioza, Schuberta, Mahlera, Ravela, Schumann i Szostakowicza. Współpracuje ze znakomitymi dyrygentami, orkiestrami (m.in. Sinfonia Varsovia, Orkiestra Akademii Beethovenowskiej w Krakowie, Orkiestra Teatru Wielkiego-Opery Narodowej w Warszawie) i reżyserami. Bierze czynny udział w koncertach i festiwalach w Polsce, m.in. Filharmonia Narodowa w Warszawie, Studio Koncertowe Polskiego Radia w Warszawie, Filharmonia Poznańska, Filharmonia Łódzka, Filharmonia Lubelska, Filharmonia Kameralna w Łomży, Międzynarodowy Festiwal Moniuszkowski w Kudowie-Zdroju, Międzynarodowy Festiwal Musica Sacra w Warszawie oraz zagranicą, m.in. na Węgrzech, w Estonii (Tallin), Niemczech (Lubeka, Stuttgart, Oldenburg), Austrii (Wiedeń) i na Ukrainie (Lwów).

niem odbierała emocjonalne zaangażowanie całego zespołu, a przede wszystkim była pełna uznania dla młodzieży, która tak trudny i rozbudowany repertuar wykonywała z pamięci. Po występie muzycznym tej młodzieży należałoby zweryfikować (przynajmniej, jeśli chodzi o talenty artystyczne) utrwalone społecznie przekonanie, że rozwój młodzieży w szkole specjalnej postępuje w nieco wolniejszym tempie. Naturalne uzdolnienia i solidna praca nad ich rozwojem sprawiają, że każdy może stać się artystą.

Po koncercie owacjom nie było końca. Zespół kilkakrotnie był proszony o tradycyjny bis. Był to uroczy wieczór. Spotkanie z poezją śpiewaną i utalentowaną młodzieżą okazało się nie tylko kwintnym przeżyciem kulturalnym, ale także duchową ucztą. Podczas nieformalnego spotkania przy herbacie publiczność miała okazję pogratulować osobiście wszystkim wykonawcom.

6. ZADUSZKI POETYCKIE

3 listopada 2016 roku UKSW gościł polskiego duchownego z Włoch – ks. Józefa Ślęzyka. Okazją do spotkania były *Uniwersyteckie zaduszki poetyckie*, zorganizowane jako kolejne przedsięwzięcie MCDMM. Ksiądz Józef Ślęzyk, don Giuseppe, jak sam o sobie mówi, jest misjonarzem, bardem i poetą. Po przyjęciu święceń kapłańskich w Zgromadzeniu Salezjanów Księdza Bosko, w Łądzie nad Wartą, przez kilka pracował jako duszpasterz w Płocku, po czym wyjechał do Brazylii, podejmując pracę misyjną w Sao Paulo. Po sześciu latach wrócił do Europy. Najpierw przez rok pracował w Niemczech, a następnie trafił do Włoch, gdzie od 1997 roku jest proboszczem w małej górskiej parafii Leofrenii, na pograniczu Lazio i Abruzzo w diecezji Rieti.

Jego poezja śpiewana przy akompaniamencie gitary tworzy niepowtarzalną atmosferę i zawsze porusza widownię. Ksiądz Ślęzyk swoją prostotą i bezpośrednim kontaktem ze słuchaczami zjednuje sobie ogromną sympatię. W jego repertuarze znajdują się zarówno utwory religijne, jak też mówiące o miłości, przyjaźni, szczęściu, często nawiązując do aktualnych wydarzeń w Polsce i na świecie. Wiele miejsca w swojej twórczości poetyckiej poświęca św. Janowi Pawłowi II, któremu jako biskupowi, a później kardynałowi służył do Mszy św. w kościele mariackim w Krakowie, co podkreślał z nieukrywanym wzruszeniem.

Na spotkanie z warszawską publicznością ks. Ślęzyk przygotował specjalny repertuar. Oprócz utworów, które zwykle grywa na koncertach, pojawiły się świeżo przez niego skomponowane. Były to między innymi melodie do wierszy śp. ks. prof. dra hab. Janusza Pasierba i śp. ks. dra Kazimierza Franczaka SDB, którzy poprzez swoją pracę dydaktyczną byli związani z UKSW. Publiczność miała okazję wysłuchać w sumie kilkunastu utworów, z których istotną część stanowiły własne kompozycje muzyczne ks. Ślęzyka oraz napisane przez niego teksty. Don Giuseppe jest też świetnym gwęddziarzem, stąd też podczas występu często sięgał do istotnych wydarzeń ze swojej historii życia, przywoływał anegdoty oraz wspominał wiele ważnych dla niego osób, jak chociażby swego kolegę, przedwcześnie zmarłego ks. K. Franczaka SDB.

Po koncercie publiczność mogła porozmawiać z księdzem-artystą oraz nabyć autorskie płyty z nagraniami jego utworów. Zarówno ks. prof. dr hab. H. Skorowski, jak i ks. dr K. Niegowski podkreślali w swoich wystąpieniach niezwykły talent ks. Ślęzyka oraz Jego charyzmatyczną wręcz otwartość i serdeczność okazywaną spotykanym ludziom.

7. AD FONTIUM FIDES CHRISTIANORUM IN POLONIAE. KONCERT Z OKAZJI 1050. ROCZNICY CHRZTU POLSKI

Ostatnim wydarzeniem, zorganizowanym przez MCDMM w roku 2016, był koncert-refleksja z okazji kończących się obchodów 1050. rocznicy Chrztu Polski. Przedsięwzięcie odbyło się 29 listopada 2016 r. w podziemiach kamedulskich kościoła Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny (Dewajtis 3). Ksiądz prof. dr hab. H. Skorowski SDB, witając wszystkich gości nawiązał do świętowania jubileuszu 1050. rocznicy Chrztu Polski i zauważył, że ów koncert jest znakomitym jego zwieńczeniem.

Pokamedulski ośrodek ponownie gościł znakomitych, utytułowanych w swoich dziedzinach artystów: Pawła Gusnara, wybitnego polskiego saksofonistę (saksofon sopranowy), oraz zespół wokalny Mulierum Schola Gregoriana *Clamaverunt Iusti* w następującym składzie: Katarzyna Bałdyga, Emilia Dudkiewicz (koncepcja programu i komentarze), Aleksandra Granica-Bieranowska, Teresa Gręziak, Anna Krzysztofik, Maria Muszyńska, Izabela Piotrowska, Ewelina Podrażka, Diana Sobolewska, Michał Sławewski – magister chori.

Koncert-refleksja *Ad fontium fides christianorum in Poloniae* (*U źródeł wiary chrześcijańskiej w Polsce*) przygotowany został dla uczczenia okrągłego jubileuszu Chrztu Polski. Wybierając utwory z chorału gregoriańskiego, autorzy występu skoncentrowali uwagę na repertuarze, jaki rozbrzmiewał przez wieki, od momentu, kiedy Polska została włączona do wspólnoty chrześcijańskiej Europy. Po szczególne części programu: *Prolog – Misterium Zbawienia – Przez chrzest ku nadziei – Świadkowie wiary – Maryja, Królowa Polski – Epilog*, skłoniły odbiorców ku głębokiej refleksji nad znaczeniem tego wydarzenia dla współczesnych chrześcijan, dziedziców wiary przyjętej przez naszych przodków.

Oprócz utworów gregoriańskich, dodatkowym nośnikiem duchowych treści były komentarze słowne opracowane przez E. Dudkiewicz oraz improwizacje saksofonowe po mistrzowsku wykonane przez P. Gusnara, korespondujące z kontemplacyjnym charakterem zaprezentowanego repertuaru. Należy zwrócić uwagę na niezwykle, niekonwencjonalne, oryginalne połączenie chorału gregoriańskiego ze współczesnym poniekąd instrumentem, jakim jest saksofon. Podobnie jak 9 marca 2016 r. słuchacze odebrali sporą dawkę głębokich przeżyć duchowych, doznań estetycznych i artystycznych. Klimat podziemi kamedulskich, wspaniały śpiew łacińskich utworów gregoriańskich wraz z improwizacjami saksofonowymi sprawiły, że publiczność mogła przenieść się w wyobraźni do czasów średniowiecznej liturgii Kościoła. Mimo trudnego już dziś do zrozumienia dla wielu odbiorców języka łacińskiego, dzięki wspaniałym komentarzom, które towarzyszyły koncertowi, wieczór był wspaniałym i niezwykłym przeżyciem, które zapewne pozostanie w pamięci zgromadzonej publiczności.

ZAKOŃCZENIE

Jak wynika z niniejszego raportu, działalność MCDMM jest bardzo dynamiczna, o czym świadczą chociażby opisane wyżej wydarzenia artystyczne. Biorąc pod uwagę zorganizowane sesje i konferencje naukowe oraz inne spotkania, np. okolicznościowe wystawy, a także publikacje, należy docenić rozmach i „siłę rażenia” przygotowanych przedsięwzięć.

Grono odbiorców propozycji Centrum jest różnorodne. Znaczącą ich liczbę stanowią stali słuchacze, którzy przybywają do podziemi kamedulskich, kościoła czy kampusu UKSW przy ul. Dewajtis z uzasadnionym już przekonaniem, że spotkają się z interesującymi propozycjami artystycznymi. W spotkaniach chętnie uczestniczą również parlamentarzyści RP, przedstawiciele władz samorządowych, nauczyciele akademicki warszawskich uczelni, warszawiacy oraz goście spoza stolicy. Szkoda, że w spotkaniach tych sporadycznie jedynie uczestniczą pracownicy oraz studenci UKSW. Czyżby łatwy i darmowy dostęp do wydarzeń kulturalnych na wysokim poziomie był mało ważny? A może jedynie zawodzi kwestia ich lepszej promocji? Oby chodziło tylko o to...

Pracownikom Międzynarodowego Centrum Dialogu Międzykulturowego i Międzyreligijnego należy wyrazić uznanie i pogratulować znakomitych pomysłów. Działalność tegoż ośrodka jest bowiem z każdym rokiem coraz bardziej prężna. Przekaz i utrwalanie ogólnoludzkich wartości, polskich tradycji, różnych kultur i religii, sztuki i muzyki są niezwykle istotne w każdej społeczności. Oby docierały do największej ilości odbiorców w Polsce i za jej granicami. Ośrodkowi należy życzyć wytrwałości w działaniu, kolejnych znakomitych pomysłów oraz dalszego rozwoju.

Ks. Krzysztof Niegowski SDB
Wyższa Szkoła Biznesu w Pile

DOI: <http://doi.org/10.21852/sem.2017.1.17>

Naděžda Pelcová, *Człowiek i wychowanie w refleksji fenomenologicznej*, tłum. A. Bystrzycka, poprawił D. Stępkowski, Wydawnictwo Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2014, ss. 263, ISBN 978-83-64181-70-2.

Monografia stanowi pokłosie wykładów przeprowadzonych przez Naděždę Pelcovą w 2013 roku na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, gdzie Autorka została zaproszona jako profesor zagraniczny. Książka składa się z dwóch części. Pierwsza została zatytułowana *Człowiek i wychowanie* (s. 13-126). Druga część nosi tytuł: *Filozofia wychowania* (s. 127-254). Monografię zamyka literatura cytowana (s. 257-263). Autorka ukazuje studentom pedagogiki, przyszłym nauczycielom i wychowawcom, filozoficzny wymiar wychowania z perspektywy fenomenologicznej.

W pierwszej części książki znalazło się sześć rozdziałów, w których Autorka przedmiotem swoich rozważań uczyniła ontologię i antropologię. Jej zdaniem, mają one największy wpływ na kształt wychowania. Pelcová skierowała swoją uwagę przede wszystkim na modernistyczne koncepcje filozoficzne, które, jak pisze: „wzbogaciły teorię wychowania tak pod względem metodologicznym, jak i treściowym, stając się inspiracją dla współczesnego procesu humanizacji wychowania i kształcenia” (s. 9). Koncepcje te nie traktują wychowania w sposób instrumentalny. Poza tym Autorka ukazała wychowanie w trzech wymiarach, które można skrótowo określić jako: (1) działanie zmierzające do socjalizacji, (2) poszanowanie indywidualności i (3) personalizacja – transcendencja. Omawiając wychowanie w tych trzech wymiarach, Pelcová odwołuje się do takich autorów, jak Wilhelm Dilthey, Max Scheler, Martin Buber, Edmund Husserl, Martin Heidegger, Emmanuel Levinas, Hannah Arendt i Jan Patočka. Z tego wykazu uważny czytelnik bez trudności wysnuje wniosek, że Autorka nie ograniczyła swoich dociekań do fenomenologii, jakby sugerował tytuł monografii, lecz rozszerzyła je o stanowisko hermeneutyki, personalizmu i filozofii dialogu. Zdaniem Pelcovej, cechą wspólną wymienionych filozofów jest eksploracja problemu istnienia człowieka i jego godności.

Wychowanie stanowi dla czeskiej badaczki jądro myślenia pedagogicznego. W tym kontekście kluczowego znaczenia nabiera pytanie antropologiczne: Kim jest człowiek? Żeby odpowiedzieć na nie, należy – zdaniem Autorki – uzmysłwić sobie istotę wychowania. Charakteryzując etapy rozwoju myślenia filozoficznego na temat wychowania, Pelcová zastanawia się, jak proces wychowania wpłynął i nadal wpływa na człowieka. Wielką wagę Autorka przywiązuje do pedagogiki humanistycznej, a w szczególności do myśli filozoficznej Diltheya (s. 44-66). W trzecim rozdziale zajęła się rekonstrukcją pedagogiki filozoficznej Edmunda Husserla i Martina Heideggera. Zdaniem Pelcovej, „prawdziwe wychowanie dokonuje się tam, gdzie człowiek odnajduje siebie samego i spełnia swoją wewnętrzną istotę, co powoduje, że staje się wolnym i otwartym wobec otaczającego go świata i ludzi” (s. 77). Kontynuacją tego wątku jest rozdział czwarty, w którym Autorka od strony pedagogicznej analizuje stanowisko filozoficzne Maxa Schelera. Zdaniem Pelcovej, myśl filozoficzna Schelera uświadamia nauczycielom i wychowawcom, że kształcenie ma indywidualizować i uniwersalizować zarazem. Ponadto proces edukacji kryje w sobie wymiar ontologiczny i egzystencjalny, przez co nie może być traktowany jako zwykła suma wiadomości. W procesie tym człowiek powinien posiadać świadomość siebie samego, co z kolei ma go doprowadzić do odkrycia sensu życia i właściwego wyboru celów, jakie będzie starał się osiągnąć. Kolejny rozdział jest poświęcony personalizmowi w ujęciu Martina Bubera. Natomiast szósty i ostatni w tej części to pedagogiczna releksja nad filozoficznym Emmanuelem Levinasem.

Druga część prezentowanej monografii jest poświęcona w całości filozofii wychowania, na co wskazuje jej tytuł. Pelcová omawia takie kategorie jak: „wychowanie”, „wykształcenie”, „dylematy wychowania”, „aksjologia wychowania”, „dialog międzypokoleniowy” i – rzadko spotykany w analizach pedagogicznych – „czas”. Autorka porusza wiele interesujących kwestii filozoficznych mających związek z wychowaniem i stawia wiele doniosłych pytań. W pierwszym rozdziale tej części stwierdza m.in.: „W wychowaniu chodzi o człowieczeństwo w sensie kantowskim, gdzie człowiek staje się człowiekiem wyłącznie dzięki wychowaniu” (s. 130). Jej zdaniem ważne jest, żeby w procesie tego stawania się człowiek z chęcią przyjmował oddziaływania wychowawcze i poddawał się prowadzeniu. W tym kontekście Autorka twierdzi, że wychowawca powinien być człowiekiem odważnym i ufać, że jest w stanie pomóc stającemu się człowiekowi w jego zmianach.

W rozdziale drugim czytelnik zostaje zaznajomiony z aktualną problematyką wychowania i kształcenia widzianą z perspektywy pedagogicznej i filozoficznej (s. 143). Zdaniem Pelcovej, podstawowym zadaniem filozofii wychowania jest rozstrzygnięcie problemu wychowania, który w każdej epoce był analizowany od nowa. Problem ten oczekuje na podjęcie i rozwiązanie również w aktualnej epoce postmodernistycznej. Tak samo jak w minionych okresach przez wychowanie możliwe jest wsparcie jednostki w jej niepowtarzalnym rozwoju do samoświadomej osobowości (s. 153). Sam proces wychowania czyni także człowieka częścią społeczeństwa. Wychowanie powinno zmierzać do „kultywowania w człowieku jego człowieczeństwa” (s. 155). Powinno wspierać w nim również umiejętność rozpoznawania w sobie poczucia własnej godności i jej poszanowania. Proces wychowania nigdy nie będzie miał formy dokonanej, ponieważ nie można go doprowadzić do końca, a jedynie zainicjować. Przez wychowanie, jako nieskończone stawanie się, człowiek odkrywa swoją tożsamość, która polega na coraz większym zakorzenieniu w sobie samym i aktualnym społeczeństwie. Pelcová nie pomija przy tym trudnych kwestii, takich jak kryzys wychowania, będący – jej zdaniem – wynikiem kryzysu cywilizacyjnego i symptomem zburzenia tradycyjnego sensu autorytetu dorosłych.

W trzecim rozdziale drugiej części Autorka interpretuje wychowanie jako umiejętność, albo lepiej: sztukę, która winna prowadzić dorastającego człowieka do osiągnięcia szczęścia. Myśl tę znajduje w filozofii czeskiego fenomenologa Jana Patočki (s. 163-181). W kolejnym rozdziale zostały omówione antynomie i dylematy współczesnego wychowania, które Pelcová rozważa z perspektywy myśli filozoficznej Eugena Finka. W tym miejscu warto zwrócić uwagę, że polskiemu czytelnikowi postać i twórczość tego znakomitego niemieckiego fenomenologa jest mało znana głównie dlatego, że jak do tej pory żadne jego dzieło nie zostało przetłumaczone na język polski.

Kolejne trzy rozdziały zawierają rozważania na temat wartości w wychowaniu, dialogu międzypokoleniowego i czasu. W końcowym fragmencie rozdziału szóstego Pelcová wyraziła ważną myśl, którą można potraktować jako podsumowanie całej jej pracy, a mianowicie: „prawdziwy sens wychowania spoczywa na otwarciu przed wychowankiem nowych horyzontów, przekazaniu mu wielości punktów widzenia, zaskakiwaniu nowym spojrzeniem z ciągle zmieniających się punktów widzenia i zmienianiu perspektywy” (s. 224).

Podsumowując, można stwierdzić, że książka wybitnej czeskiej filozofki wychowania powinna stać się lekturą obowiązkową studentów pedagogiki i wejść do kanonu prac omawianych na zajęciach z filozofii czy teorii wychowania. Dzięki temu każdy student pedagogiki mógłby zdobyć wiedzę o kierunkach myślenia pedagogicznego i do głębi przemyśleć wciąż aktualny problem, jakim jest wychowanie. W tym skomplikowanym gąszczu zagadnień teoretycznych Pelcová jako wytrawny i subtelny myśliciel okaże się z pewnością niezawodną przewodniczką.

Sebastian Taboń
Uniwersytet Wrocławski

DOI: <https://doi.org/10.21852/sem.2017.1.18>

Ks. Andrzej Zwoliński, *Tato gdzie jesteś?*, Wydawnictwo PETRUS, Kraków 2015, ss. 291.

Na polskim rynku wydawniczym można dostrzec coraz więcej pozycji książkowych dotyczących zagadnienia ojcostwa lub – jak się to niekiedy ujmuje – „tacierzyństwa”. Mają one formy poradników, tematycznych opracowań popularyzatorskich oraz naukowych monografii. Do ostatniej grupy dołączyła w 2015 r. kolejna publikacja autorstwa ks. Andrzeja Zwolińskiego, pod wymownym tytułem: *Tato gdzie jesteś?*. Książkę, liczącą dwieście dziewięćdziesiąt jeden stron, wydało Wydawnictwo PETRUS z Krakowa. Autor recenzowanego dzieła, ks. Andrzej Zwoliński, jest prof. dr. hab. teologii, kierownikiem Katedry Katolickiej Nauki Społecznej w Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie, znanym w Polsce socjologiem i publicystą (publikuje m.in. na łamach czasopisma *Egzorcysta* oraz jest autorem licznych publikacji).

Książka, pod względem podjętej tematyki oraz sposobu jej analizy, jest naukowym studium socjologicznym nad funkcją ojca w rodzinie i społeczeństwie, a także pojawiającymi się trudnościami w wypełnianiu przez ojców podstawowych zadań. Autor publikacji dokonuje wielopłaszczyznowego rozpoznania aktualnej sytuacji mężczyzn, którzy są ojcami, oraz opisanie różnych form ich nieobecności w życiu dzieci. Jest to, jak wynika z doświadczeń ostatnich lat, realny problemem polskiego społeczeństwa. Struktura podjętego przez ks. Zwolińskiego studium obejmuje: *Wprowadzenie* (s. 5-14), rozdziały tematyczne (s. 15-249), *Zakończenie* (s. 250-253), *Przypisy* (s. 255-288) oraz *Spis treści* (s. 289-291).

Zasadniczą całość studium podzielono na osiemnaście rozdziałów składających się z mniejszych bloków tematycznych, których liczba jest stała we wszystkich rozdziałach (w każdym są cztery mniejsze bloki). O zawartości tematycznej publikacji mówią tytuły poszczególnych jej partii: *Trudności z definicją ojca* (s. 15-27); *Jak Bóg Ojciec* (s. 28-39); *Cywilizacja ojców* (s. 40-53); *W pocie czoła* (s. 54-67); *Ojciec uzależniony* (s. 68-80); *Ojciec wirtualny* (s. 81-96); *Milczący ojciec* (s. 97-105); *Z hormonem przemocy* (s. 106-120); *Piotrusie Pany* (s. 121-132); *Puste łóżko* (s. 133-147); *Tacierzyństwo* (s. 148-159); *Ojciec adopcyjny* (s. 160-170); *Ojciec konkubent* (s. 171-182); *Po rozwodzie* (s. 183-195); *Zastępca ojca* (s. 196-207); *Patchworkowy ojciec* (s. 208-221); *Samotność po śmierci w rodzinie* (s. 222-236); *Ojcostwo bez ojca* (s. 237-249).

Już samo wyliczenie tytułów pokazuje, jak szeroko Autor podszedł do zagadnienia ojcostwa i nieobecności ojców w rodzinie. Wychodząc od kwestii trudności definicji ojca, poprzez źródła biblijne, ks. Zwoliński prezentuje różnorodne problemy, z jakimi boryka się świat mężczyzn, którym dane jest być tatą. Prowadzona przez Autora refleksja prowadzi do wniosków, które odpowiadają na postawione w tytule książki pytanie rodzące się w głowach wielu współczesnych dzieci: *Tato gdzie jesteś?*. Ks. Zwoliński ukazuje na łamach swojej publikacji przyczyny absencji fizycznej, psychicznej, emocjonalnej i duchowej ojców. Według Autora są nimi: przepracowanie i konieczność zdobywania środków do życia (skutkująca migracją zarobkową), uzależnienia, słaba umiejętność komunikowania, rozwód, śmierć. Prócz tej kwestii, ks. Zwoliński pokazuje również źródła kryzysu ojcostwa, do których zalicza m.in.: brak odniesienia do Boga – widzianego jako ojca, zagubienie tożsamości ojca w dzisiejszej kulturze, infantylnizm (niedojrzałość psychiczna i emocjonalna mężczyzn), brak dobrego wzoru ojca wyniesionego z własnej rodziny. Publikacja porusza także wiele innych zagadnień wpływających na współczesne małżeństwa i rodziny, np. kwestię aborcji, ideologii gender, przemocy w rodzinach, adopcji, konkubinatu, procedury *in vitro*.

Książka ks. prof. dra hab. Andrzeja Zwolińskiego pt. *Tato gdzie jesteś?* jest lekturą ciekawą i zasługującą na uznanie. To doskonale zebrany i opracowany materiał diagnozujący świat mężczyzn i ojców w XXI wieku. Szczególnym polem zainteresowania Autora było jednak zjawisko nieobecności tych drugich w rodzinie, co z resztą odnalazło swój wyraz w wielopłaszczyznowej analizie tego zagadnienia (teologia, filozofia, medycyna, psychologia, pedagogika, prawo). Przystępny język, prosta struktura książki i poszczególnych rozdziałów, usytuowanie przypisów na końcu publikacji (nie obciążają one tekstu głównego) sprawiają, że dzieło czyta się z przyjemnością. Na wysoką wartość intelektualną i poznawczą recenzowanej publikacji wpływa również bogata bibliografia. Autor się-

gnął po polskojęzyczną literaturę z zakresu medycyny, psychologii, pedagogiki, prawa i teologii. Wykorzystano zarówno opracowania naukowe, jak i materiały popularyzatorskie oraz materiały z prasy świeckiej i kościelnej.

Książka ks. Zwolińskiego jest cenną diagnozą świata ojców, szkoda jednak, że nie zawiera propozycji – choćby tylko duszpasterskich – różnych rozwiązań podejmowanych problemów oraz kierunków działań, które mogą pomóc w wychowywaniu młodego pokolenia naznaczonego kryzysem ojcostwa. Być może nie to było głównym celem Autora, któremu – jak wynika z *Wprowadzenia* (s. 14) – bardziej chodziło o „uwrażliwienie” czytelników na kwestię nieobecności ojca. Oczywiście, uważny lektor może spróbować sam wydobyć z książki ks. Zwolińskiego różne wskazówki i rozwiązania.

Wartość książki mogło podnieść także streszczenie w wybranym języku kongresowym, którego brak w publikacji. Drobne błędy dostrzeżone podczas lektury nie wpływają na wartość naukową dzieła ks. Zwolińskiego.

Z pewnością warto, aby po książkę sięgnęli sami ojcowie (zwłaszcza ci nieobecni w rodzinie), mężczyźni, którzy przygotowują się do realizacji powołania ojcowskiego. Wiele cennych myśli znajduje dla siebie również wszyscy pedagodzy szkolni, wychowawcy i nauczyciele. Recenzowana pozycja książkowa może być przydatna także dla duszpasterzy, w szczególności sposób pracujących z rodzinami w kryzysie małżeńskim lub tymi, w których ojciec jest nieobecny. Publikacja przyda się też terapeutom i tym, którzy wspierają rodziny: moderatorom ruchów i wspólnot kościelnych, mediatorom małżeńskim czy pracownikom socjalnym.

Ks. Piotr Szlufik SDB

DOI: <http://doi.org/10.21852/sem.2017.1.19>

Drezdeński szafot, red. Rafał Sierchuła, Instytut Pamięci Narodowej Komisja Ścigania Zbrodni Hitlerowskich przeciwko Narodowi Polskiemu Oddział w Poznaniu, Poznań 2015, ss. 192.

W roku 2015 w serii Studia i Materiały Poznańskiego IPN ukazała się praca pod redakcją naukową dra Rafała Sierchuły zatytułowana *Drezdeński szafot*. Książka ta jest pokłosiem polsko-niemieckiej konferencji naukowej zorganizowanej w Poznaniu przez tamtejszy oddział IPN 21 maja 2010 roku pod hasłem *Śladami zbrodni – drezdeński szafot*. Redaktor oraz Autorzy poszczególnych artykułów wskazali na dwa główne założenia publikacji wyników swoich naukowych dociekań. Po pierwsze, opisanie niemieckiego systemu okupacyjnego i funkcjonowanie sądownictwa, głównie na terenach Reichsgau Wartheland. Po wtóre, upamiętnienie bohaterskich żołnierzy i działaczy antyniemieckich organizacji konspiracyjnych, w tym głównie podziemia narodowego, którzy zostali skazani przez Niemców na karę śmierci, a wyroki wykonano przez zgilotynowanie w drezdeńskim kompleksie więziennym przy placu Monachijskim.

Praca pod redakcją dra Sierchuły składa się z dwóch zasadniczych części. W pierwszej znajdują się teksty dotyczące niemieckiego systemu okupacyjnego i sądownictwa w Kraju Warty. Artykułem otwierającym tę część publikacji jest tekst Marcina Podemskiego i Rafała Sierchuły *Niemiecki system okupacyjny w Kraju Warty w latach 1939-1945*. Autorzy charakteryzują w nim krótko podział administracyjny wprowadzony przez Niemców w okupowanej od września 1939 roku Polsce, w szczególności tzw. Kraju Warty. Następnie przedstawiają główne założenia niemieckiej polityki okupacyjnej na tym terenie, codzienne życie polskich mieszkańców i charakteryzują instrumenty aparatu terroru niemieckiego wobec Polaków wyrażające się w formułowanych przepisach prawnych, sądownictwie, więziennictwie i działaniach niemieckiej policji. Autorką kolejnego artykułu pt. *Działalność na terenie Saksonii Wyższego Sądu Krajowego w Poznaniu* jest pracownica Gedenkstätte Münchner Platz Dresden, Brigit Sack. W swoim tekście przedstawia ona sposób organizacji sądownictwa w ramach niemieckiego Wyższego Sądu Krajowego w Poznaniu, wskazuje także miejsca obradowania składu sędziowskiego na terenie Saksonii w Zwickau, Budziszynie i Dreźnie oraz wymienia poznane dotąd

rozprawy sądowe, w których orzekano o „winie” Polaków i sposobie wykonania kary śmierci przez zgilotynowanie. Autorka ukazuje także, jaki zakres niezależności posiadał niemiecki Wyższy Sąd Krajowy w Poznaniu w stosunku do ministerstw Rzeszy, jaką rolę pełnił ten organ w zwalczaniu polskiego ruchu oporu w Kraju Warty i prezentuje sylwetki sędziów w nim orzekających. Trzecim artykułem w części pierwszej jest tekst przygotowany przez innego pracownika Gedenkstätte Münchner Platz Dresden, Geralda Hacke. Nosi on tytuł *Historia straceń na placu Monachijskim w Dreźnie w okresie III Rzeszy oraz Niemieckiej Republiki Demokratycznej*. Dr Hacke obszernie prezentuje w swoim opracowaniu miejsce uwięzienia skazanych w Dreźnie, warunki jakie w nim panowały, procedury i zwyczaje związane z wykonywaniem wyroków śmierci, podaje statystyki wykonanych wyroków zarówno w czasie II wojny światowej, okresu okupacji tego terenu przez aliantów, jak również w okresie reżimu komunistycznego czasów Niemieckiej Republiki Demokratycznej. Ten niezwykle ciekawy tekst opatrzone jest także wykresami, które stanowią doskonałą ilustrację do podawanych statystyk. Pierwszą część publikacji zamyka tekst Jakuba Staszaka *Niemieckie prawo karne jako element polityki eugenicznej i narodowościowej III Rzeszy wobec Polaków w przyłączonej do Niemiec Wielkopolsce*. Odpowiada na kwestie, jakie postawił Autor we wstępie do artykułu. Chodzi bowiem o rozstrzygnięcie problemu, czy w odniesieniu do prawa III Rzeszy można mówić o wymiarze sprawiedliwości i jak należy w tej perspektywie ocenić nazistowskie orzecznictwo sądowe w Kraju Warty.

Druga część publikacji składa się z pięciu artykułów oraz listy strat osobowych żołnierzy konspiracji niepodległościowej Kraju Warty. Ten blok tematyczny otwiera artykuł Aleksandry Pietrowicz pt. *Konspiracja w Kórniku i okolicach w świetle akt prokuratorskich sprawy karnej 2 O.JS.168/42 przeciwko Józefowi Szczepaniakowi i współpracownikom*. W tekście tym A. Pietrowicz scharakteryzowała działalność kórnickiej i średzkiej konspiracji niepodległościowej w ramach Narodowej Organizacji Bojowej. Autorka opisała następnie okoliczności zdekonspirowania wielu spośród członków NOB, przebieg śledztwa i procesu oraz dokonana podsumowania orzeczeń sądowych, w wyniku których aż trzynastu aresztowanych stracono. Kolejny artykuł, którego autorem jest Jerzy Zielonka, nosi tytuł *Zagadka gostyńskiego „Czarnego Legionu”*. Tekst dotyczy działalności konspiracyjnej Tajnej Polskiej Organizacji „Czarny Legion” z Gostynia. Autor charakteryzuje tę organizację i wyjaśnia zawiłości, które pozwalają na wskazanie właściwej jej pozycji w strukturach Polskiego Państwa Podziemnego na terenie okupowanej Wielkopolski. Trzecim tekstem jest artykuł Kazimierzy Horyzy-Pachciarz *Dla ciebie Polsko*. Autorka przybliży czytelnikom historię jednego z pism wydawanych przez wielkopolskie środowiska konspiracyjne, jakim było „Dla ciebie Polsko”. K. Horyza-Pachciarz w ciekawej narracji przedstawiła także dzieje osób zaangażowanych w jego wydawanie w latach 1939-1942 oraz procesy sądowe, które nastąpiły po aresztowaniach członków konspiracji związanych z wydawaniem pisma, przeprowadzonych przez gestapo w sierpniu 1942 roku. Dwa kolejne artykuły mają charakter biograficzny. Ks. Jarosław Wąsowicz w tekście *Od Poznania do Drezna. Męczeńska droga „Poznańskiej Piątki” (21 września 1940 – 24 sierpnia 1942)* przybliży historię życia wychowanków salezjańskich z oratorium przy ul. Wronieckiej w Poznaniu. Wszyscy oni zaangażowani byli w działalność konspiracyjną w NOB, następnie po aresztowaniu przebyli długą drogę przez niemieckie więzienia, zachowując niezłomną postawę wiary i patriotyzmu. Wszyscy zostali zgilotynowani w Dreźnie 24 sierpnia 1942 roku. Papież Jan Paweł II 13 czerwca 1999 roku wyniósł ich do chwały ołtarzy pośród 108 polskich męczenników okresu II wojny światowej. Kolejnym tekstem, który kończy całość cyklu artykułów, jest artykuł Witolda Stankowskiego *Janina Lech i jej współpracownicy w Kujawskim Związku Polityczno-Literackim oraz Kujawskim Stowarzyszeniu Społeczno-Literackim. Działalność oraz tragiczny kres włocławskiej konspiracji*. Autor przedstawił zaangażowanie konspiracyjne wymienionej w tytule bohaterki oraz całego środowiska konspiracyjnego o charakterze cywilnym, które Polacy stworzyli we Włocławku, aby poprzez wydawanie różnego rodzaju pism czy ulotek o charakterze patriotycznym podnieść wiarę rodaków w odzyskanie niepodległości. Opisanie zostały też tragiczne losy bohaterów tej organizacji po ich aresztowaniu przez gestapo. W dwóch przypadkach: Stanisława Mazurka i Janiny Lech zakończyły się śmiercią przez zgilotynowanie. Całość drugiej części publikacji kończy lista strat żołnierzy konspiracji niepodległościowej z Kraju Warty z lat 1942-1944 straconych na podstawie wyroków Wyższego Sądu Krajowego w Poznaniu w więzieniu w Dreźnie. Zawiera ona 84 biogramy, które na podstawie wykazu straconych w Dreźnie przygotowali Rafał

Sierchuła i Aleksandra Pietrowicz. Ostatnią część opracowania stanowi *Aneks* zawierający 5 listów skazanych na śmierć przez zgilotynowanie działaczy konspiracyjnych, które pisali do swoich rodzin przed wykonaniem wyroków śmierci. Pracę ubogaca także zamieszczony na końcu wykaz użytych skrótów, indeks osób oraz zbiór fotografii.

Drezdeński szafot jest niezwykle ciekawą pozycją dla badaczy podziemia niepodległościowego okresu II wojny światowej, szczególnie interesujących się historią polskiego ruchu narodowego. Wszystkie teksty przygotowane są z należytą dbałością i niewątpliwą znajomością podejmowanej problematyki. Konstrukcja pracy jest dobrze przemyślana i harmonijna. Baza źródłowa jest bardzo bogata, a literatura, do której odwołują się poszczególni Autorzy, stanowi wybór opracowań, w których publikowane są najnowsze wyniki badań w podejmowanym zakresie. Wysokiemu poziomowi naukowemu publikacji towarzyszy bardzo dobry poziom literacki. Tok narracji prowadzony jest w sposób interesujący, logicznie, zrozumiale dla szerokiego grona potencjalnych odbiorców. Z całą pewnością w tego rodzaju opracowaniach jest to wielkim atutem. Bardzo istotny jest także fakt, że jest to praca o pionierskim charakterze. Jest to bowiem pierwsza publikacja zawierająca wyniki badań dotyczących konspiracji niepodległościowej w Kraju Warty w kontekście wyroków sądownictwa okupacyjnego, których konsekwencją była kara śmierci wykonywana przez zgilotynowanie. Nie ma wątpliwości, że jest to opracowanie ze wszech miar godne polecenia nie tylko badaczom, lecz także pasjonatom historii, szczególnie okresu II wojny światowej i martyrologii narodu polskiego.

Ks. Jacek Brakowski SDB

DOI: <https://doi.org/10.21852/sem.2017.1.20>

„*Gloriam Dei per musicam pronuntiare*”. *Teologiczna refleksja nad muzyką sakralną*, red. ks. Stanisław Garnczarski, ks. Janusz Królikowski, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 2017, ss. 121.

Jeden z największych współczesnych uznanych teologów muzyki, kard. Joseph Ratzinger, w swojej refleksji nad muzyką sakralną przedstawia dość ponurą wizję sytuacji, w jakiej się ona aktualnie znajduje. Dzisiejsze czasy naznaczone są bowiem swego rodzaju schizofrenią, z jednej strony wszechobecna muzyka popularna, która weszła także do kościołów, a z drugiej muzyka elitarna, równie nienadająca się do użytku kościelnego. To rozdarcie powoduje, że Kościół musi nieustannie podejmować refleksję nad jakością sztuki muzycznej w liturgii, mierzyć się nierzadko z kulturą antychrześcijańską, która nie ma mu nic do zaoferowania. Dyskusji na ten temat służyła konferencja naukowa pod hasłem: „*Gloriam Dei per musicam pronuntiare*”, zorganizowana przez Wydział Teologiczny Sekcji w Tarnowie Uniwersytetu Jana Pawła II w Krakowie, w dniach 6-7 listopada 2015 roku. Recenzowana publikacja, będąca owocem tego sympozjum, jest pokłosiem teologicznej refleksji nad naturą, pięknem, funkcjami i zadaniami muzyki sakralnej w zgromadzeniu liturgicznym. Składa się na nią ogółem siedem referatów wygłoszonych przez specjalistów z różnych ośrodków naukowych, w tym jeden zagraniczny, podejmujących wieloaspektową rolę muzyki liturgicznej.

Pierwszym z referatów jest tekst bp. Carlosa Moreiry Azevedo z Rzymu: *Aktualne oczekiwania i wyzwania dotyczące muzyki w Kościele* (s. 11-26). Delegat Papieskiej Rady ds. Kultury opiera swoją refleksję na szerokim spojrzeniu na kontekst kulturowy i relacje między estetyką a celebracją. W oparciu o te dwie uwagi wskazuje konkretne wyzwania, przed jakimi stoi obecnie muzyka w Kościele: sakramentalna natura śpiewu i *munus* służebny; służebna funkcja muzyki względem słowa; śpiew i muzyka jako integralna część liturgii; czynne uczestnictwo w zgromadzeniu liturgicznym; pilna potrzeba solidnej formacji różnych posług. Szczególną uwagę zwraca on na zjawisko szeroko obecnej dziś muzyki konsumpcyjnej, nazywanej także młodzieżową, a reprezentowanej przez piosenkę, rock, pop, która „zawiera ubogie teksty” i „ma grubiańskie melodie”. Tego typu muzyka jego zdaniem „dochodzi do arbitralnego sytuowania śpiewów w ramach celebracji”. Aby uchronić muzykę sakralną przed banalnością, należy „zainwestować w formacje wiernych przez wytrwałe próby, pomoce i katechezy oraz przewodnika śpiewu w zgromadzeniu”.

Kolejny referat *Muzyka liturgiczna w obliczu postmodernizmu* (s. 27-40) autorstwa ks. Ireneusza Pawlaka (KUL), przedstawia aktualny i niebezpieczny wpływ postmodernizmu na muzykę w liturgii. Autor charakteryzuje najpierw szeroko współczesne oblicza postmodernizmu, jego cele i wynikające z nich zagrożenia dla sztuki, a następnie wskazuje na jego szeroko zaprogramowaną infiltrację liturgii i związanej z nią muzyki. Prelegent w przekonujący sposób omawia najbardziej charakterystyczne cechy postmodernizmu (fragmentaryczność, zamieszanie w sferze pojęć, nadrzędność prawa stanowionego, negacja tradycji i pluralizm w dziedzinie sztuki) i odnosi je do muzyki liturgicznej. W konkluzji, jako antidotum na niebezpieczeństwa postmodernizmu porównywanego do „niebezpiecznej i zaraźliwej choroby”, proponuje „skuteczną szczepionkę”, na którą składa się: uczciwość i prawidłowo ukształtowane sumienie, odpowiedni poziom wiedzy, odwaga w głoszeniu prawdy, głęboka wiara, umiłowanie Kościoła i jego liturgii oraz zdrowy rozsądek (s. 40).

Ks. Joachim Waloszek (UO) z kolei ukazuje piękno muzyki liturgicznej w jej wymiarach teologicznych w tekście pt. *Teologiczne wymiary piękna muzyki liturgicznej* (s. 41-50). Swoją refleksję opiera w znacznej mierze na rozważaniach szwajcarskiego teologa Hansa Ursa von Balthasara. Na wstępie stawia zasadnicze pytanie, czy teologia może przysłużyć się odkrywaniu wymiarów piękna muzyki, zwłaszcza tej zaangażowanej w przestrzeń kultyczną? A następnie, czy istnieje jakieś formalne albo treściowe podobieństwo pomiędzy przeżyciem muzycznym a doświadczeniem typu religijnego? Autor, krocząc „śladami intuicji Balthasara”, próbuje dociec i objaśnić w kolejnych „odśłonach”, na czym w istocie polega specyficznie muzyczny sposób komunikowania, „przekazywania Idei, czyli wielkiego Sensu Istnienia, o który [...] chodzi każdej sztuce” (s. 43). Muzykę kwalifikuje kolejno jako medium: dynamicznej natury Bytu-Boga; wypełnionego znaczeniem czasu, tajemnicy przemijania i wieczności; stwórczej harmonii; jedności; słowa. Konkluduje stwierdzeniem, iż wprawdzie można by szukać jeszcze innych cech języka muzycznego, ale wydaje się, że już te wymienione „cechy wydarzenia muzycznego pozwalają zrozumieć osobliwe teologiczne kwalifikacje muzyki i wyjaśnić zagadkę jej sakralnej, kultycznej przydatności” (s. 50).

Czwarty z referatów *Miejsce muzyki w liturgii. Muzyka „siostrą” liturgii?* (s. 51-66) ukazuje teologiczne miejsce muzyki w liturgii. Jego autor, ks. Waldemar Pałęcki MSF (KUL), analizuje wzajemne relacje zachodzące między liturgią a muzyką, jakie zaproponowali ojcowie Soboru Watykańskiego II. Szczegółowo omawia następujące problemy: trynitarny i historiozabawczy wymiar liturgii chrześcijańskiej – wydarzenie zbawcze doświadczane jako harmonia pieśni chwały; eklesjalny charakter liturgii chrześcijańskiej – muzyka liturgiczna jako pieśń Oblubienicy Chrystusa; liturgia ziemską jako *praegustatio* liturgii niebiańskiej – liturgia śpiewem wobec aniołów (*carmen angelorum*) przez tych, którzy wiodą życie anielskie (*vita angelica*); uświęcający i kultyczny wymiar liturgii – muzyka na drodze przeobstwienia człowieka w dialogu zbawczym; semejologiczny charakter liturgii chrześcijańskiej – muzyka znakiem dialogu i doświadczenia transcendencji. W wyniku podjętych rozważań szczegółowych stwierdza, iż liturgia i muzyka liturgiczna postrzegane jako „siostry” zawierają w sobie bogatą wymowę teologiczną. Warunkiem muzyki godnej liturgii jest jednak uwzględnianie przez nią fundamentu teologii liturgii.

Odrębne zagadnienie, treściowo dość odległe od problematyki omawianej publikacji pokonferencyjnej, podejmuje ks. Stanisław Garnczarski (UPJP II). W referacie zatytułowanym *Źródła polskich pieśni adwentowych* (s. 67-84) zajmuje się bowiem pieśniami adwentowymi w aspekcie historycznym. Wskazuje najpierw na źródła ich tekstów (hymnodia łacińska, hejnały roratnie i in.), a następnie podaje źródła melodii, podkreślając w procesie ich tworzenia szczególną rolę chorału gregoriańskiego. W przeciwieństwie do pozostałych tekstów, które odnoszą się do aktualnej sytuacji w kwestiach muzyki sakralnej, przedłożenie ks. Garnczarskiego podejmuje wyłącznie aspekt historyczny.

Na kulturotwórczy wymiar muzyki zwraca uwagę w swym przedłożeniu *Kulturotwórcza rola muzyki w liturgii* (s. 85-98) Remigiusz Pośpiech (UWr, UO). Swoją wywód, poparty licznymi przykładami, rozpoczyna od *fundamentum*, wyjaśniając najpierw najbardziej istotną rolę muzyki liturgicznej, wynikającą z *Konstytucji o Liturgii świętej*; następnie wskazuje na źródła (*fontis*) profesjonalnej twórczości muzycznej związane z rozwojem liturgii eucharystycznej; wymienia najważniejsze gatunki i formy profesjonalnej sztuki muzycznej powstałe w dziejach muzyki w ścisłym związku z liturgią Kościoła (*praxis*); wreszcie w punkcie zatytułowanym *continuitas* ukazuje przemiany wzajemnej

zależności liturgii i muzyki na przykładzie sztuki muzycznej baroku, kiedy to „liturgia stanowiła swoistego rodzaju widowisko – theatrum musicum” (s. 92).

Cykl referatów kończy tekst ks. Janusza Królikowskiego (UPJPII), zatytułowany *Inspiracje muzyczne w teologii Hansa Ursa von Balthasara* (s. 99-112). Odwołując się do spuścizny naukowej Balthasara, wskazuje, iż muzyczne odniesienia i inspiracje czerpane z muzyki stały się dla szwajcarskiego teologa ważną drogą prowadzącą do „pełni katolickiej”. Autor sięga do „idei muzycznej”, która w estetyce teologicznej Balthasara stanowi przedmiot wielu analiz filozoficzno-teologicznych. Jego myśl teologiczną rozpatruje w kategoriach gatunków muzycznych: symfonii, fugi i requiem, ilustrując każdy z nich odpowiednimi tekstami tego uczonego.

Całość publikacji dopełnia *Homilia biskupa tarnowskiego Andrzeja Jeża* (s. 7-10), słowo *Od redakcji* (s. 5-6) oraz program koncertu zatytułowanego „Modlitwa o pokój” (s. 113-115) i skierowane z tej okazji *Słowo Biskupa Tarnowskiego* (s. 117-118).

Omawiana pozycja została bardzo starannie przygotowana od strony edytorskiej i wydrukowana w tarnowskim wydawnictwie *Biblos*. Gratulując organizatorom Konferencji i Prelegentom przedłożenia „świeżych” i aktualnych myśli należy wyrazić nadzieję, iż ogłoszona publikacja stanie się ważną pomocą w dalszym zgłębianiu właściwego rozumienia i przeżywania liturgii Kościoła przez muzykę liturgiczną.

ks. Piotr Wiśniewski (KUL)

DOI: <http://doi.org/10.21852/sem.2017.1.21>

WYMAGANIA REDAKCYJNE
STAWIANE TEKSTOM PUBLIKOWANYM W „SEMINARE”

1. Redakcja przyjmuje materiały w formie artykułu, recenzji lub sprawozdania związane z teologicznym, filozoficznym, społeczno-pedagogicznym oraz historycznym profilem tematycznym czasopisma. W „Seminare” prezentowane są publikacje w języku polskim, angielskim, niemieckim i włoskim. Materiały do publikacji w kolejnym roku kalendarzowym należy przysłać do 31 października roku poprzedniego.
2. W celu zapewnienia miarodajnej i rzetelnej oceny tekstów składanych do publikacji w „Seminare” każdy artykuł jest poddany recenzji dwóch niezależnych specjalistów z danej dziedziny z zachowaniem procedury podwójnej anonimowości (double-blind review process). Recenzje zawierają jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia. Na podstawie uzyskanych ocen Redakcja na wiosennym kolegium redakcyjnym podejmuje decyzję o odrzuceniu, przyjęciu lub odesłaniu publikacji do Autora w celu naniesienia sugerowanych przez recenzentów poprawek. Ze względu na długi proces kwalifikacji materiałów do druku, Redakcja zwraca się z prośbą o możliwie wcześnie przysyłanie materiałów. Uwzględniając przyjęty na dany rok limit tekstów, Redakcja rości sobie prawo do nieprzyjęcia do druku artykułów także w przypadku ich pozytywnej oceny. W niektórych przypadkach Redakcja może zaproponować autorom opublikowanie tekstów w następnym roku kalendarzowym.
3. Redakcja wprowadza limity czasowe dotyczące okresu publikacji recenzowanych książek. Dla książek polskojęzycznych wynosi on 3 lata, a dla obcojęzycznych 5 lat. Przykładowo, w „Seminare” z roku 2018 zamieszczane są recenzje książek w języku polskim z lat 2015-2017 i książek obcojęzycznych z lat 2013-2017.
4. Redakcja przyjmuje materiały w wersji elektronicznej na adres seminare@seminare.pl. Plik zawierający artykuł winien być nazwany od nazwiska i imienia autora artykułu. Np. Jan Nowosielski powinien nazwać plik zawierający jego artykuł: nowosielski-jan.doc. Od autorów z Polski oczekuje się ponadto przesłania dwóch egzemplarzy wydruku. Wersja elektroniczna powinna być zgodna ze standardem Microsoft Word for Windows.
5. Wydruk powinien być jednostronny, czytelny, na papierze formatu A4. Czcionka: Times New Roman 14 pt., odstęp pomiędzy wierszami podwójny (także w przypisach), wszystkie marginesy powinny wynosić 2 cm. W tekście nie należy stosować wyróżnień (czcionka pogrubiona, podkreślenie, spacja itp.), z wyjątkiem kursywy stosowanej w przypadku tytułów oraz wyrażeń obcojęzycznych. Cytaty należy pisać czcionką prostą w cudzysłowie.
6. Autor powinien umieścić swoje imię i nazwisko w lewym górnym rogu pierwszej strony artykułu wraz z afiliacją (np. UKSW, Warszawa). Księża i osoby zakonne winny poprzedzić imię odpowiednim skrótem, zaś osoby zakonne po nazwisku winny zamieścić skrót zgromadzenia zakonnego, do którego należą.
7. Artykuły naukowe winny posiadać wewnętrzną strukturę (format numeracji: 1., 1.1., 2., 2.1. itd.). Wstęp i zakończenie nie są numerowane.
8. Objętość tekstu artykułu, załączonej bibliografii oraz streszczeń w języku polskim i angielskim nie powinna przekraczać 35 tys. znaków (w tym spacji).
9. W przypadku używania znaków specjalnych (np. symbole logiczne, alfabet grecki czy hebrajski), należy drogą elektroniczną dostarczyć Redakcji plik z odpowiednią czcionką oraz artykuł w formacie PDF.

10. Do każdego z artykułów należy dołączyć spis wykorzystanej literatury sporządzony w porządku alfabetycznym, notę o autorze w języku polskim oraz streszczenie wraz ze słowami kluczowymi w języku polskim i angielskim (dotyczy to także materiałów publikowanych w językach niemieckim i włoskim). Streszczenie powinno zawierać tytuł artykułu i należy je zamieścić na jego początku.
11. Nota o autorze winna zawierać następujące informacje: tytuł/stopień naukowy, imię i nazwisko, ośrodek naukowy, z którym Autor jest związany, oraz pola zainteresowań intelektualnych. Powinna być ona umieszczona w pierwszym przypisie dolnym w odsyłaczu umieszczonym przy nazwisku autora.
12. Do publikacji należy także dołączyć wypełniony formularz metadanych (metryczka) publikacji, zamieszczony na stronie internetowej www.seminare.pl. Należy go także wysłać w formie elektronicznej na adres seminare@seminare.pl oraz pol-index@seminare.pl.
13. Obowiązującym stylem zapisu bibliografii i przypisów jest styl Chicago. Szczegółowe zasady są przedstawione w informacji dla autorów na stronie internetowej <http://seminare.pl/dla-autorow/zapis-bibliografii-i-przypisow>. Przypisy dokumentujące należy umieszczać w tekście w nawiasach. Redakcja pozostawia autorom możliwość stosowania przypisów dolnych jedynie dla uzupełnienia głównego nurtu refleksji zawartej w tekście zasadniczym.
14. Redakcja nie odsyła nie zamówionych materiałów i zastrzega sobie możliwość dokonania zmian w tytułach oraz w notce o autorze.
15. Opublikowane w „Seminare” materiały są w całości udostępniane w internetowej wersji czasopisma pod adresem www.seminare.pl oraz w bazach, w których jest ono indeksowane. Jeżeli Autor nie zgadza się, by umieszczono tam jego adres internetowy, powinien wyraźnie poinformować o tym Redakcję.
16. Redakcja uzależnia publikację materiałów od złożenia przez Autora oświadczenia w sprawie procedur etycznych obowiązujących w nauce oraz oświadczenia o przeniesieniu praw autorskich na rzecz wydawcy. Oba formularze są dostępne na witrynie internetowej „Seminare” <http://seminare.pl/dla-autorow/procedury-etyczne>.
17. Adres Redakcji: Redakcja Seminar, ul. K. K. Baczyńskiego 1A, skr. poczt. 26, 05-092 ŁOMIAŃKI, tel. (22) 732-73-86; fax (22) 732-73-99, e-mail: seminare@seminare.pl.

SPIS TREŚCI

38(2017) NR 1

Z PROBLEMATYKI TEOLOGICZNEJ

Ks. Ryszard Sadowski SDB, <i>Problematyka kryzysu ekologicznego w dokumentach Świętego i Wielkiego Soboru Cerkwi Prawosławnej</i>	11
Ks. Marek Filipczuk, <i>Rozumienie i potrzeba chrześcijańskiego wychowania moralnego w kontekście kryzysu moralnego Europy</i>	23
Ks. Arkadiusz Domaszek SDB, <i>Skauci Europy wsparciem dla świętości rodzin</i>	37

Z PROBLEMATYKI FILOZOFICZNEJ

Ks. Zbigniew Łepko SDB, <i>Ekopedagogiczna relewancja etologii</i>	53
Dorota Brylla, <i>Rozważania o apofatycznej kategorii „negacja negacji”</i>	65

Z PROBLEMATYKI SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEJ

Michał Kosche, <i>Naród w polskiej myśli personalistycznej</i>	77
Ks. Stanisław Chrobak SDB, <i>Uniwersalizm miłości wychowawczej w systemie prewencyjnym Jana Bosko</i>	89
Beata Szluz, <i>Wolontariat jako zachowanie prospołeczne na przykładzie państw Półwyspu Iberyjskiego</i>	101
Ks. Marek Kluz, <i>Uczciwość nauczyciela w procesie wychowania do wartości</i>	113
Lidia Marszałek, <i>Radość u źródeł rozwoju dziecka</i>	127
Michał Kupiński SDB, <i>Młodzież bez Facebooka – dojrzałość czy niedostosowanie?</i>	137

Z PROBLEMATYKI HISTORYCZNEJ

Zdzisława Kobylańska, Marek Melnyk, <i>Edycja i opracowanie naukowe pism polemicznych Kasjana Sakowicza i Piotra Mohyły. Problem badawczy</i>	151
Ks. Jarosław Wąsowicz SDB, <i>Relacja ks. Szczepana Trochty SDB o salezjanach w KL Dachau przesłana po wyzwoleniu obozu do ks. Piotra Ricardone SDB Przełożonego Generalnego Towarzystwa Salezjańskiego</i>	165
Łukasz Kalisz, <i>Okoliczności powstania Niższego Seminarium Towarzystwa Salezjańskiego w Regimowie w okresie II Rzeczypospolitej</i>	175

SPRAWOZDANIA Z SALEZJAŃSKICH WYŻSZYCH SEMINARIÓW DUCHOWNYCH

Ks. Dariusz Kozłowski SDB, *Sprawozdanie z działalności Wyższego Seminarium Duchownego Towarzystwa Salezjańskiego w Krakowie w roku seminaryjnym 2015/2016*189

Ks. Marcin Nowicki SDB, *Sprawozdanie z działalności Wyższego Seminarium Duchownego Towarzystwa Salezjańskiego w Łodzi w roku seminaryjnym 2015/2016*194

SPRAWOZDANIA

Ks. Krzysztof Niegowski SDB, *Działalność kulturalna Międzynarodowego Centrum Dialogu Międzykulturowego i Międzyreligijnego UKSW w 2016 roku*199

RECENZJE

N. Pelcová, *Człowiek i wychowanie w refleksji fenomenologicznej*, tłum. A. Bystrzycka, poprawił D. Stępkowski SDB, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2014 – rec. Sebastian Taboń207

Ks. A. Zwoliński, *Tato gdzie jesteś?*, Wydawnictwo PETRUS, Kraków 2015 – rec. ks. Piotr Szlufik SDB ...209

Drezdeński szafot, red. R. Sierchuła, Instytut Pamięci Narodowej Komisja Ścigania Zbrodni Hitlerowskich przeciwko Narodowi Polskiemu Oddział w Poznaniu, Poznań 2015 – rec. ks. Jacek Brakowski SDB210

„*Gloriam Dei per musicam pronuntiare*”. *Teologiczna refleksja nad muzyką sakralną*, red. ks. S. Garnczarski, ks. J. Królikowski, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 2017 – rec. ks. Piotr Wiśniewski212

Wymagania redakcyjne stawiane tekstom publikowanym w *Seminare*215

CONTENTS

38(2017) NO. 1

THEOLOGY

Fr. Ryszard Sadowski SDB, <i>Ecological Crisis Issues in Documents of the Holy and Great Council of the Orthodox Church</i>	11
Fr. Marek Filipczuk, <i>Understanding and the Need of Christian Moral Education in the Context of the European Moral Crisis</i>	23
Fr. Arkadiusz Domaszk SDB, <i>Scouts of Europe as Support for the Holiness of Families</i>	37

PHILOSOPHY

Fr. Zbigniew Łepko SDB, <i>Eco-educational Relevance of Ethology</i>	53
Dorota Brylla, <i>Considerations on the Apophatic Category of "Negation of Negation"</i>	65

SOCIO-PEDAGOGICAL SCIENCES

Michał Kosche, <i>Nation in the Polish Personalist Thought</i>	77
Fr. Stanisław Chrobak SDB, <i>Universalism of Educational Love in John Bosco's Preventive System of Education</i>	89
Beata Szluz, <i>Voluntary Service as Prosocial Behavior at the Example of the Countries of the Iberian Peninsula</i>	101
Fr. Marek Kluz, <i>Teacher's Honesty in the Process of Education Towards Values</i>	113
Lidia Marszałek, <i>Joy as a Factor in Child Development</i>	127
Michał Kupiński SDB, <i>Youth without Facebook – Maturity or Maladjustment</i>	137

HISTORY

Zdzisława Kobylińska, Marek Melnyk, <i>Scientific Studies and Edition of Polemical Writings of Kasjan Sakowicz and Piotr Mohyla. The Purpose of the Study</i>	151
Fr. Jarosław Wąsowicz SDB, <i>Report of Szczepan Trochta, SDB on Salesian Confreres in KL Dachau, Sent to Fr. Pietro Ricardone, Rector Major of the Society of St. Francis de Sales, After the Liberation of the Concentration Camp</i>	165
Łukasz Kalisz, <i>Circumstances Surrounding the Establishment of the Salesian Minor Seminary in Reginów During the Period of the Second Polish Republic</i>	175

REPORTS ON SALESIAN SEMINARIES

Fr. Dariusz Kozłowski SDB, <i>A Report on the Functioning of the Salesian Society Seminary in Cracow in the Seminary Year 2015/2016</i>	189
Fr. Marcin Nowicki SDB, <i>A Report on the Functioning of the Salesian Society Seminary in Łódź-on-Warta in the Seminary Year 2015/2016</i>	194

REPORTS

Fr. Krzysztof Niegowski SDB, <i>Cultural Activity of the International Center for Intercultural and Inter religious Dialogue of Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw in 2016</i>	199
--	-----

REVIEWS

N. Pelcová, <i>Człowiek i wychowanie w refleksji fenomenologicznej</i> , Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2014 – reviewed by Sebastian Taboń	207
Ks. A. Zwoliński, <i>Tato gdzie jesteś?</i> , Wydawnictwo PETRUS, Kraków 2015 – reviewed by Fr. Piotr Szlufik SDB	209
<i>Dreżeński szafot</i> , red. R. Sierchuła, IPN Komisja Ścigania Zbrodni Hitlerowskich przeciwko Narodowi Polskiemu Oddział w Poznaniu, Poznań 2015 – reviewed by Fr. Jacek Brakowski SDB	210
„ <i>Gloriam Dei per musicam pronuntiare</i> ”. <i>Teologiczna refleksja nad muzyką sakralną</i> , red. Ks. S. Garnczarski, ks. J. Królikowski, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 2017 – reviewed by Fr. Piotr Wiśniewski	212
Editorial Requirements for Publications in Seminare	215