

ZESZYTY NAUKOWE
WSHE

Serie wydawnicze WSHE

Debiuty Naukowe WSHE (od 1998 r.)
Zeszyty Naukowe WSHE (od 1997 r.)

ZESZYTY NAUKOWE WSHE

Tom XXX

Półrocznik

seria C:
Nauki Pedagogiczne

zeszyt 9:
Osobowe i społeczne wyznaczniki
współczesnego wychowania



Włocławek 2010

Kolegium redakcyjne
ks. Marian Włosiński (przewodniczący)
Zygmunt Babiński
Dorota Kochman
Czesław Sobków

Redaktor tomu
ks. dr hab. Marian Włosiński, prof. WSHE

Recenzenci tomu
prof. dr hab. Bazyl Remigiusz Degórski, OSPPE
Pontificia Universita San Tommaso d'Aquino – Roma
dr hab. Zachariasz S. Jabłoński, OSPPE, prof. UKSW

Opracowanie redakcyjne
Dorota Wojciechowska

Projekt okładki
Regina Magier

© Copyright by Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna
Włocławek 2010

ISSN 1507-7403

Wydawca
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku
87-800 Włocławek, ul. Piwna 3
tel. (+48) 54 230 41 06, faks (+48) 54 230 41 11
<http://www.wshe.pl>, e-mail: biurorektora@wshe.pl

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	9
Zygmunt Wiatrowski Tradycje i współczesne uwarunkowania wychowania	11
Stanisław Kunikowski Florian Znaniecki rodem z Kujaw — wybitny socjolog i pedagog	25
Ks. Marian Włosiński Wpływ wychowania w rodzinie na duchowy i społeczny rozwój dziecka	35
Ireneusz Pyrzyk Wychowanie i opieka jako istotne czynniki rozwoju człowieka	53
Andrzej Aftański Wybrane dylematy wychowania szkolnego w świecie kryzysu wartości ...	65
Joanna Beata Borowiak Wychowawcze środowisko naturalne i lokalne w procesie kształtowania postaw dzieci i młodzieży	75
Małgorzata Kowalczyk-Przybytek, Lena Tkaczyk, Wojciech Ziółkowski Doświadczenia i perspektywy zadań wychowawczych w kontekście kształcenia nauczycieli i ich doskonalenia zawodowego ...	91
Katarzyna Marszałek Drogowskazy wychowawcze studentów pedagogiki	109
Tomasz Borowiak Poziom samooceny uczniów ze specyficznymi problemami w uczeniu się o typie dysleksji a oddziaływania wychowawcze nauczyciela i rodzica ...	117

Adam Wróbel

Działalność naukowo-dydaktyczna oraz twórczość literacka
profesora Jerzego Pietrkiewicza
jako walory godnej postawy gorącego patrioty i Europejczyka
silnie zakorzenionego w polskości zarazem 135

Recenzje i omówienia

W pedagogicznej służbie narodów, pod red. ks. Mariana Włosińskiego
(*Šuráb Marián*) 161

Marian Lubelski, Czesław Ryszka, Niezwykłe audyencje
z Janem Pawłem II Wielkim i Świętym (*ks. Marian Włosiński*) 163

Ks. Piotr Dziurdziński, Istota ekumenii w nauczaniu
papieża Jana Pawła II (*ks. Marian Włosiński*) 165

Informacje o autorach 169

TABLE OF CONTENTS

Introduction	9
Zygmunt Wiatrowski Traditions and modern conditioning of upbringing	11
Stanisław Kunikowski Florian Znaniński originating from the Kujawy region — the outstanding sociologist and educator	25
Father Marian Włosiński The influence of family upbringing on the spiritual and social development of a child	35
Ireneusz Pyrzyk Education and tutelage the essential elements of human development ...	53
Andrzej Aftański Certain dilemmas of school upbringing in the world of the values crisis ...	65
Joanna Beata Borowiak Educational environment and local in the process of shaping attitudes of children and youth	75
Małgorzata Kowalczyk-Przybytek, Lena Tkaczyk, Wojciech Ziółkowski Experience and perspectives of upbringing tasks in context of teacher training and professional development	91
Katarzyna Marszałek Guide posts of students of educational pedagogics	109
Tomasz Borowiak The level of self-esteem in difficulties in learning at the type of dyslexia at an interaction educational teacher and parent	117

Adam Wróbel

Scientifico-didactic activity and literary output
of professor Jerzy Pietrkiewicz as virtues of a dignified attitude
of a fervent patriot and european also deep-rooted in polish culture 135

Reviews

W pedagogicznej służbie narodów, pod red. ks. Mariana Włosińskiego
(*Šuráb Marián*) 161

Marian Lubelski, Czesław Ryszka, Niezwykłe audyencje
z Janem Pawłem II Wielkim i Świętym (*ks. Marian Włosiński*) 163

Ks. Piotr Dziurdziński, Istota ekumenii w nauczaniu
papieża Jana Pawła II (*ks. Marian Włosiński*) 165

Information about authors 169

WPROWADZENIE

Celem kolejnego tomu Zeszytów Naukowych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku jest podkreślenie roli nauki i działań pedagogicznych w kontekście osobowych i społecznych wyznaczników współczesnego wychowania. Proces wychowania jest niezwykle złożony, uwarunkowany wieloma czynnikami i realizowany w kontekście zróżnicowanych środowisk wychowawczych. Do kluczowych należą: rodzina, szkoła i Kościół. Czym są te środowiska dzisiaj, jak funkcjonują i jakim przemianom podlegają? Toczy się dyskusja nad powyższymi zagadnieniami.

Filozofia wychowania jest niewątpliwie ważną propozycją w pedagogice. Celem wychowania jest wewnętrzne przetworzenie człowieka. Ma ono zaszcześcić w wychowanku siłę woli, dzięki której będzie mógł realizować obiektywne cele swojego życia. Podmiotem wychowania jest człowiek, od wieku dziecięcego poczynając. Wychowanie polega na współpracy z rozwojem oraz na kierowaniu nim; jest ukierunkowaniem człowieka na wartości. Wymaga to spełnienia dwóch warunków: samowychowania i odpowiedzialności. Głównymi elementami ludzkiej natury są świadomość i wolność. Konieczna jest chęć wychowanka do samorozwoju i jego pełna współpraca w osiągnięciu zamierzonego celu. Z pewnością jednym z ważniejszych elementów koncepcji wychowawczej jest odpowiedzialność. Jest ona koniecznym warunkiem wychowania. Warunkami odpowiedzialności są: wolność, obiektywnie istniejące wartości oraz przyczynowa struktura świata. Jeżeli więc człowiek może być przyczyną swoich czynów, dokonywać je w sposób wolny, to może także za nie odpowiadać. Wartości pozwalają ten czyn określić, a także określić odpowiedzialność podmiotu za jego czyny. Postawa odpowiedzialności, w najprostszym ujęciu, wymaga spełnienia czterech warunków: wiem, co robię; znam cel działania; przewiduję konsekwencje; przyjmuję i ponoszę te konsekwencje. To proste zestawienie może być bardzo pomocne w procesie wychowania rodzinnego, szczególnie w sytuacjach, które często dzieci określają lapidarnie w sformułowaniu: „czego rodzice od nas chcą?”. Uczenie odpowiedzialności polega na wyrabianiu samodzielności, czyli wyrabianiu gotowości do podejmowania decyzji oraz umiejętności radzenia sobie z problemami. Ważny jest w tym procesie fakt, by wybór był skierowany ku wartościom, a nie stawał się ucieczką przed wysiłkiem i trudnościami.

Autorzy opracowań zauważają: zagrożenia i antropologię społeczną wobec nowych wyzwań; proces kształcenia i wychowania. Materiał publikowany rozpoczyna się artykułem zasłużonego i w pełni oddanego pedagoga prof. zw. dr. hab. Zygmunta Wiatrowskiego na temat „Tradycje i współczesne uwarunkowania wychowania”. Istotne są dla wychowania osobowe i społeczne wyznaczniki współczesnego wychowania, co zostało zauważone w opracowaniach autorów.

W tym miejscu wyrażam szczególną wdzięczność wszystkim Autorom za naukową i owocną współpracę nad powstawaniem niniejszego tomu „Zeszytów Naukowych WSHE”. Należy mieć nadzieję, że dalsza współpraca i pozyskiwanie kolejnych osób, które swoje zainteresowania naukowe skupiają na tej doniosłej społecznie problematyce, zaowocują wydaniem następnych opracowań. Słowa podziękowania należą się recenzentom niniejszego tomu „Zeszytów Naukowych WSHE”.

ks. Marian Włosiński

Zygmunt Wiatrowski

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

TRADYCJE I WSPÓŁCZESNE UWARUNKOWANIA WYCHOWANIA

Słowa kluczowe: współczesne wychowanie — konteksty; uwarunkowania — ambiwalencja; decentracja; tożsamość — jako konteksty wychowania; aporie pedagogiczne; teoria wychowania.

TRADITIONS AND MODERN CONDITIONING OF UPBRINGING

Key words: modern upbringing — contexts; conditioning — ambivalence; decentralization; identity-as the upbringing context; pedagogical aporias; theories of upbringing.

O wychowaniu zawsze pisano i mówiono oraz pisze się nadal i mówi różnie. Tradycyjną, wiekową wykładnię dotychczas rozumianego, określonego i uprawianego wychowania daje **teoria wychowania**, traktowana zazwyczaj jako jedna z podstawowych subdyscyplin pedagogicznych. Wśród przedstawicieli tej dziedziny wiedzy pedagogicznej, którzy w Polsce najbardziej zaakcentowali swój aktywny i twórczy udział w jej rozwoju oraz stawiania się subdyscypliną pedagogiczną wyjątkowo znaczącą, przy tym nie tylko w obszarze wiedzy i działań pedagogicznych, wymienia się najczęściej nazwiska osób tej rangi, co: Bogdan Suchodolski, Heliodor Muszyński, Mieczysław Łobocki, Irena Wojnar, Stefan Kunowski, Maria Dudzikowa, Bogusław Śliwerski; ale także: Andrzej Tchorzewski, Józef Górniewicz, Ewa Kubiak-Szymborska i ks. Marian Nowak. Do tej szczególnej plejady osobowej przypada nam odwoływać się nawet często, mimo że współcześnie autorzy i redaktorzy podręczników pedagogiki nie wszystkich dostrzegają i honorują.

Przy okazji — chciałoby się jeszcze raz przypomnieć, że podręcznik akademicki, to nie tylko platforma do dyskusji, często tylko z określonych pozycji ideologicznych oraz politycznych; to nade wszystko wykładnia wiedzy i zasad skutecznego działania w interesującym nas obszarze problemo-

wym. Niestety, tej wielowiekowej mądrości nie uznają niektórzy „twórcy” nowoczesności.

Wychowanie w wersji tradycyjnej (szczególnie XX-wiecznej)

W XX w. teorię wychowania określano najczęściej jako dyscyplinę pedagogiczną, zajmującą się problematyką celów, treści, metod i organizacji wychowania umysłowego, moralnego, społecznego, estetycznego i fizycznego, realizowanych przez naukę, pracę, sztukę, sport i wypoczynek. Teorię wychowania interesował nade wszystko ideał człowieka uwzględniający następujące grupy cech:

- cechy czyniące jednostkę zdolną do pełnego i wielostronnego osobowego rozwoju oraz osiągnięcia szczęścia osobistego;
- cechy predysponujące jednostkę do działania na rzecz realizacji najwyższej wartości etyki ogólnej — szczęścia i pożytku ogólnego oraz rozwoju ludzkich form życia społecznego;
- cechy niezbędne do harmonijnego życia w społeczeństwie oraz twórczego uczestniczenia w kształtowaniu i rozwijaniu jego kultury.

Teoria wychowania (dla której aktualnie proponuje się nazwy: teorie wychowania lub podstawy wychowania) stanowi dziś mocno rozbudowany układ treściowy i w rzeczywistości obejmuje wiele teorii, z których znaczącymi częściami składowymi czyni się: 1) teorię wychowania społeczno-moralnego, 2) teorię wychowania umysłowego, 3) teorię wychowania fizycznego, 4) teorię wychowania estetycznego. Mówi się też o teorii wychowania przez pracę, przez zabawę, w kolektywie, w organizacji młodzieżowej, czy wreszcie o teorii wychowania zawodowego, o teorii wychowania zdrowotnego, o teorii wychowania religijnego, tudzież o teorii wychowania pracowniczego lub obywatelskiego¹. Złożoność owych celów, zasad i kierunków wychowania dostatecznie szeroko omówiono dotychczas w opracowaniach podręcznikowych i problemowych powyżej wymienionych teoretyków pedagogiki, a w wersji syntetyzującej stan rzeczy — w interesującym opracowaniu Stefana Wołoszyna pt. *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. (Próba zarysu encyklopedycznego)*². Najnowsze spojrzenie na teorię wychowania

¹ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. 4, Bydgoszcz 2005, s. 43.

² S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. (Próba zarysu encyklopedycznego)*, Warszawa 1997.

XX w. i jej rzutowanie na współczesność ustalono niedawno w następujących dziełach autorskich i pracach zbiorowych:

— M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005,

— E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Bydgoszcz 2006,

— E. Kubiak-Szymborska, D. Zając (red.), *Teoria wychowania w okresie przemian*, Bydgoszcz 2008.

Celowo pominąłem ostatnio wydane podręczniki pedagogiki, bowiem więcej w nich dyskusji niż rzetelnie przedstawionej wiedzy z teorii wychowania.

Teoretyczna i metodologiczna wykładnia wychowania współczesnego

Wychowanie — zarówno w wersji teoretycznej, jak i praktycznej — stanowi następstwo nie tylko celowych działań pedagogicznych. W znacznym stopniu rzutują też na przebieg i wyniki wychowania przeróżne sytuacje pozapedagogiczne, w tym szczególnie kulturowe, gospodarcze i społeczno-polityczne. A ponieważ wszystkie te sytuacje odznaczają się dużą zmiennością, stąd wcześniejsze stwierdzenie o niedookreśloności współczesnego wychowania. Za Zbigniewem Kwiecińskim i Bogusławem Śliwerskim, a także za Krzysztofem Rubachą i Ewą Kubiak-Szymborską można wyróżnić co najmniej kilka charakterystycznych kontekstów współczesnego wychowania.

W wymiarze najogólniejszym, powiązany z rozpatrywaniem wychowania w znaczeniach — szerokim i węższym — wyróżnia się:

1. wychowanie w kontekście życia jednostkowego,
2. wychowanie w kontekście życia zbiorowego oraz społecznego;

W wymiarze bardziej skonkretyzowanym wyróżnia się z kolei:

1. kulturowy kontekst wychowania, powiązany z ambiwalencją,
2. społeczny kontekst wychowania, powiązany z decentracją,
3. rozwojowy kontekst wychowania, powiązany z tożsamością.

Swoisty punkt wyjścia dla powyższych kontekstów wychowania (a także innych, np. globalnego) stanowią przeróżne **aporie pedagogiczne** w różnych perspektywach czasowych.

W tej części rozważań przeanalizujemy wyszczególnione wyżej konteksty wychowania, z kolei w części trzeciej zajmiemy się przeróżnymi uwarunkowaniami owych kontekstów.

Wychowanie w kontekście życia jednostkowego

Prowadzi w sposób oczywisty do wszechstronnego rozwoju osobowego jednostki ludzkiej. Chodzi więc o bezpośrednie oddziaływanie głównie osób dorosłych, społecznie uprawnionych, na dorastające pokolenie. Wartość bezpośredniego dokonywania zmian w rozwoju człowieka, w tym zwłaszcza w jego osobowości, jest podkreślana m.in. w następujących definicjach, według których (w wersji M. Łobockiego, *Teoria wychowania w zarysie*, s. 37):

1. Wychowanie to społecznie uznawany system działania pokoleń starszych na dorastające, celem pokierowania ich wszechstronnym rozwojem dla przygotowania według określonego ideału nowego człowieka do przyszłego życia³.

2. Wychowanie to całość wpływów i oddziaływań, kształtujących rozwój człowieka oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie⁴.

3. Wychowanie to planowa aktywność, zorientowana na osiągnięcie pewnych celów, tj. pewnych pożądaných i trwałych zmian w osobowości ludzi⁵.

Tego rodzaju definicje wychowania sugerują dyrektywne kierowanie rozwojem w procesie wychowawczym. Oczywiście zastosowanie ma też wychowanie niedyrektywne, zakładające samorealizację i pracę nad sobą oraz aktywizację samorozwoju.

Szczegółowo problemy powyższe analizuje Mieczysław Łobocki w cytowanym już najnowszym swym podręczniku *Teorii wychowania* z 2005 r.

Wychowanie w kontekście życia społecznego

Prowadzi przede wszystkim do szeroko rozumianej socjalizacji. Dla osób mniej zorientowanych w danej problematyce wypada podkreślić, że socjalizacja to proces włączania jednostki w społeczeństwo, to rozległy proces uspołeczniania jednostki. Według W. Okonia — socjalizacja to ogół działań ze strony społeczeństwa, zwłaszcza rodziny, szkoły i środowiska społecznego, zmierzających do uczynienia z jednostki istoty społecznej, tj. umożliwienia jej zdobycia takich kwalifikacji, takich systemów wartości i osiągnięć

³ S. K u n o w s k i, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 170.

⁴ T. W u j e k, T. P i l c h, *Pojęcia pedagogiki*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 1974, s. 31.

⁵ R. S c h u l z, *Elementy pedagogicznego obrazu wychowania*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki...*, Kraków 2001, s. 253.

cia takiego rozwoju osobowości, aby mogła stać się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa⁶.

Oczywiście, zbliżonych określeń socjalizacji jest wiele, a znaczący udział w ich formułowaniu mają też socjolodzy.

Na ogół w procesie socjalizacji wyróżnia się kilka faz rozwojowych, w tym:

- fazę przygotowawczą — do 3. roku życia,
- fazę właściwą — przypadającą na okres przedszkolny,
- fazę szkolną — rozciągającą się na dłuższe lata,
- fazę środowiskową — związaną szczególnie z okresem młodzieńczym i dorastania.

Jest wiele podobieństw zachodzących między wychowaniem bezpośrednim, jednostkowym a socjalizacją. Ale występują też istotne różnice.

1. Wychowanie stanowi przede wszystkim próbę świadomej i celowej interwencji w procesy socjalizacyjne i inkulturacyjne, zatem proces zamierzony.

2. Socjalizacja i inkulturacja pozbawione są wszelkiej intencjonalności w wywieraniu wpływu na dzieci, młodzież i dorosłych. Są to sytuacje dowolne i swobodne.

Powyższe rozróżnienie ma głównie wymiar akademicki. W rzeczywistości w ogólnym procesie wychowania liczą się — i wychowanie bezpośrednie i socjalizacja.

Kulturowy kontekst wychowania

W minionych latach kulturowy kontekst wychowania wiązano nade wszystko z pedagogiką kultury, która rozwinęła się jako próba przewyżczenia i przeciwstawienia się jednostronności, do jakiej prowadziła zarówno pedagogika psychologiczna, jak i socjologiczna. B. Suchodolski — twórca pedagogiki kultury w Polsce — już w okresie międzywojennym pisał, iż chodzi o to, aby wychowanie dopomagało jednostkom ludzkim, by nie tylko umiały „coś robić”, lecz aby umiały także „być”, aby umiały istnieć, aby były wewnętrznie bogate i szczęśliwe, a zarazem zaangażowane w wielkie sprawy świata — w powszednich dniach ich bycia⁷.

W innym miejscu ten sam autor podkreślał, że pedagogika kultury jest tym kierunkiem myśli pedagogicznej, który określa proces kształcenia jako spotkanie jednostki ludzkiej z obiektywnymi wartościami (dobra)mi kultu-

⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 258.

⁷ B. Suchodolski, *Pedagogika kultury*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykały, Warszawa 1993; zob. także: *Uspolecznienie kultury* (1937) i inne dzieła B. Suchodolskiego.

ry, a tym samym wzbogaca siły duchowe człowieka i możliwość tworzenia nowych wartości. Drogą prowadzącą do tegoż dobrodziejstwa powinna być edukacja kulturalna, której reprezentanci pedagogiki kultury przypisywali i przypisują nadal następujące cele:

- a) uznanie kulturowego wymiaru rozwoju,
- b) umocnienie i wzbogacenie odrębności kulturowych,
- c) rozszerzenie uczestnictwa ludzi w kulturze,
- d) rozwijanie międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury.

Współcześni przedstawiciele teorii wychowania — B. Śliwerski, K. Rubacha i Z. Melosik — autorzy części I pod nazwą „Teorie wychowania” (w drugim tomie *Pedagogiki*, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego) nie dostrzegli tegoż układu odniesienia dla swoich wielce dyskusyjnych rozważań, a Krzysztof Rubacha sprowadził interesujący nas szczególnie „kulturowy kontekst wychowania” jedynie do „ambiwalencji” w wersji Lecha Witkowskiego, dążąc do ustalenia odpowiedzi na pytania: czy kultura współczesna jest widziana jako źródło przekazów jednoznacznych, pewnych (niezmiennych) i rozłącznych, czy też wieloznacznych, niepewnych (zmiennych), wzajemnie się przenikających?⁸

Do problemu ambiwalencji powrócę w trzeciej części niniejszego opracowania. W tym zaś miejscu wyrażę jedynie opinię, iż ambiwalencja bardziej wyjaśnia uwarunkowania kulturowe współczesnego wychowania niż jego istotę. Wprawdzie mieści się takie podejście w ogólnym rozumieniu terminu „kontekst”, lecz dla myślącego czytelnika i odbiorcy to zaledwie wycinek możliwych analiz problemowych.

Spółeczny kontekst wychowania

Sytuacja w tym zakresie wyraźnie komplikuje się, bowiem dla K. Rubachy — interpretatora tegoż hasła — rzecz należy sprowadzić li tylko do kontekstu decentracji⁹, gdy tymczasem chodzi o wielość wyznaczników wychowania współczesnego o wymowie społecznej. W tej skomplikowanej sytuacji można przyjąć, że przedstawiony w tej części rozważań wywód, dotyczący wychowania w kontekście życia społecznego, o wiele szerzej i bardziej zrozumiale oddaje interesującą nas istotę rzeczy. Tym bardziej, że jak pisze S. Kowalski — szerokie rozumienie terminu socjalizacja obejmuje zarówno kształtowanie osobowości społecznej lub nabywanie społecznej

⁸ K. Rubacha, *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] *Pedagogika — podręcznik akademicki*, t. 2, rozdz. 4, Warszawa 2003, s. 59.

⁹ Tamże, s. 62–63.

dojrzałości czy kompetencji społecznych, jak również wchodzenie w kulturę — zwane akulturacją¹⁰.

Zresztą w sposób zbliżony wypowiada się też Z. Kwieciński, który socjalizację rozumie szeroko — zarówno jako spontaniczne wrastanie w normy zachowań społecznych, jak i naturalne przyswajanie norm i wzorów kultury symbolicznej¹¹. Oczywiście, dziś wypada odwołać się także do kategorii pojęciowej „decentracja”, chociaż w naszym toku rozważań wystąpi ona jako uwarunkowanie społecznego wychowania.

Rozwojowy kontekst wychowania

Ten kontekst wychowania zakłada dążenie do kształtowania tożsamości osobowościowej, a zatem do tożsamości nastawionej na samorealizację i podmiotowość oraz swobodne bycie. Ważna w takim podejściu staje się zmiana rozwojowa, czyli stan poszerzony i wzbogacony w stosunku do wyjściowego. Ważna jest też wymowa rozwoju, że tożsamość stanowi zintegrowane źródło doświadczeń i działań jednostki, osadzonych w porządku świata społecznego.

Dodajmy też, że w rozwojowym kontekście wychowania przewijają się aspekty i wyznaczniki stałe i zmienne. Zatem dochodzenie do tożsamości zakłada zarówno stymulowanie rozwoju poznawczego (wyrażającego się w rozumieniu złożoności świata), jak i moralnego (prowadzącego do systemu wartości)¹². Oznacza to, że rozwojowy kontekst wychowania sprzyja działaniom edukacyjnym, prowadzącym do rzeczywistego kształtowania osobowości człowieka i jego tożsamości.

*

Omówione konteksty wychowania mają to do siebie, iż zbliżają nas bardzo do filozofii wychowania, w której wybór optymalnej możliwości działania wychowawczego staje się swoistym nakazem współczesności.

¹⁰ S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, wyd. 4, Warszawa 1986.

¹¹ Z. Kwieciński, *III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny*, Poznań 1998.

¹² K. Rubacha, *Nowe kategorie pojęciowe...*, s. 63–66.

Wyznaczniki i uwarunkowania współczesnego wychowania

Z wykładni treściowej autorów podręcznika akademickiego *Pedagogika* wynika, że do głównych uwarunkowań współczesnego wychowania, zwanych kontekstami współczesnego wychowania, zalicza się: aporie, ambiwalencję, decentrację i tożsamość; dodajmy — ale także inne. Przynajmniej takim wykazem kieruje się cytowany już Krzysztof Rubacha — współautor „nowoczesnych teorii wychowania”, przedstawionych w podręczniku akademickim pod redakcją Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego. Dygresyjnie rzecz traktując — w moim (i nie tylko) odbiorze wartość akademicka owych „teorii wychowania”, mających zastąpić dotychczasową „teorię wychowania”, traktowaną przez ponad 50 lat jako subdyscyplinę pedagogiczną, pozostaje pod znakiem zapytania; ale to już inny problem. Powróćmy zatem do ustalonego wcześniej wykazu uwarunkowań i dokonajmy odpowiedniej analizy pojęciowej.

Aporie pedagogiczne w różnych perspektywach czasowych

Dla lepszego usytuowania dalszych rozważań posłużę się tezą, iż zmienność i niedookreśloność staje się dominującą cechą współczesnego świata i daje znać o sobie w każdym jego przejawie funkcjonalnym oraz rozwojowym. A jeśli tak, to i we współczesnej edukacji, a tym bardziej w szeroko rozumianym wychowaniu, stosowane być muszą odmienne niż dotychczas podejścia teoretyczne i działaniowe. Różne sugestie i propozycje w danym zakresie stanowią o istocie współczesnych kierunków wychowania, których B. Śliwerski wymienia około 20. Wystarczy rozpoznać je tylko pobieżnie, aby dojść do stwierdzenia, iż wychowanie współczesne staje się w miarę rozwoju cywilizacyjnego coraz bardziej złożone i nasycone wieloma znakami zapytania. Ten stan rzeczy przyjęło się nazywać **aporią**, lub jak kto woli — aporiami. W tradycyjnym rozumieniu chodzi o ciągle aktualne zagadnienia filozoficzne, domagające się nieustannego przemyślenia od nowa przez kolejne pokolenia filozofów. Chodzi także o trudność w rozumowaniu, pozornie niedającą się przezwyciężyć¹³.

T. Hejnicka-Bezwińska aktualizuje to znaczenie pisząc: We współczesnych zasobach leksykalnych nazwę „aporia” stosuje się dla oznaczenia takich kwestii spornych, które mogą być rozwiązywane w sposób przeciwstawny do siebie, odrębny, a żadne z tych rozwiązań nie może zostać

¹³ *Słownik wyrazów obcych*, WN PWN SA, Warszawa 2006.

w pełni zaakceptowane ani w pełni wykluczone i odrzucone¹⁴. W dosłownym rozumieniu tej kategorii pojęciowej niekiedy mamy na myśli bezdroża. W szczególności, w standardach programowych pod tę kategorię pojęciową podkłada się: przymus i swobodę w wychowaniu, wychowanie jako urabianie i jako wspomaganie rozwoju, wychowanie adaptacyjne i emancypacyjne, czy też wychowanie oraz manipulację pedagogiczną. Nic zatem dziwnego, że po dzień dzisiejszy stwierdza się angażowanie się nauczycieli i pedagogów czy to na rzecz: pedagogiki i edukacji dyrektywnej, pedagogiki i edukacji emancypacyjnej, pedagogiki i edukacji alternatywnej oraz pedagogiki i edukacji humanistycznej.

W tej sytuacji możliwe i zasadne stają się dążenia do otwartości pedagogiki jako nauki o wychowaniu człowieka, która w wersji ks. prof. Mariana Nowaka zakłada:

— otwartość na wszystko, co rzeczywiste, dobre, rozumne i prawdziwe we współczesnym świecie;

— otwarcie na „żywy konkret”, jakim jest rzeczywistość wychowania, która posiada wielość swoich teoretycznych ujęć i zróżnicowane bogactwo kierunków.

Po prostu — pedagogika otwarta, to pedagogika ukierunkowana na osobę ludzką, w jej konkretnej „sytuacji życiowej”¹⁵.

Z przedstawionych przypomnień i akcentów wynika, że współczesne wychowanie nie uznaje jedynej racji i drogi działania pedagogicznego. Często wyrażane tendencje i stosowane rozwiązania są na pozór sprzeczne, a nawet wykluczające się, gdy w rzeczywistości z każdym podejściem wykonawczym wiązać można określone nadzieje. W tej sytuacji kategoria „aporii” stanowi nowy wyznacznik i nowe uwarunkowanie dla współczesnego wychowania.

Ambiwalencja w kulturowym kontekście wychowania

Sytuację zmienności, niejednoznaczności i niedookreśloności we współczesnej kulturze Lech Witkowski określa mianem **ambiwalencji**. W szczególności ten wybitny przedstawiciel pedagogiki filozoficznej wiąże to określenie ze współczesną kulturą rozdartą wieloznacznością, chaosem zmieniających się ofert, nasyconą złożonością i „odwracalnością”, której treści podlegają ciągłej rekonstrukcji¹⁶.

¹⁴ T. Hejnicka - Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 460.

¹⁵ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.

¹⁶ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997, s. 142–143; podaję za: K. Rubacha, *Nowe kategorie pojęciowe...*, s. 60.

K. Rubacha w tym kontekście dodaje: „Ponieważ przekazy kultury nie są już ostre, są niedookreślone, nie dają poczucia pewności, ambiwalencja — rozumiana jako oscylacja pomiędzy różnoimiennymi wartościami, staje się adekwatnym narzędziem ich opisu”¹⁷.

W konkluzji można stwierdzić, że ambiwalencja kulturowa, oznaczająca wieloznaczność, niepewność i wzajemne przenikanie różnych tendencji, wcześniej jednoznacznie niedookreślonych — nie gwarantuje celowego i skutecznego wychowania.

Możliwe, że takie podejście w organizowaniu działań wychowawczych jest współcześnie najbardziej optymalne i powinno być upowszechniane. Ale może trzeba nastawić się na podejścia bardziej stabilne, niemal uniwersalne, z odwołaniem się do dotychczasowych doświadczeń w dziedzinie wychowania.

Ludzie, w tym szczególnie pedagodzy mniej podatni na nadmierną zmienność, szanse pozytywnego i pożądanego wychowania wiążą zatem nade wszystko z nurtem kultury wzniosłej i jednoznacznie określonej, stanowiącej rdzeń treściowy pedagogiki kultury.

Decentracja — w rozumieniu społecznego kontekstu wychowania

Także w tym przypadku L. Witkowski pisze: Decentracja jako kategoria humanistyki może być ujmowana zarówno w wymiarze jednostki, jak i w wymiarze procesów makrokulturowych¹⁸.

Konkretyzując rzecz i wnosząc własne akcenty interpretacyjne mogą stwierdzić, co następuje:

1. Pod hasłem „decentracja” kryją się dwie przeciwstawne możliwości rozwiązań:

— decentracja polega nade wszystko na umiejętności rezygnacji z własnego punktu widzenia na rzecz innej osoby lub innych osób;

— ale także na akceptacji stanu wielości kultur, których nie można scalić.

Oznacza to, że do głosu dochodzą różne paradygmaty, a także różne dążenia, działania i rozwiązania.

2. We współczesnym złożonym i zmiennym świecie odrzucenie możliwości decentracji zakłada stosowanie działania pedagogicznego, nasyczonego nakazywaniem wychowankom zachowań stabilnych i jednoznacznie określonych, mieszczących się w zbiorze wartości uniwersalnych.

¹⁷ Tamże, s. 61.

¹⁸ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów...*, s. 145. Szczegółowo powyższe zagadnienie analizuje K. Rubacha w cytowanym już opracowaniu.

Mamy zatem i w tym przypadku dwa biegunowe podejścia do działań wychowawczych:

- działanie zakładające decentrację i diagnozę wyboru oraz
- działania na centralnej wizji kultury i społeczeństwa.

Na tle powyżej przedstawionych możliwości rodzi się pytanie: czy nauczyciel-pedagog, przeciętny w swym stanie kwalifikacyjnym i kompetencyjnym, jest w stanie „żonglować” w tak szczególnej filozofii wychowania. Dalej idące pytanie odnieść można do koncepcji treściowej „teorii wychowania” przedstawionej przez autorów podkreślanego już wielokrotnie podręcznika akademickiego *Pedagogika*.

Tożsamość — w rozumieniu rozwojowego kontekstu wychowania

Istotny ładunek treściowy, a tym bardziej interpretacyjny, dotyczący tegoż uwarunkowania współczesnego wychowania, w wersji K. Rubachy, przedstawiliśmy już przy omawianiu kontekstów wychowania. A ponieważ ładunek ten nie jest wystarczająco czytelny i zrozumiały, stąd odniesiemy się przez chwilę do istoty tożsamości jako kategorii pojęciowej.

W literaturze określeń kategorii pojęciowej „tożsamość” spotkać można nawet wiele. Za *Wielką Encyklopedią PWN* przyjąć wypada, że „tożsamość to nade wszystko poznawcza reprezentacja w umyśle jednostki, będąca elementem szerszej konstrukcji poznawczej, jaką jest obraz świata. Określa ona relacje, istniejące i pożądane, między jednostką a różnymi elementami świata, które są odzwierciedlane w tym obrazie”¹⁹.

Za podstawowe kryteria tożsamości uznaje się zazwyczaj poczucie odrębności od otoczenia, poczucie ciągłości, tj. względnej odmienności własnego ja, pomimo upływu czasu i zmian, jakie w człowieku zaszły, poczucie wewnętrznej spójności i poczucie posiadania wewnętrznej treści. Dodać do powyższego należy, że tożsamość zmienia się pod wpływem czynników psychicznych, społecznych i kulturowych, a także własnego wysiłku jednostki²⁰.

Przyjąć można, że dopiero przy takim podejściu do problemu tożsamości można uczynić ją znaczącym uwarunkowaniem rozwojowego kontekstu wychowania. Po prostu — chodzi głównie o to, aby w procesie współczesnego wychowania bardziej niż dotychczas dążyć do kształtowania w jed-

¹⁹ *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 27, Warszawa 2005.

²⁰ Rozległe analizy i rozważania w danym zakresie problemowym przeprowadził w 1989 r. Lech Witkowski w pracy pt. *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Z kolei Anna Brzezińska w swoim podręczniku akademickim pt. *Spoleczna psychologia rozwoju* (2000) problemowi tożsamości poświęca cały rozdział (8) zatytułowany „Jak kształtuje się tożsamość człowieka w ciągu życia?”.

nostce zarówno poczucia tożsamości, jak i stawania się podmiotem w możliwie pełnych wymiarach.

Inne wyznaczniki i uwarunkowania współczesnego wychowania

Wymienić ich można wiele, przy tym w wersji pogrupowanej na uwarunkowania:

- związane z rozwijającą się także w trybie naturalnym jednostką — osobą;
- oddające właściwości celowej organizacji wychowania;
- wyprowadzone z szeroko pojętego środowiska wychowania;
- stanowiące o istocie współczesnego globalizmu.

Można też dostrzec owe uwarunkowania we współczesnych prawidłowościach rozwoju nauki i edukacji, a w szczególności analizując dopełniające się procesy specjalizacji, integracji i globalizacji w rozwoju współczesnej wiedzy naukowej. Wszystkie te wyznaczniki i uwarunkowania współczesnego wychowania prowadzą nas do stwierdzenia ogólnego, iż nie ma jedynej mądrości i jedynej alternatywy w złożonym obszarze problemowym współczesnego wychowania.

*

Swoim rozważaniom świadomie nadałem postać nietypową, a nawet szczególną. Przeplatają się w nich akcenty krytyczne, odniesione do konstrukcji teoretycznej i metodologicznej podręcznika akademickiego *Pedagogika* z 2003 r. i do współczesnego konstruowania „teorii wychowania” — jako ponoć miarodajnej aktualnie subdyscypliny pedagogicznej. Ale nade wszystko znacznie poszerzono wykładnię i interpretację analizowanych w trybie studiów pedagogicznych współczesnych kontekstów wychowania. Uczyniono to głównie z myślą o studentach pedagogiki, nauczycielach i pedagogach, dla których hasło: wychowanie współczesne jest bardzo zobowiązujące.

Streszczenie

Współczesne wychowanie ma wiele wyznaczników i uwarunkowań, występuje przy tym w przeróżnych kontekstach. Do szczególnie znaczących zalicza się: wychowanie w kontekście życia jednostkowego, wychowanie w kontekście życia społecznego, kulturowy kontekst wychowania, społeczny kontekst wychowania oraz rozwojowy kontekst wychowania. Uwarunkowaniami dla tychże stają się: aporie pedagogiczne, ambiwalencja kulturowa, de-centracja i tożsamość, a także inne. Wszystkie one stanowią swoiste tło dla współczesnego wychowania.

Summary

Modern upbringing contains many determinants and conditionings, moreover it appears in various contexts. The most prevailing ones are: upbringing in the context of an individual's life, upbringing in the context of social life, cultural aspect of upbringing, social aspect of upbringing and developmental context of upbringing. The conditions for the above are: pedagogical aporias, cultural ambivalence, decentralization and identity and many more. All of these create the specific background for modern upbringing.

Stanisław Kunikowski

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

FLORIAN ZNANIECKI RODEM Z KUJAW — WYBITNY SOCJOLOG I PEDAGOG

Słowa kluczowe: Florian Znaniecki; filozof; socjolog i pedagog; twórca socjologii polskiej; profesor uczelni wyższych w Stanach Zjednoczonych; profesor Uniwersytetu Poznańskiego.

FLORIAN ZNANIECKI ORIGINATING FROM THE KUJAWY REGION — THE OUTSTANDING SOCIOLOGIST AND EDUCATOR

Key words: Florian Znaniecki; philosopher; sociologist and educator; the creator of Polish sociology; Professor at American universities; Professor at Poznań University.

Do przedstawienia w niniejszym artykule sylwetki wielkiego uczonego, uznawanego w literaturze nie tylko polskiej, ale także międzynarodowej, w tym szczególnie amerykańskiej, skłoniła obchodzona w 2008 r. 50. rocznica jego śmierci. Postać Floriana Znanieckiego jest utożsamiana głównie z socjologią, jednak podejmowane przez niego rozważania teoretyczne na gruncie socjologii wychowania stanowią istotny, inspirujący wkład także na płaszczyźnie występujących problemów we współczesnej pedagogice. Zarówno postać uczonego jak i jego wyjątkowy dorobek pisarski znalazły swoje odbicie w szeregu publikacjach, w tym także biograficznych, które ukazały się zarówno w Polsce, jak i Stanach Zjednoczonych. Szczególnie dwie pozycje biograficzne, które ukazały się na polskim rynku wydawniczym w latach 80. XX w. zasługują na wyróżnienie. Przede wszystkim publikacja Zygmunta Dulczewskiego, jednego z ostatnich uczniów F. Znanieckiego, przed wybuchem drugiej wojny światowej, pt. *Florian Znaniecki życie i dzieło* oraz pozycja Jerzego Szackiego *Znaniecki*¹. Jak podaje we wstępie Z. Dulczewski „Biografia Floriana Znanieckiego powinna, co jest rzeczą oczywistą, przyczynić się także do właściwego zrozumienia twórczości tego

¹ Z. Dulczewski, *Florian Znaniecki życie i dzieło*, Poznań 1984; J. Szacki, *Znaniecki*, Warszawa 1986.

uczonego, a zarazem dać podstawę do ukazania jego roli w historii polskiej i amerykańskiej socjologii².

Florian Znaniński urodził się 15 stycznia 1882 r. w Świątnikach, niedaleko Lubrańca, w ówczesnej gubernii warszawskiej, powiecie wrocławskim, w byłym zaborze rosyjskim. Był synem Leona Znanińskiego, dzierżawcy ziemskiego pełniącego funkcję administratora majątku ziemskiego oraz Amelii z domu Holz. Rodowód Znanińskich związany jest z Wawrzyńcem Znanińskim ze Znanicza herbu Lubicz, przypuszczalnie z drugiej połowy XVI w. Interesująco przedstawia swoje pochodzenie sam F. Znaniński: „Pokrewieństwo moje jest niezwykle kosmopolityczne. Ojciec pochodził z rodziny posiadaczy ziemskich z Pomorza. Jeden z przodków mojej matki, z domu Holz, przybył do Polski jako lekarz króla saskiego, późniejszego króla polskiego Augusta II. Moja babcia ze strony ojca i dwaj wujowie ze strony ojca byli oficerami pruskiej Straży Królewskiej. Jeden z moich wujów ze strony matki został paszą tureckim. Jedna z moich sióstr poślubiła Włocha, dwie kuzynki poślubiły Niemców, a jedna Belga³. Całe rodzeństwo Znanińskich, a więc Florian i jego dwie siostry Jadwiga i Julia pobierało pierwsze nauki, podobnie jak w rodzinach ziemiańskich, w domu rodzinnym. Nauka koncentrowała się wokół nauczania greki, łaciny, francuskiego, niemieckiego i języka polskiego⁴. Przypuszczalnie w 1895 r. młody Florian wraz z rodzeństwem i matką przeprowadzili się do Warszawy, w której rozpoczął naukę w gimnazjum. Okres jego nauki w gimnazjum związany był, jak sam wspomina w licznych autobiografiach, z jego zainteresowaniami literaturą piękną a także, co było typowe dla młodzieży w tym wieku, działalnością konspiracyjną w organizowanych kółkach samokształceniowych. Ta jego aktywność poza szkołą spowodowała, że powtarzał jeden rok nauki, a maturę zdawał eksternistycznie w gimnazjum w Częstochowie.

W 1902 r. F. Znaniński zostaje studentem carskiego Uniwersytetu Warszawskiego, na którym studiuje filozofię, rezygnując tym samym z twórczości literackiej, z której nie był do końca usatysfakcjonowany. Niestety, za udział w protestach studenckich zostaje z uczelni usunięty. Wyjeżdża za granicę i rozpoczyna się tym samym kolejny etap w jego życiu, który odcisnęła na jego dalszej karierze, głównie naukowej, znaczące piętno. Podejmuje kolejno studia na uniwersytetach w Genewie, Zurychu i Paryżu, ograniczając swoje zainteresowania intelektualne głównie do filozofii. Magisterium uzyskuje w Genewie, w Paryżu zaś rozpoczyna prace badawcze nad doktorem. Jednocześnie uczestniczy w wykładach Emile'a Durkheima i Henri Bergsona. Ostatecznie pracę doktorską z filozofii broni w 1910 r. na Uniwer-

² Z. Dułczewski, *Florian Znaniński...*, s. 13.

³ Tamże, s. 22.

⁴ *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002, s. 363; także Z. Dułczewski, *Florian Znaniński...*, s. 22.

sytecie Jagiellońskim. Podejmując pracę zawodową w Towarzystwie Opieki nad Wychodźcami nawiązuje w 1913 r. kontakt z amerykańskim socjologiem i psychologiem społecznym Williamem Thomasem, który zaprasza Znanięckiego do Stanów Zjednoczonych. Wraz z żoną Emilią w 1914 r. wyjeżdża Znanięcki do Chicago. Wspólnie z W. Thomasem rozpoczyna badania naukowe nad monumentalnym dziełem *Chłop polski w Europie i Ameryce*⁵. Trwająca przez prawie sześć lat współpraca Znanięckiego z Thomasem stała się najważniejszym okresem w życiu naukowym tego pierwszego i wywarła istotny wpływ na jego dalszą karierę zawodową i badawczą. W rezultacie tej współpracy, poczynszyszy od 1918 r. zaczęły ukazywać się kolejne, z wydanych pięciu tomów, cytowanego już dzieła *Chłopa polskiego*.

Okres pobytu w Stanach Zjednoczonych nie należał do łatwych biorąc pod uwagę jego życie rodzinne. Wyjeżdżając w 1914 r. do Ameryki, pozostawił pod opieką rodziców żony syna Juliusza, urodzonego w 1908 r. Wkrótce po przybyciu do Chicago, jego żona Emilia zginęła w wypadku samochodowym. W 1916 r. F. Znanięcki zawarł związek małżeński z amerykanką irlandzkiego pochodzenia Eileen Markley, która zrezygnowała z własnej, dobrze zapowiadającej się kariery naukowej i poświęciła się karierze męża, pomagając m.in. przy gromadzeniu materiałów badawczych i ich przepisywaniu⁶.

Po krótkim pobycie małżeństwa Znanięckich w Nowym Jorku, decydują się na powrót do niepodległej Polski. Rozpoczyna się kolejny etap w życiu znanego już w świecie nauki naukowca i twórcy instytucjonalnej socjologii. Na okres prawie dwudziestu lat związał się z utworzonym po wyzwoleniu Uniwersytetem Poznańskim⁷. W latach 1920 i 1921 uzyskuje F. Znanięcki kolejne nominacje: na profesora nadzwyczajnego i profesora zwyczajnego socjologii i filozofii kultury. Z myślą o wybitnym naukowcu władze uczelni z początkiem roku akademickiego 1920/1921 przemianowały Katedrę Filozofii III, którą kierował Znanięcki, na Katedrę Socjologii i Filozofii Kultury. Tak więc F. Znanięcki wraz z utworzeniem Katedry Socjologii staje się faktycznym twórcą socjologii w niepodległej Polsce, a także jej organizatorem. W roku akademickim 1927/1928 dzięki Znanięckiemu wyodrębniono socjologię jako kierunek studiów funkcjonujący niezależnie obok dziesięciu innych kierunków na Wydziale Humanistycznym⁸. Wraz z utworzeniem zrębów instytucjonalnych dla socjologii jako odrębnej dyscypliny naukowej, ukazują się dwa największe jego dzieła napisane i opublikowane w Polsce: *Wstęp do socjologii* i *Socjologia wychowania*. Przyczynia się do zorganizowania i spopularyzowania w Polsce konkursów pamiętnikarskich. Dzięki jego ini-

⁵ Szerzej Z. Dułczewski, *Florian Znanięcki...*, s. 141–185.

⁶ Tamże, s. 203–206.

⁷ Szerzej Z. Dułczewski, *Florian Znanięcki...*, s. 207–279.

⁸ Tamże, s. 213.

cjatywie zaczyna się ukazywać jako pierwsze w Polsce czasopismo socjologiczne „Przegląd Socjologiczny”.

Niezależnie od dużego zaangażowania w działalność dydaktyczną, edytorską i organizatorską, w dalszym ciągu utrzymywał kontakty z uczelniami w Stanach Zjednoczonych. W lipcu 1939 r. wyjeżdża z zamiarem pobytu jedynie na dwa miesiące do Stanów Zjednoczonych z szeregiem wykładów jako visiting professor w Columbia University⁹. Gdy wraca do kraju wybuch drugiej wojny światowej zastaje Znanięckiego w Szkocji. Powraca do Ameryki, z której już nigdy nie wyjeżdża. Żona wraz z córką Heleną szczęśliwie docierają do Stanów Zjednoczonych w 1940 r. Począwszy od 1 lutego 1940 r. związał się F. Znanięcki z University of Illinois w Urbana-Champaign, na którym rozpoczął działalność dydaktyczną, naukową i badawczą¹⁰. Wraz z otrzymaniem obywatelstwa amerykańskiego w 1942 r. F. Znanięcki otrzymuje tytuł profesora bez dodatku visiting, którym musiał się posługiwać jako obcokrajowiec. W 1950 r. przechodzi na emeryturę i zamieszkuje w Urbanie w Stanie Illinois. W dalszym ciągu aktywnie uczestniczy w działalności naukowej i społecznej. W latach 1953–1954 przewodniczył Amerykańskiemu Towarzystwu Socjologicznemu. W 1952 r. wydał dwie kolejne publikacje: *Nauki o kulturze* i *Współczesne narody*.

Florian Znanięcki zmarł 23 marca 1958 r. w szpitalu uniwersyteckim Carle Hospital. Jak podkreśla J. Szacki „Polska, Europa, Ameryka — te trzy kręgi doświadczeń wyznaczyły horyzonty intelektualne Znanięckiego”¹¹. Jak słusznie stwierdza w swoim artykule E. Hałas „Biografia intelektualna Znanięckiego była kształtowana po dwóch stronach Atlantyku, a jej rezultatem jest teoria, w której przenikają się wątki europejskie i amerykańskie fenomenologii i pragmatyzmu”¹². Powołuje się przy tym autorka na interesujące stwierdzenie Roberta A. Nisbeta, który dokonuje bardzo trafnej oceny socjologicznej twórczości F. Znanięckiego: „Wystarczy spojrzeć na niektóre z najmocniejszych ciągle wyłaniających się tendencji we współczesnym piśmiennictwie socjologicznym, aby dostrzec dalece wyprzedzający charakter większości jego prac. Dotyczy to dziś szczególnie programu socjologii kulturowej”¹³.

Zasługą Znanięckiego jest bez wątpienia utworzenie takiego systemu teoretycznego socjologii kulturowej, który opiera się z jednej strony na teoretycznych podstawach istnienia wartości kulturowych, z drugiej potwierdzającego ich znaczenie w rzeczywistym wymiarze. Domagał się także, aby

⁹ Tamże, s. 277; także *Encyklopedia socjologii*, t. 4, s. 364.

¹⁰ Szerzej Z. Dulcowski, *Florian Znanięcki...*, s. 283–292.

¹¹ J. Szacki, *Znanięcki*, s. 15.

¹² E. Hałas, *Klasyczna socjologia kulturowa: Nowe odczytanie spuścizny Floriana Znanięckiego*, „Studia Socjologiczne”, nr 9/2005, s. 9.

¹³ Tamże, s. 9–10.

koncentrować swoje rozważania teoretyczne, ale również i empiryczne na dostrzeganiu różnic kulturowych w epoce dokonujących się zmian społecznych spowodowanych m.in. dynamiką konfliktów. Tylko zrozumienie tych zmian może przyczyniać się do ich kontrolowania i „przygotowania ludzi do twórczego przywództwa i pokojowej współpracy”¹⁴. Wobec pojawiających się w literaturze socjologicznej, tak polskiej jak i zagranicznej, krytycznych uwag dezawuuujących współczesną doniosłość dorobku F. Znanieckiego trafną ocenę w konkluzji swojego artykułu przedstawia E. Hałas: „Nowa amerykańska socjologia kulturowa i mocny program socjologii kulturowej daje dobry pretekst, aby tym bardziej stanowczo powrócić do klasyki i wyrównać rachunki wobec długu zaciągniętego u Znanieckiego. Tym bardziej, że w tej grze w historii nauki i pamięci wygrywa lub traci sama socjologia. Bez wątplenia Znaniecki przedstawił niezwykle spójną i elegancko wyłożoną teorię socjologii jako nauki o kulturze. Uprawiał socjologię kulturową i co więcej, wszystkie jej przesłanki uzasadnił najpierw z rzadką dziś kompetencją filozoficzną, formułując filozoficzne stanowisko kulturalizmu. Za Howardem Beckerem można powiedzieć, że wszyscy zainteresowani rzeczywistością ludzką działania, komunikowania i wartościowania, powinni przestudiować epistemologiczne tezy Znanieckiego przedstawione w *Cultural Reality*”¹⁵. I jeszcze jedna konstatacja E. Hałas, która traktuje ponadczasowy charakter głoszonych przez Znanieckiego postulatów: „Znaniecki wykazał specyficzną obiektywność rzeczywistości kulturowej, złożoność tej rzeczywistości, którą konstytuują działania skierowane ku wartościom, wśród których poczesne miejsce zajmuje szczególna klasa działań i wartości kulturowych — działania i wartości społeczne”¹⁶. Jednym z największych osiągnięć badawczych i wydawniczych było bez wątpienia wielokrotnie wznawiane w różnych językach wspomniane już wyżej dzieło *Chłop polski w Europie i Ameryce*. Doniosłość tego dzieła wiąże się z wprowadzeniem do socjologii metody dokumentów pisanych, na które składają się m.in. listy, autobiografie, pamiętniki, dzienniki, notatki, rysunki, fotografie, ustne opowiadania i relacje. Metoda ta jest także określana jako metoda biograficzna. O ile William Isaac Thomas własne badania i ich wyniki formułował wykorzystując prywatne listy m.in. imigrantów osiedlających się w Stanach Zjednoczonych, o tyle F. Znaniecki wykorzystywał w swoich badaniach przede wszystkim pamiętniki zastane oraz napisane na zamówienie przez samego autora publikacji, w tym przypadku przez F. Znanieckiego¹⁷.

¹⁴ Tamże, s. 10.

¹⁵ Tamże, s. 27.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Szerzej o współpracy F. Znanieckiego z W. Thomasem nad publikacją *Chłopa polskiego* zob. Z. D u l c z e w s k i, *Florian Znaniecki...*, s. 141–185; także *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Warszawa 1999, s. 205–209; *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002, s. 363–369.

Z metodą dokumentów osobistych zwaną także metodą dokumentów biograficznych wiążą się organizowane i ogłaszane przez wiele ośrodków naukowych na świecie tak zwanych konkursów na pamiętniki, wspomnienia, autobiografie. Czynią to również i polscy socjologowie nazywając wspomnianą metodę biograficzną metodą polską. Organizowane konkursy przez socjologów polskich nawiązują bezpośrednio do tradycji intelektualnej samego F. Znanieckiego, który jako pierwszy w świecie realizował konkurs pod hasłem „Życiorys własny robotnika”, jaki został ogłoszony w 1921 r. na Uniwersytecie Poznańskim¹⁸. Gorącymi propagatorami metody biograficznej F. Znanieckiego byli polscy uczeni, w tym także jego uczniowie jak chociażby Józef Chałasiński, który jeszcze przed 1939 r. wydał drukiem czterotomowe dzieło pt. *Młode pokolenie Polaków*. Wśród innych polskich socjologów idee F. Znanieckiego były kultywowane także przez J. Szczepańskiego, L. Krzywickiego, Wł. Grabskiego, A. Kłoskowską, J. Pietera czy B. Gołombiowskiego.

Osiągnięcia F. Znanieckiego i założenia metodologiczne związane z metodą dokumentów osobistych są wykorzystywane m.in. w prowadzonych od wielu lat przez grupę członków Włocławskiego Towarzystwa Naukowego nad dziesięciotomowym „Włocławskim Słownikiem Biograficznym”. Pamiętniki, wywiady, wspomnienia, a także kroniki są uwzględniane także przy prowadzonych przez członków Towarzystwa od 1997 r. badaniach nad dziejami rodów i właścicieli rezydencji na Kujawach wschodnich i ziemi dobrzyńskiej.

Omawiając dorobek F. Znanieckiego krytycy jego dzieł oceniają je głównie pod względem socjologicznym, zresztą dokonują tej oceny głównie socjologowie bądź filozofowie. Należy pamiętać, że w bogatym zbiorze poczynień badawczych Znanieckiego znajdują się także opracowania, które dotyczą problematyki związanej bezpośrednio z pedagogiką. Niewątpliwie takim dziełem jest dwutomowa *Socjologia wychowania*, na którą składają się rozważania autora nad wychowującym społeczeństwem oraz w tomie drugim urabianiem osoby wychowanka¹⁹. Publikacją, która przybliży znaczenie socjologii wychowania F. Znanieckiego w rozwiązywaniu wielu problemów we współczesnej pedagogice jest praca D. Jankowskiej, pt. *Koncepcja wychowania Floriana Znanieckiego i jej znaczenie dla współczesnej pedagogiki*²⁰. Jak podkreśla autorka socjologia wychowania F. Znanieckiego „w sposób interesujący i inspirujący odpowiada na tak kluczowe dla pedagogiki pytania,

¹⁸ Szerzej Z. Dulczewski, *Florian Znaniecki...*, s. 207–279; także *Encyklopedia socjologii*, t. 2, s. 208.

¹⁹ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*; t. 2, *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa 2001.

²⁰ D. Jankowska, *Koncepcja wychowania Floriana Znanieckiego i jej znaczenie dla współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1996.

jak: Jaka powinna być naukowa teoria wychowania? Na czym polega istota wychowania? Jakie są warunki powodzenia pracy wychowawczej? Jakie czynniki w tej pracy należy uwzględnić? W jakim kierunku podąża ewolucja instytucji wychowawczych i innych niż instytucjonalne kręgów wychowawczych? Jakie działania należy podejmować, aby nie tylko zapobiegać niebezpieczeństwom upadku dzisiejszej cywilizacji, lecz przyczynić się do jej rozwoju? itd”²¹. Jak stwierdza dalej D. Jankowska „[...] przyczyną, inspirowaną do popularyzacji w środowiskach pedagogicznych myśli Znanieckiego, jest niezwykła jej aktualność (*Socjologii wychowania* — przyp. S.K.). Niejednokrotnie sprawia ona wrażenie wciąż wybiegającej w przyszłość przewidującej nowe problemy i zjawiska, których zapowiadające pierwiastki właśnie współcześnie możemy obserwować. Uwagi Znanieckiego w kwestiach na przykład ewolucji roli nauczyciela i szkoły w wychowaniu młodych pokoleń, niezbędnych reform oświatowych, potrzeby stworzenia „społeczeństwa wychowującego” — choć napisane kilkadziesiąt lat temu — dziś jak gdyby się uaktualniły”²².

Na uwagę zasługuje ujęta przez F. Znanieckiego jego definicja wychowania: „[...] wychowanie jest to działalność społeczna, której przedmiotem jest osobnik będący kandydatem na członka grupy społecznej i której zadaniem, warunkującym faktyczne jej zamiary i metody, jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka”²³. Autor zwraca przy tym uwagę na dwa występujące kompleksy zagadnień socjologicznych. W pierwszym kompleksie przedmiotem badań jest wychowujące społeczeństwo, a w drugim wychowywana jednostka bądź jednostki²⁴. Jak podkreśla D. Jankowska „[...] koncepcja wychowania Floriana Znanieckiego może stać się doktryną wiodącą dla współczesnej pedagogiki, pomocną w rozwiązywaniu wielu jej problemów, jeśli nie będzie redukowana do powierzchownie analizowanej socjologii wychowania, ale będzie rozumiana jako wydobyta z całokształtu jego dorobku, filozoficzna i socjologiczna refleksja nad wychowaniem. Stanowi ona logicznie powiązany system tez dotyczących wychowania jako procesu społeczno-kulturowego, pozwalający nam lepiej i pełniej zrozumieć jego istotę, właściwie interpretować związane z nim bądź wynikające z niego zjawisko”²⁵.

F. Znaniecki przywiązywał w swojej *Socjologii wychowania* znaczącą rolę środowisku wychowawczemu dziecka, które w istotny sposób wpływa na

²¹ Tamże, s. 7–8.

²² Tamże, s. 8.

²³ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, s. 21; także Cz. Kupisiewicz, *Florian Znaniecki, [w:] Poczet wybitnych nauczycieli*, pod red. Cz. Kupisiewicza, M. Kupisiewicza, Pułtusk 2007, s. 209–218.

²⁴ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, s. 21.

²⁵ D. Jankowska, *Koncepcja wychowania...*, s. 8–9.

jego przyszłą, ukształtowaną osobowość. Wskazuje autor na szczególną rolę, jaką mają do odegrania w wychowaniu rodzice, nauczyciele, otoczenie sąsiedzkie, rówieśnicy. Stwierdza, że „w interesie wszystkich grup społecznych leży, aby nie ujmując bynajmniej znaczenia innym czynnikom wychowawczym, nadać nową moc i ważność wychowawczej funkcji rodziców. Zadania społeczne wychowania są tak wielkie i trudne, że żadne społeczeństwo nie może sobie pozwolić na to, aby jakkolwiek czynnik wychowawczy — zwłaszcza tak potężny jak rodzice — nie był w pełni wyzyskany dla celów kulturalnych”²⁶.

Dużą rolę, zdaniem F. Znanieckiego ma do odegrania w wychowaniu młodego człowieka nauczyciel. Wśród wielu funkcji jakie ma do spełnienia nauczyciel Znaniecki podkreśla, że: „Dzisiaj [...] nauczyciel w większości przypadków nie przygotowuje ucznia wyłącznie do udziału w jednej tylko grupie lub wiadomym i zwartym kompleksie grup, lecz daje mu wykszolenie, które ma go przygotować do uczestnictwa w jakiegokolwiek z tych grup, z którymi może się w życiu zetknąć, z drugiej strony zaś do żadnej z tych grup nie jest w stanie przysposobić go całkowicie, tylko udziela mu pewnej specjalnej części tych wiadomości i uzdolnień, które mu jako członkowi będą potrzebne. Najwyraźniej widzimy to w szkole średniej ogólnokształcącej, w której całe nauczanie jest tego rodzaju, aby z ucznia zrobić nie członka takiej lub innej grupy lecz «człowieka w ogóle», czyli członka każdej dowolnej grupy, do jakiej później należeć może (co najwyżej z pewnymi ograniczeniami narodowościowymi lub wyznaniowym), i w której funkcja nauczania musi być podzielona między kilkunastu nauczycieli specjalistów”²⁷.

Dużo miejsca w swoich teoretycznych rozważaniach dotyczących wychowania poświęca Znaniecki szkole, która „jest grupą społeczną, złożoną z nauczycieli i uczniów”²⁸. Podkreśla potrzebę stworzenia nowego modelu szkoły, w której uczniowie powinni zajmować się zagadnieniami ich interesującymi i jak najbardziej realnymi z punktu widzenia aktywności uczniów tak po względem teoretycznym, jak i praktycznym. Współczesny model szkoły w ocenie Znanieckiego powinien koncentrować się m.in. na trzech filarach:

„1. zastąpienie fikcyjnych zagadnień i nieżywotnych czynności szkolnych zagadnieniami, które w oczach dziecka będą realne, a czynności żywotne interesujące;

²⁶ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, s. 71; także Cz. Kupisiewicz, *Florian Znaniecki...*, s. 100–101.

²⁷ Tamże.

²⁸ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, s. 113.

2. wprowadzenie czynnego przyswajania doświadczeń, samorzutnie do-
bieranych przez dziecko w przebiegu twórczej działalności, na miejsce bier-
nego przyswajania doświadczeń, narzucanych z zewnątrz;

3. ćwiczenie we współpracy społecznej²⁹.

Jak konkluduje Znaniecki „Wątpliwości żadnej nie ulega, że realizacja
tego ideału byłaby wielkim krokiem naprzód ze względu na skuteczność
nauczania, powiedzmy więcej: wychowania szkolnego, ale nie wystarczy-
łaby jeszcze do usunięcia głównej trudności, wynikającej z odosobnienia
kompleksu zajęć szkolnych od życia pozaszkolnego”³⁰.

Podsumowując działalność naukową, badawczą, wydawniczą F. Zna-
nieckiego nie sposób w tym miejscu nie zacytować jego ucznia, wybitnego
kontynuatora idei swojego wielkiego mistrza a mianowicie Jana Szczepań-
skiego: „Twórczość naukowa Znanieckiego i jego działalność pedagogicz-
na wywarły przemożny wpływ na wyznaczenie zakresu zainteresowań
i problematyki w socjologii polskiej, w okresie międzywojennym i na prze-
kształcenie jej w naukę akademicką oraz na rozwój socjologii amerykańskiej
tego okresu”³¹. Jeszcze bardziej dobitnie określił rolę i wkład Znanieckiego
w rozwój badań socjologicznych Jerzy Szacki, który stwierdził, że „Był dru-
gim obok Bronisława Malinowskiego socjologiem polskim, który uzyskał
światową sławę”³².

Streszczenie

W 2008 r. minęła 50. rocznica śmierci jednego z najwybitniejszych socjologów polskich. Urodził się 15 stycznia 1882 r. w Świątnikach niedaleko Lubrańca w obecnym powiecie wło-
dawskim. Zmarł w wieku 76 lat 23 marca 1958 r. w Stanach Zjednoczonych. Zaliczany jest
do czołowych filozofów i socjologów nie tylko polskich, ale także Stanów Zjednoczonych.
Należał do głównych przedstawicieli tak zwanej socjologii humanistycznej XX w. Wspólnie
z W. Thomasem był autorem pięciotomowego dzieła *Chłop polski w Europie i Ameryce*, które
dało początek rozpowszechnionej i obecnie stosowanej w świecie metodzie biograficznej.
W latach 1921–1939 profesor Uniwersytetu Poznańskiego. Twórca pierwszego w Polsce In-
stytutu Socjologicznego. W 1942 r. otrzymał obywatelstwo amerykańskie. W latach 1953–
1954 był prezesem Amerykańskiego Towarzystwa Socjologicznego. Główne prace: *Wstęp do
socjologii* (1922), *Socjologia wychowania* (tom 1–2, 1928–1930), *Chłop polski w Europie i Ameryce*
(tom 1–5, 1918–1920), *Cultural Science* (1952), *Cultural Reality* (1919).

²⁹ Tamże, s. 112.

³⁰ Tamże.

³¹ Cytat za: Cz. Kupisiewicz, *Florian Znaniecki*, s. 210; J. Szczepański, *Znaniecki
Florian Witold*, [w:] *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 12, Warszawa 1969.

³² Cytat za: Cz. Kupisiewicz, *Florian Znaniecki*, s. 31; J. Szacki, *Historia myśli pedago-
gicznej*, cz. 2, Warszawa 1981.

Summary

In 2008 there has been 50 years since the death of one of the most eminent Polish sociologists. He was born on 15th January, 1882 in Świątniki near Lubraniec in the present-day county of Włocławek. He died at the age of 76 on 23rd March, 1958 in the U.S.A. Considered to be one of the leading philosophers and sociologists, not only in Poland but also in the U.S.A. He belonged to the main representatives of the so-called humanistic sociology of the 20th century. Together with W.Thomas was the author of the five-volume work 'Polish Peasant in Europe and America' which gave rise to the popular and currently applied worldwide biographic method. In the years 1921–1939 Professor at Poznań University. The creator of the first Sociological Institute in Poland. In 1942 was granted American citizenship. In the years 1953–54 Chairman of the American Sociological Association. Main works: 'Introduction to Sociology' (1922), 'Sociology of the Upbringing' (volume 1–2, 1928–1930), 'Polish Peasant in Europe and America' (volume 1–5, 1918–1920), 'Cultural Science' (1952), 'Cultural Reality' (1919).

Literatura

- Dulczewski Z., *Florian Znaniński życie i dzieło*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1984.
- Jankowska D., *Koncepcja wychowania Floriana Znanińskiego i jej znaczenie dla współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1996.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Poczet wybitnych nauczycieli, część druga*, Pułtusk 2007.
- Szacki J., *Znaniński*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Teoria socjologiczna Floriana Znanińskiego a wyzwania XXI wieku*, pod red. E. Hałas, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999.
- Znaniński Florian*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002, s. 363–371.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*; t. 2, *Urabianie osoby wychowanka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Znaniński F., *Wstęp do socjologii*, PWN, Warszawa 1988.

Ks. Marian Włosiński

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

WPŁYW WYCHOWANIA W RODZINIE NA DUCHOWY I SPOŁECZNY ROZWÓJ DZIECKA

Słowa kluczowe: wychowanie rodzinne; wartości moralne; służba prawdzie.

THE INFLUENCE OF FAMILY UPBRINGING ON THE SPIRITUAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF A CHILD

Key words: family upbringing; moral values; being at the service of truth.

Rodzina jest miejscem, w którym można się uczyć istotnej mądrości ludzkiej — bycia człowiekiem wychowywanym a równocześnie wychowującym. Wychowanie w zdrowo funkcjonującej rodzinie — ze wszystkimi wzajemnymi odniesieniami i obowiązkami — jest najlepszą „szkołą życia” dla każdego chłopca i dziewczyny.

Koncepcja wychowania przyjmuje to, kim jest człowiek i jakie są jego predyspozycje i przypadłości. Bazując na naturze i doświadczeniu, wprowadza w to, co prawdziwe zawsze, wszędzie i dla każdego. Komunikując z przeszłością przeżywaną w terażniejszości, uczy rozeznawać wszystko i zachowywać jedynie to, co szlachetne. Zwraca uwagę na potrzebę i świadomość celu, do którego człowiek zmierza oraz na okoliczności życia, poprzez które jest wychowywany. Okolicznościami tymi są między innymi: miłość do samego siebie, do drugiego człowieka, do świata i tradycji, odkrywanie piękna przyrody, doznania estetyczne, odkrycie wartości cierpienia. Stanowią je także: poznanie jako sposób wyrażania potrzeby rozumu, spotkanie w prawdzie z samym sobą, spotkania z ludźmi, z przyrodą, z kulturą, środowiska wychowujące, takie jak szkoła, grupa rówieśnicza, Kościół, naród, ruchy czy stowarzyszenia. Zachodzi potrzeba wspomagania procesu wychowawczego opartego na zasadzie współpracy wszystkich poprzez formację w wymiarze ludzkim i duchowym. Przestrzegać należy przed pokusą zwątpienia w wartość dobra trudno osiągalnego, przed pokusą zamknięcia się we własnym świecie i pokusą pogodzenia się z bylejąkością.

Wychowanie jest ludzkie, moralne, religijne, społeczne, kulturalne, obywatelskie, seksualne, chrześcijańskie, katolickie i ewangelizujące. Jest wychowaniem do dojrzałości. Wskazywać trzeba na istotę określania podmiotowych celów wychowania w rodzinie, poszukiwania wzorów wartości i sensu życia, przy założeniu, że człowiek jest osobą, której wartość objawia się w czynie, dzięki któremu człowiek angażuje się we własne człowieczeństwo, wchodzi w relacje z innymi i działa na rzecz dobra wspólnego. Wychowanie do odpowiedzialności za własne postępowanie dokonuje się najlepiej w dobrej atmosferze domowej, przepełnionej życzliwością i szacunkiem. Rodzice powinni pamiętać, że rozwój umiejętności bycia odpowiedzialnym jest możliwy tylko w sytuacji wyboru. Każdego dnia zdarzają się sytuacje trudne do rozwiązania przez dzieci. Ważna jest zachęta do samodzielnego rozwiązywania problemów, uczenie nazywania i wyrażania przeżywanych uczuć oraz poszukiwania dróg porozumienia. Rodzice nie powinni zapominać, że odpowiedzialność za drugiego człowieka oznacza wyraźne rozpoznanie granic swojej wolności w odniesieniu do praw dziecka. Wychowanie do odpowiedzialności jest w kontekście życia rodzinnego wychowaniem do współodpowiedzialności. Dziecko w duchu wolności ukierunkowanej na miłość powinno poczuwać się także do odpowiedzialności za innych członków rodziny, do której przynależy. Żyjąc wspólnie z innymi, dziecko stopniowo odkrywa konkretne wymiary współodpowiedzialności. Wychowanie jest procesem wzrastania w człowieczeństwie, realizującym się w oparciu o prawdę o osobie, którą trzeba rozpoznać i przyjąć¹.

Wychowanie rodzinne poprzez kulturę

Wychowanie rodzinne należy rozpatrywać w kategoriach twórczości. Wychowuje się bowiem zawsze i tylko osobę, bo zwierzę jedynie można tresować. Wszystko to, co z natury zawiera się w wychowywanym człowieku, stanowi tworzywo dla wychowawców, tworzywo, po które winna sięgać ich miłość. W wychowaniu niezbędna jest stała obecność norm i powinności, które winny być dopełnione określonym systemem wartości. Wychowanie ma wprowadzić człowieka w świat podstawowych wartości, którymi są: wolność, odpowiedzialność i miłość. Wychowanie do wolności jest jednocześnie wychowaniem do odpowiedzialności: człowiek dlatego bywa odpowiedzialny za swe czyny i dlatego przeżywa odpowiedzialność, ponie-

¹ M. Włosiński, *Funkcja i rozwój sumienia*, [w:] *Znamiona etyki wychowawczej*, Wyd. WSHE, Wrocław 2009, s. 25–32.

waż posiada zdolność odpowiadania wolą na wartość. Zachodzi powinność odnoszenia się do przedmiotu według jego prawdziwej wartości, a w parze z nią rodzi się odpowiedzialność za przedmiot pod kątem jego wartości. Realizacja celów wychowania stanowi głównie rozwijanie poczucia odpowiedzialności i umożliwienie dziecku odpowiedzialnego działania, bo dopiero w zetknięciu z wartością daną w działaniu może zaistnieć i realizować się wartość moralna. Wyrazem prawdziwego dobra jest dobro wspólne, które nie sprzeciwia się dobru indywidualnej osoby, bo dobro wspólne przyczynia się najbardziej do pełnego i gruntownego rozwoju człowieka. Wychowanie człowieka dokonuje się także w konkretnej kulturze i poprzez kulturę. Wychowanie rodzinne w kulturze i poprzez kulturę stawia sobie za cel dostarczenie człowiekowi symboli, norm, wzorów i wartości.

Życie duchowe wiąże się zawsze z obcowaniem ze światem nadprzyrodzonym; jest szczególnie istotnym elementem ludzkiego istnienia. Życie duchowe pozwala na wyzwolenie się od ciężarów codzienności, ale nie może prowadzić do oderwania się od tych, którzy są człowiekowi bliscy i których kocha. We wspólnocie domowej jest nieodzowny autorytet rodziców, który niesie ze sobą wspólną odpowiedzialność przy zbieżnych i specjalnych zadaniach ojca i matki w dziedzinie wychowania dzieci oraz we współpracy dla dobrego funkcjonowania rodziny w atmosferze wzajemnego szacunku i miłości. Autorytet, zwłaszcza w rodzinie, rozumie się jako służbę miłości, która bierze pod uwagę godność osobistą i respektuje ją włącznie ze stanem, zdolnościami, powołaniem i posłannictwem dziecka w rodzinie.

W rodzinie, która jest jednością organiczną, istnieje między rodzicami a dziećmi więź miłości założona na wspólnocie krwi i przekazywaniu życia. Więź ta przejawia się w przyjacielskich relacjach domowych i wzajemnej współpracy zmierzającej do dobra wszystkich. I chociaż wewnątrz wspólnoty rodzinnej nie ma rzeczywistego kodeksu prawnego, którym kierowałyby się relacje wzajemne, to sama miłość budzi w rodzicach poczucie obowiązku troski o cielesny, intelektualny, uczuciowy, moralny i religijny rozwój dzieci oraz o budowanie podstaw odpowiedniego zabezpieczenia na przyszłość. Dzieci mają obowiązek szacunku i posłuszeństwa wobec rodziców, współpracy dla dobrego funkcjonowania rodziny oraz miłości synowskiej i braterskiej. Wszyscy muszą pomagać w konkretnych dziedzinach potrzebującym i biednym członkom rodziny, zwłaszcza rodzicom albo innym starszym krewnym. Widać rezultat często nawet u wieloletnich małżonków. Rodzina jest pierwszą szkołą cnót społecznych, potrzebnych wszelkim społecznościom, jest źródłem i duszą wychowania i ubogaca ją takimi wartościami, jak: delikatność, stałość, dobroć, ochota służenia, bezinteresowność

i ofiarność, które są najcenniejszymi owocami rozwijającego się dziecka². Od rodziców mają się dzieci dowiedzieć, że człowiek ma większą wartość ze względu na to, kim jest, aniżeli na to, co posiada. Komunia miłości z codziennym aktywnym uczestnictwem w życiu rodziny w chwilach radości, ale bólów i trudności, stanowi najefektywniejszą metodę wychowawczą w kierunku aktywnego i pomyślnego włączenia się dzieci do szerszego kręgu społeczeństwa. W każdym człowieku istnieje ogólne zapotrzebowanie na przyjaźń i miłość, którą pragnie doświadczać w ramach określonej społeczności. W rodzinie człowiek odnajduje swoje miejsce chcąc zaspokoić podstawowe potrzeby związku uczuciowego, potrzeby więzi psychicznej, które rodzą przyjaźń, dają poczucie wzajemnego zrozumienia, uwalniają wreszcie od lęku przed samotnością. Rodzina budzi poczucie bezpieczeństwa i zaufania. Uczy otwartości, akceptacji, a przede wszystkim odpowiedzialności za innych. Pozwala doświadczyć, dzięki wzajemnemu obdarowywaniu się, że życie jest największą wartością samą w sobie.

Dzisiejszy człowiek żyje w kulturze, która w znacznej mierze „wulgaryzuje” ludzką płciowość, ponieważ wiąże ją wyłącznie z egoistyczną przyjemnością cielesną. Dlatego służba wychowawcza rodziców musi zostać oparta o prawdziwą, pełną i osobową kulturę seksualną. Płciowość jest bogactwem całej osobowości: ciała, uczucia, duszy i przejawia swe znaczenie wewnętrzne przede wszystkim tak, że prowadzi człowieka do darowania siebie drugiemu w miłości. Rodzina jest związana ze społeczeństwem w sposób naturalny i organiczny, ponieważ tworzy jego fundament i nieustannie go ożywia przez swoją służbę dla życia. Jeśli w środowisku rodzin ma wyrastać wspańiałe młode pokolenie, należy koniecznie wytworzyć sprzyjającą atmosferę, w której traktuje się poważnie zachowywanie wstydlivości i skromności w mowie i zachowaniu. To wszystko trzeba dobrze wyjaśniać i argumentować wskazywaniem na szacunek dla własnego ciała oraz na godność drugiego człowieka. Rodzina jest także szkołą podstawowych umiejętności pracy z mediami. Wiele zależy od tego, czy młodemu człowiekowi uda się odnaleźć prawdę, która nada sens jego życiu. Człowiek jest jedyną istotą, która może poszukiwać prawdy. Każdy, kto czystym sercem i umysłem szczerze jej poszukuje — jest już na dobrej drodze. Jakże istotne jest zrozumienie w jaki sposób etyka i życie etyczne służą człowiekowi. Tym, co może pomóc przezwyciężyć kryzys cywilizacyjny, jest postawienie na formację moralną i dostarczenie człowiekowi pewnego kryterium ocen zarówno własnych czynów, jak i rozmaitych propozycji w dziedzinie postaw, zachowań i idei. Poprawne wychowanie rodzinne kształtuje i rozwija

² Š. Vojtek, *Wychowanie rodzinne jako warunek pedagogii człowieka w nauczaniu Jana Pawła II*, [w:] *W pedagogicznej służbie narodów*, pod red. M. Włosińskiego, Wyd. WSHE, Włocławek 2009, s. 239.

w dziecku pełną wolność i odpowiedzialność. Człowiek zniewolony przez narkotyki, alkohol, przekleństwa itd. traci wolność, niszczy swoją duchowość. Podstawowym zadaniem etyki jest odkrywanie, utrwalanie i obrona godności oraz wielkości człowieka poprzez ukazywanie tego, co jest dla niego odpowiednie, z wykluczeniem tego, co jest sprzeczne z porządkiem rozumu. Może warto sięgnąć do zachęty Adama Mickiewicza: przez ofiarę rozumiem czyn człowieka, który przyjąwszy prawdę, utożsamiwszy się z nią, nosi ją w sobie, jawi na zewnątrz, służy jej za organ, za szaniec i za wojsko, gardząc spojrzem, krzykami i pociskami wroga. To najszlachetniejsza i najboleśniejza ze wszystkich ofiar. Jakże wiele mówią treści utworów: *On, Dym, czy Nasza szkapa*.

Duchowy i społeczny aspekt rodzinnego wychowania

W ostatnich latach zdaje się wzrastać zainteresowanie duchowością człowieka. Gdzie leżą tego przyczyny? Rzeczywiście rośnie praktyczne, jak i teoretyczne zainteresowanie tą dziedziną życia człowieka. Wiele osób przyjeżdża do domów rekolekcyjnych i prosi o pomoc w sprawach duchowych, zarówno w trakcie osobistych rekolekcji, jak i w krótszych skupieniach weekendowych. Ta problematyka była mało obecna w refleksji i w praktyce duszpasterskiej w minionych latach posługiwania Kościoła w Polsce. Przez prawie pół wieku Kościół w Polsce był zajęty przede wszystkim broniением człowieka przed totalitarnym systemem komunistycznym. Bronił prawa do wolności i godności osobistej, prawa do wolności wyznania, wolności ekonomicznej, politycznej, natomiast mniej zwracał uwagę na pomoc człowiekowi w jego indywidualnych, osobistych problemach. Wzmózione aktualne zainteresowanie tą formą wpływa z ogólnego zainteresowania duchowością. Człowiek, który wchodzi w głębokie doświadczenie duchowe, w doświadczenie modlitwy, w rozeznanie swoich stanów wewnętrznych, spontanicznie szuka pomocy w określaniu własnej sytuacji duchowej w dialogu z doświadczonym człowiekiem, który jest autorytetem moralnym i w pełni szanuje godność każdego człowieka. Nie wolno także pomijać wielkiego ruchu pielgrzymkowego, jaki rozwinął się na przestrzeni ostatnich lat w Polsce. Obejmuje on często całe rodziny, a problematyka wychowania w rodzinie jest przedmiotem licznych konferencji. Przygotowaniu młodzieży szkolnej do roli wychowawczej rodziny służą także jej stanowe dni skupień, konferencji podejmujących tę problematykę oraz pielgrzymki. Wrazem godności człowieka i wspólnot także narodów jest patriotyzm. Sta-

nowi on często chrześcijański wymiar miłości Boga i ojczyzny, jest owocem i skutkiem głębokiej wiary. Jeśli jest on jedynie wyrazem i skutkiem ideologii to wówczas przeradza się w nacjonalizm. Dlatego jest potrzebna refleksja nad własnymi dziejami, własną tożsamością, którą należy zdefiniować, aby szanować inne narody i współpracować z innymi ludźmi. Ustrzeże to przed pokusami nacjonalizmu czy pogardy dla innych. Patriotyzm jest postawą miłości i otwartości człowieka wobec świata wartości, stanowiących ojczyście środowisko życia człowieka i jego wspólnot. Poprzez patriotyzm konkretny człowiek, rodzina, wspólnota lokalna czy narodowa wyraża swą osobowość, dając świadectwo swej duchowej, kulturowej i politycznej tożsamości. Nie można mówić, a tym bardziej działać na niwie kształtowania postaw patriotycznych bez odniesienia do wyznawanej wiary religijnej, rodzimej kultury i przynależności do szerszych wspólnot cywilizacyjnych, wedle których postrzega się i ocenia zarówno tradycję, jak i współczesność, oraz perspektywy przyszłości³. Patriotyzm oznacza miłość ojczyzny, własnego narodu, jedność i solidarność z własnym narodem, z szacunkiem dla innych narodów i poszanowaniem ich suwerennych praw, godności każdego człowieka i narodów. Połączony jest z gotowością do ofiar dla ojczyzny i w jej obronie. Jest przeciwieństwem kosmopolityzmu i szowinizmu jako skrajnego nacjonalizmu⁴. Patriotyzm domaga się szczególnie dwóch postaw, które są ze sobą związane: wierności i ofiarności⁵. W nauczaniu Jana Pawła II znajdują się nieprzebrane źródła jego tożsamości patriotycznej i stanowią drogę ku prawdzie i wolności⁶. Należą do nich między innymi świadomość personizacji w procesie nauczania i uczenia się bycia człowiekiem; osobowe traktowanie ludzi, orientacja podmiotowa w kształceniu; stwarzanie w nim sytuacji służących spotkaniu ludzi, jako osoby równe sobie, a jednocześnie różniące się. Inność osób nie burzy procesu ku prawdzie i wolności, jeżeli towarzyszy im system wartości. Jan Paweł II uczył: Europa potrzebuje ludzi otwartych na świat, ale kochających swój rodzinny kraj. Aktualnym pozostaje zadanie budowy czasów, które nadchodzą, bo młodość poszukuje wzorów i przykładów. Znajomość i umiłowanie prawdy stanowi o mocy

³ T. Wójcik, *Aktywny patriotyzm*, „Wychowawca”, nr 4, 2003.

⁴ *Encyklopedia popularna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, wydanie XXIII, s. 624; S. Dubisz, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, t. 3, s. 74; E. Sobol, *Nowy słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 642.

⁵ M. Włosiński, *Profezia etica e pedagogica, spirituale e pastorale Del Servo Di Dio Don Olinoto Marella*, Pontificia Studiorum Universitas A Sancto Thoma Aquinate in Urbe, Angelicum, volumen 84, 2007, Fasciculus 2, s. 383–402.

⁶ M. Włosiński, *Tożsamość Jana Pawła II drogą ku prawdzie i wolności*, [w:] *Cywilizacyjna tożsamość europejska*, Wyd. PWSZ, Włocławek 2006, s. 121–138.

i wolności człowieka, o godności człowieka i narodu⁷. To wymaga już w rodzinie kształtującej osobowość dzieci fundamentalnych zasad patriotyzmu. Patriotyzm oznacza budowanie siebie w relacjach z innymi. Będąc wyrazem godności człowieka i jego praw oraz miłości ojczyzny ma swój głęboki wymiar religijny, jest on wyrazem tej relacji wartości, którą ujmuje się następująco: Bóg–człowiek–rodzina–naród. Naród jawi się jako wspólnota kultury. Patriotyzm to także cnota wyrażająca się najpełniej w relacji człowieka z ojczyzną, miejscem, kulturą, tradycją, obyczajami. Można wyróżnić: patriotyzm uczuciowo-sentymentalny związany z pewną tradycją, przywiązaniem do wartości, które budują pojęcie ojczyzny; patriotyzm obywatelski, dynamiczny, zaangażowany w trudną codzienność; patriotyzm tworzący kapitał społeczny, który jest czynnikiem dynamizującym rozwój kraju. Taki nowoczesny patriotyzm wymaga odbudowania więzi społecznych, szczególnie w środowiskach lokalnych, także przy pomocy rodziny, szkoły, Kościoła, organizacji obywatelskich oraz kształtowania postaw prospołecznych i propaństwowych⁸.

Rzetelna rodzinna formacja patriotyczna z natury swej jest wyrazem i owocem wychowania człowieka do prawdy, wiary i miłości, do ofiarnego czynu i odpowiedzialności za dobro wspólne. Dlatego edukacja patriotyczna obejmować musi całą osobę (intelekt, wola, uczucia, sumienie) i z takim celem podejmować należy pracę formacyjną. Zespołową, bo patriotyzm jest nie tylko postawą jednostki, ale przede wszystkim wspólnoty. Jan Paweł II 29 października 1990 r. na audyencji dla uczestników rzymskiego spotkania Kraj–Emigracja powiedział, że „Chodzi o kształtowanie w narodzie zdrowego ducha patriotyzmu. Ojczyzna to jest dziedzictwo, które nie tylko obejmuje pewien zasób dóbr materialnych na określonym terytorium, ale nade wszystkim jest jedynym w swoim rodzaju skarbcem wartości i treści duchowych, czyli tego wszystkiego, co składa się na kulturę narodu. Kolejne pokolenia mistrzów, profesorów i studentów strzegły tego skarbcza i współtworzyły go, nawet za cenę wielkich ofiar. W ten właśnie sposób uczyły się patriotyzmu, czyli umiłowania tego, co ojczyste, co jest owocem geniuszu przodków i co wyróżnia spośród innych ludów, a co równocześnie stanowi płaszczyznę spotkania i twórczej wymiany w wymiarze ogólnoludzkim. Każdy kraj potrzebuje świątłych patriotów, zdolnych do ofiar dla miłości ojczyzny i równocześnie przygotowanych do twórczej wymiany dóbr duchowych z narodami jednoczącej się Europy”. Prawdziwy patriotyzm nakazuje kochać swój naród i wszystkie jego wartości, ale równocześnie szanować wartości

⁷ Jan Paweł II, *Prawda siłą pokoju*, XIII Światowy Dzień Pokoju — 1 stycznia 1980 r., AAS 71, 1979, 1572–1580, Typis Polyglottis Vaticanis, Citta del Vaticano 1979.

⁸ M. Włosiński, *Godność człowieka i narodu u podstaw współczesnego patriotyzmu polskiego*, [w:] *Pedagogiczna i etyczna odpowiedzialność. Pedagogická a etická zodpovednosť*, Wyd. WSHE, Włocławek 2008, s. 52–60.

innych narodów. Dlatego patriotyzm jest postawą otwartą, chce swój naród wzbogacać o inne autentyczne wartości. Prawdziwy patriotyzm stara się przyjmować postawę kompetentną i uczciwą wobec historii, wobec przeszłości. Patriotyzm dzisiaj oznacza również wychowanie do tego, by wszelkie podziały społeczne służyły trosce o dobro wspólne. Słowa: lud, naród i ojczyzna określają nie tyle pamięć, co wyrażają wspólnotową nadzieję⁹. Miłość ojczyzny żąda od człowieka starań o prawość moralną. Człowiek niemoralny może tworzyć wybitne dzieła sztuki, bo najważniejsze są talent i doświadczenie. Może nawet świetnie przysłużyć się ojczyźnie dzięki swoim zdolnościom. Jednak patriotyzm w sensie ścisłym nie jest dziełem sztuki, tylko cnotą, jego fundamentem musi być prawość moralna. Patriotyzm domaga się szczególnie: wierności i ofiarności, poznania i poszanowania godności każdego człowieka i narodu. Patriotyzm jest nie tylko jednym z fundamentów wolnego kraju, kluczem do zrozumienia historii walki o wolność i dobrobyt, ale także podstawą do budowania nowoczesnej tożsamości. Tylko narody szanujące swoją historię i tradycję mogą tworzyć mocną wspólnotę europejską¹⁰. Od rodzinnego wychowania na tym polu zależą postawy młodych ludzi, którzy w przyszłości jako dorośli przejmą odpowiedzialność za kraj, Europę i świat. Uczył Jan Paweł II, że tak, jak nie można kochać wszystkich ludzi na świecie, jeśli najpierw nie nauczy się człowiek kochać swoich bliskich i samego siebie, tak też nie można być dobrym obywatelem świata, jeśli najpierw nie jest się dobrym obywatelem własnej ojczyzny i jeśli nie następuje coraz dojrzalsza integracja z własnym narodem¹¹.

O tożsamości patriotycznej Jana Pawła II jako drodze ku prawdzie i wolności świadczy jego sławna apologia patriotyzmu, jaką wypowiedział 2 czerwca 1980 r. w UNESCO: „Strzeżcie wszystkimi dostępnymi wam środkami tej podstawowej suwerenności, którą każdy naród posiada dzięki swej kulturze. Strzeżcie jej jak żrenicy oka dla przyszłości wielkiej rodziny ludzkiej. Strzeżcie! Nie dopuszczajcie, aby ta podstawowa suwerenność stawała się łupem jakichkolwiek interesów politycznych czy ekonomicznych. Nie dopuszczajcie, aby padła ofiarą różnego rodzaju totalitaryzmów, różnego rodzaju imperializmów czy hegemonii, dla których człowiek liczy się tylko jako przedmiot dominacji, a nie jako podmiot własnego człowieczego bytowania. Dla których i naród, własny lub cudzy, liczy się tylko jako przedmiot dominacji i różnorodnych interesów, a nie jako podmiot suwerenności,

⁹ J. Tischner, *Naród i jego prawa*, [w:] *Oświecenie dzisiaj. Rozmowy w Castel Gandolfo*, pod red. K. Michalskiego, Kraków 1999, s. 107.

¹⁰ J. Biela, *Spišská Kapitula*, [w:] *W pedagogicznej służbie...*, s. 257–265.

¹¹ Jan Paweł II, *Chcesz służyć sprawie pokoju — szanuj wolność*, XIV Światowy Dzień Pokoju — 1.01.1981, AAS 72, 1980, 126–1269, Libreria Editrice Vaticana, Citta del Vaticano 1980.

wynikającej z jego własnej autentycznej kultury. Czyż nie brak na mapie Europy i świata narodów, które mają swoją wspaniałą historyczną suwerenność płynącą z własnej kultury, a równocześnie są pozbawione pełnej suwerenności". Istotnie ważna dla duchowej tożsamości jest przynależność do narodu.

Prawo i obowiązek rodziców do wychowywania

Autorytet w rodzinie jest służbą miłości. Osoba z autorytetem szanuje godność osobistą, stan, uzdolnienia, powołanie i posłannictwo każdego z członków rodziny¹². W rodzinie będącej jednością organiczną istnieje między rodzicami a dziećmi węzeł miłości. Przejawia się on w atmosferze przyjaźni rodzinnej i we wzajemnej współpracy zmierzającej do dobra wszystkich. Nawet wtedy, gdy wewnątrz wspólnoty rodzinnej nie ma faktycznych przepisów prawnych, które określałyby wizję wzajemnych stosunków, sama miłość budzi w rodzicach poczucie obowiązku i troski o rozwój cielesny, intelektualny, uczuciowy, moralny i religijny ich dzieci oraz w zakresie budowania podstaw odpowiedniego zabezpieczenia ich przyszłości. Dzieci mają obowiązek okazywania szacunku i posłuszeństwa rodzicom oraz współpracy w dziedzinie dobrego funkcjonowania rodziny przez miłość. Muszą w sposób konkretny pomagać członkom rodziny, zwłaszcza rodzicom albo innym krewnym¹³. Społeczeństwo może i musi dbać o to, by były zapewnione warunki do wypełniania wzajemnych obowiązków w kręgu rodzinnym, wyrównywania braków i naprawiania błędów, poprzez odpowiednie prawo rodzinne. A wszystko to w zgodzie z charakterem, podstawowymi cechami i posłannictwem podstawowej wspólnoty, jaką jest rodzina¹⁴. Zadanie wychowywania sięga swymi korzeniami do początkowego powołania małżonków. Przez to, że w miłości i z miłości przekazują życie nowemu człowiekowi mającemu w sobie powołanie do wzrostu i rozwoju, rodzice biorą na siebie obowiązek skutecznej pomocy dziecku, aby mogło żyć pełnią życia ludzkiego. Na jakość kultury wychowania w rodzinie ma także nie mały wpływ ilość poświęconego sobie czasu. Ofiarowany drugiemu człowiekowi staje się dobrodziejstwem, bo dzięki niemu kształtuje się i rozwija osobowość młodego człowieka. Właściwie rozumiana i przeżywana kultura

¹² Ś. Wojtek, *Wychowanie w rodzinie jako służba przyszłości Kościoła i świata w nauczaniu Jana Pawła II*, [w:] *Wizja pedagogiczna Jana Pawła II dla współczesnej edukacji*, pod red. M. Włosińskiego, Wyd. WSHE, Włocławek 2009, s. 217–230.

¹³ M. Włosiński, *Obyczaje rodzinne wczoraj i dziś. Wymiar etyczny*, „Kalendarz Rolników”, Włocławek 2005, s. 69–71.

¹⁴ Jan Paweł II, Encyklika „*Veritatis splendor*”, Watykan 1993, p. 84.

wychowania rodzinnego, nie tłumi, jak niektórzy uważają samodzielności w dziecku, lecz odwrotnie — pozwala mu współuczestniczyć, w poczuciu odpowiedzialności za drugich, w podejmowaniu decyzji, a także uczy cnoty umiejętności oceny zarówno swych sukcesów, jak i niepowodzeń. Ogromny wpływ na jakość wychowania mają przyjęte przez rodziców systemy wartości — odpowiednio dobrane, przemyślane i we właściwy sposób propagowane. Niewątpliwie elementem najbardziej przekonującym jest życie samych rodziców, ich sposób działania w konkretnych życiowych sytuacjach, a także kultura wzajemnego do siebie odnoszenia. Jakość tych czynników jest o tyle ważna, że dziecko, jak każda zresztą osoba, nie przyjmuje automatycznie podanych wzorów czy modeli, lecz wybiera takie, które mu są w stanie zapewnić maksimum rozwoju osobowościowego. Rodzice, którzy świadomie realizują w życiu swego dziecka proces wychowawczy, muszą pamiętać, że aby ich dziecko stało się człowiekiem odpowiedzialnym, musi nauczyć się zachowywać równowagę pomiędzy prawami i obowiązkami. By móc osiągnąć ten trudny cel, pierwszymi, którzy winni sobie stawiać wymagania, powinni być oni sami. Jest to o tyle istotne, że każdy człowiek jest ze swej natury niesłuchanie czuły na wszelkie rozbieżności, fałsze czy kłamstwa, zwłaszcza te, które mają miejsce w życiu osób mu bliskich.

Prawo i obowiązek rodziców do wychowywania uważane są za *podstawowe*, ponieważ wiążą się one z przekazywaniem życia. Są one *naturalne* i *pierwotne*, bo to, co buduje się na wzajemnych stosunkach pełnych miłości między rodzicami i dziećmi, stanowi podstawę wszelkiej działalności wychowawczej. Są one także *niezastąpione* i *nieodbieralne*, dlatego nie można ich w pełni powierzyć innym i nikt nie może rościć sobie do nich żadnego prawa. Obok tych właściwości nie wolno zapominać o najważniejszym elemencie obowiązku wychowawczego rodziców — o miłości ojcowskiej i macierzyńskiej, która w dziedzinie wychowania osiąga swój szczyt w pełnej i doskonałej służbie życiu. Miłość rodzicielska jest *źródłem* i *duszą* wychowania. Stanowi więc normę określającą i inspirującą konkretne działania wychowawcze i ubogaca je czułością, bezinteresownością i ofiarnością, które są najcenniejszymi owocami prawdziwej miłości¹⁵. Choć dzisiaj istnieje na drodze działań wychowawczych wiele przeszkód, rodzice muszą mocno i ufnie wychowywać swoje dzieci prowadząc ich ku podstawowym wartościom życiowym. To od rodziców dzieci mają się dowiedzieć, że wartość człowieka wynika z tego, kim on jest, a nie z tego, co posiada¹⁶. Rodzina jest pierwszą i podstawową szkołą cnot społecznych. Jako wspólnota miłości odkrywa w dawaniu siebie szczególne prawo, które ją prowadzi i pomaga jej wzrastać. Owo dawanie siebie, które pobudza miłość wzajemną

¹⁵ Jan Paweł II, „Familiaris consortio”, p. 36.

¹⁶ Jan Paweł II, „Evangelium vitae”, p. 2.

małżonków, jest stawiane za wzór i normę także dawaniu siebie w ramach wzajemnych stosunków między braćmi i siostrami we wspólnocie ludzkiej, w różnych grupach i pokoleniach. Dawanie siebie jest wyrazem odpowiedzialnego uczestnictwa w radosnych i bolesnych chwilach rodziny i stanowi najbardziej stabilną i efektywną metodę wychowawczą w celu aktywnego zaangażowania dzieci w ramach szerszego kręgu społecznego¹⁷. Wychowanie do miłości i do dawania siebie jest także nieodzownym warunkiem przekazania dzieciom jasnego i mądrego wychowania seksualnego w rodzinie. Dziś zauważa się w kulturze w znacznym stopniu wulgaryzowanie ludzkiej płciowości, ponieważ wiąże się ją wyłącznie z egoistycznym przeżyciem cielesnym. Dlatego służba wychowawcza rodziców musi być mocno oparta na pełnej kulturze seksualnej. Płciowość jest bowiem bogactwem całej osobowości, ciała, uczuć i duszy, a jej wewnętrzne znaczenie przejawia dopiero w ofiarowywaniu się w miłości. Wartości moralne przeżywane w rodzinie łatwiej przenoszą się na dzieci. Pośród tych wartości duże znaczenie ma szacunek dla życia już od poczęcia, a w ogólności szacunek dla osoby ludzkiej każdego wieku i stanu. Młodemu należy pomagać w poznawaniu, poszanowaniu i zachowywaniu tych podstawowych wartości życia. Kolejnym przejawem patriotyzmu jest troska o rodzinę: tę, w której się wzrasta i tej, do której założenia człowiek się przygotowuje¹⁸. Silna rodzina jest niezawodną podstawą silnej ojczyzny. Zagrożona staje się ta ojczyzna, w której znaczna część obywateli to ludzie bezrobotni, źle wykształceni, niedbale pracujący, bierni. Podobnie w trudnej sytuacji znajduje się ta ojczyzna, w której przemysł jest przestarzały, która nie dysponuje nowoczesnymi technologiami, która musi importować drogie wytwory nowoczesnej myśli technicznej, a sama skazana jest głównie na sprzedawanie taniego surowca czy półproduktów¹⁹. Rodzina jest pierwszą szkołą patriotyzmu²⁰. Patriotą to ktoś, kto potrafi z podobnie myślącymi organizować skuteczne grupy nacisku, które sprawdzają na ile państwo chroni obywateli przed wszelkimi zagrożeniami, jak przed przestępczością i demoralizacją, na ile jest rozsądnie zorganizowane, na ile wspiera mądrą edukację, stwarza obywatelom szansę na solidne wykształcenie, chroni i promuje rodzinę oraz podstawowe wartości, takie jak miłość, prawda i odpowiedzialność²¹.

¹⁷ Jan Paweł II, „Familiaris consortio”, p. 37.

¹⁸ Jan Paweł II, *Rodzina źródłem pokoju dla ludzkości*, XXVII Światowy Dzień Pokoju — 1.01.1994, Libreria Editrice Vaticana, Citta del Vaticano 1993.

¹⁹ Jan Paweł II, *Wywiad kard. Karola Wojtyły z 21 czerwca 1978 roku*, [w:] *Nauczanie społeczne Kościoła integralną częścią jego misji*, Rzym 1996, s. 55.

²⁰ M. Włosiński, *Lefte, modello biblico della fede*, [w:] *Vita Minorum, Rivista Di Spiritualita E Formazione Francescana*, Venezia, Anno LXXVIII, 2007, nr 1, s. 169–174.

²¹ Jan Paweł II, *Poszanowanie mniejszości warunkiem pokoju*, XXII Światowy Dzień Pokoju — 1.01.1989, Libreria Editrice Vaticana, Citta del Vaticano 1988.

Wychowanie do szacunku i umiłowania własnej ojczyzny jest ważnym zadaniem wychowawczym rodziny, szkoły i Kościoła, zwłaszcza w dobie globalizacji. Tradycja, będąc pomostem między przeszłością i teraźniejszością, polega na przekazywaniu z pokolenia na pokolenie zjawisk historycznych, treści kulturowych, obyczajów, poglądów i wierzeń, sposobów myślenia i zachowania oraz norm postępowania wyróżnionych przez daną zbiorowość z całokształtu dziedzictwa kulturowego jako społecznie doniosłe dla teraźniejszości i przyszłości. Rodzina powinna podtrzymywać zwyczaje ojczyste, wyjaśniać ich sens oraz inspirować powstawanie nowych, budujących poczucie tożsamości²². Wychowanie patriotyczne łączy się z procesem wdrażania w kulturę²³. Kultura, będąc wyrazem współmyślenia i współdziałania ludzi, jest przede wszystkim dobrem wspólnym narodu i podporą jego życia duchowego²⁴. W Europie kultura ma od początku bardzo ścisły związek z chrześcijaństwem, dlatego aby właściwie rozumieć, uczyć i przekazywać kulturę, trzeba uszanować to powiązanie²⁵. Wśród cnót tych wymienić należy zwłaszcza ofiarność, wierność, praca i pracowitość, gościnność, poczucie dumy narodowej oraz szacunek dla symboli ojczystych: godła, sztandarów i pomników bohaterów narodowych.

Chcąc lokować w przyszłości szczytne uczucia patriotyzmu trzeba wybierać z przeszłości. Musi być to świadomy wybór. Trzeba poszukiwać swej tożsamości w sferze idei i moralnych wartości. Historyczna świadomość narodu jest pojęciem stałym, ale jej rozumienie ulega zmianom w zależności od czasu i przestrzeni. Trzeba wybrać te wartości, które pomogą przetrwać, ale i rozwijać się tu i teraz w tym miejscu geopolitycznym. Istotne są wartości, dzięki którym naród może się rozwijać: wolność i suwerenność narodu; prawo do własnej kultury narodowej; prawo do ziemi ojczystej; prawo do solidnej, rzetelnej i godnej pracy.

Wspomaganie rodziców w zakresie wychowania rodzinnego

Nadrzędnym celem pracy edukacyjnej w szkole jest wszechstronny rozwój ucznia poprzez harmonijną realizację zadań w zakresie nauczania,

²² Jan Paweł II, *Wolność religijna warunkiem pokojowego współżycia*, XXI Światowy Dzień Pokoju — 1.01.1988, Libreria Editrice Vaticana, Citta del Vaticano 1987.

²³ Jan Paweł II, *Pokój i młodzi idą razem*, XVIII Światowy Dzień Pokoju — 1.01.1985, Libreria Editrice Vaticana, Citta del Vaticano 1984.

²⁴ J. Salij, *Patriotyzm dzisiaj*, „Wychowawca”, nr 9 (165), Kraków 2006, s. 16.

²⁵ Jan Paweł II, *Z rozważań Jana Pawła II przed modlitwą Anioł Pański*, Les Combes 1991, [w:] *Kropki myśli Jana Pawła II*, Poznań 2005, s. 18.

kształcenia, umiejętności i wychowania. Istotnym celem tego etapu edukacyjnego jest wprowadzanie w świat wiedzy naukowej, wdrażanie ich do samodzielności, wspomaganie w podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru kierunku dalszej edukacji i przygotowanie do aktywnego udziału w życiu społecznym²⁶. Nieporównywalna z niczym wartość osoby ludzkiej wynika z jej szczególnej godności²⁷. Godność jest trwałą wartością człowieka. To ujęcie wymiaru osoby wskazuje na bardzo ważny cel wychowania, a zarazem osiągnięcie wychowawcze. Jest nim poszanowanie człowieka i jego godności, dlatego, że jest człowiekiem. To tłumaczy wiele podejmowanych przez nauczycieli działań pedagogicznych i wskazuje im kierunek pracy wychowawczej do osoby wychowanka. Osoba posiada zdolność do twórczego myślenia i działania, poznania prawdy i wolnego wyboru wartości.

Analiza treści zawartych w pedagogice kultury w ujęciu Jana Pawła II pozwala rozumieć, że podstawą edukacji jest integracja nauczania i wychowania²⁸. Dziedzictwo duchowe ludzkości, zakorzenione w nim wartości chrześcijańskie stanowią podstawę wychowania. Istotą wychowania jest przekazywanie dorobku kultury przyszłym pokoleniom dla zapewnienia ciągłości rozwoju ludzkości, wierności tym samym prawom, wartościom, zasadom przy jednoczesnym otwarciu się na to, co nowe i wartościowe²⁹. Istotne są kierunki wychowania: wychowanie ku wartościom uniwersalnym, wychowanie do wolności wyboru dobra, wychowanie do prawdy, wychowanie do tolerancji, wychowanie do miłości. Jan Paweł II jest wzorcem osobowym. Naśladowanie jest cechą różnicującą wzór osobowy od ideału osobowego. Do ideału się dąży, wzór natomiast się naśladuje. Ideał posiada pewne pożądane przymioty, wzór natomiast je uosabia. Ideał jest bardziej powiązany z pojęciami wartości i ideami, wzór osobowy przeciwnie, dotyczy konkretnej osoby i konkretnego jej życia, w którym te wartości się ujawniają, są reprezentowane i w nich żyją. Jan Paweł II to wzorzec osobowy i autorytet, do którego ciągle odwołuje się współczesna młodzież. Ona szuka wartości, by je realizować. Jan Paweł II jako niekwestionowany autorytet był i jest ich nośnikiem³⁰.

Jan Paweł II 14 czerwca 1999 r. w Łowiczu powiedział na temat wychowania i oświaty: „[...] drodze nauczyciele i wychowawcy. Młodzi was potrzebują. Oni poszukują wzorców, które byłyby dla nich punktem od-

²⁶ B. Śliwowski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 64.

²⁷ A. Szostek, *Wokół godności, prawdy i miłości*, Lublin 1998, s. 48.

²⁸ M. Šuráb, *Homília v kultúrnom a evanjelizačnom kontente inšpirovaná učením Jána Pavla II*, [w:] *Wizja pedagogiczna Jana Pawła II...*, s. 75–84.

²⁹ Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Przemówienie Jana Pawła II w siedzibie Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty i Kultury (UNESCO), 2 czerwca 1980 r.*, [w:] *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, Lublin 1988, s. 54–55.

³⁰ M. Włosiński, *Kształcenie i wychowanie człowieka w ujęciu Jana Pawła II*, [w:] *Świat wartości*, Wyd. WSHE, Włocławek 2009, s. 29–38.

niesienia. Oczekują odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań, jakie nurtują ich umysły i serca, a nade wszystko domagają się od was przykładu życia. Trzeba, abyście byli dla nich przyjaciółmi, wiernymi towarzyszami i sprzymierzeńcami w młodzieńczej walce. Pomagajcie im budować fundamenty pod ich przyszłe życie. Potrzeba szczególnej wrażliwości ze strony wszystkich, którzy pracują w szkole, aby stworzyć w niej klimat przyjaznego i otwartego dialogu. We wszystkich szkołach niech panuje duch koleżeństwa i wzajemnego szacunku, co było i jest charakterystyczne dla szkoły polskiej. Szkoła winna stać się kuźnią cnót społecznych tak bardzo potrzebnych naszemu narodowi. Trzeba, aby ten klimat przyczynił się do tego, by dzieci i młodzież mogły otwarcie przyznawać się do swoich przekonań religijnych i zgodnie z nimi postępować. Starajmy się rozwijać i pogłębiać w sercach dzieci i młodzieży uczucia patriotyczne i więź z Ojczyzną. Wyczulać na dobro wspólne narodu i uczyć ich odpowiedzialności za przyszłość. Wychowanie młodego pokolenia w duchu miłości Ojczyzny ma wielkie znaczenie dla przyszłości narodu. Nie można bowiem służyć dobrze narodowi, nie znając jego dziejów, bogatej tradycji i kultury. Polska potrzebuje ludzi otwartych na świat, ale kochających swój rodzinny kraj. Drodzy nauczyciele i wychowawcy, z uznaniem pragnę podkreślić wasz trud, jaki wkładacie w wychowanie młodego pokolenia. Serdecznie wam dziękuję za tę szczególnie ważną i trudną pracę. Dziękuję za waszą służbę Ojczyźnie. Sam mam osobisty dług wdzięczności wobec polskiej szkoły, wobec nauczycieli i wychowawców, których pamiętam do dzisiaj i modłę się za nich codziennie. To, co otrzymałem w latach szkolnych, do dzisiaj owocuje w moim życiu. Dobro młodego pokolenia niech będzie troską waszego życia i waszej pracy wychowawczej³¹.

Zakończenie

Jan Paweł II nalegał, aby została wprowadzona w życie jak najściślejsza współpraca między rodzicami — głównymi wychowawcami a ludźmi odpowiedzialnymi za wychowanie na różnych stopniach i formach³². Nie zapomniał wskazać, że niektóre emisje, relacje i programy zdrowej zabawy, audycje informacyjne i edukacyjne, będące dopełnieniem tego, co robi rodzina i szkoła, należy akceptować i przyjmować. Niestety, w niektórych państwach szerzą się bez oporu różne filmy i czasopisma propagujące

³¹ „L'Osservatore Romano”, wyd. polskie, nr 8 (215) 1999.

³² J. Bielyak, *Posolstvo Jána Pavla II. z Levoče*, [w:] *W pedagogickej službie...*, s. 59–69.

wszelkie możliwe formy gwałtu. Dziś społeczeństwa są wprost bombardowane przez relacje zagrażające zasadom moralnym i uniemożliwiający wytworzenie takiej atmosfery, w której można by było z powagą prezentować wartości godne osoby ludzkiej.

Streszczenie

Istotne są kierunki wychowania: wychowanie ku wartościom uniwersalnym, wychowanie do wolności wyboru dobra, wychowanie do prawdy, wychowanie do tolerancji, wychowanie do miłości. Wizja Jana Pawła II o rodzinie i jej wychowaniu została jasno zdeklarowana w całej jego posłudze Piotrowej. Z encyklik, listów i przemówień pobrzmiewa wola papieża, by na rodzinę patrzeć jak na wyjątkową wspólnotę wiary, nadziei i miłości, a więc wspólnotę przyszłości. Szkoła i Kościół pełnią służebną rolę wobec rodziny w zakresie wychowania ku wartościom. Szkoła dzisiejsza ma nie tyle przekazywać wiadomości, ile zapewnić pierwsze miejsce mądrości, wyrażającej się zdolnością do rozwiązywania życiowych problemów. Musi być bardziej zorientowana ku wartościom człowieczeństwa. Ojciec Święty Jan Paweł II uczył, że ludzie nauki powołani są do służby prawdzie w wymiarze społecznym. System wychowawczy nie może być narzucony z góry a praca wychowawcza musi czerpać swoje siły z trwałego systemu wartości. Sumienie pozwala odczytywać normy moralne, ale ich nie ustanawia. Prawda jest dana do odkrywania ludzkim rozumem, a nie do negocjowania.

Summary

Crucial elements of upbringing: upbringing towards universal values, upbringing towards the freedom in the choice of the common good, upbringing towards the truth, upbringing towards tolerance, upbringing towards love. The teaching of John Paul II regarding the family has always been one of the major concerns of his pontificate. Encyclicals, letters and speeches throughout his magisterium witness about his will of considering the family as a particular community of faith, hope and charity and, also, as a community of the future. As far as education to values is concerned, the school and the Church have always and will continue to fulfil this task, but nowadays school is not meant so much to pass on information, as much as it is called to educate to wisdom, which trains to the ability of solving life problems as well as to the ability of transmitting the values of humankind. Holy Father John Paul II taught that men of science are created to work for the truth in the social dimension. The teaching system can not be forced upon by the teaching body and the educational effort must take strength from a lasting value system. The conscience allows us to sense moral code but it does not enforce it. The University is supposed by a human brain but not to be negotiated.

Literatura

- Biełak J., *Posolstwo Jána Pavla II. z Levoče*, [w:] *W pedagogicznej służbie narodów*, pod red. M. Włosińskiego, Wyd. WSHE, Włocławek 2009.
- Biełak J., *Spišská Kapitula*, [w:] *W pedagogicznej służbie narodów*, Wyd. WSHE, Włocławek 2009.
- Dubisz S., *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 3, Warszawa 2003.

- Encyklopedia popularna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, wydanie XXIII.
- Jan Paweł II, *Chcesz służyć sprawie pokoju — szanuj wolność*, XIV Światowy Dzień Pokoju — 1.01.1981, AAS 72, 1980, 126–1269, Libreria Editrice Vaticana, Citta del Vaticano 1980.
- Jan Paweł II, Encyklika „*Veritatis splendor*”, Watykan 1993.
- Jan Paweł II, „*Evangelium vitae*”.
- Jan Paweł II, „*Familiaris consortio*”.
- Jan Paweł II, *Pokój i młodzi idą razem*, XVIII Światowy Dzień Pokoju — 1.01.1985, Libreria Editrice Vaticana, Citta del Vaticano 1984.
- Jan Paweł II, *Poszanowanie mniejszości warunkiem pokoju*, XXII Światowy Dzień Pokoju — 1.01.1989, Libreria Editrice Vaticana, Citta del Vaticano 1988.
- Jan Paweł II, *Prawda siłą pokoju*, XIII Światowy Dzień Pokoju — 1.01.1980, AAS 71, 1979, 1572–1580, Typis Polyglottis Vaticanis, Citta del Vaticano 1979.
- Jan Paweł II, *Rodzina źródłem pokoju dla ludzkości*, XXVII Światowy Dzień Pokoju — 1.01.1994, Libreria Editrice Vaticana, Citta del Vaticano 1993.
- Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Przemówienie Jana Pawła II w siedzibie Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty i Kultury (UNESCO)*, 2 czerwca 1980 r. [w:] *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, Lublin 1988.
- Jan Paweł II, *Wolność religijna warunkiem pokojowego współżycia*, XXI Światowy Dzień Pokoju — 1.01.1988, Libreria Editrice Vaticana, Citta del Vaticano 1987.
- Jan Paweł II, *Wywiad kard. Karola Wojtyły z 21 czerwca 1978 roku*, [w:] *Nauczanie społeczne Kościoła integralną częścią jego misji*, Rzym 1996.
- Jan Paweł II, *Z rozważań Jana Pawła II przed modlitwą Anioł Pański*, *Les Combes* 1991, [w:] *Krople myśli Jana Pawła II*, Poznań 2005.
- Salij J., *Patriotyzm dzisiaj*, „*Wychowawca*”, nr 9 (165), Kraków 2006.
- Sobol E., *Nowy słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Szostek A., *Wokół godności, prawdy i miłości*, Lublin 1998.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- Šuráb M., *Homília v kultúrnom a evanjelizačnom kontente inšpirovaná učením Jána Pavla II*, [w:] *Wizja pedagogiczna Jana Pawła II dla współczesnej edukacji*, pod red. M. Włosińskiego, Wyd. WSHE, Włocławek 2009.
- Tischner J., *Naród i jego prawa*, [w:] *Oświecenie dzisiaj. Rozmowy w Castel Gandolfo*, pod red. K. Michalskiego, Kraków 1999.
- Vojtek Š., *Wychowanie rodzinne jako warunek pedagogii człowieka w nauczaniu Jana Pawła II*, [w:] *W pedagogicznej służbie narodów*, Wyd. WSHE, Włocławek 2009.
- Vojtek Š., *Wychowanie w rodzinie jako służba przyszłości Kościoła i świata w nauczaniu Jana Pawła II*, [w:] *Wizja pedagogiczna Jana Pawła II dla współczesnej edukacji*, Wyd. WSHE, Włocławek 2009.

- Włosiński M., *Godność człowieka i narodu u podstaw współczesnego patriotyzmu polskiego*, [w:] *Pedagogiczna i etyczna odpowiedzialność. Pedagogická a etická zodpovednosť*, Wyd. WSHE, Włocławek 2008.
- Włosiński M., *Iefte, modello biblico della fede*, Vita Minorum, Rivista Di Spiritualita E Formazione Francescana, Venezia, Anno LXXVIII, 2007, nr 1.
- Włosiński M., *Kształcenie i wychowanie człowieka w ujęciu Jana Pawła II*, [w:] *Świat wartości*, Wyd. WSHE, Włocławek 2009, s. 29–38.
- Włosiński M., *Obyczaje rodzinne wczoraj i dziś. Wymiar etyczny*, „Kalendarz Rolników”, Włocławek 2005.
- Włosiński M., *Profezia etica e pedagogica, spirituale e pastorale Del Servo Di Dio Don Olin-to Marella*, Pontificia Studiorum Universitas A Sancto Thoma Aquinate in Urbe, Angelicum, volumen 84, 2007, Fasciculus 2.
- Włosiński M., *Tożsamość Jana Pawła II drogą ku prawdzie i wolności*, [w:] *Cywilizacyjna tożsamość europejska*, Wyd. PWSZ, Włocławek 2006.
- Włosiński M., *Znamiona etyki wychowawczej*, Wyd. WSHE, Włocławek 2009.
- Wójcik T., *Aktywny patriotyzm*, „Wychowawca”, nr 4/2003.

Ireneusz Pyrzyk

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

WYCHOWANIE I OPIEKA JAKO ISTOTNE CZYNNIKI ROZWOJU CZŁOWIEKA

Słowa kluczowe: zmiana; rozwój; wychowanie; opieka; czynniki świadome; czynniki nieświadome.

EDUCATION AND TUTELAGE THE ESSENTIAL ELEMENTS OF HUMAN DEVELOPMENT

Keys words: change; development; education; tutelage; conscious elements; unconscious elements.

Uwagi wstępne

Zmiana i rozwój każdego człowieka uzależnione są od wielu różnorodnych czynników, diagnoza których staje się warunkiem koniecznym zarówno dla teorii jak i dla praktyki życia społecznego. Źródła tych czynników są wielorakie — biologiczne, psychiczne i społeczne. Mamy wiele ich klasyfikacji ale generalnie możemy je podzielić dychotomicznie: na czynniki świadome i czynniki nieświadome. Właśnie wychowanie i opieka to przykłady świadomych czynników rozwoju człowieka, którym poświęcony jest ten artykuł. Do drugiej grupy czynników między innymi możemy zaliczyć następujące: biologiczne prawa rozwoju, dziedziczność, położenie geograficzne, kultura czy socjalizacja (mimo że niektórzy socjologowie uważają ją za czynnik nieświadomy jak i świadomy). Powyższy podział wydaje się uzasadniony, gdy zwrócimy uwagę na doniosłość prawidłowego rozwoju człowieka i jego znaczenie dla życia społecznego. Kiedy zatem mamy do czynienia ze zmianą w osobowości (szeroko rozumianej) człowieka? Czym jest rozwój? Czym jest wychowanie? Czym jest opieka? Czy wychowanie i opieka to świadome czy nieświadome czynniki rozwoju ludzkiej osobowości? Jakie jest ich znaczenie w rozwoju człowieka? Na te i inne pytania spróbujemy odpowiedzieć sobie w dalszej części naszych rozważań.

Zmiana, proces i rozwój — analiza pojęć

W każdej nauce dąży się do ścisłości, jednoznaczności i operatywności pojęć. Proces ten nazywamy **formalizacją języka**. Dzięki niemu dana nauka może operować określonymi wskaźnikami, normami czy wieloaspektowymi korelacjami. Nauki szczegółowe i formalne odznaczają się wysokim stopniem formalizacji języka. Inaczej ten problem przedstawia się na gruncie nauk społecznych, do których zaliczamy pedagogikę. „Z niezwykle złożonym problemem formalizacji języka mamy do czynienia w pedagogice. Nauka ta, podobnie jak i inne nauki społeczne, posiada charakter aksjologiczny i normatywny. W kręgu zainteresowań pedagogiki znajdują się nie tylko zjawiska wymierzalne za pomocą liczb i symboli, ale również jakościowe aspekty obiektywnej rzeczywistości i określone rodzaje wartości. Ścisłe ich określenie przy zastosowaniu jednoznacznych symboli, jak ma to miejsce np. w matematyce, fizyce, jest rzeczą trudną. Dlatego też w stosunku do terminologii pedagogiki nie można w pełni stosować ścisłej formalizacji pojęciowej”¹. Pedagogika, jak większość nauk, podstawowy zasób słów zawdzięcza językowi potocznemu. Dlatego ważnym jest, aby słowom tym nadać odpowiednie znaczenie naukowe i ścisłość. Jednym z głównych narzędzi uściślenia pojęć jest definicja, czyli wypowiedź określająca jakie jest znaczenie danego terminu. Termin definiowany nazywamy *definiendum* — jest to wyrażenie, którego sens nie jest znany lub nie jest dość wyraźnie określony. Budowana definicja służy ustaleniu jego znaczenia. Termin definiujący nazywamy *definiensem* — jest to wyrażenie, którego sens jest znany i za jego pomocą określamy definiowany termin. Ostatnim, trzecim składnikiem każdej definicji jest tzw. spójka definicyjna, łącząca *definiendum* z *definiensem* (nazywamy, jest to, znaczy to, wtedy i tylko wtedy). Na gruncie logiki wyróżniamy trzy zasadnicze typy definicji:

- definicje sprawozdawcze (analityczne),
- definicje projektujące (syntetyczne),
- definicje regulujące (stanowiące odmianę definicji projektujących, ich domeną są nauki stosowane, także pedagogika)².

Mówiąc o wychowaniu i opiece mamy na myśli zjawiska o charakterze długotrwałego procesu. Według Kazimierza Sośnickiego „Szereg zmian prowadzących do stanu, który uważamy, przynajmniej czasowo, za nowy i zakończony, nazywamy procesem. W tym znaczeniu mówimy o procesach

¹ E. Tabora-Marcjan, *Język naukowy, definiowanie i eksplikacje w pedagogice*, [w:] *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, pod red. S. Pałki, Kraków 1987, s. 26.

² Tamże, s. 28–29.

biologicznych [...], o procesach chemicznych [...], o procesach społecznych [...].³ Zatem proces jest pewnym ciągiem zmian zarówno o charakterze rozwojowym (konstruktywnym) jak i o charakterze zastoju (destruktywnym). Jeżeli dany proces osiąga nowy stan, wyższy pod względem swej wartości, to proces ten nazywamy rozwojem. „Ten wyższy poziom, który jest rezultatem procesu rozwojowego, posiada dwie właściwości występujące równocześnie: jedna z nich to większe wewnętrzne jego zróżnicowanie, czyli dyferencjacja (*differo* — z łac. różnić się), druga — to silniejsze złączenie zróżnicowanych składników w wyższą całość, czyli integracja (*integratio* — z łac. cały)⁴. Jeśli zaś proces ma charakter zastoju to brakuje w nim dyferencjacji i w związku z tym brak jest wyższej integracji. Rozwój może więc oznaczać rezultat pewnego procesu ale także ciąg zmian, prowadzących do tego rezultatu: „Dyferencjacja i integracja charakteryzują nie tylko rezultat całego procesu, ale występują też równocześnie w poszczególnych etapach prowadzących do tego rezultatu, a więc w ciągu przebiegu procesu rozwojowego. Stąd też termin ‘rozwój’ oznacza bądź sam proces rozwojowy, bądź rezultat tego procesu”⁵. Zatem do wychowania i opieki będziemy odnosić pojęcie procesu zarówno w sensie rezultatu, jak i w aspekcie działań rozumianych zarówno jako rozwój czy zastój.

Wychowanie i jego rola w rozwoju człowieka⁶

W literaturze przedmiotu spotykamy się z różnorodnym określeniem pojęcia „wychowanie”. Jednak z naszego punktu widzenia ważnym jest fakt, iż nie spotyka się definicji pedagogiki, która za przedmiot badań tej nauki nie uznawałaby zjawisk wychowania. Tak określa te relacje R. Schulz: „Tak więc tożsamość pedagogiki w relacji do zinstytucjonalizowanej praktyki edukacyjnej można określić następująco: wychowanie zajmuje się kształtowaniem osobowości ludzi, zwłaszcza przedstawicieli dorastającego pokolenia; natomiast pedagogika jest instrumentem intelektualnym praktyki (oczywiście w jakichś granicach narzędziem funkcjonalnie autonomicznym); zajmuje się ona rozwojem, pomnażaniem, wzbogacaniem kulturowych podstaw wychowania, pomnażaniem kulturowego instrumentarium edukacji, w celu podniesienia jej doraźnej efektywności oraz długofalowej

³ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967, s. 7.

⁴ Tamże, s. 8.

⁵ Tamże.

⁶ I. Pyrzyk, *Rozwój teorii i metod polskiej pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006.

adaptacyjności”⁷. Większość teoretyków wychowania tak właśnie określa przedmiot pedagogiki. Nie brakuje jednak reprezentantów zbyt szerokiego ujmowania przedmiotu badań tej dyscypliny naukowej (M. Winiarski), którzy oprócz wychowania zaliczają do niej również proces nauczania–uczenia się (dydaktyka) i opiekę (teoria opieki). Oba te procesy są zjawiskami ontycznie różnymi od wychowania i trudno byłoby zaliczać je do przedmiotu badań pedagogiki. Wprawdzie dydaktyka jako teoria nauczania od wieków stanowi jedną z subdyscyplin pedagogicznych. Biorąc jednak pod uwagę jej przedmiot i status teoretyczno-metodologiczny można zaryzykować stwierdzenie, że współcześnie spełnia ona wymogi autonomicznej dyscypliny naukowej i podobnie jak informatyka wyodrębniła się z nauk matematycznych tak dydaktyka dojrzała już do tego, aby wyodrębnić się z nauk pedagogicznych. Podobna sytuacja dotyczy teorii opieki z tą tylko różnicą, że jej stopień zaawansowania naukowego jest niewspółmiernie skromniejszy od dydaktyki. Rozumienie wychowania przez R. Schulza jako kształtowanie osobowości ludzkiej określają też inni pedagodzy: K. Sośnicki, S. Hessen, S. Palka, B. Suchodolski, R. Wroczyński, H. Muszyński. Generalnie w procesie definiowania pojęcia „wychowanie” zajmowane są dwa zasadnicze stanowiska, o których w swym dorobku mówił K. Sośnicki. Jedno z nich, reprezentowane przez większość współczesnych teoretyków, nadaje wychowaniu szerokie znaczenie. Inni zaś, stanowiący zdecydowaną mniejszość wśród pedagogów, pojmują wychowanie w znaczeniu wąskim. Czym zatem jest wychowanie (jaka jest jego istota)? Jak ma się ono do innych czynników rozwoju ontogenetycznego? Do jakich sfer osobowości się odnosi? Czy odnosi się do wszystkich kategorii wiekowych ludzi? Czy działania wychowawcze mają tylko charakter świadomy i celowy czy są to także działania nieświadome? Zanim spróbujemy odpowiedzieć sobie na postawione pytania przyjmijmy następujące określenie wychowania. Wychowanie jest odpowiedzialną i ciągłą, celową i świadomą działalnością podejmowaną przez wychowawcę (osoba lub grupa osób), której istotą jest kształtowanie osobowości i zachowań wychowanka (osoba lub grupa osób, przy uwzględnieniu odpowiedniego poziomu jego aktywności i odpowiedzialności) odnoszące się bezpośrednio do sfery emocjonalnej, zaś pośrednio do całej jego osobowości.

Tak rozumiany proces wychowania jak stwierdza R. Schulz dotyczy zwłaszcza „przedstawicieli dorastającego pokolenia”. Czyli w jakimś sensie wychowanie dotyczy też ludzi dojrzałych i w starszym wieku (andragogika) ponieważ proces rozwoju człowieka jest zawsze w swym przebiegu indywidualny. Zatem w różnym wieku mogą kształtować się różne cechy

⁷ R. Schulz, *Refleksje o tożsamości pedagogiki*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, pod red. H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1994, s. 102.

osobowości i nowe zachowania. W rozwoju ontogenetycznym człowieka przynajmniej niektóre cechy i zachowania nie są obligatoryjnie przypisane danemu okresowi rozwojowemu. Cechy, które dana osoba zinternalizuje w jednym okresie rozwojowym inna uczyni to w innym. W sformułowanej wyżej definicji możemy wskazać na następujące właściwości i zarazem esencjalną rolę procesu wychowania w rozwoju osobowości:

— **odpowiedzialność** — oznacza, że wychowawca ponosi całkowitą podmiotowo-kompensacyjną⁸ odpowiedzialność za powierzonych mu wychowanków (zwłaszcza w początkowych fazach rozwoju ontogenetycznego) i staje się reprezentantem ich wartości życiowych przy ciągle rozwijającej się ich samodzielności, tożsamości osobowej oraz odpowiedzialności (personalizm filozoficzny), każdy proces wychowania bierze swój początek w momencie powzięcia odpowiedzialności za wychowanka czy grupę wychowanków, jest to wyrażenie pewnej postawy, która imputuje świadomy i podmiotowy charakter wychowania,

— **ciągłość** — oznacza, że jest to proces długotrwały, trwający nieprzerwanie przez wiele lat, efekty procesu wychowania dotyczące dzieci i młodzieży często widoczne są dopiero w okresie dorosłości, nie jest on zatem pomocą czy wsparciem, które cechuje doraźność i krótkotrwałość; pomocowy aspekt pojęcia opieki, wychowania i nauczania szczególnie widoczny jest na gruncie literatury amerykańskiej, z której coraz częściej i szerzej korzysta polska pedagogika z różnymi niestety skutkami, zwłaszcza pozornymi — już Helena Radlińska wskazywała na ontyczną i pojęciową odrębność wychowania i opieki od pomocy czy wsparcia,

— **celowość i świadomość** — odróżnia ten proces od pozostałych czynników rozwoju człowieka (uwarunkowania genetyczne, dziedziczność, socjalizacja, biologiczne prawidłowości rozwoju i inne); wskazuje na podmiot wychowania, którego świadomość pedagogiczna ma w tym procesie szczególne znaczenie; ostatecznie wskazuje nam realne, często bardzo ograniczone rozwojowe możliwości wychowania w porównaniu do genetyki czy socjalizacji. K. Sośnicki i S. Hessen twierdzili, iż proces wychowania to również działania nieświadome a „Pedagogika nie jest niczem innym, jeno uświadomieniem sobie wychowania, procesu, który nas wszystkich dotyczy i jest nam już wszystkim nieświadomie znany”⁹. K. Sośnicki z kolei wyróżniał dwa skrajne rozumienia wychowania: wychowanie jako czynność oraz wychowanie jako proces i rozwój. To pierwsze ma charakter świadomy i urabiający (tradycyjne), to drugie zaś jest rozwojem od wewnątrz, naturalnym bez udziału wychowawcy (postępowe)¹⁰. O samych celach zaś S. Hes-

⁸ Wyróżniamy dwa rodzaje odpowiedzialności: przedmiotową — za coś, za jakiś przedmiot, zbiór rzeczy, oraz podmiotowo-kompensacyjną — za drugą osobę lub grupę osób.

⁹ S. H e s s e n, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1935, s. 13.

¹⁰ K. S o ś n i c k i, *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949, s. 7–8.

sen powiedział: „Cele te nie powinny być zakończone, lecz otwarte, nie powinny być dane, lecz zadane, wymagać nieprzerwanej odnowy życia, jego nieustannego ruchu i rozwoju”¹¹. Dylemat rozumienia wychowania jako procesu nieświadomego jest wciąż aktualny w literaturze pedagogicznej ale wtedy wychowanie może być utożsamione z socjalizacją, naturalnymi prawami rozwoju czy warunkami przyrodniczo-geograficznymi, z drugiej strony uwzględnianie w procesie wychowania prawidłowości rozwoju psychofizycznego jest koniecznym elementem świadomego procesu wychowania i nie odbiera temu procesowi elementu celowości, jak zatem ustosunkować się do jednoznacznych stwierdzeń w tym zakresie K. Sośnickiego i S. Hessena?

— **kształtowanie osobowości i zachowań wychowanka** (jednostki czy grupy) — stanowi istotę i *eidós* procesu wychowania (ale także innych czynników zarówno świadomych, jak i nieświadomych) i co do którego większość teoretyków jest zgodna w przeciwieństwie do poprzedniej właściwości; jest ono bezpośrednio związane z wymiarem aksjologicznym wychowania; powinno uwzględniać aktywność wychowanka proporcjonalną do jego etapu rozwoju ontogenetycznego, wymagania stawiane w procesie wychowania koniecznie powinny uwzględniać fazę rozwoju psychofizycznego wychowanka, co stanowi jeden z warunków powodzenia procesu wychowania,

— **bezpośredniość i pośredniość oddziaływań** — dotyczy dwóch płaszczyzn: pierwszej, gdzie proces wychowania dotyczy bezpośrednio sfery emocjonalno-wolicjonalno-decyzyjnej wychowanka, o czym mówił w swej pedagogii K. Sośnicki, nawiązując do jednego z głównych założeń nurtu pajdocentrycznego na przełomie XIX i XX w. w Europie (J. Korczak); pośrednio zaś proces wychowania odnosi się do całej osobowości wychowanka co pedagogika socjalistyczna lubiła enigmatycznie nazywać „wszechstronnym rozwojem osobowości” jako najwyższy cel ówczesnego wychowania, drugiej, gdy mamy do czynienia z bezpośrednimi działaniami osobowego wychowawcy wobec wychowanka oraz pośrednio poprzez różnego rodzaju dobra kultury, bez udziału osobowego wychowawcy w bezpośrednim kontakcie z wychowankiem.

Jak wskazano na początku rozdziału pierwszego, w każdej nauce dąży się do jasności, jednoznaczności i operacyjności pojęć. Jeśli chodzi o tę ostatnią cechę to nie jest ona wyrażona bezpośrednio (*expresis verbis*) w definicji ale operatywność pojęcia „wychowanie” wyraża szczególnie jego aksjologia a bliżej wartości, których realizacja zawiera się w istocie tego procesu. „[...] w dobie kryzysu wartości jednego rodzaju i formowania się nowej aksjologii życia społecznego, istotne pytania odnoszące się do tożsamości pedagogiki jako nauki dotyczą jej podstaw aksjologicznych. Z powodów

¹¹ Tamże, s. 15.

trudnych do ustalenia, ale najprawdopodobniej na skutek własnej niedojrzałości, pedagogika w Polsce była uprawiana i rozumiana bądź jako nauka dworska bądź jako opozycyjna. Potrzebowała albo pana, któremu należało służyć, albo wroga, z którym należało walczyć. Ta dwojaka optyka, w istocie uzupełniająca się, stanowiła o swoistym klimacie uprawiania pedagogiki w Polsce, zwłaszcza w ostatnich kilkunastu latach. Jako rozwiązanie dla tych patologicznych postaw i zachowań rysuje się koncepcja pedagogiki jako dyscypliny naukowej dojrzałej i autonomicznej, uprawianej w sposób społecznie odpowiedzialny, intelektualnie rzetelny i wiarygodny; dyscypliny autentycznej, a nie fasadowej; społecznie zaangażowanej, ale nie uzależnionej ideologicznie i politycznie, stroniącej od demagogii, jałowego krytycyzmu i pustej frazeologii, nie miotającej się między megalomanią a poczuciem niższości, nie podlegającej frustracjom, ceniącą kompetencje i wiarygodność intelektualną zamiast przynależności partyjnej¹². Wokół pojęcia wychowania nadal mamy do czynienia z wieloma kwestiami dyskusyjnymi, które można wyrazić w następujących pytaniach: Czy proces wychowania ma charakter tylko świadomy i celowy, czy są to także zjawiska o charakterze nieświadomym (K. Sośnicki, S. Hessen)? Jeżeli zaliczymy do niego również zjawiska o charakterze nieświadomym to jak ma się owo pojęcie do innych czynników rozwoju człowieka (socjalizacja, dziedziczność, naturalne prawa rozwoju)? Czy odnosi się on (proces wychowania) do całej osobowości człowieka czy tylko do jakiejś jego sfery? Czy wychowanie jest pewną formą pomocy czy zjawiskiem tożsamym o wyrazistym desygnacie (aspekt ontologiczny i epistemologiczny)?

Opieka i jej rola w rozwoju człowieka

Drugim czynnikiem o zasadniczym znaczeniu dla rozwoju człowieka jest opieka. Mimo że jak wskazywaliśmy przy omawianiu ontycznych aspektów, opieka jest desygnatowo różna od wychowania (F. Kowalewski) to jej teoretyczna refleksja już od wielu lat zawiera się w refleksji naukowej o charakterze *stricte* pedagogicznym. Do tej pory wielu pedagogów nie tylko zalicza opiekę do rzeczywistości pedagogicznej (M. Winiarski) ale wprost utożsamia ją z wychowaniem (M. Jakubowski, Z. Dąbrowski) lub nierozzerwalnie z nim wiąże (proces opiekuńczo-wychowawczy, H. Radlińska, I. Jundziłł, J. Maciaszek). Trzeba również zwrócić uwagę na fakt, iż poszukiwanie i interpretacja pojęcia „opieki” jest dokonywana przez sa-

¹² R. Schulz, *Refleksje o tożsamości pedagogiki...*, s. 104–105.

nych pedagogów i nietrudno o nadawanie temu pojęciu wychowawczego charakteru. Taka sytuacja nie sprzyja poprawnemu rozwojowi teoretycznej refleksji nad opieką, która wchodzi w relacje również z innymi dziedzinami rzeczywistości (prawo, praca socjalna, gospodarka, zdrowie). Potrzebna jest zatem odrębna, autonomiczna dziedzina wiedzy — teoria opieki. Podobnie jak przy pojęciu „wychowania” należy dążyć w określeniu pojęcia „opieki” do przejrzystości, jednoznaczności i operacyjności tego ważnego terminu. Jeden z przedstawicieli alternatywnego rozumienia opieki tak określa ów problem: „Dla badań empirycznych — a takie głównie zamierza się podejmować wobec zjawiska opieki — cele te zawierają się w postulacie, by badane zjawisko stało się (mogło się stać) przedmiotem pomiaru. Dla potrzeb tych badań można więc sformułować oczywisty postulat, by badane zjawisko zostało zdefiniowane w kategoriach mających sens empiryczny, tj. dało się zoperacjonalizować. Dla badań pedagogicznych, jeśli mają być ‘czymś więcej’ niż tylko badaniami empirycznymi, niezbędne jest zgłoszenie dodatkowego postulatu, a mianowicie, by definicja pojęcia dziedziny (przedmiotu) badań miała ponadto sens optymalizacyjny, tj. by kategorie definiujące pojęcie nie tylko mogły być przekształcane w zmienne (mogły zostać zoperacjonalizowane), ale też, by niektóre przynajmniej z tych zmiennych były zmiennymi decyzyjnymi (manipulowalnymi)”¹³. Przystępując do sformułowania pojęcia „opieki” należy mieć owe uwagi na względzie, tym bardziej, że pedagogika jest nauką empiryczną, stosowaną i operacjonalizacja podstawowych dla niej pojęć jest sprawą niesłychanie doniosłą. Przypomnijmy, że analizując różne koncepcje rozumienia opieki poszczególni ich autorzy wskazywali następujące elementy w definiensach definicji opieki:

- zaspokajanie potrzeb (J.Cz. Babicki, H. Radlińska, A. Kamiński, Z. Dąbrowski),
- ochrona przed zagrożeniem (A. Kelm),
- tworzenie warunków rozwoju i wychowania (J. Maciaszek),
- rozwiązywanie sytuacji życiowych (H. Muszyński, B. Smolińska-Theiss, F. Kowalewski).

Najsilniej na gruncie polskiej pedagogiki reprezentowane jest stanowisko pierwsze i ostatnie. Wydaje się, że definicja opieki powinna pójść w kierunku tego ostatniego i uwzględnić w definiensie zarówno czynności warunkujące zaspokajanie potrzeb, jak i rozwiązywanie trudnych sytuacji życiowych, które są konsekwencją frustracji potrzeb; niemożności ich zaspokojenia, ich niezaspokojenia lub niewłaściwego zaspokojenia. Oba te elementy (wyrażone w definiensie) nie są sprzeczne ze sobą i nie wykluczają się nawzajem. Mogą one uczynić definicję opieki pełniejszą i bardziej

¹³ F. Kowalewski, *Kontrowersje wokół pojęcia opieki*, [w:] *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, pod red. Z. Dąbrowskiego, Zielona Góra 1995, s. 55.

wyrazistą poprzez ukazanie jej personalistycznego wymiaru. Zatem opieka jest działalnością odpowiedzialną, ciągłą i celową, której istota polega na tworzeniu warunków do zaspokajania potrzeb opiekuńczych podopiecznego (przy uwzględnieniu odpowiedniego poziomu jego aktywności i odpowiedzialności) i tym samym na wspomaganiu go w rozwiązywaniu jego trudnych sytuacji życiowych.

Tak sformułowana definicja opieki odchodzi od jednostronnego, tradycyjnego rozumienia opieki a idzie w kierunku jego syntezy z rozumieniem alternatywnym. Charakteryzuje się ona następującymi właściwościami:

— **odpowiedzialność** — podobnie jak wychowanie opieka jest działalnością opartą na odpowiedzialności kompensacyjno-podmiotowej opiekuna za podopiecznego, jednak z uwzględnieniem jej także po stronie podopiecznego, relatywnie do jego faz rozwojowych, ten aspekt korelacji działań opiekuńczych do poziomu rozwoju psychofizycznego podopiecznego jest ściśle związany z następstwami wychowawczymi, opieka i wychowanie wchodzi ze sobą we wzajemne relacje — bardzo korzystne, ale i niekorzystne dla rozwoju człowieka,

— **ciągłość i celowość** — opieka jest procesem ciągłym, nie jednorazowym i krótkotrwałym lecz rozłożonym w czasie (np. ontogeneza) i tym zasadniczo różni się od pomocy czy ratownictwa (H. Radlińska, Z. Dąbrowski¹⁴); opieka jest także działalnością celową i świadomą, w tych aspektach jest bardzo podobna do wychowania,

— **potrzeby opiekuńcze w aspekcie warunkowania ich zaspokajania** (od wzięcia odpowiedzialności za podopiecznego po dostarczenie podopiecznemu przedmiotu potrzeby i regulowanie jej), wprawdzie nazwa budzi uzasadnione semantyczne wątpliwości, ale przyjęła się w terminologii pedagogiki opiekuńczej w przeciwieństwie do terminu zaproponowanego przez Z. Dąbrowskiego „potrzeby ponadpodmiotowe”, chodzi tutaj o te potrzeby, których człowiek (grupa ludzi) nie potrafi samodzielnie zaspokoić i regulować w trakcie swego ontogenetycznego rozwoju¹⁵. Autor odchodzi tutaj od pojmowania opieki jako „zaspokajania potrzeb”. Słusznie twierdzą przedstawiciele pedagogiki alternatywnej, iż opieka nie polega na zaspokajaniu potrzeb, albowiem sam fakt zaspokojenia potrzeby zawsze leży po stronie aktywności podopiecznego — nie można za kogoś zaspokoić jego potrzeb. Chodzi tutaj o tworzenie warunków do zaspokajania potrzeb i uwzględnianie w tym procesie zakresu i poziomu aktywności i samodzielności życiowej podopiecznego zgodnie z personalizmem filozoficznym. Ele-

¹⁴ Zob.: H. Radlińska, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1961, s. 339–344; Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1, Olsztyn 1997, s. 65–69.

¹⁵ Ze względu na zdolność człowieka do samodzielnego zaspokojenia potrzeb możemy dokonać dychotomicznego podziału na potrzeby, które jednostka potrafi samodzielnie zaspokoić oraz te, których nie potrafi samodzielnie zaspokoić.

ment potrzeb opiekuńczych staje się tutaj czynnikiem, powodującym zaistnienie trudnych sytuacji życiowych i w tym aspekcie potrzeby opiekuńcze nadają definicji opieki charakteru operacyjnego (empirycznego),

— **trudne sytuacje życiowe** — to drugi element nadający empiryczny charakter pojęciu „opieka”, tak mówi o nim F. Kowalewski: „Wielu ludzi w różnych sytuacjach życiowych, z różnych powodów może być niezdolnych do spełnienia tych warunków. Wówczas, aby taka sytuacja mogła być rozwiązana, muszą wkroczyć w proces rozwiązywania tej sytuacji osoby drugie. Jeśli w rozwiązywaniu jakiejś sytuacji życiowej jakiejś jednostki uczestniczy ktoś inny w roli współrozwiązującego w dowolnym zakresie sytuację owej jednostki dla samego tego rozwiązania, wówczas można mówić o wystąpieniu aktu opieki. W akcie tym występują dwie strony: podopieczny (‘niezdolny’ podmiot sytuacji) i opiekun (‘zdolny’ uczestnik sytuacji). Można zatem skrótowo powiedzieć, że opieka (*cura*) to zamierzony udział opiekuna (kuratora) w rozwiązywaniu sytuacji życiowych podopiecznego (kuratusa)¹⁶.

Opieka jest ontycznie różnym od wychowania czynnikiem rozwoju człowieka. Jest jednak wobec niego pierwotna zarówno w ontogenezie jak i w filogenezie.

Uwagi końcowe

Opieka i wychowanie to bardzo ważne czynniki rozwoju człowieka. Tym bardziej, że są to procesy oddziaływania celowego, często zlokalizowane instytucjonalnie. Z reguły więcej uwagi poświęcamy czynnikom rozwoju człowieka o charakterze biologicznym czy przyrodniczo-geograficznym. Wychowanie i opieka są ważne nie tylko jako desygnaty odrębne, swoiste, ale także poprzez wzajemne relacje, jakie tworzą w rozwoju osobniczym człowieka. Często są to relacje nierozzerwalne, naturalnie powstające i realizujące się dla dobra i powodzenia rozwoju. Ich świadomy i celowy charakter powoduje, że nie są to czynniki łatwe w praktycznej realizacji i często ich wpływ jest o wiele słabszy aniżeli wpływ czynników nieświadomych, jak chociażby socjalizacji.

¹⁶ F. Kowalewski, *Kontrowersje wokół pojęcia opieki...*, s. 67.

Streszczenie

Pośród różnorodnych czynników rozwoju człowieka wychowanie i opieka jawią się jako jedne z najważniejszych. Przez wiele setek lat ze sobą utożsamiane i stosowane synonimicznie. W ostatnich latach nabierają istotnego znaczenia nie tylko jako działania praktyczne, ale również jako naukowe pojęcia ontycznie różne. Mimo swej różnorodności bardzo często współwystępują ze sobą tworząc różnego rodzaju związki. Praktyka pedagogiczna pokazuje ich wzajemną zależność, ale i odrębność. Niektórzy przedstawiciele pedagogiki nawet łączą oba te czynniki w nierozzerwalny proces opiekuńczo-wychowawczy (I. Jundziłł, J. Maciaszek, M. Jakubowski).

Summary

Among different elements of human development education and tutelage are more important. Last years these conceptions are very important not only for practice but also different ontological conceptions. Education and tutelage create different relations. Some of Polish pedagogy scientists association education and tutelage together call education — tutelage process.

Literatura

- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1, Olsztyn 1997.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1935.
- Kowalewski F., *Kontrowersje wokół pojęcia opieki*, [w:] *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, pod red. Z. Dąbrowskiego, Zielona Góra 1995.
- Pyrzyk I., *Rozwój teorii i metod polskiej pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006.
- Radlińska H., *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1961.
- Schulz R., *Refleksje o tożsamości pedagogiki*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, pod red. H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1994.
- Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- Sośnicki K., *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949.
- Tabora-Marcjan E., *Język naukowy, definiowanie i eksplikacje w pedagogice*, [w:] *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, pod red. S. Palki, Kraków 1987.

Andrzej Aftański

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

WYBRANE DYLEMATY WYCHOWANIA SZKOLNEGO W ŚWIECIE KRYZYSU WARTOŚCI

Słowa kluczowe: wychowanie; szkoła; współczesny świat; kryzys wartości; zagrożenia medialne; wychowanie szkolne; wychowanie przez pracę.

CERTAIN DILEMMAS OF SCHOOL UPBRINGING IN THE WORLD OF THE VALUES CRISIS

Key words: upbringing; school; modern world; crisis of values; mass media threats; school upbringing; education through work.

Współczesne wychowanie boryka się ze szczególnie wieloma problemami. Nigdy jeszcze bowiem świat nie był równie skomplikowany jak obecnie. Stopień złożoności życia człowieka współczesnego wydaje się być proporcjonalny do rozwoju cywilizacyjnego, do rozwoju nauki, która otwiera przed człowiekiem wciąż nowe horyzonty, poszerza możliwości działania jednostki ludzkiej, wyznacza nowe granice jej wolności, ale jednocześnie w niedostrzegalny sposób zniewala człowieka. Ta sama nauka staje się też często bezradna wobec negatywnych zjawisk społecznych, które występują w nasileniu większym niż w poprzednich epokach.

Brutalizacja życia, przemoc, bezdusność społeczna, tolerancja dla kłamstwa, oszustwa, bylejakości, ambiwalencji moralnej to zjawiska, z którymi przychodzi nam spotykać się coraz częściej i w coraz większym zakresie. Mnogość negatywnych zachowań, dla których jakże często społeczeństwo zbyt łatwo znajduje usprawiedliwienie, dotyka szczególnie dotkliwie młode pokolenie, wyjątkowo podatne na złe wpływy, a jednocześnie bezbronne i bezradne wobec niemożności samodzielnego poradzenia sobie z nurtującymi je, codziennymi problemami. Niestety równie często stan bezradności dotyka pedagogikę, której uprawianie w wymiarze praktycznym jest coraz trudniejsze.

Brak autorytetów i rozchwianie moralne w społeczeństwie stanowią realne zagrożenie dla podstaw wychowania młodego człowieka. W dzisiaj-

szej socjalizacji coraz silniejszy jest czynnik medialny, w którym dominuje pochwała postaw hedonistycznych, konsumpcjonizm, zabawa, negowanie szanowanych dotychczas wartości. Dzięki atrakcyjności przekazu, jakim charakteryzują się media, odgrywają one niebagatelną rolę w ujawnianiu się, a następnie nasilaniu zaburzeń osobowościowych u młodych ludzi.

Coraz większy jest rozdźwięk między tradycyjnie uświęconymi wartościami reprezentowanymi przez kulturę wysoką a propozycją tzw. kultury popularnej, która swą atrakcyjność i siłę przekazu zawiera zbyt często w brutalnych i wulgarnych, pozbawionych głębszego sensu znaczeniowego audycjach. Z drugiej strony kultura wysoka dostępna jest w zasadzie dla każdego, przez co straciła swój elitarny charakter i siłę wyrazu. Zmalała jej moc twórcza, zdolność kreacji, ustanawiania wzorów, stawiania pytań natury filozoficznej, poszukiwania sensu człowieczeństwa. Tolerancja dla braku dobrego smaku, pochwała inności wyrażającej się w niestosownym i do niedawna nieakceptowanym zachowaniu jest dzisiaj zbyt częstą propozycją dla młodzieży, która wybiera tę ofertę, ponieważ wygrywa ona z konserwatywną propozycją szkoły i innych, tradycyjnych środowisk wychowania.

Uczniowska niechęć do szkoły wiąże się właśnie m.in. z przypisaną szkole funkcją wychowawczą, która podpira się autorytarnym stylem rządzenia, nakazowym systemem pracy, uniformizmem i wyraźnym podziałem ról między dzierżącym władzę i decydującym o dniu codziennym szkołą gronem pedagogicznym i podporządkowanymi mu uczniami. W ustroju demokratycznym, wobec powszechnie głoszonej i spotykanej swobody, szczególnie obyczajowej, trudno jest młodym ludziom bezwarunkowo akceptować wizerunek szkoły jako instytucji dyscyplinującej i ograniczającej wolność działania.

Instytucjonalne sprawowanie władzy nad podopiecznymi nie musi jednak przenikać do metod nauczania i wychowania. A jednak wobec uczniów stosuje się przecież metodę narzucania sposobu widzenia świata, interpretowania go i dostrzegania w nim określonych cech już od najwcześniejszych lat nauki. Wspólnie przecież opisuje się według narzuconego wzoru ilustracje książkowe, wspólnie interpretuje dzieła literackie i dokonuje charakterystyk występujących w nich postaci, nie pozostawiając wielkich możliwości w tym zakresie uczniom. Ten stan pogłębia się w kolejnych latach nauki. Werbalne kształcenie narzuca styl myślenia — podpowiada nawet jakie pytania powinien zadawać uczeń zaznajamiając się z nowymi zagadnieniami. Tak przecież konstruowane są podręczniki, np. do przedmiotów zawodowych. W oczywisty sposób ogranicza to swobodę myślenia inteligentnego ucznia.

Przeciętna współczesna szkoła niewiele więc ma do zaoferowania młodym ludziom, ponieważ jest instytucją zbyt inercyjną i tradycyjną, a za-

gadnienia zawarte w programach nauczania z reguły nie są interesujące dla młodego człowieka. Żadna z nowinek technicznych pasjonujących młodzież nie staje się przecież przedmiotem szkolnych zajęć, więc czas spędzony w szkole jest dla wielu uczniów przykrą koniecznością i niecierpliwym oczekiwaniem na ostatni dzwonek, który pozwoli wreszcie wyzwolić się z krępujących więzów systemu wychowawczego. Zbyt duży jest też rozdźwięk między strażnikiem wartości, jakim tradycyjnie jest szkoła, między ofertą wartości proponowanych przez program wychowania w szkole a ofertą pseudowartości jaka płynie ze świata pozaszkolnego, przede wszystkim z mediów.

Oczywiście tradycjonalizm i dyscyplina od zawsze charakteryzowały szkołę, a tematyka zajęć zawsze odbiegała w mniejszym lub większym stopniu od zagadnień codziennego życia. Nigdy jednak ten rozdźwięk nie był tak wielki, bo też nigdy nie byliśmy świadkami tak gwałtownego skoku cywilizacyjnego i technologicznego, jakiego doświadczamy obecnie. Nauka pisania, czytania, arytmetyka, sztuka oracji, historia, nauki ekonomiczne i polityczne były dawniej ofertą szkoły autentycznie dostosowaną do wyzwań ówczesnego świata i pozwalały przygotować ucznia do dorosłego życia. Dzisiaj otwartym pozostaje pytanie, do jak wielu tematów szkolnych człowiek nie wraca w dorosłym życiu, a ilu interesujących i ważnych zagadnień szkoła w ogóle nie podejmuje?¹. Pytanie to można uszczegółowić na przykład w obszarze kształcenia zawodowego i rozważyć zasadność nauki takich chociażby przedmiotów jak biologia w szkołach elektrycznych, informatycznych, mechanicznych i innych. Czy naprawdę zagadnienia, takie jak mejoza, izomeria alkinów czy budowa tkanki glejowej² są w stanie zainteresować ucznia, który na swej drodze do dorosłości i kariery zawodowej wybrał kierunek techniczny edukacji? Wypowiedzi uczniów w pełni potwierdzają ich „gotowość” do zdobywania tak ukierunkowanej wiedzy szkolnej: „Co z tego, że ktoś będzie wiedział jak jest zbudowana ameba, kiedy nie zna podstawowych zasad zapobiegania grypie?”³. Stan rozdźwięku między oczekiwaniami uczniów a propozycją szkoły pogłębia się w przypadku uczniów, którzy podjęli niewłaściwą decyzję w momencie wyboru szkoły ponadgimnazjalnej przygotowującej do zawodu. Doświadczenie pokazuje, że takich uczniów jest niestety znaczący procent.

¹ Nie dziwią więc różne pomysły „reformatorskie”, a nawet radykalna krytyka szkoły i koncepcja zastąpienia jej „sieciami edukacyjnymi”, co zaproponował np. I. Illich w pracy *Spoleczeństwo bez szkoły* wydanej w 1970 r. Wypada jednak zauważyć, że prace Illicha dotyczą edukacji z pozycji anarchistycznych.

² Wymienione zagadnienia są tematami zajęć z biologii i chemii w ponadgimnazjalnych szkołach technicznych.

³ Autor artykułu, nauczyciel technikum, był wielokrotnie adresatem wypowiedzi o podobnej wymowie ze strony uczniów szkół różnych kierunków technicznych.

Oczywiście trudno wyobrazić sobie szkołę, która byłaby w pełni akceptowana przez uczniów. Poszukiwanie modelu szkoły spełniającej wszystkie uczniowskie postulaty jest utopią, zwłaszcza dzisiaj, kiedy wielu uczniów nastawionych jest głównie na zabawę i konsumpcję, ponieważ takie właśnie postawy hedonistyczne propagują współczesne media. Mimo to słusznej krytyce poddaje się w polskiej szkole m.in. preferowanie funkcji kształcącej kosztem funkcji wychowawczej, przeładowane treściami programy nauczania, stosowanie tradycyjnych i często przestarzałych metod nauczania, nadmierny werbalizm i niewzględnianie przez nauczycieli w swej pracy zainteresowań i zdolności uczniów⁴. Nauczyciele nastawieni są głównie na podawanie uczniom gotowych wiadomości i domaganie się ich wysłuchania, zapamiętania i odtwarzania. Zbyt mało przy tym zabiegają o aktywizowanie uczniów do praktycznego działania⁵. Oddziałują głównie na sferę intelektualną pomijając sferę emocjonalną i dążeń w wychowaniu. Dyrektywne sprawowanie funkcji przez nauczyciela, podający styl prowadzenia lekcji i odtwórcze traktowanie przyswajania wiedzy nie pozwala na autentyczny, wewnętrzny i indywidualny rozwój ucznia. Potoczne rozumienie i traktowanie standardów egzaminacyjnych w codzienności edukacyjnej jest tylko jednym z przykładów uśredniania uczniowskiego rozwoju.

Wymienione uwagi można również odnieść do sfery wychowawczej. Tutaj także konieczna jest zwiększona aktywność po stronie podmiotu wychowania. Nie może on być jedynie biernym odbiorcą wpływów wychowawczych⁶. Proces wychowania jest tym skuteczniejszy, im bardziej sprzyja aktywizowaniu wychowanka. Dlatego warto zastanowić się nad kolejnymi zmianami w rozumieniu roli szkoły i nauczyciela, zmianami, które uprawomocnią wszelkie przejawy pozytywnej aktywności uczniowskiej. Zmiany metod kształcenia, metodyki przekazywania wiedzy o świecie pozwolą jednocześnie na zmiany w procesie wychowania. Mogą bowiem wyzwolić dodatkową aktywność ucznia, nadać relacjom nauczyciel–uczeń, wychowawca–podopieczny bardziej partnerski charakter pozwalając na urzeczywistnienie modelu wychowania wspierającego a nie dyrektywnego.

Czuwanie nad przebiegiem procesu wprowadzania omawianych zmian jest niezwykle ważne, bo przecież o rozwoju dzieci i młodzieży decyduje nie tylko celowe wychowanie, ale również wpływy socjalizacyjno-inkulturacyjne, dzięki którym młodzi ludzie „raczej biernie przystosowują się do wymagań stawianych im przez społeczeństwo i kulturę”⁷. Trzeba zaś pamiętać, że współczesna socjalizacja nie może być sprzymierzeńcem pra-

⁴ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005, s. 320.

⁵ Tamże, s. 321.

⁶ Tamże, s. 55.

⁷ Tamże, s. 47.

widłowo rozumianego wychowania, bowiem wpływy społeczne dzisiaj gwałtownie tracą swój wymiar wychowawczy.

Współczesne społeczeństwo nie zawsze przecież dostarcza wzorców pozytywnych. Ambiwalencja, dowolność, brak poszanowania wartości, przyzwolenie na inność wyrażającą się często w braku norm i etyki w działaniu prowadzi do zagubienia w stanowieniu celów wychowania. Powoływanie się wówczas na tzw. instancje obiektywne nie ma dostatecznej siły sprawczej wobec braku jednolitych, aprobowanych i pożądaných przez ogół społeczeństwa norm. Brak autorytetów w oczywisty sposób komplikuje jeszcze bardziej tę trudną wychowawczą sytuację. Pytania o wychowanie, o jego uwarunkowania społeczne to zdaje się przede wszystkim pytania o teleologiczne i aksjologiczne podstawy wychowania.

Prawidłowo prowadzone wychowanie musi bazować na wartościach, być odpowiedzią na dzisiejszy relatywizm moralny w stosunkach międzyludzkich. Wartości, na które ma wskazywać wychowanie muszą przy tym nadawać życiu człowieka głębszy sens, nie mogą być wątpliwe moralnie⁸. Jak pisze Kazimierz Denek, niedosyt wychowania do wartości w świecie współczesnym prowadzi do zjawiska brutalizacji życia, zaniku *sacrum* na rzecz *profanum*, do nasilenia przejawów patologii społecznej: arogancji, agresji, rozbojów, egoizmu, narkomanii, przemocy⁹.

Wychowanie to rozwijanie osobowości pod względem wszystkich jej cech, to zarówno rozwój umysłowy, jak i emocjonalny i wolicjonalny¹⁰, ale przede wszystkim kształtowanie charakteru jednostki z ukierunkowaniem na cele moralne¹¹. Cele wychowania muszą być więc jasno określone. Ambiwalencja, niepewność, wieloznaczność i niedookreśloność kulturowa nie mogą stanowić podstaw skutecznego wychowania. Wychowanie to wprowadzanie w wartościowy sposób życia, a więc rozbudzanie świadomej aktywności poprzez współdziałanie i współpracę, bezpośredni dialog wychowawcy i wychowanka na temat celów i wartości w życiu człowieka. Dialog, który unika narzucania sposobu życia według ustalonych z góry wzorów postępowania¹². Wychowawca powinien wspomagać w rozwoju tkwiących w wychowanku możliwości. Takie wychowanie ma charakter majeutyczny, wydobywa „osobę”, pozwala uzewnętrznić się, formować indywidualną i niepowtarzalną konstrukcję jednostki ludzkiej.

Niezwykle użyteczna w tym procesie może być praca — celowe działanie człowieka, którego użyteczność wychowawczą pedagogzy docenili już dawno, a filozofowie uznali za podstawową działalność kreacyjną i najbar-

⁸ Tamże, s. 104.

⁹ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, s. 14 i n.

¹⁰ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964, s. 34.

¹¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 56.

¹² M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, s. 39.

dziej twórczą spośród innych rodzajów działalności ludzkiej¹³. Raz jeszcze więc wypada odwołać się do dorobku pedagogiki pracy i przypomnieć realny wpływ wychowawczy pracy na rozwój człowieka w każdej epoce, także dzisiaj, w czasach relatywizmu moralnego, ambiwalencji i braku tożsamości. Wychowanie przez pracę, wychowanie w działaniu może być doskonałym czynnikiem kreującym, dynamizującym proces wychowania, nadającym odpowiednie dla współczesności tempo działania.

Stosowane w szkołach aktywne metody pracy powinny mieć jednak oprócz dydaktycznego również wymiar wychowawczy. Mogą one być bowiem nie tylko specyficzną formą aktywności umysłowej, ale także wprowadzeniem w aktywny rozwój osobowy, samosterowanie rozwojem, alternatywą wobec biernego poddawania się wpływowi środowiskowemu. Dla pełnego otwarcia szkoły na konstruktywnie pojmowane wychowanie konieczna jest jednak jej integracja ze środowiskiem. Należy więc często angażować uczniów w wykonywanie prac, w których mogliby oni korzystać z wiedzy pozaszkolnej, z umiejętności, których nauczyli się również poza szkołą. Ich zainteresowanie nowinkami technologicznymi i społecznymi może wyzwać aktywność, na którą nie można by liczyć w ograniczonym dysponowaniem wiedzą i technologią środowisku szkolnym.

Konieczny jest więc ożywiony kontakt z zakładami pracy, instytucjami działalności społecznej i kulturalnej, włączanie wszelkich form uczniowskiego zainteresowania światem. Rola nauczyciela w tym procesie na pewno nie jest łatwa. Musi on być bardziej elastyczny, otwarty na nowe pomysły, ale też dostrzegać możliwe zagrożenia wynikające z kontaktów z różnymi środowiskami, z różnymi technologiami i treściami płynącymi z tych kontaktów.

Zagrożenia te nie powinny jednak przesłaniać niezaprzeczalnych pożytków, jakie płyną z wychowania przez pracę. Poprzez projekty w zespołach uczniowskich, wolontariat, współpracę ze środowiskiem lokalnym można odnaleźć dziedziny działalności człowieka, które zainteresują młodych ludzi i zapewniając aktywną postawę być może zmienią również stosunek do szkoły. Szkoła musi jednak jeszcze bardziej otworzyć się na współpracę ze środowiskiem — nie może być placówką hermetyczną, nie może się zamykać. Dobrym przykładem elastycznego traktowania programów szkolnych mogą być zmiany w programach zajęć wychowania fizycznego dopuszczające udział uczniów w interesujących ich różnych sferach aktywności poprzez

¹³ M.in. T. Aleksander, *Nauki pedagogiczne wobec etosu pracy*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, pod red. A. Kargulowej, S.M. Kwiatkowskiego, T. Szkułlarka, Kraków 2005, s. 311; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, w wielu miejscach, i inni.

zróżnicowane formy zajęć, również poza szkołą¹⁴. Ciekawym pomysłem są również akademie filmowe, dzięki atrakcyjnej formie stwarzające okazje do swobodnej dyskusji o współczesnej kulturze. Można jedynie zapytać o możliwy zakres wprowadzanych zmian, o zakres dowolności działań szkoły, nauczyciela, o zakres powoływania się na instancję społeczeństwa w treściach i formach wychowania. W wymienionych zmianach brakuje jednak włączania autentycznych elementów wychowania przez pracę i do pracy, co więcej — treści pracy brakuje nawet w zadaniach z podstawowych przedmiotów szkolnych¹⁵. Brakuje więc autentycznej pracy w szkołach, a końcowe egzaminy testowe stają się bardziej grą niż rzetelnym sprawdzianem rzeczywistej pracy ucznia.

Tymczasem charakterystyczny dla wychowania przez pracę akt kreacji, tworzenie, działanie, może być rozsądną formą angażowania jednostki w samowychowanie. W społeczeństwie ulegającym presji technologicznej, wobec docierającej do człowieka z sieci informacyjnych ogromnej ilości informacji bezwartościowych, pozbawionych treści i po prostu głupich — nie można pozostać biernym, pasywnym. Trzeba angażować każdą sferę aktywności człowieka, a więc nie tylko intelektualną, ale też fizyczną, kulturową — poprzez pobudzanie sfery emocjonalnej dzięki uczestnictwu w kulturze wysokiej i przeżywaniu jej — i oczywiście moralną. Postawa pasywna, bierność wobec mediów, prowadzi do zubożenia wewnętrznej sfery człowieka, wyjaławia go, pozbawia zdolności do pielęgnowania tożsamości osoby — niezależnej, krytycznej, wartościowej moralnie, twórczej wobec natury świata z poszanowaniem godności własnej i innych. Godność osoby ludzkiej wyraża się przecież m.in. przez niezależność, przez samostanowienie. „Próbowanie świata”, jakie proponuje wychowanie przez pracę młodym ludziom, daje możliwość pełniejszego odczuwania, rozwoju sfery przeżyć duchowych, wzbogaca emocjonalnie, pozwala kształtować własny stosunek do natury i świata wartości.

Szkoła jest środowiskiem, w którym człowiek spędza znaczną część swego życia. Tuż po rodzinie to ona decyduje w dużym stopniu jak przebiegać będzie rozwój młodego człowieka, jak kształtować się będzie jego sfera emocjonalna, intelektualna, jego postawy i sposób rozumienia świata. Dlatego zmieniając szkołę należy wciąż poszukiwać nowych rozwiązań na drodze do skutecznego wychowania, które zmierzać będzie do kształtowania oso-

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 sierpnia 2009 r. w sprawie dopuszczalnych form realizacji dwóch godzin obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego, Dziennik Ustaw nr 136, poz. 1116.

¹⁵ J. K a r g u l, *Miejsce pedagogiki pracy w badaniach nad dorastaniem, dorosłością i starością człowieka XXI w. Spojrzenie andragoga*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, pod red. Z. Wiatrowskiego, K. Ciżkowi c z a, Włocławek 2007, s. 276.

owości pełnych, rozumnych, otwartych na nowości, ale jednocześnie krytycznych i silnych moralnie, zdolnych do wyrażania siebie i akcentowania swej tożsamości w zagubionym i pełnym wieloznaczności świecie. Z oczywistych względów rolę animatora takiego wychowania powinna przyjąć właśnie szkoła. Trudno jednak będzie podnieść poziom oddziaływania wychowawczego szkoły bez zmian w systemie pracy szkolnej, bez zmian przeładowanych treściami programów nauczania, bez zmian w codziennej pracy nauczycieli.

Szkoła nie może być postrzegana jako żandarm dyscyplinujący uczniów, ale jako łącznik między skomplikowanym światem dorosłych, a kreującym się dopiero światem młodych ludzi. Musi tłumaczyć rzeczywistość nie tylko odwołując się w swych oddziaływaniach wychowawczych do instancji społeczeństwa i państwa, ale odpowiadać na potrzeby kreacyjne młodego człowieka, który będzie kiedyś przekształcał rzeczywistość, a taki przecież jest cel wychowania.

Streszczenie

Dzisiejszy świat pełen jest zagrożeń dla prawidłowo prowadzonego wychowania. Relatywizm moralny, wieloznaczność i niedookreśloność kulturowa to tylko wybrane zjawiska, z którymi musi się dzisiaj mierzyć szkoła. Aby skutecznie odpowiadać na zagrożenia współczesności, szkoła musi poszukiwać zmian przybliżających ją do potrzeb młodych ludzi, podejmować ścisłą współpracę ze środowiskiem i stosować aktywne formy pracy. Powinny one angażować nie tylko intelektualną sferę człowieka, ale także wpływać na rozwój emocjonalny i wolicjonalny. „Próbowanie świata” przez działanie, jakie proponuje wychowanie przez pracę nie tylko wyzwała aktywność jednostki, ale może być także czynnikiem sprzyjającym poprawie wizerunku szkoły wśród młodych ludzi i właściwą odpowiedzią na bierną socjalizację w świecie kryzysu wartości.

Summary

Modern world is filled with threats to the proper process of upbringing. Moral relativity, ambiguity and cultural indefinity are only some of a number of issues that a modern school has to face. With a view to efficient response to the threats of the modern world, school is obliged to keep up with the changing needs of teenagers and thus adjust to them. What is more, schools must be prepared for a closer cooperation with students' social background and application of active forms of teaching. They should be involved not only in intellectual but also in emotional and voluntary progress of individuals. "Checking the world" through action suggested by education through work is a factor responsible for activating individuals as well as improving students' perception of educational process and constitutes an appropriate response to passive socialization in the world of the values crisis.

Literatura

- Aleksander T., *Nauki pedagogiczne wobec etosu pracy*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, pod red. A. Kargulowej, S.M. Kwiatkowskiego, T. Szkudlarka, Kraków 2005.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.
- Kargul J., *Miejsce pedagogiki pracy w badaniach nad dorastaniem, dorosłością i starością człowieka XXI w. Spojrzenie andragoga*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, pod red. Z. Wiatrowskiego, K. Ciżkowicza, Włocławek 2007.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 sierpnia 2009 r. w sprawie dopuszczalnych form realizacji dwóch godzin obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego, *Dziennik Ustaw* nr 136, poz. 1116.
- Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.

Joanna Beata Borowiak

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

WYCHOWAWCZE ŚRODOWISKO
NATURALNE I LOKALNE
W PROCESIE KSZTAŁTOWANIA POSTAW
DZIECI I MŁODZIEŻY

Słowa kluczowe: postawy; nastawienia; kształtowanie postaw i ich zmiany; socjalizacja; wychowawcze środowisko naturalne; wychowawcze środowisko lokalne.

EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND LOCAL
IN THE PROCESS OF SHAPING ATTITUDES
OF CHILDREN AND YOUTH

Key words: attitude; attitudes; shaping their attitudes and change; socialization; educational environment; the local educational environment.

Kształtowanie postaw jest procesem złożonym, wymagającym od nauczyciela wychowawcy wysokich kompetencji w zakresie wiedzy (psychologicznej, socjologicznej), umiejętności (pedagogicznych, interpersonalnych), ale także pewnego wycucia, które nazwać można zwyczajnie intuicją pedagogiczną i którego nie sposób wyuczyć się nawet w najlepszej szkole.

W procesie kształtowania postaw młodych ludzi kluczową rolę pełnią ich środowiska wychowawcze, w których funkcjonują na co dzień, czerpiąc właściwe lub niewłaściwe wzorce zachowań. Wzorce te kształtują załączki późniejszych nastawień lub postaw. Rolą szkoły, jako placówki oddziaływującej na sferę wychowania uczęszczających do niej uczniów, jest utrwalać, wzmacniać postawy właściwe w kontekście społecznym, a poddawać korekcie lub zmianie postawy niepełne lub niepożądane.

Podstawy teoretyczne i struktura postaw

Pojęcie postawy jest jednym z podstawowych terminów w dziedzinie nauk psychologicznych i społecznych. W literaturze zakresu psychologii osobowości i psychologii społecznej, w zależności od obszaru, definiowane jest jako związek emocjonalny jednostki z osobą lub przedmiotem¹ bądź jako wypadkowa jej upodobań, poglądów, czy potrzeb stanowiących główny wskaźnik determinujący powstawanie postaw².

Postawa stanowi względnie stałą organizację podmiotu odnoszącą się do określonego przedmiotu, względnie ich klasy. Obok komponentu poznawczego, uczuciowego, motywacyjnego i behawioralnego posiada także dwie strony — wewnętrzną i zewnętrzną. Pierwsza z nich nosi znamiona subiektywizmu, uświadamiana jest w wyniku badań introspekcyjnych czynionych przez jednostkę. Strona zewnętrzna postawy jest obiektywnie poznawalna³.

Jednostka buduje i ugruntowuje postawy na fundamencie utrwalonych, ustabilizowanych przeświadczeń i zachowań, w oparciu o następujące kryteria, pomiędzy którymi zachodzi związek przyczynowo-skutkowy:

1. Uświadomienie przez jednostkę istnienia obiektu postawy, którym może być osoba lub idea.

2. Tworzenie przekonań na temat obiektu postawy, na drodze obcowania z nim.

3. Powstanie ustosunkowań emocjonalnych, a w ich konsekwencji uczuć związanych z obiektem postawy.

4. Generowanie określonych zachowań (unikania, zbliżania się, agresji) względem obiektu postawy, adekwatnych do emocji i uczuć z nim związanych⁴.

Postawy bywają również rozumiane jako wyuczona i względnie trwała tendencja będąca wypadkową subiektywnych doświadczeń nabywanych od dzieciństwa, czemu jednostka daje wyraz reagując w podobny sposób na powtarzające się sytuacje⁵.

¹ K. Pospiszył, *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych*, Warszawa 1973, s. 13.

² A.H. Masłowski, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990, s. 116. Por. A. Lewicki, *Procesy poznawcze i orientacyjne w otoczeniu*, Warszawa 1960, s. 375.

³ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977, s. 18.

⁴ W. Kozłowski, *Postawy i nastawienia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykały, Warszawa 1993, s. 611.

⁵ B. Jakubowska, J. Jakubowski, A. Łypaciewicz, H. Rylke, *Ja i inni*, Warszawa 1987, s. 165.

We współczesnej literaturze przedmiotu odnaleźć można szerokokontekstowe ujęcie postawy, jako „sumarycznej oceny dowolnego obiektu, o którym daje się myśleć”⁶. Aby jednak jednostka dokonała ogólnej oceny obiektu, z którym pozostaje w bezpośrednich, czy też pośrednich relacjach, w pierwszym rzędzie musi wystąpić załączek postawy, jakim jest nastawienie. W odniesieniu do każdego obiektu stanowiącego przedmiot przemyśleń, zaciekawienia, czy zainteresowania, jednostka formułuje owo nastawienie stanowiące przygotowanie do wykształcenia, a później ukonstytuowania określonego rodzaju postawy⁷.

Postawy podlegają kształtowaniu, a wykrystalizowane oceny i powtarzalne zachowania jednostki określane są mianem postaw ukształtowanych w pełni. Posiadają one strukturę trójczłonową — zbudowane są z trzech komponentów:

1. Emocjonalnego, zwanego afektywnym — wypływającego z przeżyć, uczuć i emocji o dwubiegunowym — dodatnim lub ujemnym nacechowaniu.

2. Intelktualnego, wywodzącego się z poznania, wiedzy jednostki na temat przedmiotu postawy — zbioru sądów, przekonań i opinii, które mogą być zarówno prawdziwe, jak i mylne.

3. Behawioralnego, związanego z gotowością jednostki do reagowania w określony sposób, prezentowania pewnych zachowań, takich jak chęć lub niechęć niesienia pomocy, czy działania w tak zwanej „słusznej sprawie”⁸.

Komponent afektywny uznawany jest często za element konstytutywny postawy zaś intelektualny utożsamiany bywa z jej kierunkiem⁹. Obydwie składowe stanowią równorzędne człony konstytutywne postawy, implikujące tendencje związane z zachowaniami jednostki¹⁰.

Postawy odznaczają się własnościami, takimi jak kierunek i obiekt. Kierunek związany jest z natężeniem postawy, czyli siłą, eskalacją uczuć i emocji względem obiektu (łącznie z wartością zerową, gdy mowa jest o występowaniu tzw. postawy zerowej), którym może być określony przedmiot,

⁶ G. Böhner, M. Wänke, *Postawy i zmiana postaw*, Gdańsk 2004, s. 17.

⁷ Nastawienie należy rozumieć jako wstępną fazę procesu kształtowania się postaw. Pojęcie to ugruntowało psychologiczne ujęcie terminu postawa. Zob. T. Mądrycki, *Psychologiczne prawidłowości...*, s. 11. Por. J.B. Borowiak, *Środowisko rodzinne jako czynnik socjalizacyjny w procesie kształtującym nastawienia i postawy dzieci i młodzieży*, „Studia Włocławskie”, t. 10, Włocławek 2007, s. 332.

⁸ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. II, Warszawa 1998, s. 76–77.

⁹ J. Bazylałk, *Postawy religijne młodzieży i ich związki z wybranymi elementami osobowości*, Warszawa 1984, s. 5–6.

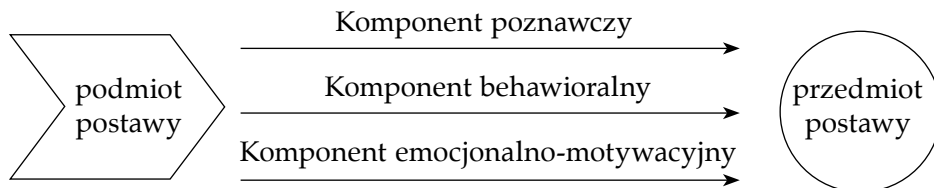
¹⁰ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza...*, s. 77.

osoba, idea, wydarzenie, pojęcie abstrakcyjne. W wyborze obiektu znaczenie ma jego istotność dla jednostki, tzw. centralność¹¹.

W postawach wyodrębnić należy ich treść przedmiotową (przedmiot), zakres (ilość przedmiotów, których dotyczy), kierunek (pozytywny lub negatywny stosunek do przedmiotu), siłę, złożoność, zwartość i trwałość — pozwalającą na odróżnienie realnie występującej postawy od krótko trwającego nastawienia¹².

W strukturze postawy zachodzi związek podmiotowo-przedmiotowy implikujący potrzeby jednostki i możliwość ich zaspokojenia. Jednostka jako podmiot postawy jej przedmiotem czyni to, co z punktu widzenia zaspokojenia potrzeb ma określoną wartość, odgrywa istotne znaczenie (pozytywne lub negatywne)¹³.

Związek podmiotowo-przedmiotowy postawy obrazuje rysunek.



Rys. 1. Struktura postawy według T. Mądrzyckiego¹⁴

Reasumując, postawy występują w odniesieniu do określonego przedmiotu przedstawiającego wartość dla jednostki, posiadają kierunek dodatni zerowy lub ujemny, a także siłę, czyli intensywność. Podlegając procesowi kształtowania mogą być korygowane oraz zmieniane w odniesieniu do kierunku. Zmiana postaw dokonywać się może na drodze planowych oddziaływań wychowawczych prowadzonych względem jednostki.

Żaden człowiek nie jest samotną wyspą na ziemi. Żyjąc wśród ludzi czerpiemy inspirację z ich działań, wzorujemy się na ich poglądach, które na drodze internalizacji stają się także naszymi przekonaniem. Sami również oddziałujemy na innych, wpływając w mniejszym lub większym stopniu na ich opinie i zachowania. Stąd w kształtowaniu się postaw jednostki kluczową rolę pełnią tak zwane wpływy zewnętrzne.

Postawy kształtują się poprzez bezpośredni kontakt z obiektem, odpowiednie wzmocnienia i obserwację. Niezwykle istotną rolę w kształtowaniu

¹¹ G. Böhner, M. Wänke, *Postawy i zmiana...*, s. 282. Por. A. Janowski, *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Wrocław 1980, s. 48.

¹² Por. T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości...*, s. 27–30.

¹³ Tamże, s. 23.

¹⁴ Tamże, s. 25.

postaw na drodze naśladowania innych odgrywają osoby znaczące, z którymi jednostka identyfikuje się, na których wzoruje swoje zachowania i do których pragnie się dopasować w obszarze poglądów i działań¹⁵. Jednostka nabywa postawy w procesie socjalizacji, przez którą należy rozumieć zespół indywidualnych lub zbiorowych, bezpośrednich lub pośrednich oddziaływań społecznych prowadzonych przez instytucje lub grupy formalne i nieformalne na osobę w celu nabycia przez nią kompetencji do pełnego uczestniczenia w życiu społeczeństwa. Ten wpływ społeczny przejawia się głównie w modyfikowaniu zachowań osoby w kontekście społecznym¹⁶.

Postawy mogą kształtować się w sposób spontaniczny, poprzez oddziaływanie grup środowiskowych, do których przynależy i z którymi się identyfikuje, otoczenia zewnętrznego oraz środków masowego przekazu¹⁷. Media, a wśród nich głównie telewizja, oddziałują na odbiorcę w wymiarze behawioralnym, poznawczym i emocjonalnym¹⁸. Ich wpływ, często zgubny, odnosi się zatem do wszystkich komponentów postawy.

Rodzina, rówieśnicy, szkoła — środowiskowy kontekst kształtowania postaw

Naturalnym i pierwszym środowiskiem wychowawczym dziecka, oddziałującym na nie przez całe życie jest rodzina. Nadrzędne role pełnią w niej matka i ojciec, będący głównymi reżyserami procesu wychowania¹⁹.

Rodzina jest uznawana za podstawową, elementarną w procesie wychowania grupę społeczną. Stanowi specyficzną i niezastąpioną z punktu widzenia prawidłowego rozwoju dziecka komórkę, która przygotowuje młodego człowieka do udziału w życiu społecznym i właściwego, zgodnego z przyjętym systemem norm pełnienia ról społecznych²⁰.

Wychowanie w rodzinie nosi miano naturalnego, gdyż przebiega najczęściej w sposób spontaniczny. Wymaga ono odróżnienia od wychowania intencjonalnego, prowadzonego przez specjalnie do tego celu powołane placówki oświatowo-wychowawcze. Środowisko rodzinne oddziałuje na

¹⁵ G. Böhner, M. Wänke, *Postawy i zmiana...*, s. 90–100.

¹⁶ J. Górniec, *Teoria wychowania*, Olsztyn 2008, s. 11.

¹⁷ A. Janowski, *Psychologia społeczna...*, s. 55.

¹⁸ B. Krajewska, *Przedmiot i metodologia pedagogiki mediów. Zarys problematyki*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne, t. XXIV, Włocławek 2007, s. 41.

¹⁹ S. Kawula, *Rodzina wiejska a wychowanie. Szczegółowe studium porównawcze*, Toruń 1973, s. 1.

²⁰ R.M. Ilnicka, *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*, Toruń 2008, s. 36–37.

dziecko w sposób stały i ciągły poprzez różnego rodzaju sytuacje wychowawcze rozgrywane się w realiach życia codziennego²¹. Rodzina „wprowadza w społeczeństwo nowych obywateli, przekazując im język, podstawowe wzory zachowania obowiązujące w danym społeczeństwie, zwyczaje i obyczaje. Wprowadza ich w świat wartości moralnych i wartości kultury”²². Podejmując systematyczną pracę nad przekazaniem norm i wartości młodszemu pokoleniu, ucząc wzorców staje się pierwszym środowiskiem wychowania społecznego, a tym samym miejscem socjalizacji²³.

W rodzinie kształtują się postawy ogólne jednostki²⁴, noszące miano standardów psychologicznych lub norm etycznych, rozumiane jako społeczne i kulturowe wzorce internalizowane przez jednostkę w procesie rozwoju²⁵. Zinternalizowane postawy należy rozumieć jako wewnętrzne regulatory zachowań jednostki, które względem przedmiotu postawy jej podmiot przywołuje z wewnątrz samoistnie, bez żadnych zabiegów zewnętrznych²⁶.

Względem społeczeństwa oraz swoich członków rodzina realizuje kluczowe funkcje: prokreacyjną — zapewniającą trwałość biologiczną; wychowawczą — pełniącą rolę służebną wobec społeczeństwa, a polegającą na dobrym przygotowaniu jej młodych członków do odpowiedzialnego pełnienia ról społecznych; gospodarczą — zaspokajającą potrzeby ekonomiczne członków rodziny i wytwarzającą nadwyżkę dóbr dla społeczeństwa²⁷.

Z uwagi na sposób wypełniania swoich funkcji względem członków oraz społeczeństwa wyróżnić należy cztery typy rodzin:

1. Rodzinę optymalną.
2. Rodzinę kompetentną cierpiącą.
3. Rodzinę o zaburzonej funkcjonalności.
4. Rodzinę nie wypełniającą swoich funkcji.

Pierwszy typ rodziny jest modelem idealnym, w którym małżonków (i pozostałych członków) łączą pozytywne uczucia i charakteryzuje negocjacyjny sposób rozwiązywania sporów i konfliktów. Typ drugi odznacza się tendencją do dominacji jednego z członków rodziny. Trzeci charakteryzuje brak bliższych związków uczuciowych pomiędzy małżonkami, stale występujące konflikty z uczestnictwem dzieci oraz system dominacji — uległości. Rodzina nie wypełniająca swoich funkcji to rodzina chaotyczna, w której

²¹ M. Przetacznikowa, *Psychologia wychowania*, [w:] *Psychologia wychowawcza*, pod red. M. Przetacznikowej, Z. Włodarskiego, Warszawa 1983, s. 434–435. Por. M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza...*, s. 113.

²² M. Ziemska, *Rodzina i osobowość*, Warszawa 1975, s. 36.

²³ Por. H. Malewska, *Mechanizmy socjalizacji a postawy*, [w:] *Teorie postaw*, pod red. S. Nowaka, Warszawa 1973, s. 236–237.

²⁴ M. Przetacznikowa, *Psychologia wychowania...*, s. 406.

²⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 377.

²⁶ S. Mika, *Uwagi o internalizacji postaw*, [w:] *Teorie postaw...*, s. 216–217.

²⁷ R.M. Ilnicka, *Środowiskowy kontekst...*, s. 37–38.

jeden z małżonków posiada zaburzoną sferę emocji. W tym modelu rodziny występuje wysoki poziom stosunku dominacji — uległości²⁸.

Relacje dominujące w rodzinie, a głównie stosunki zachodzące między małżonkami, pełnią kluczową rolę zwłaszcza w budowaniu optymalnego poziomu samooceny dziecka, kształtowaniu postaw społecznie użytecznych, a także innych, zależnych bezpośrednio od poziomu samooceny jednostki. Postawy prezentowane przez rodziców są w procesie rozwoju i wychowania internalizowane przez ich dzieci²⁹, a to na skutek funkcjonującego mechanizmu naśladownictwa rodziców poprzez ścisłą identyfikację z nimi. Rodzice bezspornie stanowią dla dzieci wzorzec postaw, opinii, sądów oraz zachowań, które dzieci przejmują na drodze uczenia się obserwacyjnego, także na zasadzie imitacji, czyli naśladowania³⁰.

Postawy zawierają w sobie elementy wartości i przekonań³¹, stąd preferowany przez rodziców system wartości oraz ich przekonania są przyjmowane przez dzieci jako ich własne, pełniąc ważną rolę w rozwoju intelektualnym. Na uwagę zasługuje fakt, że rodzice mogą przyjmować postawy pozytywne względem społeczeństwa, które oddziaływać będą wychowawczo na dzieci, jak i postawy płynące z niewłaściwego systemu wartości, a te jako złe wzorce zgubnie wpłyną na rozwój młodych ludzi³². W tym miejscu przywołać należy dwie biegunowo skrajne postawy: prospołeczną i egocentryczną. Pierwsza ukierunkowuje działania jednostki na cele pożądane, akceptowane społecznie i wyraża się w służbie prawdzie, wolności, miłości ojczyzny i realizacji wartości społecznych³³. Druga natomiast uwidacznia się w nastawieniu jednostki na własne dobro, postrzeganiu siebie, jako najważniejszej osoby i brakiem zdolności do empatii. Postawę taką prezentują jednostki o niedojrzałej osobowości, niedostosowane społecznie³⁴.

W kontekście wartości preferowanych przez jednostkę wyróżnia się postawy ideowe, interpersonalne i intrapersonalne. Treścią pierwszego rodzaju postaw są idee, z którymi jednostka się identyfikuje, dwa kolejne związa-

²⁸ Tamże, s. 39.

²⁹ Zob. T. D e m s k a, *Obecność rodziców w życiu dziecka*, „Ład Boży” 1099 (2004), nr 25, s. 2.

³⁰ Różne są stanowiska psychologów opisujących naśladownictwo rodziców i innych znaczących dorosłych przez dzieci. Postawy przejmowanie są albo na drodze spontanicznego naśladowania, poprzez identyfikację z dorosłymi lub też wzmacnianą imitację modelu — wzorca. Zob. H. M a l e w s k a, *Mechanizmy socjalizacji...*, s. 249.

³¹ Zob. D. F o n t a n a, *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998, s. 248.

³² M. Z i e m s k a, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1973, s. 85–90.

³³ P. T o m a s i k, *Kształtowanie postaw społecznych na lekcjach religii*, „Katecheta” 44 (2000), nr 9, s. 10–18. Postawy prospołeczne nie tylko wyrażane są przez jednostkę w tym, co czyni dla dobra innych, ale także w przypadku zaniechania działań przynoszących innym szkodę. Zob. J. R e y k o w s k i, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość człowieka*, Warszawa 1986, s. 43.

³⁴ M. J a r o s z, *Psychologia lekarska*, Warszawa 1988, s. 172–173.

ne są relacjami między jednostką a innymi członkami społeczeństwa oraz stosunkiem jednostki do siebie³⁵.

W obszar naturalnego środowiska wychowawczego obok rodziny wpisuje się również grupa rówieśnicza, w której młody człowiek wzrasta. Jej znaczenie dla społecznego funkcjonowania najsilniej zaznacza się w okresie edukacji szkolnej.

Środowisko szkolne jako składowy element lokalnego środowiska wychowawczego dziecka, wpisuje się w system instytucji mających na celu organizowanie życia zbiorowego, takich jak kościoły, placówki socjalne, czy rekreacyjne. Ich rolą jest regulacja zachowania jednostek oraz panujących między nimi stosunków. Dostarczanie odpowiednich wzorców w obszarze obyczajowości, norm moralnych, autorytetów i zachowań³⁶.

Szkoła jest jedną z najstarszych instytucji funkcjonujących w społeczeństwie, której nadrzędny cel stanowi przygotowanie młodego człowieka do wejścia w dorosłe życie. Jej główną cechą wyróżniającą spośród innych instytucji socjalizacyjnych jest dostarczanie wiedzy naukowej, systematyczne zagłębianie się w nią oraz posługiwanie się naukowymi metodami dostarczania owej wiedzy dzieciom i młodzieży. Szkoła to także miejsce uspołeczniania wychowanków, rozwijania ich osobowości dla lepszego funkcjonowania całego społeczeństwa, państwa, gospodarki oraz kultury³⁷. Obok nadrzędnej funkcji edukacyjnej, związanej z dostarczaniem wiedzy, rozbudzaniem ich pasji i zamiłowań, a wreszcie troską o prawidłowy rozwój wychowanków szkoła pełni także funkcję wychowawczą przekazując uczniom obowiązujący system norm i wartości oraz funkcję opiekuńczą³⁸, polegającą na: zapewnieniu wychowankom bezpieczeństwa, trosce o ich prawidłowy rozwój psychofizyczny, a także organizowaniu czasu wolnego w sposób sprzyjający rozwijaniu ich zainteresowań³⁹.

Podążając naukę szkolną dziecko ulega procesowi socjalizacji, włącza się w życie społeczne w sposób stopniowy, w miarę osiągnięcia kolejnych etapów rozwoju psychospołecznego, na drodze pełnienia ról w grupach klasowych, szkolnych, czy pozaszkolnych. Tworzą się wówczas justyfikatory (systemy sądów i schematów poznawczo-emocjonalnych związanych z prawami i obowiązkami jednostki) pozostające jeszcze w ścisłym odnie-

³⁵ M. Przetaczniakowa, *Psychologia wychowania...*, s. 403. Por. M. Przetaczniak-Gierowska, *Psychologia wychowawcza...*, s. 78.

³⁶ T. Pilch, *Środowisko lokalne — struktura, funkcje, przemiany*, [w:] *Pedagogika społeczna*, pod red. T. Pilcha, I. Lepalczyk, Warszawa 1995, s. 156.

³⁷ *Sztuka nauczania. Szkoła*, pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa 2004, s. 58–59.

³⁸ Postulat, by opiekę i wychowanie traktować jako nierozłączne i przenikające się obszary oddziaływania na młodego człowieka, kształtujące jego osobowość na gruncie zaspokajania potrzeb wysuwa I. Pyrzyk. Zob. I. Pyrzyk, *Wprowadzenie do pedagogiki opiekuńczej*, Włocławek 2006, s. 156.

³⁹ Por. R.M. Ilnicka, *Środowiskowy kontekst...*, s. 53.

sieniu do norm przeniesionych ze środowiska rodziny, a osiągające pewną autonomię w okresie dojrzewania⁴⁰.

Przechodzenie z dzieciństwa w dorosłość jest tak zwanym okresem przejściowym w rozwoju człowieka, trwającym od 11–12 do 15–18 roku życia i nie przebiega równomiernie dla obojga płci. Najbardziej burzliwy czas tego okresu przypada na naukę w gimnazjum, kiedy to pod wpływem otoczenia zewnętrznego, uzyskanych doświadczeń życiowych oraz oddziaływania czynników indywidualnych młody człowiek buduje obraz samego siebie, rozwija własne zainteresowania i kształtuje światopogląd, co często przejawia się w przyjmowaniu skrajnych postaw, wysuwaniu pochopnych wniosków oraz tak zwanym idealizmie młodzieńczym⁴¹.

Czas przypadający na naukę w gimnazjum to tak zwany okres przełomu, w którym nasilają się niepożądane wychowawczo zjawiska, takie jak zachwianie relacji z rodzicami, trudności wychowawcze w szkole, a wreszcie, oddalenie od rodziny na rzecz grup rówieśniczych. Takie zachowania młodych ludzi podyktowane są dynamicznymi zmianami zachodzącymi w ich psychice oraz silnym pragnieniem budowania własnego świata w poczuciu dorosłości. Budowanie to, zataczając krąg, opiera się o fundament wychowania otrzymany w domu rodzinnym oraz szkole⁴².

Wspomniany okres przejściowy w rozwoju młodzieży szkolnej można podzielić na dwie fazy. Pierwsza przypada na 11 do 15 roku życia i obejmuje głównie rozwój biologiczny. Druga na lata 15–19 i dotyczy przemian kulturowych zachodzących w umysłach młodych ludzi⁴³. W tym czasie przebiega również rozwój sfery moralnej nastolatków obejmując trzy podstawowe stadia:

- zależności od autorytetów (13–16 rok życia),
- umowy społecznej (16–20 rok życia),
- uniwersalnych zasad sumienia — kierowania się wybranymi zasadami etycznymi⁴⁴.

⁴⁰ Z. Zaborowski, *Psychospołeczne problemy sprawiedliwości i równości*, Warszawa 1986, s. 195–197.

⁴¹ R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, pod red. M. Żebrowskiej, Warszawa 1986, s. 667.

⁴² M. Wolicki, *Charakterystyka psychologiczna okresu gimnazjalnego*, [w:] *Katecheza dzisiaj*, pod red. J. Zimnego, Sandomierz 2002, s. 13–15.

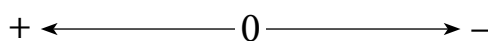
⁴³ Zob. J. Bagrowicz, *Głosić Słowo Boże młodzieży gimnazjalnej. Uwarunkowania i uwagi pedagogiczno-pastoralne*, „Homo Dei” 273 (2004), nr 43, s. 30.

⁴⁴ M. Chomczyńska-Miliszkievicz, *Rodzicielstwo — między wiedzą a intuicją. Scenariusze zajęć*, Kraków 1999, s. 48.

Kształtowanie postaw i metody ich zmiany

Kształtując postawy młodych ludzi, szczególnie w okresie ich rozwoju i dynamicznie zachodzących wówczas przemian psychofizycznych, można dokonywać korekt poprzez podejmowanie odpowiednich oddziaływań głównie natury wychowawczej. Z prezentowaniem postaw przez jednostkę w sposób ścisły wiąże się komponent behawioralny, a więc jej zachowanie, w zawężony sposób rozumiane także jako nawyk lub motywacja do nawyku⁴⁵. Przyjmując, że zachowania jednostki nie zawsze są właściwe, a nader często przynoszą wręcz szkodę społeczeństwu, koniecznością staje się troska o zmianę wypaczonych zachowań — postaw nie w pełni wartościowych, do których zaliczyć można między innymi negatywną (nie w pełni pozytywną) postawę wobec nauki szkolnej, własności społecznej, własności prywatnej, intelektualnej, czy pracy zawodowej. Przed podjęciem pracy nad zmianą realnych postaw należy odpowiedzieć na pytanie, co należy rozumieć pod pojęciem zmiany postawy i w jakim kontekście można o niej mówić?

W szerokim rozumieniu zmiana postawy to przesunięcie jej położenia, zmiana poszczególnych jej cech, takich jak siła, złożoność, zwartość. O zmianie postawy będzie można powiedzieć, gdy podmiot przekształci subiektywne pojęcie o przedmiocie postawy. W uproszczonym ujęciu, zmiana postawy dokona się wówczas, gdy nastąpi przesunięcie jej położenia na osi wyznaczającej jej dotychczasowy kierunek.



Rys. 2. Kierunek postawy według T. Mądrzyckiego⁴⁶

W kontekście zmiany kierunku można wyróżnić dwa typy zmian postaw — zgodnych oraz niezgodnych z dotychczasowym kierunkiem:

— zmiany zgodne wiążą się z przekształcaniem postaw pozytywnych w bardziej pozytywne i negatywnych w bardziej negatywne, czemu towarzyszy wzrost składowych postawy — siły, zwartości, złożoności,

— zmiany niezgodne są przeciwne do dotychczasowego kierunku postawy i dotyczą przekształcania postawy pozytywnej w negatywną i odwrotnie.

⁴⁵ H. Małewska, *Mechanizmy socjalizacji...*, s. 241.

⁴⁶ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości...*, s. 28.

Poprzez świadome działanie wychowawcze stosunkowo łatwo jest przeprowadzić zmianę zgodną postawy. Trudniejszym zadaniem jest wykształcenie postawy całkiem nowej, zaś kształtowanie postaw przeciwnych, skrajnie odmiennych względem dotychczasowego ich kierunku, jest zabiegiem niezwykle trudnym, jeśli nie najtrudniejszym⁴⁷.

W celu wywołania zmiany postawy z niewłaściwej na wychowawczo pożądaną należy przede wszystkim umożliwić podmiotowi wystąpienie pozytywnych przeżyć i emocjonalnych doświadczeń, a także pomóc w poszerzeniu i ugruntowaniu wiedzy dotyczącej przedmiotu postawy. Wskazane drogi pracy wychowawczej mają znaczenie tak dla budowania i zmiany postaw względem środowiska wychowawczego, jak i dla występowania u dzieci i młodzieży postaw ukształtowanych w pełni. Należy przy tym mieć na uwadze, że realizacji procesu wychowania sprzyja tworzenie odpowiedniej atmosfery uczuciowej, a troska o komponent intelektualny postawy zapobiega powstawaniu postaw niepełnych, których dominantę stanowią emocje górujące nad elementem poznania⁴⁸. Do metod służących zmianom postaw należy zaliczyć:

1. Przekazywanie informacji — metoda o dużej skuteczności w przypadku kształtowania nowych postaw oraz dokonywaniu zmian zgodnych z dotychczasowym kierunkiem postawy. Mało skuteczna w przypadku prób wprowadzania zmian niezgodnych, z uwagi na możliwość wystąpienia efektu bumerangowego u podmiotu.

2. Dyskusję — formę sprawdzania, weryfikowania informacji, sprzyjającą wytworzeniu atmosfery równości i umożliwiającą zmianę postawy poprzez przyjęcie odmiennych stanowisk.

3. Wytwarzanie przez podmiot argumentów przeciwnych względem prezentowanego własnego stanowiska — zbliżoną do metody dyskusji, jednak budzącą pewne wątpliwości natury etycznej. Metoda wskazywana raczej do dokonywania zmian zgodnych, pozwalających na utrwalenie postawy, a nie przeciwnych.

4. Zmianę warunków społecznych w celu przekształcenia postawy — polegającą na dostarczeniu podmiotowi postawy możliwości działania, nabywania bezpośrednich doświadczeń, w konsekwencji czego dokonuje się weryfikacja i zmiana postawy. W myśl tezy, iż niepożądane postawy mogą stanowić wypadkową tzw. warunków obiektywnych, ich zmiana przyczynić się może do zmiany kierunku postawy⁴⁹.

⁴⁷ T. Mądrzycki, *Warunki i metody zmiany postaw*, [w:] *Teorie postaw...*, s. 317–320. Por. A. Janowski, *Psychologia społeczna...*, s. 196–197. Zob. W. Kozłowski, *Postawy i nastawienia...*, s. 611.

⁴⁸ M. Przetacznikowa, *Psychologia wychowania...*, s. 405.

⁴⁹ T. Mądrzycki, *Warunki i metody...*, s. 328–340.

Zmianę postaw przez podmiot dokonującą się w realiach szkoły warunkują czynniki, takie jak:

- pozyskiwanie nowych informacji o obiekcie postawy, mogących wpłynąć na zmianę jej kierunku,
- skuteczny przekaz perswazyjny⁵⁰ skierowany do ucznia, dostosowany do struktury postawy,
- wiarygodność osoby nauczyciela, jako źródła przekazu,
- umiejętności interpersonalne nauczyciela, zdolność wpływania na grupę,
- miejsce postawy w sferze psychicznej podmiotu — emocjonalna waga obiektu postawy⁵¹.

Postawy jednostki kształtują się na drodze jej własnej aktywności, ale także pod wpływem zamierzonej działalności osób oraz instytucji. Własna aktywność jednostki, jej bezpośrednie kontakty z innymi osobami wywierają wpływ na powstawanie postaw interpersonalnych. Osoby, czy instytucje mają udział w budowaniu postaw dotyczących idei i wartości.

Utrudnieniem w realizacji działań zmierzających do osiągnięcia zmiany kierunku postaw lub ich natężenia jest ich wyuczoność utrwalana na gruncie środowiska naturalnego oraz lokalnego jednostki. Skuteczne wpływanie na postawy jednostki związane jest z systematycznym i planowym oddziaływaniem na trzy komponenty postawy — przekonania, emocje i zachowania, przy odpowiednim dozowaniu nacisku (np. perswazji) w celu osiągnięcia zamierzonego celu i uniknięcia odwrotnego efektu niż zamierzony⁵².

Kształtowanie i korygowanie postaw dzieci i młodzieży szkolnej należy do zadań trudnych z punktu widzenia działalności edukacyjno-opiekunczo-wychowawczej szkoły. Wymaga od nauczyciela wychowawcy w pierwszym rzędzie znajomości zagadnienia, wiedzy natury psychologicznej i socjologicznej, ale także ogromnych umiejętności pedagogicznych, taktu oraz poszanowania wychowanka.

Działania szkoły związane ze wzmacnianiem zachowań pozytywnych uczniów i osłabianiem negatywnych stanowią swoistą ingerencję w komponent behawioralny i motywacyjny postawy, a w konsekwencji prowadzą do jej kształtowania bądź zmiany. Wpływ szkoły na budowanie postaw wychowanków oraz ich zmiany zależeć będzie od panujących w niej warunków fizycznych (tzw. bazy lokalowej), kompetencji pedagogicznych i dydaktycznych nauczycieli wychowawców, panujących między nimi relacji interpersonalnych, podmiotowego (lub przedmiotowego) podejścia do

⁵⁰ Skuteczność przekazu zależy w równej mierze od aktywności i kompetencji nadawcy, doboru treści przekazu, jak i osoby odbiorcy — jego zaangażowania i aktywności. Zob. W. Bańka, *Wybrane zagadnienia z psychologii społecznej*, Płock 1999, s. 98.

⁵¹ A. Janowski, *Psychologia społeczna...*, s. 197–200.

⁵² W. Kozłowski, *Postawy i nastawienia...*, s. 612–613.

ucznia, relacji na linii szkoła–środowisko domowe ucznia⁵³, ale także od sposobu zarządzania placówką przez dyrektora (autorytarnego, demokratycznego, partnerskiego).

W kontekście wszelkich oddziaływań osób i (lub) instytucji na młodego człowieka w celu kształtowania jego osobowości, tworzenia, utrwalania i korygowania postaw względem samego siebie, społeczeństwa i świata, najmniejszych nawet wątpliwości nie budzi rola przedstawicieli środowisk wychowawczych — naturalnego i lokalnego, w obszarze działania których ów młody człowiek wzrasta, w mniejszym lub większym stopniu poddając się ich wpływowi.

Miejsce tych środowisk w strukturze psychicznej, na skali wartości w życiu najpierw dzieci a później młodzieży zmienia się. Rodzina tracąc swe wpływy w okresie szkolnym na rzecz grupy rówieśniczej odzyskuje je w czasie nauki w szkole średniej (ponadgimnazjalnej). Zawsze jednak stanowić będzie środowisko o nadrzędnej roli i oby każdemu młodemu człowiekowi dała mocny, stabilny grunt do wkraczania w dorosłość. Te walory, w które dziecko zostanie wyposażone w domu rodzinnym — wartości, przekonania, postawy — będą stanowiły źródło, z którego człowiek na progu dorosłości, a także w całym okresie życia zaczerpnie siłę i mądrość życiową.

Streszczenie

Naturalne i lokalne środowiska wychowawcze dzieci i młodzieży na drodze wpływu społecznego odgrywają determinującą często rolę w procesie kształtowania nawyków i motywacji tworzących załóżki postaw przejawiających się początkowo jako nastawienia, zaś na drodze stosowanych wzmocnień utrwalających się jako postawy. Szczególnie ważną rolę w procesie kształtowania postaw młodych ludzi pełni pierwsza grupa społeczna, którą jest rodzina dostarczająca wzorców zachowań przyjmowanych przez dzieci i powtarzanych na zasadzie imitacji.

W niniejszym artykule swoje odzwierciedlenie znajduje złożona problematyka kształtowania postaw dzieci i młodzieży. Prowadzone są rozważania dotyczące teorii postaw, roli środowisk wychowawczych — naturalnego i lokalnego w procesie ich kształtowania, a także metod — sposobów wychowawczych oddziaływań na ich korektę lub zmianę.

Summary

Natural and local educational environment of children and youth through social impact often plays a decisive role in the development of habits that create the seeds of motivation and attitudes — the attitudes are being shown as a setting, and in the way of reinforcements as a refresher attitude. Particularly important role in shaping the attitudes of young people plays the first social group (family), which is providing the family patterns of behavior ad-

⁵³ Pojęcie środowiska domowego jest według H. Misiewicz szerszym i lepiej oddającym charakter oddziaływań wszystkich domowników (nie tylko rodziców, ale także dziadków, rodzeństwa i innych członków rodziny) na dziecko niż pojęcie środowiska rodzinnego. Zob. H. M i s i e w i c z, *Rola rodziny w kształtowaniu postaw*, Warszawa 1986, s. 73.

opted by the children and repeated on the basis of imitation. Complex issues of shaping the attitudes of children and youth are reflected in this article. These are the reflections on the theory of attitudes, the role of educational institutions — and the local environment in the process of their formulation, as well as methods — the ways of educational impacts on their correction or amendment.

Literatura

- Bagrowicz J., *Głosić Słowo Boże młodzieży gimnazjalnej. Uwarunkowania i uwagi pedagogiczno-pastoralne*, „Homo Dei” 273 (2004), nr 43.
- Bańka W., *Wybrane zagadnienia z psychologii społecznej*, Płock 1999.
- Bazyłak J., *Postawy religijne młodzieży i ich związki z wybranymi elementami osobowości*, Warszawa 1984.
- Borowiak J.B., *Środowisko rodzinne jako czynnik socjalizacyjny w procesie kształtującym nastawienia i postawy dzieci i młodzieży*, „Studia Włocławskie”, t. 10, Włocławek 2007.
- Böhner G., Wänke M., *Postawy i zmiana postaw*, Gdańsk 2004.
- Chomczyńska-Miliszkiwicz M., *Rodzicielstwo — między wiedzą a intuicją. Scenariusze zajęć*, Kraków 1999.
- Demska T., *Obecność rodziców w życiu dziecka*, „Ład Boży” 1099 (2004), nr 25.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998.
- Górniewicz J., *Teoria wychowania*, Olsztyn 2008.
- Ilnicka R.M., *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*, Toruń 2008.
- Jakubowska B., Jakubowski J., Łypaciewicz A., Rylke H., *Ja i inni*, Warszawa 1987.
- Janowski A., *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Wrocław 1980.
- Jarosz M., *Psychologia lekarska*, Warszawa 1988.
- Kawula S., *Rodzina wiejska a wychowanie. Szczegółowe studium porównawcze*, Toruń 1973.
- Kozłowski W., *Postawy i nastawienia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykały, Warszawa 1993.
- Krajewska B., *Przedmiot i metodologia pedagogiki mediów. Zarys problematyki*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne, t. XXIV, Włocławek 2007.
- Lewicki A., *Procesy poznawcze i orientacyjne w otoczeniu*, Warszawa 1960.
- Łapińska R., Żebrowska M., *Wiek dorastania*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, pod red. M. Żebrowskiej, Warszawa 1986.
- Małewska H., *Mechanizmy socjalizacji a postawy*, [w:] *Teorie postaw*, pod red. S. Nowaka, Warszawa 1973.
- Masłow A.H., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990.
- Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977.
- Mądrzycki T., *Warunki i metody zmiany postaw*, [w:] *Teorie postaw*, pod red. S. Nowaka, Warszawa 1973.

- Mika S., *Uwagi o internalizacji postaw*, [w:] *Teorie postaw*, pod red. S. Nowaka, Warszawa 1973.
- Misiewicz H., *Rola rodziny w kształtowaniu postaw*, Warszawa 1986.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Pilch T., *Środowisko lokalne — struktura, funkcje, przemiany*, [w:] *Pedagogika społeczna*, pod red. T. Pilcha, I. Lepalczyk, Warszawa 1995.
- Pospiszyl K., *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych*, Warszawa 1973.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. II, Warszawa 1998.
- Przetacznikowa M., *Psychologia wychowania*, [w:] *Psychologia wychowawcza*, pod red. M. Przetacznikowej, Z. Włodarskiego, Warszawa 1983.
- Pyrzyk I., *Wprowadzenie do pedagogiki opiekuńczej*, Włocławek 2006.
- Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość człowieka*, Warszawa 1986.
- Sztuka nauczania. Szkoła*, pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa 2004.
- Tomasik P., *Kształtowanie postaw społecznych na lekcjach religii*, „Katecheta”, 44 (2000), nr 9.
- Wolicki M., *Charakterystyka psychologiczna okresu gimnazjalnego*, [w:] *Katecheza dzisiaj*, pod red. J. Zimnego, Sandomierz 2002.
- Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy sprawiedliwości i równości*, Warszawa 1986.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1973.
- Ziemska M., *Rodzina i osobowość*, Warszawa 1975.

Małgorzata Kowalczyk-Przybytek

(Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku)

Lena Tkaczyk

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku,
Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku)

Wojciech Ziółkowski

(Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku)

DOŚWIADCZENIA I PERSPEKTYWY
ZADAŃ WYCHOWAWCZYCH
W KONTEKŚCIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
I ICH DOSKONALENIA ZAWODOWEGO

Słowa kluczowe: kryzys wychowania; wartości uniwersalne; kompetencje nauczycieli; kształcenie i doskonalenie nauczycieli.

EXPERIENCE AND PERSPECTIVES OF UPBRINGING TASKS
IN CONTEXT OF TEACHER TRAINING
AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Key words: upbringing crisis; universal values; teacher competences; teacher training and professional development.

Kryzys człowieka współczesnego kryzysem wychowania

XXI wiek to z punktu widzenia pedagogiki specyficzna sytuacja edukacyjna. Żyjemy w czasach gwałtownych przemian społeczno-ekonomicznych, które dokonują się w makro- i mikroskali. Globalizacja świata, kryzys środowiskowy, ekonomiczny, polityczny i społeczny, to zjawiska charakterystyczne dla czasów nam współczesnych. Nigdy dotąd człowiek nie doświadczał takiego jak dziś tempa zmienności świata. Jak zauważa Zbyszko Melosik, świat, w którym żyły poprzednie pokolenia, zmieniał się relatywnie

wolno. Obecnie natomiast „Każdego dnia pojawiają się (i wkrótce znikają bez śladu) nowe dyskursy, nowe idee i ideologie, nowe mody, nowe gadzety kulturowe, nowe gwiazdy mediów i nowe wersje tożsamości i ciała”¹. Szybkie tempo współczesności nie pozwala na snucie refleksji nad życiem w poszukiwaniu jego sensu. Żyjemy w czasach, w których dominuje ideologia konsumpcji, przyjemności, co powoduje, że nie ma w nich miejsca na zadumę o egzystencji człowieka. Silnie zachwiany został system wartości moralnych, do niedawna jeszcze będący kierunkowskazem w życiu młodych pokoleń. Kryzys współczesnego człowieka przejawia się m.in. brakiem lub negowaniem autorytetów czy fascynacją wątpliwej jakości stylem życia przedstawicieli popkultury. Stefan Symotiuk stawia tezę o współczesnej rezygnacji z poszukiwania optymalnego wychowania poprzez poddanie w wątpliwość każdego całościowego rodzaju międzyludzkich interakcji². W takim ujęciu dominującą kategorią jest dobrowolność. Ten przełom ma z kolei, według Heinricha Kupffera, dla wychowania trzy implikacje:

1. Pedagog nie wyczuwa [...] obszaru wychowania i nie może liczyć na to, że określone działania, decyzje i style wychowania doprowadza do pożądaných celów.

2. [...] Pedagog w żadnym momencie nie staje na pewnym gruncie; nie wie, co jest prawdziwe, gdyż emocjonalne i rzeczowe stosunki (więzi) dają się wytworzyć zarówno poprzez media, jak i nowe techniki komunikacyjne.

3. Powoduje to, że nie istnieje niezawodna rzeczywistość; wszystko, co czynimy dzisiaj, jutro może już być przestarzałe³.

W dyskusji o wychowaniu rezygnujemy dziś z pytania o metody i cele wychowania na rzecz refleksji o jego społecznej funkcji. Warto pamiętać, że wychowanie charakteryzuje odwaga stawiania pytań o istotę człowieka. „Zredukowanie tego fenomenu do metod oddziaływania na drugiego człowieka i osiągnięcia tym samym określonych celów pogłębia jedynie jego kryzys”⁴ — konstatuje S. Symotiuk i z tym wnioskiem trudno się nie zgodzić. Za Zygmuntem Baumanem⁵ zauważmy, jak przeobraża się wraz ze zmianą społeczeństwa rodzina. Coraz większe znaczenie mają instytucje wychowawcze, zanikają bowiem rodziny-rody, a ich miejsce zajmuje rodzina podstawowa. Różnią się one wielkością, relacją wobec świata zewnętrznego

¹ Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, PWN, Warszawa 2004, s. 73.

² S. Symotiuk, *Mitologizacja wychowania: praktyki i ideologie*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 1, pod red. M. Dudzikowej, M. Czerepaniak-Walcza, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007, s. 69.

³ Tamże.

⁴ Tamże, s. 76.

⁵ Z. Bauman, *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] *Wychowanie...*, s. 112.

nego, rolą rodziców i funkcją wychowawczą. Przeobrażenia te trwały wiele wieków. Rodzina XIX-wieczna, na przykład, to krąg, do którego zalicza się rodziców, dzieci i służbę. Dom rodzinny jest twierdzą, z której wyrusza się w dorosłe lub zinstytucjonalizowane (np. szkoła) życie. Rodzina jest podstawową komórką społeczną, którą instytucje wychowawcze tylko wspierają — w żadnym razie nie wyręczają jej bądź zastępują, jak można zaobserwować współcześnie: w postawie życzeniowej, ale i realistycznie. Model wychowawczy ówczesny opiera się w mniejszym stopniu na dyscyplinie, w większej mierze zaś na pediatrii i psychologii. Rodzice podejmowali trud wychowawczy, kontrolowali wszystko, co związane było z rozwojem ich dzieci, mieli pełną władzę i pieczę nad swym potomstwem. Rodzina XX wieku składa się już wyłącznie z rodziców i dzieci. Jest domeną prywatności, a zadanie przygotowania do życia publicznego spada na przedszkole i szkołę. Wychowanie staje się zadaniem państwa, które zwiększa m.in. swój nadzór nad dzieckiem. Model wychowania skupia się na zapewnieniu dziecku najlepszych warunków do rozwoju oraz jego ochronę przed niebezpieczeństwem. W tej koncepcji rodzina ma stanowić opokę uczuciową dla dziecka, dlatego wartością nadrzędną jest miłość rodzicielska, którą powinna okazywać nie tylko matka, ale również ojciec. Współcześnie ten akjomat, niestety, nie wytrzymuje próby czasu i oto rodzina staje się zarówno mniejsza w stosunku do poprzedniego modelu, jak i coraz mniej trwałą. Samotni rodzice, rozwody, związki osób tej samej płci — to nowe, trudne wyzwania.

Brak podstaw kultury, zanikanie tradycji, nasilanie się przestępczości wśród młodzieży szkolnej, to obecnie dość powszechne zjawiska obserwowane w praktyce edukacyjnej, które dowodzą, jak trudno człowiekowi współczesnemu zaadaptować się do gwałtownych przemian świata. Niepokoiki fakt, że coraz częściej staje się on obiektem manipulacji, natomiast pseudorzeczywistość w postaci sztucznie stworzonych problemów i pragnień jest przez niego uznawana za świat realny. Biorąc pod uwagę wymienione realia można zaryzykować stwierdzenie, że marketing i reklama rządzą współczesnym światem, a człowiek stał się ich ofiarą. Skutkuje to m.in. powolnym zatracaniem wartości przez młode pokolenie.

Zdaniem H. Kwiatkowskiej każda zasadnicza zmiana ludzkiego świata stawia pojedynczych ludzi i całe społeczeństwa przed koniecznością nabywania nowych sposobów zachowania i wartościowania, domaga się zasadniczych zmian mentalnych i świadomościowych, a tym samym innej edukacji człowieka⁶. Przed oświatą stoją więc niezwykle pilne i społecznie oczekiwane zadania. Szkoła ma pomóc w rozumieniu coraz bardziej skom-

⁶ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty — kategorie — praktyki*, Warszawa 1997, s. 13.

plikowanego świata, w rozumieniu nowych zasad porządku społecznego, gospodarczego i kulturalnego. Do jej zadań należy również wspomaganie samorozwoju intelektualnego i moralnego wychowanków, wyzwalanie ich potencjalnych możliwości twórczych oraz kształtowanie odpowiedzialności za siebie i otoczenie.

Problemy wychowania w polskiej szkole z perspektywy doświadczeń placówki doskonalenia zawodowego nauczycieli

Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku jest akredytowaną wojewódzką publiczną placówką doskonalenia nauczycieli, wyspecjalizowaną w dziedzinie doskonalenia kadry oświatowej i innych osób pracujących na rzecz edukacji. Do zadań statutowych tej instytucji należy prowadzenie szkoleń dla zespołów nauczycielskich szkół z powiatów: aleksandrowskiego, lipnowskiego, radziejowskiego, rypińskiego i włocławskiego. Każdego roku problematyka szkoleń jest dostosowywana do aktualnych potrzeb nauczycieli.

Na podstawie zapotrzebowania na doskonalenie nauczycieli zgłaszanego przez dyrektorów szkół oraz zainteresowania odbiorców proponowaną przez KPCEN ofertą szkoleń można wnioskować o problemach polskiej szkoły. Od wielu lat szkolenia z obszaru wychowania, opieki, profilaktyki cieszą się niesłabnącym zainteresowaniem. Rośnie zapotrzebowanie na formy w zakresie doskonalenia kompetencji wychowawczych nauczycieli. Prowadzone rozmowy przez konsultantów KPCEN z nauczycielami różnych szkół dostarczają wiedzy na temat trudności, z jakimi spotykają się oni w swej pracy wychowawczej. Szczególnie niepokojącym, coraz częściej sygnalizowanym zjawiskiem są agresywne zachowania dzieci i młodzieży, przemoc fizyczna i psychiczna, jakiej dopuszczają się oni wobec siebie, a czasem wobec nauczycieli i innych osób dorosłych. Bardzo niepokojący jest demonstrowany powszechnie przez uczniów brak szacunku dla własnego życia i zdrowia oraz negowanie autorytetów moralnych. Zaniżone poczucie własnej wartości, zafałszowany obraz świata i samego siebie — to kolejne wnioski, które można sformułować m.in. na podstawie nieakceptowanych społecznie zachowań nastolatków. Nauczyciele obserwują też przejawy zachowań wielu młodych ludzi świadczące o zatraceniu przez nich więzi emocjonalnej z własnymi rodzicami. Przykro słyszeć z ust dziecka negatywne, czasem wulgarne komentarze pod adresem ojca, czy matki. Wy-

chowawca klasy częstokroć spotyka się z problemem braku zainteresowania dzieckiem ze strony rodziców. Nie otrzymując żadnego wsparcia z ich strony, jest osamotniony w procesie oddziaływań wychowawczych, co skutkuje brakiem skuteczności w modelowaniu zachowań młodego pokolenia.

W obliczu narastających problemów wychowawczych nauczyciel jest zmuszony do ciągłych refleksji i poszukiwań nowych rozwiązań. W odpowiedzi na społeczne zachowania dzieci i młodzieży w polskich szkołach powstają wciąż nowe rozwiązania w postaci programów wychowawczych i profilaktycznych, trudno jednak wskazać wymierne efekty ich realizacji. Jak zauważa R. Fudali, programy te rażą swoją ogólnikowością i schematyzmem, który polega na realizacji zawartych tam zadań głównie poprzez organizowanie apeli i konkursów. Rozliczanie nauczycieli z ich działalności wychowawczej dokonuje się przez pryzmat zrealizowanych imprez o charakterze wychowawczym, często nakazanych i odbywających się rokrocznie według ustalonego rytuału⁷. Nauczyciele unikają nieformalnych kontaktów z uczniem; ich oddziaływanie wychowawcze ogranicza się zwykle do niezbędnego minimum w postaci realizacji zaplanowanych tematów lekcji, niekoniecznie związanych z faktycznymi potrzebami i oczekiwaniami bezpośrednio zainteresowanych. Można zaryzykować stwierdzenie, że strategia wychowawcza szkół ma charakter asekurancki, co skutkuje brakiem pozytywnych zmian w zachowaniu uczniów, pomimo wielu dobrze udokumentowanych działań wychowawczych podejmowanych w szkołach.

Wincenty Okoń definiuje wychowanie jako świadomie zorganizowaną działalność społeczną, opartą na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia. Proces ten jest warunkowany wieloma czynnikami. Wiąże się przede wszystkim ze zrozumieniem przez jednostkę określonych norm społeczno-moralnych oraz nadaniem im znaczenia osobistego. Na jakość i głębokość zmiany składa się m.in. jakość norm, klarowność ich przekazu, stopień dokładności odbioru, zgodność lub niezgodność z dotychczasowymi przekonaniem jednostki, siła i trwałość przeżycia osobistego tych norm oraz ich życiowe zastosowanie⁸. Wychowanie jest swoistą interakcją między dwoma podmiotami (wychowawca i wychowanek), którą wyróżnia od wszelkich innych oddziaływań:

⁷ R. Fudali, *W poszukiwaniu wychowawczego wpływu szkoły*, „Remedium”, nr 9/2009, s. 10.

⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.

— intencjonalność (podmiot działający kieruje się z wewnętrznej potrzeby lub obowiązku zamiarem wywołania określonych zmian w obrębie drugiego podmiotu),

— świadomość oddziaływań (przynajmniej jeden z elementów tego układu jest świadomy celów i charakteru swych dążeń),

— względna trwałość wpływów i zmian zachodzących w obydwu systemach,

— czynna, podmiotowa rola działającego i doznającego⁹.

Profesor Z. Gaś wskazuje sześć podstawowych warunków skutecznego wychowania:

— doświadczanie przez wychowanka zrozumienia i akceptacji,

— poczucie więzi uczuciowych z wychowawcą, przynależności, ciepła oraz opiekuńczości,

— otwartość we wzajemnych relacjach — wzajemna wymiana uczuć i myśli,

— wzajemny szacunek — zainteresowanie cudzym dobrem, poszanowaniem indywidualności, ochrona godności osobistej drugiej osoby,

— świadomość granic w życiu i rozwoju — odwoływanie się w życiu do norm, zasad i wartości, skutkiem czego jest odpowiedzialność za siebie i współodpowiedzialność za otoczenie,

— dzielenie się odpowiedzialnością za osiągnięcie zmian w procesie wychowania — jasno określające, że wychowawca jest odpowiedzialny za stworzenie wychowankowi warunków do rozwoju, wychowanek jest odpowiedzialny za realizację zadań rozwojowych, zaś efektem współpracy jest osiągnięcie celów wychowawczych¹⁰.

Pytanie o kompetencje wychowawcy

Kluczową rolę w procesie wspomagania ucznia w rozwoju odgrywa kompetentny nauczyciel. W literaturze pedagogicznej pojęcie kompetencja jest definiowane z różnym stopniem uszczegółowienia. Według M. Dudzikowej to zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości niezbędnych dla skutecznej realizacji założonych zadań¹¹. Natomiast M. Cze-

⁹ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie — znaczenia — dylematy*, [w:] *Wychowanie...*, s. 38.

¹⁰ Z. Gaś, *Nauczyciel — wychowawcą wspomagającym ucznia w rozwój*, [w:] *Nauczyciel wychowawcą*, pod red. G. Łaniewa, Białystok 2003.

¹¹ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne — czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, pod red. H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1994.

repaniak-Walczak podkreśla, że jest to szczególna właściwość podmiotu, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania się oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie¹².

Według profesora R. Kwaśnicy specyfika zawodu nauczyciela, który działa w sytuacjach niepowtarzalnych i ma charakter komunikacyjny, wymaga szczególnych kompetencji, które można podzielić na dwie grupy: praktyczno-moralne i techniczne. W grupie kompetencji praktyczno-moralnych umieszcza się:

a) kompetencje interpretacyjne — zdolności do rozumiejącego odnoszenia się do świata (do rzeczy, ludzi i do siebie w drodze autorefleksji), kompetencje te umożliwiają zadawanie pytań, dzięki którym poznawanie świata jest niekończącym się zadaniem;

b) kompetencje moralne — zdolność do prowadzenia refleksji moralnej nad własnym zachowaniem, w tej autorefleksji wciąż pojawiają się te same pytania: jaki powinienem być i w jaki sposób powinienem postępować, by z jednej strony dochować wierności sobie i nie ulec duchowemu zniewoleniu, a z drugiej — by swym postępowaniem nie ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości i w prawie do wyboru własnej drogi życiowej;

c) kompetencje komunikacyjne, na które składają się: zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby, zdolność do konstruktywnej krytyki prowadzącej do poszukiwania ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, przekonań, zachowań, postawa nie-dyrektywna nakazująca przedstawiać własny punkt widzenia jako ofertę myślową, jedną z możliwych odpowiedzi, nie zaś jako jedyną odpowiedź skończoną¹³.

Obok kompetencji praktyczno-moralnych nauczycielowi niezbędne są kompetencje techniczne, na które składają się: umiejętność opowiadania się za odpowiednimi celami edukacyjnymi, właściwy dobór metod, aby osiągnąć określone cele oraz umiejętność doboru środków i tworzenie warunków sprzyjających realizacji zamierzonego celu.

Kompetencje są wyuczalne i powstają w wyniku zintegrowania wiedzy z dużą liczbą drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań. Twierdzenie to odnosi się przede wszystkim do kompetencji technicznych, które pozwalają nauczycielowi zdefiniować sytuację edukacyjną, podczas gdy możliwość jej pełnego zrozumienia dają dopiero kom-

¹² M. Czerpaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą*, Szczecin 1995.

¹³ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika...*, s. 300; M. Włosiński, *Pedagogiczne inspiracje w nauczaniu Jana Pawła II*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne, t. XXV, Włocławek 2008, s. 23–37.

petencje praktyczno-moralne, a tych nie sposób nauczyć się tradycyjnymi metodami oferowanymi przez pedagogikę. Zdefiniowanie sytuacji edukacyjnej według namysłu praktyczno-moralnego wymaga od nauczyciela zrozumienia osoby ucznia, siebie oraz sensu powiązania, jakie dokonuje się między tymi dwiema osobami.

Rozumienie sytuacji edukacyjnej nie ogranicza się jedynie do empatii w stosunku do ucznia, ale wymaga również autorefleksji, bezkrytycznej i nieustannej obserwacji siebie, stałego pogłębiania rozumienia swej roli w procesie nauczania i wychowania młodego pokolenia. Wciąż aktualne są wskazówki Janusza Korczaka adresowane do nauczycieli-wychowawców: „Bądź sobą — szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom pocznieś wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim¹⁴. Niezwykle ważnym jest, aby współczesny nauczyciel był skłonny odpowiedzieć sobie na podstawowe pytanie: Czy moja wiedza i system wartości sprzyjają rozwojowi ucznia, czy też rozwój ten ograniczają?

Według wielu autorytetów pedagogicznych nauczyciel-wychowawca powinien odznaczać się takimi cechami osobowymi, jak:

- świadomość siebie i swojego systemu wartości,
- przeżywanie i okazywanie uczuć,
- pełnienie funkcji modelowych dla wychowanka,
- zainteresowanie ludźmi i sprawami społecznymi,
- jasne zasady etyczne,
- poczucie odpowiedzialności.

Wymienione kompetencje są czymś osobistym, indywidualnym i niepowtarzalnym. Nabywane są samodzielnie, dzięki refleksji nad sobą i światem. Z tego względu wspomaganie rozwoju kompetencji praktyczno-moralnych nauczyciela nie może polegać na zapoznawaniu go z gotowymi odpowiedziami, a raczej na motywowaniu do zadawania pytań dających początek dialogowi i refleksji.

Niestety, negatywna selekcja do zawodu obserwowana w polskiej oświacie nie rokuje dobrze na przyszłość. Nadal do szkół trafiają osoby nie tyle z wyboru, co z przypadku, w sytuacji, gdy nie znajdują zatrudnienia w różnych dziedzinach gospodarki. Ta grupa nauczycieli dysponuje odpowiednimi kwalifikacjami, natomiast brakuje im kompetencji praktyczno-moralnych, tak istotnych w pracy wychowawczej. Wywiady i obserwacje własne przeprowadzane podczas pracy z nauczycielami w ramach ich doskonalenia zawodowego wskazują na niski poziom poczucia odpowiedzialności w tej grupie zawodowej za kształcenie osobowości młodego pokolenia.

¹⁴ J. Korczak, *Mysli*, Warszawa 1987, s. 34.

Nauczyciele są przede wszystkim skoncentrowani na poprawnej realizacji programów nauczania prowadzonego przedmiotu, celem przygotowania młodzieży do egzaminów zewnętrznych, niewielu z nich dostrzega potrzebę samodoskonalenia w zakresie nabywania kompetencji praktyczno-moralnych.

A przecież wychowanie jest sztuką, w uprawianiu której wiedza teoretyczna oraz doświadczenie nie gwarantują sukcesu. Zadaniem wychowawcy jest towarzyszenie dziecku w jego rozwoju, bycie doradcą i przewodnikiem, wzorem zachowań¹⁵.

Ojciec Św. Jan Paweł II 14 czerwca 1999 r. w Łowiczu powiedział do nauczycieli i wychowawców m.in.: „[...] podjęliście się wielkiego zadania przekazywania wiedzy i wychowania powierzonych wam dzieci i młodzieży. Stoicie przed trudnym i poważnym wezwaniem. Młodzi was potrzebują. Oni poszukują wzorców, które byłyby dla nich punktem odniesienia. Oczekują odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań, jakie nurtują ich umysły i serca, a nade wszystko domagają się od was przykładu życia. Trzeba, abyście byli dla nich przyjaciółmi, wiernymi towarzyszami i sprzymierzeńcami w młodzieńczej walce. Pomagajcie im budować fundamenty pod ich przyszłe życie. Potrzeba szczególnej wrażliwości ze strony wszystkich, którzy pracują w szkole, aby stworzyć w niej klimat przyjaznego i otwartego dialogu”¹⁶.

Zadania wychowawcze w kontekście wartości uniwersalnych

Wobec wskazanych wyżej problemów i zagrożeń pojawia się potrzeba sformułowania teoretycznych podstaw wychowania dzieci i młodzieży opartego na wartościach oraz budowaniu i pielęgnowaniu autorytetów. W pedagogice znane są różne definicje wartości. I tak, B. Hiszpańska uznała, że wartości to drogowskazy życiowe, które są źródłem sensu ludzkiego życia, a M. Nowak stwierdził, że wartości wyrażają to, „co być powinno” i „czego pragniemy”, wreszcie ukazują to, co naprawdę istotne i do czego warto dążyć. A. Rumiński uważa, że wartości to zinternalizowane standardy zachowań wykształcone w procesie wychowania. M. Łobocki skłania się do rozumienia pojęcia wartości jako „[...] punktu wyjścia dla formułowania celów wychowania i nauczania, czyli oczekiwań związanych z wielostron-

¹⁵ M. Włosiński, *Etyczne inspiracje wychowawcze w nauczaniu Jana Pawła II*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki o Zdrowiu, t. XXVIII, Włocławek 2009, s. 137–147.

¹⁶ Jan Paweł II, *Polska 1999. Przemówienia i homilie*, Warszawa 1999.

nym rozwojem dzieci i młodzieży¹⁷. Zgodnie z teorią obiektywistyczną takie wartości, jak: dobro, prawda, piękno czy sprawiedliwość istnieją samostannie, przysługują im charakter absolutny. K. Sośnicki wyjaśnia, że „wartości istnieją obiektywnie, ale inaczej niż przedmioty świata zmysłowego; świat zmysłowy bowiem «egzystuje», a wartości «mają znaczenie» [...], swój «sens», który jest «przedmiotowy», «obiektywny», niezależny od naszych przeżyć psychicznych¹⁸. Istnieje wiele typologii wartości. Najprostszą klasyfikacją jest podział dychotomiczny, zgodnie z którym wartości można podzielić na wartości duchowe, ukierunkowane na dążenia w kategorii „być” i wartości materialne związane z dobrami w kategorii „mieć”; wartości niższe — ważne z punktu widzenia jednostki oraz wartości wyższe — istotne dla społeczeństwa, narodu, państwa.

Trudno wyobrazić sobie proces wychowania bez uwzględnienia tzw. wartości uniwersalnych powszechnie uznawanych i akceptowanych przez kolejne pokolenia, do których należą: godność osoby ludzkiej, tolerancja, altruizm, wolność, odpowiedzialność i sprawiedliwość¹⁹.

Godność osoby ludzkiej jako wartość uniwersalna przysługuje każdemu człowiekowi, ponieważ stanowi on wartość samą w sobie²⁰. Znajduje ona odzwierciedlenie w podstawowych dokumentach, takich jak: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, czy Karta Fundamentalnych Praw Unii Europejskiej. Godność ludzka stanowi podstawę przysługujących człowiekowi niezwykłych praw oraz wymaga okazywania mu szacunku. M. Łobocki podkreśla, że w działalności nauczycielskiej wyraża się to w bezwarunkowej akceptacji i rozumieniu empatycznym uczniów, zajmowaniu wobec nich postawy demokratycznej i stwarzaniu atmosfery w miarę wolnej od lęku. [...] W poprawnie przebiegającym procesie nauczania i wychowania także nauczyciele i rodzice wymagają respektowania własnej godności. Dobrze dzieje się, gdy można liczyć na wzajemne jej poszanowanie, tj. przez każdego z uczestników relacji²¹.

W świecie pełnych wzajemnych sprzeczności i konfliktów jakże ważną wartością staje się zdolność uznawania prawa innych ludzi do wyrażania własnych poglądów i prezentowania odmiennych sposobów postępowania, co stanowi istotę tolerancji. Dopelnieniem właściwego jej rozumienia jest warunek, iż poglądy i postępowanie innych ludzi nie sprzeniewierza się dobru wspólnemu oraz nie narusza przysługującej każdemu człowiekowi

¹⁷ M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 60.

¹⁸ Tamże, s. 62.

¹⁹ Tamże, s. 68.

²⁰ M. Włosiński, *Jan Paweł II w służbie narodów*, [w:] *W pedagogicznej służbie narodów*, pod red. M. Włosińskiego, Wyd. WSHE, Włocławek 2009, s. 15–25.

²¹ Tamże, s. 70.

godności ludzkiej. Z perspektywy takich zjawisk jak młodzieżowe ruchy neofaszystowskie i anarchistyczne, sekty, czy satanizm, można wnioskować, że młodzież ma problemy z właściwym rozumieniem wartości uniwersalnych. Brakuje im umiejętności dostrzegania granic wyznaczających obszar funkcjonowania wartości. Nie może bowiem jedna wartość godzić w inną, więc na przykład wolność jednego człowieka, czy grupy ludzi nie może ograniczać wolności drugiego człowieka, a tolerancja nie może obejmować takich systemów jak faszyzm, takich postaw jak dominacja silniejszego nad słabszym, czy na przykład zjawiska korupcji. W kontekście nasilającej się agresji w polskich szkołach, należy podkreślić, że tolerancja nie wyklucza przeciwstawiania się złu, ale postawa ta nie może naruszać godności osobistej sprawcy.

Podobnie jak tolerancja swoje ograniczenia ma inna ważna wartość uniwersalna, jaką jest altruizm. Jest on rozumiany jako szczerą, dobrowolną i bezinteresowną troską o dobro drugiego człowieka. Wspomniane ograniczenia dotyczą poziomu bezinteresowności jednostki. W dobie osamotnienia człowieka współczesnego i niemal powszechnego zubożenia na sprawy ludzkie wskazana jest wzmożona troska o kształtowanie postaw altruistycznych i tolerancyjnych wśród dzieci i młodzieży.

W ścisłym związku pozostają kolejne wartości uniwersalne: wolność i odpowiedzialność. Człowiek jest prawdziwie wolny dopiero wówczas, gdy szanuje wolność drugiego człowieka, czyli jest odpowiedzialny. „Staje się natomiast w pełni odpowiedzialny za swe decyzje i czyny, gdy postępuje tak na mocy własnego wyboru, czyli w sposób możliwie wolny od zewnętrznych nacisków”²². L. Kołakowski stwierdzał, że wolność „[...] dana jest ludziom razem z ich człowieczeństwem, jest tego człowieczeństwa fundamentem, tworzy człowieka jako coś w bycie samym wyróżnionego”²³. Uświadamiając wychowankom pojęcie wolności, należy bardzo silnie akcentować różnicę pomiędzy wolnością a bezprawiem czy samowolą. Każdy człowiek powinien korzystać z przysługującej mu wolności tylko w takich granicach, które nie naruszają prawa do wolności drugiego człowieka. Interesujące jest w procesie wychowawczym uwzględnienie za Heglem dwojakiego rozumienia wolności: „wolności do czegoś” i „wolności od czegoś”. „Wolność do czegoś” należy rozumieć jako pełną odpowiedzialność za postępowanie zgodnie z pożądanymi społecznie i moralnie ideałami. Natomiast „wolność od czegoś” polega na zminimalizowaniu uwarunkowań zewnętrznych, łącznie z uwolnieniem się od kontroli zewnętrznej, jak i samokontroli. Istnieje bardzo subtelna granica między wolnością a zniewoleniem. Istotne jest, aby młodzieży uświadamiać konsekwencje takich zachowań jak się-

²² Tamże, s. 75.

²³ L. Kołakowski, *Mini-wykłady*, seria 3 i ostatnia, Kraków 2000, s. 80.

gnięcie po pierwszego papierosa, eksperymenty z narkotykami, kontakty z „dziwnymi” grupami (sekty). Zachowania te mogą bowiem doprowadzić do uzależnienia, np. od substancji psychoaktywnych, co wiąże się z utratą pełnej kontroli nad sobą samym — utratą wolności. W konsekwencji w najlepszym razie młody człowiek wspierany przez środowisko będzie mógł podjąć walkę zmierzającą do odzyskania stanu „wolności od czegoś” czyli od tego, co go zniewoliło. Ponieważ proces ten jest żmudny, a jego efekty niepewne, należy silnie uwrażliwiać młodych ludzi na niebezpieczeństwo utraty wolności.

Odpowiedzialność jest definiowana jako gotowość ponoszenia konsekwencji wyborów, decyzji, zachowań²⁴. Cechą odpowiedzialności jest dobrowolność i świadomość podejmowanych zobowiązań w zakresie wykonywania zadań wraz z gotowością ponoszenia konsekwencji za jakość ich wykonania bądź niewykonania. J. Piaget podkreślał, że skuteczne wychowanie do wartości jest niemożliwe, jeśli nie pozwala się uczniom na samodzielne odkrywanie prawdy o zachowaniach i postawach moralnych²⁵. Stąd tak ważne jest, aby z młodzieżą dyskutować, kreować sytuacje, w których wychowankowie będą ustalali reguły, normy oraz dokonywali wyboru zadań i ponosili za nie odpowiedzialność. Mówienie o uniwersalnych wartościach, w tym o odpowiedzialności i wolności nie jest dobrą metodą wychowywania do wartości. Młodzież potrzebuje wzorców zachowań, postępowania na co dzień zgodnego z sformułowanym katalogiem wartości. Wychowanie więc poprzez przykład autentycznej obecności wartości w życiu wychowawcy jest jedynym, skutecznym narzędziem pracy wychowawczej.

Wśród wartości uniwersalnych ważne miejsce zajmuje sprawiedliwość, która uwrażliwia dzieci i młodzież na pozostałe wartości ogólnoludzkie. Karol Wojtyła zauważał, że „[...] sprawiedliwości zawsze chodzi o jakieś dobro, które tak czy inaczej ma być rozliczone, rozdzielone pomiędzy osoby [...], ażeby każdej ze stron oddać to, co jej się należy, ani mniej, ani więcej”²⁶. W rzeczywistości szkolnej można zauważyć wiele sytuacji, które powinny inspirować wychowawców do podejmowania z dziećmi i młodzieżą dyskusji na temat sprawiedliwości. Wydaje się jednak, że same dyskusje są niewystarczające i tak jak w przypadku wcześniej przybliżanych wartości — sprawiedliwość najpełniej jest obecna poprzez czyny, zachowania i postawy zarówno wychowawców, jak i wychowanków. Nauczyciel na każdej niemal lekcji ocenia wiedzę czy zachowania swoich uczniów. Ocenianie jest

²⁴ M. Nowicka-Kozioł, *Wprowadzenie. Poczucie odpowiedzialności moralnej*, [w:] *Poczucie odpowiedzialności moralnej jako aspekt podmiotowy*, pod red. M. Nowickiej-Kozioł, Warszawa 2000, s. 8.

²⁵ Por. J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, Warszawa 1967.

²⁶ K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Wrocław 2000, s. 106.

z jednej strony przywilejem nauczyciela, z drugiej zaś wiąże się z ogromną odpowiedzialnością. Odpowiedzialność za sprawiedliwe ocenianie ma dwojaki wymiar: po pierwsze względem sumienia oceniającego, po drugie — ma aspekt związany z odbiorem oceny zarówno przez ocenianego ucznia, jak i pozostałych wychowanków. Wiemy z doświadczeń własnych, że w szkole są nauczyciele sprawiedliwi i niesprawiedliwi. Jak można wychować do poszanowania i stosowania sprawiedliwości w sytuacji, gdy wartości tej zaprzecza swoim postępowaniem sam wychowawca?

Do katalogu wartości uniwersalnych przytoczonych za M. Łobockim dodać oczywiście należy inne ważne wartości, takie jak: dobro, prawda, honor, miłość bliźniego. Każdy wychowawca powinien dbać o to, by dzieci i młodzież przyswajały sobie wartości, a koncentrować powinien się na wpajaniu tych wartości, na które istnieje pilne zapotrzebowanie w danym miejscu i czasie.

Wychowanie do wartości jako perspektywa zadań wychowawczych

Wychowanie do wartości w świetle wyżej przedłożonych faktów jawi się jako zadanie pilne, doniosłe i postulatywnie posiadające cechę skuteczności. Żyjemy w społeczeństwie pluralistycznym i wielokulturowym. Z jednej strony stanowi to utrudnienie w realizacji wychowania ku wartościom, z drugiej jednak nie można wyobrazić sobie rezygnacji z tej misji. Środki masowego przekazu codziennie dostarczają informacji o demoralizacji, alkoholizmie, narkomanii, patologii rodziny, o braku szacunku dla życia nienarodzonego, agresji. Zauważamy, że granica oburzenia, tzw. społecznego potępienia dla zła zaczyna niebezpiecznie się przesuwać, co w praktyce oznacza, że przyzwolenie społeczne obejmuje czyny i zachowania jeszcze do niedawna nieakceptowalne. Chociażby wobec tych sygnałów wychowanie do wartości staje się pilnym i nieuchronnym zadaniem dla polskiej szkoły, aczkolwiek trzeba zdawać sobie sprawę z jego złożoności. Do najważniejszych warunków skuteczności takiego wychowania w szkole należą: podmiotowe traktowanie uczniów, dbałość o właściwą atmosferę w klasie czy dobra komunikacja z uczniami.

Każdemu uczniowi przysługuje miano osoby ludzkiej, której wychowawca zagwarantować powinien poczucie „[...] własnej odrębności [...] wobec innych osób i otaczającego [...] świata, wobec potrzeby poznania tego świata i nań oddziaływania, jak również wobec odpowiedzialności za wła-

sne decyzje, tudzież za przestrzeganie norm prawnych ustalonych przez społeczeństwo i powszechnie uznanych norm moralnych”²⁷. Podmiotowe traktowanie uczniów przejawia się m.in. w okazywaniu im życzliwości i zrozumienia, wyzwalaniu ich aktywności i kreatywności, poszanowania ich godności ludzkiej, co nie przychodzi łatwo w skomplikowanych często sytuacjach problemowych. Wychowawca jest w znacznej mierze odpowiedzialny za atmosferę w klasie, którą powinno cechować wzajemne zaufanie, z zastrzeżeniem, że wzajemność dotyczy relacji: wychowawca–uczeń, wychowawca–zbiorowość (klasa), uczeń–uczeń. Od dawna postulowana jest rola wychowawcy jako dyskretnego reżysera akcji rozgrywającej się w klasie, animatora z wyczuciem kierującego tym, co dzieje się w sali szkolnej, na boisku czy w bibliotece. Polska szkoła wychowująca do wartości docelowo powinna stać się miejscem, w którym cała społeczność szkolna spotyka się z wzajemną akceptacją, zrozumieniem i poszanowaniem ze strony innych.

Skutecznie wychowywać do wartości można stosując różne sposoby oddziaływań wychowawczych, ale do najpewniejszych należą: przykłady dobrych praktyk, budowanie i troska o autorytety, stymulowanie uczniów do świadomej refleksji nad wartościami czy wdrażanie ich do zachowań społecznie i moralnie wartościowych. Trzeba uczynić wszystko, aby nasi uczniowie cenili w życiu codziennym takie wartości, jak: przyjaźń, solidarność, lojalność, uczciwość, wspólnomyślność, tolerancja.

CBOS jesienią 2009 r. przeprowadziło badanie²⁸ pt. „Wzory i autorytety Polaków”, w którym zapytano respondentów, czy wzorce do naśladowania są potrzebne oraz kim są osoby uznawane za autorytety. Dla ponad połowy badanych autorytetem są rodzice, co szósty wskazuje Jana Pawła II jako wzorzec do naśladowania, natomiast pozostali respondenci uznają za autorytet dziadków lub współmałżonków. Wyniki tego badania pokazują, że autorytetów szukamy w najbliższym otoczeniu czyli przede wszystkim w rodzinie. Skoro rodzice są autorytetami dla młodych, to ich rola w wychowaniu jest bezdyskusyjna. Wobec powyższego szkoła nie może pominąć tego faktu i nie uwzględnić rodziców jako partnerów w procesie wychowania młodego pokolenia do wartości²⁹. Tymczasem w polskiej szkole obserwuje się nieznaczny udział rodziców w tym procesie, co więcej — nie są oni postrzegani przez nauczycieli jako partnerzy. Skutkuje to brakiem spójności oddziaływań wychowawczych, co prowadzi do przejęcia tej roli na przykład przez grupę rówieńczą.

W tym kontekście niezwykle istotnym zadaniem wychowawcy jest diagnozowanie ucznia i jego środowiska rodzinnego oraz podjęcie współpracy

²⁷ W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1997, s. 226.

²⁸ ekai.pl/wydarzenia/temat_dnia/x22807/autorytety-polakow/ (23 grudnia 2009 r.).

²⁹ M. Włosiński, *Pedagogiczna działalność Ks. Anioła Dowgirda (1776–1835)*, [w:] *W pedagogicznej służbie...*, s. 151–204.

z rodzicami. Wymaga ono umiejętności nawiązywania kontaktów interpersonalnych, otwartości i gotowości do podjęcia dialogu z rodzicami, którzy są pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami swoich dzieci, stanowiącym tym samym doskonałe wsparcie dydaktyczne dla nauczyciela.

Istnieje zatem uzasadniona potrzeba podjęcia działań w kierunku podnoszenia kompetencji wychowawcy do podjęcia dialogu z rodzicami celem budowania partnerskich relacji z nimi, tak koniecznych w procesie wychowania młodego pokolenia. Biorąc pod uwagę doświadczenia szkół z krajów Unii Europejskiej, można z całą pewnością stwierdzić, że współpraca między nauczycielami a rodzicami stanowi podstawę budowania demokracji autonomicznej szkoły. Personalistyczne stosunki wprowadzone do szkoły, indywidualne odniesienia do uczniów i rodziców, otwartość na ich problemy, a także włączanie ich w świat własnych uczuć i przeżyć, ofiarowywanie własnego czasu budują rzecz dziś najcenniejszą, jaką jest więź międzyludzka.

Wdrożenie wyżej opisywanych postulatów wymaga zmian w programach kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Streszczenie

W dobie gwałtownych przemian pilnym wyzwaniem dla współczesnej szkoły jest pomoc młodym w rozumieniu coraz bardziej skomplikowanego świata, w rozumieniu nowych zasad porządku społecznego, gospodarczego i kulturalnego. Konieczne jest wspomaganie samorozwoju intelektualnego i moralnego wychowanków. Realizacja tych zadań wymaga spójnych oddziaływań wychowawczych ze strony nauczycieli i rodziców nakierowanych na właściwe rozumienie i całkowite zaakceptowanie przez młode pokolenie wartości uniwersalnych, które będą wyznaczać kierunek w ich dorosłym życiu. Obserwacje praktyki edukacyjnej w polskich szkołach przekonują o konieczności rozwijania kompetencji praktyczno-moralnych nauczycieli umożliwiających im prowadzenie dialogu z uczniami i ich rodzicami — niezwykle ważnymi partnerami w procesie wychowania.

Summary

In an era of vivid change around the world, an important challenge for modern school is to help the young understand the more and more complicated world, understand new rules of social, economical and cultural order. It is crucial to support intellectual and moral self-development of students. Accomplishing these goals requires conjoined educational efforts from both the teachers and parents set on proper understanding and full acceptance of universal values by the young people, values that will point the direction of their adult life. Educational practice in Polish schools convinces about necessity of developing practical-moral competences among the teachers enabling them for dialogue with children and their parents—extremely important partners in the upbringing process.

Literatura

- Bauman Z., *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 1, pod red. M. Dudzikowej, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą*, Szczecin 1995.
- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne — czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, pod red. H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1994.
- Fudali R., *W poszukiwaniu wychowawczego wpływu szkoły*, „Remedium”, nr 9/2009.
- Gaś Z., *Nauczyciel — wychowawcą wspomagającym ucznia w rozwoju* [w:] *Nauczyciel wychowawcą*, pod red. G. Łaniewa, Białystok 2003.
- Jan Paweł II, *Polska 1999. Przemówienia i homilie*, Warszawa 1999.
- Kołąkowski L., *Mini-wykłady*, seria 3 i ostatnia, Kraków 2000.
- Korczak J., *Myśli*, Warszawa 1987.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. [w:] *Pedagogika*, t. 2, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, PWN, Warszawa 2004.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty — kategorie — praktyki*, Warszawa 1997.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, PWN, Warszawa 2004.
- Nowicka-Kozioł M., *Wprowadzenie. Poczucie odpowiedzialności moralnej*, [w:] *Poczucie odpowiedzialności moralnej jako aspekt podmiotowy*, pod red. M. Nowickiej-Kozioł, Warszawa 2000.
- Okoń W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1997.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Piaget J., *Rozwój ocen moralnych dziecka*, Warszawa 1967.
- Symotiuk S., *Mitologizacja wychowania: praktyki i ideologie*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 1, pod red. M. Dudzikowej, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.
- Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcie — znaczenia — dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 1, pod red. M. Dudzikowej, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.
- Włosiński M., *Etyczne inspiracje wychowawcze w nauczaniu Jana Pawła II*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, *Nauki o Zdrowiu*, t. XXVIII, Włocławek 2009, s. 137–147.
- Włosiński M., *Jan Paweł II w służbie narodów*, [w:] *W pedagogicznej służbie narodów*, pod red. M. Włosińskiego, Wyd. WSHE, Włocławek 2009, s. 15–25.
- Włosiński M., *Pedagogiczna działalność Ks. Anioła Dowgirda (1776–1835)*, [w:] *W pedagogicznej służbie narodów*, pod red. M. Włosińskiego, Wyd. WSHE, Włocławek 2009, s. 151–204.

Włosiński M., *Pedagogiczne inspiracje w nauczaniu Jana Pawła II*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne, t. XXV, Włocławek 2008, s. 23–37.

Wojtyła K., *Elementarz etyczny*, Wrocław 2000.

Katarzyna Marszałek

(Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy,
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

DROGOWSKAZY WYCHOWAWCZE STUDENTÓW PEDAGOGIKI

Słowa kluczowe: drogowaskazy wychowawcze; pedagodzy; człowiek; rozwój; społeczeństwo.

GUIDE POSTS OF STUDENTS OF EDUCATIONAL PEDAGOGICS

Key words: educational guide posts; educators; person; development; society.

We współczesnym świecie pluralizmu wartości należy zadawać pytania o drogowaskazy tych, którzy wychowują, którzy z racji zawodu są kreatorami i interpretatorami otaczającej ich rzeczywistości.

Analizie badawczej poddałam eseje studentów studiów niestacjonarnych drugiego stopnia kierunku pedagogika w latach 2008–2009 w województwie kujawsko-pomorskim.

Należy zaznaczyć, iż studenci ci ukończyli studia licencjackie o specjalnościach pedagogicznych, więc powinni posiadać kwalifikacje określone w deskryptorach dublińskich według kryteriów dla zawodu pedagoga¹. Niestety większość z nich (95 proc.) na pierwszych zajęciach nie potrafi zdefiniować swojego zawodu, nie rozumie różnicy pomiędzy pedagogiką tradycyjną i współczesną. Pedagodzy ci są wręcz zdziwieni, iż wymaga się od nich umiejętności formułowania sądów, które uwzględniają przemyslenia dotyczące istotnych kwestii społecznych czy etycznych w obszarach pedagogicznych.

Celem moich rozważań nie jest jednak poszukiwanie powodów tego zjawiska: czy wynika ono z braków systemu kształcenia? sposobów przeprowadzania zajęć? czy też uwarunkowań osobowościowych zarówno ze strony wykładowców jak i studentów?

¹ E. Chmielecka, *Bolońska i krajowe struktury kwalifikacji*, „Forum Akademickie”, nr 11/2007, www.forumakad.pl (3 stycznia 2010 r.).

Moje refleksje będą dotyczyły drogowskazów studentów pedagogiki, na które powołują się w swoich rozważaniach.

Punktem wyjścia są założenia esencjonalizmu metodologicznego. Twierdzenia jego zakładają, że nie ma poznania bez założeń, że wszelkie poznanie jest możliwe jedynie w ramach określonych założeń². Oznacza to, że każda symboliczna reprezentacja przedmiotu badań (teoria) musi skonfrontować się z praktyką, która jest kryterium zewnętrznej trafności teorii³. Przyjmując szeroką definicję pedagogiki można stwierdzić, iż przedmiotem jej badań jest edukacja rozumiana jako działalność społeczna nastawiona na pogłębianie zdolności życiowych człowieka⁴.

W myśl przytoczonej definicji można wyróżnić trzy podstawowe składowe przedmioty badań pedagogiki: **działalność społeczną, rozwój, człowieka**. One wyznaczają tok dalszych rozważań.

Studenci w pracach pisemnych wskazywali swoje drogowskazy wychowawcze w oparciu o Stanowisko Uczestników VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w sprawie stanu i perspektyw rozwoju edukacji w Polsce. Podstawę wypowiedzi stanowiła jedna z siedmiu tez:

1. oświata staje się miejscem erozji reguł demokratycznych i podlega zawłaszczeniu przez doraźne interesy polityczne,
2. treści i formy kształcenia szkolnego mogą stanowić zagrożenie dla nabywanych kompetencji intelektualnych i obywatelskich,
3. reforma edukacji przyniosła konsekwencje przeciwstawne pierwotnym założeniom,
4. szkoła stanowi narzędzie odtwarzania nierówności społecznych,
5. mechanizmy selekcji edukacyjnej w polskim systemie oświaty wytwarzają mit powszechności wykształcenia Polaków,
6. w wyniku biurokratyzacji zarządzania oświatą następuje załamanie się etycznej odpowiedzialności wychowawczej,
7. następuje zanik publicznej debaty nad edukacją⁵.

55 proc. studentów zaprezentowało swoje stanowisko na temat trzeciej tezy, 35 proc. wyraziło swoje poglądy odnośnie czwartej tezy, 10 proc. poruszyło temat szóstej, pozostałe osoby skoncentrowały się na tezach drugiej i piątej. Tylko jedna osoba zdecydowała się na pierwszą tezę przy czym przy składaniu pracy wyraziła swoje obawy i zaznaczyła, że być może nie powinna w ten sposób pisać o zaistniałej sytuacji. Teza siódma nie zainspi-

² K. Rubacha, *Metodologiczna struktura przedmiotu badań pedagogiki*, [w:] K. Rubacha, *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Kraków 2008, s. 161–162.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

⁵ *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, pod red. J. Rutkowiak, D. Kubinowskiego, M. Nowaka, Lublin 2007, s. 20–23.

rowała żadnego ze studentów. Na późniejsze pytanie o powód braku prac na ten temat, studenci skwitowali wypowiedziami w stylu „przecież o oczywistościach nie ma co pisać”, „wiadomo, że nie ma tej debaty, więc cóż tu rozważać?”[...].

Studenci pisali pracę, która składała się z trzech części (pierwszej zawierającej: podstawowe pojęcia i główne problemy, stwierdzenia, definicje. Drugiej — dyskusji. Trzeciej — zakończenia, składającego się z pytań, problemów, porównania poruszanych zagadnień z innymi dziedzinami⁶). Dla potrzeb tego artykułu najbardziej istotna jest część pierwsza, w której studenci definiowali kategorie i wskazywali w literaturze źródła i uzasadnienie swoich założeń. W myśl prezentowanej powyżej definicji przedmiotu badań pedagogiki analiza drogowskazów wychowawczych studentów, ograniczona zostanie do kategorii: człowieka, rozwoju, społeczeństwa.

Człowiek

W ontologii można wyspecyfikować kilka stanowisk wobec natury człowieka uporządkowanych w teorii **dualistyczne** (postulują istnienie dwóch rzeczywistości człowieka: duchowej/psychicznej i fizycznej/materialistycznej), **monistyczne** (zredukowanie człowieka do substancji duchowej bądź do substancji materialnej), **pluralistyczne** (istnienie trzech rzeczywistości człowieka fizycznej, psychicznej, kulturowej)⁷.

Należy zaznaczyć, iż żaden ze studentów pomimo wcześniejszego zalecenia zdefiniowania kategorii, o których będą się wypowiadać, nie widział potrzeby przyjęcia definicji człowieka. W esejach zdefiniowano takie pojęcia, jak: szkoła, nierówności, reforma szkolna, edukacja, nauczyciel i inne, ale w żadnych nie określono bezpośrednio definicji kluczowej dla tych rozważań, czyli definicji człowieka. Można jednak zauważyć, w prezentowanych przez studentów stanowiskach, przewagę koncepcji dualistycznej. Studenci rozważając konsekwencje reformy edukacji wprowadzonej w 1999 r., czy też analizując obszary nierówności społecznej występujących we współczesnej szkole ukazywali perspektywę ucznia jako podmiotu/przedmiotu duchowego i fizycznego:

— „należy dbać o rozwijanie sprawności emocjonalnych, intelektualnych, siły, sprawności motorycznej”,

⁶ M. L o b a, *Francuska szkoła pisania eseju*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. 2. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996*, pod red. B. C h r z ą s t o w s k i e j, Warszawa 1997, s. 212.

⁷ K. R u b a c h a, *Metodologiczna struktura przedmiotu badań...*, s. 162–163.

— „nauczanie musi sprzyjać nabywaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności oraz modelowaniu określonych postaw i przekonań ucznia [...]”,

— „dzięki kształceniu ludzie zdobywają określony zasób wiedzy, umiejętności i sprawności”.

Żaden ze studentów nie przyjął koncepcji pluralistycznej człowieka. Pozwala to wysnuć tezę, iż studenci nie przyjmują w swoich postawach perspektywy członków społeczeństwa tworzącego wspólnotę Unii Europejskiej i obywateli świata globalnego. Nie biorą pod uwagę celu edukacji wielokulturowej, nie zamierzają dążyć do wspierania jakościowego rozwoju istniejących kultur etnicznych oraz włączania ich w główny nurt życia społeczno-gospodarczego i politycznego. W myśl esencjonalizmu metodologicznego nie jest to błędem, jednakże należy zadać pytanie czy przyjęte założenia dualistycznej koncepcji człowieka wynikają z indywidualistycznych przekonań i przemyśleń studentów czy też z braku refleksji, namysłu nad przyjmowaną koncepcją człowieka jako wychowanka i wychowawcy?

Rozwój

Można wyróżnić dwa skrajne stanowiska: determinizm (rozwój i działanie mają charakter obiektywny — są przewidywalne, trwale wyznaczają losy edukacyjne ludzi) i woluntaryzm (jednostka kreuje własne losy, subiektywnie wpływa na zdarzenia, nadając im indywidualny kierunek a rozwój i działanie nie są przewidywalne)⁸.

Wszyscy studenci przyjęli założenia determinizmu, w esejach prezentowali rzeczywistość społeczną jako tą, która ogranicza, wyznacza i kształtuje losy ludzkie:

— „szkoła przestaje być miejscem intelektualnego myślenia uczniów. Staje się miejscem wpajania faktów, nauczania schematów, narzucania kanonów co prowadzi do hamowania rozwoju intelektualnego, kreatywności, indywidualności”,

— „[...] z warunków życia ludności wiejskiej wynika także duża rozpiętość szans edukacyjnych między miastem a wsią”,

— „dzieci i młodzież pochodzące ze środowisk o niższym statusie ekonomicznym stają się ofiarami selekcji w środowisku osób studiujących”.

W rzeczywistości tej człowiek (zarówno jako uczeń, nauczyciel jak i rodzic) jest tylko jednym z elementów systemu, na który nie ma wpływu i od którego jest uzależniony poprzez różnorodne formy nacisku społecznego:

⁸ Tamże, s. 164.

— „jestem świadkiem istnienia i oddziaływania biurokratyzacji nie tylko wokół szkoły, ale również w niej samej, a także skutków przede wszystkim jej negatywnego wpływu na jakość i charakter pracy osób uczących”,

— „w szkołach występują przejawy nierówności. Za jej główne źródło uważam selekcję [...] jest ona efektem polityki prowadzonej przez szkołę. Te świadome procedury są ogniwiem do pogłębiającej się nierówności”.

Przyjęcie determinizmu wyznaczało też założenia kolejnej kategorii — społeczeństwa.

Spółeczeństwo

Można wyróżnić dwa stanowiska ontologiczne: **realizm** (edukacja odbywa się w świecie realnym, obiektywnym, danym wszystkim podmiotom w taki sam sposób), **nominalizm** (świat nie istnieje realnie, nie istnieją rzeczy lecz ich pojęcia, które nie mogą być tak samo postrzegane przez wszystkich)⁹. W myśl przyjętego determinizmu studenci przyjęli przede wszystkim założenia nominalizmu:

— „szkoły dążą do tego aby ich uczniowie uzyskali jak najlepsze wyniki testów. Nauczyciele skupiają się na tych treściach programowych, które zostaną ujęte w testach”,

— „aby nastąpiły zmiany należy pomyśleć o odpowiednim wykształceniu kadry pedagogicznej, która potrafiłaby realizować wyznaczone obiektywne cele”.

W części prac (30 proc.) w założeniach połączono determinizm z nominalizmem:

— „nauczyciel musi wciąż poszukiwać nowych i oryginalnych rozwiązań w pracy dydaktycznej. Nie powinien jednak tego robić, aby przypodobać się swoim zwierzchnikom, ale po to, aby rozbudzić zainteresowania i zdolności swoich wychowanków [...]”,

— „jako wychowawca chce być nastawiona na twórcze zmaganie się z wyzwaniami współczesności, które wymagają elastycznej i otwartej edukacji”.

⁹ Tamże.

Podsumowanie

W analizowanych wypowiedziach studentów kierunku pedagogika przeważają następujące założenia:

- w kategorii człowiek — dualistyczna koncepcja,
- w kategorii rozwój — determinizm,
- w kategorii społeczeństwo — realizm.

Większość (78 proc.) prac, zawierająca takie założenia jest pisana w perspektywie paradygmatu didaskalocentryzmu. I to właśnie ten model stanowi drogowskaz postępowania i refleksji wychowawczej studentów. Czy podążanie tą drogą wynika z uwarunkowań systemu kształcenia pedagogów, ideologii wychowawców czy też systemu edukacji — to pytania na inne rozważania.

Być może wpływ na wybór takich drogowskazów mają również źródła, na których bazowali autorzy. Studenci mieli nieograniczoną dowolność w korzystaniu z literatury. Na pięćset prac tylko w dwudziestu wskazano inne źródła niż Internet, w większości (80 proc.) wskazywano Wikipedię (encyklopedię internetową, powszechną, redagowaną przez internautów). Pragnę podkreślić, iż studenci mimo wcześniejszych próśb o zdefiniowanie poruszanych kwestii, w większości (90 proc.) nie podawali wprost jednej i stałej definicji danej kategorii. Może to wskazywać na pośpiech i brak sumienności w przygotowaniu pracy, lub świadczy o braku namysłu i samoświadomości swoich drogowskazów wychowawczych.

Streszczenie

Artykuł jest próbą ukazania drogowskazów wychowawczych studentów kierunku pedagogika. Rozważania koncentrują się na trzech podstawowych kategoriach edukacji: człowieku, rozwoju i społeczeństwie.

Summary

Article is attempt of appearance of guide post of student of educational direction pedagogics. Consideration are concentrated on basic three categories of education person, development and society.

Literatura

Chmielecka E., *Bolońska i krajowe struktury kwalifikacji*, „Forum Akademickie”, nr 11/2007, www.forumakad.pl (3 stycznia 2010 r.).

Edukacja, moralność, sfera publiczna, pod red. J. Rutkowiak, D. Kubinowskiego, M. Nowaka, Lublin 2007.

Kompetencje szkolnego polonisty 2. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996, pod red. B. Chrzęstowskiej, Warszawa 1997.

Rubacha K., *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Kraków 2008.

Tomasz Borowiak

(Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna we Włocławku)

POZIOM SAMOOCENY UCZNIÓW
ZE SPECYFICZNYMI PROBLEMAMI W UCZENIU SIĘ
O TYPIE DYSLEKSJI
A ODDZIAŁYWANIA WYCHOWAWCZE
NAUCZYCIELA I RODZICA

Słowa kluczowe: samoocena uczniów; specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu; dysleksja; kształtowanie się samooceny; wychowanie; wychowawca; rodzic; nauczyciel.

THE LEVEL OF SELF-ESTEEM IN DIFFICULTIES
IN LEARNING AT THE TYPE OF DYSLEXIA
AT AN INTERACTION EDUCATIONAL TEACHER AND PARENT

Key words: specific difficulties in reading and writing; dyslexia; self-esteem of pupils; the development of self-assessment; education; educator; parent; teacher.

Wychowywać to prowadzić za rękę, ukazywać kierunek, prowadzić ku dobru, ciągłemu rozwojowi i ustawicznemu wzrastaniu. Wychowywać to także, a może przede wszystkim kształtować postawy uczniów. Troskliwy rodzic za główny cel stawia dobro swoich dzieci. Troskliwy wychowawca cóż może mieć za cel, jeśli nie rozwój swoich podopiecznych. Dobrze pojęty rozwój młodego człowieka jest kształtowaniem jego osobowości, szlifowaniem niczym diamentu, z odpowiednią troską i widniejącym nieustannie w perspektywie poczuciu odpowiedzialności¹.

Zagadnienia związane z poziomem samooceny uczniów ze specyficznymi problemami w uczeniu się o typie dysleksji interesowały mnie od dawna. Pod wpływem czynionych rozważań teoretycznych nad poziomem samooceny uczniów ze specyficznymi problemami w uczeniu się na etapie edukacji wczesnoszkolnej zdecydowałem się na przeprowadzenie badań

¹ T. Borowiak, *Słów kilka o roli wartości w wychowaniu*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne, t. XVIII, Wyd. WSHE, Włocławek 2005, s. 129.

empirycznych, które pozwoliły na opracowanie praktycznych wskazówek w pracy wychowawczej dla rodziców i nauczycieli.

Pojęcie samooceny w świetle literatury

Termin samoocena ma wielorakie znaczenia. W ujęciu psychologicznym, mimo zarysowanych różnic w jego definiowaniu podkreśla się, iż jest to zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do własnej osoby, a głównie do wyglądu, uzdolnień, osiągnięć i możliwości².

Jednym z głównych walorów samooceny jest jej zróżnicowanie, co oznacza, że człowiek ocenia siebie różnie w różnych sferach, ale ogólna samoocena decyduje o tym, w jaki sposób będzie zachowywał się w sytuacjach nowych³. W kontekście definiowania samooceny najczęściej wskazywana jest tendencja jednostki do przeceniania bądź niedoceniania swoich możliwości w stosunku do wymogów zadania, a osoba ocenia siebie i swoje możliwości w porównaniu z innymi ludźmi⁴. Samoocena ujmowana jest także jako zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do swojej osoby, cech fizycznych i uzdolnień, aktualnych właściwości fizycznych lub psychicznych jednostki, jak również jej możliwości potencjalnych, jeszcze nie ujawnionych⁵. Samooceny (*self-evaluation*, *self-estimate*) jako sądy wartościujące stanowią centralny składnik samowiedzy jednostki. Dotyczą specyficznych cech człowieka, takich jak: właściwości fizyczne (wygląd, zdrowie), cechy osobowości (zdolności twórcze, dojrzałość emocjonalna, struktura motywacji), stosunki z innymi ludźmi (miejsce w rodzinie, atrakcyjność społeczna)⁶. Samooceną są poglądy człowieka na siebie („jaki jestem”) i na swoje możliwości („na co mnie stać”)⁷, postawa wobec samego siebie, zwłaszcza wobec własnych możliwości oraz innych cech wartościowych społecznie.

W zależności od subiektywnej oceny i emocjonalnego stosunku do własnych cech, samoocena jest pozytywna lub negatywna. Tego rodzaju bilans emocjonalny określa się jako poziom samooceny, rozumiany najczęściej

² R. Kościelak, *Integracja społeczna niepełnosprawnych umysłowo*, Wyd. UG, Gdańsk 1995, s. 129.

³ J. Reykowski, I. Kurcz, *Psychologia*, cz. 2, Warszawa 1966, s. 202.

⁴ M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża, *Podstawy psychologii ogólnej*, WSiP, Warszawa 1982, s. 265.

⁵ L. Niebrzydowski, *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976, s. 94.

⁶ J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1986, s. 77.

⁷ M. Tyszkowa, *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, PWN, Warszawa 1976, s. 66.

jako emocjonalny aspekt postawy wobec siebie. Poznawczy aspekt samooceny określany jest jako „pojęcie samego siebie” (*self-concept*)⁸.

Ważnym składnikiem samooceny sprzyjającym skutecznemu działaniu jednostki jest jej wiedza o własnej osobie⁹. Rodzi się ona na podstawie samopoznania właściwości indywidualnych, umożliwiającego dokonanie oceny własnej sprawności umysłowej, zdolności, wydolności fizycznej, stanu zdrowia. Pozytywną funkcję regulacyjną spełnia samoocena adekwatna, we właściwy sposób przedstawiająca posiadane przez jednostkę właściwości. Powinna ona być stabilna a równocześnie elastyczna, czyli dostosowana do zachodzących zmian.

W przypadku młodych ludzi, przekraczających kolejne etapy rozwoju psychofizycznego samoocena jest niezbędna do tego, by mogli porównywać swoje zachowania z zachowaniem innych ludzi i ewentualnie je korygować, co z kolei ma pewien wpływ na to, jak oceniają ich inni i w rezultacie kształtuje charakter kontaktów społecznych¹⁰.

Uczniowie poddający w wątpliwość swoją wartość mają trudności z nawiązaniem przyjacielskich stosunków z innymi, czują się izolowani, w konsekwencji czego rzeczywiście stają się izolowani. Dążenie do utrzymania korzystnej samooceny jest ważnym czynnikiem wpływającym na podejmowanie przez uczniów starań o aprobatę środowiska. Posiadanie pozytywne obrazu samego siebie związane bywa z dużą aktywnością i z umiejętnością obrony własnego punktu widzenia. Adekwatna samoocena związana jest także z umiejętnością oceniania innych ludzi¹¹. Samoocena trafna sprzyja skutecznemu działaniu i jest jednym z warunków zachowania zdrowia psychicznego. „Nie jest zdrowy człowiek, który [...] nie potrafi obiektywnie ocenić siebie i ma albo zbyt wygórowane mniemanie o sobie, albo nie docenia swej wartości”¹².

Samoocena zwiera niekiedy element myślenia przyszłościowego, dzięki czemu możliwe jest dokonanie rozróżnienia samooceny stanu obecnego oraz obrazu „ja idealnego”, który czasami może się ucieleśnić w modelu — innym człowieku. Niektóre osoby mają tendencję do częstego porównywania samooceny „ja istniejącego” z elementami zamierzonego „ja idealnego”¹³.

⁸ W. Sze wc zu k, *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985, s. 275.

⁹ Z. Sk or ny, *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, PWN, Warszawa 1989, s. 128.

¹⁰ A. Ja n o w s k i, *Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu i klasie*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, pod red. K. K r u s z e w s k i e g o, PWN, Warszawa 2005, s. 430.

¹¹ Tamże.

¹² J. A l e k s a n d r o w i c z, *Sumienie ekologiczne*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, s. 42.

¹³ A. Ja n o w s k i, *Zbieranie i wykorzystywanie...*, s. 431.

Dla samowiedzy i samooceny duże znaczenie ma czynnik określony jako „stopień, w jakim człowiek jest przekonany o samodzielnym kształtowaniu swego losu”. Czasami określa się taką sytuację jako duże lub małe poczucie podmiotowości. Miejsce, jakie osoba zajmuje na osi „podmiotowość–przedmiotowość”, zależy od tego, w którym odcinku koncentruje siłę kierującą jej postępowaniem — w obrębie swej woli, inteligencji i zdolności czy też w obrębie czynników zewnętrznych. W tym kontekście ważne jest, by zastanowić się czy i w jakim stopniu uczeń jest przekonany o tym, że jego przyszłość zależna jest od niego, że ma związek z jej kreowaniem.

Podsumowując rozważania dotyczące definiowania samooceny można stwierdzić, że samoocena stanowi zbiór wiadomości i przekonań jednostki o własnych cechach, możliwościach i umiejętnościach¹⁴. Autor artykułu traktuje samoocenę, jako system aktualnych ocen samego siebie powstałych na gruncie analizy możliwości intelektualnych i nauki szkolnej.

Kształtowanie się samooceny u dzieci i młodzieży

Samoocena kształtuje się na podstawie danych pochodzących z dwóch źródeł. Jednym z nich są własne doświadczenia jednostki, dzięki którym przekonuje się ona, na co ją stać, jaka jest jej pozycja w grupie społecznej, jakich reakcji otoczenia w stosunku do siebie może się spodziewać itp. Innym istotnym źródłem samooceny są opinie ludzi, z którymi jednostka się zetknęła, przy czym istotne znaczenie mają tu opinie osób ważnych w jej życiu (tzw. osób znaczących), a także opinie środowiska, w którym jednostka żyje i działa przez dłuższy czas. Formowanie się samooceny ma również związek z tym co dzieje się wewnątrz rodziny, a także z sytuacją społeczną grupy, do której należy dana jednostka¹⁵. Mechanizm tworzenia samooceny jest procesem i składa się z trzech głównych faz:

- artykulacji ocenianej cechy,
- wartościowania jej,
- formułowania ostatecznej oceny.

W pierwszej fazie kształtowania samooceny jednostka dokonuje artykulacji określonej cechy (wymiaru) dzieląc ją na pewną liczbę kategorii. Im większa jest ta liczba, im dokładniej człowiek różnicuje natężenie określonej cechy, tym wyższy jest poziom artykulacji. Druga faza tworzenia samo-

¹⁴ Por. R. Kościelak, *Integracja społeczna...*, s. 129.

¹⁵ J. Reykowski, *Osobowość jako centralny regulator integracji czynności*, [w:] *Psychologia*, pod red. T. Tomaszewskiego, PWN, Warszawa 1982, s. 791.

oceny polega na wartościowaniu danej cechy. W fazie tej człowiek określa funkcję wartości, której rodzaj zależy od wielu czynników osobowościowych. W trakcie trzeciej fazy jednostka formułuje ostateczną samoocenę, czyli określa natężenie swoich cech oraz ich wartość¹⁶.

Ocena samego siebie dokonuje się na podstawie waloryzacji interpersonalnej, związanej z porównywaniem siebie do innych ludzi pod względem określonych cech. Dokonują się wówczas sądy waloryzacyjne, które mogą przyjmować następującą formę: „jestem niskiego wzrostu; moi rówieśnicy są wyżsi ode mnie”, „posiadam zdolności matematyczne; moi koledzy nie dorównują mi pod tym względem”¹⁷.

Kształtowanie się samooceny ma ważne konsekwencje regulacyjne. Jest elementem, na podstawie którego tworzy się ocena własnych możliwości człowieka¹⁸. Jeżeli ocena samego siebie jest prawidłowa, to działania które człowiek podejmuje odpowiadają jego możliwościom. Bardzo często oceny ludzi nie są prawidłowe i bywają „zaniżone” lub „zawyżone”.

Nieadekwatna, zaniżona samoocena to stan, w którym człowiek przypisuje sobie niższe możliwości niż posiada rzeczywiście. Rezultatem takiej samooceny bywa ograniczenie aktywności, co powoduje osiągnięcie niższych możliwości od wskazującego je potencjału. Osoby charakteryzujące się zaniżoną samooceną nie podejmują trudniejszych zadań szybko wycofując się z działania. Jako uczniowie zadowolają się trójkami w obawie, że z trudniejszymi zadaniami nie będą mogli sobie poradzić.

Nieadekwatna, zawyżona samoocena polega na przypisywaniu sobie możliwości wyższych od rzeczywistych. Powoduje to podejmowanie się trudnych zadań nawet wtedy, gdy możliwości tego nie uzasadniają. Ludzie, którzy przesadnie wysoko oceniają swoją własną wartość, wykazują jednak małą odporność w sytuacji zagrożenia. Samooceny formułowane przez człowieka bywają różnorodne. Mogą być pozytywne lub negatywne, wysokie, przeciętne lub niskie¹⁹.

Warto zatem zadać sobie pytanie: jakie czynniki decydują o wysokości samooceny? Badania przeprowadzone w tym zakresie nie są jednoznaczne. Według J. Kozielskiego wysokość i rodzaj samoocen zależy prawdopodobnie od statusu społeczno-ekonomicznego człowieka i jego sytuacji rodzinnej. Oceniając siebie jednostka bierze również pod uwagę wyniki swoich działań. Dokonuje w tej mierze porównania z rezultatami planowanymi oraz z osiągnięciami innych ludzi aby w ten sposób stworzyć obraz swoich

¹⁶ J. Kozielski, *Psychologiczna teoria...*, s. 78.

¹⁷ Z. Skorny, *Mechanizmy regulacyjne...*, s. 128.

¹⁸ J. Reykowski, *Osobowość jako...*, s. 793.

¹⁹ J. Kozielski, *Psychologiczna teoria...*, s. 81.

kompetencji. W podobny sposób interpretuje to zagadnienie Z. Włodarski²⁰, który stwierdza, że wiedza jednostki o własnej osobie z upływem lat poszerza się i podlega jakościowym przeobrażeniom. W wieku przedszkolnym w opisach samego siebie werbalizowanych przez dziecko wymieniane są na pierwszym miejscu cechy wyglądu zewnętrznego, posiadane przedmioty, a także ulubione potrawy, zabawy itp. W młodszym wieku szkolnym w opisach własnej osoby pojawiają się informacje o cechach mniej konkretnych i trudniejszych do zaobserwowania, a związanych z własnymi emocjami, przynależnością do określonych grup, zdolnościami i umiejętnościami. J. Koziński wskazuje również na to, że uczniowie z młodszych klas szkoły podstawowej zdecydowanie częściej niż dzieci w wieku przedszkolnym, porównują się z innymi dziećmi w zakresie różnych cech, przy czym charakterystyczne jest to, że ich obserwacje są dokładniejsze.

Opisując siebie młodzież w okresie dorastania w mniejszym zakresie koncentruje się na swoich zdolnościach bądź umiejętnościach, a częściej wskazuje na postawy, przekonania, wreszcie na cechy osobowości. U młodych ludzi zaznaczają się także mocniejsze w porównaniu z dziećmi tendencje do zaznaczania cech negatywnych. Cechy pozytywne zajmują bardziej centralne miejsce w obrazach własnego ja.

Podsumowując rozważania dotyczące formułowania się samooceny dzieci i młodzieży można stwierdzić, że są one różnorodne: skrajnie odmienne — pozytywne lub negatywne, ale także wysokie, przeciętne lub niskie. Wysokość i rodzaj samooceny młodych ludzi zależy od ich sytuacji rodzinnej i materialnej. Oceniając siebie porównują się oni do innych ludzi, wyrabiając pogląd o swoich kompetencjach i możliwościach. Na podkreślenie zasługuje prawidłowość — u osoby osiągającej liczne sukcesy samoocena kształtuje się na wyższym poziomie niż u tej, której działania kończą się często niepowodzeniem.

Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu

Zagadnienie przyczyn trudności w uczeniu się stanowi we współczesnej edukacji złożony problem. Polska szkoła, pomimo upływającego dziesięciolecia od wprowadzenia reformy systemu edukacji, na tym polu posiada jeszcze ogromne luki. Uczelnie nie przygotowują przyszłych nauczycieli do tego, by mogli nauczać dzieci sztuki przyswajania wiedzy. Nauczycie-

²⁰ Z. Włodarski, A. Hankała, *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 228–236.

le poszukujący próbują sobie radzić z tym problemem na własne sposoby, pozostali zwyczajnie realizują podstawę programową i oceniają postępy uczniów lub ich brak. Dzieci i młodzież szkolna są najczęściej pozostawione same sobie, a te, które nie zniechęcą się niepowodzeniami szkolnymi, metodą prób i błędów próbują znaleźć sposób radzenia sobie z nauką. Szczególne miejsce wśród nich zajmują uczniowie o specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu o typie dysleksji. Dzieci te, pomimo prawidłowego rozwoju umysłowego i korzystnych warunków w zakresie szkolnego uczenia się nie mogą w przewidzianym czasie, niekiedy w ogóle, nauczyć się poprawnie czytać i pisać²¹. Jeśli do tego typu kłopotów dołączyć trudności z zapamiętywaniem treści przekazywanych w szkole i obowiązujących do przyswojenia w domu, trudno o zwyczajne powodzenie, a osiągnięcie sukcesu szkolnego staje się nazbyt odległe.

Określenie „specyficzne” w odniesieniu do trudności w czytaniu i pisaniu stosowane jest dla podkreślenia charakteru owych trudności o ograniczonym, wąskim zakresie, występujących u dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym, co pozwala na rozgraniczenie od uogólnionych trudności w nauce u dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym²². O specyficznych trudnościach w nauce można mówić wtedy, gdy niepowodzenia szkolne dotyczą tylko niektórych zakresów uczenia się i występują przy co najmniej przeciętnej inteligencji, a niejednokrotnie wysokiej sprawności intelektualnej, sprawnych narządach ruchu oraz zmysłach wzroku i słuchu, właściwej opiece wychowawczej oraz dydaktycznej²³.

Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu w polskiej literaturze naukowej przyjęło się nazywać dysleksją, dysortografią, czy dysgrafią²⁴. Gdy trudności w pisaniu obejmują tylko ortografię lub graficzną stronę pisma, mówi się odpowiednio o dysortografii i o dysgrafii. Oba zjawiska mogą przy tym występować wybiórczo, samodzielnie.

Dysleksja rzeczywiście zakłóca nie tylko proces czytania, ale także w jakimś zakresie proces pisania²⁵. Sam termin „dysleksja” powstał przez połączenie przedrostka *dys-*, który w języku łacińskim oznacza brak czegoś, trudność, niemożność, nadaje negatywne znaczenie, z czasownikiem *lego* — czytam lub *lexis* — wyrazy, słowa. Występujące u dzieci trudności w opanowaniu poprawnej pisowni, które mogą występować samodzielnie, ozna-

²¹ I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, WSiP, Warszawa 1996, s. 12.

²² H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1975, s. 125.

²³ M. Bogdanowicz, *Uczeń z dysleksją w szkole*, Wyd. Operon, Gdynia 2005, s. 14.

²⁴ E. Górniewicz, *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 11.

²⁵ H. Pętlewska, *Przez zwyciężyć trudności w czytaniu i pisaniu: terapia pedagogiczna*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2003, s. 7.

cza się terminem „dysortografia”, pochodzącym od wyrazów greckich *orthos* — prawidłowy i *grapho* — piszę, rysuję. Termin „dysgrafia” używany na oznaczenie niekaligraficznego pisma pochodzi od przedrostka *dys-* i słowa *grapho*, wyjaśnionych wyżej²⁶.

Praktycy–terapeuci, którzy zajmują się dziećmi z dysleksją, zgodnie twierdzą, że pojęcie dysleksji wychodzi poza samą definicję etymologiczną (dotyczącą zaburzeń nauki i czytania w ścisłym tego słowa znaczeniu) i obecnie oznacza szerszy zespół zaburzeń, związany w różnym stopniu i w różny sposób z innymi funkcjami poznawczymi²⁷. Do funkcji tych zaliczyć możemy: język, uwagę i zdolność koncentracji uwagi z wyraźnym syndromem nadpobudliwości psychoruchowej, liczenie i zdolności rozumowania matematycznego powiązane z dyskalkulią, zdolności wzrokowo-przestrzenne i wzrokowo-percepcyjne. Współcześnie coraz częściej mamy do czynienia z występowaniem zespołu zaburzeń zależnych od kondycji psychomotorycznej dziecka. Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji (International Dyslexia Association) w 1994 r. przyjęło następującą definicję tego pojęcia „dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych. Trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej, często oprócz trudności w czytaniu, dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu czynności pisania i poprawnej pisowni”²⁸.

W praktyce i literaturze funkcjonuje pojęcie „dysleksji rozwojowej”, która rozumiana jest jako zespół specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania. Przymiotnik „rozwojowa” oznacza, że jej symptomy występują na każdym etapie rozwojowym, a opisane trudności nie pojawiają się nagle i ujawniają się od początku nauki szkolnej. Powinny zostać dostrzeżone już w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, choć wówczas zazwyczaj mówi się jedynie o ryzyku dysleksji. W praktyce pedagogicznej zamiennie z pojęciem dysleksji stosuje się określenie „specyficzne trudności w czyta-

²⁶ M. Bogdanowicz, *Uczeń z dysleksją...*, s. 21.

²⁷ A. Grabowska, K. Rymarczyk, *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*, Instytut Biologii Doświadczalnej, PAN, Warszawa 2004, s. 186.

²⁸ M. Bogdanowicz z, *Ryzyko dysleksji: problem i diagnozowanie*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2004, s. 56.

niu i pisaniu” wskazujące na ich występowanie u dzieci o prawidłowej inteligencji²⁹.

Zaburzenia o typie dysleksji są wpisane w dwóch międzynarodowych klasyfikacjach chorób i problemów zdrowotnych pod nazwami opisowymi: specyficzne zaburzenie czytania (ICD-10, klasyfikacja zatwierdzona przez WHO i obowiązująca służbę zdrowia w Polsce) lub zaburzenie czytania (DSM-IV, klasyfikacja wydana przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne). Oprócz tego wyróżnia się izolowane trudności w opanowaniu pisowni (ISD-10) oraz trudności w pisaniu tekstów (DSM-IV)³⁰.

Samooceń uczniów dyslektycznych

Jednym z mechanizmów wzajemnych oddziaływań jednostki i otoczenia jest uformowanie pojęcia własnego „ja”, które z kolei stanowi podstawę kształtowania się oceny własnych możliwości przy realizowaniu własnych celów³¹. Zgeneralizowana ocena własnych możliwości składa się na samoocenę. Prawidłowa samoocena (adekwatna i stabilna) ułatwia uczniowi regulację stosunków interpersonalnych i tym samym przystosowanie społeczne. Uczniowie dyslektyczni spotykają się często z negatywną oceną swojej pracy³². Takie doświadczenia niekorzystnie rzutują na psychikę dziecka, a później młodego człowieka. Uczeń słabo czytający i gorzej piszący często porównywany jest do „lepszycy” od niego rówieśników czy rodzeństwa. Dziecko w domu oraz w szkole wzrasta w poczuciu mniejszej wartości, co może przynosić efekt nakręcającej się spirali niepowodzeń.

Zaburzenia w tworzeniu się prawidłowej samooceny u dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, mogą wynikać z winy rodziców, którzy nie zwracają odpowiedniej uwagi na dziecko, porównują je z dziećmi znajomych lub z rodzeństwem, nie akceptują, podkreślają braki, stawiają wymagania przekraczające ich możliwości. Nieprawidłowa samo-

²⁹ M. Bogdanowicz, A. Bućko, R. Czabaj, *Przewodnik dla nauczyciela. Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2008, s. 8.

³⁰ M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, M. Rożyńska, *Uczeń z dysleksją w domu*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2007, s. 88.

³¹ J. Reykowski, *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, Warszawa 1970, s. 3.

³² J. Micklewicz, *Jedynka z ortografii?*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, Toruń, 1995, s. 84.

ocena może też mieć swoje źródło w niekorzystnej sytuacji szkolnej za co w dużej mierze odpowiedzialni są nauczyciele³³.

Niektórzy nauczyciele w zbyt małym stopniu operują umiejętnością różnicowania zależności zachodzących między różnorodnymi przejawami zachowań uczniów, a ich podłożem jako źródłem tych zachowań. Ważną kwestią z punktu widzenia praktyki pedagogicznej jest również sposób udzielania uczniom specjalistycznej pomocy oraz formy opieki nad uczniami borykającymi się w czytaniu i pisaniu stosowane w szkole (sposób organizowania pracy korekcyjno-kompensacyjnej).

Uczeń ze specyficznymi problemami w czytaniu i pisaniu powinien znajdować się w sytuacjach, w których będzie musiał zaakceptować siebie razem ze swoimi trudnościami po to, aby mimo ich istnienia włączać się do normalnego funkcjonowania społecznego. Nie ma bowiem lepszego sposobu na świadome przewyciężanie własnych trudności, a także na stabilną i adekwatną samoocenę, umożliwiającą uczniowi samoakceptację i spojrzenie na siebie w sposób rzeczywisty.

Uczeń, który ma zaniżoną samoocenę z góry zakłada, że jego wysiłki skończą się porażką, odrabia lekcje niedbale, w przekonaniu, że i tak otrzyma ocenę niedostateczną lub w ogóle nie podejmuje się rozwiązywania zadań. W szkole ma problemy emocjonalne, wykazuje bierność, nie zabiera głosu, gdyż boi się, że zostanie ośmieszony. Narastające uczucie lęku może przy tym spowodować dezorganizację procesów poznawczych, przyczyniać się do powstawania problemów z koncentracją uwagi i poprawności myślenia.

U niektórych uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu może jednak występować samoocena zawyżona. Powodu istnienia takich sytuacji należałoby upatrywać w postawach rodzicielskich. Rodzice nadmiernie wymagający bądź mający problemy w pogodzeniu się z faktem, iż dziecko ma specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, utwierdzają je w przekonaniu, że nie tylko dorównuje ono rówieśnikom, ale nawet jest od nich lepsze. Taki stan rzeczy prowadzi w konsekwencji do podejmowania przez dzieci zbyt trudnych zadań, których wykonanie kończy się niepowodzeniem, czemu towarzyszy niepotrzebny stres.

³³ J. Jastrząb, *Gry i zabawy w terapii pedagogicznej*, Wyd. COM PWZ MEN, Warszawa 1990, s. 3–4.

Pojęcie wychowania w literaturze

Pojęcie wychowania w literaturze jest ujmowane w rozmaity sposób. Najczęściej rozpatrywane jest jako proces, czyli swoisty rodzaj ludzkiego działania lub jako wynik czy produkt oddziaływań wychowawczych.

Wychowanie jako proces według większości definicji związany jest z oddziaływaniem na psychikę i zachowanie człowieka. Polega na wywieraniu wpływu na zmiany czy przeobrażenia w osobowości i zachowaniu, zwłaszcza opinii i przekonań o otaczającym świecie oraz postaw wobec ludzi, samych siebie i wartości³⁴.

Wychowanie to świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka³⁵.

Wychowanie to także „społecznie uznawany system działań pokoleń starszych na dorastające, celem pokierowania ich wszechstronnym rozwojem dla przygotowania według określonego ideału nowego człowieka do przyszłego życia”³⁶.

Wychowanie dotyczy sfery emocjonalno-motywacyjnej, polega na kształtowaniu osobowości; oddziaływań wychowawczych dokonujących się przez wspólne z podmiotem sterowanie jego aktywnością, polegającą na uczeniu się³⁷. Istotne stają się bezpośrednie kontakty z osobą, na którą się oddziałuje. Od kontaktów tych zależy skuteczność oddziaływań. Duże znaczenie ma zaangażowanie emocjonalne wychowawcy, podejmowanie wspólnej aktywności, wyznaczonej uzgodnionymi, akceptowanymi i angażującymi celami³⁸. Niezbędna staje się tutaj dobra wzajemna znajomość, ułatwiająca rozumienie poczynań nauczyciela i ucznia. Zgodnie z tym postulatem, wychowywać to wyzwalać, dodawać odwagi, uwalniać od ubezwłasnowolnienia, usuwać wpływy zagrażające naturalnemu i spontanicznemu rozwojowi dzieci i młodzieży, przygotowywać ich do przyszłego życia przez mobilizację do własnej aktywności, pobudzać do zachowań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi.

³⁴ M. Łobocki, *ABC wychowania*, Wyd. UMCS, Lublin 1999, s. 11.

³⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 466.

³⁶ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2004, s. 170.

³⁷ Z. Włodarski, A. Hankala, *Nauczanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa–Kraków 2004, s. 32.

³⁸ Tamże.

Skrócony raport z badań własnych

Badania zostały przeprowadzone od maja do sierpnia 1996 r. w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej we Włocławku oraz w Społecznej Szkole Podstawowej we Włocławku. Kolejne badania dotyczące tego samego problemu badawczego przeprowadzono od września do listopada 2008 r. w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej we Włocławku.

W badaniach z 1996 r. grupę badawczą w liczbie 30 osób stanowili uczniowie ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu z klas drugich i trzecich. Badanych wybrano na podstawie wniosków złożonych przez rodzica z prośbą o diagnozę dziecka.

W badaniach z roku 2008 grupę badawczą w liczbie 30 osób stanowili uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się o typie dysleksji z klas drugich i trzecich, którzy byli badani w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej na podstawie wniosków złożonych przez ich rodziców z prośbą o diagnozę dziecka. W badaniach z 1996 r. i w badaniach z 2008 r. zastosowano kwestionariusz wywiadu z uczniem w opracowaniu własnym. Kwestionariusz składał się z 20 pytań skierowanych do ucznia mających na celu dokonanie przez niego oceny swoich możliwości intelektualnych oraz stosunku do nauki szkolnej. Badania w 1996 r. i w 2008 r. przeprowadzono indywidualnie z każdym uczniem, przy okazji diagnozy pedagogicznej. Przebiegały one bez zakłóceń, w miłej atmosferze i cieszyły się zainteresowaniem dzieci.

Główny problem badawczy został ujęty w formie pytania: „Jaki jest poziom samooceny u uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu?”. Jako główne założenie przyjęto hipotezę o niższej samoocenie badanych uczniów z uwagi na to, że uczniowie ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu doświadczają często niepowodzeń w szkole, co w efekcie prowadzić może do braku wiary w swoje umiejętności i możliwości, a tym samym może mieć związek z niskim poziomem samooceny.

Problemy szczegółowe, wynikające z problemu głównego, zostały ujęte w postaci następujących pytań:

1. Czy specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu mają związek z poziomem samooceny ucznia?
2. Czy osiągnane wyniki w nauce mają związek z poziomem samooceny ucznia?

Hipoteza robocza do pierwszego problemu szczegółowego zakładała, że specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu mają związek z poziomem sa-

mooceny u uczniów, gdyż są oni inaczej postrzegani przez zespół klasowy i najbliższe otoczenie, a także powodują niepowodzenia szkolne. W kolejnej hipotezie roboczej, sformułowanej do drugiego problemu szczegółowego, założono, że wyniki w nauce mają związek z poziomem samooceny u uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, ponieważ uczeń, który osiąga dobre wyniki w nauce bardziej wierzy we własne możliwości.

Zmienną zależną, będącą przedmiotem badań stanowił poziom samooceny uczniów. Zmienną niezależną w zakresie pierwszego problemu szczegółowego uczyniono specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, a zmienną niezależną w zakresie drugiego problemu szczegółowego wyniki w nauce osiągnięte przez uczniów.

Wskaźnikami zmiennych w zakresie problemów szczegółowych były dane uzyskane od badanych uczniów, informacje uzyskane na podstawie wniosków rodziców o badanie dziecka w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej oraz informacje na podstawie kwestionariusza wywiadu z rodzicami ucznia (z badań pedagoga i psychologa z poradni).

Analiza wyników badań

Przedmiotem przeprowadzonych badań było ustalenie poziomu samooceny u uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. W wyniku analizy badań w roku 1996 stwierdzono między innymi, że uczniowie ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu ocenili się jako:

- gorsi od swoich rówieśników (60 proc. badanych uczniów),
- mniej mądrzy względem rówieśników (70 proc.),
- wolniej zapamiętujący zadane lekcje (66 proc.),
- gorzej przepisujący tekst z tablicy (67 proc.),
- gorzej formułujący ciekawe zdania (53 proc.),
- gorzej czytający tekst głośno (70 proc.),
- mniej zdolni do nauki (65 proc.).

Na uwagę zasługuje fakt, iż wyniki badań przeprowadzonych od września do listopada 2008 r. w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej we Włocławku dotyczących ustalenia poziomu samooceny uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu były podobne do tych z 1996 r., a mianowicie — uczniowie ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu ocenili się jako:

- gorsi od swoich rówieśników (55 proc. badanych uczniów),
- mniej mądrzy względem rówieśników (60 proc.),
- wolniej zapamiętujący zadane lekcje (65 proc.),
- gorzej przepisujący tekst z tablicy (65 proc.),
- gorzej formułujący ciekawe zdania (50 proc.),
- gorzej czytający tekst głośno (60 proc.),
- mniej zdolni do nauki (60 proc.).

W badaniach z 1996 r. i z 2008 r. uczniowie postrzegali siebie jako zdecydowanie gorszych i mniej mądrych od tych, z którymi uczą się na co dzień. W wyraźny sposób dali obraz zaniżonej samooceny, braku wiary we własne możliwości, co może wpłynąć na ich słabszą motywację, a w efekcie ponowny, zaniżony obraz samego siebie.

Podsumowanie i wnioski w kontekście oddziaływań wychowawczych nauczyciela i rodzica

W wyniku analizy badań przeprowadzonych w 1996 r. jak również w 2008 r. można stwierdzić, że uczniowie ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu o typie dysleksji generalnie nie lubią języka polskiego, z którym wiążą się aktywności: pisanie, czytanie, werbalizowanie własnych myśli, formułowanie pytań i odpowiedzi. Niechętnie też sięgają po pozycje książkowe, a tym samym nie doskonalą techniki czytania, nie rozwijają zasobu słownictwa, nie ubogacają stylu języka i umiejętności ortograficznych.

W powyższej sytuacji tworzy się swoiste „błędne koło”, z którego wyjście bez pomocy nauczyciela specjalisty staje się wręcz niemożliwe.

Okazuje się, że na przestrzeni lat 1996–2008 pomimo wielu udogodnień w zakresie pomocy uczniom ze specyficznymi problemami w czytaniu i pisaniu o typie dysleksji w dalszym ciągu sposób, w jaki postrzegają się dzieci dyslektyczne z klas I–III stawia przed szkołą, jako instytucją szereg wyzwań dotyczących permanentnego doskonalenia się nauczycieli także w zakresie specyficznych trudności o typie dysleksji, zespołowej pracy nad wzmocnieniem poziomu samooceny uczniów poprzez stawianie im zadań możliwych do wykonania w oparciu o zasadę stopniowania trudności, a wreszcie indywidualizacji procesu nauczania, co tak naprawdę stanowi największy problem z uwagi na liczebność klas.

Wyniki badań wskazują także na konieczność określenia praktycznych wskazówek w pracy wychowawczej z uczniami dyslektycznymi na potrzeby rodziców i nauczycieli.

W pracy wychowawczej z uczniami dyslektycznymi należy przestrzegać następujących zasad:

1. Nie powinno się traktować ucznia dyslektycznego jak chorego, niezdolnego, leniwego, kalekiego, złego.

2. Nie należy wyśmiewać, karać w nadziei, że zmobilizujemy ucznia do pracy.

3. Nie należy myśleć, że uczeń z tych problemów wyrośnie, że weźmie się w garść, że ktoś inny go z tego wyleczy.

4. Nie należy spodziewać się, że kłopoty ucznia pozbawionego specjalistycznej pomocy ograniczą się do czytania i pisania i skończą się w młodszym klasach szkoły podstawowej.

5. Nie powinno się ograniczać uczniowi zajęć pozalekcyjnych, aby miał więcej czasu na naukę, nie powinno się uwalniać ucznia od systematycznych ćwiczeń związanych z czytaniem i pisaniem.

6. Należy starać się zrozumieć swojego ucznia, jego potrzeby, jego możliwości oraz ograniczenia, aby zapobiec pogłębianiu się jego trudności szkolnych i wtórnych zaburzeń nerwicowych.

7. Należy jak najwcześniej zaobserwować trudności ucznia i skierować dziecko na specjalistyczne badania w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

8. Należy skonsultować problemy ucznia ze specjalistami: pedagogiem, psychologiem, logopedą, lekarzem.

9. Należy opracować indywidualny program terapeutyczny w pracy z uczniem, tak aby dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia.

10. W pracy z uczniem należy być życzliwym, cierpliwym przewodnikiem ucznia w jego problemach szkolnych.

Uznanyimi metodami interwencyjnymi w przypadku specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu o typie dysleksji są także terapie ukierunkowane na poprawę samooceny ucznia, połączone z terapią pedagogiczną oraz psychoterapią indywidualną i rodzinną. Takie sposoby oddziaływania terapeutycznego mogą pomóc uczniom dyslektycznym w radzeniu sobie z problemami. Ponieważ dziecko rozwija się i wzrasta głównie w rodzinie, stanowiącej jego naturalne środowisko³⁹, kluczowe zadanie do wykonania leży po stronie rodziców. Zadaniem rodziców powinno być zwracanie uwa-

³⁹ R.M. Ilnicka, *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń 2008, s. 36–37. Por. S. Kawula, *Rodzina wiejska a wychowanie. Szczegółowe studium porównawcze*, Wyd. UMK, Toruń 1973, s. 1.; M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, cz. 2, PWN, Warszawa 1998, s. 113.

gi na sytuację występowania zaniżonej samooceny u ich dzieci. W sytuacji braku reakcji na negatywne zjawiska emocjonalne u dzieci połączone z brakiem osiągnięć w nauce czytania i pisanania może dochodzić do rozwinięcia się mechanizmów obronnych w postaci wyparcia lub zaprzeczenia istnienia problemów edukacyjnych. Zaistnienie mechanizmów obronnych może być przeszkodą w udzielaniu dziecku skutecznej pomocy terapeutycznej, stąd aby działania rodziców były skuteczne i przynosiły korzyść dzieciom, powinni oni być wspierani przez szkołę dysponującą odpowiednią wiedzą merytoryczną. Stąd płynie wydający się dość oczywistym i mało odkrywczym postulat o konieczności współpracy trzech najważniejszych podmiotów edukacji szkolnej: rodziców i nauczycieli dla dobra uczniów. Postulat oczywisty a jednak wciąż ponawiany i na niwie badań jawiący się jako niewłaściwie realizowany.

Streszczenie

Zagadnienia związane z poziomem samooceny uczniów dyslektycznych interesowały mnie od dawna. Pod wpływem czynionych rozważań nad występowaniem związku specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu o typie dysleksji, występujących u uczniów klas młodszych szkoły podstawowej z poziomem ich samooceny, zdecydowałem się na przeprowadzenie badań pedagogicznych. Badania oraz ich wyniki pozwoliły na zweryfikowanie sformułowanych hipotez oraz ugruntowanie przekonań.

Artykuł podejmuje próbę scharakteryzowania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu o typie dysleksji, prezentuje założenia teoretyczne podjętych badań oraz ich wyniki, a dotyczące poziomu samooceny uczniów dyslektycznych w zderzeniu z problemami w obszarze wychowania.

Summary

I have always been interested in the issues related to the level of self-dyslectic students. Made under the influence of reflections on the occurrence of the specific relationship of difficulties in reading and writing at the type of dyslexia, occurring in the younger grades of primary school to the level of their self-esteem, I decided to carry out the pedagogical researches. Tests and their results helped to verify the formulated hypotheses and strengthen the belief. Article attempts to characterize the specific difficulties in reading and writing at the type of dyslexia, presents theoretical assumptions of the tests and their results have not been published yet, regarding the level of self-esteem of dyslectic students in a collision with the problems in the area of education.

Literatura

- Aleksandrowicz J., *Sumienie ekologiczne*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.
Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji: problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2004.
Bogdanowicz M., *Uczeń z dysleksją w szkole*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2005.

- Bogdanowicz M., Adryjanek A., Rożyńska M., *Uczeń z dysleksją w domu*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2007.
- Bogdanowicz M., Bućko A., Czabaj R., *Przewodnik dla nauczyciela. Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2008.
- Borowiak T., *Słów kilka o roli wartości w wychowaniu*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne, t. XVIII, Wydawnictwo WSHE, Włocławek 2005.
- Czajkowska I., Herda K., *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, WSiP, Warszawa 1996.
- Górniewicz E., *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Grabowska A., Rymarczyk K., *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Warszawa 2004.
- Ilnicka R.M., *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2008.
- Janowski A., *Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu i klasie*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, pod red. K. Kruszewskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Jastrząb J., *Gry i zabawy w terapii pedagogicznej*, Wydawnictwo COM PWZ MEN, Warszawa 1990.
- Kawula S., *Rodzina wiejska a wychowanie. Szczegółowe studium porównawcze*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1973.
- Kościelak R., *Integracja społeczna niepełnosprawnych umysłowo*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 1995.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2004.
- Łobocki M., *ABC wychowania*, Wyd. UMCS, Lublin 1999.
- Mickiewicz J., *Jedynka z ortografii?*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, Toruń 1995.
- Niebrzydowski L., *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.
- Pętlewska H., *Przezwyciężyć trudności w czytaniu i pisaniu: terapia pedagogiczna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Przetacznikowa M., Makieřo-Jarża G., *Podstawy psychologii ogólnej*, WSiP, Warszawa 1982.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza, cz. 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Reykowski J., *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1970.
- Reykowski J., *Osobowość jako centralny regulator integracji czynności*, [w:] *Psychologia*, pod red. T. Tomaszewskiego, PWN, Warszawa 1982.

Reykowski J., Kurcz I., *Psychologia*, cz. 2, Warszawa 1966.

Skorny Z., *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, PWN, Warszawa 1989.

Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1975.

Szewczuk W., *Słownik psychologiczny*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.

Tyszkowa M., *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, PWN, Warszawa 1976.

Włodarski Z., Hankała A., *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

Adam Wróbel

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWO-DYDAKTYCZNA
ORAZ TWÓRCZOŚĆ LITERACKA
PROFESORA JERZEGO PIETRKIEWICZA
JAKO WALORY GODNEJ POSTAWY
GORĄCEGO PATRIOTY I EUROPEJCZYKA
SILNIE ZAKORZENIONEGO W POLSKOŚCI ZARAZEM

Słowa kluczowe: uczony; pedagog; profesor literatury polskiej i angielskiej; pisarz; Europejczyk.

SCIENTIFICO-DIDACTIC ACTIVITY AND LITERARY OUTPUT
OF PROFESSOR JERZY PIETRKIEWICZ
AS VIRTUES OF A DIGNIFIED ATTITUDE
OF A FERVENT PATRIOT AND EUROPEAN
ALSO DEEP-ROOTED IN POLISH CULTURE

Key words: erudite; pedagogue; professor of Polish and English literature; writer; European.

Z rodzinnych Fabianek do szkół: we Włocławku i w Warszawie

Profesor Jerzy Pietrkiewicz urodził się 29 września 1916 r. w Fabiankach, w ziemi dobrzyńskiej, zmarł 26 października 2007 r. w Londynie. Był powieściopisarzem, poetą i profesorem języka polskiego i polskiej literatury na Uniwersytecie Londyńskim. Był także wydawcą i tłumaczem poezji Karola Wojtyły, papieża Jana Pawła II. Od 1939 r. mieszkał poza krajem, wszedł na pewno do literatury angielskiej, ale nigdy nie zapomniał o tym, co winien jest swej ojczyźnie¹. Wcześniej osierocony, oboje rodzice zmarli,

¹ J. Starnawski, *Jerzy Pietrkiewicz — badacz literatury polskiej i porównawczej*, [w:] J. Pietrkiewicz, *Literatura polska w perspektywie europejskiej. Studia i rozprawy*, Warszawa 1986, s. 5–29; J. Starnawski, *Jerzy — Pietrkiewicz — Scholar of Polish and Comparative Literature*, [w:] J. Pietrkiewicz, *Polish Literature from the European Perspective. Studies and Treaties*, Łódź 2006, s. 5–28.

gdy miał 14 lat (najpierw ukochana matka Antonina, a w rok później ojciec Jan). W 1934 r. ukończył Gimnazjum im. Ks. Jana Długosza we Włocławku, a następnie pięcioletni okres studiów spędził w Warszawie, gdzie studiował w Wyższej Szkole Dziennikarskiej, w roku 1938/1939 uczęszczał także na wykłady z zakresu historii na Uniwersytecie Warszawskim.

Na samym wstępie przywołajmy niedawne (2002 r.) wspomnienia przyjaciela od czasów studenckich — ks. Jana Twardowskiego:

„Jerzy Pietrkiewicz jest jednym z najstarszych moich przyjaciół, z którym przyjaźń przetrwała mimo upływu lat, oddalenia i nie tak częstych przecież od ponad pół wieku spotkań. Zawsze pamięta o rocznicy moich święceń.

Znamy się od lat przedwojennych. Pamiętamy czasy Piłsudskiego. Mam wrażenie, że po tamtych czasach pozostaliśmy sami niczym historyczne relikty.

O ile dobrze pamiętam, po raz pierwszy spotkaliśmy się z Jerzym w redakcji międzyszkolnego pisma «Kuźnia Młodych», docierającego do młodzieży gimnazjalnej w całej Polsce. Przyjechał do Warszawy zaraz po otrzymaniu matury w gimnazjum we Włocławku. Miał już wydany pierwszy zbiorek poetycki *Wiersze o dzieciństwie*. Niezwykle rzadko zdarzały się debiuty w szkolnej ławie, do dziś chyba jest to ewenementem. [...]

Młody, obiecujący człowiek, niezwykle sympatyczny, budził zaufanie, od razu zbliżyliśmy się do siebie, a wkrótce zaprzyjaźniliśmy się. [...]

Byłem świadkiem przyjazdu Jerzego do Warszawy ze wsi Fabianki — z ziemi dobrzyńskiej na Mazowszu. Pojawił się jako młody, czarujący człowiek. Pamiętam bal, na którym świetnie tańczył i miał wielkie powodzenie u kobiet. Już wtedy się zaprzyjaźniliśmy. Kilka nocy przespacerowaliśmy po Warszawie, prowadząc długie i ciekawe rozmowy. Zawsze był w świetnym humorze. Był też dumny ze swego chłopskiego pochodzenia, chociaż nie wierzę, że w jego żyłach płynie tylko czysta ludowa krew. Wydaje mi się, że musiała zaistnieć szlachecka domieszka. Pamiętam, jak urządził «marsz chłopów na Warszawę», czyli spotkanie z poetami chłopskiego pochodzenia.

Pamiętam nie kończące się włóczęgi po Warszawie, niekiedy do białego rana. Kiedyś, podczas spaceru w Łazienkach, spotkaliśmy marszałka Piłsudskiego, przechadzającego się w towarzystwie adiutanta. Zdjęliśmy czapki i ukłoniliśmy się, marszałek odpowiedział nam, salutując. Jerzy też zapamiętał to wydarzenie, bo kiedy niedawno spotkaliśmy się u mnie, zaczął o tym opowiadać, co sfilmowała pani Barbara Folta z Wrocławia, która kręciła film o naszym spotkaniu.

Jerzy otrzymał niewielkie stypendium, więc początkowo biedował. Zdarzało się, że pożyczał ode mnie dwadzieścia groszy. Chodził z Żoliborza do Śródmieścia do jadalni oferującej obiady za dziewięćdziesiąt dziewięć

groszy. Jak się tam jadło piętnaście obiadów z rzędu, to szesnasty był darmowy. [...]

Nasze bliskie kontakty trwały zaledwie pięć lat. Wybuchła wojna i zostaliśmy rozdzieleni. Otrzymałem wiadomość, że Jerzy nie żyje. Ukazał się nawet w jednej z gazet jego nekrolog. Dopiero tuż po wojnie Władysław Jan Grabski, mój najbliższy sąsiad w Żbikowie, przyniósł mi wiadomość, że Jerzy żyje, a także podarował mi któryś z jego wojennych zbiorów poetyckich.

Po kilku latach, było to już po roku 1956, niespodziewanie odezwał się Jerzy. Był w Polsce. Spotkaliśmy się i to było naprawdę niezwykle. Ta nasza przyjaźń stała się jeszcze bardziej żywa, czas i odległość w niczym jej nie zaszkodziły. Byłem zdumiony: Jerzy Pietrkiewicz, którego znałem jako poetę, teraz okazał się profesorem akademickim, dziekanem slawistyki w School of Slavonic and East European Studies w Londynie, a także autorem kilku powieści. Píše po angielsku, jak niegdyś Conrad. Wszystko to było dla mnie ogromnym zaskoczeniem.

Był pierwszym, który odezwał się po wojnie. Kiedy jeszcze w czasach komunizmu przyjechał z Anglii do Polski i spotkaliśmy się w warszawskim kościele Wizytek, to miałem wrażenie, że kontynuujemy niedawno przerwana rozmowę. Podziwiałem go. Mój przyjaciel był dla mnie fenomenem. Potrafił wejść w trudne przecież środowisko angielskie. Byłem zachwycony sztuką życia Jerzego. Podziwiałem jego osiągnięcia. Jego dorobek ocenią znawcy — dla mnie jest ważna przyjaźń i żywe między nami kontakty.

Kiedy dziś o nich myślę, a jest już rok 2002, inne jest moje spojrzenie na jedną z popularniejszych sentencji z moich wierszy, a mianowicie: «Śpieszymy się kochać ludzi, tak szybko odchodzą». Stałe się śpieszymy, nie odchodzimy jeszcze”². I jeszcze:

„Pamiętam odwiedziny u Jerzego Pietrkiewicza w jego pięknym londyńskim mieszkaniu. Ma ładne mieszkanie w domu wiktoriańskim, pełne tajemniczych przedmiotów, z wielką magiczną kulą na pierwszym planie. Zachwyciłem się jego biblioteką, może nie tak wielką, ale za to niezwykle wysmakowaną. Wspaniałe książki we wszystkich chyba językach europejskich”³.

² J. Twardowski ks., *Autobiografia. Myśli nie tylko o sobie*, opr. A. Iwanowska, t. 1, *Smak dzieciństwa 1915–1959*, Kraków 2006, s. 123–127.

³ Tamże, t. 2, *Czas coraz prędszy 1959–2006*, Kraków 2007, s. 151–153.

W Londynie, w szkockim St Andrews i na świecie

Emigracja rozpoczęła się dla Jerzego Pietrkiewicza wraz z rozkazem ewakuacji przez granicę rumuńską. Via Rumunia, Włochy i Francja przedostał się do Anglii. Na ziemi brytyjskiej stanął 22 czerwca 1940 r. Zbyt wąły, po przebytych niedawno operacjach żołądka, nie walczył w szeregach wojska, należał bowiem do tych nielicznych w jego pokoleniu Polaków, którzy wojnę wykorzystali dla nauki i dla literatury. Dzięki pomocy British Council w latach 1941–1944 studiował na prastarym, najstarszym szkockim uniwersytecie w St Andrews (University of St Andrews), gdzie zakończył naukę tytułem M.A., a w następnych latach 1944–1947 studiował w King's College w Londynie (King's College London), gdzie uzyskał stopień Ph.D. (doktorat) na podstawie pracy naukowej, pracy komparatystycznej z zakresu poezji. Był pierwszym Polakiem w historii tejże uczelni, który to osiągnął. Opanował doskonale język angielski i osiedlił się na stałe w Londynie i zaczął nauczać w School of Slavonic and East European Studies, London University. Był profesorem literatury polskiej, a przez blisko 30 lat (1950–1979) dziekanem wydziału języków wschodnioeuropejskich.

Na pewno oczywistym i uznanym już faktem jest, że wśród współczesnych zjawisk kultury europejskiej profesor Jerzy Pietrkiewicz zajmuje ważne i wyjątkowe miejsce⁴. Jest trwale obecny w kulturze europejskiej i ciągle podkreślający zarazem swoje wiejskie korzenie, związki z ziemią ojczyzną. A wszystko to zawdzięczał przede wszystkim niezwyklej pracowitości i uporowi, z jakim kształtował swój charakter, doskonalił się, zdobywał wiedzę i dążył do maksymalnie precyzyjnego operowania słowem.

Uczony ten uzyskał wyjątkową w Anglii rangę uniwersytecką — katedrę, którą się tam określa jako „personal chair”. Jest to niejako osobista katedra, która ulega likwidacji dopiero po zgonie profesora. Ten tytuł i stanowisko, które przyznano Jerzemu Pietrkiewiczowi, są szczególnie szanowane i rzadko przyznawane nawet naprawdę wybitnym uczonym.

Nasz poeta otrzymał od papieża Jana Pawła II specjalny immunitet, na mocy którego jedynie jego przekłady (na język angielski) poezji Karola Wojtyły i papieża Jana Pawła II są traktowane jako pełnoprawne na całym świecie.

Poetą pozostał do końca wyłącznie polskim. Prozaikiem jest angielskim. Ale jego pierwsza powieść *The Knotted Cord* (*Sznur z węzłami*), może być

⁴ Por. B. Czarnaćka, *Oto gnam w wiersze od wizyj chore... — próba odczytania fragmentu emigracyjnej poezji Jerzego Pietrkiewicza*, „Fraza”, nr (42) 2003–1 (43) 2004, s. 184.

uznana za polską powieść, tyle że napisaną po angielsku. Jest ona akcją, tematem i wszystkimi realiami całkowicie związana z Polską.

21 czerwca 2006 r. osobiście odebrał akt nadania doktora Honoris Causa tegoż najstarszego szkockiego Uniwersytetu w Saint Andrews — University of St Andrews przyznanego za wybitne osiągnięcia w dziedzinie literatury.

I gdy ostatnio mówi się wiele o kulturze w Europie regionów, o rozwoju wspólnej przestrzeni kulturowej dla narodów Europy, otwartej i zróżnicowanej, o promowaniu twórczości, uwydatnianiu dziedzictwa kultury o wymiarze europejskim, o wspieraniu wrażliwości na kulturę i historię narodów Europy, to należy zauważyć i wyraźnie podkreślić, że już od ponad pół wieku właśnie prof. Jerzy Pietrkiewicz tak udanie wnosi w obieg europejski, w obieg światowy elementy naszego regionalnego, polskiego dziedzictwa kulturowego m.in. poprzez ciągle i bardzo atrakcyjne przywoływanie: *the village of Fabianki*, *The Land of Dobrzyń*, *The Little Virgin of Skempe* [...] ⁵.

Nie bez powodu więc w obszernym, ciekawym, wydanym w atrakcyjnej szacie graficznej, opracowaniu zawierającym materiały pokonferencyjne Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej (11–12 maja 2000 r., Toruń), której temat był bardzo znamieny „Jerzy Pietrkiewicz — inna wersja emigracji”, spotykamy następującą, godną uwagi syntetyczną informację:

„Wydaje się, że przyjęta przez Jerzego Pietrkiewicza strategia stanowi godną szczególnej uwagi, gdyż prowadzi ona do twórczej i n t e g r a c j i pamięci własnego rodowodu z nowymi jakościami kulturowymi państwa osiedlenia; jest szkołą życia w dwóch kulturach, co w dobie współczesnej wydaje się szczególnie pożądane. Poeta i prozaik, pisarz dwujęzyczny aktywnie i twórczo uczestniczący w polskim i anglojęzycznym obiegu komunikacji literackiej, tłumacz, eseista i badacz literatury, profesor i dziekan Uniwersytetu Londyńskiego, a zarazem «nałogowy samotnik» starannie strzegący swej niezależności. Od pierwszych lat pobytu na uchodźstwie, a potem na emigracji szukał takiej formuły «emigracyjności», która pozwoliłaby zintegrować wewnętrznie trzy kręgi tożsamości: lokalnej, narodowej i europejskiej, a jednocześnie nie tracić niczego z poczucia pełnej samodzielności intelektualnej i artystycznej. Chłonność i otwartość na przyjmowanie kulturowych wartości nowego otoczenia połączona z kontemplacyjnym drażnieniem głęboko osobistych mitów pozwoliła Jerzemu Pietrkiewiczowi zakreślić też własne, na wskroś oryginalne miejsce w porządku współczesnej literatury” ⁶.

⁵ A. Wróbel, *Jerzy Pietrkiewicz — Europejczyk, Obywatel Świata — „ten, który urodził się Fabiankach, jest im wierny — był i będzie”*, „Gazeta Lipnowska. Pismo Społeczno-Kulturalne Towarzystwa Miłośników Ziemi Dobrzyńskiej”, 2003, nr 48, s. 17.

⁶ *Jerzy Pietrkiewicz — inna wersja emigracji. Materiały Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej, 11–12 maja 2000 roku w Toruniu*, pod red. B. Czarnackiej, J. Kryszaka, Toruń 2000, s. 10.

O twórczości Jerzego Pietrkiewicza napisano setki opracowań w języku polskim i angielskim. Dla naszych potrzeb przywołałyśmy niektóre tylko ważne opinie. Przywołałyśmy opinie najwybitniejszych badaczy literatury, bogate spuścizny literackiej Jerzego Pietrkiewicza, które mogą stanowić pewną, niewielką tylko ilustrację jego działalności i twórczości.

Nie bez przyczyny Stefania Kossowska stwierdziła przed ponad dwudziestu laty:

„Mam przed sobą trudne zadanie, bo mówiąc o Pietrkiewiczu, muszę mówić nie o jednej, lecz o kilku osobach. Od której zacząć? Polski poeta – angielski powieściopisarz – znakomity tłumacz – uczony znawca języka i literatury – wychowawca polonistów?”⁷.

Profesor Jerzy Pietrkiewicz jest bowiem polskim poetą i teoretykiem poezji, ale i angielskim prozaikiem, krytykiem i historykiem literatury polskiej, aktywnym tłumaczem, poliglotą, znawcą języka i literatury, profesorem Uniwersytetu Londyńskiego i chociaż zrobił zawrotną karierę, to nadal jest tym dzieckiem, chłopakiem, przystojnym młodzieńcem z dobrzyńskich Fabianek, który przez cały czas zachował tak bliskie, tak trwałe i serdeczne więzy z tą ziemią i tak gorącą o niej pamięć.

Poetą pozostał do końca wyłącznie polskim. Prozaikiem jest angielskim. Ale jego pierwsza powieść *The Knotted Cord* (1953), może być uznana za polską powieść, tyle że napisaną po angielsku. Jest ona akcją, tematem i wszystkimi realiami całkowicie związana z Polską.

Jakże więc jak najbardziej słuszne, tak trafnie i lapidarnie wyrażone jest spostrzeżenie Jana Bielatowicza, że: „Pietrkiewicz w każdym razie ani w poezji polskiej, ani w prozie angielskiej nigdy ani Fabianek, ani Ziemi Dobrzyńskiej nie opuścił”⁸.

Zauważyła to także i wyraźnie podkreśliła Maria Danilewicz Zielińska:

„We wszystkich, nawet najbardziej tematycznie angielskich powieściach Pietrkiewicza dopatrzeć się można, w stopniu wyższym niż u Conrada, wpływów polszczyzny; autor ich zresztą nie unika. To sprawia, że będąc akceptowanym przez krytykę angielską, nie przestaje być pisarzem polskim”⁹.

Przed II wojną światową Jerzy Pietrkiewicz wydał trzy tomy poezji z motywami dobrzyńskimi, a potem mieszkając już w Londynie, napisał wiele przepięknych wierszy nawiązujących do „kraju lat dziecinnych”, m.in.: „Siewną”, „Droge”, „Cztery miniatury”, „Ballady dobrzyńskie”, „Modlitwę do Matki Boskiej Skępskiej na dzień 8 września”, „Pochwałę Ziemi Dobrzyńskiej”. W 1994 r. ukazał się pięknie wydany tom wierszy pt. *Wiersze*

⁷ S. Kossowska, *Jerzy Pietrkiewicz*, „Przegląd Powszechny”, Londyn, grudzień 1981.

⁸ J. Bielatowicz, *Jerzy Pietrkiewicz*, „Wiadomości”, Londyn, 14 czerwca 1964, nr 24, s. 1.

⁹ M. Danilewicz Zielińska, *Szkice o literaturze emigracyjnej półwiecza 1939–1989*, wyd. drugie rozszerzone, Wrocław–Warszawa–Kraków 1999, s. 362.

dobrzyńskie z przedmową ks. Jana Twardowskiego i pięknymi grafikami Dobrzyńianina Rajmunda Lewandowskiego.

Pierwsza powieść *Po chłopsku* napisana w 1939 r. i wydana w Londynie w 1941 r. zawiera obrazy z rodzinnej wsi (powieściowe Florianki to oczywiście Fabianki) z wojny bolszewickiej w 1920 r.

Jak już wspomnieliśmy, także akcja pierwszej angielskiej powieści *The Knotted Cord* (*Sznur z węzłami*, London, New York 1953) bardzo wysoko ocenionej przez wybredną krytykę angielską, cieszącej się ogromnym, zasłużonym powodzeniem u czytelników i nagrodzonej, wyraźnie autobiograficznej, rozgrywa się także w rodzinnych Fabiankach i okolicznych dobrzyńskich miejscowościach. Jak najbardziej słusznie zostało podkreślone, że „Regionalizm w najsilniejszym stężeniu napotykaamy przede wszystkim w pierwszej powieści angielskiej Jerzego Pietrkiewicza, w książce, która była jego debiutem w literaturze angielskiej. Była to powieść *The Knotted Cord* (*Sznur z węzłami*, London, New York 1953). Bo *Sznur z węzłami* to dzieciństwo autora, to dom rodzinny, rodzinna wieś i okolica. Ojcowizna i ojczyzna. Autentyzm wspomnień i przeżyć przetworzony w fikcję artystyczną. Książka bardzo ważna, może najważniejsza ze wszystkich angielskich powieści autora *Prowincji dla badacza tej twórczości*”¹⁰.

Londyńskie „Wiadomości” opublikowały 6 września 1953 r. fragmenty 21 entuzjastycznych wprost recenzji. Oto niektóre z nich:

„Current Literature”, czerwiec 1953:

„Książki wybrane do tej nowej serii wydawniczej mają wyróżniać się jakością, być czytelne i niecodzienne; powieść p. Pietrkiewicza rzeczywiście posiada wszystkie te cechy [...]. Autor odtwarza z niezwykłą głębią i wycuciem poezji urzekającą baśniową niemal atmosferę nieznaną wsi polskiej oraz psychikę jej mieszkańców. Jest to wysoce oryginalny talent, obdarzony prawdziwą siłą twórczą”.

„Manchester Evening News”, 19 czerwca 1953:

„*The Knotted Cord* jest dziełem niecodziennej jakości; napisał je polski poeta, który przybył do naszego kraju w r. 1940, bez jakiegokolwiek znajomości angielskiego. Rozwinął on płynny i swoisty styl w prozie angielskiej [...] *The Knotted Cord* jest debiutem ukazującym bogaty talent”.

„Press and Journal”, 20 czerwca 1953:

„[...] znalazł się on w tej samej sytuacji co jego sławny rodak, Joseph Conrad. Pietrkiewicz w krótkim stosunkowo czasie zdołał tak opanować język angielski, że mógł wyposażyć swą książkę w uderzającą jakość artystyczną [...]”.

¹⁰ A.H. Moskalo wa, *Pierwsza angielska powieść Jerzego Pietrkiewicza*, [w:] Jerzy Pietrkiewicz — *inna wersja emigracji*, pod red. B. Czarnackiej, J. Kryszaka, Toruń 2000, s. 155.

„Irish Press”, 27 czerwca 1953:

„Jest to wspaniałe osiągnięcie [...] temat potraktowano tu bardzo subtelnie, a samo ujęcie wskazuje na zupełne zrozumienie psychiki dziecka. Jedna z najdoskonalszych powieści [...]”.

„Western Mail”, 1 lipca 1953:

„Powiedzmy od razu: jest to bardzo dobra powieść [...]. Po drugie jest to pierwsza powieść, napisana po angielsku przez polskiego pisarza, i chociaż językowo bezbłędna, używa on zwrotów, które sprawiają przyjemność czytelnikowi dzięki swej dziwności”.

„Irish Times”, 14 lipca 1953:

„[...] jego władzy nad językiem mógłby mu pozazdrościć każdy, dla kogo angielski jest macierzystą mową [...] fascynująca książka [...]. Nie dziwi nas, że p. Pietrkiewicz jest poetą. Chociaż nie posługuje się kwiecistym językiem, to jednak, dzięki prostocie i bezpośredniości w stosunku do swego tematu, stwarza świat, który jest zarówno rzeczywisty jak i symboliczny”.

„Tribune”, 24 lipca 1953:

„Dobra powieść, jak dobry obraz, jest międzynarodowa, ale zyskuje raczej niż traci, kiedy ma wyraźny posmak narodowy [...]. Chciałbym mieć więcej miejsca, aby chwalić *The Knotted Cord* [...]. Psychika dziecka została w niej naszkicowana z wyjątkową zręcznością i tkliwością, a zafascynował mnie obraz wiejskiej Polski sprzed trzydziestu lat. [Powieść] jest doskonale zbudowana [...]. Nawiasem wspomnijmy, że p. Pietrkiewicz pisze po angielsku, i tu nie można się powstrzymać od porównania z Conradem: jakże naturalniej i płynniej pisze on od Conrada”.

Wiele miejsca Pietrkiewiczowi (Peterkiewiczowi) poświęca Bronisława Bałutowa w podręczniku akademickim poświęconym powieści angielskiej XX wieku. Pisze m.in.:

„Zjawiskiem oryginalnym na gruncie angielskim, a dla polskiego czytelnika specjalnie ciekawym jest Jerzy Peterkiewicz. Przedwojenny poeta polski, który znalazł się w Wielkiej Brytanii podczas wojny i tam pozostał, wykształcony na uniwersytetach w Szkocji i w Londynie, do 1980 r. profesor anglistyki na wydziale studiów słowiańskich University of London, Peterkiewicz jest powieściopisarzem, poetą i dramaturgiem. Wszystkie jego powieści pisane były w języku angielskim, który świetnie opanował i tłumaczone (na Zachodzie) na polski. Choć jego pierwsza powieść *Sznur z węzłami* (*The Knotted Cord*) powstała w 1953 r., twórczość jego jest bardziej zbliżona do klimatu literackiego następnego dwudziestolecia.

W odróżnieniu od swego wielkiego poprzednika Conrada, Peterkiewicz nie zintegrował się w pełni z tradycją angielską; jest raczej Europejczykiem silnie zakorzenionym w polskości i ta odrębność jeszcze bardziej podkreśla oryginalność jego utworów. Uderza w nich swoboda i lekkość, z jaką poru-

sza się w świecie powieściowej awangardy. Różne odmiany poetyk funkcjonują w jego powieściach bez ostentacji, zrośnięte z tematem. *Sznur z węzłami* opowiada o jego dzieciństwie, o matce i jej śmierci i o własnym kompleksie winy z tego powodu. Powieść ta, napisana swobodnie i sugestywnie, dla Anglików ma posmak autentycznej egzotyki, tym bardziej że autor pochodzi z chłopskiej rodziny (co często podkreśla).

[Dodajmy, że wyjątkowo uroczysta promocja polskiej wersji tejże dobrzyńskiej powieści — *Sznur z węzłami* — wydanej przez Instytut Wydawniczy PAX odbyła się 19 maja 2005 r. w Towarzystwie Miłośników Ziemi Dobrzyńskiej w Lipnie z udziałem Szacownego Autora oraz dyrektora Instytutu Wydawniczego PAX Zbigniewa Borowika.

Całkiem niedawno, w maju 2009 r., piszący zaprezentował także, gorąco przyjęty i z ogromnym zainteresowaniem, referat: „A Beautiful Evocation of Lost Rural Childhood in Pre-war Poland in English Novel *The Knotted Cord* by Jerzy Peterkiewicz” („Piękne przywoływanie utraconego wiejskiego dzieciństwa z przedwojennej Polski w angielskiej powieści Jerzego Pietrkiewicza *Sznur z węzłami*”), na trzydniowej konferencji naukowej zorganizowanej na uniwersytecie (Uluslarasi Sempozyum Edebiyat ve Bilim — I (4–6 Mayıs 2009) w Sekcji: Literatura i Etnologia (Dilbilim-Etnoloji) — A.W.].

Po romansie historycznym *Grabież i wierność* (*Loot and Loyalty*, 1955) i satyrycznej powieści na tematy emigracji polskiej w Anglii, Peterkiewicz zdobył rozgłos powieścią *Odosobnienie. Powieść w pięciu aktach* (*Isolation. A Novel in Five Acts*, 1959), w której rozwinął w pełni swój własny, indywidualny styl. Treścią jest romans zawodowego szpiega na urlopie i pięknej damy z Ameryki Łacińskiej. Wszystko to łączy się z centralnym motywem powieści — odosobnienia, wyobcowania, przypadkowego i rozmyślnego, a nawet graniczącego z obsesją, wszystko dzieje się w atmosferze całkowitego oderwania się od otaczającego świata. Erotyka otoczona jest mgiełką perwersyjnego romantyzmu, a intelekt i wyobraźnia więcej mają udziału w stworzeniu modelu „romansu doskonałego” niż element czysto fizyczny (przeciwnie niż w powieściach angielskich z okresu „wyzwolonego seksu”).

Fantastyka jest podstawą pomysłowej humoreski *Zywi i umarli* (*The Quick and Dead*, 1961), w której życie po śmierci okazuje się sympatycznym towarzyskim spotkaniem z innymi zmarłymi; natomiast o powieści *Anioł ognisty, mój anioł lewy* (*That Angel Burning at My Left Side*, 1963) można powiedzieć, że fantastyka, a raczej element nadprzyrodzony jest duszą tej historii-pikareski, rozpoczynającej się od wybuchu wojny, która zastaje bohatera w chwili rozstawania się z seminarium duchownym (oczywiście w Polsce); od tej chwili jego „lewy” anioł przeprowadza go szczęśliwie przez różne przygody wojenne i powojenne (już za granicą). Opowieść, zwłaszcza w początkowych partiach, ma nastrój ballady zaprawionej dyskretnym humorem; później ta lekkość ujęcia kłóci się trochę z grozą i prozą życia.

W *Wewnętrzny kole* (*The Inner Circle*, 1966) pojawia się charakterystyczna dla tego dziesięciolecia dystopia — symboliczna i katastroficzna wizja ludzkości, składająca się z trzech części: «Surface» (powierzchnia), malująca przyszłość ludzkości — krążący wkoło tłum na przeludnionych Wyspach Brytyjskich, sztucznie odżywiony i całkowicie anonimowy; «Underground» (podziemie) — nasza teraźniejszość utożsamiona z postacią schizofrenicznego chłopca, który spędza życie, jeżdżąc okrężną linią londyńskiego metra, i trzecie — «Sky» (niebo), ukazujące życie Adama i Ewy. Adam wędruje, zatopiony w metafizycznych dociekaniach, Ewa, pogrążona w nieustającym cyklu rodzenia z wolna zbliża się do nieuchronnej niemożliwości — własnej śmierci. Całość tworzy bardzo mocną i sugestywną metaforę tragedii ludzkiej egzystencji. Równie pesymistyczną *Green Flows the Bile* (1969) napisaną w formie trochę zwariowanej pikareski — podróży i przygód rzekomego wielkiego człowieka z rzekomo oddanym mu i wiernym sekretarzem ujawnia świat pozorów i oszustwa, w którym jedyną prawdą jest podstępna i odrażająca prawda choroby, rozkładu i śmierci.

Symbolika Peterkiewicza, zwłaszcza w ostatnich książkach, jest skomplikowana i wielowarstwowa, a połączenie polskiego romantyzmu, francuskiej lekkości i angielskiego humoru w traktowaniu spraw najpoważniejszych, daje ciekawą całość. Jest to powieściopisarz zasługujący na to, aby go w pełni odkryto i doceniono. Peterkiewicz jest również znanym tłumaczem, m.in. wydał dwujęzyczną *Antologię liryki angielskiej 1300–1950*; tłumaczył też na angielski wiersze Karola Wojtyły. W 1993 r. ukazała się jego książka autobiograficzna *In the Scales of Fate*¹¹.

Po raz pierwszy spotykamy też tu zetknięcie się autora z mariawitami i zafascynowanie ich postawą i determinacją wobec powszechnej wrogości, jaka ich otacza. Ta fascynacja Pietrkiewicza mariawitami znajduje po latach wyraz w obszernym studium *The Third Adam*, które jest kolejnym przejawem autentyzmu pisarza i poety. Warto dodać, że na podstawie książki *Trzeci Adam*, radio BBC (III program, 1978) przygotowało słuchowisko radiowe z udziałem wybitnych artystów brytyjskich i muzyką skomponowaną przez naszego sir Andrzeja Panufnika.

W artykule pod wymownym tytułem „Emigracyjność i uniwersalność. W tle przemian twórczości poetyckiej Jerzego Pietrkiewicza po roku 1939” B. Czarnecka słusznie zauważyła:

„Wyjście z kredowego koła problematyki polskiej, wpisanie Polski w kulturową mapę świata to kwestia nader ważna i często powracająca w rozważaniach Pietrkiewicza, kategoria uniwersalności wydaje się być nadrzędnym postulatem, wpisanym w jego teksty na łamach «Skrzydeł» i «Przeglądu Polskiego». Nie są pozbawione możliwości współtworzenia globalnego

¹¹ B. Bałutowa, *Powieść angielska XX wieku*, Warszawa 2004, s. 233–235.

uniwersalizmu nawet niewielkie wspólnoty etniczne, nie jednak ich izolacjonizm, zamykanie się w sferze własnej osobowości kulturowej i sztuczne podtrzymywanie jej samorodności, ale swobodne obcowanie z całością systemu cywilizacyjnego winny go gwarantować, np. «Uniwersalizm literatury należy rozumieć jako wolną, pełną wymianę twórców ludzkiej wyobraźni, utrwalonych w języku» — powie Pietrkiewicz. Warunek zachowania uniwersalizmu stanowi zatem rodzaj pozbawionej kompleksów zbiorowej postawy: otwarcie się na kultury obce, swobodne czerpanie z zasobów cywilizacji i wymiana kulturowych doświadczeń. [...] Jerzy Pietrkiewicz, tak jak Thomas Stearns Eliot rozumie uniwersalizm nie jako skrajną ideę świata bez granic, z jedną wspólną formą kultury, ale kulturę europejską, zbudowaną z unikalnych, lecz pozostających we wzajemnych związkach, kultur poszczególnych państw.

Każda literatura europejska jest w istocie swojej aktywności wielka — napisze Jerzy Pietrkiewicz — albowiem, zachowując świeżość regionalną, obcuje poprzez wieki z całością systemu cywilizacyjnego: stąd jej uniwersalizm czerpiący soki ze zmiennego podglebia językowego¹².

Kiedy ze względów zdrowotnych odsunięta została możliwość służby wojskowej, Jerzy Pietrkiewicz, zaraz na początku pobytu w Anglii, podjął decyzję o kształceniu poza granicami kraju.

„Decyzja kształcenia się w innym kraju i w innym języku [...] była w konsekwencji decyzją na resztę życia — powie Pietrkiewicz. [...] nabyty język dał mi inne perspektywy, a także lepsze zrozumienie własnej tradycji”.

W jednym z wywiadów stwierdzi, że życie w nowych warunkach spowodowało w nim wymianę każdej komórki myślowej, gdzie indziej dokładniej scharakteryzuje ten proces:

„Obraz dwóch krajów i przejście przez schemat nauczania uniwersyteckiego w Wielkiej Brytanii zmieniło moje widzenie rzeczy. Ważny był nie tylko język, ale pewna dyscyplina jakiej byłem poddany. Gdybym się wtedy tylko tak nauczył angielskiego, jak się uczyli inni, bez konieczności poznawania literatury średniowiecza, staroangielskiego, to moje doświadczenie byłoby zupełnie inne. Ale ja właściwie przechodziłem w skrócie historię języka angielskiego. Nałożyło się na to dość wczesne odczucie, że przyszłość nie będzie łatwa, że nie wrócę do kraju”.

Była przecież druga wojna światowa. Wtedy także powstawały wiersze. Spójrzmy na fragment rozmowy dotyczącej m.in. wiersza i zbioru pt. *Pogrzeb Europy* przeprowadzonej po latach z Jerzym Pietrkiewiczem przez Barbarę Czarnecką:

¹² B. C z a r n e c k a, *Emigracyjność i uniwersalność. W tle przemian twórczości poetyckiej Jerzego Pietrkiewicza po roku 1939*, [w:] *Literatura utracona, poszukiwana czy odzyskana. Wokół problemów emigracji. Studia i szkice*, pod red. Z. A n d r e s a, J. W o ł s k i e g o, Rzeszów 2003, s. 115.

„B.Cz.: *Pogrzeb Europy* został wydany w roku 1946. Myślę teraz o wierszu tytułowym, czy można go czytać jako utwór napisany na rzeczywisty pogrzeb Europy, który ostatecznie dokonał się po Konferencji Poczdamskiej. W wierszu wiodą spór trzy chóry: samobójców, prostaczków i fanatyków. Są to trzy głosy, trzy racje. Samobójcy pozostają przy wizji Europy ogarniętej wojną, nie są aktywni, nie mają woli walki, są jak stróże zgłiszcz. Prostaczkowie zliczają straty, wznoszą modły za kolejnych pomordowanych, w nich także niewiele jest siły życia. Inaczej fanatycy, oni pozostają przy radości życia, ponad zgłiszczą i żałobę. Tu, moim zdaniem, objawia się duch osobisty Pana, poety i człowieka; tu pozwala się odczytać postulat odwrotu od powszechnych nastrojów, zwolnienie od przymusu przeżywania wojny.

J.P.: Zgadzam się z Panią!

B.Cz.: Czy to, że dystansował się Pan od doraźności, dokonywało się intuicyjnie, czy miał Pan jasną świadomość tego, jak należy postępować?

J.P.: Kluczowym dla odpowiedzi na to pytanie wierszem jest *Warsaw Concerto*, wiersz poparty zdarzeniem, to jest właściwie jedyny polityczny wiersz w tomie *Pogrzeb Europy*. Napisałem go w pierwszych dniach Powstania Warszawskiego. Pomysł oparłem na kompozycji *Warsaw Concerto* Addinella z filmu dedykowanego bohaterstwu polskich lotników w bitwie o Anglię, ten koncert był wówczas szalenie popularny i to było właśnie to, co Anglia daje Polsce w prezencie. Wiersz był właściwie antyangielski i antyamerykański, gorzki i surowy. Powstanie Warszawskie, jego przebieg, było dla wszystkich szokiem. [...] Kiedy Powstanie się skończyło, nastąpił tu bardzo ponury, czarny tydzień polski, to oznaczało również, że powrót do Polski jest niemożliwy. Była jednak ta chęć usprawiedliwienia się, że jednak chcemy wracać — ale ja tego nigdy nie miałem, absolutnie. Oczywiście bardzo chciałem zobaczyć siostrę. Ale wiersz *Warsaw Concerto* prowadził do czegoś innego, odległego takim pragnieniem. Myślę, że prowadził, o dziwo, do «Ballad do brzyńskich»¹³.

A w innym miejscu:

„Potwierdzeniem świata zorientowanego na życie; tym, co wyznacza jego trwały i witalny rytm, jest w widzeniu fanatyków natura. Europa uprawna, Europa «żyta i jęczmienia», piękna pejzażami przyrody i zmiennością pór roku, Europa zmartwychwstała wychodzi naprzeciw jej wizji martyrologicznej. Pojawia się tutaj echo poetyckiej perspektywy wczesnych, zakotwiczonych w wiejskim pejzażu, wierszy. Niektóre jego elementy w *Pogrzebie Europy* «odżywają», pojawiają się w nowej, jakby pełniejszej wersji. Jednocześnie rysuje się obszar pamięci związanej z doświadczeniami okresu tuż przed wojną i wojennego, ale jest to rodzaj strefy bezpieczeństwa wyłączonej

¹³ Wszystko układa się w pełen harmonii deseń. Rozmowa Jerzego Pietrkiewicza z Barbarą Czarnecką, „Fraza”, nr 4 (42) 2003–1 (43) 2004, s. 177–178.

czonej z oddziaływania historii. Zakorzenie w pejzażu, w konkretach codzienności z obszaru dzieciństwa to najbardziej skuteczny i wiarygodny u Pietrkiewicza sposób stabilizowania pesymistycznych nastrojów, będzie się on jeszcze wielokrotnie potwierdzać¹⁴.

„*Pogrzeb Europy* (utwór) jest dosyć reprezentatywny na planie tych tendencji. O ile nieco wcześniejsze wiersze ujawniały obraz świata zdekonstruowanego, zdestabilizowanego, o tyle w *Pogrzebie Europy* (książce poetyckiej) wnika w to miejsce aura psychicznego zmęczenia, rozczarowania, śmierci, duchowej dezintegracji. W odpowiedzi na to nasila się obecność obrazów powiązanych z atmosferą i doświadczeniami dzieciństwa, wyobrażenia poety orientuje się na wspomnienia, elementy przyrody, pejzaż okolic jego pochodzenia wyraźnie powraca do roli, jaką wyznaczył mu tom debiutancki — z tym że funkcja ta poszerza się o nowe konteksty¹⁵.

Zbigniew Andres dodaje:

„Wszystkie owe zabiegi stanowią próbę przeciwstawienia agresywnej Europie, okaleczonej wojną, mitów o pięknie natury i wsi, o dającej życie, przynoszącej nadzieję, ziemi. Poeta zawsze ujmuje ziemię w kategoriach metafizycznych, irracjonalnych. Powraca do rodzinnych Fabianek i Dobrzyńnia, by we wspomnieniach regenerować nadwątlone siły, krzepić ducha, ale i mówić o sprawach uniwersalnych, ogólnoludzkich. Strony rodzinne w emigracyjnej poezji Pietrkiewicza, teraz szczególnie, stają się faktem, ziemią nacechowanego emocjonalnie mitu, a więc — można powiedzieć — usytuowane zostają w sferze sacrum. [...]

Warto podkreślić, iż w emigracyjnej liryce Pietrkiewicza dostrzec można inny jeszcze wymiar tych spraw. Symboliczne obrazy wsi, niewzruszony cywilizacją świat natury, zabarwione nostalgią sceny rodzinnych stron, stają się symbolem Polski¹⁶.

Także w wierszu „Droga” (1943) nawiązuje, wraca do ziemi dobrzyńskiej, gdzie znowu podkreśla, że stamtąd rodem jego twórczość dotychczasowa i przyszła, a przywołane motywy ewokują natychmiast refleksje o charakterze bardziej ogólnym, wydźwięku uniwersalnym:

*Wy, co mówicie o świecie, o ludzkości, postępie i jutrze,
nie zrozumiecie nigdy, że ta właśnie zwyczajna droga
z Dobrzyńnia do Kikoła
najwięcej nowego czasu w piachu swoim utrże
i coraz szersze widnokregi od stoga do stoga
otwierać będzie — przestrzeń miotając na koła.*

¹⁴ B. Czarnicka, *Oto gnam wiersze...*, s. 189.

¹⁵ Tamże, s. 190–191.

¹⁶ Z. Andres, *Czas poezji. O Jerzym Pietrkiewiczu*, „Fraza”, nr 4 (42) 2003–1(43) 2004, s. 195.

Z obszernego wywiadu przeprowadzonego przez Stefanię Kossowską, po ukazaniu się anglojęzycznej *Autobiografii — In the Scales of Fate*¹⁷ (*Na szalach losu*):

„S.K.: W książce zamieszczona jest przez wydawcę długa lista — ponad 20 pozycji — Twoich publikacji. Osiem angielskich powieści, eseje, poematy, przekłady. Znam je niemal wszystkie a także znamy się od wielu lat. I ta autobiografia była dla mnie ogromnym zaskoczeniem. Odludek, zamknięty jak ostryga, trochę mistyk, śledzący w konstelacjach zaświatowe znaki, w tej opowieści o swoim życiu ukazałeś się kimś zupełnie innym. I jako człowiek, i jako pisarz. Zamiast tajemniczości — otwartość, zamiast chłodnej obserwacji ze skłonnością do filozoficznych aluzji — precyzyjne zobaczenie codziennych szczegółów, jakby powrót do „autentyzmu” z Twych początków; i całkiem nieznaną dotąd serdeczność, niemal czułość. Stosunek do matki, do niezapomnianego dla mnie księdza Apolinarego, mentora z czasów szkolnych i przyjaciela aż do Twych londyńskich lat. Co wpłynęło na tę zmianę? [...] — Książka jest nie tylko Twoją autobiografią. Jest też odkryciem mało znanego świata — Ziemi Dobrzyńskiej i jej ludzi. Zwłaszcza ludzi wsi. Spędziłeś tam tylko wczesną młodość i z Polski wyjechałeś, gdy wybuchła wojna, mając niewiele ponad 20 lat. Jak to się stało, że przez całe życie spędzone głównie w obcym kraju i w obcej kulturze, do dziś zachowałeś tak bliskie, tak trwałe więzy z tą ziemią i tak gorącą o niej pamięć?

J.P.: Uzupełniasz — i słusznie — poprzednią odpowiedź. Nie chodzi o tę wielką ojczyznę, gdyż poznajemy ją wtórnie i powoli: poprzez naukę, obyczaje, poprzez poznawane obiekty kultury. To co naprawdę czujemy i najlepiej znamy, jest naszą małą ojczyzną o nie za dużym kręgu, a więc sprawdzalną. Pewien światły pisarz z tzw. «nurtu chłopskiego» w Polsce użył nazwy «matecznik» — jakże to mądre. Młot mojej rodzinnej ziemi jest dlatego silny, że łączy się z matką, jest moim matecznikiem. Zresztą tam we wsiach koło Lipna i Kikoła siedzą moi najbliżsi krewni — korzenie rodzinne nadal trwają i to głęboko w ziemi, w pięknym dobrzyńskim mateczniku. Właściwy wyraz z kilku względów, bo także łączy człowieka z naturą, ze zwierzętami i z roślinami. [...]

W mojej autobiografii, napisanej głównie nie dla Polaków, pragnąłem przekazać owe głosy z pola milczenia, dać inny obraz kultury polskiej, nie pobłyskiwać co chwila sygnetem prawdziwym czy udawanym. Może w tym jest jakiś antysygnetyczny snobizm, bo z czego się wywodzi wyraz snobizm? Podobno ze skrótu *sine nobilitate*. Tak, tak. Przez blisko dwieście lat przodkowie i następcy mojego ojca Jana, światłego samouka, trzymają się, o dziwo, tych samych kawałków dobrzyńskiej ziemi, skąd ich i mój ród. Bez tej świadomości, a także i podświadomości, nie byłbym kim jestem: wy-

¹⁷ J. Peterkiewicz, *In the Scales of Fate. An Autobiography*, London, New York 1993.

obrażnia, jeśli potrafi być twórcza, wywołuje asocjacje obrazów idące daleko w przeszłość.

Wyszedłem z pola milczenia, ażeby świadczyć o głosie, po polsku czy po angielsku. W tym chyba tkwi sens i zamiar mojej autobiografii.

S.K.: Symboliczne odchylenie się wagi na dwie strony, o którym już mówiliśmy, ma jeszcze jedno odbicie w Twoim życiu. Od lat dzielisz je między Anglię i bardzo Ci bliską Hiszpanię, gdzie spędzasz w swym domu pół roku. W Twojej książce Hiszpania często nasuwa Ci polskie skojarzenia. Jak łączysz te trzy odmiany swego życia?

J.P.: Jestem szczęśliwy, że tak jest, że jakiś opiekuńczy duch dał mi możliwość rozszerzenia widnokręgów. Bez tego nie ma tolerancji, a zatem i zrozumienia istoty cywilizacji. Styl, który charakteryzuje moją osobowość w angielszczyźnie, jest jednym z widnokręgów, bardzo dla mnie ważnym. Uczę się wciąż na sobie, czym jest dla mnie Europa. Z matecznika cierpliwa droga do wspólnej macierzy, którą jest i będzie nasza część świata, dziedzictwo Homera, św. Franciszka, Cervantesa, Rembrandta, Chopina — tylu ich jest na wspólnym szlaku.

Jeśli się ma takie właśnie przeświadczenie, jeżeli się nie umniejsza innych i siebie, wypada chyba spojrzeć na własne życie, tym bardziej na wczesny jego okres, widziany w perspektywie wielu lat. Opowieść w *In the Scales of Fate* dochodzi do 1953 roku, kiedy wyszła moja pierwsza powieść angielska, *The Knotted Cord*. Myślę, że to jakiś równik na mapie mojego życia, równik który przekroczyłem¹⁸.

Dodajmy, że w tejsze napisanej po angielsku *Autobiografii* Jerzy Pietrkiewicz przede wszystkim odkrywa ten dosyć mało znany świat — ziemię dobrzyńską i jej ludzi. Zwłaszcza ludzi wsi. Mamy tutaj wiele dobrzyńskich fotografii oraz grafikę Dobrzyńianina Rajmunda Lewandowskiego.

Jeszcze raz przywołajmy opinię Jana Bielatowicza:

„Powieści angielskie Pietrkiewicza nie są wbrew pozorom, ani zerwaniem z polską przeszłością autora, ani nawet zejściem z drogi poetyckiej. Przeciwnie, jego twórczość powieściopisarska to dalszy rozwój rdzennej, polskiej, wiejskiej i ludowej wizji, pogłębionej doświadczeniem wnikliwego wędrowca po Europie, poszerzonej wiedzą humanistyczną i wzbogaconej artystyczną instrumentacją nowego, wybitnie plastycznego i muzycznego języka¹⁹.”

Dodajmy, że w pewnym czasie Maria Danilewicz Zielińska (pochodząca z pobliskiego Aleksandrowa Kujawskiego) ubolewała nad brakiem przekładów wszystkich powieści Pietrkiewicza na język ojczysty autora, pisząc:

¹⁸ S. Kossowska, „Na szalach losu”. Rozmowa z Jerzym Pietrkiewiczem, [w:] S. Kossowska, *Przyjaciele i znajomi*, Toruń 1998, s. 67–71.

¹⁹ J. Bielatowicz, *Jerzy Pietrkiewicz*, „Wiadomości”, Londyn, 14 czerwca 1964, nr 24, s. 1.

„Czy Pietrkiewicz czekać ma, jak Norwid, na późnego wnuka, który w trzecim tysiącleciu otworzy oczy rodakom, że w latach 1960-tych tworzył w Londynie wielki polski pisarz, autor powieści o uniwersalnym wydźwięku, docierających do czytelnika światowego, przeoczony przez współbraci, od których, dalibóg nie odszedł!”

Po wieczorze autorskim w toruńskim Dworze Artusa w grudniu 2002 r. napisał w serdecznym liście: Będzie żyło w mojej pamięci — taka duchowa łączność z ludźmi na sali raz jeszcze potwierdziła, co znaczy umiłować swój matecznik tak, że staje się Obliczem Stwórcy, Jego odbłaskiem w twarzach ludzkich, w rzeczach, które ukazują Piękno”.

Natomiast bardzo dobitnym i doskonałym przykładem pewnej „synchronicity” — jak często podkreśla Jerzy Pietrkiewicz jest ukazanie się w tym samym czasie (kwiecień 2003 r.) w Polsce, w Toruniu, sztuki *Sami swoi*²⁰ napisanej już w Londynie ciekawą tradycyjną gwarą dobrzyńską i w Londynie przetłumaczonego przez niego *Tryptyku Rzymskiego* (*Roman Triptych*) napisanego przez papieża Jana Pawła II²¹.

W *Samych swoich* czytamy m.in.: „Krajem mojego wiejskiego dzieciństwa była Ziemia Dobrzyńska: jej zawdzięczam wszystko — tę sztukę także”.

W tejże anglojęzycznej wersji *Tryptyku Rzymskiego* znajduje się oczywiście informacja o znakomitym tłumaczu, w której czytamy m.in.:

„Jerzy Peterkiewicz was born in Fabianki, a village in Poland”. A nasz krajan dopisał: „Jerzy Pietrkiewicz — Peterkiewicz — ten, który urodził się w tej wsi, jest jej wierny — był i będzie”.

Niechże wolno będzie tutaj przywołać opinię Jana Sęka:

„Gość dzisiejszego spotkania w Salonie Polskim to nie tylko ceniony literat lecz przede wszystkim humanista — wielka duchem i zakresem osiągnięć twórczych Instytucja — z pogranicza świata literatury i nauki.

Jerzy Pietrkiewicz to jednak w pierwszym rzędzie życzliwy ludziom i otoczeniu człowiek. Jest rzeczą niezmiernie rzadką cieszyć się mirem u dawnych sąsiadów, ich dzieci i wnuków w bliskiej sercu Ziemi Dobrzyńskiej, tudzież u kapryśnych w swoich gustach politycznych i estetycznych rodaków w kraju i poza jego rubieżami oraz sympatią w kręgu kulturowym literatów, artystów i krytyków ze wszystkich stron globu, tak chętnie spotykających się przy różnych okazjach w kosmopolitycznym Londynie. Dodać należy, że podobnie serdeczne są Jego związki z mieszkańcami małej wioski w dalekiej Andaluzji. Tam bowiem — wydaje się że dla urody gwiazd i możliwości oglądania przy dobrej widoczności konturów kontynentu afrykańskiego — zakupił przed laty mały skrawek ziemi, na której

²⁰ J. Pietrkiewicz, *Sami swoi. Zdarzyło się podczas zniw*, Toruń 2003.

²¹ John Paul II, *Roman Triptych*, translated by J. Peterkiewicz, with introduction by Cardinal J. Ratzinger, London 2003.

poprowadził własny. Ot, włodarz i gospodarz, jak powiedziałby Jan Pócek znany poeta ludowy.

Tak też jawi się realny świat Jerzego Pietrkiewicza, trwale obecnego w kulturze europejskiej i podkreślającego zarazem swoje wiejskie korzenie, związki z ziemią ojczystą, zauroczenie ludowymi obrzędami, wierzeniami i misteriami. Fascynacje młodego poety znad Wisły sprzed półwiecza, pielęgnowane są i dzisiaj u progu nowego stulecia przez dojrzałego twórcę i wytrawnego koryfeusza wiedzy. W wydanym w 1946 roku tomiku *Pogrzeb Europy* Jerzy Pietrkiewicz zamieścił esej «Nowoczesność w tradycji», w którym wyłożył swoje credo artysty słowa.

Znalazł się tam ciekawy passus o relacjach pomiędzy poezją a filmem, radiem — i o dziwo — także telewizją!!! Oto mały fragment poświęcony roli radia, które «[...] kładzie kres 'wodolejstwu' w poezji, domaga się od wiersza lapidarności, skrótu, metafory, elipsy, a więc idzie w tym samym kierunku, co i teorie nowoczesnej liryki [...]».

Trudno dobitniej — «odpowiednie dać rzeczy – słowo!» — jak prawil przed laty Cyprian Kamil Norwid, którego twórczością Jerzy Pietrkiewicz jest zresztą zafascynowany od lat. Co ważniejsze, udało mu się zainteresować nią elitę kulturalną spoza sfery języka polskiego. Wydając ostatnio pracę w języku angielskim *Cyprian Norwid Poems — Letters — Drawings*, dał możliwość poznania oryginalnego i zarazem uniwersalnego przesłania Wieszcza, zdawałoby się, tak hermetycznego i zakorzenionego wyłącznie w polskiej rzeczywistości. Rok 2000 był znaczący dla twórcy i z tego względu, że w Toruniu, na UMK zorganizowano konferencję naukową: «Jerzy Pietrkiewicza — inna wersja emigracji», poświęconą wyłącznie Jego dokonaniom literackim i naukowym. Prezentację sylwetki dopełniają filmy (np. «Bliscy i oddaleni» traktujący o poetyckiej przyjaźni Jerzego Pietrkiewicza z ks. Janem Twardowskim)²².

Bliski przyjaciel, wybitny poeta, przywoływany już ks. Jan Twardowski w *Przedmowie do Wierszy dobrzyńskich* (1994) napisał m.in.:

„Początkowo nadal pisał wiersze, później także prozę. Został wreszcie wybitnym pisarzem angielskim mającym w swoim dorobku kilka cenionych przez tamtejszą krytykę powieści. Jest to niesłychanie rzadki przypadek, zważywszy na rygorystyczny konserwatyzm angielski. Jerzy Pietrkiewicz jest nie tylko czytany, ale i omawiany w najbardziej prestiżowej prasie angielskiej. Od czasów Conrada nie udało się to żadnemu Polakowi.

Dla mnie jednak, chociaż cieszę się ze światowej kariery mojego przyjaciela, najbliższe pozostały jego młodzieńcze wiersze, oryginalne, odrębne, opiewające domową ojczyznę poety, prowincję, która go ukształtowała i po-

²² J. Sęk, *Posłowie*, [w:] J. Pietrkiewicz, *Małe ojczyzny na mapie czasu*, Warszawa 2001, s. 31–33.

została w nim na zawsze, dzięki czemu — jak to podkreślają polscy krytycy emigracyjni — Jerzy Pietrkiewicz nawet w prozie anglojęzycznej pozostał polskim poetą²³.

Wydane przez Towarzystwo Miłośników Ziemi Dobrzyńskiej w Lipnie utwory zostały entuzjastycznie przyjęte w Londynie, gdzie napisano m.in.:

„Dwie niewielkie rozmiarem książeczki, pełne są olbrzymiego uroku; tchną świeżością ludowo-baśniowej wyobraźni, przywołując na pamięć swojskie pejzaże małej ojczyzny, kraju lat dziecińczych, przechowywanego w najgłębszych zakamarkach pamięci, stanowiącego o będącym częścią tożsamości, poczucia wewnętrznej przynależności. Pozwalającego nawet po latach, wbrew osieroceniu, emigracji, wydziedziczeniu, czuć się częścią wszechświata — raz zapuściwszy korzenie w ‘ojcowiźnie’ lub ‘mateczniku’ — królestwie podarowanym w dzieciństwie, czuć się władcą wszędzie i zawsze. Wydane starannie, dzięki Towarzystwu Miłośników Ziemi Dobrzyńskiej z Lipna, mimo iż różnią się tematyką i osobą odbiorcy, powstały z tej samej pasji, tęsknoty i miłości. Ich autorem jest wybitny poeta, prozaik, tłumacz i pedagog, prof. Jerzy Pietrkiewicz.

Z *Fabianek do Londynu. Poprzez przestrzeń poezji* to, jak sugeruje tytuł, próba poetyckiej, poprzez poezję, która bliska jest rzeczom najistotniejszym i «domyśla się» tam, gdzie «Filozofia nie wie, a religia milczy» (J.P.) — wędrówce po czasie i miejscach. Podróży, która zdarza się w dwóch przenikających się wymiarach: bardziej może niż w rzeczywistym, w wymiarze pamięci, przechowującej zapach, kolory, dźwięki, gdyż «Literatura twórcza i muzyka nakładają przeżycia jedno na drugie» (J.P.). Wędrówka ta, niczym los ‘toczy się kołem czasu’ wystukującym niczym koła chłopskiego wozu, najmilszy dla ucha rytm: Londyn–Fabianki–Londyn.[...]

Pełne uroku wiejskich świątków są poetyckie gawędy [...]. Zupełnie inne, przepojone barokową metaforyką, pełne baśniowości i narastające ukrytymi sensami są np. „Sznur pereł dla Laury” [...]. A także przedziwnej urody „Modlitwa do Matki Bożej ze Skępego”, bez której tomik byłby zapewne niepełny.

Poetycka podróż twórcy przypominać może tę, którą przeszedł, nieomal równy mu wiekiem Wielki Wędrowiec, w swoim, tłumaczonym przez Pietrkiewicza na język angielski *Tryptyku Rzymskim*: przez bliskie sercu pejzaże, przez prawdy odwieczne, przez tajemnicę czasu, do której kluczem są tylko dobro, piękno i prawda. Tematy, które jak dzieciństwo, zawsze powracają w twórczości Pietrkiewicza. [...]²⁴.

²³ J. Twardowski, *Przedmowa*, [w:] J. Pietrkiewicz, *Wiersze dobrzyńskie*, Warszawa 1994, s. 6.

²⁴ M. Mazurek, *Z kraju lat dziecińczych — za morza. O nowych książkach Jerzego Pietrkiewicza*, „Gazeta Niedzielną”, Londyn 25 stycznia 2004 r., s. 7.

I jeszcze o działalności przekładowej. Wybitny znawca literatury polskiej, prof. Jerzy Starnawski tak już przed laty napisał:

„Do pełni obrazu działalności poety polskiego i powieściopisarza angielskiego, pozostaje jeszcze pogranicze: działalność translatorska. Polskiemu czytelnikowi przybliżył poezję angielską, wydając *Antologię liryki angielskiej (1300–1950)*. Zebrał tu utwory stu dwudziestu poetów od Chaucera, poprzedzonego anonimowymi utworami średniowiecznymi, aż do Dylana Thomasa. Tłumacząc wiersze poezji angielskiej, wczuwał się w styl poezji polskiej w odpowiedniej epoce. [...]

Antologię literatury polskiej w opracowaniu angielskim wydał najpierw pt. *Polish Prose and Verse* (1956, 2. wyd. 1970), poprzedziwszy wybór przedmową pt. *150 Years of Polish Literature*. Tekstom polskim towarzyszyły angielski wstęp i przypisy. Obszerniejszą antologię pt. *Five Centuries of Polish Poetry* wydał trzykrotnie (1960, 2. wyd. 1970, 3. wyd. 1979) wspólnie z Burnsem Singerem. Jako popularyzator literatury polskiej w krajach angielskiego obszaru językowego zajmuje twórca obu antologii jedno z pierwszych, a może w ogóle pierwsze miejsce. Na stulecie śmierci Norwida Pietrkiewicz przygotował półgodzinny program radia brytyjskiego (BBC, III, grudzień 1983), prezentując własne przekłady. Program był powtórzony. Dotarł do wielu tysięcy słuchaczy.

Ukoronowaniem translatorskiej działalności niezmordowanego tłumacza jest poetycki przekład wierszy Karola Wojtyły, wydany najpierw trzykrotnie pt. *Easter Vigil and Other Poems* w latach 1979–1980, a następnie w rozszerzonej edycji pt. *Collected Poems* (1982). Entuzjastyczną ocenę tego ostatniego wydania ogłosiła Stefania Kossowska, cytująca słowa «seniora poetów angielskich» Stephena Spendera z «Sunday Telegraph»:

«Czytając te wiersze czuje się, że ten papież i poeta tworzą jedną całość. Jego wiersze są wykute z tego samego granitowego bloku, co jego czyny i wypowiedzi. [...]

Czytelnik znajduje się w obliczu najwyższej radości w samym środku stworzonego wszechświata».

Świetne dzieło przekładowe uczyniło poezje polskie papieża Jana Pawła II tekstem bliskim czytelnikom w całym świecie, tam gdzie dociera Mowa angielska²⁵.

Dwadzieścia lat później Jerzy Pietrkiewicz przetłumaczył na język angielski *Tryptyk Rzymski* (*Roman Tryptych*, London 2003). Jako ważną ciekawostkę podajmy, że kilkunastonicowy *Wstęp* (*Introduction*) do tegoż wydania londyńskiego napisał wówczas kardynał Joseph Ratzinger — obecny papież Benedykt XVI.

²⁵ J. Starnawski, *Jerzy Pietrkiewicz — badacz literatury...*, s. 11–13.

„The Catholic Herald” z 21 marca 2003 r. poświęca aż kilka stron bardzo dużego formatu na prezentację *Tryptyku Rzymskiego*. Są więc jego obszerne fragmenty oraz artykuł o twórczości literackiej papieża Jana Pawła II pt. „Roman Triptych Translating the inner life of the Polish Pope — Jerzy Peterkiewicz talks to Luke Coppen about the Pope’s poetry, and explains the significance of his new poem, Roman Triptych”.

Dodajmy jeszcze, że w *WHO’S WHO* w krótkiej informacji: „JOHN PAUL II, His Holiness Pope (Karol Jozef Wojtyła)” podane jest też nazwisko tłumacza jego poezji „(trans. Jerzy Peterkiewicz)”.

Podsumujmy i podkreślmy zarazem, że kiedy się obecnie tyle mówi o Europie regionów, o promocji regionów, o ich odpowiedniej należnej randze, to musimy zauważyć, że jak przed wiekami ziemia dobrzyńska znana była przede wszystkim dzięki ówczesnej łacińskiej postaci językowej *Terra Dobrinensis*, tak od kilku dziesięcioleci tak skutecznie sławi ją w obecnym „lingua franca” — w angielszczyźnie: w Europie i na całym świecie właśnie jej Syn — Jerzy Pietrkiewicz. Zawsze z estymą pisze przecież, głosząc apologię i apoteozę zarazem: *The Land of Dobrzyn, the village of Fabianki, Skempe Sanctuary, The Little Virgin of Skempe* oraz setki nazw miejscowości m.in. w *The Knotted Cord*.

Tytułem ilustracji, przykład serdecznych więzi, żywego, jakże owocnego zainteresowania losami swojej włocławskiej szkoły. Oto ks. bp Roman Andrzejewski pisze z radością:

„Wśród osób apelujących o wskrzeszenie «Długosza» jest pan Jerzy Pietrkiewicz, najstarszy Długoszak, profesor Uniwersytetu Londyńskiego, poeta, tłumacz poezji Karola Wojtyły na język angielski. Na moją prośbę napisał hymn dla nowego «Długosza», dając mu renesansowy tytuł VITA NUOVA. Postarał się również, by znakomity kompozytor Marian Sawa ułożył melodię z motywami kujawiaka i mazurka. Ten hymn publikujemy, zgodnie z prośbą Autora, na uroczystą inaugurację Gimnazjum, które zaczyna nowe życie [...]”²⁶.

Przywołajmy więc tutaj sam początek i refren hymnu:

„*Vita nuova*
Śpiew dla Gimnazjum im. Długosza
Urok tej ziemi w kujawiaku,
w dobrzyńskim obertacie siła.
Zaufaj Bogu, długoszaku;
będzie z twojej twarzy radość biła.
Refren:
Nasz Długosz to młodości szkoła,
Wiedza potrzebna do przebicia,

²⁶ R. Andrzejewski, *Witając w progach odrodzonego Długosza*, Włocławek 2001, s. 5–6.

*W nas przyszłość Polski: gdy zawoła,
Wygramy na boisku życia.
Wygramy!*²⁷

Od kilku lat Towarzystwo Miłośników Ziemi Dobrzyńskiej i Gimnazjum Publiczne w Karnkowie organizują Dobrzyńsko-Kujawski Konkurs Recytatorski. Prof. Jerzy Pietrkiewicz na nasze „serdeczne zamówienie — gorącą prośbę” zawsze pisał w Londynie takie okolicznościowe wiersze, pełne zachęty do udziału w tymże konkursie.

W Londynie powstała Fundacja Edukacyjna prof. Jerzego Pietrkiewicza, która przyznaje odpowiednie stypendia naszym studentom. Najdroższym bowiem życzeniem Jerzego Pietrkiewicza było, by można pomóc młodym polskim studentom, którzy pragną studiować bądź też badać literaturę polską, ale nie mają odpowiednich środków, aby to czynić.

Bardzo wdzięczni Dobrzyńianie pamiętają o swym Wybitnym Rodaku, co dostrzega wielu badaczy. Oto w 1994 r. Jerzy Pietrkiewicz został uhonorowany Nagrodą im. Ks. Czesława Lissowskiego przyznawaną przez Ośrodek Kultury Dobrzyńskiej Katolickiego Stowarzyszenia „Civitas Christiana” w Rypinie, w 1998 r. nadano jego imię Szkole Podstawowej w rodzinnych Fabiankach, w 2000 r. Jego imię nadano Ośrodkowi Kultury Dobrzyńskiej Katolickiego Stowarzyszenia „Civitas Christiana” w Rypinie, w tymże roku otrzymał też Honorowe Obywatelstwo Miasta Rypina, a w 2002 r. uhonorowano Jerzego Pietrkiewicza prestiżową Honorową Nagrodą im. Adama Adamandego Kochańskiego przyznawaną przez Klub Miłośników Ziemi Dobrzyńskiej i burmistrza Miasta i Gminy Dobrzyń nad Wisłą. Towarzystwo Miłośników Ziemi Dobrzyńskiej w Lipnie uhonorowało Jerzego Pietrkiewicza dwukrotnym wydaniem zbioru wierszy, w którego tytule nie mogło zabraknąć oczywiście Fabianek (i Londynu): *Z Fabianek do Londynu. Poprzez przestrzeń poezji*²⁸ oraz wydaniem pięknie ilustrowanego utworu dla dzieci *O Sójce, która chciała zobaczyć różowe zorze*²⁹ napisanego specjalnie: „Dla dzieci z fabiańskiej gminy / Na ich życzenie / A każdej Sójce na imieniny”.

Dziewięćdziesiąte Urodziny (2006 r.) uhonorowane zostały m.in. wydaniem obszernej, bogato ilustrowanej publikacji: *Więzi niebywale — Jerzy Pietrkiewicz* autorstwa Adama Wróbla³⁰.

²⁷ Tamże, s. 49.

²⁸ J. Pietrkiewicz, *Z Fabianek do Londynu. Poprzez przestrzeń poezji*, wybór wierszy i wstęp B. Czarnicka, oprac. i nota wydawcy A. Wróbel, wyd. II, Lipno 2005.

²⁹ J. Pietrkiewicz, *O Sójce, która chciała zobaczyć różowe zorze, ale się jakoś nigdy nie mogła wybrać za morze*, Od dobrzyńskiego wydawcy A. Wróbel, Lipno 2003.

³⁰ A. Wróbel, *Więzi niebywale — Jerzy Pietrkiewicz*, Lipno 2006, s. 186.

Na zawsze w rodzinnej ziemi dobrzyńskiej

Po jego śmierci ukazały się wyjątkowo obszerne nekrologi w prasie angielskiej, m.in. w „Quardian” i „The Times”. Znamienny jest tytuł w „The Times”: „Professor Jerzy Peterkiewicz. Novelist who won acclaim for his free, experimental work and for his translations of the poems of Pope John Paul II”.

Tekst zaczyna się tak:

„In the 1950s and 1960s Jerzy Peterkiewicz was regared as one of the most original and talented od new novelists writing in English, this in spite of his having arrived in 1940 as a wartime refugee from Poland without knowledge of the language. In recent years he has become known as the translator of the poetry of Karol Wojtyła, Pope John Paul II”.

Przed wszystkim podkreślono tłustym drukiem, że:

„Every Christmas the Pope would send him a wafer he had blessed, to be broken with family or close friends”.

17 listopada 2007 r. odbyły się uroczystości pogrzebowe: w Szpitalu Górnym i Skępem. Uroczystości te składały się z dwóch części, wołą Jerzego Pietrkiewicza było bowiem, by prochy jego zostały złożone zarówno w rodzinnym grobie (gdzie spoczywają Rodzice) oraz w Sanktuarium Maryjnym w Skępem. Urna z prochami w Sanktuarium Maryjnym złożona została w niszy obok tablicy z wierszem poety napisanym już na emigracji w 1953 r. pt. „Modlitwa do Matki Boskiej Skępskiej na dzień 8 września”, i przysłonięta tablicą, na której wyryto także słowa: „Wróciłem do Ciebie, Królowo Skępska”.

„Modlitwa do Matki Boskiej Skępskiej na dzień 8 września”

*Z jeziora na jezioro, z kępy na kępę
pogańskie Skępe.
Aleś ochrciła je uśmiechem,
Panno, pochylona nad grzechem.*

*Na obraz i podobieństwo
czekającego dziewczęcia
wywiodło Cię doczesne dluto,
iżby nawet z drewnianego poczęcia
wióry cudu padały w pokutę.*

*

*Aniele, strózu mój-
Którego nie znam z twarzy ni z imienia,*

*Ty zawsze przy mnie stój
na urwistą odległość sumienia.*

Londyn, 1953³¹

*

Podsumujmy zatem i podkreślmy wyraźnie: Jerzy Pietrkiewicz jest na pewno najbardziej dobrzyńskim poetą i pisarzem, polskim pisarzem i badaczem rangi europejskiej, światowej. Jakże ważne, godne uwagi oraz niezwykle aktualne są spostrzeżenia, refleksje tegoż Dobrzynianina, Polaka, Europejczyka, obywatela świata zarazem:

„Od początku mojej decyzji pozostania po wojnie poza Polską tożsamość domagała się ciągłości. Kim człowiek jest i kim się stanie, musi być jakoś chronione przez korzenie tkwiące w tej tajemnicy, którą jest dla każdego z nas przyście na świat i miejsce, gdzie to nastąpiło. Mały punkt na globie nie wybrany przez żadnego z nas, nawet choćby miał zostać wybrańcem losu. Co mniejsze, tym bardziej własne”³².

Mamy tutaj najwyraźniej do czynienia z tak pożądanym obecnie transferem cech i wartości, ich przenoszeniem na osi łączącej charakterystyki w ramach jednego wymiaru: dom—kraj—świat³³.

Streszczenie

Jerzy Pietrkiewicz (Peterkiewicz) urodził się w roku 1916 w Fabiankach w ziemi dobrzyńskiej. Po śmierci rodziców w wieku 14 lat mieszkał w internacie szkoły we Włocławku.

Studiował w Warszawie. Pobyt na uniwersytecie był prawdziwym życiowym wyzwaniem, a Pietrkiewicz żył na granicy biedy, ubóstwa. Po wybuchu wojny uciekł z Polski do Rumunii, następnie do Francji, ale to właśnie ziemia brytyjska stała się jego przeznaczeniem już na zawsze. W latach 1941–1944 studiował na renomowanym szkockim Uniwersytecie St Andrews, a następnie w latach 1944–1947 kontynuował naukę w King’s College w Londynie, gdzie zdobył doktorat za pracę komparatystyczną o poezji, a następnie także był profesorem literatury polskiej aż do roku 1980, pełniąc zarazem od 1972 r. funkcję kierownika wydziału języków wschodniosłowiańskich.

Poeta, autor ośmiu powieści w języku angielskim, krytyk i historyk literatury. Przez specjalną Komisję Papieską oraz osobiście został wybrany tłumaczem poezji Karola Wojtyły. Przetłumaczył na język angielski wszystkie wiersze Jana Pawła II. Otrzymał wiele zaszczytów. W 1995 r. prezydent Lech Wałęsa odznaczył go Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski, Szkoła Podstawowa w jego rodzinnych Fabiankach przyjęła jego imię. Piękny wiersz „Modlitwa do Matki Boskiej Skępskiej” wyryto na tablicy wmurowanej w klasztorze. Uniwersytet St Andrews nadał mu Doktorat Honoris Causa. Zmarł 26 października 2007 r.

³¹ J. Pietrkiewicz, *Z Fabianek do Londynu...*, s. 140.

³² J. Pietrkiewicz, *Małe ojczyzny na mapie czasu*, Warszawa 2001, s. 7.

³³ J. Bartmiński, *Dynamika polskiego pojęcia ojczyzny*, [w:] J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2007, s. 185.

Summary

Jerzy Pietrkiewicz (Peterkiewicz) was born in 1916 at Fabianki in the Land of Dobrzyń. After his parents' deaths, and by then aged 14, he was a boarder at a school at Włocławek. Then he studied in Warsaw. At Warsaw University existence was a struggle and Pietrkiewicz was living on the verge of poverty. On the outbreak of the war he escaped from Poland to Romania, then to France, however, it was British Soil that became his final destination. Between 1941 and 1944 he studied at the renowned Scottish University of St. Andrews. He continued his education at King's College, University of London (1944–1947) up to Ph.D. level, which he received for his comparative work on poetry, where he was Professor of Polish literature until 1980. In 1952 he became the head of the Faculty of East European Languages.

A poet, author of eight novels in English, critic and biographer. He was chosen as translator of Karol Wojtyła's poetry by a special Papal Commission and the Pope himself. He translated into English all the poems of John Paul II. Jerzy Pietrkiewicz received many honours. In 1995 the President of Poland, Lech Wałęsa, awarded him the Commander's Cross of the Order of Polonia Restituta. The school in his native Fabianki was named after him. His beautiful prayer-poem to the Virgin is immured in the cloister of the famous shrine of Skempe. In 2005 the University of St. Andrews granted him an honorary degree of Doctor of Letters.

He died on 26th October 2007.

Literatura

Andres Z., *Czas poezji. O Jerzym Pietrkiewiczzu, „Fraza”, nr 4 (42) 2003–1(43) 2004.*

Andrzejewski R., *Witając w progach odrodzonego Długosza, Włocławek 2001.*

Bałutowa B., *Powieść angielska XX wieku, Warszawa 2004.*

Bartmiński, *Dynamika polskiego pojęcia ojczyzny, [w:] J. Bartmiński, Językowe podstawy obrazu świata, Lublin 2007.*

Bielatowicz J., *Jerzy Pietrkiewicz, „Wiadomości”, Londyn, 14 czerwca 1964, nr 24.*

Czarnecka B., *Oto gnam w wiersze od wizyj chore... — próba odczytania fragmentu emigracyjnej poezji Jerzego Pietrkiewicza, „Fraza”, nr (42) 2003–1 (43) 2004.*

Czarnecka B., *Emigracyjność i uniwersalność. W tle przemian twórczości poetyckiej Jerzego Pietrkiewicza po roku 1939, [w:] Literatura utracona, poszukiwana czy odzyskana. Wokół problemów emigracji. Studia i szkice, pod red. Z. Andresa, J. Wolskiego, Rzeszów 2003.*

Danilewicz Zielińska M., *Szkice o literaturze emigracyjnej półwiecza 1939–1989, wyd. drugie rozszerzone, Wrocław–Warszawa–Kraków 1999.*

Jerzy Pietrkiewicz — *inna wersja emigracji. Materiały Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej, 11–12 maja 2000 roku w Toruniu, pod red. B. Czarneckiej, J. Kryszaka, Toruń 2000.*

John Paul II, *Roman Triptych, translated by J. Peterkewicz, with introduction by Cardinal J. Ratzinger, London 2003.*

Kossowska S., *„Na szalach losu”. Rozmowa z Jerzym Pietrkiewiczem, [w:] S. Kossowska, Przyjaciele i znajomi, Toruń 1998.*

Kossowska S., *Jerzy Pietrkiewicz, „Przegląd Powszechny”, Londyn, grudzień 1981.*

Moskalowa A.H., *Pierwsza angielska powieść Jerzego Pietrkiewicza, [w:] Jerzy Pietrkiewicz — inna wersja emigracji, pod red. B. Czarneckiej, J. Kryszaka, Toruń 2000.*

Peterkiewicz, *In the Scales of Fate. An Autobiography, London, New York 1993.*

- Pietrkiewicz J., *Literatura polska w perspektywie europejskiej. Studia i rozprawy*, Warszawa 1986.
- Pietrkiewicz J., *Małe ojczyzny na mapie czasu*, Warszawa 2001.
- Pietrkiewicz J., *Polish Literature from the European Perspective. Studies and Treaties*, Łódź 2006.
- Pietrkiewicz J., *Sami swoi. Zdarzyło się podczas żniw*, Toruń 2003.
- Pietrkiewicz J., *Z Fabianek do Londynu. Poprzez przestrzeń poezji*, wybór wierszy i wstęp B. Czarnecka, oprac. i nota wydawcy A. Wróbel, wyd. II, Lipno 2005.
- Pietrkiewicz J., *O Sójce, która chciała zobaczyć różowe zorze, ale się jakoś nigdy nie mogła wybrać za morze*, Od dobrzyńskiego wydawcy A. Wróbel, Lipno 2003.
- Sęk J., *Posłowie*, [w:] J. Pietrkiewicz, *Małe ojczyzny na mapie czasu*, Warszawa 2001.
- Starnawski J., *Jerzy Pietrkiewicz — badacz literatury polskiej i porównawczej*, [w:] J. Pietrkiewicz, *Literatura polska w perspektywie europejskiej. Studia i rozprawy*, Warszawa 1986; także: J. Starnawski, *Jerzy — Pietrkiewicz — Scholar of Polish and Comparative Literature*, [w:] J. Pietrkiewicz, *Polish Literature from the European Perspective. Studies and Treaties*, Łódź 2006.
- Twardowski J. ks., *Autobiografia. Myśli nie tylko o sobie*, opr. A. Iwanowska, t. 1, *Smak dzieciństwa 1915–1959*, Kraków 2006.
- Twardowski J., t. 2, *Czas coraz prędszy 1959–2006*, Kraków 2007.
- Twardowski J., *Przedmowa*, [w:] J. Pietrkiewicz, *Wiersze dobrzyńskie*, Warszawa 1994.
- Wróbel A., *O motywach dobrzyńskich w twórczości Jerzego Pietrkiewicza*, „Zeszyty Naukowe WTN”, t. IV, seria A „Alegorie. Zeszyty Naukowe Sekcji Literacko-Artystycznej”, zeszyt 1, Włocławek 2007.
- Wróbel A., *Więzi niebywale — Jerzy Pietrkiewicz*, Lipno 2006.
- Wszystko układa się w pełen harmonii deseń*. Rozmowa Jerzego Pietrkiewicza z Barbarą Czarnecką, „Fraza”, nr 4 (42) 2003–1 (43) 2004, s. 177–178.

RECENZJE I OMÓWIENIA

Marian Włosiński ks. (red.), *W pedagogicznej służbie narodów* [V PEDAGOGICKEJ SLUŽBE NÁRODOV.], Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, Włocławek 2009, s. 288, ISBN 978-83-61609-04-9.

Publikacja z okazji 31 rocznicy wyboru Jana Pawła II (16 X 2009).

W ujęciu pedagogicznym odpowiedzialność traktowana jest jako ważna cecha postępowania człowieka, będąca rezultatem sterowania tym postępowaniem w stosunku do innych i samosterowania własnym rozwojem. Jan Paweł II łączył odpowiedzialność za drugiego człowieka z miłością do niego. Mówił, że w poczuciu odpowiedzialności za osobę kryje się troska o jej prawidłowe dobro — kwintesencja całego altruizmu, a równocześnie nieomylny znak jakiegoś rozszerzenia własnego „ja”, własnej egzystencji, o to drugie „ja” i o tę drugą egzystencję, która jest człowiekowi tak bliska jak jego własna¹.

Powyższe rozumienie odpowiedzialności w ujęciu pedagogicznym oddaje zawartość publikacji *W pedagogicznej służbie narodów*, której redaktorem jest ks. dr hab. Marian Włosiński, prof. WSHE we Włocławku. W słowie wstępnym wskazuje cel publikacji o zasięgu międzynarodowym. Pełnienie powołania nauczycielskiego wiąże się z respektowaniem między innymi takich wymogów moralnych, do których przestrzegania nie jest zobowiązana reszta społeczeństwa. Antropotwórcza funkcja działalności pedagogicznej określa stopień odpowiedzialności. Ludzka odpowiedzialność sięga tak daleko, jak ludzka moc. Ks. M. Włosiński już we wstępie słusznie zauważa, że „Jan Paweł II ukazał światu, że nie jest aż tak ważne, czy ktoś jest wierzący czy nie, czy jest Żydem czy muzułmaninem, wieśniakiem czy intelektualistą, koczownikiem z buszu czy mieszkańcem wielkiej aglomeracji, bogaczem czy biedakiem, bo wszyscy mają równy przystęp do Boga, wszyscy wychodzą i zmiierają do tego samego Źródła. Ojciec Święty służąc światu, ukazywał, że jeśli człowiek z odwagą i otwartością akceptuje własne człowieczeństwo, z męstwem podejmuje życiowe wyzwania, to tym samym otwiera się na Boga i Go przyjmuje”.

¹ Por. M. Włosiński, *Znamiona etyki wychowawczej*, Wyd. WSHE, Włocławek 2009, s. 53–62.

Tematyka recenzowanej pozycji obejmuje wpływ różnych nurtów myślenia na stan współczesnej wiedzy pedagogicznej. Jan Paweł II podkreślał, że pedagogika chrześcijańska i wychowanie katolickie bazują na podstawowych czynnikach działania moralnego, jakimi są: wolność człowieka, przedmiot i intencja działania, pasje, sumienie, cnoty, uchybienia, społeczny charakter osoby ludzkiej, relacja między prawem i łaską. Cała gama podstawowych wartości, które przypominał Jan Paweł II, znalazła się fundamentem rozważań w opracowaniach: Jozefa Bielaka, Jozefa Jaraba, Antona Adama, Mariana Šurába, Stanislava Stolárika i Mariana Włosińskiego.

Wartość powinna być zachowana, strzeżona i rozwijana. Strzeżenie i realizowanie wartości wprowadza ład i utwierdza porządek w człowieku, który ją spełnia; utwierdza także porządek w tej dziedzinie życia, w której dane wartości się konstytuują. W konsekwencji można dokonywać podziału wartości, a nawet je hierarchizować. Postępowanie moralne nie jest więc wyłącznie zasługą człowieka, ale nie jest też narzucone z góry. Prawdziwie etyczne działanie jest darem, a jednocześnie właśnie dlatego jest własnym działaniem, ponieważ wzrastanie możliwe jest tylko w darze miłości, która nie zniewala człowieka, ale pozwala mu odnaleźć samego siebie. Autorzy kolejnych opracowań omawiają to kunsztem wiedzy i odpowiedzialnością za wychowanie przez pracę i etos pracy: Štefan Vragaš, Ľubomír Stanček, Štefan Vojtek i Michal Vivoda.

Owocem spełnianych wartości moralnych jest bezwzględny ład, sens oraz waga życia człowieka². Stąd pedagogika, jako teoretyczna podstawa edukacji, upowszechnia wartości, normy i wzorce wychowawcze, jednocześnie przygotowując ludzi do samodzielnego podejmowania ról społecznych i samodzielnego przezwyciężania problemów w życiu osobistym, rodzinnym, zawodowym i obywatelskim. Stosownie do tytułu publikacji powyższe cechy zawarte są w cennych opracowaniach ks. M. Włosińskiego: „Pedagogiczna troska Stefana Kardynała Wyszyńskiego o szkołę i wychowanie” oraz „Pedagogiczna działalność Ks. Anioła Dowgirda (1776–1835)”.

Treść recenzowanej publikacji Wydawnictwa Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku zasługuje w pełni na uwagę i to zarówno ze względu na poziom naukowy autorów, jak i samej, ciekawej tematyki ich artykułów. Z tego powodu oceniam ją bardzo pozytywnie i potwierdzam z radością, że słusznie znalazła się w bibliotekach uczelni Słowacji, bo stanowi cenną pomoc dla studentów.

Šuráb Marián

Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie

² Por. M. Włosiński, *Świat wartości*, Wyd. WSHE, Włocławek 2009, s. 19–28.

Marian Lubelski OSPPE, Czesław Ryszka, *Niezwykłe audiencje z Janem Pawłem II Wielkim i Świętym*, Wydawnictwo Paulinianum Zakonu Paulinów, Jasna Góra 2009, s. 176, ISBN 978-83-89843-37-1.

Z wielkim uznaniem należy powitać przedsięwzięcie wydania przez Wydawnictwo Paulinianum Zakonu Paulinów cennej pozycji albumowej *Niezwykłe audiencje z Janem Pawłem II Wielkim i Świętym*.

W domach tysięcy Polaków przechowywane są jak relikwie pamiątki ze spotkań z Janem Pawłem II: fotografie, różańce, obrazki. Wyjątkowym zbiorem takich pamiątek — zdjęć i wspomnień — jest album *Niezwykłe audiencje z Janem Pawłem II Wielkim i Świętym*, wydany przez Paulinianum. Jest to zapis rozmów Czesława Ryszki z o. Marianem Lubelskim, paulinem, dla którego — jak podkreśla — wielką łaską były wielokrotne spotkania z Ojcem Świętym na Jasnej Górze i w Watykanie. Jasna Góra to szczególne miejsce w życiu Jana Pawła II, w jego latach młodości, w czasach kapłaństwa w Krakowie i w czasie pontyfikatu. Mówił o tym w Auli Pawła VI nazajutrz po inauguracji pontyfikatu, pamiętał w ostatnich dniach życia, poświęcając korony dla Cudownego Obrazu Jasnogórskiej Matki. Obchodzona w 2009 r. 30. rocznica pierwszej pielgrzymki Jana Pawła II do ojczyzny stała się okazją do przygotowania drugiego — rozszerzonego i uzupełnionego — wydania albumu. O głębokich związkach duchowych Jana Pawła II z Sanktuarium Jasnogórskim piszą w przedmowach kard. Stanisław Dziwisz oraz o. Izidor Matuszewski — generał Zakonu Paulinów. Przypominają też, iż na Jasnej Górze są złożone papieskie wota, m.in.: Złota Róża, złote serce, kielich mszalny i pas sutanny, przestrzelony podczas zamachu 13 maja 1981 r. Wywiad „rzeka” dokumentujący pielgrzymowanie Jana Pawła II na Jasną Górę i Jasnej Góry do papieża jest podzielony na 16 rozdziałów ukazujących różne perspektywy tych spotkań. O. Marian Lubelski wspomina m.in. swoje lata kleryckie i ks. prof. Karola Wojtyłę, który oddziaływał na wszystkich swoją religijnością. „Widać go było zawsze z brewiarzem, z różańcem w dłoniach, często klęczał, modląc się przed tabernakulum w kościele lub spowiadał” — wspomina o. Lubelski³. Świadectwa niezwyklej pobożności dawał również podczas papieskich pielgrzymek na Jasną Górę, kiedy po dniu wypełnionym uroczystościami długo w noc modlił się przed Jasnogórskim Obrazem lub w zakonnej kaplicy. Świadectwem pamięci o duchowej stolicy Polaków była jego codzienna modlitwa słowami Apelu Jasnogórskiego: „Jestem, pamiętam, czuwam”, ponawiane tutaj akty zawierzenia Maryi oraz rodzinna serdeczność, z jaką przyjmował w Watykanie ojców i braci paulinów. „Ta książka to dokument, który chcemy przekazać temu i przyszłym pokoleniom” — pisze w zakończeniu o. Roman Majewski, przeor Konwen-

³ Por. *Prezentacje*, „Niedziela”, nr 45/ 2009, s. 23.

tu Jasnogórskiego. To także pełna pokory relacja świadka, która skłania do refleksji nad wielką łaską, jaką dla każdego był wybór Jana Pawła II, jego nauczanie i świadectwo życia.

Treść publikacji Mariana Lubelskiego OSPPE, Czesława Ryszki *Niezwykłe audiencje z Janem Pawłem II Wielkim i Świętym*, zasługuje w pełni na uwagę i to zarówno ze względu na poziom naukowy, jak i samej, ciekawej tematyki. Publikacja godna jest powszechnego zainteresowania, bo jej treści sygnalizują wielopłaszczyznowość oddziaływań Jana Pawła II.

ks. Marian Włosiński

Piotr Dziurdziński ks., *Istota ekumenii w nauczaniu papieża Jana Pawła II*, Wydawnictwo Instytutu Jana Pawła II w Warszawie, Warszawa 2009, s. 366, ISBN 978-83-61250-17-3.

Z wdzięcznością i uznaniem należy spojrzeć na wydaną przez Wydawnictwo Instytutu Jana Pawła II w Warszawie publikację *Istota ekumenii w nauczaniu papieża Jana Pawła II*, której autorem jest ks. dr Piotr Dziurdziński, a który widząc w osobie papieża Jana Pawła II wyjątkową, by nie powiedzieć wręcz charyzmatyczną postać, nie tylko ostatniego ćwierćwiecza, ale całego istniejącego od dwóch tysięcy lat chrześcijaństwa, podjął studium istotnych wypowiedzi papieża na polu ekumenii. Jan Paweł II odegrał ogromną rolę w kształtowaniu współczesnego wizerunku całego chrześcijaństwa.

Podkreśla autor wspaniałego dzieła, że Jan Paweł II będąc człowiekiem dialogu stał się jednocześnie orędownikiem i głosicielem tych wartości, które wypływają z samego źródła, z serca Ewangelii. Jan Paweł II zdawał sobie sprawę, że jawią się trudności związane z jej przekazem, realizowanym w ciągle zmieniającym się świecie, z przekazem prawd zawartych tak w Piśmie Świętym, jak i w kościelnej tradycji. Dlatego też wiele narosłych na przestrzeni dwóch tysięcy lat chrześcijaństwa podziałów, domaga się dziś postawienia właściwych diagnoz i wytyczenia perspektyw na przyszłość. Właśnie swą postawą, czyli gestem, ale także i słowem Jan Paweł II wychodził naprzeciw rodzącym się problemom, w tym także ustosunkowując się do problemu pojednania skłóconego ze sobą chrześcijaństwa.

Ks. Piotr Dziurdziński przedstawia posługę Jana Pawła II jako człowieka otwartego na dialog ze współczesnym światem, z konkretnym człowiekiem oraz z Kościołami i kościelnymi wspólnotami. W spojrzeniu i w sercu papieża jawi się przede wszystkim „jeden, święty, powszechny i apostołski Kościół”, w którego centrum stoi Chrystus i zmierzający do Niego człowiek; ów Kościół, czy może lepiej — rzeczywistość Kościoła realizuje się jako *koinonia* nie tylko na płaszczyźnie teoretycznej, lecz i konkretnie wyobraźalnej do urzeczywistnienia poprzez liczne spotkania, pielgrzymki i inicjatywy od papieża pochodzące, co ma także miejsce w płaszczyźnie praktycznej. Jan Paweł II był kontynuatorem dzieła swoich poprzedników: Jana XXIII i Pawła VI, którzy nie tylko właściwie odczytywali znaki czasu, lecz i otwierali Kościół na dialog z inaczej wierzącymi. Nie do przecenienia jest przeto postawa dialogiczna, którą kard. Karol Wojtyła zasłynął już przed Soborem Watykańskim II, bowiem w swych filozoficznych założeniach szukał prawdy o człowieku, potwierdzając tym samym fundamentalną zasadę wierności Słowu Chrystusa, zapisanemu na ewangelijnych kartach.

Autor książki usiłuje wypunktować to, na co papież często zwracał uwagę, a mianowicie na fakt, iż człowiek jest drogą Kościoła. Postawę taką widać w pełnym zaangażowaniu się Jana Pawła II na rzecz wielkiego dzieła zjednoczeniowego, czyli ekumenicznego, co jeszcze mocniej zostało uwypuklone po roku 1995, to jest po napisaniu przez papieża pierwszej w dziejach Kościoła katolickiego ekumenicznej encykliki.

Cel niniejszego opracowania i jego przedmiot nie pozostały bez wpływu na zastosowaną w nim metodę, co wpłynęło na właściwe ujęcie materiałów źródłowych związanych z pontyfikatem Jana Pawła II oraz za jego czasów z wypowiedziami Stolicy Apostolskiej. Wszystko to pomogło ukazać we właściwym świetle dorobek papieża Polaka na polu ekumenicznej refleksji i ekumenicznych przedsięwzięć, podczas całego pontyfikatu.

Niniejsza pozycja wskazuje na teologiczno-doktrynalne podstawy ekumenii w ujęciu wielopłaszczyznowych wypowiedzi Jana Pawła II, ze szczególnym wskazaniem na trynitarną jedność, którą uwydatniono jako zasadniczą podstawę i zasadę ekumenii. Owa jedność koncentruje się na zaufaniu, postawie dialogicznej i usuwaniu wszelkich zaistniałych w przeszłości i trwających do dzisiaj przeszkód, stojących na drodze ku pełnej jedności. Zwraca także uwagę na aktualne dialogi zwłaszcza doktrynalne jawiące się w postaci priorytetu Kościoła. Ma to miejsce szczególnie pomiędzy Kościołami katolickim a anglikańskim, katolickim a prawosławnym, katolickim a luterańskim, a nadto pomiędzy katolickim a reformowanym.

Spośród niezwykle bogatego od strony treści nauczania papieża w zakresie ekumenizmu, charakteryzującego się wyjątkową różnorodnością i tematyczną rozległością — rozprawa po nadaniu jej charakteru ekumenicznej monografii, wydobywa z geniuszu papieża najpierw teologiczno-doktrynalne fundamenty, by w ich kontekście przedstawić poszczególne elementy, składające się na treść papieskich wskazań i wyzwań, poszerzających w odniesieniu do Jana XXIII i Pawła VI zakres ekumenii o międzyreligijne relacje, będące nie bez wpływu na *engagement* w sprawie światowego pokoju, międzyludzkiej współpracy, włącznie z uwzględnieniem problemów związanych z jednością kontynentu, a nawet z konsolidacją i dialogiem prowadzonym przez Kościół ze współczesnym światem.

Zatem niniejsza pozycja poświęcona istocie ekumenii, uwypukla w nauczaniu Jana Pawła II najbardziej ważne elementy treściowe podjętego zagadnienia. Niniejsza publikacja jawi się jako skarbnica treści z zakresu ekumenizmu. Autor zamieszcza na końcu publikacji bogaty wykaz bibliografii i streszczenia w językach angielskim i francuskim oraz cenne zdjęcia papieskie.

Pozycja *Istota ekumenii w nauczaniu papieża Jana Pawła II* stanowi wielką pomoc dla studentów w ośrodkach naukowych. Publikacja pozwala zapoznać się z ważnymi i aktualnymi osiągnięciami ekumenii oraz inspiruje procesy ekumenicznej formacji ludzi w kontekście potrzeb i oczekiwań współczesnego świata i Kościoła.

ks. Marian Włosiński

INFORMACJE O AUTORACH

Andrzej Aftański — dr, adiunkt w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku

Joanna Beata Borowiak — dr, adiunkt w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku

Tomasz Borowiak — dr, dyrektor Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej we Włocławku

Małgorzata Kowalczyk-Przybytek — pełnomocnik ds. współpracy Kujawsko-Pomorskiego Centrum Edukacji Nauczycieli z Wyższą Szkołą Humanistyczno-Ekonomiczną we Włocławku

Stanisław Kunikowski — dr hab., prof. WSHE, rektor Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku

Katarzyna Marszałek — dr, adiunkt w Kujawsko-Pomorskiej Szkole Wyższej w Bydgoszczy, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

Ireneusz Pyrzyk — dr, adiunkt i dziekan Wydziału Pedagogiki i Nauk o Zdrowiu Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku

Lena Tkaczyk — dr, adiunkt w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku

Zygmunt Wiatrowski — prof. zw. dr hab., Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

Ks. Marian Włosiński — dr hab., prof. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku

Adam Wróbel — dr, adiunkt w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku

Wojciech Ziółkowski — dyrektor Kujawsko-Pomorskiego Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku