

CHOWANNA

2022 | TOM 2 (59)



Janusz Korczak dzisiaj — w 80. rocznicę śmierci pedagoga

Młody król musiał być bardzo ostrożny, musiał iść powoli, żeby wszędzie kopać doły i robić okopy. Prowadził pierwszą wojnę i bał się, żeby go nie otoczyli, żeby nie zrobili tak, jak na początku tamtej wojny zrobił jego ojciec, że wpuścił Maciusia do swego kraju, a potem zaszedł mu z tyłu. Młody król musiał być bardzo ostrożny, żeby tej wojny nie przegrać. Bo wtedy powiedzieliby wszyscy: „Stary król był lepszy, wolimy ojca niż syna”. Więc musiał pokazać, że właśnie on jest lepszy.

Janusz Korczak: *Król Maciuś Pierwszy*



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO



CHOWANNA

2022

TOM 2 (59)

CZASOPISMO NAUKOWE INSTYTUTU PEDAGOGIKI
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH POLSKIEJ AKADEMII NAUK
PUBLIKOWANE OD 1929 ROKU
— PÓŁROCZNIK —

Rada Naukowa / Advisory Board

Olena Budnyk (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraina), Hamish Coates (Tsinghua University, Chiny), Zenon Gajdzica (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Rafał Godoń (Uniwersytet Warszawski), Katarína Holla (Univerzita Konstantina v Nitre, Słowacja), Ewa Jarosz (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Leszek Koczanowicz (Uniwersytet SWPS), Krystyna Koziołek (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Kristján Kristjánsson (The Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham, Wielka Brytania), Viera Kurincova (Univerzita Konstantina v Nitre, Słowacja), Zbigniew Kwieciński (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Ewa Marynowicz-Hetka (Uniwersytet Łódzki), Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Tewodros Mulugeta (Kotebe Metropolitan University, Etiopia), Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku), ks. Marian Nowak (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II), Edward Nycz (Uniwersytet Opolski), Mária Potočárová (Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja), David Rempe (U-Online International Development, Niemcy), Maria Reut (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu), Peter Seidler (Univerzita Konstantina v Nitre, Słowacja), Agnieszka Stopińska-Pająk (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej), Ewa Syrek (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Andrzej Szahaj (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański), Bogusław Śliwowski (Uniwersytet Łódzki), Klaudia Węc (Akademia Ignatianum w Krakowie), Lech Witkowski (Akademia Pomorska w Słupsku), Rafał Włodarczyk (Uniwersytet Wrocławski), Piotr Zamojski (Uniwersytet Gdański)

Zespół Redakcyjny / Editorial Team

Redaktorzy naczelni / Editors-in-chief: Irena Polewczyk, Marek Rembierz
Sekretarze Redakcji / Assistant editors: Marcin Gierczyk, Edyta M. Nieduziak

Native speaker

David Oldroyd

Redaktor statystyczny / Statistical editor

Henryk Gacki

ISSN 2353-9682

Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej (ISSN 0137-706X)

Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja elektroniczna, ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl

W formie elektronicznej publikacja dostępna jest również w zasobach Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com)

Adres Redakcji / Editorial address:

Uniwersytet Śląski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki
ul. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice (pokój 120)
tel. +48 32 359 97 09, e-mail: chowanna@us.edu.pl
www.chowanna.us.edu.pl

Spis treści

Studia i eseje

Janusz Korczak dzisiaj – w 80. rocznicę śmierci pedagoga

Janusz Mariański: Religijność młodzieży szkół średnich w procesie przemian (2015–2022) – analiza socjologiczna

Natalia Dudek: Duchowość w ujęciu Janusza Korczaka i Viktora Frankla. Płaszczyzny spotkania

Wojciech Lasota: The New Opportunities in Korczakian Documentary Research. Love and Friendship Among Pupils in the Orphans' Home

Adrian Uljasz: Film Wandy Jakubowskiej i Igora Newerlego *Król Maciuś I* (1957) – recepcja medialna i przesłanie ideowo-wychowawcze

Aleksandra Pyrzyk-Kuta: Rola odkrywania i rozwijania siebie w kształceniu przyszłych nauczycieli – analizy i refleksje z praktyki akademickiej

Karol Kowacki: Ideowe i edukacyjne aspekty budowania ukraińskiej niepodległości w XIX wieku

Artykuły recenzyjne

Monika Humeniuk: O potrzebie od-uczania (się) i edukacji ku życiu – refleksje wokół książki Tadeusza Sławka *A jeśli nie trzeba się uczyć...* [rec. T. Sławek: *A jeśli nie trzeba się uczyć...*]

Table of Contents

Studies and Essays

Janusz Korczak Today – on the 80th Anniversary of the Pedagogue's Death

Janusz Mariański: Religiosity of High School Youth in the Process of Change (2015–2022) – Sociological Analysis

Natalia Dudek: Spirituality in the Perspective of Janusz Korczak and Viktor Frankl. Planes of Encounter

Wojciech Lasota: The New Opportunities in Korczakian Documentary Research. Love and Friendship Among Pupils in the Orphans' Home

Adrian Uljasz: Wanda Jakubowska and Igor Newerly's Film *King Matthew I* (1957): Media Reception and Ideological and Educational Message

Aleksandra Pyrzyk-Kuta: The Role of Self-exploration and Self-development in the Education of Future Teachers – Analyses and Reflections from Academic Practice

Karol Kowacki: Ideological and Educational Aspects of Building Ukrainian Independence in the 19th Century

Review Articles

Monika Humeniuk: On the Need for Un-learning and Education for Life – Reflections on the Book *A jeśli nie trzeba się uczyć...* by Tadeusz Sławek [rev. T. Sławek: *A jeśli nie trzeba się uczyć...*]


Studia i eseje

**Janusz Korczak dzisiaj –
w 80. rocznicę śmierci pedagoga**



Janusz Mariański

Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie

 <https://orcid.org/0000-0002-0620-8000>

Religijność młodzieży szkół średnich w procesie przemian (2015–2022) – analiza socjologiczna

Religiosity of High School Youth in the Process of Change (2015–2022) – Sociological Analysis

Abstract: Nowadays, it is important to seek answers not so much to the question of whether religiosity is changing – because we know that it is – but to the question of how the religiosity of young people is changing, what factors accelerate this process, which aspects of religiosity are subject to accelerated deconstruction, and what are the mechanisms of these transformations. In this sociological study, the religiosity of high school youth has been described based on the sample of selected parameters of religiosity, i.e., religious self-declarations, religious affiliation, religious belief and faith, and mandatory religious practices. We hypothesize that religiosity in the post-pandemic society has not reached the level it had in the pre-pandemic period, especially with regard to religious practices. The religiosity of the high school youth in Poland is presented on the basis of sociological analysis and the results of sociological studies, including public opinion polls carried out in 2015–2022.

Keywords: high school youth, confessional self-identifications, religious self-identifications, faith and religious beliefs, attending Sunday services.

W opracowaniach popularnonaukowych, zwłaszcza tych o charakterze publicystycznym, podkreśla się chętnie, że w każdym społeczeństwie liberalno-pluralistycznym dość szybko upowszechnia się daleko

idąca laicyzacja (sekularyzacja). W zróżnicowanym społeczeństwie nieuchronnie będzie zanikać wrażliwość na wartości religijne, czemu towarzyszyć będzie radykalny spadek udziału ludzi wierzących w praktykach religijnych, zwłaszcza w niedzielnej mszy świętej. Prognozy, według których w Polsce z pewnym opóźnieniem dokonują się te same przeobrażenia religijności co w Europie Zachodniej w miarę budowania społeczeństwa pluralistycznego, nie muszą się sprawdzać, przynajmniej nie w takim zakresie i nie w takim tempie jak w krajach zachodnich.

W drugiej dekadzie XXI wieku młodzież polska była rozmaicie etykietowana w kontekście jej postaw i zachowań religijnych: pokolenie bezideowe, pokolenie zdystansowanych wobec Kościoła, pokolenie pontyfikatu Jana Pawła II (pokolenie JP II), pokolenie lednickie, młodzież świadomie przeżywająca wiarę, młodzież poszukująca nowej duchowości, młode pokolenie emigrujące z Kościoła, religijni, ale mało moralni, pokolenie pogubionych religijnie, wycofani z aktywności religijnych, wierzący, ale niereligijni, uciekający z Kościoła, nieufni wobec Kościoła, młodzi na religijnym zakręcie, młodzi na religijnych rozstajach. Wszystkie te metafory i inne tu nieprzywołane nazywają sytuację, w jakiej znajdują się ludzie młodzi. Niezależnie od tego, jak będziemy określać pokolenie młodych Polaków, jest to pokolenie w fazie głębokich przemian społeczno-kulturowych, także przemian wartości i norm moralnych i religijnych.

W Polsce w latach dziewięćdziesiątych XX wieku i na początku XXI wieku, w okresie wielkiej transformacji ustrojowej, deklaracje wierzeń i praktyk religijnych utrzymywały się na względnie stabilnym poziomie. Gwałtowne i głębokie procesy modernizacji społecznej nie wywarły wyraźnego wpływu na obraz praktyk religijnych. Kolejne kohorty wiekowe cechowały się podobnym poziomem praktyk religijnych. Tadeusz Szawiel podawał trzy istotne czynniki przyczyniające się do spowolnienia zmian w praktykach religijnych i religijności w ogóle. Po pierwsze, polska transformacja ustrojowa nie naruszyła istniejących więzi w stosunkowo stabilnych społecznościach lokalnych (dla wiary religijnej jest ważna pewnego rodzaju kontrola społeczna); po drugie, sprawnie działały instytucje kościelne, przede wszystkim na poziomie parafialnym; po trzecie, lekcje religii w szkole w skali masowej podtrzymywały i pobudzały motywacje religijne. Nie bez znaczenia był tzw. czynnik papieski. Od końca lat siedemdziesiątych XX wieku w biografjach religijnych Polaków istotną rolę odgrywał Jan Paweł II, którego pielgrzymki do kraju miały charakter wielkiego narodowego i religijnego wydarzenia¹. Od połowy pierwszej dekady

¹ T. Szawiel: *Religijna Polska, religijna Europa*. „Więź” 2008, nr 9, s. 30–37.

XXI wieku sytuacja religijna w społeczeństwie polskim zaczęła wyraźnie się zmieniać, a symptomy sekularyzacji – zwłaszcza w środowiskach młodzieżowych – stawały się coraz bardziej widoczne.

W drugiej dekadzie XXI wieku Polska zaczęła ulegać bardziej intensywnym wpływom Europy Zachodniej, typowe dla niej procesy sekularyzacyjne mogą więc oddziaływać w sposób bardziej wyraźny na polskie społeczeństwo. Wielu socjologów, zwłaszcza zachodnich, prognozuje przyspieszenie procesów sekularyzacji czy laicyzacji w najbliższych latach. Według Józefa Baniaka, dopóki żyje starsze i średnie pokolenie, związane z rytami i wierzeniami religijnymi, zmiany nie będą następować gwałtownie. „Gdy do głosu dojdzie dzisiejsza młodzież, to się może skończyć. Ona nie chce być w Kościele nakazów i zakazów, mówiącym niezrozumiałym językiem. Są nawet wierzący, ale niereligijni. Nie wolno też nie doceniać dwóch zjawisk: globalnej migracji i internetu, które mają wpływ także na życie religijne ludzi. Nie tylko w życiu świeckim wzorujemy się na społeczeństwach zachodnich, a tam desakralizacja dokonała się już dawno. Jednak w tych zesakralizowanych, zeświecczonych społeczeństwach zaczyna się już powoli pojawiać tęsknota za sacrum i próba powrotu do religijnych korzeni”².

Część polskich socjologów uważa, że w dłuższej perspektywie Polska upodobni się pod względem religijności do takich krajów jak Włochy, Hiszpania czy Irlandia. Wskazują oni na takie symptomy zmian, jak spadek powołań kapłańskich i zakonnych, odchodzenie od religijności dużej części Polaków emigrujących do krajów Europy Zachodniej w poszukiwaniu atrakcyjnej pracy, krytycyzm młodzieży w odniesieniu do formy nauczania religii w szkołach, wzrastająca wśród młodzieży niechęć do katolickiej ortodoksji, przemiany w dziedzinie obyczajowości małżeńsko-rodzinnej. Utrzymujące się na wysokim poziomie deklaracje religijności, „przykrywające” czasem brak głębokiej wiary religijnej, mogą ulec zmianom w warunkach dokonujących się transformacji społecznych. W niniejszym opracowaniu będziemy zajmować się przede wszystkim przemianami religijności młodzieży szkolnej i tylko ubocznie (wtórnie) – całego społeczeństwa.

Religijność młodzieży badamy w okresie schyłkowym pandemii COVID-19, do pewnego stopnia w społeczeństwie postpandemicznym.

² *Święta nasze nieświęte. Rozmowa z prof. Józefem Baniakiem, socjologiem religii, o tym, do czego ludziom wciąż są potrzebne bożonarodzeniowe, rodzinne celebracje, i o coraz płytszej wierze Polaków.* Rozmawiała J. Podgórska. „Polityka” 2011, nr 52/53, s. 26. Zob. też J. Baniak: *Religijność i moralność młodzieży polskiej w latach 1956–2018 na tle przemian cywilizacyjnych i społecznych. Studium socjologiczne.* Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych UAM, Poznań 2022, s. 319–394.

Pandemia wywołana przez koronawirus przyspieszyła – prawdopodobnie – zmiany w religijności. Według niektórych prognoz odsetek nominalnie wyznających wiarę rzymskokatolicką w Polsce może zmniejszyć się pod koniec trzeciej dekady XXI wieku o 30%. Religia stała się też – do pewnego stopnia – „ofiara” pandemii. Można postawić pytanie, czy zachodzące w warunkach pandemii (w społeczeństwie pandemicznym) zmiany w świadomości i zachowaniach ludzi będą mieć charakter trwały czy tylko przejściowy, uwarunkowany swoją traumą społeczną i kulturową, a jeśli zmiany będą stałe, to jaka będzie ich skala.

Drugim czynnikiem, który może przyspieszać zmiany w religijności młodych Polaków, to negatywne zjawiska w Kościele (na przykład pedofilia, „upolitycznienie” Kościoła i jego powiązania z elitami partyjnymi, kryzys powołań kapłańskich i zakonnych, unikanie przez młodzież lekcji religii prowadzonych w szkole, osłabienie wychowania religijnego w rodzinie), które pociągają za sobą spadek zaufania do Kościoła instytucjonalnego, bywają przyczyną apostazji. W środowiskach społecznego komunikowania upowszechnia się tezy o utracie autorytetu ludzi Kościoła. Mówi się: „młodzież nie potrzebuje takiego Kościoła”; „Kościół na rozdrożu”; „Kościół w odwrocie”; „moralny upadek Kościoła”; „eskapizm od Kościoła, ale nie od religii”; „rozczarowanie Kościołem”; „Kościół zepchnięty na margines społeczeństwa”; „alarm dla Kościoła”; „skończył się czas religijności publicznej”; „trudne czasy dla Kościoła i księży”; „Kościół na klepsydrze”; „Kościół w głębokim kryzysie”; „młodzież wyniosła się z Kościoła”; „emigracja młodzieży z Kościoła”; „pokolenie stracone dla Kościoła”; „zmierzch Kościoła”; „Kościół w rozsypce”; „odległy Kościół”; „Kościół nie jest potrzebny młodzieży”; „dystans między Kościołem a młodzieżą jest nie do pokonania”; „Kościół jest nie do uratowania”; „czas zimowy dla Kościoła”; „wielki kryzys wiary w Kościele”; „wychodzenie z Kościoła”; „o Kościele mówi się wyłącznie źle”; „młodzież postrzega Kościół jako instytucję obcą”, „etycznie osłabiony Kościół”, „Kościół niewierzących”. Tego rodzaju narracje społeczne z pewnością nie sprzyjają kształtowaniu się pozytywnych postaw wobec religii i katolicyzmu. Pogłębia się kryzys lojalności wobec zinstytucjonalizowanego Kościoła.

Polska jest wyjątkiem w sekularyzującej się czy zdechrystianizowanej Europie. Do niedawna zmiany w religijności w społeczeństwie polskim miały dość łagodny przebieg i były trudno zauważalne, nie alarmowały więc ludzi Kościoła katolickiego, widać już jednak niewielkie zmiany. Co prawda mówi się od pewnego czasu o stopniowym odchodzeniu młodych ludzi od Kościoła w sferze praktyk religijnych, ale w skali całego społeczeństwa zmiany w praktykach religijnych były

niemal niezauważalne. Wielu socjologów, zwłaszcza z krajów zachodnich, prognozowało negatywne przemiany w polskim katolicyzmie i tożsamościach religijnych Polaków. Niektórzy obserwatorzy społeczeństwa polskiego już dzisiaj dostrzegają znaczne zmiany w religijności Polaków, a tezę o wyjątkowym charakterze polskiej religijności na tle religijności innych krajów europejskich uważają za wręcz fałszywą. Zdecydowana większość socjologów europejskich wypowiadających się na temat polskiego katolicyzmu prognozuje szybką sekularyzację w Polsce i uleganie wpływom negatywnych wzorców kulturowych rozpowszechnionych na Zachodzie. Mówi się o transferze zachodnioeuropejskiego sekularyzmu i zasymilowaniu katolickiej Polski do Europy na jej warunkach.

Dzisiaj ważne jest nie tyle pytanie, czy religijność młodzieży się zmienia – wiemy, że tak jest – ile jak się zmienia, jakie czynniki intensyfikują ten proces i które aspekty religijności podlegają przyspieszonej dekonstrukcji, jakie są mechanizmy tych przemian. Religijność młodzieży szkolnej zostanie opisana w niniejszym studium socjologicznym na przykładzie wybranych parametrów religijności; wzięte pod uwagę będą: autodeklaracje wyznaniowe, przynależność religijna, wiara i wierzenia religijne, praktyki religijne obowiązkowe. W rozważaniach tych podejmiemy próbę potwierdzenia ich wiodącej hipotezy – że religijność polskiej młodzieży uczęszczającej do szkół średnich w okresie postpandemicznym nie osiągnęła tego poziomu, jaki miała w czasie przed pandemią, zwłaszcza w dziedzinie praktyk religijnych.

Można postawić wiele ważnych pytań problemowych. Czy pandemia COVID-19 cofnęła Polskę o kilka lat nie tylko w rozwoju ekonomicznym i społecznym, lecz także religijno-moralnym? Czy czynniki, które warunkowały procesy sekularyzacyjne w naszym kraju przed pandemią, działają nadal w okresie pandemii i po niej? Jak zmienił się – na plus czy na minus – stosunek młodych Polaków do wartości religijnych i moralnych? Czy mamy już do czynienia z gwałtownym przyspieszeniem procesów sekularyzacyjnych w społeczeństwie polskim czy raczej ze swoistym spadkiem silnego jeszcze na przełomie wieków poziomu zaangażowania religijnego polskich katolików? Czy kościoły w Polsce nie będą puste w najbliższej przyszłości? Pytamy: w jakim zakresie szybkie zmiany społeczno-kulturowe związane z fazą transformacji rzucają na obraz wierzeń religijnych, czy powodują ich swoistą niestałość i nieprzejrzystość? Czy w postawach młodych Polaków wobec religii można dostrzec pierwsze przejawy indywidualizmu i synkretyzmu? W jakim sensie można mówić o procesach wychodzenia młodzieży z Kościoła katolickiego? Czy scenariusz zagrożeń jest najbardziej prawdopodobnym scenariuszem zmian w zakresie religijności w naszym

kraju? Na niektóre z tych pytań spróbujemy odpowiedzieć w ramach analizy wyników badań socjologicznych i sondaży opinii publicznej zrealizowanych głównie w latach 2018–2022.

Autodeklaracje wyznaniowe młodzieży

Kryterium przynależności wyznaniowej – stosowane w państwowych spisach ludności w niektórych krajach – jest korzystne ze względu na swoją prostotę i powszechność. Określenie siebie jako członka konkretnej grupy wyznaniowej nie musi oznaczać zawsze tego samego i w takim samym zakresie. Przyznanie się do katolicyzmu, prawosławia, protestantyzmu czy innego wyznania religijnego może wynikać z motywacji środowiskowo-tradycyjnych jednostki, z jej tradycji rodzinnych, z doświadczenia wiary, z dostrzeżenia roli *sacrum* w kulturze europejskiej i wielu innych motywacji o charakterze religijnym lub pozareligijnym. Wśród osób podających się za katolików, protestantów czy prawosławnych mogą znajdować się „materialni” heretycy, a nawet niewierzący. Wiążę ze wspólnotą wyznaniową jest niekiedy tylko formalna i powierzchowna. Pozytywne znaczenie kryterium przynależności wyznaniowej jest więc słabe.

Identyfikacje wyznaniowe w ujęciu socjologicznym Wojciech Świątkiewicz opisuje w następujący sposób: „oznaczają jednostkowe i zbiorowe przekonania ludzi, dotyczą ich przynależności do wyznania religijnego lub do Kościoła, czyli do takiej zbiorowości religijnej, której członkowie i członkinie wyznają tę samą wiarę religijną i mają poczucie więzi z tą samą instytucją kościelną, a jednocześnie spełniają w różnym zakresie podobne praktyki kultowe wprost związane z istotą wyznawanej wiary”³. Deklaracja przynależności do grupy wyznaniowej, deklaracja stosunku do instytucji religijno-kościelnej czy też deklaracja typu „wierzę” jest zewnętrznym wskaźnikiem religijności. Pozwala na socjologicznie wymierne ujęcie orientacji, postaw i zachowań wobec religii (ukazuje najbardziej generalne opcje światopoglądowe).

Przynależność wyznaniowa i religijna dotyczy tzw. globalnych postaw wobec religii: identyfikacji wyznaniowej, ogólnego stosunku do religii (pozytywnego, obojętnego, negatywnego), stopnia własnej wiary (głęboko wierzący, wierzący, niezdecydowany, obojętny, poszukujący), dynamiki ogólnych postaw wobec religii w porównaniu z okresem dzieciństwa lub młodości czy w porównaniu z rodzicami, uzasadnienia własnej wiary lub niewiary (chodzi tutaj na przykład o przekaz

³ W. Świątkiewicz: *Religijność w perspektywie międzypokoleniowej*. W: *Medzi-generačné väzby v súčasnej rodine*. Studio Noa, Katowice 2014, s. 59–60.

wartości religijnych w rodzinie, własne przemyślenia, lektury) oraz wpływu wiary na inne wymiary życia religijnego.

Niektórzy socjologowie religii podkreślają, że od 2005 roku następuje powolny odwrót młodzieży od Kościoła katolickiego. Według Sławomira Mandesa i Marii Rogaczewskiej „młodzi ludzie nie znajdują w Kościele, a tym samym w instytucjonalnej religii, odpowiedzi na szereg swoich egzystencjalnych kryzysów i problemów. Wyniki badań [...] świadczą o tym, że młodzi w coraz mniejszym stopniu są zaangażowani w życie Kościoła. Na dodatek to zaangażowanie młodych zarówno w życie Kościoła, jak i praktyki religijne – a także ich przekonanie, że Kościół może dostarczać odpowiedzi na dręczące młodych pytania – są wyraźnie mniejsze niż w latach 90. Ten spadek zaangażowania religijnego – widoczny na podstawie wskaźników ilościowych – jest szczególnie widoczny po roku 2005, a więc po śmierci Jana Pawła II⁴. W dalszych rozważaniach omówimy pokrótce wyniki badań socjologicznych nad przynależnością wyznaniową w odniesieniu do dwóch pierwszych dekad XXI wieku (do 2022 roku).

W zbiorowości młodzieży maturalnej z Puław w 1994 roku 83,9% badanych deklaroowało przynależność do Kościoła katolickiego, w 2009 roku – 90%, w 2016 roku – 82,2% (15% to nieprzyznający się do katolicyzmu, a 2,8% – ci, którzy nie udzielili odpowiedzi). W latach 1994–2016 mieliśmy do czynienia z pewnym ewoluowaniem deklaracji dotyczących przynależności wyznaniowej, obecnie wskaźnik tej przynależności przesunął się wyraźnie poniżej granicy 90%, ale mieści się jeszcze w granicach tzw. oczywistości kulturowej (powyżej 80%). Procesy dekonfesjonalizacji w środowiskach młodzieżowych były jeszcze *in statu nascendi*, ale widać je już było wyraźniej niż w środowiskach ludzi dorosłych. Maturzyści bez przynależności wyznaniowej, nieokreślonych wyznaniowo, inaczej wierzących; ich członkowie określali siebie słowami: „raczej jako katolik”. W badaniach socjologicznych zrealizowanych w 2021 roku wśród maturzystów puławskich wprowadzono do kafeterii odpowiedzi na pytanie o przynależność wyznaniową odpowiedź „trudno powiedzieć”; tylko 54,4% badanych maturzystów

⁴ S. Mandes, M. Rogaczewska: *Religijność bardziej intymna*. „Więź” 2012, nr 2–3, s. 20.

⁵ J. Mariański: *Maturzyści puławscy w latach 1994–2016. Szkic do portretu młodych Polaków*. Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa 2019, s. 29.

puławskich określiło siebie w zdecydowany sposób jako katolików; 22,4% – jako nieprzyznających się do katolicyzmu („nie jestem katolikiem”; „raczej jestem niekatolikiem”); 22,1% – zaznaczyło „trudno powiedzieć”; 1,1% badanych nie udzieliło odpowiedzi⁶.

W latach 1988–2017 zaznaczył się wyraźny spadek liczby deklaracji przynależności wyznaniowej w środowiskach młodzieży szkół średnich. Do wyznania rzymskokatolickiego w 1988 roku przyznawało się 95,2% badanych, w 2017 roku – 84,6% (spadek o 10,6 punktu procentowego). Nieznaczną liczbą polskiej młodzieży deklarowała przynależność do innych wyznań chrześcijańskich i do innych religii – wartości te utrzymywały się na względnie stabilnym poziomie, natomiast wyraźnie wzrosła liczebność kategorii osób nieprzyznających się do jakiegokolwiek wyznania czy religii (wzrost o 8,7 punktu procentowego). Dane empiryczne wskazują, że nawet w tym najbardziej podstawowym parametrze religijności następowały powolne zmiany (w latach 1988–2005 spadek o 1,8 punktu procentowego), które wyraźnie przyspieszyły w latach 2005–2017. Powoli zbliżamy się do granicy tzw. oczywistości kulturowej odnoszącej się do uznawanych wartości i norm⁷.

Niemal do końca drugiej dekady XXI wieku młodzież polska niechętnie przyznawała się do „bezdumności wyznaniowej”, nawet jeżeli więzi młodych ludzi z określonym wyznaniem czy określoną religią były bardzo osłabione, a katolickość niejasna i nieokreślona. Z przynależnością wyznaniową nie zawsze korespondują pozytywne deklaracje przynależności religijnej. Uczestnikami grupy wyznaniowej mogą być jednostki ujawniające osobistą wiarę religijną na różnych poziomach, jednostki obojętne w sprawach wiary, a nawet niewierzące. Dla pewnej części młodzieży bycie katolikiem jest bardziej faktem kulturowym niż kwestią pogłębionej wiary i osobistych przekonań.

W latach 2000–2018 socjologowie konstatowali powolne zmiany w deklaracjach przynależności wyznaniowej społeczeństwa polskiego, także w środowiskach młodzieżowych. Badania z ostatnich kilku lat wskazują już na wyraźną erozję przynależności wyznaniowej w środowiskach młodzieży szkół średnich w naszym kraju⁸.

⁶ J. Mariański: *Wartości moralne w świadomości maturzystów puławskich. Raport z badań socjologicznych zrealizowanych w latach 1994–2021*. Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie, Lublin 2022, s. 40.

⁷ J. Mariański: *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich w latach 1988–1998–2005–2017 (raport z ogólnopolskich badań socjologicznych)*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2018, s. 43–44.

⁸ J. Mariański: *Wartości moralne w świadomości maturzystów puławskich...*, s. 40.

Faktem jest, że bycie katolikiem i do pewnego stopnia także katolikiem praktykującym było do niedawna swoistą normą kulturową, czymś jakby naturalnym i oczywistym. Niezależnie od tego, ile znaczyła dla kogoś religia, należało być członkiem jakiegoś Kościoła. Bez wyznaniowości nie była w modzie, a publiczne deklarowanie braku przynależności do jakiejś wspólnoty wyznaniowej, jeżeli nawet nie było piętnowane społecznie, to bynajmniej nie było aprobowane. W ostatnich kilku latach przybywało tych, których tożsamość wyznaniowa jest ambiwalentna, do pewnego stopnia płynna („trudno powiedzieć, czy jestem katolikiem, czy nie jestem”; „nie mam wyrobionych przekonań”; „jestem pozornym katolikiem”; „pośrodku między katolikiem i niekatolikiem”; „nie wiem, kim jestem”; „trochę na niby”; „katolik pogański”; „katolik niewierzący”; „katolik ateistyczny”; „katolik kulturowy”; „katolik z metryki”; „katolik odchodzący”; „katolik emigrujący”, „katolik apostata”, „katolik Nieliturgiczny”).

Przynależność religijna młodzieży

Autoidentyfikacje religijne obejmują najczęściej utożsamianie się ze wspólnotą wierzących, dynamikę ogólnych postaw wobec religii w porównaniu z okresem dzieciństwa lub młodości albo w porównaniu z rodzicami, uzasadnienie własnej wiary lub niewiary. Badanie tzw. globalnych postaw wobec wiary (głęboko wierzący, wierzący, niezdecydowany, poszukujący, wątpiący, obojętny, niewierzący) tylko w ogromnym przybliżeniu i wstępnie charakteryzuje religijność. Deklaracja przynależności do wspólnoty wyznaniowej lub też deklaracja stosunku do instytucji religijno-kościelnej, deklaracja typu „jestem wierzący” pozwala na socjologiczne ujęcie orientacji i postaw wobec religii w wymiarach najbardziej ogólnych, bardziej zinstytucjonalizowanych niż pozainstytucjonalnych.

Wśród osób określających siebie jako wierzących znajdują się zarówno wierzący katolicy, jak i młodzi związani z sektami (tzw. nawróceni) czy wierzący inaczej oraz wierzący „na swój sposób”, luźno związani z Kościołem katolickim lub nawet nieodczuwający z nim więzi religijnej. Pozytywne autodeklaracje wiary, które tworzą pewien układ odniesienia o charakterze nadrzędnym, pozostają w istotnym statystycznie związku z uczestnictwem w praktykach religijnych i innych rytuałach o charakterze religijnym⁹. Kryterium globalnych wyznań

⁹ M. Sroczynska: *Wartości religijne i orientacje rytualne współczesnej młodzieży w refleksji socjologicznej*. „Konteksty Społeczne” 2015, nr 1, s. 61; A. Górny: *Wspólnotowy i instytucjonalny wymiar życia religijnego*. W: *Między konstrukcją*

wiary nie informuje o wierności religii ani o istotnej więzi z Kościołem, świadczy jedynie o woli jednostki zaliczenia się do zbiorowości ludzi określających siebie jako katolików lub wierzących. Nie pozwala na uchwycenie pozakościelnej i zindywidualizowanej religijności. Różne są sposoby wierzenia religijnego (religijność może być: prywatna, połowiczna, niepewna, nieprzejrzysta, ukryta, nieuporządkowana, posttradycyjna, mozaikowa, *implicite*, zmutowana, rozmyta, wędrująca, rozproszona, dyfuzyjna, częściowa, pozainstytucjonalna, nieusystematyzowana, chaotyczna, powierzchowna, niesprecyzowana, „składanka religijna”, „majsterkowiczów”, „eksperymentatorów”, „kompozytorów”, „wielojęzyczna”, „bez decyzji”, „synkretyczna”, „nieokreślona”, a nawet „religijność bez Boga”).

W całej zbiorowości młodzieży szkół średnich w 2017 roku (próba ogólnopolska) 7,5% badanych uznawało siebie za głęboko wierzących, 46,4% - za wierzących, 23,3% - za niezdecydowanych, ale przywiązanych do tradycji religijnej, 13,2% - za obojętnych religijnie, 8,8% - za niewierzących, natomiast 0,7% nie udzieliło odpowiedzi (w 1988 roku odpowiednio: 17,6%, 64,7%, 14,4%, 1,6%, 1,3%, 0,4%; w 1998 roku - 8,6%, 58,4%, 23%, 7,3%, 2%, 0,7%; w 2005 roku - 13,8%, 59,6%, 18,4%, 4,5%, 3,3%, 0,3%). W tym samym 2017 roku wskaźnik głęboko wierzących i wierzących kształtował się w całej zbadanej zbiorowości na poziomie 53,9% i zmniejszył się od 1988 o 28,4 punktu procentowego. Różnica między formalną przynależnością wyznaniową a deklarowaną identyfikacją wierzeniową wynosiła 34,8%. Wskaźnik przynależności religijnej utrzymywał się już wyraźnie poniżej granicy oczywistości kulturowej. Oznacza to, że znaczna część młodzieży szkolnej, identyfikująca się z jakimś wyznaniem religijnym lub z jakąś religią, określa siebie nie jako osoby wierzące, lecz jako niezdecydowane, obojętne lub niewierzące¹⁰.

Od kilkunastu lat socjologowie rejestrują pewien trend - wolno spada liczba młodych osób w wieku szkolnym deklarujących wiarę religijną i wzrasta liczba deklaracji braku wiary. O ile w latach 1996-2010, według sondaży CBOS, wskaźnik głęboko wierzących i wierzących utrzymywał się na dość stabilnym poziomie, to w latach następnym odnotowywano systematyczny spadek deklaracji proawierzeniowych. Jeszcze w 2010 roku 6% badanej młodzieży szkolnej określało siebie jako głęboko wierzących, 71% - jako wierzących, 16% - jako niezdecydowanych i 7% - jako niewierzących. Wskaźniki te kształtowały

a dekonstrukcją uniwersum znaczeń. *Badanie religijności młodzieży akademickiej w latach 1988-1998-2005-2017*. Red. S.H. Zaręba, M. Zarzecki. Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa 2018, s. 233-238.

¹⁰ J. Mariański: *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich...*, s. 59.

się odpowiednio: w 2013 roku – 6%, 65%, 18%, 10%¹¹. W latach 2010–2013 wskaźnik głęboko wierzących lub wierzących zmniejszył się z 77% do 71%.

Konstatowany w sondażach ogólnopolskich CBOS trend – powolny spadek odsetka deklaracji wiary religijnej w środowiskach młodzieży szkolnej i wzrost odsetka deklaracji braku wiary – znalazł swoje potwierdzenie w wynikach najnowszego sondażu ogólnopolskiego z 2021 roku. W całej zbiorowości młodzieży 6% badanych określiło siebie jako głęboko wierzących, 48% – jako wierzących, 23% – jako niezdecydowanych, 23% – jako niewierzących. Łącznie głęboko wierzących i wierzących było 54% (w 1996 roku – 80%, w 1998 – 80%, w 2003 – 78%, w 2008 – 81%, w 2010 – 77%, w 2013 – 71%, w 2016 – 69%, w 2018 – 63%). Tylko w latach 2018–2021 wskaźnik ten zmniejszył się o 9 punktów procentowych¹².

Jeśli weźmiemy pod uwagę deklarowaną wiarę religijną i praktyki religijne, będziemy mogli zauważyć znaczące różnice między grupami dorosłych i młodzieży. W 2021 roku 41% badanych dorosłych określiło siebie jako wierzących i regularnie praktykujących, 37% – jako wierzących i nieregularnie praktykujących, 11% – jako wierzących i niepraktykujących, 2% – jako niewierzących i praktykujących i 9% – jako niewierzących i niepraktykujących; w grupie badanej młodzieży – odpowiednio – 21%, 18%, 15%, 12%, 34%. Można mówić o swoistej przepaści pokoleniowej w zakresie deklarowanej wiary i praktyk religijnych¹³.

Badania socjologiczne przeprowadzone przez Centrum Analiz Społecznych i Ekonomicznych z Lublina w latach 2020–2021 wśród maturzystów z terenu archidiecezji lubelskiej dotyczyły między innymi religijności, więzi z Kościołem i katechezy szkolnej. W całej zbiorowości 5,5% ankietowanych określiło siebie jako głęboko wierzących, 44,6% – jako wierzących, 20,8% – jako niezdecydowanych, ale przywiązanych do tradycji religijnej, 16,4% – jako obojętnych w sprawach wiary, 12% jako niewierzących, a 0,7% nie udzieliło odpowiedzi. Łącznie głęboko wierzących i wierzących było 50,1%. Jako osoby głęboko wierzące lub wierzące deklarowały się kobiety częściej niż mężczyźni (51,5% wobec 50,1%), mieszkający na wsi częściej niż mieszkający w miastach (55,3% wobec 44,5%). Badani uznający siebie za wierzących wskazali na następujące źródła (przyczyny, motywy) swojej wiary: wychowanie religijne i tradycja w rodzinie (58,2%); osobiste doświadczenia religijne (24,3%);

¹¹ R. Boguszewski: *Religijność młodzieży*. W: *Młodzież 2021*. Red. M. Grabowska, M. Gwiazda. [Opinie i Diagnozy – CBOS, nr 49]. CBOS, Warszawa 2022, s. 135.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem, s. 141.

dotychczasowe przeżycia i doświadczenia życiowe (24%); przykład religijności któregoś z rodziców (16,2%); osobiste poszukiwania (na przykład rozmowy, lektury) (7,9%); doświadczenie nawrócenia i szczególnej ingerencji Boga w swoim życiu (7,7%); doświadczenie bycia częścią wspólnoty religijnej (6,4%); świadectwo wiary katechet/-ów (3,8%); świadectwo kapłanów i sióstr zakonnych (3,3%) i inne¹⁴.

W badaniach zrealizowanych w 2021 roku w ramach ogólnopolskiej diagnozy społecznej uczniów szkół podstawowych z klas V–VIII ustalono, że 42% ankietowanych określiło siebie jako wierzących i praktykujących, 42,7% – jako wierzących i niepraktykujących, 15,3% – jako niewierzących; w 2018 roku odpowiednio: 56%, 35,9%, 8,1%. W latach 2018–2021 wskaźnik wierzących i praktykujących zmniejszył się o 14 punktów procentowych, natomiast wskaźnik niewierzących zwiększył się o 7,2 punktu procentowego. Spadek liczby deklarujących wiarę religijną dotyczył części uczniów klas VII–VIII niż tych z klas V–VI oraz części dziewcząt niż chłopców¹⁵.

W badaniach zrealizowanych w 2020 roku przez Tomasza Adamczyka wśród młodzieży szkół ponadpodstawowych z całej Polski 11,89% respondentów określiło siebie jako głęboko wierzących, 45,92% – jako wierzących, 20,77% – jako niezdecydowanych, ale przywiązanych do tradycji religijnych, 9,74% – jako obojętnych, 11,68% – jako niewierzących. Łączny wskaźnik głęboko wierzących i wierzących kształtował się na poziomie 57,81%, a wskaźnik niewierzących był niemal identyczny ze wskaźnikiem głęboko wierzących. Jako głęboko wierzących lub wierzących określiło siebie 65% uczniów uczęszczających na religię w szkole, 24,4% nieuczęszczających na lekcje religii; 58,9% młodzieży z liceów ogólnokształcących, 55,4% – z techników, 60,9% – ze szkół branżowych; 63,4% młodzieży mieszkającej na wsi, 53,6% – w małych miastach, 43,5% – w wielkich miastach. Płeć nie różnicowała autentyfikacji religijnych¹⁶.

W 1994 roku 6,6% badanych maturzystów puławskich określiło siebie jako głęboko wierzących, 60,3% – jako wierzących, 21,9% – jako niezdecydowanych w sprawach wiary, 7,9% – jako obojętnych religijnie,

¹⁴ T. Adamczyk: *Wiara i praktyki religijne*. W: W. Szymczak, T. Adamczyk: *Młodzież w kontekstach współczesnych. Rodzina, czas, szkoła, kościół i katecheza*. Wydawnictwo KUL, Lublin 2022, s. 51–53; W. Szymczak: *Partycypacja społeczna młodzieży i jej wartościowanie. Analiza socjologiczna*. „Zeszyty Naukowe KUL” 2022, nr 2, s. 13.

¹⁵ B. Dyczewski: *Socjologiczna diagnoza uczniów 2021. Lustró. Ewaluacja badania*. Stowarzyszenie Producentów i Dziennikarzy Radiowych, Poznań 2022, s. 141–142.

¹⁶ T. Adamczyk: *Autentyczność i duchowość...*, s. 51–53.

2,1% – jako niewierzących, natomiast 1,2% to ci, którzy nie udzielili odpowiedzi; w 2009 roku – odpowiednio – 11,6%, 50,8%, 20,8%, 9,6%, 3,6%, 3,6%; w 2016 roku – 5,9%, 55,9%, 16,8%, 10,8%, 9,4%, 1%. Wskaźnik głęboko wierzących i wierzących kształtował się w 1994 roku na poziomie 66,9%, w 2009 roku – 62,4%, w 2016 roku – 61,8%. Różnica między formalną przynależnością do katolicyzmu a deklarowaną identyfikacją wiary jest znaczna (około 20 punktów procentowych). Wartość wskaźnika przynależności religijnej („wierzący”) znacznie odbiega od tzw. oczywistości kulturowej, choć w ostatnich latach spadła nieznacznie.

Po 2016 roku znacząco zmniejszyły się wartości wskaźników pozytywnych autodeklaracji religijnych. W 2021 roku 3,9% badanych określiło siebie jako głęboko wierzących, 40,2% – jako wierzących, 24,6% – jako niezdecydowanych, ale przywiązanych do tradycji religijnych, 14,6% – jako obojętnych w sprawach wiary, 16,4% – jako niewierzących, a 0,3% nie udzieliło odpowiedzi. W latach 2016–2021 odsetek głęboko wierzących i wierzących badanych zmniejszył się z 61,8% do 44,1% (różnica 17,7 punktu procentowego). W 2021 roku 42% ankietowanych informowało, że uczestniczy regularnie w lekcjach religii w szkole; wedle deklaracji 12,5% uczestniczyło nieregularnie, 35,6% – nie uczestniczyło; 10% nie udzieliło odpowiedzi¹⁷.

W badaniach socjologicznych zrealizowanych przez Pracownię Badań, Analiz i Strategii Rozwoju Edukacji przy Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku w listopadzie i grudniu 2022 roku 9,2% badanych uczniów szkół podstawowych (klasa VII–VIII) i ponadpodstawowych określiło siebie jako głęboko wierzących, 34,5% – jako wierzących, 20% – jako niezdecydowanych, ale przywiązanych do tradycji religijnej, 18,9% – jako obojętnych w sprawach wiary, a 17,4% – jako niewierzących. Łącznie wierzących i głęboko wierzących było 43,7%¹⁸.

Według badań Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego SAC łącznie odsetek głęboko wierzących i wierzących w gronie młodzieży szkolnej kształtował się na poziomie 53,9% (w 1988 roku – 82,3%, w 1998 roku – 67%, w 2005 roku – 73,4%); według sondażu CBOS z 2021 roku – na poziomie 54% (w 1996 roku – 80%, w 1998 roku – 78%, w 2008 roku – 81%, w 2010 roku – 77%, w 2013 roku – 71%, w 2016 roku – 69%, w 2018 roku – 63%); według badań socjologicznych zrealizowanych w latach 2020–2021 wśród maturzystów z terenu archidiecezji lubelskiej głęboko wierzących i wierzących było 50,1%; wśród uczniów z klas V–VIII szkół podstawowych – 84,7%; wśród młodzieży szkół ponadpodstawowych z całej Polski – 57,81%; wśród maturzystów pu-

¹⁷ J. Mariański: *Wartości moralne w świadomości maturzystów puławskich...*, s. 40.

¹⁸ M. Zemło: *Stosunek młodzieży szkół białostockich do norm społecznych* (w druku).

ławskich w 2021 roku – 44,1%; wśród młodzieży szkół białostockich w 2022 roku – 43,7%. Omówione wyniki sondaży społecznych wskazują na powolny, ale systematyczny spadek w latach 1988–2021 deklaracji powierzeniowych („jestem wierzący”), przy lekkim zahamowaniu tego procesu w latach 2000–2005 i wyraźnym przyspieszeniu w ostatnich kilku latach.

W zakresie deklarowanej wiary religijnej i praktyk religijnych skonstatowano znaczące różnice między dorosłymi i młodzieżą. W 2021 roku 41% badanych dorosłych określało siebie jako wierzących i regularnie praktykujących, 37% – jako wierzących i praktykujących nieregularnie, 11% – jako wierzących i niepraktykujących, 2% – jako niewierzących i praktykujących, 9% – jako niewierzących i niepraktykujących; wśród młodzieży odpowiednio – 21%, 18%, 15%, 12%, 34%¹⁹. Można mówić o swoistej przepaści pokoleniowej w zakresie deklarowanej wiary i praktyk religijnych. Wyniki badań socjologicznych wśród młodzieży szkolnej wydają się sugerować, że powoli zarysowuje się zmiana w globalnych postawach młodego pokolenia wobec religii, czyli na płaszczyźnie tzw. religijności ogólnonarodowej (ogólnej)²⁰.

Stosunkowo niska wartość wskaźnika deklaracji „jestem wierzący” wśród młodzieży szkolnej może być częściowo spowodowana samą konstrukcją pytania, w którym umieszczono odpowiedź „niezdecydowany, ale przywiązany do tradycji religijnych”. Antoni Głowacki, analizując przytoczone wyniki badań empirycznych, pisze w podsumowaniu sondażu CBOS z 2018 roku: „Uczniowie, którzy uważają się za osoby wierzące, w zdecydowanej większości deklarują jednocześnie, że wierzą w osobowego Boga. Z kolei ci, którzy określają się jako niewierzący, w większości wybierają stanowisko odpowiadające ateizmowi. Interesujące może być bliższe przyjrzenie się tym młodym ludziom, którzy określają się jako niezdecydowani w kwestiach religijnych. Okazuje się, że w większości wahają się co do istnienia Boga lub skłaniają się ku agnostycyzmowi. Znacząca część z nich wierzy także w pewnego rodzaju siłę wyższą lub twierdzi, że wierzy w Boga, chociaż ma chwilę zwątpienia w Jego realność. Jest to więc szeroka kategoria, obejmująca wiele możliwych postaw religijnych”²¹.

Wśród osób „niezdecydowanych, ale przywiązanych do tradycji religijnej” są tacy, którzy w rzeczywistości wierzą na swój sposób, choć

¹⁹ R. Boguszewski: *Religijność młodzieży...*, s. 141.

²⁰ J. Mariański: *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich...*, s. 51–66.

²¹ A. Głowacki: *Religijność młodzieży i uczestnictwo w lekcjach religii w szkołach*. W: *Młodzież 2018*. Red. M. Grabowska, M. Gwiazda. [Opinie i Diagnozy – CBOS, nr 43]. CBOS, Warszawa 2019, s. 149.

sami nie określają siebie jako osób religijnych. Niektórzy z nich wierzą w Boga, ale nie w takiego, jakiego przedstawia im Kościół. Spadek wartości wskaźnika wierzących wśród młodzieży stanowi nowy trend w fazie przemian politycznych, gospodarczych i społeczno-kulturowych oraz niewątpliwie swoiste zjawisko towarzyszące tym przemianom. Trudno przewidzieć, czy odsetek młodzieży aktualnie deklarującej dystans wobec religii utrzyma się w przyszłości czy raczej wzrośnie. Wyniki uzyskane w grupie puławskiej młodzieży szkolnej pozwalają przypuszczać, że trend się utrzyma – co oznacza, że młodzież będzie coraz bardziej odchodziła od religii i Kościoła. Procesy sekularyzacyjne przebiegają jednak w zróżnicowany sposób w rozmaitych środowiskach społecznych²².

Młodzież szkolna, która jest w fazie kształtowania swojego indywidualnego światopoglądu religijnego lub laickiego, w fazie usensownienia życia i odnajdywania własnego miejsca w otaczającym świecie, stosunkowo często określała swój „stan ducha” jako niezdecydowanie, nawet wtedy, gdy *de facto* uznawała istnienie Boga i niektóre wierzenia religijne (badani wyrażali niechęć do informowania o swojej przynależności religijnej). Taka wiara jest jednak dwuznaczna, niekonsekwentna, niejasna, pomieszana z podejrzewaniem i powątpiewaniem, oscyluje między wiarą i niewiarą (osoby takie to chwiejni wierzący). Dość powszechne w środowiskach młodzieżowych postawy zwątpienia i niezdecydowania oraz pozostawanie w sytuacji nieokreśloności, płynności i niejednoznaczności religijnej, pewnej fasadowości i powierzchowności wiary mogą być wyraźnym sygnałem osłabienia procesów ożywienia religijnego z lat osiemdziesiątych XX wieku oraz zacierania się konturów wiary i niewiary. Fakt, że około dwie piąte młodzieży szkolnej nie zdołało określić siebie jako wierzących, jest znamieny. Może świadczyć o przyspieszonej sekularyzacji środowisk młodzieżowych w Polsce (co oznaczałoby, że w Polsce realizuje się scenariusz radykalnej sekularyzacji).

Dane empiryczne dotyczące autoidentyfikacji religijnej Polaków wskazują, że w środowiskach młodzieżowych znajdziemy ateistów, agnostyków i indyferentów, ale jest za wcześnie, by uderzać w żałobne dzwony dla katolicyzmu. Religijna obojętność lub niewiara stanowią podstawę wyjścia (emigracji) z Kościoła. Określający siebie jako niezdecydowanych w sprawach wiary oscylują między wiarą i niewiarą. Swoją postawę wobec religii formułują często w słowach: „być może wierzę”, „czemu nie”, „przy okazji”, „coś jest, ale nie wiem co”, „wierzę w Boga, a nie w księdza”, „mam wątpliwości”, „nie wiem”. Taka religijność jest z pewnością religijnością osobistą, ale niekoniecznie osobową.

²² R. Boguszewski, M. Bożewicz: *Religijność i moralność polskiej młodzieży – zależność czy autonomia?* „Zeszyty Naukowe KUL” 2019, nr 4, s. 36–46.

Nie zawsze wyraża się wiarą w Boga osobowego i nie oznacza uznania wszystkich podstawowych dogmatów chrześcijaństwa. Niezdecydowanie może przekształcać się w obojętność religijną lub nawet w niewiarę; oznacza nietrwałość przynależności religijnej i kościelnej.

Gdyby znać przytoczone wyniki badań za odzwierciedlające w przybliżony sposób faktyczne postawy młodzieży wobec religii, można by mówić o powstającej powoli przepaści pokoleniowej czy „rozdźwięku” między pokoleniami w zakresie ogólnego stosunku do religii.

Wiara i wierzenia religijne

Od ogólnych postaw młodzieży wobec religii należy przejść do opisu i analizy funkcjonowania religii na płaszczyźnie życia codziennego młodych ludzi. Jedną z kwestii podstawowych jest tu zdiagnozowanie wierzeń religijnych pojmowanych jako akceptacja dogmatów wiary. Dymensja wiary stanowi najważniejszy ze wszystkich socjologicznie wymiernych komponentów religijności. Religijni są przede wszystkim ci, którzy akceptują określone treści wiary, uznają dogmaty i dogmatyczne interpretacje wiary. Samo doświadczenie religijne, zaangażowanie rytualno-kultowe, aprobata etyki religijnej, więź z Kościołem i identyfikacja z parafią nie stanowią wystarczającej podstawy identyfikacji religijnej w kształcie, jakiego oczekuje od swoich członków Kościół katolicki. Tak zwany ideologiczny wymiar wiary „wiąże się ściśle z oczekiwaniem, że osoba religijna będzie posiadała określony światopogląd teologiczny i uznawała prawdziwość dogmatów swojej religii. Każda religia utrzymuje bowiem pewien zespół wierzeń, które jej wyznawcy powinni przyjąć za własne. Trzeba jednak pamiętać, że treść i zakres wierzeń są różne nie tylko w odmiennych religiach, lecz także w obrębie tej samej tradycji religijnej”²³.

Wiara i wierzenia ujmowane z socjologicznego punktu widzenia nie uwzględniają teologicznych wymiarów religii, które wykraczają poza dane historyczne i empiryczne. Jako dyscyplina świecka socjologia religii ujmuje wiarę i wierzenia religijne jedynie w kontekście społecznym, nie obejmuje zagadnień zaangażowania misyjnego ani kwestii utrwalania wiary. Gramatyka wiary w perspektywie socjologicznej jest inna niż w perspektywie teologicznej, ale gruntowne zrozumienie realiów społecznych to punkt wyjścia także w dziedzinie teologii pastoralnej. Badanie wiary religijnej metodami nauk opisowych, między

²³ R. Stark, Ch.Y. Glock: *Wymiary zaangażowania religijnego*. Tłum. B. Krupik. W: *Socjologia religii. Wybór tekstów*. Red. W. Piwowarski. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 1998, s. 184.

innymi socjologii, nie jest łatwe, trudno bowiem uchwycić wszystkie impulsy, motywacje, przeżycia i wyobrażenia ludzi związane z religią, czy szerzej – z *sacrum*. Należy diagnozować, interpretować i wyjaśniać wierzenia religijne, które podlegają ustawicznym metamorfozom, restrukturyzacji i przewartościowaniom w wymiarach społecznych, nawet jeżeli w dłuższej perspektywie wymagają mniej lub bardziej wyraźnego zakotwiczenia instytucjonalnego.

Ci „nie całkiem wierzący” lub selektywnie wierzący mówią o braku spójności w postrzeganiu świata „z tej” i z „tamtej strony” i ewoluują w kierunku religijnego relatywizmu i nieortodoksyjnej wiary. Dzisiaj ludzie nie tyle interesują się dogmatami i katechizmem, ile pytają: co daje mi religia? Jakie są jej korzyści w moim codziennym życiu? Jeśli religia nie będzie „atrakcyjnym towarem” w ocenach współczesnego człowieka, jego więź z nią będzie słabła. Wiarę nie tyle się ma, ile raczej przeżywa się ją jako pomoc w wyjaśnianiu drogi i losu człowieka. Wielu katolików wybiera z depozytu wiary to, co im odpowiada z subiektywnego punktu widzenia. Stają się oni podobni do klientów z supermarketów czy posilających się przy szwedzkim stole – wybierają różne „produkty” według własnych potrzeb i gustów. Kwestionowanie lub negacja określonych treści wiary, będące kiedyś domeną systemów ideologicznych odmiennych od religii chrześcijańskich, staje się dzisiaj po części udziałem samych chrześcijan, podejmujących te problemy niejako na własny rachunek.

W 1988 roku 80% badanej młodzieży szkół średnich wierzyło w to, że istnieje siła wyższa, która rządzi światem, 3,3% nie wierzyło w to, 15,7% nie miało zdania, a 0,9% nie udzieliło odpowiedzi. Znacznie niższe były wartości odnoszące się do wiary w Boga osobowego: wierzyło 59,7%, nie wierzyło 10,3%, odpowiedzi „trudno powiedzieć” udzieliło 27,1%, a nie udzieliło odpowiedzi 2,9%. Część młodych Polaków wierzących w istnienie siły wyższej, ducha czy absolutu nie przypisywało im cech osobowych tak jak ma to miejsce w deizmie lub panteizmie. W tym samym roku wiarę w istnienie Trójcy Świętej deklarowało 71,7% ankietowanych, 9,3% nie wierzyło w tę prawdę wiary, 18,1% to niezdecydowani, natomiast 0,9% nie udzieliło odpowiedzi. Różnica między wartościami wskaźników dotyczących wiary w Trójcę Świętą i w Boga osobowego wynosiła 12 punktów procentowych²⁴.

W 1998 roku badanej młodzieży szkolnej postawiono jedynie pytanie o to, czy wierzy ona w Boga osobowego. Uzyskano następujące odpowiedzi: „wierzę” – 53,3%, „nie wierzę” – 14,5%, „trudno powiedzieć” – 30,7% (brak odpowiedzi – 1,5%). W 2005 roku respondenci odpowiadali

²⁴ J. Mariański: *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich...*, s. 106–108.

na ogólnie postawione pytanie, czy wierzą w istnienie Boga. W biorącej udział w badaniu zbiorowości młodzieży szkolnej 86,8% respondentów stwierdziło, że wierzy w istnienie Boga, 3,7% – zaprzeczyło, 9,3% zaznaczyło odpowiedź „trudno powiedzieć”, a 0,3% nie udzieliło odpowiedzi; w 2017 roku – odpowiednio – 68,8%, 8,5%, 21,1%, 1,6%. Część ludzi młodych deklaruje wiarę w jakąś siłę wyższą, ducha. Ci jeszcze „jakoś wierzący” mieli niejasne lub abstrakcyjne pojęcie Boga. Obecnie wierzących w Boga osobowego w środowiskach młodzieżowych jest z pewnością mniej niż 50%. Część młodych ludzi po prostu nie uznaje osobowej natury Boga i pojmuje Go jako nieosobowe tchnienie, jako siłę i moc, energię kosmiczną, impuls do działania itp. Więcej jest takich, którzy po prostu nie rozumieją tej prawdy wiary i nie potrafią się zdecydować, czy Bóg ma osobową czy nieosobową naturę, lub nie mają w ogóle konkretnego wyobrażenia idei Boga²⁵.

W latach 1988–1998 wartość wskaźnika określającego deklarujących wiarę w Boga osobowego zmniejszyła się z 59,7% do 53,3% (różnica 6,4 punktu procentowego), natomiast w latach 2005–2017 – z 86,8% do 68,8% (różnica 18 punktów procentowych). Ukazuje to już wyraźne zmiany w świadomości religijnej młodych Polaków. W 2017 roku tylko nieco mniej niż 70% ankietowanych deklaruje wiarę w istnienie Boga, prawie co dziesiąty badany odrzucał istnienie Boga, a co piąty był niezdecydowany. Wyraźny ateizm jest jeszcze sprawą zdecydowanej mniejszości, częściej pojawiają się postawy niezdecydowania i obojętności. Wartość wskaźnika odnoszącego się do akceptacji istnienia Boga wskazuje, że dogmat ten nie sytuuje się w obrębie tzw. oczywistości kulturowej²⁶.

Z sondażu ogólnopolskiego zrealizowanego w 2022 roku wynika, że mniej niż połowa badanych młodych Polaków jest skłonna zaakceptować osobową naturę Boga, pozostali albo nie rozumieją tej prawdy wiary, albo ją kwestionują. Odsetek tych, którzy nie wierzą w Boga osobowego, jest mniejszy niż odsetek tych, którzy twierdzą: „mam wątpliwości, nie wiem, co to jest”, lub wierzą w jakąś istotę lub ducha nieosobowego, w siłę duchową. Tradycyjne wyobrażenia Boga nie pasują już w pełni do współczesnej rzeczywistości i tylko mniejszość młodzieży zajmuje się intensywnie problemami religii. Wielu młodych ludzi odrzuca wyobrażenia Boga absolutnie transcendentnego. Obecnie ważnym problemem w katechezie jest przekonanie młodych ludzi, że Bóg jest Kimś, jest Osobą.

Swoisty paradoks stanowi to, że więcej badanych deklaruje wiarę w Tróję Świętą niż w Boga osobowego (różnica około 15 punktów

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

procentowych) – a nie można przecież wierzyć w trzy Osoby w Trójcy Świętej i nie wierzyć, że Bóg jest Osobą. Wydaje się, że w ogóle jest to ważny problem – Kościół nie wie, jak wiernym tłumaczyć, że Bóg jest Osobą, Kimś, z kim nawiązuje się bezpośredni kontakt. Jeżeli zachwieje się wiara w to, że Bóg jest Osobą, to równocześnie wiele dogmatów wiary zawisnie jakby w próżni; na pewno wiara w Trójcę Świętą nie będzie mogła być podtrzymywana. W badaniach socjologicznych wiarę w Boga osobowego deklaruje około dwie trzecie badanych dorosłych Polaków i mniej niż połowa ankietowanej młodzieży.

Można by się zastanawiać, jaka będzie religijność, która nie opiera się na wierze w Boga osobowego, jakie będzie to mieć konsekwencje dla innych wymiarów religijności człowieka. Odrzucenie idei Boga osobowego, nawet jeżeli nie prowadzi do niewiary, to sprzyja tworzeniu własnej idei Boga bezosobowego, kształtowania się wiary w jakąś siłę wyższą, moc, energię, siłę kosmiczną itp. (następuje przejście od transcendentnego do immamentnego rozumienia Boga). W pogłębionych badaniach empirycznych należałoby ustalić przyczyny kwestionowania Boga osobowego i akceptowania idei Boga nieosobowego przez część młodzieży polskiej. Dotychczasowa empiryczna socjologia religii nie dostarcza szczegółowych wyjaśnień tej kwestii. Nauka religii, a zwłaszcza katecheza parafialna, powinna pomagać młodym ludziom w akceptacji Boga osobowego.

Wielu młodych ludzi próbuje kształtować swoją wiarę na swój sposób, a nie według oczekiwań i nakazów Kościoła („Kościół majsterkowiczów”, „mentalność majsterkowicza”, „biografia majsterkowicza”, „ja jestem papieżem”). W każdym razie nie przyjmuje bezdyskusyjnie i bezwzględnie dziedzictwa wiary Kościoła. Zmiany w świadomości religijnej (dogmatycznej) dokonują się w mało spektakularny sposób, niemniej – jak można sądzić – w sposób nieodwracalny; trend ten będzie dotyczył przynajmniej najbliższej przyszłości. Konstatujemy w badaniach socjologicznych powolną erozję tradycyjnych przekonań religijnych. „Religijne oblicza” młodzieży są coraz bardziej zróżnicowane, ambiwalentne, selektywne, u mniejszości – wyraźnie nieortodoksyjne. Znamienne jest to, że odsetek określających siebie jako wierzących jest niższy od odsetka deklarujących wiarę w istnienie Boga osobowego.

Młodzież szkół średnich diecezji koszalińsko-kołobrzeskiej deklarowała wiarę (zaznaczała odpowiedź „wierzę”) w następujące dogmaty Kościoła katolickiego: Maryja jest Matką Bożą – 69,3%; Jezus Chrystus to Syn Boży – 65,6%; istnieje szatan – 59,6%; istnieje niebo – 57,4%; istnieje czyściec – 57,4%; istnieje piekło – 53,8%; Chrystus zmartwychwstał – 50,7%; istnieje Trójca Święta – 50,3%; Bóg stworzył świat – 48,9%; śmierć na krzyżu była wydarzeniem zbawczym – 48%; Bóg jest dawcą życia człowiekowi – 47%; Bóg interesuje się losami świata – 44,8%;

wiara w dziewicze poczęcie Jezusa Chrystusa – 39,8%; wiara w powtórne przyjście Chrystusa – 34,6%; wiara w bosko-ludzki wymiar Kościoła – 33,5%; papież jest zastępcą Chrystusa – 31,9%; wiara w niepokalane poczęcie – 23,4%; biskupi są następcami apostołów – 23,1%; wiara w nieomyślność papieża – 17,4%²⁷. Średnia wartość wskaźnika aprobaty dziewiętnastu dogmatów katolickich kształtowała się na poziomie 45,1%.

Odsetek akceptacji dogmatów teocentrycznych, chrystologicznych, maryjnych i eschatologicznych jest dość niski, a odsetek wierzących w dwa dogmaty (wiara w niepokalane poczęcie i nieomyślność papieża) jest niższy niż odsetek niewierzących w nie. Przeciętna wartość wskaźnika akceptacji dogmatów teocentrycznych kształtowała się na poziomie 47,75%, dogmatów chrystologicznych – 49,77%, dogmatów maryjnych – 41,4%, a dogmatów eschatologicznych – 25,46%. Zaznaczają się wyraźne niespójności w systemie wierzeń. Wiara w boskie macierzyństwo Maryi nie oznacza, że dana osoba wierzy w niepokalane poczęcie czy dziewicze poczęcie Chrystusa. Wiara w niebo, świat aniołów nie zawsze jest spójna z wiarą w zmartwychwstanie Chrystusa. Wyższy poziom akceptacji dogmatów wiary zaznacza się wśród kobiet i mieszkańców wsi, podobny wśród uczniów i studentów²⁸.

W 2017 roku 53,7% badanej młodzieży szkolnej wierzyło w istnienie Boga w trzech osobach, 15,2% nie wierzyło; 31,1% zaznaczyło odpowiedź „trudno powiedzieć” lub nie udzieliło odpowiedzi; wierzyło w to, że Bóg jest stwórcą świata – odpowiednio – 57,4%, 17%, 25,7%; że Bóg jest Stwórcą człowieka – 56,6%, 18,5%, 24,9%; że Bóg stał się człowiekiem i umarł na krzyżu za wszystkich ludzi – 65%, 12,5%, 22,6%; że czeka na nas nagroda lub kara po śmierci – 47,6%, 18,5%, 33,8%; że istnieje piekło – 55,8%, 17%, 27,2%. W 1988 roku – odpowiednio – w Trójcę Świętą 75,7%, 7,2%, 17,1%; w Boga stwórcę świata – 79,6%, 6,8%, 13,6%; w Boga stwórcę człowieka – 72,5%, 7,9%, 19,6%; w to, że Bóg stał się człowiekiem i umarł na krzyżu za wszystkich ludzi – 87,1%, 3,7%, 9,2%; w nagrodę lub karę po śmierci – 70,8%, 7,5%, 21,8%; w istnienie piekła – 54,3%, 16,7%, 29%.

Wiara w sześć dogmatów wiary katolickiej: istnienie Trójcy Świętej, stworzenie świata, stworzenie człowieka, Bóg stał się człowiekiem i umarł na krzyżu za wszystkich ludzi, nagroda lub kara wieczna po śmierci człowieka, istnienie piekła, w kolejnych latach w środowi-

²⁷ R. Szauer: *Między potrzebą doznań a trwałością postaw. Religijność i moralność uczniów szkół średnich i studentów uczelni wyższych w diecezji koszalińsko-kołobrzeskiej. Studium socjologiczne*, Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa 2019, s. 184.

²⁸ *Ibidem*, s. 186–193.

skach młodzieży szkół średnich przeciętnie kształtowała się następująco: w 1988 roku – wierzących w dogmaty 73,3%, niewierzących 8,3%, niezdecydowanych 17,3% (brak odpowiedzi – 1,1%); w 1998 roku – odpowiednio – 66,9%, 10,4%, 22,2%, 0,6%; w 2005 roku – odpowiednio – 71,1%, 10,3%, 17,8%, 0,8%; w 2017 roku – odpowiednio – 55,8%, 17%, 24,6%, 2,6%. W latach 1988–2017 wartość wskaźnika wiary w sześć dogmatów, po nieznacznym wzroście w 2005 roku, spadła z 73,3% do 55,8% (różnica 17,5 punktu procentowego)²⁹.

Proces selektywizacji postaw młodzieży szkolnej wobec dogmatów wiary wiąże się z relatywizacją samej religii. Wielu Polaków, nawet określających się jako wierzący, nie uznaje wyłącznej prawdziwości własnej religii, doszukuje się prawdy także w innych religiach, prawdy chrześcijańskie ujmuje kontekstualnie. Bóg, w którego się wierzy, niekiedy ma niewiele wspólnego z Bogiem chrześcijańskim. Nie jest to Bóg, któremu należy podporządkować swoje życie i potrzeby, lecz taki, który powinien usprawiedliwiać potrzeby człowieka i jego projekty życia. Niektórzy wierni „fastrygują” sobie swoje religijne „układanki” z różnych skrawków i strzępów ideowych. Zjawisko swoistego relatywizmu religijnego potwierdzają wyniki sondaży opinii publicznej i badań socjologicznych.

Sytuacja religijna w naszym kraju nieustannie ewoluuje, dotyczy to zarówno ogólnych postaw prowerzeniowych młodych Polaków, jak i ich stosunku do konkretnych, szczegółowych wierzeń religijnych. Wydaje się jednak, że zmiany te dokonują się powoli, co potwierdzają badania socjologiczne prowadzone w rozmaitych ośrodkach naukowych i przez różnych badaczy. Wyniki badań socjologicznych i sondaży opinii publicznej w kwestii postaw katolików (szerzej: Polaków) wobec dogmatów wiary nie zawsze są w pełni konkluzyjne. Około połowa młodych katolików uznaje – a przynajmniej tak deklaruje – podstawowe dogmaty wiary. Mniejszość wyraźnie je kwestionuje, natomiast więcej jest takich, którzy wyrażają swoje zwątpienie i niezdecydowanie.

Stopień akceptacji dogmatów katolickich jest zróżnicowany; większy odsetek badanych akceptuje centralne prawdy wiary, mniejszy – prawdy eschatologiczne. Wiele wskazuje na to, że zjawisko dystansowania się od kościelnie określonej religijności (selektywność wiary) nie tyle prowadzi do ukształtowania się nowej i bardziej zindywidualizowanej religijności, ile jest po prostu deficytem religijności kościelnej, niemającym dalszych konsekwencji. W przyszłości społecznego znaczenia mogą nabierać postawy religijne o charakterze synkretycznym, mające trochę treści z chrześcijaństwa, trochę z innych religii i ideolo-

²⁹ J. Mariański: *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich...*, s. 108–127.

gii, z dodatkiem własnych pomysłów konkretnej osoby. Taka religijność rozumiana na własny sposób, *à la carte*, *Bastelreligion*, rozwija się w krajach zachodnich, ale także w naszym kraju. Czasem nazywa się ją religijnością postmodernistyczną lub religijnością „majsterkowi-cza”. Pogłębiający się pluralizm społeczno-kulturowy pozwala każdemu wybrać swoje wierzenia religijne.

Praktyki religijne obowiązkowe

Praktyki religijne są ważnym wskaźnikiem religijności w jej wymiarach indywidualnym i społecznym. Religijność wyraża się w konkretnych działaniach, bez nich byłaby rodzajem światopoglądu, filozofii czy ideologii. W pomiarach zinstytucjonalizowanej religijności przeprowadzanych w badaniach socjologicznych często bada się praktyki religijne (tzw. kościelność). Praktyki religijne są ważnym czynnikiem współokreślającym postawy prospołeczne i zaangażowanie w różne formy aktywności społecznej. Wraz z kryzysem praktyk religijnych przychodzi często kryzys samej religijności jako postawy dialogu człowieka z Bogiem. Bez praktyk religijnych i odkrycia ich roli w życiu codziennym wiara jest narażona na utratę świeżości i zaniedbanie.

Socjologowie często podkreślają społeczno-kulturowy charakter polskiego katolicyzmu. Powszechność wierzeń i praktyk religijnych usprawiedliwiła twierdzenie, że religia jest dla Polaków przede wszystkim wartością wspólną, odświętną i zewnętrzną, w mniejszym zakresie zaś wartością osobistą, przeżywaną i wewnętrzną. Faktem jest, że bycie katolikiem, a poniekąd także katolikiem praktykującym było niegdyś swoistą normą kulturową. Jak dowodzą wyniki dotychczasowych badań socjologicznych, praktyki religijne katolików odznaczały się dotąd stabilnością – w latach osiemdziesiątych XX wieku wzrósł odsetek praktykujących Polaków, w latach dziewięćdziesiątych natomiast nieznacznie spadł. Autodeklaracje praktyk religijnych wskazywały na ich relatywnie wysoki poziom, zarówno w środowiskach młodzieżowych, jak i w całym społeczeństwie. Odzwierciedlały na ogół poziom uczestnictwa Polaków w niedzielnej mszy świętej³⁰.

Udział we mszy świętej niedzielnej należy do ściśle wymaganych wzorów życia religijnego i jest mocno akcentowany w duszpasterstwie parafialnym. Wierni są zobowiązani do uczestniczenia w liturgii mszalnej w niedzielę i święta nakazane. Stopień religijności młodzieży

³⁰ *Religijność Polaków i ocena sytuacji Kościoła katolickiego*. Oprac. R. Boguszewski. [Komunikat z Badań CBOS, nr 147/2018]. Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2018, s. 2–3.

i dorosłych można do pewnego stopnia określić na podstawie udziału osób z tych grup w praktykach kultowych i uczestnictwie w życiu liturgicznym Kościoła, a wielość i różnorodność praktyk – obowiązkowych i nadobowiązkowych – stanowi specyfikę polskiej religijności. O ile na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku socjologowie nie dostrzegali większych różnic w poziomie praktyk religijnych młodzieży i dorosłych, o tyle na przełomie wieków i później różnice między pokoleniami zaczynały się coraz wyraźniej zaznaczać. Przynależność do określonej kohorty wiekowej jest ważnym czynnikiem różnicującym udział w praktykach religijnych. Można założyć, że różnice pomiędzy młodzieżą szkolną i dorosłymi w praktykach religijnych będą się powiększać.

Zaangażowanie w życie instytucji kościelnych, na przykład uczestnictwo w praktykach religijnych w parafii, jest zarówno wyrazem, jak i potwierdzeniem wierzeń religijnych w ich ortodoksyjnych formach. „Wierzący chrześcijanin chodzi do kościoła po to, aby wyrazić swoje wierzenia i otrzymać zapewnienie, że w ten sposób postępuje właściwie. Natomiast wielokrotny kontakt z instytucją i jej nakazami z konieczności kształtuje – żeby nie powiedzieć dyscyplinuje – wierzenia”³¹. Nie przeczy to innemu zjawisku, które socjologowie określają jako „wiara bez praktyk”, „wiara bez przynależności”, „niewiara i praktyki”.

Spadek uczestnictwa w praktykach religijnych jest związany z osłabieniem wiary religijnej, a także z zanikaniem poczucia *sacrum* i poczucia grzechu w sytuacji absentowania się od praktyk religijnych. Do osłabienia praktyk religijnych przyczynia się cały kontekst społeczno-kulturowy i polityczny w okresie transformacji ustrojowej, a także narastanie ofensywy ideologicznej skierowanej przeciwko Kościołowi katolickiemu, czy szerzej – religii. W dalszej analizie zwrócimy uwagę na praktyki niedzielne, odwołamy się przy tym do wyników badań socjologicznych w XXI wieku.

W latach 1998–2016, według badań CBOS, młodzież nieczęsto brała udział w praktykach niedzielnych. W 1998 roku – według ogólnopolskiego sondażu CBOS – 6% badanej młodzieży deklarowało, że uczestniczy w mszach, nabożeństwach lub spotkaniach religijnych kilka razy w tygodniu, 48% – że uczestniczy raz w tygodniu, 10% – przeciętnie jeden lub dwa razy w miesiącu, 19% – kilka razy w roku, 16% – w ogóle nie uczestniczy w praktykach religijnych; w 2003 roku – odpowiednio – 7%, 42%, 15%, 20%, 16%; w 2010 roku – odpowiednio – 7%, 38%, 15%, 20%, 20%; w 2013 roku – odpowiednio – 6%, 37%, 13%, 21%, 23%;

³¹ G. Davie: *Socjologia religii*. Tłum. R. Babińska. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2010, s. 197–198.

w 2016 roku – odpowiednio – 8%, 32%, 9%, 21%, 29%³². Wartość wskaźnika ukazującego odsetek regularnie praktykujących w niedzielę zmniejszył się w latach 1998–2016 z 54% do 40% (różnica 14 punktów procentowych).

Zmiany w uczestnictwie w praktykach religijnych takich jak msze, nabożeństwa czy spotkania religijne były szczególnie widoczne w środowiskach młodzieżowych w latach 2018–2021. W 2018 roku 7% badanej młodzieży deklaroowało, że praktykuje kilka razy w tygodniu, 28% – raz w tygodniu, 11% – przeciętnie jeden lub dwa razy w miesiącu, 18% – kilka razy w roku, 35% – w ogóle nie uczestniczy w praktykach religijnych; w 2021 roku – odpowiednio – 5%, 19%, 8%, 19%, 49%. Tylko w latach 2018–2021 wartość wskaźnika określającego odsetek praktykujących kilka razy w tygodniu lub raz w tygodniu zmniejszyła się z 35% do 24% (różnica 11 punktów procentowych), wzrosła natomiast wartość wskaźnika odnoszącego się do niepraktykujących – z 35% do 49% (różnica 14 punktów procentowych)³³.

Zmniejszenie się odsetka młodzieży biorącej udział w praktykach religijnych w 2021 roku mogło być spowodowane pandemią COVID-19 i obostrzeniami, które formalnie ograniczały możliwość dostępu do instytucjonalnych praktyk religijnych, to jednak – zdaniem Rafała Boguszewskiego – nie był czynnik kluczowy. „Uczniowie swoje odchodzenie od praktyk rzadko argumentują sytuacją pandemiczną, a raczej porzucaniem wiary i – przede wszystkim – krytycznym stosunkiem wobec instytucji Kościoła. Argumenty te mogą zatem sugerować, że proces sekularyzacji w grupie osób wchodzących w dorosłość będzie się raczej pogłębiał, a na pewno nie należy oczekiwać znaczącego odwrótu od niego w sytuacji ustąpienia zagrożenia związanego z pandemią. Niewątpliwie ważna i niezwykle interesująca będzie kontynuacja badań w tym temacie”³⁴.

W środowiskach młodzieżowych trend sekularyzacyjny ma charakter przyspieszony, a nawet gwałtowny. Odsetek praktykujących w każdą niedzielę spada systematycznie od połowy lat dziewięćdziesiątych XX wieku: w 1996 roku praktykujących było 62%, w 1998 roku – 54%, w 2003 roku – 48%, w 2008 roku – 49%, w 2010 roku – 45%, w 2013 roku – 43%, w 2016 roku – 40%, w 2018 roku – 35%, w 2021 roku – 24%. W 2018 roku wartości wskaźników odnoszących się do osób regularnie biorących udział w praktykach religijnych zrównały się z wartościami wskaźników dotyczących tych, którzy w ogóle nie brali udziału w praktykach religijnych³⁵.

³² R. Boguszewski: *Religijność młodzieży...*, s. 138–139.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibidem*, s. 148.

³⁵ A. Głowacki: *Religijność młodzieży...*, s. 151; K. Pawlina: *Co słychać u młodzieży*. Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 2019, s. 10–13.

Młodzi ludzie znacznie rzadziej niż starsi biorą udział w praktykach religijnych. W 2021 roku – według sondażu CBOS – 4% badanych dorosłych Polaków praktykowało kilka razy w tygodniu, 37% – raz w tygodniu, 15% – przeciętnie jeden lub dwa razy w miesiącu, 25% – kilka razy w roku, 20% – w ogóle nie uczestniczyło w praktykach religijnych. Oznacza to, że 41% badanych dorosłych Polaków regularnie uczęszczało do kościoła na mszę świętą niedzielną, podczas gdy w praktykach tych uczestniczyło zaledwie 24% badanych ze szkół średnich³⁶.

W 2017 roku 19% badanej młodzieży szkolnej informowało, że uczestniczy we mszy świętej w każdą niedzielę, 22,1% – prawie w każdą niedzielę, 14% – jeden lub dwa razy w miesiącu, 19,9% – tylko w wielkie święta, 12,5% – tylko z okazji ślubu, pogrzebu itp., 9,2% deklaroowało, że wcale nie uczestniczy we mszy świętej niedzielnej (odpowiedzi nie udzieliło 3,3% badanych). W latach 1988–2017, po nieznacznym wzroście w 2005 roku odsetka uczestniczących w regularnych praktykach niedzielnych, zaznaczył się wyraźny spadek (różnica 15,3 punktu procentowego), a także praktyk odbywanych prawie w każdą niedzielę (różnica 14,3 punktu procentowego). Znaczny był wzrost odsetka biorących udział w mszy świętej tylko przy okazji ślubu, pogrzebu itp. lub wcale nieuczestniczących we mszy świętej niedzielnej – łącznie z 11,8% do 41,6% (różnica 29,8 punktu procentowego). Praktykujących w każdą lub prawie w każdą niedzielę było w 1988 roku 70,7%, w 1998 – 53,5%, w 2005 roku – 61,1%, a w 2017 roku – 41,1% (różnica 29,6 punktu procentowego). Odsetek młodzieży biorącej udział w praktykach niedzielnych wyraźnie więc spada, chociaż spadek ten nie jest dramatyczny.

W 1994 roku w Puławach 17,8% badanych maturzystów deklaroowało, że uczestniczy we mszy świętej w niedziele i niekiedy w dni powszednie, 27,3% – w każdą niedzielę, 24,4% – od jednego do trzech razy w miesiącu, 20,7% – kilka razy w roku, 7,9% w ogóle nie praktykuje, 2,1% nie udzieliło odpowiedzi; w 2009 roku – odpowiednio – 10,8%, 20,4%, 30,8%, 25,2%, 9,2%, 3,6%; w 2016 roku – 9,4%, 15%, 27,9%, 27,3%, 18,9%, 1,4%. Wartość wskaźnika uczęszczających na mszę świętą w każdą niedzielę lub niekiedy częściej kształtował się w 1994 roku na poziomie 45,1%, w 2009 roku – 31,2%, w 2016 roku – 24,4%. W latach 1994–2016 odsetek regularnie praktykujących w niedziele zmniejszył się o 20,7 punktu procentowego³⁷.

W powtórzonych po raz czwarty badaniach socjologicznych wśród maturzystów puławskich w grudniu 2021 roku zapytano o ich stosunek do praktyk religijnych przed pandemią, podczas pandemii i po niej.

³⁶ R. Boguszewski: *Religijność młodzieży...*, s. 139.

³⁷ J. Mariański: *Wartości moralne w świadomości maturzystów puławskich...*, s. 45–46.

Przed pandemią praktyki religijne badanych maturzystów przedstawiały się następująco: odpowiedzi „praktykuję w każdą niedzielę i czasami w dni powszednie” udzieliło 12% maturzystów, „praktykuję w każdą niedzielę” – 15,9%, „praktykuję dwa lub trzy razy w miesiącu” – 9,4%, „praktykuję raz w miesiącu” – 5,6%, „praktykuję kilka razy w roku” – 20,2%, „w ogóle nie praktykuję” – 23,6%, „trudno powiedzieć” – 9,9%; odpowiedzi nie udzieliło 3,4% badanych; obecnie, podczas pandemii – odpowiednio – 7,7%, 10,3%, 6,4%, 9%, 21,9%, 28,3%, 12,9%, 3,5%; po pandemii – 6%, 9%, 4,7%, 5,6%, 15,9%, 25,3%, 30%, 3,5%. Maturzystów puławskich praktykujących regularnie było więc przed pandemią 27,9%, podczas pandemii – 18%, po pandemii – 15%. Zaznacza się wyraźny trend spadkowy w zakresie uczestnictwa maturzystów puławskich w religijnych praktykach niedzielnych³⁸.

W 2019 roku uczniowie i uczennice z klas VII–VIII szkół podstawowych oraz młodzież ze szkół średnich w Białymstoku deklarowali w następujący sposób udział w praktykach religijnych: przynajmniej raz w tygodniu – 40,4%, jeden, dwa lub trzy razy w miesiącu – 18,2%, kilka razy w roku – 20,8%, w ogóle nie praktykuje – 20,6%; w 2011 roku – odpowiednio – 37,4%, 25,3%, 22,8%, 14,5%. W latach 2011–2019 nieco zwiększył się odsetek badanych praktykujących regularnie (wzrost o 3 punkty procentowe), ale równocześnie wyraźnie zwiększył się odsetek tych, którzy praktykowali tylko kilka razy w roku lub wcale nie praktykowali (wzrost o 4,1 punktu procentowego). Młodzież żeńska nieco częściej niż męska informowała o uczestnictwie w regularnych praktykach religijnych (41,8% wobec 39%); uczniowie ze szkół podstawowych (47,9%) częściej niż młodzież z liceów ogólnokształcących (42,5%), z techników (34,4%) i ze szkół branżowych (24,1%); oceniający sytuację materialną swojej rodziny jako bardzo dobrą (46,6%) częściej niż oceniający ją jako raczej złą (26,1%); głęboko wierzący częściej niż niewierzący (84% wobec 8,8%)³⁹.

W diecezji koszalińsko-kołobrzeskiej pod koniec drugiej dekady XXI wieku 28,2% badanych uczniów informowało, że uczestniczy we mszy świętej w każdą niedzielę, 35,2% – uczestniczy niesystematycznie, 26,8% – uczestniczy rzadko, 9,8% – w ogóle nie uczestniczy⁴⁰; 2,1% ankietowanej młodzieży przyznało, że praktykuje co niedzielę lub niekiedy częściej, 14,1% – systematycznie co niedzielę, 25,8% – niesystematycznie, ale nie rzadziej niż kilka razy w roku, 12,6% – rzadko, przy

³⁸ Badania własne przeprowadzone w grudniu 2021 w grupie puławskich maturzystów.

³⁹ M. Zemio: *Religijność uczniów szkół białostockich a stosunek do wybranych wartości, norm i zachowań*. „Zeszyty Naukowe KUL” 2021, nr 1–2, s. 193–197.

⁴⁰ R. Szauer: *Między potrzebą doznań a trwałością postaw...*, s. 213.

okazji świąt, 19,2% – rzadko, z okazji uroczystości rodzinnych, 26,2% to niepraktykujący⁴¹.

Młodzież szkół ponadpodstawowych, badana techniką internetową w 2020 roku, określiła swój stosunek do praktyk religijnych w następujący sposób: „praktykuję regularnie” – 31,5%, „praktykuję nieregularnie” – 26,7%, „praktykuję rzadko” – 24,3%, „w ogóle nie praktykuję” – 17,6%. Regularne praktyki religijne częściej deklarowały dziewczęta niż chłopcy, młodzież z liceów ogólnokształcących częściej niż z techników, młodzież mieszkająca na wsi częściej niż ta z wielkich miast. Uczniowie uczęszczający na lekcje religii w szkole częściej praktykowali regularnie niż uczniowie nieuczęszczający na katechezę szkolną (36,7% wobec 7,6%)⁴².

W latach 2020–2021 wśród maturzystów mieszkających na terenie archidiecezji lubelskiej Centrum Analiz Społecznych i Ekonomicznych z Lublina przeprowadziło badania socjologiczne dotyczące udziału w praktykach religijnych. Oto wyniki tych badań: 1,8% ankietowanych uczestniczyło kilka razy w tygodniu we mszy świętej, 15% – w każdą niedzielę, 12,5% – prawie w każdą niedzielę, 11,1% – około jeden lub dwa razy w miesiącu, 18% – tylko w wielkie święta, 9,8% – tylko z okazji ślubu, pogrzebu, 2,2% – w ogóle nie uczestniczyło, 28,5% badanych uznało, że pytanie ich nie dotyczy, a 1,1% nie udzieliło odpowiedzi. Oznacza to, że łącznie 29,3% badanych uczestniczyło w każdą lub w prawie każdą niedzielę we mszy świętej. Kilka razy w tygodniu lub w każdą niedzielę uczestniczyło we mszy świętej 74,5% badanych określających siebie jako głęboko wierzących, 26,4% – jako wierzących, 5,8% – jako niedecydowanych. Zmienne niezależne „płeć” i „miejsce zamieszkania” nie różnicowały istotnie statystycznie uczestnictwa we mszy świętej niedzielnej⁴³.

W listopadzie i grudniu 2022 roku Pracownia Badań, Analiz i Strategii Rozwoju Edukacji przy Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku zrealizowała badania socjologiczne w grupie białostockich uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Niespełna jedna trzecia (29,3%) badanych deklarowała, że uczestniczy raz w tygodniu lub częściej w praktykach religijnych, 16% – od jednego do trzech razy w miesiącu, 21,9% – kilka razy w roku, a 32,8% – w ogóle nie praktykuje⁴⁴.

⁴¹ Religijność – areligijność – irreligijność? Portret postaw wobec wiary, Kościoła i moralności diecezjan w diecezji koszalińsko-kołobrzeskiej. [Raport 2020]. Oprac. R. Szauer. Koszalin 2021. Pobrano z: https://www.diecezjakoszalin.pl/files/media/pliki/Synod_1_sesja_Szauer.pdf [20.12.2022].

⁴² T. Adamczyk: *Autentyczność i duchowość...*, s. 58.

⁴³ T. Adamczyk: *Wiara i praktyki religijne...*, s. 57–58.

⁴⁴ M. Zemło: *Stosunek młodzieży szkół białostockich wobec norm społecznych...*

Zebrane wyniki badań empirycznych w różnych środowiskach społecznych świadczą o tym, że dla około połowy badanej młodzieży szkolnej nakaz uczestniczenia we mszy świętej niedzielnej stracił moc obowiązującą, z kategorycznego nakazu przekształcił się w nakaz fakultatywny albo niewiele znaczący postulat (odchodzenie od kultury obowiązku do kultury wyboru). W konsekwencji młodzi ludzie nie odczuwają winy moralnej, gdy nie uczestniczą we mszy świętej niedzielnej. Młodzież szkolna w poszczególnych środowiskach społecznych praktykująca systematycznie jest już w mniejszości. Tę zmniejszającą się frekwencję na mszy świętej niedzielnej odnotowują już socjologowie. Trend spadkowy częstotliwości praktyk religijnych w środowiskach młodzieżowych jest faktem społecznym. Z grupy uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych z całej Polski będących w wieku 14–18 lat 22,1% informowało, że regularnie uczestniczy w niedzielnych praktykach religijnych, 38,2% – obecnie rzadziej uczestniczy w niedzielnych praktykach religijnych niż dwa lata wcześniej, 20,8% – zdecydowanie rzadziej uczestniczy w niedzielnych praktykach religijnych, a 18,9% – zaniedbało udział w tych praktykach⁴⁵.

Obserwowany obecnie powolny proces spadku częstotliwości uczestnictwa w praktykach religijnych w społeczeństwie polskim skłania do postawienia pytań o przyszły kształt społeczny Kościoła katolickiego i jego miejsce w pluralistycznym społeczeństwie. Regres w zakresie podejmowania praktyk religijnych jest dobrym predykatorem zmian w religijności polskiej. Wydaje się, że w ostatnich kilku latach zwiększa się odsetek praktykujących rzadko lub (prawie) niepraktykujących (osoby takie używają określeń: „bywanie w kościele”, „praktyki przy okazji”, „praktyki od przypadku do przypadku”). Dalszy wzrost odsetka osób praktykujących okazjonalnie lub wcale niepraktykujących może mieć konsekwencje w innych wymiarach religijności, na przykład dotyczyć wiary religijnej. Uczęszczanie młodzieży do kościoła w każdą niedzielę przestaje być sprawą kulturowo legitymizowaną czy ogólnie przyjętą. Wszystko wskazuje na to, że ten psychospołeczny mechanizm uległ daleko idącym przemianom w związku z trendem spadkowym dotyczącym niedzielnych praktyk religijnych w społeczeństwie polskim. Być może w najbliższej przyszłości trzeba będzie weryfikować tezę o wyjątkowej religijności Polaków ujawniającej się w ich trosce o udział w praktykach niedzielnych.

Nie da się wykluczyć, że przyczyny zmian w zakresie częstotliwości brania udziału przez Polaków w praktykach religijnych leżą w osła-

⁴⁵ *Młodzi uciekają z Kościoła*. Cz. 1. [Raport 2021, nr 2]. Oprac. M. Jędrzejko et al. Centrum Profilaktyki Społecznej – Raporty z badań i diagnoz społecznych, Warszawa 2021. [Druk wewnętrzny]. Archiwum prywatne autora.

bieniu społeczno-integracyjnych funkcji religii – motywacja narodowa i społeczno-kulturowa przekształca się w motywację społeczno-religijną. Można jednak założyć, że spadek częstotliwości uczestnictwa w praktykach religijnych w Polsce będzie mniej spektakularny niż w krajach zachodnich. W społeczeństwie polskim rosnące siły sekularyzacyjne i pogłębiający się sceptycyzm wobec religii są neutralizowane przez trendy przeciwne w postaci sił ewangelizacyjnych Kościoła katolickiego i innych wspólnot religijnych. Religijna tożsamość osobowa wielu młodych ludzi powoli przekształca się z „wrodzonej” w „zdobytą”, z „dziedziczonej” w „konstruowaną”. Z porównania wartości wskaźników globalnych postaw wobec religii i autodeklaracji praktyk niedzielnych można by wyciągnąć wniosek, że zmiany świadomości religijnej i zmiany w zewnętrznych zaangażowanych religijnych dokonują się niemal równolegle. W przyszłości udział w praktykach niedzielnych może być jeszcze rzadszy; gdy odpadną pozareligijne motywacje młodzieży i zmniejszy się wpływ środowiska społecznego na młodych ludzi, praktyki niedzielne staną się bardziej sprawą osobistego wyboru.

Uwagi końcowe

Bez wątpienia w społeczeństwie polskim dokonują się procesy sekularyzacyjne i indywidualizacyjne, ale przyczyny tego faktu mogą być różne. Być może religia katolicka i Kościół katolicki w Polsce nie utrzymają swojej dotychczasowej dominującej pozycji na współczesnym rynku światopoglądowym, a niektóre formy myślenia i działania będą się wyraźnie wyodrębniać ze sfery religijno-kościelnej. Można przypuszczać, że w XXI wieku będą zaznaczać się procesy „przyspieszonej”, może radykalnej sekularyzacji i indywidualizacji podobne do tych, jakie zaszły w wysoko rozwiniętych społeczeństwach zachodnich, ale nie identyczne z tymi procesami. Zapewne w trzeciej dekadzie XXI wieku sekularyzacja nie wyhamuje.

Jeżeli przemiany społeczno-kulturowe w Polsce do pewnego stopnia imitują te w społeczeństwach zachodnich, to należy się spodziewać, że procesy sekularyzacji, pluralizacji i indywidualizacji religijności będą coraz częściej się zaznaczać w społeczeństwie polskim. Nie jest jednak wykluczone, że wpływ procesów modernizacyjnych na religijność w społeczeństwie polskim będzie miał inną ścieżkę. Impulsy modernizacyjne w gospodarce, polityce i kulturze mogą mieć różne skutki w sferze religijnej, nie występuje tu ściśle określony scenariusz o cechach deterministycznych. Nikt nie jest w stanie dokładnie przewidzieć, jak będą przebiegać procesy sekularyzacyjne i desekularyzacyjne w Polsce, w krajach postkomunistycznych, w Europie Za-

chodniej i na całym świecie. Można mieć nadzieję, że Polska będzie w stanie dać impulsy do odnowy religijnej w Europie – ale można też w to wątpić. Ważne jest natomiast, by nasz kraj pozostał „przypadkiem szczególnym” w krajobrazie religijnym Europy, co bynajmniej nie musi oznaczać „wyspowatości” czy „rezerwatu” katolicyzmu w Europie, lecz swoiste świadectwo dawane zsekularyzowanemu Zachodowi.

Choć większość współczesnych Polaków określa siebie jako wierzących, nie oznacza to braku zmian w ich religijności. W środowiskach młodzieżowych zmiany te są bardzo wyraźne. Tylko około połowa badanych ze szkół średnich deklaruje się jako wierząca i około dwie trzecie badanych wyznaje wiarę w istnienie Boga (pozostali to niezdecydowani, obojętni religijnie lub niewierzący). W rzeczywistości społecznej zaznacza się wyraźna zmiana – odchodzi się od religijności zinstytucjonalizowanej (kościelnej) do religijności na nowo kształtowanej, z akcentem na wolność wyboru (religijność selektywna, wybiórcza). Jednostka przyjmuje te prawdy wiary, które uważa za odpowiednie. Można ten proces określać jako deregulację religii kościelnej, rozbitcie wiary czy przejście od silnego do słabego modelu religijności. Nie wydaje się, by ten kryzys mógł być szybko przezwyciężony, ma on znamiona długiego trwania. W warunkach nasilających się w społeczeństwie procesów deinstytucjonalizacji, pluralizacji i indywidualizacji istnieje spontaniczny, oddolny nacisk wywierany na Kościół, by jednostkom pozostawić decyzję określenia znaczenia religijności w życiu i sposobów jej przeżywania.

Sekularyzacja w Polsce na przełomie drugiej i trzeciej dekady XXI wieku wyraźnie przyspiesza. Przemiany te nie są jednak jednokierunkowe, istnieje kilka trendów rozwojowych związanych zarówno z sekularyzacją, jak i z pluralizacją oraz indywidualizacją oraz ewangelizacją. Wszystkie te zjawiska trzeba badać nie tyle jako pewne „stany rzeczy”, ile raczej jako szybko zmieniające się „procesy” w dość sennym w swojej masie polskim katolicyzmie. Religijność nie jest jednak swoistą enklawą, w której nie dokonują się żadne zmiany pomimo znaczących przekształceń w innych dziedzinach życia społecznego. Masowa migracja młodych Polaków na Zachód w ostatnich kilkunastu latach – która być może nasili się w przyszłości – zmieni znacząco obraz religijności i przyczyni się do sekularyzacji świadomości religijnej ludzi młodych w Polsce i poza krajem. Religijne konsekwencje masowej mobilności geograficznej i społecznej młodych Polaków nie są jeszcze dokładnie zbadane, są dopiero *in statu fieri*. Przeprowadzone w latach 1988–2017 ogólnopolskie badania socjologiczne ukazały rozmiary dokonujących się przekształceń w religijności młodzieży szkolnej. Zmiany te zostały potwierdzone w sondażach ogólnopolskich z 2021 i 2022 roku.

Jesteśmy w trakcie wielkich procesów przemian, niełatwo dziś przewidzieć przyszły kryzys religijny czy religijne odrodzenie. Wydaje się, że wariant przystosowania się polskiego społeczeństwa do europejskiej normy jest bardziej prawdopodobny niż wariant, którym Polacy realizują misję w zsekularyzowanej Europie Zachodniej. Sekularyzacja w środowiskach młodzieżowych nasila się, dostrzega to sama młodzież. Napięcie między tradycją i nowoczesnością – czy wyłaniającą się ponowoczesnością – trwa, kierunek zmian w sferze religijności jest trudny do przewidzenia. Być może w najbliższej przyszłości mniej niż połowa młodzieży polskiej będzie pozostawać w obrębie wpływów Kościoła katolickiego.

Spośród trzech scenariuszy przyszłości religii i Kościoła: scenariusz spadku znaczenia (regres, postępująca sekularyzacja, zima chrześcijaństwa), scenariusz wzrostu (ożywienie religijne, wiosna chrześcijaństwa) i scenariusz stabilizacji (utrzymanie *status quo*), w świetle przewidywań Polaków i danych z sondaży opinii publicznej oraz badań socjologicznych najbardziej prawdopodobny wydaje się scenariusz pierwszy, później trzeci, a najmniej prawdopodobny – wariant drugi. Nie można jednak wykluczyć odmiennych kierunków procesów przemian. Procesy społeczne, zwłaszcza natury religijnej, są trudno przewidywalne, to, co w tym momencie wydaje się mało realne, w innych okolicznościach może stać się prawdopodobne. Obok narastającego trendu sekularyzacyjnego mogą tworzyć się modele pogłębionej religijności kształtującej się w ruchach i we wspólnotach religijnych oraz w stowarzyszeniach katolickich. Nic nie jest jeszcze przesądzone, możliwe są różne scenariusze przemian religijnych i moralnych.

Tsunami sekularyzmu nie grozi nam w najbliższej przyszłości. Przytoczymy i inne porównanie: istnieją małe państewka wyspiarskie, jak Republika Kiribati (w zachodniej Polinezji) czy Republika Malediwów na Oceanie Indyjskim, które są zagrożone wzrostem poziomu wód oceanicznych i zalaniem, mogą zniknąć z mapy świata. Ale i to porównanie wydaje się mocno przesadzone w odniesieniu do polskiego katolicyzmu, jak i katolicyzmu w ogóle. Przemiany w religijności, a zwłaszcza w wierze religijnej, nie dokonują się deterministycznie i w linii prostej, lecz mają charakter falujący. Zmiany w wierze religijnej zachodzą w różnych kierunkach.

Powtórzenie się w Polsce scenariusza zachodnioeuropejskiej sekularyzacji jest co najwyżej – być może – sprawą odległej przyszłości, doszukiwanie się analogii między naszym krajem a Europą Zachodnią w tym aspekcie wydaje się przedwczesne. Jeżeli nawet Europa Zachodnia jest postchrześcijańska, to nie oznacza, że dla Polski został wyznaczony deterministycznie ten sam kierunek ewolucji religijności. Bez wątpienia jednak religijność Polaków będzie podlegać dalszym przemianom

(mówimy dziś o „religii w ruchu”), których kierunku nie da się łatwo ustalić. Opór wobec zmian w religijności był dość skuteczny w latach 1989–2005 i stracił na sile na przełomie pierwszej i drugiej dekady XXI wieku. Obecnie mamy do czynienia z procesami przyspieszonej, a nawet galopującej sekularyzacji w społeczeństwie polskim, natomiast teza o tym, że Polska przestanie być krajem katolickim, jest co najmniej przedwczesna, nawet jeżeli pojawiają się mniej lub bardziej wyraźne próby deportowania Kościoła katolickiego z życia publicznego i redukcji go do stanowiska mniejszościowego.

Przyszły kształt polskiego katolicyzmu, jakkolwiek nie jest wyznaczony deterministycznie, zależy od wielu czynników: zewnętrznych i wewnętrznych, oddziaływań lokalnych i globalnych, religijno-kościelnych i laickich (sekularyzacyjnych). Stanowi więc do pewnego stopnia niewiadomą. Prognozy dotyczące religii i Kościoła mają niepewny status, w każdym razie trzeba będzie długo czekać na ich spełnienie się lub niespełnienie. W nowoczesności, która ma swoje różnorodne odmiany, jest miejsce dla religii w jej rozmaitych formach i kształtach oraz na sekularyzm w jego rozwijających się odmianach.

Bibliografia

- Adamczyk T.: *Autentyczność i duchowość – ksiądz w opinii młodzieży. Studium socjologiczne*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2020.
- Adamczyk T.: *Wiara i praktyki religijne*. W: W. Szymczak, T. Adamczyk: *Młodzież w kontekstach współczesnych. Rodzina, czas, szkoła, kościół i katecheza*. Wydawnictwo KUL, Lublin 2022, s. 49–66.
- Baniak J.: *Religijność i moralność młodzieży polskiej w latach 1956–2018 na tle przemian cywilizacyjnych i społecznych. Studium socjologiczne*. Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych UAM, Poznań 2022.
- Boguszewski R.: *Religijność młodzieży*. W: *Młodzież 2021*. Red. M. Grabowska, M. Gwiazda. [Opinie i Diagnozy – CBOS, nr 49]. CBOS, Warszawa 2022, s. 130–140.
- Boguszewski R., Bożewicz M.: *Religijność i moralność polskiej młodzieży – zależność czy autonomia?*. „Zeszyty Naukowe KUL” 2019, nr 4, s. 31–51.
- Davie G.: *Socjologia religii*. Tłum. R. Babińska. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2010.
- Dyczewski B.: *Socjologiczna diagnoza uczniów 2021. Lustró. Ewaluacja badania*. Stowarzyszenie Producentów i Dziennikarzy Radiowych, Poznań 2022.
- Głowacki A.: *Religijność młodzieży i uczestnictwo w lekcjach religii w szkołach*. W: *Młodzież 2018*. Red. M. Grabowska, M. Gwiazda. [Opinie i Diagnozy – CBOS, nr 43]. CBOS, Warszawa 2019, s. 147–163.

- Górny A.: *Wspólnotowy i instytucjonalny wymiar życia religijnego*. W: *Między konstrukcją a dekonstrukcją uniwersum znaczeń. Badanie religijności młodzieży akademickiej w latach 1988–1998–2005–2017*. Red. S.H. Zaręba, M. Zarzecki. Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa 2018, s. 217–240.
- Mandes S., Rogaczewska M.: *Religijność bardziej intymna*. „Więź” 2012, nr 2–3, s. 18–24.
- Mariański J.: *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich w latach 1988–1998–2005–2017 (raport z ogólnopolskich badań socjologicznych)*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2018.
- Mariański J.: *Maturzyści puławscy w latach 1994–2016. Szkic do portretu młodych Polaków*. Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa 2019.
- Mariański J.: *Wartości moralne w świadomości maturzystów puławskich. Raport z badań socjologicznych zrealizowanych w latach 1994–2021*. Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie, Lublin 2022.
- Młodzi uciekają z Kościoła*. Cz. 1. [Raport 2021, nr 2]. Oprac. M. Jędrzejko et al. Centrum Profilaktyki Społecznej – Raporty z badań i diagnoz społecznych, Warszawa 2021. [Druk wewnętrzny]. Archiwum prywatne autora.
- Pawlina K.: *Co słysząc u młodzieży*. Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 2019.
- Religijność – areligijność – irreligijność? Portret postaw wobec wiary, Kościoła i moralności diecezjan w diecezji koszalińsko-kołobrzeskiej*. [Raport 2020]. Oprac. R. Szauer. Koszalin 2021. Pobrano z: https://www.diecezjakoszalin.pl/files/media/pliki/Synod_1_sesja_Szauer.pdf [20.12.2022].
- Religijność Polaków i ocena sytuacji Kościoła katolickiego*. Oprac. R. Boguszewski. [Komunikat z Badań CBOS, nr 147/2018]. Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2018.
- Sroczyńska M.: *Wartości religijne i orientacje rytualne współczesnej młodzieży w refleksji socjologicznej*. „Konteksty Społeczne” 2015, nr 1, s. 55–71.
- Stark R., Glock Ch.Y.: *Wymiary zaangażowania religijnego*. Tłum. B. Krupnik. W: *Socjologia religii. Wybór tekstów*. Red. W. Piwowarski. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 1998, s. 182–187.
- Szauer R.: *Między potrzebą doznań a trwałością postaw. Religijność i moralność uczniów szkół średnich i studentów uczelni wyższych w diecezji koszalińsko-kołobrzeskiej. Studium socjologiczne*. Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa 2019.
- Szawiel T.: *Religijna Polska, religijna Europa*. „Więź” 2008, nr 9, s. 30–37.
- Szymczak W.: *Partycypacja społeczna młodzieży i jej wartościowanie. Analiza socjologiczna*. „Zeszyty Naukowe KUL” 2022, nr 2, s. 3–28.
- Świątkiewicz W.: *Religijność w perspektywie międzypokoleniowej*. W: *Medzi-generačné väzby v súčasnej rodine*. Studio Noa, Katowice 2014, s. 53–78.


Święta nasze nieświęte. Rozmowa z prof. Józefem Baniakiem, socjologiem religii, o tym, do czego ludziom wciąż są potrzebne bożonarodzeniowe, rodzinne celebracje, i o coraz płytszej wierze Polaków. Rozmawiała J. Podgórska. „Polityka” 2011, nr 52/53, s. 24–26.

Zemło M.: *Religijność uczniów szkół białostockich a stosunek do wybranych wartości, norm i zachowań. „Zeszyty Naukowe KUL” 2021, nr 1–2, s. 185–211.*

Zemło M.: *Stosunek młodzieży szkół białostockich do norm społecznych (w druku).*



Natalia Dudek

 <https://orcid.org/0009-0001-6702-7721>

Duchowość w ujęciu Janusza Korczaka i Viktora Frankla Płaszczyzny spotkania

Spirituality in the Perspective of Janusz Korczak and Viktor Frankl Planes of Encounter

Abstract: Prayer seems to have various functions in human life. In this paper, it has been presented as a verbal manifestation of spirituality, as a tool for elaborating experience, for giving it meaning and finally as an immanent expression of humanity. I consider this work as a place of creative meeting of two ideas, whose authors are Janusz Korczak and Viktor E. Frankl. It is a timid attempt to look at one author through the eyes of the other. The aim of this article is to explore the mental representations of God as created in the minds of the subjects who speak in Korczak's work *Sam na sam z Bogiem* and, on this basis, to attempt to determine the function that prayer plays for them. It also looks at the notion of humanity and the role that spirituality, broadly defined, plays in its constitution.

Keywords: spirituality, prayer, humanity, sense of purpose, existentialism

Przecież Ty jesteś nie tylko w łzie człowieka, ale i w woni bzu, nie tylko w niebie, ale i w pocałunku. Po każdej pustej swawoli nachodzi smutek i tęsknota. A w tęsknocie, jak w mgłę i twarz matki, i szept Ojczyzny, i bliźnia niedola, i Wielkość Twojej Tajemnicy¹.

Janusz Korczak

Słowo wstępu

Sam na sam z Bogiem wydaje się pozycją osobną na tle twórczości literackiej i pedagogicznej Janusza Korczaka. Motywem przewodnim tej publikacji jest kontakt rozmaitych jednostek z tym, co transcendentne. Ma on na wskroś intymny charakter – czytelnik zostaje zaproszony do wglądu w to, co najbardziej autentyczne, miękkie, kruche i podatne na zranienie, w świat jednostkowej modlitwy.

Modlitwa zdaje się pełnić wiele funkcji w życiu człowieka. W niniejszej pracy na przykładzie bohaterów utworu Korczaka chciałabym przedstawić modlitwę jako werbalny przejaw duchowości, jako narzędzie opracowywania doświadczenia, oblekania go w sens i wreszcie jako immanentny wyraz człowieczeństwa. Chciałabym potraktować tę pracę jako miejsce twórczego spotkania dwóch idei – autorstwa Janusza Korczaka i Viktora E. Frankla – wokół zagadnienia duchowości i człowieczeństwa. To nieśmiała próba spojrzenia na refleksje jednego oczami drugiego. Za cel pracy postawiłam poznanie psychicznych reprezentacji Boga powstałych w umysłach podmiotów wypowiadających się w utworze Korczaka, by na tej podstawie móc spróbować określić funkcje, jakie pełni dla tych podmiotów modlitwa, którą traktuję jako unarracyjnioną manifestację duchowości. Na końcu chciałabym przywrócić się pojęciu człowieczeństwa i roli, jaką odgrywa w jego konstytuowaniu duchowość wyrażana za pośrednictwem modlitwy.

Duchowość

Janusz Mariański przybliżył termin „duchowość”, przywołując jego socjologiczne synonimy, takie jak „niewidzialna religia”, „synkretyczna religijność”, „indywidualizacja wiary”². Jednocześnie zauważa znacze-

¹ J. Korczak: *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2018, s. 48.

² J. Mariański: *Nowa duchowość – alternatywa czy dopełnienie religijności? W: Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*. Red. M. Libiszowska-Żółtkowska, S. Grotowska. Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2010, s. 19–34.

niową naleciałość, która pokryła pojęcie duchowości we współczesnych dyskursach. Z tego powodu nazywa ją **nową duchowością**. Obejmuje ona doświadczenia wykraczające poza instytucje religijne, aczkolwiek również mogące sytuować się w ich obrębie. Taka duchowość pozostaje autonomicznym, niezdogmatyzowanym i kreatywnym kompleksem przeżyć – jest zanurzona w subiektywny świat człowieka. W niniejszej pracy będę się posługiwać proponowanym przez Mariańskiego rozumieniem (nowej) duchowości jako przejawu powracania motywu *sacrum* do ludzkiej egzystencji³. Tak ujmowana duchowość ma postać przeżywania *sacrum* w rozmaitych odsłonach codzienności. Pełni funkcję transcendowania rzeczywistości, czyli sensotwórczego przekraczania **danych istnienia**⁴. Innymi słowy, duchowość jest zwróceniem się ku głęboko egzystencjalnym zagadnieniom i refleksją nad nimi. Ten zwrot wymaga klaryfikacji własnych wartości – namysłu nad tym, do czego się dąży i jak powinno się postępować. Poprzez życie zaangażowane w wartości człowiek dostępuje potencjału wykraczania poza własne Ja w kierunku czegoś wyższego. W konsekwencji tej duchowej aktywności przyjmuje dojrzałą postawę względem siebie i świata. Transgresywną właściwość duchowości podkreśla także Zbigniew Pasek⁵. Wskazuje, iż istotą duchowości są nieustannie ponawiane próby przekraczania doczesności materialnej i przemijającej. Tak rozumiana duchowość stanowi sposób zaangażowania w rzeczywistość ponad czasem i miejscem, a więc w rzeczywistość nieśmiertelną, niepodatną na działanie czasu.

Mariański zwraca uwagę na okoliczności, w których rodzi się swoisty głód Boga / Siły Wyższej⁶. Ma to miejsce w warunkach obniżonego poczucia egzystencjalnego bezpieczeństwa. Człowiek, próbując radzić sobie z taką sytuacją, szuka otuchy w Bogu / Sile Wyższej. Te poszukiwania można odczytywać jako kompensację zdeficytowanej wewnętrznej kontroli nad swoimi doświadczeniami poprzez oddanie jej omnipotentnie obsadzonemu zewnętrznemu obiektowi, tu – Sile Wyższej. Pytania o sens wypływają zatem na powierzchnię świadomości w sytuacjach

³ J. Mariański: *O nowej duchowości – próba opisu zjawiska*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2021, nr 12 (1), s. 40–68. <https://doi.org/10.18778/2450-4491.12.04>.

⁴ I.D. Yalom: *Psychoterapia egzystencjalna*. Tłum. A. Tanalska-Dulęba. Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 2008, s. 15.

⁵ Z. Pasek: *Od religijności ku duchowości. Przyczynek do przemian kultury współczesnej*. W: *Filozoficzne i kulturoznawcze rozważania o duchowości i komunikowaniu*. Red. I.S. Fiut. [Idee i myśliciele. T. 10]. Wydawnictwo AGH, Kraków 2008, s. 13–26.

⁶ J. Mariański: *Sekularyzacja a nowe formy religijności*. „Roczniki Nauk Społecznych” 2009, nr 37 (1), s. 33–68.

krzysowych, gdy dotychczasowe egzystencjalne *status quo* człowieka zostaje zaatakowane. Wysiłki duchowe mają pomóc jednostce przywrócić poznawczo-emocjonalną homeostazę poprzez spotkanie z treściami tajemniczego i częściowo nieświadomego przetwarzania⁷. Duchowość wyrasta z wrodzonych i nabytych zasobów człowieka do radzenia sobie z egzystencjalnymi troskami⁸.

Filozofowie egzystencjalni, zwłaszcza z kręgu fenomenologii, tacy jak Max Scheler, Karl Jaspers czy Martin Buber, traktowali duchowość jako ważny obszar ludzkiego doświadczenia⁹. O duchowość upomniał się również Viktor E. Frankl¹⁰. Dla niego była ona czymś specyficznym ludzkim. Z tego powodu sprowadzanie funkcjonowania człowieka do zjawisk o charakterze wyłącznie biologicznym odbierał jako redukcjonistyczne i dehumanizujące¹¹. To przekonanie wywiódł z doświadczeń obozów koncentracyjnych, których był więźniem. Frankl w sposób najbardziej bezpośredni poznał, jaką siłę może dać człowiekowi sens, który traktował jako przejaw aktywności duchowej. Antropologia psychoterapeutyczna Frankla zakłada zatem, że *imago hominis* to jedność pomimo różnorodności¹². Choć człowiek istnieje na trzech płaszczyznach – cielesnej, psychicznej i duchowej – a każdą z nich organizuje jej własna wewnętrzna dynamika, są one tylko pozornie sprzeczne. W gruncie rzeczy mają ogromny potencjał integracji i wzajemnego inspirowania. Zdaniem Frankla to jednak wymiar duchowy ostatecznie dookreśla człowieka jako człowieka¹³.

Sens

Jak wspomniałam, dla Frankla wyrazem duchowości była orientacja na sens istnienia. Tylko człowiek spośród wszystkich zwierząt jest w stanie – twierdził ten psychiatra – zakwestionować swoją egzysten-

⁷ P. Socha: *Przemiana. W stronę teorii duchowości*. Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2014, s. 151.

⁸ P. Socha: *Przemiana duchowa jako kluczowe pojęcie psychologii rozwoju człowieka*. „Psychologia Rozwojowa” 2014, nr 3 (19), s. 9–22.

⁹ G. Corey: *Teoria i praktyka poradnictwa i psychoterapii*. Tłum. K. Mazurek. Zysk i S-ka, Poznań 2005, s. 200–227.

¹⁰ V.E. Frankl: *Bóg ukryty*. Tłum. A. Wolnicka. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2019, s. 24–30.

¹¹ V.E. Frankl: *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*. Tłum. R. Skrzypczak. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2017, s. 40–44.

¹² Ibidem, s. 44–48.

¹³ Ibidem, s. 18.

cję¹⁴. Ma też jednak potencjał walczenia o napełnienie jej treścią. Sens charakteryzuje się tym, iż jest subiektywny i relatywny¹⁵. Człowiek samodzielnie chwytą sens sytuacji i urzeczywistnia go. W jaki sposób? Poprzez wartości – kreatywne, doznaniowe – i postawy – tworząc pożyteczne, chłonąc zmysłowe i odnosząc się do tego, co nieodwołalne¹⁶. Choć w niniejszej pracy przyglądam się bliżej przede wszystkim utworowi *Sam na sam z Bogiem*, chcę nawiązać do wystąpienia radiowego Korczaka pt. *Samotność starości* – skądinąd wystąpienie to jest zakończone słowami „Sam na sam z Bogiem”¹⁷. Uważam je za manifest wszystkich postulowanych przez Frankla wartości. Podam kilka przykładów. Wartości twórcze: „Żyłeś? Ile przeorałeś? Ile wypiekałeś chlebów dla ludzi? Ile zasiałeś? Zasadziłeś drzew? Ile ułożyłeś cegieł pod budowę, zanim odejdziesz? Ile przyszyłeś guzików, łątałeś, cewałeś, ile lepiej-gorzej wyprałeś zbrukaną bielizny? Komu i ile ciepła? Jaka była twoja służba? [...] Rozdałeś, rozdzieliłeś, rozdarowałeś swe życie?”¹⁸. Wartości doznaniowe: „Pień. Są blizny na korze – liczne – doświadczenia jej wieków i przygody. Znaki (hieroglify przeszłości). Zaleczone. Fałdy. Zmarszczki, guzy i narośle. Ktoś kiedyś ułamał, odrąbał. [...] A może nie znalazłeś, nie znałeś młodości? Czy, ile, co i kogo kochałeś i kochasz?”¹⁹. Wartości postawy: „Żył, czy przyglądał się ospale, jak życie płynie obok? Sterował – czy niosło – ot – tak – i już? [...] Życie? On bardzo je poplątał, czy samo splątało się jakoś – rozlało się, nie wiesz nawet jak. Nie dostrzegłeś go w porę, czy ono przeoczyło Ciebie? Nie zawołało, może nie dosłyszałeś – przesłyszałeś się, nie zrozumiałeś, nie zdążyłeś w porę? Biegłeś na zew, czy człapałeś gnuśnie?”²⁰. Retrospektywna narracja starego człowieka wskazuje, jak nasycone treścią mogą być rozmaite aspekty życia. Odsłania gorycz towarzyszącą spostrzeżeniu, że to nasycenie nie nastąpiło. Analizując tekst *Sam na sam z Bogiem*, posłużę się soczewkami wartości postawy. Wartość ta realizuje się w orientacji na wezwanie chwili – aktywne, sensotwórcze ustosunkowanie się do niej. Niech pytania z *Samotności starości* posłużą za frag-

¹⁴ V.E. Frankl: *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Tłum. A. Wolnicka. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2012, s. 152.

¹⁵ V.E. Frankl: *Lekarz i dusza...*, s. 70.

¹⁶ Ibidem, s. 74–76.

¹⁷ J. Korczak: *Samotność starości*. W: Idem: *Senat szaleńców. Proza poetycka. Utwory radiowe*. Red. nauk. H. Kirchner. Oprac. tekstów E. Cichy. Przypisy M. Prussak. [Dzieła. Kom. red. H. Kirchner et al. T. 10]. Fundacja Nowoczesna Polska, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2017, s. 68–70. <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/korczak-senat-szalencow.pdf> [dostęp: 11.07.2022].

¹⁸ Ibidem, s. 69–70.

¹⁹ Ibidem, s. 69.

²⁰ Ibidem, s. 70.

ment ram interpretacyjnych wspomnianego utworu. Sądzę, że zaangażowanie w duchowy wymiar istnienia (na przykład za pośrednictwem modlitwy) sprzyja wcielaniu w życie wartości postawy. Aktywności duchowej towarzyszy bowiem (nie)świadoma wiara w coś, co Frankl nazywa **supersensem**²¹. To zaufanie w przewyższającą człowieka mądrość, w nieznanie znaczenie doświadczeń, które przenika je sensem („Wiem, że każdy twór musi z sobą poprzez Boga i z Bogiem przez siebie życiem świat ogromny splatać”²²). Wiara w supersens może pobudzać do wysiłku samotranscendencji – do pozostawiania ukierunkowanym na coś poza sobą, oddania się czemuś. Socha wskazuje, że aktywność duchowa zawsze nosi w sobie ślad przemiany – jest próbą transcendowania swojej sytuacji egzystencjalnej²³. Przyjrzyjmy się zatem duchowemu wymiarowi modlitw z utworu Korczaka.

Psychiczne reprezentacje Boga

Duchowość rodzi się jako swoisty proces psychiczny w reakcji na konfrontację z podstawowymi danymi istnienia²⁴, które mają charakter głęboko egzystencjalny. Jest stymulowana zarówno przez świadomość, jak i przez nieświadomość. Obywa te aspekty topografii psychiki człowieka (a zwłaszcza nieświadomość) wpływają na kształt wewnętrznych obiektów jednostki. Bóg / Siła Wyższa istnieje w umysłach podmiotów wypowiadających się jako taki psychiczny obiekt²⁵. Poprzez ich modlitwy można w pewnym stopniu poznać, jakim Bóg jest obiektem dla nadawcy modlitwy, jakimi emocjami jest obdarzony czy wreszcie jaki obraz samego siebie ma nadawca modlitwy.

Pierwszą postać pojawiającą się w utworze Korczaka stanowi Matka. Kobieta doświadcza Boga ambiwalentnie. W jej optyce jest on wielką siłą, która daje, ale i zabiera. Jednocześnie Bóg stanowi obiekt, do którego można mówić, który przyjmuje gorycz, pomniejszenie i miłość.

²¹ V.E. Frankl: *Lekarz i dusza...*, s. 59–64.

²² J. Korczak: *Sam na sam z Bogiem...*, s. 8.

²³ P. Socha: *Przemiana. W stronę teorii duchowości...*, s. 130–132.

²⁴ I.D. Yalom: *Psychoterapia egzystencjalna...*, s. 15.

²⁵ E. Caligor, J.F. Clarkin: *Model osobowości i patologii osobowości oparty na teorii relacji z obiektem*. Tłum. R. Andruszko. W: *Psychoterapia psychodynamiczna zaburzeń osobowości. Podręcznik kliniczny*. Tłum. R. Andruszko. Red. J.F. Clarkin, P. Fonagy, G.O. Gabbard. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 23–61.

Reprezentacja Boga konteneruje te stany, pozwalając Matce myśleć o nich, zamiast rozgrywać je w rozpaczliwym działaniu²⁶.

Chłopiec, kolejny bohater, ujawnia przed Bogiem swoją słabość. Chce, ale nie może. W przestrzeni modlitwy nie musi kłamać. Ma prawo być w niej taki, jaki jest, jednocześnie, dzięki wyartykułowanej refleksji, stwarza pole do starań o lepsze. Ten namysł zdaje się kreować sposobność przyjęcia odpowiedzialności za siebie. Chłopiec balansuje na granicy rzeczywistości stawania się, wprowadzania w życie²⁷ i umykania przed odpowiedzialnością. Spotyka się z rozwojowym wydarzeniem nauki opowiadania o swoim doświadczeniu z perspektywy autora, a nie bezwolnego bohatera.

Kobieta lekkomyślna wnioskuje, dlaczego rzeczy są takie, jakie są – bo „Bóg tak chce”. Stwierdza, że jeżeli codzienność jest organizowana wedle czyjegoś niepoznawalnego planu, oznacza to, że jej elementy muszą być podszyte jakimś głębszym „po coś”. Wyraża tym samym wiarę w to, co Frankl nazwał supersensem – mądrość ponad czasem i miejscem, która na głębokim poziomie przenika rzeczywistość i sprawia, że jej elementy mają swoją, unikatową rację bytu²⁸.

Smutek wie, że może zwrócić się ku Bogu. Może Mu pokazać swoją percepcję świata. „Szary Władca cichego świata”²⁹ zdaje się stwarzać w tym świecie miejsce „czarnym ptakom, czarnym motyloom, czarnej rosie”³⁰. Rozumie to doświadczenie. Choć rzeczywistość w przeżyciu Smutku nie ma kolorów, w obecności dobrego obiektu – Boga – staje się miejscem, w obliczu którego Smutek może się ubogacać. Dzieje się to chociażby dzięki namysłowi nad własnym czuciem i modlitewnej opowieści na jego temat. Wewnętrzna mowa ucieleśniona w modlitwie wynurza Smutek z poziomu **Ja doświadczającego** i przenosi do poziomu **Ja obserwującego**³¹.

Niemoc znajduje siebie taką w obliczu Mocy, którą jest dla Niemocy Bóg. Choć wszelka aktywność Niemocy w cieniu Mocy wydaje się mała, słaba i niewiele znacząca, to jednak spoczywa zanurzona w jej cieniu. Orientacja ku Mocy czyni Niemoc wypełnioną sensem. Następuje zatem pozytywna reatrybucja, dzięki której nawet słabość staje się możliwa do przeżycia jako odsłona siły³².

²⁶ P. Fonagy et al.: *Mentalized Affectivity in the Clinical Setting*. W: *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. Ed. P. Fonagy, G. Gergely, E.L. Jurist. Routledge, London 2018, s. 430–464. <https://doi.org/10.4324/9780429471643>.

²⁷ V.E. Frankl: *Lekarz i dusza...*, s. 105.

²⁸ Ibidem, s. 59–64.

²⁹ J. Korczak: *Sam na sam z Bogiem...*, s. 17–18.

³⁰ Ibidem, s. 18.

³¹ M.S. Archer: *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Tłum. A. Dziuban. Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2013, s. 222–252.

³² V.E. Frankl: *Lekarz i dusza...*, s. 75.

Słowa Skargi nie mają oddźwięku. Jest ona krańcowo samotna. Nieosadzona w żadnej sensownej wspólnoty. Wymienialna, niepotrzebna. Modlitwa jest ostatnią przestrzenią, w której Skarga próbuje wykrzyczeć swoje osierocenie. Ale i do samotności, tak dotkliwej, choć pustej, można się ustosunkować, o czym mówił Korczak w utworze radiowym. „Samotność można roztrwonić, sponiewierać, zaflęjtuszyć. Ale można ją też ujarzmić, sprzymierzyć się z nią. Oswojona, posłuszna, wysoko niesie, daje hart i siłę”³³. W Skardze Bóg nie istnieje jako stały, dobry obiekt. Skarga, nie znajdując w Bogu oparcia, traci poczucie wewnętrznej łączności z innymi ludźmi, zapada się w siebie.

Bunt artykułuje w modlitwie swoją wewnątrzsterowność, niepodległość i siłę. Mówiąc krótko, walczy o tożsamościowe wyodrębnienie siebie. Przypisuje sobie moc, anulując ją u Boga. W przestrzeni modlitwy nie musi się krępować. Może w niej być całą gamą uczuć – i wrogich, i wielkościowych. Obiekt Boga jest dla niego obiektem nieodwetowym, wobec którego nie musi tłumić tego, co konfliktowe, żywotne czy popędowe.

Zaduma jest przekonana, że świat osnuwają nici Bożych opowieści; jedna z nich należy do niej. Jest osobna, przeciwna, tak jak Bunt – wewnątrzsterowna. Mówi o własnej, tak innej od Boskiej, percepcji świata. Z tym, co dane Zadumie od Boga, robi ona różne rzeczy. Dla niej kropla staje się oceanem, zachmurzone słońce najjaśniejszym źródłem światła. I może w tym właśnie kryje się cały jej ból. Jednocześnie Zaduma mówi o swojej wolnej woli i możliwości podjęcia decyzji, co widzi i jak widzi. Wyraża tym wolność pozytywną – wolność **do** czegoś³⁴. Nawet jeśli to, ku czemu się zwraca, jest trudne i bolesne, kryje się pod tym **dążenie**, a nie **unikanie**.

Pojednanie szuka w Bogu bezpiecznej przystani. Wspomina czas zniekształconego doświadczenia – gdy dobry obiekt Boga stał się surowym prześladowcą. W Pojednaniu dojrzuje jednak refleksję, że taki bóg to nie jest Bóg. To doświadczenie widzenia świata poprzez narrację kłamliwych tłumaczy Boga³⁵. Pojednanie czuje, że w kontakcie ze **swoim** Bogiem może być prawdziwe i proste, może doświadczać siebie jako wartości. Postawa Pojednania staje się *de facto* wartością³⁶. Pojednanie wynurza się z próżni egzystencjalnej **kłamliwych tłumaczeń** i ustawia się względem swojego doświadczenia tak, by na jego pierwszym planie rysował się Bóg – Bóg przyjmujący, nieopasany epitetami, własny. To sposób Pojednania na wypełnienie swojego życia sensem.

³³ J. Korczak: *Samotność młodości*. W: Idem: *Senat szaleńców...*, s. 67.

³⁴ V.E. Frankl: *Lekarz i dusza...*, s. 17.

³⁵ J. Korczak: *Sam na sam z Bogiem...*, s. 37.

³⁶ V.E. Frankl: *Lekarz i dusza...*, s. 75.

„Szkoła mi życia, a umierać pora”³⁷. Starzec mówi Bogu o życiu, które – jak sądzi – wciąż się w nim tli i które skrzętnie oszczędza, mówiąc ciszej, chodząc wolniej, by starczyło go na dłużej. Bóg jest jedynym obiektem, który może pojąć pełnię żalu żegnającego się człowieka. Istnienie Starca wypełnione jest doznaniowymi i twórczymi wartościami. Angażuje go życie. Widzi on je jakby na nowo, bo może po raz ostatni. To właśnie perspektywa skończoności istnienia nadaje życiu sens. Starzec czuje kończenie się na własnej skórze. Poznaje, iż dana mu rzeczywistość ma swój kres. Wie, że niedługo zostanie dotknięty przez śmierć, a więc doświadczenie krańcowej samotności – do którego nikt razem z nim nie wejdzie³⁸. Modlitwa jest zatem dla Starca refleksyjną formą obsadzania codziennych doświadczeń wartością. Stanowi przeżycie głęboko egzystencjalne, w którym bohater w sposób świadomy konfrontuje się z jedną z trosk podstawowych – ze śmiercią³⁹.

Dziewczynka zwraca się do Boga w pełni autentyczności. Jest przekonana, że Bóg zna jej myślenie, zna jej logikę. Bohaterka nie zna jednak Jego logiki. Nie rozumie, dlaczego Bóg chce, by ludzie byli dobrzy, lecz nie tworzy wszystkich dobrymi. Dziwi ją Boże **pozwalanie**. Dziewczynka pozostaje w refleksyjnym namyśle nad sensem takiego **zaprogramowania** świata. Jej Bóg jest obiektem niezrozumiałym, którego jednocześnie o niezrozumiałość można pytać. Ta aktywność w gruncie rzeczy stanowi swoistą protoanalizę egzystencjalną. Można przypuszczać, iż w jej wyniku na pewnym mniej lub bardziej świadomym poziomie Dziewczynka uzyskuje odpowiedź na jedno z podstawowych pytań egzystencjalnych – „czy mam prawo być taką, jaką jestem?”⁴⁰. W modlitewnej przestrzeni kontaktu z Bogiem – może. W pełni autentyczności, ze wszystkimi swoimi wątpliwościami, z zagubieniem, niezrozumieniem.

Radość jest zachłyśnięta soczystością i żywotnością istnienia wewnętrznie spójna i zintegrowana. Świadomość Radości jest wypełniona pogodnością. Bohaterka przedstawia swoją drogę do osiągnięcia tego stanu. Mówi o tym, że życie krzyczy, by zostać doświadczonym, że każda chwila prosi się o skorzystanie z niej. „Jeszcze, młody nurek, nie umiesz z głębin wyłowić swego Słońca, swego – Słońcu Bożemu naprzeciw? Nie słyszysz, rycerzyku, wołań i łomotów walki Boga w tobie, o ciebie? Będziesz!...”⁴¹. Radość nie zaniedbuje wymagań chwili, życie Radości organizuje filozofia wezwania – do przeżycia swojego ist-

³⁷ Ibidem, s. 39.

³⁸ I.D. Yalom: *Psychoterapia egzystencjalna...*, s. 169.

³⁹ Ibidem, s. 15.

⁴⁰ G. Corey: *Teoria i praktyka poradnictwa i psychoterapii...*, s. 200–227.

⁴¹ J. Korczak: *Sam na sam z Bogiem...*, s. 43–44.

nienia jako wartości. Słowa Radości są najpełniejszą egzemplifikacją wartości doznaniowych – chłonięcia bogactwa świata i doświadczenia go jako pięknego i dobrego⁴².

Swawola przeczuwa, że aby poznać adresata swojej modlitwy, musi najpierw poznać siebie. Ma zatem pewność, że w jakiś sposób jest wypełniona Bożym istnieniem. Szuka prawdy o sobie, nie jej odbić. Pragnie tego, co rzeczywiste, a nie patetycznie nabożne. Czuje, że Bóg jest również w podszewce wydarzeń doniosłych – nie tylko w płaczu, lecz także w woni bzu, nie tylko w swawoli, lecz także w smutku i tęsknocie⁴³. Zauważa też, że wiedzieć to „tylko wiedzieć”. Samo poznanie nie wysyca życia człowieka sensem. Słowo „nieśmiertelny” tylko wypowiedziane jest pustą, jałową wydmuszką znaczenia. Wyłącznie to, co **poczu**te, obfituje w znaczenie. Swawola poprzez swoją modlitewną refleksję zwraca się ku życiu kierowanemu odczuwanym głęboko sensem. Bez niego wiedza to **tylko** wiedza, miłość to **tylko** miłość.

Człeczyna, rozmawiając z Bogiem, wyraża głębokie przekonanie o swoim prawie do bycia w tej relacji dokładnie takim, jakim jest – czasem sprzecznym, niezrozumiałym, mylącym się, rekompensującym. Przy Bogu Ja Człeczyny zgodne jest z jego doświadczeniem. Niczemu nie musi on zaprzeczać, niczego nie musi zniekształcać. Jego Bóg jest Bogiem akceptacji, Bogiem niezawłaszczonym przez instytucje, niezdogmatyzowanym. Z takim Bogiem „można tak po prostu”⁴⁴.

Uczony poprzez swoją pracę, a dokładnie poprzez sposób, w jaki ją wykonuje, urzeczywistnia wartości twórcze⁴⁵. Pracę naukową traktuje jako obcowanie z kolejnymi tajemnicami Boga. Co więcej, zdaje się ona mieć wymiar transcendentny – jej efekty przekraczają życie samego uczonego, obejmując swoim zasięgiem „synów naszego Jutra”⁴⁶. Bóg dla Uczonego jest Prasensem wszelkich tajemnic, które ledwie muska naukowe poznanie. W modlitwie Uczony może się zwrócić do tego Prasensu bezpośrednio.

W utworze Matka jako jedyny podmiot pojawia się dwa razy. Nie wiadomo, czy to jedna postać czy dwie różne. Słowa drugiej z Matek są zgoła odmienne od słów Matki z początku utworu. Znaczenie śmierci zostaje w nich zupełnie odwrócone – śmierć dziecka nie jest już odebraniem, porwaniem, jest pięknym podarunkiem ojczyzny. Matka zre-atrybuowała swoją utratę, nadała jej osobisty sens, nieprzykładalny do doświadczeń innych. Pojedynczy sens nie jest bowiem uniwersalny –

⁴² V.E. Frankl: *Lekarz i dusza...*, s. 74.

⁴³ Ibidem, s. 48.

⁴⁴ Ibidem, s. 51.

⁴⁵ Ibidem, s. 74.

⁴⁶ Ibidem, s. 55.

znajduje się w relacji do osoby i do sytuacji, w którą jest ona zaangażowana⁴⁷. Bóg dla Matki staje się tym, który pozwala tę podszewkę doświadczenia dostrzec. Jest obiektem odwracającym pospolite znaczenia, w którego obecności z cierpienia i bólu zaczyna wynikać wartość.

Utwór kończy się modlitwą Artysty. Mówi on o swoim wewnętrznym pofragmentowaniu, sprzecznościach i ambiwalencji. Wyjawia Bogu, jak mocuje się z czasem – „że żyję, że już żyć skończyłem, że nie zaczął jeszcze”⁴⁸. Widmo nieżycia, choć ponure, nosi w sobie potencjał zmotywowania do angażowania się w życie. Być może to właśnie robi Artysta, tworząc. „Pokiełbaszony wszelkiej na przekór logice, a przecie taki, jak trzeba; a przecie potrzebny Ci chyba, gdy jestem”⁴⁹. Artysta wierzy, że sprzeczność nie oznacza bezsensowności, że Adresat jego słów go potrzebuje, że uważa go za właściwego – takiego, jakim jest, tam, gdzie jest, w całym jego „pokiełbaszeniu” i ambiwalencji. W modlitwie udostępnia zatem świadomości fundamentalne pytania egzystencjalne – „czy mam prawo być takim, jakim jestem? Co powinno wynikać z mojego życia?”⁵⁰. Modlitwa staje się przestrzenią, w której treści te mogą zaistnieć świadomie.

Przedstawione modlitwy pozwalają w pewnym stopniu wnioskować o tym, jakie psychiczne reprezentacje Boga mają nadawcy owych modlitw. Reprezentacje te odczytuję jako projekcje własnych doświadczeń podmiotów wypowiadających się, jako opowieści, po pierwsze, o sobie, po drugie, o Bogu⁵¹. W tych **najbardziej intymnych** narracjach odnaleźć można odpowiedzi na kilka pytań: Kim jawi się podmiotowi adresat modlitwy? Jakim ów adresat jest obiektem? W jaki sposób (i czy w ogóle) adresat tej modlitwy usensownia codzienność podmiotu? Ku jakim pytaniom wiedzie modlitwa? Każdy z wypowiadających się udziela na te pytania własnych, subiektywnych odpowiedzi. Zadawanie tych pytań sobie (przede wszystkim nieświadomie) może być odczytywane jako przejaw aktywności duchowej. Ten duchowy aspekt funkcjonowania człowieka w wielu miejscach przyjmuje postać wartości postawy – próby ustosunkowania się w sensowny sposób do faktów życia⁵². Modlitwa może być zatem wyrazem duchowości, z której to wyrosnąć mogą wartości postawy.

⁴⁷ Ibidem, s. 70.

⁴⁸ J. Korczak: *Sam na sam z Bogiem...*, s. 61.

⁴⁹ Ibidem, s. 57.

⁵⁰ G. Corey: *Teoria i praktyka poradnictwa i psychoterapii...*, s. 200–227.

⁵¹ F.E. Yeomans, J.F. Clarkin, O.F. Kernberg: *Psychoterapia skoncentrowana na przeniesieniu w leczeniu zaburzeń osobowości borderline*. Tłum. M. Bazan. Polskie Towarzystwo Psychoterapii Psychodynamicznej, Kraków 2015, s. 30.

⁵² V.E. Frankl: *Lekarz i dusza...*, s. 74–76.

Funkcje modlitwy

Słowna modlitwa jest specyficznym aktem komunikacji. Zbysław Muszyński widzi taką modlitwę jako przestrzeń spotkania, w której człowiek wchodzi niejako w rozmowę z objawiającym mu się Bogiem za pośrednictwem środków wyrazu „z tego świata”⁵³. Bóg jako adresat modlitwy pozostaje nasączony projekcjami nadawcy. Zatem, jak wcześniej wspomniałam, prywatne modlitwy bohaterów Korczaka stanowią kompleksy projekcji dostarczające informacji o osobowości ich nadawców i światach ich wewnętrznych obiektów.

A czym jest modlitwa dla samych podmiotów wypowiadających się Korczaka? Na czym polega jej potencjalnie wartościotwórcza istota?

Po pierwsze, modlitwa jako osobisty zwrot ku obiektowi obsadzonemu, jak się wydaje, dużą ufnością i receptywnością, pełni funkcję kontenerującą⁵⁴. Obszar relacji z Bogiem zdaje się mieścić wszelkie emocje, myśli i konflikty towarzyszące autorom modlitw. To przestrzeń przyjmująca wszystko, co trudne – przestrzeń, która nie unika, nie przeinacza, która pozwala snuć wolną refleksję i chroni przed rozpadem⁵⁵. W tym miejscu może się rodzić pytanie: jak to możliwe, że niewidzialny i niesłyszalny obiekt Boga ma taki potencjał kontenerowania? Odpowiedzi dostarcza teoria relewancji komunikacji, w myśl której nadawcą komunikatu kieruje głębokie przeświadczenie, iż zostanie on właściwie zrozumiany przez odbiorcę⁵⁶. Wykorzystane elementy kodu językowego, intencje oraz pozajęzykowy kontekst wypowiedzi dostarczają adresatowi informacji niezbędnych do pojęcia istoty komunikatu. W gestii adresata wypowiedzi pozostaje przypisanie rang ważności poszczególnym jego elementom. W takim rozumieniu aktu komunikacji o jego skuteczności decyduje w znacznej mierze odbiorca. W przypadku omawianych modlitw odbiorcą tym jest Bóg. Pozostaje On obdarzony rozmaitymi afektami, mającymi wspólne podłoże w postaci receptywności. Słowa podmiotów wypowiadających się w utworze Korczaka mogą spocząć w Bogu, gdyż ich nadawcy na jakimś nieświadomym poziomie swojego psychicznego funkcjonowania ufają w Bożą

⁵³ Z. Muszyński: *O komunikowaniu się z Bogiem. Uwag kilka na marginesie pewnej książki i artykułu*. „Roczniki Filozoficzne” 2004, nr 2 (52), s. 295–304.

⁵⁴ L. Pistiner de Cortiñas: *O rozwoju umysłu. Idee Biona i przekształcenia w psychoanalitycznej praktyce klinicznej*. Tłum. D. Golec. Oficyna Ingenium, Warszawa 2018, s. 141–158.

⁵⁵ J. Johns: *Sprzyjające otoczenie*. W: *Współczesna psychoanaliza brytyjska*. Red. S. Budd, R. Rusbridger. Przekł. D. Golec, L. Kalita. Oficyna Ingenium, Warszawa 2008, s. 109–124.

⁵⁶ D. Sperber, D. Wilson: *Relevance: Communication and Cognition*. Harvard University Press, Cambridge 1986, s. 118.

pełnię rozumienia. Wierzą, że Bóg zna sens zarówno wierzchu, jak i podszycia ich rzeczywistości.

Po drugie, aktywność modlitewną można postrzegać jako mentalizację afektywności – myślenie o tym, co się czuje, i czucie tego, o czym się myśli⁵⁷. W swoich modlitwach postaci Korczaka starają się słownie opracować swoje doświadczenie, rozpatrując je przez pryzmat stanów mentalnych. Obiekt Boga pozostaje zatem w wielu przypadkach obsadzony epistemicznym zaufaniem⁵⁸ – w relacji z Bogiem mentalizacja może zachodzić, a On sam jest kimś, komu można zaufać. Snucie prywatnej modlitwy sprzyja zatem poznawaniu siebie, innych ludzi i Boga⁵⁹. Jest wglądem w swój umysł niejako od zewnątrz, z dystansu słów, a także wglądem w potencjalne treści umysłów innych od wewnątrz.

Po trzecie, modlitwa może być formą nadawania sensu swoim doświadczeniom – organizowaniem ich tak, by niezrozumiałe nie stało się tożsame z daremnym. Aktywność duchowa w postaci głęboko osobistej modlitwy zdaje się pomagać roztaczać poznawczą kontrolę nad nurtującymi człowieka egzystencjalnymi troskami. Poznawcze i afektywne konstruowanie doświadczenia w modlitwie i zanoszenie go **swemu** Bogu obleka je w znaczenie i sens⁶⁰. Przytoczone przez Korczaka modlitwy są dla mnie obrazami ludzi walczących o napełnienie życia treścią. Często pod tymi wypowiedziami zdaje się kryć niewysłowiony lęk egzystencjalny – obawa, że własne bycie było / może się stać pustym niebyciem. W obliczu Boga rodzi się potencjał takiego stosunku do życia, który czyni je znaczącym w każdych okolicznościach.

Po czwarte, modlitewna rozmowa z Bogiem pobudza do zadawania sobie pytań egzystencjalnych, związanych z wolnością, odpowiedzialnością, samotnością, ze skończonością czy wspomnianym sensem⁶¹. Podejrzewam, że czas modlitwy w wielu przypadkach może być jedynym momentem w ciągu dnia, w którym człowiek świadomie oddaje się aktywności głęboko egzystencjalnej. Kilka minut modlitwy staje się miejscem spotkania z treściami, które w biegu codzienności schodzą na dalszy plan. Modlitwa okazuje się zatem mieć potencjał wynurzania człowieka z próżni egzystencjalnej⁶².

⁵⁷ P. Fonagy, G. Gergely, E.L. Jurist: *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self...*, s. 430–464.

⁵⁸ J.G. Allen, P. Fonagy: *The Handbook of Mentalization-based Treatment*. John Wiley & Sons, New Jersey 2006, s. 20–30.

⁵⁹ S. Głaz: *Wybrane determinanty przeżyć religijnych*. „Roczniki Psychologiczne” 2004, nr 7 (1), s. 77–99.

⁶⁰ P. Socha: *Przemiana duchowa jako kluczowe pojęcie psychologii rozwoju człowieka...*

⁶¹ I.D. Yalom: *Psychoterapia egzystencjalna...*, s. 15–16.

⁶² V.E. Frankl: *Lekarz i dusza...*, s. 33–34.

Istota człowieczeństwa

Podjęcie takiej aktywności, jaką jest modlitwa, a więc próba rozmowy z Siłą Wyższą, dowodzi słuszności otoczenia troską postulowanej przez Frankla integralności wymiarów istnienia człowieka – wymiarów biologicznego, psychicznego i duchowego⁶³. Ten trzeci wymiar zdaje się dookreślać człowieka jako człowieka – ostatecznie przeżywanie swojej egzystencji jako możliwej do zakwestionowania jest udziałem wyłącznie człowieka. Modlitwa jest zatem czymś szczególnie człowieczym⁶⁴.

Urszula Ostrowska przedstawia dwojakie rozumienie człowieczeństwa⁶⁵. Wskazuje, że z jednej strony człowieczymi można określić takie postawy i zachowania, które zaświadcniają o świadomym, odpowiedzialnym, zdolnym do przeżywania norm moralnych i wartości związanych z *sacrum* życia jednostki. Z drugiej zaś zaznacza, iż niekiedy człowieczeństwem określa się całość tego, co przynależy człowiekowi – nie tylko te wzniosłe, lecz także przyziemne, a nawet podłe cechy osoby⁶⁶.

W swoich analizach kieruję się przede wszystkim **górną granicą** człowieczeństwa. Modlitewna aktywność duchowa ma potencjał uruchamiania w jednostce jej immanentnego człowieczeństwa. Ono zaś, rozpatrywane od strony pozytywnej, jest pewną miarą moralnej siły czy, jak pisze Jan Szczepański, zbiorem cech pożądanых u człowieka będących odbiciem doskonałości Stwórcy⁶⁷. W moim poczuciu jednak taka doskonałość nie jest możliwa do osiągnięcia w pełni przez człowieka. Z tego względu jako wzorzec moralnej siły odczytuję zachowania **wystarczająco dobre** bądź do takich dążące, a więc uwzględniające kontekst ludzkiej ograniczoności. **Dolna granica** człowieczeństwa pozbawia **granicę górną** rysu narcystycznego. Dlatego też postaci Korczaka odbieram jako głęboko człowiecze – aktywne duchowo, z potencjami i ze słabościami. Być może to właśnie w integracji słabego z mocnym i wspomnianej już integracji *bio* z *psyche* i z duchem – *integrum humanum* czy *imago hominis* – tkwi esencja człowieczeństwa.

Modlitwa zdaje się również pobudzać człowieka do poszerzenia wewnętrznej otwartości. Jak pisałam, wiele postaci Korczaka, modląc się,

⁶³ Ibidem, s. 44–48.

⁶⁴ V.E. Frankl: *Nieświadomiony Bóg*. Tłum. B. Chwedeńczuk. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1978, s. 19.

⁶⁵ U. Ostrowska: *Człowieczeństwo jako problem i wyzwanie edukacyjne*. „Roczniki Pedagogiczne” 2021, nr 2 (13), s. 7–32.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ J. Szczepański: *Sprawy ludzkie*. Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1980, s. 73.

prowadzi tak naprawdę wewnętrzną dialog z samymi sobą – pozwala to zdystansować się (choć na moment) od zalewającego doświadczenia, zobaczyć je z perspektywy obserwatora. Modlitwa może być zatem również formą nabywania refleksyjnego stosunku do własnych przeżyć. Refleksyjność, zdaniem Margaret S. Archer, jest jedną z najbardziej znaczących cech człowieka⁶⁸. Właśnie na refleksyjności, a więc na namyśle nad własnym *self* człowieka i jego relacjami z innymi, zasnada się istota człowieczeństwa. *Self* bowiem nie istnieje w próżni – jest zanurzone w warstwy rzeczywistości, które na *self* oddziałują. Archer zaznacza jednak cyrkularną naturę tych relacji⁶⁹. Otoczenie społeczne wpływa na podmiot, ale podmiot nie pozostaje względem otoczenia bezwolny – zwrotnie kreuje zarówno otoczenie, jak i siebie. Odbyna się to już na poziomie refleksji. Wewnętrzna konwersacja, przez Frankla zwana „wewnętrzną otwartością”⁷⁰, umożliwia człowiekowi określenie, co jest dla niego w tej sieci oddziaływań ważne, a co nie. Dzięki wewnętrznej konwersacji, która ma miejsce właśnie w modlitwie, ludzie mogą się stawać tymi, kim chcą być ze względu na ich wartości. Refleksyjność buduje sprawczość jednostki i stanowi sedno jej człowieczeństwa⁷¹.

Korczak w swojej działalności pedagogicznej i literackiej wyraźnie eksponował problematykę podmiotowości jako postawy zorientowanej na człowieczeństwo własne i innych⁷². W Zespole Fundacji Korczakowskiej zdefiniowano podmiotowość jako poczucie i zdolność wywierania intencjonalnego i realnego wpływu na siebie i swoje otoczenie⁷³. Zdaje się, że przestrzeń modlitwy dla bohaterów utworu Korczaka jest jedną z niewielu przestrzeni doświadczenia podmiotowości. Bóg w ich umysłach istnieje jako obiekt, w obliczu którego mogą wzrastać, który swoją niezakłóconą obecnością afirmuje ich „**móć**”, który uruchamia to, co jest w nich zasobem, który sprawia, że czują się ważni, potrzebni i decyzyjni.

Dotykając swojego doświadczenia w receptywnej obecności Boga, człowiek nieuchronnie natrafia na pytanie o to, co jest dla niego tak naprawdę ważne. Odkrywając, ku czemu chce (bądź też nie chce) się zwrócić, ma szansę otwarcia się na świat i wejścia z nim w dialog.

⁶⁸ M.S. Archer: *Człowieczeństwo...*, s. 222–252.

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ G. Corey: *Teoria i praktyka poradnictwa i psychoterapii...*, s. 200–227.

⁷¹ M.S. Archer: *Introduction: The Reflexive Re-turn*. W: *Conversations about Reflexivity*. Ed. M.S. Archer. Routledge, London 2010, s. 1–14.

⁷² J. Korczak: *Pedagogika żartobliwa*. W: *Idem: Senat szaleńców...*, s. 187.

⁷³ W. Lasota: *Efekt Korczaka*. W: *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*. Red. M. Michalak. Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2018, s. 264–271.

Rozpoznając w świecie wartości, które uświadomił sobie w modlitwie, może odpowiedzieć na wymaganie chwili – czerpać z tego, co ona przynosi, dostrzegać w niej bogactwo⁷⁴.

Uwagi końcowe

Pojęcia duchowości, sensu i człowieczeństwa – co chciałabym podkreślić – mają charakter cyrkularny, zazębiają się. Modlitwa zdaje się znajdować na styku wszystkich tych pojęć.

Duchowość podmiotów wypowiadających się w utworze Korczaka wyraża wiarę w pewien supersens – przewyższającą możliwości poznawcze człowieka mądrość, która jednocześnie zaszczerpiła w nim refleksyjność i dzięki której może doświadczyć namiastki tej mądrości. Duchowość w Korczakowskiej odsłonie jest również realizacją wartości postawy – procesem takiego ustosunkowywania się do sytuacji, by wydobyć z niej całą jej zasobność. Wreszcie można stwierdzić, iż nosi znamiona tzw. nowej duchowości, która celebruje *sacrum* w tym, co na pierwszy rzut oka pozostaje *profanum*, jest głęboko jednostkowa, prywatna i cicha, „nie szuka poklasku, nie unosi się pychą” (1 Kor 13,4)⁷⁵, nie wypatruje błysku w niczym oku.

Koło zębate duchowości wprawia w ruch koło zębate sensu. Sens jest potencjalną konsekwencją aktywności duchowej. Eksplorowanie duchowych obszarów doświadczenia nie jest czczą rozrywką, lecz pozostaje ukierunkowane na znalezienie odpowiedzi na pytanie: po co? Tylko czując, **po co**, człowiek jest w stanie podjąć się jakiegokolwiek działalności. Sens bowiem uzasadnia starania.

Pytania o sens są jednymi z podstawowych pytań egzystencjalnych, które nurtują człowieka. Odpowiedzi na nie określają sposoby, w jakie angażuje się on w życie. Czy mogę tu być? Czy lubię żyć? Czy mam prawo być takim, jakim jestem? Po co żyję? W przestrzeni modlitwy postaci Korczaka poddają te kwestie refleksji. Wyłaniają się z nich subiektywne umysłowe reprezentacje Boga – Największa Tajemnica⁷⁶, Szary Władca cichego świata⁷⁷, a przede wszystkim Mój Bóg⁷⁸, Bóg nieoceniającego przyjęcia – obsadzony ufnością obiekt kontenerujący trudne uczucia żalu, smutku czy niemocy.

⁷⁴ V.E. Frankl: *Lekarz i dusza...*, s. 74–76.

⁷⁵ Cytat z Biblii za: *Biblia Tysiąclecia*. Wyd. 4. Wydawnictwo Pallotinum w Poznaniu. <https://biblia.deon.pl> [dostęp: 12.12.2022].

⁷⁶ J. Korczak: *Sam na sam z Bogiem...*, s. 10.

⁷⁷ *Ibidem*, s. 18.

⁷⁸ *Ibidem*, s. 12.

Ten duchowy obiekt pełni istotne funkcje w życiu psychicznym bohaterów Korczaka. Mieści ich stany emocjonalne, uruchamia w nich funkcję refleksyjną, sprzyja mentalizacji afektywności i otwartej konfrontacji z troskami egzystencjalnymi.

Gdy patrzy się na *Sam na sam z Bogiem* szeroko, nie sposób pominąć wymiaru istnienia, który cicho, lecz na wskroś tekst ten przeszywa. Jest nim człowieczeństwo. Korczak wyzwała w swoich postaciach to, co pozostaje w nich dobre, pokazując, że to, co w nich trudne, nie niweczy dobrego. Wręcz przeciwnie – w obecności receptywnego, upodmiotawiającego Boga trudne zostaje afirmowane jako człowiecze. „Ludzie są bowiem dobrzy, jeżeli wiedzą i mogą”⁷⁹. Człowieczeństwo w kontekście tego utworu odczytuję jako integrację wymiarów istnienia człowieka – słabości z siłą, a także *bio* z *psyche* i duchem. Wyraz człowieczeństwa znajdują także w refleksyjnej warstwie przedstawionych wypowiedzi, która do duszącego natłoku afektów bohaterów wprowadza psychiczną przestrzeń. Pozwala otwarcie oglądać i przyjmować to, co noszą w sobie, ale i poza sobą.

Kwestią nierozstrzygniętą w tym artykule pozostaje stopień nasiąknięcia autobiografią Korczaka napisanych przez niego „modlitw tych, którzy się nie modlą”. Zaryzykuję przypuszczenie, że warstwa emocjonalna modlitw mogła stanowić jego doświadczenie – własne, zaobserwowane czy też zapośredniczone. Podejrzewam, że to właśnie ona nadaje tekstowi Korczaka taką głębię i autentyczność emocjonalną.

„Biegłeś na zew, czy człapałeś gnuśnie? [...] Żył, czy przyglądał się ospale, jak życie płynie obok?”⁸⁰ – pyta Stary Doktor. Nie chciałabym w godzinie śmierci musieć przyznać przed sobą, że człapałam gnuśnie, przyglądając się ospale, jak życie płynie obok. W Korczaku znalazłam wartość motywującą ku temu, by tak się nie stało.

Bibliografia

- Allen J.G., Fonagy P.: *The Handbook of Mentalization-based Treatment*. John Wiley & Sons, New Jersey 2006.
- Archer M.S.: *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Tłum. A. Dziuban. Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2013.
- Archer M.S.: *Introduction: The Reflexive Re-turn*. W: *Conversations about Reflexivity*. Ed. M.S. Archer. Routledge, London 2010, s. 1–14.

⁷⁹ J. Korczak: *Ludzie są dobrzy*. Keren Kajemet Leisrael i Judaica, Warszawa 1932, s. 32.

⁸⁰ J. Korczak: *Samotność starości...*, s. 70.

- Caligor E., Clarkin J.F.: *Model osobowości i patologii osobowości oparty na teorii relacji z obiektem*. Tłum. R. Andruszko. W: *Psychoterapia psychodynamiczna zaburzeń osobowości. Podręcznik kliniczny*. Red. J.F. Clarkin, P. Fonagy, G.O. Gabbard. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 23–61.
- Corey G.: *Teoria i praktyka poradnictwa i psychoterapii*. Tłum. K. Mazurek. Zysk i S-ka, Poznań 2005.
- Fonagy P. et al.: *Mentalized Affectivity in the Clinical Setting. W: Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. Ed. P. Fonagy, G. Gergely, E.L. Jurist. Routledge, London 2018, s. 430–464. <https://doi.org/10.4324/9780429471643>.
- Frankl V.E.: *Bóg ukryty*. Tłum. R. Skrzypczak. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2019.
- Frankl V.E.: *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Tłum. A. Wolnicka. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2012.
- Frankl V.E.: *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*. Tłum. R. Skrzypczak. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2017.
- Frankl V.E.: *Nieuświadomiony Bóg*. Tłum. B. Chwedeńczuk. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1978.
- Głaz S.: *Wybrane determinanty przeżyć religijnych*. „Roczniki Psychologiczne” 2004, nr 7 (1), s. 77–99.
- Johns J.: *Sprzyjające otoczenie*. W: *Współczesna psychoanaliza brytyjska*. Red. S. Budd, R. Rusbridger. Przekł. D. Golec, L. Kalita. Oficyna Ingenium, Warszawa 2008, s. 109–124.
- Korczak J.: *Ludzie są dobrzy*. Keren Kajemet Leisrael i Judaica, Warszawa 1932.
- Korczak J.: *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2018.
- Korczak J.: *Senat szaleńców. Proza poetycka. Utwory radiowe*. Red. nauk. H. Kirchner. Oprac. tekstów E. Cichy. Przypisy M. Prussak. [Dzieła. Kom. red. H. Kirchner et al. T. 10]. Oficyna Wydawnicza „Latona”, Warszawa 1994. <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/korczak-senat-szalencow.pdf> [dostęp: 11.07.2022].
- Lasota W.: *Efekt Korczaka*. W: *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*. Red. M. Michalak. Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2018, s. 264–271.
- Mariański J.: *Nowa duchowość – alternatywa czy dopełnienie religijności? W: Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*. Red. M. Libiszowska-Żółtkowska, S. Grotowska. Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2010, s. 19–34.

- Mariański J.: *O nowej duchowości – próba opisu zjawiska*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2021, nr 12 (1), s. 40–68. <https://doi.org/10.18778/2450-4491.12.04>.
- Mariański J.: *Sekularyzacja a nowe formy religijności*. „Roczniki Nauk Społecznych” 2009, nr 37 (1), s. 33–68.
- Muszyński Z.: *O komunikowaniu się z Bogiem. Uwag kilka na marginesie pewnej książki i artykułu*. „Roczniki Filozoficzne” 2004, nr 2 (52), s. 295–304.
- Ostrowska U.: *Człowieczeństwo jako problem i wyzwanie edukacyjne*. „Roczniki Pedagogiczne” 2021, nr 2 (13), s. 7–32.
- Pasek Z.: *Od religijności ku duchowości. Przyczynek do przemian kultury współczesnej*. W: *Filozoficzne i kulturoznawcze rozważania o duchowości i komunikowaniu*. Red. I.S. Fiut. [Idee i myśliciele. T. 10]. Wydawnictwo AGH, Kraków 2008, s. 13–26.
- Pistiner de Cortiñas L.: *O rozwoju umysłu. Idee Biona i przekształcenia w psychoanalitycznej praktyce klinicznej*. Tłum. D. Golec. Oficyna Ingenium, Warszawa 2018.
- Socha P.: *Przemiana duchowa jako kluczowe pojęcie psychologii rozwoju człowieka*. „Psychologia Rozwojowa” 2014, nr 3 (19), s. 9–22.
- Socha P.: *Przemiana. W stronę teorii duchowości*. Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2014.
- Sperber D., Wilson D.: *Relevance: Communication and Cognition*. Harvard University Press, Cambridge 1986.
- Szczepański J.: *Sprawy ludzkie*. Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1980.
- Yalom I.D.: *Psychoterapia egzystencjalna*. Tłum. A. Tanalska-Dulęba. Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 2008.
- Yeomans F.E., Clarkin J.F., Kernberg O.F.: *Psychoterapia skoncentrowana na przeniesieniu w leczeniu zaburzeń osobowości borderline*. Tłum. M. Bazan. Polskie Towarzystwo Psychoterapii Psychodynamicznej, Kraków 2015.



Wojciech Lasota

University of Warsaw

<https://orcid.org/0000-0003-0321-6192>

The New Opportunities in Korczakian Documentary Research Love and Friendship among Pupils in the Orphans' Home*

Abstract: The main aim of this article is to show an example of the new opportunities in Korczakian research. They have arisen due to the development of digital history and recently donated or hitherto unused archival resources. The article also adopts the perspective of deepening the knowledge of those aspects of the Korczak research field that is not directly related to Janusz Korczak, his biography and pedagogy. I consider it important to explore the topics and biographies of people around Korczak, not only Stefania Wilczyńska, but also children, educators or staff. The more complete the picture of Korczak's universe, the better we will understand the multidirectional influences and connections between individuals and topics.

My ambition was also to introduce non-Polish-speaking researchers to Korczak source materials that are rarely translated from Polish. My preliminary research, based on almost unknown sources from the archives of Lohamei Ha'Getaot in Israel (Ghetto Fighters' House Archives), served as an example of how to take advantage of new opportunities. I adopted a microhistorical approach and analyzed personal documents, primarily letters of the pupils of the Orphans' Home from 1938/1939–1941. The content of the sources made it possible to look at love and friendship relationships among the teenagers in the Orphans' Home. I also discuss the topics of love and friendship in the pedagogical context of Janusz Korczak's approach.

Their intimate stories complement the knowledge of the history and functioning of the Orphans' Home that we get from Korczak's writings, Wilczyń-

* This work was supported by the University's Integrated Development Programme (ZIP), co-financed by the European Social Fund within the framework of Operational Programme Knowledge Education Development 2016–2020, action 3.5.

ska's texts and other documents. In turn, the intrapersonal and interpersonal skills that can be captured in the sources I examined allow us to assume that also in the aspect of love and friendship relations, we can capture the positive impact of the Orphans' Home on its pupils.

Keywords: Chaja (Helenka) Lewi, Janusz Korczak, Stefania Wilczyńska, Orphans' Home, microhistory, Ghetto Fighters' House Archive

Introduction

The main aim of this article is to show some new opportunities in the Korczakian, historically-oriented, documentary research. There are many unexplored areas, particularly connected with archival sources and topics concerned not strictly with Korczak and his biography but with issues and people who surrounded him. Even though there already have been great publications written from that perspective,¹ a lot of research still remains undone in that area.

I can see two main reasons due to which I perceive these opportunities as new:

First of all, the rapid development of digital history allows much faster and easier access to, searching and ordering sources than it was ever possible.

Secondly, the fact that many important Korczakian collections, including Chaja (Helenka) Lewi's, have been donated no earlier than during the last two decades.

This article is based on my research in the Ghetto Fighters' House Archives (GFHA) in Israel, which I carried out in September 2022. I had

¹ See e.g. I. Merżan: *Dzieci – miłość moja, duma moja, troska moja* [Children – My Love, My Pride, My Concern]. Ed. M. Ciesielska, O. Kierczyńska. Ezop, Warszawa 2002; S. Wilczyńska: *Słowo do dzieci i wychowawców* [A Word to Children and Educators]. Eds. M. Ciesielska, B. Puszkin. Muzeum Historyczne m. st. Warszawy, Warszawa 2004; M. Falska: *Nasz Dom: zrozumieć, porozumieć się, poznać* [Our Home: To Understand, to Communicate, to Know]. Vol. 1. Eds. M. Ciesielska, B. Puszkin. Muzeum Historyczne m. st. Warszawy, Warszawa 2007; M. Falska: *Nasz Dom...*, Vol. 2. Eds. M. Ciesielska, B. Puszkin. Muzeum Historyczne m. st. Warszawy, Warszawa 2009; J. Goldszmit: *O prawo do szacunku* [For the Right to Respect]. Eds. B. Wojnowska, M. Sęczek. Instytut Badań Literackich, Warszawa 2017; A. Landau-Czajka: *Wielki „Mały Przegląd”: społeczeństwo i życie codzienne w II Rzeczypospolitej w oczach korespondentów „Małego Przeglądu”* [The Great Little Review: Society and Daily Life in the Second Polish Republic as Seen by the Correspondents of the Little Review]. Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 2018.; A. Witkowska-Krych: *Mniej strachu: ostatnie chwile z Januszem Korczakiem* [Less Fear: The Last Moments With Janusz Korczak]. Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2019.

got a grant from the Integrated Development Programme of the University of Warsaw for research connected with my PhD thesis about the so-called Bursa in the Orphans' Home (hereinafter: OH).² During my visit, I achieved my goal and realized how many sources regarding Korczakian research remain unknown or unused.

I perused almost the whole available collection of GFHA related to Korczakian issues. Before I visited Israel, I had known all the appropriate records from an accessible online catalogue of GFHA. During my visit, I also researched sources that are non-accessible online, digitalized and non-digitalized, including ones that are not even described in the GFHA catalogue.

The article consists of three main parts:

Firstly, I discuss the letters sent to a former pupil of the OH, Chaja (Helenka) Lewi, between 1938/1939 and 1941. The letters are part of a unique collection from GFHA.³ Seemingly small, the collection consists of many categories of documents (including photos) and much information. In this article, I am focused on the experiences of love and friendship, expressed in the letters.

Secondly, I put the discussed material in the pedagogical context of love and friendship in Korczak's approach as well as in the daily routine of the OH.

The third part is conclusions, where I order my reflections about the experiences of Chaja (Helenka) Lewi and her colleagues, and discuss the great potential inherent in unknown and/or unused Korczakian documents preserved in GFHA and other archives.

From a methodological point of view, I take a microhistorical perspective, understood in two important aspects. Firstly, "as the history of a unique event or circumscribed community."⁴ And secondly, to stress that "people who lived in the past are not merely puppets on the hands of great underlying forces of history, but they are regarded as active individuals, conscious actors."⁵

² About the Bursa see e.g. B. J. Lifton: *The King of Children: A Biography of Janusz Korczak*. Farrar, Straus and Giroux, New York 1988, pp. 139-148.; I. Merżan: *Aby nie uległo zapomnieniu*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1987, pp. 67-107.

³ [Collection of Chaja (Helenka) Lewi] [online], (1938?-1941). Catalogue No. 037997. Ghetto Fighters' House Archives (GFHA). <https://shorturl.at/bmKV9> [access: 20.01.2023].

⁴ M. Maclean, C. Harvey, S. Clegg: "Conceptualizing Historical Organization Studies." *The Academy of Management Review*, 2016, vol. 41, no. 4, p. 623.

⁵ S. G. Magnússon, I. M. Szijártó: *What is microhistory? Theory and practice*. Routledge, London 2013, p. 5.

Regarding the analysis of letters, my general approach is very close to the one described by Marta Ferenc:

[...] the analysis of letters – personal documents produced to maintain contact and nurture ties with loved ones – provides an opportunity to get closer to the experience of people whose fates usually escape the eyes of historians and makes it possible to reconstruct how they interpreted current events.⁶

The collection of Chaja (Helenka) Lewi (1924–2007)

Chaja Lewi was born on 7 July 1924 in Otwock near Warsaw, Poland and passed away in 2007 in Buenos Aires, Argentina. Her brother Ruben was born on 10 March 1929; a few days later their mother died. Their father Szmul decided to place them in an orphanage. The earliest sources concerning to Chaja's (Helenka's) stay in the OH are from 1934. Szmul and his older son Huna immigrated to Argentina in the early 1930s. Chaja (Helenka) and Ruben joined them in March of 1939.⁷

The collection amounts to twenty PDF files in Polish and Yiddish, a total of 298 pages of scans, all of which are accessible in and downloadable from the GFHA online catalogue. Almost all the files are connected strictly with life in OH. Ruben Lewi, younger brother of Chaja (Helenka) Lewi, donated the collection to GFHA in 2016. It has been never presented in Korczakian literature as an independent topic of research.⁸

⁶ M. Ferenc: „Každy pyta, co z nami będzie”: mieszkańcy getta warszawskiego wobec wiadomości o wojnie i Zagładzie [“Everyone is Asking What Will Become of Us”: The Residents of the Warsaw Ghetto in the Face of News of the War and the Holocaust]. Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 2021, p. 261. Unless otherwise indicated translations are my own.

⁷ See biographical information about Chaja (Helenka) Lewi in the description of the [Collection of Chaja (Helenka) Lewi]...

⁸ There are references to individual documents from that collection, see e.g. J. Korczak: *Pisma czasu wojny: (1939–1942)* [Wartime Writings: (1939–1942)]. Vol. 15. Eds. H. Kirchner, B. Dziadkiewicz, J. Leociak, M. Ciesielska, A. M. Czernow. Instytut Badań Literackich i Muzeum Warszawy, Warszawa 2021, p. 601; M. Kicińska, M. Dziedzic: *Teraz '43: losy*. [Now '43: Fates.]. Wielka Litera, Warszawa 2018, pp. 168–171, the collection is described also on the blog of Roman Wróblewski, see <https://jimbaotoday.blogspot.com/search?q=Lewi> [access: 10.02.2023].

Beyond letters, the collection contains other unique sources, for instance, the set of 27 so-called Commemorative Postcards⁹ (most likely the second biggest set preserved in the world¹⁰), two albums with entries of colleagues from the OH¹¹ and the annual certificates (1933/34 and 1934/35) of Yiddish language classes in the OH.¹²

It is also worth mentioning that in the GFHA online catalogue, one can also find some photographs of Chaja (Helenka)¹³ and the Lewi family¹⁴ which are not parts of the discussed collection.

The collection requires careful elaboration. I did only the preliminary study for the needs of this article. In a separate preprint paper I reconstructed the chronological sequence of the letters because some of them were misordered in the collection, hoping to make future use of that material easier.¹⁵

Chaja or/and Helenka Lewi?

Chaja was her Jewish, original name, we can see it in official documents such as school certificates¹⁶ or her passport.¹⁷ Helenka is a Polish diminutive version of Helena that was given to Chaja in the OH as a nickname. It was a very popular practice there, many children and adults used names like these.¹⁸

From that point, I will use only the name Helenka because that was the only name she was known by in the OH, which is the main context of my consideration.

⁹ See [Collection of Chaja (Helenka) Lewi]..., 037997-1.1.-1.4. There are mentioned 28 postcards in the description on GFHA catalogue but there are in fact 27 postcards in the collection.

¹⁰ See O. Medvedeva-Nathoo: *Oby im życie łatwiejsze było... / May their lot be lighter...* Trans. R. Reisner. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2012, p. 206.

¹¹ See [Collection of Chaja (Helenka) Lewi]..., 037997-4.1.-4.2.

¹² Ibidem, 037997-3.4., pp. 12-13.

¹³ See e.g. GFHA Catalogue No.: 143, 65073, 65074, 65075, 65081.

¹⁴ See e.g. GFHA Catalogue No.: 65072, 65076, 65077, 65080.

¹⁵ See W. Lasota: "The Letters to Chaja (Helenka) Lewi From the Orphans' Home. A Proposal of the Chronological Sequence." ResearchGate. Preprint. DOI: 10.13140/RG.2.2.12800.20481

¹⁶ [Collection of Chaja (Helenka) Lewi]..., 037997-3.3., pp. 9-15, 037997-3.4., pp. 1-11.

¹⁷ Ibidem, 037997-3.2., p. 3.

¹⁸ See e.g. I. Zyngman [Stasiek]: *Dzieci doktora Korczaka* [Dr. Korczak's Children]. Nasza Księgarnia, Warszawa 1989, pp. 101-104.

The love and friendship among pupils in the Orphans' Home in the letters to Helenka Lewi

The letters to Helenka Lewi offer us a unique insight into experiences of love and friendship as a very important dimension of the reality of the OH. That dimension was not so easily available even for Janusz Korczak, Stefania Wilczyńska and educators. Of course, they were aware of many feelings among pupils but it seems improbable that they read their letters.

The main topics of almost all letters to Helenka are love and/or friendship. All the other topics: life in the OH, school, plans, holidays, even war – was a kind of background to her correspondence. Girls exchanged the letters with Helenka because they liked her or – as was the case with Irka Waffel – loved her as a friend. The boys wrote to her because they loved her, which also made them somewhat rivals to one another.

The love

From the preserved letters we know of two boys from OH who competed for Helenka's love: Josef (probably Goldfarb¹⁹) and Chaim Kierszenberg. We know of four letters from Josef, written between March and July 1939. In March, about three weeks after Helenka's departure, he wrote to her:

In my free time, even while in class, I compose letters to you, but such that I would never send you any. Maybe someday. [...] I could write to you so much, but I am still ashamed.

[W wolnych chwilach nawet na lekcjach układam listy do ciebie, ale takie, że nigdy bym ci nie przysłał żadnego. Może kiedyś. [...] mógłbym Ci tyle napisać, ale jeszcze się wstydzę.²⁰]

In an undated letter, most likely from April,²¹ Josef felt insecure:

¹⁹ There are no surnames in his letters but the handwriting seems to be identical with Józef Goldfarb's, who wrote the entry in Helenka's album on 27.09.35, see [Collection of Chaja (Helenka) Lewi]..., 037997-4.1., p. 4.

²⁰ Ibidem, 037997-2.1., p. 4. In quotations in Polish, I retain the spelling of the original. In translations, I render it only if it does not interfere with understanding the sense of the statements.

²¹ See W. Lasota: "The Letters to Chaja (Helenka) Lewi From the Orphans' Home...", description of the letter 8, p. 2.

I received your letter, but it made me happy only so much. While I await the letter impatiently, you write that only after having been for two weeks already in Buenos Aires you wrote the letter.

[Dostałem Twój list, ale nie tak znowu bardzo się ucieszyłem. Ja czekam z niecierpliwością na list, a Ty tymczasem piszesz, że napisałaś list dopiero po dwóch tygodniach przebytych już w Buenos Aires.²²]

But when Helenka sent him a photograph of her that he had asked for, Josef became bolder. In his letter in May, he was much more open, despite his suspicions about Chaim Kierszenberg as his potential rival.

I would very much like to write to you about my feelings towards you, but I don't have the audacity, probably like yourself. In time maybe I will get it, in my next letter maybe. One thing I would just like to tell you is that I love you more every day and that I don't think I will ever stop loving you. [...] I don't understand why Chaim is so angry with me [...] I turn to you with this matter because though I don't know yet, I'm starting to surmise.

[Bardzo chciałbym Ci napisać o moich uczuciach w stosunku do Ciebie, ale nie mam śmiałości, chyba tak jak ty. Z czasem może się zdobędę, w następnym liście może. Jedno chciałbym Ci tylko powiedzieć, że z każdym dniem kocham Cię bardziej i, że chyba nigdy nie przestanę Cię kochać. [...] Nie rozumiem, dlaczego Chaim jest na mnie taki zły [...] Zwracam się do Ciebie z tym bo chociaż nie wiem jeszcze, ale zacynam się domyślać.²³]

Josef's conjectures were consistent with the truth. We know of only two letters of Chaim Kierszenberg to Helenka, from March and May of 1939, but the message of both is very clear:

I love no one like you, even my mother I hate her.

[...] I was angry with Josef. And you did not know that I love you so much [...]?

[Nikogo nie kocham tak jak Ciebie, nawet matkę nienawidzę jej.²⁴]

²² [Collection of Chaja (Helenka) Lewi]..., 037997-2.5., p. 3.

²³ Ibidem, 037997-2.2., p. 7.

²⁴ Ibidem, 037997-2.1., pp. 12-13.

[...] byłem zły na Josefa. A tyś nie wiedziała że Ciebie tak kocham [...]?²⁵]

The tone of Chaim's letters is significantly different from Josef's:

And I didn't know, I wasn't sure if you loved me (did you? or did you not? Whom more, me or Josef? Why?)

[I nie wiedziałem, nie byłem pewien czy Ty mnie kochasz (kochasz? czy nie? Kogo więcej, mnie czy Josefa? Dlaczego?)²⁶]

We do not know Helenka's answers to Chaim and Josef but we can assume that she chose Josef and she expressed it to him. In Josef's final letter, from the beginning of July, he did not even utter a word about Chaim but instead wrote openly and freely about his feelings:

I love you as only a boy of 15 or 16 years old can love, t.[hat] i.[s], a boy who has never loved before. [...] Josef who will always love you.

[Kocham Cię tak jak tylko może kochać chłopiec 15, albo 16 letni t[o].z[naczy]. chłopiec, który jeszcze nigdy nie kochał. [...] Josef który Cię zawsze będzie kochał.²⁷]

On the first page of that letter we can see stains looking like tears that smeared the ink. That is the last piece of information about Helenka's romantic relationships.

The friendship

We have ten letters from Helenka's friends: one from Renia Abramson, one from Sara Biderman, three letters from Guta Rosenfeld, and five from Irka Waffel. These girls expressed their feelings towards Helenka very clearly. We can easily put them on the kind of emotional continuum, from reserved Guta Rosenfeld, through Renia and Sara, who declared their deeper affection, to her best friend Irka Waffel.

Guta Rosenfeld had left Poland while Helenka still was in the OH. She used in two of three of her letters to Helenka the same opening lines: "My dear peer" It seems to reflect their relationship in an adequate

²⁵ Ibidem, 037997-2.3., p. 10.

²⁶ Ibidem, p. 11.

²⁷ Ibidem, pp. 3-4.

way. She left the OH²⁸ and in letters described her travel to her father in Paris, France, focusing primarily on facts, behaviours, and descriptions of the surrounding reality. The only emotive parts are connected with Abram, probably Guta's love from the OH:

Helenka, I would like to write a letter to Abram with a few words, but I know they will laugh[clipped]

[Helenko, chciałabym napisać list do Abrama kilka słów, ale wiem, że będą się śmia [urwane]²⁹]

I ask you to tell Abram not to show the letter to anyone. [...] I do not write anything on the envelope to Abram but you will know for yourself.

[Proszę żebyś powiedziała Abramowi, żeby nikomu nie pokazał listu. [...] Niepiszę na kopercie do Abrama nic ale ty będziesz wiedziała sama.³⁰]

Renia Abramson had also left the OH and stayed in Warsaw afterwards. She felt much closer to Helenka. One reason for it was that she was a friend of Josef and the second reason she described as follows:

You know, we were never such good friends after all, but that day when we went to cinema together brought me so close to you.

[Wiesz my przecież nigdy nie byliśmy takimi dobrymi koleżankami ale ten dzień gdy szliśmy razem do kina tak mnie zbliżył do ciebie.³¹]

Sara Biderman and Helenka had a shared passion: theatre. Helenka was a member of the so-called Circle for Useful Entertainment [Polish *Koło Pożytecznych Rozrywek*], a very important institution in the OH, with a long tradition. As a member, she was an amateur actress and director of theatrical plays in the OH. In Helenka's album (scrapbook), many people referred to her role as "grandma."³² In another source,

²⁸ See W. Lasota: "The Letters to Chaja (Helenka) Lewi From the Orphans' Home...," information about letter 1, p. 2.

²⁹ [Collection of Chaja (Helenka) Lewi]..., 037997-2.4., p. 12.

³⁰ Ibidem, p. 7.

³¹ Ibidem, 037997-2.1., p. 14

³² See Ibidem, 037997-4.1., pp. 9, 11, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 26.

a photo album dated 23.02.39, which Helenka was gifted before her departure, we read:

To the longtime director of performances and our treasurer as a keepsake before her leaving for Argentina. C.U.E. [K.P.R.] Board.

[Długoletniej reżyserce przedstawień i skarbniczce na pamiątkę przed wyjazdem do Argentyny. Zarząd K.P.R.³³]

Beneath the entry are ten signatures, among them Sara Biderman's and Irka Waffel's.

That thespian context is reflected in Sara's letter. She described to Helenka in detail the play which was performed after Helenka's departure and Sara was probably a stage director of that play. The shared experience brought the girls closer together:

But this stage fright, because it is the worst, now I understand you perfectly. I had fear as an artist, (because I played solo) I did very well [...]. Now in this area, we both understand each other.

[Ale ten strach przed przedstawieniem bo jest najgorszy teraz ja Cię doskonale rozumiem. Ja miałam stracha jako artystka, (bo grałam solo) b. dobrze mi poszło [...]. Teraz w tej dziedzinie to obie się rozumiemy.³⁴]

But the deepest and strongest friendship was between Helenka and Irka Waffel. In her letters, Irka expressed her love, sorrow, and feeling of loneliness in a highly emotional way and she hoped they will remain friends forever and one day they will meet.

14.03.39

I cried terribly as the train moved and realized that I was leaving you for so long and maybe "God forbid" forever.

[Strasznie płakałam jak ruszył pociąg i zdałam sobie sprawę z tego że Ciebie na tak długo opuszczam a może „Nie daj Boże” na zawsze.³⁵]

³³ [Album of Chaja (Helenka) Lewi] [online], (1939). Catalogue No. 143. Ghetto Fighters' House Archives. <https://shorturl.at/gABNO> [access: 20.01.2023].

³⁴ [Collection of Chaja (Helenka) Lewi]..., 037997-2.2., p. 4.

³⁵ Ibidem, 037997-2.1., p. 6.

10.05.39

Now I just felt [...] that the second closest person after my parents, and maybe even sometimes in the closest person period, is a friend just like you and I to each other. [...] I also vowed to myself that we must get together.

[Teraz dopiero odczułam [...], że drugą najbliższą osobą po rodzicach, a może nawet i nieraz w pierwszym rzędzie najbliższą jest przyjaciółka tak jak ty i Ja nawzajem.³⁶ [...] Ja również sobie przyrzekłam że musimy się razem spotkać.³⁷]

2.07.39

When I read in your letter that there is a possibility for us to see each other again, I started laughing and crying alternately. When I sometimes hear someone say: "Helenka is happy with her father now" [...] I immediately go away. Well, because how can someone and a complete stranger feel the same as our two hearts feel. [...] we know our common goal and common aspirations.

[Kiedy przeczytałam w Twym liście że jest możliwość żebyśmy się jeszcze zobaczyły to zaczęłam się śmiać i płakać na przemian. Kiedy słyszę nieraz że ktoś mówi: „Helenka jest teraz szczęśliwa u swego ojca” [...] od razu odchodzę. No bo skąd może ktoś i to zupełnie obcy czuć to samo co czują nasze dwa serca. [...] my znamy nasz wspólny cel i wspólne dążenia.³⁸]

Irka began her letter dated September 1939 not with the information about the outbreak of war but from an apology for not writing Helenka back immediately after receiving her letter. She described in detail the first weeks of war: fear, fire, and famine, but also the effective organization of the OH. At the end she wrote:

Dear Helenka how are you, write to me everything exactly about your plans. Write back immediately. Loving you Irka W.

[Kochana Helenko jak u ciebie, napisz mi wszystko dokładnie o twoich zamiarach. Odpisz natychmiast. Kochająca cię Irka W.³⁹]

³⁶ Ibidem, 037997-2.2., p. 10.

³⁷ Ibidem, p. 12.

³⁸ Ibidem, p. 14.

³⁹ Ibidem, 037997-2.4., p. 1.

In her last letter, from July of 1941, Irka wrote:

It's been two years already since we stopped writing to each other. [...] I don't know if you received my letter that I sent to you in October [...] [1939]. In any case, I did not receive a reply from you. [...] You can be sure that I will not forget about you. [...] Why don't you write to us. Have you already completely forgotten about us and nothing interests you? Helenka, if you don't care about my letter, then forgive me for scribbling so much to you. However, Helenka, I think you will be happy with this letter, just for the thought that I have not forgotten about you even in these times.

[Już dwa lata mija jak przestałyśmy do siebie pisywać. [...] Nie wiem, czyś otrzymała mój list, który wysłałam do Ciebie w październiku [...] [1939 r.]. W każdym razie nie otrzymałam od Ciebie odpowiedzi. [...] Możesz być pewna, że o Tobie nie zapomnę. [...] Dlaczego do nas nie piszesz. Czyś już zupełnie o nas zapomniałaś i nic Cię nie interesuje? Helenko, jeżeli Cię mój list nie obchodzi, to wybacz, że Ci tyle nabazgrałam. Helenko, myślę jednak, że ucieszy Cię ten list, na samą myśl, że o Tobie nawet w tych czasach nie zapomniałam.⁴⁰]

Her anxiety and suspicions are also featured in many letters from the Warsaw Ghetto.⁴¹

The last two letters from Irka, dated 23.09.39 and 14.07.41, are very rare sources in Korczakian literature.⁴² These are also highly moving testimonies, not only of the time of war and Holocaust but also of the friendship which was maintained to its tragic end.

The authors of the letters in the reality of the Orphans' Home

Love, friendship and many other experiences of the letters' authors were embedded in the environment of the OH and that is the appropriate context for understanding them. The way of establishing and developing the relationships, including love and friendship, was con-

⁴⁰ Ibidem, 037997-2.5., pp. 5-6.

⁴¹ See M. Ferenc: „Každy pyta, co z nami będzie”..., p. 266

⁴² See M. Ciesielska: „Dużo trudu i dużo piękna w życiu internatu: z Domu Sierot Janusza Korczaka” [“A Lot of Hardship and a Lot of Beauty in Boarding School Life”: From the Janusz Korczak Orphans' Home]. *Zagłada Żydów. Studia i Materiały*, 2012, no. 8, p. 293.

nected with many activities and methods in the OH which gave children opportunities to fulfil their passions and strengthen their skills.

Regarding love, we know something which was confidential, present probably only in the letters. Therefore, there are no traces of romantic love in preserved official or semi-official documents of the OH (e.g. in Helenka's albums). Hence we are restricted to guesswork and circumstantial evidence, however, to carry out in such a manner is hardly novel in the microhistorical approach.⁴³

What do we know for certain or almost for certain?

Josef mentioned that the love he felt for Helenka was his first. Chaim described an attraction between Helenka and Josef before she left the OH.⁴⁴ We can assume it was her first love, too. Thus, it was a significant and important challenge for them to cope with. As we know, many children in the OH were well-prepared to look for solutions and achieve their goals.

Let us look at Helenka's Commemorative Postcards. She probably was a very hardworking person (she completed 4,000 so-called work units),⁴⁵ smart (excellent in Yiddish,⁴⁶ good at school,⁴⁷ spent a year in the office of the OH⁴⁸), with impressively strong will (12 postcards "For Early Rising"). We know already about her theatrical successes. It seems she was for sure well-prepared for dilemmas and difficulties connected also with her first love.

We know less about Josef. He enjoyed reading⁴⁹ and probably playing volleyball,⁵⁰ he was engrossed by *Hamlet* and tried to understand it.⁵¹ He had ideas to gather money for the journey to Helenka to Argentina.⁵² He had allies who supported him in his love: Renia spoke with him for long hours⁵³ and Irka passed him the letters from Helenka.⁵⁴

⁴³ See C. Ginzburg: "Clues: Roots of an Evidential Paradigm Clues." In: *Clues, Myths, and the Historical Method*. Trans. J. Tedeschi, A. C. Tedeschi. JHU Press, Baltimore 2013, pp. 96-125; S. G. Magnússon, I. M. Szijártó: *What is microhistory?...*, pp. 21-22.

⁴⁴ See [Collection of Chaja (Helenka) Lewi]..., 037997-2.3., p. 10.

⁴⁵ See *ibidem*, 037997-1.1 - 1.4.

⁴⁶ See *ibidem*, 037997-3.4., pp. 12-13.

⁴⁷ See *Ibidem*, 037997-1.3., p. 13.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 11.

⁴⁹ *Ibidem*, 037997-2.5., p. 4.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² *Ibidem*, 037997-2.1., p. 7.

⁵³ *Ibidem*, p. 13.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 6.

The significant part of life in the OH was summer camp called Little Rose in the village Gocławek near Warsaw (now it is a part of Warsaw). Children from the OH spent there all summer holidays, having much fun and making friends. For children, Gocławek was synonymous with carefree and holiday relaxation.

But Josef wrote that even there he could not forget about his love towards Helenka. The message seems to be clear: nothing was more important than that love.

2.07.1939

I love you so much that *even though Gocławek* [emphasis mine – W.L.], I don't stop thinking about you for a moment. It occurs to me that if you were even with us in Gocławek I would tell you what I am writing now.

[Kocham Cię tak, że chociaż Gocławek, na chwilę nie przestaję myśleć o tobie. Zdaje mi się, że gdybyś nawet była z nami w Gocławku powiedziałbym Ci to co teraz piszę.⁵⁵]

Hermetic knowledge was needed as well as many shared experiences in order to understand how happy one can be in Gocławek and how strong a love was when it was “stronger than Gocławek.”

Based his letters, we may conclude that Josef was patient and slowly letting Helenka know about his feelings until he was sure he could express them openly. He communicated with Helenka frequently, they exchanged thoughts and feelings, questions and answers; they explained the meanings of symbols (e.g. Helenka gave Josef a medallion⁵⁶) and behaviours (letters from Helenka to Chaim⁵⁷). They were coping with their love successfully, as we can assume. And it seems that Irka Waffel and Helenka Lewi were coping with their friendship the same way. From the initial sorrow resulting from Helenka's emigration, Irka was going to quickly look for possible solutions. She considered moving to Argentina but she had no one there.⁵⁸ She clearly declared she wanted to stay in Poland⁵⁹ but looking for a way to meet with Helenka, Irka would be happy even if Polish Jews will be expelled to America (!):

⁵⁵ Ibidem, 037997-2.3., p. 4.

⁵⁶ Ibidem, 037997-2.1., p. 11.

⁵⁷ Ibidem, 037997-2.2., p. 7.

⁵⁸ Ibidem, 037997-2.1., p. 6.

⁵⁹ Ibidem, 037997-2.2., p. 12.

I want it to be that the Jews were sent to America from Poland.

[Chcę żeby już bodaj było tak żeby Żydów wysłano do Ameryki z Polski.⁶⁰]

Helenka was also looking for opportunities for a reunion. She probably proposed she will come back to Poland with her family, the very prospect of which made Irka happy.⁶¹

We know nothing about institutional support of love relationships in the OH (it is even hard to imagine solutions like these) but we know the other positive bindings, including friendship, were supported in the OH, which could make Irka's and Helenka's attempts easier. Irka wrote:

(Mrs. Madzia⁶² seems to be about to submit for a postcard for us for our friendship)

[(P. Madzia ma zdaje się zamiar złożyć dla nas o pocztówkę za przyjaźń)].⁶³

Friendship was not only a private relationship in the OH. It was also a part of public sphere of life, which was noticed in the OH and considered worthy of support and commemoration.

When the Second World War broke out Irka wanted to maintain their relationship, as we saw previously in her letter from September 1939.

She could not express it openly so we can only imagine what might have been the reasons why Irka did not write to Helenka between October 1939 and July 1941. As for so many people in the Warsaw Ghetto,⁶⁴ relationships with people outside of it were the sources of consolation and solace. Therefore, while forced to remain on the inside, Irka was focused on her relationship with Helenka. In Irka's last two letters, there is nothing about a reunion with Helenka, she was not trying to find a way to meet anymore. We will probably never know if they were aware they became separated forever.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Ibidem, p. 14.

⁶² "Mrs. Madzia" is Matylda Temkin (1903–1971), who directed the OH between 1938 and 1939, see e.g. Korczak: *Pisma czasu wojny...*, pp. 512–515.

⁶³ [Collection of Chaja (Helenka) Lewi]..., 037997-2.2., p. 9.

⁶⁴ See Ferenc: „Każdy pyta, co z nami będzie”..., p. 262

Love and friendship in the pedagogical context of Janusz Korczak's approach

I treat Korczak's pedagogical approach as the most relevant pedagogical context to understanding the issues I have already discussed. In particular, I shall discuss three groups of sources, which communicate Korczak's pedagogical approach: his selected works of fiction and pedagogical books, as well as primary sources from the OH.

Korczak's fiction

Themes of love and friendship among children and adolescents play a crucial role in the many books of fiction by Korczak but they are never the main topic in them.

The message of *Sława* (Fame, 1912) is the importance of dreaming. A group of poor children establish the "Society of The Knights of Honour" because they want to self-improve themselves. Their dreams about the future are painfully limited by their possibilities but they fulfill their dreams to some extent. It is possible thanks to their friendship and experiences in their "Society."

The role of friendship is much more complicated in the most popular of Korczak's books, *King Matt the First* and its continuation *Little King Matty... and the Desert Island*.⁶⁵

In the first part, at the beginning of the story, Matt has only one soulmate, Felek, a friend of the young king. Felek becomes the guide in the cruel world of life beyond the royal palace, including war. But finally, Felek misuses the formerly strong relationship with King Matt, which is one of the causes of the collapse of the state and, in the second part of dylogy, the death of Matt.

But friendship plays also a more positive role in King Matt's world. The young king owes so much to his friends. "Sad king" shows him democracy and inspires Matt to implement it in his country. The African king Bum-Drum helps Matt to finance his ideas of political transformation. Bum-Drum's daughter, Klu-Klu, is a model of loyalty and devotion as a friend.

Love plays a fundamental role in, among others, *Spowiedź motyla* (Confessions of a Butterfly, 1914), and *When I Am Little Again* (Polish *Kiedy znów będę mały*, 1925).

The main character of *Spowiedź motyla*, an adolescent boy, fights with love, trying to find a balance between happiness, sorrow, excitement,

⁶⁵ See J. Korczak: *King Matt the First*. Trans. R. Lourie. Vintage Books, London 2005; and J. Korczak: *Little King Matty... and the Desert Island*. Trans. A. Czasak. Joanna Pinewood Enterprises, London 1990.

and helplessness. He is suspended between love and hatred towards girls, parents, knowledge, and the whole world.

The main character and narrator of the book *When I Am Little Again* has a double identity. He is a teacher, an adult who missed his childhood. However, when his dreams are fulfilled magically, he becomes a boy, a student in a primary school. Korczak describes this world from two perspectives at the same time: from a cognitive perspective as an adult and from an emotional perspective as a child. And, however, the character remembers his adult experiences, he is helpless when he is falling in love with Mary; he loves her as a child. And that love becomes the main reason for his final breakdown when he does not want to be a child. To be more precise, the reason was not the love itself but rather the brutal way of treating it by adults and other children.

And these reflections will serve me as a connection between Korczak's fictional and pedagogical works.

We read in *When I Am Little Again*:

I'm in love with Mary.⁶⁶ [...]

If I weren't a grownup already once before, maybe I wouldn't even have known. But now I know that children love too, only they don't know what it is called. And maybe even they're ashamed to admit it. [...] Because grownups make fun of love very easily. And it is here precisely where you see how indelicate they are.⁶⁷

[...] I bring Mary's post-card to school in order to show it to Mundek.

But Wisniewski tore it out of my hand. [...] He waves his hand in the air and shouts:

"[...] A letter from his girl friend."

I tear it out of his hand and crumple it and tear it into pieces.⁶⁸

Five years earlier Korczak wrote something similar in one of his most influential pedagogical books:

⁶⁶ J. Korczak: *When I Am Little Again; and, The Child's Right to Respect*. Trans. E.R. Kulawiec. University Press of America, Lanham-New York-London 1992, p. 125

⁶⁷ Ibidem, p. 126.

⁶⁸ Ibidem, p. 155.

Adolescent love is nothing new. Some love even while they're children, others sneer at love as children.

“She’s your girlfriend; has she shown it to you?”

And the boy, wanting to prove that he doesn’t have a girlfriend, sticks his foot out in front of her on purpose or pulls hard at her braid.⁶⁹

Korczak’s pedagogical works

Topics of love and friendship, however important, are present in the pedagogical legacy of Janusz Korczak in an indirect way. In his strictly pedagogical works, Korczak rather mentions adolescent love and friendship than writes about them at length. It seems to be a kind of strategy of concealing the topics in question. Sometimes he wrote about love to show difficulties connected to an adolescent’s life, which was visible in the foregoing quotations. At other times he discussed adolescent love as a particular case of the topic of feelings. In a children’s book *Prawidła życia* (The Rules of Life, 1930) we have a separate chapter “Myśli-Uczucia” (Thoughts-Feelings) and love is only one of them:

What is love? Does one always love only for something, or does one always love those one should love and as much as one should? Is the feeling steady, or at times intensifies, and at other times wanes? What are gratitude and respect? What is the difference between liking very much and loving? How do you know whom one loves more? [...] I once asked a boy how he knew that he liked one girl more than the others. He replied:

“Because in the past I used to talk to her like everyone else, and suddenly I started to be ashamed of her.”

[Czym jest miłość? Czy kocha się zawsze tylko za coś, czy zawsze się kocha tych i tyle, ile się powinno? Czy jednakowo, czy raz więcej, raz mniej? Czym jest wdzięczność i szacunek? Jaka jest różnica między: bardzo lubić i kochać? Jak wiedzieć, kogo się więcej kocha? [...] Raz pytałem się chłopca, po czym poznał, że jedną dziewczynkę lubi więcej niż inne.

Odpowiedział:

⁶⁹ J. Korczak: *How to Love a Child: and Other Selected Works*. Vol. 1. Trans. B. Paloff, D. Borchardt, S. G. Bye. Ed. A. M. Czernow. Vallentine-Mitchell, London-Chicago, IL 2018, p. 92.

— Bo dawniej rozmawiałem z nią jak ze wszystkimi, a nagle zacząłem się jej wstydzić.^{70]}

We do not find love or friendship as separate topics even in Korczak's book *How to Love a Child. The Orphanage. Summer Camp. The Orphans' Home*.⁷¹ The book was a direct effect of his experiences as an educator of Jewish children.

Love was mentioned there as an explanation for the weird behaviour:

Do you know why the boy wanted to wear a cape on a hot day? Because he has an ugly patch on the knee of his pants, and the girl he loves will be in the park...⁷²

Children confessed their love to people who were their tutors but it was only one of many topics in their relationship. Korczak quoted a part of a written conversation between a nine-years-old boy and a girl, his twelve-years-old tutor:

[...] When I return from my travels, I'll get married. Please advise me about whether I should marry Dora, Hela, or Mania [...]. The tutor's note: "Dora said that you're a brat, Mania doesn't give her consent, and Hela laughed."

But I wasn't asking you to ask them, I only wrote which one I love. Now I'm worried and am embarrassed [...].⁷³

Pedagogical praxis in the Orphans' Home

My presentation on the topics of love and friendship in the pedagogical praxis of the OH is only a quick glance at topics which are awaiting more extensive research.

⁷⁰ J. Korczak: *Prawidła życia* [The Rules of Life]. Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie, Warszawa 1930 [i.e. 1929], pp. 84–85. That is a part of the whole chapter titled "Myśli-Uczucia" [Thoughts-Feelings], pp. 78–87. That chapter is absent from the translation in: J. Korczak: *How to Love a Child and Other Selected Works*. Vol. 2. Trans. S. G. Bye et al. Ed. A. M. Czernow. Vallentine-Mitchell, London–Chicago, IL 2018.

⁷¹ See Korczak: *How to Love a Child: and Other Selected Works*. Vol. 1..., pp. 102–247.

⁷² Ibidem, p. 123.

⁷³ Ibidem, p. 204.

Love and friendship had different positions in the pedagogical praxis of the OH.

Friendship was a border area between the private and public life of individuals. It was perceived as a valuable part of children's biographies as well as children's social world in the OH. Friendship had been seen, observed, and appreciated. There were some mechanisms which helped to establish and improve relationships between friends.

We can find the term "friend" even among the regulations of the Court of Peers, one of the essential institutions of the OH:

§94. The court takes under advisement a friend's (brother's, sister's) fervent appeal and forgives A.⁷⁴

Friendship was a kind of substitute for family bonds, for instance, in the institution of "honourable mentoring."

The process of preparing the older children to look after their juniors had a strong grounding. The "educators" kept an "education diary" in which they would write their thoughts about their younger charges.

Amongst the older pupils looking after the little ones (usually this lasted three months) a group of former juniors made up a group called the "tribe" or "family" at the Home.⁷⁵

These "tribes" or "families" were given Commemorative Postcards for their special relationships. On that postcard was a group photo of all members.⁷⁶ This tradition was an effective tool which made these quasi-family bonds very significant and desired. The same function we can find in a special Commemorative Postcard for friendship between two persons, as we know directly from Irka Waffel.⁷⁷ The right to Commemorative Postcards was given by the Children's Parliament,⁷⁸ one of the crucial institutions in the OH.

As opposed to friendship, love was evidently a part of the private not public life of individuals. Of course, love affected some dimensions of

⁷⁴ Ibidem, p. 217.

⁷⁵ Medvedeva-Nathoo: *Oby im życie łatwiejsze było...*, p. 198.

⁷⁶ See Ibidem, p. 129.

⁷⁷ [Collection of Chaja (Helenka) Lewi]..., 037997-2.2., p. 9.

⁷⁸ See Korczak: *How to Love a Child and Other Selected Works*. Vol. 1..., p. 245.

social life in the OH but there were no ideas such as Commemorative Postcards of Love or public announcements about who loves whom.

The way of perceiving and treating love in the OH seems to be coherent with Korczak's remarks in his pedagogical works. Korczak, Wilczyńska and other educators in the OH were observing children and did not underestimate the power and importance of love. On the contrary, they were treating love as a valuable and very sensitive phenomenon and left a free space to experience and communicate love between children, trying to protect it.

But if children needed them, they were ready to help. Chaim Kierszenbaum, who exchanged letters with Helenka, spoke with the educator "Mr. Szura"⁷⁹ about his feelings towards Helenka and the latter helped him.⁸⁰

They did know very well what they do when they were protecting love. Josef Goldfarb, probably beloved by Helenka, described the scene in the bedroom which is strikingly similar to quotations from Korczak's books:

Chaim's colleague Jakób laughingly recounted what Chaim had written to you in a letter. [...] At first I laughed myself because I thought he was joking [...]. However, I saw that Chaim was angry with Jakób for saying this and forced himself to laugh.

[Jakób kolega Chaima ze śmiechem opowiadał co Chaim do Ciebie napisał w liście. [...] Z początku sam się śmiałem bo myślałem, że żartuje [...]. Widziałem jednak, że Chaim jest zły na Jakóba za to, że to mówi i przymusza się do śmiechu.]⁸¹

The attitude to sexual education in the OH sheds interesting light on the attitude to love. A novice educator, Miriam Gerblich, noted that she went to the lecture about homosexual love. Next, she wanted to use this knowledge to understand the situation when a girl did not want to sit with boys at the same table. When Gerblich asked Wilczyńska what to do with relationships between girls and boys, Wilczyńska responded she first needs many years of observation.⁸²

⁷⁹ "Mr. Szura" was a nickname of Aleksander Lewin.

⁸⁰ Ibidem, 037997-2.1., pp. 10-11.

⁸¹ [Collection of Chaja (Helenka) Lewi]..., 037997-2.2., p. 7.

⁸² [The Notebook of Miriam Gerblich] [online], (1931-1932). Catalogue No. MHW 88/JK. Muzeum Warszawy. (MW), pp. 4-5, <https://kolekcje.muzeumwarszawy.pl/pl/obiekty/14689/> [access: 20.02.2022],

Even more experienced educator, Róża Sternkac, was a little bit jealous, when her older colleague, Felek Grzyb, calmly spoke with boys about sex:

I was jealous that Felek had access to them, I am curious about their judgements, and I was v.[ery] surprised and pleased that it was they (Wolf, Szaje) who walked about the topic seriously, without “dirty talk” and cynicism [...].

[Zazdrościłam Felkowi, że miał do nich dostęp, jestem ciekawa ich sądów i byłam b.[ardzo] zdziwiona i zadowolona, że właśnie ci (Wolf, Szaje) mówili o tem poważnie, bez „wyświniania” i cynizmu [...].⁸³]

Wilczyńska answered Róża and it seems to be a good summary of the whole praxis of the OH regarding sensitive social issues in the OH, including sex and love:

[...] if they are not provoked by intrusive curiosity, if they are not nagged with questions, if they are not extorted – they are more willing to talk about it and inform themselves. I have been told by former male and female pupils [...] that they did not like to talk about sexual matters with adults until this issue had matured in them. They were amused by the young educators, who supposedly wanted to raise awareness, but actually “snooped” on how much they knew about these issues.

[[...] jeśli się nie prowokuje swoją natrętną ciekawością, nie nagabuje pytaniami, nie wydusza – sami chętniej opowiadają i informują się. Opowiadali mi b.[yli] wych.[owankowie] [...] i wychowanki, że nie lubili mówić z dorosłymi o sprawach seksualnych, póki ta sprawa w nich nie dojrzała. Bawili ich młodzi wychowawcy, którzy niby chcieli uświadamiać, a właściwie „szperali”, jak oni się w tych kwestiach orientują.⁸⁴]

Conclusions

My conclusions concern two main areas discussed in the article: love and friendship in the OH and the importance of using uninvestigated, unrecognized Korczakian documents.

⁸³ [The Notebook of Róża Sternkac] [online], (1933–1934). Catalogue No. 12913-2. Ghetto Fighters' House Archives (GFHA), p. 1, <https://shorturl.at/ipvHP> [access: 20.02.2022].

⁸⁴ Ibidem, pp. 1–2.

Letters to Helena Lewi allow us to suppose that many methods in the OH which engaged literacy skills (e.g. reading news from the board, listening to people during weekly meetings, writing information, notes, subpoenas, applications etc.) affected also the communication connected with love and friendship.

The letters varied from the viewpoint of literacy skills, but in all of them authors achieved their goals and effectively communicated their thoughts and feelings, even if it was difficult and ambiguous for them.

I connect it also with the other dimension of the intensive training they had in the OH. Among others, it was training in fulfilling their needs, drawing boundaries, and recognizing feelings. And if one can realize something, it is easier to communicate it.

The perspective of educators in the OH towards love and friendship seems very interesting. One of their essential duties was to observe and see as much as possible, including issues connected with love and friendship.

Friendship was perceived as a semi-public area, so there were some tools to enhance, appreciate, and even reward relationships between friends. It is not an obvious attitude because strong social bonds beyond control could be perceived as dangerous in many organizations. In the OH it was not a threat but a chance for better functioning in the complicated structure and, for many members, a substitute for family.

Love among adolescents could be (and still is) perceived as a crucial threat in institutions, connected with uncontrolled sexual behaviours and unwanted pregnancy. In the OH it was an area under special observation because educators tried to protect it. Paraphrasing Korczak, one can say that children had also a right for their love to feel respected.

Even in such a unique community as the OH, love needed to remain a secret among children and adolescents. As I have mentioned above, boys laughed at Chaim because of his feelings towards Helena. Helena and Guta did not write their letters directly to their beloved ones: Irka passed Josef the letters from Helena and Helena passed Abram letters from Guta.

Many children and adolescents in the OH were laughing at love because they behave according to the cultural patterns they knew from outside, even if adults in the OH were supportive.

Treating adolescents' love with respect required from the educators many skills beyond the one of observation, which was essential in the OH. Among others, it was mindfulness and receptiveness; readiness for giving people space to have their experience but at the same time to help and support them, if needed. That kind of attitude seems to be universal, and helpful also today.

Regarding the importance of Korczakian documents, the letters to Helenka Lewi, as well as the entirety of her collection, illustrate the huge potential of unknown or unrecognized sources preserved in GFHA and many other archives, libraries etc. They pertain not strictly to Korczak's biography or pedagogy but they are of importance to Korczakian research. A lot of work is required because most of these sources need to be read, elaborated upon, and ordered. From non-Polish speaking researchers, they demand also a command of the Polish language as well as Yiddish and Hebrew or international cooperation. But I am deeply convinced that the work is well worthy of effort, especially because these sources are in fact only a fraction of documents created in the OH.

When reaching primary Korczakian sources, we have access to one of the main features of microhistory: the importance of human agency.⁸⁵

In the letter from 15.12.1932, Wilczyńska used a parallel between the OH and the well-oiled machine.⁸⁶ She probably wanted to describe the organizational effectiveness of the OH. It is very important to remember that youth, children, and educators from the OH were not the objects in the "pedagogical machine" operated by Korczak and Wilczyńska and I am sure they did not want to see it that way. To them, they were human beings with their motivations, plans, dilemmas, and passions. Yes, they were members of the very formative place, which was OH but: "[...] people are both objects and subjects of their history."⁸⁷

And that was also one of the crucial features of Korczakian pedagogy and thought, so convergent with the microhistorical approach. Korczak expressed it his short utterance:

I don't wait for life to arrange, I arrange it myself

[Nie czekam, jak się życie ułoży, tylko sam je układam.⁸⁸]

The education and staying at the OH also facilitated the development of competences instrumental in building one's own existence independently. Reading Helenka's letters and other sources we can see

⁸⁵ S. G. Magnússon, I. M. Szijártó: *What is microhistory?...*, p. 5.

⁸⁶ S. Wilczyńska: *Słowo do dzieci i wychowawców* [A Word to Children and Educators]. Eds. M. Ciesielska, B. Puszkina. Muzeum Historyczne m. st. Warszawy, Warszawa 2004, p. 23.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 34

⁸⁸ J. Korczak: *Prawidła życia: publicystyka dla dzieci*. [The Rules of Life: Publicism for Children]. Vol.11/2. Ed. A. Lewin. Instytut Badań Literackich i Muzeum Warszawy, Warszawa 2007, p. 110.

in detail how not only Korczak, but also people around him tried to do it in their everyday life.

References

- [Album of Chaja (Helenka) Lewi] [online], (1939). Catalogue No. 143. Ghetto Fighters' House Archives (GFHA), <https://shorturl.at/gABNO> [access: 20.01.2023].
- Ciesielska M.: „Dużo trudu i dużo piękna w życiu internatu: z Domu Sierot Janusza Korczaka.” [“A Lot of Hardship and a Lot of Beauty in Boarding School Life”: From the Janusz Korczak Orphans' Home]. *Zagłada Żydów. Studia i Materiały*, 2012, no. 8, pp. 291-302.
- [Collection of Chaja (Helenka) Lewi] [online], (1938?-1941). Catalogue No. 037997. Ghetto Fighters' House Archives (GFHA), <https://shorturl.at/bmKV9> [access: 20.01.2023].
- Ferenc M.: „Każdy pyta, co z nami będzie”: mieszkańcy getta warszawskiego wobec wiadomości o wojnie i Zagładzie [“Everyone is Asking What Will Become of Us”: The Residents of the Warsaw Ghetto in the Face of News of the War and the Holocaust]. Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 2021.
- Ginzburg C.: “Clues: Roots of an Evidential Paradigm Clues.” In: *Clues, Myths, and the Historical Method*. Trans. J. Tedeschi, A. C. Tedeschi. JHU Press, Baltimore 2013.
- Kicińska M., Dziedzic M.: *Teraz '43: losy*. [Now '43: Fates]. Wielka Litera, Warszawa 2018.
- Korczak J.: *Prawiła życia* [The Rules of Life]. Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie, Warszawa 1930 [i.e. 1929].
- Korczak J.: *When I Am Little Again; and, The Child's Right to Respect*. Trans. E.R. Kulawiec. University Press of America, Lanham-New York-London 1992.
- Korczak J.: *Prawiła życia: publicystyka dla dzieci* [The Rules of Life: Publicism for Children]. Vol. 11/2. Ed. A. Lewin. Instytut Badań Literackich i Muzeum Warszawy, Warszawa 2007.
- Korczak J.: *Pisma rozproszone: listy (1913-1939)*. [The Dispersed Writings: Letters (1913-1939)]. Vol. 14/2. Ed. H. Kirchner. Instytut Badań Literackich, Warszawa 2008.
- Korczak J.: *How to Love a Child and Other Selected Works*. Vol. 1. Trans. B. Paloff, D. Borchartd, S.G. Bye. Ed. A. M. Czernow. Vallentine-Mitchell London-Chicago, IL 2018.
- Korczak J.: *How to Love a Child and Other Selected Works*. Vol. 2. Trans. S. G. Bye et al. Ed. A. M. Czernow. Vallentine-Mitchell, London-Chicago, IL 2018.

- Korczak J.: *Pisma czasu wojny: (1939–1942)*. [Wartime Writings: (1939–1942)]. Vol. 15. Eds. H. Kirchner, B. Dziadkiewicz, J. Leociak, M. Ciesielska, A. M. Czernow. Instytut Badań Literackich i Muzeum Warszawy, Warszawa 2021.
- Lasota W.: “The Letters to Chaja (Helenka) Lewi From the Orphans’ Home. A Proposal of the Chronological Sequence.” ResearchGate. Preprint. DOI: 10.13140/RG.2.2.12800.20481
- Lifton B. J.: *The King of Children: A Biography of Janusz Korczak*. Farrar, Straus and Giroux, New York 1988.
- Maclean M., Harvey C., Clegg S.: “Conceptualizing Historical Organization Studies.” *The Academy of Management Review*, 2016, vol. 41, no. 4, pp. 609–632. DOI: 10.5465/amr.2014.0133
- Magnússon S. G., Szijártó I. M.: *What is microhistory? Theory and practice*. Routledge, London 2013.
- Medvedeva-Nathoo O.: *Oby im życie łatwiejsze było... / May their lot be lighter....* Trans. R. Reisner. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2012.
- Merżan I.: *Aby nie uległo zapomnieniu*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1987. [The Notebook of Miriam Gerblich] [online], (1931–1932). Catalogue No. MHW 88/JK. Museum of Warsaw. (MW), <https://kolekcje.muzeumwarszawy.pl/pl/obiekty/14689/> [access: 20.02.2022].
- [The Notebook of Róża Sternkac] [online], (1933–1934). Catalogue No. 12913. Ghetto Fighters’ House Archives (GFHA), <https://shorturl.at/ipvHP> [access: 20.02.2022].
- Wilczyńska S.: *Słowo do dzieci i wychowawców* [A Word to Children and Educators]. Eds. M. Ciesielska, B. Puszkin. Muzeum Historyczne m. st. Warszawy, Warszawa 2004.
- Zyngman I. (Stasiek): *Dzieci doktora Korczaka* [Dr. Korczak’s Children]. Nasza Księgarnia, Warszawa 1989.



Adrian Uljasz

Uniwersytet Rzeszowski

<https://orcid.org/0000-0003-3831-4585>

Film Wandy Jakubowskiej i Igora Newerlego *Król Maciuś I* (1957) – recepca medialna i przesłanie ideowo-wychowawcze

Wanda Jakubowska and Igor Newerly's Film *King Matthew I* (1957): Media Reception and Ideological and Educational Message

Abstract: In his article, Adrian Uljasz discusses media reception and the ideological and educational message of the adaptation of Janusz Korczak's novel *King Matt the First*, the film *King Matthew I* (directed by Wanda Jakubowska, screenplay by Wanda Jakubowska and Igor Newerly) (1957). Uljasz addresses the means of artistic expression on which the authors based the educational message of this film. By media reception Uljasz understands the reception of Jakubowska and Newerly's works in the media, from traditional printed works to the contemporary metamedium, the Internet. This research topic has gained in importance due to the anniversaries related to Korczak and Newerly. In 2022, eighty years had passed since the deaths of Korczak and his pupils and employees from the Jewish orphanage in Warsaw (1942). 1987 saw the death of Igor Newerly, educator and writer, co-author of the script for Jakubowska's adaptation and Korczak's close associate from the Warsaw orphanage. The film can be regarded in terms of transference of the views of these two writers-educators.

Keywords: Janusz Korczak, Igor Newerly, Wanda Jakubowska, the film *King Matthew I*

Wprowadzenie

W 2022 roku mija osiemdziesiąta rocznica śmierci pedagoga i pisarza Janusza Korczaka (właśc. Henryka Goldszmita) (1878/1879–1942)¹ oraz jego wychowanków i pracowników żydowskiego domu dziecka w Warszawie. Najbardziej znanymi dziełami Korczaka jako prozaika są powieść dla dzieci *Król Maciuś Pierwszy* i jej kontynuacja – *Król Maciuś na wyspie bezludnej*. Pierwodruk książkowy *Króla Maciusia Pierwszego* ukazał się w 1922 roku (z datą 1923), a pierwsze wydanie drugiej z wymienionych książek zostało ogłoszone drukiem w 1923 roku². Piętnaście lat po śmierci autora, w 1957 roku, powstała adaptacja filmowa pierwszej części utworu – barwny film Wandy Jakubowskiej *Król Maciuś I*, wprowadzony do dystrybucji w następnym, 1958 roku. W 2022 roku przypada sześćdziesiąta piąta rocznica produkcji. Scenariusz został napisany wspólnie przez reżyser Wandę Jakubowską i dawnego bliskiego współpracownika Korczaka z sierocińca w Warszawie – pedagoga i prozaika Igora Newerlego³ (1903–1987). Rolę tytułową zagrał aktor dziecięcy, późniejszy zawodowy artysta teatralny i filmowy Juliusz Wyrzykowski (1946–2002).

Tematem artykułu jest recepcja medialna filmu *Król Maciuś I* oraz jego ponadczasowe przesłanie ideowo-wychowawcze. Zasygnalizowana zostanie też kwestia środków artystycznego wyrazu, zastosowanych przez twórców do stworzenia przekazu wychowawczego w omawianym filmie dla dzieci. Przez recepcję medialną w tekście rozumiany jest odbiór dzieła Jakubowskiej i Newerlego w mediach – od tradycyjnych, drukowanych po współczesne metamedium – Internet. Tematowi badawczemu przydają dodatkowego znaczenia wskazane rocznice, szczególnie te związane z Korczakiem i Newerlym. Film można uznać za przekaz poglądów dwóch pedagogów-pisarzy.

¹ A. Polakowska: *Korczak Janusz 1878 (1879?)–1942*. W: *Dawni pisarze polscy od początków piśmiennictwa do Młodej Polski. Przewodnik biograficzny i bibliograficzny*. Red. W. Albrecht-Szymanowska, R. Loth, J. Maciejewski. T. 2: *I–Me*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001, s. 193. Zob. też biografia Janusza Korczaka: J. Olczak-Ronikier: *Korczak. Próba biografii*. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011.

² A. Polakowska: *Korczak Janusz 1878 (1879?)–1942...*, s. 194; W. Falkowska: *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1989, s. 196–199, 202–203.

³ *Król Maciuś I*. Film Polski.pl – Internetowa Baza Filmu Polskiego. <https://filmpolski.pl/fp/index.php?film=122369> [dostęp: 14.10.2022]. Zob. też H. Opoczyńska: *Filmografia*. W: *Historia filmu polskiego*. T. 4: 1957–1961. Red. J. Toeplitz. Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1980, s. 428–429 (opis filmu *Król Maciuś I* z 1957 r.).

Recepcja prasowa

Adaptacja powieści Korczaka powstała w Zespole Filmowym „Start”. Wzbudzała zainteresowanie polskiej prasy już w czasie produkcji i montażu oraz po ukończeniu pracy przez twórców, a przed dopuszczeniem finalnej wersji do dystrybucji kinowej. Świadczy o tym sprawozdanie fotograficzno-tekstowe pt. *Za kulisami filmu „Król Maciuś I”*, zamieszczone w 1957 roku w jednym z numerów czasopisma „Film”. W sprawozdaniu znajdują się zdjęcia przedstawiające część scenografii oraz pracowników wykonujących dekoracje i kostiumy. Fotografie uzupełniono krótkimi komentarzami⁴. Chodziło o zainteresowanie pedagogów i domowych wychowawców dzieci wersją filmową powieści, zachęcenie ludzi dorosłych, by poszli z podopiecznymi do kin.

Premiera produkcji Jakubowskiej odbyła się 8 kwietnia 1958 roku⁵. Film wzbudził zainteresowanie recenzentów. Recenzje ukazały się głównie w czasopismach filmowych. Jedna z pierwszych została wydrukowana w periodyku „Ekran” kilka miesięcy przed pokazem premierowym. Jej autor, Zdzisław Antoni Ornatowski, obejrzał film na zamkniętej projekcji pod koniec 1957 lub na początku 1958 roku. Trafnie zauważył, że adaptację można polecić widzom w każdym wieku – od dzieci po seniorów. Jednocześnie za bardzo uprościł przesłanie Jakubowskiej i Newerlego, pisząc o swoich wrażeniach jako o „świetnej zabawie” w trakcie oglądania „uroczej bajki”⁶. Zacytowane stereotypowe sformułowania mogły jednak przekonać przeciętnych czytelników „Ekranu” do zabrania dzieci do kin na ten film, na pewno służyły temu liczne czarno-białe zdjęcia ze scenami z ocenianej produkcji, ilustrujące recenzję.

Bezpośrednio przed premierą redakcja dziennika „Ilustrowany Kurier Polski” zamieściła ocenę pióra Leona Bukowieckiego. Publicysta stwierdził, iż ambicją reżyser było stworzenie adaptacji dla nieletnich i dorosłych odbiorców. Pisał: „Wanda Jakubowska chciała powieść Korczaka dla dzieci przerobić na film bajkowo-filozoficzny dla dzieci od 7 do stu lat”⁷. Uważał, że artystce nie udało się osiągnąć celu, bo powstał film bardziej dla dorosłych niż dla dzieci, z uwagi na aluzje filozoficzne autorów scenariusza. Nie sprecyzował jednak, o jakie aluzje chodzi. Film Jakubowskiej i Newerlego zawiera przesłanie ideowe, ale przekazane w prosty, bezpośredni sposób. Można przypuszczać, że widowiskowość

⁴ *Za kulisami filmu „Król Maciuś I”*. Zdj. L. Wdowiński. Tekst J. Peltz. „Film” 1957, nr 15, s. 7.

⁵ *Król Maciuś I...*

⁶ Z.A. Ornatowski: *Wiwat „Król Maciuś Pierwszy”*. „Ekran” 1958, nr 1, s. 7.

⁷ L. Bukowiecki: *„Król Maciuś I”*. „Ilustrowany Kurier Polski” 1958, nr 76, s. 4.

produkcji, przejawiająca się głównie w scenografii, chwalonej przez Bukowieckiego, trafiała do wrażliwości dziecięcych widzów. Autor recenzji nie zrozumiał powagi pacyfistycznego przekazu, zamieszczonego przez twórców w zakończeniu, zarzucał im, że filmowy *Król Maciuś I* jest powierzchowny jako „zręczne nawiązanie do najbardziej szekspirowskiego z tytułów: *Wiele hałasu o nic*”⁸. Bukowieckiemu spodobała się groteskowa gra części dorosłych aktorów. Skrytykował interpretację wówczas jedenastoletniego Juliusza Wyrzykowskiego jako zbyt smutnego i dorosłego w roli króla-dziecka. Najwyraźniej recenzent nie wiedział lub zapomniał, że taki wizerunek tytułowego bohatera był zgodny z intencją autora pierwowzoru literackiego. W podsumowaniu oceny Bukowiecki zachęcał widzów do obejrzenia produkcji, podkreślając, że daje ona „dużo do myślenia”⁹. Promocji filmu dobrze służyła zapowiedź recenzji umieszczona na pierwszej stronie „Ilustrowanego Kuriera Polskiego”, opatrzona czarno-białym zdjęciem z dzieła Jakubowskiej przy samej winiecie numeru (na lewo od niej). W zapowiedzi pisano, że *Król Maciuś I* to „najnowszy film polski”¹⁰.

Znany popularyzator sztuki filmowej Stanisław Janicki zrecenzował filmową wersję książki po premierze. W numerze 15. „Filmu”, datowanym na 13 kwietnia 1958 roku, przekonywał, że najnowszy tytuł Jakubowskiej jest adresowany zarówno do dziecięcych, jak i do dorosłych widzów. Janicki pochwalił kreację aktorską Wyrzykowskiego, a także stronę plastyczną kolorowego filmu. Docenił nowoczesną, częściowo atonalną muzykę Stanisława Skrowaczewskiego. Reklamie adaptacji służyły fotosy kadrów dodane do recenzji¹¹.

Życzliwą recenzję filmu napisał też Krzysztof Lebieź, który podkreślił w czasopiśmie „Ekran”, iż *Król Maciuś I* to „niemałe osiągnięcie reżysera, obsady aktorskiej i wszystkich realizatorów”¹².

Zupełnie inna była recenzja Jerzego Vaulin (Jerzego Wolena). Uznał on efekt pracy Jakubowskiej i Newerlego za – w najlepszym razie – przeciętny. Nie ocenił pozytywnie między innymi gry aktorskiej Wyrzykowskiego. Skrytykował interpretację głównej postaci jako wizerunek antypatycznego dziecka z „zimnymi oczami” i „oschłym głosem”. Użył ostrych sformułowań: „nieudane arcydzieło” oraz „artystyczna klęska utworu”¹³.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem.

¹⁰ *Dziś czytamy*. „Ilustrowany Kurier Polski” 1958, nr 76, s. 4.

¹¹ Zob. S. Janicki: *Bajka dla dzieci... i dla dorosłych*. „Film” 1958, nr 15, s. 4–5.

¹² K. Lebieź: *Król Maciuś i Rex*. „Ekran” 1958, nr 16, s. 3.

¹³ J. Vaulin: *Nieudane arcydzieło*. „Film” 1958, nr 18, s. 6 (recenzja z nagłówkiem O „*Maciusiu*” po raz drugi, stanowiącym nawiązanie do wcześniejszej publikacji S. Janickiego, zawierającej pozytywną ocenę filmu).

Film, wbrew krytycznym ocenom grupy recenzentów, podobał się dużej części dziecięcej widowni, szczególnie młodszym dzieciom, w wieku 7-10 lat. Mali widzowie doceniali przede wszystkim sytuacje komiczne. Adaptację oceniała niżej część starszych dzieci – w wieku około 14 lat. Krytyczny był także odbiór filmu przez niektórych dorosłych widzów¹⁴.

Odbiorcy polskiej prasy mogli przeczytać wywiady z reżyser Wandą Jakubowską. W wywiadzie ogłoszonym drukiem w „Filmie” na długo przed premierą, bo w czerwcu 1957 roku, Jakubowska podkreśliła, że adaptacja będzie adresowana nie tylko do dzieci, lecz także do dorosłych, tak jak pierwowzór literacki¹⁵. Bezpośrednio przed pokazem premierowym twórczyni wersji filmowej w rozmowie z Wiesławą Czapieńską i Krzysztofem Kazanem polemizowała z poglądem, jakoby sięgnęła po „tematykę dziecięcą” jako reżyser kobieta¹⁶. Twierdziła, że jej inspiracją do pracy nad scenariuszem i realizacją był problem społecznej użyteczności władzy – „książka Korczaka” jako „opowieść o królu, który chciał być dobry, ale niestety nie wiedział, jak to zrobić”¹⁷.

Króla Maciusia I reklamowano także w omówieniu prasowym filmu zamieszczonym w numerze 7. periodyku „Film” z 1958 roku w rubryce *Idziemy do kina*. Zwrócono uwagę między innymi na aluzje twórców adaptacji do czasów współczesnych widzom¹⁸.

Pomysłową publikacją była recenzja, w której poddano ocenie plakat autorstwa Aleksandra Kobzdeja reklamujący film Jakubowskiej. Tadeusz Kowalski pisał o plakacie z uznaniem w numerze 19. „Filmu” z 1958 roku. Podkreślił oryginalność dzieła grafika, który zainspirował się estetyką dziecięcych prac malarskich. Twórca umieścił po-

¹⁴ Zob. *Posłuchajmy, co mówią o filmie „Król Maciuś I”*. „Film” 1958, nr 17, s. 10 (odpowiedzi wybranych widzów na pytania zadane im przez redakcję filmu *Król Maciuś I* bezpośrednio po premierze); M. Talarczyk-Gubała: *Wanda Jakubowska. Od nowa*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2015, s. 117.

¹⁵ Zob. *Filmowe dzieje króla Maciusia*. Rozmawiał W. Giżycki. „Film” 1957, nr 26, s. 8-9, 15-16 (wywiad z W. Jakubowską, bogato ilustrowany zdjęciami z planu i kadrami z filmu *Król Maciuś I*). Znacznie później, po trzydziestu latach, Jakubowska trafnie podkreśliła w wywiadzie dla „Ekranu”, że głównymi odbiorcami jej filmu o królu Maciusiu miały być dzieci. Stwierdziła: „Chciałam zrobić mądry film dla najmłodszych. I taki chyba jest *Król Maciuś I*. Nie dzięki mnie, dzięki Korczakowi”. *Spojrzenie wstecz*. Z W. Jakubowską rozmawia B. Hollender. W: M. Talarczyk-Gubała: *Wanda Jakubowska...*, s. 316.

¹⁶ W. Czapieńska, K. Kazan: *Wanda Jakubowska o pracy kobiety – reżysera filmowego*. „Ekran” 1958, nr 10, s. 2-3 (wywiad opublikowany przed premierą filmu *Król Maciuś I*).

¹⁷ Ibidem, s. 2.

¹⁸ *Idziemy do kina*. „Film” 1958, nr 7, s. 2.

stać głównego bohatera na tle nałożonych na siebie barwnych plam, a z pozornie chaotyczną kompozycją malarską skontrastował proste, komunikatywne napisy¹⁹.

W 2011 roku Jacek Szczerba reklamował na łamach „Gazety Wyborczej” edycję cyfrową filmu Jakubowskiej i Newerlego, wydaną na DVD przez Wydawnictwo Telewizji Kino Polska. Autor recenzji tylko zasygnalizował treść fabuły, nie streszczając jej. W ten sposób zachęcił widzów do samodzielnego poznania filmu. Błędnie określił dużą i ważną rolę Ignacego Gogolewskiego (Król Zły) jako jeden z aktorskich epizodów²⁰. Płytę DVD z adaptacją z 1957 roku nadal można kupić w sklepach internetowych²¹.

Współczesna recepcja internetowa

Warto dodać kilka słów o współczesnej recepcji internetowej produkcji z 1957 roku. Widzowie wspominają adaptację na forum portalu internetowego Filmweb²². Głosy w dyskusji są nieliczne (osiem wypowiedzi internautów, w tym niektóre uzupełnione komentarzami przez innych widzów), można je jednak uznać za reprezentatywne z uwagi na duże różnice między ocenami. Niektórymi widzom film się podobał, gdy oglądali go w dzieciństwie, a inni wspominają produkcję jako słabą. Dyskutanci trafnie zwracają uwagę na rozbieżność między zakończeniami powieści i filmu – filmowy happy end jest sprzeczny z tragicznym finałem powieści Korczaka. Uważają adaptację Jakubowskiej za dziwną z powodu końcowej sceny skutecznego wydmuchiwania wrogów (najeźdźców) przez lud – poddanych Maciusia. Jeden z widzów ocenia

¹⁹ T. Kowalski: *Król Maciuś na plakacie*. „Film” 1958, nr 19, s. 13 (opis i ocena T. Kowalskiego zilustrowane kopią plakatu).

²⁰ J. Szczerba: *DVD polecają: Jakub Socha, Jacek Szczerba*. „Gazeta Wyborcza – Duży Format” 2011, nr 22 (z 9 czerwca 2011 r.), s. 22–23 (recenzja edycji trzech klasycznych polskich filmów dla dzieci – adaptacji literatury na DVD: *Króla Maciusia I Wandy Jakubowskiej z 1957 r.*, *Awantury o Basię Marii Kaniewskiej z 1959 r.* oraz *Szaleństwo panny Ewy Kazimierza Tarnasa z 1984 r.*).

²¹ Zob. np. DVDMax.pl. <https://www.dvdmx.pl/krol-macius-i-dvd,art7579> [dostęp: 31.12.2022]; Allegro. https://allegro.pl/oferta/krol-macius-i-dvd-12252167869?utm_feed=aa34192d-eee2-4419-9a9ade66b9dfae24&utm_term=test&utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=_krk_media_pla_pmax_catch_all&ev_campaign_id=17997416802&gclid=EAia-IQobChMI-P-Y7L2i_AIVU0eRBR1J_QPPEAQYAyABEgKk8vD_BwE [dostęp: 31.12.2022].

²² *Król Maciuś I* (1957). Forum. Filmweb. <https://www.filmweb.pl/film/Król+Maciuś+I-1957-6881/discussion> [dostęp: 18.10.2022].

film jako lepszy od serialu animowanego z 2002 roku. W październiku 2022 roku ostatni wpis na forum filmu Jakubowskiej na Filmwebie pochodził sprzed trzech lat. W jednym z komentarzy umieszczono link do licznych kolorowych i czarno-białych fotosów z filmu, dostępnych na stronie internetowej Fonoteka (<http://fototeka.fn.org.pl/>). W 2019 roku na portalu Filmweb adaptację powieści Korczaka oceniła wysoko krytyk Klara Cykorz. Dała filmowi dziesięć gwiazdek na dziesięć możliwych. Niższa jest ocena krytyk niezależnej Kai Klimek – sześć gwiazdek²³. Promocji filmu dobrze służą sugestywne barwne fotografie trzech promujących go plakatów, w tym plakatu zaprojektowanego przez Kobzdeja. Na portalu Filmweb nie zabrakło też kopii pierwszych stron okładek dwóch edycji *Króla Maciusia I* – na kasecie wideo i na DVD²⁴.

Na portalu Filmweb internauci oceniają także dwie współczesne adaptacje filmowe powieści Korczaka: polsko-niemiecko-francusko-węgierski telewizyjny serial animowany *Król Maciuś Pierwszy* z 2002 roku (scenariusz Thomas Wittenburg) oraz niemiecko-francusko-polski pełnometrażowy film rysunkowy *Der kleine König Macius (Król Maciuś I)* z 2007 roku (reżyseria Sandor Jesse i Lutz Stützner). Charakterystyczne jest, że w przypadku obu filmów pojawiają się głosy o ich niezgodności z fabułą powieści i niskim poziomie artystycznym²⁵.

Interesujący materiał internetowy to scenariusz zajęć dla uczniów na temat filmu Jakubowskiej *Król Maciuś I*, opracowany w 2013 roku przez nauczycielkę Agnieszkę Czachorowską. Z materiałem można się zapoznać na portalu internetowym Edukacja Filmowa, prowadzonym przez Gabinet Edukacji Filmowej Pałacu Młodzieży im. Juliana Tuwima w Łodzi. Zasadniczą część opisanego w scenariuszu spotkania, względnie szkolnej lekcji rozłożonej na kilka godzin dydaktycznych, stanowi projekcja filmu z 1957 roku. Autorka wybrała jako motto zajęć cytata z kodeksu tzw. sądu koleżeńskiego z Naszego Domu Korczaka: „Jeżeli ktoś zrobił coś złego, najlepiej mu przebaczyć”. Cenne uzupełnienie propozycji metodycznej stanowi tekst wywiadu mailowego z Ludwikiem Haliczem, który zagrał w filmie z 1957 roku rolę Felka jako aktor-dziecko.

²³ *Król Maciuś I*. Filmweb. <https://www.filmweb.pl/film/Król+Maciuś+I-1957-6881> [dostęp: 18.10.2022].

²⁴ *Król Maciuś I*. Plakaty. Filmweb. <https://www.filmweb.pl/film/Król+Maciuś+I-1957-6881/posters> [dostęp: 18.10.2022].

²⁵ Zob. *Król Maciuś I* (2002). Forum. Filmweb. <https://www.filmweb.pl/serial/Król+Maciuś+I-2002-228405/discussion> [dostęp: 26.10.2022] (niewielka dyskusja nt. serialu *Król Maciuś I* z 2002 r., na którą składają się dwie wypowiedzi widzów); *Król Maciuś I* (2007). Forum. Filmweb. <https://www.filmweb.pl/film/Król+Maciuś+I-2007-456538/discussion> [dostęp: 26.10.2022] (dyskusja nt. filmu *Król Maciuś I* z 2007 r. – osiem wypowiedzi widzów).

W dorosłym życiu nie został profesjonalnym aktorem. Czachorowska przeprowadziła wywiad na potrzeby scenariusza²⁶.

Adaptacja powieści *Król Maciuś I* w świetle opracowań filmoznawczych

Warto zwięźle przytoczyć opinie autorów naukowych i popularyzatorskich opracowań filmoznawczych dotyczące filmu Jakubowskiej. Stanisław Ozimek w pracy na temat historii filmu polskiego w okresie 1957–1961 nazwał filmowego *Króla Maciusia I* produkcją „dla dzieci, ale z morałem dla dorosłych”²⁷. Przywołaną opinię trzeba uzupełnić stwierdzeniem, iż Newerly i Jakubowska kierują końcowe przesłanie zarówno do dorosłych, jak i do dziecięcych widzów, a nie tylko do dojrzałych odbiorców. Ozimek zaznaczył, że dzieło Jakubowskiej cieszyło się wielką popularnością. Było jedną z najbardziej kasowych pozycji w repertuarze polskich kin w 1958 roku²⁸. *Króla Maciusia I* wznawiano w kinach także później, w tym jeszcze w latach osiemdziesiątych XX wieku. Szkoły chętnie organizowały zbiorowe wyjścia lub wyjazdy na ten klasyczny film. Produkcję emitowano też w telewizji, zarówno przed 1989 rokiem, jak i później. Część stacji telewizyjnych włącza film do programu także współcześnie²⁹.

Według Andrzeja Kołodyńskiego, autora hasła w książce *Twórcy filmu dziecięcego w Polsce*, film *Król Maciuś I* cechuje się „suchym dydaktyzmem”. Autor twierdzi, że baśniowa sceneria była tylko oprawą sztywnego przekazu. Niestusznie dostrzega w dziele Jakubowskiej i Newerlego wpływy socrealizmu³⁰. Wbrew opinii Kołodyńskiego

²⁶ A. Czachorowska: *O sztuce przyjaźni na podstawie filmu Wandy Jakubowskiej „Król Maciuś I”*. Wywiad z panem Ludwikiem Haliczem, który grał rolę Felka. [Scenariusz lekcji]. EdukacjaFilmowa.pl. <https://edukacjafilmowa.pl/krol-macius-i-1957/> [dostęp: 18.10.2022].

²⁷ S. Ozimek: *Od wojny w dzień powszedni*. W: *Historia filmu polskiego*. T. 4..., s. 173.

²⁸ Ibidem, s. 174.

²⁹ Zob. np. *Król Maciuś I* (1958). Telemagazyn. <https://www.telemagazyn.pl/film/krol-macius-i-1529642/> [dostęp: 8.10.2022] (zapowiedź emisji filmu W. Jakubowskiej *Król Maciuś I* na kanale telewizyjnym Polsat Seriale – na 26 lipca 2020 r., godz. 13.00 – oraz wykaz wcześniejszych dziesięciu emisji tego samego filmu, jakie miały miejsce w latach 2019–2020 na kanałach Polsat Film i Super Polsat).

³⁰ A. Kołodyński: *W poszukiwaniu formuły*. W: *Twórcy filmu dziecięcego w Polsce*. Oprac. red. i autorzy haseł J. Szymański, B. Tyma. Ogólnopolski Ośrodek Sztuki dla Dzieci i Młodzieży, Poznań 1987, s. 7.

twórcy ożywili estetyką filmową przesłanie ideowo-wychowawcze scenariusza, uczynili je bardziej przekonującym.

Joanna Piątek w *Leksykonie polskich filmów fabularnych* skrytykowała stronę plastyczną filmu z 1957 roku. Podkreśliła, że prawie wszystkie sceny nagrano w studio filmowym. Według niej „Umowność teatralnej scenografii i rekwizytów zubożyła baśniową wizję popularnej książki Janusza Korczaka”³¹. Tymczasem teatralność oraz umowność dekoracji filmowych poskutkowały uniwersalizacją przekazu ideowo-wychowawczego twórców.

Autorka monografii o Wandzie Jakubowskiej Monika Talarczyk-Gubała doceniła film *Król Maciuś I* za uwzględnienie kwestii praw dziewcząt. Dostrzegła ten problem w wątku księżniczki Klu-Klu³². Słusznie nazwała adaptację filmową z 1957 roku „superprodukcją”³³. Podkreśliła: „*Król Maciuś I* należy dziś do klasyki polskiego kina dla dzieci i nadal robi wrażenie jako superprodukcja”³⁴. Filmowi nadają taki charakter duża liczba postaci i bogata scenografia, efektowne kostiumy, a także widowiskowe sceny zbiorowe. *Król Maciuś I* był, według Talarczyk-Gubały, jednym z największych sukcesów artystycznych Zespołu Filmowego „Start”. Autorka doceniła reżyserię Jakubowskiej, scenografię Anatola Radzinowicza oraz muzykę Stanisława Skrowaczewskiego. Spodobały jej się także współczesne akcenty, między nimi scena z „bikiniarzami”. Talarczyk-Gubała uznała za bardzo dobrą koordynację ruchów aktorów w scenach zbiorowych, zgraną z muzyką³⁵.

O adaptacji z 1957 roku pisali także Marek Hendrykowski³⁶ i Jerzy Armata³⁷. Drugi filmoznawca przekonywał, że film *Król Maciuś I* był zbyt trudny dla dziecięcej widowni. Uważał, iż produkcja nie wzruszała dzie-

³¹ J. Piątek: *Król Maciuś I*. W: *Leksykon polskich filmów fabularnych*. Red. J. Słodowski. Wydawnictwo Wiedza i Życie S.A., Warszawa 2001, s. 365.

³² Zob. *Filmografia Wandy Jakubowskiej*. W: M. Talarczyk-Gubała: *Wanda Jakubowska...*, s. 329 (opis i zwięzłe omówienie filmu *Król Maciuś I*); M. Talarczyk-Gubała: *Wanda Jakubowska...*, s. 116.

³³ M. Talarczyk-Gubała: *Wanda Jakubowska...*, s. 80.

³⁴ Ibidem, s. 116.

³⁵ Ibidem, s. 105, 258–260.

³⁶ Zob. M. Hendrykowski: *Polski film fabularny dla dzieci i młodzieży*. Ogólnopolski Ośrodek Sztuki dla Dzieci i Młodzieży, Poznań 1994, s. 66 (opis filmu W. Jakubowskiej *Król Maciuś I* – wykaz realizatorów adaptacji i spis wykonawców głównych ról).

³⁷ J. Armata: *Historia. Od wielkiej przygody do teoretycznie możliwej katastrofy*. W: J. Armata, A. Wróblewska: *Polski film dla dzieci i młodzieży*. Fundacja Kino, Warszawa 2014, s. 15.

ci i w związku z tym nie pełniła funkcji wychowawczej. Swoją nadmier-
nie uogólniającą ocenę oparł na przywołanej publikacji Kołodyńskiego.

Przesłanie ideowo-wychowawcze

Film dobrze służy popularyzacji powieści Korczaka pomimo zmia-
ny zakończenia fabuły książki ze smutnego na szczęśliwe. Dzieje się
tak w dużej mierze dzięki temu, że czołówka została wystylizowana
na okładkę i kolejno otwierające się pierwsze strony książkowego wy-
dania powieści *Król Maciuś Pierwszy*. W trzech pierwszych kadrach
umieszczono napisy: „Król Maciuś I”, „według powieści”, „Janusza
Korczaka”. W jednym z kolejnych znalazła się fotografia przedstawia-
jąca Janusza Korczaka jako dziecko, która otwierała pierwszą edycję
powieści z 1923 roku oraz niektóre późniejsze wydania. Następnie,
nadal w czołówce, widzowie mogli przeczytać skrót wstępu autora do
utworu. Po tym wprowadzeniu Jakubowska i Newerly rozpoczynają
akcję filmu napisem – zapowiedzią: „A to tak było...”. Pisarz tak samo
zaczął fabułę powieści³⁸. Wystylizowanie czołówki na pierwsze karty
drukowanej książki miało zachęcać dzieci do czytelnictwa.

Twórcy adaptacji potraktowali swobodnie zakończenie fabuły, ale
starali się w niej popularyzować przesłanie ideowo-wychowawcze po-
wieści, zgodne z intencją oraz poglądami pisarza. Do podstawowych
wartości, na jakie zwrócili uwagę Korczak oraz Jakubowska i Newerly,
należy prawo dziecka do szczęśliwego dzieciństwa. Tytułowy Maciuś,
jako sierota oraz dziecko zmuszone do sprawowania władzy królew-
skiej, nie może korzystać z praw swojego wieku. Smutny przytuła się
do konia na bieżniach albo tuli zabawkę słonika. Bardzo sugestywna
jest scena, w której chłopiec podgląda przez płot rezydencji bawiące się
dzieci. Chce się bawić i biegać tak jak one. Zależy mu na kontaktach
z rówieśnikami, na przyjaźni z nimi. Dlatego zaprzyjaźnia się z pod-
danym – gazeciarem Felkiem. Bardzo ważna jest scena, w której Ma-
ciusz jako król każe rozdawać zabawki wszystkim dzieciom ze swojego
państwa. W ten sposób w filmie pokazano konieczność zrozumienia
potrzeb dzieci przez dorosłych, głównie opiekunów i wychowawców.

³⁸ Zob. *Król Maciuś Pierwszy cały film 1958*. Reż. W. Jakubowska. 89'23".
YouTube, CINEMA. <https://www.youtube.com/watch?v=MbXdgpi3TZc> [do-
stęp: 19.10.2022]; J. Korczak: *Król Maciuś Pierwszy*. W: Idem: *Dzieła*. T. 8: *Król
Maciuś Pierwszy. Król Maciuś na wyspie bezludnej*. Oficyna Wydawnicza Latona,
Warszawa 1992, s. 7, 9, 87 (na s. 87 kopia dziecięcego portretu fotograficznego
Korczaka z pierwszego wydania powieści); M. Ciesielska, R. Waksmund: *Przy-
pisy*. W: J. Korczak: *Dzieła*. T. 8..., s. 446.

Jednocześnie poddano krytyce zachowania populistyczne w stosunku do wychowanków.

Korczak i Newerly jako pedagodzy nie mogli nie kłaść nacisku na konieczność sprawowania nadzoru wychowawczego nad dziećmi i młodzieżą. Dostrzec to można w scenie sejmu dziecięcego, w której dzieci jako posłowie zachowywały się roszczeniowo. Między dziecięcymi posłami doszło nawet do bójki. Filmowy sejm dziecięcy to nawiązanie do metod pedagogicznych Janusza Korczaka, który w swoim domu dziecka – Naszym Domu – wprowadził elementy samorządu dziecięcego³⁹. Oczywiście sprawował przy tym pieczę nad dziećmi wchodzącymi w skład samorządu i ukierunkowywał ich decyzje.

Inna, istotna kwestia związana z relacjami między dorosłymi i dziećmi, podjęta w adaptacji, to konieczność wzajemnego zrozumienia, empatii między obiema grupami. W ramach tego wzajemnego zrozumienia oraz szacunku dzieci dla dorosłych mieści się uznanie ról oraz obowiązków opiekunów i podopiecznych. Wyraźnie to widać w bardzo groteskowych scenach, w których na mocy królewskiego rozkazu dzieci przejmują zadania dorosłych, a dorośli muszą chodzić do szkoły. Poza tym jest to przekaz o potrzebie odpowiedniego nadzoru wychowawczego ze strony dorosłych nad dziećmi, o potrzebie autorytetu, szczególnie autorytetu wychowawczego. Podobną wymowę ma komiczna scena zbiorowa, w której premier i ministrowie państwa rządzonego przez króla Maciusia zachowują się w infantylny sposób, między innymi jeden z nich zjeżdża po poręczy z klatki schodowej, a inny skacze na skakance. W wielkim filmowym monologu – mowie do dzieci całego świata – Maciuś deklaruje, że chce, żeby dzieci musiały słuchać dorosłych, być im posłuszne.

W jednej ze scen filmu do króla Maciusia I przychodzą reprezentanci młodzieży i proszą go, by dbał także o ich interesy, a nie tylko o potrzeby dzieci. W ten sposób twórcy przypominają o konieczności zrozumienia specyficznych potrzeb młodzieży, osób w okresie dojrzewania. Wystylizowanie postaci młodych ludzi na tzw. bikiniarzy, które spodobało się Talarczyk-Gubale⁴⁰, to stronniczy akcent propagandowy, niesłusznie wprowadzony przez Jakubowską. W ten sposób reżyser pokazała młodych ludzi jako negatywne postacie – „łobuzów”.

³⁹ Więcej o samorządzie dziecięcym w systemie wychowawczym Korczaka – zob. np. P. Ziółkowski: *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania i doświadczenia*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2014, s. 20–35. Pobrano z: https://kpbk.ukw.edu.pl/Content/92679/Samorząd_Uczniowski-idee_uwarunkowania_i_doswiadczenia.pdf [20.10.2022].

⁴⁰ M. Talarczyk-Gubała: *Wanda Jakubowska...*, s. 259–260.

Ogromnie ważną część światopoglądu Korczaka i Newerlego stanowiły idee pacyfistyczne i antyrasistowskie. Ideologia pacyfistyczna, antywojenna jest główną wartością w powieści *Król Maciuś Pierwszy* i jej adaptacji filmowej, obok przekazu o prawie dziecka do szczęśliwego dzieciństwa. Główny, ponadczasowy problem w fabule stanowi wojna – najazd wrogów na państwo Maciusia. Jako władca deklaruje on, że chce bronić narodu przed agresorami. Po zwycięstwie w pierwszej wojnie obronnej Maciuś jako pacyfista i idealista daje wolność trzem władcom, którzy najechali na jego państwo – królom Złemu, Staremu i Smutnemu. Rezygnuje przy tym z kontrybucji i reparacji. Ukazanie naiwnych decyzji króla zwycięzcy to aluzja do faktu, że idee pacyfistyczne mają szansę na realizację tylko wtedy, gdy są wsparte siłą polityczną i ekonomiczną oraz efektywną współpracą międzynarodową. W końcowej części filmu znalazła się scena ponownego ataku wojsk trzech królów na państwo Maciusia I. Bardzo sugestywne są sceny wojny obronnej, w której żołnierze noszą maski przeciwgazowe. Bohaterowie na czele z Maciusiem tracą przytomność, pokonani tajną bronią Króla Złego, co jest aluzją do broni gazowej. Zgodnie z baśniową konwencją szczęśliwie odzyskują życie i zdrowie. Niebagatelne znaczenie w końcowej mowie obronnej głównego bohatera, sądanego przez zwycięskich najeźdźców, ma wyrażenie pragnienia, by na świecie nie było wojny, żeby wszystkie dzieci na ziemi żyły w przyjaźni.

Przesłanie antyrasistowskie zawierają słowa małego króla o potrzebie kontaktów między dziećmi „białymi”, „czarnymi” i „żółtymi”, wypowiedane przez Maciusia w chwili, gdy organizuje on sejm dzieci. W trakcie obrad sejmu, w których bohater uczestniczy jako obserwator, u jego boku siedzi czarnoskóra dziewczynka. Ta sama postać bierze czynny udział w finałowym zwycięstwie nad królami najeźdźcami.

Korczak oraz Newerly i Jakubowska propagują obok pacyfizmu i wartości antyrasistowskich poglądy demokratyczne. Widać to chociażby w scenach, w których Maciuś ucieka z Felkiem na front, by walczyć jako żołnierz w obronie ojczyzny. Za bardzo demokratyczną trzeba uznać propozycję przyjaźni złożoną przez Maciusia jego rówieśnikowi – gazeciarszowi Felkowi. Potem król czyni go swoim adiutantem i powierza mu funkcję ministra dzieci. W powieści Korczaka demokratyzm jest jeszcze bardziej wyeksponowany. Na kartach drugiego tomu powieści – *Króla Maciusia na wyspie bezludnej* – Maciuś pracuje jako pastuszek, a później jest robotnikiem w fabryce. Pod koniec fabuły umiera wskutek wypadku, do jakiego dochodzi przy fabrycznej maszynie⁴¹.

⁴¹ Zob. J. Korczak: *Król Maciuś na wyspie bezludnej*. W: Idem: *Dzieła*. T. 8..., s. 396–401, 414–424.

W *Królu Maciusiu I* jako filmie o tematyce politycznej wielką rolę mediów w zarządzaniu państwem ukazano na przykładzie dziennikarza „Gazety Prawdziwej” (w tej roli Mieczysław Stoor). Jednocześnie uwydatniono tendencyjność i populizm mediów.

Jakubowska i Newerly popularyzują idee pacyfistyczne i zarazem wartości patriotyczne w szczęśliwym zakończeniu adaptacji filmowej. Ma ono charakter ideowej groteski. Naród ratuje Maciusia, którego królowie Zły, Stary i Smutny skazują na zesłanie na bezludną wyspę. Poddani, namówieni przez Doktora granego przez Jana Koechera, skutecznie bronią Maciusia oraz niepodległości ojczyzny, tupiąc wspólnie nogami, a następnie zbiorowo mocno wzdychając i dmuchając w stronę najeźdźców. W efekcie trzej królowie uciekają wraz ze swoimi żołnierzami, zmieceni podmuchem. Maciuś i lud triumfują w przedostatniej scenie filmu. Sposób, w jaki Maciuś wraz z poddanymi zwyciężają nad wrogami, jest odbierany jako „dziwny” przez część internautów dyskutujących nad adaptacją Jakubowskiej na portalu Filmweb⁴².

Dużą rolę w filmie, szczególnie w jego zakończeniu, odgrywa postać Doktora. Została dodana do fabuły przez twórców adaptacji. Doktor symbolizuje autora pierwowzoru powieściowego – Janusza Korczaka, jest inspiratorem szczęśliwego końca akcji. Waga tej postaci została uwydatniona w ostatniej scenie filmu, w której Doktor, z wyrazem dobroci i serdeczności na twarzy, z życzliwym uśmiechem, zamyka przed kamerą podwójne drzwi. Kadry te są już po scenie radości Maciusia oraz ludu ze zwycięstwa. Następnie na zamkniętych drzwiach pojawia się napis: „Koniec”. Twórcy przekonują w ten sposób widzów, że przesłanie ideowo-wychowawcze filmu jest tożsame z poglądami doktora Janusza Korczaka, starają się upamiętnić jego postać. Zupełnie inne jest zakończenie dwóch powieści Korczaka. Pod koniec *Króla Maciusia Pierwszego* zwycięzcy prowadzą małego władcę na egzekucję. W ostatniej chwili król zwycięzca zmienia karę z rozstrzelania na zesłanie na bezludną wyspę⁴³. Drugi tom – *Król Maciuś na wyspie bezludnej* – kończy się tragiczną śmiercią Maciusia w wyniku wypadku w fabryce. Pisarz zamyka powieść opisem grobu głównego bohatera⁴⁴. Zakończenie filmu – mimo iż nie odpowiada książkowemu – jest zgodne z ideami, którymi kierował się Korczak. Jakubowska i Newerly formułują ponadczasowy przekaz na temat prawa dzieci do beztrójki, do szczęśliwego dzieciństwa i optymizmu, do dzieciństwa bez nacjonalizmu, rasizmu i wojny. Propagują przy tym, podobnie jak Korczak, idee pacyfistyczne, antynacjonalistyczne i antyrasistowskie jako wartości potrzebne

⁴² Zob. *Król Maciuś I* (1957). Forum...

⁴³ J. Korczak: *Król Maciuś Pierwszy...*, s. 248–249.

⁴⁴ J. Korczak: *Król Maciuś na wyspie bezludnej...*, s. 421–424.

ludziom niezależnie od narodowości i wieku – dzieciom, młodzieży oraz dorosłym. Twórcy kierowali się takimi właśnie ideami – są one odzwierciedlone w nadaniu finałowi wersji filmowej baśniowego charakteru, odmiennego od realistycznego zakończenia powieści.

Środki artystycznego wyrazu jako sposób przekazu przesłania

Jakubowska, wspólnie z innymi realizatorami produkcji oraz we współpracy z wykonawcami filmowych ról, tworzy przesłanie ideowo-wychowawcze za pomocą środków artystycznego wyrazu.

W filmie znaczącą rolę odgrywa smutna groteska, dostrzegalna szczególnie na początku fabuły, na przykład gdy Maciuś płacze po śmierci ojca. Doktor napomina chłopca: „Królowie nie płaczą. Wasza królewska moc, dwór czeka”. To samo odnosi się między innymi do scen, w których król Maciuś I siedzi mały na wielkim tronie i podpisuje przynieszone przez ministrów dokumenty, a także do lekcji udzielanych władcy przez nauczycieli. Poza tym Maciuś jest karmiony przez dwór prawie jak małe dziecko.

W grze aktorskiej jedenastoletniego Juliusza Wyrzykowskiego zasługuje na uznanie wyrazista mimika. Widać to choćby w scenach, gdy bohater jest zmęczony podpisywaniem ogromnej ilości pism albo ze wstrętem pije tran. Wypowiadając niektóre kwestie, umiejętnie nadaje głosowi majestatyczny lub łaskawy ton. Co ważne, zachowuje przy tym dziecięcy sposób mówienia. Dziesięcioletni Ludwik Halicz gra Felka na ogół w sposób bezpretensjonalny i z dużą energią. Jego aktorstwo jest jednak czasem za bardzo jednowymiarowe. Dziecięcy aktor przerysowuje postawę poddańczą wobec króla Maciusia. To samo dotyczy próżności i pychy Felka, który jako minister dzieci każe się tytułować baronem. Udana rola to Doktor, kreowany przez dorosłego zawodowego aktora Jana Koechera. Artysta, grając postać-symbol – Janusza Korczaka, dobrze ukazuje głębszą naturę nadwornego lekarza króla Maciusia – zrozumienie Doktora dla małego króla i dobroć kryjące się pod powierzchowną dworskością oraz oficjalnością. Koecher odkrywa prawdziwy charakter Doktora stopniowo, wraz z rozwojem fabuły filmu. Doktor jest opiekuńczy w stosunku do Maciusia, tak jak Korczak był opiekuńczy wobec wychowanków swojego domu dziecka. Jako znakomita trzeba ocenić kreację aktorską Ignacego Gogolewskiego – odtwórcy roli Króla Złego. Wybitny aktor, w 1957 roku dwudziesto-sześćioletni, celowo zdecydował się na dużą ekspresję i zastosowanie wielu różnorodnych środków wyrazu, aby lepiej trafić do świadomości, wyobraźni i wrażliwości dziecięcych widzów z pacyfistycznym prze-

słaniem filmu. W tym celu nieco przerysował swoją postać, na przykład obdarzył ją demonicznym śmiechem. Nie przeszarżował jednak. Elementy groteski w wizerunku Króla Złego dobrze służyły ośmieszeniu negatywnej postaci, zniechęceniu dzieci do niej. Gogolewskiemu pomogła w trafieniu do świadomości widzów perfekcyjna dykcja.

Do filmu *Król Maciuś I* wprowadzono elementy gry pantomimicznej, która uzupełniała kwestie mówione. Przykładami mogą być ukłony dworzan na dworze tytułowego bohatera czy smutek na twarzach grupy dworzan na wiadomość o śmierci króla-ojca. Sceny z ludożercami są żywe dzięki zbiorowym egzotycznym tańcom. Wanda Jakubowska, realizując film, wykazała się zrozumieniem dla faktu, że aktorstwo musi być uzupełniane wyrazistą mową ciała, zwłaszcza gra aktorska adresowana do dziecięcej widowni.

W scenografii Anatola Radzinowicza za dobry pomysł należy uznać elementy uwspółcześnienia. W studyjnych dekoracjach stolicy państwa Maciusia widać atrapę budynku z napisem „Telewizja”. W innej scenie w pokoju Maciusia w rezydencji królewskiej widz dostrzega telewizor. Akcenty współczesne, przerywanie baśniowej iluzji skutkują podkreśleniem uniwersalności, ponadczasowości przekazu ideowo-wychowawczego powieści Korczaka i jej adaptacji filmowej. Bardzo wyrazistym, sugestywnym i zarazem umownym elementem scenografii jest kopulasta klatka, w której Maciuś zamyka ministrów po podjęciu decyzji o ich czasowym uwięzieniu.

W pełni baśniowe są prawie wszystkie kostiumy, zwłaszcza długi płaszcz i wielka korona króla-dziecka, ubiory żołnierzy, dworzan, dworskiej służby i ludożerców – barwne i plastyczne, tak jak w filmowych i teatralnych baśniach dla dzieci czy na ilustracjach książkowych. Dzięki kostiumom dziecięcy widz nie zapomina, że obcuje z baśnią, pomimo nowoczesnych elementów widocznych w dekoracjach. Kostiumy zaprojektował Bolesław Kamykowski. Autorem doskonałych zdjęć do filmu jest Stanisław Wohl⁴⁵.

Na docenienie zasługuje oprawa muzyczna Stanisława Skrowaczewskiego do adaptacji, grana przez orkiestrę. Jest to żywa muzyka klasyczna. Wzbudza u widza niepokój od czołówki i pierwszych scen filmu. Dzieci, słuchając oprawy dźwiękowej, poznają estetykę muzyczną bliską dziełom z okresu dwudziestolecia międzywojennego i czasu krótko po drugiej wojnie światowej, charakterystyczną na przykład dla twórczości kompozytorów Sergiusza Prokofiewa, Dymitra Szostakowicza czy Aleksandra Tansmana. Element niepokoju w partyturze i wykonaniu, osiągnięty przez wprowadzenie wysokich i zarazem ostrych oraz lekko dysonansowych dźwięków, zmusza odbiorców do

⁴⁵ *Król Maciuś I* [Film Polski.pl]...

myślenia. Tym samym skłania do refleksji nad fabułą i przesłaniem. Muzyczna atmosfera niepokoju jest dobrym uzupełnieniem ukazania idei pacyfistycznych oraz antyrasistowskich z uwagi na stałe, mniejsze lub większe, zagrożenie dla społecznego i politycznego funkcjonowania tych wartości, ich praktycznej realizacji. Odnosi się to między innymi do sceny z zakończenia filmu, w której poddani Maciusia wypędzają najeźdźców tupaniem, wzdychaniem i dmuchaniem. Lekko awangardowa oprawa muzyczna podkreśla umowność opisaney sytuacji. Muzyka Skrowaczewskiego ma w niewielkim stopniu charakter atonalny. Nawet jej nowoczesne fragmenty są przystępne dla słuchacza. Bardzo dobrym pomysłem jest oddanie takimi dźwiękami militarnych odgłosów wojny, z zasady „atonalnej” – dezintegrującej i burzącej życie na objętych nią obszarach.

W filmie nie brak też tradycyjnych motywów muzycznych. Oprawa dźwiękowa uroczystych scen zbiorowych na dworze króla Maciusia I została wystylizowana przez kompozytora na reprezentacyjną orkiestrową muzykę dawną. Przywodziła na myśl tradycję muzyczną XVII i XVIII wieku. Różnorodność konwencji muzycznych zastosowanych przez Skrowaczewskiego urozmaiciła narrację filmową.

Podsumowanie

Król Maciuś I Jakubowskiej i Newerlego należy do kanonu polskiej sztuki filmowej. Jednocześnie jest to dzieło stale aktualne z uwagi na uniwersalność przesłania ideowego i wychowawczego. Takie wartości jak pacyfizm czy tolerancja zawsze mogą być zagrożone. Dlatego trzeba o nich często przypominać w przekazach edukacyjnych, w tym artystycznych.

Część widzów dobrze ocenia adaptację z 1957 roku, uważa ją za lepszą od serialu animowanego i filmu rysunkowego, które powstały na początku XXI wieku. Wersja filmowa powieści, przygotowana przez reżysera razem ze współautorem scenariusza, nie starzeje się dzięki ożywieniu konwencji baśniowej groteską i współczesnymi akcentami. Elementy uwspółcześnienia przekazu z lat dwudziestych XX wieku, wprowadzone przez twórców filmu w latach pięćdziesiątych, nasuwają dzisiejszym widzom refleksję, że opowieść Korczaka jest aktualna także dziś, na początku XXI stulecia.

Adaptacja sprzed sześćdziesięciu pięciu lat jest dostępna na płycie DVD, szkoda jednak, że nie została dotąd udostępniona w serwisach streamingowych. Niedobrze też, że nie ma jej na portalu filmowym Adapter, gdzie trafiają filmy uzupełnione audiodeskrypcją i tłumacze-

niem na język migowy⁴⁶. *Król Maciuś I* z 1957 roku może być współcześnie z powodzeniem wykorzystywany w edukacji, prezentowany w ramach dydaktyki szkolnej⁴⁷. Zasluguje także na przywoływanie w pracy edukacyjnej prowadzonej przez instytucje kultury – domy kultury i biblioteki publiczne. Warto, żeby filmem interesowały się również pozaszkolne placówki oświatowe prowadzące działalność kulturalną – młodzieżowe domy kultury. Klasyczny i zarazem ponadczasowy film powinien być reklamowany z uwagi na przydatność w rodzinnych kontaktach z kulturą. Chodzi o sytuacje polecenia przez opiekunów dzieciom do obejrzenia dzieła, które oni sami poznali w dzieciństwie. Dorośli mogą z powodzeniem oglądać *Króla Maciusia I* Jakubowskiej wspólnie z wychowankami, ponieważ jest to film rodzinny, dla dzieci i dorosłych.

Bibliografia

- Armata J.: *Historia. Od wielkiej przygody do teoretycznie możliwej katastrofy*. W: J. Armata, A. Wróblewska: *Polski film dla dzieci i młodzieży*. Fundacja Kino, Warszawa 2014, s. 11–38.
- Bukowiecki L.: „*Król Maciuś I*”. „*Ilustrowany Kurier Polski*” 1958, nr 76, s. 4.
- Czachorowska A.: *O sztuce przyjaźni na podstawie filmu Wandy Jakubowskiej „Król Maciuś I”*. Wywiad z panem Ludwikiem Haliczem, który grał rolę Felka. [Scenariusz lekcji]. EdukacjaFilmowa.pl. <https://edukacja-filmowa.pl/krol-macius-i-1957/> [dostęp: 18.10.2022].
- Czapińska W., Kazan K.: *Wanda Jakubowska o pracy kobiety – reżysera filmowego*. „*Ekran*” 1958, nr 10, s. 2–3.
- Dziś czytamy*. „*Ilustrowany Kurier Polski*” 1958, nr 76, s. 4.
- Falkowska W.: *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1989.
- Filmowe dzieje króla Maciusia*. Rozmawiał W. Giżycki. „*Film*” 1957, nr 26, s. 8–9, 15–16.
- Hendrykowski M.: *Polski film fabularny dla dzieci i młodzieży*. Ogólnopolski Ośrodek Sztuki dla Dzieci i Młodzieży, Poznań 1994.
- Idziemy do kina*. „*Film*” 1958, nr 7, s. 2.
- Janicki S.: *Bajka dla dzieci... i dla dorosłych*. „*Film*” 1958, nr 15, s. 4–5.

⁴⁶ Zob. [Wyniki wyszukiwania filmu *Król Maciuś I*]. Adapter. <https://adapter.pl/?s=Król+Maciuś> [dostęp: 20.10.2022].

⁴⁷ Zob. przywołana już propozycja nauczycielki Agnieszki Czachorowskiej, dostępna na portalu Edukacja Filmowa – A. Czachorowska: *O sztuce przyjaźni...*


- Kołodziej A.: *W poszukiwaniu formuły*. W: *Twórcy filmu dziecięcego w Polsce*. Oprac. red. i autorzy haseł J. Szymański, B. Tyma. Ogólnopolski Ośrodek Sztuki dla Dzieci i Młodzieży, Poznań 1987, s. 7-15.
- Korczak J.: *Król Maciuś na wyspie bezludnej*. W: *Idem: Dzieła*. T. 8: *Król Maciuś Pierwszy*. *Król Maciuś na wyspie bezludnej*. Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1992, s. 251-424.
- Korczak J.: *Król Maciuś Pierwszy*. W: *Idem: Dzieła*. T. 8: *Król Maciuś Pierwszy*. *Król Maciuś na wyspie bezludnej*. Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1992, s. 7-249.
- Kowalski T.: *Król Maciuś na plakacie*. „Film” 1958, nr 19, s. 13.
- Król Maciuś I*. Film Polski.pl – Internetowa Baza Filmu Polskiego. <https://filmpolski.pl/fp/index.php?film=122369> [dostęp: 14.10.2022].
- Król Maciuś I*. Filmweb. <https://www.filmweb.pl/film/Król+Maciuś+I-1957-6881> [dostęp: 18.10.2022].
- Król Maciuś I*. Plakaty. Filmweb. <https://www.filmweb.pl/film/Król+Maciuś+I-1957-6881/posters> [dostęp: 18.10.2022].
- Król Maciuś I* (1957). Forum. Filmweb. <https://www.filmweb.pl/film/Król+Maciuś+I-1957-6881/discussion> [dostęp: 18.10.2022].
- Król Maciuś I* (1958). Telemagazyn. <https://www.telemagazyn.pl/film/krol-macius-i-1529642/> [dostęp: 8.10.2022].
- Król Maciuś I* (2002). Forum. Filmweb. <https://www.filmweb.pl/serialKról+Maciuś+I-2002-228405/discussion> [dostęp: 26.10.2022].
- Król Maciuś I* (2007). Forum. Filmweb. <https://www.filmweb.pl/film/Król+Maciuś+I-2007-456538/discussion> [dostęp: 26.10.2022].
- Król Maciuś Pierwszy cały film 1958*. Reż. W. Jakubowska. 89’23”. YouTube, CINEMA. <https://www.youtube.com/watch?v=MbXdgp3TZc> [dostęp: 19.10.2022].
- Lebieź K.: *Król Maciuś i Rex*. „Ekran” 1958, nr 16, s. 3.
- Olczak-Ronikier J.: *Korczak. Próba biografii*. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011.
- Opoczyńska H.: *Filmografia*. W: *Historia filmu polskiego*. T. 4: 1957-1961. Red. J. Toeplitz. Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1980, s. 423-466.
- Ornatowski Z.A.: *Wiwat „Król Maciuś Pierwszy”*. „Ekran” 1958, nr 1, s. 7.
- Ozimek S.: *Od wojny w dzień powszedni*. W: *Historia filmu polskiego*. T. 4: 1957-1961. Red. J. Toeplitz. Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1980, s. 129-198.
- Piątek J.: *Król Maciuś I*. W: *Leksykon polskich filmów fabularnych*. Red. J. Słodowski. Wydawnictwo Wiedza i Życie S.A., Warszawa 2001, s. 364-365.
- Polakowska A.: *Korczak Janusz 1878 (1879?)–1942*. W: *Dawni pisarze polscy od początków piśmiennictwa do Młodej Polski*. Przewodnik biograficzny i bibliograficzny. Red. W. Albrecht-Szymanowska, R. Loth, J. Macie-

- jewski. T. 2: *I-Me*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001, s. 193–197.
- Posłuchajmy, co mówią o filmie „Król Maciuś I”*. „Film” 1958, nr 17, s. 10.
- Spojrzenie wstecz*. Z W. Jakubowską rozmawia B. Hollender. W: M. Talarczyk-Gubała: *Wanda Jakubowska. Od nowa*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2015, s. 311–318.
- Szczerba J.: *DVD polecają: Jakub Socha, Jacek Szczerba*. „Gazeta Wyborcza – Duży Format” 2011, nr 22 (z 9 czerwca 2011 r.), s. 22–23.
- Talarczyk-Gubała M.: *Wanda Jakubowska. Od nowa*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2015.
- Vaulin J.: *Nieudane arcydzieło*. „Film” 1958, nr 18, s. 6.
- [Wyniki wyszukiwania filmu *Król Maciuś I*]. Adapter. <https://adapter.pl/?s=Król+Maciuś> [dostęp: 20.10.2022].
- Za kulisami filmu „Król Maciuś I”*. Zdj. L. Wdowiński. Tekst J. Peltz. „Film” 1957, nr 15, s. 7.
- Ziółkowski P.: *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania i doświadczenia*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2014. Pobrano z: https://kpbk.ukw.edu.pl/Content/92679/Samorzad_Uczniowski-idee_uwarunkowania_i_doswiadczenia.pdf [20.10.2022].



Aleksandra Pyrzyk-Kuta

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0001-6334-0991>

Rola odkrywania i rozwijania siebie w kształceniu przyszłych nauczycieli – analizy i refleksje z praktyki akademickiej

The Role of Self-exploration and Self-development in the Education of Future Teachers – Analyses and Reflections from Academic Practice

Abstract: The paper addresses the contexts of pedeutology, incidentally revealed in the literature, considering personal development as an important educational element preparing for the role of a teacher. Pedagogy is a praxeological science, linked to continuous development and inspiration search, the acquisition of new theoretical knowledge and methodological skills, supplemented with the development of interpersonal competences and improvement of self-knowledge. Hence, an important element of the academic training of future teachers is personal development classes. It is also necessary to develop a curriculum of courses with the widest possible range of optional workshop classes, which help students build their self-knowledge, recognise and discover their individual areas of self-fulfilment, and develop self-creation competences. The analyses of the narratives of pre-school education students and early childhood pedagogy of the University of Silesia in Katowice show the relevance and efficiency of self-improvement through participation in workshops based on dance and movement, and in other expressive activities, which are indeed an integral part of academic education.

Keywords: personal development, self-awareness, self-creation competences, self-expression, academic education

Drzwi można w jednej chwili z impetem otworzyć, a potem strzelić i zamknąć z powrotem. Otwarcie egzystencjalne wymaga czasu i powolnego dojrzewania. Jest procesem. Narasta. Przygotowujemy się, przebudowujemy stopniowo, część po części, komórka po komórce, aż stajemy się zdolni do zrywu otwarcia. Czyn ostateczny poprzedzony jest długą pracą organiczną w miąższu bytowania¹.

Jolanta Brach-Czaina

Wprowadzenie

W postrzeganiu lat kształcenia akademickiego podążam za inspirującą myślą Jolanty Brach-Czainy – widzę kształcenie akademickie jako długofalowy proces, który stopniowo narasta, prowadząc do zmian i przeobrażeń wewnętrznych jednostki. Rozwój osobisty oraz towarzyszące temu odkrywanie i poznawanie warstw samoświadomości, autokreacji, autopercepcji i autorefleksji, poczucia samorealizacji można metaforycznie – za filozofką – przyrównać do „miąższu bytowania” poprzedzającego efekt kształcenia.

Joanna M. Łukasik kwalifikuje rozwój osobisty nauczycieli jako zagadnienie nieobecne w dotychczasowych badaniach². Zauważa, iż ta problematyka podejmowana jest sporadycznie i w stopniu marginalnym, zarówno w aspekcie empirycznym, jak i teoretycznym. Zdaniem pedagogiki nieobecność tego wątku jest odczuwalna i widoczna w badaniach nad rozwojem zawodowym, awansem zawodowym i profesjonalizacją zawodową nauczycieli³. Rzeczywiście mamy w pedeutologii do czynienia z niszą, której pilne zagospodarowanie dostrzegam w zadaniach ośrodków akademickich kształcących przyszłych nauczycieli. Cytowana badaczka Joanna M. Łukasik od kilku lat swoje zainteresowania ogniskuje wokół tej problematyki i podejmuje starania w celu wypełnienia tej luki. Zakres problemowy dotyczący rozwoju zawodowego nauczycieli poddawany jest analizie w cyklicznych międzynarodowych

¹ J. Brach-Czaina: *Szczeliny istnienia*. Wydawnictwo „Dowody”, Warszawa 2022, s. 24.

² J.M. Łukasik: *Rozwój osobisty nauczyciela – nieobecna kategoria*. „Ruch Pedagogiczny” 2018, nr 2, s. 29.

³ J.M. Łukasik: *Rozwój osobisty nauczyciela*. W: *Ważne obszary badawcze w pedagogice*. Red. K. Jagielska. Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych i Zdrowia Publicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2022, s. 43.

wych badaniach TALIS (Teaching and Learning International Survey)⁴. Są to międzynarodowe badania nauczania i uczenia się polegające na dogłębnym wglądzie w środowiska nauczania i w warunki pracy nauczycieli z kilkudziesięciu krajów świata. Dotyczą także postaw oraz przekonań nauczycieli i dyrektorów szkół oraz służą do rejestrowania tendencji rynkowych związanych z zawodem nauczycielskim. Wyniki badań opublikowane w raporcie z roku 2013 pokazały, że najślabszym obszarem badań pedeutologicznych jest rozwój zawodowy nauczycieli i współpraca między nimi⁵, co prawdopodobnie łączy się z niskimi kompetencjami interpersonalnymi adeptów tego zawodu oraz ich niedostateczną pracą nad sobą i rozwojem osobistym.

Studenci pierwszych lat studiów przygotowujący się do wykonywania zawodu nauczyciela są onieśmieleni i zdezorientowani ogromem treści zawartych w teoriach pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych i filozoficznych. Dodatkowo poczucie niepewności studentów co do słuszności wyboru kierunku wynika z dynamicznie zachodzących zjawisk w oświacie, anonsowania wielości zadań i funkcji nauczyciela oraz istniejącego w mediach i społeczeństwie wizerunku nauczyciela jako osoby niedocenianej i o małym prestiżu zawodowym⁶. Na poziomie poznawczym studenci starają się szybko przyswajać nowe trendy i nowe pojęcia. Wyniki ewaluacji pokazują, że poziom wiedzy i umiejętności przyszłych nauczycieli wzrasta, niemniej – jak dowodzą wyniki obserwacji dokonywanych podczas zajęć dydaktycznych – nabywanie kompetencji interpersonalnych i intrapersonalnych, a także samosterowności, które pozwalają osiągnąć pełną dojrzałość, wymaga czasu i pracy studentów.

Wysokie umiejętności komunikacyjne, świadomość celów działania, empatia, samopoznanie i samorealizacja zdają się warunkiem *sine qua non* bycia nauczycielem. Praca ze studentami polega na wypełnianiu zadań dydaktycznych, przenikaniu przez warstwy teoretyczne przed-

⁴ Teaching and Learning International Survey to pierwszy międzynarodowy program badawczy zainicjowany w 2008 roku i nadzorowany przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD). Do tej pory odbyły się trzy edycje badań, w latach: 2008, 2013 i 2018. Czwarta edycja zostanie przeprowadzona w 2024 roku, w Polsce jej koordynatorem będzie Instytut Badań Edukacyjnych.

⁵ R. Piwowarski: *Wejście do zawodu oraz rozwój zawodowy nauczyciela – perspektywa międzynarodowa i polska*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, T. 35, nr 3, s. 19–32. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2016.35.3.19>.

⁶ H. Hetmańczyk: *Współczesny nauczyciel przedszkola w oczach przyszłych przedstawicieli tej profesji*. W: *Kategorie (nie)obecne w edukacji. Wychowanie – kształcenie – rozwój*. Red. B. Majerek, A. Domagała-Kręcioch. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, s. 155.

miotów, w subiektywnym odczuciu jednak ważniejsze okazują się zajęcia zogniskowane na działaniach i rozwiązaniach metodycznych i praktycznych, a także towarzyszenie studentom na drodze do stawiania się nauczycielem i sobą. Arbitralnie oceniane aspekty merytoryczne powinny być łączone z praktyką, aby ukazywać powiązania i zależności oraz budować pełną świadomość nauczycieli i wzmacniać ich poczucie wyboru odpowiedniej drogi. Możliwe jest to poprzez tworzenie w ramach dydaktyki (na przykład w toku zajęć fakultatywnych) okazji do nawiązania autorelacji i poznania samego siebie. Stawianie się nauczycielem implikuje zmiany w osobowości kandydata do tego zawodu, a to ma związek ze sferą jego doświadczeń osobistych⁷.

Aplikując do praktyki akademickiej pracę związaną z samopoznaniem, stwarzamy studentom możliwość dostrzegania zjawisk w nowej perspektywie i wnikliwej obserwacji samych siebie poprzez analizę własnych działań⁸. Koreluje to z opinią Jolanty Szempruch, która zaznacza, że: „Przygotowanie zawodowe nauczycieli jest procesem złożonym, w czasie którego powinny zostać wykształcone m.in. kompetencje umożliwiające działanie pedagogiczne, rozumienie w rzeczywistości oświatowej oraz relacji edukacyjnych i samego siebie, a także umiejętności interpretacji rzeczywistości i własnego doświadczenia. Rozwój tych kompetencji powinien zmierzać w kierunku refleksji nad sensem, istotą, prawomocnością i źródłami działań nauczyciela. W tym kontekście istotne staje się poszukiwanie odpowiedzi na pytania o jakość procesów kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz kierunki ich optymalizacji, składające się na nowoczesny, elastyczny i otwarty proces kształcenia i doskonalenia nauczycieli”⁹.

Spektrum tych zagadnień stanowi oś podjętych rozważań i jednocześnie ekstrakt narracji studentów – przyszłych nauczycieli.

Rozumienie emocjonalne jako droga do rozwoju osobistego, samowiedzy i kompetencji autokreacyjnych

Zdobywanie wiedzy o sobie samym to czynnik autokreacyjny, dzięki któremu możliwy jest wgląd w samego siebie. Znajomość siebie pro-

⁷ I. Nowosad, K. Pietrań: *Rola uczelni wyższych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami*. „Rocznik Lubuski” 2015, T. 41 (2), s. 132.

⁸ J. Kuźma: *Praktyki pedagogiczne*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 4. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2012, s. 845.

⁹ J. Szempruch: *Problemy kształcenia i doskonalenie nauczycieli w Polsce w kierunku profesjonalizacji zawodu*. „Studia BAS” 2020, nr 2 (70), s. 27-28. <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.11>.

wadzi do poszerzenia kompetencji intrapersonalnych, a tym samym przekłada się na umiejętność budowania relacji z innymi. W rzeczywistości akademickiej relacje te to również kontakt z prowadzącym zajęcia nauczycielem, który krzewi ideę prawdy i inspiruje¹⁰. Taki rodzaj doświadczeń nazywany jest praktyką emocjonalną. Konieczność zabiegania o taką praktykę w dydaktyce akademickiej akcentuje Andy Hargreaves, który podkreśla istotność w kształceniu procesów poznawczych, zaznacza jednak, że nie są one ważniejsze od procesów emocjonalnych. W toku kształcenia zdobywamy nowe doświadczenia, w tym emocjonalne, poddajemy analizie doświadczenia zarówno własne, jak i innych osób. Istotna jest tutaj umiejętność interpretacji własnych oraz cudzych doświadczeń emocjonalnych, ma ona bowiem wpływ na rozumienie emocjonalne, a nawet rozumienie empatyczne, które są warunkami autentycznej i zaangażowanej relacji i obecności¹¹. Hargreaves sprzeciwia się narzucaniu dystansu między uczniem a nauczycielem, gdyż – w ocenie tego badacza – dystans zagraża podstawowym formom emocjonalnego zrozumienia, od których zależą wysoka jakość nauczania i uczenie się¹². A zatem praktyka emocjonalna dotyczy relacji nie tylko między uczestnikami zajęć, lecz także między nauczycielem a współtworzącą zajęcia grupą i znacząco determinuje klimat i jakość kształcenia.

Analogiczne treści odnajdujemy w opracowanej przez Johna W. Steinesa koncepcji siebie (*self-concept*) w uczeniu się i nauczaniu¹³. Autor w swoich badaniach wskazuje, że trudności życiowe, jakich może doświadczać osoba, są ściśle powiązane z postrzeganiem przez nią zarówno samej siebie, jak i świata, w którym egzystuje. Według Steinesa samoocena nauczycieli nie pozostaje bez wpływu na efekty ich pracy oraz postrzeganie ich przez uczniów. Nauczyciel – twierdzi badacz – powinien pracować nad swoim rozwojem osobistym, ponieważ kondycja psychiczna pedagoga znacząco wpływa na sposób i styl nauczania, który powinien być terapeutyczny. Nauczyciel nie podejmuje się psychoterapii, prowadzi jednak zajęcia w taki sposób, aby przekazać wiedzę akademicką, jak również – za sprawą znajomości różnych po-

¹⁰ J.M. Bugaj: *Uniwersyteckie strategie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w Polsce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016, s. 43.

¹¹ A. Hargreaves: *The Emotional Practice of Teaching*. „Teaching and Teacher Education” 1998, vol. 14 (8), s. 835–854. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X(98)00025-0).

¹² A. Hargreaves: *Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students*. „Teaching and Teacher Education” 2000, vol. 16 (8), s. 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7).

¹³ J.W. Steines: *The Self-Concept in Learning and Teaching*. „Australian Journal of Education” 1963, vol. 7 (3), s. 172–186. <https://doi.org/10.1177/000494416300700305>.

dejsć i technik uczenia – nawiązywać szczególne relacje prowadzące do otwartości i rozwoju¹⁴.

Kształcenia akademickiego dotyczy także koncepcja, którą opracował Jim Butler. Jej fundamentem jest założenie, że rozwój osobisty warunkuje rozwój zawodowy. Wymienione procesy wzajemnie się przenikają i uzupełniają, są w pełni zintegrowane. Butler skupił uwagę na tych nauczycielach, którzy nieustannie się rozwijają, aby działać skuteczniej. Najważniejszym czynnikiem rozwoju jest ich motywacja wewnętrzna pozbawiona zewnętrznych nacisków i zewnętrznego sterowania, gdyż tylko takie działanie zapewnia wysoką jakość pracy nauczyciela¹⁵. Według autora rozwój zawodowy zawsze wymaga refleksji i opiera się na uczeniu się poprzez działanie¹⁶. Tylko refleksyjny i działający z wewnętrznych pobudek praktyk jest w stanie zarządzić swoim „ja” w przestrzeniach edukacyjnych, a tym samym przyczynia się aktywnie do uzyskiwania przez uczniów najlepszych wyników.

Edukator pozostaje zawsze w procesie „stawania się”. W tym modelu nauczyciel jest zarówno adresatem, jak i kreatorem działań edukacyjnych. Podstawę każdej interakcji stanowi bowiem samowiedza, jaką możemy zdobyć na drodze zamierzonej i zorganizowanej obserwacji samego siebie¹⁷. Bez wspomnianej motywacji i refleksyjności w formułowaniu pytań o siebie i swoje nauczycielstwo trudno zatem o dobre wykonawstwo pedagogiczne i własny rozwój w zawodzie¹⁸.

Obserwacja i słuchanie samego siebie prowadzą do odnalezienia własnej wartości (Kazimierz Obuchowski uważa, że rozwój osobisty człowieka jest wynikiem adaptacji twórczej, „to znaczy dostosowywania organizacji wewnętrznej osoby do upodmiotowionej rzeczywistości

¹⁴ J.W. Steines: *The Teacher's Therapeutic Role in Ordinary Classroom Situations*. „Australian Psychologist” 1970, vol. 5 (1), s. 10. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00050067008259865>.

¹⁵ J. Butler: *Professional Development: Practice as Text, Reflection as Process, and Self as Locus*. „Australian Journal of Education” 1996, vol. 40 (3), s. 265–270. <https://doi.org/10.1177/000494419604000305>.

¹⁶ J. Butler: *Teacher Professional Development: an Australian Case Study*. „Journal of Education for Teaching” 1992, vol. 18 (3), s. 221–238. <https://doi.org/10.1080/0260747920180302>.

¹⁷ S. Dylak: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 39.

¹⁸ A.A. Kotusiewicz: *O nabywaniu autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego*. W: *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*. Red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 13.

ujmowanej w kategoriach osobistych, dalekich zadań¹⁹), mówienia własnym głosem, a następnie – czucia się dobrze i w zgodzie z samym sobą.

Istotą procesu tworzenia siebie jest – jak pisze Maria Dudzikowa – właśnie precyzowanie i konsekwentne realizowanie tych dalekich zadań w powiązaniu z życiowymi dążeniami²⁰. Zadania te prowadzą do rozwoju i wytworzenia nowych wartości, a zmiany rozwojowe muszą spełniać następujące kryteria: nabranie sprawności; wytworzenie nowych właściwości wzbogacających wewnętrzny świat osoby; okazywanie postawy altruistycznej w zakresie swoich orientacji i aktywności niezależnie od towarzyszących stanów emocjonalnych i odczuwanie satysfakcji ze swoich działań²¹. Podstawowym warunkiem bycia sobą jest odczuwanie pełnej podmiotowości oraz podejmowanie działań samodzielnie, świadomie i intencjonalnie²². Proces samokształtowania, czyli nabywania kompetencji autokreacyjnych, Maria Dudzikowa rozumie jako strukturę poznawczą zasilaną wiedzą i doświadczeniami, złożoną z określonych zdolności, dzięki którym jednostka może skutecznie i satysfakcjonująco realizować zadania służące osiągnięciu zmian we własnej osobowości i zachowaniach według pożądanых przez siebie standardów²³. Proces autokreacji obejmuje kilka kluczowych elementów, do których należą: uświadomienie sobie swoich pragnień (co wiąże się z orientacją na celu); poszukiwanie i opis wizji samego siebie, czyli „Ja idealnego”; poszukiwanie wzmocnień w sobie samym i środowisku; realizowanie programu samodoskonalenia; ewaluacja skuteczności tych działań i zadań uwzględniających cele życiowe²⁴. Nauczanie intencjonalne i ukierunkowane na proces samokształtowania przyszłego nauczyciela wymaga także od prowadzącego wysokich kompetencji autokreacyjnych, komunikacyjnych, interpersonalnych, empatycznych, świadomości celów, umiejętności metodycznych i zaangażowania. Korelacja tych kompetencji, zgodnie z przywołanymi teoriami, zapewni modelowy i pożądaný rezultat przygotowania nauczyciela.

¹⁹ K. Obuchowski: *Człowiek intencjonalny*. Wydawnictwo PWN, Warszawa 1993, s. 30.

²⁰ M. Dudzikowa: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1985, s. 241.

²¹ K. Obuchowski: *Człowiek intencjonalny...*, s. 84.

²² *Ibidem*, s. 71.

²³ M. Dudzikowa: *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Red. M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Wydział Pedagogiki i Psychologii. Folia, Białystok 1994, s. 141.

²⁴ M. Dudzikowa: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie...*, s. 242.

Badania własne

Rys metodologiczny

W badaniach własnych zależało mi na uzyskaniu zindywidualizowanych opinii studentek na temat ich osobistych doświadczeń i tworzonych interakcji z innymi w toku przygotowywania się do zawodu nauczyciela. Część empiryczna artykułu służy prezentacji opinii studentek trzeciego roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach na temat odbytych w toku studiów zajęć fakultatywnych: terapia tańcem i ruchem w pracy z dziećmi. Fakultet prowadzony był metodą warsztatową, dzięki temu studentki mogły się zetknąć z szerokim spektrum ekspresji, a to sprzyja ubogaceniu wewnętrznemu, odkrywaniu i przyglądaniu się sobie, formowaniu twórczych postaw i nabywaniu kompetencji społecznych oraz odpowiedzialności w przyszłej pracy z ludźmi. Przedmiotem badań uczyniono doświadczenia związane z uczestnictwem studentek w fakultecie stanowiącym istotny element rozwojowy i prakseologiczny w kształceniu akademickim.

Ujęte w narracjach doświadczenia 21 studentek pedagogiki eksplorowano za pomocą opracowanego narzędzia – kwestionariusza wywiadu otwartego. Wywiad to specyficzna forma rozmowy, w trakcie której tworzy się wiedzę w toku interakcji między prowadzącym a respondentem²⁵, zrezygnowałam jednak z wywiadu w bezpośrednim kontakcie. Argumentem przemawiającym za takim wyborem była chęć zapewnienia respondentkom komfortu i anonimowości, która mogła być gwarantem nieskrępowanych werbalizacji. Zastosowana technika gromadzenia danych lokuje się w schemacie badań jakościowych, które pozwalają na swobodę wypowiedzi, a opracowana formuła pytań otwartych wymagała autoanalizy i autorefleksji, wskazane zdawało się więc udzielanie przez badane pisemnych odpowiedzi.

Przyjęłam dwa cele praktyczne, o dwuwymiarowym charakterze – skupiłam się na wymiarach interpersonalnym i perspektywicznym oraz intrapersonalnym. Wymiar perspektywiczny i interpersonalny dotyczył poznania opinii o tym, w jakim stopniu praca nad sobą pozwala przygotować się do pracy w zawodzie nauczyciela. Wymiar intrapersonalny wiąże się z poznaniem znaczenia, jakie mają dla studentek działania warsztatowe, choreoterapeutyczne; interesowała mnie opinia badanych o potencjalnym wpływie doświadczeń warszta-

²⁵ S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów*. Przeł. A. Dziuban. Wydawnictwo PWN, Warszawa 2010, s. 19–20.

towych i autoekspresyjnych na emocje studentek, na komponenty ich tożsamości: autopercepcję, autokreację i autorefleksję.

Sformułowałam trzy pytania badawcze:

1. Jak uczestniczki warsztatów choreoterapeutycznych postrzegają ich wpływ na realizację własnych potrzeb, wzmocnienie zasobów intrapersonalnych?
2. W jakim zakresie uczestniczki warsztatów uznają je za mające pozytywny wpływ na aspekty interpersonalne?
3. W jakim stopniu uczestnictwo w warsztatach wpływa na uczestniczek percepcję siebie w roli nauczyciela?

Formuła pytań otwartych wymagała od badanych analizy i autorefleksji. Studentki, które zgodziły się na wyrażenie swoich refleksji, dokonały tak naprawdę próby subiektywnego wartościowania i zrozumienia rzeczywistości, podjęły namysł nad trajektorią swojego osobistego rozwoju, sposobem dekodowania i emocjonalnej recepcji świata. Odwoływały się zatem do: aspiracji, samoświadomości, autopercepcji, autokreacji i autorefleksji. Za sprawą autoekspresji uczestniczyły w osobistym, intymnym procesie tworzenia i poznawania siebie, prowadzonym – przywołując słowa Jolanty Brach-Czainy – od „otwarcia” do „wniknięcia”. Wypowiedzi studentek odwołują się do ich autentyczności, sprawczości i relacyjności. Z uwagi na ograniczoną objętość tekstu wyeksponuję tylko wybrane wątki.

Aspekty doświadczania siebie w osobistych opisach narracyjnych autorstwa badanych studentek

Rozwój osobisty wiąże się z zyskiwaniem autonomii i budowaniem tożsamości poprzez udzielanie odpowiedzi na pytania tak sformułowane przez Marię Dudzikową: „Kim jestem? Jaki jestem jako jednostka unikalna i jako byt społeczny? Kim chcę być? Kim mogę być? Dlaczego chcę taki być? Czy jest konieczny i możliwy rozwój tego, co zamierzam? Dlaczego i w jakich warunkach? Co mam zrobić, by to osiągnąć”²⁶. Odpowiedzi na te pytania prowadzą do samowiedzy, służą opisaniu i ocenie psychofizycznych właściwości w odniesieniu do własnej osoby. Z moich obserwacji wynika, że nadawanie procesualnego znaczenia spotkaniom edukacyjnym, w czasie których możliwe jest podjęcie refleksji i zadanie samemu sobie powyższych pytań, ma ogromną wartość. Warsztaty rozwojowe dostarczają nowych, twórczych doświadczeń prowadzących do samowiedzy i tworzenia koncepcji siebie, rozumienia własnych emocji i uważności na innych. W czasie warsztatów zawiązują się relacje

²⁶ M. Dudzikowa: *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 285–286.

wyjatkowe, autentyczne, bo dokonujące się w nurcie filozoficznym zapoczątkowanym przez Martina Bubera – staje się „ja” przez obcowanie z drugim człowiekiem. Beata Jakimiuk wzmacnia tę tezę: „człowiek w relacjach aktywizuje swoje możliwości: intelektualne, emocjonalne, podejmuje działania, przez co rozwija się”²⁷ i zyskuje nowe kompetencje indywidualne, w tym autokreacyjne. Kazimierz Obuchowski podkreśla, że formowanie się osoby należy postrzegać procesualnie i w kulturowych kontekstach, ale „człowiek, aby się spełnić, formuje siebie sam”²⁸.

W toku badań zadałam pytanie: Jakie korzyści dla rozwoju osobistego przyniosły warsztaty bazujące na tańcu i ruchu? Oto wybrane wypowiedzi:

Warsztat nauczył mnie doceniania i szacunku do samej siebie. My, jako nauczyciele, powinniśmy uczyć dzieci dostrzegać ich indywidualność. To, że każdy jest inny, jest cudowne, możemy się od siebie uczyć, na warsztatach, później w miejscu pracy i od dzieci. Warto jest nauczyć się tego, zauważać to i pielęgnować, aby nasza osobowość nie zginęła wśród „czarnych charakterów”, lecz miała przestrzeń do rozkwitu.

Taniec pozwala na ukazywanie i uwalnianie emocji, uczuć, umożliwia pokazanie nas i naszej osoby w inny, niestandardowy sposób. Jest także zaproszeniem do poznania samego siebie, swojego ciała, kształtowania świadomości i ruchu. To także doświadczenie uczące mnie o sobie samej, a z drugiej strony jest to przygotowanie do pracy z dziećmi. Moje przygotowanie emocjonalne i duchowe, ale też inspiracja.

Warsztaty z tańcem i ruchem są niezastąpione i w nauce, i w zdobywaniu doświadczenia, ponieważ w trakcie warsztatu szczególnie uczymy się relacji między sobą i samego siebie.

W nawiązaniu do tych wypowiedzi studentki podzieliły się swoimi refleksjami, które mogły zawrzeć w odpowiedziach na pytanie: Czy któreś z prezentowanych ćwiczeń i struktur pozwoliło ci spojrzeć inaczej na samą siebie?

²⁷ B. Jakimiuk: Tworzenie relacji interpersonalnych jako podstawa i fundament profesjonalizmu nauczycieli. W: *Rozwój nauczyciela. Od wczesnej do późnej dorosłości*. Red. J.M. Łukasik, N.G. Pikuła, K. Jagielska. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 53.

²⁸ K. Obuchowski: *Człowiek intencjonalny...*, s. 188.

Rysowanie siebie ruchem teraz i w przyszłości, rysowanie swojej rodziny. To doświadczenie pomogło mi lepiej poznać siebie poprzez konfrontację ze swoimi obawami.

Było sporo takich momentów, ale odkrywcze dla mnie samej było to, jak pracowaliśmy z hasłami, które każdy miał przez siebie przepuścić [...], dany materiał, temat. Zaskakujące było dla mnie to, o czym chcę opowiadać i jakie intymne tematy podejmować.

Przywołanie intymności, którą studentki kojarzyły z wykonywaniem pewnych zadań, z pewnością wiąże się z objawianiem prawdy o sobie i oczekiwaniem zrozumienia ze strony innych, a zatem poszukiwaniem bezpiecznej przestrzeni do uprawiania swego rodzaju ekshibicjonizmu emocjonalnego. Taka intymność, ukazywanie tego, co dotychczas było ukryte i zarezerwowane dla własnego „ja”, może generować szereg trudności i ograniczeń, o których także pisały uczestniczki. Robiły to w odpowiedziach na pytanie: Czy, a jeśli tak, to jakiego rodzaju trudności i bariery były odczuwalne podczas zajęć? Oto fragment jednej z odpowiedzi:

Zdarza się, że gdy uczestniczymy w czymś po raz pierwszy, możemy być sceptyczni, czuć wewnętrzny opór. Zdaje się to naturalne odczucie i możliwe do przezwyciężenia.

Opisywane doświadczenia były udziałem konkretnych uczestniczek i wynikają z ich indywidualnych, intrapersonalnych zasobów.

Analizie poddałam także odbiór warsztatów w kontekście procesów grupowych. Poczucie jedności, wspólnotowość wyzwalają nowe, transgresyjne siły, a także zwiększają wrażliwość, ponadto ułatwiają nawiązywanie kontaktu wzrokowego i uczą dawania przyzwolenia na dotyk:

Ciekawe są doświadczenia związane z pokonywaniem swoich barier, nawiązywaniem chwilowej bliskiej relacji z drugim, na co dzień obcym człowiekiem. Buduje się specyficzna więź, często oparta na kontakcie wzrokowym.

Zdaniem Haliny Rotkiewicz bez tworzenia więzi społeczność akademicka nie ma racji bytu²⁹. Doświadczenia warsztatowe studentek

²⁹ H. Rotkiewicz: *Uwagi o podmiocie kształcenia jako kryterium oferty edukacyjnej*. W: *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*. Red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 39.

umocniły relacje w grupie. Efektami były: zacieśnienie więzi; wzrost życzliwości; umiejętność rozpoznawania potrzeb innych osób; umiejętność współpracy; poczucie odpowiedzialności za innych; wzrost szacunku i zaufania; wzrost chęci wspólnego spędzania czasu. Najsilniej jednak studentki odczuły u siebie wzrost empatii i zdolności rozumienia emocji własnych i innych osób, doświadczyły też pogłębienia relacji interpersonalnych. Praca rozwojowa wzmocniła kompetencje zawodowe badanych. Dzięki tej pracy potrafiły wskazać swoje najmocniejsze cechy przydatne w zawodzie nauczyciela – były to odpowiedzi na pytanie: Czy warsztaty tańca i ruchu umożliwiły ci odkrycie cech indywidualnych, przydatnych w zawodzie nauczyciela?

Myślę, że moją najmocniejszą cechą jest poczucie odpowiedzialności za grupę i udzielanie wsparcia, gdy jest ono potrzebne. Odpowiedzialność i poczucie, że jestem tu i teraz dla nich i czuwam nad nimi, są dla mnie naturalne.

Do teraz widziałam w sobie i swoim ruchu same błędy, niedoskonałości, braki. Nie czerpałam radości z ruchu. Po tych warsztatach i możliwości odcięcia się od świata i opinii innych poprzez zamknięcie oczu, mogłam w końcu poczuć szczęście i wolność, ruszając się w mój, nienarzucony przez nikogo, sposób, według własnego tempa i rytmu. Cieszę się, że wzięłam udział w tym warsztacie. [...]. Chcę kontynuować te doświadczenia, by dzięki temu móc się jeszcze bardziej rozwinąć. Czuję, że mam w sobie więcej odwagi, by stanąć przed innymi. W przyszłości będę występować przed klasą, rodzicami uczniów. Zrozumiałam, że jeśli czuję się ze sobą złą, to przy nikim innym nie będę autentyczna.

Wypowiedź potwierdza założenia koncepcji Jima Butlera, iż rozwój osobisty przenika do sfery zawodowej dzięki intensywnej pracy nad sobą, samoświadomości i refleksyjności.

Warsztaty przeniosły mnie do innej rzeczywistości, w której poznałam moje mocne, jak i słabe strony na podstawie pracy z własnym ciałem. Jednak owe poznane strony odnoszą się do kwestii związanych zarówno z cielesnością, jak i z psychiką. Dodatkowo, pytania zadawane w trakcie ćwiczenia: „Czy dobrze ci jest być taką osobą? Kim jest ta osoba?”, zdecydowanie skłaniały do refleksji, których na co dzień w gąszczu swoich prywatnych obowiązków nie podejmuję. Kolejne z ćwiczeń, które zapamiętałam i zdecydowanie mnie poruszyło, to „Ja realne – Ja idealne”. Było to świetne doświadczenie, gdyż tańcząc, dzieliłam się swoimi wewnętrznymi emocjami bez skrępowań, [...] co pozwoliło mi wyzwolić pozytywne, jak i negatywne uczucia. Podsumowanie warsztatu było

bardzo wzruszające przede wszystkim za sprawą słów prowadzącej. Na co dzień często porównuję się do innych, nie doceniając siebie i swojego ciała, a także własnych zdolności. Warsztat pozwolił wyzwolić moje własne „ja” i skupić się tylko na sobie i swoich emocjach.

Praca z ciałem i symboliczne wyobrażanie sobie siebie pozwoliły mi na spojrzenie w głąb siebie, na odkrycie swojego wewnętrznego „ja”. Realizacja każdej ze struktur wniosła do mojego życia coś zupełnie innego. Osobiście mam tak, że moje postrzeganie siebie jest w dużej mierze uzależnione od nastroju, jaki mam danego dnia. W tym ćwiczeniu na to, jak postrzegam swój wygląd, wpływała także grająca w tle muzyka, a była żywa i energiczna, więc i ja pozytywnie odbierałam siebie. Podczas tego ćwiczenia ciekawy był również moment, w którym tańczyłam ze swoim odbiciem w lustrze i wyobraziłam sobie, jakbym rzeczywiście tańczyła z partnerem. Taniec „Ja idealnego” uświadomił mi, że w tańcu mogę stać się tym, kim chcę, nie muszę dostosowywać się do innych ludzi czy próbować sprostać oczekiwaniom innych. Mogę po prostu być sobą. Mogę wytańczyć swoje najskrytsze fantazje, uzewnętrznić swoje wyjątkowe wnętrza.

O „Ja realnym” i „Ja idealnym” wspomina Maria Dudzikowa jako o jednej z sił kompetencji autokreacyjnych.

Wyobrażenie na swój temat może wyrażać pewne dążenie. Idee humanizmu i zaangażowania, a tym samym kompleksowe spojrzenie na istotne cechy nauczyciela widoczne są w tej wypowiedzi:

Wydaje mi się, że mam w sobie wrażliwość i autentyczność, ponieważ naprawdę dążę do poznania osób, którym towarzyszę. Istotne są dla mnie ich problemy, w moim sercu budzi się miłość do nich, zachwyt i pragnienie dostrzeżenia ich potencjału. Ekspresyjność, która potrafi porwać i zainspirować, zachęcić do działania, i serdeczność, która po prostu budzi sympatię.

Nie bez znaczenia jest dla mnie to, że studentki deklarowały pragnienia i potrzeby związane z samorozwojem oraz doskonaleniem profesjonalnego podejścia:

Chciałabym zauważać istotne symptomy różnych zjawisk dotyczących natury człowieka. Zdaję sobie sprawę, że nie jest to kwestia wyuczenia się reguł, a czasu i otwartych oczu. Przekłada się to na lata doświadczenia, chęci i pracy nad sobą. Myślę, że ważne jest uzmysłowienie sobie możliwości porażki w moich działaniach. [...]. Jestem przygotowana na takie doświadczenia, ale chciałabym dowiedzieć się, jak sobie z tym radzić, by nie zaszkodzić podopiecznym.

Polubiłam bardziej siebie, swoje ciało. Jest ono przecież moim domem, domem dla mojej duszy. Niedoskonałości przestały mieć znaczenie. Akceptuję siebie. Było to bardzo ciekawe doświadczenie, uświadamiające mi pewne ważne kwestie oraz dające możliwość odkrycia siebie i zaakceptowania w pełni własnego ciała oraz swoich możliwości, ale też przyjęcia pewnych braków. Bo dzięki warsztatom zyskałam motywację do sięgania po inne, alternatywne możliwości, poszerzyłam perspektywę.

Alicja A. Kotusiewicz zwraca uwagę, że moment transcendencji, czyli przekraczania siebie, a jednocześnie dochodzenia do siebie, to warunek procesu autokreacji³⁰. Świadomość istoty tego procesu można dostrzec w tym opisie:

Zwróciłam uwagę, że wszystkie ruchy mojego ciała mają znaczenie, mogłam poczuć bliskość ze samą sobą, mogłam otworzyć się na doświadczenie. Realizacja każdej kolejnej struktury była dla mnie coraz bardziej ciekawa i odkrywałam kolejno nowe uczucia, doznania. Podczas ćwiczeń miałam świadomość i czułam, jak bardzo moje ciało potrzebowało chwili dla siebie oraz jak ja sama potrzebowałam tego, aby móc wyrazić siebie poprzez ruch i swoją ekspresję. Wszystkie propozycje ćwiczeń, które realizujemy na ćwiczeniach, oprócz tego, że stanowią bazę wiedzy i pomysłów do pracy z dziećmi, to uświadamiają nam naszą własną potrzebę ruchu i wyrażania siebie. Zbiór zaprezentowanych na warsztacie ćwiczeń dotyczy różnych aktywności pozwalających na doświadczanie czegoś nowego, każde ćwiczenie skupia uwagę na innym aspekcie mnie samej.

Jak pokazują przytoczone wypowiedzi, przygotowanie do zawodu nauczyciela to zwykle długa podróż obfitująca we wglądową pracę w siebie, rozumienie empatyczne, umiejętności metodyczne, wiedzę psychologiczną i pedagogiczną. Nauczyciel powinien umieć stosować adekwatne do potrzeb rozwojowych wychowanków metody pracy, mając na względzie uważność, troskę, szacunek i odpowiedzialność za innych.

³⁰ A.A. Kotusiewicz: *Nauczyciel jako osoba w procesie edukacyjnym*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej...*, s. 76.

Konkluzje i postulaty

*Chodzi o to, by [...] mieć odwagę wyruszyć w tak trudną podróż, jaką jest poznawanie ludzkiej natury*³¹.

Antoni Kępiński

Na podstawie cytowanych osobistych narracji zebranych w toku badań własnych pragnę sformułować określone wnioski dotyczące kształcenia i przygotowania studentów specjalności nauczycielskich.

Przede wszystkim można jasno wskazać na ważną w kształceniu akademickim rolę warsztatów, które umożliwiają nawiązanie kontaktu z sobą i z innymi w sposób symboliczny, niedyrektywny, pozwalają na wnikanie w głąb siebie po to, by na powierzchni mogła malować się samorealizacja, pewność siebie wyrażona animuszem i pedagogicznym entuzjazmem. Jak zauważa Jolanta Szempruch, „jakość tego przygotowania ma wpływ na życie osobiste i zawodowe nauczycieli, losy edukacyjne uczniów oraz politykę edukacyjną”³².

Warsztaty opisywane przez studentki pozwoliły im dokonać autorefleksji oraz spojrzeć na same siebie, na to, co je definiuje, a także podjąć namysł nad swoją przeszłością, terażniejszością i przyszłością – osobistą i zawodową. W konkretnym okresie rozwoju w cyklu życia człowieka rozwój osobisty ma określony charakter, a to rzutuje na tendencje w zachowaniu, działaniu, budowaniu własnej tożsamości oraz formułowaniu celów osobistych dotyczących terażniejszości i przyszłości, z realizacją marzeń i realizacją samego siebie włącznie³³. Maria Dudzikowa słusznie twierdzi: „Aby [...] jednostka podjęła ten aktywny wysiłek maksymalizowania osobistego rozwoju – niezbędne są kompetencje autokreacyjne, w których kształceniu może jej pomóc szkoła wyższa, jeśli zechce ona traktować edukację jako proces emancypacyjny, sprzyjający przekraczaniu narzuconych przez system społeczny ograniczeń rozwojowych”³⁴. Ta teza, wygłoszona prawie trzy dekady temu i nadal aktualna, rysuje poważne zadanie i wyzwanie dla szkolnictwa wyższego.

Wypowiedzi studentek pokazują, że przeprowadzone warsztaty przyniosły zamierzony skutek w postaci transgresji. Utorowały bowiem drogę do uświadomienia sobie przez uczestniczki warsztatów

³¹ A. Kępiński – cyt. za: J. Koziński: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wyd. 8. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 3.

³² J. Szempruch: *Problemy kształcenia i doskonalenie nauczycieli w Polsce...*, s. 28.

³³ J.M. Łukasik, K. Jagielska: *Refleksyjność emerytowanych nauczycieli jako czynnik zmiany i rozwoju osobistego*. W: *Rozwój nauczyciela...*, s. 176.

³⁴ M. Dudzikowa: *Kompetencje autokreacyjne...*, s. 136.

własnych atutów i predylekcji, ale też ograniczeń, niedostatków i obaw. W narracjach uwidoczniła się, tak podkreślana przez Obuchowskiego, konieczność bycia sobą, której gwarantem jest wyzwolenie się od lęków i urazów, przynoszące psychiczną wolność³⁵. Istnieje jednak warunek: „Aby ją [wolność – A.P.K.] osiągnąć, potrzebna jest właśnie odwaga, jakiej wymaga spojrzenie prawdzie w oczy i zaakceptowanie siebie właśnie takim, jakim jestem”³⁶. Józef Kozielski wzmacnia ten przekaz: „Rozwój naszego »ja« i »organizmu« jest zjawiskiem przyjemnym i fascynującym; dodaje życiu uroku. Ale jednocześnie wymaga wysiłku i odwagi”³⁷.

Narracje uczestniczek warsztatów ukazały ich odwagę i konsekwencję w odbywaniu „osobistej podróży”, której celami są: odkrywanie własnej natury i ekspresja siebie; spontaniczność; kształtowanie relacji opartej na szacunku, życzliwości, zaufaniu, trosce i autentycznym zaangażowaniu, pozbawionym negatywnej oceny i presji. Efektem owej podróży zaś jest samorealizacja i aktualizacja własnych potencjalnych szans³⁸. Abraham Maslow podkreślał, że filozoficzna postawa akceptacji natury własnego „ja” zapewnia mocną podstawę systemu wartości osoby, co ma wpływ na dokonywane przez nią oceny i wybory; ludzie samorealizujący się jasno precyzują to, „co pochwalają, czego nie aprobują, czemu są wierni, czemu się przeciwstawiają, a co proponują, co im się podoba, a co nie”³⁹.

Również nauczyciele akademicki powinni mieć odwagę do postulowania zmian. Taką odwagą wykazała się pedagogka Joanna M. Łukasik, która z konsekwencją zajmuje się wdrażaniem modelowych rozwiązań w trosce o najdoskonalsze i owocujące zaangażowaniem, świadomością celów i nowatorskim podejściem do nauczania przygotowanie nauczycieli. Dzięki wysiłkom tej naukowczyni w Akademii Muzycznej im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie uruchomiono zajęcia z tutoringów rozwojowego, coachingu, projektu rozwoju osobistego, które realizowane są na początku ścieżki kształcenia zawodowego. Dla studentów pierwszego roku edukacji muzycznej Joanna M. Łukasik prowadzi przedmiot trening rozwojowy oraz realizuje program *Nowy model kształcenia nauczycieli muzyki*. Z kolei w latach 2018–2022 na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie prowadziła zajęcia w ramach

³⁵ K. Obuchowski: *Człowiek intencjonalny...*, s. 115.

³⁶ *Ibidem*, s. 115–116.

³⁷ J. Kozielski: *Koncepcje psychologiczne człowieka...*, s. 242.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ A. Maslow: *Motywacja i osobowość*. [Tłum. J. Radzicki. Red. nauk. T. Rzepa. Notę o aut. oprac. A.A. Zych]. Wyd. 2, dodr. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 231.

projektu *Kompetentny nauczyciel-mistrz i wychowawca*⁴⁰. Oba projekty realizowane są w ramach Programu Operacyjnego „Wiedza Edukacja Rozwój” 2014–2020, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, dzięki wsparciu Narodowego Centrum Badań i Rozwoju. Takie inicjatywy uznaję za przełomowe, wzorcowe i niezwykle potrzebne, wymagające powszechnego anonsowania i propagowania na innych polskich uczelniach. Z pełnym przekonaniem twierdzę, że zajęcia i warsztaty rozwoju osobistego powinny na stałe zagościć w programach nauczania uczelni pedagogicznych. Brak dotychczasowych odgórnych wytycznych ukierunkowanych na rozwój osobisty przyszłych nauczycieli postrzegam jako spory niedostatek i swoistą piętę achillesową procesu kształcenia. Wystarczy porównać kształcenie pedagogiczne z procesem certyfikacji psychoterapeutów. Zanim podejmą oni pracę z pacjentem, odbywają czteroletnią edukację wraz z intensywną pracą własną i superwizją, która jest kontynuowana po rozpoczęciu praktyki. Praca nad sobą i obserwacja samego siebie są konieczne, gdyż – o czym pisze Stanisław Dylak – obraz „ja” jest strukturą dynamiczną, a wyobrażenia na własny temat i relacje z innymi określają nieustanne zmiany na wszystkich poziomach świadomości i we wszystkich sferach: emocjonalnej, wolicjonalnej i poznawczej⁴¹. Postuluję analogiczne działanie na kierunkach pedagogicznych, aby wzbogacić samowiedzę i świadomość studenta, a jednocześnie zapobiec potencjalnym przeniesieniom i innym uchybieniem w pracy zawodowej. Maria Dudzikowa, wnioskuje o te zmiany, postawiła pytanie: „Czy i jaka jest możliwość przebudowania procesów kształcenia, aby znalazła się w nich idea autokreacji jako wartość?”⁴².

Działania mające na celu włączenie do programu studiów pedagogicznych zajęć służących samopoznaniu zmiierają do profesjonalizacji zawodu nauczyciela i koherentnego, holistycznego przygotowania kandydata do tej roli. Moje badania pokazały, że otwarcie się na nowe doświadczenia umożliwia wgląd w swoje „ja”. Studentki, które wzięły udział w warsztatach, a następnie w badaniach, stały się uważne na swoje cechy i umiejętności interpersonalne, a zebraną wiedzę o sobie wykorzystują, by odkryć swoje mocne i słabe strony, a następnie użyją tej wiedzy w sytuacji prowadzenia lekcji (lub innych zajęć o charakterze edukacyjnym czy terapeutycznym). Może to przesądzić o skuteczności pracy pedagogicznej i poczuciu satysfakcji z nauczania. Podczas warsztatów choreoterapeutycznych studentki odkrywały prawdę

⁴⁰ M.J. Łukasik: *Rozwój osobisty nauczyciela...*, s. 50.

⁴¹ S. Dylak: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli...*, s. 96–97.

⁴² M. Dudzikowa: *Kompetencje autokreacyjne...*, s. 151.

o sobie, a ucząc się siebie, stawały się dojrzałe i bardziej przygotowane do tego, by spotkać się z drugim człowiekiem – dzieckiem i uczniem.

Bibliografia

- Brach-Czaina J.: *Szczeliny istnienia*. Wydawnictwo „Dowody”, Warszawa 2022.
- Bugaj J.M.: *Uniwersyteckie strategie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w Polsce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
- Butler J.: *Professional Development: Practice as Text, Reflection as Process, and Self as Locus*. „Australian Journal of Education” 1996, vol. 40 (3), s. 265–283. <https://doi.org/10.1177/000494419604000305>.
- Butler J.: *Teacher Professional Development: an Australian Case Study*. „Journal of Education for Teaching” 1992, vol. 18 (3), s. 221–238. <https://doi.org/10.1080/0260747920180302>.
- Dudzikowa M.: *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Red. M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Wydział Pedagogiki i Psychologii. Filia, Białystok 1994, s. 127–152.
- Dudzikowa M.: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1985.
- Dudzikowa M.: *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Dylak S.: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.
- Hargreaves A.: *The Emotional Practice of Teaching*. „Teaching and Teacher Education” 1998, vol. 14 (8), s. 835–854. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X(98)00025-0).
- Hargreaves A.: *Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students*. „Teaching and Teacher Education” 2000, vol. 16 (8), s. 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7).
- Hetmańczyk H.: *Współczesny nauczyciel przedszkola w oczach przyszłych przedstawicieli tej profesji*. W: *Kategorie (nie)obecne w edukacji. Wychowanie – kształcenie – rozwój*. Red. B. Majerek, A. Domagała-Kręcioch. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, s. 147–156.
- Jakimiuk B.: *Tworzenie relacji interpersonalnych jako podstawa i fundament profesjonalizmu nauczycieli*. W: *Rozwój nauczyciela. Od wczesnej do późnej dorosłości*. Red. J.M. Łukasik, N.G. Pikuła, K. Jagielska. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 49–64.

- Kotusiewicz A.A.: *Nauczyciel jako osoba w procesie edukacyjnym*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Red. M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Wydział Pedagogiki i Psychologii. Filia, Białystok 1994, s. 65–84.
- Kotusiewicz A.A.: *O nabywaniu autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego*. W: *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*. Red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 13–26.
- Kozielecki J.: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wyd. 8. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Kuźma J.: *Praktyki pedagogiczne*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 4. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2012, s. 845.
- Kvale S.: *Prowadzenie wywiadów*. Przeł. A. Dziuban. Wydawnictwo PWN, Warszawa 2010.
- Łukasik M.J.: *Rozwój osobisty nauczyciela*. W: *Ważne obszary badawcze w pedagogice*. Red. K. Jagielska. Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych i Zdrowia Publicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2022, s. 43–53.
- Łukasik M.J.: *Rozwój osobisty nauczyciela – nieobecna kategoria*. „Ruch Pedagogiczny” 2018, nr 2, s. 29–37.
- Łukasik M.J., Jagielska K.: *Refleksyjność emerytowanych nauczycieli jako czynnik zmiany i rozwoju osobistego*. W: *Rozwój nauczyciela. Od wczesnej do późnej dorosłości*. Red. M. Łukasik, N.G. Pikuła, K. Jagielska. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 173–188.
- Masłow A.: *Motywacja i osobowość*. [Tłum. J. Radzicki. Red. nauk. T. Rzepe. Notę o aut. oprac. A.A. Zych]. Wyd. 2, dodr. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Nowosad I., Pietrań K.: *Rola uczelni wyższych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami*. „Rocznik Lubuski” 2015, T. 41 (2), s. 131–145.
- Obuchowski K.: *Człowiek intencjonalny*. Wydawnictwo PWN, Warszawa 1993.
- Piwowarski R.: *Wejście do zawodu oraz rozwój zawodowy nauczyciela – perspektywa międzynarodowa i polska*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, T. 35, nr 3, s. 19–32. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2016.35.3.19>.
- Rotkiewicz H.: *Uwagi o podmiocie kształcenia jako kryterium oferty edukacyjnej*. W: *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*. Red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 39–52.
- Steines J.W.: *The Self-Concept in Learning and Teaching*. „Australian Journal of Education” 1963, vol. 7 (3), s. 172–186. <https://doi.org/10.1177/00494416300700305>.


Steines J.W.: *The Teacher's Therapeutic Role in Ordinary Classroom Situations*. „Australian Psychologist” 1970, vol. 5 (1), s. 9–24. <https://doi.org/10.1080/00050067008259865>.

Szempruch J.: *Problemy kształcenia i doskonalenie nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu*. „Studia BAS” 2020, nr 2 (70), s. 27–47. <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.11>.



Karol Kowacki

Katolicki Uniwersytet Lubelski

 <https://orcid.org/0000-0002-7453-6882>

Ideowe i edukacyjne aspekty budowania ukraińskiej niepodległości w XIX wieku

Ideological and Educational Aspects of Building Ukrainian Independence in the 19th Century

Abstract: The article focuses on the ideological and educational aspects of selected Ukrainian-centric thinkers and activists. Without the ideological and educational activities of this small group of the emerging Ukrainian intelligentsia, the million ethnic Ukrainian masses would have been absorbed into the Polish or Russian nationality project. The text presents the basic ideological principles that are the basis for shaping national consciousness and describes adverse historical conditions causing difficulties in shaping the Ukrainian idea of independence. The implementation of Ukrainian-centric ideas is shown on the example of selected organizations and representatives of Ukrainian culture, such as The Brotherhood of Saints Cyril and Methodius, Hromada, Stara Hromada, Panteleimon Kulish, Mykola Kostomarov, Volodymyr Antonovych, Mykhailo Drahomanov. The aim of the article is to present the importance of education in the process of formation of national consciousness.

Keywords: ideas, education, Ukrainian independence, The Brotherhood of Saints Cyril and Methodius, Panteleimon Kulish, Mykola Kostomarov, Volodymyr Antonovych, Mykhailo Drahomanov

Wstęp

Bez działalności ideowej i edukacyjnej pierwszych ukrainocentrycznych myślicieli i działaczy, nielicznej grupy formującej się inteligencji ukraińskiej, wielomilionowa etniczna masa ukraińska zostałaby zasymilowana przez polski lub rosyjski projekt narodowościowy. Naród

ukraiński, jeden z najliczniejszych europejskich narodów, według typologii czeskiego badacza Miroslava Hrocha pozostawał „małym narodem”¹. Wynika z tego kilka ważnych faktów. Ukraińcy nie posiadali ciągłości inteligencji, którą miała większość narodów europejskich, czego poważną konsekwencję stanowił brak stałego rozwoju języka, kultury narodowej, instytucji edukacyjnych. W XIX wieku warunki rozwoju ukraińskiej kultury w Imperium Rosyjskim były niesprzyjające, ukraińska działalność edukacyjna i kulturalna opierała się na aktywności garstki ludzi. Sytuację dziewiętnastowiecznej Ukrainy można wyrazić, parafrazując słowa ukraińskiej pisarki i filozofki Oksany Zabużko: każde ukraińskie pokolenie zaczynało od elementarza, dlatego ukraińska kultura nie miała warunków do wykształcenia ukraińskiego Kartezjusza, Leibniza czy Heideggera; zamiast rozwijać kulturę narodową i edukację, Ukraińcy zmuszeni byli stale zaczynać „od początku”².

Ukraińcom brakowało formalnego, instytucjonalnego wsparcia rozwoju ich tożsamości. Oficjalnie mogli zdobywać wykształcenie tylko w duchu rosyjskiego imperializmu, zgodnie z koncepcją Nikołaja Karamzina (1766–1826), autora dwunastotomowej historii państwa rosyjskiego opublikowanej w latach 1818–1829, która stanowiła katechizm imperialnego i państwowotwórczego myślenia Rosjan³. W konsekwencji Ukraińcy traktowani byli jak „małorosyjskie plemię rosyjskiego narodu”, a nie jak oddzielny naród⁴, i wychowywani w duchu słynnego hasła ministra grafa Siergieja Uwarowa: „samowładztwo, prawosławie, narodowość”. Warto wspomnieć o licznych dotyczących języka ukraińskiego ograniczeniach, do najbardziej znanych należy ogłoszony w *Cyrkularzu wałujewskim* z 1863 roku zakaz drukowania w języku ukraińskim literatury cerkiewnej i jakiegokolwiek literatury oświatowej, jak podręczniki szkolne, elementarze przeznaczone dla prostego ludu. Z tego dokumentu pochodzi słynne twierdzenie ministra Wałujewa: „języka małorosyjskiego nie było, nie ma i być nie może”. Natomiast

¹ M. Hroch: *Małe narody Europy. Perspektywa historyczna*. Przeł. G. Pańko. Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 2008.

² Zob. *Ukraiński palimpsest. Oksana Zabużko w rozmowie z Izą Chruślińską*. Przedmowa A. Michnik. Kolegium Europy Wschodniej im. Jana Nowaka-Jeziorańskiego, Wrocław 2013.

³ P. Eberhardt: *Słowiańska geopolityka. Twórcy rosyjskiej, ukraińskiej i czesko-słowackiej geopolityki oraz ich koncepcje ideologiczno-terytorialne*. Arcana, Kraków 2017, s. 30–31.

⁴ K. Galuško: *Ukraińskij nacjonalizm: korotkij kurs z istorii Ukraini*. A-Ba-Ba-Ga-La-Ma-Ga, Kiïv 2017, s. 68. [К. Галушко: *Український націоналізм: короткий курс з історії України*. А-Ба-Ба-Га-Ла-Ма-Га, Київ 2017].

w ukazie emskim z 1876 roku zakazywano drukowania i przywożenia z zagranicy (tj. z Galicji) literatury w języku ukraińskim, jak również używania nazwy „Ukraina” i wystawiania spektakli teatralnych po ukraińsku⁵.

W XIX wieku troska o edukację stanowiła jedno z kluczowych zadań ukraińskiej inteligencji. Z uwagi na instytucjonalne ograniczenia edukacja w duchu ukraińskim nie miała ogólnonarodowego zasięgu, obejmowała niewielkie liczebnie grupy. Nierzadko przedstawiciele ukraińskiej inteligencji za swoją działalność edukacyjną doświadczali represji. Ukraińcy więc ostrożnie wyrażali swoje idee, a działalność edukacją prowadzili prawie konspiracyjnie. Warto zaznaczyć, że etniczni Polacy, mający dużą świadomość narodową i kulturę narodową, dzielili się z Ukraińcami swoim doświadczeniem, pokazywali im możliwość walki o sprawę ukraińską i nowy, nieznanym model zachowania wobec zamieszkiwanego przez ten naród regionu. Etniczni Polacy wywarli znaczący wpływ na formowanie się ukraińskiej niepodległości. Nieprzypadkowo pierwszym, który postulował konieczność walki o niepodległość Ukrainy, był właśnie Polak – Franciszek Duchiniński (1816–1893).

Ukraińska idea narodowa rozwijała się wokół działaczy i ich szkół. Właśnie ideowa i edukacyjna działalność protoplastów ukraińskiego dyskursu doprowadziła do zmiany – z etnicznej grupy na granicy zatracenia swojej tożsamości z początku XIX wieku pod koniec pierwszej wojny światowej Ukraińcy stali się trzydziestomilionowym narodem. Warto zaznaczyć, że nie tylko dążyli do rozwoju idei niepodległościowej, lecz także walczyli o poszanowanie ludzkiej godności. Również podczas trwającej od lutego 2022 roku wojny Rosji przeciw Ukrainie Ukraińcy – poza obroną swojej państwowości – prowadzą walkę w obronie podstawowych wartości, jak wolność, sprawiedliwość i prawomocność władzy, które stanowią podstawowe pojęcia filozoficzne w polityce.

Przesłanie i działalność Bractwa Cyryla i Metodego⁶

Według Mychajła Hruszewskiego, ojca ukraińskiej historiografii, działalność Bractwa Cyryla i Metodego rozpoczęła nowy ukraiński ruch polityczny. Podstawowe idee i wartości Bractwa zostały przekazane pod ukraińskie strzechy w poezji wieszczki narodowego Ukrainy,

⁵ N. Trač: „Razom-sila!”: ritorika ukraїns'kogo sprotivu: sociolingvistični eseї. Klio, Kiїv 2015, s. 6. [Н. Трач: „Разом-сила!”: риторика українського спротиву: соціолінгвістичні есеї. Клію, Київ 2015].

⁶ Oryginalna nazwa ukraińska to: Słowjańske towarystwo swiatoho Kyryła i Mefodija [Слов'янське товариство святого Кирила і Методія].

Tarasa Szewczenki. Jak podaje dwudziestowieczny antynarodnicki filozof Wiktor Petrow, „tylko ukraiński naród ze wszystkich narodów świata ma taką książkę, w której sam naród żyje swoimi własnymi uczuciami. To *Kobzar* Tarasa Szewczenki. To książka nie o narodzie, a **książka narodu**. Między książką i narodem nie ma żadnego pośrednika... Jest to biblia ukraińskiego narodu. I jeśli jakiś naród posiada **biblię narodu**, to tylko ukraiński naród”⁷.

Założycielami Bractwa powstałego pod koniec 1845 roku byli: Mykoła Hulak (1822–1899), Mykoła Kostomarow (1817–1885) i Wasyl Biłozerski (1825–1899). W późniejszym czasie do Bractwa przyłączyli się Taras Szewczenko (1814–1861), Pantelejmon Kulisz (1819–1897) oraz wielu naukowców, pisarzy, dzieci średnich i małych właścicieli ziemskich. Według historyków z Bractwem było związanych około stu osób⁸. Samo Bractwo istniało tylko piętnaście miesięcy, zdążyło przygotować dokumenty programowe, ale nie przeszło do realizacji swoich celów.

Politycznym postulatem Bractwa było zjednoczenie Słowian w parlamentarną federację słowiańską, w której każdy naród miał dysponować autonomią. W skład ogólnosłowiańskiego sejmu federacji wchodziłoby przedstawiciele wszystkich narodów słowiańskich, do których zaliczono: Moskali (Rosjan), Ukraińców, Polaków, Czechów, Słowaków, Chorwatów, Serbów i Bułgarów. Celem federacji miała być likwidacja rosyjskiego samodzierżawia oraz pańszczyzny. Demokratyczne i chrześcijańskie źródła przekonań członków Bractwa przywodzą na myśl romantyczną koncepcję autonomii każdego narodu. Wedle tej koncepcji, po pierwsze, każdy naród słowiański jest podmiotem historii, a wszystkie narody są sobie równe, a po drugie, Rosja nie może pretendować do roli hegemonu w świecie słowiańskim. Poglądy Bractwa stanowiły zagrożenie dla politycznego systemu Imperium Rosyjskiego. W trzecim punkcie statutu Bractwa znalazł się zapis: „przyjmujemy, że każde plemię powinno mieć narodowy rząd i przestrzegać zasady równości obywateli”⁹. Ponadto prawo całej federacji powinno się opie-

⁷ V. Petrov: *Viktor Petrov, Rozvidki*. T. 2. Red. V. Brûhovec’kij. Tempora, Kiiv 2013, s. 719. [В. Петров: *Віктор Петров, Розвідки*. Т. 2. Ред. В. Брюховецький. Темпора, Київ 2013]. Jeżeli nie podano inaczej, tłumaczenie fragmentów – K.K.

⁸ O. Saltovs’kij: *Koncepcii ukraińs’koj deržavnosti v istorii vitčiznânoï političnoï dumki (vid vitokiv do počatku XX storiččâ)*. Kiiv 2002. *Ізbornik*. [О. Салтовський: *Концепції української державності в історії вітчизняної політичної думки (від витоків до початку XX сторіччя)*. Київ 2002. *Ізборник*]. <http://litopys.org.ua/salto/salt.htm> [dostęp: 25.05.2022].

⁹ M. Kostomarov: *Knigi buttâ ukraińs’kogo narodu*. Augsburg 1947, s. 25–32 [М. Костомаров: *Книги буття українського народу*. Аугсбург 1947] – cyt. za: S. Kozak: *Ukraińscy spiskowcy i mesjaniści. Bractwo Cyryla i Metodego*. Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1990, s. 235.

rać na wartościach chrześcijańskich – pogląd ten zapisano w czwartym punkcie statutu, który głosi: „przyjmujemy, że rząd, prawodawstwo, prawo własności i oświaty Słowian powinny się opierać na świętej religii Chrystusa”¹⁰. Zapisy statutu ukazują głęboko chrześcijańskie źródła kultury ukraińskiej, mające swoje korzenie w filozofii Hryhorija Skoworody i tak zwanej filozofii serca.

Jak zaznacza Pawło Zajcew, do „Księgi” (jak zwykle się określać statut Bractwa) należy podejść jak do utworu ideologicznego, a nie teoretycznego. Założyciele Bractwa wyznaczyli w dokumencie trzy istotne z ich punktu widzenia kwestie ideologiczne dotyczącego funkcjonowania przyszłej federacji, w tym narodu ukraińskiego: 1) głęboko ewangelicki demokratyzm; 2) pansławistyczna tradycja; 3) tworzenie idei narodowej, zabarwionej ukraińskim mesjanizmem¹¹.

Działalność edukacyjna Pantelejmona Kulisza

Z kręgu Bractwa pochodzi wielu nauczycieli-mistrzów. Do najbardziej znanych należy Pantelejmon Kulisz, który poza tym, że prowadził szeroko zakrojoną działalnością naukową, literacką i społeczną, wsławił się działalnością pedagogiczną. Przyczynił się do powstania narodowej oświaty i szkolnictwa Ukrainy. Jego twórczość przesiąknięta jest oświatowymi, dydaktycznymi i wychowawczymi ideami, które wdrażał w procesie nauczania i wychowania podczas pracy na stanowiskach nauczyciela gimnazjalnego i akademickiego. Pozostawił znaczną spuściznę pedagogiczną – drukował w wielu fachowych czasopismach, na przykład almanachu „Chata”, w „Osnowach”, „Prawdzie”, w czasopiśmie „Kijewskaja Starina”¹².

Kulisz przeprowadził reformę ukraińskiej ortografii – stworzył alfabet, tak zwaną kuliszówkę, będący podstawą współczesnego alfabetu ukraińskiego. Dokonał licznych przekładów z Homera, Dantego, Goethego, Shakespeare’a, Byrona i Biblii¹³.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ O. Griniv: *Īstorĭâ ukrains'koĭ filosofĭi*. Triada plûs, L'viv 2015, s. 84. [O. Гринів: *Історія української філософії*. Тріада плюс, Львів 2015].

¹² M. Ėvtuh: *Velet ukrains'kogo slova (do 200 – littâ Pantelejmona Kuliša): zbĭrnik materialiv Vseukrains'kogo naukovo-praktičnoĭ konferencĭi, 18 žovtnâ 2019 r.* Red. N. Diček. Pedagogična dumka, Kĭiv 2019, s. 18–19 z 133. [M. Ėвтух: *Велет українського слова (до 200 – ліття Пантелејмона Куліша): збірник матеріалів Всеукраїнського науково-практичної конференції, 18 жовтня 2019 р.* Red. Н. Дічек. Педагогічна думка, Київ 2019].

¹³ Ibidem, s. 22–23 z 133.

Kulisz dostrzegł potrzebę rozwoju ukraińskiej oświaty. Za aktywną działalność w Bractwie został zesłany na trzy lata do Tuły. Po powrocie z zesłania pisał podręczniki dla ukraińskich szkół, założył własną drukarnię w Petersburgu, w której w latach sześćdziesiątych XIX wieku drukował książki napisane po ukraińsku. Jedną z najlepszych książek wydanych przez Kulisza była *Hramatka*, zbiór dydaktycznych tekstów do nauki ukraińskiego patriotyzmu, historii, jak również treści mających budzić w dzieciach poczucie własnej godności i niezależności. Wydał książki dla szerokich mas w serii *Silśka Biblioteka* (Сільська бібліотека) [Wiejska Biblioteka].

Kulisz w artykule *Wychowannia ditej za pidmohoju szkoły* (Виховання дітей за підмогою школи) [Wychowanie dzieci z pomocą szkoły] (1869) podkreślał, że w procesie wychowawczym rodzina i szkoła podstawowa pełnią najważniejszą funkcję. Dzieci żyjące w dobrze funkcjonującej rodzinie i uczęszczające do szkoły podstawowej zostaną wychowane, jak twierdził, na wartościowych ludzi. Jego zdaniem to nie gimnazjum ani uniwersytet kształcą godnego człowieka. Świadomy ówczesnych realiów na Ukrainie, a tym samym nikłych szans powszechnej realizacji postawionego celu, chciał zachęcić swoich rodaków do podjęcia w przyszłości działań na rzecz wdrożenia zmian w ukraińskim systemie edukacji¹⁴. Podkreślał, że wychowanie powinno opierać się na poszanowaniu autorytetu rodziców, przyuczeniu dzieci do wykonywania obowiązków. Jednocześnie negatywnie oceniał bicie i zbyt krytykowanie dzieci. Twierdził, że w rodzinie powinien panować wzajemny szacunek. W swoich rozmyślaniach o wychowaniu, zawartych w pracy *Chutirśka fiłosofija i widdalena od switu poezija* (Хутірська філософія і віддалена од світу поезія) [Chutorska filozofia i oddalona od świata poezja] (1879), stwierdzał, że „nasze ogólne podejście do dzieciństwa powinno nazywać się – szacunkiem”¹⁵.

Kulisz krytykował ówczesny system edukacji obowiązujący na terytorium Ukrainy. Szkoły były dla ukraińskiego dziecka cudze i nie-dobre, a uczniowie funkcjonowali w permanentnym stanie zastraszenia. Podkreślał konieczność reformy edukacyjnej, twierdził przy tym, że dziecku potrzebna jest szkoła dla jego – użyjmy współczesnego terminu – socjalizacji¹⁶.

Twórczość Kulisza była sposobem walki o kwestię ukraińską poprzez rozwój narodowej literatury i oświaty, upowszechnianie wśród Ukraińców książek napisanych po ukraińsku¹⁷. Problem zrusyfikowa-

¹⁴ Ibidem, s. 17 z 133.

¹⁵ Ibidem, s. 16 z 133.

¹⁶ Ibidem, s. 17.

¹⁷ Ibidem, s. 12–13 z 133.

nia Ukrainy dostrzeżony przez Kulisza w XIX wieku pozostawał aktualny również po 1991 roku w niepodległej Ukrainie, która nie potrafiła przełamać zrusyfikowania. Konsekwencją tego było przekonanie Rosji o tym, że niektóre regiony Ukrainy masowo wspierają imperialną ideę „ruskiego miru”.

Historycy jako twórcy ukrainocentrycznych ośrodków edukacyjnych

W XIX wieku na Ukrainie wokół historyków powstawały ukrajinocentryczne ośrodki, w których podejmowano działalność na rzecz formowania idei narodowej oraz kształtowania postaw młodzieży ukraińskiej.

Przykładem takiego ośrodka jest Hromada utworzona w Petersburgu przez byłych członków Bractwa Cyryla i Metodego¹⁸. To tam zaczęto wydawać legalne czasopismo ukraińskie „Osnowa”, które stało się katalizatorem aktywności służących ukraińskiej idei. Spośród działających w petersburskim ośrodku na uwagę zasługuje Mykoła Kostomarow, ojciec rosyjskiej i ukraińskiej historiografii, inicjator badań etnograficznych, w tym badań nad określeniem etnicznie ukraińskiego terytorium. Badania dziewiętnastowiecznych historyków nad tymi zagadnieniami uznaje się za jedno z najważniejszych, ponieważ stanowią podstawę ustalenia przyszłych granic państwa ukraińskiego. Alla Sinitsyna na podstawie analizy spuścizny Kostomarowa i Kulisza stwierdza, że w ramach ukraińskiej kultury powstał specyficzny, nowy typ myślenia, który badaczka nazywa ukrajinocentryzmem¹⁹. Dla Kostomarowa wzorem był model państwa o liberalno-konstytucyjnym charakterze, dlatego też historyk domagał się od władz carskich, aby edukacja na terytorium Ukrainy była prowadzona w miejscowym języku. Między innymi w reakcji ten minimalny demokratyczny wymóg władze Rosji rozszerzyły ograniczenia związane z używaniem języka ukraińskiego. Chociaż nadal brakowało wyraźnych politycznych aspiracji ze strony ukraińskiej, władze carskie dążyły w zarodku każdy przejaw zagrożenia dla integralności Imperium Rosyjskiego. Kostomarow swoje liberalne poglądy głosił w mniej lub bardziej otwartej formie podczas prowadzonych zajęć dydaktycznych.

¹⁸ W. Baluk: *Koncepcje polityki narodowościowej Ukrainy: tradycje i współczesność*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 40.

¹⁹ A. Sinicina: *Īstoriko-filosofs'ki ideĭ ukrains'kogo romantizmu (P. Kulish, M. Kostomarov)*. L'viv's'kij nacional'nij universitet imeni Īvana Franka, L'viv 2001, s. 3. [A. Сініцина: *Історико-філософські ідеї українського романтизму (П. Куліш, М. Костомаров)*. Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів 2001].

Innym historykiem zaangażowanym w szerzenie idei ukraińskiej był etniczny Polak, Wołodymyr Antonowycz (1834–1908), lider Hromady aż do początku XX wieku i patriarcha ukrainofilskiego ruchu. Antonowycz miał znaczący wpływ na ukraińską historiografię, wychował wielu historyków, wśród nich znaleźli się: Mychajło Hruszewski, Dmytro Bahali i Wasyl Danylewycz. W swojej pracy *Moja spowid' (Моя сповідь)* [Moja spowiedź] wyraźnie wskazał, że „zadaniem intelektualistów jest badanie narodu i sprzyjanie jego oświacie, intelektualnemu i społeczno-politycznemu rozwojowi”²⁰.

Mychajło Drahomanow – przykład autorytetu i nauczyciela

W XIX wieku w Ukrainie „szkoły” kształtowały się wokół wydatnego działacza kulturalnego lub społecznego. Najznamienitszym ukraińskim myślicielem politycznym drugiej połowy ówczesnego stulecia był Mychajło Drahomanow (1841–1895), publicysta, działacz społeczny, literaturoznawca, z wykształcenia historyk, prekursor ukraińskiego socjalizmu, liberał, anarchista i utopista, członek Starej Hromady, ukraiński emigrant polityczny, wydawca almanachu „Hromada” w Genewie, pierwszej ukraińskiej nowoczesnej gazety, oraz współtwórca „Żenewskiego Hurtki”, będącego zarodkiem ukraińskiego socjalizmu. Aktywnie brał udział w życiu emigracji ukraińskiej i rosyjskiej w Europie Zachodniej. Drahomanow był mentorem Rusko-Ukraińskiej Radykalnej Partii założonej w 1890 roku przez jego galicyjskich zwolenników²¹. Pisał dużo i miał ogromny wpływ na ukraińską młodzież.

Chociaż ocena działalności Drahomanowa nie jest jednoznaczna, niewątpliwy był wyraźny i silny jego wpływ na Ukraińców. Dzięki Drahomanowowi ukraiński liberalizm, mający historyczne podstawy w narodnickim światopoglądzie, stał się dominujący w środowisku ukraińskiej kulturotwórczej elity przełomu XIX i XX wieku. Większość ówczesnych działaczy kultury, jak Łesia Ukrainka, Iwan Franko, Mychajło Hruszewski, była liberałami. Na tle myślicieli pochodzących z ukraińskiej części Imperium Rosyjskiego Drahomanowa wyróżnia nowe spojrzenie na człowieka jako byt niezależny, mający prawo do samodzielnego decydowania o sobie, niebędący instrumentem władzy.

²⁰ V. Antonovič: *Moá spovid': vibrani istorični ta publicistični tvori*. Red. V. Ul'ánovs'kij, O. Todijč. Libid', Kiiv 1995, s. 82. [В. Антонович: *Моя сповідь: вибрані історичні та публіцистичні твори*. Red. В. Ульяновський, О. Тодійчук. Либідь, Київ 1995].

²¹ I. Łysiak-Rudnycki: *Między historią a polityką*. Kolegium Europy Wschodniej im. Jana Nowaka-Jeziorańskiego, Wrocław 2012, s. 237–245.

Iwan Franko, jeden z najwybitniejszych przedstawicieli ukraińskiej kultury i nauki przełomu XIX i XX wieku, uważał Drahomanowa za „prawdziwego nauczyciela” przyszłych uczonych ukraińskich, który pomógł „słabo wykształconych, wychowanych w niewolniczej tradycji naszego zaścianka” zamienić w uczonych „skierowanych na ścieżkę europejskiej cywilizacji”²².

Drahomanow, jak większość ukrainocentrycznej inteligencji, najważniejsze jej zadanie widział w podejmowaniu działalności kulturalno-oświatowej. Za kontrowersyjne uważa się przekonanie tego publicysty, że w edukacji Ukraińców należy wykorzystywać rosyjską infrastrukturę edukacyjną – że Ukraińcy powinni zdobywać wiedzę za pośrednictwem języka rosyjskiego. Drahomanow uważał, że lepsza rosyjska oświata niż żadna, a tym samym rezygnował z pretensji do otrzymania edukacji w języku ukraińskim. W przyszłości ten pogląd Drahomanowa będzie podstawą krytyki jego myśli przez ideologa integralnego nacjonalizmu Dmytra Doncowa²³.

Podsumowanie

Edukacja w rozwoju ukraińskiej idei narodowej pełniła ważną funkcję. Przede wszystkim ukraińskie szkolnictwo powstawało w łonie obcych państw – w Imperium Rosyjskim i, bardziej liberalnym, Cesarstwie Austriackim (od 1867 roku – monarchii austro-węgierskiej). Szczególnie nieprzyjające warunki do rozwoju ukraińskiej oświaty panowały w Rosji, Ukraińcy jednak wykorzystywali momenty osłabienia kontroli państwa.

W XIX wieku w sferze ideowej, jak starano się to przedstawić w artykule, Ukraińcy rozwijali wartości chrześcijańskie, demokratyczne i liberalne, dostrzegali także wartość człowieka.

Dziewiętnastowieczne ośrodki ukrainocentryczne powstawały wokół organizacji (stowarzyszeń, gazet) lub samodzielnych działaczy tworzących własne „szkoły”, często o nieformalnym charakterze. To w takich środowiskach rodziła się ukraińska inteligencja. Należy

²² L. Vovk: *Pedagogični i naukovo-prosvitnic'ki prioriteti spadšini M. Dragomanova*. Peršni Mižnarodni dragomaniv's'ki čitannà: materiali, Kiiiv 2003, s. 50–61. [Л. Вовк: *Педагогічні і науково-просвітницькі пріоритети спадщини М. Драгоманова*. Перші Міжнародні драгоманівські читання: матеріали, Київ 2003].

²³ Zob. R. Wysocki: *W kręgu integralnego nacjonalizmu. „Czynny nacjonalizm” Dmytra Doncowa na tle „myśli nowoczesnych” Romana Dmowskiego. Studium porównawcze*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014.

podkreślić, że owa inteligencja stanowiła niewielki procent całego narodu ukraińskiego, działania podejmowane przez tę grupę nie mogły więc zaspokoić potrzeb Ukraińców. Pod koniec XIX wieku uznano zatem, że lepsza jest oświata nawet w języku rosyjskim niż jej całkowity brak. Pokazuje to, w jak ciężkiej sytuacji znajdowali się Ukraińcy w XIX wieku. Ogłaszając – w IV Uniwersale Ukraińskiej Centralnej Rady wydanym 22 stycznia 1918 roku – deklarację niepodległości Ukraińskiej Republiki Ludowej, Ukraińcy moralnie nie byli w stanie wziąć odpowiedzialności za swoje państwo. Ukraińska inteligencja widziała w tym akcie bardziej wybryk w ramach rosyjskiego federalizmu niż konieczność dziejową narodu walczącego o swoją niepodległość. Powstały z grupy etnicznej naród był zbyt słaby, by utworzyć państwo mimo sprzyjających warunków politycznych.

Przykład dziewiętnastowiecznej Ukrainy demonstruje wartość instytucjonalnej edukacji i propagowanych przez nią wartości. Bez szerokiego wsparcia świadomej odrębności narodowej inteligencji i bez powszechnej edukacji w duchu narodowym niepodległe państwo ma minimalne szanse na sukces, szczególnie państwo o dużym znaczeniu geopolitycznym, podporządkowane silnemu sąsiedniemu państwu w kwestiach politycznych, ekonomicznych i ideowych.

Bibliografia

- Antonovič V.: *Moá spovid': vibrani istorični ta publicistični tvorì*. Red. V. Ul'ánovs'kij, O. Todijč. Libid', Kiiv 1995. [В. Антонович: *Моя сповідь: вибрані історичні та публіцистичні твори*. Red. В. Ульяновський, О. Тодійчук. Либідь, Київ 1995].
- Baluk W.: *Koncepcje polityki narodowościowej Ukrainy: tradycje i współczesność*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
- Eberhardt P.: *Słowiańska geopolityka. Twórcy rosyjskiej, ukraińskiej i czeskosłowackiej geopolityki oraz ich koncepcje ideologiczno-terytorialne*. Arcana, Kraków 2017.
- Ėvtuh M.: *Velet ukraińskogo slova (do 200 – littâ Pantelejmona Kuliša): zbìrnik materialiv Vseukraińskogo naukovo-praktičnoï konferencii, 18 žovtnâ 2019 r.* Red. N. Diček. Pedagogična dumka, Kiiv 2019. [М. Євтух: *Велет українського слова (до 200 – ліття Пантелеймона Куліша): збірник матеріалів Всеукраїнського науково-практичної конференції, 18 жовтня 2019 р.* Red. Н. Дічек. Педагогічна думка, Київ 2019].
- Galuško K.: *Ukraińs'kij nacjonalizm: korotkij kurs z istorii Ukraïni*. A-Ba-Ba-Ga-La-Ma-Ga, A-Ba-Ba-Ga-La-Ma-Ga, Kiiv 2017. [К. Галушко: *Український націоналізм: короткий курс з історії України*. А-Ба-Ба-Га-Ла-Ма-Га, Київ 2017].


- Griniv O.: *Īstorìà ukraïns'koï filosofii*. Triada plūs, L'viv 2015. [O. Гринів: *Історія української філософії*. Триада плюс, Львів 2015].
- Hroch M.: *Małe narody Europy. Perspektywa historyczna*. Przekł. G. Pańko. Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 2008.
- Kozak S.: *Ukraińscy spiskowcy i mesjaniści. Bractwo Cyryla i Metodego*. Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1990.
- Łysiak-Rudnycki I.: *Między historią a polityką*. Kolegium Europy Wschodniej im. Jana Nowaka-Jeziorańskiego, Wrocław 2012.
- Petrov V.: *Viktor Petrov, Rozvidki*, T. 2. Red. V. Brūhovec'kij. Tempora, Kiiv 2013. [В. Петров: *Віктор Петров, Розвідки*. Т. 2. Ред. В. Брюховецький. Темпора, Київ 2013].
- Saltovs'kij O.: *Koncepcii ukraïns'koï deržavnosti v istorii vitčiznânoï političnoï dumki (vid vitokiv do počatku XX storiččâ)*. Kiiv 2002. Īzbornik. [O. Салтовський: *Концепції української державності в історії вітчизняної політичної думки (від витоків до початку XX сторіччя)*. Київ 2002. *Ізборник*]. <http://litopys.org.ua/salto/salt.htm> [dostęp: 25.05.2022].
- Sinicina A.: *Īstoriko-filosofov'ki ideï ukraïns'kogo romantizmu (P. Kuliš, M. Kostomarov)*. L'vivs'kij național'nij univērsitet imeni Īvana Francka, L'viv 2001. [A. Сініцина: *Історико-філософські ідеї українського романтизму (П. Куліш, М. Костомаров)*. Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів 2001].
- Trač N.: *„Razom-sila!”: ritorika ukraïns'kogo sprotivu: sociolingvistični eseï*. Kljo, Kiiv 2015. [Н. Трач: *„Разом-сила!”: риторика українського спротиву: соціолінгвістичні есеї*. Клію, Київ 2015].
- Ukraiński palimpsest. Oksana Zabużko w rozmowie z Izaś Chruslińską*. Przedmowa A. Michnik. Kolegium Europy Wschodniej im. Jana Nowaka-Jeziorańskiego, Wrocław 2013.
- Vovk L.: *Pedagogični i naukovo-prosvitnic'ki prīoriteti spadšini M. Dragomanova*. Peršī Mižnarodni dragomaniv'ski čitannâ: materīali, Kiiv 2003. [Л. Вовк: *Педагогічні і науково-просвітницькі пріоритети спадщини М. Драгоманова*. Перші Міжнародні драгоманівські читання: матеріали, Київ 2003].
- Wysocki R.: *W kręgu integralnego nacjonalizmu. „Czynny nacjonalizm” Dmytra Doncowa na tle „myśli nowoczesnych” Romana Dmowskiego. Studium porównawcze*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, Lublin 2014.

Artykuły recenzyjne



Monika Humeniuk

Uniwersytet Wrocławski

 <https://orcid.org/0000-0002-9888-3010>

**O potrzebie od-uczania (się) i edukacji ku życiu –
refleksje wokół książki Tadeusza Sławka
*A jeśli nie trzeba się uczyć...***

Tadeusz Sławek: *A jeśli nie trzeba się uczyć...*

Seria: Nowa Edukacja (1)

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021, 192 s.

ISBN 978-83-226-4071-5 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-226-4072-2 (wersja elektroniczna)

<https://doi.org/10.31261/PN.4046>

**On the Need for Un-learning and Education for Life –
Reflections on the Book *A jeśli nie trzeba się uczyć...* by Tadeusz Sławek**

Tadeusz Sławek: *A jeśli nie trzeba się uczyć...*

Series: Nowa Edukacja (1)

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021, 192 pp.

ISBN 978-83-226-4071-5 (print)

ISBN 978-83-226-4072-2 (ebook)

<https://doi.org/10.31261/PN.4046>

Abstract: The book *A jeśli nie trzeba się uczyć...* [If Learning Were Not What We Think It Is] by Tadeusz Sławek is a rich laboratory of (not exclusively) pedagogical impulses. The study in question goes beyond the artificial boundaries of disciplines of pedagogy, philosophy, history, social sciences, science, bio and neuroscience. This work includes a living, organic and pulsating thought opposing the routine of life affirming its spontaneity. Written into the polyphony of reflections and resounding like a refrain, the formula of *un-learning* creates a specific performative effect, i.e. the emerging threads of topics or associations harmonize or collide with each other, clash or attract each other, without leaving the readers even for a moment in the lethargy of a lukewarm passive

reading. The article itself constitutes a presentation of several “opportunities” for thinking created by Tadeusz Sławek.

Keywords: un-learning, philosophy of non-knowledge, spontaneity of education, emotions versus learning processes, Tadeusz Sławek, Gert Biesta

W 2021 roku nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego opublikowana została interesująca książka Tadeusza Sławka pt. *A jeśli nie trzeba się uczyć...* Jest to erudycyjny esej, którego główny filozoficzno-pedagogiczny przekaz opiera się na przewrotnej formule **od-uczania (się)**. Od tego czasu ukazały się liczne recenzje książki, odbyło się też wiele spotkań i dyskusji z autorem. Publikacja zyskała rozgłos zarówno w środowisku akademickim, jak i wśród osób zajmujących się szeroko rozumianą edukacją. Podejmuje szereg zagadnień związanych z teorią i praktyką pedagogiczną, z problematyką uczenia się i nauczania, polityką oświatową i polityką w ogóle, z wyzwaniem emancypacji i upodmiotowienia, problemami współczesnej humanistyki, literatury, sztuki i ekologii. Refleksje zaproponowane przez znakomitego tłumacza, poetę, eseistę i literaturoznawcę wyraźnie trafiły na podatny grunt. Dyskusja wokół publicznej edukacji i konieczności jej reformowania wraca zwykle w czasie znaczących przesileń. Globalna pandemia COVID-19 i aktualna, pełna napięć sytuacja społeczno-polityczna w świecie, regionie i kraju również tym razem skłaniają do pytań o to, jak uczyć (i jak **nie** uczyć), by lepiej rozumieć świat i **dobrze** w nim żyć. Należy jednak podkreślić, że nie jest to książka wyłącznie o edukacji publicznej.

O tym, że kształcenie i edukacja nie mają wiele wspólnego z uczeniem pamięciowym, z myśleniem dogmatycznym i odtwórczym, schematycznym i ciasnym, z reżimem posłuszeństwa i uległości, w pedagogice wiadomo od dawna. Przełamujący herbertowski formalizm dydaktyczny ruch nowego wychowania z koncepcjami Johna Deweya przyczynił się do uruchomienia obserwowanego do dziś twórczego fermentu w myśleniu o tym, czym jest, czym być może lub czym powinna być edukacja. Od wczesnych modeli alternatyw dla szkoły tradycyjnej, takich jak szkoła aktywna Adolfa Ferriero, szkoła twórcza Henryka Rowida, szkoła życia Ovide’a Decroly’ego, szkoły Marii Montessori czy Célestina Freineta, przez pedagogikę emancypacyjną Paula Freirego, szkołę waldorfską, aż po współczesne liczne warianty szkół aktywnych, demokratycznych, wolnościowych, leśnych – wiele postawiono już pytań i tyleż wyrażono wątpliwości, wybrzmiało bez liku dyskusji i sporów, niektóre toczą się nieustająco, również dziś. Tadeusz Sławek w rozmaitych odsłonach erudycyjnej i krytycznej refleksji na miarę aktualnego **tu i teraz** wraca w książce do wielu kwestii.

Czytamy: „Chociaż wielu przed nami czytało dany tekst, zawsze będzie on inny. Chociaż niezliczone były dyskusje na temat wybranego problemu, nigdy dwa głosy nie rozbrzmiewały identycznie. Materialność naszego istnienia sprawia, że jest rzeczą naszego ciała, by każdej sytuacji, chociażby nie wiem jak powtarzalnej nadawać nieco inne zabarwienie. [...] świat jest wielkim pudłem rezonansowym literatury, w którym dźwięczą znane od wieków tematy muzyczne odgrywane – bez dyrygenta – na rozmaitych (często niefilharmonicznych) instrumentach” (s. 140–141). Ta dyskretna, ale i przenikliwa perspektywa staje się pogłosem znamienego: „To, co było, jest tym, co będzie, a to, co się stało, jest tym, co znowu się stanie: więc nic zgoła nowego nie ma pod słońcem”, słów z Księgi Koheleeta (Koh 1,9)¹. W przewrotny sposób zdaje się więc autor polemizować z jednym z dzisiejszych dogmatów technologii wytwarzania wiedzy, wedle którego najwyższą wartość ma wiedza specyficznego rodzaju, taka, którą można bez większego problemu wpisać w logikę postępu i wzrostu, wiedza instrumentalna, pewna, bo nieustannie aktualizowana, użyteczna i wdrożeniowa, technologicznie zaawansowana, nowatorska i innowacyjna. W późnym kapitalizmie to właśnie taka wiedza egzemplifikuje dominujący paradygmat, staje się przedmiotem nieustannego zainteresowania w murach akademii i poza nią. Z myślą o takiej wiedzy tworzone są rozmaite rankingi, strategie i procedury pomiarowe, ewaluacyjne, aplikacyjno-wdrożeniowe.

Takiemu sposobowi myślenia o wiedzy oraz odpowiadającym jej technologiom wdrażania-uczenia (się) konsekwentnie przeciwstawia Sławek rozpisaną na dziesiątki frapujących mikrokadrów filozofię **od-uczania się**. Jest to przede wszystkim filozofia **nie-wiedzy**, przywracająca wartość braku pewności i wątplenia: „Nie wiem, kim jestem, nie wiem tego, co wiem, nie ma mnie tu, gdzie jestem – gdy od-uczanie (się) doprowadzi mnie do tych zakrętów, otwiera się przede mną droga kształcenia” (s. 136) – pisze autor. Innym razem podkreśla: „Od-uczać (się) to kwestionować zarówno pewność niewzruszonego obrazu przeszłości (ustanowione na zawsze »tak było«, jak i arogancję pogoni za nowością (pragnienie tego, czego wcześniej nie było). [...] Od-uczanie (się) prowadzi do zbawionego osłabienia poczucia pewności (siebie)” (s. 142). Nie ma w takim myśleniu zbędnego dydaktyzmu, nie proponuje się tu żadnej nowej „szkoły” mającej wyrugować ułomności wcześniejszych podejść i koncepcji. Autor nie aspiruje do roli pedagoga odnowiciela, jego pisanie jest skromne, nienatarczywe, spokojne. Acz przenikliwe. Już sam tytuł książki jawi się jak subtelna, nieco

¹ Cyt. za: *Stary Testament*. Biblia Tysiąclecia Online. Poznań 2003. <https://biblia.deon.pl/rozdzial.php?id=570> [dostęp: 12.09.2022].

provokacyjna gra autora z czytającymi: „A jeśli nie trzeba się uczyć...” nie jest wbrew pierwszemu wrażeniu prowokacyjnym pytaniem, nie służy konfrontacji; to pojemne zdania oznajmujące, warunkujące możliwości bezlik rozmaitych wariantów wypowiedzi. Konstrukcja tytułu otwiera wyobraźnię. Jeśli książka miałaby się stać jakimś rodzajem pedagogicznego manifestu, to takiego raczej, który wzywa do szerokiej, transdyscyplinarnej refleksji, nie takiego zaś, który namawia do rewolucji i stawia dotychczasowy porządek na głowie.

Takie „ustawienie” lektury za pomocą tytułu zapowiada czytającym rodzaj duchowego i intelektualnego ćwiczenia. Formuła prowadzonej narracji przyjmuje kształt tekstów mądrościowych, otwiera przestrzeń dla medytacji. Specyficznym stawia akcenty, obfituje w podkreślenia i frazy zachęcające do rozważań, stanowi rezerwar asocjacji i odniesień do palących problemów filozoficznych, społecznych, politycznych i ekologicznych. I jest jednocześnie przewrotną egzemplifikacją proponowanej przez autora krytycznej formuły **od-uczania się**, schodzenia z pierwszego planu, formułowania wątpliwości, nie odpowiedzi, „chwiania się” (s. 101), „wytrącania z równowagi” (s. 66), „wyrwania z wygodnych przyzwyczajęń myślowych” (s. 69), rozbijania „techno-biurokratycznego ładu” (s. 32) dogmatów. Proponowana przez Tadeusza Sławka pedagogika od-uczania (się) to rodzaj neoantypedagogiki, zadającej kłopotliwe pytania wszędzie tam, gdzie dawne herezje zdążyły już zastygnąć i stać się aktualnymi ortodoksjami.

Na szczególną uwagę zasługuje kompozycyjno-edytorska strona książki i jej zaskakujące korespondencje z otrzymywanym przez czytelnika przekazem, wspomnianą już „Sławkowską” filozofią. Korelacja formy i treści tworzy rodzaj autorskiej gramatyki myśli i tekstu. Nieprzypadkowej i bardzo wymownej. Rozpisanie erudycyjnych rozważań na osobne ustępy i części rezonuje z rozpoznawaną przez autora niespójnością makroświata, w którym dane jest człowiekowi być i żyć. Sławek pisze „Mnogość (*multitude*) »mnie« odpowiada mnogości świata. To istotne, pozbawia mnie bowiem pozycji uprzywilejowanej. Jeżeli mam uczyć (się), muszę niejako wprowadzić się do gospodarstwa przedmiotów, znaków, tekstów jako mieszkaniec i obywatel, a nie władca i zarządca. Wszechobecny dzisiaj czasownik »zarządzać« zdradliwie wprowadza nas w błąd. Wiele jest przejawów tego błędu, ale wszystkie mają wspólną cechę: dają mi wrażenie kontroli i panowania nad rzeczywistością, a tym samym usuwają z życia to, co przygodne” (s. 82). Uderza fragmentaryczność, epizodyczność, pewna przygodność myśli, a także formalna kłaczowatość rozważań. „Od-uczanie (się) pozwala myśli się krzewić, unika przystrzygiwania według ustalonych wzorów, a rozgałęzienia myśli, jej boczne odnogi to rekonesans badający niedostatki epoki i czasu” (s. 111). Nielinearne, impresyjne budowa-

nie narracji, dość swobodne podążanie za napotykanymi podczas rozważań tropami, zwrotność wątków, przemieszczanie się w tę i we w tę lub w poprzek mikrotematów – ten rodzaj architektury myślo-tekstu przywodzi na myśl Deleuzjańskie kłącze. Tu świat jest rodzajem nieposkromionego, wielopostaciowego żywiołu niepoddającego się trwałemu porządkowaniu, niezbywalnej ontologicznej mnogości, światem wielu równoczesnych ambiwalencji, prędkości, przeciwnych wektorów. Jak piszą Deleuze i Guattari: „Nie można być wilkiem, jest się zawsze ośmioma lub dziesięcioma wilkami, sześcioma lub siedmioma wilkami. Nie sześcioma czy siedmioma wilkami naraz, w sobie samym, lecz wilkiem pośród innych, [...] istotna jest pozycja masy i przede wszystkim pozycja samego podmiotu w stosunku do sfory, w stosunku do wielości-wilków”². Sławek zdaje się podążać podobną ścieżką, wyczuwając nie tylko jej ontologiczną genealogię, lecz także możliwe konsekwencje: „Jaki będzie następny etap od-uczania (się)? Odpowiedzmy: sanacja czasu, w którym żyjemy, obdarzenie głosem tego, co dotychczas milczało, co przemilczały wszystkie oficjalne głosy i co omijały główne szlaki. [...] owo puste miejsce, bolesny brak owocujący w jednostce wrażeniem bycia istotą spóźnioną, a więc niejako nie na miejscu, można uzupełnić wysiłkiem myślenia, którego źródło kryje się w wyobraźni” (s. 110). **Od-uczanie (się)** to zgoda na nieusuwalną niepewność zdarzeń, to podejmowanie ryzyka niekrepowanej wyobraźni³, w której nieprzewidywalność staje się normą, to afirmacja i zawierzenie żywiołowi życia.

Od-uczanie (się) to także zwrot ku temu, co materialne, „przywracanie ciała jako podstawowego doświadczenia egzystencjalnego” (s. 73), to „poryw i monstualna radość” (s. 71), „uczenie (się) jest podstawowym instrumentem wcielania indywidualnego ciała do wielkiego ciała zbiorowego” (s. 72). Autor, czerpiąc z przepastnych zasobów humanistyki, w tym z tropów znaczonej przez teorie somaestetyki i nowych materializmów, inspirowane do przemyślenia tych aspektów edukacji, które w tradycyjnych formułach orientujących się na technologiczność procesów uczenia podlegają reżimowi kontroli lub schodzą na odległy plan, a czasami całkiem znikają z pola pedagogicznego widzenia: żywiołowości (w odróżnieniu od linearności, metodyczności, proceduralności), emocjonalności (w odróżnieniu od dystansu, krytyczności poznawczej) czy nieindywidualnej cielesności i materialności (w odróżnieniu od indywidualizmu, antropocentrycznie ujmowanej podmiotowości). Dla teoretyków i praktyków edukacji jest to zaproszenie do ustawicznego

² G. Deleuze, F. Guattari: *Tysiąc plateau*. Red. J. Bednarek. Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa 2015, s. 34.

³ Por. G. Biesta: *The Beautiful Risk of Education*. Routledge, London–New York 2013.

opowiadania się po stronie tego, co niewidoczne, słabe i wykluczone, zarówno w sferze myśli czy wyobraźni, jak i świata ucieleśnionego. To sprzeciw wobec technologicznej operacjonalizacji egzystencji, zachęta do nieustannej krytyki instrumentalizmu myślenia teleologicznego w edukacji⁴ oraz do podejmowania pedagogicznego namysłu nad tym, co już niewyłącznie ludzkie, na przykład do sięgania po tematy pedagogiki nieantropocentrycznej⁵.

Książka Tadeusza Sławka to swoiste laboratorium myśli pedagogicznej niedającej się zamknąć w sztucznych granicach dyscypliny. Myśli umykającej reżimom modnych metodologii, bo miejscami niespójnej, oscylacyjnej i synkretycznej, odwołującej się do spuścizny różnych szkół, czasów i porządków (autor nawiązuje do rozmaitych postaci, takich jak Fryderyk Nietzsche, Jacques Derrida, Herman Hesse, Charles Baudelaire czy Baruch Spinoza, Immanuel Kant, Jan Patočka, Hannah Arendt, Józef Tischner, Andrzej W. Nowak czy Piotr Augustyniak), łączącej w sobie sprzeczne postulatory (na przykład afirmującej jednocześnie radość: „Odzyskanie radości jako motywacji do działania: tak określilibyśmy kolejną misję kształcenia (się)” (s. 29) – i cierpienie: „Potrzebuje nas cierpienie; radość da sobie radę bez nas. Radość nas nie potrzebuje. Tylko cierpienie odwołuje się do naszego miłosierdzia” (s. 123)). Wbrew całej teleologii, do której przyzwyczyła nas pedagogika, Tadeusz Sławek pisze książkę o edukacji, w której otwarciu afirmuje nielinearność, żywiołowość, przygodność, niekonsekwencję i paradoks. „[...] życie jest ciągłym pojawianiem się czegoś nowego, bo na tym polega przygodność naszego bytowania, że pomimo wszelkiej rutyny życia codziennego, ciągle przypadek kształtuje [...] porządek tego-co-nas-spotyka” (s. 79). Na tym tle wydaje się, że ostatni, imitujący Ehrmannowski dezyderat, akapit książki, zaskakująco sentencjonalny i normatywizujący, tylko pozornie zmienia ceniącego sobie dotąd pozostawanie w cieniu filozofa w zaangażowanego pedagoga kodyfikatora. W rzeczywistości to raczej rodzaj celowego załamania formy wywodu. Intencjonalny eksces, przemyślnie świadectwo świętego nieporządku, suspens i puszczenie oka. Anarchia apokryfu jako przewrotne, pedagogiczne memento – o potrzebie czujności i podtrzymywaniu ognia życia, nieosuwania się w stagnację, w umieranie.

⁴ Por. P. Zamojski: *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010.

⁵ Por. M. Chutorański: *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2020.

Bibliografia

- Biesta G.: *The Beautiful Risk of Education*. Routledge, London–New York 2013.
- Chutorański M.: *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2020.
- Deleuze G., Guattari F.: *Tysiąc plateau*. Red. J. Bednarek. Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa 2015.
- Stary Testament*. Biblia Tysiąclecia Online. Poznań 2003. <https://biblia.deon.pl/rozdzial.php?id=570> [dostęp: 12.09.2022].
- Zamojski P.: *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010.

„Chowanna” została zamieszczona
w bazie bibliograficznej czasopism humanistycznych i społecznych BazHum

Projekt okładki i szaty graficznej
Tomasz Gut

Redakcja i korekta techniczna
Magdalena Pache (język polski), Krystian Wojcieszuk (język angielski)

Przygotowanie okładki do druku
Beata Klyta

Motyw graficzny na okładce i stronach tytułowych artykułów
Aleksander Herman

Łamanie
Tomasz Kiełkowski

ISSN 2353-9682

Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej (ISSN 0137-706X)

Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa-Na tych
samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja elektroniczna,
ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl
W formie elektronicznej publikacja dostępna jest również w zasobach
Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com)

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 10,0. Ark. druk. 9,5.

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2353-9682

24



Więcej o książce

