

Sprawczość i wspólnotowość. Autopercepcje przyszłych nauczycieli w konfrontacji z funkcjami i zadaniami współczesnego uniwersytetu

Agency and communion. Future teachers' self-perceptions in confrontation with functions and tasks of contemporary university

Słowa kluczowe: autopercepcja, nauczyciele, sprawczość, studenci, wspólnotowość, uniwersytet, uniwersytet współczesny

Key words: agency, communion, contemporary university, self-perception, students, teachers, university

Streszczenie:

Uniwersytet w modelu neohumanistycznym ma za zadanie łączyć funkcję kształceniową i badawczą, ale także formować osobowość studentów. Z jednej strony nakierowany jest więc na wytwarzanie orientacji na zdobywanie kompetencji i doskonalenie w sferze zawodowo-naukowej (zarówno wśród studentów, jak i pracowników), z drugiej – wspomagać osobisty rozwój, w tym orientację na innych. Celem przeprowadzonych badań ankietowych było przedstawienie autopercepcji studentów kierunków nauczycielskich, czyli związanych z zawodem w szczególności i specyficzny sposób wymagającym zarówno sprawczości, jak i wspólnotowości. Ankiety dotyczyły kwestii tego, w jaki sposób postrzegają oni swoją sprawczość (koncentrację na własnym Ja) i wspólnotowość (koncentrację na innych). Wyniki zostały

¹ Dr hab. Renata Nowakowska-Siuta, prof. ChAT, jest dziekanką Wydziału Nauk Społecznych Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie oraz kierowniczką Katedry Dydaktyki i Pedagogiki Porównawczej tej uczelni.

omówione w kontekście zadań i priorytetów współczesnego uniwersytetu, w odniesieniu do teorii filozoficznych oraz wartości, które stanowią model zdobywania i krzewienia wiedzy w kontekście akademickim.

Abstract:

Neohumanist model of university postulates connecting educational and research functions, but also forming students' personalities. On the one hand, it is directed at creating orientation toward gaining competences and reaching excellence in the vocational and research spheres (among both students and academicians); on the other hand, it aims to support personal development, including orientation towards others. The aim of the presented questionnaire study was to present the self-perceptions of teaching profession candidates (students), who, due to their selected future profession, are required to have both agentic and communal orientations. The questionnaires were selected with regard to the measurement of agency (concentration on self) and communion (concentration on others). The results are discussed in context of tasks and priorities of contemporary university, philosophical theories and values which are foundations of the model of gaining and sharing knowledge in an academic context.

Teoretyczną podstawą niniejszego artykułu jest pedagogika maksymalnej akceptacji podmiotowości, w której w działaniach pedagogicznych istotą jest, jak pisze Zbyszko Melosik, „kształtowanie poczucia własnej wartości poprzez maksymalny szacunek dla tożsamości młodego człowieka, bezwarunkowa akceptacja jego osoby oraz wzmacnianie jego dyspozycji do dokonywania własnych makrożyciowych i mikro-sytuacyjnych wyborów” (Melosik 2013, 467). Duże znaczenie ma też wytwarzanie w nim przekonania, iż jest ważny, wartościowy i zdolny do działania w życiu oraz, że może wpływać na kształt swojej biografii i świata, w którym żyje. Według Zbyszka Melosika

...istotnym komponentem takiego podejścia jest kształtowanie nawyku dostrzegania pozytywnych (a nie wyłącznie negatywnych) stron życia, rzeczywistości i tożsamości innych ludzi. Podstawową kwestią byłoby tu badanie, w jaki sposób młodzież konstruuje poczucie sensu w ramach dostępnych jej przekazów kulturowych, przy odrzuceniu przekonania, że istnieje jakiegokolwiek „niedwuznaczne, odwiecznie prawdziwe

stanowisko” (ważna byłaby w tym kontekście próba zrozumienia „mikrozwycaźów” codziennego życia młodzieży). Zrezygnowano by więc z przekonania, że istnieje „esencjalistyczne doświadczenie konstytuujące młodzież”. Przekonanie takie zawiera bowiem nic innego, jak „metanarracyjną wiedzę” dotyczącą tego, jakie powinno być „właściwe” doświadczenie młodzieży (młodzież jest wówczas umieszczana w totalizującej narracji z pedagogiem jako głównym bohaterem jej życia) (Melosik 2003, 30).

Dla niniejszych rozważań ważny jest również konstruktywizm społeczny oraz teoria liberalizmu politycznego Richarda Rorty’ego. Jednym z najważniejszych twierdzeń, z jakimi polemizują konstruktywiści, jest bowiem przekonanie, iż wiedza jest czymś, co mogą przekazać bezpośrednio książki lub nauczyciele. W takim ujęciu wiedza jest czymś obiektywnym, istnieje na zewnątrz, poza człowiekiem, a jej poznanie polega na lustrzonym odwzorowaniu w umyśle określonych faktów, zasad i teorii.

Biorąc pod uwagę znaczenie koncepcji konstruktywistycznych, zakładających rolę jednostki w budowaniu własnej wiedzy chcę ukazać kilka ważnych z mojej perspektywy sugestii dla dydaktycznej i wychowawczej pracy akademickiej, których celem jest próba ujawnienia zgodnej z zasadą politycznego liberalizmu Rorty’ego „idei, aby wolność stawała się miejscem autokreacji jednostki” (Rorty 1986, 147-156). Edukacja ma zgodnie z tą ideą umożliwić ludziom wybór sposobów życia, które przyniosłyby im najwyższy stopień rozwoju i samorealizacji. Jak pisze Rorty: „[...] Polityka nie powinna zadawać pytania, jacy ludzie powinni być idealni, ani jakie wartości duchowe powinni wyznawać. Powinna ona po prostu stawiać kwestię: jak można maksymalizować warunki sprzyjające autokreacji” (Rorty 1986, 147-156). Teoretyczną podstawę analiz zawartych w tym artykule stanowi wreszcie wskazówka Maxa Webera, iż „[...] nie istnieje po prostu «obiektywna» analiza naukowa życia kulturowego lub zjawisk społecznych [...], niezależnie od swoich «jednostronnych» punktów widzenia, wedle których, jawnie bądź milcząco, świadomie lub nieświadomie wybiera się te zjawiska jako

przedmiot badania, analizuje je, przedstawia i szereguje. Przyczyną tego jest specyfika celu poznawczego każdej pracy w dziedzinie nauk społecznych, która chce wykroczyć poza rozważania czysto formalne norm – prawnych lub konwencjonalnych – społecznego współistnienia” (Weber 2018, 130). Podobnie kwestie metodologiczne dotyczące uprawomocnienia subiektywności postrzegania zjawisk społecznych definiuje Bogusław Milerski podkreślając, iż uchwycenie fenomenów społecznej rzeczywistości zawsze podlega indywidualnemu rozstrzygnięciu i nadaniu tym fenomenom indywidualnego znaczenia (Milerski 2010, 116).

Zadaniem tego artykułu jest ukazanie autopercepcji studentów w kontekście współcześnie określanych funkcji uniwersytetu, w którym zmienia się radykalnie to, co jeszcze w XX wieku dawało poczucie stabilności i swoistego *sacrum* tej instytucji: prowadzenie wolnych badań naukowych, tworzenie więzi międzyludzkich, w tym respektu dla autorytetu i instytucjonalnych przejawów tegoż, nastawienie na dążenie do prawdy i mądrości w duchu wolności, krytycyzmu i zdrowego wątplenia, a w konsekwencji samodzielne kształtowanie dojrzałej osobowości.

Pytania wprowadzające

„Uniwersytet jednocy ludzi jako instytucja, której powołaniem jest zarówno poszukiwanie, jak i przekazywanie prawdy za pośrednictwem nauki” (Jaspers 2017, 33). Myśląc o tej tezie Jaspersa można określić dwie podstawowe funkcje uniwersytetu: po pierwsze, jako że prawdy należy szukać drogą naukową, badania są podstawowym zadaniem uniwersytetu. Jednakże prawda jest czymś więcej niż nauką i to nauka wydobywa ją z bytu otaczającego człowieka, a mądrość stanowi warunek życia uniwersyteckiego. Po drugie, prawdę należy przekazać, nauczanie zatem jest równie istotnym zadaniem uniwersytetu. Ponieważ jednak przekazywanie wiadomości i umiejętności nie wystarcza dla ujmowania prawdy, która wymaga uformowanego duchowo człowieka, to sensem

nauczania i badań jest, jak pisze Jaspers, ukształcalność – wychowanie – formacja (niem. *Bildung*).

Biorąc pod uwagę powyższe zastanówmy się na wstępie, czy współczesny uniwersytet jest nadal miejscem kongruentnym w którym przystają do siebie obie figury: nauka i kształcenie rozumiane jako formacja adeptów nauki?

Czy interesują nas nasi studenci nie tylko jako przedmiot oddziaływań w procesie przekazywania wiedzy ale czy interesuje nas podmiotowość i dialogiczność relacji nauczyciel akademicki – student? Czy interesujące jest dla nas w ogóle budowanie jakichkolwiek relacji czy też jesteśmy skazani na kult sytuacji w których się znajdujemy? Czy interesujące jest dla nas to, co studenci sami myślą o sobie, ale też to, jak postrzegają świat w którym funkcjonują? Czy interesujące jest dla nas to, czy myślą logicznie, mądrze, racjonalnie?

W 2018 roku przeprowadziłam badanie kwestionariuszem Bogdana Wojciszke (Wojciszke, Szlendak 2010) ilustrujące autopercepcje przyszłych nauczycieli na temat ich poczucia niepoohamowanej sprawczości rozumianej jako nadmierna koncentracja na w własnym Ja połączona z ignorowaniem relacji społecznych i niepoohamowanej wspólnotowości (nadmierna koncentracja na innych połączona z ignorowaniem własnej sprawczości). Badaną grupę stanowili studenci I i II roku studiów nauczycielskich Uniwersytetu Warszawskiego, $N=102$ (71 kobiet i 29 mężczyzn, dwie osoby nie określiły płci). Wiek badanych to 18-27 lat, 5 osób nie podało wieku. Tabele 1 i 2 przedstawiają wyniki studentów w poszczególnych pozycjach ankiety.

Nr pozycji	Stwierdzenie	% odpowiedzi tak i raczej tak (zintegrowane)	% odpowiedzi nie	% trudno powiedzieć	% braków odp.
1	Czuję się okropnie, gdy nie jestem w stanie pomóc komuś w potrzebie	76	15	11	0
2	Nie potrafię odmówić, kiedy ktoś prosi mnie o pomoc	70	18	13	1
3	Mocno przeżywam przykrości innych	65	17	17	3
4	Największą przyjemnością dla mnie jest sprawianie radości innym	62	17	23	0
5	Mogę czuć się szczęśliwy tylko wtedy, kiedy inni są szczęśliwi	57	22	23	0
6	Dobre relacje z innymi są dla mnie ważniejsze od sukcesu	56	20	23	3
7	Swoje cele realizuję niezależnie od tego, co sobie inni pomyślą	55	22	25	0
7	Bardziej potrafię zadbać o innych niż o siebie	55	21	22	4
8	Zawsze stawiam potrzeby innych przed własnymi	54	16	32	0
9	Kiedy pracuję, nie pozwalam innym, by mi przeszkadzali	47	33	22	0
10	Często postępuję wbrew sobie, aby nie sprawić innym przykrości	42	30	28	3
11	Nie jestem w stanie zaspokoić swoich potrzeb, jeżeli przeszkadzałoby to potrzebom innych	40	35	27	0
12	Jeżeli postawię sobie jakiś cel, realizuję go, nawet gdy moi bliscy się sprzeciwiają	37	27	35	3

13	Rezygnuję z własnych marzeń lub planów, jeżeli są sprzeczne z pragnieniami kogoś bliskiego	36	37	29	0
13	Gdy skoncentruję się na pracy (nauce), nie starcza mi miejsca na kontakty z ludźmi	38	44	17	3
14	Bliscy mają do mnie pretensje, że poświęcam im za mało czasu	35	56	9	2
15	Skupiam się na realizacji swoich zadań tak bardzo, że zapominam o reszcie świata	34	44	24	0
16	Miewam za mało czasu, by zajmować się sprawami innych	29	51	22	0
17	Nigdy nie angażuję się nadmiernie w problemy innych	28	47	27	0
18	Najpierw trzeba zadbać o pozycję zawodową, nawet jeżeli na krótką metę przeszkadza to w życiu rodzinnym	26	47	26	3
19	Złoszczę się, gdy ktoś swoimi problemami przeszkadza mi w realizacji moich celów	25	46	30	1
20	Człowiek jest tyle wart, ile w życiu osiągnął	24	53	25	0

Tabela 1: Ranking stwierdzeń w skali sprawczości niepoahamowanej i wspólnotowości niepoahamowanej. Źródło: opracowanie własne

Numer	Cecha/Cechy	Ilość odpowiedzi tak
1	Pomocny	94
2	Wspierający innych	90
3	Przyjazny	88
4	Koleżeński; Wyrozumiały; Życzliwy; Doceniający innych	87
5	Rozumiejący innych; Opiekuńczy	86
6	Wrażliwy na innych	84
7	Współczujący; Pomysłowy	80
8	Ambitny	79
9	Uczynny	76
10	Wybaczący	75
11	Skłonny do kompromisu	73
12	Zaradny	72

13	Sprawny; Poświęcający się dla innych	67
14	Przekonujący; Aktywny	63
15	Energiczny	61
16	Zdecydowany	52
17	Konsekwentny	54
18	Skuteczny; O skłonnościach przywódczych	47
19	Przedsiębiorczy; O silnej woli	44
20	Przebojowy	45
21	Pewny siebie	35

Tabela 2: Ranking cech, jakimi opisują się kandydaci na nauczycieli z pomocą Skali Sprawczości i Wspólnotowości. Źródło: opracowanie własne. Zintegrowano określenia zdecydowanie tak, tak, raczej tak

Choć nie są to badania reprezentatywne dla populacji polskich kandydatów na nauczycieli, pokazują one sposób postrzegania siebie samych przez młodych dorosłych w odniesieniu do ważnych dla profesjonalnego przygotowania cech: poczucia sprawczości i wspólnotowości. W prostej analizie jakościowej, chcę zwrócić uwagę na dwa kluczowe dla tego badania, moim zdaniem, zagadnienia. Po pierwsze na autopercepcje dotyczące pozytywnego nastawienia na działania względem innych (wiele odpowiedzi pozytywnych: „tak” i „raczej tak”) oraz po drugie na dążenie do własnego sukcesu (liczne odpowiedzi na „nie” i „trudno powiedzieć”). Jest to o tyle istotne, że grupę badanych stanowili studenci specjalności nauczycielskich, a w ich przypadku zastanawiające jest to, czy pozytywnie społecznie odbierane nastawienie na wspólnotowość i poczucie odpowiedzialności za innych w połączeniu z relatywnie niskim poczuciem sprawczości i nastawienia na osobisty sukces nie ogranicza możliwości samorealizacji w obszarze zawodowym, wymagającym zarówno nastawienia wspólnotowego (praca z ludźmi), jak i sprawczości (konieczność ciągłego awansu i samodoskonalenia). Jeśli uznamy, że sukces własny dotyczy doskonalenia i uzyskiwania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, a przede wszystkim budowania mądrości, to pytaniem kluczowym staje się, czy niskie poczucie sprawczości nie przynosi straty w rozwoju jednostki i jej osobistych

kompetencji poznawczych, wolicjonalnych, emocjonalno-społecznych, poprzez zaniechanie dbałości o własny sukces osobisty i profesjonalny.

Warto również zwrócić uwagę na wartości dotyczące postrzegania własnych cech: wysokie wartości wskazań dla cech odnoszących się do wspólnotowości, takich jak „pomocny”, „wspierający”, „przyjazny”, „koleżeński”, „rozumiejący innych”, „wrażliwy na innych”, „współczujący”, niskie wskazania dla cech określających sprawczość: „zdecydowany”, „konsekwentny”, „skuteczny”, „przedsiębiorczy”, „przebojowy”, „pewny siebie”.

Pogłębione badania reprezentatywne pozwoliłyby zapewne na bardziej racjonalną analizę powodów, dla których sprawczość przyszłych nauczycieli może osiągać niższe wartości wskazań, być może jednak już ta niewielka grupa badanych, dobrana celowo pokazuje stan rzeczy, w którym mamy do czynienia z wyuczonym brakiem mocy. Zastanowić się można, czy jest to wynik modelowania społecznego, wyuczonych w środowisku rodzinnym lub szkolnym postaw prospołecznych na rzecz sublimacji własnych potrzeb osobistych? A może specyfika dyspozycji badanej grupy – studenci specjalności nauczycielskich – powoduje swoisty rodzaj formacji i wywołuje nastawienie na innych kosztem siebie i prowadzi do poczucia braku pewności siebie, sprawstwa, przedsiębiorczości, zaradności?

Skonfrontujmy wyniki tego niewielkiego badania z wybranymi funkcjami i zadaniami współczesnej uczelni wyższej.

Funkcja i zadanie pierwsze: uczestnictwo w zmianie i współtworzenie zmian

Dzięki edukacji żyjemy w innym świecie, niż żyli nasi przodkowie, w świecie, w którym znikają twarde dystynkcje, jasne kryteria, w którym wszystko staje się płynne. Paul Feyerabend opisywał zmiany w obszarze aksjologicznym uzasadniając, iż prawda jest faktem instytucjonalnym, dlatego postulował wyzwolenie procesu kształcenia – na tyle, na ile to możliwe – z instytucjonalnych zależności: „osobie próbującej

rozwiązać jakiś problem, czy to w nauce, czy gdziekolwiek indziej, trzeba pozostawić całkowitą wolność i nie można jej ograniczać żadnymi wymogami czy normami...” (Feyerabend 1995, 170). Intencją Feyerabenda, nie była likwidacja instytucji edukacyjnych (w tym szkoły), lecz obrona przed instytucjonalnymi zniekształceniami. Jean-François Lyotard, którego często wskazuje się jako spadkobiercę myśli Feyerabenda, zauważa, że integralną częścią nauki jest nauczanie, wprowadzanie uczniów/studentów w tajniki wiedzy. Bez nauczania trudno sobie wyobrazić naukę, a tym bardziej jej postęp. Nauczanie polega na przekazywaniu wiedzy przez tych, którzy ją posiadają (nauczyciele), tym, którzy jej (jeszcze) nie posiadają, ale chcieliby ją osiąść (uczniowie/studenti). Nauczanie opiera się również na przekonaniu, że wiedzę da się przekazać, że ci, którzy nie posiadają wiedzy, jeśli będą się należycie starać, mogą stać się w przyszłości ekspertami w wybranej przez siebie dziedzinie wiedzy, a więc zdolnymi do samodzielnego sprawdzenia uzyskanej wiedzy.

Problem polega na tym, w którym momencie uczeń/student z odbiorcy wiedzy, nawet krytycznego, ma się przekształcić we współtwórcę wiedzy, w którym momencie ma zostać dopuszczony do dialektyki badacza, dialektyki wiedzy i niewiedzy? W którym momencie nauczyciel ma zacząć się dzielić z uczniami/studentami nie tylko swoją wiedzą, ale także niewiedzą? Lyotard używa tu pojęć reprodukcja prosta i rozszerzona (por. Lyotard 1997). Reprodukacja prosta polega na przekazywaniu uczącym się wiedzy posiadanej przez nauczycieli, reprodukcja rozszerzona – na dopuszczaniu ich do pracy twórczej, a więc na wychodzeniu poza zastaną wiedzę. Jednak nawet na poziomie reprodukcji prostej celem procesu kształcenia nie zawsze jest dążenie do prawdy, lecz odpowiedź na pytanie, czemu ona może służyć? Jak zdobytą w szkole/na uczelni wiedzę będą mógł/mogła wykorzystać? Na poziomie reprodukcji rozszerzonej natomiast celem może być podważanie panującego status quo, nie zawsze więc prawda, ile zaproponowanie nowego pomysłu. Naukowcem jest bowiem ten, kto ma (posiadł) pomysł.

Funkcja i zadanie drugie: ukształcalność – wychowanie – formacja

Za pomocą pojęć „racjonalność” i „podmiotowość” Alain Touraine zdefiniował dwie funkcje procesów ogólnospołecznych (por. Touraine 2010). Można je też jednak śmiało zastosować w odniesieniu do edukacji. Między jedną i drugą funkcją istnieje podstawowe napięcie, które w praktyce szkolnej/uniwersyteckiej objawia się jako rywalizacja. Napięcie to towarzyszy historii nowoczesnego uniwersytetu od początku, tyle że aż do progu współczesności nie manifestowało się, ponieważ w polityce oświatowej i w praktyce edukacyjnej w widoczny sposób dominowała racjonalność. Pojęciem tym określa się funkcję uniwersytetu polegającą na tym, że przekazuje się w nim wiedzę, umiejętności poznawcze i sprawności praktyczne, których opanowanie umożliwia absolwentom bezpośrednio wkroczenie do systemu zatrudnienia. Pełniąc tę funkcję, uniwersytet służy przede wszystkim produkowaniu wartościowej wiedzy i zaspokajaniu potrzeb systemu zatrudnienia poprzez dostarczanie mu wykwalifikowanej kadry. W przeszłości twierdzono, iż wiedza (i nauka) jest możliwa jedynie wówczas, gdy „stosunki władzy są zawieszane”. Tak pojętą koncepcję nauki odrzuca jednak filozoficzny nurt krytycznej analizy instytucji życia społecznego reprezentowany m.in. przez Michela Foucaulta. Zdaniem poststrukturalistów, istnieje wzajemna współzależność wiedzy i władzy. Praktykowanie władzy jest równoznaczne z wytwarzaniem wiedzy. Takie ujęcie problemu nie oznacza jedynie, iż wiedza jest relatywna i zależna od konkretnego kontekstu społeczno-historycznego. Oznacza ono, że władza i wiedza są w sposób „nieunikniony” związane ze sobą.

Terminem podmiotowość określa natomiast Tedesco – funkcję, jaką pełni uniwersytet jako miejsce kształtowania osobowości i socjalizacji. Także i w przeszłości funkcja ta nie była uniwersytetowi obca, jako że nie tylko absolutystyczne, ale i demokratyczne państwo potrzebowało – jakkolwiek w różnych celach – instytucji, której ważnym zadaniem jest wykształcenie lojalnych poddanych, czy też obywateli. Uniwersytet

przekazując wartości, pozostawał w zgodzie z instytucjami otaczającego go społeczeństwa. Z drugiej strony od XIX wieku uniwersytety europejskie z nadzieją romantyczną włączyły się w budowanie świata akademickiego osadzonego na fundamencie wolności nauki, wolności dydaktyki, kształtowania osobowości, budowania autorytetu instytucji na autorytecie tworzących ją mistrzów. W sposób spójny przekazywano mądrość pokoleń budując filozoficzne szkoły, ciągłość ideową mistrzów i adeptów nauki, wyzwalając krytycyzm myślenia i wątplenie ale w szacunku dla dorobku poprzedników.

Całe wieki wartości, które posiadały społeczeństwa, tylko w nieznacznym stopniu zmieniały się z pokolenia na pokolenie. Wiek XX bardzo zmienił zasady gry. W obecnym świecie wartości nie odgrywają już głównej roli w procesach zakorzeniania i poczucia identyfikacji. Można je więc przyjmować i porzucać do woli. Uniwersytet jako przekaziciel wartości jest często pozostawiony sam sobie a wolność często mylona jest z dowolnością i dopuszczalnością sądów nieracjonalnych czy wręcz głupich. Uprawniona głupota pokrywa korozją fundamenty uniwersyteckiej chwały i niszczy poczucie instytucjonalnej przynależności.

Z jednej strony uczelnia wyższa znajduje się pod naciskiem społecznym (trzeba przekazywać te, a nie inne wartości) z drugiej zaś strony ta sama opinia publiczna, a zwłaszcza politycy i przedstawiciele gospodarki obwiniają uniwersytety za deficyty, za które odpowiedzialność ponosi całe społeczeństwo – a dzieje się to w sytuacji, kiedy sami jej aktorzy, a mianowicie nauczyciele akademicy czują, że zadanie przekazywania wartości jest często zadaniem ponad ich siły. Odbiorcy wytworów uniwersytetu postrzegają wprawdzie tę słabość jako deficyt wychowawczy w praktyce próbują jednak przeciwdziałać jego powstawaniu, wysuwając olbrzymie roszczenia co do racjonalności procesu kształcenia – i to w jego formie zorientowanej wyłącznie na potrzeby gospodarki. W efekcie racjonalność procesu kształcenia jest postrzegana jako zaspokojenie potrzeb intelektualnych jednostki, zupełnie pomija się zaś kształtowanie osobowości. Nauczyciele, akademicy którzy

za istotne zadanie uznają w swej pracy przekazywanie wiedzy i wspieranie osiągnięć studentów, łatwo narażają się wobec takiej argumentacji na podejrzenie, że wywierają nacisk na osiągnięcia, a do tego jeszcze sprowadzają społeczne cele kształcenia i wychowania do wszczepiania takich cnót jak gotowość do pracy, mobilność i elastyczność, zaniedbując czy wręcz negując konieczność przekazywania wartości podstawowych – prawdy, dobra, piękna.

W swoim wykładzie „Pochwała mądrości” Tadeusz Gadacz stwierdza „[...] słowo «mądrość» zniknęło z naszego języka, wyparowało jak wiele innych słów, jak duch, honor czy cnota. Wstydliwą rzeczą jest obecnie mówić o mądrości. Słowo to brzmi jakoś anachronicznie. Kojarzy się z siedmioma greckimi mędrkami, z mądrością stoików czy Spinozy. Obecnie zostało zastąpione pojęciem wiedzy [...]” (Gadacz 2013, 13). „Mądrość – mówi dalej Tadeusz Gadacz – sytuuje się zawsze pośrodku między głupcami i bogami. Możemy zatem mówić jedynie o dążeniu do mądrości, a nie jej posiadaniu. Kto by stwierdził, że posiada mądrość musiałby być bogiem, a okazałoby się, że jest głupcem. Pierwszą cechą mądrości wynikającą z tego pośredniego położenia jest niepewność: «Mądrość sama sobie nie ufa, głupota sama sobie udziela kredytu bez granic»” (Gadacz 2013, 14). Drugą cechą mądrości jest skromność. Mądrość określić można również przez negację głupoty. Przez głupotę rozumiemy brak bystrości, szybkości myślenia i skojarzeń, brak łatwości w stosowaniu prawa przyczynowości, czyli niezdolność do bezpośredniego uchwytowania związków między przyczyną i skutkiem, motywem i działaniem, a także tępotę. Taki rodzaj głupoty jako tępoty opisał wiele wieków temu grecki filozof Teofrast: „Tępotę określić można jako ociężałość duszy w słowach i w działaniu. A tępak to ktoś taki, kto np. kiedy rachuje przy pomocy liczmanów i już ułożył sumę, pyta siedzącego obok: «Ileż to jest razem?»” (Gadacz 2013, 15).

Jednak najczęstszym objawem głupoty, wręcz można powiedzieć, jej współczesnym przejawem, jest przeciętność. Mądrość ma odwagę sprzeciwić się przeciętności i banalności. Jej diagnostą był hiszpański

filozof i pisarz J. Ortega y Gasset: „Być może myślę się, ale wydaje mi się, że obecnie pisarz, kiedy bierze do ręki pióro, by napisać coś na znany mu gruntownie temat, powinien pamiętać o tym, że przeciętny czytelnik, dotąd tym problemem nie zainteresowany, nie będzie czytał dla poszerzenia własnej wiedzy, lecz odwrotnie — po to, by wydać na autora wyrok skazujący, jeśli treść jego dzieła nie będzie zbieżna z banalną przeciętnością umysłu owego czytelnika” (Ortega y Gasset 1978). Czyż nie znajdujemy tu prostej analogii do współczesnej częstej sytuacji akademickiej dostosowywania języka, tekstów, wymagań a nawet postaw nauczycieli akademickich do możliwości percepcyjnych studentów?

Wymagania oficjalne wobec studentów zawarte w Ramach Kwalifikacji są współcześnie repetycją taksonomii Blooma z lat 50-tych zawierającą określenia opisujące efekty kształcenia podzielone na trzy dziedziny: poznawczą, psychoruchową oraz emocjonalną. W sensie codziennej praktyki dotyczą jednak przede wszystkim wiedzy rozumianej jako pakiet wiadomości w mniejszym stopniu mądrość, w prawie żadnym stopniu nie odnoszą się do zawartej w emocjonalnych obszarach efektów kształcenia skromności/pokory. Dzisiaj wypada raczej być prowokacyjnym, narzucającym, rywalizującym, do granic śmieszności śmiałym, dążącym do osobistego sukcesu i urzeczywistniania szybkiej ścieżki sławy.

Z drugiej strony proces kształcenia w podstawowym zakresie i zaawansowanych procedurach odnosi się do modelowania zachowań. Postawy w romantycznej idei uniwersytetu kształcącego osobowość były zawsze odzwierciedleniem wartości, dzisiaj często postawy są odzwierciedleniem braku wartości lub ich nadmiaru i rozproszenia, co *de facto* równa się nihilistycznemu podejściu. Pozbawieni naturalnych autorytetów lub nie zauważający ich w swoim otoczeniu studenci nie mają szans ukształtowania w sobie dyspozycji mądrości. Teoretycznie zresztą być może nie powinni ale niekoniecznie w wersji, która zamyka się w wyobrażeniu umysłu jako „czystej karty”, biorącym początek od Arystotelesa, a szczególnie lansowanym przez Locke’a. Genetyczne uposażenie

człowieka całkowitej tajemnicy nie stanowi już od dawna, ale nauczycielskie role bywają tak pojmowane, jakby świat się zaczynał od kontaktu z danym nauczycielem albo od danego etapu edukacji², a uczniowie czy studenci w tym momencie stanowili „czyste karty”. Jeśli zresztą nawet nie „czyste karty”, to i tak oświeceni wiedzą częstokroć lepiej, czego trzeba oświecanym i co dla oświecanych jest dobre. Oświecanym pozostaje w takiej relacji ćwiczyć w sobie poczucie wdzięczności. Jeśli dodamy do tego wiarę, że istnieje wiedza pewna, niefalsyfikowalna, do czego w swoim czasie przekonywał pozytywizm, trudno się dziwić, że na uczelnie wyższe całkowicie i bez oporów nakładana jest rola strażników i przekazników informacji (często podstawowych), wyrównywania braków w wiedzy, pedagogizacji obyczajów, kształtowania postaw, terapeutyzowania i mediowania w sytuacjach trudnych. Słowem obie strony procesu kształcenia w uczelni wyższej zmierzyć się muszą z niejasnością wymagań i rozproszeniem oczekiwań wobec siebie nawzajem. Zbyt wygórowane wymagania często są przeplatane z postawami abnegacji dla kultury uniwersyteckiej jako takiej. Z jednej strony częste postawy studenckie „oto jestem – zabawiaj mnie interesującym przekazem bo inaczej uznam że to co mówisz jest nudne”, z drugiej rutyna akademicka wielu wykładowców nie uznająca rozróżnienia dydaktyki uniwersyteckiej i szkolnej. Nie rozróżnia się przy tym na ogół znaczenia i funkcji przekazu kulturowego, bez którego bylibyśmy niewiele warci, od wyobrażeń, które zakładają, że istnieje jakiś „lejek norymberski”. Lejek przykłada się komuś do głowy i przelewa komuś innemu, co trzeba. Przekaz kulturowy i przekaz szkolny/universytecki to dwie całkiem

² Dość powszechne są opowieści nauczycielach najmłodszych dzieci, którzy dennerwują się, stwierdzając, że umieją one już to, czym właśnie miały się zajmować w szkole. Na przykład umieją już czytać. Jak dalece typowa i uniwersalna jest taka reakcja, świadczyć mogą fragmenty z „Zabić drozda” Harper Lee. Nauczycielka mówi do małej bohaterki, która biegle czyta gazetowe, sążniste artykuły: „I naprawdę powiedz ojcu, żeby cię już nie uczył. Najlepiej zaczynać czytanie z całkiem świeżym umysłem. Powiedz, że odtąd przejmę jego dzieło i spróbuję naprawić szkody...” (Lee 2008, 28-30).

inne sfery. Przekaz kulturowy jest procesem antropologicznym. Przekaz uniwersytecki wiąże się z reguły z oczekiwaniami repetycji ustaleń znawców, bez dochodzenia sensu tych ustaleń.

Masowość kształcenia oznacza potrzebę przygotowania dużej liczby specjalistów. Z tą masowością, ale i z całym procesem masowego kształcenia wiąże się coś, co można by określić jako bezwładność prezentowanych teorii pedagogicznych i metodycznych chwytów. Siłą rozpędu choćby ciągle się je prezentuje, choć od dawna wiadomo, że są niestosowne, bo nie odpowiadają na przykład nowej sytuacji cywilizacyjno-kulturowej.

W dyskusjach na temat uniwersytetu stale, i to od „zupełnych” koryfeuszy edukacyjnej nowoczesności, słyszymy o „sposobach nauczania”, „procesie nauczania” czy „systemie nauczania”, choć pojęcie „nauczania” sygnuje bierność adepta owego nauczania. Rekordy popularności bije wspomniane już pojęcie „przekazywania/transmisji”. W najnowszych raportach o stanie oświaty w propozycjach modelowych rozwiązań w kształceniu nauczycieli np. nieustannie używa się tych właśnie określeń, a przecież one także sygnują bierność podmiotu edukacji, więc sytuację gdy podmiot traktowany jest jak przedmiot. Światli pedagodzy okładają w związku z tym anatemą pojęcie transmisji, ale bez eksponowanego wyżej rozróżnienia na transmisję kulturową i uniwersytecką. Rezultaty ukazuje na przykład raport ogłoszony 6 września 2012 roku przez „Unijną Grupę Ekspertów Wysokiego Szczebla ds. Umiejętności Czytania i Pisania”. Małe pocieszenie, że nie odnosi się on tylko do Polski, lecz także do Polski. Zaraz na wstępie stwierdza się tam: „Zaskakująco duża liczba Europejczyków nie posiada wystarczającej umiejętności czytania i pisania. Według badań krajowych i międzynarodowych mniej więcej jedna na pięć dorosłych osób i co piąty piętnastolatek nie ma umiejętności czytania na poziomie niezbędnym do w pełni sprawnego funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie” (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2012). Mówiąc wprost, oznacza to, że co piąty mieszkaniec Unii Europejskiej, również Polski, jest rzeczywistym

analfabetą, przy czym z badań wynika, że statystyk nie podnoszą tu ludzie z marginesu społecznego czy imigranci, a większość dorosłych z tej grupy jest gdzieś zatrudniona i w związku z tym pozostaje pytanie o charakter oraz jakość wykonywanych przez nich prac. Dalsze partie raportu wskazują, że w żadnym razie nie chodzi tylko o techniczną sprawność czytania i pisania, lecz o dużo więcej. Chodzi o twórczą postawę obywateli poszczególnych krajów wobec świata, który poznają oni za pomocą słowa pisanego i do którego muszą się odnosić na ogół, a nawet coraz częściej i mimo wizualności współczesnej kultury, również za pomocą czytania i pisania. Inaczej jeszcze mówiąc, chodzi o twórczą postawę wobec wszystkiego, co ludzie w świecie robią, bo to wpływa na miejsce i rolę ich kraju w relacji do innych, wyzwala innowacyjność, pozwala proponować nowości i na tym polu mierzyć się z konkurencją, zaznaczając swoją wartość w wymiarze indywidualnym i wspólnotowym. Ta twórcza postawa wobec świata zależy bezsprzecznie od umiejętności krytycznego czytania, które nie odpowiada standardom osławionego już u nas czytania ze zrozumieniem i badaniom w ramach PISA.

Czy szkoła wyższa jest i czy powinna być środowiskiem wychowawczym? Argumentów twierdzących można poszukiwać w kilku obszarach: psychologicznych teoriach rozwoju człowieka w ciągu życia, teoretycznej koncepcji wychowania, indywidualnych potrzebach podmiotów edukacyjnych oraz teleologicznych uzasadnieniach funkcjonowania uczelni wyższych. Zwróćmy uwagę na kilka wybranych aspektów. Współczesnemu człowiekowi towarzyszy dość pesymistyczny kontekst sytuacyjny. Kategoria „człowiek” bywa odnoszona do pojęć kryzys, pustka, zawiedzione nadzieje, niemoc, strach przed przyszłością (por. Hintz 2018). W wielu teoriach psychologicznych (D. Levinsona, R. Goulda, E. Eriksona) uznaje się, że wczesna dorosłość, a więc okres studiów, a także średnia dorosłość, to nie okresy stabilności, lecz okresy rozwoju i dążenia ku wyższym poziomom świadomości własnego „ja”, ku pełniejszemu rozumieniu relacji z innymi, wzrostu samoświadomości. W tym szczególnym okresie zyskiwania samodzielności sądów i autonomii

w podejmowaniu decyzji młodzi ludzie nie powinni być pozbawieni wsparcia ze strony środowiska, w którym spędzają tak znaczną część własnego życia. Eriksonowska zasada epigenezy mówi, że osobowość rozwija się według kolejnych stopni określonych jej gotowością do zwrócenia się w stronę poszerzającego się kręgu związków społecznych, z drugiej strony społeczeństwo zmierza do przyjęcia takiej struktury, która uwzględniając gotowość jednostki do wchodzenia w interakcje, próbuje inicjować i utrzymywać odpowiednie tempo i porządek, w jakim są one podejmowane. Analizując powyższe można stwierdzić, że w większości społeczeństw istnieją ramy czasowe przeznaczone na realizację przez jednostkę określonych celów. To w uczelni młody człowiek powinien znaleźć przestrzeń dla rozwoju osobowych relacji z innymi ludźmi, dla kreacji nie tylko intelektualnych potrzeb, ale również potrzeb duchowych i emocjonalnych. Aby tak się stało uczelnia musi stanowić odpowiedzialną i spójną ideowo wspólnotę nie zaś nieodpowiedzialne stowarzyszenie.

Każda uczelnia jest instytucją, niestety nie każda jest wspólnotą. Ten brak jest tym dotkliwszy dla młodego człowieka, że tej wspólnotowości częstokroć nie doświadczają nigdzie: ani w domu, ani w instytucjach oświatowych czy religijnych i społecznych. Współczesny świat w goniwieniu za indywidualnym sukcesem zapomina częstokroć o budowaniu więzi i osobistych relacjach międzyludzkich. Dialog, życzliwość wzajemna, szacunek dla odmiennych myśli (także szacunek dla myśli niedojrzałych) musi znaleźć swoje godne miejsce w instytucjach rozwijających człowieka. Jeśli tego miejsca nie ma w żadnej z tych instytucji, dokąd zmierzamy? Czy nie uwikłaliśmy szkół i uczelni (a także i innych instytucji kształtujących młodych ludzi) w pogoń za złudzeniami – szybkiego sukcesu, łatwego zysku, powierzchownego prestiżu, zdobywania kolejnych papierowych „zaświadczeń o” i czy w tej zachłanności na indywidualny rozwój nie zgubiliśmy przypadkiem umiejętności budowania pogłębionych relacji z innymi, dojrzałości sądów, krytycyzmu w patrzeniu na świat? Czy współczesne uczelnie kształtują w mądrości,

czy też raczej są zmuszane (przez przyjęte standardy politycznych rozwiązań, naciski społeczne i rynkowe etc.) do sprzedawania swoich usług? Jeżeli założyć prawdziwość sądu, iż uniwersytet stanowi bodaj jedyną instytucję średniowiecznego świata, którą przejęła epoka nowożytna, to należy równocześnie przyjąć, iż przejście to było możliwe tylko pod warunkiem pełnego przystosowania się tej instytucji do odmiennych realiów społecznej i kulturalnej nowoczesności. Proces ten opisuje do-
kładnie Marek J. Siemek w eseju pt. „Uniwersytet a tradycja europejska”.

Nieodwracalny proces unaukowania współczesnego świata wywołuje ekspansję rozwoju wielu dziedzin wiedzy w tym przede wszystkim nauk przyrodniczych wraz z ich technicznymi zastosowaniami, a jednocześnie mamy do czynienia z równie mocno tworzącymi się refleksjami nauk humanistycznych i społecznych. Wiedza współczesna ma z jednej strony nadawać ludzkiemu życiu sens, z drugiej pełnić rolę praktyczną – ułatwiać rozumienie świata sprzyjać także procesom autopercepcji i samoakceptacji. Uniwersytety współczesne, podobnie jak dawniej, są oazami rozumnego oświecenia, co oznacza przede wszystkim ich zdolność do samookreślenia się, odpowiedzialności za przekaz i tworzenie nowej wiedzy oraz prawo do współdecydowania o najistotniejszych kwestiach dotyczących życia społecznego i współżycia z innymi. Marek Siemek pisze: „Ta funkcja rzecznika nowoczesnego oświecenia zwłaszcza w humanistyce i naukach społecznych, jaką pełni także dziś uniwersytet, uzasadnia jego roszczenia do intelektualnego przywództwa w życiu publicznym, również w sferze polityki” (Siemek 2002, 342-354).

Dyskusja wyników i podsumowanie

Analiza stwierdzeń młodych dorosłych, kandydatów do zawodu nauczycielskiego dotycząca ich poczucia wspólnotowości i sprawczości pozwala na optymistyczne wnioski dotyczące ich „ukszałcalności” – pozytywnie rokuje, daje nadzieję nie na to, że młodzi są przyszłością świata, jak zwykle się o nich mówić, ale są tu i teraz i to właśnie tu i teraz są w stanie zagospodarować w sposób optymalny. Oczywiście badanie

na niewielkiej i niereprezentatywnej próbie nie ma i absolutnie nie może uprawniać do wysnuwania daleko idących wniosków, ale daje ilustrację pewnych tendencji w autopercepcji uwidaczniających w dużej mierze nastawienie na relacyjność, przedkładanie potrzeb innych nad własne potrzeby, daje nadzieję, że krytykowany często uniwersytet w swojej ludzkiej tkance jest w stanie wypracować mechanizmy przetrwania idei personalistycznej. Życie ideą uniwersytetu jest bowiem elementem światopoglądu wykuwanego zmuszenie w kooperacji nauczycieli akademickich i ich studentów: woli nieograniczonych badań i poszukiwań, bezgranicznego rozwijania mądrości, otwartości, ale także sceptycyzmu. Towarzyszy mu także aspekt aksjologiczny w którym empatia i poczucie sprawstwa w budowaniu wspólnotowości odgrywają niebagatelną rolę.

Bibliografia:

- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej. 2012. *Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2012 r. w sprawie umiejętności czytania* (2012/C 393/01)
Dostęp: 19.12.2019. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:52012XG1219\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:52012XG1219(01)).
- Feyerabend, Paul Karl. 1995. „Przeciw metodzie.” *Nowa Krytyka* 6: 105-178.
- Gadacz, Tadeusz. 2013. *O zmienności życia*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- Jaspers, Karl. 2017. *Idea uniwersytetu*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Kwiek, Marek. 2010. *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Lee, Harper. 2008. *Zabić drozda*, tłum. Maciej Szymański (Cała Polska Czyta Dzieciom 20). Warszawa : «Polityka» Spółdzielnia Pracy.
- Liotard, Jean-François. 1997. *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. Warszawa: Fundacja ALETHEIA.

- Hintz, Marcin. 2018. „Protestantyzm i jego teologia wobec wyzwań ponowoczesności XXI wieku.” *Konteksty. Polska Sztuka Ludowa* 3: 22-28.
- Melosik, Zbyszko. 2003. „Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej.” *Chowanna* 1(19): 19-37.
- Melosik, Zbyszko. 2013. *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Milerski, Bogusław. 2010. „Holocaust education in Polish public schools: Between remembrance and civic education.” *Prospects* 40: 115-132.
- Ortega y Gasset, José. 1978. „Misja uniwersytetu.” *Znak* 6: 715-726.
- Rorty, Richard. 1986. „Habermas i Lyotard o postmodernizmie.” *Colloquia Communia* 27(4-5): 147-156.
- Siemek, Marek. 2002. *Wolność, rozum, intersubiektywność*. Warszawa: Oficyna Naukowa Terminus.
- Touraine, Alain. 2010. *O socjologii*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Weber, Max. 2018. „Obiektywność poznania w naukach społecznych.” W *Klasyczne teorie socjologiczne. Wybór tekstów*, red. Paweł Śpiwak, 124-161. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Wojciszke, Bogdan, i Szlendak Monika. 2010. „Skale do pomiaru orientacji sprawczej i wspólnotowej.” *Psychologia Społeczna* 5, 1(13): 57-70.

CHRZEŚCIJAŃSKA AKADEMIA TEOLOGICZNA
w WARSZAWIE

Rok LXI

Zeszyt 4

ROCZNIK TEOLOGICZNY

WARSZAWA 2019

REDAGUJE KOLEGIUM

dr hab. Jakub Ślawik, prof. ChAT – redaktor naczelny

dr hab. Jerzy Ostapczuk, prof. ChAT – zastępca redaktora naczelnego

prof. dr hab. Tadeusz J. Zieliński

dr hab. Borys Przedpełski, prof. ChAT

dr hab. Jerzy Sojka, prof. ChAT – sekretarz redakcji

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA

JE metropolita prof. dr hab. Sawa (Michał Hrycuniak), ChAT

bp prof. dr hab. Wiktor Wysoczański, ChAT

abp prof. dr hab. Jerzy Pańkowski, ChAT

prof. dr hab. Atanolię Aleksiejew, Państwowy Uniwersytet w Petersburgu

prof. dr Marcello Garzaniti, Uniwersytet we Florencji

prof. dr hab. Michael Meyer-Blanck, Uniwersytet w Bonn

prof. dr hab. Antoni Mironowicz, Uniwersytet w Białymstoku

prof. dr hab. Wiesław Przyczyna, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

prof. dr hab. Eugeniusz Sakowicz, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

prof. dr hab. Tadeusz Stegner, Uniwersytet Gdański

prof. dr Urs von Arx, Uniwersytet w Bernie

prof. dr hab. Piotr Wilczek, Uniwersytet Warszawski

Skład komputerowy – Jerzy Sojka

W związku z wprowadzaniem równoległej publikacji czasopisma w wersji papierowej i elektronicznej Redakcja „Rocznika Teologicznego” informuje, iż wersją pierwotną jest wersja papierowa.

BWHEBB, BWHEBL, BWTRANSH [Hebrew]; BWGRKL, BWGRKN, and BWGRKI [Greek]

PostScript® Type 1 and TrueType fonts Copyright ©1994-2013 BibleWorks, LLC.

All rights reserved. These Biblical Greek and Hebrew fonts are used with permission and are from BibleWorks (www.bibleworks.com)

ISSN 0239-2550

Wydano nakładem

Wydawnictwa Naukowego ChAT

ul. Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa, tel. +48 22 635-68-55

Nakład: 100 egz., objętość ark. wyd.: 12,6

Druk: druk-24h.com.pl

ul. Zwycięstwa 10,

15-703 Białystok

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

- KALINA WOJCIECHOWSKA, *Rekontekstualizacja i reinterpretacja Psalmu 18[17], 5a i Ps 16[15], 8-11 w kazaniu Piotra w Dz 2, 22-33*..... 587
- JERZY OSTARCZUK, *Кириллическое рукописное Евангелие-апракос конца (втор. пол.?) XII в.: Национальная библиотека св. Кирилла и Мефодия в Софии № 25, Одесский Археологический музей № 59625 и Библиотека Российской академии наук в Санкт-Петербурге № 4.5.22. Проблема типологической классификации*..... 611
- СЕРГЕЙ ШУМИЛО, *Участие в антиуниинном сопротивлении в Украине игумена Афонского Пантелеимонова монастыря архимандрита Матфея и его связи с Иоанном Вишенским и Киприаном Острожаниным*..... 631
- ANDRZEJ BACZYŃSKI, *Trynitarny wymiar tajemnicy Kościoła* 651
- ARTUR ALEKSIEJUK, *Naukowo-badawcza eksploracja ludzkich zarodków w dyskursie bioetyczno-teologicznym wybranych Kościołów ewangelicko-reformowanych*..... 675
- JAKUB KOSTIUCZUK, *Dlaczego prawosławni świętowali Wielkanoc tydzień później?* 723
- ZBIGNIEW KAŻMIERCZAK, *Niepewność poznawcza jako element liberalnego kwakryzmu* 743
- RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA, *Autopercepcje przyszłych nauczycieli w konfrontacji z funkcjami i zadaniami współczesnego uniwersytetu* 763
- TADEUSZ J. ZIELIŃSKI, *Nauczanie religii a kwestia neutralności światopoglądowej i świeckości szkoły w Polsce* 785

MATERIAŁY

- BOGUSŁAW MILERSKI, *Kazanie inauguracyjne (J 1, 1-5)* 811
- JOANNA TOKARSKA-BAKIR, *Odwaga* 817
- TADEUSZ J. ZIELIŃSKI, *Dwa międzywojenne projekty ustaw o uznawaniu związków religijnych w Polsce* 825

RECENZJE

- Orłowski, Mariusz. 2018. *Puławscy zielonoświątkowcy. Kościół Chrześcijań-
jan Wiary Ewangelicznej w Puławach w latach 1991-1995*. Warszawa:
Wydawnictwo Naukowe Semper, ss. 115 (JAN MIRONCZUK)..... 833
- Stella-Sawicki, Marek A. 2018. *A Contextual Chronology of The Sovereign
Military Hospitaller Order of St John of Jerusalem of Rhodos and of
Malta. Defence of the Faith and humble Service of the Poor and the Sick
1099-2018 A.D. Without a final chapter*. Londinium: MSS Consulting
London, ss. 500 (ANDRZEJ F. DZIUBA)..... 837

KRONIKA

- IV Studencko-Doktorancka Konferencja Naukowa Teologów (7-8 czerwca
2019)* (ARTUR JEMIELITA)..... 845
- Inauguracja roku akademickiego 2019/2020 (3 października 2019)*
(JERZY BETLEJKO)..... 849
- Konferencja Rzecznika Praw Obywatelskich i Chrześcijańskiej Akademii
Teologicznej w Warszawie pt. „(Nie)zapomniane cmentarze” (23 paź-
dziernika 2019)* (TADEUSZ J. ZIELIŃSKI)..... 853
- Konferencja naukowa: „Ulryk Zwingli. 500 lat Reformacji w Zurychu”
(6 listopada 2019)* (RAFAŁ MARCIN LESZCZYŃSKI, AGNIESZKA TERESA
TYS)..... 857
- Wykaz autorów 860
- Recenzenci „Rocznika Teologicznego” w roku 2019 861

Contents

ARTICLES

- KALINA WOJCIECHOWSKA, *Recontextualization and Reinterpretation of Psalm 18 [17]:5a and Psalm 16 [15]:8-11 in Peter's First Speech (Acts 2:22-33)*..... 587
- JERZY OSTAPCZUK, *Cyrillic Lectionary Gospel Manuscript from the end (2nd half?) of 12th century: Cyril and Methodius National Library of Bulgaria No 25, Odessa Archaeological Museum No 59625 and Library of Russian Academy of Science in Saint-Petersburg No 4.5.22. Typological Classification*..... 611
- SERGEJ ŠUMILO, *Participation in the Anti-Union Resistance in Ukraine of the Abbot of the Athos Panteleimon Monastery Archimandrite Matthew and the Aphonites John Vishensky and Kiprian Ostrozhnin*..... 631
- ANDRZEJ BACZYŃSKI, *The Trinitarian Dimension of the Mystery of the Church*..... 651
- ARTUR ALEKSIEJUK, *Scientific Exploration into Human Embryos in the Bio-ethical Discourse of Selected Evangelical Reformed Churches* 675
- JAKUB KOSTIUCZUK, *Why did Orthodox believers celebrate Easter a week later?* 723
- ZBIGNIEW KAŻMIERCZAK, *Cognitive Incertitude as an Element of Liberal Quakerism* 743
- RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA, *Agency and communion. Future teachers' self-perceptions in confrontation with functions and tasks of contemporary University* 763
- TADEUSZ J. ZIELIŃSKI, *Teaching of religion and the issue of worldview neutrality and secular character of schools in Poland*..... 785

MATERIALS

- BOGUSŁAW MILERSKI, *Inaugural sermon (Joh. 1:1-5)*..... 811
- JOANNA TOKARSKA-BAKIR, *Courage*..... 817
- TADEUSZ J. ZIELIŃSKI, *Two interwar bills on the recognition of religious associations in Poland* 825

REVIEWS

- Orłowski, Mariusz. 2018. *Puławscy zielonoświątkowcy. Kościół Chrześcijań-
jan Wiary Ewangelicznej w Puławach w latach 1991-1995*. Warszawa:
Wydawnictwo Naukowe Semper, pp. 115 (JAN MIRONCZUK)..... 833
- Stella-Sawicki, Marek A. 2018. *A Contextual Chronology of The Sovereign
Military Hospitaller Order of St John of Jerusalem of Rhodos and of
Malta. Defence of the Faith and humble Service of the Poor and the Sick
1099-2018 A.D. Without a final chapter*. Londinium: MSS Consulting
London, pp. 500 (ANDRZEJ F. DZIUBA)..... 837

CHRONICLE

- IV Student-Doctoral Scientific Theological Conference (7-8 June 2019)*
(ARTUR JEMIELITA)..... 845
- Inauguration of the academic year 2019/2020 (3 October 2019)*
(JERZY BETLEJKO)..... 849
- The conference of the Ombudsman and the Christian Theological Academy
in Warsaw entitled: "(Un)forgotten cemeteries" (23 October 2019)*
(TADEUSZ J. ZIELIŃSKI) 853
- Scientific conference: "Ulrich Zwingli. 500 years of the Reformation in
Zurich" (6 November 2019)* (RAFAŁ MARCIN LESZCZYŃSKI, AGNIESZKA
TERESA TYS)..... 857
- List of authors 860
- List of reviewers of "Theological Yearbook" in 2019 861

Wykaz autorów

Kalina Wojciechowska, k.wojciechowska@chat.edu.pl, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, ul. Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa

Jerzy Ostapczuk, jostap@wp.pl, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, ul. Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa.

Sergej Šumilo, sergshumilo@gmail.com, 126 Velyka Vasyl-kivska St., office 1, Kyiv, Ukraine, 03150

Andrzej Baczyński, xbaczynski@op.pl, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, ul. Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa

Artur Aleksiejuk, a.aleksiejuk@chat.edu.pl, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, ul. Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa

Jakub Kostiuczuk, abpjakub@orthodox.bialystok.pl, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, ul. Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa

Zbigniew Kaźmierczak, zkazmierczak@gmail.com, Uniwersytet w Białymstoku, Instytut Filozofii, Pl. NZS 1, 15-420 Białystok

Renata Nowakowska-Siuta, r.nowakowska@chat.edu.pl, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, ul. Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa

Tadeusz J. Zieliński, tjz@onet.eu, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, ul. Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa

Joanna Tokarska-Bakir, joanna.tokarska-bakir@ispan.waw.pl, Instytut Sławytyki PAN, ul. Bartoszewicza 1b m. 17, 00-337 Warszawa