

Teologia i Moralność

29

THEOLOGY AND MORALITY

29

CONTEMPORARY EDUCATIONAL PROBLEMS

Edited by
ANDRZEJ PRYBA



ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY IN POZNAŃ
FACULTY OF THEOLOGY
POZNAŃ 2021

TEOLOGIA I MORALNOŚĆ

29

WSPÓŁCZESNE PROBLEMY EDUKACYJNE

Redakcja
ANDRZEJ PRYBA



UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ TEOLOGICZNY
POZNAŃ 2021

PISMO UKAZUJE SIĘ POD PARTONATEM STOWARZYSZENIA TEOLOGÓW MORALISTÓW

Czasopismo „Teologia i Moralność” jest indeksowane w międzynarodowych bazach danych:

Index Copernicus Journals Master List (INDEX COPERNICUS)

<<http://indexcopernicus.com>>,

The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH)

<<http://cejsh.icm.edu.pl>>,

w *Repozytorium Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (AMUR)*

<<http://repozytorium.amu.edu.pl>>

oraz na Platformie Otwartych Czasopism Naukowych wydawanych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu (PRESSto)

<<http://pressto.amu.edu.pl/index.php/tim>>

Czasopismo „Teologia i Moralność” zostało wpisane do rejestru Dzienników i Czasopism Sądu Okręgowego
w Poznaniu pod numerem RPR 3420.

Prace publikowane w czasopiśmie dostępne są na licencji CREATIVE COMMONS.

SPIS TREŚCI

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA

Myśl edukacyjna – o powadze teoretyczności ustaleń pedagogicznych 9

WALDEMAR SEGIET

Wokół wspólnotowości: od inspiracji nowoczesności do pedagogicznych odniesień 25

EWA SOLARCZYK-AMBROZIK

Uniwersytety wobec przemian pracy i globalnej kultury edukacyjnej 43

MARZENA CHROST

Bedeutung der Reflexion im Bildungsbereich am Beispiel der ignatianischen Pädagogik 61

MONIKA OLIWA-CIESIELSKA

Milczenie jako strategia komunikacyjna ludzi w kulturze ubóstwa 75

MONIKA LEWICKA

Dziecko w sytuacji rozwodu rodziców. Implikacje pedagogiczne 93

VARIA

ANDRZEJ DERDZIUK

O adekwatną teologię moralną na nasze czasy 111

JACEK BRAMORSKI

Filozoficzno-teologiczne źródła muzykoterapii w starożytności i średniowieczu 123

PIOTR GUZDEK, JAROSŁAW JĘCZEŃ

Clinical miscarriage from the perspective of multifaceted contexts of procreative loss 143

ANDRZEJ BOHDANOWICZ

Łagodność pastoralna w pracy kapelana szpitalnego w kontekście opieki duchowej nad pacjentem 171

KATARZYNA WASIUTYŃSKA

„Wychodząc z duchowości inkulturowanej” (QA 79). Refleksja nad duchowością w świetle *Querida Amazonia* 183

MAREK SKIERKOWSKI

„Oryginalna apologetyka” według papieża Franciszka 193

PAWEŁ KIEJKOWSKI

Człowiek ośmiu błogosławieństw według papieża Franciszka 205

RECENZJE 219

Konrad Baran, *W sidłach cyberseksu. Zjawisko. Pomoc duszpasterska*, Wydawnictwo Serafin, Kraków 2019, ss. 240. ISBN 978-83-952878-2-4 (Krzysztof Niewiadomski, Wyższe Seminarium Duchowne Kapucynów w Krakowie) 221

Jan Kochel, *Wprowadzenie do edukacji osób starszych. W kręgu pedagogiki katolickiej*, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2020, ss. 209, ISBN 978-83-65860-67-5 (Piotr Guzdek, Uniwersytet Opolski) 225

SPRAWOZDANIA 231

Andrzej Derdziuk, Doroczne spotkanie naukowe Stowarzyszenia Teologów Moralistów (25 października 2020) 233

CONTENTS

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA

Educational thought – about the seriousness of the theoretical socio-pedagogical findings 9

WALDEMAR SEGIET

Around community: from the inspiration of modernity to pedagogical references 25

EWA SOLARCZYK-AMBROZIK

Universities in the face of work transformations and global educational culture. From University Lifelong Learning (ULLL) to Lifelong Learning Universities (LLLU) 43

MARZENA CHROST

The importance of reflectivity in education on the example of Ignatian pedagogy 61

MONIKA OLIWA-CIESIELSKA

Silence as a communication strategy of people in the culture of poverty 75

MONIKA LEWICKA

A child in a situation of divorce of parents. Pedagogical implications 93

VARIA

ANDRZEJ DERDZIUK

An Adequate Moral Theology for Our Times 111

JACEK BRAMORSKI

Philosophical and theological sources of music therapy in antiquity and the Middle Ages 123

PIOTR GUZDEK, JAROSŁAW JĘCZEŃ

Clinical miscarriage from the perspective of multifaceted contexts of procreative loss 143

ANDRZEJ BOHDANOWICZ

Pastoral gentleness in the work of a hospital chaplain in the context of spiritual care for the patient 171

KATARZYNA WASIUTYŃSKA

“With an inculturated spirituality” (QA 79). Reflection on spirituality in the light of *Querida Amazonia* 183

MAREK SKIERKOWSKI

„A Creative Apologetics” according to Pope Francis 193

PAWEŁ KIEJKOWSKI

Man of the Eight Beatitudes according to Pope Francis 205

REVIEWS 219

Konrad Baran, *W siłkach cyberseksu. Zjawisko. Pomoc duszpasterska*, Wydawnictwo Serafin, Kraków 2019, ss. 240. ISBN 978-83-952878-2-4 (Krzysztof Niewiadomski, Wyższe Seminarium Duchowne Kapucynów w Krakowie) 221

Jan Kochel, *Wprowadzenie do edukacji osób starszych. W kręgu pedagogiki katolickiej*, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2020, ss. 209, ISBN 978-83-65860-67-5 (Piotr Guzdek, Uniwersytet Opolski) 225

ACCOUNTS 231

Andrzej Derdziuk, Doroczne spotkanie naukowe Stowarzyszenia Teologów Moralistów (25 października 2020) 233

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Studiów Edukacyjnych

Myśl edukacyjna – o powadze teoretyczności ustaleń socjopedagogicznych

Nie teoria jest dobrem, ale dobra teoria

Rzeczywistość społeczno-kulturowa, poddawana nieustannym procesom zmiany, prowadzi do wielokontekstowych przemian społecznych wyrażających się w permanentnej kreacji współczesnego społeczeństwa, któremu kształt nadały dwa procesy: modernizacji i globalizacji¹. Wielowymiarowość i złożoność współczesnej konfiguracji społecznej przyczynia się do trudności w uchwyceniu i jednoznacznym dookreśleniu czynników determinujących zmiany w systemie społecznym oraz teoretycznym opisie społecznego wymiaru bytu ludzkiego, co nie pozostaje bez znaczenia dla procesu budowania teorii – wiedzy teoretycznej wyjaśniającej procesy społeczno-kulturowe i socjopedagogiczne.

Na wstępie podjętej narracji należy wyraźnie zaakcentować cel podjętego wywodu. W niniejszym artykule uwaga będzie skupiona na charakterystyce rysów społeczno-kulturowych globalizującego się świata, co ma posłużyć zobrazowaniu współczesnej kultury w celu zaakcentowania istoty i powagi poziomu poznania (zjawisk społecznych) na drodze przyjęcia wybranej teorii dla ich rozpoznania, a następnie odniesienia się do osobliwości myślenia pedagogicznego, czyli do powinności uprawiania naukowej (teoretycznej) pedagogiki.

¹ Na jakościową zmianę społeczeństwa globalnego wywołaną przez wyróżnione procesy wskazuje P. Sztompka. Dla autora stanowią one ważką płaszczyznę analitycznego dyskursu nad jakością nowoczesności, wielością nowoczesności i późną nowoczesnością (Sztompka 2002, 557-578).

Spoleczno-kulturowy wymiar globalizacji jako punkt odniesienia do przyjęcia określonej teorii społecznej wyznaczającej jakość jej opisu i eksploatacji

Problematyka globalizacji jako opisu wspólnego mianownika dla swoistości zachodzących w świecie procesów znajduje się w polu zainteresowań różnych dyscyplin naukowych (filozofii, socjologii, politologii, kulturoznawstwa, pedagogiki, ekonomii) od niedawna, nie ma więc utrwalonej i bogatej tradycji. Pierwszym artykułem socjologicznym, w którego tytule pojawiło się pojęcie „globalizacja”, był tekst Rolanda Robertsona (1985), zatytułowany *The Relativization of Societies: Modern Religion and Globalization* (Robertson 1985). Dopiero w latach dziewięćdziesiątych zauważamy – jak ujmuje to Malcolm Waters – „globalizację posługiwania się tym pojęciem, które staje się wszechobecne” i może stanowić podstawową kategorię humanistycznego dyskursu, a jako termin mniej kontrowersyjny zastępuje pojęcie „postmodernizm” na określenie przemian współczesnego świata (Kempny 1998, 242; Cybal-Michalska 2006, 19).

Punktem wyjścia rozważań nad szerokim spektrum omawianego zagadnienia jest uznanie globalizacji za zjawisko. W tym ujęciu globalizacja rozumiana jest jako fakt, który „da się zaobserwować, postrzec zmysłami [...], jako coś wyjątkowego” (Wierzbicka 1998, 655), „występującego w jakiejś dziedzinie” (Sobol 2000, 1275) bądź dziedzinach. Rozważanie globalizacji jedynie jako procesu, a więc „przebiegu powiązanych przyczynowo, następujących po sobie zmian stanowiących stadia rozwoju, przeobrażania się czegoś” (Wierzbicka 1998, 148), tylko częściowo owo zjawisko przybliży. Immanentną cechą rozważań nad globalizacją jest również zwrócenie uwagi na strukturę oraz funkcję, jaką pełni to zjawisko. W analizach wielu autorów będzie więc można dostrzec jakościowe zróżnicowanie podejść do globalizacji, w ujęciu procesualnym, strukturalnym i funkcjonalnym, interpretowanej jako zjawisko odgrywające określone role, wnoszące swój wkład w obraz złożoności współczesnego świata. Ponadto, jak podkreśla R. Robertson, różnorodność „odpowiedzi” na globalizację wywiera wpływ na jakość, kierunek i rezultat tego procesu, co pozwala wnioskować, że kształt „pola globalnego” jest w znacznym stopniu „zależny od nas samych” (Robertson 1992, 161; Cybal-Michalska 2006, 20).

Globalizacja według Martina Albrowa „odnosi się do tych wszystkich problemów, w wyniku których narody świata zostają włączone w jedno światowe społeczeństwo, społeczeństwo globalne” (Kempny 1998, 241). Kierunek podobnie rozumianych przemian, które obejmują swym zasięgiem cały glob, ilustruje R. Robertson, twierdząc, że globalizacja to „zespół procesów, które tworzą jeden wspólny świat” (Kempny 1998, 241). Stanowisko R. Robertsona, określone mianem „teorii woluntarystycznej”, opiera się na przekonaniu,

że zarówno jednostki, społeczeństwa, „systemy” społeczeństw, jak i całą ludzkość należy traktować jako jeden, spójny szkielet analityczny. Równie ważną kwestią, w tym aspekcie, jest unikanie redukcjonizmu, z jego jawnie funkcjonalistycznymi, utylitarnymi i materialistycznymi formami. „Pole globalne”, jako całość, jest społeczno-kulturowym „systemem”, który z jednej strony jest wynikiem „kompresji świata”, ale z drugiej strony – usamodzielnia kultury, cywilizacje, grupy etniczne, społeczeństwa narodowe, „intra-” i „cross-” narodowe ruchy i organizacje (Robertson 1992, 61). Procesy sprzężone ze zjawiskiem globalizacji są często traktowane jako dyfuzje wzorów kulturowych i nazywane westernizacją, macdonaldyzacją (G. Ritzer) czy amerykańizacją, co eksponują w swoich analizach Hans-Peter Martin i Harald Schumann, pisząc, że „Ameryka wprawdzie nie jest wszystkim, ale bez Ameryki wszystko było dotąd niczym” (Martin, Schumann 1990, 258). Marian Golka dodaje, że współcześnie „świat ogląda mityczną Amerykę, a Ameryka pokazuje zmitologizowany, spreparowany świat” (Golka 1999, 136) przyczyniający się do rozwoju szeroko rozumianej konsumpcji. Przedstawione poglądy łączy próba zdefiniowania globalizacji jako zjawiska bądź procesu zmierzającego do stworzenia jednorodnego świata i jednego wspólnego społeczeństwa – społeczeństwa światowego. Z perspektywy omówionego podejścia wszelkie przemiany współczesnego świata ujmowane są jako wpływy kulturowe bądź cywilizacyjne, obejmujące obszar całego globu. Trudno w sposób jednoznaczny odpowiedzieć na pytanie, czy globalizacja jest po prostu procesem homogenizacji, jako że siły fragmentacji i hybrydyzacji są w równym stopniu silne. Bardziej przekonująca jest interpretacja globalizacji podkreślająca jej heterogeniczny charakter (Barker 1999, 38-39; Cybal-Michalska 2006, 20-21).

Z opozycji wobec konwencjonalnych teorii społecznej modernizacji (a w szczególności ich „zachodniocentryzmu”) i braku zainteresowania cywilizacyjną i kulturową różnorodnością narodziła się perspektywa ujmowania świata jako całości, ewoluującego w „globalnie” sugerowanych kierunkach. Globalizacja, zdaniem M. Golki, nie stworzyła świata w postaci homogenicznej i nie wiadomo, czy kiedykolwiek dojdzie do urzeczywistnienia tej wizji. Echo tej opinii można odnaleźć w wypowiedzi Mike’a Featherstone’a, który twierdzi, że aktualny proces globalizacji, sprzeczny z wcześniejszymi oczekiwaniami na coraz bardziej homogeniczny świat, „prowadzi do coraz większej wrażliwości na różnice”, jest konsekwencją faktu, iż „przepływy informacji, wiedzy, pieniędzy, towarów, ludzi i wyobrażeń wzmożyły się do tego stopnia, że poczucie przestrzennych odległości, które oddzielały i izolowały ludzi od potrzeby brania pod uwagę wszystkich innych podmiotów życia społecznego tworzących ludzkość uległy zniszczeniu”. W efekcie „wszyscy znajdujemy się na podwórku innych” (Kahn 1995, 126-128). Globalizacja, jako zjawisko wyrastające z procesu różnicowania się i pluralizmu kulturowego współczesnego

świata, sytuuje się w kontekście rozważań Luisa Ronigera. Zdaniem autora, globalizacja to „zarówno dyfuzja określonych modeli ekonomicznego rozwoju, wzrostu, urynkwienia, jak i odpowiadająca temu procesowi adaptacja lub odrzucenie kulturowych wzorów westernizacji” (Starosta 2000, 48). W tym kontekście globalizacja winna być raczej rozumiana jako światowa sieć współzależności, oddziałująca na poszczególne społeczeństwa i państwa, tak że stanowią one części pewnej całości (Golka 2001, 79). Najbardziej znani przedstawiciele omawianego podejścia: Anthony Giddens, Anthony McGrew i Paul P. Streeten, argumentują, że globalizacja ujmowana jako współzależność, oddziaływanie, intensyfikacja stosunków między państwami jest wyrazem postrzegania świata jako sieci powiązań i tylko w tym kontekście można traktować globalizację całościowo i wskazywać na jej cywilizacyjne implikacje. U podstaw rozważań A. Giddensa leży założenie, iż „globalizacja to intensyfikacja stosunków społecznych o światowym zasięgu, która łączy różne lokalności w taki sposób, że lokalne wydarzenia kształtowane są przez zdarzenia zachodzące w odległości wielu tysięcy mil i same na nie oddziałują” (Kempny 1998, 242). Uściślając zakres tego pojęcia, należy uznać za A. McGrewem, że globalizacja „polega na wielości powiązań i wzajemności oddziaływań państw i społeczeństw tworzących obecny światowy system” (Golka 1999, 114). W konsekwencji, jak podkreśla Luis Roniger, globalizacja charakteryzuje się: „transnacionalizacją wzorów kulturowych, kontynentalizacją wymian ekonomicznych, regionalną transnacionalizacją oraz wzrostem znaczenia lokalności” (Starosta 2000, 48). Na aspekt pogłębiania się światowych powiązań niemal we wszystkich sferach współczesnego życia społeczno-kulturowego, ekonomicznego, politycznego, zwraca również uwagę Paul P. Streeten, definiując globalizację jako „intensyfikację ekonomicznych, politycznych i kulturowych stosunków poprzez granice” (Liberska 2002, 17; Cybal-Michalska 2006, 22).

U źródeł powyższych stwierdzeń nie leży rozstrzygnięcie, czy pojęcie globalizacji odnosi się do dotyczących całego świata następstw czy przedsięwzięć. Odpowiedzi na to pytanie udziela Zygmunt Bauman, podkreślając, iż wszechobecny termin globalizacja najczęściej odnoszony jest do powszechnych skutków, „ciągle niezamierzonych i nieprzewidzianych”, a nie inicjatyw i przedsięwzięć. Konsekwencją wymienionego poglądu jest uznanie globalizacji współczesnego świata, którego los zależy w dużej mierze od przypadku na płaszczyźnie globalnych działań, zależności i interesów, za proces w dużym stopniu niekontrolowany, spontaniczny, a także nieodwracalny; co więcej, trudno jest jednocześnie określić jego stan. Perspektywy oglądu globalizującego się świata są więc trudne do uchwycenia ze względu na dynamiczny charakter i trwanie omawianego procesu. Pogląd ten znajduje współczesne potwierdzenie w rozważaniach Z. Baumana, zgodnie z którym „pojęcie globalizacji przekazuje nieokreślony, kapryśny i autonomiczny charakter świa-

ta i jego spraw, brak centrum, brak pulpitu operatora, zespołu dyrektorów, biura zarządu. Globalizacja jest inną nazwą «nowego nieporządku świata» (Bauman 2000, 71) i „odnosi się bezpośrednio do «anonimowych sił» G.H. von Wrighta; sił działających w pustce, na mglistej, grząskiej, nie dającej się oswoić ani przebyć «ziemi niczyjej», rozciągającej się poza zasięgiem możliwości konkretnego planowania i działania kogokolwiek” (Bauman 2000, 72-73; Cybal-Michalska 2006, 23). Zakres problemowy terminu „globalizacja” ma charakter historyczno-społecznej konstrukcji uwzględniającej dynamikę czasową wielu procesów społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych składających się na obraz współczesnego świata, co wskazuje na relatywną nowość pojęcia globalizacji.

Praktyka poznawcza w naukach społecznych i oczekiwania wobec walorów eksplanacyjnych twierdzeń

Przywołane powyżej rozstrzygnięcia uświadamiają, że na szczególną uwagę zasługuje wymiar czasu (nieprzewidywalna zmienność tempa zmian rzeczywistości społeczno-kulturowej) oraz wymiar przestrzeni (zróżnicowanie zakresu zmian, jakim podlegają różne społeczeństwa) (Misztal 2000, 157). *Stricte* socjologiczny dyskurs odwołuje się do najbardziej ogólnego poziomu poznania wiążącego się z przyjęciem określonej teorii czy też filozofii² społecznej wyznaczającej jakość poznania, opisu, diagnozy, eksplanacji i możliwości rozumienia otaczającej rzeczywistości (Cybal-Michalska 2013, 119).

Praktyka poznawcza i oczekiwania wobec walorów eksplanacyjnych twierdzeń (ich trafności) przez teorię formułowanych (przy refleksji nad jej zdolnością eksplanacyjną w ogóle) odwołują się do możliwości teoretycznego uogólnienia i klasyfikowania świata społecznego czy też przekładania tez teoretycznych na grunt poznania empirycznego w celu ich weryfikacji, jak również wyjaśniania zjawisk poprzez identyfikację mechanizmów przyczynowych i procesów ujawnianych poprzez jakość swoich efektów (Scott i Marshall 2009, 761). I chociaż teoria socjologiczna „jako praktyka i jako instrument poznania rzeczywistości społecznej podlega zewnętrznej krytyce co do stopnia, w jakim spełnia ona uniwersalne kryteria naukowe, i jednocześnie jest przedmiotem autooceny, które wskazują na pozytywne lub potencjalnie rozwojowe aspekty jej autonomicznego statusu poznawczego” (Misztal 2000, 173), to jednak jej walor kognitywny stanowi formę przedstawienia struktury rze-

² Zdaniem G. Marshalla, termin „filozofia społeczna” bywa odnoszony do doniosłych „pomyśłów” teoretycznych – do najbardziej ogólnego poziomu teorii społecznych, takich jak: funkcjonalizm strukturalny, fenomenologia, czy marksizm (Marshall 2005, 384).

czywistości społecznej wykraczającej poza możliwości bezpośredniego zaobserwowania czy zmierzenia.

W tym sensie istotne wydaje się określenie granic pola poznawczego pozwalających na dookreślenie, czy teoria ujmuje „całość», «większość», oraz «najważniejszą część» [...] zakresu zmienności determinant czy komponentów *eksplanandum*” (Misztal 2000, 181)³, a więc przedmiotu poznania (rozumianego jako to „coś”, co należy wyjaśnić), który ma zostać wyjaśniony. Zdolność eksplanacyjną teorii określa się przez rozpoznanie wielkości zakresu rzeczywistości, do którego teoria ma zastosowanie, przeto jest ona „pochodną praktyk interrogacyjnych wprzęgniętych w proces poznawczy i zależy od tego [...] czy uwzględniają czynniki porównawcze, historyczne i teoretyczne” (Misztal 2000, 183). Zasadnicze znaczenie ma status poznawczy teorii, która pozwoliłaby na zrozumienie zjawiska przyspieszenia historycznego i „triumfującej współczesności” (P. Sztompka). Makrospołeczne procesy determinujące znaczące przekształcenia współczesnego globalizującego się społeczeństwa w ciągu ostatnich lat nabrały nowej jakości i stały się nieodwracalną tendencją rozwojową. Nowe procesy różnicowania, wielowymiarowości i współzależności różnych dziedzin życia społecznego oraz kulturowej pluralizacji współczesnego świata wpływają na praktykę kognitywną, skłaniającą do uwzględnienia „w dyskursywny sposób «zmienną naturę życia społecznego na całym świecie»” (Misztal 2000, 186). Fakt ten aktualizuje problem „ateoretyczności wielu ustaleń socjologicznych” (Manterys, Mucha 2009, VII) i kumulacji wiedzy społecznej kodyfikowanej w ramach wyróżnionych paradygmatów. W obliczu dynamiki rozwoju i trudnego do przewidzenia kierunku zmiany społecznej może pojawić się, na co wskazuje Raymond Baudon, tendencja „do doraźności praktyk interogacyjnych i do udzielania odpowiedzi *ad hoc* na pytania o zależności między różnymi elementami rzeczywistości społecznej. [...] «Dobra teoria [...] ma zdolność eksplanacyjną, która obejmuje szereg istotnych faktów, łącznie z faktami jeszcze nieznanymi»” (Misztal 2000, 189-190). Logika zmiany konfiguracji organizacyjnej społeczeństwa nie jest łatwa do uchwycenia. Wiele orientacji teoretycznych podlega dewaluacji. Poddane krytycznemu oglądowi ukazującemu ich ograniczenia ukierunkowują myślenie na „potrzebę wypracowania nowych instrumentów analitycznych” (Manterys, Mucha 2009, VII) odnoszących się do jakości współczesnego społeczeństwa w dynamicznym procesie zmiany. Globalizacyjne tendencje

³ Autor podkreśla, iż teoria może być satysfakcjonująca zarówno wtedy, gdy obejmuje „większość” determinant eksplanandum, jak również wówczas gdy koncentruje się na „mniejszej jego części” przy założeniu jednak, że dysponuje „takim istotnym rozpoznanie pola zmienności, które pozwala na stwierdzenie, że komponenty, które są przedmiotem praktyki poznawczej, są faktycznie bardziej doniosłe heurystycznie” (tamże, s. 182) aniżeli te pominięte – mniej istotne dla wyjaśnienia obranego fragmentu rzeczywistości społecznej.

świata implikują „heterogeniczność dialogów” (A. Appadurai). Potrzebna jest refleksja nad rodzajem teorii, która najlepiej posłuży eksploracji zjawisk społecznych. W świetle poczynionych rozważań konstytutywną cechą „dobrej” teorii jest jej dyskursywny charakter, „otwarcie na zjawiska i procesy jeszcze nieznanne, dopuszczenie dialogu teoretycznego oraz [...] pryncypialne dopuszczenie założenia o historycznej zmienności własnej zdolności eksplanacyjnej” (Misztal 2000, 189-190). To, co stanowi istotę współczesnego „teoretyzowania” (J.C. Alexander), nie ogranicza się li tylko do debaty wokół teorii ogólnej. Dynamikę rozwoju współczesnej aktywności teoretycznej charakteryzuje nie tylko wysoka kultura filozoficzna i metodologiczna, ale także możliwość zastosowania poczynionych ustaleń w wyodrębnionych subdyscyplinach socjologii (Manterys, Mucha 2009, VIII-IX). Podczas prób dookreślenia powyższych rozważań nad istotą teoretyzowania socjologicznego i jego „płodnością” pojawia się problem rozumienia „teorii naukowej”. Obszerna debata naukowa poświęcona temu zagadnieniu pozwala na przyjęcie rozumienia teorii jako „systemu dedukcyjnego, z jasno określonym zbiorem założeń i abstrakcyjnych twierdzeń podstawowych o najwyższym stopniu ogólności (najlepiej aksjomatów) z których wyprowadza się twierdzenia niższego rzędu” (Manterys, Mucha 2009, XIII). Aksjomaty, nierzadko w teoriach socjologicznych niesformułowane wprost, to postulaty, założenia, uznawane powszechnie zasady traktowane jak oczywiste prawdy (Scott, Marshall 2009, 33). Ogólne, zdefiniowane przez Stefana Nowaka, określenie terminu „teoria” akcentuje, że jest to „zespół praw (twierdzeń) uporządkowany tak, aby stanowiły one pewną wewnątrznie spójną konstrukcję logiczną” (Ziółkowski 2006, 16). Teoria wyjaśnia i interpretuje zjawiska, „starając się dotrzeć do możliwie uniwersalnej istoty mechanizmów kierujących społecznymi procesami i podtrzymywaniem oraz dynamiką struktur” (Manterys, Mucha 2009, XIII), co dodatkowo aktualizuje potrzeba nowego spojrzenia na strukturę społeczną. Nawet przy Mertonowskim postulatcie budowy teorii średniego zasięgu⁴, ilustrującym dążenie do teoretycznego ujęcia wybranych aspektów i przejawów życia społecznego, teorie „powinny być oparte na pojęciowych modelach rzeczywistości społecznej, a więc pewnych ogólnych powiązanych wzajemnie hipotezach dotyczących tego, jakie jej cechy i jakie związki między tymi cechami są uważane za szczególnie istotne” (Manterys, Mucha 2009, XIII), co również stwarza możliwości antycypowania kierunku i zakresu zjawisk społecznych. Zdefiniowa-

⁴ Ten wybitny amerykański socjolog, autor pracy zatytułowanej *Social Theory and Social Structure* (1957, wyd. pol. 1982), teorię średniego zasięgu definiuje jako: „teorie które się znajdują pomiędzy niezbyt doniosłymi, ale koniecznymi hipotezami roboczymi powstającymi w nadmiarze w toku codziennej pracy badawczej i najogólniejszymi konsekwentnymi próbami rozwinięcia jednolitej teorii, dzięki której można byłoby wyjaśnić prawidłowości widoczne w zachowaniach organizacji oraz zmianie społecznej” (Marshall 2005, 393).

nie istoty teorii, zaproponowane przez Jerzego Szackiego, uwzględnia świadomość nieistnienia takiej, która spełniałaby wszystkie warunki. W ujęciu autora teorią „jest wszelki zespół pojęć i stosunkowo ogólnych twierdzeń o rzeczywistości społecznej mający porządkować dostępną wiedzę na jej temat oraz dostarczać wytycznych dla dalszych obserwacji i badań” (Ziółkowski 2006, 17; Cybal-Michalska 2013, 14-16).

W świetle charakterystycznego na nauk społecznych dyskursu nad ekspansywnym charakterem rozwoju społecznego „odżywa spojrzenie na społeczeństwo i kulturę w kategoriach długiego trwania, zmiany dostrzegalnej poprzez uruchomienie wyobraźni historycznej, poszukiwania długofalowych trendów i ich związków z przemianami na poziomie życia codziennego” (Manterys, Mucha 2009, XIII). Wyłania się nowe spojrzenie na „nowoczesną formację społeczną” (Sztompka) sprzyjające skoncentrowaniu narracji na naturę świata społecznego – wzajemną zależność między globalnością (nową jakością stosunków społeczno-kulturowych na skalę globu) a indywidualnymi dyspozycjami jednostek. Intelktualiści odwołują się do wybranej teorii rozwoju społecznego i interpretacji zmiany społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem sfer życia społecznego, stanowiących impuls przemian dokonujących się w społeczeństwie.

Wyzwania współczesności, szeroki kontekst procesów powiązanych ze zjawiskami modernizacji i globalizacji, skłaniają do poszukiwania perspektywy teoretycznej, która pozwoli na możliwie najlepsze i wnikliwe rozpoznanie zjawisk społecznych. Refleksja nad „ateoretycznością” wielu orientacji teoretycznych prowokuje, inspiruje, skłania i aktualizuje praktykę namysłu i poszukiwania nowych rozwiązań teoretycznych. W rezultacie dotychczasowe pomysły teoretyczne poddane dogłębnej krytycznej recepcji „ukazującej jej ograniczenia, stają się przedmiotem analitycznej obróbki, punktem wyjścia nowych rozwiązań teoretycznych” (Manterys, Mucha 2009, VII), próbą przełamania biegunowo odmiennych stanowisk⁵, po to by – jak podkreśla Steven Seidman – „zmierzyć się z wyzwaniami, które konstytuuje [...] kryzys społeczeństwa zachodniego, związany z zakwestionowaniem nowoczesnego projektu społeczeństwa” (Manterys, Mucha 2009, VIII; Cybal-Michalska 2013, 17-18).

⁵ M. Ziółkowski mówi wręcz o unieważnieniu przeciwstawności stanowiska krańcowych, a w szczególności między: „holizmem a indywidualizmem, między determinizmem a aktywizmem, a [...] na poziomie metateoretycznym – między obiektywizmem a subiektywizmem w poznaniu, oraz między wartościowaniem a wolnością od wartościowania w naukach społecznych” (Ziółkowski 2006, 631. To poszukiwanie równowagi między „ujęciami makrosocjologicznymi, obiektywistycznymi i deterministycznymi z jednej strony a ujęciami mikrosocjologicznymi, indywidualistycznymi, i subiektywnymi z drugiej (tamże).

Refleksja nad teoriopoznawczym podejściem służącym wyjaśnieniu szerokiego spektrum procesów socjopedagogicznych

Podczas rozważań nad istotą teoretyzowania i jego „płodnością” pojawia się – świadcząca o jakości postawionego tematu – refleksja, pytanie: o możliwe teoriopoznawcze podejście służące wyjaśnieniu szerokiego spektrum procesów wychowawczych czy szerzej – edukacyjnych. Pedagog w swojej aktywności teoretyzowania poszukuje odpowiedzi nie tylko na pytanie świadczące o socjologicznym punkcie widzenia, a mianowicie: Jaka teoria podejmie się wyjaśnienia szerokiego spektrum procesów odpowiadających za „organizowanie różnorodności” w obrębie zglobalizowanego społeczeństwa płynnonowoczesnego, w której partycypuje podmiot?, ale również na pytanie: Jaka jest podatność struktur społecznych na wpływy edukacyjne? To w istocie troska o świadomość miejsca i funkcji edukacji w łańdźcu społecznym, o możliwość kreowania ulepszających składowych dotychczasowego systemu społecznego. Można z całą pewnością, za Tadeuszem Lewowickim przyjąć, że „pedagogika jest nauką, od której spodziewać się można pozytywnego wpływu na praktykę życia społecznego. Udział pedagogów akademickich w społecznym ruchu na rzecz zmiany praktyki oświatowej spostrzegać należy jako powinność i jako ważny czynnik przeobrażeń edukacji. [...] Silne więzi teorii pedagogicznej i oświatowej praktyki umożliwiają nie tylko formułowanie uogólnień w postaci idei, koncepcji i teorii – znaczących w rozwoju dyscypliny. Dadzą także możliwość przenoszenia tych idei i koncepcji na grunt praktyki. A stanie się to osiągalne – bez zniekształceń, wynaturzeń, powierzchowności – przy zaangażowaniu pedagogów akademickich praktyki” (Lewowicki 2004, 48-50). Jakże pouczająco brzmi konstatacja Zbigniewa Kwiecińskiego, że pedagogika „zawiera w sobie zarówno teorie i badania tworzące wiedzę dla wiedzy oraz generujące wiedzę o kształceniu, wychowaniu i oświacie, jak i wiedzę dla wiedzy [...] i dla zwykłych praktyków edukacji, a także «generalizację» o działaniu, to jest zwerbalizowane wersje (opisowe, a częściej normatywne) samych tych działań” (Kwieciński 2004, 29).

Niepodobna zaprzeczyć, że dla praktyki życia społecznego i tworzenia dla niej nowych prorozwojowych szans na uwagę zasługuje społeczna rola i użyteczność nauk pedagogicznych. Tym samym dynamika rozwoju „pedagogicznego” teoretyzowania, której pedagog akademicki nie może zlekceważyć, powinna wyrastać z wysokiej kultury metodologicznej i uwzględniać możliwość zastosowania poczynionych ustaleń w subdyscyplinach pedagogiki. Trzeba przy tym podkreślić – na co uwrażliwia Bogusław Śliwerski, przywołując opinię Andrzeja Michała de Tchorzewskiego – że pedagogika teoretyczna czuwająca nad kulturą metodologiczną, poprawnością ontologiczną i epistemologiczną pozwoli subdyscyplinom pedagogicznym „w budowaniu przez nie

«[...] zbioru zdań empirycznych, które wyjaśniają za pomocą praw i hipotez, definicji i twierdzeń oraz sądów klasyfikujących różnorodne fakty, zdarzenia i procesy należące do określonego przez nie przedmiotu poznania. Spełni ona sama w ten sposób swoją funkcję eksplanacyjną oraz heurystyczną»” (Śliwerski 2017, 74). W gruncie rzeczy mowa tu o koncentracji na konstruowaniu – jak ujmuje to przywołany przez Heliadora Muszyńskiego – David Kaplan – „szerokiej i systematycznej struktury teoretycznej”, to znaczy systemu ściśle powiązanych, hierarchicznie uporządkowanych i logicznie zamkniętych twierdzeń teoretycznych” (Muszyński 2004, 89). I nie ulega zaiste wątpliwości, że trwanie w tym procesie to kierunek wysoce pożądaný dla pedagogiki jako nauki w obszarze nauk społecznych i humanistycznych. Odpowiedzialna debata naukowa poświęcona zagadnieniu budowania teoretycznego charakteru pedagogiki, nieaspirująca bynajmniej do jednoznaczności w określeniu definicyjnego *credo* pojęcia „teoria pedagogiczna”, „teoria edukacji” pozwala na przyjęcie rozumienia teorii: jako „systemu dedukcyjnego, z jasno określonym zbiorem założeń i abstrakcyjnych twierdzeń podstawowych o najwyższym stopniu ogólności, z których wyprowadza się twierdzenia niższego rzędu” (Manterys, Mucha 2009, XIII) przy ważkim dopowiedzeniu, że poczynione ustalenia, wiedza będą przydatne dla praktyki, dostarczą bowiem „uogólnionych i usystematyzowanych informacji o przebiegach procesów edukacyjnych, wyjaśniających te procesy i mówiących o sposobach ich organizowania i realizacji” (Muszyński 2004, 92). Jak łatwo zauważyć, istotę teorii stanowi ogólność sądów, uchwycenie zależności między faktami oraz otwarcie na zjawiska jeszcze nieznanne. Otóż warto zaakcentować, że przez teorię rozumie się „wyłącznie takie sądy ogólne mówiące o ich występowaniu, które mogą służyć za przesłanki dla dwójakiego rodzaju wniosków: po pierwsze, wyjaśniających dane zjawisko, a więc stanowiących odpowiedź na pytanie, dlaczego ono zachodzi oraz, po wtóre, pozwalających przewidzieć dane zjawisko, a więc stanowiących odpowiedź na pytanie o warunki, w jakich ono występuje” (Muszyński 2004, 96). Do rozwiązania problemu, co jest nieustannie potrzebne pedagogice, odwołuje się B. Śliwerski, akcentując, że istotę stanowi „generowanie podejść syntetycznych, które wyprowadzą teorie wychowania i kształcenia poza granice i ograniczenia cząstkowych paradygmatów i ich rozmaitych autorskich wariantów, także irracjonalnych czy pseudonaukowych” (Śliwerski 2017, 57).

Samoświadomość pedagoga jako teoretyka i badacza nakazuje poszukiwać zbioru narzędzi niezbędnych do określenia badanego zakresu zjawisk rzeczywistości edukacyjnej w ramach obranej tradycji teoretycznej tak, że teoria staje się instrumentarium intelektualnego zorientowania jego programu badawczego dookreślanego pod kątem praktyki edukacyjnej i jej potrzeb. Nie bez racji należy uznać, iż „teoria odnosi się w szczególności do rzeczy-

wistości, w taki mianowicie, że tylko z rzeczywistości może zostać wyprowadzona, rzeczywistość opisuje i w konfrontacji z rzeczywistością się sprawdza” (Muszyński 2004, 96). Tym samym, a może należałoby powiedzieć, co więcej, uprawianie naukowej pedagogiki, spełniającej jednocześnie wymóg teoretycznego charakteru wiedzy i praktycznego jej zastosowania, odbywa się na drodze badań empirycznych. Można rzec – przywołując „szkołę” myślenia H. Muszyńskiego, że teoria właśnie z empirii wyrasta. Ponadto poglądy tego badacza na temat modeli teorii pedagogicznych na użytek praktyki kierują uwagę na teorie wyjaśniające i teorie prakseologiczne. Myśl pedagogiczna H. Muszyńskiego wzbogaca refleksją. Meinrda Perrez i Jeana-Luca Patry, rzuca dodatkowe światło zarówno na przydatność wiedzy teoretycznej dla praktyki, jak i fakt jej ustalania na drodze empirii. Teorie wyjaśniające „obejmują twierdzenia o zależnościach (deterministycznych lub probabilistycznych), jakie występują między zmiennymi” (Muszyński 2004, 103-104), natomiast teorie prakseologiczne – „wiedzę technologiczną, obejmującą wypowiedzi o tym, za pomocą jakich działań lub procedur możliwe jest osiągnięcie założonych efektów, a więc celów” (Muszyński 2004, 104). To w istocie omawiany przez B. Śliwerskiego – za Radimem Paloušem – podział na fundamentalny i praktyczny sposób zajmowania się teorią wychowania (Śliwerski 2017, 60).

W rozważaniach nad pedagogiką jako nauką uwaga przeto skierowana jest na twierdzenia teoretyczne o zależnościach między zmiennymi, które stanowią składową zarówno wiedzy monologicznej, jak i technologicznej, ale – jak akcentuje H. Muszyński – zależności te zasadniczo różnią się od siebie. Autor podkreśla przede wszystkim trzy aspekty: „po pierwsze, zależności nomologiczne stanowią swoistą teoretyczną podstawę dla tych drugich: naukowe opracowanie technologii celowego przekształcania rzeczywistości wymaga uprzedniego wyjaśnienia obejmujących ją zjawisk. Toteż niepodobna budować wiedzy technologicznej w oderwaniu od wiedzy nomologicznej (wyjaśniającej) ani też niezależnie od niej lub poza nią. Po drugie, twierdzenia nomologiczne podlegają procedurom weryfikacyjnym, natomiast technologiczne – optymalizacyjnym: w przypadku pierwszych znajduje zastosowanie kryterium prawdziwości, natomiast wobec drugich – kryterium efektywności. Po trzecie wreszcie, twierdzenia technologiczne zawsze znajdują swoje uzasadnienie w twierdzeniach nomologicznych, gdyż są szczególnym przypadkiem tych drugich” (Muszyński 2004, 104). Chodzi wszakże o to, że najistotniejszym narzędziem realizacji celów poznawczych w pedagogice jest „dobra teoria” pedagogiczna (złożona z wiedzy nomologicznej i technologicznej), skupiona na opisie i eksploracji zjawisk i procesów wychowania, edukacji oraz użyteczna dla praktyki, a także adekwatna dla potrzeb z tej praktyki wynikających. Z tego powodu, można – za B. Śliwerskim – traktując pedagogikę jako gałąź wiedzy o kształceniu i wychowaniu, uznać, że „współcześnie naukowy

opis rzeczywistości wychowawczej [...], opiera się na przesłankach intersubiektywnie komunikowanych i sprawdzalnych oraz na logice, prowadząc do sformułowania między innymi sądów opisowych, wyjaśniających, normatywnych, prakseologicznych lub prognostycznych, które mają charakter probabilistyczny” (Śliwerski 2017, 63). Przyznać należy, że powyższe konstatacje czynią pedagogikę równorzędną innym naukom społecznym i akcentują dodatkową wartość i osobliwość budowania teorii w pedagogice, a mianowicie: teoria naukowa budowana na gruncie pedagogiki nie ogranicza się do opisu i eksploracji zjawisk i procesów, lecz zwrócona jest (powinna być) ku wypełnianiu przez tę dyscyplinę naukową jej podstawowych funkcji: antycypacji zdarzeń, ich eksploracji, wywieraniu wpływu na ich przebieg oraz użyteczności dla praktyki (Muszyński 2004, 97; Cybal-Michalska 2021, 99-101).

Wnioski końcowe

Ważką implikacją w kontekście podjętych rozważań nad aktywnością teoretyzowania w pedagogice, nad pedagogiką jako dyscypliną naukową jest wydatnienie faktu, że w obrębie tej dyscypliny w zakresie nauk społecznych i humanistycznych uprawnione i pożądane jest nie tylko poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: Jak jest? (dostarczające wiedzy wyjaśniającej przebieg procesów i zdarzeń edukacyjnych, społeczno-edukacyjnych), ale również – Jak może być?, czy też nawet: Jak powinno być? Należy stwierdzić, biorąc pod uwagę przywołane we wcześniejszym fragmencie artykułu rozstrzygnięcia B. Misztala i H. Muszyńskiego, że w refleksji pedagogicznej nad historycznie przeobrażającą się rzeczywistością społeczno-edukacyjną na szczególną uwagę zasługuje z pewnością wymiar czasu oraz przestrzeni, ale również – co należy dopowiedzieć – wymiar efektywności, a więc konceptualizacja, budowanie wiedzy teoretycznej z wyraźnie „praktycznym” jej wycieniowaniem – wiedzy mającej zastosowanie w praktycznych działaniach edukacyjnych pod kątem potrzeb edukacyjnej praktyki i osiągnięcia określonych celów edukacyjnych. To właśnie w obrębie pedagogiki jako nauki o wychowaniu, zjawiskach i procesach edukacyjnych wyróżnione wymiary nie powinny być ignorowane, to one bowiem świadczą o rozwoju i żywotności tej dyscypliny, jej tożsamości, a także powadze, odpowiedzialności i znaczeniu.

Ważne, że kiedy zastanawiamy się współcześnie, w doświadczeniu zmienności i ambiwalencji globalizującego się świata, wielości możliwości, jak pogodzić trwałe wartości i zmienny świat⁶, to z pomocą może przyjść właśnie

⁶ Tak postawione pytanie wygłosiła na pierwszym inauguracyjnym posiedzeniu Zespołu ds. Kultury i Edukacji Międzykulturowej prof. Irena Wojnar.

wyobrażenia pedagogiczna, która traktuje edukację jako przestrzeń nie tylko transmisji kultury, ale przede wszystkim transformacji kultury. Konsekwencją tego stanu rzeczy niech będzie stwierdzenie, że istnieje alternatywa dla świata, w którym partycypujemy, i można zmieniać jakość ludzkiego życia we współczesnym obrazie kultury, i to właśnie pedagodzy mają ten przywilej jej urzeczywistniania. Pamiętać przy tym należy, że odbywa się to w warunkach wielości, sfragmentaryzowania i heterogeniczności, a to oznacza, że „wszystkie nauki humanistyczne i społeczne są konfrontowane z pluralizmem idei, teorii, ideologii i filozofii wychowania czy kształcenia” (Śliwerski 2017, 117). Myśl edukacyjna (dobra teoria pedagogiczna) wczoraj i dziś jest osią narracji przeobrażającej się rzeczywistości społecznej.

EDUCATIONAL THOUGHT – ABOUT THE SERIOUSNESS OF THE THEORETICAL SOCIO-PEDAGOGICAL FINDINGS

SUMMARY

The author in the article poses questions regarding pedagogy as a research discipline turned towards the construction of theory – theoretical knowledge explaining the processes of upbringing. She emphasizes the fact that from the theoretical-cognitive perspective, cognitive practice and expectations of the exploratory value of statements formulated by the theory refer to the possibility of theoretical generalization and classification of the social world. Also they offer translation of theoretical theses into the ground of empirical cognition in order to verify them, as well as to explain phenomena through the identification of causal mechanisms and revealed processes. The exploratory capacity of a theory is determined by recognizing the size of the scope of reality to which the theory applies. Making pedagogy equal to other social sciences, it is impossible not to emphasize the additional value and peculiarity of theory construction in pedagogy, namely: the research theory constructed on the ground of pedagogy is not limited to the description and explanation of phenomena and processes, but it is directed towards anticipation of events, influence on their course and their usefulness for practice.

Keywords: research theory, explanatory capacity of a theory, pedagogy as a science, theoretical pedagogy

Słowa kluczowe: teoria naukowa, zdolność eksplanacyjna teorii, pedagogika jako nauka, pedagogika teoretyczna

BIBLIOGRAFIA

- Barker, Chris. 1999. *Television, Globalization and Cultural Identities*. Philadelphia: Open University Press.
- Bauman, Zygmunt. 2000. *Globalizacja*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Cybal-Michalska, Agnieszka. 2006. *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Cybal-Michalska, Agnieszka. 2013. *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Cybal-Michalska, Agnieszka. 2001. „Oddech myśli” jako uobecnianie przeszłości. W: *Dziedzictwo pedagogiczne dla przyszłości. Debata wokół „Oddechu Myśli” Bogdana Nawroczyńskiego*, red. Anna Babicka-Wirkus, Monika Jaworska-Witkowska, Dariusz Kubinowski, 91-103. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Golka, Marian. 1999. *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Golka, Marian. 2002. Kultura w przestrzeni globalnej. W: *Spoleczne problemy globalizacji*, red. Zbigniew Blok, 77-90. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Kahn, Joel Simmons. 1995. *Culture, Multiculture, Postculture*. London: Sage Publications.
- Kempny, Marian. 1998. Globalizacja. W: *Encyklopedia socjologii. Tom I*, red. Andrzej Kojder, 241-245. Warszawa: Wydawnictwo Oficyna Naukowa.
- Kwieciński, Zbigniew. 2004. Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych. W: *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, red. Wiesław Ambrozik, Kazimierz Przyszczypkowski, 29-42. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Lewowicki, Tadeusz. 2004. Wystąpienie. W: *Tadeusz Lewowicki. Doctor Honoris Causa Universitatis Opoliensis*, 43-51. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Liberska, Barbara. 2002. Współczesne procesy globalizacji gospodarki światowej. W: *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, red. Barbara Liberska, 17-37. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Mały słownik języka polskiego*, red. Elżbieta Sobol. 2000. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Manterys, Aleksandra i Janusz Mucha. 2009. Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia 2009 r. W: *Nowe perspektywy teorii socjologicznej*, red. Aleksandra Manterys, Janusz Mucha, VII-XXVII. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Marshall, Gordon. 2005. *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Martin, Hans-Peter i Harald Schumann. 1999. *Pułapka globalizacji*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Misztal, Bronisław. 2000. *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*. Wydawnictwo Universitas.
- Muszyński, Heliodor. 2004. Teoria w pedagogice. W: *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, red. Wiesław Ambrozik, Kazimierz Przyszczypkowski, 89-106. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Robertson, Roland. 1992. *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London: SAGE Publications.
- Robertson, Roland. 1985. The Relativization of Societies: Modern Religion and Globalization. W: *Cults, Culture and the Law*, red. Thomas Robbins, William C. Shepherd, James McBride, 31-42. Chico: Scholars Press.
- Scott, John and Gordon Marshal. 2009. *Oxford Dictionary of Sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Starosta, Piotr. 2000. Globalizacja i nowy komunitaryzm. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 47-68.
- Sztompka, Piotr. 2002. *Socjologia*. Kraków: Wydawnictwo ZNAK.
- Śliwerski, Bogusław. 2007. Pedagogika ogólna w ponowoczesnym świecie. W: *Profesor Bogusław Śliwerski. Doctor Honoris Causa KUL*, 51-119. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Słownik współczesnego języka polskiego tom II, red. Elżbieta Wierzbicka. 2008. Warszawa: Wydawnictwo Reader's Digest.

Ziółkowski, Marek. 2006. Teoria socjologiczna początku XXI wieku. W: *Współczesne teorie socjologiczne. Tom 1*, opr. Aleksandra Jasińska-Kania, Lech Nijakowski, Jerzy Szacki, Marek Ziółkowski, 15-31. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Ziółkowski, Marek. 2006. Wstęp. Teoria strukturalistycznego konstruktywizmu i teoria strukturacji. W: *Współczesne teorie socjologiczne. Tom 2*, opr. Aleksandra Jasińska-Kania, Lech Nijakowski, Jerzy Szacki, Marek Ziółkowski, 631-633. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Agnieszka Cybal-Michalska – pedagog, specjalistka w zakresie pedagogiki ogólnej i socjologii edukacji, profesor nauk społecznych, profesor zwyczajny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych tej uczelni.

WALDEMAR SEGIET

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Studiów Edukacyjnych

Wokół wspólnotowości: od inspiracji nowoczesności do pedagogicznych odniesień

Z dużym ładunkiem nadziei, w tym pedagogicznej, zaleca się myślenie i działanie na rzecz propagowania i umacniania życia wspólnotowego, z przypisywanym mu znaczeniem także dla funkcjonowania społeczeństwa nowoczesnego, które „stara się łączyć w sobie tendencję przynależności do wspólnoty postrzeganej jako miejsce uznania dla innych oraz tendencję pielęgnowania indywidualnej autonomii rozumianej jako troska o zachowanie niepowtarzalności” (Kostyło 2019, 39). Współczesna orientacja na indywidualizm – uważana za integralny komponent nowoczesności – prowokuje określone próby jej odczytywania, ze wskazaniem chociażby na opozycję „indywidualizm-kolektywizm”, w wyjaśnianiu której liczy się „z jednej strony, fakt postępującego wyzwalać się jednostki z kokonu tradycyjnej wspólnoty i spod władzy wszelkich zbiorowych autorytetów, z drugiej strony – narastający opór przeciwko ujednostkowieniu ze strony zwolenników już to utrwalania i/lub odnawiania tradycyjnych wspólnot, już to budowania takich czy innych wspólnot nowych, które miałyby równie doskonale zapewnić zatarcie granicy między Ja i My” (Szacki 2005, 88).

Kwestia budowania wspólnoty, istotna w każdym porządku społecznym, bez względu na różnicujące się formy życia społeczno-kulturowego czy sposób społecznej, państwowej organizacji społeczeństwa otwiera na perspektywę „uzdalniania do wzajemnej pomocy, do współdziałania i pozytywnego współżycia” (Sośnicki 1933, 59). Uzasadnia pole refleksji nad partycypacją społeczną, kształtowaniem rzeczywistości z nowymi szansami wspólnego

działania, rozwijaniem współpracy pomiędzy jednostkami zainteresowanymi realizacją wspólnych spraw, stawiającymi na swoją aktywną obecność w środowisku życia. Może być inspiracją pozwalającą nadawać określony sens indywidualizacji i uspołecznieniu, by z nim odkrywać kategorie organizujące i integrujące ich poznanie.

Chciałoby się dodać, że chodzi o poznanie pozostające w ścisłym związku tak z indywidualną, jak i wspólnotową mądrością. Pytanie tylko, czy wystarczająco potwierdzana jest realizacja takich celów, jak: wspólna energia (synergia), kooperacja, demokratyczna wspólnota, „refleksyjne monitorowanie działalności” (Giddens 2003, 43).

1. Jednostka w nowoczesnym świecie

Jakkolwiek by patrzeć, w ustaleniach teoretycznych wyprowadzanych z analiz nowoczesności na pierwszym planie pojawia się jednostka: obdarzona wiedzą, inicjatywą, intencjonalna i reflektująca nad własną działalnością (Segiet 2018, 68). Ona też pozostaje (nie)zainteresowana osiągnięciem społecznej integracji, dzieli z innymi swoje bycie (co wcale nie musi okazać się niczym szczególnym ani stanowić wartości dodanej w życiu jednostki; Nancy 1991).

Jednostka sytuowana w ustrukturuwanej przestrzeni pozycji – polu edukacyjnym, gdzie „toczy się walka między pretendencjami, którzy próbują ominąć reguły wejścia w obręb pola i zmienić jego strukturę na swoją korzyść, a ustabilizowanymi aktorami lub grupami, które usiłują bronić swojego monopolu i zdusić współzawodnictwo” (Elliott 2011, 176) – wygrywa określone „stawki”. Są nimi zasoby, których zmienia się: wartość, usytuowanie, funkcja, ich lista pozostaje stale otwarta. Co ważne, nie każda jednostka może docenić znaczenie wiedzy jako zasobu we współczesnym świecie.

W dookreślanu jednostki kierującej się konkretnymi zasobami warto zwrócić uwagę na myśl Jeana-Clauda Kaufmanna odwołującą się do miana jednostki demokratycznej i następująco rozwijanej: „To, co obecnie obserwujemy (demokratyzacja życia społecznego), otwiera nowe horyzonty. Jednostka wybiera swoją prawdę, swoją moralność, swoje więzi społeczne i swoją tożsamość”. Zgodnie z nią człowiek tworzy w swoim życiu osobisty film, gdzie może być jednocześnie scenarzystą, reżyserem i odtwórcą głównej roli (Kaufmann 2004, 229).

Sytuacje deficytu zasobów wiedzy, postępująca indywidualizacja procesu aktywizacji zasobów bynajmniej nie skraca drogi do społecznej integracji w dzisiejszym nowoczesnym świecie. Swoje znaczenie ma refleksyjność, z podkreśleniem której może pojawić się rozpoznany brak bezpieczeństwa on-

tologicznego¹. Tym samym – „czyste relacje” z innymi ludźmi, które zakładają zaangażowanie wywodzące się z zaufania, stają się niemożliwe. Znika albo przynajmniej zostaje osłabiona tradycja jakiegoś samozrozumiałego „my”, moc poczucia wspólnotowości ulega „rozcięczeniu” (Marody, Giza-Poleszczuk 2006). Traci na tym z pewnością autentyczność międzyludzkich relacji, a najbardziej wiara w możliwość odzyskania więzi traconych za sprawą oddziałującej nowoczesności.

W świecie, w którym bardzo łatwo o utratę bezpieczeństwa ontologicznego (z czym wiąże się wyzwolenie jednostki z tradycyjnych, środowiskowych i grupowych więzi), „w wielu sytuacjach życia społecznego – zgodnie z sugestiami Anthony’ego Giddensa – musimy dokonywać wyboru między rozwiązaniami alternatywnymi – nawet gdybyśmy mieli postanowić, że pozostaniemy wierni tradycji. Codzienne eksperymenty stały się integralnym elementem naszych codziennych zachowań, w kontekście których informacjom otrzymanym z różnorodnych źródeł – lokalnej wiedzy, tradycji, nauki i komunikacji masowej – w jakiś sposób trzeba nadawać sens i z nich korzystać. W coraz większej mierze tradycję trzeba kontemplować, bronić, weryfikować, mając świadomość, że istnieje wiele różnych metod postępowania” (Giddens 2001, 95).

Ogląd przeszłości, rejestrowane w związku z nią konfiguracje, także wątpliwości dotyczące tego, o co aktualnie warto zabiegać bądź czemu należy stać czoła, wymagają równoczesnego rozstrzygnięcia tego, co uzasadniać ma wybór odpowiedniej formuły doświadczenia siebie jako podmiotu, w tym wybór warunków, w których indywiduum doświadczać może społecznego uznania. Swoista „polityka tożsamości” oraz „walka o uznanie” stają się w takim zakresie problematyczne, w jakim dotyczą wątpliwości i rozterek, z którymi zmagają się jednostka (nie)dopasowująca własne decyzje do norm obowiązujących w jej społecznym otoczeniu. Z doświadczeniem jednostki podzielonym między bezpieczeństwem a ryzykiem, intymnością a bezosobowością, kojącą wiedzą ekspercką a dezorientującym relatywizmem kulturowym wiąże się sposób, w jaki ona myśli o swoim działaniu, monitoruje je i poddaje refleksji (Elliott 2011, 159).

Przekonanie jednostki o tym, że otaczający świat jest poznawczo i aksjologicznie oswojalny (stabilny?), nie tylko skłania ją do orientowania się na siebie, wzmacnia również dążenia do dzielenia tego świata z innymi, uwrażliwia

¹ Ponowocześnie być ontologicznie bezpiecznym oznacza „posiąść” odpowiedź na pytanie dotyczące istnienia innych ludzi (jedno z egzystencjalnych pytań, jakie stawia Giddens). W koncepcji tego rodzaju poczucia bezpieczeństwa jego uzyskanie opiera się na przekonaniu o swoistej niezmienności obowiązujących reguł kulturowych, które organizują i ukierunkowują zachowania społeczne podmiotów angażujących się w sytuacje społeczno-kulturowe i są gwarantem poczucia pewności świata, Anthony Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002.

na zjawiska szkodliwe (z punktu widzenia jednostki). Sprzyja wypełnianiu świata możliwymi, w sensie „eksperymentalnych gier” podejmowanych przez jednostkę, sposobami bycia i działania. W nich zabiega się o to, by pozostać nadal sobą, odnajdywać siebie z zachowaniem czytelnych odniesień do tego, co znane nam od zawsze, z możliwością korekty tego, co dotknięte erozją (instytucji dających poczucie przynależności, społecznej więzi).

W konstruowaniu świata bezpiecznego i zrozumiałego szczególniej aktualności nabiera próba wglądu w społeczne realia refleksyjnej nowoczesności, oparta na ponadsubiektywnie ważnych rozpoznaniach, w których zachowany zostaje pierwiastek wspólnotowości i są ujawniane motywy, dla których jednostka miałaby rzeczywiście angażować się w praktykę kooperatywnego działania. Zadaniem towarzyszącym eksponowaniu jednostki w nowoczesności pozostaje tropienie śladów poszukiwań współczesnego człowieka: jakiejś jego przynależności, poszukiwania sobie podobnych, relacji z innymi. Kodem, który przewija się w dyskusjach o społecznych zmianach, okazuje się pojęcie partycypacji (Segiet 2020, 32).

Nieprzypadkowo też w podejmowanych rozważaniach o sprawach społecznych przywoływane jest dobro wspólne, oznaczające „po pierwsze, wyzwalaający i oparty na współpracy porządek społeczny czy też konstrukcję instytucji pomyślanych specjalnie w tym celu, by wyzwalać wolne osoby; po drugie, konkretne osiągnięcie społeczne; po trzecie, punkt odniesienia” (Nowak 1998, 125).

2. Swoisty rys społecznej integracji

Ekspozowaniu idei dobra wspólnego sprzyja refleksja nad wspólnotą obywatelską (z charakterystycznymi dla niej cechami, tj. wysokim poziomem współpracy, zaufania, odwzajemniania, obywatelskiego zaangażowania), także próby wiązane z poznawaniem odnoszonym chociażby do „świata powszechnych różnic” czy „nowych sposobów bycia w świecie” (Marody 2014, 252). Różnorodny i ciekawy kontekst towarzyszący potrzebie wspólnotowości pozwala na wskazywanie przyczyn dezorganizacji społeczeństwa. W ramach wybranych aspektów analizowanych w nim procesów, chociażby zaangażowania państwa na rzecz tworzenia warunków do budowania wspólnot obywatelskich – wyprowadzona zostaje określona wersja obowiązującej rzeczywistości.

Podstawą rozpoznawania i rozumienia tego, co oznacza „współistnienie i istnienie dla innych”, jest świat współczesny, w związku z którym w wybranej jego wersji stwierdza się: „świat jest byciem bytów pewnej społeczności, a nie jej atrybutem”, „nie jest łatwo uczynić go przyjaznym w «zamieszka-

niu»”, „każda wspólnota nadaje sens swojemu światu i wielką moc mają wyobrażenia społeczne” (Skarga 2009, 76).

Jeśli przyjmiemy, że „wszystkie wspólnoty mają charakter wyobrażony” (Bauman 2003, 296), możemy też uznać, że „żyjemy w świecie zdefiniowanym dla nas przez naszą przynależność do określonych struktur społecznych – zdefiniowanym przez podzielane w ramach tych struktur przekonania i wyobrażenia, przez wspólnotę komunikacyjną, która z jednej strony, umożliwia nam utrzymywanie relacji z innymi i codzienne funkcjonowanie, ale z drugiej strony, wywiera na nasze struktury poznawcze wpływ nieodparty i zdecydowany” (Trutkowski 2002, 332).

Nawet jeśli we współczesnych społeczeństwach zatracą się idee dobra wspólnego, a cnoty obywatelskie przestają być postrzegane jako wyznaczniki społecznego postępowania, ludzie nie są wyizolowanymi atomami, lecz żyją w grupach, które łączą różnego rodzaju więzi społeczne (Rejman 2007, 67). Kluczem do rozwiązania problemów, z jakimi borykają się współczesne społeczności domagające się jakby na przekór dominującemu w nich duchowi choćby częściowego porządku, względnej stałości i uniwersalności zasad życia zbiorowego, okazuje się poczucie zaufania. W poszukiwaniu sposobów osiągnięcia społecznej integracji jednostek o tożsamości ponowoczesnej, traktujących z rezerwą wspólnoty wiążące swych członków formalnymi normami, regułami przynależności i lojalności, odrzucających tradycyjne obiekty identyfikacji, unikających zobowiązań i przywiązania do ludzi i miejsc, zwraca się uwagę na powiązania międzyludzkie oparte właśnie na zaufaniu. Na nim też powinna opierać się gotowość do odpowiedzialnego zaangażowania się w życie (co potwierdzają przede wszystkim James S. Coleman i Robert Putnam). Według nich kapitał społeczny wyrażający się zaufaniem implikuje wzajemną współpracę członków społeczeństwa na rzecz dobra wspólnego. Zaufanie, także normy i powiązania uważane przez nich za składniki kapitału społecznego, mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa, ułatwiając skoordynowane działania (Putnam 1995, 258).

Budowanie zaufania w warunkach społeczeństwa późnej nowoczesności nabiera jednocześnie nowej jakości, wymaga między innymi „demokratyzacji demokracji”, która dla Giddensa oznacza, że wszystkie sfery życia są w coraz większym stopniu regulowane przez dialog, nie zaś przez uprzednio ustanowione relacje władzy (Elliott 2011, 167).

Warto w tym miejscu zwrócić jeszcze uwagę na istotny fakt występowania demokracji, którą powinno się postrzegać jako wartość przenikającą każdy wymiar życia, każdy związek, zawsze obecną i ciągle realizowaną (Moss 2014, 30). Demokracja, jak podnosił John Dewey, jest to „przede wszystkim sposób wspólnotowego życia, zakorzeniony w kulturze i społecznych relacjach codziennego życia”, to „własny sposób osobistego życia” (Dewey 1939, 2).

Przy wybranym sposobie przedstawiania demokracji istotne jest, że w pojęciu demokracji znajdujemy konkretny punkt oparcia. Można dzięki niemu dostrzec kierunek poszukiwań, na linii których uzyskamy lepsze zrozumienie dla bycia razem, wspólnego działania. Samo już zdecydowanie się na kreowanie demokratycznego projektu, który za wartość uznaje współlistnienie, upoważnia do formułowania uwag (by od razu nie rzec wątpliwości) inspirowanych wybranymi kategoriami poznawczymi. Są nimi: bezpieczeństwo ontologiczne, czyste relacje, zaufanie, zasoby. Wolno je tym samym uznać za drogowskazy na drodze do porozumienia w klimacie solidarności, współpracy opartej na dialogu, wyborów odnoszących się do dobra wspólnego.

Wzrastająca podmiotowość rodzącego się społeczeństwa obywatelskiego, atrakcyjnie brzmiąca koncepcja wolnego, demokratycznego społeczeństwa edukacyjnego to materia dociekań pedagogicznych, która wykracza poza ramy terażniejszości i uczy innego spojrzenia na powszechność. To transparentność „możliwej rzeczywistości”, w której „edukacja jest akuszerką demokracji” (Moss 2014, 27).

Współcześnie, w rzeczywistości kojarzonej z występowaniem dążeń liberalnych, postępującą demokratyzacją życia społecznego pojawiają się mniej lub bardziej kompletne rozstrzygnięcia, powodując niejako czy uświadamiając potrzebę wskazywania i angażowania sił i środków służących rozwiązywaniu problemu społecznej integracji, zarówno w wymiarze bezpośrednich środowisk życia jednostek, ich kategorii i tworzonych przez nie małych struktur społecznych, jak i w wymiarze pozalokalnym, który stanowi konkretne wyzwanie.

3. Wspólnotowość (w) edukacji

Świetnym przykładem społecznej integracji służącej realizacji wspólnych spraw jest niewątpliwie propozycja edukacji społecznej, stanowiąca specyficzny obszar badań oraz praktyki edukacyjnej, stawiająca w centrum zainteresowania ustawicznie uczącego się człowieka oraz partnerstwo edukacyjne, czyli szczególny rodzaj relacji i współdziałania osób i grup, tworzących trzy zasadnicze środowiska edukacji: rodzinę, szkołę i gminę – ukazana przez Marię Mendel (2001).

Można zastanawiać się (a nawet wątpić): Czy i w jakim stopniu tego typu priorytet zachowany na amerykańskim gruncie ceniony jest w naszej rzeczywistości i upowszechniany w warunkach polskiej edukacji społecznej? Kierunek myślenia o pożądanym formach współpracy trzech podstawowych partnerów: szkoły, rodziny i wspólnoty lokalnej, jest z pewnością realny, jednakże wymaga ciągle czasu, a z nim uporania się z problemami podmiotowości w edukacji, dzielenia się za nią odpowiedzialnością (Mendel 2000). Wszystko po

to, aby edukacja była wtopiona w nowoczesny ustrój demokratyczny, którego rozwój zależy z kolei właśnie od podmiotowego uczestnictwa wszystkich obywateli w życiu wspólnoty (społeczności lokalnej, społeczeństwa) kierującej się zasadami wolności, równości, współdecydowania, a tym samym współodpowiedzialności za własne wzrastanie, kształcenie i wychowanie.

Uzasadnienia dla doskonalenia w osiąganiu dobra wspólnego warto szukać w edukacji krytyczno-kreatywnej (przeciwstawnej do adaptacyjnej), przygotowującej do krytycznego oglądu rzeczywistości oraz do dokonywania zmian, tworzenia lepszej rzeczywistości (Lewowicki 1991, 55). Można też postulować – jak chce Alan Shapiro – transformatywny dyskurs edukacyjny, oznaczający promowanie języka i programu reform edukacji, której najważniejszym celem byłoby wychowanie młodzieży w celu stworzenia społecznie sprawiedliwej, społecznie odpowiedzialnej, demokratycznej i solidarnej wspólnoty (Shapiro 1993, 179).

Dla edukacji jest to wyraźne wyzwanie, które w połączeniu z heurystycznie użytecznymi w jego formułowaniu hasłami demokracji, wspólnoty, zaufania sprowadza się do tego, by wspólnota ustanawiana w edukacji współrealizująca demokrację jako jedną z form organizacji życia dawała wszystkim uczestnikom możliwość udziału w „czystych relacjach” (w których zaufanie nie jest i nie może być jedynie założeniem), także czyste szanse dla rozwoju indywidualnego potencjału na bazie wzajemnego zaufania. Decydująca rola powinna przypadać relacjom społecznego uznania, wzmacniającym jednostkową autonomię i otwierającym na zrzeszanie się, dialog i gotowość do współpracy.

Ważne zadanie dla edukacji to przygotowanie do wspólnotowości, życia i działania w warunkach „istnienia sieci afektywnych relacji w obrębie grupy jednostek; relacji, które często krzyżują się i wzmacniają nawzajem [...] oraz występowania «identyfikacji ze wspólnymi wartościami, normami i znaczeniami, a także ze wspólną historią i tożsamością – krótko mówiąc, ze wspólną kulturą»” (Etzioni 2010, 190). Wszystko to powinno złożyć się niejako automatycznie w konstruktywny kształt społeczeństwa – opowiadającego się za demokratyzacją życia, również samej edukacji.

W takim zorientowaniu, wychodząc od gotowości do podjęcia myślowej pracy i współodpowiedzialności za edukację jako dzieło wspólne, droga i do demokracji w edukacji, i do edukacji dla demokracji (szerzej: Kwieciński 2000) wydaje się otwarta, niestety, niekoniecznie oczywista. Jednocześnie, dzięki stawianym drogowskazom, na których widnieją stwierdzenia: (1) zmiana miejsca i funkcji edukacji w życiu społecznym a z nią przygotowanie jednostek do krytycznego oglądu otaczającej rzeczywistości oraz kreowanie tej lepszej; (2) zmiana relacji między uczestnikami współtworzącymi edukację z tendencją do ich upodmiotowienia, postulaty reformowania przestrzeni

edukacyjnej uzyskują swoje aktualizacje, a przydawany im sens orientujący w stronę edukacji radykalnie humanistycznej, edukacji podmiotowej stwarza nadzieje na przekraczanie zastanych warunków praktyki współdziałania, poznanej już od strony jej standaryzacji, upolitycznienia, zubożałej etyczności, uniformizacji.

4. Edukacja dla wspólnoty

W ramach rozważań nad edukacją realizującą formułę demokracji wyrażaną fantazmatem wspólnoty pojawia się potrzeba namysłu nad problematyką osiągnięcia i zastosowania w edukacji wspólnot, których członkowie potrafią sobie wzajemnie zaufać, świadomie współdziałają na rzecz dobra wspólnego, co dodatkowo powinno sprzyjać demokracji. Z pytaniem o możliwości edukacji ku demokracji, budowanej z więziotwórczego i wspólnototwórczego elementu, musi pojawić się próba rozstrzygnięcia, czy dostrzegamy w naszym kraju demokratycznie ugruntowaną kulturę odpowiedzialności za edukację, zapewniającą z jednej strony autonomię, zobowiązującą do wolności, a z drugiej integrację wszystkich podmiotów edukacji (uczestnictwo we wspólnocie).

W namyśle nad edukacyjnym doświadczaniem demokracji nie może się obejść bez zwrócenia uwagi na „demokratyczną wspólnotę” odnoszącą się do pojęcia kooperacji ludzi, których łączą cele, działania i etyczne zaangażowanie w podejmowane przedsięwzięcia. Ważne też, aby z kształtowaniem obywatela demokratycznej wspólnoty łączyć „wychowanie «w związku z innymi» – oparte na współpracy i zorientowane na wzbogacanie międzyludzkich więzi, kształtujące poczucie odpowiedzialności za zamieszkiwany świat”, którego zaprzeczeniem jest orientacja na kształtowanie „człowieka masowego” (Męczkowska-Christiansen 2014, 20).

Niestety, w kwestii podmiotowości partycypacyjnej, w charakteryzowaniu wspólnoty edukacyjnej, w której wszystko, co istotne, jest wzajemnie uzgadniane przez całe środowisko społeczno-pedagogiczne, zapanował analityczny sceptycyzm – uzasadniony krytycznymi diagnozami i powodujący rozczarowania w związku z reformowaniem oświaty². Problem uspołecznienia oświaty pojawia się u nas regularnie, jak bumerang, co kilka lat, rozwija w odpowiedzi na autentyczne potrzeby, a nie jako sztuczny akademicki konstrukt, i zwraca uwagę zainteresowanych w swój własny sposób korzystaniem z owoców współpracy. Łączący się dobrowolnie w celu edukowania dzieci tworzą „małe

² Poglębiony wgląd w zagadnienie „uspołeczniania” (daleki od optymizmu) daje lektura monografii B. Sliwerskiego, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.

plutony”, co poprowadzi do rozsądnego poczucia obywatelskiego (Glenn 1995), a przy optymistycznym poglądzie na świat do zmian w edukacji wymagającej raczej zaangażowanego uczestnictwa, a nie kontestacji.

Można by pokusić się o stwierdzenie, że budowaniu wspólnoty edukacyjnej w społeczeństwie polskim sprzyjają przemiany prowadzące do adaptacji reguł uznawanych za kluczowe i powszechne w krajach zachodnich, postrzeganych przez pryzmat rozwiniętej w nich demokracji. Dojrzewanie do niej transformującej się polskiej rzeczywistości daje o sobie znać działaniami na rzecz odnowy edukacji ze znaczącym udziałem tych form wspólnoty, które ustrukturuwane są demokratycznie i współrealizują demokrację jako jedną z form organizacji życia (na które nadzieje budził już Dewey).

Sama akceptacja drogi ku modelom demokracji zachodnich, istniejący już pewien obszar powszechnie akceptowanych ustaleń w zakresie coraz bardziej popularyzowanej praktyki wspólnego, kooperatywnego działania nie przesądza oczywiście o demokratyzacji edukacji, która pozostaje ciągle demokratyzacją niepełną, bywa, ze swoistą grą pozorów (Szymański 2005). Sceptycyzm wobec poszanowania praw i wolności podmiotów edukacji – aktywnych, solidarnych, porozumiewających się, mających urzeczywistniać swym funkcjonowaniem postulat demokratyzacji życia społecznego – pozostaje.

Ostatecznie, „demokratyczny ład społeczny jest dla nas zadaniem edukacyjnym” (Kwieciński 1995), a pytanie „Czy w polskiej oświacie jest miejsce na demokrację jako wartość, a zatem na: partycypację, sprawiedliwość, równość, wspólne podejmowanie decyzji, pracę w grupach, współpracę, podział władzy, wzmacnianie ról społecznych, wzajemny szacunek i różnorodność, odmienność?” (Śliwerski 2013) – wymaga ciągłych analiz (bez pewności uzyskania potwierdzających rozstrzygnięć).

5. Znaczenie wspólnoty

Pozostajemy w sytuacji namysłu nad demokracją wymagającą nieustannego tworzenia i z definicją realisty, który „zwykł zaczynać nie od poszukiwania tego, co by tu zrobić, aby było doskonale, lecz od tego, jak i o ile zmienić to, co jest, aby zastaną rzeczywistość przystosować do nabrzmiałej potrzeby” (Kotarbiński 1987, 127).

Angażujemy się w refleksyjność, aby radzić sobie w nowoczesności, z którą rozpościera się nowa wolna przestrzeń dająca większą swobodę działania i organizowania własnego życia. W nurcie refleksyjnej jego aranżacji jednostka uwalnia się od krępujących ją więzów. „Wykorzeniona” z dotychczasowej struktury, jaką tworzyły tradycyjne formy społeczne, lokowana jest w nowej rzeczywistości, gdzie jej powiązania i tworzone formy jawią się coraz bardziej

jako dowolne i przypadkowe, stanowią niewielką niedogodność i łatwo można się ich pozbyć. Rzecz by można, posługując się określeniem Baumana, pojawiają się „wspólnoty wieszakowe” (Bauman 2008, 97), eksplozywne wspólnoty – „szatniowe” czy „karnawałowe” (Bauman 2006, 311).

Powstają „wspólnoty”, co do których nie można stwierdzić, czy mamy do czynienia ze wspólnotą, czy ze złudzeniem wspólnoty („nowe plemiona”; Pilch 2010, 71). Co więcej, „we współczesnej neoliberalnej rzeczywistości, w której istotą jest walka o sukces, łączenie się w plemiona w coraz większym stopniu ma charakter «przeciwko» – komuś lub czemuś. [...] Zanikają w coraz większym stopniu całonocne relacje i koalicje, «braterstwa broni» i więzy. Są one zastępowane przez – powstające niekiedy *ad hoc* – konfiguracje o charakterze plemiennym [...]. Przy tym konfiguracje te mają charakter tymczasowy, czasem są bardzo prowizoryczne” (Melosik 2013, 67).

W analizach rzeczywistości, której kształt formuje się nieustannie w procesach ścierania się różnorodnych praktyk społecznych; w sposobach przedstawiania jednostki, zainteresowanej tworzeniem własnego świata życia poprzez własną praktykę, znajdujemy też te, które obrazują, że trafiamy do „świata małych pudełek”, składającego się ze zintegrowanych społeczności – z którym, jak przekonuje Mirosława Marody, „współczesne jednostki, mimo że otoczone «spersonalizowanymi społecznościami», wydają się żyć w stanie permanentnego wyobcowania” (Marody 2014, 262).

O tym zaś, jakie ma znaczenie społeczne ulokowanie jednostki i relacje z innymi, przekonuje Zygmunt Bauman stwierdzeniem: „W dzisiejszym społeczeństwie wszyscy, czy tego chcemy, czy nie, ustawieni jesteśmy w roli jednostek – aktorów – po których należy się spodziewać samodzielnie podejmowanych i dojrzałych decyzji, i odpowiedzialnych za konsekwencje czynów. Być podmiotem to coś więcej jednak niż być wystawionym na takie oczekiwania i traktowanym, jak gdyby się owe oczekiwania spełniło (lub raczej było zdolnym je spełnić). Być podmiotem to pragnąć odpowiedzialnego i skutecznego działania, dążyć do tego, by osiąść sztukę odpowiedzialnych i skutecznych poczynań – nie szukać ucieczki przed własną odpowiedzialnością – ale też i być w stanie owej odpowiedzialności sprostać. Jednostką się jest, ale podmiotem trzeba się stać” (Bauman 2001, 29).

Za tymi sugestywnymi stwierdzeniami kryje się wiara w działający podmiot, ujmowany w relacjach z innymi, wytwarzający wspólną społeczną rzeczywistość – szczególnie jeśli prowadzi ona do znalezienia remedium na poczucie zagubienia w otaczającym nas świecie. Symptomatyczne wydaje się pod tym względem wskazanie na potrzebę doskonalenia wiedzy i umiejętności, które wyposażą jednostkę w zdolność odczytywania świata, jego rozumienia i działania w nim, by móc skonstatować, że wiedza, działanie, współżycie społeczne oraz bycie sobą to formuły opierające się na nauce i mądrości

prowadzące ku „społeczności uczonych”. W ten oto sposób dochodzimy do określonej formuły diagnoz i analiz właściwych do funkcjonowania określonej wspólnoty – społeczności wiedzy.

6. Wspólnota wiedzy

Wspólnota wiedzy – podejmowana na gruncie pedagogiki społecznej przez Jacka Piekarskiego – okazuje się uzasadnieniem zarówno dla pedagogiki, którą traktuje się „jako formację wiedzy włączającą, poprzez odpowiadające jej praktyki, wszystkich uczestników tworzących społeczność wiedzy” (Piekarski 2007, 191); jak i działalności badawczej, u podstaw której „leży zdolność tworzenia relacji opartych na wiedzy oraz przyjmowanie wynikających z nich zobowiązań, właściwych dla funkcjonowania określonej wspólnoty-społeczności wiedzy” (Piekarski 2007, 192). Uwidacznia wiele zagadnień, a wśród nich „budowanie badawczej biografii”, w której tworzy się zawsze swoista dla niej wspólnota z zakresem określonym przez rzeczywisty obszar podejmowanych zagadnień, ze swoistymi dla niego koncepcjami teoretycznymi oraz ich indywidualnymi interpretacjami oddającymi unikalny, autorski sposób opisu rzeczywistości (Piekarski 2007, 193).

Zagadnienie „wspólnoty wiedzy” ujmowane w konkretny sposób dowodzi niewątpliwie tworzenia sensu indywidualnej praktyki badawczej, pokazuje sposób tworzenia wiedzy, z którym mocą refleksyjności, poznawczych poszukiwań pedagoga społecznego odczytuje się i nadaje znaczenie „praktyce współdziałania – pozytywnym zobowiązaniom” (Piekarski 2007, 190-197).

Orientowanie się w praktyce badawczej realizowanej poprzez wielostronne zobowiązania oznacza potrzebę odniesienia się do reguł kooperacji, na podstawie których z kolei kreuje się koncepcje uprawiania wiedzy. Nie jest zatem przypadkiem, że za sprawą stworzonej „wspólnoty wiedzy” trafiamy na istotną przestrzeń podejmowanych dociekań intelektualnych, całościowego oglądu naukowego, w którym swoją rolę ma do odegrania uczestnik tworzący społeczność wiedzy. Jest nim niewątpliwie pedagog społeczny zainteresowany tworzeniem wiedzy wedle ustalonych reguł kooperacji. Trzeba jeszcze w tym miejscu zwrócić uwagę na stwierdzenie, że „pedagodzy społeczni przyjmują oczywiście stricte środowiskowy typ interpretacji własnych obowiązków, misji i zadań” (Radziejewicz-Winnicki 2008, 277).

Pedagodzy społeczni, włączeni w społeczność wiedzy, zainteresowani są rozwijaniem zintegrowanego paradygmatu uprawianej przez siebie (sub)discyplicy akademickiej. Określając warunki tworzenia się wiedzy, przedkładają „pe-wien rodzaj kultury akademickiej podzielanej przez społeczność badaczy” (Barbier 2006), wskazując na kierunek myślenia i działania w swoim polu aktywności.

W kojarzoną z tym wszystkim nową jakość myślenia wpisuje się zaproponowany przez Ewę Marynowicz-Hetkę zintegrowany transwersalnie punkt widzenia na pedagogikę społeczną i analizę działania w polu praktyki. Wolno sądzić, za autorką, że „jego (ich) przyjęcie przez środowisko pedagogów społecznych, jako jednego z możliwych rozwiązań, dbałości o rozwój/dyscyplinaryzację dyskursu pedagogiki społecznej, jak również badania pola zastosowań, może także uzewnętrznić, wyrazić się w ewentualnym, podzielanym przez środowisko akademickie przekonaniu o możliwym jego zastosowaniu do formułowania projektu kształcenia do działania w polu praktyki” (Marynowicz-Hetka 2010, 88).

O tym, że w tworzeniu stanowiska uznanego/podzielanego przez społeczność badaczy powinno się wskazywać na potrzebę wkładu w integralną humanistykę zorientowaną na pola praktyk, przypomina Wiesław Theiss. Autor podnosi, że: „Ziarno optymizmu płynie ze strony twórców i badaczy «nowej humanistyki». Widzą oni konieczność rozszerzenia «postawy czynnościowej» humanistyki, rozumianej jako «rozpoznawanie i odzyskiwanie sprawczości, czyli czynnego uczestnictwa w korygowaniu społecznych dyskursów» (Czapliński 2017, 10). W miejsce brakującej spójności teoretycznej i metodologicznej, postulują budowanie «splotów metodologicznych», przekraczających tradycyjne granice dyscyplin naukowych. Podkreślają, że «nowa humanistyka» rezygnuje z podejścia transgresyjnego na rzecz podejścia subwersyjnego; nie skupia się na przekraczaniu «granic», ale rozpoznaje i spożytkowuje «granicę» dla celu, jakim jest m.in. «wiązaną», «splot», «węzeł» (Czapliński 2017, 19-22). Szczególne miejsce wśród tych rozwiązań pełni kategoria «splotu», czyli połączenia niepełnych metod w nową jakość budującą unidyscyplinarność w miejsce dotychczasowej multidyscyplinarności” (Theiss 2018, 122).

Taka interpretacja jest dodatkowo interesująca ze względu na możliwość włączenia jej do refleksji nad sposobami kształtowania pedagogiki społecznej, szczególnie kiedy może potwierdzić więzi pedagogiki z humanistyką, uzasadniać rolę pedagogiki w rozumieniu i współtworzeniu edukacji. Mogą pojawić się interpretacje sposobów uprawiania pedagogiki, ze wskazaniem na ten współczesny, który często świadczy o zerwaniu właściwej humanistyce ciągłości. Z kreowaniem obrazu pedagogiki pozbawionej pamięci ztraca się „istotna cecha humanistyki – pamięć dziejów, krytyczny ogląd doświadczeń, czerpanie z dorobku przeszłości ku pożytkowi współczesności i przyszłości”. Jakkolwiek by patrzeć, „W pogoni za chociażby chwilową atrakcyjnością, własnymi «pięcioma minutami» w społeczności akademickiej, gubi się istotne sprawy stanowiące o społecznej użyteczności pedagogiki, jej przesłaniach i powinnościach” (Lewowicki 2012, 11-24).

Mając na uwadze, że refleksja o pedagogice społecznej, podejmująca także temat jej statusu naukowego i tożsamości, przybrała za sprawą „społeczności

uczonych” właściwie kompletną już postacią, pozostaje jedynie dotknąć jeszcze raz kwestii społecznego zaangażowania jako zadania leżącego u podstaw tej dyscypliny, (z)budowanych relacji między środowiskiem nauki i praktyki. Pytania o rzeczywistość, nie fasadową, nie zawłaszczoną przez różne siły, demokrację, partycypację i wspólnotę pedagogów społecznych (Smolińska-Theiss 2018, 10), ukazują istotną przestrzeń naukową, wypełnianą poprzez „wielostronne zobowiązania”.

Pomijając zaś dylematy i rozterki prowokowane próbami określania nowego kształtu wspólnot, proponuję jeszcze raz skorzystać z refleksji Baumana, która brzmi następująco: „Cokolwiek dzieli nas i nakłania do zachowania wzajemnego dystansu, wytyczania granic i wznoszenia barykad, czyni sprostanie im jeszcze bardziej trudnym. Wszyscy potrzebujemy kontroli nad warunkami, w których zmagamy się z wyzwaniem życia – lecz większość z nas taką kontrolę może uzyskać jedynie kolektywnie. I właśnie tutaj, przy wykonywaniu podobnych zadań, brak wspólnoty odczuwamy najboleśniej; tutaj jednak pojawia się też szansa na to, by wspólnoty przestało brakować. Jeśli w świecie jednostek ma zaistnieć wspólnota, może to być (i musi) jedynie wspólnota utkana ze wspólnej i wzajemnej troski; wspólnota troski i odpowiedzialności za równe prawa do bycia człowiekiem i za jednakową możliwość zgodnego z tym prawem postępowania” (Bauman 2008, 199-200).

*

Zaczerpnięte ze źródeł eksperckich fragmenty „wiedzy, że” (tworzymy nowoczesne społeczeństwo), „wiedzy, o czymś” (możliwościach zakotwiczenia w nim jednostek) i „wiedzy, po co” (by rozwijać dobro wspólne, wzmacniać wspólnotę) wymagają ciągłych analiz. Co ważne, podejmujemy namysł nad nowoczesnym społeczeństwem, angażujemy się w refleksyjność, aby radzić sobie w tej nowej nowoczesności z wyraźną tendencją do eksponowania indywidualizacji samej jednostki i jednoczesnym poszukiwaniem dla niej miejsc, okazji do budowania wspólnoty.

Próba przedstawienia wspólnoty, nadawania jej nazw wskazujących, że mamy do czynienia z (po)nowoczesną organizacją życia społecznego, nie musi być dziś traktowana jako wyłączna i jednoznacznie rozstrzygająca. Możemy podkreślać w niej pozytywne aspekty istnienia wspólnot, eksponować ich funkcje związane z byciem swoistym bezpiecznym azylem dla jednostki (dzięki propozycji zgłoszonej przez Z. Baumana), wiązać z propozycjami ujęcia wspólnoty opcje rozwojowe społeczeństwa, odwołując się tak do osobistych więzi, partykularyzmu, personalizacji, solidarności, jak i użyteczności, racjonalności, uczuciowej neutralności, anonimowości (Mikołajewska 1999, 14-19). Wśród opisów i charakterystyk, jakich doczekała się wspólnota, wy-

rażnie zarysowujący się i relatywnie autonomiczny kontekst analizy stanowi problematyka budowania wspólnoty narodowej, obywatelskiej, wspólnot lokalnych.

W refleksji na podejmowany w tym artykule temat obowiązuje niewątpliwie zaczerpnięta od klasyka socjologii opinia, że trwa ustawiczna metamorfoza wspólnot organicznych (Tönnies), która w swym rozwinięciu niesie brak wiary w powrót do wspólnoty jako takiej, a jedynie do „wspólnoty szczególnego rodzaju bądź do pewnego stopnia wspólnoty” (Mikołajewska 1999, 220).

Eksponując rozległość problemów związanych z „byciem razem”, należy przypomnieć, że ciągłego zainteresowania wymaga wspólnotowość, dająca się określić w zależności od gotowych już formuł refleksji jako niezbędny element konstytuujący każdą wspólnotę. „Wspólnotowość oznacza przywiązanie do innych ludzi i zakorzenienie w tworzonej z nimi wspólnotcie” (Klekotko 2018, 7).

Wskazując na znaczenie wspólnotowości, warto nawiązywać (choćby w ramach indywidualnie prowadzonej narracji biograficznej) do tego, co wydobywamy z niej dla siebie jako niezwykle cenne. Myślę tu o konkretnym miejscu, oferującym zakotwiczenie w społeczności uczonych, kojarzonej z nim wspólnotcie, zapewniającej z jednej strony autonomię, z drugiej integrację jednostek/podmiotów w społeczności uczonych. W namyśle tym nie może się obejść bez zwrócenia uwagi na „wspólnotę relacji”, opartą na podzieleniu z innymi interesów, problemów, zainteresowań, wartości. Odważę się dodać, wspólnotę sprzyjającą pracy intelektualnej, zachęcony stwierdzeniem Jerome’a Brunera, że „charakteryzujący się naturalną aktywnością umysł poszukuje [...] dialogu i dyskursu z innymi umysłami” (Bruner 2006, 133).

Szczególną uwagę warto kierować w stronę wspólnoty akademickiej, „która poprzez «wspólne uznanie gry o prawdę naukową» za grę najważniejszą w życiu uczonych; wspólne uznawanie teatru życia naukowego za przestrzeń społeczną wykraczającą poza granice instytucji i państw; wspólne uznanie «naukowej perspektywy świata» za macierz wzorów myślenia w szukaniu prawdy przez uczonych wprowadza przyszłych uczonych w świat nauki” (Bilińska-Suchanek 2013, 253).

Zamiast jednoznacznej konkluzji proponuję jako swoistą zachętę do podejmowania refleksji wokół wspólnoty (nie tylko akademickiej) pytanie – tutaj retoryczne – czy ze wskazywaniem chociażby na „integrację negatywną jako efekt za(nie)dbania” (Bilińska-Suchanek 2013, 266) warto ryzykować i w jakim zakresie, przy jakim szacunku ryzyka zabiegi zmierzające do realizacji zadania tworzenia wspólnego dobra, potwierdzanej prawdziwą kreacją i autentycznym ukierunkowaniem na rozwój każdej jednostki i (z)budowanej wspólnoty?

AROUND COMMUNITY: FROM THE INSPIRATION OF MODERNITY TO PEDAGOGICAL REFERENCES

SUMMARY

Looking at the problem of community, I will try to consider the issues constructing it, as well as indications regarding education; mainly its role in the implementation of social cohesion and activities for the development of democracy.

The issue of community does not remain beyond the reach of social and cultural influences. It requires constant recognition and rational co-creation. Its significance is undoubtedly determined by the approach to education as a common good.

The peculiarity of reflection on the need to achieve community and its confirmation in education (through education) is also an incentive to enter the problem of social (dis)integration, not accidentally filled with threads referring to the meaning of a specific community – the community of knowledge.

Keywords: community, education, democracy, community of knowledge

Słowa kluczowe: wspólnotowość, edukacja, demokracja, „wspólnota wiedzy”

BIBLIOGRAFIA

- Alheit, Peter. 1994. *Zivile Kultur. Verlust Und Wiederaneignung der Moderne*. Frankfurt/ Main: Campus.
- Barbier, Jean-Marie. 2006. *Analiza działania społecznego w polu kształcenia i pracy socjalnej*, tłum. Grażyna Karbowska. Katowice: Wyd. „Śląsk” BPS.
- Bauman, Zygmunt. 1994. *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Bauman, Zygmunt. 1995. *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń: UMK.
- Bauman, Zygmunt. 2006. *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Zygmunt. 2003. *Razem Osobno*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Zygmunt. 2001. *Wieczność w opałach, czyli o wyzwaniach pedagogicznych płynnej nowoczesności. Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*. Numer Specjalny: *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*, 11-32.
- Bauman, Zygmunt. 2008. *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, tłum. Janusz Margański. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bilińska-Suchanek, Ewa. 2013. *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bruner, Jerome. 2006. *Kultura edukacji*, tłum. Tamara Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Universitas.
- Dewey, John. 1939. *Creative Democracy – The Task Before Us. An address given at a dinner in honour of John Dewey*. New York: American Education Press October 20.
- Dewey, John. 1996. [wyd. oryg. 1927]. *Die Öffentlichkeit Und Ihre Probleme*. Bodenheim: Verlag: Berlin: Philo.
- Elliott, Anthony. 2011. *Współczesna teoria społeczna*, tłum. Paweł Tomanek. Warszawa: PWN.

- Etzioni, Amitai. 2004. Wspólnota responsywna: perspektywa komunitariańska. W: *Komunitarianie. Wybór tekstów*, red. Piotr Rymarczyk i Tadeusz Szubka, 182-191. Warszawa: Aletheia.
- Giddens, Anthony. 2008. *Konsekwencje nowoczesności*, tłum. Ewa Klekot. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Giddens, Anthony. 2002. *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. Alina Szulżycka. Warszawa: PWN.
- Giddens, Anthony. 1999. *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, tłum. Hanna Jankowska. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Giddens, Anthony. 2001. *Poza lewicą i prawicą. Przyszłość polityki radykalnej*, tłum. Jacek Serwański. Poznań: Zysk i s-ka.
- Glenn, Charles L. 1995. Wolność edukacyjna w Europie Środkowo-Wschodniej. *Edukacja 4. Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*, red. Janusz Surrzykiewicz i Marek Kulesza. 2008. Warszawa: UW.
- Jacyno, Małgorzata. 2004. Wszystkie globalne problemy zaczynają się na twoim talerzu. Doświadczenie podmiotowości w warunkach globalizacji. W: *Kultura w czasach globalizacji*, red. Małgorzata Jacyno, Aldona Jawłowska i Marian Kempny, 105-120. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Kaufmann, Jean-Claud. 2004. *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, tłum. Krzysztof Wakar. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Klekotko, Marta. 2018. Między lokalnością a wspólnotowością, czyli o wspólnototwórczych właściwościach scen miejskich. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica*, 64, 5-19.
- Kostyło, Piotr. 2019. Emile Durkheim i tęsknota za wspólnotowością. *Rocznik Pedagogiczny* 42, 37-54.
- Kotarbiński, Tadeusz. 1987. *Pisma etyczne*, Wrocław: Ossolineum.
- Kwieciński, Zbigniew. 2000. *Tropy-ślady-próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań-Olsztyn: Edytor.
- Kwieciński, Zbigniew. 1990a. O edukację i pedagogikę radykalnie humanistyczną. W: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, red. Bogdan Suchodolski, 331-337. Wrocław: Ossolineum.
- Kwieciński, Zbigniew. 1990b. Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej. W: *Ku pedagogii pogranicza*, red. Zbigniew Kwieciński i Lech Witkowski, 5-12. Toruń: UMK.
- Kwieciński, Zbigniew. 1995. Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki. W: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. Bogusław Śliwerski, 33-47. Łódź-Kraków: Impuls.
- Lewowicki, Tadeusz. 1991. Przemiany filozofii edukacyjnej a kształcenie nauczycieli. W: *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, red. Henryka Kwiatkowska. Warszawa: PTP.
- Lewowicki, Tadeusz. 1994. *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wyd. UW.
- Lewowicki, Tadeusz. 1993. Podmiotowość w edukacji. W: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. Wojciech Pomykało, 592-600. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Lewowicki, Tadeusz. 2010. Uniwersalizm pedagogiki społecznej – szansa rozwoju jednostek i społeczeństw. W: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society: księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Andrzejowi Radziejewiowi-Winnickiemu w 65. Rocznicę urodzin*, red. Ewa Syrek, 97-104. Katowice UŚ.
- Lewowicki, Tadeusz. 2012. Tożsamość pedagogiki – tradycja, współczesność, nowa tożsamość? *Cieszyński Almanach Pedagogiczny* 1, 11-24.
- Marody, Mirosława i Anna Giza-Poleszczuk. 2006. W uwięzi więzi (społecznych), *Societas/Communitas* 1, 21-28.
- Marody, Mirosława. 2014. *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Warszawa: Znak.
- Marynowicz-Hetka, Ewa. 2010. W nawiązaniu do propozycji zintegrowanego paradygmatu pedagogiki społecznej – ramy dyskusji. W: *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego*

- człowieka i społeczeństwa*, red. Jacek Piekarski, Tadeusz Pilch, Wiesław Theiss i Danuta Urbaniak-Zajac, 73-91. Łódź: Wyd. UJ.
- Melosik, Zbyszko. 2013. *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Impuls.
- Mendel, Maria. 2001. *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń: Adam Marszałek.
- Mendel, Maria. 2000. *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*. Toruń: Adam Marszałek.
- Męczkowska-Christiansen, Astrid. 2014. Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji. Wokół podstawowych pojęć. W: *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*, red. Katarzyna Gawlicz, Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski i Tomasz Tokarz, 13-26. Wrocław: DSW.
- Mikołajewska, Barbara. 1999. *Zjawisko wspólnoty (Wybór tekstów)*. New Haven [USA, Connecticut]: The Lintons' Video Press.
- Moss, Peter. 2014. Docenić demokrację w przedszkolu. W: *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*, red. Katarzyna Gawlicz, Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski i Tomasz Tokarz, 26-34. Wrocław: DSW.
- Nancy Jean-Luc. 1991. *Inoperative Community*. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Novak, Michael. 1998. *Wolne osoby i dobro wspólne*. Kraków: Znak.
- Piekarski, Jacek. 2007. *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Pilch, Tadeusz. 2010. Od wspólnoty do osamotnienia... W: *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. Jacek Piekarski, Tadeusz Pilch, Wiesław Theiss i Danuta Urbaniak-Zajac, 57-73. Łódź: Wyd. UŁ.
- Putnam, Robert. 1995. *Demokracja w działaniu*, tłum. Jacek Szacki. Kraków: Fundacja im. S. Batorego.
- Radziewicz-Winnicki, Andrzej. 2008. *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rejman, Krzysztof. 2007. Kapitał społeczny w teorii społeczeństwa obywatelskiego. W: *Spoleczeństwo obywatelskie. Modele teoretyczne i praktyka społeczna*, red. Edward Balawajder. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Segiet, Waldemar. 2018. O integracji społecznej w warunkach refleksyjnej nowoczesności. W: *Tożsamość i edukacja. Społeczne konstrukcje i reprezentacje*, red. Agnieszka Cybal-Michalska, Zbyszko Melosik, Tomasz Gmerek i Waldemar Segiet, 61-76. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Segiet, Waldemar. 2020. Budowanie wspólnoty zadaniem edukacyjnym. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 18(2), 27-40.
- Shapiro, Alan. 1993. Zmiana w edukacji i kryzys lewicy. W stronę postmodernistycznego dyskursu edukacyjnego. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Zbigniew Kwieciński i Lech Witkowski. Warszawa: IBE.
- Skarga, Barbara. 2009. *Tercet metafizyczny*. Kraków: Znak.
- Smolińska-Theiss, Barbara. 2018. Pedagogika społeczna – pedagogika społecznie zaangażowana. Wokół inicjatyw i ruchów społecznych, *Pedagogika Społeczna*, 4(70), 9-16.
- Sośnicki, Kazimierz. 1933. *Podstawy wychowania państwowego*. Lwów: Dobra Prasa.
- Szacki, Jerzy. 2005. Indywidualizm i kolektywizm. W: *Encyklopedia socjologii. Suplement, praca zbiorowa*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szawiel, Tadeusz. 2001. Społeczeństwo obywatelskie. W: *Budowanie demokracji. Podziały społeczne, partie polityczne i społeczeństwo obywatelskie w postkomunistycznej Polsce*, red. Mirosława Grabowska i Tadeusz Szawiel, 128-131. Warszawa: PWN.
- Szymański, Mirosław. J. 2005. Nierówności społeczne w polskim szkolnictwie. W: *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. Józef Kuźma i Janusz Morbitzer, 171-177. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.

- Śliwerski, Bogusław. 2013. *Polska edukacja wobec demokracji jako idei, wartości, ustroju*. Konferencja: Edukacja w Polsce: diagnoza, modele, prognozy. Tezy referatów. PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 plus”, Komitet Nauk Pedagogicznych. Warszawa 23 styczeń 2013r. Śliwerski, Bogusław. 2009. *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Theiss, Wiesław. 2018. Helena Radlińska: powrót do źródeł i tradycji w ponowoczesnym świecie, *Pedagogika Społeczna*, 4 (70), 113-123.
- Trutkowski, Cezary. 2002. Teoria społecznych reprezentacji i jej zastosowania. W: *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, red. Mirosława Marody, 327-356. Warszawa: Scholar.

Waldemar Segiet – prof. UAM dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, waldemar@amu.edu.pl

EWA SOLARCZYK-AMBROZIK
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

Uniwersytety wobec przemian pracy i globalnej kultury edukacyjnej

Przeobrażenia współczesnego świata a zjawisko edukacyjnej ekspansji

Zmiany zachodzące na uniwersytetach rozpatrywać należy w kontekście szerszych przeobrażeń współczesnego świata, w szczególności uwzględniając ich dynamikę. Wkraczamy w nową ekonomię i nowy świat pracy. Postęp w dziedzinie robotyki, gromadzenia danych i wirtualnych platform cyfrowych sprawia, że ludzkość podejmuje nowe wyzwania dotyczące zarówno pracy, jak i nauki. Informacja cyfrowa stała się strategicznym zasobem, a sieć naczelną zasadą rządzącą gospodarką i społeczeństwem jako całością. Nowa generacja technologii cyfrowych wytwarza bezprecedensową ilość danych i daje narzędzia, by te zasoby opanować i wykorzystać ich wartość również w edukacji. Zmiany te uzasadniają konieczność uczenia się przez całe życie, stałego nabywania i demonstrowania nowych umiejętności, określanych jako kompetencje XXI wieku, szczególnie potrzebnych w pracy. Nowe technologie zrewolucjonizowały sposób, w jaki ludzie uczą się i pracują, dostosowując swoje kompetencje do nowych wyzwań, co powoduje zmianę rzeczywistości edukacyjnej. Dokonuje się bowiem przesunięcie paradygmatyczne, wyrażające się przeniesieniem akcentu na osobę uczącą się oraz powszechną akceptacją idei uczenia się przez całe życie (Solarczyk-Ambrozik 2018).

Wszelkiego rodzaju innowacje edukacyjne, między innymi indywidualne trajektorie uczenia się, spersonalizowane technologie edukacyjne czy masowe platformy nauczania *on-line* (*massive on-line platform*) wiążą się z reorientacją postaw samych uczących się, którzy z biernych konsumentów określonych

treści edukacyjnych stają się aktywnymi twórcami własnych ścieżek edukacyjnych – kierując własnym procesem uczenia się, określają jego tempo, cele, pozyskują i tworzą niezbędne w tym względzie zasoby, wykorzystując kursy *online*, aplikacje edukacyjne czy różnorodne doświadczenia. Zmiany te wpisują się w nurt przeobrażeń określanych jako rewolucja edukacyjna, związana z pojawieniem się nowych instytucji i praktyk edukacyjnych, powiązanych koncepcyjnie z procesem uczenia się przez całe życie.

Rozumieniu wspomnianego procesu jako zjawiska społeczno-kulturowego (Solarczyk-Ambrozik 2018) sprzyja odniesienie się do różnych aspektów życia społecznego, między innymi takich jak: kultura postradycyjna, charakteryzująca się większym pluralizmem i zwiększoną niepewnością we wszystkich aspektach życia, większą różnorodnością oraz heterogenicznością wartości. Fenomen uczenia się przez całe życie ma związek z takimi kategoriami pojęciowymi, jak elastyczność i niepewność. Zwiększona w efekcie postępu technologicznego konkurencja na rynku pracy, także w skali międzynarodowej, wywołuje potrzebę elastyczności, która w przypadku uczących się ujmowana jest jako emancypacyjna, ponieważ umożliwia nowe rodzaje praktyki. Oznacza to równocześnie, że jednostki w elastyczny sposób, na własną odpowiedzialność łączą uczenie się z pracą. Pojęcie szybkiego reagowania i elastyczności wdrażane jest w sposób, który promuje zmianę instytucjonalną, jaką jest na przykład urynkowienie edukacji i kształcenia. Innymi kategoriami pojęciowymi, istotnymi dla rozumienia fenomenu uczenia się przez całe życie, obok indywidualnej odpowiedzialności za przebieg ścieżki edukacyjnej, są kategorie „dostępu” do różnych form kształcenia oraz „orientacja na uczącego się” (*learner centredness*; Morgan-Klein, Osborne 2007), która jest wyrazem paradygmatycznego przesunięcia w edukacji dorosłych.

Perspektywą oglądu tego problemu jest, jak wskazuje Colin Griffin (2001), ucieczka od publicznego zabezpieczania potrzeb ku liberalnej gospodarce wolnorynkowej, czemu towarzyszy rozwój prywatnego sektora w świadczeniu usług edukacyjnych oraz w obliczu globalizacji i gospodarki wolnorynkowej wycofywanie się rządu do roli strategicznej. Wspomniany autor stwierdza, że zadanie rządu polega na „sterowaniu” poprzez selektywną interwencję za pomocą takich środków, jak określanie celów, opracowywanie rankingów i wskazywanie wyników, a nie nakazywaniu i sankcjonowaniu celów polityki (Solarczyk-Ambrozik 2018).

Zasygnalizowane w literaturze przedmiotu, a wyraźnie rysujące się w przestrzeni edukacyjnej problemy są złożone i zróżnicowane, zaś ich rozwiązanie w sferze polityki edukacyjnej i społecznej jest szczególnym wyzwaniem. Implikacje tych problemów dla instytucji funkcjonujących w ramach systemu edukacyjnego, co łączy się z kształceniem formalnym, są znaczące i powodują konieczność pogłębionych debat z zakresu polityki kształcenia.

Są to między innymi: powtórna ewaluacja programów nauczania i procesów uczenia się oraz ich potencjalnie większa płynność; nacisk na indywidualnych uczących się i troska o zindywidualizowanie dróg edukacyjnych w perspektywie dostępności i równych szans; lepsza komunikacja pomiędzy instytucjami edukacyjnymi a zróżnicowanymi formami kształcenia nieformalnego (Solarczyk-Ambrozik 2018), natomiast w przypadku szkolnictwa wyższego szczególnie istotne są relacje z interesariuszami zewnętrznymi. Warto podkreślić w tym miejscu również, że wspomniane zjawiska wymuszają budowę nowego ekosystemu edukacyjnego, co umożliwi rozwój nowych technologii i specyfika społeczeństwa podłączonego do sieci i co ma odzwierciedlenie również w dynamice zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym.

Żyjemy w świecie ukształtowanym niezwykle dynamiczną pandemią COVID-19, doświadczając tego, co Alvin Toffler prognozował jako szok przyszłości. Obecnie przebiega globalny „eksperyment” w pracy zdalnej, mimo że kryzys koronawirusowy przyspieszył nadejście zapowiadanego od lat fenomenu zwanego „przyszłością pracy”, co kojarzono wcześniej z możliwościami i wyzwaniem, jakie wiązane były z dynamiką postępu technologicznego oraz ze strukturalnymi czynnikami ekonomicznymi, determinującymi jakość życia (www.weforum.org/agenda/2020). W ostatnich latach mogliśmy obserwować priorytetowe traktowanie przekwalifikowania i podnoszenia kompetencji pracowników, wyrażane w różnego rodzaju strategiach formułowanych w skali globalnej, na poziomach regionalnych czy instytucjonalnych, a także w strategiach jednostkowych, co pozostawało w związku z czwartą rewolucją przemysłową. Pandemia koronawirusa określiła pilność tego problemu. Nowa dynamika zmian to więcej niż praca zdalna lub znaczenie automatyzacji i sztucznej inteligencji, to potrzeba rozwoju unikalnych ludzkich zdolności poznawczych, rozwoju nowych alfabetyzmów, pozwalających działać w cyfrowym świecie nie tylko wyłącznie za pomocą analogowych narzędzi, lecz również pracować w ciągłym strumieniu danych, łączności i natychmiastowej informacji, dostępnej przez jedno dotknięcie określonego nośnika. Można postawić pytanie: Jak dalece jest to zjawisko przejściowe i w jaki sposób oddziałuje na sferę edukacji?

W perspektywie procesów opisanych wyżej edukację pojmować można jako instytucję globalną. Mimo iż problemy podejmowane w polityce edukacyjnej, również dotyczącej uczenia się przez całe życie, ujawniają się w kontekście lokalnym czy narodowym, w rzeczywistości osadzone są w skali globalnej, a wspiera je powszechna kultura formalna edukacji – globalna kultura edukacyjna. To, co okazuje się palącym problemem polityki realizowanej na poziomie lokalnym, jest równocześnie przejawem szerszego trendu edukacyjnego ujawniającego się w wielu narodowych kontekstach. Nie oznacza to, że globalna kultura edukacyjna wytwarza całkowicie izomorficzny system kształcenia w wymiarze globalnym, istnieją bowiem zasadnicze różnice

w edukacji w poszczególnych krajach, równocześnie jednak także, co najistotniejsze w efekcie oddziaływania światowej kultury edukacyjnej, podstawowe idee i oczekiwania wobec społecznych funkcji szkolnictwa są zbliżone. Można mówić o społecznych oczekiwaniach dotyczących funkcji szkolnictwa wyrażających się w zinternacjonalizowanym modelu (o ponadnarodowym wymiarze), zdeterminowanym siłami o charakterze globalnym, określającym to, czym szkolnictwo powinno być i jaki powinien być jego wkład w życie jednostek i społeczeństw.

Ujmowanie zatem edukacji jako instytucji globalnej oznacza przyjęcie założenia, że systemy kształcenia na całym świecie bazują na tej samej, wspólnej kulturze, a globalna kultura nauczania zapewnia logikę dla działań edukacyjnych na wszystkich poziomach funkcjonowania społeczeństwa. Można mówić o istnieniu głównych idei orientujących współczesne teorie edukacji i szkolnictwa, kształtujących założenia globalnej kultury nauczania upowszechnianej w przebiegu rewolucji edukacyjnej, szczególnie widocznej w masowości szkolnictwa wyższego. Ich manifestacja odbywa się w szkolnictwie na całym świecie. Jako główne podstawy analizowanych procesów przyjmuje się: równość szans i sprawiedliwość społeczną, traktowanie rozwoju jednostek jako dobra społecznego, dominację inteligencji akademickiej, merytokratyczne osiągnięcia i edukacyjny kredencjalizm. Badania nad przyczynami zjawiska edukacyjnej ekspansji wskazują, że na każdym etapie rewolucji edukacyjnej działały te same siły – dynamika była obecna nie tyle z powodu przyspieszonego rozwoju ekonomicznego czy postępującej złożoności życia społecznego, ile stałego wzrostu wiary w siłę edukacji, jej znaczenia dla postępu społecznego i dobrobytu jednostek. Dynamika ta miała szczególny charakter w kulturze Zachodu, wyznaczona była scjentyzacją, racjonalnym planowaniem postępu, demokratyzacją i globalną, światową polityką ponadnarodowych organizacji (Baker 2009).

Edukacja, jak inne instytucje, może w różnych kontekstach (krajowych, regionalnych czy lokalnych) przybierać zróżnicowane formy organizacyjne, lecz na głębszym poziomie opiera się na powszechnie podzielanych ideach i przekonaniach dotyczących tego, czym jest dla jednostek i społeczeństw, oraz tego, jakie funkcje winna realizować każda instytucja działająca w wymienionych wcześniej kontekstach. Można zatem powiedzieć, że podstawowe idee odnoszące się do jej funkcjonowania są powszechnie akceptowane w wymiarze światowym lub inaczej – rozumienie zasad funkcjonowania konkretnych instytucji możliwe jest dzięki odniesieniom do oddziałujących na nie globalnych sił.

W związku z sygnalizowanymi wyżej przemianami i refleksjami dotyczącymi globalnych zmian edukacyjnych warto podkreślić znaczącą rolę uniwersytetów w świecie zdefiniowanym przez rozwój technologii i przeobrażenia

świata pracy. Joseph E. Aoun w pracy o znamienym tytule *Robotoodporność. Szkolnictwo wyższe w epoce sztucznej inteligencji* (Aoun 2017) zwraca uwagę, że to uniwersytety w szczególny sposób będą wprowadzały ludzi w obszar kreatywnej edukacji, są bowiem idealnie dostosowane do tego, by transferować paradygmat kreatywności ze swej misji badawczej do edukacyjnej.

Trendy rozwoju szkolnictwa wyższego w perspektywie globalnej

Raport UNESCO ukazujący tendencje rozwoju szkolnictwa wyższego w perspektywie globalnej (Altbach, Reisberg, Rumley 2009) podkreśla, że podstawowym elementem zmian jest umasowienie szkolnictwa wyższego utożsamiane z rewolucją edukacyjną. Analiza różnych raportów pozwala również zidentyfikować trendy przemian, o których wspominałam wcześniej, omawiając teoretyczne przesłanki myślenia o uczeniu się przez całe życie, a mianowicie przypisywanie edukacji na poziomie wyższym wartości dobra publicznego oraz postrzeganie: globalizacji jako podstawowej siły oddziałującej także na szkolnictwo wyższe, gdzie system wiedzy jest upowszechniany poprzez ekspansję technologii informacyjnych, demografii jako dominującej siły rozwoju i reform w szkolnictwie wyższym w nadchodzącej dekadzie, a także wzrostu społecznej mobilności jako czynnika wpływu na kształt tego szkolnictwa.

Szkolnictwo wyższe definiowane jest zawsze poprzez charakter generowanej i upowszechnianej wiedzy, jego społeczne role, poprzez charakterystyki studentów i nauczycieli akademickich, zmienny natomiast jest kontekst jego funkcjonowania, o czym mowa w niniejszym artykule – wzrastające tempo globalizacji, wzrastająca mobilność zarówno pracowników naukowych, jak i studentów, wpływ technologii na procesy uczenia się i nauczania, a przede wszystkim zjawisko umasowienia szkolnictwa wyższego. Demografię postrzega się jako najważniejszą siłę rozwoju i reformy. Trendy demograficzne pozwalają prognozować zmniejszanie się liczby studentów, określanych jako „tradycyjni”, to znaczy mieszcący się w określonej grupie wiekowej, podejmujący studia po ukończeniu szkoły średniej. Zwiększa się natomiast liczba studentów „nietradycyjnych”, stąd zarówno system, jak i poszczególne instytucje zmuszone są do dostosowania się do nowej rzeczywistości, co można określić jako „nowe wzory rekrutacji studentów”. Szczególnego znaczenia w tym kontekście nabierają problemy: równego dostępu do szkolnictwa wyższego z uwzględnieniem potrzeb edukacyjnych grup defaworyzowanych, poprawy możliwości dostępu do szkolnictwa wyższego w warunkach jego umasowienia (Altbach, Reisberg, Rumley 2009).

Skutkiem zwiększonego dostępu do szkolnictwa wyższego jest kolejna globalna tendencja w jego rozwoju, jaką jest „przesunięcie akcentu z dostępu

na skuteczność” (*from access to completion*), kończenie studiów z sukcesem, przy równoczesnej zmianie rozumienia i interpretacji tej kategorii pojęciowej (sukcesu – *completion*). Oznacza to przejście od tradycyjnego gromadzenia kredytów, zdawania w określonym ogólnie terminie egzaminów prowadzących do uzyskania dyplomu, powszechnie stosowanych wskaźników osiągnięć studentów, do większej elastyczności w zakresie treści programowych oraz sposobu, w jaki studenci się uczą. Kluczowe staje się więc pytanie o wskaźniki ich osiągnięć. W polityce uczelni wyższych istotny jest problem nie tylko rekrutacji studentów, ale i wspierania ich na ścieżce edukacyjnej w celu zwiększenia szansy ukończenia studiów z sukcesem. W sytuacji zwiększającej się liczby studentów nietradycyjnych, nazywanych coraz częściej już właśnie „współczesnymi” (*contemporary*) ważny jest problem „obsługi” tej części populacji w „przemysle edukacyjnym” (jak określa to literatura amerykańska). Podział studiów na dwa semestry i ich organizacja czasowa równa dla wszystkich oraz programy nauczania opracowane w obrębie tradycyjnych dyscyplin przestają być efektywne w nakreślonej wcześniej sytuacji. Nowe technologie umożliwiają wielokrotne rozpoczynanie spersonalizowanego toku kształcenia w trakcie roku akademickiego, większą elastyczność oferty. Zmiany te przebiegają pod hasłem: „Tradition is a guide and not a jailer”. Znaczny odsetek współczesnych studentów doświadcza konieczności pogodzenia wymagań akademickich z presją codziennego życia i odgrywania różnych ról życiowych, a także zawodowych, co skutkuje przyniesieniem określonego doświadczenia zawodowego na uczelnie i jest jednostkowym kapitałem. Zdobycie dyplomu nie jest zatem kolejnym krokiem w życiu, lecz jednym z wielu równoczesnych priorytetów, co powoduje konieczność modyfikacji podejścia uczelni do studentów nietradycyjnych, nie tylko w zakresie nowych systemów rekrutacji, ale też wsparcia ich podczas realizacji oczekiwań związanych ze studiowaniem.

Zróżnicowanie oferty edukacyjnej jest koniecznością, odpowiedzią na potrzeby studentów o zmienionym profilu społeczno-demograficznym. Dywersyfikacja to kolejny rys zmian w zakresie szkolnictwa wyższego, wiążący się z koniecznością poszerzenia oferty usług edukacyjnych. Rola państwa prowadzić się będzie, jak wskazuje cytowany raport (Altbach, Reisberg, Rumley 2009), do zarządzania owym zróżnicowaniem poprzez mechanizmy sterujące oraz kontrolujące zakres i naturę akademickich systemów. W tym zakresie szczególną rolę będzie odgrywało szkolnictwo niepubliczne, między innymi z uwagi na zdolność do szybkiego reagowania na różnorodne potrzeby edukacyjne i nadążanie za zmianami. Główne wyznaczniki trendu, jakim jest dywersyfikacja, to nowe technologie i powstawanie nowych instytucji edukacyjnych.

W nurcie rozwoju i przeobrażeń uczelni wyższych szczególną rolę odgrywa finansowanie. Współzależność neoliberalnych postaw, ograniczonych finansów publicznych, wzrostu kosztów kształcenia, konieczności zaspokojenia

rosnących społecznych oczekiwań oraz budowy efektywniejszych systemów zarządzania zmuszać będzie publiczne szkolnictwo wyższe, jak wskazuje Raport UNESCO, do stałego poszukiwania nowych źródeł finansowania. Zaliczyć do nich trzeba środki uzyskiwane z badań, konsultacji i współpracy z przemysłem. Podkreślić należy prognozowany zwiększony udział studentów w generowaniu dochodów uczelni w efekcie wzrastających opłat za kształcenie.

Prognozuje się przede wszystkim stały wzrost wpływu nowych technologii na wszystkie aspekty funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Kolejny etap rewolucji technologicznej kształtować będzie nowe podejście do uczenia się i nauczania na odległość. Upowszechnianie wiedzy za pomocą środków masowej komunikacji zwiększa możliwości oddziaływania elektronicznych publikacji czasopism i książek naukowych. Nowe technologie i ich wpływ na kształt uczelni wyższych nie oznaczają jednak zaniku tradycyjnych sposobów nauczania i uczenia się (Altbach, Reisberg, Rumley 2009).

Realizacja procesu bolońskiego, wzrastająca mobilność pracowników naukowych i studentów umożliwiają poprawianie jakości kształcenia, co jest istotnym trendem zmian w szkolnictwie wyższym. Skuteczność w tym zakresie zależeć będzie od mechanizmów certyfikowania i zapewniania jakości, tak na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym.

Uniwersytety realizujące swoje tradycyjne misje znajdują się pod presją nowych potrzeb i oczekiwań społecznych, co stwarza szczególne napięcia. Debaty dotyczące podstawowych zadań i priorytetów szkolnictwa wyższego będą miały charakter trwały. „Komerccjalizacja” szkolnictwa wyższego, rosnące wpływy rynku, ograniczenia finansowe i równocześnie realizacja społecznej misji służącej dobru publicznemu wymuszą określenie nowej tożsamości uniwersytetów, czego skutkiem jest kolejny trend. Podkreśla się, że konkurencja o status i miejsce w rankingach, a także fundusze z rządowych i prywatnych środków, ujmowana być może jako siła akademii i czynnik sprzyjający uniwersyteckiej doskonałości, ale równocześnie stanowić może czynnik zaniku akademickiej wspólnoty, tradycyjnej misji i uniwersyteckich wartości (Altbach, Reisberg, Rumley 2009). Na problem ten zwraca uwagę Zbyszko Melosik w szerszym opracowaniu dotyczącym społecznych przemian w zakresie funkcji i roli uniwersytetu. Według tego autora porównanie tendencji rozwoju edukacji wyższej na Zachodzie pozwala na uwolnienie się od lokalnych emocji i większą obiektywizację debat, w których ścierają się różne koncepcje i teorie (Melosik 2009)

Inną tendencją, którą można dostrzec w szkolnictwie wyższym, jest personalizacja zarządzania i przywództwo. Masowość szkolnictwa wyższego, zróżnicowanie struktury podaży usług edukacyjnych i inne wyszczególnione wyżej trendy wymuszają profesjonalne zarządzanie uczelniami wyższymi, co wiąże się z potrzebą oparcia tych procesów na badaniach, gromadzeniu danych doty-

czących środowiska wewnętrznego i otoczenia uczelni dla stanowienia polityki i doskonalenia jakości podejmowanych działań.

Edukacja ustawiczna w misji i strategiach uniwersytetów

Odnosząc powyższe analizy do głównego nurtu rozważań prezentowanych w niniejszym opracowaniu, chcę podkreślić, że w związku z nowymi wyzwaniami wynikającymi z pokoleniowych przesunięć w populacji studiujących konieczne okazało się opracowanie nowych modeli kształcenia, w których centrum znajduje się student (*student-centered learning models*), dopasowanych do różnych okoliczności życiowych osób uczących się oraz wyposażających je w umiejętności dostosowane do gwałtownie zmieniającego się rynku pracy, a szczególnie efektywne okazuje się właśnie kształcenie permanentne realizowane w szkołach wyższych, o czym mówi raport opracowany przez Michaela B. Horna, Amber Laxton i Yury Lifshitsa (Horn, Laxton, Lifshits 2016) ukazujący problem w perspektywie uczelni amerykańskich. Szczególną rolę odgrywają centra kształcenia ustawicznego. Jak wskazują bowiem cytowani autorzy, tylko nieliczne uniwersytety mają taką ogólną strukturę operacyjną, która pozwala na wprowadzanie innowacji na skalę odpowiadającą potrzebom. Ze względu na: wiedzę ekspercką, jaką dysponują centra, relatywną niezależność, mniej biurokratyczne zasady organizacji, mniej restrykcyjne budżety i systemy zamówień, wewnętrzne nasycenie „mentalnością start-upową”, lepiej odpowiadają na potrzeby przemysłu i konsumentów. Taki poziom autonomii jest niezbędny, by reagować na nowe wyzwania i być pionierem we wdrażaniu przełomowych innowacji (Horn, Laxton, Lifshits 2016). Elastyczność umożliwia sprostanie nowej konkurencji realizującej ofertę edukacyjną od kursów przygotowawczych do kursów mobilnych i *on-line*.

Cytowany raport opisuje tendencje umożliwiające wdrażanie innowacji, które zdefiniują przyszłość kształcenia ustawicznego na uniwersytetach. Pierwsza z nich to kształcenie na życzenie (*on-demand learning*). Uczący się dorośli oczekują programów kształcenia, które są elastyczne i dostępne w trybie naboru ciągłego, dostosowanego do tempa uczącego się (*self-paced*). Elastyczność w reagowaniu na potrzeby uczących się decydować będzie o konkurencyjności uniwersyteckiego kształcenia ustawicznego. Mając na uwadze problem konkurencyjności, można by wspomnieć o takim dostawcy otwartych kursów *on-line*, jak MOOC (Massive Open Online Course) już oferujący programy realizowane całkowicie *on-line* ze stałym naborem.

Zróżnicowanie oferty edukacyjnej wyraźnie łączy się z szerszym trendem w edukacji, jakim jest personalizacja, co oznacza, że uczący się mogą nie tylko rozpocząć kształcenie, kiedy chcą, i odbywać je we własnym tempie, ale też mogą dokonać wyboru określonego fragmentu kursu i przyswoić konkret-

ny temat lub zestaw umiejętności, redukując w ten sposób opłaty. Kształcący się mogą także wybierać i łączyć moduły, tworząc własny, spersonalizowany program, oraz uzyskiwać w ten sposób certyfikaty i dyplomy. Problem wart jest szerszej dyskusji w perspektywie zjawiska akademickiego konsumeryzmu (Melosik 2009) czy wzrastającej roli doradztwa akademickiego w kształtowaniu ścieżek edukacyjnych studentów, jednak ze względu na ograniczone ramy artykułu sygnalizuję tylko jego wagę w ocenach zmian przeobrażających funkcje współczesnych uniwersytetów i tym samym zwracam uwagę na niejednoznaczny charakter ocen dotyczących tego fenomenu.

Programy kształcenia ustawicznego oparte na modelach kompetencyjnych wpisują się również w nowe trendy rozwoju edukacji ciągłej na uniwersytetach, ponieważ dają podstawy do personalizacji kształcenia (oferta lepiej dostosowana do potrzeb uczących się, możliwość szybszego zdobycia wykształcenia w sytuacji, gdy studenci opanowali już wiedzę w efekcie wcześniejszych doświadczeń) oraz lepsze dostosowanie zakresu certyfikowanych kompetencji do oczekiwań pracodawców, co przekładać się będzie na ich decyzje dotyczące rekrutacji i awansowania pracowników. Jak się wskazuje, modele oparte na kompetencjach są łatwiejsze do oceny i doskonalenia niż tradycyjne programy funkcjonujące w ramach czasowych (Horn, Laxton, Lifshits 2016).

Tworzenie nowego, ogólnego systemu potwierdzania kwalifikacji dla sektora edukacji ustawicznej stanowić będzie kolejną tendencję rozwoju. Walidacja poziomu wiedzy zdobytej w programach nieakademickich (*non-degree program*) będzie odbywała się w szeroko akceptowanym systemie, podnosząc wartość certyfikatów i innych nieakademickich dyplomów, szczególnie na rynku pracy. Powszechnie respektowany sposób potwierdzania umiejętności ma umożliwić również standaryzację terminologii związanej z edukacją ciągłą (Horn, Laxton, Lifshits 2016, 6). Warto podkreślić, że w Polsce uznaje się zaświadczenie efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego za realizację idei *lifelong learning* w szkołach wyższych, a także stara się upowszechniać coraz skuteczniejsze certyfikowanie efektów uczenia się (Gola, Jędrzejczak, Michalik 2020).

Istotnym trendem rozwoju edukacji ustawicznej na uniwersytetach jest współpraca działających tam centrów kształcenia ustawicznego z przedsiębiorstwami (korporacjami, firmami) w celu tworzenia zindywidualizowanych szkoleń pracowniczych. Wychodzenie naprzeciw potrzebom korporacji powoduje konieczność różnicowania sposobów przekazywania wiedzy – osobiście, *on-line* w tempie studenta, *on-line* w tempie zsynchronizowanym czy też hybrydowo. Jak wskazuje cytowany raport, aby pogłębiać współpracę z korporacjami, ośrodki kształcenia na uczelniach wyższych muszą stworzyć profesjonalne zespoły do spraw sprzedaży korporacyjnej lub poszukiwać zewnętrznej pomocy w handlu zindywidualizowanymi programami. Nie podejmują dys-

kusji dotyczącej tego istotnego dla kształtu współczesnych uniwersytetów problemu, chcę zwrócić uwagę na fakt podkreślany przez wielu badaczy. Zasada racjonalności ekonomicznej powoduje między innymi to, że dyplomy akademickie i różnego rodzaju kursy nie mają już wartości same w sobie, są bowiem – w związku z określonym zapotrzebowaniem społecznym i gospodarczym – sprzedawane jak każdy inny towar, a wszelkie inne akademickie usługi w sferze edukacji, również w zakresie wytwarzania wiedzy, kształtowane są poprzez relacje popytu i podaży. W efekcie tego edukacja wyższa nie jest postrzegana w kategoriach intelektualnych, lecz użytkowych, na co zwraca uwagę Zbyszko Melosik (Melosik 2009; też Brzeziński 2004; 2017).

W związku z koniecznością sprostania konkurencji na rynku edukacyjnym trzeba doskonalić formy reklamy społecznościowej. W wyniku wykorzystania nowych kanałów reklamy, jak: telewizja, wyszukiwarka Google'a czy mailing bezpośredni, centra kształcenia ustawicznego wprowadzać będą nowe strategie dystrybucji, które pojawiają się wraz z mediami społecznościowymi, takimi jak Facebook i LinkedIn, aplikacje mobilne i nowoczesne technologie prezentacji reklamy.

Upowszechnianie i rozwój nowych programów kształcenia ustawicznego oferowanego przez uniwersyteckie centra wymagać będzie, jak podkreślają autorzy cytowanego opracowania, strategicznego partnerstwa publiczno-prywatnego, do którego uniwersytety wniosą specjalistyczne ekspertyzy, wysoką markę, wysoko kwalifikowane kadry, odpowiednią infrastrukturę, zaś prywatni partnerzy: badania rynku, reklamę, sprzedaż, technologie udostępniania kursów, analitykę oraz kapitał.

Do trendów rozwoju uniwersyteckiego kształcenia ustawicznego należy także umiędzynarodowienie, a więc również znaczne zwiększanie liczby studentów zagranicznych. Jak się podkreśla, zawodowe kursy nieakademickie dają tym studentom podobne korzyści, co studia akademickie, wobec czego zwiększają szanse, by zaistnieć na amerykańskim rynku pracy lub ułatwiają rozwój kariery w kraju pochodzenia.

Ważną tendencją rozwoju kształcenia ciągłego na uniwersytetach jest także rozwój i podniesienie poziomu usług świadczonych studentom w zakresie poradnictwa dotyczącego ich karier. Wiodące centra kształcenia ustawicznego poprzez rozwój współpracy z pracodawcami wspierać będą proces budowy kariery (*career placement*), pomagać w identyfikacji najistotniejszych kompetencji, budować właściwe sposoby oceny i tworzyć odpowiednie programy nauczania. Programy kształcenia permanentnego w coraz wyższym stopniu opierać się będą na doświadczeniach praktyków z przemysłu, na organizowanych przez pracodawców projektach bazowych oraz oferować będą staże jako integralny element programów nieakademickich i tym samym budować ścieżkę kariery studentów.

Zachodząca, w efekcie szerszych zmian otoczenia uczelni wyższych, transformacja funkcjonujących na nich centrów kształcenia ustawicznego wspierać będzie proces transformacji samych uniwersytetów. Jak ukazano wcześniej, centra z uwagi na swą specyfikę i względną autonomię reagują elastyczniej na potrzeby otoczenia. W celu wsparcia rozwoju macierzystej uczelni organizować mogą także szkolenia dla liderów akademickich, działać jako wewnętrzne ośrodki konsultacji, wspólnie z poszczególnymi wydziałami i innymi jednostkami organizacyjnymi uczelni wprowadzać innowacyjne programy. Wykorzystując własne mocne strony, do których – jak podkreślałam – należy względna autonomia, określona kultura organizacyjna, elastyczność, innowacyjne orientacje, mogą również testować nowe praktyki edukacyjne, od nauki na życzenie po kształcenie oparte na kompetencjach oraz od alternatywnego potwierdzania kompetencji po innowacyjne partnerstwo z pracodawcami, poczynając od programów nieakademickich, w celu sprawdzenia najlepszych rozwiązań i wprowadzenia ich na studiach licencjackich i magisterskich.

Jak zwraca się uwagę w raportach na temat stanu rozwoju kształcenia ustawicznego, do których się aktualnie odwołam (de Viron, Davies 2015; EUCEN, BeFlex Final Reports 2007; Osborne, Rimmer, Houston 2015; Focus on Higher Education in Europe 2010; Altbach, Reisberg, Rumley 2009; Engaging in Lifelong Learning 2011; Misja, wizje i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce 2019; używam kategorii „kształcenie”, mając na uwadze aspekt instytucjonalny i podażowy edukacji dorosłych) proces przechodzenia od ULLL do LLLU następuje bardzo powoli, co spowodowane jest przede wszystkim brakiem odpowiednich strategii na poziomie instytucjonalnym oraz adekwatnego systemu finansowania i oporem interesariuszy wobec zmian. Raporty obrazujące ULLL realizowane na różnych uniwersytetach europejskich podkreślają jego główną cechę, jaką jest niejednorodność, duże zróżnicowanie w wielu analizowanych aspektach, od kwestii terminologicznych poczynając. To, co ujmowane jest jako *lifelong learning* na jednych uniwersytetach, na innych nie wchodzi w zakres tej kategorii. Stosowane kategorie opisowe to edukacja dorosłych, uczenie się przez całe życie, kształcenie ustawiczne, studia podyplomowe, edukacja ciągła.

Jak wskazuje raport Be Flex, którego celem było monitorowanie rozwoju ULLL w reformowanej strukturze uczelni wyższych europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, jako efektu wprowadzenia procesu bolońskiego¹, zróż-

¹ W ramach projektu BE Flex przeprowadzono 52 case studies, 20 wizyt studyjnych, 128 kwestionariuszy w 31 krajach, opracowano 3 raporty, z których każdy stanowi oddzielną część, jednak razem ukazują przestrzeń uczenia się przez całe życie na uniwersytetach w relacji do stanu wdrożeń procesu bolońskiego oraz służą, w zamierzeniach, dzięki szczegółowym diagnozom doskonaleniu uniwersyteckiego uczenia się przez całe życie. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza objęty był również tymi badaniami. , BeFlex, www.eucen.org/BeFlex/Index.html

nicowanie to odbywa się zarówno w perspektywie międzynarodowej, narodowej, jak i instytucjonalnej. Różnorodność dotyczy: ulokowania i statusu LLL w obrębie instytucji, relacji do innych kursów i usług edukacyjnych (serwisów), zarządzania i organizacji, powiązań i partnerstwa edukacyjnego. I tak na przykład studia pierwszego i drugiego stopnia traktuje się jako LLL na jednych uniwersytetach, podczas kiedy na innych są one regularną ofertą edukacyjną. Na niektórych uniwersytetach do LLL zalicza się doradztwo zawodowe, poradnictwo karier, relacje z absolwentami, walidację umiejętności zdobytych drogą nieformalną, nazywaną też różnie – akredytacją, certyfikacją, uznawaniem uczenia się, kompetencji, doświadczenia – w tym względzie także występują różnice terminologiczne. Usługi edukacyjne oznaczają również różne formy tutoring, coaching, mentoring, kursy językowe. Te zwiększone możliwości edukacyjne charakteryzują się uniwersyteckim poziomem jakości i nie oznaczają tylko kursów w tradycyjnym rozumieniu, lecz znacznie szerszy zakres możliwości, jaki stwarzają wykłady otwarte, konferencje, uczenie się na odległość, *e-learning*, uczestnictwo w projektach, uczenie się oparte na pracy.

Jako adresatów określonych usług edukacyjnych wymienia się indywidualnych uczących się bądź określone grupy odbiorców, takie jak: bezrobotni, kobiety, migranci, grupy zawodowe, różnego typu organizacje (*non profit*, publiczne, prywatne, zawodowe, kulturalne itp.). Przyczyny organizowania „podaży” edukacyjnej w ramach uczenia się przez całe życie to odpowiedź na potrzeby rynku pracy, stymulowanie rozwoju uczących się szczególnie poprzez studia podyplomowe, tworzenie szans dla nietradycyjnych studentów, odpowiedź na potrzeby obywateli we wszystkich aspektach ich życia, wspieranie rozwoju społecznego, kulturowego i ekonomicznego regionu. Za główny czynnik zewnętrzny determinujący rozwój i wdrażanie uniwersyteckiego kształcenia ustawicznego uważa się społeczną presję na aktywne reagowanie na społeczne zapotrzebowanie oraz ramy prawne istniejące na poziomie narodowym, regionalnym i w polityce lokalnej, także procesy ekonomiczne, globalizację, internalizację oraz politykę europejską. Tworzenie strategii kształcenia ustawicznego jest często poprzedzane przez istniejącą w tym względzie praktykę.

Sposób organizacji kształcenia ustawicznego i zarządzania nim jest różny nie tylko na różnych uniwersytetach, ale także na poszczególnych wydziałach w ramach jednej struktury uniwersyteckiej. Kluczowe jest pytanie dotyczące tego, czy ULLL stanowi odrębny nurt kształcenia czy jest zintegrowany z głównym nurtem uniwersyteckiej polityki i praktyki. Kwestia dotyczy zarówno podaży kursów i usług edukacyjnych, jak i organizacji i zarządzania, a także lokalnego oraz regionalnego partnerstwa edukacyjnego. Raport identyfikuje jednak najważniejsze w tym względzie modele. I tak, niektóre uniwersytety mają specjalną jednostkę organizacyjną zarządzającą wszelkimi działa-

niami w tym zakresie i koordynującą je, na innych za kształcenie ustawiczne odpowiadają wydziały lub mniejsze jednostki, na jeszcze innych organizacją tak zróżnicowanej podaży edukacyjnej zajmują się podmioty zewnętrzne kontrolowane przez uniwersytety, możliwy jest także model hybrydowy. Można więc zauważyć, że uniwersytety odpowiadają na potrzeby uczących się i interesariuszy w sposób, który wykracza poza tradycyjny model ich funkcjonowania. To zwiększanie szans edukacyjnych odbywa się często we współpracy z innymi partnerami – interesariuszami i aktorami zewnętrznymi.

Elastyczność, opisywana jako podstawowa cecha kształcenia ustawicznego na uniwersytetach oraz efekt reform bolońskich, ma umożliwić szybkie reagowanie na potrzeby otoczenia, głównie poszerzanie możliwości uczestnictwa w kształceniu, uczenia się na poziomie wyższym, co dotyczy zarówno fazy wstępnej, jak i kontynuacji tego kształcenia, a więc podejmowanej przez całe życie aktywności edukacyjnej. Instytucjonalne i organizacyjne uzasadnienia dla klasyfikacji różnych form podaży edukacyjnej świadczą o tym, że uniwersytety w elastyczny sposób reagują na potrzeby edukacyjne, szczególnie lokalne. Uniwersytecka polityka w zakresie LLL koncentruje się głównie na potrzebach najbliższego środowiska i jest wkładem uniwersytetów w społeczny, kulturowy i ekonomiczny rozwój regionów. W polityce tej uczestniczą lokalni aktorzy: przedsiębiorstwa, organizacje i stowarzyszenia zawodowe, regionalna administracja, a także rządowe agencje. Następują wyraźne zmiany w programach nauczania, sposobach ich realizacji, orientacji na grupy docelowe, którymi są często dorośli z profesjonalnym doświadczeniem.

Opisywane tutaj zróżnicowanie dotyczące statusu i ulokowania ULLL w szerszym kontekście uczelnianym, jego relacji do innych kursów i serwisów, zarządzania i organizacji, w powiązaniach i partnerstwie edukacyjnym jest – co starałam się ukazać wcześniej – podstawową cechą to kształcenie charakteryzującą i stanowi, jak się ocenia, zarówno o jego sile, ale i o słabości. Nie istnieje jasna definicja ULLL potrzebna politykom i badaczom z powodu braku czytelnych wskaźników, tego czym jest LLL realizowane na uczelniach. Wspomniana różnorodność utrudnia porównywanie LLL realizowanego na różnych uniwersytetach, stąd raczej niemożliwy jest *benchmarking*; punktem wyjściowym ustaleń dotyczących generalniejszych wskaźników i kryteriów, które uda się wykorzystać do monitorowania i pomiaru zmian, może być natomiast *benchmapping*.

Kluczowym czynnikiem dla implementacji innowacji i elastyczności realizowanego LLL jest kształcenie kadry uniwersyteckiej w zakresie takich zagadnień, jak: doradztwo edukacyjne i zawodowe, punkty kredytowe, efekty kształcenia, potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji nieformalnej. Z ustaleń badawczych wynika, że ULLL jest: kreowaniem przez instytucje szkolnictwa wyższego możliwości uczenia się, podażą usług

i badań służących osobowemu i zawodowemu rozwojowi przez całe życie (*lifelong* i *lifewide*) szerokiego grona odbiorców, a także społecznemu, kulturowemu i ekonomicznemu rozwojowi społeczności i regionu. Z kolei proces transformacji uniwersyteckiego kształcenia ustawicznego w LLLU polega na przyjęciu LLL jako podstawowej misji uniwersytetu odzwierciedlonej w jego strategii rozwoju, co możliwe jest przy zaangażowaniu i współpracy udziałowców, którymi są władze regionalne, pracodawcy, związki zawodowe, stowarzyszenia zawodowe oraz sami uczący się.

W kontekście poczynionych rozważań można postawić pytanie: Czy doświadczamy kreowania nowej rzeczywistości edukacyjnej na uniwersytetach?

Z analizowanych raportów obrazujących określoną rzeczywistość edukacyjną wynika, że uniwersytety winny uznać i ująć w określaniu swej misji, polityki i strategii potencjał LLL jako źródło ustawicznych zewnętrznych i wewnętrznych innowacji. Jak starałam się ukazać, wzrastanie oczekiwań społecznych wobec uniwersytetów jako centrów rozwoju i upowszechniania wiedzy skutkuje tym, że pełnią one nie tylko coraz ważniejszą funkcję w rozwoju osobowym i zawodowym osób przechodzących przez system szkolnictwa wyższego, lecz również w coraz większym stopniu zwiększają społeczną mobilność i przyczyniają się do rozwoju ekonomicznego społeczeństw i regionów. Niewątpliwie ma to związek z umasowieniem szkolnictwa wyższego, określanego często jako rewolucja edukacyjna intensyfikująca swój przebieg. Masowość zmienia równocześnie kształt edukacji na poziomie wyższym i przyczynia się, obok innych czynników, do przeobrażeń misji i strategii uniwersytetów, wśród których coraz istotniejszą funkcję pełni kształcenie ustawiczne. Oczekuje się, że uniwersytety będą odgrywać decydującą rolę w tworzeniu warunków do uczenia się przez całe życie. Stając się siłą napędową społecznej mobilności i wzrostu ekonomicznego, muszą odpowiedzieć na presję umasowienia wyższego wykształcenia. Niemniej jednak proces ten powoduje także wiele problemów, które dotyczą między innymi dylematów pomiędzy retoryką a upowszechnianiem uczenia się przez całe życie. Rozbieżności w tej sferze powodowane być mogą wzrastającymi oczekiwaniami wobec uczelni wyższych i równocześnie dylematami conceptualnymi i brakiem spójności w rozwoju ich polityki. Mimo jednak jawiących się problemów, permanentne uczenie przeobraża kształt uczelni wyższych. W kontekście kształcenia ustawicznego jawią się nowe cele strategiczne szkolnictwa wyższego, także w zakresie jego społecznej misji. Wpływ rynków: pracy, edukacji, a także badań naukowych, na funkcjonowanie współczesnych uniwersytetów powoduje konieczność uwzględniania obowiązujących na nich reguł konkurencyjności, co nie pozostaje bez wpływu na kulturę uczelni wyższych. Jak się podkreśla jednak w wielu opracowaniach (Szostak, KRASP, 2015), korporacyjny model zarządzania nie może zdominować etosu uczelni i kultury akademickiej. Ra-

port Ernst and Young (2009) mający charakter deklaracji ideowej, ukazujący narastanie konfliktów różnych wartości w szkolnictwie wyższym, podkreśla, że podstawowe funkcje szkolnictwa wyższego, jakimi są kształcenie i prowadzenie badań, mają podstawowe znaczenie dla jednostek i społeczności w dostosowaniu się do zmian zachodzących na rynku pracy, w życiu społecznym i kulturze. Jak starałam się ukazać, szczególną rolę w procesie transformacji uniwersytetów odgrywa uczenie się przez całe życie (LLL), wpisujące się w szerszy wymiar globalnych przemian edukacyjnych.

UNIVERSITIES IN THE FACE OF WORK TRANSFORMATIONS AND GLOBAL EDUCATIONAL CULTURE FROM UNIVERSITY LIFELONG LEARNING (ULLL) TO LIFELONG LEARNING UNIVERSITIES (LLLU)

SUMMARY

The article presents changes taking place at universities amid transformations of the modern world, such as changes in the area of work, the development of the digital economy and dynamic technological evolution that justify the necessity for lifelong learning. New technologies have revolutionised the way people work and learn, adapting their skills to new challenges, which indicates the change of educational reality. The trend of these transformations tends to be defined as the revolution of the education inscribed in the phenomenon of global educational culture. In the context of the above-mentioned changes, the significant role of the universities transferring the dogma of creativity from its research to educational mission is shown and emerging trends in this field are discussed, especially as regards universities as centres of lifelong learning. These changes were described as a process from University Lifelong Learning (ULLL) to Lifelong Learning Universities (LLLU).

Keywords: functions of universities, lifelong learning, work transformation, technological development, digital economy, educational revolution, new educational reality

Słowa kluczowe: funkcje uniwersytetów, uczenie się przez całe życie, przeobrażenia pracy, postęp technologiczny, gospodarka cyfrowa, rewolucja edukacyjna, nowa rzeczywistość edukacyjna

BIBLIOGRAFIA

- Altbach, Filip. Reisberg, Liz and Rumley, Laura. 2009. *Trends in Global Higher Education. Tracking an Academic Revolution*. UNESCO.
- Alheit, Peter. 2009. Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*. 2009 nr 4 (48).
- Aoun, Joseph. E. 2017. *Robot-proof higher education in the age of artificial intelligence*. Cambridge: The MIT Press.
- Baum, Sandy, Pender, Matea and Welch, Meredith. 2016. *The Benefits of Higher Education for Individuals and Society. Trends in Higher Education Series*, The College Board.
- Brzeziński, Jerzy M. 2004. O osobliwościach uniwersyteckiego kształcenia. W: Wiesław Ambrozik, Kazimierz Przyszczypkowski, red. *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*. Red. Wiesław Ambrozik, Kazimierz Przyszczypkowski. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brzeziński, Jerzy M. 2017. *O psychologii, nauce i uniwersytecie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych.
- De Viron, Francoise and Davis, Pat. 2015. From University Lifelong Learning to Lifelong Learning Universities: Developing and Implementing Effective Strategies. W: *The Role of Higher Education in promoting Lifelong Learning*, edited by Jin Yang, Chripa Schneller, Stephen Roche. 40-60. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies*. 2011. Edited by Hanne Smidt and Andree Surssock. Brussels: EUA Publication.
- Gola, Wojciech i Jędrzejczak, Helena Anna i Michalik, Sebastian. 2020. *Uczenie się przez całe życie w szkołach wyższych. Potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji nieformalnej i uczenia się nieformalnego jako przykład realizacji idei lifelong learning*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Griffin, Colin. 2001. From education policy to lifelong learning strategies. W: *The age of learning. Education and the knowledge society*, edited by Peter Jarvis. London: Kogan Page.
- Karta Uniwersytetów Europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie*. 2008. Bruksela. www.eua.be
- Konkluzja Rady w sprawie społecznego wymiaru szkolnictwa wyższego*. 2013. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C168/02.
- Horn, Michael B. Laxton, Amber and Lifshits Yury. 2016. *10 Trends Ahead for Continuing Education*. Entangled Solutions.
- Luksha, Pavel. Cubista, Joshua. Laszlo, Alexander. Popovich, Mila and Ninenko, Ivan. 2018. *Global Education Futures Report: Educational Ecosystems For Societal Transformation: Global Education Futures*.
- Melosik, Zbyszko. 2009. *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Impuls.
- Misja, wizje i cele strategiczne szkolnictwa wyższego Polsce w perspektywie 2020 roku. Raport cząstkowy*. 2009. Ernst & Young, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Morgan-Klein, Brenda and Osborne, Michael. 2007. *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*. London and New York: Routledge.
- Moyle, Kathryn. 2015. *Global trends in higher education policies*. www.research.acer.edu.au/
- Osborne, Michael, Rimmer, Russel and Houston, Muir. M. 2015. Adult Access to Higher Education an International Overview. In *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*, edited by Jin Yang, Chripa Schneller and Stephen Roche. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego do 2020 r. Część II, Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*. 2015. Dokument opracowany przez Zespół pod kierownictwem ks. prof. Andrzeja Szostaka, KRASP, Warszawa.

- Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego do 2020 roku. Część III, Diagnoza szkolnictwa wyższego.* 2015. red. Jarosław Górniak, KRASP. Warszawa.
- Solarczyk-Ambrozik, Ewa. 2018. Całozyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategie działań i zmieniający się krajobraz rzeczywistości. *Studia Edukacyjne*, nr 51, 23-39.
- Solarczyk-Ambrozik, Ewa. 2020. Przeobrażenia pracy i zmiany wzorów przebiegu karier a globalna kultura edukacyjna – kompetencyjny wymiar planowania karier edukacyjno-zawodowych. W: *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych*, red. Ewa Solarczyk-Ambrozik, Monika Christoph, Renata Konieczna, 17-31. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Solarczyk-Ambrozik, Ewa. 2020. Rynek pracy w gospodarce cyfrowej – nowe wyzwania edukacyjne. W: *Jednostka. Edukacja. Organizacja*. red. Stefan M. Kwiatkowski, Magdalena Piorunek. 174-188, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe APS.

Ewa Solarczyk-Ambrozik – prof. dr hab., Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, amsolar@amu.edu.pl

MARZENA CHROST

Wydział Pedagogiczny, Akademia Ignatianum w Krakowie

Bedeutung der Reflexion im Bildungsbereich am Beispiel der ignatianischen Pädagogik

1. Einführung

Der Bildungsraum besteht aus vielen verschiedenen Elementen, wie zum Beispiel: der Zeit, dem Ort, den pädagogischen Konzepten, den Methoden und pädagogischen Maßnahmen. Jedes dieser Elemente hat erheblichen Einfluss auf die Qualität der Erziehung. In diesem Beitrag geht es in erster Linie aber nicht um die Fächer und Konzepte, sondern um die Menschen, welche diese Konzepte auswählen.

In Anbetracht der Herausforderungen, die die zeitgenössische Zivilisation der Informationstechnologie sowie die Globalisierung an den Menschen stellt, scheint es im Bildungsbereich notwendig zu sein, die Fähigkeit der Reflexion zu entwickeln. Das Ziel dieser Überlegungen wird daher ein Versuch sein, das Phänomen der Reflexion im Kontext der ignatianischen Pädagogik zu analysieren.

Der Begriff *ignatianische Pädagogik* ist relativ neu und bezieht sich auf die in den achtziger und neunziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts entwickelte Erziehungspraxis, die an die Errungenschaften der Jesuitenschulen anknüpft, die von der spirituellen Erfahrung des Gründers des Jesuitenordens – des Heiligen Ignatius von Loyola (1491-1556) – inspiriert wurden.

Um den traditionellen Ausbildungsweg in den Jesuiten-Bildungseinrichtungen für die Menschen in den letzten Jahrzehnten des letzten Jahrhunderts verständlicher und besser zu machen, erstellte das Expertenteam zwei Dokumente – *Charakteristische Merkmale der Jesuitenerziehung* aus dem Jahre

1986 und *Ignatianische Pädagogik – ein praktischer Ansatz* aus dem Jahre 1993.

In moderner Sprache verfasst, enthalten sie die wesentlichen Erziehungsrichtlinien in Anlehnung an die Jesuitentradition und sind gleichzeitig ein interessantes Angebot des Bildungsmodells des modernen Menschen. In diesem Modell werden fünf Grundkomponenten unterschieden: Kontext – Erfahrung – Reflexion – Handlung – Evaluation (Bewertung). Die einzelnen Elemente des Bildungsmodells, die miteinander integriert sind und die Dynamik der ignatianischen Pädagogik beeinflussen, werden hier kurz erörtert mit besonderem Augenmerk auf das Element der Reflexion und seine Rolle bei der Entwicklung und dem Wachstum der Person. Im weiteren Teil der Arbeit werden wir uns mit den Postulaten für die Praxis und den Bildungsbereich befassen, die sich auf die Stimulierung und Entwicklung der Reflexivität bei den Schülern beziehen.

2. Merkmale des ignatianischen Erziehungsmodells

Die ignatianische Pädagogik gehört zu den Erziehungswissenschaften des Christentums. Heutzutage kann ein Beispiel dieser Erziehungsform das ignatianische Modell sein. Es zielt darauf ab, die umfassende, verlässliche und ganzheitliche Entwicklung einer Person zu berücksichtigen. Die Achtung und Wertschätzung der traditionellen Werte ist wichtiger Bestandteil des Modells. Mit viel Erfolg zeigt sich das Modell in pädagogischen Arbeit und kann ein optionaler Weg in der Erziehung der jungen Generation sein.

Das ignatianische Bildungsmodell basiert auf fünf Säulen: dem Kontext, der Erfahrung, der Reflexion, der Aktion und der Bewertung (Vgl. Steczek 2006, 117 ff). Jedes dieser Elemente ist wichtig und zusammen vereint, haben sie Einfluss auf die Dynamik der ignatianischen Pädagogik.

Kontext

Der Kontext ist der Ausgangspunkt, um den pädagogischen Prozess in Gang zu setzen. Dies sollte für jeden Schüler berücksichtigt werden, da nur dann der Erzieher bestimmen kann, welche Form des Unterrichts / der Erziehung zu verwenden ist, damit sie für die bestimmte Person angemessen wird.

Es gibt vier Arten von Kontexten, die sich auf den Schüler auswirken: den tatsächlichen Kontext des Schülers, die politisch-wirtschaftliche und kulturelle Situation, den institutionellen und konzeptionellen Kontext (Vgl. Steczek 2006, 119-120).

Der tatsächliche Kontext eines Schülers umfasst sowohl negative als auch positive Faktoren. Darunter Faktoren in sozialer und familiärer Situation, die Einstellung zur Kirche, sowie die Auswirkungen der Massenmedien. Der Kontext der politisch – wirtschaftlichen Situation, sowie der kulturellen, umfasst unter anderem das politische System, die Ideologien, materielle Situationen und kulturelle Faktoren, die jeden Schüler im Unterricht beeinflussen.

Die dritte Art des Kontextes schafft ein institutionelles Umfeld in der Schule oder in einem Erziehungs – und Unterrichtszentrum. Meist bezieht es sich auf die Vergleichsgruppe und auf das Klima, welches an dem Ort herrscht, an welchem die Erziehung und der Unterricht stattfindet, und diesen kennzeichnet. Die vierte Art von Kontext setzt sich aus zuvor erworbenen Kompetenzen zusammen, welche die Schüler in ihren Lernprozess miteinbringen. Dies sind zum Beispiel: Ansichten, Gefühle, Einstellungen zu bestimmten Dingen sowie Werte, welche im Lernprozess eine Rolle spielen.

Das Verstehen des Kontextes ist sehr wichtig für jeden Schüler und hat Einfluss auf eine bessere Effektivität des Bildungsprozesses.

Erfahrung

Die Erfahrung bezieht sich auf jede menschliche Aktivität, einschließlich der intellektuellen Erkenntnis sowie der emotionalen Sphäre. Aus diesem Grund wird empfohlen, die Vorstellungskraft, die Gefühle und den Geist in der Erfahrung hervorzuheben.

Die gleichzeitige Einbeziehung von kognitiven und emotionalen Bereichen ermöglicht ein umfassenderes Sammeln von Erfahrungen; einschließlich den Prozess der Erfahrungen über die ganze Person, sowie des Herzens und des Verstandes.

Dies führt zur prinzipiellen Ordnung / Organisation einzelner Realitätselemente, auf deren Grundlage Hypothesen und begleitende emotionale Reaktionen entstehen können.

Zum Beispiel können Fragen gestellt werden wie: „was ist das?“, „ist dies etwas, was ich bereits kennengelernt habe?“, „wie funktioniert das?“. Basierend auf diesen Fragen können Schlussfolgerungen gezogen werden: „das mag ich/ es gefällt mir“, „ich habe Angst davor“, „das schaffe ich niemals“, „das ist interessant“ oder auch „das langweilt mich“ (Vgl. Mólka 2010, 223-224).

Es gibt zwei Arten menschlicher Erfahrung: direkte oder Ersatzerfahrung (Vgl. Mólka 2010, 224). Die direkte Erfahrung bezieht sich auf eine bestimmte Person und ist in der Regel vollständiger, während die Ersatzerfahrung eine Art Brücke darstellt, die zu einem umfassenderen Verständnis der Realität führt. In der Schulpraxis können Laborexperimente, Sport, Ausflüge, Unter-

richtsgespräche, Diskussionen und so weiter, die unmittelbare Erfahrung sein. Die Ersatzerfahrungen werden hauptsächlich durch die Entfaltung der Vorstellungskraft und Sensibilität der Schüler gesammelt, damit sie die Realität, die sie erforschen, am besten nachbilden können. Sie werden in der Regel durch Lesen oder Anhören von Vorträgen (Vorlesungen) geübt. Es kann auch sehr hilfreich sein, wenn die Schüler Rollen annehmen und Situationen nachspielen oder wenn audiovisuelle Medien verwendet werden.

Reflexion

In der ignatianischen Pädagogik ist die Reflexion eine der wichtigsten Aufgaben für die Ausbildung. Der Begriff *Reflexion* bedeutet die sorgfältige Betrachtung eines Themas, einer Erfahrung, einer Idee, einer Aufgabe oder einer spontanen Reaktion, um deren Bedeutung besser verstehen zu können. Das Wesen der Reflexion besteht darin, den Sinn von Erfahrungen für das eigene Leben zu entdecken.

Es können mehrere Reflexionsstufen unterschieden werden (Vgl. Steczek 2006, 123-126; Duminuco 2008, 202-204; Żmudziński 2008, 61-62). Am Anfang sollte man den Gegenstand beschreiben, der das Wesen des Erkennens ist, indem man die Frage stellt: Was macht ihn aus? Wie ist er? Dann ist es wichtig, die interessantesten Merkmale daraus zu gewinnen, indem man nach der Antwort auf die Frage sucht: Was und warum hat mich daran besonders interessiert? Erst dann sollte man das Verständnis für Folgen vertiefen, die sich aus dem Verstandenen für mich und für andere ergeben. Die Reflexion, die die Vertiefung des Verständnisses von Folgen widerspiegelt, kann mithilfe von Fragen erfolgen: Wie kann sich das auf mein Leben und andere Menschen auswirken? Was wird das Ergebnis sein?

Das Reflektieren sollte dazu führen, dass man die eigene Denkweise, die Überzeugungen, Fähigkeiten und die eigene Wertschätzung sowie Lebenseinstellung gestaltet. Der positive Übergang der Reflexionsphase ermöglicht es zu verstehen, wer man ist und wer man in Bezug auf andere sein kann. Hilfreich dabei können folgende Fragen werden: Was leitet mich und warum?; Welche Gefühle werden in mir wach im Zusammenhang damit, worüber ich nachdenke? – Bin ich wegen dieser Reaktion beruhigt und wenn nicht, wieso?

Es wird erwartet, dass Themen so formuliert werden, dass die Schüler die Möglichkeit haben, andere Wahrnehmungspunkte der Realität kennenzulernen. Dabei ist es wichtig, ihnen zu ermöglichen, ihre Wahrnehmungsfähigkeiten so zu entwickeln, dass sie das aufkommende Problem aus verschiedenen Perspektiven betrachten können. Die Fähigkeit, über eigene Erfahrungen nachzudenken, fördert auch die Bewusstseins – und Überzeugungsgestaltung

sowie den richtigen Umgang mit Werten und Lebenshaltungen. Dies resultiert aus der Fähigkeit, kritisch zu denken, was zu Handlungen führt, die sich aus der freien Wahl ergeben.

Der dargestellte Reflexionsprozess hat einen prägenden und befreienden Charakter und trägt zur Suche nach Wahrheit und Freiheit bei, indem er mit bereits bestehenden Gesetzen, Tatsachen oder wissenschaftlichen Theorien konfrontiert wird (Vgl. Steczek 2006, 123).

In der ignatianischen Erziehungstradition bedeuten die Begriffe Erfahrung und Reflexion „eine Verhaltensweise“ (Marek 2017, 51) im Streben nach einer integralen Bildung einer Person und sind eng miteinander verbunden. Jede Reflexion basiert auf intellektueller oder emotionaler Erfahrung, Intuition, einer bestimmten Klarheit oder Vision der Welt, einem Bild von sich selbst und den Anderen. Ebenso kann es keine Reflexion ohne Erfahrung geben. Die Reflexion entwickelt sich und reift nur, wenn sie eine Person dazu bringt, eine Entscheidung zu treffen und sich zu engagieren, das heißt – sie führt zu einer konkreten Handlung, die es ermöglicht, die Realität, in der sie lebt, zu verändern.

Handlung

Die Handlung bezieht sich auf die Entwicklung einer Person, deren innerlichen Wachstums. Daher ist es notwendig, ausgereifte und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen, die in einer bestimmten Handlung zum Ausdruck kommen.

Ignatianisch gesehen ist die Aktivität eines Schülers durch den zweiphasigen Prozess gekennzeichnet, der aus inneren Entscheidungen und nach außen gerichteten Entscheidungen besteht (Vgl. Steczek 2006, 126-127). Innere Entscheidungen beziehen sich auf das Verständnis des Schülers, was Gegenstand der Reflexion ist. Es ist wichtig, dass er seine eigenen Überzeugungen von der Wahrnehmung der Welt entwickelt und konkrete Werte zu seinen eigenen macht.

In diesem Stadium hat der Schüler mit der Verinnerlichung von Anschauungen zu tun. Sie kommt durch Gestaltung gewisser Wahrheit zum Vorschein. Diese Wahrheit wird zum Bezugspunkt, zur Haltung oder Veranlagung, die Einfluss auf jegliche seiner Entscheidungen haben wird.

Die gewählte Meinung, die dann nach außen gezeigt wird, wird zu konkreter Handlung, die aus der neugeformten Weltanschauung hervorgeht. Abhängig davon, wie eine bestimmte Erfahrung den Schüler beeinflusst hat, wird er bestimmte Verhältnisse und Umstände, die zu dieser Erfahrung geführt haben, vermeiden oder auch nicht.

Die Handlung bildet die Fähigkeit des Schülers, Aktionen durchzuführen, die sich aus der gesammelten Erfahrung und dem erreichten Erkenntnisniveau

ergeben. Sie können mit Kompetenzen verglichen werden, die der Entwicklung des Gemeinwohls dienen. In der so verstandenen Ausbildung wird die Bedeutung der Liebe betont, die das Verhalten der Person maßgeblich beeinflusst. Die Bereitschaft zu solcher Verhaltensweise wird in der ignatianischen Pädagogik durch das Wort der Ermutigung ausgedrückt: *magis (mehr)*. Also im Dienst für Gott und Menschen „mehr“ von sich geben.

Magis ist einigermaßen ein Bedürfnis nach der Überschreitung der Ziele, die man dem eigenen Handeln gestellt hat (Vgl. Dulles 2008, 498). Das Prinzip *magis* setzt eine Handlung voraus, die volle, harmonische und bewusste Entwicklung jedes Menschen anstrebt, und dadurch seine Talente, Fähigkeiten und Tätigkeiten „zur größeren Ehre Gottes“ (*ad maiorem Dei gloriam*) benutzt (Vgl. Łacny 2010, 153-154).

Diese auf dem ignatianischen *magis* basierende Handlung bezieht sich auf zwei praktische Aspekte. Einer von ihnen ist die allumfassende Persönlichkeitsbildung, die unaufhörlich nach Vervollkommnung und Perfektion strebt. Der andere betrifft die ständige Verbesserung der Ausbildungsstandards, um damit die bessere Qualität von Unterrichten zu sichern. Dieses Erziehungsmerkmal hängt mit der vielseitigen und integralen Entwicklung einer Person zusammen, die in den Grundsätzen der ignatianischen Pädagogik gefördert wird.

Evaluation (Bewertung)

Die Evaluation (Bewertung) ist aus pädagogischer Sicht der Klassifizierung der Schüler sowie aus der Notwendigkeit, die Voraussetzungen des Bildungsprozesses zu überprüfen, erforderlich. Diese Aktivität soll den Schülern die Fähigkeit vermitteln, ihre Leistungen richtig einzuschätzen. Die Bewertung sollte sich sowohl auf die Wahrnehmung der Auswirkungen des intellektuellen Wachstums als auch auf das innere Wachstum des Menschen beziehen, das die Grundlage für das Erreichen der Reife bildet. Die Evaluationsfähigkeit sollte die integrale Entwicklung der Person als „Person für andere“ fördern. Die Grundlage solcher Einstellungen ist Vertrauen und Respekt, die Erzieher und ihre Schüler verbinden sowie Vertrauen auf Gott.

3. Funktion und Rolle der Reflexion

Die Reflexivität, die in verschiedenen Bildungsbereichen beobachtet werden kann, ist eine wichtige Kompetenz eines Pädagogen, Lehrers, Erziehers sowie eines Schülers und eines Studenten. Zu Forschungszwecken wurde an-

genommen, dass Reflexivität eine menschliche Eigenschaft ist, eine mentale Kompetenz, die die Fähigkeit eines Menschen für sich sowohl Subjekt als auch Objekt der Erkenntnis zu sein, zum Ausdruck bringt. Wir verstehen also Reflexivität als die Neigung der Personen, die im Bildungsraum reagieren (Bildungsakteure – educational actors), zu reflektieren, zu überlegen, zu betrachten und zu analysieren. Es ist auch eine Art des internen Dialogs, der sich in konkreten Handlungen der Personen nach außen manifestiert, die somit einen Einfluss auf die Veränderung und Neubestimmung des Bildungsraums haben. Die Reflexivität ermöglicht es dem Menschen, sich vom Schema zu entfernen, in sich selbst einzutreten und gleichzeitig über sich selbst hinauszugehen, ständig auf der Suche nach neuen Wegen und Lösungen zu bleiben, sich kritisch mit erreichten Zielen auseinanderzusetzen. Es trägt zum Aufbau der menschlichen Erfahrungsebene bei, die die Grundlage für das Lernen und Verstehen der Welt bildet. Es ist notwendig, dass der Mensch angesichts verschiedener Ereignisse gut und klug leben kann. Dies gilt umso mehr, als der Lebens- und Berufserfolg eines Menschen in hohem Maße von seiner Reflexion und Reflexivität abhängt.

Es können vier Reflexionsfunktionen unterschieden werden: die selbstkognitive, homöostatische, regulative und autokorrektive Funktion (Modifikation). Die selbstkognitive Funktion besteht darin, dass die Reflexion über die eigenen Überzeugungen, Gewohnheiten oder Verhaltensweisen das Sammeln von Wissen über sich selbst begünstigt. Die homöostatische Funktion bezieht sich auf die Tatsache, dass oft Überlegungen angestellt werden, um die gesammelten Daten zu ordnen und eigene Stellungnahme zu einem bestimmten Thema zu äußern, was zu einem Gefühl des inneren Gleichgewichts und der persönlichen Kohärenz führt (Vgl. Żywcok 2017, 33).

Die regulative Funktion besteht darin, dass die Reflexion die Aufmerksamkeit des Menschen auf die für seine Existenz wichtigen Fragen lenkt, z. B. das Verhalten so formt, dass er die entsprechende Lebensqualität erreicht. Die Autokorrektur – (oder Modifikations-) Funktion besteht darin, dass die Reflexion zur Selbstverbesserung führt, sie ist für die Selbsterziehung und kreative Selbstgestaltung äußerst wichtig (Vgl. Żywcok 2017, 34).

Unter Reflexivität versteht man die Fähigkeit, über sich selbst und den Kontext eigener Handlung nachzudenken. Aus diesem Grund führt die Reflexivität zum Selbstbewusstsein und zur Selbstwahrnehmung der Person, zum Erkennen und Beseitigen eigener Fehler, Misserfolge, zur Verhaltensflexibilität, denn die ständige Selbstentwicklung und Fortbildung wird nur durch rationale Selbstanalyse und Selbstbeobachtung gesichert, die das Fundament der Unabhängigkeit des Menschen darstellen (Vgl. Chrost 2017, 140-141).

Reflexive Kompetenzen bestimmen weitgehend die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung, einschließlich der ethischen und moralischen Entwicklung, denn die Neigung zu einem tieferen Nachdenken über das eigene Han-

deln und das Wesen einzelner Elemente der erlebten Wirklichkeit erleichtert die bestehenden Gewohnheiten zu ändern, ermöglicht sich von verschiedenen kognitiven Deformationen zu befreien, erhöht die Offenheit für die Verschiedenheit der Perspektiven und Ansichten, entwickelt das Verantwortungsgefühl und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Welt der Werte.

4. Förderung der Reflexivität – Postulate für die Praxis und den Bildungsbereich

Die Reflexivität wird immer häufiger „in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, insbesondere im Bereich der Bildung und Pädagogik“ (Drózka 2011, 149) gefordert. Es ist nicht nur eine Herausforderung, sondern auch eine Notwendigkeit. Es lohnt sich also zu überlegen, was die Reflexivität auslöst, anregt, was bei ihrer Entwicklung hilft.

Die Reflexion beginnt, wenn ein Mensch beim Arbeiten, beim Lernen auf komplexe Fragen stößt, auf die es keine einfachen und eindeutigen Antworten gibt. Indem er sich engagiert, nutzt er das, was er bereits weiß, also seine eigenen Erfahrungen, Ideen, Emotionen, er beobachtet und denkt über aktiv mögliche Lösungen für ein bestimmtes Problem nach oder versucht Wege zu finden, um ein gesetztes Ziel zu erreichen. Die Reflexion ist daher ein integraler Bestandteil des Lernens durch Erfahrung. Sie hilft dem Menschen auch, sein eigenes Potenzial zu entdecken und zu entwickeln (Vgl. Chrost 2018a, 42).

Die Reflexivität kann in sich selbst oder in einer anderen Person entwickelt werden. Dabei spielen Erfahrungen eine wichtige Rolle, die sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben können. In dem positiven Aspekt können sie helfen, die Reflexivität zu initiieren und dynamisch machen, während sie in dem negativen Aspekt die Reflexivität hemmen und auslöschen können, was zur Schematisierung und Formalisierung des Handelns führt (Vgl. Klus-Stańska 2006, 155-156).

Der Mensch erlangt die praktische Weisheit, „indem er aus seinen eigenen Fehlern und den Fehlern anderer lernt und die Erfolge – das heißt wirksame Handlungsmethoden – anderer beobachtet. Diese Art von Erfahrung ist jedoch nur dann nützlich, wenn die Beziehung verstanden wird, die in einem bestimmten Fall zwischen den Auswirkungen der Handlung und den ausgewählten Methoden besteht. Das Sammeln von Erfahrungen aufgrund der eigenen Erfahrungen und der Erfahrungen anderer erfordert das Nachdenken über die einzelnen Bestandteile bestimmter Situationen und Beziehungen, die es zwischen ihnen gibt“ (Rozmarynowska 2015, 114).

Es ist wichtig, dass eine Person über die gesammelten Erfahrungen nachdenkt und sie nicht nur lebt. Daher ist es notwendig, Situationen in den Bil-

dungsprozess einzubeziehen, die die Entwicklung des reflektierenden Denkens anregen. Problemsituationen, in denen auf eigenes Wissen und Erfahrung zurückgegriffen werden muss und durch welche, eigene Einstellungen geändert werden, regen auch zu kontinuierlicher Selbstreflexion, Selbsterkenntnis und Selbstbeurteilung an.

5. Veränderungsprozess

Die Reflexivität ist ein Prozess, der ein ausgewogenes, rationales und effektives Handeln begünstigt. Sie hilft eine bestimmte Situation zu verstehen und Rückmeldungen zu nutzen, um das eigene Verhalten und die Handlungsstrategie zu ändern oder zu modifizieren.

Die Reflexion soll zur „inneren Transformation des Menschen [...] und zur Arbeit an der Verhaltensänderung“ (Żywczok 2017, 36) führen. Daher ist es sehr wichtig, den Veränderungsprozess zu verstehen, um sich selbst besser und wirksamer zu erkennen und effektiver zu handeln. Der Veränderungsprozess umfasst mehrere Phasen:

- vorreflexive (präkontemplative) Phase,
- reflexive Phase (Kontemplation),
- Vorbereitungsphase,
- Handeln,
- Erhaltungsphase (Aufrechterhaltung),
- Schlussphase (Vgl. Prochaska 1999, 227-255; Carr 2004, 303).

Die vorreflexive (präkontemplative) Phase zeichnet sich dadurch aus, dass die Person keine Anstalten macht, eigene Verhaltensweisen in den nächsten sechs Monaten zu ändern und zu entwickeln. Solch eine Person glaubt nicht daran, dass Veränderung möglich ist, „oft ist sie sich dessen nicht bewusst, weiß die Vorteile solcher Veränderungen nicht zu schätzen und überschätzt ihre Kosten. Sie nimmt auch keine Verantwortung für ihre Probleme [...], sucht die Schuld bei anderen und denkt viele scheinbar rationale Argumente aus, um die These zu bekräftigen, dass sie sich nicht ändern kann oder soll“ (Smółka, 2008, 123).

Die reflexive Phase (Kontemplation) beruht darauf, dass die Person in naher Zukunft, in den nächsten sechs Monaten die Absicht hat, solche Schritte zu unternehmen, die ihr Verhaltensveränderung und Entwicklung ermöglichen. Sie ist sich dessen bewusst, welche Vorteile und Kosten die Veränderung verlangt, aber „oft hat sie noch ambivalente Empfindungen hinsichtlich der Veränderung, der somit eine Verzögerung droht“ (Smółka, 2008, 124).

In der Vorbereitungsphase – Planungsphase beabsichtigt die Person sofort solche Schritte in die Wege zu leiten, die zur Veränderung und Entwicklung

führen werden. Sie ist von der Notwendigkeit und Richtigkeit dieser Schritte überzeugt. Sie sucht nicht mehr nach den Ursachen für ihre Probleme, sondern nach den Möglichkeiten sie zu lösen. Sie bereitet einen Handlungsplan vor, der zur Veränderung führen soll und ermöglichen soll, das gewünschte Ziel zu erreichen. Die Person „ist bereit an den kurzfristigen Trainingsprogrammen (Entwicklungsstrainings) teilzunehmen, die auf Handeln und Weiterentwickeln konkreter Fertigkeiten orientiert sind“ (Smółka 2008, 124).

Die nächste Phase besteht in der Realisierung des Handlungsplans, der die positiven Entwicklungsveränderungen zeigen soll. Wenn der Plan ausführbar war, dann führt die Person die Veränderungen durch. Wenn jedoch seine Durchführung schwierig ist, dann kann es zur Folge haben, dass die unternommenen Schritte keine positive Wirkung haben werden. Der Entwicklungsprozess eröffnet dem Menschen neue Möglichkeiten, bedeutet aber manchmal auch „den Verlust von etwas Wesentlichem und Wichtigem, was auch der Grund für sein nicht volles Engagement in eigene Entwicklung und das Erreichen nur das Marginale im Bereich vom Kompetenztraining sein könnte“ (Smółka 2008, 124).

In der Erhaltungsphase geht es um die Festigung der Veränderung. Sie kann von 6 Monaten bis zu 5 Jahren und länger dauern und ist von der trainierten Kompetenz abhängig. Dies bedeutet Arbeit an der Aufrechterhaltung der erreichten und erwünschten Ziele des Veränderungsprozesses und der Entwicklung. Deswegen sind die Wirkungen gegen eventuelles Zurückgreifen nach alten Verhaltensweisen von großer Bedeutung. Es ist wichtig, dass man sich systematisch und konsequent auf neue und erwünschte Weise verhält, sodass die Entwicklungsveränderungen verfestigt werden.

In der Schlussphase ist die Veränderung eingehend umgesetzt worden und die Person ist sich dessen sicher, dass sie nicht mehr zu den alten weniger vorteilhaften Verhaltensweisen zurückkehrt.

„In der Praxis besteht die größte Herausforderung für viele Menschen darin, sich in ihrem weiteren Leben ständig zu verändern“ (Smółka 2008, 126).

Die Veränderung ist ein untrennbarer Bestandteil des menschlichen Lebens, sie erfordert Anpassung, verursacht Unbehagen und oft auch Verlust, bringt aber auch Freude und Befriedigung. Laut Henri Bergson: „Existieren heißt sich verändern. Sich verändern heißt reifen. Reifen heißt sich selbst endlos erschaffen“.

Die Reflexivität ist ein Prozess, der sehr vorteilhaft für das vernünftige, überlegte und wirksame Handeln ist. Sie ermöglicht konkrete Situationen zu verstehen, die Rückmeldungen sinnvoll zu verwenden, um eventuell eigenes Verhalten und Strategien zu modifizieren. Solche Haltung, bei der man großen Wert auf die Entwicklung legt, wirkt sich sehr positiv auf die Entfaltung der Reflexivitätsfähigkeit aus. Der Mensch gestaltet seine reflexive Haltung

das ganze Leben lang und beherrscht sie nicht spontan und von sich selbst, sondern durch das eigene persönliche Engagement in Erziehungsprozess und Selbsterziehung. Er hat somit genügend Zeit, um diese Entwicklungsaufgabe umzusetzen (Vgl. Chrost 2018b, 63-64).

6. Zusammenfassung

Der Mensch braucht einerseits Überlegung und Reflexion, die Grundlagen für kluge Entscheidungen bilden, andererseits fehlt ihm aber die Reflexion über sich selbst und den Sinn des Lebens. Deshalb sind die Interventionen, die dem Menschen helfen, anzuhalten und sein Leben zu betrachten, so wichtig und notwendig.

Die Reflexivität ist eine Fähigkeit, die verbessert werden muss, deshalb scheint es wichtig zu sein, den Menschen zu motivieren, seine reflexive Haltung zu formen und ihn bei der Umsetzung dieser Entwicklungsaufgabe zu unterstützen. Das Postulat der Entwicklung von Reflexivität, dessen Zweck darin besteht, denkende, reflexionsfähige, selbstbewusste Menschen zu bilden, die ihre Potenziale erkennen und bereit sind, Entscheidungen aufgrund ihres Wertesystems zu treffen und ihr Handeln an die aktuellen sozialen Bedingungen anzupassen, sollte eine Quelle der Inspiration sein und eine Herausforderung Lebensprobleme zu lösen und zu überwinden.

Der ignatianischen Pädagogik liegt das gerechtfertigte axiologische und normative System zugrunde, sie bezieht sich auf die im Laufe der Jahrhunderte bewährten Lösungen. Derzeit wird sie in verschiedenen Bildungseinrichtungen implementiert: Schulen, Gemeinden, Universitäten sowohl in Polen als auch in anderen Ländern. Es fordert die Schüler auf, die Bedeutung des Gelernten zu erkennen, und zwar mehr durch das Nachdenken als durch die Gedächtnisbelastung, deshalb kann der dargestellte Vorschlag ein Beispiel dafür sein, auf welche Weise für die integrale Entwicklung der Schüler zu sorgen ist und wie eine reflexive Haltung entwickelt werden kann.

THE IMPORTANCE OF REFLECTIVITY IN EDUCATION ON THE EXAMPLE OF IGNATIAN PEDAGOGY

SUMMARY

Reflectivity is an important competence of both the educator, teacher and tutor, as well as the learner, pupil. Reflectiveness is the readiness of people working in the

educational space to reflect, ponder and analyze. Reflectiveness allows to depart from patterns, enter into oneself and at the same time go beyond oneself, never stop looking for new ways and solutions, and look critically at the achieved goals. Reflectiveness contributes to building the human layer of experience, which becomes the basis for cognition and understanding of the world.

In the context of the challenges faced by modern man in connection with technological, information and globalization civilization, it is necessary to develop the ability to reflectivity, especially in education. Therefore, the next stage of considerations will be the analysis of the issue of reflectivity in the context of Ignatian pedagogy, dating back to the 16th century, but newly formulated and articulated in documents developed in the 1980s. On their basis, the Ignatian model of upbringing proposed to contemporary educational institutions and its components will be discussed: context - experience - reflection - action - evaluation. Each of these five elements is important, and integrated with each other, they influence the dynamics of Ignatian pedagogy. The role of reflection will be shown, which in the Ignatian pedagogy model is an element enabling growth and development. This reflection is fully mature only if it leads a person to make a decision and commitment, that is, to action. Reflection understood in this way is a way of proceeding that allows for the integral formation of the pupil. Finally, postulates for practice and education are presented relating to stimulating and developing an attitude of reflection in pupils.

Keywords: reflexivity, Ignatian pedagogy, Ignatian model of upbringing, experience, educational space

Słowa kluczowe: refleksyjność, pedagogika ignacjańska, ignacjański model wychowania, doświadczenie, przestrzeń edukacyjna

BIBLIOGRAFIE

- Carr, Alan. 2004. *Positive Psychology*. New York: Brunner-Routledge.
- Chrost, Marzena. 2017. Refleksyjność w wychowaniu. Proces poznawania siebie, *Studia Paedagogica Ignatiana*, 2, 131-144. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/SPI.2017.2.006>
- Chrost, Marzena. 2018a. Refleksyjność komponentem mądrości praktycznej. W: *Sprawności moralne jako przedmiot refleksji wychowawczej*, red. Iwona Jazukiewicz, Ewa Rojewska, 33-47. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chrost, Marzena. 2018b. Refleksyjność wyzwaniem współczesnego świata, *Studia Paedagogica Ignatiana*, 4, 55-66. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/SPI.2018.4.003>
- Dróżka, Wanda. 2001. Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji, *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 135-151.
- Dulles, Avery. 2008. *Church and Society. The Laurence J. McGinely Lectures, 1988-2007*. New York: Wydawnictwo Fordham University Press.
- Duminuco, Vincent. 2008. Formation or Indoctrination in Ignatian Pedagogy?. W: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, red. Wit Pasierbek, 193-210. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum i Wydawnictwo WAM.

- Ignatian Pedagogy: A Practical Approach. Curia Praepositi Generalis Societatis Iesu. 1993. Roma. Polnische Version: Pedagogika ignacjańska. Podejście praktyczne. 2006. W: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, tłum. Bogusław Steczek, 97-165. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum i Wydawnictwo WAM.
- Klus-Stańska, Dorota. 2006. Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową. W: *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane prof. Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, red. Jarosław Michalski, 155-176. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Łacny, Paweł. 2010. Jezuickie „magis” na przykładzie życia ojca Matteo Ricciego SJ (1552-1610). W: *Pedagogika ignacjańska: historia, teoria, praktyka*, red. Anna Królikowska, 151-182. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum i Wydawnictwo WAM.
- Marek, Zbigniew. 2017. *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Mółka, Janusz. 2010. Personalistyczny paradygmat pedagogiki ignacjańskiej. W: *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, red. Anna Sajdak i Danuta Skulicz, 219-227. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Prochaska, James. 1999. How Do People Change, and How Can We Change to Help Many More People?. W: *The Heart and Soul of Change*, red. Mark A. Hubble, Barry L. Duncan i Scott D. Miller, 227-255. Washington: American Psychological Association.
- Rozmarynowska, Karolina. 2015. Mądrość praktyczna jako zdolność do realizowania norm moralnych. W: *Z problematyki norm, zasad i mądrości praktycznej. Studia i rozprawy z etyki normatywnej*, red. Piotr Duchliński i Tomasz Homa, 109-119. Kraków: Akademia Ignatianum i Wydawnictwo WAM.
- Smółka, Paweł. 2008. *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Kraków: Wolters Kluwer Polska.
- The Characteristics of Jesuit Education. Roma Acta Romana Societatis Iesu. 1986. vol. XIX, fasc. III, 770-832. Polnische Version: Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania. 2006. W: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, tłum. Bogusław Steczek, 7-95. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum i Wydawnictwo WAM.
- Żmudziński, Wojciech. 2008. Fundament ignacjańskiej pedagogiki. W: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. Wit Pasierbek, 51-63. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum i Wydawnictwo WAM.
- Żywczok, Alicja. 2017. W kierunku przemiany wewnętrznej. Refleksja jako biograficzny punkt zwrotny. W: *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne. T. 2: Refleksyjność w codzienności edukacyjnej*, red. Iwona Paszenda, 29-46. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Marzena Chrost – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Pracownik badawczo-dydaktyczny Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie. Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania Instytutu Nauk o Wychowaniu. Badania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z pedagogiką ogólną, pedagogiką ignacjańską, edukacją refleksyjną, kształtowaniem kompetencji społecznych. Kontakt: marzena.chrost@ignatianum.edu.pl

MONIKA OLIWA-CIESIELSKA
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Socjologii

Milczenie jako strategia komunikacyjna ludzi w kulturze ubóstwa

Analiza wybranego materiału i podejście badawcze

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie problemów z komunikowaniem się osób żyjących w kulturze ubóstwa, które charakteryzują się przymusową izolacją z obszaru dyskursu i przyjmowaniem milczenia jako trwałej strategii interakcyjnej. Oscar Lewis, twórca koncepcji kultury ubóstwa wskazuje, że skrajnie biedni ludzie niezależnie od warunków kulturowo-społecznych charakteryzują się podobnymi cechami, m.in. dlatego, że podobne, trudne pod względem ekonomicznym warunki życia są podstawą powstawania podobnych problemów. Ludzie, będąc w skrajnej deprivacji, mają ograniczone możliwości działania, a to powoduje ujednoczenie funkcjonowania, skupionego głównie na przetrwaniu. Według Lewisa kultura ubóstwa to „pewien sposób życia szczególnie niezmienny i trwały, przekazywany z pokolenia na pokolenie na terenie poszczególnych rodzin. Kultura ubóstwa ma dla tych, którzy należą do jej kręgu, właściwe przepisane sposoby postępowania i wyróżniające społeczne i psychologiczne skutki” (Lewis 1964, 25).

Podjęta przeze mnie analiza ukazuje cechy dyskursu, który prowadzi do pogłębiania i utrwalania marginalnej pozycji ubogich wobec otoczenia społecznego i bliskich w rodzinie, którzy wymagają podporządkowania, demonstrując własną przewagę m.in. przemocą werbalną. Główne zagadnienia poruszane w artykule odnoszą się do strategii milczenia, która ma pełnić funkcje ochronne przed dotkliwymi relacjami. Jest to strategia będąca wynikiem dysfunkcji socjalizacyjnych, problemów z wyrażaniem emocji i uczuć, a także

przyjmowaniem biernej postawy wobec doświadczanej agresji werbalnej. Pogłębiona analiza badanych źródeł pozwala wskazać, że porozumiewanie się z innymi, którzy współdoświadczają skrajnego ubóstwa, nacechowane jest przymusem milczenia i podporządkowania, co wbrew zamierzeniom powoduje i utrwała kolejne problemy.

Prezentowany artykuł jest częścią szeroko zarysowanej analizy funkcjonowania ludzi w kulturze ubóstwa, której wyniki zawarte są w pracy *W poszukiwaniu kultury ubóstwa* (Oliwa-Ciesielska 2013). Głównymi źródłami analizy prezentowanej w tym artykule są prace O. Lewisa, które stanowią zapis jego badań empirycznych dotyczących autorskiej koncepcji kultury ubóstwa (1964; 1970; 1976; 2011a; 2011b). Kolejnym źródłem poddanym analizie są *Pamiętniki bezrobotnych* wydane w latach 30. XX wieku, a także opublikowane w latach 2003-2006 (*Pamiętniki bezrobotnych* 1933; 1967a; 1967b; 2003a; 2003b; 2005a; 2005b; 2006).

Dobór źródeł podyktowany był przede wszystkim zamierzeniem prowadzenia jakościowej analizy materiału, który wytworzony był w różnym, znacznym dystansie czasowym; w odmiennym tle kulturowo-społecznym, ale jednocześnie był podobny pod względem konstrukcji. Poszukiwałam zatem materiału, który byłby bezpośrednim zapisem wypowiedzi ludzi, doświadczających skrajnego ubóstwa. Materiał taki daje szansę na analizę nie tylko tego, o czym mówi, ale także, w jaki sposób mówi – jak dany przekaz jest konstruowany, także pod względem językowym. Poszukiwaniu i włączeniu do badań w celowym doborze źródeł, odmiennych i spełniających te cechy przyświecało mi założenie Lewisa o istnieniu podobnie doświadczanego ubóstwa we wszystkich typach społeczeństw, niezależnie od czasu historycznego, a także o istnieniu wspólnych cech, charakteryzujących jednostki dotknięte biedą.

Analizowany przeze mnie materiał łącznie liczy ponad 5 tys. stron, zawiera wiele wątków, wśród których ważnym zagadnieniem są podjęte w artykule relacje społeczne osób ubogich i sposoby komunikacji z innymi. Ze względu na ich złożony charakter w prezentowanym artykule skupiam się głównie na jednym wyodrębnionym obszarze, który dotyczy milczenia, niepodejmowania dialogu, przymusu niewchodzenia w werbalne interakcje. Uwzględniając opowieści o dialogu i braku dialogu z innymi, wykorzystałam eksploracyjne studium przypadku (*exploratory cases*).

Zagadnienia dotyczące opowieści pozwalają za znaczące uznać to, co pozawerbalne – milczenie i ciszę. Jak pisze Kathy Charmaz, „Chwile ciszy mają bardzo szczególnie znaczenie jako dane w każdym badaniu, które jest związane z wyborami etycznymi, dylematami moralnymi i polityką społeczną. Cisza oznacza nieobecność, czasami brak świadomości lub nieumiejętność wyrażenia słów i uczuć” (2009, 736). Podjęta przeze mnie analiza materiałów zastanych nie mogła bezpośrednio „obserwować milczenia”, ale bogaty materiał

pozwolił mi wyodrębnić ten problem ze sposobów opisywania go w różnych kontekstach i retrospektywnych przekazach. Pamiętanie własnych doświadczeń jest organizowane indywidualnie, ma charakter kontekstowy i sekwencyjny. Ta sekwencyjność w pewnej mierze ułatwiła wyodrębnienie z wielości wątków tych, które są skupione na analizowanej kategorii milczenia (Silvermann 2008, 83).

Prowadzoną analizę wpisałam w wymogi metody teorii ugruntowanej (w moim przypadku jako oznaczenia metody badań i konkretnego sposobu analizy). Jak wskazuje Krzysztof T. Konecki, metodologia teorii ugruntowanej zawiera jedną z najlepiej opracowanych strategii badań jakościowych, jest swoista, będąc konsekwencją założeń teoretycznych zawartych w paradygmacie interpretatywnym, w odniesieniu do symbolicznego interakcjonizmu (2000, 24). Metoda teorii ugruntowanej uznaje, że wszelkie teorie i wyjaśnienia na temat rzeczywistości danego problemu wyłaniają się w trakcie systematycznych badań z danych empirycznych, bezpośrednio odnoszących się do tej rzeczywistości. Dzięki tej metodzie nie tworzy się „deklaracyjnych stwierdzeń, a dyskutuje się tylko możliwości przyjęcia twierdzeń o danym i wydzielonym obszarze rzeczywistości społecznej” (Konecki 2000, 36). Jak mówią Barney G. Glaser i Anselm L. Strauss, „rodzaj dowodów, jak i liczba przypadków nie mają tak zasadniczego znaczenia. Pojedynczy przypadek może wskazywać ogólną pojęciową kategorię lub własność, kilka dalszych przypadków może potwierdzić wskazówkę” (2009, 29).

Selekcjonując wybrane wątki w treści źródeł, skupiłam się na pogłębianiu analizy zagadnień związanych z interakcją i komunikacją – między rodzicami i dziećmi, między małżonkami, między samymi dziećmi. W ramach badań posłużyłam się także możliwą metodą permanentnej analizy porównawczej, która polega na „porównaniu z sobą różnych przypadków, zdarzeń, zjawisk, zachowań w celu ustalenia tego, co je wzajemnie wiąże, i określenia tego, co jest wspólne w różnych, zmiennych warunkach występowania badanych zjawisk” (Konecki 2000, 31). Takie wytyczne są potrzebne w sytuacji zamierzonej analizy kilku materiałów źródłowych, jakimi w moim przypadku były *Pamiętniki* oraz prace O. Lewisa. Wytyczne te pozwalają na poszukiwanie wspólnych cech w tematycznie zbieżnych materiałach wytwarzanych w różnym czasie. (Ze względu na ograniczenie treści w prezentowanym artykule nie zamieszczam charakterystyki zasad porównywania). W artykule zamieszczam cytaty z wypowiedzi, aby udostępnić charakterystyczne egzemplifikacje dające wgląd w materiały. Pozwoliły mi one ukazać pewne prawidłowości i wysuwać uogólnione wnioski (Rapley 2010, 221).

Milczenie jako główny obszar analizy

Milczenie w języku polskim określa sytuację odmienną od zwykłego braku dźwięków, które może być ujmowane jako cisza. W literaturze analizującej niuanse dotyczące milczenia jest ono określane jako brak mowy, co nie jest równoznaczne z ciszą. Ciszę można uznać za brak dźwięków, a zatem także jako konsekwencję niemówienia (Osika 2016, 37). Samo niemówienie nie jest milczeniem. Jak wskazuje Dobrosław Kot, „Milczenie pozostaje w szczególnej relacji do mowy. Nie jest zwykłą nieobecnością mowy. Jest jej brakiem w przestrzeni, gdzie mowa może w ogóle się pojawić” (2012, 108). Milczenie jako niemówienie nie oznacza jedynie braku przekazu, braku słów, ale oznacza słowa niewypowiedziane – obrazowo mówiąc, takie które z jakiegoś powodu uwięzły wewnątrz tego, kto chciał coś wyrazić i z jakiegoś powodu tego nie uczynił.

Znamienne jest, że drugiego człowieka można poznać po tym, co mówi, ale także po tym, czego nie wypowiada, o czym milczy. Milczy się na jakiś temat, ale też przemilcza się to, co (nie) mogłoby, czy (nie) powinno być wypowiedziane. Znana sentencja Ludwiga Wittgensteina, część tego uwikłania oddaje w słowach „O czym nie można mówić, o tym trzeba milczeć” (1997, 83). Warto zaznaczyć, za wskazaniem Doroty Korwin-Piotrowskiej, że przemilczanie należy odróżnić od zatajania, „zatajanie polega na całkowitym usunięciu czegoś, celowym ukryciu, które nie prowadzi wcale na ślad pomijanych treści, jak to jest w przypadku przemilczeń” (2016, 124-125). Samo milczenie może być wymowne, jest wówczas jedną z form przekazu. Żeby jednak uznać je za niewyartykułowany przekaz, trzeba wiedzieć (odczuwać, przeczuwać), że dana osoba dysponuje przekazem, którego nie zakomunikowała w żaden sposób. Bez tej wiedzy milczenie można błędnie odebrać jedynie jako ciszę. Można powiedzieć, że o ile cisza jest warunkiem usłyszenia dźwięku wypowiedzi, o tyle milczenie jest warunkiem docierania do jej sensu. Chodzi w tym aspekcie także o zamknięcie po to, aby nie tylko słuchać, ale też słyszeć i wysłuchać, stworzyć podstawowy warunek do dialogu. Milczenie może być otwarciem na innych, gotowością wsłuchania się w prowadzony dialog. Magdalena Szpunar podkreśla, że „Bez milczenia żaden dialog nie byłby możliwy, stanowi ono bowiem warunek słuchania” (2020, 266). Milczenie może jednak być demonstrowaniem postawy przeciwnej – zamknięciem na innych, ucieczką od relacji. Powody zarówno tego otwarcia, jak i zamknięcia mogą być bardzo rozbudowane (np. ochrona siebie, chęć zranienia innych brakiem dialogu, reakcja na ich wypowiedź), niezależnie od tego czy są one uświadamiane czy też nie.

Milczenie może mieć pozytywne i negatywne konteksty, a w ich ramach dokonują się kolejne zróżnicowania milczenia, wyodrębnienia go przed momentem ubrania czegoś w słowa, milczenia po ubraniu czegoś w słowa, a co

jeszcze nie zostało wypowiedziane oraz milczenie po tym, co już wypowiedziane. Można to różnicować dalej na odmienne milczenie podmiotu, który konstruuje wypowiedzi, od milczenia odbiorcy, który konkretyzuje sens przekazu.

Milczenie może być też związane z niedopuszczeniem do mówienia, a nawet niepozwoleniem sobie na monolog. Dialog jest przeciwstawiany monologowi, który nie zakłada wymiany między rolami mówiącego i słuchającego, nie przewiduje też odwzajemnienia (Macario i Rocchi 2011, 155). Dialog należy rozumieć jako szczególny rodzaj porozumiewania. Janusz Maj, odnosząc się do tej kwestii, mówi: „Dialog jako wydarzenie między bytami polega na tym, że wchodzą one w relacje między sobą, otwierają się na siebie, zachowując jednocześnie asymetryczność wobec siebie” (2009, 69). W metaforycznym przekazie milczenie charakteryzowane jest w opozycji do otwarcia: „Otwarte usta zatem, to możliwość mówienia i zarazem możliwość bycia z ludźmi, usta zamknięte to brak mówienia, ale także lojalne zachowywanie tajemnicy” (Paćławska 2010, 36). W tej niemożności wydobywania z siebie słów zawarte są emocje skrajnie ubogich, którzy milczenie traktują jako ochronę przed spodziewanym, bolesnym doświadczeniem odrzucenia.

Milczenie jako kategoria poddana badaniu może być analizowane w różnych kontekstach. Jednym z nich jest wskazanie na milczenie w odniesieniu do coraz bardziej pożądanego i oczekiwanego sposobu reakcji, a nawet trwałej postawy wobec otaczającego jednostkę hałaśliwego świata. Milczenie wówczas, czasem zapowiadające niezgodę na funkcjonowanie wśród zgiełku i natłoku, jest wyborem jednostki, podejmowanym w celu ochrony siebie, nierzadko z głęboką wiarą w sens takiego działania, które ma skutkować niepogłębianiem chaosu we własnym życiu i w otaczającym świecie. Korzystanie z milczenia jako niewerbalnego składnika interakcji jest w wielu przypadkach intencjonalne, ma wywołać określone skutki. Jak wskazuje Kwiryna Handke „może ono służyć do: pytania, zaprzeczania, obiecywania, wyrażania oburzenia, ostrzegania, pogardzania, grożenia, znieważania, rozkazywania, protestowania, buntowania się, zachowania tajemnicy, wstydzania się, celowego taktycznego postępowania, okazywania: bezradności, nieśmiałości, strachu, znużenia, braku zainteresowania, braku energii życiowej itd.” (2008, 18).

Perspektywa w przyjętej przeze mnie analizie milczenia osób żyjących w skrajnym ubóstwie, ukazuje negatywny obraz, który określa milczenie jako przymus, a nie wybór jednostki. Skutkuje to brakiem dialogu czy choćby wymiany informacji, staje się ono udręką niepozwalającą na ukazywanie prawdy o sobie, na dzielenie się z innymi swoimi problemami. Ten przymus milczenia, a w konsekwencji przekonanie o byciu ignorowanym i niesłuchanym, jest doświadczeniem, które trwale charakteryzuje ludzi pogrążonych w skrajnym ubóstwie. Milczenie w ich sytuacji jest z jednej strony postawą wymuszaną przez innych, a z drugiej jest także obranym środkiem zaradczym, mają-

cym chronić przed pogłębianiem problemów. Jest ono zatem przyjmowane jako strategia, która ostatecznie ugruntowuje i pogłębia wykluczenie i izolację. Dzieje się to niejednokrotnie w iluzorycznej zgodzie na milczenie, która w rzeczywistości jest raczej rezygnacją z nieskutecznego buntu przeciw byciu ignorowanym. Milczenie dla skrajnie ubogich nie oznacza w żadnej mierze braku problemów, jednak dla otoczenia społecznego oznacza skuteczne ich wyciszenie, wygodne przyzwolenie na niezauważanie ich. Wartość milczenia jest uwarunkowana tym, czym ono jest powodowane, a także – jak wskazuje Włodzimierz Zatorski – „zależy od tego czemu ono służy” (2012, 30).

Praktyka milczenia ubogich jest nie tylko stosowana wobec otoczenia społecznego, ale jest także praktyką wewnątrzgrupową, w sytuacji izolowania się od bliskich. Jest to najczęściej wynik obawy przed podjęciem dialogu, która dominuje nawet wtedy, gdy jest to wbrew własnemu interesowi, ponieważ mówienie o problemach mogłoby skutkować pomocą, współczuciem, zmianą stereotypów.

Socjalizowanie dzieci do milczącego przeczekiwania problemów

Milczenie jest częstą praktyką podejmowaną przez ludzi ubogich w relacjach społecznych. Do takiej postawy są oni socjalizowani, zwłaszcza jeśli doświadczają ubóstwa od czasu dzieciństwa, gdy ubóstwo jest doświadczeniem pokoleniowym. Milczenie dzieci w kulturze ubóstwa jest wymuszone przez dorosłych, którzy mając świadomość bezsilności wobec problemów, skłonni są nakazywać nierozmawianie o nich. Nie jest to tożsame z postawą obojętności, może być przejawem wstydu czy zażenowania z powodu niemości działania, zaradzenia problemom. Takie odczucia trafnie oddaje wskazanie „Inny zagaduje mnie, prosi o pomoc. Ja nie potrafię mu pomóc, więc milczę. Wstydę się tego, że nie mogę nic zrobić. [...] Bezradność jest więc wstydem «winy niezawinionej». Taki wstyd może wynikać z faktycznej bezradności – w danej chwili człowiek nie dysponuje środkami, by zaradzić złu – albo też z bezradności fundamentalnej: człowiek wie, że nic nie da się zrobić; człowiek wie, że żadne słowo nie pomoże, żadne słowo nie uleczy, że w sytuacji, w której znalazł się Inny, nie ma żadnych słów. Milczenie to jest odkryciem, że są doświadczenia, wobec których język staje się bezbronny” (Kot 2012, 109).

Jak wskazują podjęte przeze mnie badania, w kulturze ubóstwa rozmowa i dialog nie są praktykowane także z powodu monotonności i powtarzalności problemów, co wiąże się z przekonaniem, że nie ma o czym rozmawiać. Skutkiem tego jest wycofywanie się z interakcji, co wprawdzie pozwala nie podejmować tematów dotkliwych, ale też pozbawia jednostkę szansy na interakcyjne treningi, które uczyłyby, jak wchodzić w dialog, jak być słuchanym

i jak słuchać innych. W przypadku dzieci ma to funkcje wykluczające. Bez tych treningów interakcyjnych trudno o odwagę mówienia, bowiem „Mówienie jest wyrazem tego, co usłyszeliśmy z zewnątrz i tego, co poczuliliśmy w sobie podczas słuchania. Mówienie jest odpowiedzią na usłyszane” (Grün 2016, 67). Dodatkowo milczeniu i niewchodzeniu w dialog z innymi sprzyjają ograniczenia językowe, które nie pozwalają na zróżnicowany, pogłębiony werbalny przekaz doświadczeń. Wiąże się to również z przekonaniem o tak przytłaczającej skali biedy, że nie sposób jej wyrazić w ubogim słowniku. Choć chodzi tu nie tylko o ubóstwo słów, ponieważ „Ludzkie doświadczenia bywają tak trudne i traumatyczne, że niemożliwe staje się ich werbalizowanie” (Szpunar 2020, 267). Jak wskazuje Jaromir Brejda, „milczenie to aktywny, choć pozawerbalny sposób komunikowania czegoś lub wskazywania na obszar poza możliwą werbalizacją. Milczenie jest cieniem słowa i jako takie stanowi dopełnienie mowy” (2016, 22). Przyjęty wymóg przemilczania problemów z czasem rozszerzany jest na inne tematy, co skutkuje uogólnioną obawą przed komunikowaniem. Parafrazując słowa Margaret Archer, to, w jaki sposób ludzie definiują swoje troski i w jakim porządku mówią o doświadczaniu ich, definiuje ich samych (2013, 14), ważne jest „określenie tego, w jaki sposób poradzić sobie z afektywnymi komentarzami pochodzącymi z trzech różnych porządków rzeczywistości i odnoszącymi się do trzech rodzajów ludzkich trosk – dobrostanu fizycznego, osiągnięć performatywnych i poczucia własnej wartości” (2013, 228). Ludziom w kulturze ubóstwa towarzyszy przekonanie, że to problemy egzystencjalne są najważniejszą, a czasem jedyną treścią funkcjonowania społecznego, a zatem z trudem mogą oni znaleźć tematy pozbawione negatywnej konotacji.

Milczące dzieci wśród ubogich (choć nie tylko), to często synonim grzecznych i posłusznych dzieci, które nie sprawiają dorosłym problemów, niczego nie oczekują, nie wymagają i nie stawiają rodzicom ocen za sytuację życiową w której się znalazły. Takie zachowanie jest dla dorosłych wskaźnikiem ich uprzywilejowanej pozycji, zaznaczenia własnej przewagi i odbierania szacunku, podczas gdy dzieci wybierają milczenie jako wynik postawy rezygnacji, co obrazuje jedna z wypowiedzi: (Lewis 1970, 382-383) „Byłem już duży i wiedziałem, co robię. Ale choć on krzyczał na mnie, nie odpowiadałem, bo co by mi to dało? Owszem, mogłem mu odpowiedzieć więcej, niż on mówił, ale po co? Nie miałoby to celu, więc milczałem. Mama mówiła mi, że bym się nie odzywał, więc nawet gdy byłem zły, nie mogłem odpowiedzieć. Czasem nie mówiłem do niego całymi dniami”.

Milczenie dorosłych wobec dzieci ma odmienne znaczenie, aniżeli ukazywanie podporządkowania czy rezygnacji. Jest ono często jednoznaczne z przekazem niezadowolenia, nieaprobowania dziecka i ma za zadanie tworzenie napięcia, które skłania dziecko do zabiegania o względy rodzica, jest zatem strategią presji. Jak wskazuje jedna z wypowiedzi z analizowanych *Pamięt-*

ników: „Moje dzieci boją się, gdy milczę i nie chcę z nimi rozmawiać, wtedy same zaczynają się tłumaczyć” (*Pamiętniki* 1967a, 59).

W życiu ubogich milczenie staje się stałym składnikiem interakcji: łagodzenia konfliktów, obłaskawiania innych i okazywania im podporządkowania. Pozwolenie na to, aby w interakcji mówiła tylko jedna ze stron, daje uznanie jej wyższości. W otaczającym świecie kultury ubóstwa, w którym niewiele się posiada, panuje przekonanie o posiadaniu innych na wyłączną własność, dlatego milczenie dzieci i prawo do mówienia również pozostaje w dyspozycji ich „właściciela”.

Interesujące jest to, że w *Pamiętnikach* relacje w rodzinie prezentowane są poprzez opisy realnej, ale także wyobrażonej komunikacji wzajemnej rodziców z dziećmi. Skłania to członków rodziny do kreowania w wyobraźni scenariuszy dialogów, jakie można określić mianem potencjalnych, oczekiwanych i traktowanych jako niemożliwe. Takie próby rozmów podejmowane w wyobraźni składają się z projektowanych własnych, wymarzonych odpowiedzi, ma to za zadanie obronę poczucia własnej godności. Obrazuje to wypowiedź: (Lewis 1964, 79) „Nieraz chciałem zagadać do niego: «Powiedz, ojcze, co ja ci takiego zrobiłem? Dlaczego myślisz o nas jak najgorzej? Dlaczego traktujesz nas jak zbrodniarzy? Czy nie widzisz, że bywają synowie, którzy są nałogowcami albo we własnych domach naruszają święte prawa rodziny? Albo nawet mordują ojców?» Jeśli mi starczy śmiałości, to chciałbym mu to kiedyś powiedzieć, oczywiście w uprzejmy sposób. Ale ile razy próbowałem zacząć z ojcem rozmowę, coś mnie powstrzymywało. Z innymi ludźmi słów mi nie brakuje, gdzie tam! A z nim nie: czułem zaraz, że coś mi siedzi w gardle i nie pozwala mówić”.

Zarówno w pracach Lewisa, jak i w *Pamiętnikach* badani raczej nie podejmują wątków rozmowy ze względu na utarty schemat działania, w którym nie widzi się potrzeby omawiania spraw nawet znaczących, ponieważ znamienne jest przekonanie, że życie powinno być poddane własnemu biegowi.

Milczenie w opisach pamiętnikarskich jest ukrywaniem faktów, co ma na celu ochronę siebie lub innych. Nieinformowanie bliskich o złej sytuacji jest jednak ochroną pozorną, ponieważ wszyscy doświadczający biedy i tak odczuwają jej konsekwencje. Niemożność wymiany przeżyć w dialogu jest zatem w znacznej mierze kolejnym (pozamaterialnym) trudnym doświadczeniem. Nierozmawianie o problemach dotyczy wielu spraw codziennych, jak np. ukrywanie ceny lekarstw, aby chory nie miał poczucia winy i pozwolił na leczenie: (*Pamiętniki* 2003b, 210) „Rzadko o coś mnie prosi, nawet gdy jest chory nie przyznaje się, żebym nie musiała kupować leków [...] Nie da się wyrazić słowami tego uczucia: ból, żal, rozpacz”.

W sytuacjach intencjonalnego milczenia „dla dobra innych”, milczenie na temat problemów jest zwykle jednoznacznie argumentowane, jednym z wy-

jaśnień jest przekonanie, że: (*Pamiętniki* 1967a, 336) „Na złą nowinę jest zawsze czas”.

Ukrywanie prawdy powoduje, że komunikacja między rodzicami a dziećmi jest dwuznaczna. Nieporozumienie w relacjach wiąże się także z wykluczającymi się komunikatami, w których przekaz ma inne niż dosłowne znaczenie. Na poziomie werbalnym przekaz wydaje się negatywny, na poziomie emocjonalnym jest wyrażeniem chęci uczynienia dobra. W odniesieniu do małych czy nastoletnich dzieci sprzeczność komunikatów powoduje pseudokomunikację. Odwołuje to do koncepcji określanej w literaturze jako podwójne wiązanie, „gdy dwa zbiory komunikatów docierających do jednostki są ze sobą na tyle sprzeczne, że uniemożliwiają wybór właściwej reakcji, a przy tym są obwarowane jednakowo nieprzyjemnymi sankcjami. Oznacza to, iż realizacja jednego z wymagań (opisanego przez jeden zbiór informacji) pociąga za sobą sankcje z tytułu nie zrealizowania drugiego (sprzecznego) wymagania. Co więcej, istnieje również sankcja (określony zbiór informacji) uniemożliwiająca bezbolesne opuszczenie sytuacji konfliktotwórczej” (Domachowski 1993, 154-155). Można wskazać, że w kulturze ubóstwa brak komunikowania wprost jest stałym elementem interakcji. Brak komunikacji jest równie szkodliwy jak zła komunikacja (Biała 2011, 457).

Nieumiejętność wyrażania uczuć

Znamienne w kulturze ubóstwa jest to, że o uczuciach mówi się rzadko. Wśród skrajnie ubogich panuje złudzenie, że skoro problemy są przemilczane, to zapewne nieujawniane są także pozytywne uczucia, co daje dzieciom nadzieję, że nie są dla rodziców obojętne. Najczęściej nie ma to potwierdzenia w zachowaniach rodziców i ich interakcjach z dziećmi, które nacechowane są obojętnością i jedynie deklaratywnym zaangażowaniem dorosłych w problemy dzieci. Takie postawy uznawane są za konieczne, ponieważ uczucia i emocje świadczą jedynie o słabości.

W rodzinach osób skrajnie ubogich dzieci przemilczają lub maskują przed rodzicami własne problemy i ukrywają swoje potrzeby z powodu dbałości o ich samopoczucie. Jest to część odgrywania roli dziecka troszczącego się o dorosłych. Często w interakcjach udają one obojętność na identyfikowane u nich problemy i deficyty, głównie z powodu niechęci do pogarszania trudnej sytuacji rodziny, wskazuje na to wypowiedź w jednym z pamiętników: (*Pamiętniki* 2003b, 196-197) „Weronika kupiła zeszyty, ołówki, długopisy, bilet miesięczny.

- Mamo, straciłam prawie 100 zł.
- Nic się nie martw córeczko, jakoś to będzie.

Pocieszają mnie, bo widzą, że się ciągle zamartwiam. Książek nie dostaną, bo skąd. Nawet używane są strasznie drogie. Oni o tym wiedzą. Mówią: «po co książki? Będziemy robić notatki, czasami pożyczymy i jakoś będzie». Czuję się podle”.

W ukrywanie prawdziwych emocji i uczuć zwykle zaangażowane są dwie strony interakcji – zarówno rodzice, jak i dzieci są świadomi podejmowanej gry, jednak dla dobra innych wybierają milczenie, nie ujawniają wiedzy na temat dotkliwej sytuacji życiowej. Nieujawnianie emocji, a także niedopuszczanie do ich wyrażania jest znamienne nie tylko w rodzinach ubogich, ale też w rodzinach określanych jako problemowe. Brak pytania o potrzeby dziecka, przemilczanie i niedopuszczanie do wyrażania uczuć dzieci, to sytuacje znamienne dla członków rodzin doświadczających nie tylko emocjonalnego dystansu, ale również fizycznej rozłąki, na co wskazuje Natasza Doiczman-Łoboda, analizując funkcjonowanie rodzin migracyjnych (2020, 220).

W kulturze ubóstwa przyjęte jest, że dzieci są przygotowywane do bycia hardymi, odpornymi na raniące doświadczenia. Niezależnie jednak od wieku dziecka i interpretacji zachowań dorosłych istnieje silne przekonanie, że na uczucia trzeba zasłużyć (Lewis 1964, 122-123). Brak dialogu z dziećmi na temat ważnych spraw, brak okazywania emocji, zachowania przeczące prawdziwym uczuciom, są cechami charakterystycznymi interakcji także w szerszym kontekście rodzinnym. Również dzieci wobec innych tłumią uczucia, zwykle nie wyrażając ich wprost. Ten brak otwartości na dialog okazywany jest wprost i jednoznacznie odbierany przez dzieci jako osobista niechęć do relacji z nimi: „[...] i nigdy nie pozwalał wyrazić własnego zdania ani jakoś zbliżyć się do siebie. Jeśli go o coś pytaliśmy, odpowiadał:

– Co wy tam wiecie, bałwany? Stulcie pysk. – Zawsze nas potrafił upokorzyć” (Lewis 1964, 78-79).

Znamienne jest to, że jeśli pojawiają się rzadkie przypadki okazywania uczuć, podyktowane są sytuacjami, z których czerpie się wymierne korzyści, jest ono instrumentalne (np. uzyskania od dzieci pieniędzy). W opisach indagowanych podejmowany temat niezaspokojonych potrzeb emocjonalnych jest znaczący dla jednostki. W wielu refleksjach zarówno bohaterów Lewisa, jak i pamiętnikarzy ujawnia się brak świadomości, że w większości przypadków milczenie było skutkiem skupienia się na dbałości o sferę materialną i zaniedbywaniem sfery emocjonalnej. Ciekawy przykład interakcji toczącej się na poziomie pozorów przedstawia dialog: „Ojciec otworzył drzwi – był w bieliźnie. Zobaczyłem na jego twarzy radość, ale na mój widok zaraz się ją postarał ukryć, opanował wzruszenie i stał poważny.

– Więc wróciłeś nareszcie.

– Tak, tata, wróciłem.

Zdawało mi się, że chce mnie pocałować, ja też miałem straszną ochotę go uścisnąć, ale ponieważ on się trzymał na wodzy więc i ja też – ten sam mur pomiędzy nami, jak zawsze, ot co” (Lewis 1964, 489).

Z analizy interakcji nie można jednak wysuwać wniosków, że członkowie rodziny są nawzajem sobie obojętni. W przeważającej mierze brak umiejętności porozumienia, a nie niechęć do relacji z innymi, jest głównym powodem milczących „dramatów interakcyjnych”. W wielu przypadkach to właśnie brak porozumienia i skłonność do komunikowania innym tylko negatywnych emocji skutkuje globalną niską oceną dzieci, jakiej dokonują rodzice, i złą oceną rodziców przez dzieci, a w konsekwencji ich niską samooceną.

Milczenie jako odpowiedź na agresję komunikacyjną w kulturze ubóstwa

W źródłach O. Lewisa zamieszczone są także opisy odwołujące się do ogólnego przedmiotu nieporozumień. W relacjach rodziców z dziećmi pojawia się dodatkowy aspekt sugerujący obraz interakcji, którego interesującą częścią jest sam język, jakim komunikują się jednostki. W opisach indagowanych Lewisa sposób porozumiewania z dziećmi ogólnie można określić jako wulgarny i obcesowy. Analiza języka skłania do refleksji, że również w tym obszarze rozmowa toczy się na dwóch poziomach – jawnym i ukrytym. Przemoc słowna ma charakter inicjujący rozmowę, żartobliwy, staje się rytuałem komunikacyjnym. W sytuacjach trudnych podporządkowanie okazywane milczeniem wobec złego traktowania jest jedyną oczekiwaną reakcją. W przyjętych schematach interakcyjnych konflikty najczęściej ma prawo wzbudzać głowa rodziny, a ich przebieg odbywa się według ugruntowanego wzorca, w którym rodzina wysłuchuje krzyków i obelg w milczeniu: „Kiedy się kłócimy, synowie nie odzywają się, biedacy. Kiedy chcą mnie bronić, on mówi: – Nie wtrącajcie się! Nie wiecie, o co się kłócimy. Moi synkowie, biedaki, milczą. Kiedy ich beszta, ja też się nie wtrącam, bo zaraz się złości. – Nie mieszaj się do tego. Ja jeden tu rozkazuję, a jak będziesz się wtrącać, to dostaniesz” (Lewis 1970, 437).

W sytuacjach konfliktu dzieci są zwykle pouczane, jak okazywać podporządkowanie, co ujawnia m.in. przestroga, aby w przypadku krzyków milczeć i nie patrzeć w oczy ojcu, by nie eskalować przemocy.

W wypowiedziach badanych widać, że wulgarnie przezywanie jest stałym elementem porozumienia, a mówiący nie mają świadomości niestosowności epitetów, nie odbierają ich też jako obraźliwych. W wielu takich interakcjach odnaleźć można sprzeczność – skrajnie negatywne określenia są przejawem sympatii, decyduje o tym nie ich treść, ale sposób wypowiedzania komunikatu i jego kontekst. Okrucieństwo komunikatów nie jest odnoszone przez dzieci

do treści komunikatu, a raczej do przyczyny. To nie obelg się one obawiają, deklarują lęk przed zachowaniem rodzica.

W przekazach indagowanych Lewisa widać wyraźnie, że poprzez wulgarne i przemocowe słownictwo rodzice demonstrują wobec dzieci przewagę komunikacyjną. Dzieci (zwłaszcza małe) nie mają szansy dorównać tym nietypowym przerośnięciom, cynicznym uwagom. Z tego powodu komunikowanie wulgarne jest jednostronne, a jedyną aprobowaną reakcją na przewagę mówiącego jest milczenie, co ma też reperkusje w zachęcaniu do fizycznej przemocy i obojętności wobec niej, obrazuje to wypowiedź: „– Jeżeli któryś z was zostanie zabity, dajcie mi znać. Wezmę łopatę i zgramę jego resztki z podłogi” (Lewis 1976a, 416).

Cynizm wobec dzieci jest niezależny od tego, czy ich zachowanie ukazuje ich lekkomyślność i przewinienia, czy też zaabsorbowanie problemami rodziny, jak na przykład brakiem jedzenia. Agresywne komunikaty zwrotne mogą pojawić się niespodziewanie, również w sytuacji ujawnianej przez dzieci troski:

„– Co my będziemy mieli do jedzenia wieczorem? – zapytał.

– Ciebie i twoją wielką jadaczkę, oto co – odpowiedziała Felicita” (Lewis 1976a, 426).

Wskazań takich jest w tekście wiele, zwykle ukazują one skrajność emocji, jak np.: „Czasami chęć mnie bierze pozabijać te dzieci i samą siebie podpaść. [...] Pewnego dnia chwyciłam za nóż i chciałam przebić nim Angelita” (Lewis 1976b, 54).

Przekazywanie negatywnych emocji, jakie jest przedmiotem wielu opisów bohaterów Lewisa, odbywa się w sposób nieprzewidywalny. Nie ma w danej sytuacji bodźca, który mógłby być bezpośrednio wiązany z agresją. Zarówno pozytywne, jak i negatywne zachowanie dzieci może wywołać werbalną agresję i w następstwie przemoc fizyczną. W sytuacjach problemowych dzieci przejawiają zachowania potwierdzające wycofanie i ukazujące taką postawę dorosłym. Dzieci w relacjach z dorosłymi przygotowywane są do unikania interakcji i przyjęcia milczenia jako jedynej możliwej odpowiedzi: „– Wystarczy mi spojrzeć, jak te gówniarze żrą, a zaraz mnie aż ścisca, [...]. Niceśmy złego nie zrobili, a on się tak do nas odezwał. Od tej pory nigdy nie siadałem do stołu razem z ojcem” (Lewis 1964, 71-72). Takie zachowania, nawet jeśli są tolerowane w teraźniejszości, mają swoje reperkusje w przyszłości, w późniejszych relacjach z innymi.

Również w agresji słownej nie brak kierowanych do dzieci sprzecznych komunikatów. Zwracanie się do dzieci z łagodnością nie przeszkadza oznajmiać karzących decyzji. Obrazuje to fragment wypowiedzi ojca do córki, który nie jest tylko aktem werbalnym, ale także symbolicznie porządkuje zachowania. Wyrzucenie dziecka z domu jest powodowane chęcią pozbycia się z własnego życia osoby, którą trzeba wspierać. Cytat poniżej ukazuje pewien

schemat interakcyjny, obecny w wielu relacjach, który można zawrzeć w cyklu: prośba – spełnienie prośby lub jej niespełnienie – agresja proszącego niezależna od reakcji na komunikat:

- „– Słuchaj, córeczko, chcę, żebyś coś dla mnie zrobiła.
- Naturalnie, tato.
- Zgarnij swoje łachy i idź ... idź sobie stąd, wynoś się!
- Idź do męża.
- Dobrze, pójdę. Lepiej mi przy nim niż przy ojcu.
- No to idź. Ale ostrzegam cię, że od dzisiejszego dnia nie przestąpisz mego progu, a ja nie przestąpię twojego. Nigdy. Możesz uważać, żeś mnie pochowała, i ja zrobię to samo” (Lewis 1970, 424-425).

W przekazach bohaterów Lewisa widać, że między najbliższymi w rodzinie obecne są ciągłe złorzeczenia, nawet jeśli relacje między nimi nie są skonfliktowane. Są to wypowiedziane zdania przy okazji codziennych rozmów, mające wyrazić niezadowolenie, ale także podkreślić wszechobecny wpływ innych na życie jednostki. Są to wyrażenia podkreślające niechęć do danej osoby, ale także zdania przepowiadające przyszłość, zawierające groźby o przewidywanym cierpieniu, jedno z nich wypowiedziane przez ojca do syna brzmi: „Źle ci będzie w życiu, i gdzie pójdiesz, to drzwi ci zamkną przed nosem” (Lewis 1964, 98)¹.

Wyrażanie negatywnych emocji wobec dzieci i ich milczenie zaprzecza deklarowanym w opisach uczuciom. Zachowania wobec dzieci pokazują instrumentalne traktowanie. Niespełnianie oczekiwań, które są kierowane do dzieci, powoduje konflikty, a nawet trwałe lub czasowe zerwanie kontaktów (w przypadku małych dzieci może to być ich porzucanie, w najlepszym przypadku długotrwałe milczenie wobec nich ukazujące ich ignorowanie). Paradoksalnie jednak, mimo negatywnych skutków separacji od bliskich, ujawniana jest ona w wielu przekazach jako szczególnie oczekiwana przez obie strony interakcji. Separacja zarówno fizyczna, jak i symboliczna jest bowiem iluzoryczną zapowiedzią spokoju.

Podsumowanie

Milczenie może być charakteryzowane jako pożądany składnik społecznych interakcji, ale także jako negatywna postawa interakcyjna. W pozytywnym „użyciu” milczenie jest wynikiem wyboru jednostki, która w sposób

¹ Nie stanowi to o wyjątkowości zachowań indagowanych, wskazuję ten aspekt jedynie w perspektywie interakcji. Złorzeczenie, kłątwa, rozumiana jako rytuał słowny obecne jest w większości kultur, w literaturze wskazywane jako zjawisko uniwersalne. Zob. Anna Engelking, *Kłątwa. Rzecz o ludowej magii słowa*, ON, Warszawa 2010, s. 17.

względnie świadomy (niekoniecznie racjonalny) przyjmuje nieuczestniczenie w wymianie informacji, dialogu, rozmowie. W negatywnym kontekście milczenie jest wynikiem presji, przymusu i staje się przyczynkiem do oczekiwania jak najmniej dotkliwych interakcji. W złożonych procesach interakcyjnych podejmowane jest ono jako strategia obronna, uruchamiana w sytuacji nierównoważnej relacji, w której jedna strona jest w gorszym położeniu, podporządkowaniu, uległości.

Milczenie można potraktować jako postawę powstrzymania się od mówienia, po to żeby usłyszeć innych, ponieważ to w milczeniu możliwe jest odbieranie sensu usłyszanych słów. Może też być ono podejmowane w celu bycia zauważonym (usłyszonym). Takie milczenie jest nakierowane na Innego, a jego intencjonalność ma doprowadzić do antycypowanych, pozytywnych skutków. Milczenie w relacjach z innymi jest daniem sobie i innym czasu na przetworzenie informacji, zebranie myśli, uporządkowanie znaczeń (Miller i Rollnick 2014, 349-350).

Odmienne od tego ujęcia jest milczenie, będące wynikiem przymusowego wykluczenia z rozmowy, dialogu, wymiany informacji. Wówczas jest ono konsekwencją działania przeciw Innemu, wbrew jego woli pozbawia go podmiotowości, możliwości zakomunikowania swojej perspektywy doświadczeń. Tak zarysowany problem zgody na milczenie jako wymuszonej strategii obronnej jest przedmiotem podjętej w artykule analizy.

Badania wskazują, że ludzie w skrajnym ubóstwie charakteryzuje wykluczający sposób komunikowania się, niepozwalający na wypowiedanie się jednej ze stron dyskursu i podporządkowujący tych, którzy są klasyfikowani jako słabsi. Ma to na celu demonstrowanie własnej przewagi, ale także stanowi obronę siebie przed problemami, które wyartykułowane wzmacniałyby poczucie negatywnego położenia społecznego. Milczenie w takim przypadku jest powodowane chęcią ucieczki od problemów, rzadziej wiąże się z przyjętą strategią ochrony innych przed ukrywanymi problemami.

Wyniki analizy wskazują, że milczenie ludzi skrajnie ubogich stanowi trwałą element socjalizacji. W przypadku dzieci jest oznaką siły charakteru w znoszeniu porażek, staje się wskaźnikiem biernego poddawania się presji innych, nieabsorbowania innych własnymi sprawami. W rodzinach doświadczających ubóstwa milczące dziecko to dziecko bez problemów, natomiast dziecko, które artykułuje problemy, nie jest odbierane jako dziecko z problemami, a staje się dzieckiem problemowym. Konsekwencją socjalizowanego od dzieciństwa milczenia w relacjach społecznych jest nieumiejętność wchodzenia w dialog z innymi. W przypadku ubogich jest to dodatkowo wynik ograniczonych relacji z otoczeniem społecznym, co jest równoznaczne z pozbawieniem się szans na społeczne treningi interakcyjne. Ma to konsekwencje w trwałych deficytach umiejętności wyrażania m.in. poglądów, opinii, potrzeb,

uczuć. Sprzyja to podejmowaniu w dorosłości przemocowych interakcji, które traktowane są jako stały, aprobowany rytuał nadużyć.

SILENCE AS A COMMUNICATION STRATEGY OF PEOPLE IN THE CULTURE OF POVERTY

SUMMARY

The article presents the results of research on the way of communication in the culture of poverty, which are included in the statements of extremely poor people, which characterize everyday interactions with others. The analyzed communication processes are limited to interactions within the family. The main sources of the analysis presented in this article are the works of O. Lewis, which constitute the theoretical basis for the concept of the culture of poverty proposed by the author, as well as Diaries of the Unemployed, the publication of which in the 1930s and 2003-2006 was a response to the written diary competitions. The aim of this article is to show similar methods of interaction and communication that are characterized by social isolation in the culture of poverty. It is manifested by abandoning communication and choosing silence strategies in relations with others. One of the issues of the article is the description of discourse, making attempts to communicate with those who present an advantage over the weaker people who are in the position of subjection.

Keywords: Culture of poverty, communication, verbal aggression, dialogue, silence, muteness.

Słowa kluczowe: kultura ubóstwa, komunikacja, agresja werbalna, dialog, milczenie

BIBLIOGRAFIA

- Archer, Margaret. 2013. *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Kraków: NOMOS.
- Biała, Jolanta. 2011. Społeczno-kulturowe uwarunkowania i możliwości rozwiązywania konfliktów pomiędzy rodzicami i dziećmi. W: *Wartość i dobro rodziny*, red. Jarosław Jęczeń i Marian Stepulak, 455-465. Lublin: KUL.
- Brejda, Jaromir. 2016. Logos komunikującego milczenia. *Ethos* 1 (113), 21-35.
- Charmaz, Kathy. 2009. Teoria ugruntowana w XXI wieku. Zastosowanie w rozwoju badań nad sprawiedliwością społeczną. W: *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. Norman Denzin i Yvonna Lincoln. Redakcja naukowa wydania polskiego: Krzysztof Podemski. Warszawa: PWN.
- Domachowski, Waldemar. 1993. Komunikowanie się normalne i zaburzone – wybrane koncepcje. W: *Społeczna psychologia kliniczna*, red. Helena Sęk, 154-155. Warszawa: PWN.
- Doiczman-Łoboda, Natasza. 2020. Problem „eurosieroctwa” w opinii ekspertów kierujących pomoc do rodzin migrantów zarobkowych. Praca socjalna i wsparcie psychologiczne w do-

- świadczeniach rozłąki migracyjnej. *Teologia i Moralność*, 15, 2(28).213-225. doi: 10.14746/tim.2020.28.2.12.
- Engelking, Anna. 2010. *Kłótnia. Rzecz o ludowej magii słowa*. Warszawa: ON.
- Glaser, Barney i Anselm Strauss. 2009. *Odkrywanie teorii ugruntowanej*. Kraków: NOMOS.
- Grün, Anselm. 2016. *Waga słów – siła milczenia czyli nowa kultura rozmowy*. Poznań: W drodze.
- Handke, Kwiryna. 2008. *Socjologia języka*. Warszawa: PWN.
- Konecki, Krzysztof. 2000. *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: PWN.
- Kot, Dobrosław. 2012. Granice mowy. *Ethos*, 1-2 (97-98), 107-120.
- Korwin-Piotrowska, Dorota. 2016. Milczenie i nie-milczenie współczesności. *Ethos*, 1 (113), 124-143.
- Lewis, Oscar. 1964. *Sanchez i jego dzieci. Autobiografia rodziny meksykańskiej*. Warszawa: PIW.
- Lewis, Oscar. 1970. *Rodzina Martinezów. Życie meksykańskiego chłopca*. Warszawa: PIW.
- Lewis, Oscar. 1976a. *Nagie życie*, t. 1. Warszawa: PIW.
- Lewis, Oscar. 1976b. *Nagie życie*, t. 2. Warszawa: PIW.
- Lewis, Oscar. 2011a. *Dzieci Sancheza. Autobiografia rodziny meksykańskiej*. Kraków: BONA.
- Lewis, Oscar. 2011b. *The Children of Sanchez. Autobiography of a Mexican Family*. New York: Vintage Books, Random House.
- Macario, Lorenzo i Maria Rocchi. 2011. *Komunikacja w relacjach niesienia pomocy*. Kraków: WAM.
- Maj, Janusz. 2009. *Wezwanie mowy. Myślenie mowy, liturgia i piękno w filozofii Franza Rosenzweiga*. Kraków: NOMOS.
- Miller, William i Stephen Rollnick. 2014. *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie*. Kraków: WUJ.
- Osika, Grażyna. 2016. Milczenie jako ucieleśniona praktyka tożsamościowa. *Ethos*, 1 (113), 36-46.
- Oliwa-Ciesielska, Monika. 2013. *W poszukiwaniu kultury ubóstwa*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Paćlawska, Ewa. 2010. Opozycja mówić-milczeć w języku polskim. W: *Cisza i milczenie. Społeczno-kulturowe mechanizmy kreowania emocji*, red. Bożena Płonka-Syroka i Kaja Marchel, 33-38. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum.
- Pamiętniki bezrobotnych*. 1967a. Tom 1. (Reedycja publikacji Instytutu Gospodarstwa Społecznego z 1933 roku). Warszawa: PWE.
- Pamiętniki bezrobotnych. Pamiętnikarze po latach. Pamiętniki w świetle prasy*. 1967b. Tom 2. Warszawa: PWE.
- Pamiętniki bezrobotnych*. 2003a. Tom 1. Warszawa: SGH IGS.
- Pamiętniki bezrobotnych*. 2003b. Tom 2. Warszawa: SGH IGS.
- Pamiętniki bezrobotnych*. 2005a. Tom 3. Warszawa: SGH IGS.
- Pamiętniki bezrobotnych*. 2005b. Tom 4. Warszawa: SGH IGS.
- Pamiętniki bezrobotnych. Materiały konkursowe*. 2006. Tom 5. Warszawa: SGH IGS.
- Rapley, Tim. 2010. *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: PWN.
- Silvermann, David. 2008. *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: PWN.
- Szpunar, Magdalena. 2020. Rozmawianie bez rozmowy. *Ethos*, (129), 257-271.
- Wittgenstein, Ludwig. 1997. *Tractatus logico-philosophicus*, tłum. Bogusław Wolniewicz. Warszawa: PWN.
- Zatorski, Włodzimierz. 2012. *Milczeć aby usłyszeć*. Kraków: Tyniec.

Monika Oliwa-Ciesielska – profesor UAM, doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie socjologia, pracuje w Zakładzie Badań Problemów Społecznych i Pracy Socjalnej w Instytucie Socjologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ukończyła studia na kierunkach praca socjalna oraz socjologia. Zajmuje się problematyką wykluczenia społecznego. Laureatka Nagro-

dy im. Stanisława Ossowskiego za książkę *Piętno nieprzypisania. Studium o wyizolowaniu społecznym bezdomnych*, a także Nagrody Prezesa Rady Ministrów za książkę *W poszukiwaniu kultury ubóstwa*. Jest autorką artykułów dotyczących problemu ubóstwa, kultury ubóstwa, bezdomności, mieszkalnictwa socjalnego, wykluczenia społecznego, pomocy społecznej i pracy socjalnej.

MONIKA LEWICKA
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Wydział Pedagogiki

Dziecko w sytuacji rozwodu rodziców. Implikacje pedagogiczne

*To, co nam przynosi życie,
Może być zarówno końcem,
Jak i początkiem.*
(A. Gide)

Wprowadzenie

Rodzina, w której przychodzi na świat dziecko, to środowisko, w którym istotną rolę odgrywają nie tylko jego członkowie, ale i relacje między nimi oraz przekaz wartości. Od jakości więzi w niej (nie)istniejących, socjalizacji, stylów wychowania, systemu wartości, ale przede wszystkim od zaufania, udzielonego wsparcia i miłości w znacznym stopniu zależy jakość funkcjonowania danej jednostki w życiu codziennym. To pierwsze i podstawowe środowisko dla dziecka jest naturalnym fundamentem, na którym buduje ono swoją tożsamość, poczucie wartości oraz system aksjologiczny. Zdarza się też, że środowisko rodzinne nie stanowi właściwego fundamentu dla rozwoju dziecka. Okazuje się „siłą” działającą destrukcyjnie, utrudniającą lub wręcz uniemożliwiającą realizację planów życiowych (Kliszek 2019, 9). Przestrzeń rodzinna, w której wzrasta dziecko, bywa też (ze względu na złożoność różnych zależności) pewnym konglomeratem budujących i destrukcyjnych oddziaływań tworzących fundament pod przyszłe, dorosłe życie.

Od początku XIX wieku wraz z przemianami ustrojowymi i towarzyszącymi im zmianami w świadomości społecznej, które między innymi odnosiły się do postrzegania funkcjonowania rodziny, jej roli i funkcji w życiu człowieka

oraz jej trwałości, wzrasta liczba rozwodów. W przestrzeni społecznej stały się one obecnie powszechnym zjawiskiem. Sytuację taką mamy także w naszym kraju. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w 2019 roku zostało orzeczonych 65 341 rozwodów, a począwszy od 1980 roku zauważalna jest tendencja rosnąca (Rozkret 2020, 230-249). Rozwiązanie małżeństwa poprzez rozwód określają przepisy, które dopuszczają taką możliwość w sytuacji zupełnego i trwałego rozkładu pożycia (art. 56§1 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego). Rozkład jest zupełny, gdy nie istnieje między małżonkami więź duchowa, fizyczna ani gospodarcza.

Rozwód i jego przyczyny należą do zjawisk wielowymiarowych i wieloaspektowych. Ze wspomnianych danych statystycznych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że do głównych przyczyn rozwodów należą: niezgodność charakterów (najczęściej wymieniana), niedochowanie wierności małżeńskiej, nadużywanie alkoholu, naganny stosunek do członków rodziny, trudności mieszkaniowe, nieporozumienia na tle finansowym, niedobór seksualny, dłuższa nieobecność, różnice światopoglądowe, religijne, powody medyczne, wiek zawarcia związku małżeńskiego¹ (Rozkret 2020, 230-249; Ubong 2018, 173-174). Często wskazywanymi powodami rozwiązania związku małżeńskiego są „niezgodność charakterów” lub „różnice charakterów niemożliwe do pogodzenia”. Powód ten – ze względu na swoją wieloznaczność – z jednej strony traktowany jest jako swoisty pojemny „worek”, do którego wrzuca się wszystkie te przyczyny, które są nośnikiem trudności połączonych z dużą dozą skrępowania. Stanowi to niejako „akt grzecznościowy” wobec byłego już partnera/partnerki. Z drugiej strony mogą się kryć za nim błahie nieporozumienia, które na drodze dialogu mogłyby zostać rozwiązane bez konieczności rozwodu. W takim wypadku chodzi o nadanie owym konfliktom rangi poważnego problemu, a w rzeczywistości przyczyna powodująca pragnienie rozstania może okazać się bardzo prozaiczna.

Wymienione przyczyny rozwodu warto uzupełnić o te, które związane są z laicyzacją życia społecznego i związaną z nią zmianą wzorców lansowanych przez kulturę masową oraz tolerancją prawodawstwa cywilnego większości krajów rozwiniętych wobec rozwodów (Kamińska-Berezowska 2001, 148; Hashemi, Homayuni 2017, 1). Można przypuszczać, że współczesne rodziny są w większym stopniu narażone na dezorganizację i rozpad niż te żyjące przed okresem wzmoczonej industrializacji (Kaja 2013, 128). Kryzys rodziny, jaki obserwujemy na przestrzeni lat, napawa niepokojem. Z drugiej zaś strony powinien prowadzić do refleksji na temat konsekwencji rozpadu rodziny dla dziecka i jego rozwoju (Popek 2016, 34). Warto dodać, że winien być impulsem do podjęcia konkretnych działań.

¹ Dane na dzień 31.12.2020.

Przyczyny rozwodu wyjaśnia również teoria wymiany społecznej, której głównym założeniem jest teza, że jednostki wchodzące ze sobą w interakcję, usiłują maksymalizować zyski i minimalizować straty. Relacja jest kontynuowana do momentu, w którym zyski przewyższają straty. Jest ona szczególnie przydatna w analizie zjawisk dotyczących rodziny, zarówno w aspekcie mechanizmów doboru małżeńskiego, jak i tych, które prowadzą do jego rozpadu (Blau 2006, 82-90).

Rozwód jako sytuacja trudna

W sytuacji pojawienia się nieustannych i długotrwałych konfliktów, braku porozumienia pomiędzy małżonkami, często również działań nieetycznych, zaczynają być stosowane mechanizmy zaradcze, które wobec niepowodzenia prowadzą do podjęcia przez jedną (lub obie) strony decyzji o rozwiązaniu związku małżeńskiego. Formalne rozwiązanie małżeństwa wiąże się z separacją lub rozwodem (Szukalski 2013, 116). Rozwód pojawia się w rodzinach o zróżnicowanym statusie społecznym, wykształceniu i stażu małżeńskim (Kaja 2013, 128). Można rozpatrywać go dwojako: biorąc pod uwagę jego procesualny charakter i fazowość zjawisk, jakie jemu towarzyszą. Zaburza cykl życia rodziny i równowagę w systemie rodzinnym (Józefik 2005, 169-170).

Rozwód traktowany jest jako zdarzenie krytyczne ze względu na istotę zmian, jakie zachodzą w życiu osobistym, rodzinnym, społecznym i zawodowym małżonków, oraz oddziaływanie na osobowość ich dziecka (Piotrowska 2011, 188-189). Nadal ujmowany jest w kategoriach pejoratywnych, traktowany w kontekście dysfunkcji rodziny (Sokołowska 2013, 110). Niesie ze sobą konsekwencje w postaci utraty (przynajmniej chwilowej) poczucia bezpieczeństwa, oparcia i struktury życiowej, rozpatrywanej w perspektywie względnie stałej organizacji czasu i zadań (Błażek, Lewandowska 2017, 53).

Rozwód prowadzi do zmiany (Kowaluk-Romanek, Bednarz-Grzybek 2012, 77-78), jest właściwie serią przemian modyfikujących życie uczestniczących w nim osób (Beisert 2000, 123). Traktowany jest jako traumatyzujące zdarzenie dla dziecka, głównie ze względu na dwie sytuacje. Pierwsza dotyczy okresu przed rozwodem, który jest dla dziecka źródłem stresu i napięć. Zazwyczaj doświadcza ono sytuacji trudnej, związanej z konfliktem rodziców, brakiem pozytywnych stosunków pomiędzy nimi. Sytuacja druga ma miejsce już po rozwodzie, kiedy dziecko doświadcza wychowywania się w rodzinie niepełnej (bez biologicznego ojca lub matki; Dzierżanowski 2010, 256).

Barbara Kaja przywołuje za Judsonem Landisem siedem sytuacji trudnych, w których znajduje się dziecko przeżywające rozwód rodziców: „ko-

nieczność przystosowania do zarysowującej się perspektywy rozwodu; konieczność przystosowania do faktu zaistnienia rozwodu; możliwość wykorzystania dziecka przez jedno lub oboje rodziców jako broni przeciw drugiemu rodzicowi; konieczność zmiany stosunków z rodzicami; nowy status dziecka rodziców rozwiedzionych; uświadomienie sobie przez dziecko implikacji niepowodzenia rodziców w małżeństwie; problem przystosowania się do ewentualnego następnego rozwodu” (Kaja 1992, 22).

Doświadczenie rozwodu rodziców jest również trudne ze względu na to, że często dziecko związane jest z obojgiem rodziców. Niejednokrotnie konieczność niejako opowiedzenia się po stronie jednego z nich może prowadzić do wystąpienia u dziecka poczucia winy, braku bezpieczeństwa, zranienia, złości. Atmosfera nieustannej kłótni pomiędzy rodzicami wywołuje u dziecka zaburzenia emocjonalne, stany napięcia emocjonalnego, lęki i zmniejsza odporność na stres (Cudak 2003, 103; Hashemi, Homayuni 2017, 2-3).

Rozwód to czas, w którym rodzina musi przepracować swego rodzaju żałobę. Powoduje ją to, co nie udało się partnerom, potrzebny jest więc czas na przeanalizowanie sytuacji. Jak każdą żałobę, rozwód trzeba przejść. „przepracować”. W przeciwnym razie pozostaje złość i agresja, która bezpośrednio może rzutować na dobro dziecka (Namysłowska 2020, 132). Natomiast zaangażowani w rozwód małżonkowie mają do wykonania przede wszystkim dwa zadania. Pierwsze dotyczy sytuacji osobistej każdego z nich – „ułożenia” sobie od nowa życia, odnalezienia się w „nowej” sytuacji porozwodowej. Drugie związane jest z ochroną dziecka przed uwikłaniem go w konflikt pomiędzy rodzicami oraz pomoc w wychowaniu wspólnego dziecka (Piotrowska 2011, 190). Warto również podkreślić, że osoby rozwodzące się najczęściej nie mają przestrzeni na ekspresję swoich uczuć, na otrzymanie wsparcia w sferze życia społecznego. Większość osób samotnie przechodzi przez ten okres (Józefik 2005, 170).

Możemy również wymienić dwukierunkowość następstwa rozwodu. Z jednej strony podkreśla się negatywne konsekwencje zaistniałej sytuacji. Z drugiej zaś – biorąc pod uwagę teorie stresu, kryzysu, wydarzeń krytycznych i psychologii *life-span* – poszukuje się pozytywnych konsekwencji (Kowaluk-Romanek, Bednarz-Grzybek 2012, 79). W intencji rodziców rozwód ma stanowić zakończenie, rozwiązanie sytuacji trudnej w związku małżeńskim.

Mirosława Nowak-Dziemianowicz podejmuje refleksję nad skutkami negatywnego wartościowania rozpadu związku małżeńskiego, zaliczania go do patologii i dewiacji społecznej lub rodzinnej. Autorka dodaje, że takiej interpretacji zazwyczaj towarzyszą charakterystyczne określenia, takie jak: „rodzina rozbita”, „rodzina porzucona”, „rozkład rodziny”. Stanowisko to, zdaniem autorki, skazuje ludzi (stygmatyzuje – M.L.), którzy doświadczyli rozwodu, na jeszcze większą krzywdę, porażkę czy poczucie winy. Nowak-Dziemiano-

wicz przyjmuje rozumienie rozwodu w kontekście „zdarzenia krytycznego”, które jednak nie musi być ukierunkowane na rozpacz, destrukcję czy dezintegrację, ale może stać się szansą rozwoju osobistego, okazją do tego, aby dojrzeć emocjonalnie (Nowak-Dziemianowicz 2002, 233-235). Rozwód ujmowany jest również w kategoriach „trajektorii cierpienia” i jest – zdaniem autorki – „wydarzeniem niosącym ze sobą ból i cierpienie. Jego istotą jest odczucie bezładu, utraty kontroli nad własnym życiem, niemożność spełnienia dotychczasowych, organizujących własną biografię oczekiwań oraz towarzyszące tym zjawiskom cierpienie” (Nowak-Dziemianowicz 2002, 237). Monika Popek (2016, 34) stawia tezę, że skoro miłość jest prawem przysługującym każdemu człowiekowi, gwarantującym mu wzrost i rozwój, to pozbawienie go może być interpretowane w kategoriach przemocy.

Interpretując rozwód w koncepcji trajektorii cierpienia, człowiek go doświadczający musi niejako zdefiniować swoją sytuację życiową tak, aby nie został w tej trajektorii „uwięziony” lub „zapętłony”. Można to zrobić albo przez próbę teoretycznego przepracowania załamania się systemu orientacji oraz trajektorii, poprzez odnalezienie przyczyn tego cierpienia, analizę wpływu cierpienia na obecne funkcjonowanie danej jednostki lub w sposób praktyczny, a więc podjęcia praktycznych działań mających na celu kontrolę trajektorii lub ucieczkę od niej. Możliwa jest też „systematyczna organizacja życia z trajektorią oraz systematyczna eliminacja potencjału trajektoryjnego”, co da się wykonać tylko w przypadku całkowitej reorganizacji sytuacji życiowej, a wpisana jest w to „praca biograficzna nad własnym rozwojem osobowym” (Nowak-Dziemianowicz 2002, 247-248). Autorka traktuje systematyczną organizację życia z trajektorią jako sposób adaptacji jednostki do sytuacji rozwodu (Nowak-Dziemianowicz 2002, 255), zaś ucieczkę od niej jako sposób, który akcentuje „nierozwiązywalność, niemożność poradzenia sobie z zamętem”, jaki wywołuje rozwód w życiu jednostki (Nowak-Dziemianowicz 2002, 259). W radzeniu sobie z doświadczeniem rozwodu istotną rolę odgrywają „znaczący inni” – „opiekunowie na trajektorii” – dzięki nim możliwe jest podjęcie trudu „renormalizacji pękniętej codzienności” (Nowak-Dziemianowicz 2002, 272).

Rodzina w ujęciu systemowym

Człowiek jest istotą społeczną, chce być w relacjach z innymi, obawia się samotności (Kliszek 2019, 9). Rodzina powszechnie uważana jest za podstawową jednostkę życia społecznego. Relacja pomiędzy matką a ojcem jest dla dziecka pierwszym i zarazem najważniejszym wzorem relacji interpersonalnych. Jakość i trwałość tych relacji stanowi istotny komponent trwałych, sta-

bilnych schematów emocjonalnych i poznawczych (Müller-Siekierska, Weśółowska 2017, 37-38). Pojmowanie rodziny uzależnione jest oczywiście od przyjętej perspektywy. Rodzina jest przedmiotem wielu dyscyplin naukowych. W psychologii, socjologii i pedagogice (w zależności od kontekstu) ujmuje się ją jako instytucję, grupę społeczną, środowisko wychowawcze i system psychospołeczny (Kowaluk-Romanek, Bednarz-Grzybek 2012, 73). Rozpatruje się ją także w kontekście instytucjonalnym socjalizacyjnym (Kliszek 2019, 17-18) oraz jako grupę intymną, gdzie prawo interweniuje w wyjątkowych sytuacjach (Łączkowska 1999, 45).

Coraz częściej rodzinę traktuje się w kategorii systemu². Takie ujęcie pozwala na zrozumienie wzajemnych oddziaływań rodzice-dziecko, a także wielu struktur i układów w niej panujących (dziecko-dziecko, matka-ojciec – dop. M. L.; Kliszek 2019, 45). Każdy członek rodziny traktowany jest jako podsystem, zaś jego najbliższe otoczenie (rodzina) jako system. Całość nie może być rozpatrywana oddzielnie, bez uwzględnienia zależności i interakcji, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi członkami systemu (rodziny). Systemowe ujęcie rodziny podkreśla złożoność procesów zachodzących w różnych sytuacjach jej codziennego życia (Kowaluk-Romanek, Bednarz-Grzybek 2012, 74). Niezależnie od przyczyny, każde zmiany w systemie dotyczące jego składu osobowego (na skutek śmierci, wyjazdu za granicę, separacji, rozwodu, samotnego rodzicielstwa) w sposób specyficzny oddziałują na dziecko, stwarzając niejednokrotnie trudności wychowawcze oraz zaburzając jego rozwój (Kowaluk-Romanek, Bednarz-Grzybek 2012, 77). Rodziny nie możemy nigdy postrzegać jako sumę właściwości poszczególnych członków (nie jest to proste działanie matematyczne), ale jako iloczyn wspólnych i indywidualnych procesów zachodzących w tej najmniejszej (ale zarazem najważniejszej) grupie społecznej.

Ujmowanie rodziny w kategoriach systemu pozwoliło na rozpatrywanie rozwodu z jej perspektywy. Istotę tego podejścia oddają następujące stwierdzenia:

1. „Rozwód powoduje zmianę w formule rodziny
2. Rozwód jak każdy kryzys stwarza ryzyko powstania następstw pozytywnych i negatywnych
3. Przyczyny zmian rozwojowych występujących u dzieci rozwiedzionych rodziców tkwią w konfliktowej relacji dorosłych i w sposobie jej rozwiązywania
4. Działania zaradcze uruchamiane przez dorosłych członków rodziny w odpowiedzi na kryzys rozwodu wpływają na działania zaradcze dzieci” (Beisert 2000, 122).

² Słowo *system* pochodzi z j. greckiego *systema* i oznacza złożoną rzecz (Kliszek 2019, s. 46).

Rozpatrując rodzinę jako system, możemy założyć, że zachodzące w niej relacje wpływają na rozwój emocjonalny (i nie tylko – dop. M.L.) dziecka. Badania wskazują, że rozwodzący się rodzice nie chronią dzieci przed udziałem w konfliktach, często próbują je niejako „przekupić”. Takie zachowanie prowadzi do zaburzeń emocjonalnych, braku poczucia bezpieczeństwa i odrzucenia emocjonalnego (Beczkiwicz 2015, 339).

Rodzina oddziałuje na swoich członków przez całe życie, choć wpływ ten jest zdecydowanie większy w okresie dzieciństwa i młodości. Poczucie bezpieczeństwa, jakie daje dziecku atmosfera życzliwości, sprawia, że stanie się ono jednostką silną, dobrze radzącą sobie w życiu. Prawidłowa więź rodzinna jest podstawą bezpieczeństwa. Natomiast jej brak prowadzi może do zaniku odporności psychicznej, niedojrzałości emocjonalnej. Dziecko rozwija się dzięki rodzicom i relacji z nimi (Kliszek 2019, 23-24). Wypełniają oni przypisane im przez daną kulturę funkcje i zadania. Zdaniem Tomasza Szlendaka, rodzinę konstytuują następujące funkcje: prokreacyjna, wychowawczo-socjalizacyjna, opiekuńcza, emocjonalno-seksualna, ekonomiczna/gospodarcza, stratyfikacyjna/alokacyjna i integracyjno-kontrolna (Szlendak 2000, 314). Wszystkie są niezwykle istotne dla jej prawidłowego funkcjonowania.

Sytuacja dziecka doświadczającego rozwodu rodziców

Po ogólnym zarysowaniu trudności i problemów, jakie niesie ze sobą rozwód dla wszystkich członków rodziny, więcej uwagi poświęcić należy sytuacji dziecka. Bardzo silnie i intensywnie przeżywa ono otaczający go świat, osoby i rzeczy, które się w nim znajdują.

Doświadczając rozwodu rodziców, odbiera go głównie jako zagrożenie poczucia bezpieczeństwa, ma także obniżone poczucie własnej wartości (Piotrowska 2011, 193). Nie ma wątpliwości, że rozwód jest jednym z najbardziej niekorzystnych wydarzeń w jego życiu (Auersperg, Vlasak, Ponocny, Barth 2019, 107). Dziecko często staje się po nim członkiem tzw. „rodziny patchworkowej” (Kliszek 2019, 88) definiowanej jako „swoista układanka”. Sytuacja taka dotyczy rodzin, w których miał miejsce rozwód i nastąpiło ponowne założenie rodziny przez jednego lub obojga rodziców. W takiej sytuacji najczęściej pojawia się drugi rodzic utrzymujący kontakt z dzieckiem, dziecko/dzieci „nowego” partnera/partnerki i członkowie ich rodzin (Kliszek 2019, 88). Podobnie jak dorośli, dziecko przechodzi przez sytuację kryzysu rozwodowego stadialnie. Zdaniem Wallersteina i Blakeslee (2015), można wskazać trzy następujące po sobie stadia: uświadomienie sobie przez dziecko realności zerwania małżeństwa przez rodziców, wyłączenie się z konfliktu pomiędzy rodzicami i zaakceptowanie straty (Błażek, Lewandowska-Walter 2017, 156-158).

Uczucia towarzyszące dziecku doświadczającemu rozvodu rodziców są różne w zależności od fazy emocjonalnej, w jakiej się ono znajduje, oraz pozostałych czynników, tj. płci, wieku, stopnia przywiązania dziecka do rodziców, jego indywidualnych cech, relacji rodziców z dzieckiem w sytuacji przedrozwodowej, percepcji sytuacji rozwodowej i porozwodowej (Piotrowska 2011, 193; Kuźniewska 2019, 78-81). Wyróżnić możemy następujące uczucia (Hart 2006, 171-172):

1. Lęk i niepokój. Rozwód prowadzi do zmian w codziennym funkcjonowaniu dziecka, wywołuje lęk przed nieznanym, narusza podstawy bezpieczeństwa. Dziecko w sytuacji rozvodu rodziców może doświadczać wielu klasycznych oznak lęku i niepokoju (nerwowości, bezsenności, różnego rodzaju dolegliwości bólowych). Dziecko może być zaniepokojone z powodu utrudnionego kontaktu z nieobecnym rodzicem.
2. Poczucie opuszczenia i odrzucenia przez odchodzącego rodzica. Poczucie to może być silniejsze w sytuacji, w której rodzic zwiąże się z kolejnym partnerem/partnerką, która/który ma dziecko/dzieci.
3. Samotność i smutek związany z zaburzeniem regularnego rytmu dnia (posiłki, wspólne spędzanie czasu wolnego). Atmosfera kłótni również niejako znika, ulega wyciszeniu. Pozostaje pustka. Często dzieci w tej fazie mają nadzieję, że rodzice będą ponownie razem. Utwierdzenie się w przekonaniu, że jest to niemożliwe, prowadzi do jeszcze większego smutku i może być początkiem depresji.
4. Frustracja i złość pojawia się niedługo po wystąpieniu smutku. Dziecko oczekuje, że jego życie wróci do „normy” z czasu przed wystąpieniem rozvodu. Gdy okazuje się, że jest to niemożliwe, uczucia dziecka są blokowane lub niedostrzegane. W takiej sytuacji niejednokrotnie wywołuje to u niego frustrację, która z kolei prowadzi do wystąpienia złości.
5. Odrzucenie i uraza, zwłaszcza w stosunku do rodziców. Dziecko dystansuje się do nich, tworząc emocjonalny dystans między sobą a nimi. Dzieje się tak na skutek lęku dziecka przed kolejnym zranieniem. Jest też pewnego rodzaju karą dla rodzica/rodziców za to, co się stało.

Moc oddziaływania oraz skutki rozvodu dla dziecka zależą od wielu czynników. Jako główny wskazywane jest przywiązanie do rodziców i postrzeganie sytuacji rodzinnej przed rozводом. Jeśli dziecko było świadkiem nieustannych konfliktów, przemocy, uzależnienia jednego z rodziców, często rozwód traktuje jako ulgę, sytuację, która zakończy ten trudny czas. Natomiast jeśli dziecko postrzega swoją rodzinę jako szczęśliwą, w niej czuje się bezpiecznie, informacja o rozwodzie rodziców jest dla niego traumą (Dzierżanowski 2010, 259). Radzenie sobie z rozводом rodziców zależy oczywiście od postawy rodziców względem dziecka. Niezwykle trudne są dla niego komunikaty rodzica/rodziców oczekujące bezwzględnej lojalności wobec jednego z nich

(najczęściej wobec tego, z którym dziecko mieszka) przyjmujące postać hasła „albo jesteś ze mną, albo przeciwko mnie”. Sytuacja, w której dziecko ma dokonać tak trudnego wyboru, dodatkowo implikuje w nim poczucie winy i niskiej wartości.

Radzenie sobie z rozwodem rodziców zależy też od wieku. Niewątpliwie sytuacja jest trudna dla każdego dziecka, jednak małe dzieci są bardziej podatne na negatywne czynniki rozpadu rodziny. Znajdują się pod większym wpływem emocjonalnym swoich rodziców. W sytuacji, w której atmosfera w domu jest napięta, zdecydowanie utrudnione jest utworzenie prawidłowego kodu emocjonalnego u dziecka (przywiązania – dop. M. L.; Dzierżanowski 2000, 60). Należy jednak podkreślić, że nie ma takiego wieku rozwojowego, w którym rozwód i towarzyszące mu sytuacje i emocje nie stwarzałyby zagrożeń dla prawidłowego rozwoju psychicznego (emocjonalnego i społecznego – dop. M.L.) dziecka (Dzierżanowski 2010, 260-261).

Sposób doświadczania rozwodu rodziców jest kwestią indywidualną. U jednego dziecka proces radzenia sobie z tą trudną sytuacją trwa do około dwóch lat, u drugiego może trwać o wiele dłużej (nawet do 10 lat po rozstaniu rodziców). Są dzieci, które szybciej adaptują się do tej sytuacji, są też takie, którym rozwód zapada głęboko w pamięć i utrudnia prawidłowe funkcjonowanie w życiu dorosłym (Piotrowska 2011, 196). Przepracowanie kryzysu związanego z rozwodem rodziców zajmuje dzieciom około 5-7 więcej czasu niż rozwodzącym się małżonkom (Sokołowska 2013, 120).

Na sposób radzenia sobie z rozwodem rodziców duży wpływ ma również to, co dzieje się z dzieckiem później. Inna jest sytuacja dziecka wychowywanego przez samotnego rodzica, inna, gdy żyje w rodzinie zrekonstruowanej lub patchworkowej (dop. – M.L.). Inne jest doświadczenie dziecka, nad którym rodzice sprawują naprzemienną opiekę, od tego, które nie ma kontaktu ze swoim biologicznym rodzicem (dop. – M.L.) oraz tego, którego rodzice po rozwodzie nadal mieszkają razem (Stanowska 2012, 149-150). Efektywność radzenia sobie z rozstaniem rodziców wzrasta, gdy wyższa jest efektywność radzenia sobie rodziców z rozwodem. Wydaje się słuszna teza, że dzieci oczekują czegoś innego od matki i od ojca. Dla dziecka obraz efektywnej matki, która radzi sobie z rozwodem w sposób konstruktywny, jest niezwykle pomocą i ułatwia mu radzenie sobie z tą trudną sytuacją. Natomiast obraz efektywnego i aktywnego w życiu dziecka ojca, który wypełnia obowiązki rodzicielskie, pomaga dziecku zaadaptować się do zachodzących w rodzinie zmian. Jest dla dziecka podejściem wzmacniającym. Czynnikiem, który prowadzi do (efektywnego) radzenia sobie z kryzysem, jest również brak konfliktu między rodzicami (Beisert 2000, 277-279). Irena Namysłowska (2020, 136-140) w swojej książce używa zwrotu „Rodzice, czyli architekci rodziny”, który wydaje się niezwykle trafny również w odniesieniu do rozwodu. Rodzice (po-

mimo rozwodu – nadal nimi pozostają) mogą bowiem niejako „projektować” sytuację okołorozwodową i porozwodową, w taki sposób, by wspomagać dziecko w radzeniu sobie z tym trudnym dla niego doświadczeniem. Część z nich jednak funkcjonuje „bez projektu”, co zakończyć się może pominięciem fundamentalnych kwestii. Do takich z pewnością należy dobro dziecka, które zostaje pominięte, gdyż dorośli bardziej koncentrują się na rozwiązywaniu własnych spraw i radzeniu sobie ze swoimi emocjami.

Pozytywnej adaptacji dziecka do rozwodu rodziców sprzyjają trzy grupy czynników (Błażek, Lewandowska-Walter 2017, 140-141):

1. o charakterze indywidualnym (płeć, szczególne uzdolnienia, wysoki poziom rozumienia sytuacji społecznych, cechy temperamentalne i osobowościowe dziecka);
2. o charakterze rodzinnym (prawidłowa komunikacja w rodzinie, więzi uczuciowe, poczucie akceptacji, relacje w rodzinach zrekonstruowanych, zdolność rodziców do współpracy rodzicielskiej po rozwodzie, dbałość rodziców i opiekunów o wytworzenie u dziecka poczucia własnej wartości i świadomości własnych uzdolnień, prawidłowe relacje z rodzeństwem);
3. o charakterze społecznym (sieć wsparcia, wartościowe środowisko rówieśnicze, okazana we właściwym momencie pomoc specjalistyczna).

Konsekwencje rozwodu. (Nowy) wymiar dzieciństwa

Paul Bohannon wyróżnia sześć typów rozwodu; ze względu na problematykę zawartą w niniejszym artykule na szczególną uwagę zasługuje ten rozwód rodzicielski, który rozumiany jest jako uregulowanie praw i obowiązków względem dzieci. Autor zauważa, że rozwód nie powoduje rozwiązania relacji z dzieckiem, jego skutkiem natomiast jest zmiana dotychczasowego „obrazu” rodziny (zmiana miejsca zamieszkania jednego rodzica, zmiana typu opieki nad dzieckiem; Kowaluk-Romanek, Bednarz-Grzybek 2012, 77-78).

Dziecko w sytuacji rozwodu rodziców często przyjmuje rolę opiekuna swojego rodzica (zjawisko tzw. parentyfikacji). Może to się przejawiać w pocieszaniu, troszczeniu się o rodzica, sprawianiu mu przyjemności, ulgi, zmniejszaniu swoich potrzeb, emocji lub wręcz zaprzeczaniu, aby nie obciążać jeszcze bardziej (w rozumieniu dziecka) rodzica, który doświadczył rozwodu. Taka postawa utrudnia prawidłowy i harmonijny rozwój (Popek 2016, 41). Najstarsze dziecko wielokrotnie staje się dla rodzica partnerem w wychowywaniu młodszego rodzeństwa, przyjmując rolę „bohatera” czy „odpowiedzialnego”. Zauważalny jest tutaj brak granic w relacjach z rodzicem (najczęściej matką), albowiem to rodzic, a nie rodzeństwo, odpowiedzialny jest za wycho-

wanie młodszego dziecka (Stankowska 2012, 158). Skutkiem takiej postawy jest wielokrotnie poczucie chronicznego zmęczenia i problemy z koncentracją uwagi. Konsekwencją takiej sytuacji jest też zwykle przedwczesna separacja i odcięcie emocjonalne (Błażek, Lewandowska 2017, 135). Takie dziecko przedwcześnie staje się dorosłe.

Rozwód rodziców wywołuje u dziecka trwały uraz, którego nie można wyleczyć, można jedynie złagodzić jego objawy. Dziecko doświadczające rozvodu rodziców zazwyczaj ma obniżoną samoocenę, brakuje mu wiary we własne umiejętności, czuje winę i bezradność. Wydarzenia, w których uczestniczy, utrudniają mu stworzenie prawidłowego wzorca rodziny, jego dorosłe życie często jest trudne i bardziej skomplikowane niż w przypadku dzieci wychowywanych w rodzinach pełnych (Müller-Siekierska, Wesołowska 2017, 38-41). Warto w tym miejscu przedstawić tezę, że współcześnie mamy do czynienia z powszechnością rozwodów, które są traktowane jako sposób na rozwiązanie trudności w relacji. Owa powszechność stała się (pod wpływem ogólnych przekonań) przyczyną uznawania rozvodu za niemal normatywny sposób rozwiązywania kryzysu w rodzinie. Teza ta jest jednak niemożliwa do utrzymania w momencie zetknięcia z rzeczywistością. Osoby doświadczające rozvodu, zwłaszcza w okresie przechodzenia przez tę sytuację, a także często później, gdy zmagają się z licznymi trudnościami, nie traktują go jako zdarzenia pozytywnego. Jest on sytuacją trudną, kryzysową, ma liczne konsekwencje (Błażek, Lewandowska 2017, 17-18).

Sposoby radzenia sobie z konfliktem, jakim jest rozwód rodziców, próbuje wyjaśnić teoria emocjonalnego bezpieczeństwa (*Emotional Security Theory – EST*, autorstwa Cummings i Davies 2001). Pozwala ona zrozumieć, jaki wpływ na adaptację dziecka do niekorzystnej pod względem wychowawczym atmosfery w rodzinie, mają takie czynniki, jak: organizacja i regulacja emocjonalnych odpowiedzi na sytuację konfliktu rodziców. W skład teorii wchodzi trzy główne wzorce: reaktywność emocjonalna, regulacja w sytuacji ekspozycji na konflikt oraz wewnętrzne reprezentacje. Pierwszy wzorec charakteryzują negatywne reakcje emocjonalne na konflikt rodziców (tj. intensywny i przedłużający się lęk, czujność oraz reakcje stresowe). Wzorec drugi odnosi się do behawioralnego udziału dziecka w konflikcie. W takiej sytuacji może ono przyjąć różne postawy: od czynnej (rola mediatora, pośrednika, powiernika), opowiedzenia się po stronie jednego z rodziców, po stronę bierną (unikanie ekspozycji na konflikt rodziców). Trzeci wzorec uwarunkowany jest rodzajem konsekwencji konfliktu. W przypadku konfliktu konstruktywnego reprezentacje dziecka odnosić się będą do oczekiwanych pozytywnych konsekwencji (dziecko odczuwa ulgę). Natomiast w przypadku konfliktu destruktywnego aktywowane są u dziecka systemy regulacyjne, których celem jest zmiana sytuacji w rodzinie (Błażek, Lewandowska 2017, 79-82).

Jak wspierać dziecko podczas rozstania rodziców? Implikacje pedagogiczne

Truizmem wydaje się stwierdzenie, że niewłaściwe jest uwikłanie przez rodziców swoich dzieci w sytuację okołorozwodową. Dorośli podejmują decyzję, ale jej konsekwencje w znacznym stopniu odczuwane są przez dzieci, które nie mają na nią wpływu. Podczas rozwodu wielu rodziców pochłoniętych jest swoimi emocjami, sprawami, nie poświęca należytej uwagi i pomocy swojemu dziecku, które często jest świadkiem przemocy fizycznej lub psychicznej. W takiej sytuacji nie doświadcza ono wystarczającej opieki, nie zostaje zaspokojona jego potrzeba bezpieczeństwa. Wówczas bardzo często dochodzi do zaniedbania dziecka, krzywdzenia go i przemocy wobec niego. Szczególnie szkodliwa jest deprywacja emocjonalna; niezaspokojenie dziecięcej potrzeby przywiązania, co prowadzić może do tego, że dziecko stanie się lękliwe, wycofane, skłonne do izolacji. Rozwód rodziców jest dla niego sytuacją nową, porównywalną do straty bliskiej osoby, wobec czego powinno ono przeżyć i opłakać stratę. Rodzice mogą i powinni pomóc dziecku w tak trudnej sytuacji. Powinni być aktywnymi odbiorcami jego przeżyć emocjonalnych.

Krzywdzenie zaczyna się w sytuacji, w której potrzeby rodziców w sytuacji okołorozwodowej stają się nadrzędne wobec potrzeby zapewnienia stałości i bezpieczeństwa dziecka. Istotnym celem pracy z jego rodzicami jest podanie jasnych wskazówek, dotyczących tego, kiedy granica ta zostaje przekroczona (Mitręga 2017, 23-24).

Dla dziecka i jego prawidłowego rozwoju ważna jest więź z obojgiem rodziców. Rozwód traktowany jest więc jako rozwiązanie „osobistej relacji łączącej małżonków”, nie jest zaś rozstaniem rodzica z dzieckiem. Rodzaj relacji pomiędzy rozwiedzionymi partnerami determinuje w istotnym stopniu funkcjonowanie dziecka (Beisert, Liberska, Matuszewska 2001, 175-177). Rodzice powinni tak długo, jak jest to konieczne, brać aktywny udział w wychowywaniu go. Życie codzienne i funkcjonowanie w „nowej” porozwodowej sytuacji może być łatwiejsze dla niego dzięki postawom rodziców. Powinni oni przygotować dziecko na tę sytuację, przedstawić jak najwięcej związanych z tym szczegółów (oczywiście adekwatnie do wieku dziecka), jak będzie wyglądać ich funkcjonowanie po rozstaniu rodziców. Warto wspomnieć, że działania zaradcze uruchamiane przez dorosłych w odpowiedzi na kryzys rozwodu wpływają na działania zaradcze dzieci.

Wiele trudności, których doświadcza dziecko, wynika z nieprawidłowej komunikacji pomiędzy rodzicami. Aby uniknąć sądowych sporów o dziecko, intensyfikujących i tak już trudną sytuację, w której się ono znalazło, warto skorzystać z oferty ośrodków mediacyjnych i uzyskać kompromis. Ponadto wszelkie trudne rozmowy, często nacechowane silnymi emocjami, dorośli po-

winni prowadzić bez obecności dziecka. Istotne jest również, aby po rozwodzie starać się nie mówić źle o drugim rodzicu. Należy pamiętać, że zazwyczaj dziecko jest przywiązane do obojga rodziców, kocha ich. Ważne jest również, aby nie czynić z dziecka sojusznika, szpiega czy posłańca, osoby opowiadającej się po stronie matki lub ojca. Takie postępowanie może mieć negatywny wpływ na jego późniejsze losy. Wspólne wychowanie, świat wartości obojga rodziców jest niezwykle ważny, aby uniknąć chaosu w życiu dziecka. Prawidłowa komunikacja pomiędzy byłymi partnerami oznacza również permanentne ustalanie i konsultowanie decyzji dotyczących codziennego życia dziecka. Tylko poprzez wzajemną komunikację i współpracę pomiędzy rodzicami można minimalizować negatywne konsekwencje rozwodu dla dziecka (Piotrowska 2018, 78-79). Obraz siebie nastolatków jest zdecydowanie lepszy (bez względu na płeć), gdy style rodzicielstwa obojga rodziców charakteryzuje opiekuńczość, ale nie nadmierna kontrola (optymalność; Dunlop, Burns, Bermingham 2001, 117-134). Ważne jest również zadbanie o to, aby dziecko było po prostu dzieckiem.

Trudna sytuacja, w jakiej znajduje się dziecko doświadczające rozwodu rodziców, implikuje potrzebę podjęcia kompleksowych działań i badań nad jego sytuacją, aby w sposób świadomy i zgodny ze współczesną wiedzą pedagogiczną, psychologiczną i prawną w sposób należyty zabezpieczyć jego dzieciństwo i podstawowe potrzeby, które w sytuacji rozwodu ulegają deprywacji (Turczyk 2019, 203). Niejedno dziecko stojące w obliczu rozwodu rodziców poza wsparciem najbliższej rodziny powinno otrzymać pomoc zinstytucjonalizowaną, w pierwszej kolejności ze środowiska szkolnego (pedagoga, psychologa, wychowawcy) oraz specjalistów pracujących z rodziną w kryzysie (Piotrowska 2011, 197).

Zamiast zakończenia

Mimo że dla większości Polaków rodzina nadal jest najwyższą wartością, rokrocznie rośnie liczba rozwodów. Rozwód jest dla osób go doświadczających sytuacją trudną, czasami wręcz traumatyczną, zawsze jednak niosącą zapowiedź zmiany. Zaburza on funkcjonowanie rodziny i w znacznym stopniu determinuje zachowanie dziecka. Podjęcie decyzji o rozwodzie zazwyczaj łączy się z dylematami natury moralnej, społecznej (obyczajowej) i religijnej. Z założenia małżeństwo traktowane jest jako związek stały (nierozzerwalny), dlatego zakończenie go często rozpatrywane jest w kategorii „porażki życiowej”. Jest też zakończeniem czegoś, co miało przynieść poczucie satysfakcji. Sytuacji rozwodowej często towarzyszą wyrzuty sumienia związane z tym, że dziecko traci dom, a więc miejsce, które miało być z założenia „oazą”, bezpieczną bazą, w której doświadcza miłości i wsparcia.

Mimo przedstawienia wielu negatywnych konsekwencji rozwodu, mających przede wszystkim wpływ na dziecko i jego rozwój, należy podkreślić, że czasami podjęcie decyzji o nim jest słuszne. Jest tak w przypadku rodzin dotkniętych uzależnieniem rodzica/rodziców, przemocą fizyczną lub/i psychiczną, brakiem poszanowania godności poszczególnych członków rodziny (Kardasz, Dutka 2019, 260).

A CHILD IN A SITUATION OF DIVORCE OF PARENTS. PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

SUMMARY

The article discusses the issue of divorce and its consequences for the functioning of the child. The most frequently mentioned reasons for divorce and selected theories that can be used in the article's issues are indicated. The issue of divorce as a difficult situation has also been addressed, 'critical events', 'trajectories of suffering'. The child is shown in a situation of a divorce crisis, characterizing the stages of divorce that the experiencing child goes through. The emotions accompanying the child in the face of parents' divorce were also presented. Another issue raised in the article was how the child copes with the parents' divorce. Factors conducive to the positive adaptation of the child to divorce have been identified. The article also presents the pedagogical implications of how to support the child when parents break up.

Keywords: pedagogy, family, marriage, divorce, child, parenting, values, father, mother, motherhood, fatherhood

Słowa kluczowe: pedagogika, rodzina, rozwód, dziecko, rodzicielstwo, wartości, ojciec, matka, macierzyństwo, ojcostwo

BIBLIOGRAFIA

- Auersperg, Felicitas, et al. 2019. Long-term effects of parental divorce on mental health – A meta-analysis. *Journal of Psychiatric Research*, 107-115.
- Beczkievicz, Maria. 2015. *Moja przyszła rodzina w wypowiedziach dorosłych dzieci rozwiedzionych rodziców*. W: *Rodzina jako wartość: wzory – modele – redefinicje*, red. Wojciech Muszyński, 337-347. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Beisert, Maria i Hanna Liberska i Mirosława Matuszewska. 2001. *Od konfliktu do rozwodu*. W: *Małżeństwo. Męskość-kobiecość, miłość, konflikt*, red. Hanna Liberska i Mirosława Matuszewska, 171-188. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Beisert, Maria. 2000. *Rozwód. Proces radzenia sobie z kryzysem*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

- Blau, Peter M. 2006. Wymiana społeczna, tłum. Dariusz Niklas. W: *Współczesne teorie socjologiczne*, Aleksandra Jasińska-Kania, Lech M. Nijakowski, Jerzy Szacki, Marek Ziółkowski (wybór i oprac.), T. 1, 82-90. Warszawa.
- Błażek, Magdalena i Aleksandra Lewandowska-Walter. 2017. *Rozwód jako proces. Perspektywa dorosłych i dzieci*. Warszawa: Wydawca Difin.
- Cudak, Henry. 2003. *Funkcjonowanie dzieci z rodzin rozwiedzionych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- D'Onofrio, Brian and Robert Emery. 2019. Parental divorce or separation and children's mental health. *World Psychiatry*. DOI: 10.1002/wps.20590
- Dunlop, Rosemary and Alisa Burns and Suzanne Bermingham. 2001. Parent-Child Relations and Adolescent Self-Image Following Divorce: A 10 Year Study. *Journal of Youth and Adolescent*, 30. DOI:10.1023/A:1010389923248
- Dzierżanowski, Jerzy. 2000. *Konflikty małżeńskie jako problem duszpasterski w świetle dokumentacji Sądu Biskupiego w Opolu (1980-1989)*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Dzierżanowski, Jerzy. 2010. Psychospołeczna sytuacja dziecka w małżeństwach rozwodzących się. W: *Rodzina w nurcie współczesnych przemian*, red. Dariusz Krok i Paweł Landwójtowicz, *Studia Interdyscyplinarne*, 255-278. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Hart, Archibald. D. 2006. *Rozwód. Jak ratować dzieci*, [tłum.] Magdalena Ciszewska, Poznań: Wydawnictwo w Drodze.
- Hashemi, Ladan and Halleh Homayuni, 2017. Emotional Divorce: Child's Well-Being. *Journal of Divorce & Remarriage*. DOI:10.1080/10502556.2016.1160483
- Józefik, Barbara. 2005. Problematyka rozvodu i rodzin zrekonstruowanych. Implikacje terapeutyczne. *Państwo i Społeczeństwo*, V (3).
- Kaja, Barbara. 1992. *Rozwód w rodzinie a osobowość dziecka*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Kamińska-Berezowska, Sławomira. 2001. Konflikt małżeński zakończony rozwodem w badaniach empirycznych: trudności i nowe perspektywy badawcze. W: *Eseje socjologiczne*, red. Władysław Jacher, 146-162. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kliszek, Ewa. 2019. *Rodzina wobec zagrożeń. Rodzina wobec szans. Socjopsychopedagogika rodziny. Studium rodziny pełnej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Kowaluk-Romanek, Marzena i Renata Bednarz-Grzybek. 2012. Dziecko w matni rozvodu rodziców. *Roczniki Pedagogiczne*, 4(40), 73-92.
- Kuźniewska, Zofia. 2019. Wpływ rozvodu rodziców na psychikę dziecka. Influence of divorce on a child's psyche. *Cywilizacja i Polityka*, 17, 17, 76-89.
- Łączkowska, Małgorzata. 1999. *Wybrane zagadnienia z socjologii rodziny*. W: *Studium rodziny*, red. Tomasz Rzepecki, 143-157, Poznań: Oficyna Współczesna.
- Mitrega, Anna. 2017. *Psychologiczne aspekty krzywdzenia dzieci w procesie rozstawania się i rozvodu rodziców*. W: *Dzieci i młodzież w XXI wieku – ujęcie społeczne*, red. Monika Maciąg, Kamil Maciąg, 22-30, Lublin: Wydawnictwo Naukowe Tygiel.
- Małżeństwo. Rodzina. Rozwód*, red. Kaja, Barbara. 2013. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Müller-Siekierska, Diana i Dorota Wesołowska. 2017. Doświadczenie trudności w budowaniu bliskich relacji interpersonalnych przez młodych dorosłych z rodzin rozwiedzionych. *Roczniki Pedagogiczne*, 9 (45), 4, 37-55. DOI: 10.18290/rped.2017.9.4-3
- Namysłowska, Irena. 2020. *Od rodziny nie można uciec*. Rozmawiają C. Gawryś, K. Jabłońska. Warszawa: Wydawnictwo „Więź”.
- Nowak-Dziemianowicz, Mirosława. 2002. *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Piotrowska, Maja. 2018. *Komunikacja w rodzinie po doświadczeniu rozvodu. O zaletach płynących z dobrej i zdrowej komunikacji w rodzinach porozwodowych*. W: *Komunikacja a zmiana spo-*

- leczna*, red. Jolanta Kędzior, Beata Krawiec, Małgorzata Biedroń, Anna Mitręga, 71-81. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. DOI: doi:10.34616/22.19.001
- Piotrowska, Maja. 2011. *Jak pomóc dziecku w obliczu rozvodu rodziców? Poradnictwo i mediacje dla rozwodzących się rodziców*. Wrocław: Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
- Popek, Monika. 2016. Rozwód jako forma przemocy wobec dziecka. *Roczniki Teologiczne*, LXIII, 3, 33-46. DOI: 10.18290/rt.2016.63.3-3
- Sokołowska, Edyta. 2013. Dorosłe Dzieci Rozwiedzionych Rodziców – Przegląd teorii i badań. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 3, 109-122.
- Stankowska, Magdalena. 2012. *Długoterminowe konsekwencje rozvodu. Problemy dorosłych dzieci z rodzin rozwiedzionych*. W: *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę*, red. Anna Kwak i Mariola Bieńko, 175-185. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Szlendak, Tomasz. 2000. *Socjologia rodziny. Ewolucja. Historia. Zróżnicowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szukalski, Piotr. 2013. *Małżeństwo. Początek i koniec*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Turczyk, Małgorzata. 2019. Ochrona dziecka w sytuacji rozstania rodziców – konceptualizacja przedmiotu badań. *Rocznik Pedagogiczny* 42, 197-204, DOI: 10.2478/rp-2019-0013

Pozycje internetowe:

- Rocznik demograficzny*, red. Dominik Rozkrut. 2020. Warszawa. Dostęp: 02.01.2021. <https://stat.gov.pl>.
- Kodeks rodzinny i opiekuńczy*. Dostęp: 02.01.2021. <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19640090059>.

Monika Lewicka – dr, adiunkt badawczo-dydaktyczny w Katedrze Badań nad Edukacją Estetyczną, Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Zainteresowania naukowe: problematyka rodziny, rodzicielstwa, dziecka i wartości.

Varia

ANDRZEJ DERDZIUK
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Wydział Teologii

O adekwatną teologię moralną na nasze czasy

Powyższe zagadnienie może być pojęte i omawiane na dwa sposoby. Pierwszą płaszczyzną możliwych rozważań jest postawienie diagnozy aktualnego stanu teologii i zarazem stanu społeczeństwa, do którego teolog jest posłany. Drugą płaszczyzną refleksji jest wskazanie postulatów, które teologia winna spełnić, aby skutecznie podjąć dialog ze światem w XXI wieku. Istotnym elementem rozważań jest też właściwe zidentyfikowanie adresatów teologii, co przyczynia się do formułowania bardziej adekwatnego przesłania.

1. Uwarunkowania uprawiania teologii

Obecnie można mówić o rozbudowanej strukturze systemu nauczania teologii w Polsce, który obejmuje 12 ośrodków akademickich zatrudniających wielu nauczycieli akademickich. Do tego trzeba dodać liczne seminaria diecezjalne i zakonne, które dysponują własną kadrami. Liczba nie przekłada się na jakość i mamy do czynienia z rozdrobnieniem kadry teologicznej. Niektóre wydziały cierpią na brak studentów i to też wpływa na współczesną sytuację teologii moralnej, o której można stwierdzić, że znajduje się w stanie kryzysu. Z powodu mniejszej liczby kandydatów na studia teologiczne zarówno świeckich, jak i duchownych, zmniejsza się liczba kadry nauczającej zdolnej do tworzenia dzieł z tego zakresu. Trudniej też wyłowić zdolnych studentów, którzy by kontynuowali poszukiwania naukowe, bo jest ich mniej i przełożeni kościelni nie chcą ich poświęcić nauce, gdyż czekają na nich różne inne zadania w Kościele. Gdy nie będzie się inwestować w kadrami naukową Kościoła,

w przyszłości może to grozić pojawieniem się zjawiska antyintelektualizmu oraz utraty zdolności apologetycznych.

Najbardziej istotnym problemem jest jednak coraz mniej głęboka wiara, która mogłaby nadawać siłę podejmowanym decyzjom mężnego dawania świadectwa o Bogu w zsekularyzowanym świecie. Obecnie bowiem sposób oddziaływania uczniów Chrystusa polega na tym, że stają się oni znakiem sprzeciwu. Stąd też opór ze strony świata nie jest czymś przedziwnym, ale zwyczajną formą reakcji zranionego grzechem starego człowieka na orędzie Ewangelii, które chce go wytrącić z wygodnego życia i popchnąć w kierunku przekraczania siebie oraz zachęcić do motywowanego miłością pragnienia złożenia daru ze swego życia.

W świetle przesłania Ewangelii narzekanie na opór świata, który jest wrogi uczniom Chrystusa, nie usprawiedliwia postawy bierności i wycofywania się, ale raczej obnaża stan ducha chrześcijan, którzy stracili gorliwość w dzieleniu się Dobrą Nowiną. Owa bierność ujawnia się także w niepodejmowaniu tematów niewygodnych i trudnych, by nie narazić się na ostracyzm środowiska akademickiego. Mając na uwadze zachętę św. Ignacego Antiocheńskiego, który swego ucznia św. Polikarpa zachęcał, by był jak uderzone kowadło (Pius XII 2013, 1455), trzeba zwrócić uwagę na coraz mniejszą odporność chrześcijan na stres wynikającą z nieumiejętności przyjmowania wyzwań niezycziwego świata. Jest to spowodowane spłaszczeniem perspektywy ludzkiego życia do doczesności i odrzuceniem eschatologicznego wymiaru ludzkiej egzystencji. Jeśli bowiem tylko w tym życiu pokładamy nadzieję (por. 1 Kor 15,19), to nie tylko tracimy zapał apostołski ożywiany pragnieniem uratowania od potępienia niezliczonych rzesz ludzkich, ale też sami przywiązujemy się do komfortu ludzkiej pielgrzymki przez ziemię, nie dbając o cel wiecznej szczęśliwości, do której zmierzamy.

Odrzucanie przyjmowania perspektywy zbawienia i osiągnięcia szczęścia wiecznego albo potępienia i pójścia do piekła sprawia, że w ludzkim życiu mniejsze znaczenie mają sprawy ostateczne, a w związku z tym nie motywują one ziemskich wyborów. Lęk o to, jak dalece można narazić się światu, przysłania perspektywę stawania przed sądem Bożym i osłabia gotowość znoszenia niewygody ziemskiej podróży w nadziei osiągnięcia celu w postaci zbawienia. Tego problemu dotknął św. Jan Paweł II w rozmowie z Vittorioem Messoriem, gdy stwierdził: „Człowiek się zgubił, kaznodzieje się zgubili, katecheci się zgubili, wychowawcy się zgubili. Nie mają już odwagi «straszyć piekłem». Może nawet słuchacze przestali się go lękać. To prawda, że człowiek dzisiejszej cywilizacji jest w jakiś sposób niewrażliwy na «sprawy ostateczne». [...] Na rzecz takiej niewrażliwości działa to wszystko, co się nazywa sekularyzacją i sekularyzmem, z konsekwentną postawą konsumpcyjną, nastawioną na używanie dóbr tego świata” (Jan Paweł II 1994, 138-139).

Skutkiem spłaszczenia perspektywy eschatologicznej jest także zjawisko, które papież Franciszek nazwał dekonstrukcjonizmem polegającym na utracie zmysłu historycznego. Stąd ludzka wolność próbuje dziś wszystko budować od zera i odrzuca jakiegokolwiek pouczenie płynące z przeszłości, uznając je za nieaktualne i anachroniczne. W takiej sytuacji człowiek koncentruje się na nieokiełznanej potrzebie konsumpcji bez ograniczeń i akcentowaniu rozmaitych form indywidualizmu bez treści (Franciszek 2020a, 13). W klimacie postmodernistycznego kryzysu prawdy i przeroście indywidualizmu przekazywane przez teologię wskazania w zakresie życia moralnego są traktowane jako niepotrzebne i ograniczające nieskrępowaną ekspresję zachcianek, gdyż człowiek sam arbitralnie określa swoje postępowanie, nie dbając o ujmowanie go w aspekcie obiektywnie pojmowanego dobra i zła.

Przemiany społeczno-kulturowe spowodowały zmianę mentalności, w której nie mieszczą się pytania o wieczność oraz nie ma miejsca na odnośnienie postępowania osoby do norm moralnych. Przypisywanie sumieniu indywidualnemu prerogatywy najwyższej instancji osądu moralnego, która bez odniesienia do obiektywnej prawdy w sposób kategoryczny i odrzucający sprzeciw decyduje o tym, co jest dobre, a co złe, doprowadziło do sytuacji, że do twierdzenia o nieomyślności własnego sumienia „dodano tezę, wedle której osąd moralny jest prawdziwy na mocy samego faktu, że pochodzi z sumienia. Wskutek tego zanikł jednak nieodzowny wymóg prawdy, ustępując miejsca kryterium szczerości, autentyczności, «zgody z samym sobą», co doprowadziło do skrajnie subiektywistycznej interpretacji osądu moralnego” (Jan Paweł II 1993, 32).

W sytuacji zanikania kultury nasyconej wartościami chrześcijańskimi, coraz trudniej jest odnaleźć się katolikom, których nazywa się dzisiaj kulturowymi, to znaczy, że ich wiara jest umotywowana określonymi wartościami zakorzenionymi w kulturze, ale nie jest oparta na osobowej i osobistej więzi z Chrystusem pogłębionej intelektualnie i potwierdzonej postępowaniem wpływającym z wiary. Można w tym kontekście przytoczyć słowa papieża Benedykta wypowiedziane w 2011 roku w Erfurcie: „Kiedy w pierwszej fazie nieobecności Boga Jego światło nadal jeszcze rzuca poświatę i utrzymuje w całości ład ludzkiego istnienia, wydaje się, że bez Boga jest to także możliwe. Ale im bardziej świat oddala się od Boga, tym wyraźniej widać, że człowiek coraz bardziej «traci» życie w nadużywaniu władzy, w pustce serca, w pożądaniu przyjemności i szczęścia” (Benedykt XVI 2011a). Sama kultura nie wystarczy do ustrzeżenia wartości, gdy traci ona swój fundament, odrzucając odniesienie do Boga.

W tej sytuacji teologowie moralści muszą sobie zdać sprawę, że nie da się zawrócić czasu i nie odbuduje się tkanki kulturowej ożywiającej społeczeństwa minionego okresu. Nie możemy wpadać w anachronizm i bronić war-

tości, które są zakorzenione w kulturze i mają charakter temporalny. Papież Benedykt wypowiedział się na ten temat we Fryburgu Bryzgowijskim: „Nie chodzi tu o znalezienie nowej taktyki, aby na nowo zapewnić Kościołowi znaczenie. Chodzi przede wszystkim o zaniechanie tego wszystkiego, co jest jedynie taktyką, i o poszukiwanie pełnej rzetelności, która nie lekceważy ani nie tłumi niczego z prawdy naszego dziś, ale realizuje w pełni wiarę dzisiaj, przeżywając ją właśnie całkowicie w prostocie dnia dzisiejszego, prowadząc ją ku pełnej tożsamości, usuwając z niej to, co tylko na pozór jest wiarą, a w rzeczywistości jedynie konwencją i przyzwyczajeniami” (Benedykt XVI 2011b).

Istotnym wyzwaniem stojącym przed teologią w Polsce jest jasne wskazywanie rozstrzygnięć sytuacji moralnych, które pojawiają się w życiu społecznym. Udzielanie adekwatnych i pogłębionych odpowiedzi na dylematy moralne jest ważne w sytuacji, gdy pojawiają się samozwańcze autorytety, które uzurpują sobie prawo do pouczenia innych. Mając świadomość głębokiej polaryzacji politycznej i kulturowej Polaków, łatwo o przyklejenie komuś łatki przedstawiciela określonej partii, który wypowiada się według wskazań dominującej ideologii. Wzywanie do pojednania i zajmowanie stanowiska pojednawczego wobec obu stron sporu powoduje narażanie się wszystkim, co znalazło swój wyraz w nazywaniu takich osób symetrystami. Nie jest jednak dobrą rzeczą zachowywanie lęklivego milczenia i brak prezentowania klarownej postawy ewangelicznej, gdyż prowadzi to do zapełnienia przestrzeni publicznej argumentami, które są sprzeczne z duchem chrześcijaństwa.

Brak słyszalnego głosu teologów został zauważony przez Cezarego Kościelniaka, który w ramach dyskusji na forum Klubu Jagiellońskiego stwierdził: „Wreszcie w sytuacji bierności polskich biskupów i intelektualnej śpiączki polskich szkół teologicznych to robota poza oficjalnym obiegiem kościelnym, głównie dla świeckich i to niekoniecznie teologów. Powinnością czasu nie jest tylko ochrona pomników, lecz wypalenie własnej cegły w międzypokoleniowej budowlu katedry ducha” (Kościelniak 2020). W tym kontekście warto przypomnieć wezwanie papieża Franciszka, który w konstytucji *Veritatis gaudium* wymaga, by wykładowca, któremu powierza się zajęcia akademickie, „wyróżniał się głęboką wiedzą, świadectwem życia chrześcijańskiego i kościelnego oraz poczuciem odpowiedzialności” (Franciszek 2017, cz. I, art. 25, § 1).

2. Adresaci teologii moralnej

Zadaniem teologów jest odróżnienie tego, co zmienne, od tego, co jest niezienne i niezbywalne. Wartości fundamentalne mogą jednak zupełnie inaczej ujawniać się w naszych czasach i dotrą do człowieka tylko na miarę jego zdol-

ności percepcyjnych, które są uwarunkowane kulturą, w której żyje. Ewangelizacja kultury nie oznacza odrzucania form ekspresji dylematów egzystencjalnych tylko dlatego, że nie pasują do wcześniejszych schematów. Człowieka trzeba zbawiać tam, gdzie on jest, gdyż nie da się na siłę wprowadzać go do rzeczywistości, której on nie rozumie i której nie jest w stanie przyjąć. Warto zaakceptować uwagę papieża Franciszka, że życie jest bogatsze od teorii zapisanych w książkach i pielęgnowanych w ideografii kultury, w której żyjemy.

Słowa papieża z adhortacji *Evangelii gaudium* brzmią dla teologów moralistów jak ostrzeżenie: „Rzeczywistość przewyższa ideę. Zakłada to unikanie różnych form zasłaniania rzeczywistości: angelicznych puryzmów, totalitaryzmów relatywizacji, deklaratystycznych nominalizmów, projektów bardziej formalnych niż realnych, antyhistorycznych fundamentalizmów, intelektualizmów pozbawionych mądrości. Funkcją idei – opracowania conceptualnego – jest uchwycenie, zrozumienie rzeczywistości i kierowanie nią. Oderwana od rzeczywistości idea rodzi odrealnione idealizmy i nominalizmy, które jedynie starają się ją klasyfikować i definiować, ale jej nie kształtują. To, co angażuje i pociąga, to rzeczywistość oświecona rozumowaniem. Trzeba przejść od formalnego nominalizmu do harmonijnej obiektywności. Na różne sposoby manipuluje się prawdą, podobnie jak gimnastykę zastępuje się kosmetyką. Są politycy – a także przywódcy religijni – którzy pytają, dlaczego lud ich nie rozumie i nie idzie za nimi, skoro ich propozycje są tak logiczne i jasne. Prawdopodobnie dzieje się tak dlatego, że usadowili się w królestwie czystych idei i sprowadzili politykę lub wiarę do retoryki. Inni zapomnieli o prostocie i ściągnęli z zewnątrz obcą i niezrozumiałą dla ludzi racjonalność” (Franciszek 2013, 231-232).

Zadaniem teologii moralnej jest wskazywanie Ludowi Bożemu dróg realizacji powołania do doskonałości w miłości (Derdziuk 2010, 201). W tym celu, opierając się w głębszym stopniu na Piśmie Świętym, winna nawiązywać dialog ze współczesnym światem i wsłuchiwać się w to, co Duch mówi do Kościoła przez znaki czasu. Zakłada to zdolność słuchania zarówno Boga, jak i ludzi współczesnych, których radość i nadzieje oraz smutek i trwoga winny być uważnie rozeznawane przez teologów moralistów (Franciszek 2020, 56). Misja profetyczna nie polega tylko na wskazywaniu nowych dróg rozwoju moralności w świecie, ale nade wszystko na funkcji hermeneutycznej, w której podaje się autorytatywną interpretację zjawisk w kluczu Bożej historii zbawienia. Teolog moralista winien zatem osobiście dbać o większą bliskość Boga, która pomoże mu wyczulić się na działanie Ducha Bożego w Kościele. Paradoksalnie sprawdzianem wierności Ewangelii jest postawa lepszego rozumienia ducha świata, w którym teolog, krytycznie patrząc na świat oczyma Jezusa, staje się świadkiem odwiecznej mądrości.

Głoszenie orędzia moralnego Ewangelii winno być skierowane do wszystkich ludzi. Jednak zależnie od tego, do kogo bezpośrednio się kieruje teolog

moralista, zmienia się zakres treści, które on podejmuje, oraz język i sposób argumentowania użyty do skłonienia adresata, by przyjął on przekazywane treści. Można zasadniczo wskazać następujące grupy odbiorców współczesnych dyskusji artykułów i podręczników teologii moralnej. Od dawna wyszła ona bowiem z niszy eklezjalnej ograniczającej się do kandydatów do kapłaństwa, którzy byli jedynymi studentami teologii. Zastępy świeckich to nie tylko świeccy teologowie, ale też zwykli wierni Kościoła katolickiego, którzy mają prawo być karmieni treściami teologicznymi ożywiającymi i ugruntowującymi ich wiarę. Wskazuje na to dekret soborowy nakazujący: „Szczególną troskę należy skierować ku udoskonaleniu teologii moralnej, której naukowy wykład karmiony w większej mierze nauką Pisma Świętego niech ukazuje wzniosłość powołania wiernych w Chrystusie i ich obowiązek przynoszenia owocu w miłości za życie świata” (Sobór Watykański II 2012, 16). Często różny poziom ogólnej wiedzy humanistycznej, jak i stopień utożsamiania się z moralnym przesłaniem Kościoła istotnie różnicuje sposób przekazu treści teologicznomoralnych. Stąd też teolog moralista winien znać problemy, którymi żyją zwykli ludzie, i używać języka adekwatnego do poziomu percepcji odbiorców, by wskazywać im wzniosłość powołania chrześcijańskiego.

Ważnym odbiorcą twórczości teologów moralistów są środowiska różnych komisji etycznych i bioetycznych, które działają w wielu instytucjach jako odpowiedź na wymagania ustawowe oraz pragnienie zapewnienia standardów etycznych w działalności medycznej, biznesowej i medialnej. Eksperti teologiczni biorący udział w komisjach podejmują dialog na płaszczyźnie humanistycznej, próbując znaleźć wspólny język z kolegami i koleżankami, którzy często są niewierzący i nie uznają argumentów konfesyjnych płynących z objawienia (Góralczyk 2007, 191). Zresztą podobny sposób argumentacji podejmują dokumenty watykańskich kongregacji kierowane do ludzi dobrej woli, które opierają się na racjonalnym dowodzeniu stwierdzeń moralnych Kościoła, korzystając z wiedzy naukowej i prawa naturalnego.

W przypadku ekspertów pracujących w komisjach skupiających osoby niewierzące pojawia się tendencja do zawężania spektrum swoich zainteresowań do poszukiwania konsensusu z inaczej myślącymi. Nie zawsze przyjmuje to postać kompromisu, ale w istotny sposób oddala od radykalizmu Ewangelii i milcząco pomija wpływ łaski. Ma to poważne konsekwencje dla uprawianej przez nich teologii, zarówno w jej zakresie treściowym, jak i w postawie wobec Kościoła. Teologia moralna jako eklezjalna nauka wiary opiera się na świadectwie Jezusa, który nie tylko przyniósł instrukcje na temat ludzkiego postępowania w zakresie moralności, ale nade wszystko odnowił stworzenie, udzielając mu zbawczej łaski zdolnej wynieść człowieka na wyższy poziom postępowania cechującego się dążeniem do doskonałej miłości mającej źródło w Bogu.

Obserwując zjawisko dialogu teologii ze światem, dostrzega się trudną do pokonania aporię, ujawniającą się w karkołomnej próbie pogodzenia racji odzwierciedlających mentalność świata i mądrość Ewangelii. W istocie owa aporia teoretycznie nie istnieje, gdyż Jezus przyszedł zbawić każdego człowieka, takim jakim on faktycznie jest. Stąd mądrość Ewangelii jest ponadczasowa i uniwersalna. Chodzi o właściwe zrozumienie zawartości Dobrej Nowiny i przekazanie jej słuchaczom na poziomie ich historycznych uwarunkowań.

Pozostaje jednak problem adekwatnego języka, który ujmuje bogactwo Ewangelii oraz jest zrozumiały dla ludzi uwikłanych w uwarunkowania kulturowe i moralne. Prawda Ewangelii jest nade wszystko Dobrą Nowiną, ale może stać się oskarżeniem w obliczu braku zgodności życia jej adresatów z sumieniem wskazującym prawdę o zachowaniu.

Papież Franciszek, przemawiając 21 czerwca 2019 roku na kongresie teologów zatytułowanym *Teologia po Veritatis gaudium*, powiedział: „Teologia, zwłaszcza w takim kontekście, winna być teologią akceptacji i rozwijać autentyczny dialog z instytucjami społecznymi i obywatelskimi, z ośrodkami uniwersyteckimi i badawczymi, ze zwierzchnikami religijnymi i ze wszystkimi ludźmi dobrej woli, w celu budowania w pokoju społeczeństwa integrującego i braterskiego, a także w celu ochrony świata stworzonego. Kiedy we wstępie *Veritatis gaudium* wymienia się pogłębianie *kerygmatu* i dialog jako kryteria odnowy studiów, chodzi o powiedzenie, że mają one służyć drodze Kościoła, który coraz bardziej stawia w centrum ewangelizację. Nie apologetykę, nie podręczniki – jak słyszeliśmy – lecz ewangelizowanie. W centrum jest ewangelizacja, co nie oznacza prozelityzmu. W dialogu z kulturami i religiami Kościół głosi Dobrą Nowinę o Jezusie i praktykę miłości ewangelicznej, którą On głosił jako syntezę całego nauczania Prawa, wizji proroków i woli Ojca. Dialog jest przede wszystkim metodą rozeznania i głoszenia Słowa miłości, które jest skierowane do każdego człowieka i które chce zamieszkać w sercu każdej osoby. Tylko gdy słucha się tego Słowa i doświadcza miłości, którą ono przekazuje, można rozpoznać aktualność *kerygmatu*. Dialog w ten sposób rozumiany jest formą akceptacji” (Franciszek 2020b).

Różnorodność środowisk, do których posłany jest teolog, wskazuje na potrzebę zróżnicowania środków przekazywania Dobrej Nowiny. Ludzie dzisiaj coraz rzadziej czytają podręczniki, a częściej szukają odpowiedzi na swe pytania w Internecie. Potrzebują raczej krótkich tekstów, które w jasny i przystępny sposób ukażą prawdy ewangeliczne jako coś, co może ożywiać ludzkie życie i nadawać jemu sens. Warto wspomnieć w tym kontekście dwóch wybitnych polskich teologów moralistów, którzy prowadząc systematyczne badania i tworząc naukowe dzieła z zakresu teologii moralnej, potrafili je przekazywać prostym językiem tysiącom odbiorców. Ksiądz prof. Janusz Nagórny (1950-2006) znany był jako bardzo dobry kaznodzieja i autor felietonów, które

naświetlały kwestie moralności chrześcijańskiej oraz podejmowały aktualne zagadnienia nurtujące katolików (Derdziuk 2008, 15-35). Ksiądz prof. Ireneusz Mroczkowski (1949-2020) dzięki swojemu zaangażowaniu we wspólnoty ludzi świeckich oraz prowadzeniu bloga potrafił inspirować do szukania odpowiedzi na pytanie, jak po chrześcijańsku ująć aktualne wyzwania czasu (Zadykowicz 2020a, 117-145; Derdziuk 2020, 23-33). Do teologów o mniejszym zakresie oddziaływania należy postać ks. prof. Alojzego Drożdża (1950-2019), który w wielu artykułach na łamach *Tarnowskiego Gościa Niedzielnego* naświetlał różne aspekty chrześcijańskiej moralności (Surmiak 2020, 46-56). Aktualnie taką posługę hermeneutyczną pełni ks. prof. Paweł Bortkiewicz, który pisze wiele tekstów i udziela się w różnych mediach.

3. Misja teologa moralisty

Do istotnych zadań teologia moralisty, w poważny sposób zajmującego się uprawianiem teologii moralnej jako życiowego powołania, należy osobiste uświęcenie się, które jest owocem wejścia w nowe przymierze z Bogiem w ramach odkrywania swej misji w Kościele. Przez osobistą świętość teolog nie tylko oddaje chwałę Bogu, ale też daje czytelne świadectwo, że rozważane przez niego treści mają moc przemiany życia i otwierają na działanie Ducha Świętego. Instrukcja o powołaniu teologa wskazuje na to jednoznacznie: „Teolog – z racji swojego powołania – musi żyć intensywną wiarą i zawsze łączyć badania naukowe z modlitwą. [...] Uprawianie teologii wymaga duchowego wysiłku związanego ze zdobywaniem ścisłości i uświęceniem” (Kongregacja Nauki Wiary 1995, 356).

Można też odwołać się do słów papieża Benedykta XVI z listu na 100-lecie urodzin św. Jana Pawła, w którym papież senior stwierdził, że jego poprzednikowi z Polski „przez całe życie chodziło o to, aby obiektywne centrum wiary chrześcijańskiej – naukę o zbawieniu – subiektywnie przyjąć za swoje i uzdalniać innych do jego przyjęcia” (Benedykt XVI 2020). Przykładem owocności misji teologa jest postać św. Alfonsa Marii de Liguori, który więcej zdziałał przykładem życia oddanego Bogu promieniującego pobożnością niż podręcznikami, które napisał.

Kolejnym zadaniem teologa jest służba Kościołowi objawiająca się w dostarczaniu Urzędowi Nauczycielskiemu Kościoła nowych inspiracji do odpowiadania na wyzwania świata oraz pogłębiania intuicji teologicznych przez ulepszanie rozumienia orędzia moralnego i dostarczanie argumentów do uzasadnienia nadziei, którą niesie przesłanie ewangeliczne. W tej samej linii służenia Kościołowi jest bycie krytycznym głosem wobec instytucji Kościoła, któremu konstruktywna krytyka jest potrzebna do owocnego spełniania misji

ogłaszania światu zbawienia. Teolog winien wypełniać misję prorocką przez pogłębianie nauki głoszonej w Kościele i ukazywanie konsekwencji przyjmowanych założeń oraz używanych terminów. Zarazem winien być zdolny do interpretowania znaków czasu, dostrzegając to, co Duch mówi do Kościoła. Oznacza to gotowość do słuchania ludzi i poznawania aktualnych trendów kulturowych, które zostaną zinterpretowane w świetle antropologii teologicznomoralnej.

Ksiądz Tadeusz Zadykowicz, odwołując się do encykliki *Veritatis splendor* (Jan Paweł II 1993, 110), napisał, że zadaniem teologów moralistów „jest uczestnictwo w *munus propheticum* Chrystusa i Kościoła, głoszenie przykazań Bożych i miłości Chrystusa, pouczanie o normach, które Kościół ogłasza, poszukiwanie głębszych rozumowych uzasadnień do jego nauczania, przekonywanie o słuszności jego nakazów oraz ich znaczeniu, naświetlanie podstaw biblijnych, znaczeń etycznych oraz motywacji antropologicznych doktryny moralnej Kościoła, dostarczanie ludziom nowej argumentacji do wierzenia i postępowania zgodnego z wiarą (Zadykowicz 2020b, 367-368).

Instrukcja o powołaniu teologa przyznaje, że „Pasterze nie zawsze natychmiast rozumieli wszystkie aspekty lub całą złożoność pewnych zagadnień” (Kongregacja Nauki Wiary 1995, 361). W misji teologa „Gotowość do lojalnej akceptacji tego nauczania, głoszonego przez Urząd Nauczycielski w materii, która sama w sobie może podlegać udoskonaleniom, powinno stanowić regułę. Może się jednak zdarzyć, że w pewnych przypadkach teolog będzie miał wątpliwości stawiające pod znakiem zapytania stosowność, formę czy nawet treść danego wystąpienia Urzędu Nauczycielskiego” (Kongregacja Nauki Wiary 1995, 361).

Zadaniem teologów jest też tworzenie gremiów opiniotwórczych, które nie tylko będą brały udział w bieżącej debacie publicystycznej, ale wypracują odpowiedź na wyzwania czasu ukazującą wartość rozwiązań istniejących w przeszłości i zachowującą otwartość na nowe sposoby rozumienia problemów kwestii moralnych i ich adekwatnego przedstawiania człowiekowi zanurzonemu w zsekularyzowanej kulturze nasyconej konsumizmem, pogonią za sukcesem oraz poddanej procesowi cyfryzacji i globalizacji. Teolog musi sobie zdawać sprawę, że proces przemian kulturowych ciągle przyspiesza i zmiany w mentalności wpływającej na rozumienie podstawowych wartości są bardzo głębokie, tak iż obecnie ma się do czynienia z zupełnie nową wrażliwością.

Chodzi też o tworzenie środowisk żywego Kościoła, w których teologia karmi duchowość i pobożność wiernych Kościoła mających świadomość dokonujących się zmian i zarazem mających zdolność do ich interioryzowania w codziennej egzystencji (Nagórny 2006, 115). Teolog pomaga w znalezieniu odpowiedzi na pytanie, jak żyć i jak reagować na wyzwania czasów. Teologia stworzona z za biurka nie ożywi Kościoła i nie udzieli odpowiedzi na pytania,

które stawiają ludzi w świecie. Brak wycucia sytuacji współczesnego człowieka sprawia, że treści przekazywane przez publikowane teksty nie trafiają do ludzi, którzy nie rozumieją ich znaczenia i nie potrafią ich odnieść do swojego życia. Potrzeba zatem, jak przypomina to papież Franciszek, nawrócenia duszpasterskiego teologii, która nic nie tracąc ze swej pogłębionej refleksji opartej na poprawnej metodologii i solidnej wiedzy zbieranej w uważnej lekturze, będzie umiała dostrzec perspektywę eklezjalną i potrafi ożywiać wiarę Ludu Bożego.

AN ADEQUATE MORAL THEOLOGY FOR OUR TIMES

SUMMARY

The present state of moral theology in Poland bears some signs of a crisis, as the number of students of theological sciences is shrinking and the faith, which can give wings to the testimony of theologians, is weakening. The progressive process of secularization becomes at the same time a challenge to a deeper interpretation of contemporary culture and to find a new way and language of conveying the Gospel content. Pope Francis emphasized that theological studies “constitute a kind of providential cultural laboratory in which the Church performs a performative interpretation of the reality that flows from the event of Jesus Christ and which is nourished by the gifts of wisdom and knowledge which the Holy Spirit enriches in various forms the whole people of God.” Proper identification of the addressees of the Church’s moral message will allow for a better adjustment of the forms of teaching. Theology is to serve the People of God in a deeper experience of faith and to contribute to the ongoing public debate in order to explain the Church’s position and to argue moral truths. For this purpose, you also need to use new media that will allow you to reach a wider audience.

Keywords: moral theology, methodology of moral theology, vocation of theologian

Słowa kluczowe: teologia moralna, metodologia teologii moralnej, powołanie teologa

BIBLIOGRAFIA

- Benedykt XVI. 2011a. *Kazanie podczas nabożeństwa ekumenicznego w byłym klasztorze augustiańskim*, Erfurt, 23 września 2011.
- Benedykt XVI. 2011b. *Przemówienie wygłoszone w czasie spotkania z niemieckimi katolikami świeckimi zaangażowanymi w życie kościelne i społeczne*, Fryburg Bryzgowijski, 25 września.

- Benedykt XVI. 2020. *List z okazji setnej rocznicy urodzin papieża Polaka*. Dostęp 16.10.2020. <https://pl.aleteia.org/2020/05/15/benedykt-xvi-ujawnia-jak-2-razy-powiedzial-nie-janowi-pawlowi-ii-list-papieza-seniora/>.
- Derdziuk, Andrzej. 2008. Książd Janusz Nagórny świadek teologii nadziei. W: *Świadek nadziei*. Ks. prof. Janusz Nagórny twórca i nauczyciel teologii moralnej, red. Andrzej Derdziuk, 15-35. Lublin: Wydawnictwo Diecezjalne w Sandomierzu.
- Derdziuk, Andrzej. 2010. *Teologia moralna w służbie wiary Kościoła*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Derdziuk, Andrzej. 2020. *Życiorys naukowy ks. Ireneusza Mroczkowskiego*. W: *Dyscyplina rozumu i uczciwość serca*. Ks. Ireneusza Mroczkowskiego (1949-2020) sposób uprawiania teologii moralnej, red. Andrzej Derdziuk, Wojciech Kućko, 23-33. Lublin: TN KUL.
- Franciszek. 2013. Adhortacja apostolska *Evangelii gaudium*.
- Franciszek. 2017. Konstytucja apostolska *Veritatis gaudium*.
- Franciszek. 2020a. Encyklika *Fratelli tutti*.
- Franciszek. 2020b. *Przemówienie na kongresie nt. «Teologia po Veritatis gaudium» w Neapolu*. Dostęp 16.10.2020. https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/franciszek_i/przemowienia/neapol_21062019.html.
- Góralczyk, Paweł. 2007. Teologia moralna – w poszukiwaniu tożsamości metodologicznej. *Studia Nauk Teologicznych*, 2, 189-202.
- Jan Paweł II. 1993. Encyklika *Veritatis splendor*.
- Jan Paweł II. 1994. *Przekroczyć próg nadziei*. Lublin: RW KUL.
- Kongregacja Nauki Wiary. 1995. Instrukcja o powołaniu teologa w Kościele „Donum veritatis”. W: *W trosce o pełnię wiary. Dokumenty Kongregacji Nauki Wiary 1966-1994*, tłum. i opr. Zygmunt Zimowski i Janusz Królikowski, 353-369. Tarnów: Biblos.
- Kościelniak, Cezary. 2020. *Aktywny Kościół odpowiedzią na ulicznych hejterów. Zmieńmy front tej wojny. Katolickie imaginarium*. Dostęp: 16.10.2020. <https://klubjagiellonski.pl/2020/08/17/>.
- Nagórny, Janusz. 2006. Natura teologii moralnej. W: *Polska teologia moralna czterdzieści lat po Soborze Watykańskim II*, red. Janusz Nagórny i Jerzy Gocko, 91-125. Lublin: Gaudium.
- Pius XII. 2013. *Z listu apostolskiego papieża*. W: *Liturgia godzin zakonów franciszkańskich w Polsce*, t. II. *Okres Wielkiego Postu, Okres Wielkanocy*, 1455. Wrocław: Franciszkańskie Wydawnictwo św. Antoniego.
- Sobór Watykański II. 2012. *Dekret o formacji kapłańskiej „Optatam totius”*.
- Surmiak, Wojciech. 2020. „Pod etoskopem” ks. prof. Alojzego Drożdża na łamach „Tarnowskiego Gościa Niedzielnego” (1996-2004). Wykaz bibliograficzny. W: *Człowiek Bogu. Człowiek człowiekowi. Człowiek światu. Księga pamiątkowa dedykowana śp. Ks. prof. dr hab. Alojzemu Drożdżowi (1950-2019)*, red. Wojciech Surmiak, 46-56. Katowice: Księgarnia św. Jacka.
- Zadykowicz, Tadeusz. 2020a. Ks. Ireneusz Mroczkowski – Autor bloga. W: *Dyscyplina rozumu i uczciwość serca*. Ks. Ireneusza Mroczkowskiego (1949-2020) sposób uprawiania teologii moralnej, red. Andrzej Derdziuk i Wojciech Kućko, 117-145. Lublin: TN KUL.
- Zadykowicz, Tadeusz. 2020b. Czy jesteśmy moralistami kolejnego przełomu?. W: *Człowiek Bogu. Człowiek człowiekowi. Człowiek światu. Księga pamiątkowa dedykowana śp. Ks. prof. dr hab. Alojzemu Drożdżowi (1950-2019)*, red. Wojciech Surmiak, 367-368. Katowice: Księgarnia św. Jacka.

Andrzej Derdziuk OFMCap – profesor nauk teologicznych, specjalista teologii moralnej, kierownik Katedry Bioetyki Teologicznej w Instytucie Nauk Teologicznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, ORCID: 0000-0003-4678-726X, kontakt: andrzej.derdziuk@kul.pl

JACEK BRAMORSKI

Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku

Filozoficzno-teologiczne źródła muzykoterapii w starożytności i średniowieczu

Przekonanie o terapeutycznym oddziaływaniu muzyki towarzyszy ludzkości od najdawniejszych czasów. Świadectwem tego są wydarzenia opisane w Biblii, pisma antycznych myślicieli, jak również prehistoryczne rysunki odnajdywane w jaskiniach oraz starożytne zabytki malarstwa. O najwcześniejszych medycznych zastosowaniach muzyki możemy także wnioskować na podstawie obserwacji zwyczajów plemion ludzi pierwotnych, żyjących jeszcze do dziś, którzy rytualnym tańcem, rytmem i śpiewem leczą członków swojego plemienia. Obecnie muzykoterapia uznana jest za jedną z metod wspomagających kompleksowe oddziaływanie lecznicze, m.in. w psychiatrii, neurologii, kardiologii, dermatologii, geriatrii, stomatologii i opiece paliatywnej.

Terapeutyczny wpływ muzyki jest przedmiotem wieloaspektowych badań naukowych, zwłaszcza w zakresie medycyny, psychologii i pedagogiki. Należy jednak pamiętać, że muzykoterapia jako nauka interdyscyplinarna, korzystająca z osiągnięć medycyny i muzykologii, powinna być rozpatrywana w szerokim kontekście humanistycznym, w którym obecna jest refleksja filozoficzno-teologiczna. Niestety, wymiar ten nie jest w wystarczającym stopniu uwzględniany w analizach muzykoterapeutycznych. A przecież od czasów antycznych bliski związek sztuki, a zwłaszcza muzyki z medycyną, ma źródło w tych dwóch dziedzinach, czyli w szeroko pojętej perspektywie etyczno-antropologicznej. Pacjent to osoba ludzka, czyli jedność psychofizyczna, której istotę oddaje łacińskie określenie *corpore ed anima unus* („jeden ciałem i duszą”). *Katechizm Kościoła katolickiego* przypomina, że jedność ciała i duszy jest tak głęboka, że można uważać duszę za „formę” ciała. Dzięki duszy ciało

utworzone z materii jest ciałem żywym i ludzkim; duch i materia w człowieku nie są dwiema połączonymi naturami, ale ich zjednoczenie tworzy jedną naturę (por. *Katechizm Kościoła katolickiego*, 365; Góźdź 2010, 53-58).

Ten antropologiczny fundament jest niezwykle ważny nie tylko w personalistycznym podejściu do pacjenta, ale także w zrozumieniu ścisłej relacji pomiędzy elementem duchowym i materialnym człowieka. Zwraca na to uwagę słynna maksyma Hipokratesa: „By leczyć ciało ludzkie, konieczna jest wiedza o całości zjawisk”. Uchwycenie tej „całości”, czyli głębokiej jedności psychofizycznej w perspektywie filozoficzno-teologicznej, jawi się jako istotny problem badawczy we współczesnym dyskursie naukowym w zakresie muzykoterapii. Potrzebne jest dowartościowanie w analizach terapeutycznego oddziaływania muzyki powszechnego i niezwykłego elementu kondycji ludzkiej, jakim jest otwartość i ukierunkowanie na Boga. Człowiek jako *homo religiosus* i *capax Dei*, doświadczając swej niewystarczalności i kruchości, dąży do przekroczenia tych ograniczeń i odnalezienia wartości, które nadadzą sens jego egzystencji (por. Klimowski 2015, 99-102). Otwartość na Byt Transcendentny leży zatem u źródeł integralnie rozumianej muzykoterapii, o czym świadczy tradycja myśli antycznej i biblijnej oraz koncepcje średniowieczne.

1. Lecniczy charakter muzyki w tradycji antycznej

W starożytnych Chinach i Indiach powszechnie zajmowano się leczniczym oraz etycznym charakterem muzyki, czego wyrazem są traktaty opisujące skale muzyczne, konstrukcje melodyczne oraz rytmy mające zdolność oddziaływania na stan zdrowia człowieka. Do najważniejszych świadectw dalekowschodniego kręgu kulturowego należy w tym zakresie *Księga obyczajów – Liji* (V w. przed Ch.). Według niej muzyka oddziałuje na wnętrze, obyczaj zaś wpływa na postawę zewnętrzną człowieka. Dlatego należy starać się, aby działanie obyczaju ograniczyć, wpływ muzyki zaś potęgować. Jeden z najstarszych tekstów medycznych (ok. 1550 r. przed Ch.) umieszczony na tzw. *Papirusie Ebersa*, zawiera wiele śpiewanych wskazówek dla lekarzy starożytnego Egiptu. Stosowali je oni jako inkantacje w celu uzdrowienia chorych (por. Thaut 2015, 143-158; Y. Wu 2019, 84-92; David 2008, 181-194; Szwed 2005, 177-178).

Pierwsze sklasyfikowanie oraz systematyczne wykorzystanie w praktyce terapeutycznej określonych rodzajów muzyki zawdzięczamy starożytnym Grekom. Już u początków sztuki helleńskiej odnaleźć można przekonanie o uzdrawiającej mocy *chorei*, łączącej w sobie muzykę, taniec i poezję. Na jej wspólne pochodzenie z medycyną wskazywał w traktacie *O muzyce* Pseudo-Plutarch (por. Pseudo-Plutarch 1992, 24; Szczeklik 2003, 80-81). Przedsta-

wiciele szkoły pitagorejskiej przyjmowali jako podstawowe kryterium oceny muzyki stosunki liczbowe, a także interwały i rytmy (por. West 2003, 261). Taka zasada stała się źródłem jednej z najważniejszych koncepcji, dotyczącej terapeutycznego znaczenia muzyki jako *katharsis*, czyli oczyszczenia – to pojęcie wielokrotnie powraca w tekstach pitagorejczyków (por. Podbielski 2004, 546).

Charakterystyczną cechą antycznego pojmowania muzyki było uznawanie siły jej oddziaływania na usposobienie słuchaczy. Uważano, że może ona człowieka uspokajać, pocieszać, odrywać od codziennych trosk, a także pobudzać i wprowadzać w stan uniesienia, a nawet szału. Dlatego Grecy rozmyślnie posługiwali się muzyką w celu oddziaływania na nastroje ludzi. Przykładem tego jest uspokojenie wzburzonego tłumu śpiewem Terpandra podczas zamieszek, które w połowie VII wieku przed Chr. wybuchły w Sparcie (por. West 2003, 45). Muzyka obecna była w codziennym życiu Greków, nie tylko towarzysząc rytuałom religijnym czy uroczystościom, ale nade wszystko przenikając proces wychowania i duchowego dojrzewania człowieka, prowadząc go ku kontemplacji piękna. Ten szczególny wymiar helleńskiego rozumienia i doświadczania muzyki nosi nazwę „etosu muzycznego” (por. Cates 2013, 31-41; Bramorski 1998, 21-82; Mathiesen 1984, 264-279).

Zasługą pitagorejczyków było nadanie filozoficznych podstaw, sięgające do czasów prehistorycznych – przeświadczeniu o terapeutycznej mocy muzyki. Sformułowali oni katartyczną koncepcję muzyki jako oczyszczającego lekarstwa dla ludzkiej duszy, nadając jej funkcję etyczną i wychowawczą (por. West 2016, 51-68; Fubini 1997, 35). Pitagoras i jego uczniowie nie tylko klasyfikowali, ale także stosowali w praktyce typy muzyki wywołujące różnorodne skutki, zarówno pobudzające, jak i uspokajające. W codziennym życiu sami wykorzystywali uzdrawiające oddziaływanie muzyki, gdy udając się na spoczynek, oczyszczali umysły z niepokoju i zgiełku dnia poprzez specjalnie dobrane melodie, dzięki którym odzyskiwali spokój. Rankiem, po przebudzeniu, aby dobrze rozpocząć dzień, śpiewali pieśni, które pomagały im uwolnić się od sennej ociążałości i podjąć obowiązki. Wśród pitagorejczyków panowało przeświadczenie, że muzyka wspomaga leczenie chorób ciała poprzez stosowanie inkantacji (zaklęć) i pieśni oczyszczających umysły. Pitagoras w terapii chorych posługiwał się zarówno wokalnymi inkantacjami, jak i muzyką instrumentalną. Tradycja pitagorejska podaje, że miał on śpiewać przy akompaniamencie liry peany Taletasa, aby wprowadzać swych uczniów w pogodny stan ducha, oraz uzdrawiające pieśni, lecząc choroby cielesne. Owocność tej muzykoterapii zależała od dobrania odpowiednich tonacji, skal i rytmów melodii granych na lirze bez słów. W okresie hellenistycznym późniejsi pitagorejczycy podejmowali nawet próby wykorzystania magicznego brzmienia liry, aby wyzwalać dusze z więzów śmierci. Świadczy o tym słynny mit o Or-

feuszu, który grając na lirze, pokonał groźne siły Hadesu i wyprowadził swoją ukochaną żonę Eurydykę z krainy umarłych. Ta mitologiczna scena stała się archetypem mocy muzyki i miłości, inspirując zarówno do poszukiwań naukowych, jak i artystycznych (por. McClary 2007, 155-159; Gioia 2006, 69-88; West 2003; James 1996, 38).

Znalazło to wyraz w poprzedzających erę homerycką wierzeniach orfickich, których istotnym elementem było doświadczenie uzdrawiającego oddziaływania muzyki. Według nich dusza uwięziona w ciele dostępowała wyzwolenia poprzez oczyszczenie, do którego prowadziły misteria orfickie, związane z tańcem, śpiewem i grą na instrumentach (por. Rybowska 2020, 23-51; Zarewicz 2009, 225-240; Eliade 1988, 256-259). Przedstawiciele szkoły pitagorejskiej nie poprzestawali w swoich filozoficznych dociekaniach na dążeniu do poznania porządku kosmicznego, ale zajmowali się także refleksją etyczną i teologiczną. Uważali, że odkrycie praw harmonii warunkujących strukturę wszechświata oraz ludzkiej *psyche* umożliwia zbliżenie się do sfery *sacrum*, stanowiąc podstawę moralności. Poznanie poprzez muzykę istoty kosmicznego porządku umożliwiało człowiekowi bezpośredni kontakt z boskością (por. Dembiński 2010, 51-52; Huffman 2009, 21-44; Gajda 1996, 163).

Według pitagorejczyków muzyka miała głęboki sens religijno-etyczny, gdyż wyzwalała i oczyszczała ludzką duszę. Dzięki temu zajmowała pośród różnych dziedzin sztuki miejsce szczególne, stając się darem bogów. Nie była tylko dziełem człowieka, ale objawiała nadrzędne zasady, boski wzorzec, do którego winien się on stosować. Co więcej, muzyka, będąc głosem duszy, wyrażała to, co w ludziach najgłębsze i najpiękniejsze. Człowiek wypowiadał się poprzez śpiew, grę na instrumencie oraz rytmy, ukazując to, co w nim najbardziej wewnętrzne – swoją psychikę i charakter (por. Provenza 2014, 300-314; Tatkiewicz 2009, 97-98).

Do idei pitagorejskich nawiązał Platon, który uważał, że harmonia muzyki odzwierciedla harmonię duszy i harmonię kosmosu. Dzięki temu muzyka stanowi doskonałe narzędzie psychoterapeutyczne, wprowadzając harmonię do zachwianej równowagi duszy. Poszczególne skale muzyczne Platon nadawał wartości etyczne, uważając niektóre z nich za pożyteczne, inne zaś za szkodliwe dla wewnętrznej równowagi człowieka. W dziele pt. *Państwo* zawarł swoją interpretację skal muzycznych, uznając za dopuszczalne tylko te, które wyrażają *ethos* człowieka męznego i opanowanego. Platońska koncepcja etosu muzycznego stworzyła podstawę dla greckiej *paidei* oraz praktyki muzykoterapeutycznej (por. Platon 2001, 94-101; West 2016, 57-65; Thaut 2015, 149-150; Jaeger 2001, 797-799).

Teorie Pitagorasa i Platona dotyczące terapeutycznego znaczenia muzyki zostały usystematyzowane w dziełach jednego z najwybitniejszych myślicieli antycznych – Arystotelesa. Według niego muzyka odgrywa rolę lekarstwa dla

duszy, gdyż naśladuje uczucia, które niepokoją człowieka i z których pragnie się on oczyścić. Arystoteles w *Polityce* twierdził, że takie uczucia, jak „litość, strach, a także zachwyty”, dotyczą wszystkich ludzi, chociaż doświadczane są przez nich z różnym natężeniem – u jednych „z wielką przejawiają się siłą”, a u innych z mniejszą. Ci bowiem, którzy są czymś silnie wstrząśnięci, słuchając „świętych pieśni [...] wprawiających duszę w stan zachwyty, uspokajają się, jakby zażyli jakiegoś lekarstwa i środka uśmierzającego. Takie samo wrażenie muszą odczuwać ci, którzy są skłonni do uczucia litości i strachu, i w ogóle ludzie wrażliwi, inni zaś, o ile kogoś któreś z tych uczuć poruszy; wszyscy jednak odczuwają w takim razie pewne oczyszczenie i ulgę połączoną z rozkoszą. Podobnie i śpiewy o takim oczyszczającym dusze charakterze sprawiają ludziom nieszkodliwą uciechę” (Arystoteles 2001a, 224; por. Halliwell 2003, 499-517). Według Władysława Tatarkiewicza Arystotelesowska koncepcja muzycznego *katharsis* polegała nie tyle na „oczyszczeniu” uczuć poprzez ich uszlachetnienie, ile raczej na „oczyszczeniu” umysłu z uczuć poprzez ich wyładowanie. Dzięki temu słuchacz uwalniał się od „nadmiaru niepokojących go uczuć i zdobywał spokój wewnętrzny” (Tatarkiewicz 2009, 172). *Katharsis* miała również cel etyczno-wychowawczy, oczyszczając człowieka z wad, stając się swoistą *metanoia*, czyli nawróceniem (por. Krasnodębski 2009, 25).

Nawiązując do wcześniejszych osiągnięć pitagorejsko-orfickich, Stagiryta twierdził, że *katharsis* dokonuje się przez *mimesis* muzyczną. „Naśladownicтво” (gr. *mimesis*, łac. *imitatio*) stanowi jedno z kluczowych pojęć antycznej teorii sztuki. Prawdopodobnie jego pierwotne, etymologiczne znaczenie wywodziło się od „mima”, który w rytualnej *chorei*, poprzez śpiew i taniec, wyrażał przeżycia bohatera kultowego dramatu dionizyjskiego. W dziele zatytułowanym *Poetyka* Arystoteles wyjaśnia fundamentalne dla swej teorii sztuki pojęcie *mimesis*, pojmowanego jako akt twórczej kreacji (por. Arystoteles 2001b, 564-626). W koncepcji Arystotelesowskiej muzyka stanowiła jedną z najbardziej mimetycznych dziedzin sztuki, gdyż w rytmach i w melodiach odnaleźć można realistyczne naśladowanie ludzkich emocji i postaw. Autor *Polityki* zauważył: „Jest wielkie podobieństwo co do prawdziwej natury między rytmami i melodiami a gniewem i łagodnością, męstwem i rozważą, i ich wszystkimi przeciwieństwami oraz innymi uczuciami etycznymi. Dowodzą tego fakty: słuchamy takich melodii i nastrój duszy naszej ulega zmianie. Od przyzwyczajania się do tego, by smucić się czy cieszyć na widok podobieństw, blisko jest jednak do takiego zachowania się wobec rzeczywistości” (Arystoteles 2001a). Mimetyczna *katharsis* obejmuje całego człowieka, zarówno jego sferę uczuciową, jak i duchowo-moralną (por. Belfiore 1992, 345-347).

Dla Arystotelesa muzyczna *katharsis* pełniła funkcję terapeutyczną. Zwracając uwagę na zróżnicowany pod względem etycznym charakter poszczegól-

gólnych skal muzycznych, dopuszczał stosowanie ich wszystkich, podkreślając jednak, aby używano ich „w różny sposób” (Arystoteles 2001a, 224; por. Woerther 2008, 98-103; Szczeklik 2003, 81-86). Stagiryta był przekonany, że w wychowaniu moralnym człowieka „pewne rodzaje muzyki wywierają wpływ ujemny” (Arystoteles 2001a, 222; por. Sachs 1988, 278-280).

Dlatego w swej *Poetyce* rozróżniał auletykę, czyli związaną z kultem Dionizosa muzykę śpiewaną przy akompaniamencie aulosu, która wprowadzała słuchacza w trans zmysłowy, oraz kitarystykę, czyli muzykę apollińską, wykonywaną przy wtórze kitary w duchu umiaru, harmonii i równowagi (por. Arystoteles 2001b). W *Polityce* krytycznie oceniał aulos, jako instrument niesprzyjający moralnemu uporządkowaniu, gdyż nie działa „na uczucia kojąco”, powodując bardziej „wyzwolenie uczuć aniżeli pouczenie” (Arystoteles 2001a, 222). Jednak nie negował zupełnie aulosu, doceniając jego terapeutyczny wpływ na łagodzenie uczucia smutku (por. Fubini 1997, 57-58).

Akceptowanie przez Arystotelesa różnych rodzajów muzyki jest świadectwem jego realistycznej „etyki spraw ludzkich”, czyli tego wszystkiego, z czym musi zmagać się człowiek, aby osiągnąć moralną doskonałość. Arystotelesowska koncepcja uzdrawiającego i etycznego znaczenia muzyki oraz jej wpływu na wychowanie budowana była na swoistej „wierze” w człowieka, w to, że pomimo doświadczanych problemów, sprzecznych niejednokrotnie uczuć i namiętności, pragnie on w głębi swej duszy dążyć do dobra (por. Stamou 2002, 3-16; Krasnodębski 2009, 26).

2. Uzdrawiająca moc muzyki w ujęciu biblijnym na przykładzie króla Dawida

Biblia jest jedynym w swoim rodzaju przekazem pamięci pokoleniowej, w którym zawarte są nie tylko treści religijne, ale także inspiracje będące źródłem kulturowego dziedzictwa ludzkości. Kardynał Gianfranco Ravasi stwierdza, że „Biblia jest *wielkim kodem*, czyli punktem odniesienia dla naszej kultury, którego nie można pominąć; gwiazdą polarną, którą wszyscy – wierzący i niewierzący – kierowali się, gdy szukali piękna, prawdy, dobra, a nawet odrzucali ją, aby błąkać się po bezdrożach” (Ravasi 2006, 10). Fundamentalnym pragnieniem człowieka Biblii było głębokie przeżywanie wiary w postawie uwielbienia Boga. Temu doświadczeniu towarzyszyła jednak świadomość, że samo słowo jest zbyt słabe, aby unieść tajemnicę Tego, który jest *Trishagion* – po trzykroć Święty (por. Szymik 2014, 22-23). Wówczas słowu przychodzi z pomocą muzyka. Trafnie ujął to kardynał Joseph Ratzinger: „Gdy człowiek nawiązuje kontakt z Bogiem, nie wystarcza już zwyczajne mówienie. Rozbudzane są wtedy sfery jego egzystencji, które spontanicznie stają się śpie-

wem, co więcej – to, co posiada sam człowiek, okazuje się niewystarczające do wyrażenia tego, co pragnie powiedzieć, dlatego zaprasza całe stworzenie, żeby razem z nim stało się śpiewem” (Ratzinger 2012, 112). Jedną z takich „sfer egzystencji” ludzkiej jest doświadczenie choroby, gdy muzyka spotyka się z modlitwą, aby nieść ukojenie w cierpieniu.

Księga Rodzaju wiąże początki muzyki z najwcześniejszym etapem rozwoju ludzkości, potwierdzając, że należy ona do świata człowieka od samego początku. Wkrótce po opisie stworzenia w *Genesis* pojawia się rodowód pierwszego muzyka: „Lamek wziął sobie dwie żony. Imię jednej było Ada, a drugiej – Silla. Ada urodziła Jabala; on to był praojcem mieszkających pod namiotami i pasterzy. Brat jego nazywał się Jubal; od niego to pochodzą wszyscy grający na cytrze i na flecie” (Rdz 4,19-21). Znamienny jest fakt, że jego imię wywodzi się etymologicznie od hebrajskiego słowa oznaczającego róg barani (*jobel*), z którego wytwarzano prymitywne rogi sygnalizacyjne tzw. *szofar* (por. Begbie 2007, 63; Mowry 1999, 541; Rebić 2001, 12-13; McKinnon 2001, 274; Gądecki 2010, 112; Montagu 2006, 36-41). Biblijna relacja o Jubalu jako praojcu muzyki stanowi szczególne dowartościowanie tej dziedziny sztuki, a także dowód, że starożytni Izraelici uznawali ją za jedną z najistotniejszych wartości ludzkiego życia. Jednocześnie ten fragment Księgi Rodzaju jest symbolicznym potwierdzeniem roli muzyki w twórczym uzewnętrznianiu duchowych doświadczeń człowieka (por. Chrostowski 2018, 421-440; Kubies 2013, 3-17; Waloszek 1995, 119). Znamienne jest to, że symbolika muzyczna wpisana jest w topografię Ziemi Świętej. Starożytni Izraelici nadali bowiem Jezioru Galilejskiemu ze względu na jego kształt nazwę Genezaret (hebr. *jam kinneret* od słowa *kinnor*, które oznacza harfę lub lirę). Ponadto rabini uważali, że szum fal i kołysanych przez wiatr trzciny brzmi niczym dotykane przez harfistę struny (por. Radke 2021, 5).

Szczególnie znaczenie dla rozwoju biblijnej koncepcji terapeutycznej mocy muzyki miał król Dawid (ok. 1040-970 przed Chr.). Wnikliwą charakterystykę tej postaci nakreślił Benedykt XVI: „Dawid, niezwykle człowiek i teolog, to postać złożona, przeszedł on różne istotne doświadczenia życiowe. W młodości był pasterzem stada swego ojca, potem po zmiennych i niekiedy dramatycznych kolejach losu został królem Izraela, pasterzem ludu Bożego. Człowiek pokoju, prowadził liczne wojny; niestrudzenie i wytrwale szukał Boga, lecz zdradził Jego miłość, i co jest rzeczą charakterystyczną: zawsze szukał Boga, choć niekiedy ciężko grzeszył; jako pokorny pokutnik przyjął Boże przebaczenie, jak również karę Bożą, i pogodził się z bolesnym losem. Dawid był więc, pomimo wszystkich swoich słabości, «według serca Pana» (por. 1 Sm 13, 14), człowiekiem, który modlił się z pasją i wiedział, co to znaczy błagać i wielbić” (Benedykt XVI 2011, 47).

Król Dawid „błagał i wielbił” śpiewem i grą na instrumentach muzycznych. Ukazany jest na kartach Pisma Świętego nie tylko jako wybitny władca

i wojownik, ale również jako utalentowany poeta i muzyk (por. 1 Sm 19,9), kompozytor pieśni i lamentacji, wirtuoz cytry (por. 1 Sm 16,16-18), wynalazca instrumentów (por. 2 Krn 29,27; Am 6,5) oraz tancerz (por. 2 Sm 6,14-15) (Jurczak 2018, 91-106; Provenza 2014, 323-324; Motte 1990, 201-204). Muzyczny wymiar życia króla Dawida podkreślany był wielokrotnie w literaturze i sztuce, np. Dante Alighieri nazwał go w *Boskiej komedii* „Ducha Świętego lutnistą” (Dante 1965, 422) i „śpiewakiem, pierwszym między Pańskie służki” (Dante 1965, 447). Jego bogate życie stało się inspiracją dla kompozytorów, czego przykładami są m.in. kantata *David e penitente* (KV 469) Wolfganga Amadeusza Mozarta, monumentalne oratoria *Król Dawid* Artura Honeggera i *Dawid i Batszeba* Ståle Kleiberga oraz opera *Saul i Dawid* Carla Nielsena.

Na teologiczny aspekt muzycznej działalności Dawida zwraca uwagę Druga Księga Samuela, nazywając go „śpiewakiem psalmów Izraela” (2 Sm 23,1). Król-muzyk miał świadomość, że jego śpiew jest znakiem działania Boga i sam to podkreślał: „Duch Pański mówi przeze mnie i Jego Słowo jest na moim języku” (2 Sm 23,2). Mocą muzyki pochodzącej z Bożego Ducha Dawid mógł przezwyciężyć nawet działanie złego ducha, który sprowadzał na króla Saula ataki szału. Zawarte w Pierwszej Księdze Samuela opowiadanie dotyczące tego wydarzenia jest jednym z fundamentalnych tekstów biblijnych ukazujących terapeutyczną moc muzyki: „Saula natomiast opuścił duch Pański, a opętał zły duch, zesłany przez Pana. Odezwali się do Saula jego słudzy: «Oto dręczy cię zły duch [zesłany przez] Boga. Daj więc polecenie, panie nasz, aby słudzy twoi, którzy są przy tobie, poszukali człowieka dobrze grającego na cytrze. Gdy będzie cię męczył zły duch zesłany przez Boga, zagra ci i będzie ci lepiej». Saul odrzekł sługom: «Dobrze, wyszukajcie mi człowieka, który by dobrze grał, i przyprowadźcie go do mnie!»” (1 Sm 16,14-17). Dworzanie Saula, starając się pomóc królowi, wskazali jako remedium odprężenie, jakie przynosi słuchanie spokojnej i nastrojowej muzyki. Zaproponowali władcy leczenie za pomocą muzykoterapii (por. Pawlaczyk, Zakrzewska 2007, 251-252). W kulturze antycznej istniało powszechne przekonanie o terapeutycznej mocy muzyki, przynoszącej ulgę ludziom, którzy doświadczają melancholii, depresji i wewnętrznego niepokoju. Na starożytnym Bliskim Wschodzie znana była profesja dworskich muzyków, którzy nie tylko dostarczali rozrywki, ale także dbali o splendor uroczystości państwowych i religijnych. Dawid nie był jednak jednym z nich, a jego obecność na dworze Saula służyć miała ukonstytuowaniu wzburzonych emocji króla, pełniąc funkcję psychoterapeutyczną. Nękanym przez napady szału władca posłuchał rady dworzan i polecił sprowadzić Dawida (por. 1 Sm 16,17-19; Chrostowski 2014, 19).

Efekty zastosowanej przez Dawida muzykoterapii były początkowo bardzo pozytywne, co poświadcza Pierwsza Księga Samuela: „A kiedy zły duch zesłany przez Boga napadał na Saula, brał Dawid cytrę i grał. Wtedy Saul

doznawał ulgi, czuł się lepiej, a zły duch odstępował od niego” (1 Sm 16,23). Gra Dawida na cytrze¹ przynosiła królowi psychiczne odprężenie i łagodziła rodzące się w nim napięcia. Uspokajała także jego agresję, gdy król przestawał nad sobą panować i popadał w szaleńcze uniesienie. Pojawiające się w analizowanym tekście biblijnym wzmianki o „napadach złego ducha zesłanego przez Boga” to starożytny sposób określania choroby psychicznej (obłądu) lub opętania. W świetle współczesnej wiedzy z zakresu psychiatrii zachowanie władcy zostałoby prawdopodobnie zaklasyfikowane jako rodzaj schizofrenii lub przypadek psychozy maniakalno-depresyjnej, którą cechują silne zaburzenia afektywne, wahania nastrojów, a nade wszystko cykliczne fazy depresji. Osoba chora zagraża wówczas samej sobie oraz otoczeniu (Dziadosz 2015 42-48; Ben-Noun 2013, 111-112). Można także zinterpretować objawy Saula jako zaburzenia urojeniowe, wskazujące na paranoję prześladowczą (Rosińska 2016, 130; Williams, Roux 2011, 1-6).

O pogłębiającej się chorobie Saula świadczy dalszy rozwój wypadków. Po pewnym czasie, z powodu zazdrości o sukcesy militarne i społeczną popularność młodego Dawida, stan Saula się pogorszył. Muzykoterapia przestała być skuteczna. Tak relacjonuje to autor Pierwszej Księgi Samuela: „A oto naza jutrz zły duch, zesłany przez Boga, opanował Saula, który popadł w szalę wewnątrz swojego domu. Dawid tymczasem grał na cytrze, tak jak każdego dnia. Saul trzymał w ręku dzidę. I rzucił Saul dzidą, bo myślał: «Przybiję Dawida do ściany». Lecz Dawid dwukrotnie tego uniknął. Saul bardzo bał się Dawida: bo Pan był z nim, a od Dawida odstąpił” (1 Sm 18,10-12). Waldemar Chrostowski zauważa: „Silnie kontrastowe przedstawienie obu postaci – Dawid trzyma w ręku cytrę, a Saul dzidę – stanowi wymowne zobrazowanie kondycji zdrowia i choroby. Drastycznie zmieniające się samopoczucie Saula wskazuje na objawy schizofrenii” (Chrostowski 2014, 20). Zachowanie Saula ma w cytowanym tekście znaczenie symboliczne. Dzida, która jako królewski atrybut była znakiem bohaterskich czynów, Saul próbował pozbawić życia bezbronego młodzieńca, który grał na cytrze. Dzida jako symbol wojny zostaje zestawiona z cytrą oznaczającą piękno i pokój (por. Rosińska 2016, 124).

Ta symbolika wskazuje nie tylko na terapeutyczny, ale także teologiczno-moralny wymiar wykonywanej przez Dawida muzyki, która miała na celu wyzwolenie i oczyszczenie od zła, czyli działanie kataraktyczne podobne do egzorcyzmu. Ojcowie Kościoła i średniowieczni teologowie (m.in. św. Ni-

¹ „Cytra” ta była prawdopodobnie rodzajem liry (hebr. *kinnor*), instrumentu strunowego składającego się z pudła rezonansowego i dwóch ramion przedzielonych poprzeczką, do której przymocowane było od trzech do 12 strun. Instrument był takiej wielkości, że można go było trzymać w jednej ręce, podczas gdy druga uderzała w struny. Tego typu lirę odnaleziono podczas prac archeologicznych w kananejskim mieście Megiddo. (Por. Walton, Matthews, Chavalas 2005, 334-335; Begbie 2007, 62; McKenzie 2000, 56-57).

cetasz z Remezjany, św. Izydor z Sewilli, św. Beda Czcigodny, Honoriusz z Autun, Hugo od św. Wiktora) interpretowali stan Saula jako rodzaj opętania demonicznego, a lirę Dawida przyrównywali symbolicznie do Krzyża Chrystusa, który przyniósł człowiekowi wyzwolenie z mocy złego ducha (por. Howe 2016, 539-559). Wszystko to sprawia, że „Dawid może [...] słusznie uchodzić za prekursora muzykoterapii i patrona muzykoterapeutów” (Biel 2018, 27).

Uzdrowiająca moc tworzonej przez Dawida muzyki znalazła swe odzwierciedlenie w Księdze Psalmów. Według tradycji żydowskiej, król-muzyk jest autorem ponad połowy psalmów (w tekście masoreckim przypisuje się mu 74 psalmy; Kselmann, Barré 2001, 482). *Psalterz* wyraża ludzkie doświadczenie, z różnymi jego odcieniami i całą gamą uczuć, które towarzyszą egzystencji człowieka. Splatają się w niej radość i cierpienie, pragnienie Boga i dostrzeganie własnej niegodności, szczęście i poczucie opuszczenia, ufność w Bogu i bolesna samotność, pełnia życia i lęk przed śmiercią. Cały etos człowieka wiary zespała się w tych muzycznych modlitwach w wielką syntezę. Dlatego lud Izraela, a następnie Kościół, przyjął Księgę Psalmów jako uprzywilejowane świadectwo relacji pomiędzy człowiekiem a Bogiem. Swoista „semiotyka teologiczna” psalmów sprawia, że możemy nimi nie tylko rozmawiać z Bogiem, ale także uczyć się, kim jest Bóg. To zaś kształtuje w nas pełnię człowieczeństwa. Psalmi są szczególnym przejawem duchowości biblijnej, w której każdy może rozpoznać samego siebie. Przekazują one w poetycko-muzycznej formie uniwersalne doświadczenie szczególnej bliskości z Bogiem, do której powołany jest człowiek (Benedykt XVI 2011, 45). Księga Psalmów jako biblijny „śpiewnik” wyraża niezwykle bogate treści teologiczno-moralne. Dotyczą one historii człowieka, który od momentu stworzenia poprzez codzienne zmagania, doświadczając zarówno radości, jak i cierpienia, nieustannie dąży do spotkania z Bogiem. Każdy, „kto odczuwa pragnienie”, może dostąpić pełni tego uzdrawiającego spotkania w Jezusie, który jest „Odroślą i Potomstwem Dawida” (por. Ap 22,16-17), a w „Jego ranach jest nasze zdrowie” (Iz 53,5; por. 1 P 2,24).

3. Średniowieczna muzykoterapia w ujęciu św. Hildegardy z Bingen

Myśl antyczna wywarła wpływ na kształtowanie się średniowiecznej refleksji filozoficznej i teologicznej dotyczącej terapeutycznego wymiaru muzyki. Cechą charakterystyczną teorii muzyki wieków średnich było przekonanie o moralnym oddziaływaniu muzyki. Wątek ten powracał w większości traktatów o muzyce tego okresu. Podkreślano w nich, że muzyka zdolna jest kształtować obyczaje, wpływać na ludzki charakter oraz uzdrawiać chorych.

Świadczy to wyraźnie o tym, że średniowieczne koncepcje muzyki były kontynuacją antycznej nauki o etosie, a nawet swoistą recepcją myśli starożytnych filozofów w duchu chrześcijańskim (por. Thaut 2015, 151-152; Morawski 1979, 30-31).

Ponadto w tej epoce rozwinęła się wizja muzyki kościelnej jako ziemskiego odzwierciedlenia niebiańskiego śpiewu aniołów i duchowego w nim uczestnictwa. Stąd pochodziła jej szczególna moc oczyszczająca, terapeutyczna oraz wykorzystywana do odpędzania złych duchów (por. Gillette 2014-2015, 95-118; Huck 2003, 99-119; Matusiak 2000, 55-59). Ośrodkami refleksji naukowej oraz praktyki w zakresie muzykoterapii były w wiekach średnich klasztor. W centrach monastycznych powstawały wspaniałe, najczęściej anonimowe, dzieła muzyki sakralnej, pełne uroczystej powagi, różnorodności i duchowego bogactwa. Zawarte w śpiewach gregoriańskich partie solowe oraz chóralne do dnia dzisiejszego zachwycają niepowtarzalnym klimatem modlitwy, wznosząc ludzkie myśli ku Bogu i przywracając harmonię duchową (Tyrała 2019, 72-78; Wiśniewski 2014, 103-118; Mahrt 2006, 5-14).

Szczególnym świadectwem średniowiecznego przekonania o uzdrawiającym oddziaływaniu muzyki są bogate w treść teologiczną i medyczną dzieła św. Hildegardy z Bingen (1098-1179) – doktora Kościoła, benedyktyнки, kompozytorki, lekarki i wizjonerki. Ze względu na szeroki zakres swej działalności uważana jest ona za jedną z najwybitniejszych indywidualności średniowiecznej Europy. Ta niezwykła kobieta od dzieciństwa doświadczała obecności wewnętrznego światła, które było źródłem jej teologicznych intuicji oraz prorockiego posłannictwa. Te szczególne charyzmaty sprawiły, że św. Hildegardę określa się jako „Sybillę Renu” i *prophetissa teutonica* (por. Bafia 2020, 9-21; Bent, Pfau 2001, 493-499). Charakteryzując twórczość tej świętej, Benedykt XVI zauważa: „Mistyczne wizje Hildegardy zawierają bogate treści teologiczne. Odnoszą się do zasadniczych wydarzeń dziejów zbawienia, a ich język jest przede wszystkim poetycki i symboliczny” (Benedykt XVI 2010, 43). Wizje dotyczące głównych wydarzeń w historii zbawienia wyrażała ona poprzez pełną alegorii poezję i muzykę, koncentrując się zwłaszcza na Chrystusie, który nadaje cel całemu dziełu stworzenia. W swoich pismach o charakterze apokaliptycznym ukazywała kosmiczny dramat walki dobra ze złem oraz ostateczne przeznaczenie człowieka w świetle Bożego objawienia. Ten etyczny i eschatologiczny kontekst pozwala lepiej zrozumieć jej przekonania o terapeutycznym oddziaływaniu muzyki (por. Giannacco 2020, 43-53).

Nawiązując do jednego z dzieł św. Hildegardy, zatytułowanego *Liber vitae meritorum* („Księga zasług życia”), Benedykt XVI zwrócił uwagę na zawarte w nim treści teologiczno-moralne: „Głównym tematem tekstu jest relacja między cnotami i wadami; człowiek powinien zatem codziennie stawiać czoło wyzwaniu, jakim są wady, które oddalają go od drogi do Boga, oraz

cnót, sprzyjających temu dążeniu. Jest to zachęta do wystrzegania się zła, by chwalić Boga oraz by po cnotliwym życiu wkroczyć w życie «pełne radości» (Benedykt XVI 2010, 43). Perspektywa moralna ściśle złączona była z jej bogatą działalnością muzyczną. Odnosząc się do tego, Benedykt XVI stwierdził: „Hildegarda zajmowała się [...] muzyką, jako że była obdarzona talentem artystycznym. Komponowała m.in. hymny, antyfony i pieśni [...]. Wykonywano je radośnie w jej klasztorach, szerząc pogodną atmosferę, a przetrwały one aż do naszych czasów. Dla niej całe stworzenie jest symfonią Ducha Świętego, który sam jest radością i weselem” (Benedykt XVI 2010, 43-44).

Święta Hildegarda skomponowała muzykę i teksty do ponad 77 utworów liturgicznych, które zostały zebrane w dziele pt. *Symphonia harmonia e caelestium revelationum* („Symfonia harmonii objawień niebieskich”). Wśród nich znajdują się 43 antyfony, 18 responsoriów, siedem sekwencji, cztery hymny, jedno *Kyrie*, jedno *Alleluja* oraz trzy utwory trudne do jednoznacznego zakwalifikowania formalnego. Zastosowała w nich oryginalne rozwiązania melodyczne, które wykazują cechy wysoce indywidualne i tylko w nieznacznym stopniu związane są ze śpiewem gregoriańskim. Cechuje je bogata melizmatyka i szeroki zakres dźwiękowy, co sprawia, że jej twórczość należy do najwybitniejszych osiągnięć muzycznych średniowiecza (por. Cagnoli 2008, 5-26; Bafia 2020, 132; Morawski 1993, 210-211). Kompozycje te nie tylko uświetniały klasztorną liturgię, ale także służyły do leczenia chorych. Uważano, że wraz z innymi środkami medycznymi wpływają na rozluźnienie mięśni, koją nerwy słuchaczy, a nawet pomagają m.in. w łagodzeniu objawów chorób psychosomatycznych, skórnych, stresu pourazowego, autyzmu czy epilepsji (por. Romaní, Romaní 2017, 538-543; Ranft 2014, 107-115; Brigo, Trinkka, Brigo, Bragazzi, Ragnedda, Nardone, Martini 2018, 135-143).

W muzycznej spuściznie Sybilli Renu szczególne miejsce zajmuje dramat liturgiczny, zatytułowany *Ordo Virtutum* („Zastęp cnót”), który jest rodzajem moralitetu o charakterze psychomachii (od gr. *psyche* – ‘dusza’, *machia* – ‘walka’). Dzieło to jest jednym z pierwszych rozbudowanych utworów dramatycznych średniowiecza. Święta Hildegarda w muzyczno-poetyckiej formie zawarła w nim głębokie przesłanie teologiczno-moralne, dotyczące odwiecznego zmagania pomiędzy dobrem a złem, które rozgrywa się w człowieku. W tej wewnętrznej walce ludzką duszę wspierają cnoty, które pomagają jej pokonać zło. Moralno-dydaktyczna treść zbliża *Ordo Virtutum* do średniowiecznych dramatów liturgicznych, od których różni się jednak psychologiczno-mistycznym ujęciem zagadnienia (por. Hildegarda z Bingen 2009, 108-123; Gardiner 2019, 1-49).

Etyczne przesłanie zawarte w muzyce komponowanej przez św. Hildegardę było ściśle związane z jej głębokim przekonaniem o uzdrawiających właściwościach przyrody oraz muzyki, którą uważała za integralną część świata

stworzonego. Wszechświat był dla niej hymnem, symfonią na cześć Boga. Dla Sybilli Renu w całym dziele stworzenia, w drzewach, w ziołach, a nawet w kamieniach szlachetnych ukryte były moce uzdrawiające, z których człowiek mógł korzystać zgodnie z wolą Bożą. Jednym z wiodących wątków myśli św. Hildegardy była neopitagorejska i neoplatońska idea człowieka jako mikrokosmosu, odzwierciedlającego strukturę wszechświata pojmowanego jako makrokosmos. Koncepcje antyczne Sybilla Renu interpretowała jednak w sposób twórczy i oryginalny, odnosząc się do Biblii i pism ojców Kościoła (por. Bafia 2020, 122-133; Obolevitch 2013, 21-28; Kowalewska 2003, 454).

Niezwykle ważne i często analizowane przez św. Hildegardę zagadnienie stosunku duszy do ciała mistyczka przedstawia w charakterystycznym dla niej obrazowym stylu (por. Wieczorek 2016, 201-222). Dusza jest siłą ożywiająca i poruszająca ludzkie ciało. Sposób działania duszy w ciele św. Hildegarda porównuje w *Scivias* do soku drzewa, który rozlewa się na wszystkie jego części, zapewniając im zieleń i wzrost (por. Hildegarda z Bingen 2011, 213). Antropologiczna myśl św. Hildegardy zgodna jest z chrześcijańską zasadą *corpore et anima unus*. Człowiek jest w swej naturze zarówno cielesny, jak i duchowy. Jego ciało i dusza są ze sobą ściśle związane. Dlatego jeśli choruje ciało, choruje też i dusza. Najpierw zatem trzeba uleczyć w człowieku duszę, a następnie uzdrowione będzie również jego ciało (Bafia 2020, 183-185; Wieczorek 2013, 259-268; Callahan 2000, 151-164).

„Uleczeniu duszy” służyła muzyka, która według św. Hildegardy obejmowała całość rzeczywistości, zarówno w wymiarze boskim, jak i ludzkim. Symbolika muzyczna była ściśle złączona z jej myślą teologiczną. Sybilla Renu odwoływała się do muzyki, rozważając nie tylko tajemnicę Trójcy Świętej, ale także znaczenie aniołów, złych duchów, świętych, człowieka, zwierząt oraz przyrody nieożywionej. Wszechświat według niej był harmonią i symfonią. Jednak jej teologiczna interpretacja muzyki przenikającej całe stworzenie wykraczała daleko poza antyczną teorię harmonii sfer. Hildegarda pojmowała rzeczywistość materialną i duchową jako dźwięczący instrument, z którego wydobywają się nieustannie różnorodne tony. Każdy element bytu, zarówno rzeczy, jak i istoty żywe, ma określony ton, który współbrzmi z wielką symfonią stworzenia. Właściwe sobie tony mają także poszczególne epoki historii zbawienia. Źródłem odwiecznej harmonii *universum* jest Bóg, który na przestrzeni wieków wyznacza każdemu miejsce w wielkim chórze stworzenia. Według Sybilli Renu pierwszym i najważniejszym tonem muzyki świata, który nigdy nie przemija i od którego wszelkie inne pochodzą, jest głos samego Boga. Tym tonem powołał On do bytu wszechświat i nieustannie podtrzymuje go w istnieniu (por. Kowalewska 2006, 107; Matusiak 2003, 35-41).

Dysonans w harmonii wszechświata pojawił się za sprawą zbuntowanych przeciwko Bogu upadłych aniołów – Szatana i służących mu duchów ciemno-

ści, do których św. Hildegarda odnosiła się z wielką odrazą. Nie mają oni żadnej właściwej sobie muzyki, zaś jedynymi odgłosami, jakie wydają z siebie podczas egzorcyzmów, są krzyki i bluźnierstwa. Wyraz tego odnaleźć można w utworze dramatycznym *Ordo virtutum*, gdzie partie diabła są pozbawione muzyki, a na śpiew cnót odpowiada on demonicznym wrzaskiem (*strepitus diaboli*). Szatan nie może znieść piękna muzyki, gdyż jest przeciwnikiem wszelkiej harmonii. Dlatego dąży on do tego, aby muzyka zmieniła się w totalną dysharmonię. W ten sposób świat, będący skomponowaną przez Boga symfonią, mógłby pograć się w chaosie (por. Matusiak 2003, 59-72; Kowalewska 2003, 453; Bafia 2020, 222-231).

Niezwykle interesujące pod względem teologiczno-moralnym są także spostrzeżenia św. Hildegardy dotyczące wpisanej w naturę ludzką zdolności do uczestniczenia w muzyce niebiańskiej. W jej poglądach uwidacznia się właściwe dla średniowiecza przekonanie o muzycznej naturze świata aniołów². Według Sybilli Renu, muzyka, jako naśladowanie kosmicznej harmonii sfer, pośredniczy między Bogiem a ludźmi i jest najwspanialszym sposobem służenia Mu, a także środkiem ekspresji ludzkiej duszy, przejawiającej się w modlitwie. Człowiek, stworzony na obraz i podobieństwo Boże, ma symfoniczną duszę, zdolną do współbrzmienia z chórami aniołów i z harmonią świata nadprzyrodzonego. Dusza człowieka jest symfoniczna (*symphionalis est anima*), czyli harmonijna, współbrzmiąca, przenikająca ciało i zaprowadzająca w nim porządek. Święta Hildegarda rozumiała pojęcie „symfonii” jako zgodnego współbrzmienia, które przywraca harmonię duszy i ciała, stając się źródłem uzdrowienia (por. Hildegarda z Bingen 2003, 160; Obolevitch 2013, 27-28; Matusiak 2003, 51-57; Kowalewska 2007, 153-162).

Dla św. Hildegardy muzyka była wspomnieniem utraconego raj, o czym pisze m.in. w *Liście 23 do pralatów mogunckich* (por. Hildegarda z Bingen 2003, 155-161). Grzech pierwszych rodziców sprawił, że człowiek zniszczył w sobie zdolność uczestniczenia w muzyce niebiańskiej. Według Sybilli Renu Adam przed upadkiem znał pieśni aniołów oraz miał głos dźwięczny jak ton monochordu. Po grzechu ta niebiańska muzyka została w nim stłumiona. Jednak Bóg w swym miłosierdziu pozostawił mu zdolność śpiewu i muzykowania jako wyraz tęsknoty za utraconym rajem i przypomnienie stanu przed grzechem pierworodnym (por. Garrido, Davidson 2019, 86-87; Flynn 2011, 203-229; Kowalewska 2003, 456).

Przez to Stwórca nie przestaje wzywać człowieka do współuczestniczenia w symfonii świata. Świadectwem tego jest towarzyszące ludziom od same-

² Niezwykle bogactwo teologiczno-muzycznej symboliki związanej z aniołami odnaleźć można w słynnym tryptyku *Sąd ostateczny* Hansa Memlinga, który pochodzi z bazyliki Mariackiej w Gdańsku (obecnie przechowywany jest w Muzeum Narodowym w Gdańsku; por. Odoj 2018, 163-173).

go początku zamięłowanie do twórczości muzycznej i słuchania harmonijnej muzyki, które wypełnia duszę tęsknotą za Bożym światem (por. Matusiak 2003, 86-90). Dzieło odkupienia dokonane przez Chrystusa sprawiło, że człowiek znowu może śpiewać wraz z aniołami pieśń chwały. W chwili paruzji, gdy Chrystus przyjdzie na końcu czasów, ludzie ponownie uczestniczyć będą w niebiańskiej symfonii (por. Matusiak 2003, 109-142). Te teologiczne refleksje przenikały terapeutyczną koncepcję muzyki św. Hildegardy z Bingen, sprawiając, że uznawana jest ona za jedną z najwybitniejszych prekursorów muzykoterapii.

Zakończenie

Terapeutyczne znaczenie muzyki jest zagadnieniem wieloaspektowym. Aby zrozumieć jego podstawy, istotna jest refleksja o charakterze filozoficznym i teologicznym. Już w starożytności istniało powszechne przekonanie o uzdrawiającym oddziaływaniu muzyki. Świadectwem tego jest spuścizna szkoły pitagorejskiej oraz wielkich myślicieli antycznych, zwłaszcza Platona i Arystotelesa. Ich badaniom zawdzięczamy pierwsze sklasyfikowanie oraz systematyczne wykorzystanie w praktyce określonych rodzajów muzyki, mogących oddziaływać na człowieka. Jednym z podstawowych założeń antycznego pojmowania muzyki było przekonanie, że może nas ona uspokajać, pocieszać, odrywać od codziennych trosk, a także pobudzać i wprowadzać w stan uniesienia, a nawet szału. W ten sposób greccy myśliciele nadali filozoficzne podstawy sięgającemu zamierzchłej starożytności przeświadczeniu o terapeutycznej mocy muzyki i jej związku z medycyną. Sformułowali oni katartyczną (gr. *katharsis*) koncepcję muzyki jako oczyszczającego lekarstwa dla ludzkiej duszy, nadając jej funkcję etyczną i wychowawczą. Wzmianki o uzdrawiającym charakterze muzyki można odnaleźć również w przekazach biblijnych. Najbardziej znacząca jest tu postać króla Dawida – władcy, wojownika, ale także niezwykle uzdolnionego poety, kompozytora i muzyka, który grą na cytrze uspokajał ataki szału Saula. Starożytna idea muzycznego *katharsis*, czyli oczyszczenia obejmującego różne aspekty ludzkiego życia, stała się źródłem średniowiecznych koncepcji teologicznych i medycznych, których najbardziej znaczącą reprezentantką jest św. Hildegarda z Bingen. Zarówno tradycja antycznej myśli greckiej, jak i przekazy biblijne oraz ich teologiczna recepcja w wiekach średnich, stanowią korzenie europejskiej kultury, bez których trudno byłoby zrozumieć rozwój muzykoterapii w następnych epokach.

PHILOSOPHICAL AND THEOLOGICAL SOURCES OF MUSIC THERAPY IN ANTIQUITY AND THE MIDDLE AGES

SUMMARY

The therapeutic importance of music is a multi-faceted issue. To understand its basics, a philosophical and theological reflection is essential. Already in antiquity, there was a common belief that music had a healing effect. This is evidenced by the legacy of the Pythagorean school and great ancient thinkers, especially Plato and Aristotle. We owe their research to the first classification and systematic use in practice of certain types of music that can affect humans. One of the basic assumptions of the ancient understanding of music was the belief that it can soothe us, console us, distract us from everyday worries, as well as stimulate and lead us into a state of elation, and even madness. In this way, Greek thinkers gave a philosophical foundation to the ancient antiquity belief in the therapeutic power of music and its relationship with medicine. They formulated a cathartic (Greek *katharsis*) concept of music as a cleansing medicine for the human soul, giving it an ethical and educational function. Mentions about the healing nature of music can also be found in biblical accounts. The most significant figure here is King David – a ruler, warrior, but also an extremely talented poet, composer and musician, who by playing the zither soothed the attacks of Saul's frenzy. The ancient idea of musical *katharsis*, i.e. purification involving various aspects of human life, became the source of medieval theological and medical concepts, of which St. Hildegard of Bingen.

Keywords: music therapy, philosophy of music, theology of music, king David, St. Hildegard of Bingen

Słowa kluczowe: muzykoterapia, filozofia muzyki, teologia muzyki, król Dawid, Hildegarda z Bingen

WYKAZ SKRÓTÓW

KKK – *Katechizm Kościoła katolickiego*.

BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles. 2001a. *Polityka*. W: *Dziela wszystkie*, t. 6, 7-226. Warszawa: PWN.
Arystoteles. 2001b. *Poetyka*. W: *Dziela wszystkie*, t. 6, 563-626. Warszawa: PWN.
Bafia, Stanisław. 2000. *Hildegarda z Bingen 1098-1179. Nie o medycynie i muzyce*. Górna Grupa: Verbinum.

- Begbie, Jeremy. 2007. *Resounding Truth: Christian Wisdom in the World of Music*. Grand Rapids: Baker Academic.
- Belfiore, Elisabeth. 1992. *Tragic Pleasures. Aristotle on Plot and Emotion*. New Jersey: Princeton University Press.
- Benedykt XVI. 2010. Św. Hildegarda z Bingen [II] (8.09.2010). *L'Osservatore Romano* 31(10), 43-44.
- Benedykt XVI. 2011. W Psalmach Słowo Boże staje się słowem modlitwy (22.06.2011). *L'Osservatore Romano* 32(8-9), 45-47.
- Ben-Noun, Liubov. 2013. *Music Therapy in the Bible. Medical Research in Biblical Times from the Viewpoint of Contemporary Perspective*. Beer-Sheva: Ben-Gurion University of the Negev.
- Bent, Ian, Marianne Pfau. 2001. Hildegard of Bingen. W: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, red. Stanley Sadie, t. 11, 493-499. New York: Oxford University Press.
- Biel, Stanisław. 2018. *Dawid. Medytacje biblijne*. Kraków: WAM.
- Bramorski, Jacek. 2012. *Pieśń nowa człowieka nowego. Teologiczno-moralne aspekty muzyki w świetle myśli Josepha Ratzingera – Benedykta XVI*. Gdańsk: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku.
- Brigo, Francesco, et al. 2018. Epilepsy in Hildegard of Bingen's writings: A Comprehensive Overview. *Epilepsy&Behavior* 80, 135-143. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2017.10.002>
- Cagnoli, Bruno. 2008. Misticismo, poesia e musica in Hildegard von Bingen (1098-1179). *Attidella Accademia roveretana degli Agiati* 258(8) vol. 8, A, fasc. 2, 5-26.
- Callahan, Christopher. 2000. Music in Medieval Medical Practice: Speculations and Certainties. *College Music Symposium* 40, 151-164.
- Cates, Brian. 2013. On the Power of Music: Using 'Cosmos' and 'Anthropos' to Articulate a Holistic Approach to Discussing the Power of Music. *Musical Offerings* 4(1), 31-41. DOI: 10.15385/jmo.2013.4.1.3
- Chrostowski, Waldemar. 2014. Chorzy psychicznie w Biblii. *Collectanea Theologica* 84(1), 5-29.
- Chrostowski, Waldemar. 2018. *Kiedy Bóg płacze... oraz inne studia*. Warszawa: Vocatio.
- Dante Alighieri. 1965. *Boska Komedia*. Warszawa: PIW.
- David, Rosalie. 2008. The Ancient Egyptian Medical System. W: *Egyptian Mummies and Modern Science*, red. Rosalie David, 181-194. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dembiński, Bogdan. 2010. *Późny Platon i Stara Akademia*. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Dziodosz, Dariusz. 2015. Szaleństwo Saula. Oblęd, opętanie czy polityczna intryga?. *Ethos* 28(2), 31-53. DOI: 10.12887/28-2015-2-110-04
- Eliade, Mircea. 1988. *Historia wierzeń i idei religijnych*, t. 1. Warszawa: PAX.
- Flynn, William. 2011. *Singing with the Angels: Hildegard of Bingen's Representations of Celestial Music*. W: *Conversations with Angels. Essays Towards a History of Spiritual Communication, 1100-1700*, red. Joad Raymond, 203-229. New York: Palgrave Macmillan.
- Fubini, Enrico. 1997. *Historia estetyki muzycznej*. Kraków: Musica Iagellonica.
- Gajda, Janina. 1996. *Pitagorejczycy*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Gardiner, Michael. 2019. *Hildegard von Bingen's Ordo Virtutum. A Musical and Metaphysical Analysis*. Abingdon: Routledge.
- Garrido, Sandra i Jane Davidson. 2019. *Music, Nostalgia and Memory: Historical and Psychological Perspectives*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Gądecki, Stanisław. 2010. Muzyka według Biblii. W: *Credidimus caritati*, red. Maciej Olczyk, Paweł Podeszwa, 111-126. Gniezno: Prymasowskie Wyższe Seminarium Duchowne.
- Giannacco, Valentina. 2020. L'ideale di santità di Ildegarda di Bingen (1098-1179). *De Medio Aevo*, 14, 43-53. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/dmae.69895>.
- Gillette, Amy. 2014-2015. Depicting the sound of silence: angels' music and "angelization" in medieval sacred art. *Imago Musicae* 27-28, 95-125
- Gioia, Ted. 2006. *Healing Songs*. Durham: Duke University Press.

- Góźdz, Krzysztof. 2010. Monizm czy dualizm antropologiczny?. *Studia Theologica Varsaviensia* 48(2), 45-62.
- Halliwell, Stephen. 2003. La psychologie morale de la katharsis. *Les Études Philosophiques* 4, 499-517.
- Hildegarda z Bingen. 2003. List 23 do prałatów mogunckich. W: *Hildegarda z Bingen. Teologia muzyki*, red. Błażej Matusiak, 155-161. Kraków: Homini.
- Hildegarda z Bingen. 2011. *Scivias*. Kraków-Tyniec: Wydawnictwo Benedyktynów.
- Hildegarda z Bingen. 2009. Ordo Virtutum – Zastęp Cnót. *Studia Antyczne i Mediewistyczne* 7, 108-123.
- Howe, Blake. 2016. Saul, David, and Music's Ideal Body. W: *The Oxford Handbook of Music and Disability Studies*, red. Blake Howe, et al., 539-559. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Huck, Oliver. 2003. The Music of the Angels in Fourteenth- and Early Fifteenth-Century Music. *Musica Disciplina* 53, 99-119.
- Huffman, Carl. 2009. The Pythagorean Conception of the Soul from Pythagoras to Philolaus. W: *Body and Soul in Ancient Philosophy*, red. Dorothea Frede, Burkhard Reis, 21-44. Berlin: De Gruyter.
- Jaeger, Werner. 2001. *Paideia, Formowanie człowieka greckiego*. Warszawa: Aletheia.
- James, Jamie. 1996. *Muzyka sfer: O muzyce, nauce i naturalnym porządku świata*. Kraków: Znak.
- Jurczak, Damian. 2018. Muzyka w Starym Testamencie na przykładzie króla Dawida. W: *Psychologiczne, pedagogiczne i teologiczne oblicza twórczości muzycznej*, red. Piotr Kierpal, Emilia Lichtenberg-Kokoszka, 91-106. Opole: Nakład własny redaktorów.
- Katechizm Kościoła katolickiego*. 2002. Poznań: Pallottinum.
- Klimowski, Piotr. 2015. Kategoria obecności w kontekście religii. *Racjonalia* 5, 85-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.15633/r.1810>
- Kowalewska, Małgorzata. 2003. Hildegarda z Bingen. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. Andrzej Maryniarczyk, t. 4, 452-457. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Kowalewska, Małgorzata. 2006. Ku symfonii chwały. Rola muzyki w myśli Hildegardy z Bingen. *Ethos* 19(1-2), 103-117.
- Kowalewska, Małgorzata. 2007. *Bóg – Kosmos – Człowiek w twórczości Hildegardy z Bingen*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie.
- Krasnodębski, Mikołaj. 2009. Arystotelesa teoria wychowania, *Opieka, wychowanie, terapia* 1-2, 15-27.
- Kselmann, John, Michael Barré. 2001. Księga Psalmów. W: *Katolicki komentarz biblijny*, red. Raymond E. Brown, Joseph A. Fitzmyer, Roland E. Murphy, 481-524. Warszawa: Vocatio.
- Kubies, Grzegorz. 2013. Jubal, pierwszy muzyk w dziejach świata?. *Muzyka* 58(2), 3-17.
- Mahrt, William. 2006. Gregorian Chant as a Paradigm of Sacred Music. *Sacred Music* 133(1), 5-14.
- Mathiesen, Thomas. 1984. Harmonia and Ethos in Ancient Greek Music. *The Journal of Musicology* 3(3), 264-279.
- Matusiak, Błażej. 2000. Śpiew aniołów, *Teofil* 14(3), 55-59.
- Matusiak, Błażej. 2003. *Hildegarda z Bingen. Teologia muzyki*, Kraków: Homini.
- McClary, Rebecca. 2007. Healing the Psyche through Music, Myth, and Ritual. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(3), 155-159. DOI: <https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.3.155>
- McKenzie, Steven. 2000. *King David: A Biography*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- McKinnon, James. 2001. Jubal. W: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, red. Stanley Sadie, t. 13, 274. New York: Oxford University Press.
- Montagu, Jeremy. 2006. *Instrumenty muzyczne Biblii*. Kraków: Homini.
- Morawski, Jerzy. 1979. *Teoria muzyki w średniowieczu. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.

- Morawski, Jerzy. 1993. Hildegarda z Bingen. W: *Encyklopedia muzyczna PWM*, t. 4, red. Elżbieta Dziębowska. 210-211, Kraków: PWM.
- Motte, Rene. 1990. Dawid. W: *Słownik teologii biblijnej*, red. Xavier Léon-Dufour, 201-204. Poznań: Pallottinum.
- Mowry, Lucetta. 1999. Muzyka i instrumenty muzyczne. W: *Słownik wiedzy biblijnej*, red. Bruce M. Metzger, Michael D. Coogan, 540-542. Warszawa: Vacatio.
- Obolevitch, Teresa. 2013. Człowiek jako mikrokosmos w ujęciu Hildegardy z Bingen. *Rocznik Filozoficzny Ignatianum* 19(1), 7-36.
- Odoj, Wojciech. 2018. Musical Motifs in Hans Memling's Last Judgment (The National Museum in Gdańsk, c.1471). *Medieval Studies / Studia z Dziejów Średniowiecza*, 22, 163-173. DOI: <https://doi.org/10.4467/25442562SDS.18.011.9813>
- Pawlaczyk, Bogusław i Małgorzata Zakrzewska. 2007. *Biblia a medycyna*. Poznań: Księgarnia Świętego Wojciecha.
- Platon. 2001. *Państwo*. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Podbielski, Henryk. 2004. Katharsis. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 5, red. Andrzej Maryniarczyk, 546-551. Lublin: Polskie Towarzystwa Tomasza z Akwinu.
- Provenza, Antonietta. 2014. Soothing Lyres and Epodai: Music Therapy and the Cases of Orpheus, Empedocles and David. W: *Music in Antiquity. The Near East and the Mediterranean*, red. Joan Goodnick Westenholz, Yossi Maurey, Edwin Seroussi, 300-314. Berlin–Boston: de Gruyter.
- Pseudo-Plutarch. 1992. *O muzyce*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Radke, Barbara. 2021. Harfa, ryby i góralek. O jeziorze słów kilka. *Galilea* 13, 5-7.
- Ranft, Patricia. 2014. Ruminations on Hildegard of Bingen (1098-1179) and Autism. *Journal of Medical Biography*, 22(2), 107-115. DOI: <https://doi.org/10.1177/0967772013479283>
- Ratzinger, Joseph. 2012. *Teologia liturgii. Sakramentalne podstawy życia chrześcijańskiego*. Lublin: KUL.
- Ravasi, Gianfranco. 2006. *Piękno Biblii*. Kraków: Wydawnictwo Salwator.
- Rebić, Adalbert. 2001. Muzyka w Starym Testamencie. *Communio* 21(2), 11-19.
- Romaní, Jorge. 2017. Causes and Cures of Skin Diseases in the Work of Hildegard of Bingen. *Actas Dermosifiliogr.* 108(6), 538-543. DOI: 10.1016/j.ad.2016.09.002
- Rosińska, Klaudia. 2016. Król Saul jako przykład osoby chorej psychicznie w Starym Testamencie. *Studia Koszalińsko-Kołobrzeszkie*, 23, 121-133. DOI: 10.18276/skk.2016.23-07
- Rybowska, Joanna. 2020. Magia i religia w świecie starożytnych Greków (zarys problematyki). *Collectanea Philologica* 23, 23-51. DOI: <https://doi.org/10.18778/1733-0319.23.03>
- Sachs, Curt. 1988. *Muzyka w świecie starożytnym*. Kraków: PWM.
- Stamou, Lelouda. 2002. Plato and Aristotle On Music and Music Education: Lessons From Ancient Greece. *International Journal of Music Education* 39(1), 3-16. DOI: <https://doi.org/10.1177/025576140203900102>
- Szczeklik, Andrzej. 2003. *Katharsis. O uzdrowicielskiej mocy natury i sztuki*, Kraków: Znak.
- Szwed, Elżbieta. 2005. Zarys historii muzykoterapii. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 1, 177-182.
- Szymik, Stefan. 2014. Trishagion. Bóg po trzykroć Święty. *Ethos* 27(1), 21-34 . DOI 10.12887/27-2014-1-105-04
- Tatarkiewicz, Władysław. 2009. *Historia estetyki*, t. 1, Warszawa: PWN.
- Thaut, Michael. 2015. Music as Therapy in Early History. W: *Music, Neurology, and Neuroscience: Evolution, the Musical Brain, Medical Conditions, and Therapies*, red. Eckart Altenmüller, Stanley Finger, François Boller, 143-158. Amsterdam: Elsevier.
- Tyrała, Robert. 2019. Znaczenie muzyki kościelnej w historii Kościoła. *Perspektywy Kultury* 1(24), 71-103. DOI: 10.35765/pk.2019.2401.07
- Waloszek, Joachim. 1995. Biblijne podstawy muzyki sakralnej (cz. 1). *Liturgia Sacra* 1(1-2), 113-122.
- Walton, John i Mark Chavalas i Victor Matthews. 2005. *Komentarz historyczno-kulturowy do Biblii Hebrajskiej*. Warszawa: Vocatio.

- West, Martin. 2003. *Muzyka starożytnej Grecji*, Kraków: Homini.
- West, Martin. 2016. Music Therapy in Antiquity. W: *Music as Medicine: The History of Music Therapy since Antiquity*, red. Peregrine Horden, 51-68. Abingdon: Routledge.
- Wieczorek, Bartosz. 2013. Człowiek jako opus Dei i jego powrót do Boga w myśli św. Hildegardy z Bingen. *Studia Theologica Varsaviensia* 2, 259-284.
- Wieczorek, Bartosz. 2016. Wokół języka pism wizyjnych św. Hildegardy z Bingen. *Studia Theologica Varsaviensia* 1, 201-222.
- Williams, Gillian, Magdel le Roux. 2011. King Saul's mysterious malady. *HTS Theologiese Studies / Theological Studies* 68(1), 1-6. DOI: 10.4102/hts.v68i1.906
- Wiśniewski, Piotr. 2013. Duchowość chorału gregoriańskiego. *Liturgia Sacra* 19(1), 103-118.
- Woerther, Frédérique. 2008. Music and the Education of the Soul in Plato and Aristotle: Homoeopathy and the Formation of Character. *The Classical Quarterly* 58, 89-103. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0009838808000074>
- Wu, Yue. 2019. The Development of Music Therapy in Mainland China. *Music Therapy Perspectives* 37(1), 84-92. DOI: <https://doi.org/10.1093/mtp/mix023>
- Zarewicz, Daniel. 2009. O orfickim języku mitu. *Humanistyka i Przyrodoznawstwo* 15, 225-240.

Jacek Bramorski – ks. dr hab., prof. Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku, kierownik Katedry Muzyki Kościelnej. Prowadzi badania w zakresie teologii moralnej, teologii kultury, teologii muzyki i estetyki. e-mail: j.bramorski@amuz.gda.pl

PIOTR GUZDEK

University of Opole
Polish Family Association

REV. JAROSŁAW JĘCZEŃ

John Paul II Catholic University of Lublin

Clinical miscarriage from the perspective of multifaceted contexts of procreative loss

Clinical miscarriage is one of the pathologies of early pregnancy resulting in the death of a baby before it is able to live outside the womb. The formal criterion qualifying obstetric failure as a miscarriage of a clinically diagnosed pregnancy is the uncompleted 22nd week of prenatal development and the condition of foetal weight below 500g (Callahan, Caughey and Heffner 2004, 12). According to conservative estimates, 15-20% of fetuses fail to reach the due date because of clinical miscarriage (García-Enguíanosa, Calle, Valero, Luna and Domínguez-Rojas 2002, 111). One in four women in their obstetric history experience a loss of a child as a result of pregnancy complication, a miscarriage in its early stages (Panay, Dutta, Ryan and Broadbent 2006, 187).

Clinical miscarriage is not only a biomedical phenomenon, but determines a number of psychosocial contexts specific to this form of procreative loss and distinguishing this type of thanatic event from other circumstances of human death. The anthropological context determining the ontic and ethical status of the prematurely dying person and their corpse and remains as well as the social identity of the immediate circle of the bereaved family comes to the fore. The miscarrying process is inscribed in the context of the gradually developed prenatal bond in the nuclear family of the miscarried child; hence it obtains its unique relational aspect. The non-obviousness in the social awareness

of the state of mourning and the need to work through the loss after miscarriage shapes a unique context of psychological repercussions for the parents experiencing miscarriage, demanding adequate accompaniment for the bereaved and the provision of corresponding social support initiated by the medical staff in the maternity ward.

It is only in the perspective of the four indicated contexts – anthropological, relational, psychological and supportive – that miscarriage appears as a non-obvious, distinct and multifactorally conditioned phenomenon of human death. Its adequate consideration requires an interdisciplinary research approach that goes beyond biomedical categories towards holistic psychosocial and axiological approaches.

This paper undertakes an analysis of the aforementioned contexts of clinical miscarriage in order to select the one which, to a decisive extent, entails its specificity as the death of a human individual. In order to achieve the research objective thus defined, the methods of analysis, synthesis and desk research were applied.

Given formal constraints, a more detailed characterization of the spiritual consequences of prenatal loss and pastoral accompaniment of orphaned parents is reserved for a separate study, and the authors also make a reference to their previous contributions on this topic (Guzdek 2017, 2019, 2020a, 2020b). Similarly, the discussion of the dynamics of prenatal bond development and the psychological implications of miscarriage is limited to the experience of the parental couple.

Anthropological context of procreative loss

The anthropology of clinical miscarriage clarifies the status of the human foetus and the corollary social identity of the parental system experiencing miscarriage. The criterion for valuing the human prenatal stage largely determines the symbolic meaning given to the procreative loss suffered and the kind of cultural scripts applied by the parents themselves and by their accompanying community in order to work through the experience. Defining miscarriage in the anthropological dimension as an event which fully meets all the characteristics of the death of a human being situates the couple experiencing miscarriage in the role of the bereaved parents confronted with a farewell to their deceased child and parental mourning. The opposing symbolic narrative identifies miscarriage only with the premature termination of pregnancy which, despite the fact that it objectively constitutes some form of failure in the realisation of procreative plans, requires, first and foremost, the necessary efforts be made to restore complete homeostasis allowing for the achievement

of a full-term conception guaranteeing the physiological development of the new foetus and the birth of a healthy child. The first scenario therefore equates miscarriage with a thanatic crisis of a couple experiencing the death of a child in the early stages of its personal development. This interpretation creates an obligation of psychosocial support for parents who require a relatively long healing process after the death of their first child in order to be able to start trying to conceive another child. The personalisation of the child in the prenatal stage corresponds to the prenatal stage of parenthood of the parents experiencing miscarriage and to the formation of the identity of the actual rather than future parents in the social community. In the second scenario, miscarriage appears as an obstetric crisis to be overcome in the shortest possible time and to be entirely focused on the further realisation of the procreative project of the family without relating the cultural code inherent in the death of a person and the identification of the partners' parental identity to the non-personal foetus. The man and woman remain in the role of a couple with a previous failure in the obstetric history of their relationship now initiating immediate efforts for a live birth. Only the first live-born child, and not the previously miscarried one, makes the partnership a parental couple, even if the number of miscarried children in the family exceeds the number of live-born children.

Anglo-Saxon bioethics is dominated by an anthropological approach setting the assumptions of a depersonalised narrative of clinical miscarriage centred on the ethical principle of quality of life. The ethics of quality of life is a product of utilitarian thinking about the human person in the prenatal developmental age and borderline states (Galuszka 2006, 21-22). It is based on the premises of transcendental or materialistic ontology creating a specific type of descriptive personology¹ radically separating and directly opposing the humanity of a human being with its personality (Hołub 2010, 97-98). Hence, it distinguishes non-personal humanity and personality that is not humanity (Ciach 2013, 108-111). In the ethics of quality of life, the category of person-

¹ In line with the typology of C.S. Bartnik, the founder of the Lublin personalistic school, by personology (also interchangeably called prosopology) one wants to understand each current of anthropology which has a personalistic orientation (anthropological personalism) and which constitutes an element of a bigger whole, i.e. a particular philosophical direction (Thomism, Marxism, phenomenology, etc.), which is not a personalistic system in itself. At the same time personology is also part of a philosophical or theological orientation that is a personalistic system (systemic personalism) as its anthropological component. Thus personalism in the sense of personology (a narrower concept) is distinguished from personalism in the sense of a system (a broader concept). In the personalistic system both personalistic ontology and personology, i.e. personalistic anthropology are developed, the former being the basis for the latter. In Marxism or phenomenology, on the other hand, personology is developed, not on the basis of a personalistic ontology, but on the basis of materialistic (within Marxism) or phenomenological (within phenomenology) ontology. In other words, Thomists, Marxists or phenomenologists can become personologists, yet, they are not representatives of systemic personalism (Cz.S. Bartnik 2006, p. 41n).

ality does not have an ontic character, but is a psychological-functional construct radically distanced from the metaphysical structure of being, enabling it to transcend the boundary of species affiliation and to give personality a trans-species meaning in the circle of material entities with the exclusion of the context of transcendent personal entities proper for Christian theology: angelic and divine. Consequently, apart from human beings, the group of personal subjectivities may also include animal individuals at a higher level of neurological development (Hołub 2012, 107-122; Lohner 2002, 51-53). The fact of belonging to the human species and personal genesis, that is conception and birth from human parents, is no longer sufficient to establish the personal status of a given foetal individual. The foetus, in order to be recognised as a person, must fulfil descriptive criteria of personalisation which are available to a threshold extent also for animals revealing a higher level of psychism (Muszala 2012, 17-39).

Among the representatives of the ethics of quality of life, there is no consensus as to which personal qualities are sufficient for adjudication of personal status and what level of their manifestation is required for positive verification of the acquisition of personality by a particular individual (Holub 2016, 45-46). These include the ability to feel pain, self-awareness, symbolic communication, purposeful action, acts of self-determination and so forth. (Biesaga 2002, 55-58). The person becomes a kind of correlate of personal phenomena. The very subject of these features is deliberately omitted, focusing attention only on personal abilities manifested with varying intensity.

Following this, quality of life ethicists make a periodization of the life of a human being, specifying in it the pre-human and human, pre-personal, personal and post-personal stages (Szawarski 2005, 26). At least until the moment of implantation of the embryo in the uterine mucosa, the conceived child is treated as a preembryo that is an embryonic creation in the pre-human stage. The implantation, which is supposed to guarantee its individualisation (that is also the loss of the ability to divide into monozygotic twins), is considered to be the beginning of human life and the transition of the preembryo to the stage of the embryo proper. From this point of development onwards one can speak, according to descriptive personologists, of the beginning of human existence, but until other criteria of personalization are fulfilled, the human being remains a non-personal human being. Therefore embryos and fetuses have the status of 'a future person', 'a potential person', 'not yet a person'. When the human individual has acquired the required personal abilities, he passes into the stage of 'a fully-fledged person', 'an actual person' or 'a cognitively mature person'. For most quality of life ethicists, the human foetus never reaches this stage. They push the threshold of personalisation to the time of birth or even later in the developmental period, excluding from the group of persons

also new-borns, infants and children up to the age when they develop abstract thinking and self-awareness of their subjectivity. A genetic syndrome or a developmental defect may disable the manifestation of personal traits; hence a child who carries them will never be recognised as a person (Murphy 1985, 79-83). Some descriptive personologists even question the human nature of the defective embryo and consequently its belonging to a species (George and Gómez-Lobo 2005, 201-210). As a result of various fortuitous events or the progressive process of ageing, 'the fully mature person' may suddenly or successively lose its personal status and pass into the post-personal stage.

Quality of life ethicists only attribute proportionate personal rights, including the right to life, to the individual at the stage of the 'actual person'. The notion of universally valid human rights established in popular thinking on the grounds of the quality of life ethics includes the principles of only selected individuals who meet the descriptive criteria of personalization, differentiating humanity understood strictly biologically from personality in the functional-psychological sense. It is therefore possible to be an individual belonging to the human species, such as children in the embryonic and foetal stages, and yet not have a personal identity and consequently be deprived of the right to life and membership of a social community. One can also pre-exist as a fully cognitively mature person and enjoy the legal and ethical protection of life, and yet unexpectedly or gradually lose one's position as a person and one's inherent rights.

The functionalist-descriptivist project of personal subjectivity is not really a personalist vision of man, but is a specific manifestation of personalism. Personism as a reductionist anthropological direction opposed to ontological personalism recognizes only those foetal individuals as entitled to have a personal status and protection of the inviolability of their life who meet the descriptive criteria of personalization (Ciach 2013, 181). This stems from the fact of regarding the prenatal period of a human being as a run-of-the-mill stage of growth on the trail of a person's development (Kornas-Biela 2009, 122). The incompleteness of the pre-natal phase is demonstrated by comparing the degree of cognitive and psychosocial immaturity of the foetus with the developmental states achieved in the post-natal period. Personism evaluates foetal competence from the perspective of the postnatal developmental achievements of a new-born, a school child or a fully neurobiologically and psychologically mature person. Such an evaluation criterion, which is so incompatible with the tasks and developmental goals of the prenatal stage and which is in fact a measure of development occurring in the further postnatal stages, inevitably leads to the depreciation of fetuses and to the drawing of negative ontological, anthropological, ethical and legal conclusions on the basis of unfavourable empirical data for the *nasciturus*. In assessing the ontic status of the foetus,

personalism poses empirical requirements that are objectively untenable in the prenatal phase. It denies the principle of the succession of developmental phases, the adequate evaluation of an individual's competence pursuant to the developmental state corresponding to the currently realised stage of growth, the integral treatment of each stage of development as a stage which is, on the one hand, autonomous in the tasks defining it and exclusively specific to it, and on the other hand, closely related to the preceding and subsequent stages. Personism, following selectively chosen empirical criteria, unjustifiably underestimates the value of the pre-natal stage, contrary to the dynamics of human development taking place there, which the post-natal stages do not equal. Its extraordinary intensity, the unprecedented range of changes and the scale of competence acquired by the foetus in less than nine months of foetal life have been empirically confirmed by embryology. At no stage of postnatal life does a human being develop with such a pace and such a wide range of changes as in the prenatal period (Kornas-Biela 2009, 122).

The criteria of personal status put forward within personism reveal its internal inconsistency, either taking the form of biological-developmental, cognitive-psychological factors or ethical-axiological ones, which leads to the confusion of different orders of being. In the case of biological criteria relating to the pre-implantation stage, the personality of the zygote is questioned due to totipotential abilities intended to undermine its individualisation (Melina 2016, 112, 115). At this episode of ontogenesis, indivisible individuality is assumed as an exhaustive premise for the personalization of the embryo. T. Ślipko recognised the pre-implantation individualisation of the zygote as a stage of preparation for animation. Its empirical confirmation is to be provided by completed implantation (Ślipko 1994, 117-121). Simultaneously, just after passing the threshold of successful nidation, other descriptivists reject this achieved and previously strongly postulated individuality as a boundary condition of embryo personalization. Therefore N. Ford shifted the threshold of embryo individuation to the stage of post-implantation gastrulation (Ford 1995). Descriptivists who reduce a person to the level of phenomenal facticity raise, in turn, a demand for the implanted embryo to upgrade further descriptive features (Gorczyca 2014, 85). As is evident, only in this one issue of the individualization of the embryo can the supporters of successive personalization not reach an agreement.

The depersonalisation of the living foetus conducted on the grounds of personalistic anthropology results in an inevitable negation not only of the personalistic status of the ontic foetus, but also extends its implications to the ontic and ethical position of its miscarried corpse and remains. Extracted or naturally discharged from the uterine cavity, the dead foetus is reduced to the level of the dead tissue of the mother's body; hence it is not granted the status

of a human corpse, but that of medical waste. It can also be identified as a miscarriage material which, albeit in terms of species corresponds to a corpse of a human individual different from the mother's body, is not a material residue of a personal body which participated in the ontic dignity of the deceased subject, but a dead substrate of a biological-human organism in the pre-personal stage (Morciniec 2000, 291). For descriptive personologists, the genetic criterion is not sufficient to consider the miscarried material as a human corpse, and therefore they may demand its verification in terms of meeting morphological criteria, especially the confirmation of a clearly formed humanoid structure of the fetus (Pilarz 2017, 61-62). Regardless of the decisions made in this regard, the corpse of a fetus miscarried before personalization is not entitled to the equivalent ethical protection resulting from the standard of reverence for the corpse of an individual who, before death, enjoyed the status of a cognitively mature person. Therefore a radical ontological difference emerges between the corpse of a non-personal foetus and a born human being who dies after personalization has been achieved. Consequently, a stillborn foetus is not subject to the obligation of burial, i.e. the return of its corpse to the earth in a form corresponding to the dignity of the personal subject (Morciniec 2009, 164-165). Thus, the corpse and fetal remains may be instrumentally utilized in the pharmaceutical or cosmetic industry or be disposed of, excluding the arrangement of a family burial (Morciniec 2013, 101n).

Procreative loss in the context of the prenatal bond

A different perspective on miscarriage is formulated by ontological-axiological personologists. In this variant of symbolic interpretation, procreative loss takes place at different stages of the formation of parental attachment to the prenatal child. The prenatal maternal and paternal relation satisfies three basic developmental tasks. These include recognition of the child's ontic separateness and its independence of existence, ascription of potential personal characteristics to the child that will gradually reveal themselves in the post-natal period as well as establishing and maintaining various forms of prenatal dialogue with it (Bielennik, Preis and Bidzan 2010, p. 223).

The course of development of the prenatal bond and the degree of its intensity are sexually differentiated (Bielennik, Preis and Bidzan 2010, 224). The key bonding events for both parents are the first ultrasound examination performed around the 12th week of pregnancy and the first sensations of the child's motor activity in the later weeks of the prenatal stage, whose availability to the father and mother is temporally and experientially incommensurable (Kornas-Biela 2009, 95-101).

The formation of maternal attachment is a long-term process in which three basic stages may be distinguished. These include the stage of inclusion identical to the first trimester of pregnancy, the stage of differentiation coinciding with the second trimester and the stage of separation specifying the last, third trimester of pregnancy (Łuczak-Wawrzyniak 2012, 223-224; Lepiarz 2010, 54). Each stage is characterised by a distinctive way in which the woman perceives herself and her child and by a different level of intensity of the emotional bond (Łuczak-Wawrzyniak 2012, 223-224). The prenatal relationship between the mother and the child is characterised by its bio-affective specificity, because on the one hand it has a symbiotic dimension due to the multifaceted nature of bilateral interactions, while on the other hand it varies, due to the individualised nature of the relationship (Goleń and Urbańczyk 2011, 96). The development of maternal attachment is multifactorially conditioned by, *inter alia*: the circumstances of conception, acceptance of the child by the father, the woman's obstetric history, the quality of the marital relationship, the stability of the family situation, emotional balance, the sense of self-worth, individual personality dispositions, intergenerational transmission, life orientation, the quality of the pregnant woman's relationship with her own mother (Kornas-Biela 1992, 249-257). The maternal attitude revealed by the woman is also crucial. Mothers that control the child's development are less likely to communicate with the child, are more restrained in their positive assessment of the child's competences and strive to maintain their current lifestyle (Bielawska-Batorowicz 2006, 115-116). Development facilitating mothers, in turn, derive greater joy from motherhood, adapt more easily to the demands of the pregnant state, attribute great importance to the development of paternal attachment, initiate prenatal interaction with the child sooner and more readily appreciate the child's communicative competence (Bielawska-Batorowicz 2006, 115-116).

Similarly, the formation of the paternal bond develops gradually in accordance with specific developmental phases (Kornas-Biela 2002, 72-89). The first of these covers the time between the father being informed about the expected conception of the child and its confirmation. The second stage, which is the longest in terms of time, includes the process of personalisation of the child, acceptance of paternal identity and adaptation to the parental role. The third stage comprises the immediate preparation for childbirth. In each of the aforementioned phases the father executes his own developmental tasks towards both his partner and the child. The scope and degree of paternal bonding is determined by the experiences of the generational family, the quality of the relationship with his own father or his absence in the process of upbringing, the circumstances of child's conception, procreation plans, value system, psychological integration, life orientation, material stability, the quality of the re-

lationship with the child's mother, satisfaction with marital and family life and so forth. (Kornas-Biela 2009, 95-101; 2002, 72-89). Fathers adopting the type of parental attitude defined as participatory undertake prenatal communication with the child, personalize its person, emotionally support its mother, engage in strengthening the partnership relation and are receptive to fulfilling caregiving roles (Bielawska-Batorowicz 2006, 127-128). Fathers with a predominantly observational type of attitude experience more difficulties in establishing prenatal interaction with the child. They are also less concerned about the mother's needs and show little interest in the course of pregnancy (Bielawska-Batorowicz 2006, 127-128).

The prenatal bond is embodied in prenatal dialogue, which is also its essential developmental factor. This dialogue is commonly understood as a communicative interaction between parents and their child in the advanced stages of pregnancy. In fact, its initiation commences actually in the preconception period. The initial stage of prenatal dialogue takes place when parents decide to conceive a child. The conditional stage occurs at the time of the marital union conducing to conception. The third, unconditional stage extends from the successful conception to the whole period of the child's prenatal development (Fiałkowski 1996, 64).

The quality of parental attachment is one of the key predictors of parents' attitudes towards obstetric failure, the miscarried child and the issue of arranging its funeral (Guzdek 2017, 241). The intensity of experiencing procreative loss is compared to the intensity of psychological and spiritual suffering experienced after the death of a close family member, with whom the bereaved person had a strong emotional bond (Czarnecka-Iwańczuk 2010, 1174). For parents, the loss of a child at any stage of parental attachment development is a traumatic event determining a situational psychological and spiritual crisis, temporarily destabilising their psychological and life balance (Pikus 2014, 44). It constitutes a natural reaction of a healthy person to a traumatic event that exceeds their mental resources and adaptation capabilities, as well as the previously developed mechanisms of coping with a difficult situation (Bielan, Machaj and Stankowska 2010, 42; Mroczkowska 2011, 77).

This crisis in normal conditions lasts from 6-8 weeks (Bielan, Machaj and Stankowska 2010, 42). Miscarriers experience strong and dynamic cognitive, emotional and behavioural consequences of miscarriage during this period (Łuczak-Wawrzyniak, Czarnecka-Iwańczuk, Bukowska and Konofalska 2010, 375). They may be experienced immediately after the procreative loss as various symptoms of mourning or have a distant character in the form of anxiety, psychotic and depressive states (Mroczkowska 2011, 78). For most parents, miscarriage is perceived as a pointless event that disintegrates their value system (Murlikiewicz and Sieroszewski 2013, 93). The essence of grief

accompanying miscarriage is anchored in a strong focus on the unfulfilled, although expected, parental role and the imagined relationship with the deceased child and his or her person (Murlikiewicz and Sieroszewski 2013, 93). In clinical practice, more and more attention is paid to the non-somatic effects of spontaneous miscarriages, taking into account, in the therapeutic procedure conducted after the hospital treatment, the legitimacy of psychological, and if necessary also psychopharmacological support of the bereaved parents (Lewicka, Sulima, Pyć and Stawarz 2013, 127; Jakiel, Robak-Chołubek and Tkaczuk-Włach 2006, 193).

The key condition for the development of the prenatal bond and the disclosure of parental reactions after miscarriage, which are adequate to the death of the closest person, including a person with such a special position in the family system as a child, is the prior receptive recognition and actual interiorisation of the ontic and ethical subjectivity of the fetus by the people experiencing miscarriage. What is particularly important is the affirmation of the child for its own sake, that is as a person who is an autotelic value, and not so much the approving recognition of the conception and acceptance of the child on the grounds of the various types of values identified in it or expected from it with the omission of its fundamental value as a subject. Ontological-axiological personalology guided by the ethical principle of the value (sanctity) of life leads to a fourfold argument for the foetal conception personalisation correlating with granting it the status of a child in the family. This argument is composed of four minor ontological assumptions referred to with the acronym SCIP: Species, Continuity, Identity and Potentiality (Eisenberg and Schenker 1997, 18-19). The personal ontic identity of the foetus identified and justified in this way is the basis for the formation of the parental attitude in the course of the child's prenatal development in all its components that include cognitive, axiological, emotional-affective, spiritual-religious and behavioural-actional ones (Dudziak 2009, 59-68). For the duration of pregnancy, parental attachment manifests its multidimensional form corresponding to the indicated components of parental attitude. Similarly, procreative loss entails specific consequences at particular levels defining the multi-level structure of parental attitude. In the cognitive dimension, parents identify miscarriage as a traumatising event of the death of a human person and the premature passing of a family member with a special status (Holub 2013, 11-22). In the axiological aspect, they affirm the moral obligation to show reverence to the corpse or remains of the child and to externalise the mourning in order to confirm its personal dignity in the social community (Kieniewicz 2012, 195-202). At the emotional-affective level, they may strive to constructively work through parental bereavement before attempting to conceive another child (Dziedzic 2013, 153-173). In the spiritual-religious sphere, in the process of mourning they

refer to the accepted system of religious meanings to strengthen the marital bond and to give the loss a new hermeneutic quality and spiritual continuation of the bond with the child in the perspective of its post-mortem fate (Guzdek 2020b, 21-37). In the behavioural-activity area, they organise, as far as the clinical situation allows, a family funeral for the miscarried child and cultivate its memory in family relations by means of various symbolic forms shaping the historical memory of the family (Guzdek 2019, 359-426). In the remainder of this study, more attention is paid to the emotional-affective component of parental attitudes regarding the psychological consequences of clinical miscarriage and the psychosocial support of miscarrying parents.

The context of the psychological consequences of procreative loss

Differentiation of parents' reactions to obstetric failure results, according to the assumptions of Aaron Antonovsky's salutogenetic concept, from the bereaved's subjective evaluations of the loss episode and the meanings attributed to it, from the spouses' own resources and their ability to use them in coping with the crisis situation (Barton-Smoczyńska 2008, 77). The effectiveness of the healing process correlates to the degree of utilisation of internal and external resources with optimising the parents' level of functioning and their adaptation to the new reality after the loss (Barton-Smoczyńska 2008, 78). The effectiveness of the healing process depends on the degree to which internal and external resources are used in optimising the parents' level of functioning and their adaptation to the new reality after the loss (Barton-Smoczyńska 2008, 78). The course of the spouses' adaptation to the experience of the child's death may be affected by the cause of the miscarriage (whether it is located on the side of the child or the parent), the circumstances of the miscarriage (whether the loss occurred suddenly, whether the parents were informed about the risk of pregnancy), previous obstetric failures, previous problems in accepting life failures, unfavourable financial, professional or family situation, as well as the lack of support from the generational families of the spouses and the closest relatives (Kornas-Biela 1993, 64-65).

Parents have four essential tasks to perform in order to successfully complete the grieving process after miscarriage. These include accepting the fact of the child's death, allowing themselves to experience pain and grief, adapting to the new life situation and restoring the emotional balance in the marital relationship (Czarnecka 2005, 11). They correspond to consecutive stages of mourning which include the stage of shock and behavioural disorganization, self-protection through denial and suppression, awareness of loss, experiencing grief and sorrow, regaining control over

life as well as adaptation and new orientation (Czarnecka 2005, 10; Łuczak-Wawrzyniak, Czarnecka and Bukowska 2012, 48-49). Some parents appreciate the value of life of the miscarried foetus only after the procreative loss (Łuczak-Wawrzyniak, Czarnecka-Iwańczuk, Bukowska and Konofalska 2010, 376). Researchers do not concur with regards to the frequency of bereavement in women with procreative failure in early pregnancy (Kornas-Biela 1999, 180). The gender-different intensity of parental attachment, especially in terms of its physical analogue in the first weeks of prenatal development, may translate into significant discrepancies in the intensity of mourning by both parents after prenatal loss (Broquet 1999, 12). A premonition of bereavement even before the loss of the child is possible, provided that the patient was informed about the risk of miscarriage (Kornas-Biela 1999, 180). Caution is needed when diagnosing depressive disorders in bereaved people. Difficult emotional states and psychosomatic reactions natural for the course of mourning cannot be unreflectively identified with depressive symptoms (Prażmowska, Puto, Kowal and Gierat 2009, 53). The symptoms may overlap, however, and prenatal loss determines the high probability of occurrence of both bereavement and depression. Hence, a differential diagnosis is indispensable should the alleged mourning process take on pathological features such as psychomotor retardation, considerable sense of worthlessness, suicidal thoughts, severe sleep disorders, significant impairment of social functioning, alcohol abuse, etc. (Broquet 1999, 14).

Psychosomatic experiences of women after miscarriage are marked by dynamic processuality of changes in terms of time of disclosure and strength of intensity. In normal mourning, difficult emotional states gradually give way to positive adaptation. The time scope of healing is individualized and may last from two weeks to a year, however, in cases of complicated mourning the time scope is substantially longer (Sikora 2014, 47). The course and intensity of the mother's experience after miscarriage is conditioned, in addition to the resources at hand, by the circumstances co-occurring with the loss and the possibility of learning the cause of the obstetric failure. Marital crises or family conflicts accompanying miscarriage may, as a cumulative effect, trigger acute depressive states (Sikora 2014, 47). The severity of emotional pain and its impact on the day-to-day functioning correlates with the duration of the lost pregnancy, previous obstetric failures, comorbid mental or psychiatric problems and the support system available to the bereaved mother (Broquet 1999, 13).

Women's reactions to the experience of miscarriage provide a basis for distinguishing three basic groups of patients namely mothers with pronounced mental disorders occurring in those women who strongly desire offspring, women with moderate problems usually resulting from tremendous pressure of

the external environment and mothers who do not disclose their disorders and usually do not accept the fact of conceiving a child (Kryszkowski, Karowicz-Bilińska, Florkowski and Gałęcki 2012, 99).

As a result of the chronic stress experienced by the patient during her miscarriage, a post-traumatic stress disorder may occur. This disorder develops in the aftermath of a traumatic experience in which the patient directly faced a serious threat to her own health and the death of a person emotionally significant to her (Szymona-Palkowska 2005, 52; Steuden and Janowski 2016, 551). In nearly 60% of mothers, symptoms of acute stress disorder [ASD] are observed in the first two months after miscarriage. In about 40% of women who have miscarried, features of post-traumatic stress disorder [PTSD] are observed (Barton-Smoczyńska 2008, 80). Significant factors for higher levels of anxiety, the occurrence of depression and post-traumatic stress disorder after miscarriage include the mother's highly anxious personality, emotion-focused coping style, higher rates of neuroticism and previous procreative losses (Murlikiewicz and Sieroszewski 2013, 96). No relationship was found between women's age, gestational age, and higher frequency of depressive symptoms and PTSD symptoms. On the other hand, it was proven that an extroverted personality and openness to new experiences is a predictor that significantly protects the mother (Murlikiewicz and Sieroszewski 2013, 96). There is no convincing research to consider the presence of an older child as a variable inhibiting the development of symptoms of depression or severe sadness (Broquet 1999, 13). Ignoring the crisis and not undertaking efforts to restore the patient's state of equilibrium may lead to the development and perpetuation, for many months or years, of labile emotional states which, in the case of the inevitable impact of other stressors at subsequent stages of procreative and family life, make the mother more susceptible to the occurrence of a secondary crisis state (Bielan, Machaj and Stankowska 2010, 42). Depriving the patient of psychological care and social support from the father of the child and the generational family, compensating for the deprivation of emotional needs of the mother after the procreative loss, constitutes an increased risk factor for the development of psychopathological forms of mourning. Cases of suicide by women after clinical miscarriages were noted (Jakiel, Robak-Chońbek and Tkaczuk-Włach 2006, 193). The repulsive manner of hospital care for a miscarrying mother can lead to relational trauma (Landwójtowicz 2019, 162-168). Post-traumatic stress disorder, together with compulsive behaviours, anxiety disorders, panic attacks and depression, are the most frequent psychiatric consequences of pregnancy loss (Czarnecka 2005, 11). Obsessive-compulsive disorders, memory disorders and breakdown of the mechanisms of aggression control are less frequently diagnosed (Kryszkowski, Karowicz-Bilińska, Florkowski and Gałęcki 2012, 99). Failure to accept grief and the activation

of defence mechanisms towards denial of the consequences of miscarriage generate high health costs not only in the emotional sphere, but also in the quality of life of the mother after the loss, in extreme situations leading to puerperal psychosis (Bielan, Machaj and Stankowska 2010, 43). Psychoses are relatively rarely diagnosed after miscarriages (Kryszkowski, Karowicz-Bilińska, Florkowski and Gałęcki 2012, 99). The literature reports cases of pseudo-pregnancy accompanying PTSD after spontaneous miscarriage (Grzyb 2014, 94-98).

The initial stages of working through the procreative loss by the woman are dominated by sadness and grief, a sense of injustice, helplessness and internal emptiness, reactions of searching for the deceased, longing for the child or a desire to get pregnant again at the earliest opportunity (Łuczak-Wawrzyniak, Czarnecka-Iwańczuk, Bukowska and Konofalska 2010, 375; Chrzan-Dętko 2010, 27). The period of particular risk of depressive symptoms, generalised anxiety and panic includes the first twelve weeks after the prenatal loss (Broquet 1999, 13). Mothers struggle with lack of self-acceptance and low self-esteem. They question their procreative potential and deny their ability to give birth to a living child. They blame themselves for past miscarriages. Guilt is one of the most common and longest-lasting symptoms after miscarriage. Its intensity is amplified if the maternal etiology of miscarriage has been identified or if in early pregnancy the patient experienced a marked ambivalence towards unplanned conception (Broquet 1999, 12). Women feel shame comparing themselves to mothers from their own environment who have given birth to live and healthy children. Crying is a natural way of relieving emotional tension and plays an important cleansing role. Mothers may experience fear of coming into contact with the remains of the miscarried child. On the one hand, they are distressed by the physiognomy of the immature foetus, on the other hand, by the need to cuddle and say goodbye to the child (Bielan, Machaj and Stankowska 2010, 46). Emotional reactions are concomitant with somatic symptoms of the crisis such as sleep disorders, choking, tightness in the throat, shortness of breath, fatigue, the feeling of emptiness in the abdomen, inability to work, and so forth (Guzewicz 2014, 17-26). The specificity of maternal bereavement is the orientation towards internal experiences (Łuczak-Wawrzyniak, Czarnecka and Bukowska 2012, 49).

In ongoing studies, mothers point to religious references as a significant factor in coping with loss, which by no means excludes a religious crisis. Patients who have lost a child through spontaneous miscarriage perceive the child differently from pregnant women who have had an abortion. Some women who have had a spontaneous miscarriage confirm that they maintain a spiritual relationship with their child after its death through naming and imagining it. In turn, mothers who decide to terminate their pregnancy relate to the aborted

child with hostility and fear, not establishing an elementary emotional bond with it (Szymańska and Chazan 2004, 11,13; Pikus 2014, 44).

Clinical miscarriage substantially reduces the quality of life of patients in relation to its subjective assessment expressed by women who have not lost pregnancy. There is an evident change in the sense of quality of life conditioned by duration of time since the miscarriage. The longer the time since the miscarriage, the higher the quality of life is. Variations in women's satisfaction are related to the number of children they had before the miscarriage occurred or the absence of children. Mothers with experience of miscarriage of the first pregnancy assess life satisfaction worse than women without children (Mroczkowska 2011, 81-82).

More than 80% of women experiencing miscarriage start trying to conceive another child less than 6 months after the miscarriage (Barton-Smoczyńska 2008, 80). The second pregnancy before the lapse of a year from the previous loss significantly complicates the psychological situation of the mother who experiences two conflicting psychological processes: uncompleted mourning after the first child and opening up to conception and the development of parental attachment to the second child (Barton-Smoczyńska 2008, 80). It not infrequently results in the suppression of emotional reactions characteristic of the stage of mourning and inhibition of the development of the prenatal bond with the newly conceived child due to the unprocessed fear of its miscarriage (Barton-Smoczyńska 2008, 80; O'Leary and Gaziano 2011b, 247). The loss of a child as a result of spontaneous miscarriage and the failure to close the bereavement associated with it may therefore affect maternal attachment to successively conceived children and impinge on the way they are raised, as evidenced in clinical practice by the foster child syndrome or the protected child syndrome identified (Murlikiewicz and Sieroszewski 2013, 93; O'Leary and Gaziano 2011b, 268). Some women after procreative loss struggle with the so-called empty arms symptom, especially when the miscarriage occurred in an already advanced pregnancy (Pikus 2014, 44). Anxiety and depressive symptoms after miscarriages can take the form of perennial ailments and persist also after the birth of healthy children (O'Leary and Gaziano 2011b, 247).

After the loss of a child through clinical miscarriage, men may experience feelings and emotions analogous to those of women who miscarry, although the intensity of grief and anxiety is usually relatively lower and the duration of occurrence shorter than for mothers (Chavez, Handley, Jones, Eddy and Poll 2019, 665). It is not uncommon for fathers, responding to the expectations of the environment, to pose the attitude of a strong man standing steadfastly by the side of the woman, while at the same time, inside, experiencing helplessness and being left out of the side-lines of the entire event of child loss with the dominant focus of the environment on the emotional state of the

mother (Murphy and Cacciatore 2017, 129-134). Men demonstrate difficulty in sharing their emotions. They mask their pain and do not communicate their own needs, thus trying to help their partner without burdening her with their emotional condition. As a result, they do not receive adequate support, which correlates with feelings of loneliness, isolation, marginalization of their grief, confusion, and being overwhelmed by intense emotions (Chavez, Handley, Jones, Eddy and Poll 2019, 674-675). Fathers may also exhibit feelings of guilt arising from the conviction that they may have contributed in some way to the child's death such as initiated sexual contact with their partner. Self-blame is not infrequently associated with feelings of inability to protect the spouse from miscarriage and lack of competence to adequately accompany her after the loss. The man gives himself more consent to violent emotional reactions (outbursts of anger, rage) in private than to the public expression of his grief. Despite not externalising difficult emotional experiences in front of the partner, women forming a deep marital relationship perceive non-verbal symptoms of a strong course of mourning in the husband. A significant number of mothers, in their conversations with their partners, focus on the circumstances of the miscarriage and their own emotional experiences, without trying to channel their attention to the man's need to verbalize the experiences and significance he has given to the event of loss. After accompanying their partner for a longer period of time, men adopt a task-oriented attitude by engaging in professional and household duties. The specificity of father's bereavement is an instrumental approach expressed in increased activity and strong involvement in solving the problem of loss more from the logical-rational side than from the emotional side (Sikora 2014, 49-50; Łuczak-Wawrzyniak, Czarnecka and Bukowska 2012, 49-50).

About 70% of married couples struggle with relational difficulties after miscarriage. Nearly 40% of marriages break up after the loss of the first pregnancy (Barton-Smoczyńska 2008, 80). Marital problems most often have their source in inadequate communication and lack of understanding of the sexual differentiation of the grieving process reinforced by individual personality dispositions of the spouses and their different strategies of coping with the crisis. Thus, women's open emotional expression is accompanied by men's affective distancing, which in the absence of awareness of the natural condition of incommensurability of the expression of grief by spouses may give rise to mutual accusations of a lack of attitudes adequate for mourning on the part of the man or excessive affective reactions on the part of the woman (Łuczak-Wawrzyniak, Czarnecka and Bukowska 2012, 49-50). Negative relational consequences of miscarriages include the inability to talk about the loss, the partners' resignation from communicating their needs, the feeling of being neglected by the partner who does not externalise their feelings, projecting dif-

ficult emotions on the spouse, withdrawal from the relationship or its break-up (Murlikiewicz and Sieroszewski 2013, 93; Kornas-Biela 1999, 180-191). Marital conflicts may also stem from limitations in the sexual relationship. The psychosexual effects of procreative loss on the part of the woman include decreased libido, lowered sense of sexual attractiveness, fear of vaginal penetration, vaginismus, dyspareunia, sexual aversion, sexual disharmony, orgasmic dissociation, sadness after intercourse and self-aggression (Bielan, Machaj and Stankowska 2010, 45-46). The atrophy of the relationship with the spouse, the deficit of satisfaction of emotional needs, overt rejection and a deep sense of hurt may lead to relational trauma in a married couple (Landwójtowicz 2019, 162-168).

Parents experiencing a period of grief often unconsciously downplay the needs of older children, causing them to experience a double loss: the death of a sibling and a weakening of their relationship with their parents (O'Leary and Gaziano 2011, 174; Murphy and Cacciatore 2017, 129-134). Children's emotional reactions to the death of a loved one are varied. They can manifest as shock and denial, aggression and rebellion, withdrawal and apathy, disorders of sleep and appetite, exaggerated attraction to others and feelings of loneliness. The child often blames themselves not only for the death of the deceased, accompanied by strong fears for the lives of other family members, but also attributes to themselves responsibility for parental disagreements or an overt marital conflict. The causes of child bereavement disorders may result from the environment's failure to perceive the child's emotional reactions and deprivation of the child's need for security, from the child's personality traits and lack of necessary support from the family community as well as from the traumatic circumstances of the death of the loved one. The situation becomes more complex when the tragic event for the family is not understood, which is compounded by fictitious explanations given to the child as well as by the child's imitation of the parents' abnormal behaviour, especially the attitude of denying the fact of death and suppressing emotions (Herbert 2005, 30-31, 48-52). An important element of support for bereaved siblings is reassurance from parents about their unchanging importance and the equal position of all children in the family (O'Leary and Gaziano 2011b, 249). This is because siblings can clearly perceive, and emotionally directly experience, significant, sometimes permanent changes in the family's emotional and relational balance following prenatal loss as a result of the parents' emotional separation. Disempowerment in the face of one's own parental bereavement and inability to come into direct contact with one's emotions is not infrequently associated with an attitude of helplessness on the part of partners in the face of the grief of older children. The erroneous common belief that siblings are unable to understand the fact of death and experience it at an emotional level due to their young age means that

their grief is ignored and parental communication in this aspect is neglected (O'Leary and Gaziano 2011a, 174, 190-191). Older children should not be excluded from the ritual of farewell and deprived of participation in the funeral of the deceased, but, on the contrary, additional forms of expression of grief, sorrow and love towards the lost child, adapted to the age and sensitivity of the individual members of the siblings, should be developed in addition to the officially performed rituals (Murphy and Cacciatore 2017, 129-134).

A family grappling with the grieving process after the death of a child generally adopts one of three strategies for working through the crisis situation. The role of the deceased may remain vacant. The family system may look for a replacement member by making efforts to conceive another child as quickly as possible. The role that the lost child was meant to play in the family community may also be assumed by one of the current family members. In the most drastic variant family bonds may be destroyed (Bielan, Machaj and Stankowska 2010, 45). The prenatal death of a child burdens the whole family system and incurs emotional consequences felt in further generations (O'Leary and Gaziano 2011a, 191).

In order to work through procreative loss, a constructive entry of the parents into the mourning process while still in the maternity ward is essential. The accompaniment of the hospital medical professionals and the attending physician during the ongoing gynaecological care is of considerable importance in this respect. Strong support given to the miscarrying mother, in addition to individual resilience to stressful events, is a major factor in protecting the bereaved from developing the long-term psychosocial consequences of obstetric failure. Not infrequently, miscarriage is a socially unacknowledged loss, whose intrinsic value to the parents is invalidated in their relationship with the environment (Murphy and Cacciatore 2017, 129-134).

Procreative loss in the context of social support of medical professionals

The conviction that professionalism excludes all emotional references of the medical professionals to the miscarrying patient is not only fundamentally false, but in practice impossible to implement. The professionals, while providing biomedical information to the mother, always formulate messages about their own emotions and affective attitude towards the interlocutor in a more or less conscious way (Szymańska 2012, 45). One cannot fail to communicate emotions. The affective message intentionally excluded at the verbal level is complemented at the non-verbal level. The ostensible distancing from the patient's emotional state and strong restriction of the expression of one's own emotions in a communicative relation is a manifestation of actual

emotional rejection of the interlocutor. The rejection will be interpreted not so much by the patient through intellectual cognition, but mainly through affective cognition. The potential of cognitive perception is significantly reduced in the experienced crisis even when the person's intellectual resources are high. Patients in a mental crisis natural to miscarriage perceive and interpret the surrounding reality primarily on the emotional plane, and only later on the cognitive plane. This is confirmed by numerous testimonies of mothers regarding inappropriate behaviour of midwives and doctors (Kolska 2010, 7-20; Wyka 2010, 81-90). The reported cases did not necessarily involve deliberately designed reprehensible behaviour or inappropriate verbal communication. The failure to show an attitude of emotional affirmation towards the patient and her family is in fact often the basis for the formulation of accusations of cold routine, haste and deficit of necessary empathy. The lack of emotional involvement, so far considered a sign of professionalism, is now becoming the reason for negative assessment of the medical professionals' communication with patients. However, it is essential to define the scope and inviolable limits of this involvement, in other words to formulate a specific emotional discipline of the medical team, each time conditioned individually, also by the personality dispositions of its members. Such discipline, though, should not be understood as emotional distancing, but as a balanced level of affective expression which, on the one hand, satisfies the need for empathic accompaniment of the person seeking this form of support and, on the other hand, maintains a relatively stable emotional equilibrium of the supportive person themselves. The delineation of emotional discipline by each member of the treatment team seems to be a prerequisite for the psycho-prevention of professional burnout.

The midwife's first contact with a pregnant woman in danger of miscarriage generally consists of a skilful conduct of a detailed obstetric and gynaecological interview. Its aim is not only to identify the observed symptoms of complications of the current pregnancy, but also to collect data on previous gynaecological operations and obstetric failures, the course of previous pregnancies and the menstrual cycle as well as the methods of fertility control used. Information on chronic diseases and infections coexisting with pregnancy, on lifestyle and workload, on preferred diet and stimulants is also important. The midwife should clearly and comprehensibly present to the mother the initial steps to be taken in the therapeutic procedure and obtain her consent to their implementation. The adaptation of the language of communication to the intellectual level of the mother is the primary principle of effective communication as a basic tool to reduce the level of stress experienced by patients. Although the subject of the interview concerns biomedical issues, at the same time it should be utilised to correctly assess the mother's emotional condition and identify her psychosocial needs. The midwife should pay particular atten-

tion to the way the mother relates to the unborn child and to the vocabulary she uses to define the child's identity. This will provide a preliminary assessment of the degree of maternal attachment development, which is extremely important in order to properly target the language of communication that medical professionals will use with the mother and to verbalise information about the child's condition. Consistency between staff attitudes and the mother's expectations of how staff will relate to the prenatal child is crucial. These observations should necessarily be shared by the midwife with other members of the medical team so that they present a relatively consistent attitude towards the mother and her baby. The role of the midwife is to prepare the pregnant woman for the planned medical procedures, respecting her intimacy and sensitivity. The initial contact with the patient should therefore instil confidence in the staff. This will be achieved if the midwife endows the mother with an attitude of openness and expresses willingness to actively accompany her through the difficulties of hospitalization, not only in the role of a professional with high qualifications in obstetrics, but also as a person supporting the mother in the psychosocial dimension of the experienced loss (Mach, Nowacka and Dmoch-Gajzlerska 2014, 34; Chrzan-Dętkoś 2010, 27-29).

One of the basic instruments for supporting the patient is to communicate with both parents and to facilitate contact between the patient and her relatives. In doing so, the parents become equal partners in the dialogue with medical professionals, thus relieving the patient of the responsibility of passing on information to her partner. This would put the pregnant woman in the role of having to explain the situation to the father. The parents expect an intelligible explanation of the diagnosis, the planned treatment methods, the next steps in the procedure, an indication of possible complications, steps after leaving hospital and the chances of giving birth to a healthy child in the future. The pivotal role of the obstetrician is to discuss the possible causes of the miscarriage and to relieve the parents of an unjustified sense of guilt. During the conversation with the bereaved, eye contact and an attitude of attentive listening to the parents are important. This involves making the spouses feel safe and expressing readiness to answer the questions they want to ask. Psychologically, the situation of a doctor communicating information about the death of a child to the parents is by far the most difficult. The partnership dialogue of the treatment team with both spouses urges the parents to give each other support within the marital relationship and to search together for strategies to work through the experienced loss (Barton-Smoczyńska 2010, 120; Hennel-Brzozowska 2010, 59-68; Murphy and Cacciatore 2017, 129-134).

Pregnant women at risk of miscarriage or subject to medical procedures after the intrauterine death of the baby has been established must not be admitted to a gynaecology or obstetrics ward together with mothers preparing for child-

birth or nursing their new-borns. The hospital's work logistics should provide for a pregnancy pathology ward with separate rooms for women experiencing miscarriage. These rooms should have separate sanitary facilities so that mothers do not come into contact, even in this aspect, with women in a normal pregnancy. Exposure of a patient at risk of miscarriage to the sight of new-borns and mothers connected to an ECG machine intensifies the pathomechanism of miscarriage. The patient should be acquainted with the topography of the ward, the work rules of the treatment team and the visiting hours by the family. A place conducive to a sense of intimacy for meetings between the pregnant woman and the father of the child and the extended family should also be prepared (Mach, Nowacka and Dmoch-Gajzlerska 2014, 34).

Stillbirth in advanced pregnancy is a particularly traumatic event. Allowing the father to participate in the delivery, if both parents wish, is a matter of unquestionable significance for the psychological consequences of the quality of hospital care implemented for stillbirths. Positive effects of the partner accompanying the parturient have not only a psychosocial dimension, but also a psychophysiological one. The duration of labour is reduced. Pregnant women experience lower levels of labour pain, anxiety and exhaustion. The amount of anaesthetic administered to the parturient is also lower. Mothers may attribute greater value to the presence of the father than to the midwife (Kaniok 2011, 34-35; Szymona-Pałkowska 2005, 40).

Patients at risk of miscarriage who received bed rest treatment require particularly attentive care. Pointing out the medical premises justifying an absolute bed rest regime is extremely important. Tensing the abdominal muscles while sitting or straightening up has a stimulating effect on the contractile activity of the uterus. Rest reduces the number of noxious stimuli emitted by the central nervous system, thus improving the blood supply to the uterine muscle. Bed rest treatment necessitates taking care of all physiological needs in bed and eliminating movement, which may negatively affect the patient's emotional state. Providing the mother with comfortable personal hygiene conditions and ensuring the cleanliness of bed linen requires great sensitivity and tact from the staff. Verticalisation when the miscarriage symptoms have subsided is a gradual process. Its effects depend on the midwife's dedication to careful observation of treatment progress and patient assistance (Mach, Nowacka and Dmoch-Gajzlerska 2014, 35).

During the diagnostic process, the doctor should not arbitrarily reject the parents' request for follow-up consultations or repetition of tests to confirm the miscarriage. After communicating the unequivocally stated diagnosis of the child's death, the parents should be given time to accept the information they have heard and to emotionally recuperate. If there was a live miscarriage, the baby should be placed in an incubator and the parents should be allowed

to accompany the baby until its death including the opportunity to administer baptism with water. The erroneous practice of removing traces of the child's presence, diverting the parents' attention from the fact of the child's death, and denying the bereaved contact with the child's corpse or remains must be rejected. Staff should adopt the attitude of tactful accompaniment to the parents at the farewell meeting, for which they should be prepared in advance. Parents often fear the physiognomy of the deceased child therefore staff should patiently inform them of what to expect when they meet the dead child. It is fundamental to take care of the right place, time and conditions of the farewell (Bronka, Gościcka-Kmieć, Nagórko and Zaleska-Skup 2012, 83-89).

The obstetric care team must familiarise themselves with the training materials prepared by psychologists, midwives and parents after a loss. These studies show a number of appropriate guidelines for doctors and midwives to communicate with a patient who is experiencing miscarriage and her partner. The Association of Parents After Miscarriage has drawn up a 'Miscarrying in a humane way' Decalogue urging medical professionals to obey the following rules:

- “1. Show respect for the mother and the deceased child.
2. Conduct necessary examinations in an intimate setting
3. Allow the husband to assist with gynaecological examinations, ultrasound examinations and curettage until the patient falls asleep.
4. Keep clerical matters to a minimum, data can be completed later or the patient's husband can be asked to do it.
5. Always perform the curettage under general anaesthetic.
6. Provide the mother with psychological support.
7. Facilitate access to full medical information.
8. Inform the patient of all actions that will be taken.
9. Place the bereaved mother in a room without pregnant patients, so that she does not listen to the heartbeat of other babies during the ECG and the stories of joyful expectation.
10. Allow the parents to say goodbye to the baby in accordance with their conscience. Inform about the right to burial, about what will happen to the baby's body. Help to collect souvenirs of the child [ultrasound pictures, record of the child's pulse, footprint, photo of the child]” (Bronka, Gościcka-Kmieć, Nagórko and Zaleska-Skup 2012, 88-89).

The employment of a psychologist in the hospital ward is a desirable solution (Sikora 2014, 54). That person's work has the nature of crisis intervention, which should encompass both parents. Its aim is to immediately counteract the emotional, cognitive and behavioural consequences of miscarriage in as much as it is possible. In most cases, the short-term stay of the patient in the ward necessitates emergency measures which, if necessary, should be

continued as part of the psychotherapy carried out after the end of the hospitalisation in mental health clinics available. The therapeutic relationship in crisis intervention should be based on the recognition of coping strategies used so far, acceptance of the emotions experienced, strengthening communication with the environment, raising hope, etc. The importance of the presence of a psychologist in maternity and pregnancy pathology wards cannot be overestimated for the formation of positive language and behavioural patterns in the communication of medical professionals with miscarrying parents and for the psychoprophylaxis of burnout among team members (Łuczak-Wawrzyniak, Czarnecka-Iwańczuk, Bukowska and Konofalska 2010, 376).

The obstetrician-gynaecologist providing ongoing care to the patient is particularly well placed to continuously monitor her psychological well-being for the exclusion of symptoms of depression or anxiety syndromes in the 12-18 months following a miscarriage. An important diagnostic role in this regard is played by a detailed clinical interview conducted during follow-up visits, as well as the use of professional scales for screening. It is necessary to inform the patient and her partner about the natural grief experienced after the loss, to orientate the partners to mutual support and companionship, to relieve the guilt of the miscarriage, to patiently explain the doubts, to provide materials on the psychosocial consequences of miscarriage, to monitor the symptoms of suicidal crisis, to indicate the diagnostic possibilities of the aetiology of miscarriage and to determine the potential chances of a live birth (Broquet 1999, 14-15).

Conclusion

On the basis of the analyses conducted, it is concluded that the anthropological context of clinical miscarriage is crucial for determining the specificity of this type of human death. In no other circumstances of the death of a human being does the anthropological status of the dying subject determine to such a decisive extent the typology of characteristics of the thanatic event and its multiple ramifications. The dissimilar interpretations of the anthropological position of the miscarried foetus result in contrasting symbolic narratives about the loss, either based on the cultural script of the death of the child, or not identifying obstetric failure with the death of the human subject at all. The relational (prenatal bond), psychological and assistive contexts depend significantly on the principled judgment of the anthropological status of the miscarried foetus.

PORONIENIE KLINICZNE Z PERSPEKTYWY WIELORAKICH
KONTEKSTÓW STRATY PROKREACYJNEJ

STRESZCZENIE

Fenomen poronienia klinicznego wzbudza coraz większe zainteresowanie badaczy z dyscyplin pozamedycznych. Choć nadal dostrzegalna jest znacząca dysproporcja pomiędzy obszerną literaturą traktującą o poronieniu spontanicznym z perspektywy medycznej w porównaniu do wzrastających liczebnie studiów prowadzonych w zakresie nauk społecznych i filozoficznych, to sukcesywnie postępuje proces zmiany orientacji badawczej wczesnych strat prokreacyjnych. Dominujące dotychczas jednostronne podejście biomedyczne ustępujące miejsca holistycznym ujęciom aksjomedycznym. Niniejsze studium wpisuje się w aksjomedyczny model poronienia klinicznego. Jego celem jest pogłębiona analiza czterech kluczowych kontekstów straty prokreacyjnej występującej na początkowych etapach rozwoju prenatalnego – antropologicznego, relacyjnego (przywiązania rodzicielskiego), psychologicznego i pomocowego. W rezultacie prowadzonych badań dochodzimy do wniosku, iż główną dominantą charakterystyk poronienia klinicznego jako zdarzenia tanatycznego jest płaszczyzna rozstrzygnięć antropologicznych statusu płodu i jego implikacji etycznych.

Słowa kluczowe: antropologia poronienia klinicznego, więź prenatalna, żałoba, etyka jakości życia, personalizm ontologiczny, personologia deskryptywna

Keywords: anthropology of clinical miscarriage, prenatal bond, mourning, quality of life ethics, ontological personalism, descriptive personology

REFERENCES

- Bartnik, Czesław Stanisław. 2006. *Szkice do systemu personalizmu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Barton-Smoczyńska, Izabela. 2008. "Rozwój więzi psychologicznej między matką a dzieckiem w ciąży prawidłowej i powikłanej". *Życie i Płodność* 4(2), 77-84.
- Barton-Smoczyńska, Izabela. 2010. "Adaptacja kobiet po śmierci dziecka poczętego". In: *Poronienie: zrozumieć rodziców po stracie*, edited by Cyprian Klahs, 109-125. Poznań: Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów "W drodze".
- Bielan, Zbigniew, Anita Machaj and Izabela Stankowska. 2010. "Psychoseksualne konsekwencje straty dziecka w okresie ciąży i porodu". *Seksuologia Polska* 8(1): 41-46.
- Bielawska-Batorowicz, Eleonora. 2006. *Psychologiczne aspekty prokreacji*. Katowice: "Śląsk" Wydawnictwo Naukowe.
- Bielennik, Łucja, Joanna Preis and Mariola Bidzan. 2010. "Uwarunkowanie więzi emocjonalnej z dzieckiem w okresie prenatalnym w ciążyach wielopłodowych i pojedynczych". *Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia* 3(3): 223-231.
- Biesaga, Tadeusz. 2002. "Pojęcie osoby a zasada jakości życia we współczesnej bioetyce". In: *Ocalić cywilizację – ocalić ludzkie życie*, edited by Zbigniew Morawiec, 53-63. Kraków: Wydawnictwo Księży Sercanów "SCJ".

- Broquet, Karen. 1999. "Psychological reactions to pregnancy loss". *Primary Care Update for OB/GYNS* 6(1): 12-16.
- Bronka, Małgorzata, Kamila Gościńska-Kmieć, Monika Nagórko and Joanna Zaleska-Skup. 2012. "Ronić po ludzku – warunki ronienia w polskich szpitalach oraz postulaty ich zmian". In: *Przebrane narodziny. Strata ciąży w aspekcie psychologicznym, socjologicznym, medycznym i etycznym*, edited by Ewa Dmoch-Gajzlerska and Izabela Barton-Smoczyńska, 83-89. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego.
- Callahan, Tamara, Aaron B. Caughey and Linda J. Heffner. 2004. *Blueprints Obstetrics & Gynecology*. Malden: Blackwell Publishers.
- Chavez, Megan S., Valerie Handley, Rebecca L. Jones, Brandon Eddy and Von Poll. 2019. "Men's experiences of miscarriage: a passivephenomenological analysis of Online data". *Journal of Loss and Trauma* 24(7): 664-677. doi.org/10.1080/23802359.2019.1611230
- Chrzan-Dętko, Magdalena. 2010. "Utrata dziecka w okresie okołoporodowym – dobre praktyki szpitalne w opiece nad matką". *Ginekologia Praktyczna* 18(2): 27-30.
- Ciach, Halina. 2013. *Istota ludzka czy osoba ludzka? Krytyka bioetyki początków życia Petera Singera*. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM.
- Czarnecka-Iwańczuk, Marta. 2010. "Psychologiczne aspekty ciąży wysokiego ryzyka i sytuacji utraty ciąży". In: *Ciąża wysokiego ryzyka*, edited by Grzegorz H. Bręborowicz, 1165-1186. Poznań: Ośrodek Wydawnictw Naukowych.
- Czarnecka, Marta. 2005. "Psychological aspects of miscarriage". *Archives of Perinatal Medicine* 11(4): 10-12.
- Dudziak, Urszula. 2009. *Postawy wobec wychowania seksualnego a hierarcha wartości nauczycieli. Studium teologiczno-pastoralne*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dziedzic, Jan. 2013. "Wsparcie psychologiczno-pastoralne w przeżywaniu żałoby po stracie dziecka". In: *Od bólu po stracie do nadziei życia. Pogrzeb dziecka poronionego*, edited by Jan Dziedzic and Piotr Guzdek, 153-173. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UPJPII.
- Eisenberg, Vered H. and Joseph G. Schenker. 1997. "The ethical, legal and religious aspects of pre-embryo research". *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 75(1): 11-24. doi.org/10.1016/S0301-2115(97)00193-0
- Fiałkowski, Włodzimierz. 1996. *Ojcostwo na nowo odkryte*. Pelpin: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Ford, Norman. 1995. *Kiedy powstałem? Problem początku jednostki ludzkiej w historii, filozofii i w nauce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gałuszka, Mieczysław. 2006. "Świętość życia versus jakość życia: na drodze ku spokojnej śmierci". In: *Problemy współczesnej tanatologii. Medycyna – antropologia kultury – humanistyka. Tom X*, edited by Jacek Kolbuszewski, 19-27. Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- García-Enguánosa, Angela, Maria E. Calle, Javier Valero, Sonsoles Luna and Vicente Domínguez-Rojas. 2002. "Risk factors in miscarriage: a review". *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology* 102(2): 111-119. doi.org/10.1016/S0301-2115(01)00613-3
- George, Robert P. and Alfonso Gómez-Lobo. 2005. "The moral status of the human embryo". *Perspectives in Biology and Medicine* 48(2):201-210. doi.org/10.1353/pbm.2005.0052
- Goleń, Jacek and Katarzyna Urbańczyk. 2011. "Więź matki z dzieckiem w okresie prenatalnym". *Życie i Płodność* 5(1): 95-114.
- Gorezycza, Jakub. 2014. *Zarys etyki fundamentalnej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Grzyb, Izabella. 2014. "Pseudociąży w przebiegu zespołu stresu pourazowego po poronieniu – opis przypadku". *Psychoterapia* 168(1): 93-98.
- Guzdek, Piotr. 2017. *Rozpoznaj swoje dziecko we mnie... Rzecz o poronieniu dziecka i jego pogrzebie*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.
- Guzdek, Piotr. 2019. "Pastoralne aspekty rodzinnego pogrzebu dziecka zmarłego na skutek poronienia klinicznego". In: *Rodzina w społeczeństwie – relacje i wyzwania*, edited by Elżbieta Osewska and Józef Stala, 359-426. Kraków: Wydawnictwo Naukowej UPJPII.

- Guzdek, Piotr. 2020a. *Kompendium pastoralne o rodzinnym pogrzebie dziecka martwo urodzonego i towarzyszeniu w żałobie osieroconej rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM.
- Guzdek, Piotr. 2020b. "Eklezjalny wymiar pogrzebu dziecka zmarłego bez chrztu w okresie prenatalnym. Perspektywa rzymsko-katolicka". *SOTER. Religious Science Journal* 73(101): 21-37. doi.org/10.7220/2335-8785.73(101).2
- Guzewicz, Monika. 2014. "Psychologiczne i społeczne konsekwencje utraty dziecka w wyniku poronienia". *Civitas et Lex* 1: 15-27.
- Hennel-Brzozowska, Agnieszka. 2010. "Psychologiczna analiza sytuacji lekarza komunikującego pacjentce niekorzystne wyniki badań prenatalnych". *Życie i Płodność* 4(1): 59-68.
- Herbert, Martin. 2005. *Żałoba w rodzinie*. Translated by M. Gajdzińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hołub, Grzegorz. 2010. *Problem osoby we współczesnych debatach bioetycznych*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Hołub, Grzegorz. 2012. "Człowiek a świat natury. Wokół koncepcji egalitaryzmu gatunkowego Paula W. Taylora". *Logos i Ethos* 32(1): 105-126.
- Hołub, Grzegorz. 2013. "Godność osobowa dziecka nienarodzonego". In: *Od bólu po stracie do nadziei życia. Pogrzeb dziecka poronionego*, edited by Jan Dziedzic and Piotr Guzdek, 11-22. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UPJPII.
- Hołub, Grzegorz. 2016. "O dwóch spojrzeniach na istotę ludzką w początkach jej istnienia". *Studia Philosophica Wartislaviensia* 11(3): 41-50.
- Jakiel, Grzegorz, Dorota Robak-Chołubek and Joanna Tkaczuk-Włach. 2006. "Poronienia samoistne". *Przegląd Menopauzalny* 3: 191-194.
- Kaniok, Przemysław E. 2011. "Znaczenie obecności mężczyzn podczas narodzin dziecka". *Życie i Płodność* 5(4): 31-37.
- Kieniewicz, Piotr. 2012. "Moralny obowiązek pogrzebania ciała ludzkiego wobec śmierci dziecka przed narodzinami". *Roczniki Teologii Moralnej* 59(4): 195-2012.
- Kolska, Katarzyna. 2010. "Jak pani może mówić o dziecku". In: *Poronienie*, edited by Cyprian Klahs, 7-20. Poznań: Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów "W drodze".
- Kornas-Biela, Dorota. 1992. "Kształtowanie się przywiązania matki i dziecka w prenatalnym okresie jego rozwoju". In: *Problemy współczesnej psychologii. Tom 1*, edited by Adam Biela and Czesław Walesa, 273-278. Lublin: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Kornas-Biela, Dorota. 1993. "Potrzeby rodziców po stracie dziecka w okresie okołoporodowym". In: *Z zagadnień psychologii prokreacyjnej*, edited by Eleonora Bielawska-Batorowicz and Dorota Kornas-Biela, 61-75. Lublin: Redakcja Wydawnicza KUL.
- Kornas-Biela, Dorota. 1999. "Niespełnione macierzyństwo: psychologiczna sytuacja matek po poronieniu". In: *Oblicza macierzyństwa*, edited by Dorota Kornas-Biela, 179-200. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kornas-Biela, Dorota. 2002. *Wokół początku życia ludzkiego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy "Pax".
- Kornas-Biela, Dorota. 2009. *Pedagogika prenatalna: nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kryszkowski, Waldemar, Agata Karowicz-Bilińska, Antoni Florkowski and Piotr Gałęcki. 2012. "Psychiczne następstwa przedwczesnego zakończenia ciąży". *Neuropsychiatria. Przegląd kliniczny* 4(2): 98-102.
- Landwójtowicz, Paweł. 2019. "Praca z traumą relacyjną w terapii par". In: *Zdrowa i mocna rodzina fundamentem społeczeństwa*, edited by Józef Stala, 161-177. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UPJPII. doi.org/10.15633/9788374387613.1
- Lepiarz, Anna. 2010. "Zmiany psychiczne doświadczane przez kobiety oczekujące narodzin dziecka". *Ginekologia Praktyczna* 18(1): 54-57.

- Lewicka, Magdalena, Magadela Sulima, Maria Pyć and Barbara Stawarz. 2013. "Charakterystyka poronień i prawa przysługujące kobiecie po stracie ciąży". *Annales Academiae Medicae Stetinnensis* 59(1): 123-129.
- Lohner, Alexander. 2002. "Historyczne korzenie etycznych poglądów Petera Singera". In: *Utylitarystyka w bioetyce: jego założenia i skutki na przykładzie poglądów Petera Singera*, edited by Wojciech Bołoz and Gerhard Höver, 48-99. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Łuczak-Wawrzyniak, Jadwiga. 2012. "Psychospołeczne aspekty ciąży". In: *Położnictwo, vol. 1. Fizjologia ciąży*, edited by Grzegorz H. Bręborowicz and Wiesław Markwitz, 221-230. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Łuczak-Wawrzyniak, Jadwiga, Marta Czarnecka and Anna Bukowska. 2012. "Strata dziecka – różne perspektywy postrzegania tego doświadczenia". In: *Przebrane narodziny: strata ciąży w aspekcie psychologicznym, socjologicznym, medycznym i etycznym*, edited by Ewa Dmoch-Gajzlerska and Izabela Barton-Smoczyńska, 43-53. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego.
- Łuczak-Wawrzyniak, Jadwiga, Marta Czarnecka-Iwańczuk, Anna Bukowska and Nina Konofalska. 2010. "Wczesne i późne psychologiczne skutki utraty ciąży". *Ginekologia Polska* 81: 374-377.
- Mach, Aleksandra, Agnieszka Nowacka and Ewa Dmoch-Gajzlerska. 2014. "Rola i zadania położnej w opiece nad ciężarną zagrożoną poronieniem". *Położna. Nauka i Praktyka* 2(26): 32-38.
- Melina, Livio. 2016. *Kurs bioetyki. Ewangelia życia*. Translated by Katarzyna Wójcik, Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM.
- Morciniec, Piotr. 2000. *Etyczne aspekty transplantacyjnej terapii chorób neurozwyrodnieniowych. Studium teologicznomoralne*. Opole: Wydawnictwo Świętego Krzyża.
- Morciniec, Piotr. 2009. *Bioetyka personalistyczna wobec zwłok ludzkich*. Opole: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego.
- Morciniec, Piotr. 2013. "Pogrzeb nienarodzonego – między bólem straty a zobowiązaniem". In: *Od bólu po stratę do nadziei życia. Pogrzeb dziecka poronionego*, edited by Jan Dziedzic and Piotr Guzdek, 99-115. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UPJPII.
- Mroczkowska, Dorota. 2011. "Jakość życia kobiet po poronieniu ciąży". *Życie i Płodność* 5(4): 77-88.
- Murlikiewicz, Magdalena and Piotr Sieroszewski. 2013. "Poziom depresji, lęku i objawów zaburzenia po strasie pourazowym w następstwie poronienia samoistnego". *Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia* 6(2): 93-98.
- Murphy, Timothy F. 1985. "The moral significance of spontaneous abortion". *Journal of Medical Ethics* 11(2):79-83. doi.org/10.1136/jme.11.2.79
- Murphy, Samantha and Joanne Cacciatore. 2017. "The psychological, social, and economic impact of stillbirth on families". *Seminars in Fetal and Neonatal Medicine* 22(3): 129-134. doi.org/10.1016/j.siny.2017.02.002
- Muszala, Andrzej. 2012. "Czy embrion ludzki jest osobą ludzką? Pytanie o osobowy status embrionu". In: *Badania nad embrionami ludzkimi w świetle etyki i prawa*, edited by Ewa Podrez and Tomasz Stawecki, 17-39. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- O'Leary, Joann and Cecilie Gaziano. 2011a. "Sibling grief after perinatal loss". *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health* 25(3): 173-193.
- O'Leary, Joann and Cecilie Gaziano. 2011b. "The experience of adult siblings born after loss". *New Directions in Psychotherapy and Relational Psychoanalysis* 5(3): 246-272.
- Panay, Nick, Ruma Dutta, Audrey Ryan and J.A. Mark Broadbent. 2006. *Położnictwo i ginekologia*. Translated by Michał Tomaszewski. Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.
- Pikus, Joanna. 2014. "Emocje kobiet po stracie dziecka: psychologiczne etapy żałoby". *Magazyn Pielęgniarki i Położnej* 2: 44:45.
- Pilarz, Łukasz B. 2017. „Status ontyczny zwłok i szczątków płodowych w etyce personalistycznej”. In: *Filozoficzne rozważania o naturze człowieka*, edited by Beata A. Nowak and Kamil Maciąg, 59-74. Lublin: Wydawnictwo Naukowe „Tygiel”.

- Prażmowska, Barbara, Grażyna Puto, Ewa Kowal and Barbara Gierat. 2009. "Niespełnione macierzyństwo". *Ginekologia Praktyczna* 17(4): 53-56.
- Sikora, Katarzyna. 2014. "Reakcje kobiet po stracie ciąży oraz zachowania partnerów". *Ginekologia i Położnictwo* 9(3): 40-55.
- Steuden, Stanisława and Konrad Janowski. 2016. "Trauma – kontrowersje wokół pojęcia, diagnoza, następstwa, implikacje praktyczne". *Roczniki Psychologiczne* 19(3): 549-582.
- Szawarski, Zbigniew. 2005. *Mądrość i sztuka leczenia*. Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria.
- Szymańska, Magdalena. 2012. "Informowanie pacjentki o niepowodzeniu położniczym – badanie lekarzy". *Życie i Płodność* 6(1): 45-50.
- Szymańska, Magdalena and Bogdan Chazan. 2004. "Postawy pacjentek po niektórych niepowodzeniach położniczych". *Kliniczna Perinatologia i Ginekologia* 40 (1): 10-14.
- Szymona-Pałkowska, Katarzyna. 2005. *Psychologiczna analiza doświadczeń rodziców w sytuacji ciąży wysokiego ryzyka*. Lublin: TN KUL.
- Ślipko, Tadeusz. 1994. *Granice życia: dylematy współczesnej bioetyki*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Wyka, Edyta. 2010. "Trudno zobaczyć w nas cierpiących rodziców". In: *Poronienie*, edited by Cyprian Klahs, 81-90. Poznań: Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów "W drodze".

Piotr Guzdek – possesses an MA in Family Studies from the John Paul II Catholic University of Lublin and an MA in Journalism and Social Communication from the Pontifical University of John Paul II and is a PhD student at the Faculty of Theology of the University of Opole, a secretary of the board of the Polish Family Association; e-mail: piotrgruzdek@interia.pl, ORCID: 0000-0002-1727-8012.

Rev. Jarosław Jęczeń – possesses a PhD in theological sciences, is a university professor, researcher at the Department of Family Sciences at the Institute of Theological Sciences of the John Paul II Catholic University of Lublin; e-mail: jaroslaw.jeczen@kul.pl.

ANDRZEJ BOHDANOWICZ

Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Teologiczny

Łagodność pastoralna w pracy kapelana szpitalnego w kontekście opieki duchowej nad pacjentem

Wstęp

Choć medycyna XXI wieku zapewnia pacjentowi coraz wyższy poziom diagnostyczny, terapeutyczny oraz lepsze warunki pobytu w szpitalu, to ciągle jest coraz więcej osób, które czują się bezsilne wobec choroby i osamotnione w walce z wewnętrznymi dylematami, jaki ten stan rodzi. Wydaje się, że większym problemem jest zdiagnozowanie i leczenie cierpienia duchowego niż bólu somatycznego. Chory często pozostaje sam zarówno ze swoim lękiem wywołanym chorobą, jak i z wątpliwościami co do dalszego celu i sensu życia. Obciążeni ponad miarę obowiązkami zawodowymi lekarze i pielęgniarki coraz mniej czasu mogą przeznaczyć na rozmowę z pacjentem, nie dotyczącą wprost symptomów choroby.

Źródłem pomocy duchowej dla pacjentów w chorobie może być m.in. obecność kapelana szpitalnego. Wymagania formalne wobec kapelanów są różne w poszczególnych krajach, co wynika z różnic instytucjonalnych, regionalnych i religijnych. W większości krajów Europy panuje przekonanie, że kapelani powinni być odpowiednio wyszkoleni i przygotowani do świadczenia opieki duchowej nad pacjentami. Placówki ochrony zdrowia zatrudniają zawodowych kapelanów jako specjalistów od opieki duchowej i włączają ich do zespołów interdyscyplinarnych. W Polsce status kapelanów szpitalnych jest nadal nieokreślony, a zatem kwestie związane z ich obecnością w szpitalach należy rozwiązać systemowo – nie ze względu na Kościół, religię czy kapela-

nów, ale dla dobra pacjentów, którym w czasie pobytu w szpitalu lub w innej placówce medycznej należy się profesjonalna opieka duchowa.

W niniejszym tekście chcemy spojrzeć na obecne od pierwszych wieków w Kościele działanie duszpasterskie określane terminem *benignitas pastoralis* ('łagodność pastoralna') i odnieść je do posługi kapelana w ramach opieki duchowej nad pacjentem. Stawiamy tezę, że duszpasterstwo oparte na pastoralnej łagodności powinno mieć zastosowanie w pracy kapelana w szpitalu w odniesieniu do osób chorych, ich rodzin i personelu medycznego oraz być traktowane jako istotny element opieki duchowej. Na początku artykułu przybliżymy kwestię opieki duchowej w medycynie, następnie wyjaśnimy, na czym polega duszpasterstwo oparte na łagodności pastoralnej, aby w końcowej części zwrócić uwagę na implikacje *benignitas pastoralis* w pracy kapelana szpitalnego.

1. Opieka duchowa nad pacjentem

Pracownicy szeroko rozumianej ochrony zdrowia zdają sobie sprawę, że leczenie chorych i opieka nad nimi powinny uwzględniać, iż człowiek jest bytem wielowymiarowym, składającym się ze sfery biologicznej, psychicznej i duchowej. W procesie leczenia wszystkie te składowe osoby ludzkiej należy uwzględnić jako istotne. Oprócz sfery cielesnej (ciało – gr. *soma*), którą zajmuje się zespół medyczny, pacjent ma bogatą sferę ducha (gr. *psyche*) – psychikę, której zasadniczymi atrybutami są rozum, wola, pamięć oraz uczucia wyższe. Obszar ludzkiego *psyche* jest szczególnie istotny dla psychologa, który niejednokrotnie okazuje się bardzo ważnym współpracownikiem lekarza w procesie leczenia: pomaga pacjentowi znaleźć motywację do podjęcia terapii, próbuje odpowiadać na jego pytania egzystencjalne oraz przygotowuje do podjęcia trudnych, życiowych decyzji związanych z sytuacją, w której się znalazł.

W człowieku istnieje jeszcze jedna sfera, nadprzyrodzona, dostrzegalna przez pryzmat wiary: ludzka dusza (*pneuma*) otwarta na nadprzyrodzoność, pozwalająca wchodzić w relacje z Bogiem. To właśnie ludzka dusza jest obszarem posługi kapelana, opieka nad nią okazuje się równie ważna, jak działania lekarzy i psychologów wobec ciała i psychiki pacjentów. Pracownicy służby zdrowia wiedzą najlepiej, jak wiele wewnętrznej siły można znaleźć u głęboko wierzących chorych. Jednak należy zauważyć, że dzisiejsza wiedza pozwala jednoznacznie stwierdzić, iż opieki duchowej potrzebują także pacjenci, którzy nie wierzą w to, że mają duszę – im również kapelan powinien umieć pomóc.

Wymiar duchowy jest elementem konstytutywnym każdego człowieka, także niewierzącego w Boga, stąd nie może być utożsamiany wyłącznie z re-

ligijnością. Oba te obszary są ze sobą ściśle powiązane, wzajemnie się przenikają i uzupełniają, ale nie zawsze się pokrywają. Wymiar duchowy „wyraża się w wewnętrznej potrzebie człowieka do ukierunkowania własnego życia i wzrastania poprzez przemianę wewnętrzną, poszukiwaniu szczęścia, realizacji swoich ideałów” (Babicz i Grabowicz 2012, 51). Przejawia się w poszukiwaniu sensu życia, stawianiu szeregu pytań natury egzystencjalnej, takich jak: Skąd pochodzimy, dokąd zmierzamy, czym jest życie, czym jest śmierć, jaki jest sens bólu? Szukamy na nie odpowiedzi, odnosząc się do wyznawanych wartości, które odzwierciedlają wymiar duchowy każdej istoty ludzkiej.

Wyniki badań empirycznych w obszarze opieki duchowej nad pacjentem dowodzą, że każdy pacjent czerpie korzyści z dobrej kondycji duchowej, większość pacjentów ma potrzeby duchowe lub szuka oparcia w religii. Istnieją też pacjenci, którzy podejmują decyzje dotyczące leczenia lub radzą sobie z chorobą i śmiercią, kierując się wiarą i przekonaniem religijnymi (Puchalski 2013, 491-497; Beida et. al. 2017, 157-163; Brożek et. al. 2018, 22-124). Dlatego też postulaty, aby opieka duchowa stanowiła niezbędną część kompleksowej opieki nad pacjentami wydają się uzasadnione. Niestety, nadal w wielu przypadkach sfera duchowa pacjenta jest ignorowana, niezdiagnozowana, nieleczone i niewłączona do całościowego planu opieki medycznej.

Z badań dr Anny Vandenhoeck, specjalistki opieki duchowej w medycynie, kierownika Akademickiego Centrum Teologii Praktycznej na Wydziale Teologii i Religioznawstwa Uniwersytetu Katolickiego w Leuven w Belgii, byłej koordynatorki Europejskiej Sieci Kapelanów w Ochronie Zdrowia (European Network for Health Care Chaplains – ENHCC) czy prof. Christiny M. Puchalski z Waszyngtonu, światowej ekspertki w dziedzinie opieki duchowej nad pacjentem, wynika, że tego rodzaju opieka jest integralnym i komplementarnym elementem holistycznej opieki nad osobą chorą, swoistą „wartością dodaną”. Jest tak samo ważna jak pomoc *stricte* medyczna czy psychologiczna, a zatem nie może być traktowana jako „dodatek” w procesie leczenia osoby chorej (Vandenhoeck 2013, 552-557; Puchalski 2006, 150-155).

Lekarze i pozostali pracownicy ochrony zdrowia coraz częściej usiłują spojrzeć na pacjenta holistycznie, uwzględniając w nim współistnienie wzajemnie przenikających się i oddziałujących na siebie trzech sfer: ciała, psychiki i duszy. Mają oni świadomość, że medycyna ma pomagać ludziom chorym, ale jej fundamentalnym zadaniem jest dostrzeganie chorego człowieka, a nie koncentrowanie się wyłącznie na jego chorobie. Doświadczenia północnoamerykańskie i zachodnioeuropejskie pokazują, że dobra opieka duchowa przynosi wymierne korzyści pacjentom, np. zwiększa jakość i skuteczność leczenia oraz odgrywa ogromną rolę w końcowym okresie ich życia. Człowiek jest jedyną istotą na ziemi, która poszukuje sensu życia; jeśli go nie znajduje, traci motywację do walki o życie, często rezygnuje z leczenia i poddaje się –

wówczas żaden lekarz nie jest w stanie mu pomóc. Potrzebny jest wtedy m.in. kompetentny opiekun duchowy, potrafiący podjąć rozmowę na najtrudniejsze tematy, obejmujące wrażliwy obszar życia duchowego pacjenta, i podnieść go na duchu (Krajnik 2016, 122-124).

Jak już wcześniej wspomnieliśmy, organizacja opieki duszpasterskiej i stopień jej rozwoju są zróżnicowane w różnych krajach europejskich. Wszędzie jednak widać rosnącą profesjonalizację opieki duszpasterskiej, czego przejawem są m.in. powstające stowarzyszenia skupiające kapelanów szpitalnych, w gronie których, obok duchownych, znajdziemy także osoby świeckie. Wynika to z przekonania, że osoby pracujące wśród chorych powinny mieć odpowiednie profesjonalne przygotowanie w zakresie oceny potrzeb duchowych pacjenta, gdyż ma on prawo oczekiwać kontaktu z odpowiednio przygotowanym personelem. Jak piszą Urs Winter-Pfändler i Camille Morgenthaler (2011, 146), „w niektórych krajach europejskich, takich jak Holandia, Szwajcaria, Niemcy czy Belgia, opieka duszpasterska jest uwzględniona w regulacjach prawnych wynikających z prawa do wolności wyznania”.

Wiemy dzisiaj z naukową pewnością, że dobra opieka duchowa leży w najlepiej rozumianym interesie pacjenta. Staje się coraz bardziej oczywiste, że aby osiągnąć ten cel, należy z empatią i szacunkiem podchodzić do pacjenta, rozmawiać z nim i poznawać jego potrzeby, obawy, marzenia i nadzieje. Ważne jest, aby wiedzieć, kim jest pacjent, a nie tylko, na co choruje (Szparkowska 2013). Stąd nie bez przyczyny rozmowę uznaje się za serce medycyny. Przypatrzmy się, czy łagodność pastoralna w odniesieniu do pracy kapelana szpitalnego może być konstruktywną propozycją, implikującą lepsze jakościowo i bardziej ewangeliczne spotkanie z człowiekiem chorym i cierpiącym. Czy posługa kapelana w szpitalu, w duchu *benignitas pastoralis*, może się stać nową jakością i stylem duszpasterstwa, szczególnym dobrodziejstwem dla osoby chorej i środowiska, w którym przebywa? Aby odpowiedzieć na te pytania, analizie poddane zostanie najpierw duszpasterstwo prowadzone w duchu łagodności pastoralnej.

2. Duszpasterstwo w duchu *benignitas pastoralis*

Łaciński termin *benignitas pastoralis* oznacza łagodność pastoralną i odnosi się do naśladowania w duszpasterstwie samego Boga, który w Jezusie Chrystusie zamieszkał wśród ludzi, chcąc im ukazać miłosierne oblicze Ojca (Hajduk 2018). Tak ukazują Go również dobrze znane biblijne przypowieści o miłosiernym ojcu (Łk 15, 11-32), zagubionej owcy (Łk 15,1-7), kobiecie pochwyconej na cudzołóstwie (J 8, 1-11) czy miłosiernym Samarytaninie (Łk 10, 30-37). Łagodność pastoralna polega na podchodzeniu do ludzi słabych i za-

gubionych bez osądzania czy potępiania i zachęcaniu ich do nawrócenia. W Biblii termin ten oznacza współczucie i serdeczność względem drugiego człowieka oraz pocieszanie i pomaganie mu. „Bóg w swoim Synu, Jezusie Chrystusie wychodzi ku człowiekowi, aby objawić swą odkupieńczą miłość, której szczególnymi adresatami są grzesznicy, ubodzy, odrzuceni, chorzy i cierpiący” (Hajduk 2017, 182). Ten ruch Boga w kierunku człowieka, Jego zbawcza inicjatywa polega na „zniżaniu się” Bożej Mądrości ku ludziom (Sobór Watykański II 1965, 13). To zejście Boga uwidacznia się szczególnie w Jezusie Chrystusie, który, podobnie do lekarza idącego do chorych, zstępuje na ziemię w celu przywrócenia zdrowia człowiekowi cierpiącemu i zbawienia go (Benedykt XVI 2005, 12).

O miłosierdziu Bożym, niosącym odkupienie grzesznemu człowiekowi, wypowiadał się m.in. św. Alfons Maria de Liguori (1696-1787) „wzywający duszpasterzy do przejścia od rygoryzmu, czyli odrzucenia grzesznika, do jego akceptacji, tj. łagodności pastoralnej” (Vidal 1996, 419). Jego zdaniem, surowość w podejściu do człowieka nie przyczyni się do jego zbawienia. Patron moralistów, pełen empatii i współczucia dla grzeszników, wzywając wszystkich duchownych do naśladowania Chrystusa, zalecał duszpasterzom postawę pełną łagodności. Zachęcał, aby „naśladowując Jezusa jako pełnego współczucia lekarza, kapłan nie okazywał nikomu niechęci ani zniecierpliwienia, gdyż mógłby w ten sposób zranić człowieka” (Hajduk 2017, 185). Według świętego, tylko dobroć okazana grzesznikowi może prowadzić do jego wewnętrznej odnowy, czyli *metanoi*, i być początkiem nowego życia w Chrystusie.

Kolejną postacią, która zwracała uwagę na praktykowanie współczucia i solidarności z grzesznikiem, był Henri J.M. Nouwen (1932-1996) – katolicki ksiądz, wykładowca kilku instytutów i uczelni teologicznych, służący przez ostatnie lata swojego życia ludziom upośledzonym. W swoich pismach oraz w pracy kapłańskiej ukazywał duszpasterzom „konieczność myślenia, mówienia oraz działania w imię i w duchu Jezusa, który przez swoje wcielenie огоłocił się, aby zjednoczyć się z człowiekiem i wskazać mu drogę prowadzącą do życia wiecznego” (Hajduk 2017, 185). Przekonywał, że każdy duszpasterz musi być świadomy, że „źródłem jego przepowiadania i aktywności jest sam Bóg – miłosierny i litościwy, którego ludzkie nieszczęścia skłaniają do interwencji. Bóg, który z miłości pochyla się nad człowiekiem, aby dzielić jego radości i bóle oraz bronić i strzec go przed złem. Takiego Boga objawia ludziom Chrystus, Syn Boży, ucieleśniający miłosierdzie Ojca niebieskiego w słowach i czynach. Utożsamiając się z człowiekiem, staje się On odrzuconym dla odrzuconych, głodnym dla głodnych, chorym dla chorych, aby zakomunikować ludziom Bożą czułość i dobroć” (Nouwen i McNeill i Morrison 1997, 16-17). Zdaniem Nouwena, „duszpasterze powinni okazywać bliźnim to samo miłosierdzie, z którym Bóg zwraca się ku ludziom w Jezusie Chrystusie. Punktem

wyjścia dla posługi duszpasterskiej powinna być znajomość przez duszpasterzy własnego wnętrza i niedoskonałości. Doświadczenie kruchości własnego istnienia skłania do zanurzenia się w miłości Boga, uzdalniającej do ofiarnej służby bliźnim. Każdy, kto jest ogarnięty Bożą miłością nie może czynić nic innego, jak służyć potrzebującym” (Hajduk 2015, 186).

Jak widać, nawet pobieżne omówienie zagadnienia *benignitas pastoralis* pokazuje, że wiele z jej przymiotów można odnieść *explicite* do posługi kapelana w szpitalu. Przyjrzyjmy się zatem bliżej takim aspektom łagodności pastoralnej, jak: jej personalistyczny charakter, wartość pedagogiczna, oddziaływanie terapeutyczne oraz ewangeliczna siła, odnosząc je do pracy kapelana.

3. Łagodność pastoralna w pracy kapelana szpitalnego

Obecnie można zaobserwować w świecie trend zmierzający do podporządkowania jednostki ekonomii – człowiek jest postrzegany głównie jako generujący określony dochód. W centrum jest zysk, on jest najważniejszy i często staje się punktem wyjścia do wyznaczania standardów działania. Istnieje niebezpieczeństwo, że również medycyna zostanie podporządkowana takim trendom w odniesieniu do osób chorych, przebywających w szpitalach czy domach opieki społecznej. Jeśli wartość człowieka będziemy mierzyć jego wkładem w pomnażanie dobrobytu, to w sytuacji choroby czy starości staniemy się obywatelami bezużytecznymi, obciążającymi budżet państwa.

W takim kontekście „miłosierdzie pastoralne wydaje się stanowić antidotum na uprzedmiotowienie i ekonomizację osoby ludzkiej” (Hajduk 2017, 190). Ma ono charakter personalistyczny, który uwidacznia się we właściwym podejściu do człowieka chorego, cierpiącego i często zagubionego. Za model relacji kapelan–osoba chora należy uznać Chrystusa, który jest kluczem do zrozumienia człowieka. „Człowiek nie może siebie sam do końca zrozumieć bez Chrystusa. Nie może zrozumieć ani kim jest, ani jaka jest jego właściwa godność, ani jakie jest jego powołanie i ostateczne przeznaczenie” (Jan Paweł II 1979, 34). Tylko w Chrystusie człowiek poznaje, że jest osobą wolną, dynamiczną, kierującą się miłością, wezwaną do nowego życia. Jak zauważył Hajduk (2017, 190), „zgodnie z duchem personalizmu, łagodność pastoralna odwołuje się do zasady, iż to prawo służy osobie, a nie osoba prawu, a normy moralne nie są po to, aby ludzi ograniczać, lecz by ich prowadzić do doskonałości”.

Kapelani okazujący chorym miłosierdzie powinni pamiętać, że mają przed sobą konkretnego człowieka, w specyficznej sytuacji życiowej. Choroba jest stanem skłaniającym człowieka do refleksji – w swoim sumieniu stara się on rozeznaczyć, czego Bóg od niego oczekuje w obliczu przeżywanego doświadcze-

nia, a może zbliżającej się nieuchronnie śmierci czy kalectwa. Zaaplikowanie koncepcji personalistycznej do świata medycyny domaga się od kapelanów towarzyszenia chorym w ich zmaganiu się z chorobą, cierpieniem i lękiem oraz jest odpowiedzią na konkretne ich potrzeby (Babicz i Grabowicz 2012, 69-71). Punktem wyjścia takiego podejścia jest założenie, że chorzy nie są biernymi adresatami kościelnej posługi, ponieważ cierpiąc, uczestniczą w realizacji Bożego planu zbawienia świata. Chorych i cierpiących nie można uznać jedynie za przedmiot duszpasterskiego oddziaływania, lecz ważną część Kościoła, tj. wspólnoty w drodze.

Pastoralna troska Kościoła, której konkretnym przejawem powinna być adekwatna posługa kapelana, rozpoczyna się od zbliżenia się do osoby chorej i skutkuje przyjęciem postawy solidarności z nią. Powinno to doprowadzić do tworzenia w szpitalu przestrzeni wolnej od ubezwłasnowolniania czy instrumentalnego traktowania pacjentów. Podejście do każdego chorego z szacunkiem, uwzględniające jego odrębność, indywidualność oraz niepowtarzalność, jest zgodne z logiką miłosierdzia i sprzyja kształtowaniu środowiska przyjaznego pacjentowi. Jego przejawem będzie m.in. sposób sprawowania posługi sakramentalnej wobec pacjentów. Personalistyczne traktowanie chorego, w duchu *benignitas pastoralis* może uchronić kapelana od rutynowego udzielania sakramentu chorych, bezrefleksyjnego sprawowania sakramentu pojednania i pokuty czy rozdawania Komunii św. Praca wykonywana w duchu pastoralnej łagodności z pewnością będzie miała znaczący wpływ na lepszą jakość życia chorych przebywających w szpitalu.

W posłudze kapelana szpitalnego w duchu *benignitas pastoralis* ważne jest pedagogiczne podejście do pacjentów, zakładające konieczność ciągłego formowania człowieka „poznającego, miłującego i czyniącego dobro moralne odpowiednio do etapów swego rozwoju” (Jan Paweł II 1979, 34). Zastosowanie w takiej sytuacji ma tzw. prawo stopniowości, zakładające, że każdy człowiek ma indywidualną drogę duchowego wzrostu i realizuje ją tylko w sobie właściwy sposób. Zgodnie z przywołanym prawem, pewnych duchowych procesów nie można na siłę wymuszać ani przyspieszać. W takim podejściu ujawnia się Boża pedagogia, charakteryzująca się cierpliwością, łagodnością i czułością, będąca znakiem respektu dla osobowej godności człowieka oraz szacunku dla jego podmiotowości i wolności. Pedagogia łagodności sprzyja propagowaniu wolności, „która w chrześcijaństwie utożsamiana jest z możliwością dokonywania mądrych wyborów, prowadzących człowieka do osiągnięcia doskonałości i szczęścia” (Hajduk 2017, 191). Środowisko szpitala powinno stawać się w coraz większym stopniu miejscem wprowadzania w życie takiej właśnie pedagogii, w konsekwencji czego duchowni tam pracujący powinni podchodzić indywidualnie do każdego chorego, starając się dostrzec w nim niepowtarzalną godność i duchowe piękno. Cierpliwość w oczekiwaniu na duchowy wzrost

chorego należy uznać za konkretny przejaw pastoralnej łagodności, która dla chorego będzie darem i przyniesie mu duchowe wytnchnienie.

Według Hajduka (2017, 191), „łagodność, czułość i cierpliwość, czyli postawy typowe dla duszpasterstwa miłosierdzia, mają również właściwości terapeutyczne”. Będąc wyrazem szacunku, respektowania wolności człowieka, zrozumienia dla jego niedoskonałości i popełnianych błędów, są niezbędne w pracy kapelana szpitalnego. Pomagają choremu pokonywać szereg lęków, odzyskiwać wiarę we własne możliwości w sytuacji obiektywnie trudnej, jaką jest choroba czy nadchodzący kres ziemskiego życia. Jak pisze Hajduk (2017, 191-192), „łagodność pastoralna w perspektywie wiary służy komunikacji miłości Boga, wstępującego w ludzką historię i w swoim Synu biorącego na siebie ludzkie słabości. Spotkanie z Chrystusem w posłudze Kościoła pozwala człowiekowi odnaleźć moc do pokonywania zła i zbliżania się ku świętości, która w chrześcijaństwie jest synonimem pełni zdrowia”. Kapelan, pełen taktu, dyskrecji, kultury, ale przede wszystkim głęboko wierzący i ufający Bogu, może oddziaływać terapeutycznie, tj. pomóc dostrzec w ludzkim życiu, cierpieniu, chorobie i śmierci szerszą perspektywę, a jednocześnie być „schronieniem dla duszy”, nie tylko chorego, ale także członków jego rodziny oraz personelu medycznego. Choroba może się stać dla człowieka szczególną formą życiowej terapii i duchowego dojrzewania, swoistym darem.

Z powyższych racji duszpasterstwo miłosierdzia, przejawiające się w pastoralnej łagodności kapelana pracującego w szpitalu, ma duży potencjał ewangelizacyjny. Tym samym objawiana przez Kościół na zewnątrz dobroć i miłość Boga będzie przyciągać ludzi, zwłaszcza w czasie choroby i cierpienia poszukujących i potrzebujących bliskości, zatroskania i duchowego wsparcia. Każdy człowiek, ale szczególnie dotknięty cierpieniem, doświadczający bezinteresowności, zrozumie, że kapelanowi chodzi tylko o jego duchowe dobro, co może zbliżyć go do Boga. Otaczając szacunkiem i życzliwością wszystkich pacjentów, kapelani „wskazują na Chrystusa i Kościół, jako na żywe świadectwo prawdy i wolności, sprawiedliwości i pokoju” (Mszał Rzymski, V Modlitwa Eucharystyczna C). Taka „filozofia” podejścia duszpasterza do pacjenta, potwierdzona przez jego konkretne czyny, staje się tożsama z głoszeniem Ewangelii i jednocześnie zaproszeniem tych ludzi do uczestnictwa w życiu Kościoła (Hajduk 2017, 192).

Ewangelizacyjny wymiar *benignitas pastoralis* odnosi się także do członków rodzin osób chorych oraz szeroko rozumianego personelu ochrony zdrowia. Środowisko, w którym przychodzi dziś pracować księżom kapelanom, często odnosi się z dużym dystansem do kwestii religijnych oraz do Kościoła i jego kapłanów. Kontakt tych osób z kapelanem, który potrafi w duchu pastoralnej łagodności wyjść naprzeciw członkom najbliższej rodziny chorego czy personelu medycznego, w dalszej perspektywie może skłonić ich do refleksji

prowadzącej do otwarcia się na sprawy duchowe, zmiany sposobu myślenia, a w konsekwencji do nawrócenia. Należy sobie uświadomić, że to właśnie łagodność i czułość Jego wyznawców prowadzi do spotkania z Chrystusem. *Benignitas pastoralis* kruszy zatwardziałe serca, a prawda o bezmiarze Bożego miłosierdzia ułatwia dostrzeżenie własnych słabości i grzechów. Nieosądzanie człowieka, okazywanie mu zrozumienia i towarzyszenie w drodze wpisuje się w dzieło ewangelizacyjne, w którym księża kapelani powinni mieć swój udział.

Kwestie łagodności pastoralnej porusza w swoim nauczaniu także papież Franciszek, wzywający Kościół do odnowy duszpasterskiej praktyki miłosierdzia w duchu łagodności pastoralnej. Powinna ona uwzględniać kondycję człowieka, głównie jego skłonność do grzechu. Papież zachęca wszystkich chrześcijan do „pójścia drogą Jezusa poszukującego zagubionych grzeszników i okazywania miłosierdzia wszystkim ludziom, którzy tego pragną” (Franciszek 2016, 296). Papież wzywa wszystkich uczniów Chrystusa do zwrócenia się ku ludziom źle się mającym i poszukiwania ich „na najróżniejszych peryferiach egzystencjalnych, które często dzisiejszy świat stwarza w sposób dramatyczny” (Franciszek 2015, 15). Otoczone nowoczesną aparaturą medyczną i pozbawione duchowego wsparcia i pomocy osoby chore często czują się zapomniane i nikomu niepotrzebne.

Głoszenie pacjentom Dobrej Nowiny o Bożym miłosierdziu jest równocześnie zaproszeniem ich do udziału w misterium, którym jest Kościół, przygarniający szczególnie człowieka błądzącego i grzesznego. Taki styl pracy duszpasterskiej wymaga jednak od duchownych odwagi, gdyż implikuje porzucenie egocentryzmu i okazywania wyższości wobec wiernych oraz rezygnację z bezpiecznego i wygodnego stylu życia. Zdaniem papieża Franciszka, tylko postawa oparta na łagodności pastoralnej może się stać czytelnym znakiem Bożego miłosierdzia i skłonić ludzi do poszukiwania i odnalezienia drogi powrotu do Ojca (Franciszek 2015, 12). Papież porównuje ograniczanie ewangelizacji do głoszenia i przekazywania konkretnych norm moralnych, bez głoszenia Dobrej Nowiny o Bożym miłosierdziu, do rzucania w wiernych kamieniami (Franciszek 2016, 49). Franciszek ostrzega, że takie traktowanie ludzi przeżywających trudności życiowe pozbawi ich możliwości dostrzegania w Kościele źródła ich osobistej nadziei.

Łagodność pastoralna w posłudze kapelana szpitalnego pracującego wśród chorych i ich rodzin oraz personelu medycznego powinna w konsekwencji doprowadzić go do zrozumienia stanu, w jakim się oni znaleźli. W centrum *benignitas pastoralis* powinno znaleźć się okazywanie współczucia ludzkim słabościom i unikanie surowych ocen, formułowanych, jak mówi papież Franciszek, w duchu bezdusznej, „zimnej moralności rozwijanej przy biurku” (Franciszek 2016, 296). To właśnie łagodność pastoralna, jako znak miło-

siernej miłości Boga, uzdalnia ludzi do pójścia za Jezusem, który jest Drogą, Prawdą i Życiem.

Uwagi końcowe

Człowiek otoczony miłością odczuwa ulgę, szczególnie w chwilach dla niego trudnych, związanych z chorobą i cierpieniem. Zaczyna wówczas rozumieć, że miłość jest doświadczeniem prawdy, pozwalającym zobaczyć rzeczywistość z innej perspektywy. Współczucie i troskę ze strony kapelana ułatwiają choremu przekonanie się, że miłość Boża jest wspaniałomyślnym darem i łaską (Franciszek 2013, 26). Nic nie jest w stanie mocniej poruszyć człowieka i skłonić do radykalnej zmiany życia aniżeli spotkanie z życzliwością i łaskawością Boga, widoczną w postawie kapłanów nacechowanej *benignitas pastoralis*. Tylko doświadczenie Bożej miłości może „nauczyć” człowieka prawdziwie kochać i być miłosiernym wobec bliźnich. Dla wszystkich duszpasterzy, a w szczególności dla pracujących w szpitalach, oznacza to konieczność zbliżenia się do drugiego człowieka w postawie czułości samego Boga, którego miłosierna miłość daje światu zbawienie.

Z powyższych analiz wynika, że łagodność pastoralna w pracy kapelana szpitalnego, w kontekście opieki duchowej nad pacjentem, jest postulatem jak najbardziej właściwym. Opieka duchowa nad pacjentem staje się dziś w Polsce nagłym problemem nie tylko medycznym, ale także pastoralnym. W świetle obecnej wiedzy uzasadnione wydaje się wezwanie do tworzenia w szpitalach, hospicjach i innych placówkach medycznych profesjonalnych zespołów opieki duchowej. Aby świadczyć zintegrowaną, profesjonalną opiekę duchową, wszyscy członkowie zespołu medycznego powinni mieć odpowiednie kompetencje w tym zakresie, natomiast kapelanów należałoby wyposażyć w umiejętność oceny i adekwatnego reagowania na różnorodne potrzeby duchowe, oczekiwania i nadzieje pacjentów, ich rodzin oraz członków zespołu medycznego.

PASTORAL GENTLENESS IN THE WORK OF A HOSPITAL CHAPLAIN IN THE CONTEXT OF SPIRITUAL CARE FOR THE PATIENT

SUMMARY

In the article the author reflects on the question of applying the principle of *benignitas pastoralis* (pastoral gentleness), known since antiquity, in the work of a hospital chaplain, especially in the context of the problem of spiritual care of the patient. At

the beginning of the article, the very concept of spiritual care is introduced, then the pastoral care based on pastoral gentleness is explained, and in the final part, attention is drawn to the implications of *benignitas pastoralis* in the work of the hospital chaplain in terms of spiritual care for the patient.

Many of the qualities of pastoral gentleness can be applied explicitly to the service of the chaplain in the hospital, especially its personalistic character, pedagogical value, therapeutic effect and evangelical strength. We already know with scientific certainty that a good spiritual care is in the best interest of the patient. It is becoming increasingly clear that to achieve this goal, it is necessary to approach the patient with empathy and respect, to talk to him and to learn about his needs, fears, dreams and hopes. As part of such care, the chaplain's attitude based on *benignitas pastoralis* seems to be necessary today.

Keywords: pastoral gentleness, spiritual care, hospital chaplain

Słowa kluczowe: łagodność pastoralna, opieka duchowa, kapelan szpitalny

BIBLIOGRAFIA

- Babicz, Agata i Sebastian Grabowicz. 2012. *Duszpasterstwo w stylu św. Jana Bożego*, Kraków: Provincia Polska Zakonu Szpitalnego św. Jana Bożego.
- Beida, Grzegorz i Jolanta Lewko i Agnieszka Kulak-Bejda. 2017. Postrzeganie roli kapelana szpitalnego w zespole terapeutycznym. *Medycyna Paliatywna*, 9(3),57-163. Poznań: TERMEDIA Wydawnictwo Medyczne.
- Benedykt XVI. 2005. *Encyklika O miłości chrześcijańskiej Deus caritas est.*
- Brożek, Beata et.al. 2018. Terapia wzmacniająca godność jako narzędzie odnajdywania nadziei i poczucia sensu u kresu życia chorych. *Medycyna Praktyczna*, 3, 122-124.
- Franciszek. 2013. *Encyklika O wierze Lumen fidei.*
- Franciszek. 2015. *Bulla Ustanawiająca nadzwyczajny Jubileusz Miłosierdzia Misericordiae vultus.*
- Franciszek. 2016. *Adhortacja apostołska O miłości w rodzinie Amoris laetitia.*
- Hajduk, Ryszard. 2015. Powołani do bycia z Bogiem. Duchowy charakter działalności pastoralnej według Henriego J.M. Nouwena. W: *In nomine Domini. Księga Pamiątkowa ku czci Księdza Biskupa Jana Stryny w 50. rocznicę posługi kapłańskiej*, red. Stanisław Sojka, Stefan Ewertowski, Olsztyn–Elbląg,139-150. Olsztyn: Uniwersytet Mazursko-Warmiński.
- Hajduk, Ryszard. 2017. Miłosierdzie duszpasterskie w tradycji kościelnej i w Amoris laetitia papieża Franciszka. *Forum Teologiczne*, XVIII,181-195.
- Hajduk, Ryszard. 2018. *Łagodność pastoralna*, Kraków: Homo Dei.
- Jan Paweł II. 1979. *Homilia na Placu Zwycięstwa w Warszawie*. Dostęp: 12.01.2020. <https://zrodlo.krakow.pl/rocznik-2011/numer-18/czlowieka-nie-mozna-do-konca-zrozumiec-bez-chrystusa>.
- Jan Paweł II.1979. *Adhortacja apostołska O zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym Familiaris consortio.*
- Kongregacja ds. Kultu Bożego i Dyscypliny Sakramentów. 2008. *Mszal Rzymski*.
- Krajnik, Małgorzata. 2016. *Komentarz. Medycyna Praktyczna*, 5, 122-124.
- Nouwen, Henri. 1993. *Suche nach Einklang. Von der geistlichen Kraft der Erinnerung*, Freiburg i. B.: Verlag Herder GmbH.

- Nouwen Henri i Paul McNeill i Dawid Morrison. 1997. *Compassion. A Reflection on the Christian Life*, London: Darton, Longman and Todd.
- Puchalski, Christine. 2006. Spiritual assessment in clinical practice. *Psychiatr Ann*, 36(3), 150-155.
- Puchalski, Christine. 2013. Integrating spirituality into patient care: an essential element of person-centered care. *Polskie Archiwum Medycyny Wewnętrznej*, 123(9), 491-497.
- Sobór Watykański II. 1965. *Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym Dei Verbum*.
- Szparkowska, Sylwia. 2013. *Opieka duchowa nad pacjentem – zbędny luksus czy niezbędny element leczenia?* Dostęp: 5.11.2019. <https://www.mp.pl>.
- Vandenhoeck, Anne. 2013. Chaplains as specialists in spiritual care for patients in Europe. *Polskie Archiwum Medycyny Wewnętrznej*, 123(10), 552-557.
- Vidal, Marciano. 1996. *Carisma redentorista y propuesta moral. Ser redentorista hoy. Testimonios sobre el carisma*, Roma: Armando Miranda.
- Winter-Pfändler Urs i Morgenthaler Camille. 2011. Patients' satisfaction with health care chaplaincy and affecting factors: an exploratory study in the German part of Switzerland. *J Health, Care Chaplain*, 17(3-4), 146.

Andrzej Bohdanowicz – prof. UAM dr hab., Wydział Teologiczny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, abohdan@amu.edu.pl

KATARZYNA WASIUTYŃSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Teologiczny

„Wychodząc z duchowości inkulturowanej” (QA 79). Refleksja nad duchowością w świetle *Querida Amazonia*

Synod Biskupów poświęcony Amazonii, który obradował w Rzymie w dniach 6-27 października 2019 roku, skierował uwagę wielu osób – zaciekawionych, a często zaniepokojonych – na wielokulturowe oblicze Kościoła. Ta różnorodność, która europejskie chrześcijaństwo wprowadza nieraz w pewne zakłopotanie, jest bez wątpienia jedną z oryginalnych cech pontyfikatu papieża z Argentyny, wnoszącego elementy doświadczenia południowoamerykańskiego. Zagadnienie relacji między kulturą a wiarą, która wyraża się w ściśle określonej doktrynie teologicznej i praktyce pastoralnej, nie jest jednak nowością w wielowiekowej tradycji Kościoła, co więcej, przenika różne jej obszary¹. Jeśli chodzi o dokumenty Magisterium, szczególnie znaczące w tej kwestii są adhortacje Jana Pawła II poświęcone poszczególnym kontynentom, będące pokłosiem synodów biskupów Afryki, Ameryki, Azji, Oceanii i Europy². Punktem wyjścia do naszej refleksji nad chrześcijańskim życiem duchowym jest lektura posynodalnej adhortacji³ Franciszka w kluczu trzech

¹ Poglębioną i systematyczną refleksję nad inkulturacją wiary podjęła Międzynarodowa Komisja Teologiczna w dokumencie *Wiara i inkulturacja* (1988). Wśród opracowań teologicznych poświęconych kwestii inkulturacji w nauczaniu i praktyce współczesnego Kościoła por. Różański 2008; Sobczyk 2016, 85-99; Nowicka 2017, 83-97; Zarzycki 2018, 5-44; Cervinho 2018, 67-77; Morán 2019, 37-45.

² W ramach przygotowań do jubileuszu roku 2000 Jan Paweł II napisał kolejno adhortacje: *Ecclesia in Africa* (1995), *Ecclesia in America* (1999), *Ecclesia in Asia* (1999), *Ecclesia in Oceania* (2001), *Ecclesia in Europa* (2003).

³ Obszerny komentarz do adhortacji, którego autorem jest jezuita A. Spadaro, ukazał się na łamach pisma „Civiltà cattolica”, por. Spadaro 2020.

pojęć: inkulturacja, duchowość, świętość. Znajdujemy je przede wszystkim w czwartym rozdziale dokumentu, opisującym – po społecznym, kulturowym i ekologicznym – marzenie kościelne.

1. Inkulturacja

Samo pojęcie „inkulturacja” pojawia się jako podtytuł zawierający punkty 66-69. Część tę otwiera obszerne odwołanie do Soboru Watykańskiego II i konstytucji *Gaudium et spes*, gdzie czytamy: „Kościół, od początku swej historii, nauczył się wyrażać Nowinę Chrystusową przy pomocy *pojęć i języka różnych ludów*, a ponadto starał się objaśniać ją z pomocą mądrości filozofów w tym celu, aby w miarę możliwości dostosować Ewangelię czy to do zdolności rozumienia przez ogół, czy też do wymagań mędrców. I to właśnie dostosowywanie się w głoszeniu objawionego słowa powinno stać się prawidłem wszelkiej ewangelizacji. Tym bowiem sposobem rozbudza się w każdym narodzie zdolność wyrażania Chrystusowej Nowiny po swojemu, a zarazem *sprzyja się żywemu obcowaniu Kościoła z różnymi kulturami* [wyróżnienie moje – K.W.]” (Sobór Watykański II 1965, 44).

Zgodnie z tym nauczaniem soborowym, Kościół, „nieustannie *modyfikuje swoją tożsamość*, słuchając i prowadząc dialog z osobami, realiami i dziejami swojego terytorium [wyróżnienie moje – K.W.]” (Franciszek 2020, 66). W tym procesie „nie gardzi niczym z tego, co jest dobre i już istnieje w kulturach amazońskich, ale raczej je zbiera i dopełnia w świetle Ewangelii” (Franciszek 2020, 66). Takie spotkanie międzykulturowe obejmuje także wymiar międzyreligijny, przede wszystkim tradycje związane z kultem i przeżyciami natury duchowej. W istocie, w dokumencie końcowym Synodu czytamy, że: „w Amazonii dialog międzyreligijny odbywa się zwłaszcza z miejscowymi religiami tubylczymi i kultami pochodzenia afrykańskiego. Tradycje te zasługują na to, aby je poznać, zrozumieć ich formy ekspresji i ich relacje z lasem i matką ziemią. Wraz z nimi, chrześcijanie, opierając swoją wiarę na Słowie Bożym, wchodzą w dialog, dzielą się życiem, zmartwieniami, zmaganiem, doświadczeniami Boga, aby móc wzajemnie pogłębić wiarę i wspólnie działać na rzecz obrony «wspólnego domu»” (Dokument końcowy 2019, 25).

Franciszek podkreśla, przywołując w tym miejscu liczne wypowiedzi Jana Pawła II (por. Franciszek 2020, 67-69), że chrześcijaństwo, kierując się logiką wcielenia, nie ma jednego wzorca kulturowego. Kościół staje nieustannie przed fascynującym, choć trudnym procesem odkrywania nowości, jaką Duch Święty tworzy „z niewyczerpalnego skarbu Jezusa Chrystusa” (Franciszek 2020, 69). W tym dynamicznym procesie dostrzec można działanie o dwóch kierunkach: z jednej strony – Duch Święty „zapładnia [...] przemieniają-

cą mocą Ewangelii” (Franciszek 2020, 68) każdą kulturę, której członkowie przyjmują wiarę⁴. Z drugiej natomiast – sam Kościół zostaje obdarowany tym, co Duch Święty już zasiał w poszczególnych kulturach, i w ten sposób odkrywa i pogłębia pewne aspekty objawienia.

W twórczym spotkaniu wiary i kultury może zrodzić się zatem nowa synteza. Aby tak się stało również wśród ludów Amazonii, należy wydobyć, zdaniem papieża, szczególnie cenne elementy ich dziedzictwa. Należą do nich: szacunek dla mądrości przodków i głosu osób starszych, a także wartości cechujące styl życia pierwotnych wspólnot. Już kultury prekolumbijskie – jak podkreśla przywołany przez Franciszka dokument lokalnych episkopatów z 1992 roku (*Documento de Santo Domingo*, 17) – wyróżniały m.in. takie walory jak: „otwartość na działanie Boga, poczucie wdzięczności za owoce ziemi, sakralny charakter życia ludzkiego i szacunek dla rodziny, poczucie solidarności i współodpowiedzialności we wspólnej pracy, znaczenie wymiaru kulturowego, wiara w życie pozaziemskie” (Franciszek 2020, 70). Dziś jeszcze rdzenni mieszkańcy rozumieją „dobre życie” jako wyraz harmonii w wymiarze osobistym, rodzinnym, wspólnotowym i kosmicznym, w czym należy bez wątpienia dostrzec mądrość pochodzącą od Boga.

Dowartościowanie tego wymiaru wspólnotowego wydaje się szczególnie ważne dla współczesnego Kościoła. Z niego bowiem wypływa „duchowość wzajemnego powiązania i zależności całego stworzenia, duchowość bezinteresowności, miłująca życie jako dar, duchowość sakralnego podziwu dla przyrody, która przerasta nas obfitością życia” (Franciszek 2020, 73). Zaproponowane przez Franciszka trzy typy duchowości – wzajemnego powiązania, bezinteresowności, sakralnego podziwu dla przyrody – można by nazwać naturalnymi, gdyż wypływają z porządku przyrodzonego. Stanowią one zatem rodzaj przygotowania, szczególnej wrażliwości i predyspozycji na przyjęcie głoszonej Ewangelii. Są to jednocześnie cechy, które nieobce przecież innym kulturom, wraz z przemianami cywilizacyjnymi i postępującym indywidualizmem, schodzą w obecnym doświadczeniu Kościoła na dalszy plan. Ich przypomnienie i ożywienie może stanowić jeden z najbardziej aktualnych darów Ducha Świętego.

Na tym naturalnym fundamencie kulturowym może dojść do „uwznioślenia”, w którym doświadczenie ludzkie odnajduje swoją pełnię. Chodzi o to, podkreśla papież, „aby sprawić, by ta relacja z Bogiem obecnym we wszechświecie stawała się coraz bardziej relacją osobową z «Ty», podtrzymującym rzeczywistość i pragnącym nadać jej sens, «Ty», znającym i miłującym nas” (Franciszek 2020, 73). Więż z Chrystusem, zauważa Franciszek, „nie jest wrogiem tej wyraźnie kosmicznej wizji” (Franciszek 2020, 74), typowej dla

⁴ Jest to odwołanie do *Evangelii gaudium*, 116.

ludów Amazonii. Zmartwychwstały Pan, prawdziwy Bóg i prawdziwy człowiek, przenika bowiem wszystko, co istnieje, a w czasach ostatecznych doprowadzi całe stworzenie do transformacji. Jednakże dopiero osobiste, świadome spotkanie z Nim i Jego miłością, stanowi pełnię duchowego doświadczenia człowieka. W tym kryje się głęboki cel inkulturacji, jaką Kościół, nie bez wysiłku, pragnie podejmować⁵.

2. Duchowość

W tak ukierunkowanym procesie ewangelizacji Amazonii konieczna jest także integracja wymiaru społecznego, „aby najubożsi nie musieli poza Kościołem poszukiwać duchowości, która odpowiadałaby pragnieniom ich wymiaru transcendentnego” (Franciszek 2020, 76). Jakie zatem cechy chrześcijańskiego doświadczenia duchowego należy wydobyć w tym specyficznym, tak bogatym kulturowo regionie? Szczególnie cenne wskazówki znajdujemy w numerach adhortacji ujętych w tytule „Wspólnoty pełne życia” (Franciszek 2020, 91-98).

Papież podkreśla, że posługa kapłańska – jak wiadomo kwestia niewystarczającej liczby kapłanów była jedną z najżywiej dyskutowanych przy okazji Synodu – jest ściśle związana z troską o komunie we wspólnocie, a ta oznacza przyjmowanie „bogactwa darów i charyzmatów, które Duch Święty [w niej] rozlewa” (Franciszek 2020, 91). Do tych ostatnich należy również zaliczyć gotowość do podejmowania odpowiedzialności w Kościele lokalnym przez osoby konsekrowane oraz świeckie, o ile zapewni się im odpowiednie towarzyszenie. Rozwój życia duchowego we wspólnocie nie zależy bowiem jedynie od większej liczby szafarzy: dojrzewanie do świętości dokonuje się także w osobistym spotkaniu ze Słowem, w posługach właściwych laikatowi, którym winna towarzyszyć formacja biblijna, doktrynalna, duchowa i praktyczna.

Przedmiotem marzenia kościelnego Franciszka jest „Kościół o twarzach amazońskich” (Franciszek 2020, 94), w którym liderzy świeccy mają do odegrania znaczącą rolę. Niezbędna jest ich znajomość języków i kultur lokalnych, doświadczenia duchowego i stylu życia właściwego danym miejscom,

⁵ Dokument końcowy Synodu – którego papież w swej adhortacji nie cytuje, gdyż sugeruje przeczytanie go w całości (por. Franciszek 2020, 3) – podkreśla w tym kontekście konieczność integralnego nawrócenia: „Jest to osobiste i wspólnotowe nawrócenie, które zobowiązuje nas do harmonijnego nawiązania relacji do stwórczego dzieła Boga, którym jest «wspólny dom»; nawrócenie, które promuje tworzenie struktur w harmonii z troską o stworzenie; duszpasterskie nawrócenie oparte na synodalności, która uznaje interakcję całego stworzenia. Nawrócenie, które prowadzi nas do Kościoła wychodzącego, który zbliża się do serc wszystkich narodów amazońskich” (Dokument końcowy 2019, 16).

przy jednoczesnej otwartości na „wielość darów, jakie Duch Święty zasiewa we wszystkich. Ponieważ tam, gdzie istnieje szczególnie duża potrzeba, On już zesłał charyzmaty, które pozwalają na nią odpowiedzieć” (Franciszek 2020, 94). Kontynuując ten wątek nieco dalej, adhortacja podkreśla niezastąpiony dar, jaki do lokalnych wspólnot wnosi kobieta: jednocześnie silna i czuła. Ten jej specyficzny udział w „intymnej strukturze Kościoła” (Franciszek 2020, 101) dopomina się jednak pewnej aktualizacji, zgodnie ze współczesnymi uwarunkowaniami. „Obecna sytuacja wymaga od nas stymulowania pojawiania się innych posług i charyzmatów kobiecych, które odpowiadałyby na specyficzne potrzeby ludów amazońskich w tym momencie historycznym” (Franciszek 2020, 102).

W ten sposób, przekonuje papież, o ile nie zabraknie chrześcijanom odwagi pójścia za aktualnym natchnieniem Ducha Świętego, może rozwinąć się w regionach Amazonii konkretna, „własna kultura kościelna, znacząco świecka” (Franciszek 2020, 94). W tym procesie szczególną rolę odegrały i wciąż odgrywają osoby konsekrowane, z typowym dla nich darem „dialogu, syntezy, ucieleśnienia, proroctwa” (Franciszek 2020, 95). W ich obecnej sytuacji można jednak zauważyć pewną trudność w podjęciu nowego wysiłku inkulturacji, który zawierałby w sobie ładunek „kreatywności, odwagi misyjnej, wrażliwości i szczególnej siły życia wspólnotowego” (Franciszek 2020, 95).

O tym, że papież dostrzega w osobach konsekrowanych powołanie prorockie, niezwykle potrzebne dziś Kościołowi, świadczy wiele innych jego wypowiedzi. Wymiar wspólnotowy doświadczenia chrześcijańskiego jest wezwaniem dla wszystkich do wzrastania w kulturze spotkania, która staje się mistyką. Na przykład, w *Liście Świadców radości* czytamy: „Bądźcie więc kobietami i mężczyznami jedności, stawiajcie się odważnie tam, gdzie występują różnice i napięcia, i bądźcie wiarygodnym znakiem obecności Ducha, który wzbudza w sercach żarliwą miłość, aby wszyscy stanowili jedno (J 17,21). Przeżywajcie mistykę spotkania, «umiejętność słyszenia, słuchania innych osób. Umiejętność poszukiwania razem drogi, metody», pozwalając się oświecać relacją miłości, która istnieje między trzema Osobami Boskimi (1 J 4,8), jako wzorem wszelkich relacji międzyludzkich” (Franciszek 2014, I, 2). Braterskie spotkanie, które staje się głębokim doświadczeniem Boga w misterium Jego wewnętrznej komunii, prowadzi na ścieżki mistyczne. Na nich obecny jest Duch Święty, który uzdalnia do autentycznego słuchania i wzajemnej otwartości, a w konsekwencji do rozeznawania razem dróg i metod. Nie ulega wątpliwości, że taka kultura spotkania stanowi nieoceniony przyczynek do formacji i wzrastania w procesie inkulturacji. Ten ostatni bowiem jest w swej najgłębszej istocie szczególnym doświadczeniem wspólnoty, która w relacjach wzajemnej miłości spotyka i rozpoznaje przychodzącego do niej Boga.

3. Świętość

We wspólnocie „o twarzach amazońskich” (Franciszek 2020, 94) może zrodzić się „świętość o rysach amazońskich” (Franciszek 2020, 77), która nie będzie zwyczajnym odwzorowaniem modelu istniejącego w innych miejscach, ale swoją oryginalnością rzuci wyzwanie Kościołowi powszechnemu. Sobór Watykański II podkreślił, że wszyscy wierni są powołani do doskonałego zjednoczenia z Bogiem, jednakże każdy na właściwej sobie drodze” (Sobór Watykański II 1964, 11), która odzwierciedla różnorodność stanów i okoliczności życia. Franciszek rozszerza tę koncepcję rozmaitych dróg prowadzących do uświęcenia, obejmując nią także kultury poszczególnych ludów, „w których łaska ucieleśnia się i jaśnieje znakami szczególnymi” (Franciszek 2020, 77). Bez wątpienia, otwarcie się Kościoła na rozeznanie i dowartościowanie tych odmiennych darów wymaga delikatnego i długotrwałego procesu nacechowanego miłością, szacunkiem i zrozumieniem. Istnieje bowiem ryzyko, że łatwo zakwalifikuje się pewne elementy katolickiej religijności ludowej jako przesąd lub pogaństwo, będące pozostałością rodzimych wierzeń. Tymczasem, lokalna pobożność jest szczególnym świadectwem spotkania ewangelicznego przesłania z daną kulturą⁶. Ten proces rozeznawania – porównany do ewangelicznego obrazu pszenicy oddzielanej od kłkolu – polega na powolnym oczyszczeniu i dojrzewaniu określonych praktyk religijnych. W istocie, nie ulega wątpliwości, że zastane symbole, mity czy formy sakralne mogą być „niedoskonałe, niepełne lub błędne” (Franciszek 2020, 79), lecz zadaniem misjonarza jest wydobyc ukryte w nich, słuszne, duchowe dążenia lokalnej ludności.

W tak rozumianym procesie rozeznawania i inkulturacji kształtuje się model świętości o cechach amazońskich. Według papieża składają się na nią takie naturalne elementy jak: spotkanie i poświęcenie, kontemplacja i służba, otwarta samotność i życie wspólne, radosna wstrzeźliwość i walka o sprawiedliwość (por. Franciszek 2020, 77). Cechy te, zestawione ze sobą w formie charakterystycznych dwumianów, nie stanowią nowości dla chrześcijańskiego życia duchowego. Wpisują się nierozłącznie w ewangeliczne przesłanie, gdyż

⁶ Spotkaniu wiary z kulturą lokalną oraz wartości specyficznych form pobożności Franciszek poświęcił sporo uwagi w adhortacji *Evangelii gaudium*. Czytamy tam między innymi: „Gdy pośród jakiegoś ludu została inkulturowana Ewangelia, w swoim procesie przekazu kulturowego przekazuje również wiarę zawsze na nowe sposoby. Stąd doniosłość ewangelizacji pojmowanej jako inkulturacja. Każda częśćka Ludu Bożego, przekładając w swoim życiu Boży dar według własnego geniuszu, daje świadectwo przyjętej wierze i ubogaca ją nowymi sposobami wyrazu, które są wymowne. Można powiedzieć, że «lud cały czas ewangelizuje siebie». Nabiera tu znaczenia pobożność ludowa, będąca autentycznym wyrazem spontanicznej działalności misyjnej Ludu Bożego. Chodzi o rzeczywistość w nieustannym rozwoju, w której Duch Święty jest protagonistą. W ludowej pobożności można dostrzec sposób, w jaki otrzymana wiara wcieliła się w jakiejś kulturze i dalej jest przekazywana” (Franciszek 2013, 122-123).

wskazują na wartości, jakie sam Chrystus głosił i wedle których działał, dając tym samym przykład swoim uczniom. Tak zestawione dwumiany podkreślają charakter ascetyczno-mistyczny, to jest współistnienie wysiłku podejmowanego przez człowieka oraz łaski Boga w doświadczeniu religijnym, które dokonuje się zawsze w kontekście wspólnotowym. Ten wymiar społeczny, stanowiący splot wzajemnych więzi i zależności interpersonalnych, jest szczególnie silny w środowisku Amazonii, a także w całym Kościele Ameryki Południowej. Naturalny kontekst życia i działania staje się tym samym wyznacznikiem typowego modelu świętości.

W tym miejscu adhortacji pojawia się przywołane w naszym tytule wyrażenie „duchowość inkulturowana” (Franciszek 2020, 79). Krótkie wyjaśnienie zaproponowane przez papieża pozwala nakreślić jej zasadnicze cechy. Nie ulega wątpliwości, że jak każde inne doświadczenie życia chrześcijańskiego, opiera się ona na osobowej relacji z Trójjedynym Bogiem. Jednocześnie, zachowuje i dowartościowuje w świetle wiary charakterystyczny rys kultury amazońskiej: zdolność do „kontaktu z codziennymi potrzebami osób poszukujących godnego życia, które chcą cieszyć się tym, co piękne w życiu, znaleźć spokój i harmonię, rozwiązać kryzysy rodzinne, wyleczyć choroby, widzieć, że ich dzieci szczęśliwie się rozwijają” (Franciszek 2020, 80). Wszystkie te aspiracje i pragnienia, które przynależą do ludzkiej natury, znajdują swój sens i najgłębsze spełnienie w osobowym spotkaniu z Chrystusem. Misyjnym powołaniem Kościoła jest zatem świadczyć o radości i pełni życia, jakie płyną z takiego doświadczenia Boga, który w imię miłości sam wszedł na drogę inkarnacji i inkulturacji.

* * *

Refleksja nad kondycją chrześcijańskiego doświadczenia duchowego w kontekście inkulturacji, która stanowi bardzo ciekawy klucz hermeneutyczny do odczytania adhortacji *Querida Amazonia*, wychodzi poza granice Kościoła na jednym tylko obszarze geograficzno-kulturowym. Bez wątpienia, pierwszym podmiotem prac Synodu, którego dokument jest pokłosiem, są wspólnoty eklezjalne Ameryki Południowej, właściwe im wyzwania natury pastoralnej na tle przemian środowiskowych i gospodarczych, dotyczących swoimi konsekwencjami całej planety, świata stworzonego. Jednakże pytanie o relacje, jakie zachodzą między kulturą lokalną a aktualizacją wiary i płynącej z niej duchowości, wpisane jest w *kairos* Kościoła i świata na wszystkich szerokościach geograficznych. Dynamiczny charakter procesów kulturowych, jakich jesteśmy dziś świadkami także w kontekście polskim i europejskim, wskazuje na pilną konieczność wsłuchania się w znaki czasu i rozeznania nowych dróg świętości, jakie Pan otwiera w każdym miejscu i momencie hi-

storycznym. Wydaje się zatem, że papieską medytację nad ludami Amazonii należy odczytać jako profetyczny głos, który rozbrzmiewa echem w całym Kościele jako marzenie o integralnym nawróceniu.

“WITH AN INCULTURATED SPIRITUALITY” (QA 79).
REFLECTION ON SPIRITUALITY IN THE LIGHT OF
QUERIDA AMAZONIA

SUMMARY

The article deals with the issue of the relationship between culture and faith, which is expressed, *inter alia*, in a specific form of spiritual experience. The starting point for this reflection is the post-synodal exhortation *Querida Amazonia* in the key of three concepts: inculturation, spirituality, and holiness. We find them primarily in the fourth chapter of the document, describing – along with the social, cultural and environmental – the church dream. Crossing the borders of the Amazon territory, the papal call to discern new paths of holiness, corresponding to the specificity of the present time and to the diverse contexts of local culture, touches the entire Church.

Keywords: *Querida Amazonia*, inculturation, spirituality

Słowa kluczowe: *Querida Amazonia*, inkulturacja, duchowość

BIBLIOGRAFIA

Dokumenty Kościoła

- Documento de Santo Domingo*. 1992.
Dokument końcowy Zgromadzenia Specjalnego Synodu Biskupów dla regionów Panamazońskich. *Amazonia: nowe drogi dla Kościoła i ekologii integralnej*. 2019.
Franciszek. 2013. Adhortacja apostolska o głoszeniu Ewangelii we współczesnym świecie *Evangelii gaudium*.
Franciszek. 2014. List apostolski do zakonnic i zakonników na rozpoczęcie Roku Życia Konsekwentnego *Świadkowie radości*.
Franciszek. 2020. Posynodalna adhortacja apostolska *Querida Amazonia*.
Jan Paweł II. 1995. Posynodalna adhortacja apostolska *Ecclesia in Africa*.
Jan Paweł II. 1999a. Posynodalna adhortacja apostolska *Ecclesia in America*.
Jan Paweł II. 1999b. Posynodalna adhortacja apostolska *Ecclesia in Asia*.
Jan Paweł II. 2001. Posynodalna adhortacja apostolska *Ecclesia in Oceania*.
Jan Paweł II. 2003. Posynodalna adhortacja apostolska *Ecclesia in Europa*.
Międzynarodowa Komisja Teologiczna. 1988. *Wiara i inkulturacja*. Sobór Watykański II, Konstytucja dogmatyczna o Kościele *Lumen gentium*

Sobór Watykański II, 1964. Konstytucja dogmatyczna o Kościele *Lumen gentium*

Sobór Watykański II, 1965. Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*.

Opracowania

Cervinho, Lucas. 2019. Vangelo, pluralismo e dialogo interculturale. *Nuova Umanità* 229, 67-77.

Morán, Jesús. 2019. Inculturazione ed evangelizzazione alla luce del carisma dell'unità. *Nuova Umanità* 229, 37-45.

Nowicka, Justyna. 2017. Rola inkulturacji w nowej ewangelizacji. *Annales Missiologici Posnanienses* 22, 83-97.

Różański, Jarosław. 2008. *Wokół koncepcji inkulturacji*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Sobczyk, Adam J. 2016. Duchowość nowej ewangelizacji w świetle nauczania papieża Franciszka. *Teologia i Moralność* 2(20), 85-99.

Spadaro, Antonio. 2020. *Querida Amazonia. Poszerzenie horyzontów*. Dostęp: 25.09.2020. <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/antonio-spadaro-sj-querida-amazonia-poszerzenie-horyzontow/>.

Zarzycki, Stanisław T. 2017. Wzajemna relacja pomiędzy kulturą a wiarą i duchowością chrześcijańską – rys historyczny. *Roczniki Teologiczne* 64(5), 5-44.

Katarzyna Wasiutyńska – dr teologii, współpracuje z Zakładem Teologii Systematycznej na Wydziale Teologicznym UAM w Poznaniu, e-mail: kwasiutynska@gmail.com.

MAREK SKIERKOWSKI

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Wydział Teologiczny

„Oryginalna apologetyka” według papieża Franciszka

Wstęp

Jednym z impulsów papieża Franciszka danym środowiskom akademickim było zasugerowanie idei tzw. oryginalnej apologetyki. Chodzi tu – jak wyjaśnia ojciec święty w swojej programowej adhortacji apostolskiej *Evangelii gaudium* – „o spotkanie między wiarą, rozumem i nauką”, tyle że pod kątem „stworzenia takich postaw, aby Ewangelia była słuchana przez wszystkich” (Franciszek 2013, 132). W konstytucji apostolskiej *Veritatis gaudium* papież Franciszek dodał: „Powierzam przede wszystkim poszukiwaniom naukowym prowadzonym na uniwersytetach, wydziałach i w instytutach kościelnych zadanie rozwijania owej «oryginalnej apologetyki»” (Franciszek 2017, 5). Naukowe kategorie myślenia przyjęte w głoszeniu Ewangelii mają się bowiem okazać „wodą przemienioną w wino” (Franciszek 2013, 132). Czym zatem dokładnie „na nowym etapie misji Kościoła” (Franciszek 2017, 1) może być ta, zasadniczo jedynie zasugerowana przez papieża Franciszka, oryginalna apologetyka? O jakie podejścia praktyczne tutaj chodzi, które umożliwiłyby wszystkim słuchanie Ewangelii?

1. Nowy impuls dla teologii fundamentalnej

Pierwszą refleksję, która rodzi się po lekturze wspomnianych tekstów papieskich, można sprowadzić do tezy, że ojciec święty Franciszek pragnie po prostu gruntownie zreformować jedną z kluczowych dyscyplin teologicznych,

a mianowicie teologię fundamentalną, która wyrosła z nowożytnej apologetyki, a ta z kolei ze starożytnej apologii.

Greckie słowo *apologia*, oznaczające ‘obronę’, pojawia się po raz pierwszy w pismach Antyfonta (Antyfona) z Ramnus (480-411 przed Chr.), retora i sofisty (Fiedrowicz 2000, 18). Jeśli zaś chodzi o Stary Testament, to grecki rzeczownik *apologia* występuje tylko w Mdr 6,10: „Strzegący święcie świętości uświęceni zostaną i uczący ich znajdą obronę”. Z kolei w Nowym Testamencie słowo *apologia* pojawia się osiem razy, przede wszystkim w 1 P 3,15: „Bądźcie zawsze gotowi do obrony (*pros apologian*) wobec każdego, kto domaga się od was uzasadnienia, tej nadziei, która w was jest” (zob. także Dz 22,1; 25,16; 1 Kor 9,3; 2 Kor 7,11; Flp 1,7.16; 2 Tm 4,16). Arystoteles (†322 przed Chr.) w *Retoryce* (I, 3, 1358b, 5) wyróżniał ze względu na adresatów trzy rodzaje wymowy: „doradcą (polityczną), sądową i popisową” (Arystoteles 1988, 76). Apologię przeciwstawiał kategorii (I, 3, 1358b, 10-25), czyli umieszczając ją w obrębie mowy sądowej; w sporze dwóch stron trzeba bowiem zająć jedną z tych pozycji (Arystoteles 1988, 76-77). Wzorem antycznej apologii pozostaje dzieło Platona (†347 przed Chr.) zatytułowane *Obrona Sokratesa* (*Apologia Sokratous*), w którym tytułowy bohater właśnie, zagrożony sądową karą śmierci, broni się przed zarzutami (24c), iż „popelnia niesprawiedliwość przez to, że demoralizuje młodzież oraz nie uznaje bogów uznawanych przez państwo, lecz inne nowe duchy” (Platon 2007, 39). W okresie narodzin chrześcijaństwa apologie, pojmowane jako polemika judaizmu z hellenizmem, tworzyli żydowscy pisarze, posługujący się językiem greckim, mianowicie Filon Aleksandryjski (†45/50) i Józef Flawiusz (†ok. 100). W spuściźnie tego pierwszego znajdują się m.in. *Hipotezy* (*Hipothetica*), z kolei ten drugi napisał apologię *Przeciw Apionowi* (Fiedrowicz 2000, 30).

Wprawdzie żadne pismo Nowego Testamentu nie stanowi typowej apologii, jednak wymiar apologijny przenika głoszenie Ewangelii od samego początku. Święty Paweł pisał: „Gdy Żydzi żądają znaków, a Grecy szukają mądrości, my głosimy Chrystusa ukrzyżowanego, który jest zgorszeniem dla Żydów, a głupstwem dla pogan, dla tych zaś, którzy są powołani, tak spośród Żydów, jak i spośród Greków – Chrystusem, mocą Bożą i mądrością Bożą” (1 Kor 1,22-24). Euzebiusz z Cezarei (†ok. 339) w kontekście rządów cesarza Hadriana (117-138) wspomina w swojej *Historii kościelnej* (4,3,1): „Temu właśnie cesarzowi Kwadratus zadedykował i ofiarował pismo zawierające apologię naszej religii, jako że pewni niegodziwi ludzie usiłowali wówczas szkodzić naszym braciom. Jeszcze dzisiaj znajduje się to pismo w rękach bardzo wielu braci i ja również je posiadam. Stanowi ono dowód wybitnych zdolności umysłowych i apostołskiej prawowierności tego człowieka” (Euzebiusz z Cezarei 2013, 225).

Taki właśnie był początek formalnego redagowania chrześcijańskich apologii. Orygenes (†253/254) w słynnej apologii *Przeciw Celsusowi* (*Kata Kel-*

sou) przypomina, że wiara jest najpierw darem łaski: „Szczęśliwy, kto czytając rozprawę Celsusa, nie potrzebuje żadnej apologii, lecz bez wahania nim pogardzi. Tak właśnie postąpi każdy, kto wierzy w Chrystusa, a to dzięki Duchowi, który w nim mieszka” (Orygenes 1986, 36). Orygenes nie chce zatem „zaciemnić blasku mocy Jezusowej, która powinna być oczywista dla każdego” (Orygenes 1986, 34). Następnie zwraca on jednak uwagę na racjonalność wiary: „Człowiek wykształcony w naukach greckich, który zetknie się z naszą nauką, nie tylko może uznać ją za prawdziwą, lecz również stosując ją w praktyce może potwierdzić prawdziwość chrześcijaństwa przez podanie pewnych uzupełnień, aby nasze argumenty harmonizowały z greckim sposobem dowodzenia. Trzeba wszakże w tym miejscu podkreślić, że nauka nasza posiada swoje własne dowody, napełnione mocą Bożą bardziej niż argumenty wywodzące się z zasad dialektyki greckiej. Ten boski sposób dowodzenia Apostoła nazywa «ukazaniem Ducha i mocy» (1 Kor 2,4). Ducha – przez prorocтва, które potrafią utwierdzić w wierze każdego czytelnika, zwłaszcza w wierze, która dotyczy Chrystusa; mocy – za pomocą cudów, których istnienia można dowieść różnymi sposobami, ale przede wszystkim na podstawie tego, iż ich ślady przetrwały do naszych czasów w ludziach, którzy żyją zgodnie z nakazami nauki” (Orygenes 1986, 37-38).

Średniowiecze poszło tym tropem, podkreślając, że ostatecznie wiara nie tylko jest racjonalna, ale wręcz dodatkowo poszerza ona możliwości rozumu. Święty Anzelm (†1109), uważany za ojca scholastyki, pisał w dziele *Proslogion*, mającym charakter modlitwy, następująco: „Nie porywam się, Panie, by zgłębić Ciebie, bo nawet w przybliżeniu nie mogę porównywać mego intelektu do Twej wielkości; pragnę tylko pojąć przynajmniej do pewnego stopnia Twą prawdę, którą serce moje kocha i w nią wierzy. Nie zamierzam bowiem pojąć, by wierzyć, ale wierzę, by zrozumieć. Gdyż wierzę też w to, że «jeśli nie uwierzę, nie będę mógł zrozumieć» (Iz 7,9)” (Anzelm z Canterbury 2007, 199). W takim duchu powstawały liczne traktaty średniowieczne, na czele z *Summa contra gentiles* św. Tomasza z Akwinu (†1274).

Apologetyka, a więc konkretna nauka o wypracowanym statusie metodologicznym, ukształtowała się w epoce nowożytnej, kiedy zaczęto coraz bardziej kwestionować naukowy status teologii, przypisując jej charakter mądrościowy. Krystalizująca się apologetyka wykazywała zatem prawdziwość (1) religii, (2) Chrystusa i (3) Kościoła. Od kiedy Leon Ollé-Laprune (†1898) opublikował *La Certitude morale* (1880), zaczęto mówić nie tyle o dowodach, ile raczej o pewności moralnej wierzącego, wykluczającej rozumne wątplenie. Jeśli chodzi o sam termin apologetyka, to należy wskazać, że upowszechnił się on dopiero w pierwszej połowie XIX wieku. Katolik Johann Sebastian von Drey (†1853) z Uniwersytetu w Tybindze włączył apologetykę w struktury akademickie (*Kurze Einleitung in das Studium der Theologie*, 1819),

a protestant Karl Heinrich Sack (†1875) wydał *Christliche Apologetik* (1829), pierwsze dzieło noszące w tytule nazwę apologetyka (Zieliński 2008, całość).

Wraz z Soborem Watykańskim II (1962-1965), którego dokumenty stanowią „doktrynalne arcydzieło XX wieku” (O’Collins 1993, 2), okazało się, że apologetyka, która wyrosła z konkretnych zapotrzebowań historycznych, w nowym kontekście (religijno-kulturowym) jest już niewystarczająca; z tej racji świadomie nie wzmiankowano jej ani razu w tekstach Vaticanum II. Niebawem, za sprawą teologów, pozateologiczna apologetyka zaczęła się przekształcać w teologię fundamentalną, czyli naukę o innym profilu. Samo określenie teologia fundamentalna występowało już dawniej w dziełach m.in. Petera Annatusa (z 1700 roku) czy Vitusa Pichlera (z 1713 roku), a przede wszystkim Johanna Nepomuka Ehrlicha (†1864) (Waldenfels 1993, 78).

Określenie teologia fundamentalna stało się techniczną nazwą dyscypliny będącej spadkobierczynią klasycznej apologetyki (Tanzella-Nitti 2015, 181-252). Na początku XXI wieku Salvador Pié-Ninot (ur. 1941), teolog hiszpański, wskazywał istnienie dwóch wielkich modeli teologii fundamentalnej, mianowicie rzymskiego i niemieckiego. Ten pierwszy – wywodzący się tradycji Papieskiego Uniwersytetu Gregoriańskiego w Rzymie – pojmuje teologię fundamentalną jako teologię wiarygodności objawienia, ten drugi zaś – wywodzący się głównie z tradycji Uniwersytetu w Tybindze – pojmuje teologię fundamentalną jako teologię fundamentów objawienia (Pié-Ninot 2006, 41-51). Jednakże w okresie posoborowym nieustannie dopominano się także o apologetyczny (apologetyczny) wymiar teologii fundamentalnej. W ostatnich latach pojawiło się nawet określenie nowa apologia, sugerujące, z jednej strony, renesans apologii, a z drugiej jej kolejną fazę, której specyfiką ma być nade wszystko dialog (Artemiuk 2016, 544). Ta nowa apologia nie oznacza jednak wyparcia teologii fundamentalnej, lecz odnowienie, jej większe nachylenie ku dialogowi.

Ten rys historyczny, nawet nieco podręcznikowy, służył tylko jednemu celowi, a mianowicie, by naświetlić tendencję dostrzeżaną w teologii fundamentalnej od wieków. Papież Franciszek zdaje się udzielać poparcia takiemu właśnie rozwojowi teologii fundamentalnej, chociaż nie zajmuje się nią szczegółowo. Jego nacisk na spotkanie (dialog) między wiarą, rozumem i nauką (czyli naukami szczegółowymi) z pewnością nie jest więc nowy, ale brzmi jak wyrzut sumienia wobec współczesności. W dołączonych do konstytucji apostołskiej *Zarządzeniach wykonawczych* Kongregacji ds. Edukacji Katolickiej w obrębie obowiązkowych dyscyplin teologicznych w pierwszym cyklu studiów wymienia się, na drugim miejscu po naukach biblijnych, „teologię fundamentalną, uwzględniającą także zagadnienia dotyczące ekumenizmu, religii niechrześcijańskich i ateizmu, jak również innych nurtów współczesnej kultury” (Franciszek 2017, art. 55b). Jest tutaj dostrzeżalna zasadnicza ciągłość z *Zarządzeniami* poprzednimi (tymi do konstytucji Jana Pawła II *Sapientia*

christiana z 1979 r.), aczkolwiek nowością pozostaje człon o „innych nurtach współczesnej kultury”. Mamy zatem do czynienia raczej ze wzmocnieniem teologii fundamentalnej, a nie jej przeformatowaniem w oryginalną apologetykę. Wyrażając się jeszcze inaczej, papieska koncepcja oryginalnej apologetyki nie dotyczy, wbrew przywołanej technicznej nazwie, tylko rozwojowych perspektyw teologii fundamentalnej.

2. Nowy impuls dla nauk kościelnych

Z tej racji, że papież Franciszek „zadanie rozwijania owej oryginalnej apologetyki” powierzył „poszukiwaniom naukowym prowadzonym na uniwersytetach, wydziałach i w instytutach kościelnych”, należy uznać, że jego koncepcja ma charakter interdyscyplinarny, a nawet interwydziałowy i interuczelniany, przynajmniej i nade wszystko w obrębie nauk kościelnych, czyli instytucji, „które zostały kanonicznie erygowane lub zatwierdzone przez Stolicę Apostolską” (Franciszek 2017, art. 2 par. 1). Ojciec święty umieszcza aktualną potrzebę reformy nauk kościelnych, a szczególnie teologii, jeszcze wyraźniej, niż czyniono to dotychczas, w kontekście „misji ewangelizacyjnej Kościoła” (Franciszek 2017, 1). Już w swojej programowej adhortacji apostolskiej *Evangelii gaudium* ojciec święty prosił teologów, „by nie zadowalali się teologią uprawianą przy biurku” (Franciszek 2013, 133). Z tej racji wypowiadał się później o konieczności „duchowej atmosfery badań naukowych” (Franciszek 2017, 3) i przynaglał, by uprawiać teologię „na kolanach” (Franciszek 2017, 3). Wskazywał na niewyczerpany dynamizm pracy teologicznej: „Dobry teolog i filozof ma myśl otwartą, to znaczy niepełną, zawsze otwartą na Boże *maius* i na prawdy nieustannie się rozwijające” (Franciszek 2017, 3). Z kolei w adhortacji apostolskiej *Gaudete et exsultate* (o powołaniu do świętości w świecie współczesnym) papież Franciszek przestrzegał teologów przed tzw. gnostycyzmem, czyli przekonaniem, że oni „dzięki swoim wyjaśnieniom mogą uczynić doskonale zrozumiałą całą wiarę i całą Ewangelię. [...] Czym innym jest zdrowe i pokorne wykorzystywanie rozumu do refleksji nad nauczaniem teologicznym i moralnym Ewangelii; czym innym natomiast jest próba zredukowania nauczania Jezusa do zimnej i surowej logiki, która dąży do panowania nad wszystkim” (Franciszek 2018, 39). Pokora teologów bazuje na tym, że „Bóg nas nieskończenie przerasta, zawsze jest zaskoczeniem i nie my decydujemy o tym, w jakich okolicznościach historycznych można Go spotkać, bo nie od nas zależy czas i miejsce, i sposób spotkania. Ten, kto chce, aby wszystko było jasne i pewne, usiłuje zapanować nad transcendencją Boga” (Franciszek 2018, 41). W perspektywie naukowego dialogu niezwykle istotne jest przypomnienie papieża Franciszka, że „prawdę, którą otrzymuje-

my od Pana, możemy pojąć jedynie w sposób bardzo niedoskonały. Z jeszcze większą trudnością udaje się nam ją wyrazić. Dlatego nie możemy udawać, że nasz sposób rozumienia upoważnia nas do sprawowania ścisłego nadzoru nad życiem innych” (Franciszek 2018, 43). Dzisiejsze nauki kościelne nie mogą przeoczyć tego, że „doktryna, lub lepiej: nasze jej rozumienie i wyrażanie, nie jest systemem zamkniętym, pozbawionym dynamiki zdolnej do rodzenia pytań, wątpliwości, dyskusji, a pytania naszego ludu, jego zmagania, marzenia, troski mają wartość hermeneutyczną, której nie możemy pomijać, jeśli chcemy poważnie potraktować zasadę wcielenia” (Franciszek 2018, 44).

Papież Franciszek wskazuje cztery „podstawowe kryteria odnowienia i odrodzenia wkładu studiów kościelnych w Kościół wychodzący na misję” (Franciszek 2017, 4). Po pierwsze, teologia winna być duchowym, intelektualnym i egzystencjalnym wprowadzeniem w serce kerygmatu (Franciszek 2017, 4a). Po drugie, ma być uprawiana w dialogu, ale rozumianym nie tylko „jako zwykłe podejście taktyczne, ale jako nieodłączny wymóg, by zyskać wspólnotowe doświadczenie radości prawdy” (Franciszek 2017, 4b). Po trzecie, teologia nie może tracić z oczu „inter- i trans-dyscyplinarności realizowanej z mądrością i kreatywnością w świetle Objawienia” (Franciszek 2017, 4c). I po czwarte, jej skuteczność zależy od stworzenia „sieci pomiędzy różnymi instytucjami” (Franciszek 2017, 4d). Ponadto, studium Biblii ma „być jakby duszą teologii” (Franciszek 2017, art. 70,1), refleksja nad wiarą winna dokonywać się „w powiązaniu z osiągnięciami naukowymi bieżącej epoki” (Franciszek 2017, art. 71,1), aczkolwiek apologeticie nie wolno „zaakceptować systemów i metod, których nie da się pogodzić z wiarą chrześcijańską” (Franciszek 2017, art. 71,2).

W oficjalnych tłumaczeniach papieskiej programowej adhortacji apostołskiej oryginalna apologetyka zyskuje takie nazwy, jak np. *a creative apologetics*, *un'apologetica originale* bądź *eine ursprüngliche Apologetik*. Chodzi tu zatem przede wszystkim o wynikające z samego faktu stworzonego świata predyspozycje do wybronięcia Ewangelii przed zarzutem, że jest ona nieuprawnioną ingerencją w ludzkie życie, jakby przesądem, ciemnością, obcym ciałem. Stąd właśnie ta apologetyka, czyli sztuka obrony, jest pierwotna (*ursprüngliche*), stwórcza (*creative*) czy oryginalna (*originale*), bo ufundowana na samym fakcie stworzenia świata przez Boga, wynikająca z tej pierwotnej (i dlatego oryginalnej) zależności świata od Stwórcy. Papież Franciszek wyraźnie naprowadza odbiorcę adhortacji *Evangelii gaudium* na to, że tu chodzi o uformowanie takich postaw, które warunkują przyjęcie (słuchanie) Ewangelii w świecie, który wyszedł z ręki Boga, nosi wszczepioną przez Niego otwartość na to, co transcendentne. „Studia kościelne – wyjaśnia ojciec święty – nie mogą ograniczać się do przekazywania wiedzy, umiejętności, doświadczenia mężczyznom i kobietom naszych czasów, pragnących rozwijać się w swojej świadomości chrześcijańskiej, ale muszą podjąć naglące zadanie wypracowa-

nia narzędzi intelektualnych zdolnych, by zaoferować się jako paradygmaty działania i myśli, przydatne do głoszenia [Ewangelii] w świecie naznaczonym pluralizmem etyczno-religijnym” (Franciszek 2017, 5). Jakie zatem konkretnie postawy w tym względzie trzeba wypracować?

Z tej racji, że cała ludzka wiedza obejmuje ogólnie nauki szczegółowe, filozofię i teologię, można odpowiednio wskazać trzy postawy etyczno-moralne: (1) zdumienie wobec racjonalności świata i lęk wobec zubożenia świata; (2) odpowiedzialne stawianie pytań o głębszy sens rzeczywistości; (3) gotowość do zaangażowania się w owocną recepcję daru Bożego objawienia.

Przedstawiciele nauk szczegółowych (czyli po prostu rozum scjentystyczny) są przekonani, że dostępny świat ma charakter racjonalny i dlatego jest możliwy do naukowego badania; fascynacja naukami to inaczej podziw dla inteligibilności rzeczywistości. Jednocześnie świat ukazuje wobec ludzi pewien rodzaj zubożenia, wywołuje lęk, bo nie udziela człowiekowi ostatecznego sensu. Blaise Pascal (†1662) pisał w *Myślach* (n. 84): „Czymże jest człowiek w przyrodzie? Nicością wobec nieskończoności, wszystkim wobec nicości, pośredkiem między niczym a wszystkim. Jest nieskończenie oddalony od rozumienia ostateczności; cel rzeczy i ich początki są dlań na zawsze ukryte w nieprzeniknionej tajemnicy; równie niezdolny jest dojrzeć nicości, z której go wyrwano, jak nieskończoności, w której go pograżono” (Pascal 1999, 53).

Przyjmijmy za znaczącą grupą uczonych, że początek Wszechświata wyznacza Wielki Wybuch (*Big Bang*; pomysł E. Hubble’a, †1953), który nastąpił 13,7 mld lat temu. Nasz Układ Słoneczny (czyli Słońce i powiązane z nim grawitacyjnie ciała niebieskie, przede wszystkim planety, z Ziemią na czele) ukształtował się ok. 4,6 mld lat temu. Znajduje się on w obrębie Drogi Mlecznej, czyli jednej z setek miliardów galaktyk (układów gwiazd; w Drodze Mlecznej, czyli po prostu Galaktyce, jest ponad 100 mld gwiazd). Mniej więcej miliard lat później, czyli 3,7 mld lat temu, pojawiło się życie (bakterie). *Homo sapiens* zaistniał w Afryce ok. 300 tysięcy lat temu; tuż przed nim był *homo erectus* (ok. 1,8 mln lat temu, człowiek wytwarzający narzędzia, panujący już więc w pewien sposób nad środowiskiem), a jeszcze wcześniej *homo habilis*; ok. 2 mln lat temu, człowiek zręczny, posługujący się narzędziami (zob. Edwards 2013). Jakie jednak jest źródło i cel takiego biegu dziejów?

Warto jeszcze tylko nadmienić, że w Polsce Michał Heller, prezbiter tarnowski, wypracowuje od lat koncepcję teologii nauki. O ile bowiem, jego zdaniem, filozofia nauki rozwija się w świecie intensywnie przynajmniej od pół wieku, o tyle teologia nauki jakby za tym rozwojem nie nadążała, pozostając „ciągle jeszcze dyscypliną rozproszoną” (Heller 2019, 83). Chodzi w niej po prostu o „teologiczną refleksję nad nauką” (Heller 2019, 6), w tym szczególnie nad naukami przyrodniczymi (por. Heller 2019, 39). Dyscyplinami pokrewnymi wobec teologii nauki są przede wszystkim teologia naturalna

i teologia filozoficzna. Ta pierwsza ma według M. Hellera „ukazywać, że perspektywa teologiczna spójnie integruje to, co odsłania nauka, z innymi obszarami aktywności człowieka, takimi jak kultura, świat wartości, a nawet ekonomia i polityka” (Heller 2019, 107-108). Dawniej pojmowano ją jako namysł nad Księgą Przyrody, czyli stworzeniem, bo teologia właściwa zajmowała się Księgą Objawienia (koncepcja „dwóch Ksiąg”; Heller 2019, 40). Teologia filozoficzna z kolei „stosuje metody filozoficzne do badań teologicznych” (Heller 2019, 113), czyli jej przedmiotem „są rozmaite zagadnienia teologiczne, do których można stosować metody filozoficzne” (Heller 2019, 113).

Z kolei filozofia, która oznacza dosłownie ‘umiłowanie mądrości’ (greckie *filein* – ‘miłować’; *sofia* – ‘mądrość’), jest naturalnym owocem ludzkiej fascynacji światem i lęku przed nim. Na przełomie VII i VI wieku przed Chr. Tales z Miletu postawił pytanie dotyczące całej rzeczywistości, mianowicie o przyczynę i cel wszystkiego. Poszukiwał on faktycznie – jak zaczęto później mówić – *arche* bytu, które miało być samozrozumiałe, a przez odwołanie się do niego wszystko inne miałoby się stać w jakiejś mierze zrozumiałe; w okresie nowożytności zaczęto bardziej posługiwać się łacińskim słowem *absolutus* (absolut nie ma już dalszych odniesień, jest bezwarunkowy, ostateczny). Z biegiem czasu filozofa sformułowała precyzyjniej pytania, które najbardziej nurtują człowieka; najważniejsze spośród nich Martin Heidegger (†1976) wyartykułował następująco: „Dlaczego w ogóle jest raczej byt niżli nic?” (Heidegger 1995, 24). Specyfiką zatem filozofa – jak twierdził Paul Tillich (†1965) – jest „postawa radykalnego pytania”, „czyste rozpoczynanie – rozpoczynanie bez posiadania, bez czegokolwiek, co byłoby z góry dane” (Tillich 1994, 29). Nieco paradoksalnie, ale jednocześnie bardzo ekspresyjnie, określił filozofię Friedrich W.J. Schelling (†1854): „nauka, która zaczyna od samego początku” (Schelling 2002, 19).

Niemożliwe jest, ale i nie ma potrzeby, by w tym miejscu dokonać syntezy tyłu wieków filozofii, jej wszystkich dziedzin i rozlicznych nurtów. Wydaje się jednak, że najbardziej oczywisty owoc filozofii uchwycił Sobór Watykański I w Konstytucji dogmatycznej o wierze katolickiej *Dei Filius* (1870), stwierdzając, że z rzeczy stworzonych można naturalnym światłem rozumu ludzkiego poznać „początek i cel wszystkich rzeczy”. Teologia określa ten „początek i cel wszystkich rzeczy” słowem Bóg. W poznaniu filozoficznym jest On tajemnicą, która „milczy i wygląda jak nicość” (Rahner 1987, 45). Według Karla Rahnera (†1984), jest to ostatnie słowo człowieka poprzedzające całkowite milczenie” (Rahner 1987, 44); bez tego słowa człowiek „utknąłby w świecie i w sobie” (Rahner 1987, 45). Filozofia stwarza warunki dla uzasadnionej nadziei, że Bóg może łaskawie objawić się ludzkości.

I właśnie teologia – jak pisał niegdyś Joseph Ratzinger – „wypełnia końcowe zadanie myśli filozoficznej” (Ratzinger 2009, 427). Sam termin „teologia”

(w grece *theos* – ‘Bóg’, *logos* – ‘słowo’, ‘nauka’) ma pochodzenie przedchrześcijańskie i pozabiblijne. Po raz pierwszy pojawił się on w piśmie Platona *Politeia* (*Państwo*; II, XVIII, 379a). W Nowym Testamencie występuje termin *theodidaktos* (‘nauczony przez Boga’; por. 1 Tes 4,9). Nieobecne w Biblii słowo teologia, obciążone znaczeniem pogańskim, z trudem więc zyskiwało sobie prawo obywatelstwa w świecie chrześcijańskim. Od końca średniowiecza stało się ono już terminem technicznym określającym ludzki wysiłek zmierzający do zrozumienia Bożego objawienia przyjmowanego w wierze Kościoła. Najsłynniejsza definicja teologii brzmi: *fides quaerens intellectum* (‘wiara poszukująca zrozumienia’). Nietrudno zatem zauważyć, że teologia żyje z paradoksu związku wiary i wiedzy. Statusu naukowego teologii nie odbiera to, że bazuje ona na darze objawienia Bożego, byleby tylko spełniała specyficzne wymogi rozumu poprzez refleksję spekulatywną. W tej perspektywie papież Franciszek nakreśla następujące cele wydziałom teologii: „Zadaniem wydziału teologii jest pogłębienie i systematyczne wyjaśnianie, zgodnie z właściwą jej metodą, nauki katolickiej – zaczerpniętej z największą troską z Bożego Objawienia; ponadto poszukuje rzetelnych rozwiązań ludzkich problemów w świetle tegoż Objawienia” (Franciszek 2017, art. 69).

Nietrudno zatem zauważyć, że idea oryginalnej apologetyki jest niejako hasłowym ujęciem nowego paradygmatu nauk kościelnych. „Dzisiaj – kontynuuje Ojciec Święty Franciszek – jesteśmy świadkami nie tylko czasu przemian, ale czasu prawdziwej i w pełnym tego słowa znaczeniu zmiany epoki. [...] Konieczne jest stworzenie przywództwa, które wskazałoby drogi. To ogromne zadanie, którego już nie można odkładać na później, wymaga na poziomie kulturowym formacji akademickiej i badań naukowych wielkodusznego i wspólnego zaangażowania ku radykalnej zmianie paradygmatu, a wręcz – śmiem powiedzieć – śmiałej rewolucji kulturowej. W tym trudzie globalna sieć uniwersytetów i fakultetów kościelnych jest powołana do wnoszenia decydującego wkładu zaczynu, soli i światła Ewangelii Jezusa Chrystusa i żywej Tradycji Kościoła, nieustannie otwartej na nowe scenariusze i nowe propozycje” (Franciszek 2017, 3). Nietrudno usłyszeć w tym tekście wołanie papieża Franciszka, by tak właśnie odnowione dyscypliny kościelne, a nie tylko sama teologia, objęły niejako duchowe przywództwo w świecie akademickim.

Wniosek końcowy

Gdy papież Franciszek wzmiankuje oryginalną apologetykę, nie proponuje zatem stworzenia nowej dyscypliny naukowej. Jego zasugerowana, ale nierozwinięta, idea oryginalnej apologetyki stanowi sztandar aktualnej odnowy nauk kościelnych w kontekście nowej ewangelizacji. Z jednej

strony ojcu świętemu chodzi o bardziej praktyczne nachylenie samej teologii fundamentalnej (spadkobierczyni klasycznej apologetyki), ale jeszcze bardziej o spójną syntezę pomiędzy naukami szczegółowymi, filozofią i teologią w ogóle. Oznacza to wypracowywanie w profesorach i studentach uczelni czy wydziałów kościelnych, jak również we wszystkich korzystających z nauk kościelnych, a szczególnie z teologii, owych trzech zasadniczych postaw etyczno-moralnych (powinności) wobec rzeczywistości: (1) zachwytu nad racjonalnością świata i lęku wobec jego pewnego zubożenia w wymiarze czysto zewnętrznym, rzeczowym, powierzchownym, (2) otwierania się na nieuwarunkowaną tajemnicę bytu, jego pozazmysłową głębię oraz (3) gotowości do czerpania z obfitości Bożego objawienia przyjmowanego w żywej wierze. Wtedy właśnie proklamowana Ewangelia stanie się po prostu oczekiwanym spełnieniem ludzkiej istoty; Dobra Nowina odzyska w ten sposób swój pierwotny, oryginalny smak, będzie ona, używając metafory papieża Franciszka, ową wodą przemienioną w wino. Idea oryginalnej apologetyki to ostatecznie imperatyw moralny skierowany do uczonych, by zachowali nienaruszone (wybronione) pierwszeństwo Boga w świecie.

„A CREATIVE APOLOGETICS” ACCORDING TO POPE FRANCIS

SUMMARY

The paper was inspired by the teaching of Pope Francis who wrote in the Apostolic Exhortation *Evangelii Gaudium* (2013) as follows: „Proclaiming the Gospel message to different cultures also involves proclaiming it to professional, scientific and academic circles. This means an encounter between faith, reason and the sciences with a view to developing new approaches and arguments on the issue of credibility, a creative apologetics which would encourage greater openness to the Gospel on the part of all. When certain categories of reason and the sciences are taken up into the proclamation of the message, these categories then become tools of evangelization; water is changed into wine” (n. 132). The article develops a notion „a creative apologetics” as credible and ethical interaction between faith, reason and the sciences. The sciences teach us that the world is rational, although they remain simultaneously on the level of ordinary human usefulness only. The philosophical reason in turn leads us to a new horizon which opens itself beyond the reality of our five senses. Theology, finally, lets us accept and understand God’s revelation in Jesus Christ.

Keywords: theology, Francis, creative apologetics, credibility

Słowa kluczowe: teologia, Franciszek, oryginalna apologetyka, wiarygodność

BIBLIOGRAFIA

- Anzelm z Canterbury, św. 2007. *Monologion. Proslogion*, tłum. Leszek Kuczyński. Kęty: Marek Derewiecki.
- Arystoteles. 1988. *Retoryka. Poetyka*, tłum. Henryk Podbielski. Warszawa: PWN.
- Artemiuk, Przemysław. 2016. *Renesans apologii*, Płock: Płocki Instytut Wydawniczy.
- Edwards, Denis. 2013. *Jak działa Bóg?*, tłum. Marek Chojnacki. Kraków: WAM.
- Euzebiusz z Cezarei. 2013. *Historia kościelna*, tłum. Agnieszka Caba na podstawie przekładu Arkadiusza Lisieckiego, Kraków: WAM.
- Fiedrowicz, Michael. 2000. *Apologie im frühen Christentum. Die Kontroverse um den christlichen Wahrheitsanspruch in den ersten Jahrhunderten*. Paderborn i in.: Ferdinand Schöningh.
- Franciszek. 2013. *Adhortacja apostolska «Evangelii gaudium» o głoszeniu Ewangelii we współczesnym świecie*. Watykan. Dostęp: 01.05.2021. https://www.vatican.va/content/francesco/pl/apost-exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html.
- Franciszek. 2017. *Konstytucja apostolska «Veritatis gaudium» o uniwersytetach i wydziałach kościelnych*. Watykan. Dostęp: 01.05.2021. https://www.vatican.va/content/francesco/pl/apost-constitutions/documents/papa-francesco_constituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html.
- Franciszek. 2018. *Adhortacja apostolska «Gaudete et exsultate» o powołaniu do świętości w świecie współczesnym*, Watykan. Dostęp: 01.05.2021. https://www.vatican.va/content/francesco/pl/apost-exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20180319_gaudete-et-exsultate.html.
- Heidegger, Martin. 1995. *Znaki drogi*, tłum. zbiorowe. Warszawa: Biblioteka Aletheia.
- Heller, Michał. 2019. *Nauka i teologia – niekoniecznie tylko na jednej planecie*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Orygenes. 1986. *Przeciw Celsusowi*, tłum. Stanisław Kalinkowski. Warszawa: Wydawnictwo ATK.
- Pascal, Blaise. 1999. *Mysli*, tłum. Tadeusz Boy-Żeleński, w układzie J. Chevaliera. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Pié-Ninot, Salvador. 2006. *La teologia fundamental. „Dar razón de la esperanza” (1 Pe 3,15)*. Salamanca: Secretariado Trinitario.
- Platon. 2007. *Obrona Sokratesa*, tłum. Ryszard Legutko. Kraków: OMP.
- Rahner, Karl. 1987. *Podstawowy wykład wiary. Wprowadzenie do pojęcia chrześcijaństwa*, tłum. Tadeusz Mieszkowski. Warszawa: Instytut Wydawniczy.
- Ratzinger, Joseph. 2009. *Formalne zasady chrześcijaństwa. Szkice do teologii fundamentalnej*, tłum. Wiesław Szymona. Poznań: W drodze.
- Schelling, Friedrich W.J. 2002. *Filozofia objawienia. Ujęcie pierwotne*, t. I, tłum. Krystyna Krzemieniowa, Piotr Dehnel. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tanzella-Nitti, Giusepppe. 2015. *Teologia della credibilità in contesto scientifico*, t. 1: *La teologia fondamentale e la sua dimensione di Apologia*. Roma: Città Nuova.
- Tillich, Paul. 1994. *Pytanie o Nieuwarunkowane. Pisma z filozofii religii*, tłum. Juliusz Zychowicz. Kraków: Znak.
- Zieliński, Sławomir. 2008. *Podmiotowy charakter apologetyki francuskiej przełomu XIX i XX stulecia*. Częstochowa: Kemat Drukarnia na Warcie.

Marek Skierkowski – ksiądz diecezji łomżyńskiej, profesor doktor habilitowany nauk teologicznych (od 2015), specjalizujący się w teologii fundamentalnej. Studiował w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie (1994-1999). Od 1999 roku zatrudniony na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (aktualnie w Katedrze Teologii Fundamentalnej i Prakseologii Apologijnej). W międzyczasie prowadził także wykłady w insty-

tuczach kościelnych Łomży, Ełku, Suwałk, Grodna i Wilna. Jego zasadniczy obszar zainteresowań to Jezus historyczny, szczególnie nurt Third Quest, a także historia teologii i apologii. Opublikował m.in. *Jezus historii i wiary. Chrystologia fundamentalna Geralda O'Collinsa* (2002); „*A swoi Go nie przyjęli*” (*J 1,11*). *Teologicznofundamentalna interpretacja Third Quest* (2006); *Powołanie i warsztat teologa. Wprowadzenie do teologii* (2012); *Uczłowieczony Bóg. Chrystologia fundamentalna* (2013).

PAWEŁ KIEJKOWSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Teologiczny

Człowiek ośmiu błogosławieństw według papieża Franciszka

Człowiek i kultura, dialog i spotkanie, czułość Boga i dyktat pieniądza, ubogi człowiek i ubogi Kościół, współczucie i miłosierdzie, „otwieranie drzwi”, „wychodzenie na peryferia”, „radość Ewangelii”, to tylko niektóre tematy ważne i charakterystyczne dla postawy oraz nauczania papieża Franciszka. Budzą one podziw i akceptację u jednych katolików, niepewność i opór u drugich spośród nich, ale także wierzących i niewierzących w Jezusa Chrystusa mieszkańców naszego zglobalizowanego świata, którzy obserwują i komentują poczynania oraz wypowiedzi następcy św. Piotra. Niewątpliwie w percepcji papieskiego przesłania pomaga charakterystyczny duszpasterski styl jego wypowiedzi, zrozumiały i jasny dla zwykłego człowieka, odwołujący się do obrazów i doświadczeń wziętych z ich codziennego życia. W swojej pierwszej, programowej adhortacji apostołskiej *Evangelii gaudium* papież pisał, że u początków bycia chrześcijaninem znajduje się „spotkanie z Jezusem” (Franciszek 2013a, 1). Fundamentalnym wyznacznikiem chrześcijańskiej tożsamości jest osobista, stała i egzystencjalnie przeżywana, więź z Jezusem Chrystusem. I to wciąż aktualne spotkanie, dialog, wspólna droga, mają charakter zbawczy dla człowieka w najbardziej istotnych wymiarach jego egzystencji: „Ci, którzy pozwalają, żeby ich zbawił, zostają wyzwoleni od grzechu, od smutku, od wewnętrznej pustki, od izolacji” (Franciszek 2013a, 1). Symptomatyczne, że sytuację oczekiwania człowieka na zbawienie, jego nieodkupienia i alienacji, opisuje papież za pomocą zrozumiałych i doświadczanych przez współczesnych ludzi egzystencjalnych kategorii smutku i beznadziei, wewnętrznej pustki i braku sensu, poczucia osamotnienia i izolacji (por. Koch 1999, 123-125; Nouwen 2004, 29-30). Jest to zbawcze spotkanie, które jest niejako chlebem codziennym dla ucznia Jezusa.

Papież stosunkowo często w swoim nauczaniu powraca do ewangelicznego przesłania ośmiu błogosławieństw. Omawia je szczegółowo w adhortacji apostolskiej *Gaudete et exsultate* poświęconej powołaniu do świętości w świecie współczesnym (Franciszek 2018). Tematem trzech papieskich orędzi na kolejne Światowe Dni Młodych z lat 2014 (Franciszek 2014b, 10-13), 2015 (Franciszek 2015) i 2016 (Franciszek 2016, 4-7), były trzy błogosławieństwa: błogosławieni ubodzy, czystego serca oraz miłosierni. Katechezy wygłaszane przez ojca świętego w czasie audiencji generalnych, począwszy od 29 stycznia do 29 kwietnia 2020 roku, poświęcone były właśnie ośmiu błogosławieństwom. Papież nazywa je „dowodem tożsamości chrześcijanina” (Franciszek 2018, 63). Jest to zarazem propozycja drogi wiodącej do szczęśliwego, spełnionego życia skierowana do każdego człowieka (por. Franciszek 2020i, 28). Błogosławieństwa, tak jak zapisane je mamy w „Ewangelii św. Mateusza”, choć zostały skierowane do uczniów, w swojej perspektywie miały zebrane tłumy, a zatem całą ludzkość (por. Mt 5,1). Każde błogosławieństwo jest złożone z trzech części. Rozpoczyna się słowem: „błogosławieni”. Następnie opisana jest sytuacja, w jakiej znajdują się błogosławieni – na przykład ubóstwo duchowe, płacz, pragnienie sprawiedliwości. Na koniec Jezus podaje powód błogosławieństwa – na przykład: będą pocieszeni. Papież podkreśla, że powodem szczęścia nie jest obecna sytuacja, lecz nowe położenie, które błogosławieni w darze otrzymają od Boga. Spełnione życie jest zatem owocem wspólnej drogi z Jezusem Chrystusem, jest procesem wzrastania w chrześcijańskiej i ludzkiej dojrzałości. W tym znaczeniu jest także drogą na wskroś paschalną. Pragnę w niniejszym tekście ukazać zasadnicze rysy człowieka, który wyłania się z papieskich komentarzy. I jak rozumiem przesłanie Franciszka, jest to propozycja skierowana nie tylko chrześcijan, ale do każdego człowieka. Znamienne w tym kontekście jest to, że w swoich katechezach papież ani razu nie odnosi się do konieczności, potrzeby, wartości życia eklezjalnego czy też sakramentalnego. Jest to zatem projekt życia spełnionego aktualny dla każdego człowieka, do którego jedyny, prawdziwy, Trójjedyny Bóg dociera różnymi drogami.

1. Człowiek jest Boży

Niewątpliwie dla człowieka ewangelicznych błogosławieństw i jego egzystencji fundamentalne jest odniesienie do prawdziwego żyjącego Boga. Człowiek jest Bożym stworzeniem, od Niego pochodzi i w pielgrzymce swego życia ku Niemu zmierza. Dwie idee, drogie tradycji chrześcijańskiej, opisują prawdę o człowieku. Jest on *imago Dei* (por. *Katechizm Kościoła katolickiego* 1994, 356) oraz *capax Dei* (por. *Katechizm Kościoła katolic-*

kiego 1994, 27). Franciszek wyraża te prawdy za pomocą różnych obrazów i sformułowań. I tak zwraca uwagę, że Nauczyciel, według św. Mateusza, nazwał błogosławionymi ubogich w duchu. Duch jest życiodajnym tchnieniem Boga, podarowanym człowiekowi (por. Rdz 2,7). Człowiek został stworzony do głębokiej intymności z Bogiem i zależności od Niego w tym, co najważniejsze. Człowiek jest kruchy, śmiertelny, zdolny do bycia zranionym, kiedy miłuje. I tylko otwarty na przenikającą go zbawczą obecność Bożego Ducha, zgadzając się na egzystencjalnie ubogą rzeczywistość samego siebie, może wyjść na spotkanie człowieka, podobnie jak on kruchego i słabego, aby go takim pokochać (por. Nouwen 2013, 43-55). Komentując szóste z błogosławieństw: „Błogosławieni czystego serca, albowiem oni Boga oglądać będą” (Mt 5,8), Franciszek przypomina pierwotny zamysł Boga wobec człowieka: człowiek został powołany do przyjacielskiej komunii z Bogiem, życia w Jego obecności. Ta zażyłość miała być fundamentem wszelkich relacji międzyludzkich, ze światem stworzonym, z samym sobą (por. Rdz 2, 3-25), dzięki czemu miały być one przeniknięte Bożym światłem, przejrzystością, prawdą, otwartością. Grzech spowodował, że ludzie pozbawieni „światła, pochodzącego z wizji Pana, postrzegają otaczającą ich rzeczywistość w sposób wypaczony, krótkowzroczny. Wewnętrzny «kompas», który nimi kierował w poszukiwaniu szczęścia, traci swój punkt odniesienia, a pragnienie władzy, posiadania i żądza przyjemności za wszelką cenę prowadzą ich do otchłani smutku i cierpienia” (Franciszek 2015, 1). Obecna jest jednak w egzystencji każdego człowieka niezbywalna tęsknota za wspólnotą życia z Bogiem, oglądaniem Jego oblicza: „O Tobie mówi moje serce: «Szukaj Jego oblicza!» Szukam, o Panie, Twojego oblicza; swego oblicza nie zakrywaj przede mną” (Ps 27,8-9).

Egzystencjalna tęsknota człowieka za Bogiem powróciła także w komentarzu do czwartego błogosławieństwa: „Błogosławieni, którzy łakną i pragną sprawiedliwości, albowiem oni będą nasyчени” (Mt 5,6). Papież wskazuje na przenikające każdego człowieka, na podobieństwo nieusuwalnego i koniecznego do życia głodu pokarmu oraz łaknienia wody, pragnienia sprawiedliwości, które jest w człowieku: „Boże, Ty Boże mój, Ciebie szukam; Ciebie pragnie moja dusza, za Tobą tęskni moje ciało, jak ziemia zeschnęła, spragniona, bez wody” (Ps 63,1). Jest to pragnienie sprawiedliwości, które sam Bóg wszczepił w serce człowieka (por. 1 Kor 1,30; *Katechizm Kościoła katolickiego* 1994, 1718). Jest to tęsknota za Bogiem, obecna w każdym człowieku, czasem ukryta pod gruzami błędów, pozorów i upadków (por. Tichy 2013, 45-48). Jest ona wzbudzana przez Ducha Świętego, czyniąc z życia ludzkiego nieustanną żywą epiklezę (por. Kiejkowski 2014, 80-88; Rupnik 2010, 163): „On jest żywą wodą, która ukształtowała nasz pył, On jest stwórczym tchnieniem, który obdarzył go

życiem” (Franciszek 2020d). Tylko sam Bóg może na wołanie odpowiedzieć i to pragnienie Bożej sprawiedliwości zaspokoić. W komentarzu do słów: „Błogosławieni cisi, albowiem oni na własność posiadą ziemię” (Mt 5,5) Franciszek przypomina, że obiecaną ziemią, ewangelicznym dziedzictwem, za którym tęsknią i które odziedziczą „cisi”, będzie sam Bóg, Jego ojcowska miłość (por. Franciszek 2020c). Wprowadzający pokój nazwani będą „synami Bożymi” (por. Mt 5,9) na podobieństwo Jezusa Chrystusa, wcielonego Syna Bożego, który przyniósł prawdziwy pokój (por. Franciszek 2020g; Kiernikowski 2001, 197-199).

2. Uczeń ubogiego Jezusa Chrystusa

W ewangelicznych błogosławieństwach zapisane jest oblicze Mistrza, który pragnie upodobnić uczniów do siebie (por. Franciszek 2018, 63; Pyc 2019, 45-55). „Jezus przekazuje drogę życia, tę drogę, którą On sam przebywa, a wręcz którą On sam jest i proponuje ją jako drogę prawdziwego szczęścia” (Franciszek 2014b, 1). Nauczyciel jest ubogi, cichy, miłosierny, wprowadza pokój, doświadcza prześladowania i odrzucenia. W papieskiej perspektywie szczególnie wyróżnia się rzeczywistość ubogiego Jezusa. Syn Boży przez tajemnicę wcielenia stał się obecny w historii ludzkości, także współczesnych ludzi, którzy często doświadczają różnych form ubóstwa, ucisku, upokorzenia, trudów codziennego życia. Sam Bóg unżył się i stał się człowiekiem, wybierając drogę ubóstwa i ogołocenia (por. Flp 2,5-7). Uczynił to, aby ludzkość swoim ubóstwem ubogacić (por. 2 Kor 8,9). „Jest to tajemnica, którą kontemplujemy w szopce, widząc Syna Bożego w żłobie, a następnie na krzyżu, gdzie ogołocenie osiąga swój szczyt” (Franciszek 2014b, 3). I z takiej ubogiej pozycji pragnie być przyjęty przez współczesnych słuchaczy, aby stać się dla nich źródłem szczęścia, pokoju i radości. Ubogi Jezus proponuje drogę pełni obcymentalności kreowanej przez „wielkich” naszego świata i często promowanej przez współczesne media. Właśnie przegranych według logiki świata, ubogich i upokarzanych Jezus nazywa „błogosławionymi – szczęśliwymi”. On sam, ubogi i przegrany w oczach świata, zaprasza, aby pójść z Nim i osiągnąć prawdziwą radość „królestwa”. Ewangeliczny *ptóchos* (‘ubogi’) oznacza żebraka. Określenie to koresponduje z biblijnym określeniem *anawim* (‘ubogi Jahwe’), które wyraża pokorną zależność człowieka wobec Boga, owoc uświadomienia sobie własnego ubóstwa egzystencjalnego. Franciszek przypomina wymowną intuicję św. Teresy z Lisieux, że Bóg w Panu Jezusie, dzięki wcieleniu, ujawnia się jako żebrak poszukujący miłości (por. Franciszek 2014b, 3). „Jest bogaty niczym dziecko, które czuje się kochane, samo kocha swoich rodziców i ani na chwilę nie wątpi w ich miłość i czułość. Bogactwo Jezusa polega

na tym, że jest Synem. Jedyna w swoim rodzaju więź z Ojcem to najwyższy przywilej tego ubogiego Mesjasza” (Franciszek 2014a, 9). W sformułowaniach tych słyszemy echo chrystologicznych intuicji Josepha Ratzingera, który na podstawie Janowej teologii synostwo uczynił kluczem do zrozumienia tajemnicy Jezusa Chrystusa, Jego odwiecznej preegzystencji i proegzystencji dla Ojca i ludzi. Być autentycznym człowiekiem to być ubogim żebrakiem wobec Boga, dzieckiem-synem wobec kochającego Ojca. Nic, przeżywane w bezgranicznym zaufaniu do kochającego i udzielającego się Boga, jest jedynym prawdziwym bogactwem: „istnieje jedna tylko prawdziwa nędza: nie żyć jako synowie Boga i bracia Chrystusa” (Franciszek 2014a, 9). Być autentycznym człowiekiem, to podążać drogą ubogiego ewangelicznego Jezusa.

3. Człowiek stworzony dla relacji i wspólnoty

Człowiek stworzony na obraz i podobieństwo Boże spełnia się, żyjąc we wspólnocie. Jest to człowiek relacji, spotkań, komunikacji, dzięki którym spełnia się jego fundamentalne powołanie do życia z miłości i dla miłości. W ważnej, w pewnym sensie nawet programowej, książce – zapisanym dialogu z francuskim intelektualistą Dominikiem Woltonem *Otwieranie drzwi. Rozmowy o Kościele i świecie* (zob. Franciszek i Wolton 2018) papież Franciszek wielokrotnie podejmuje temat spotkania i dialogu. Ukazuje Boga chrześcijan jako Boga spotkania i komunikacji: „Jak Bóg się komunikuje? To ciekawe, gdyż jest On mistrzem komunikacji. Bóg komunikuje się, unizając się. Komunikuje się, wytyczając drogę ze swoim ludem. [...] Dlatego każda ludzka komunikacja, ponieważ człowiek jest stworzony na obraz Boży, powinna unizać się, by być komunikacją prawdziwą. Zejść na poziom innego. Uniżyć się, nie dlatego, że ten inny jest niższy ode mnie, ale poprzez gest pokory, wolności...” (Franciszek i Wolton 2018, 379). I w tej zbawczej perspektywie nazywa osiem błogosławieństw regułami, „które mówią nam, jak najlepiej się komunikować” (Franciszek i Wolton 2018, 243-244).

Autentyczny człowiek, którego przenika troska o budowanie dobrych relacji, zwłaszcza międzyludzkich, ujawnia się nam we wszystkich ewangelicznych błogosławieństwach. Człowiek ubogi odkrywa wartość każdej osoby ludzkiej, a zwłaszcza ubogiej. Ceni sobie ubogacający dar spotkania z podobnie jak on sam ubogim, a zarazem bogatym swoim człowieczeństwem, drugim człowiekiem (por. Franciszek 2014b, 3). Jezus nazywa szczęśliwymi tych, którzy płaczą i przez współobecność oraz współczucie pozwalają się przebić bólowi, który jest udziałem bliskich osób, aby płakać razem z nimi. Tylko w taki sposób można się z drugim człowiekiem prawdziwie spotkać. Ujawnia się wtedy centralna dla egzystencji ludzkiej postawa, którą tradycja chrześcijańska nazywa

penthos ('wewnętrzny ból'; por. Franciszek 2020b). Z kolei człowiek cichego serca, które jest darem łagodności Ducha Świętego, buduje i podtrzymuje, czasem kruche i delikatne, życiodajne relacje. Dziedzictwo Bożej miłości czyni go człowiekiem braterskim, ufnym, miłosiernym wobec drugich i sprawia, że obdarza ich nadzieją. Łagodność ocala przyjaźnie, zdobywa nowe serca, odbudowuje relacje, zdobywa dla Boga i Jego miłości (por. Mt 18,15). „Nie ma piękniejszej ziemi, niż serce drugiego – pomyślmy o tym – nie ma piękniejszej ziemi, niż serce drugiego, nie ma piękniejszego terytorium do osiągnięcia, niż pokój z bratem. Jest to ziemia, którą mamy przyjąć w dziedzictwo przez łagodność!” (Franciszek 2020c). Podobnie ci, którzy wprowadzają pokój, uczą się cierpliwej sztuki pojednania. Dzieje się to pośród nieuniknionych w relacjach międzyludzkich sytuacjach nieporozumień i konfliktów. Człowiek dojrzały twórczo szuka tego, co te konflikty rozjaśnia i rozwiązuje. Osoby takie są w swoich środowiskach „źródłem pokoju, budują pokój i przyjaźń społeczną” (Franciszek 2018, 88), ponieważ są przekonane, że to, co służy pojednaniu, jest ważniejsze od tego, co prowadzi do konfliktu.

Człowiek, tak jak pokarmu i napoju koniecznych do życia, spragniony jest sprawiedliwości, to znaczy, między innymi, życia według zamysłu Bożego. Owo boskie pragnienie sprawia, że mężczyzna i kobieta podejmują decyzję o pójściu wspólną drogą miłości w małżeństwie, mając nadzieję na zbudowanie czegoś wspianiałego i pięknego. To żywe pragnienie sprawia, że wspomagani pomocą ze strony Boga, idą naprzód pośród trudności i nie rezygnują. Boży głód sprawiedliwości przenika wielkie pragnienia ludzi młodych. Sprawia, że każdy człowiek gotowy jest zrezygnować z rzeczy drugorzędnej wagi, aby pozyskać te najważniejsze. Jest to „pragnienie, które, jeśli za nim pójdziemy zostanie nasycone i zawsze doprowadzi do pomyślnego końca, ponieważ odpowiada ono sercu samego Boga, Jego Ducha Świętego, który jest miłością” (Franciszek 2020d).

Papież Franciszek, przywołując pierwsze rozdziały Księgi Rodzaju, przypomina, że człowiek został powołany do życia w przyjacielskiej komunii z Bogiem. To człowiek czystego serca. Zażyłość z Bogiem miała być fundamentem wszelkich relacji międzyludzkich, zwłaszcza małżeńskich i rodzinnych, sprawiając, że były one przeniknięte Bożym światłem, przejrzystością, prawdą, otwartością. Grzech sprawił, że chciana przez Boga czystość ulega skażeniu. Prawdziwa nieczystość pochodzi z grzesznego serca. Franciszek zauważa, że lista zła, która sprawia człowieka nieczystym (por. Mk 7,15.21-22), dotyczy zwłaszcza ludzkich relacji. Zanieczyszczone przez grzech ludzkie serce zanieczyszcza i zakłamuje międzyludzkie więzi. Papież wręcz uczy o konieczności „ludzkiej ekologii”, która przejawia się w trosce o czystość sumienia, aby było ono prawe i wrażliwe (por. Franciszek 2020d). Człowiek o czystym i prostym sercu buduje autentyczne relacje z osobami, które nierzadko są trudne, dziwne

i skomplikowane. Kierując się najczystszyimi motywacjami, umie kochać bezinteresownie (Franciszek 2018, 89).

4. Człowiek paschalny

W ewangelicznych błogosławieństwach ukazuje się nam człowiek na wskroś paschalny. Przede wszystkim rodzi się jako owoc paschalnej drogi Jezusa Chrystusa. Odwieczny Syn, mocą i chwałą równy Ojcu, dla zbawienia ludzi stał się ubogi, przez tajemnicę wcielenia stał się bliski każdemu człowiekowi, unizając siebie, aż po kenozę Krzyża (por. Flp 2,7; Hbr 4,15). Źródłem tej tajemnicy jest trynitarna Boża miłość, która jest łaskawa, ofiarna, paschalna. „Ukrzyżowany nie mówi nam o porażce, o przegranej; paradoksalnie mówi nam o śmierci, która jest życiem, która rodzi życie, ponieważ mówi nam o miłości, bowiem jest Miłością Boga wcielonego, a Miłość nie umiera, co więcej pokonuje zło i śmierć. Kto pozwala, by patrzył na niego Jezus ukrzyżowany, zostaje na nowo stworzony, staje się «nowym stworzeniem»” (Franciszek 2013b, 12).

Zbawiciel zaprasza uczniów, aby przeżyli swoje życie w podobny paschalny sposób. Jest to droga pokornego unizenia, spełnienia obrazu Bożego w człowieku. Nie jest to droga łatwa, podkreśla papież, ale zarazem przypomina, że Pan obiecuje swoją pomoc i łaskę. Nigdy nie pozostawia uczniów samych. Jest to przede wszystkim życiodajna obecność Ducha Świętego, który przenika uczniów swoją mocą (por. Franciszek 2018, 65; Pyc 2019, 46). Z jednej strony paschalny człowiek współdzieli los i cierpienia drugiego człowieka, na podobieństwo Syna Bożego, który uczynił swoim całe ludzkie doświadczenie. Staje się bliski każdemu upokorzonemu i cierpiącemu człowiekowi, cierpliwie podejmuje wszystko to, co służy dobru bliźniego, pośród przeciwnieństw troszczy się o sprawiedliwość, uczy się kochać bezinteresownie, kreatywnie włącza się w wielkie dzieło jednania. Podejmuje wytrwały trud uczenia się sztuki pokoju i cierpliwie go buduje (por. Franciszek 2018, 88; 2020g). Z drugiej strony jest to jego bardzo osobista paschalna droga, która prowadzi przez doświadczenie własnego ubóstwa, kruchości, ograniczeń, upadków. Człowiek błogosławieństw coraz bardziej zna i uznaje swoje własne ubóstwo egzystencjalne, ciemności serca, osobiste grzechy. Cierpliwie powstaje, płacze nad swoim brakiem miłości i kompromisami, przeprasza i prosi o wybaczenie, podejmuje wysiłek oczyszczania swego serca, formowania swego sumienia, dojrzewania w relacjach. Jest to człowiek „pasji” miłowania, które sprawia, że współuczestniczy w „pasjo” cierpienia. Podejmowana wciąż na nowo decyzja nawrócenia i przemiany sprawia, że odkrywa, iż „życie ma sens: pomagając bliźniemu w jego bólu, rozumiejąc udrękę innych, dając innym ulgę. Osoba

ta czuje, że drugi człowiek jest ciałem z jej ciała, nie boi się zbliżyć aż po dotknięcie jego rany, współczuje aż po współodczuwanie, nie dzieli ich już żaden dystans” (Franciszek 2018, 76). W swojej codzienności przeżywa paschę, „która prowadzi od życia według świata do życia według Boga, od egzystencji wyznaczonej przez ciało – to znaczy przez egoizm – do życia prowadzonego przez Ducha” (Franciszek 2020h).

Ostatnim etapem tej drogi jest współuczestnictwo z paschalnym Panem w Jego odrzuceniu. Otwarte spotkania z drugim człowiekiem, ubóstwo duchowe, łagodność, pragnienie świętości, pełnienie dzieł miłosierdzia, obdarzanie pokojem, mogą i często prowadzą do prześladowania, na podobieństwo Jezusa Chrystusa (por. Franciszek 2020h), który pierwszy został „wzgardzony i odrzucony przez ludzi” (por. Iz 53,3; Dz 8,30-35). Droga za Jezusem upodobnia wierzących do Ukrzyżowanego. Odrzucenie jawi się jasnym znakiem obecności nowego Bożego życia w uczniu Chrystusa. Jest przyczyną prawdziwej paschalnej radości. Otwartość i zgoda na działanie Ducha Chrystusowego cierpliwie sprawia, „że będziemy mieli tak dużo miłości w naszych sercach, że ofiarujemy nasze życie dla świata, nie godząc się na kompromisy z jego ułudami i akceptując jego odrzucenie. To jest życie królestwa Niebieskiego, największa radość, prawdziwe szczęście” (Franciszek 2020h). Jest to radość paschalna, która ma stygmaty, ale jest żywa, ponieważ przeszła przez śmierć i doświadczyła mocy Bożej (por. Franciszek 2020i, 28).

5. Człowiek twórczej miłości

Miłosierdzie wyraża istotę życia chrześcijańskiego: „Miłosierdzie nie jest jednym spośród wielu wymiarów, ale stanowi centrum życia chrześcijańskiego: nie ma chrześcijaństwa bez miłosierdzia” (Franciszek 2020e). Prawdziwa wielkość człowieka ujawnia się poprzez dzieła miłosiernej miłości. Jezus Chrystus wskazuje na uczynki miłosierdzia uczynione wobec „najmniejszych” jako kryteria sądu autentycznego człowieczeństwa (por. Mt 25,31-46; por. Franciszek 2018, 95). Miłosierdzie nie jest sentymentalizmem, ale konkretnym zaangażowaniem, zobaczeniem, współodczuwaniem, czynem, sprawdzianem wiarygodności (Franciszek 2016, 2). Przykładem człowieka miłosierdzia jest Dobry Samarytanin (por. Gutiérrez 2014, 101-107). Dlatego błogosławiony jest człowiek, który płacze z płaczącymi, który jest zatroskany o sprawiedliwe zaspokojenie fundamentalnych życiowych potrzeb każdego człowieka. Wie, że niesprawiedliwość krzywdzi wielu ludzi, młodych, ubogich, starszych, „z peryferii” współczesnego świata (por. Franciszek 2020d). Siódme błogosławieństwo „Błogosławieni, którzy wprowadzają pokój, albowiem oni będą nazywani synami Bożymi” (Mt 5,9) papież nazywa najbardziej aktywnym i prak-

tycznym. Miłość bowiem ze swej natury jest twórcza i w pomysłowy sposób szuka dróg pojednania (por. Franciszek 2020g). Człowiek kreatywnej miłości nie stosuje przemocy, ale z łagodnością poszukuje jedności w wydarzeniach konfliktowych. Niepewność, inność drugiego czy wręcz jego wrogość, może rodzić wzburzenie, gniew, napięcie, rezygnację, pasywność, narzekanie i zamykanie serca. Miłość jest kreatywna, cierpliwa, przekracza bariery, buduje mosty, pomaga, nie męczy się, wciąż ma nadzieję. Gniew rozdziela, łagodna twórcza miłość łączy (por. Franciszek 2018, 72).

6. Człowiek odważnego znaku sprzeciwu

Błogosławieństwa Jezusa Chrystusa przynoszą nowość, która jest rewolucyjna dla współczesnej mentalności. Są propozycją szczęśliwego człowieczeństwa, które jest przeciwieństwem tego, co jest zazwyczaj przekazywane przez media oraz zniewalającą modę. „Dla mentalności światowej zgorzeniem jest to, że Bóg przyszedł, aby być jednym z nas, że umarł na krzyżu!” (Franciszek 2014b, 1). Potrzeba wielkiej odwagi, aby podjąć drogę ewangelicznego szczęścia, które ostatecznie, jako jedyne może zaspokoić wielkie pragnienia ludzkiego serca. Droga z Jezusem ujawnia prawdziwą godność człowieka, który jest powołany do wielkiej miłości oraz transcendentnych wartości i nie pozwala zadowolić się „taniami ofertami”, demaskując złudne pozory życia. „Mieście odwagę iść pod prąd. Mieście odwagę prawdziwego szczęścia! Powiedźcie «nie» kulturze tego, co tymczasowe, powierzchowności i odrzucenia, która uważa, że nie jesteście w stanie wziąć nas siebie odpowiedzialności i zmierzyć się z wielkimi wyzwaniami życia!” (Franciszek 2014b, 2). Zwłaszcza ludzi młodych zachęca do odważnego i twórczego buntu wobec wszelkich prób instrumentalizacji człowieka, dyktatury pieniądza, sukcesu i skuteczności, banalizacji ludzkiej miłości, taniej, ale powierzchownej rozrywki, która czyni z nich ludzi sytych, ale słabych (por. Franciszek 2014b, 1). „Ja natomiast proszę was, abyście byli rewolucyjni, byście szli pod prąd; tak, proszę, abyście w tym względzie buntowali się przeciwko owej kulturze tymczasowości, która w istocie myśli, że nie jesteście zdolni do odpowiedzialności, że nie jesteście w stanie naprawdę kochać” (Franciszek 2015, 2).

Człowiek błogosławieństw zabiega o sprawiedliwość, ale w inny sposób niż świat. Nie odwołuje się do walki klas czy przemocy. Nie ucieka od powstających konfliktów, ale je rozwiązuje. Nie za pomocą wojen, wykluczenia, gniewu, ale cierpliwie szukając tego, co buduje, łączy, jest dobrym kompromisem. Jest człowiekiem przynoszącym pokój, który nie jest egoistycznym spokojem zafałszowanego lub uspiętego sumienia. Z tego powodu będzie znakiem sprzeciwu i dobrego fermentu (por. Mt 10,34). Człowiek ośmiu błogosławieństw idzie pod prąd sposobu życia starego świata i sprzeciwia się

„strukturom zła”, które są obce Duchowi prawdy. Swoim życiem kwestionuje pozorne wartości, demaskuje kompromisy oraz podaje w wątpliwość fałszywe bożki i priorytety. Dlatego jest wyśmiewany i odsuwany na margines życia. Aby w pełni żyć, człowiek nie może jednak „zanurzyć się w mrocznej mierzynie” (Franciszek 2018, 90), pragnąc sytego i wygodnego życia, bo „kto chce zachować swoje życie, straci je” (Mt 16,25). Wie, że czas odpowiedni, aby zaangażować się w budowanie autentycznej międzyludzkiej solidarności, jest tu i teraz. Opór, którego może się spodziewać, tylko go mobilizuje do dalszej drogi, która także dla niego osobiście staje się okazją do dojrzewania, uświęcenia, pozyskiwania prawdziwej wolności (por. Franciszek 2018, 91). Prześladowania doświadczane ze względu na Jezusa Chrystusa, które także współcześnie są udziałem chrześcijan w wielu miejscach naszego globu, tylko potwierdzają, że uczeń znalazł coś bardziej wartościowego niż cały świat (por. Mk 8,36; Flp 1,29). Chrześcijanin jest osobą, która otrzymała niewyobrażalnie wielkie dziedzictwo i nie chce go utracić, „nie jest osobą niefrasobliwą, ale jest uczniem Chrystusa, który nauczył się bronić zupełnie innej ziemi. Broni swego pokoju, broni swojej relacji z Bogiem i Jego darów, darów Boga, strzegąc miłosierdzia, braterstwa, zaufania, nadziei” (Franciszek 2020c). To nowe dziedzictwo Bożej miłości czyni człowieka łagodnym, cichym, braterskim, ufnym, miłosiernym wobec drugich i obdarzającym ich nadzieją.

7. Człowiek eschatycznej nadziei

Papież Franciszek wyraźnie wydobywa i podkreśla aspekt nadziei, która ma swój fundament w Bogu. Człowieka ewangelicznych błogosławieństw przenika, ożywia i motywuje eschatyczna nadzieja. On z tęsknotą oczekuje szczęścia „Królestwa niebieskiego”, którym jest sam Bóg, uczestnictwo w Bożej miłości, miłowanie mocą Ducha Świętego na podobieństwo Mistrza, Jezusa Chrystusa. „Zwróćmy uwagę na ten fakt: motywem błogosławieństwa nie jest obecna sytuacja, ale nowa kondycja, jaką błogosławieni otrzymują w darze od Boga: «albowiem do nich należy królestwo niebieskie», «albowiem oni będą pocieszeni», «albowiem oni na własność posiadają ziemię» i tak dalej. Zatem różne sytuacje, które Jezus przytacza, są jakby drogami, okazjami do szczęścia, same w sobie nie wystarczają” (Franciszek 2020i, 28). Bóg sam składa takie obietnice, On jest ich inicjatorem oraz On jest gwarantem, że one się wypełnią. On tego dokona. Ewangeliczne błogosławieństwa to osiem „bram”, dzięki którym człowiek może doświadczyć wierności i mocy Boga, ponieważ ostatecznie tylko On może zaspokoić pragnienia ludzkiego serca (por. *Katechizm Kościoła katolickiego* 1994, 1718).

Nadzieja ta zakorzeniona jest w prawdzie, że człowiek jako *capax Dei* jest stworzony do życia we wspólnocie z Bogiem, to człowiek spragniony Boga, oglądania Jego oblicza, stęskniony za Jego bliskością, miłością, sprawiedliwością, miłosierdziem: „Boże, Ty Boże mój, Ciebie szukam; Ciebie pragnie moja dusza, za Tobą tęskni moje ciało, jak ziemia zeschła, spragniona, bez wody” (Ps 63, 1). Zarazem Bóg nieustannie pragnie człowieka, jego szczęścia oraz pełni. Dlatego jest to „pragnienie, które nie będzie zawiedzione; pragnienie, które, jeśli za nim pójdziemy, zostanie nasycone i zawsze doprowadzi do pomyślnego końca, ponieważ odpowiada ono sercu samego Boga, Jego Ducha Świętego, który jest miłością” (Franciszek 2020d). Bóg przez swego Ducha nieustannie porusza wewnętrznie człowieka, czyniąc z życia ludzkiego egzystencjalną epiklezę. Zarazem Bóg odpowiada na tę ożywianą przez siebie tęsknotę posyłając swego Syna, obdarowując człowieka dziedzictwem, „nowej ziemi” i „nowego nieba”, cierpliwie podtrzymując człowieka w paschalnej pielgrzymce do swojej ojcowskiej miłości, prawdziwej „ziemi obiecanej”. Jest to droga ku miłości Boga, aby był jedynym, oraz miłości bliźniego jak Jezus Chrystus za cenę swego życia. „Jezus jest uosobieniem Królestwa Bożego, jest Emmanuelem, Bogiem-z-nami. To w sercu człowieka jest ustanawiane i wzrasta Królestwo, panowanie Boga. Królestwo jest jednocześnie darem i obietnicą. Zostało nam już dane w Jezusie, ale jeszcze się musi dokonać w pełni. Dlatego każdego dnia modlimy się do Ojca: «Przyjdź królestwo Twoje»” (Franciszek 2014b, 4).

* * *

W papieskich komentarzach do ewangelicznych błogosławieństw ukazuje się nam głęboko teologalna i chrystologiczna wizja człowieka. Jest to antropologia nawiązująca do biblijnych korzeni ale także odwołująca się do klasycznych sformułowań *imago Dei* oraz *capax Dei*. Ubogi paschalny Jezus Chrystus, wcielony Syn, jest kluczem do zrozumienia tożsamości człowieka, stworzonego na obraz Boży, powołanego do życia w miłości i realizującego się na drogach budowania międzyludzkich wspólnot. Jest to człowiek zarazem wielki i ubogi, zaproszony do uczestnictwa w życiu samego Boga i jednocześnie doświadczający swoich ograniczeń, kruchości i grzechu. Jest on bardzo konkretnie zanurzony w codzienności życia, w kreatywnej i współczującej, otrzymanej i darowanej, zaangażowanej miłości. Jest to człowiek prawdziwie paschalny, cierpliwie uczący się i podejmujący drogi pojednania, odważny, choć łagodny. Można o nim powiedzieć, że stał się znakiem sprzeciwu, ponieważ znalazł prawdziwą perłę – miłość Trójjedynego. Jest człowiekiem eschatycznej nadziei i prawdziwej ewangelicznej, paschalnej radości. Tradycja chrześcijańska kogoś takiego nazywa: świętym.

MAN OF THE EIGHT BEATITUDES ACCORDING TO POPE FRANCIS

SUMMARY

Pope Francis has repeatedly commented on the evangelical Eight Beatitudes in his statements. They show not only the extraordinary figure of Jesus Christ, but also the image of a fulfilled, happy man. He is a man of God, a disciple of the poor Master, created for community and interpersonal relationships, for the paschal path, creative and committed love, a sign of contradiction and eschatic hope. The Pope shows the image of man present in the Beatitudes as a proposal of mature humanity, adequate for all people of our time.

Keywords: Pope Francis, Beatitudes, Christology, anthropology

Słowa kluczowe: papież Franciszek, Osiem błogosławieństw, antropologia

BIBLIOGRAFIA

- Franciszek. 2013a. *Adhortacja apostolska „Evangelii gaudium” o głoszeniu Ewangelii w dzisiejszym świecie.*
- Franciszek. 2013b. Franciszku, naucz nas miłości i pokoju. Homilia podczas Mszy św. na placu przed bazyliką św. Franciszka. *L'Osservatore Romano* 11(356), 12-13.
- Franciszek. 2014a. Bogactwo Boga udziela się przez nasze ubóstwo. Orędzie na Wielki Post 2014. *L'Osservatore Romano* 2(359), 8-9.
- Franciszek. 2014b. Zarażanie radością. Orędzie na XXIX Światowy Dzień Młodzieży 2014. *L'Osservatore Romano* 2(360), 10-13.
- Franciszek. 2015. Miejcie odwagę iść pod prąd i być szczęśliwi. Orędzie na XXX Światowy Dzień Młodzieży 2015. *L'Osservatore Romano* 2(369), 6-9.
- Franciszek. 2016. Nieście płomień miłosiernej miłości Chrystusa. Orędzie na XXXI Światowy Dzień Młodzieży 2016. *L'Osservatore Romano* 10(376), 4-7.
- Franciszek. 2018. *Adhortacja apostolska „Gaudete et exsultate” o powołaniu do świętości w świecie współczesnym.*
- Franciszek. 2020a. *Audienca generalna 5 lutego 2020 r.* Dostęp: 20.04.2020. http://www.vatican.va/content/francesco/pl/audiences/2020/documents/papa-francesco_20200205_udienza-generale.html (skrót: Franciszek AG 05.02.20).
- Franciszek. 2020b. *Audienca generalna 12 lutego 2020 r.* Dostęp: 20.04.2020. http://www.vatican.va/content/francesco/pl/audiences/2020/documents/papa-francesco_20200212_udienza-generale.html (skrót: Franciszek AG 12.02.20).
- Franciszek. 2020c. *Audienca generalna 19 lutego 2020 r.* Dostęp: 24.04.2020. <https://ekai.pl/dokumenty/audienca-generalna-papieża-franciszka-19-lutego-2020> (skrót: Franciszek AG 19.02.20).
- Franciszek. 2020d. *Audienca generalna 11 marca 2020 r.* Dostęp: 24.04.2020. <https://www.radio-maryja.pl/multimedia/audienca-generalna-ojca-swietego-franciszka-121> (skrót: Franciszek AG 11.03.20).

- Franciszek. 2020e. *Audycja generalna 18 marca 2020 r.* Dostęp: 27.04.2020. <https://www.radiomaryja.pl/multimedia/audycja-generalna-ojca-swietego-franciszka-122> (skrót: Franciszek AG 18.03.20).
- Franciszek. 2020f. *Audycja generalna 1 kwietnia 2020 r.* Dostęp: 28.04.2020. <https://www.radiomaryja.pl/multimedia/audycja-generalna-ojca-swietego-franciszka-01-04-2020> (skrót: Franciszek AG 01.04.20).
- Franciszek. 2020g. *Audycja generalna 15 kwietnia 2020 r.* Dostęp: 30.04.2020. <https://www.radiomaryja.pl/multimedia/audycja-generalna-ojca-swietego-franciszka-15-04-2020> (skrót: Franciszek AG 15.04.20).
- Franciszek. 2020h. *Audycja generalna 29 kwietnia 2020 r.* Dostęp: 30.04.2020. <https://www.radiomaryja.pl/multimedia/audycja-generalna-ojca-swietego-franciszka-29-04-2020> (skrót: Franciszek AG 29.04.20).
- Franciszek. 2020i. Pewna droga do szczęścia. Audycja generalna 29 stycznia 2020 r., *L'Osservatore Romano* 2-3(420), 28.
- Franciszek i Dominique Wolton. 2018. *Otwieranie drzwi. Rozmowy o Kościele i świecie*, tłum. Marek Chojnacki. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Gutiérrez, Gustavo. 2014. *Duchowość wydarzenia soborowego*. W: Gerhard Ludwig Müller, *Ubóstwo*, tłum. Sławomir Śledziwski, 91-116. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Katechizm Kościoła katolickiego*. 1994. Poznań: Pallottinum.
- Kiejkowski, Paweł. 2014. *Homo Paschalis. Paschalna antropologia teologiczna Wacława Hryniewicza w dialogu z myślą prawosławną*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Wydział Teologiczny. Redakcja Wydawnictw.
- Kiernikowski, Zbigniew. 2001. *Posługiwanie ojcostwu Boga. Konferencje wygłoszone podczas rekolekcji księży biskupów, Częstochowa, 22-25 listopada 1999*. Warszawa: Vocatio.
- Koch, Günter. 1999. *Sakramentologia. Zbawienie przez sakramenty*, red. Zdzisław Kijas, tłum. Wiesław Szymona, Kraków: Wydaw. M.
- Nouwen, Henri J.M. 2013³. *Życie Umiłowanego*, tłum. M. Rusiecka, Kraków: Wydawnictwo Salwator.
- Nouwen, Henri J.M. 2004. *W imię Jezusa. Refleksja nad chrześcijańskim przywództwem*, tłum. Dorota Habrajska, Kraków: Wydawnictwo Salwator.
- Pyc, Marek. 2019. *Wzór doskonałej świętości w Jezusie Chrystusie. Refleksja na kanwie adhortacji papieża Franciszka Gaudete et exsultate. O powołaniu do świętości w świecie współczesnym*. W: *Gaudete et exsultate*, Teologia Dogmatyczna, t. 14, red. Paweł Kiejkowski, 45-55. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Wydział Teologiczny.
- Rupnik, Marko Ivan. 2010. *Powiedzieć człowiek*, tłum. Andrzej Wojnowski. Kraków: Wydawnictwo „Salwator”.
- Tichy, Rafał. 2013. *Ukryte oblicze. O mistyce i mesjanizmie*. Poznań: Flos Carmeli.

Paweł Kiejkowski – prezbiter archidiecezji gnieźnieńskiej, dr hab., prof. UAM w Zakładzie Teologii Systematycznej Wydziału Teologicznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Członek Towarzystwa Teologów Dogmatyków oraz Stowarzyszenia Teologów Fundamentalnych w Polsce, szczególne zainteresowania: antropologia teologiczna, myśl prawosławna.

Recenzje

Konrad Baran, *W sidłach cyberseksu. Zjawisko. Pomoc duszpasterska*, Wydawnictwo Serafin, Kraków 2019, ss. 240. ISBN 978-83-952878-2-4

Aktywność człowieka w Internecie, jak każda dziedzina ludzkiego życia, została naznaczona słabością, grzechem. Można wyróżnić wiele rodzajów niemoralnych działań związanych z płciowością w przestrzeni wirtualnej i sprowadzić je do wspólnego mianownika cyberseksu. Cyberseks bowiem to zewnętrzny sposób przeżywania seksualności za pomocą urządzeń elektronicznych. Tak definiuje to zjawisko we wstępie swojej książki (s. 7) br. Konrad Baran, kapłan z zakonu Braci Mniejszych Kapucynów, duszpasterz zaangażowany w Dzieło Pomocy św. o. Pio w Krakowie, będący obecnie w trakcie zdobywania uprawnień psychoterapeuty.

Książka otrzymała nagrodę Stowarzyszenia Wydawców Katolickich Feniks (w 2020 r.). Opiekę naukową nad pracą sprawował br. Mateusz Roman Hinc, doktor psychologii i psychoterapeuta. Książka prezentuje wyniki poszukiwań autora zebrane do jego pracy magisterskiej. Obszerna bibliografia, zawierająca najnowszą literaturę, przede wszystkim polsko- i anglojęzyczną, gwarantuje naukową rzetelność oraz aktualność prezentowanych badań i opinii.

Autor podejmuje temat cyberseksu w kontekście psychologicznym i duszpasterskim. We wstępie ukazuje najpierw skalę problemu, powołując się na różne statystyki. W rozdziale pierwszym (pt. „Psychologiczny kontekst uzależnienia od cyberseksu”) na początku zostają opisane biologiczne procesy związane z przeżywaniem seksualności. Następnie autor omawia różne psychologiczne teorie powstawania uzależnień. Z tymi ogólnymi analizami przechodzi do cyberprzestrzeni, ukazując specyfikę uzależnień na tym obszarze.

W rozdziale drugim (pt. „Uzależnienie od cyberseksu, zmiany funkcjonowania człowieka, diagnoza”) br. Konrad Baran kontynuuje opis specyfiki uzależnienia od cyberseksu. Wskazuje zmiany funkcjonowania człowieka podlegającego omawianej grzesznej aktywności i możliwość zdiagnozowania na tej podstawie uzależnienia. Omawia jego skutki i przedstawia różne zagrożenia funkcjonowania psychicznego i moralnego osoby będącej w nałogu.

Rozdział trzeci nosi tytuł: „Warunki duszpasterstwa osób uzależnionych od cyberseksu”. W rozdziale tym autor wskazuje najpierw normy etyczne dotyczące seksualności. W tym celu przyjęte zostają cztery podstawowe zasady moralności sfery seksualnej: miłości między dwiema osobami; wartości życia, czyli uszanowania prokreacyjnego znaczenia seksualności; godności człowieka i w końcu rozwoju osoby w każdej dziedzinie życia. W sprzeczności z tymi regułami autor widzi związane

nieodłącznie z cyberseksem: masturbację, pornografię i uzależnienie. Ich obiektywna ocena jako grzechów śmiertelnych może w konkretnej sytuacji zostać złagodzona ze względu na różne stany zmniejszonej odpowiedzialności moralnej. Swoją ocenę moralną masturbacji Konrad Baran opiera na dokumencie Kongregacji ds. Wychowania Katolickiego z 1983 roku: *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości – zasadnicze cechy wychowania seksualnego*.

Jak pisze autor: „Celem każdego rodzaju duszpasterstwa, a zwłaszcza indywidualnego, jest osiągnięcie świętości chrześcijańskiej”, psychologia ma tu pełnić funkcję służebną, niedopuszczalne jest psychologizowanie wszelkich przeżyć, zwłaszcza duchowych (s. 136). Pomoc osobom uzależnionym od cyberseksu może jednak z konieczności wykraczać poza zwykłe duszpasterstwo, w kierunku uczestnictwa w terapii oraz w grupach samopomocowych. Duszpasterz powinien umieć taką potrzebę rozpoznać, sam wykazać się uporządkowaną sferą seksualną, znać nauczanie Kościoła, umieć integrować płciowość z innymi sferami osoby.

Rozdział czwarty nosi tytuł: „Środki i strategie do zastosowania w duszpasterstwie”. Autor, opierając się na wspomnianym już dokumencie *Wytyczne wychowawcze...*, przypomina tu, że grzeszne zachowania seksualne często wskazują na głębsze problemy osoby, praca duszpasterska powinna koncentrować się na przyczynach zaburzeń, a nie na skutkach. Należy „oddramatyzować” słabości seksualne, jednocześnie nie bagatelizując ich, co nie pozwala koncentrować się tylko na tej sferze aktywności.

Pomoc duszpasterska wymaga środków w trzech wymiarach życia: wspólnotowym, duchowym i ascetycznym. Po pierwsze, potrzeba pomocy w budowaniu zdrowych relacji. W wymiarze duchowym zaś duszpasterz powinien prowadzić osobę do coraz większej wiary w bezwarunkową miłość Boga. Jest to pomocne także w przyjęciu bólu psychicznego związanego z porzuceniem nałogu, zaakceptowaniu swojej grzeszności i zbawienia w Chrystusie. Służą temu codzienna modlitwa i lektura Pisma Świętego.

W wymiarze ascetycznym autor akcentuje potrzebę gotowości do przemiany i poddania się łasce na tej drodze, zamiast zaufania we własne siły. Wspomina o konieczności poznania samego siebie, w czym może pomóc prowadzenie dziennika. W końcu nieodzowna jest praca nad sobą. Chodzi tu o wytrwałość i cierpliwość. Jako praktyczne wskazówki K. Baran podaje osobom uzależnionym także usunięcie wszelkich treści erotycznych z komputera, zmianę czasu i miejsca korzystania z Internetu, ćwiczenie umiejętności sublimacji seksualności. W pracy duszpasterskiej konieczna jest pomoc osobie uzależnionej w formacji jej sumienia.

Książka nie ma niestety formalnego zakończenia, widać także trudność w podzieleniu obszernego materiału na rozdziały, podejmują one czasem to samo zagadnienie jako kontynuację tematu rozpoczętego wcześniej. Wydaje się, że dla lepszej przejrzystości można byłoby podzielić treść pracy na większą liczbę rozdziałów, zwykle opisują one bowiem kilka ważnych problemów. Autor pragnie, aby jego książkę traktować jako wstęp do dyskusji, a nie dogmatyczną wykładnię (s. 8). Myślę, że oprócz tematu samej pomocy osobom uzależnionym szczególnie cenna byłaby dyskusja słu-

żąca sprecyzowaniu zagadnień z ostatniego paragrafu dotyczącego formacji sumienia, gdzie autor dotyka problemu przyjmowania Komunii Świętej w sytuacji nałogu czy tłumienia wyobrażeń erotycznych. Wobec przyjętej w pracy perspektywy pastoralnej, a nie tylko psychologicznej, niedosyt pozostawia zasygnalizowanie życia sakramentalnego jako środka łaski, które przynosi przecież leczącą bliskość Boga i wolność w Chrystusie.

Mimo tych drobnych mankamentów książka jawi się jako ważna i cenna pozycja, na polskim gruncie teologicznym i duszpasterskim ma charakter pionierski. Nie tylko stanowi zasygnalizowanie pewnego zjawiska jako problemu duszpasterskiego, ale także dostarcza kompendium podstawowej wiedzy na jego temat. Może pomóc w uporządkowaniu wiadomości osobom, które pomagają ludziom uzależnionym, dostarczyć wielu wskazówek rozpoczynającym pracę duszpasterską. Przy tym książka nie jest specjalistycznym podręcznikiem operującym hermetycznym językiem. Jej ogromną zaletę stanowi interdyscyplinarność, pomagająca także w praktycznej integracji wszystkich sfer osoby.

Krzysztof Niewiadomski
Wyższe Seminarium Duchowne Braci Mniejszych Kapucynów
Kraków

Jan Kochel, *Wprowadzenie do edukacji osób starszych. W kręgu pedagogiki katolickiej*, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2020, ss. 209, ISBN 978-83-65860-67-5

Nakładem Redakcji Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego ukazała się najnowsza praca ks. Jana Kochela nosząca tytuł *Wprowadzenie do edukacji osób starszych. W kręgu pedagogiki katolickiej*. Monografia ma charakter jednoautorski. Struktura publikacji jest złożona ze wstępu, czterech rozdziałów i zakończenia. Praca została wyposażona w obszerną bibliografię i opatrzona streszczeniem w języku angielskim. Liczy łącznie 209 stron. Stanowi 172. tom wydany w ramach Serii Opolskiej Biblioteki Teologicznej.

Już sama postać autora przynagła do zapoznania się z tą pozycją. Ksiądz Jan Kochel jest profesorem teologii i pedagogiki w Instytucie Nauk Teologicznych Uniwersytetu Opolskiego, rzeczoznawcą Komisji Wychowania Katolickiego KEP. Dominującą subdyscypliną teologiczną w jego pracy naukowej pozostaje katechetyka i w tej dziedzinie ks. Kochel wyróżnia się w środowisku polskich specjalistów jasno sprecyzowaną i unikalną metodologią prowadzonych badań. W zdecydowanej większości badania katechetyczne w Polsce ogniskują się wokół metodyki i dydaktyki katechezy przedszkolnej i szkolnej. Głównie analizuje się podręczniki, narzędzia edukacyjne, programy kształcenia pod kątem zakładanych celów, uzyskiwanych efektów i kompetencji. Uwaga badaczy koncentruje się również na założeniach i realizacji katechezy parafialnej i rodzinnej, a także skupia się na programach przygotowania do sakramentów inicjacji chrześcijańskiej. Niekiedy prowadzone są badania porównawcze polskiego systemu katechezy z rozwiązaniami przyjętymi w tym zakresie w innych krajach. Przeważają badania empiryczne kompetencji katechetów, religijności i moralności katechizowanej młodzieży oraz postaw uczniów wobec szerokiego spektrum problemów społeczno-moralnych.

Tymczasem ks. J. Kochel rozwija katechetykę wybitnie biblijną. Inspiracją dla tego nurtu badań stała się dla niego postać i dorobek naukowy znakomitego biblisty, kard. Carla Martiniego, arcybiskupa Mediolanu i wieloletniego przewodniczącego Rady Konferencji Episkopatów Europy. Na gruncie polskim ks. Kochel jest pionierem w upowszechnianiu dorobku biblijnego i pastoralnego włoskiego kardynała. Realizując w ślad za swoim mistrzem Martinim wieloletni projekt katechetyki biblijnej, opolski teolog podjął się w ten sposób wypełnienia jednego z kluczowych założeń soborowego *aggiornamento*, czyli odnowy teologicznej Kościoła poprzez powrót do źródeł biblijnych. Ojcowie soborowi w Konstytucji dogmatycznej o Objawieniu

Bożym *Dei Verbum* stwierdzili: „Teologia święta opiera się, jako na trwałym fundamencie, na pisanym słowie Bożym łącznie z Tradycją świętą. W nim znajduje swe najgruntowniejsze umocnienie i stale się odmładza, badając w świetle wiary wszelką prawdę ukrytą w misterium Chrystusa. Pisma zaś święte zawierają słowo Boże, a ponieważ są natchnione, są one naprawdę słowem Bożym. Niech przeto studium Pisma Świętego będzie jakby duszą teologii świętej” (nr 24). Tak zarysowany projekt naukowy stanowi poważne wyzwanie dla badacza. Wymaga doskonałego przygotowania z nauk biblijnych, biegłości w kilku subdyscyplinach teologicznych i sprawnego poruszania się na ich pograniczu. Konsekwentnie rozwijany warsztat metodologiczny ks. Kochela przyniósł widoczne rezultaty w postaci poważnych rozpraw z zakresu katechetyki ewangelizacyjnej i biblijnej, wymienić można m.in. publikacje: *Katecheza ewangelizacyjna w nauczaniu pastoralnym Carlo Maria kard. Martiniego* (Opole 1999), *Katecheza królestwa niebieskiego. Studium biblijno-katechetyczne Ewangelii Mateusza* (Opole 2005), *Katecheza u źródeł Ewangelii* (Poznań 2006), *Pedagogia biblijna w katechezie* (Kraków 2012), *Katecheza misyjna w Ewangelii Łukasza i Dziejach Apostolskich. Biblijno-katechetyczne studium narracyjne* (Opole 2013). Obecnie autor rozwija teologię nauczania na podstawie danych biblijnych i system pedagogiczny kard. Martiniego, który zasadniczo został wyłożony w jego 19 programach pastoralnych dla archidiecezji mediolańskiej.

Recenzowana publikacja wpisuje się w zasygnalizowaną wyżej koncepcję teologii nauczania. Podtytuł pracy *W kręgu pedagogiki katolickiej* sytuuje ją również na gruncie pedagogiki. Od dłuższego czasu toczy się spór w gronie pedagogów o zasadność uprawiania pedagogiki katolickiej w obszarze nauk społecznych. Podnoszone są zarzuty o konfesyjności takiej subdyscypliny. W rzeczy samej etymologiczne znaczenie „katolickości” pozwala odrzucić tego typu zastrzeżenia. „Katolicki” oznacza bowiem „uniwersalny”, „powszechny”, a w odniesieniu do pedagogiki zakłada możliwość wypracowania spójnego paradygmatu aksjologicznego, etycznego i antropologicznego jako potencjalnej płaszczyzny porozumienia w pluralistycznym dyskursie zróżnicowanych stanowisk pedagogicznych. Tak rozumiana pedagogika katolicka miałaby stanowić przeciwwagę dla dekonstrukcji obiektywizmu aksjologicznego i poznawczego, zakwestionowania normatywnego systemu etycznego i negacji personalistycznej antropologii z pozycji postmodernizmu. Nie wyklucza także argumentacji teologicznej. Czołowy europejski krytyk postmodernizmu, Jürgen Habermas, stanowczo sprzeciwiał się rugowaniu z debaty publicznej argumentacji teologiczno-religijnej. Tego typu argumentacja w jego opinii odsłania pewien istotny wymiar bytowości człowieka wyrażający się w jego duchowości i religijności, spektrum intuicji eksplorujących rzeczywistość z właściwym dla siebie kontekstem immanencji i transcendencji oraz zasad układania stosunków społecznych, których nie można bezrefleksyjnie odrzucić. Pozwala przezwyciężyć nihilistyczne konsekwencje materialistycznego naturalizmu i ontologizacji wyników badań empirycznych¹. Habermas postulował konieczność transpozycji pojęć i wartości religijnych na nomenklaturę

¹ M. Machinek, *Spór o status ludzkiego embrionu*, Olsztyn 2007, s. 226.

i wartości typowo laickie, czego sztandarowy przykład upatrywał w kategorii osoby jako laickiej adaptacji teologicznej koncepcji stworzenia człowieka na obraz i podobieństwo Boże². Argumentacji teologicznej niemiecki filozof w żadnym wypadku nie odmawiał waloru prawdziwości i wprost występował przeciw arbitralnemu sprowadzaniu jej do poziomu irracjonalnych sądów³. Wydaje się zatem, że głosy sprzeciwu wobec pedagogiki katolickiej są wyrazem błędnie definiowanej laickości dialogu społecznego i nieprzemyślenia do końca istoty dyskursu naukowego. Wyłączenie z debaty akademickiej argumentacji teologicznej sformułowanej atoli na podstawie jasno sprecyzowanej metodologii, a więc będącej rezultatem metodycznego namysłu, bez podjęcia z nią krytycznego dialogu, może się dokonać jedynie z pobudek ideologicznych. Opór wobec rozwoju pedagogiki katolickiej w istocie jest zakwestionowaniem *a priori* nie tylko teologicznego modelu argumentacji, ale także przejawem schizofrenicznego lęku przed antropologią integralną i etyką normatywną, w miejsce których dąży się do budowania koncepcji pedagogicznych na etykach sytuacyjnych i antropologii neomarksistowskiej.

Autor recenzowanej monografii poszukuje „najlepszej drogi wychowawczej” dla seniorów w celu „integralnego kształtowania osobistych postaw osób starszych”. Przeprowadza „analizę przekrojową dużej liczby opracowań dążąc do syntezy wniosków prezentujących teorię gerontologiczną”. Zasadniczo korzysta z literatury pedagogicznej i teologicznej. Wychodzi z założenia o zasadności wyszczególnienia zadań rozwojowych adekwatnych dla tej kategorii wiekowej i niezbędności ich realizacji, zarówno na płaszczyźnie edukacji zinstytucjonalizowanej, jak również w procesie samowychowania. Tak rozumiana edukacja przekracza wąskie znaczenie tego terminu w kierunku całokształtu oddziaływań wychowawczych o charakterze antropologicznym, aksjologicznym, etycznym i prakseologicznym modelujących komponenty poznawcze, aksjologiczne, behawioralne, afektywne i religijno-duchowe postaw seniorów. Jest to zatem proces zmierzający do nabycia wielorakich kompetencji personalnych uzdalniających osobę do efektywnego mierzenia się z licznymi uwarunkowaniami egzystencjalnymi wieku starszego. Przyjęta perspektywa badawcza skutecznie przełamuje dominującą obecnie tendencję do analizy zagadnień gerontologicznych z perspektywy kulturoznawczej, psychologizującej i socjologizującej. Autor, nie podważając relewantności tego typu ujęć, postuluje podejście komplementarne. Toteż proponuje uzupełnienie powyższych orientacji badawczych o dotychczas uwzględnianą w niewielkim zakresie perspektywę pedagogiczno-pastoralną, co pozwoli wypracować całościowe spojrzenie na problem badawczy z pozycji wszystkich sfer prozopocznych człowieka.

Ksiądz Kochel stopniowo zapoznaje czytelnika z takim integralnym ujęciem wychowania i samowychowania, potrzeb i zadań rozwojowych osób starszych, przeprowadzając go przez kolejne etapy swoich badań rozłożone na cztery spójne i wzajemnie wynikające z siebie rozdziały monografii. W pierwszym rozdziale określa podstawowo-

² Tamże.

³ Tamże.

we założenia edukacji seniorów, dokonując koniecznych uściśleń terminologicznych i precyzując cele, zadania i treści edukacji senioralnej. Za pryncypialny cel gerontologii uznaje „afirmację i unaocznienie osobowej godności człowieka przynależnej mu w toku całego życia”. W procesie uczenia się istotną rolę odgrywa pozytywna motywacja seniorów, którzy stają przed konkretnymi wyzwaniem komunikacyjnymi społeczeństwa informacyjnego. Samokształcenie i samowychowanie na każdym etapie rozwoju, także w wieku starszym, jest wielostronnym oddziaływaniem, w którym kluczowe znaczenie ma postrzeganie i ocena siebie, kierowanie sobą, autokrytyczna refleksja i wybór ideału, do którego się zmierza. Właściwa dla schyłkowego okresu życia perspektywa eschatologiczna wymaga duchowej formacji osób dopełniających ten wieńczący etap ich rozwoju. Rozdział drugi wprowadza czytelnika w krąg intuicji biblijnych. Autor kreśli charakterystyki przeżywających swoją starość wybranych bohaterów Starego i Nowego Testamentu, finalnie ukazując kerygmatyczny obraz starszego (*presbýteros*) we wspólnocie eklezjalnej. Biblijne figury seniorów umiejętnie łączą życie kontemplatywne z czynnym zaangażowaniem dla wspólnoty, spełniając posłannictwo i zadania przeznaczone im w tym wieku przez Boga. Biblijna narracja o starości daleka jest od jej idealizacji. Wyróżnia się realizmem opisu ograniczeń i trudności właściwych dla tego okresu oraz pełną respektu afirmacją depozytu doświadczeń życiowych i godności sędziwych osób, których miarą starości jest życie nieskalane (Mdr 4,9: BT). W trzecim rozdziale ks. Kochel przenosi nas na grunt pedagogiki dojrzałości kard. Martiniego. Wskazanie Boga jako pierwszego Wychowawcy ukierunkowuje cały system pedagogiczny włoskiego biblisty. W tym miejscu autor z widoczną pasją przeprowadza eksplanację koncepcji i założeń szczegółowych teologii nauczania i wychowania w wierze, nie tylko przedstawiając osiągnięcia w tym zakresie kard. Martiniego, ale twórczo je pogłębiając i rozwijając w wymiarze analiz historiozbowczych, chrystologicznych, pneumatologicznych, eklezjologicznych i mariologicznych. Ostatni rozdział pracy ma wyraźnie charakter prakseologiczny. Autor bardzo konkretnie wyszczególnia obszary i metody formacji intelektualnej i społeczno-kulturalnej seniorów, nie stroniąc od kontekstu zinstytucjonalizowanych form kształcenia w ramach Uniwersytetów Trzeciego Wieku, a także profesjonalnej edukacji medialnej i sportowej. Szczególnie wartościowe są wskazania pastoralne dla duszpasterstwa specjalistycznego adresowanego do seniorów, które ogniskują wokół „dekalogu dla osób starszych” papieża Franciszka.

Omawiana praca jest niewątpliwie oryginalnym opracowaniem naukowym. Tematyka monografii szeroko wykracza poza obszar edukacji religijnej i teologii pastoralnej. Sformułowany problem i cele badawcze zostały pomyślnie osiągnięte. Znajdują odzwierciedlenie i uzasadnienie w układzie pracy, toku prowadzonej narracji autorskiej dobrze udokumentowanej źródłowo oraz w uzyskanych wynikach poznawczej eksploracji mającej charakter wybitnie interdyscyplinarny. To właśnie rozsądne wyważenie zagadnień szczegółowych, ich miarodajny dobór i biegłość analiz prowadzonych na pograniczu kilku dyscyplin potwierdza solidne przygotowanie do projektu badawczego i kompetencję metodologiczną autora, który potrafił w stosunkowo niewielkiej objętościowo monografii przedstawić dojrzałą syntezę teologii nauczania

wieku starszego, tylko z pokory badawczej określonej mianem introdukcji. Dodajmy, że takie studium było możliwe dzięki synchronicznemu zastosowaniu metody syntezy i metody porównawczej w połączeniu z analitycznym podejściem badawczym. Zindywidualizowany styl narracji autorskiej odsłania charakterystyczny dlań sposób werbalizacji myśli, wyróżniający się piękną, potoczną polszczyzną, precyzyjnością sformułowań i klarownością języka. Jest to styl sugestywnie prezentujący rozpatrywane zagadnienia, ujawniający erudycyjne znanstwo tematu. Autor buduje narrację na przemyślanym układzie kompozycyjnym pracy, co zapewnia logiczną poprawność prowadzonego wywodu i umożliwia szybką orientację w tekście. Wybór tekstów źródłowych zaproponowanych czytelnikowi do osobistej lektury znamionuje pewien poziom subiektywizmu, do którego ks. Kochel ma jednak pełne prawo. W tym przypadku subiektywność nie jest bowiem tożsama z dowolnością, ponieważ przywołane teksty są reprezentatywne dla tradycji, w której powstały. Wysoko należy ocenić inicjatywę konfrontacji czytelnika z szerokim wachlarzem tekstów źródłowych zaczerpniętych z różnych tradycji: literatury pięknej, traktatów filozoficznych, dzieł patrystycznych, ksiąg biblijnych, rozpraw teologicznych i dokumentów magisterialnych Kościoła. To uczy samodzielności myślenia, kształtuje pozytywny nawyk sięgania do źródeł i weryfikacji wielości obiegowych interpretacji danej wypowiedzi. Jak widać, umiejętność selekcji informacji i kompetencje komunikacyjne kluczowe w zmediatyzowanym społeczeństwie można efektywnie kształtować na podstawie literatury klasycznej, w tym również filozoficznej i teologicznej. Dodatkowo każdy rozdział wieńczy doskonale sumujące analizy repertorium wzmagające uwagę czytelnika i będące uzupełnieniem wcześniej zebranych w zakończeniu danej jednostki konstatacji. Także i w tym aspekcie ujawniają się założenia dydaktyczne pracy i sprawność autora jako doświadczonego dydaktyka. Poprzez repertorium czytelnik uczy się formułować spójne i precyzyjne wypowiedzi prezentujące esencję danego problemu bez zbędnego wchodzenia w kwestie drugorzędne i poboczne. Czytelnik, zapoznając się z kolejnymi częściami pracy, ma do dyspozycji również spis literatury przedmiotu korespondującej z głównym tematem danego rozdziału i rozszerzającej ogląd omawianych zjawisk. Selekcja bibliograficzna nie tylko nie budzi zastrzeżeń, ale jest adekwatna do interdyscyplinarnej problematyki monografii. Część wykorzystanych w toku badań publikacji ma wyraźnie charakter prac źródłowych, dostarczających ks. Kochelowi pryncypialnych danych, które umożliwią osiągnięcie wstępnych założeń badawczych i dydaktycznych. Pozostałe pełnią funkcję bogatego zaplecza bibliograficznego nauk pomocniczych dla teologii nauczania. Streszczenie w języku angielskim jest zredagowane poprawnie, a wyszczególnione słowa kluczowe są okazowe.

Wchodząc w twórczy dialog z autorem, postulujemy w ramach rozwijanego podejścia pedagogiczno-pastoralnego poświęcić większej uwagi zagadnieniom równie istotnym dla seniorów jak podjęte w recenzowanej pracy, a sytuującym się na styku psychologii i duchowości, seksuologii i bioetyki. Te obszary badawcze są w monografii wyraźnie nieobecne. Nie oznaczają to jednak zaniedbania. Po prostu nie uwzględniono ich w założeniach metodologicznych projektu, którego główna oś badawcza została ukierunkowana na dotychczas wyraźnie marginalizowaną w literatu-

rze gerontologicznej tematykę biblijno-pedagogiczną. Być może sygnalizowane zagadnienia staną się przedmiotem dalszych opracowań omawianego badacza.

Ksiądz Kochel po latach badań w obszarze katechetyki biblijnej otwiera nowe perspektywy poznawcze przed polską teologią, proponując koncepcyjny projekt teologii nauczania. W zamierzeniu opolskiego teologa byłaby to subdyscyplina teologiczna z jednej strony ukierunkowana na cele prakseologiczne, z drugiej natomiast ufundowana na solidnych podstawach teologii systematycznej i biblijnej. Niewątpliwie do jej natury należy bardzo dziś potrzebna kontekstualność przynaglająca teologię do prowadzenia krytycznego dialogu z różnymi obszarami nauk o wychowaniu.

Piotr Guzdek
Uniwersytet Opolski
Wydział Teologiczny

Sprawozdania

Doroczne spotkanie naukowe Stowarzyszenia Teologów Moralistów w Polsce

Ze względu na sytuację pandemii doroczne spotkanie Stowarzyszenia Teologów Moralistów Polskich zostało zorganizowane w formie konferencji w trybie zdalnym w programie Microsoft Teams. Spotkanie miało miejsce 25 października 2020 roku i zgromadziło ponad czterdziestu uczestników spośród teologów moralistów nauczających w Polsce i za granicą. Wcześniej dwa razy odkładano je, najpierw miało się odbyć stacjonarnie w czerwcu br. w Zakopanem, a następnie przełożono je na październik i miało mieć miejsce w Konstancinie-Jeziornej. Spotkanie prowadził o. prof. Andrzej Derdziuk, aktualny przewodniczący Stowarzyszenia.

Na początku odmówiono modlitwę za dwóch profesorów, członków Stowarzyszenia, którzy zmarli w ostatnim roku. Pierwszy z nich to ks. prof. Alojzy Drożdż, nauczyciel akademicki na Wydziale Teologicznym w Katowicach, który zmarł we wrześniu 2019 roku. Drugim jest ks. prof. Ireneusz Mroczkowski, były przewodniczący Stowarzyszenia, profesor na KUL-u, UKSW i Państwowej Uczelni Zawodowej w Ciechanowie, który zmarł w sierpniu 2020 roku i został pochowany w Płocku. Oba profesorom poświęcono księgi pamiątkowe, które ukazały się staraniem ich uczniów i przyjaciół oraz zostały zaprezentowane podczas spotkania. Są to pozycje: *Człowiek Bogu. Człowiek człowiekowi. Człowiek światu. Księga pamiątkowa dedykowana śp. Ks. prof. dr hab. Alojzemu Drożdżowi (1950-2019)*, red. W. Surmiak, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2020 oraz *Dyscyplina rozumu i uczciwość serca. Ks. Ireneusza Mroczkowskiego (1949-2020) sposób uprawiania teologii moralnej*, red. A. Derdziuk, W. Kućko, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2020.

Tematem przewodnim tegorocznego spotkania naukowego był *Profetyczny wymiar przesłania św. Jana Pawła II*. W części referatowej wystąpił ks. prof. dr hab. Paweł Bortkiewicz TChr, który zaprezentował prelekcję zatytułowaną *Tracone dziedzictwo – tracona pamięć i tożsamość*. Wskazał on na aktualność przesłania Jana Pawła II i jednocześnie podniósł kwestię zbyt małego wkładu polskich uczelni akademickich, które poza ośrodkami kościelnymi praktycznie nie podjęły zadania zgłębiania i szerzenia dziedzictwa największego z Polaków. Prelegent wskazał na konieczność tworzenia katolickich *think tanków*, które twórczo i praktycznie mogłyby podjąć zadanie przekazywania myśli filozoficznej, teologicznej i społecznej papieża Wojtyły. Proces odjanepawłania i dewoptylizacji zmierza do eliminowania wpływu polskiego papieża na życie społeczne i dąży do podważania fundamentów cywilizacji chrześcijańskiej.

Kolejnym elementem konferencji było walne zebranie Stowarzyszenia, podczas którego omówiono kwestię tematu i miejsca następnego spotkania naukowego. Wskazano na potrzebę pochylenia się nad zagadnieniem wystawiania, głoszenia i służenia

Ewangelii życia, by w sposób praktyczny podejmować moralną katechezę dorosłych, pozwalając im w pełni zapoznać się z pięknem i bogactwem katolickiej doktryny dotyczącej życia i zdrowia. Zasygnalizowano też potrzebę pogłębionej formacji do podejmowania zadań przez małżeństwa i rodziny. Odnosząc się do aktualnych wydarzeń związanych z protestami przeciwko wprowadzeniu ochrony życia dzieci poczętych, u których stwierdzono wady wrodzone, wskazano na potrzebę odważniejszego wchodzenia w różne środowiska i prezentowania katolickiej nauki, która jest oparta na rzeczowych argumentach i prowadzi jej słuchaczy do poszukiwania prawdy.

W ramach prezentacji aktualnego dorobku członków Stowarzyszenia Teologów Moralistów poszczególni autorzy mówili o swoich nowych pozycjach książkowych i wskazywali na ich aktualność oraz wartość merytoryczną. Obok wspomnianych wyżej dwóch ksiąg pamiątkowych poświęconych zmarłym profesorom, zaprezentowano kilka publikacji z serii *Lubelskie Studia Teologicznomoralne* wydawanej przez TN KUL. Były to prace: prof. Andrzeja Derdziuka OFMCap *Prawda, dobro, sumienie*, dr. hab. Adama Zadrogi, *Gospodarka, przedsiębiorczość, praca* oraz ks. dr. Krzysztofa Smykowskiego *Człowiek i zwierzęta. Szkice teologicznomoralne*. W tej samej serii ukazały się publikacje dr. hab. Michała Wyrostkiewicza *Osoba i środowisko. Studia teologiczno-ekologiczne* oraz ks. dr. Łukasza Platy *Dojrzałość uczuciowa w formacji do kapłaństwa*. Spośród lubelskich teologów autorem ciekawej książki *Zasady dobrej turystyki* jest ks. prof. Tadeusz Zadykiewicz.

Ksiądz prof. Marian Machinek przedstawił wydaną w Olsztynie pozycję *Oświadczenie pacjenta pro futuro jako problem medyczny, etyczny, teologiczny i prawny*, która omawia zagadnienia zachowań ludzi w obliczu zbliżającej się śmierci. Ksiądz Tomasz Gwoździewicz z Katowic opowiedział o publikacji dotyczącej sieroctwa w Polsce i Europie *Sieroctwo jako problem społeczny i moralny*, zaś ks. Janusz Podzielny przedstawił książkę *Praca ludzka w ujęciu ewangelickiej (luteranckiej) etyki teologicznej*, wydaną w roku 2020 w Opolu. W nurcie przygotowań do głębszego przeżycia oczekiwanej beatyfikacji Stefana kard. Wyszyńskiego zaprezentowano wydaną w Poznaniu książkę trzech autorów: ks. prof. Andrzeja Bohdanowicza, ks. prof. Jacka Hadrysia i ks. prof. Macieja Olczyka zatytułowaną *Aby życie mieli w obfitości. Refleksje nad duchowym dziedzictwem Stefana kardynała Wyszyńskiego*.

Podsumowując prezentację książek, przewodniczący Stowarzyszenia stwierdził, że tego typu specjalistyczny dorobek naukowy polskich teologów moralistów pozwala im dotrzeć do różnych środowisk z kompetentnym przesłaniem, że teologia może udzielać odpowiedzi na etyczne dylematy w ważnych aspektach życia społecznego. Przy aktualnym odrzucaniu nauki Kościoła w istotnych kwestiach tym bardziej należy podejmować próbę pogłębionego ukazywania katolickiego punktu widzenia w różnych sektorach życia społecznego. Uczestnikom spotkania został też rozesłany tekst przewodniczącego Stowarzyszenia, w którym wskazał on na aktualne wyzwania stojące przed teologią moralną w Polsce i wzywał do nawrócenia duszpasterskiego, które będzie się przejawiać w częstszym zabieraniu głosu w toczącej się debacie publicznej. Istotne jest bowiem, by bez angażowania się w spory polityczne w czytelny sposób ukazywać wyzwajające przesłanie Ewangelii, które jest ciągle aktualne i ma

moc ożywiać nadzieję Kościoła i świata. Spotkanie zakończono modlitwą *Pancerz św. Patryka* zaczerpniętą z wydanej w roku 2020 książki ks. Piotra Kieniewicza MIC *Panie, Ty wszystko wiesz*.

Andrzej Derdziuk
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Wydział Teologii

RADA WYDAWNICZA

MIECZYŚLAWA MAKAROWICZ, MIECZYŚLAW POLAK, ANDRZEJ PRYBA,
PAWEŁ WYGRALAK – PRZEWODNICZĄCY, JACEK ZJAWIN

RADA NAUKOWA

KS. PROF. US DR HAB. GRZEGORZ CHOJNACKI – UNIwersYTET SZCZECIŃSKI
KS. PROF. UO DR HAB. KONRAD GLOMBIK – UNIwersYTET OPOLSKI
PROF. DR JOHN GRABOWSKI – THE CATHOLIC UNIVERSITY OF AMERICA, WASHINGTON D.C. (USA)
O. PROF. DR HAB. EDMUND KOWALSKI CSSR – ISTITUTO SUPERIORE DI TEOLOGIA MORALE
ACCADEMIA ALFONSIANA DI ROMA (ITALIA)
KS. PROF. DR MARTIN M. LINTNER – PHILOSOPHISCH THEOLOGISCHE HOHSCHULE
BRIXEN/BRESSANONE (ITALIA)
KS. PROF. DR LIVIO MELINA – PONTIFICIO ISTITUTO GIOVANNI PAOLO II PER STUDI SU MATRIMONIO
E FAMIGLIA PRESSO LA PONTIFICIA UNIVERSITÀ LATERANENSE, ROMA (ITALIA)
KS. PROF. DR HAB. MIROŚLAW MRÓZ – UNIwersYTET MIKOŁAJA KOPERNIKA W TORUNIU
KS. PROF. DR EBERHARD TIEFENSEE – UNIVERSITÄT ERFURT (BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND)
KS. PROF. DR HAB. JERZY TROSKA – UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
KS. BP PROF. DR HAB. JÓZEF WRÓBEL SCJ – KATOLICKI UNIwersYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

ANDRZEJ PRYBA (REDAKTOR NACZELNY)
ANDRZEJ BOHDANOWICZ
PIOTR KIENIEWICZ
PIOTR GUZDEK (SEKRETARZ REDAKCJI)
DAMIAN BRYL (REDAKTOR TEMATYCZNY)
JÓZEF MŁYŃSKI (REDAKTOR STATYSTYCZNY)
MIECZYŚLAWA MAKAROWICZ (REDAKTOR JĘZYKOWY – JĘZYK POLSKI)
THADDÄUS PYRCZEK (REDAKTOR JĘZYKOWY – JĘZYK NIEMIECKI)
JOHN M. GRONDELSKI (REDAKTOR JĘZYKOWY – JĘZYK ANGIELSKI)

Adres pocztowy: ul. Wieżowa 2/4, 61-111 Poznań
tel. +48 519 340 537

adres mailowy: tim@amu.edu.pl

Adres internetowy: <http://www.teologiaimoralnosc.amu.edu.pl>

PROJEKT OKŁADKI: JACEK GRZEŚKOWIAK
OPRACOWANIE REDAKCYJNE: MIECZYŚLAWA MAKAROWICZ
SKŁAD KOMPUTEROWY: SCRIPTOR S.C.
TŁUMACZENIE NA JĘZYK ANGIELSKI: RENATA STACHEWICZ
WERSJĄ PIERWOTNĄ CZASOPISMA JEST WERSJA PAPIEROWA

PÓŁROCZNIK

PUBLIKACJA FINANSOWANA Z DOTACJI PODMIOTOWEJ
NA UTRZYMANIE POTENCJAŁU BADAWCZEGO WYDZIAŁU TEOLOGICZNEGO UAM

ISSN 1898-2964

eISSN 2450-4602

UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ TEOLOGICZNY
ul. WIEŻOWA 2/4, 61-111 POZNAŃ
e-mail: thfacwyd@amu.edu.pl
<http://www.teologia.amu.edu.pl>

Druk: Totem, ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław