

Marta Anna Sałapata

AKADEMIA POMORSKA W SŁUPSKU
WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH,
INSTYTUT PEDAGOGIKI I PRACY SOCJALNEJ

ŻYCIE CZŁOWIEKA W CIENIU SKRZYDEŁ THANATOSA, CZYLI ROZWOJOWE ZMAGANIA ZE ŚMIERCIĄ

Śmierć każdego człowieka umniejsza mnie,
albowiem jestem zespolony z ludzkością.
Przeto nigdy nie pytań komu bije dzwon.
Bije on tobie...

John Donne

SŁOWEM WSTĘPU...

Poniższy tekst przygotowany został z myślą o IX Zjeździe Pedagogicznym, który odbywać się będzie pod hasłem *Ku życiu wartościowemu*. Jednym z wyodrębnionych obszarów wymiany idei, koncepcji i praktyk, będzie sekcja IV, nosząca tytuł *Kultura i sztuka jako przestrzeń aksjologiczna i edukacyjna*, w ramach której odbędzie się dyskusja *O trudnościach w torowaniu drogi do wartości kultury i sztuki w teorii pedagogicznej i praktyce edukacyjnej – dwoistości wyzwań i uwikłania społeczne*. Jednym z zaproponowanych obszarów tematycznych stały się *[w]yzwania kultury i sztuki jako przestrzeni istotnej egzystencjalnie w rozwoju osobowym człowieka współczesnego w cyklu życia*, i to właśnie hasło stało się inspiracją do kolejnych¹

¹ Jako, że prezentowany tekst stanowi kontinuum podejmowanych od 2004 roku myśli i wątków z zakresu tanatologii i pedagogiki śmierci, mogą pojawić się w nim pewne powtórzenia, szczególnie w obszarze ogólnej refleksji nad fenomenem śmierci jak i w rozważaniach dotyczących rozwoju tożsamości jednostki. (Por. M.A. Sałapata, *Wobec śmierci wszyscy równi – z wychowania ku niej... wykluczeni. Wokół pedagogiki śmierci*, [w:] K. Błasińska, S. Pasikowski, G. Piekarski, J. Ratkowska-Pasikowska (red.), *Nierówności społeczne. W trosce o otwarcia horyzontów edukacji*, Gdańsk 2015, s. 257–276; M. A. Sałapata, *Rozważania o śmierci z kategorią kultury i (nie)normatywności w tle. Część pierwsza*, [w:] J. Hartman, M. Szabat (red.), *Problematyka umierania i śmierci w perspektywie medyczno-kulturowej*, Warszawa 2016, s. 273–288).

poszukiwań (w), i odczytywań kultury, która będąc „rodzajem pedagogiki etycznej wyzwalającej w społeczeństwie idealną czy kolektywną jaźń, drzeмиącą gdzieś w głębi każdego z nas (...)”², stanowi również świadectwo sposobów, jakie jako społeczeństwa i jednostki wypracowujemy aby uporać się ze śmiercią.

ŚMIERĆ – FENOMEN (NIE)DEFINIOWALNY?

Mimo tego, że pojęcie śmierci od dawna i nieustannie poddawane jest szeroko zakrojonym, interdyscyplinarnym interpretacjom (na płaszczyznach: religijnej, filozoficznej artystycznej czy naukowej) sama jej istota wciąż jest nieuchwytna. Na problem w definiowaniu śmierci zwrócił uwagę między innymi Zygmunt Bauman, pisząc, że „śmierci nie można zdefiniować, ponieważ oznacza ona ostateczną pustkę, nieistnienie, które, absurdalnie, wszelkim bytom nadaje istnienie. Śmierć jest absolutnym *innym* bycia, *nie-wyobrażalnym* innym, unoszącym się poza zasięgiem komunikacji (...)”³. To egzystencjalny fakt, który na poziomie biologicznym stanowi dookreślony finał procesu umierania. Precyzyjne⁴ określanie momentu śmierci z uwzględnieniem wszystkich aspektów, w tym możliwościami reanimacyjnymi (bowiem brak oddechu i bicia serca dają się przywrócić) to konsekwencja dynamicznego rozwoju medycyny, która definiuje obecnie następujące rodzaje śmierci: „fizjologiczną i patologiczną, kliniczną i biologiczną, kardiocentryczną i mózgowocentryczną”⁵. Jak zaznacza Mirosław Górecki, „biomedyczne ustalenie granicy życia i śmierci ma niebagatelne znaczenie nie tylko dla przerwania zabiegów podtrzymujących i transplantacji narządów, ale także dla projektowania zakresu i układu działań wspomagających

² T. Eagleton, *Po co nam kultura?*, Warszawa 2012, s. 15.

³ Z. Bauman, *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, Warszawa 1998, s. 6.

⁴ Por. J. Trnka, T. Jurek, K. Maksymowicz, *Ustalanie człowieka dawniej i dziś*, [w:] J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. VII, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2003, s. 175–179; B. Świątek, *Zgon – uregulowania prawne w Polsce*, op. cit., s. 181–188; W. Witkiewicz, J. Gnus, W. Hauzer, M. Pfanhauser, W. Pięga, A. Polowczyk, M. Łoboz, *Procedury obowiązujące przy stwierdzaniu śmierci mózgu*, [w:] J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. XI, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2007, s. 61–64.

⁵ R. Tokarczyk, *Prawa narodzin, życia i śmierci*, Warszawa 2012, s. 355.

umierającego oraz współodczuwających z nim osób”⁶. Jednak wiedza biomedyczna w nie zawsze pomaga w akceptacji faktu, że jesteśmy śmiertelni. Śmierć to kres wszelkich dążeń, planów, choć uważana jest również za granicę, punkt wyznaczający przestrzeń „tutaj” (na ziemi, życie doczesne) oraz „tam” – gdzie są zaświaty, niebo/piekło, bądź nie ma zupełnie nic. Określana jest jako rozłączenie duszy i ciała, ale również jako jedno z najcenniejszych doświadczeń⁷. Jest ona fazą końcową ludzkiej egzystencji, i jak pisał Bronisław Komierowski „(...) przeważnie brutalnym rozwiązaniem spraw życiowych, grozą, do której – pomimo całego przeświadczenia o jej konieczności – zazwyczaj nie jesteśmy przygotowani”⁸. W obliczu wysiłku, jaki człowiek wkłada w pracę nad każdym kolejnym dniem, śmierć bywa nazywana skandalem⁹, irracjonalnym atakiem. Gdyby tak jeszcze osiągała nas w momencie, gdy jesteśmy już spełnieni życiowo, pogodzeni z otaczającym nas światem, którym wcześniej zdążyliśmy nacieszyć zmysły. Gdyby przychodziła w chwili, gdy serce człowieka pełne jest spokoju i miłości, a on sam może odpowiedzieć na pytanie kim jest i ile warte jest jego życie. Ale wielokrotnie nadchodzi nieoczekiwanie, nagle. Przerywa działania człowieka, niweczy jego plany, sprawia, iż wiele słów nigdy nie zostanie wypowiedzianych¹⁰. Ponadto, w kontekście funkcjonowania społecznego,

⁶ M. Górecki, *Kres życia*, [w:] M. Górecki (red.), *Prawda umierania i tajemnica śmierci*, Warszawa 2010, s. 21.

⁷ Por. A. Holecek, *Przewodnik dobrego umierania. Praktyczne wskazówki i duchowa mądrość tradycji buddyzmu tybetańskiego*, Poznań 2015.

⁸ B. Komierowski, *Sprawy ludzkie*, Nakładem Księgarni S. Bukowieckiego, Warszawa 1906, s. 196.

⁹ O śmierci, jako skandalu obyczajowym pisała Mariola Bieńko w tekście *Trup w szafie nowoczesności, czyli intymność i publiczność śmierci*, [w:] M. Górecki (red.), *Prawda umierania i tajemnica śmierci*, Warszawa 2010, s. 75–98.

¹⁰ W tych okolicznościach śmiertelna choroba, która wydłuża proces umierania, powinna (paradoksalnie) być traktowana jako dobrodziejstwo, bowiem ofiarowuje nam czas na przygotowanie się do ostatecznego odejścia. Lęk przed cierpieniem, bólem fizycznym jest jednak na tyle silny, że wielokrotnie ludzie deklarują, że jeśli już mają kiedyś umrzeć, to chcieliby aby odbyło się to szybko, i najlepiej bez udziału świadomości. Spostrzeżenia te potwierdzone zostały choćby w wynikach badań CBOS-u poświęconych wyobrażeniom i obawom na temat własnej śmierci, przeprowadzonych w dniach 8–17 listopada 2012 roku na liczącej 952 osoby reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski. Prawie trzy czwarte respondentów (71%) chciałoby umrzeć w sposób niespodziewany, a tylko jedna piąta (20%) wolałaby przygotować się do śmierci. Nie poruszam w tym miejscu zagadnienia faktycznego przeżywania

konsekwencje śmierci jednostki nie dotyczą bezpośrednio jej samej (poza faktem, iż przestaje istnieć jako fizyczny członek społeczności), ale osób, na które swoim byciem wywoływała wpływ. Śmierć jest jedną z tych sytuacji granicznych, która znajduje się poza możliwością ludzkiego poznania. Nie poznamy własnej śmierci, dostępne będzie jedynie (i to zależnie od stopnia świadomości jednostki) własne umieranie. Jak konstataował John Hardwig „[n]ie jesteśmy gatunkiem pustelników”¹¹, dlatego możemy zaobserwować, jak człowiek obok nas konfrontuje się z własną śmiertelnością (śmierć Innego) i dostrzec, jaki ma to wpływ na nas samych. Dokonać tego możemy, między innymi, dzięki bogactwu kultury.

KULTURA – ŚWIADECTWO (NIE)ZGODY NA ŚMIERĆ

Zygmunt Bauman stwierdził, że „kultura – wielki wynalazek człowieka (być może największy ze wszystkich) – jest skomplikowanym mechanizmem, który sprawia, że życie ludzkie, życie świadome własnej śmiertelności, staje się do zniesienia – na przekór logice i rozsądkowi. (...) potrafi w jakiś tajemniczy sposób zamienić grozę śmierci w siłę napędową życia. Wyciska sens życia z absurdalności śmierci”¹². Na ów skomplikowany mechanizm, ulokowany w czasie i przestrzeni oraz w zbiorowości społecznej, składa się szereg systemów i elementów, których obecność stanowi świadectwa tego, w jaki sposób człowiek próbuje zrozumieć i oswoić fenomen śmierci. Ze względu na ograniczone ramy tego tekstu pozwolę sobie jedynie na zasygnalizowanie śladów owych wysiłków.

Janusz Gajda do systemów kultury zalicza m.in.: naukę, filozofię, moralność, religię i język w znaczeniu komunikacji¹³, zaś za elementy kultury

bólu towarzyszącego umieraniu, gdyż deklaracja dokonana w chwili obecnej nie może świadczyć o tym, jak jednostka zareaguje na sytuację, która zaistnieje. Ponadto cierpienie przeżywane jest tylko w indywidualnym doświadczeniu, i nie możemy oceniać, czy człowiek jest w stanie ów ból znieść czy też nie. Jedynym sędzią w takiej sytuacji jest on sam. Jednakże dla połowy respondentów (50%) ważne jest, aby ich zgon nie był poprzedzony długim cierpieniem. Komunikat z badań CBOS BS/165/2012, *W obliczu śmierci*, oprac. Natalia Hipsz, Warszawa 2012. www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_165_12.PDF [dostęp: 20.07.2016].

¹¹ J. Hardwig, *Czy mamy obowiązek umrzeć?*, tłum. A. Tomaszewska, [w:] W. Gallewicz (red.), *Wokół śmierci i umierania*, Kraków 2009, s. 287.

¹² Z. Bauman, *Razem osobno*, Kraków 2003, s. 77.

¹³ Wg J. Gajda, *Antropologia kulturowa*, Kraków 2015, s. 42.

uznaje wartość, normę, wzór, kanon, kod, obyczaj, etos, mit, utopię, twórcę, odbiorcę, znak, styl i tekst¹⁴.

Nauką zajmującą się zagadnieniami śmierci i umierania jest tanatologia. Ze względu na „ogromną złożoność tych zjawisk w jej obrębie wyróżnić można wiele poddyscyplin studiujących różne ich aspekty, jak np. plan historyczny (tanatologia historyczna), warstwę filozoficzną (tanatologia filozoficzna), umieranie i śmierć jako problemy medyczne (tanatologia medyczna)¹⁵. Według Jacka Kwaśniewskiego, owo wyodrębnienie i nazwanie nauki o śmierci, które miało miejsce w latach 70-tych XX wieku, odczarowało tabu poprzez jego nazwanie oraz stanowiło „istotny początek rewizji naszego myślenia i zasad postępowania”¹⁶ wobec tych zagadnień. Tanatologia jest dyscypliną interdyscyplinarną i zrodziła się „nie tylko z reakcji intelektu, lecz również z odruchu serca”¹⁷, „ze sprzeciwu wobec faktu, iż aspekt fizyczny śmierci kazał zapominać o wszystkich innych aspektach”¹⁸, a do nich należą m.in. kwestie związane z godnym umieraniem (wiedza o umieraniu, psychologia bólu, doświadczenia z pogranicza, szanowanie życia ludzkiego, sztuczne podtrzymywanie życia, pytania o sens terapii, terapia uporczywa czy też medyczne eksperymenty na umierających pacjentach), problem „śmierci upragnionej” (samobójstwo, działania przeciwko zdrowiu), nieuniknione starzenie się człowieka czy też dylematy związane z kategorią „śmierci Innego” (pustka pozostających czyli brzemień żałoby,

¹⁴ Ibidem, s. 32.

¹⁵ K. Szewczyk, *Zaprzeczać czy akceptować? Śmierć w kulturze i medycynie Zachodu*, [w:] *Dobro, zło i medycyna – Filozoficzne podstawy bioetyki kulturowej*, Warszawa–Łódź 2001, s. 289. Szczególnie wyodrębnia się zagadnienia tanatologii jako gałęzi medycyny sądowej, której zadaniem jest zdobycie wiedzy o przebiegu całego procesu umierania, która pozwolić ma na rekonstrukcję okoliczności poprzedzających i towarzyszących śmierci człowieka. Wg S. Raszeja, *Refleksje na temat tanatologii – klasycznego działu medycyny sądowej*, „*Annales Academiae Medicae Gedanensis*” 2005, nr 35, s. 166.

¹⁶ J. Kwaśniewski, *Tabu śmierci. Dlaczego powstało, dlaczego gaśnie*. Tekst prezentowany na konferencji „Filozofia a śmierć” (Wydział Teologiczny UŚ, marzec 2007), http://jacek.kwasniewski.eu.org/JK_texts/Tabu_smierci_full_13b.pdf [dostęp: 10.05.2016].

¹⁷ S. Cichowicz, *Śmierć: gwałt na idei lub reakcja życia. Wstęp*, [w:] S. Cichowicz, J.M. Grodzicki (red.), *Antropologia śmierci. Myśl francuska*, PWN Warszawa 1993, s. 6.

¹⁸ F. Antonelli, *Oblicza śmierci. Jak kształtować właściwą postawę wobec śmierci?*, Kraków 1995, s. 15.

wciąż dyskutowane aborcja, eutanazja, kronika, kara śmierci z jednej a prawo człowieka do śmierci z drugiej strony, obowiązki umierania, czy też kwestie związane z ciałem i pochówkiem).

Śmierć jako fakt indywidualny i publiczny zarazem, prowokuje szereg pytań, które stanowią obszar namysłu filozofów już od starożytności. Georg Scherer podaje, że w omawianym obszarze myśl filozoficzna obejmuje zasadnicze kwestie dotyczące tego czym jest śmierć, czy poza nią istnieje dla człowieka nadzieja, jak należy ją sobie wyobrażać, jakie stanowisko powinniśmy przyjmować wobec niej oraz skąd wiemy o śmierci i jaka jest to wiedza?¹⁹ Szczególnym zaś obszarem refleksji nad śmiercią jest filozofia moralności, badająca ludzkie postępowanie w odniesieniu do dobra lub zła moralnego i ostatecznego celu życia człowieka, ale – jak pisze Anna Malitowska – nie tylko w zakresie etyki normatywnej, a „również zadaje pytanie: w jaki sposób sądy o tym, co moralnie właściwe, można uzasadnić (metaetyka)”²⁰.

Kolejnym systemem kultury wspomnianym przez Gajdę jest religia. Tematyka śmierci obecna w przestrzeni doktryn religijnych jest niezwykle rozległa²¹, i jak podaje Roman Tokarczyk „[w]szystkie religie traktują śmierć z najwyższą powagą i respektem, otaczają ją aurą niezwykłości, a często nawet tajemniczości. Wszystkie snują rozważania nad pośmiertnymi losami człowieka, wnosząc jednocześnie własne wyobrażenia natury ludzkiej”²².

Powszechnie śmierć wzbudza lęk. Jest on tak silny, że doprowadził do powstania społecznego przemilczenia tematów takich jak choroba, żałoba czy śmierć. Jak pisze Anna Engelking „tabu i eufemizmy istnieją w języku równoległe i uzupełniają się nawzajem, są to dwie strony jednego mechani-

¹⁹ G. Scherer, *Filozofia śmierci. Od Anaksymandra do Adorno*, tłum. W. Szymona OP, Kraków 2008, s. 7–15.

²⁰ A. Malitowska, *Czym jest filozofia moralna*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 2012, t. I, 1, s. 120–126.

²¹ Wobec braku możliwości poświęcenia zagadnieniu śmierci w religiach świata należytej uwagi i miejsca z jednej strony, zaś przy obfitości tekstów traktujących o tej tematyce z drugiej, pozwolę sobie wspomnieć jedynie o pozycji Kennetha Paula Kramera, *Śmierć w różnych religiach świata*, tłum. M. Hojnacki, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, w której Autor analizuje stosunek do śmierci w hinduizmie, buddyzmie, buddyzmie zen, tradycji tybetańskiej, Chin, Mezopotamii, Grecji, u Hebrajczyków, w chrześcijaństwie, islamie oraz u Indian amerykańskich.

²² R. Tokarczyk, *Prawa narodzin...*, op. cit., s. 328.

zmu. Każdy zakaz językowy wywołuje potrzebę słów²³ zastępczych, można powiedzieć, że tabu generuje eufemizmy. Jeśli umieścić eufemizmy w obrębie opozycji: sacrum – profanum, trzeba byłoby je określić jako środki językowe, które bronią człowieka (profana) przed niebezpieczeństwem ze strony mocy, a w niektórych sytuacjach (kiedy człowiek nie jest profanem i potrafi się posługiwać językiem magicznym) pozwalają mu zapanować nad tą mocą, oswoić ją²⁴. Dodać do tych spostrzeżeń należy jeszcze uwagę Grażyny Sawickiej, która przywołując poglądy Zenona Leszczyńskiego, dookreśla eufemizmy jako sferę tabu w planie wyrażania, zaś tabu w planie treści ‘może być zbywane milczeniem’²⁵. Milczeniem owym w szczególności sposób objęta jest ‘obecność’ śmierci w relacjach z dziećmi.

„Kultura jest kluczem do rozumienia własnej egzystencji”²⁶, w którą śmierć wpisana jest jako tajemnica egzystencji ale i jako zadanie dla jednostki. Zadanie, którego celem jest definiowanie siebie poprzez nieustannie uświadamianą przeszłość i wyobrażaną wizję przyszłości. Świadomość upływu czasu, jako właściwość procesu kształtowania się tożsamości wpływa na aktualizację przeszłości, tworzenie spójnej struktury znaczącej, prowadzącej do samorozumienia²⁷. Pytanie „Kim jestem?” funkcjonuje tu w zarówno w myśleniu o chwili obecnej, jak i w perspektywie przeszłości („Kim byłem?”), jak i przyszłości („Kim będę?”). Ta możliwość antycypacji, kreowania siebie na przyszłość, konieczna jest dla odczuwania sensu istnienia i planowania dnia jutrzejszego, bowiem mając na uwadze możliwą w każdej chwili nieuchronną śmierć, łatwo utracić przekonanie o zasadności podejmowanego wysiłku pracy nad sobą.

²³ Dowodem na bogactwo języka, który (nie)mówi o śmierci i umieraniu może być pozycja autorstwa Włodzimierz Wysoczańskiego, *Umieranie i śmierć. Wielowymiarowość językowa*, Wrocław 2012, s. 872.

²⁴ A. Engelking, *Istota i ewolucja eufemizmów (na przykładzie zastępczych określeń śmierci)*, „Przegląd Humanistyczny” 1984, nr 4, s. 116.

²⁵ Wg. G. Sawicka, *Konwencja a tabu językowe*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Język a Kultura” 2009, no. 3151, t. 21, s. 34.

²⁶ W. Jakubowski, *Wstęp*, [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, Kraków 2008, s. 8.

²⁷ Wg. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomia a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 33–34.

ROZWOJOWE ZMAGANIA ZE ŚMIERCIA²⁸

„Tożsamość jest związana z jednej strony – z autopercepcją jednostki, z drugiej – postrzeganiem innego, jak też z identyfikacją z określoną grupą oraz przypisaniem do grupy przez innych”²⁹. W kontekście podjętego w tym miejscu wątku, fakt śmiertelności człowieka widoczny jest we wszystkich wyszczególnionych powyżej sferach. Wpisuje się wyraźnie w postrzeganie jednostki przez samą siebie (Ja też jestem śmiertelny), widzenie innych (którzy umarli bądź umierają), jak i identyfikację z wszystkimi pozostałymi istotami, które nawet bez względu na różnice międzygatunkowe, ulegają upływowi czasu.

Tożsamość człowieka kształtuje się przez całe jego życie. Poczucie bycia sobą, pojawiające się w chwili, gdy dziecko w lustrze ‘zobaczy’ siebie, a nie towarzysza do zabawy, wraz z cechami pozwalającymi na rozpoznanie i identyfikowanie jednostki ze względu na przynależność społeczną, podlega nieustannym zmianom, weryfikacjom i przekształceniom. Wynikają one zarówno z indywidualnego rozwoju jednostki jak i z relacji pomiędzy nią samą a środowiskiem, którego integralną część stanowi. Taką, całościową propozycję rozwoju jednostki w ciągu życia, ze szczególnym naciskiem na mechanizmy psychospołeczne, przedstawił Erik H. Erikson. Jego zdaniem – jak zauważa Klaus Hurrelmann – „najważniejszym warunkiem wstępnym w konsolidacji osobowości jest przechodzenie przez różne, kolejne kryzysy w okresie dzieciństwa i adolescencji: każdy okres ludzkiego rozwoju zaznacza się rozwiązaniami takich kryzysów, istotnymi dla samodoświadczenia w jego związkach z wewnętrznym i zewnętrznym światem”³⁰. Dlatego też dla Eriksona tożsamość to „(...) coś więcej niż tylko suma identyfikacji z dzieciństwa. Jest to nawarstwione doświadczenie, zdolność ego do integrowania wszystkich wcześniejszych identyfikacji z niestałością libido,

²⁸ W opracowaniu tej części tekstu korzystam z artykułu mojego autorstwa, *Wobec śmierci wszyscy równi – z wychowania ku niej... wykluczeni. Wokół pedagogiki śmierci*, [w:] K. Błasińska, S. Pasikowski, G. Piekarski, J. Ratkowska-Pasikowska (red.), *Nierówności społeczne. W trosce o otwarcia horyzontów edukacji*, Gdańsk 2015, s. 257–276.

²⁹ K.M. Błeszyńska, *Tożsamość – istota, geneza, wymiary*, [w:] T. Pilch, (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Su-U, Warszawa 2007, s. 754.

³⁰ K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Poznań 1994, s. 134.

z wrodzonymi uzdolnieniami oraz z szansami oferowanymi przez role społeczne³¹.

Konflikt rozwojowy pierwszej fazy (okres niemowlęcy) dotyczy napięcia pomiędzy podstawową ufnością a podstawową nieufnością. Źródłem owej ufności, która stanowi według Eriksona „najbardziej fundamentalną przesłankę witalności”³², jest relacja dziecka z matką (bądź inną osobą znaczącą, pełniącą rolę matki). Dziecko w tym okresie wymaga osobistej i stałej obecności osób znaczących, aby mogło osiąść umiejętność orientacji w świecie, umacniać związki uczuciowe i mieć odwagę podejmowania wyzwań, stawianych przez kolejne etapy rozwoju. „Już w swych najwcześniejszych doświadczeniach dziecko spotyka się z podstawowymi modalnościami swojej kultury. Najprostszą i najwcześniejszą modalnością jest „dostać”, nie w znaczeniu „iść po coś i to dostać”, lecz jako otrzymywanie i przyjmowanie tego, co jest dane – w rzeczywistości nie jest to takie łatwe”³³. Nie przychodzi bowiem jednostce bez trudu bezwarunkowa akceptacja zastanego porządku rzeczy. Dlatego też dziecięce niezadowolenie wyrażane jest zazwyczaj za pomocą płaczu, jako jedynej, jak na razie, znanej metody protestu. W tym miejscu nasuwają się skojarzenia ze słowami zawartymi we wprowadzeniu do książki na temat śmierci, przeznaczonej dla duszpasterzy rzymskokatolickich: (Śmierć) „jest procesem przewijającym się przez całe życie. I każdy człowiek, który przypatruje się własnemu życiu oraz swojego otoczenia, musi po prostu zauważyć ślady śmierci we wszystkim, co żyje, i pogodzić się z tym faktem”³⁴. Konotacja chrześcijańska sprawia iż oczywiste są tu słowa: musi zauważyć i pogodzić się z tym faktem (bowiem życie tu na ziemi jest tylko pewnym etapem, który w rezultacie prowadzi nas do życia w jedności z Bogiem Ojcem w niebie). Taka jest kolej rzeczy. Pomimo tego niejednokrotnie człowiek pyta: dlaczego mnie, dlaczego komuś z moich bliższych przeznaczone jest odejść? I – jak się okazuje – nie bez przyczyny siłą witalną pierwszej fazy rozwoju tożsamości, jest właśnie nadzieja. Erikson formułuje to w formie residuum tożsamościowego: „Jestem nadzieją, jaką

³¹ H. Kwiatkowska, *Tożsamość...*, op. cit., s. 41.

³² L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000, s. 124.

³³ E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004, s. 54.

³⁴ H. Nikielski, *Z pomocą umierającym. Przyczynki do rozmowy na temat umierania i śmierci*, Pax, Warszawa 1989, s. 7.

mam i daję”³⁵. Jest to kategoria, która wraz z poczuciem ufności, wyraża potencjał jednostki we włączaniu się do świata, w którym przyszło jej funkcjonować. To pierwotny składnik, który umożliwia człowiekowi nieustanne zawieranie innym. I, jak pisze Julita Orzelska, „nadzieja nie musi oznaczać jedynie oczekiwania, ale aktywne zaangażowanie na rzecz działań otwartych na cel, który wiąże się z ożywianiem nadziei, jak również życie z nią. Filozofia nadziei ważna pedagogicznie musi uwzględniać pęknięcie, jeśli nie przepaść wobec pewności i spokojnego oczekiwania”³⁶. Nadzieja jest zatem ogromnym całościowym potencjałem jednostki w ścieraniu się ze świadomością i obecnością śmierci, doświadczaniem straty i przeżywaniem żałoby.

Autonomia to inaczej możliwość samostanowienia. W przywoływanej tu koncepcji stanowi ona drugi filar kształtowania się tożsamości jednostki, (pomiędzy 2 a 3 rokiem życia dziecka), i polega na nabywaniu umiejętności w określaniu „ja” i „ty”, „mnie” i „moje”. To pierwszy moment w życiu dziecka, w którym „wyraża się pierwsza emancypacja, mianowicie od matki i jej ścisłej kurateli”³⁷. Umiejętności panowania nad własnym ciałem dają dziecku możliwość samostanowienia, swobodnego przemieszczania się, sięgania po przedmioty, do „demonstrowania własnej woli”³⁸. Wedle popularnego powiedzenia, dzieciom do trzeciego roku życia rodzice nakazują chodzić i mówić, natomiast powyżej trzeciego roku życia nakazują nigdzie nie chodzić i niczego nie mówić. Słowa te ilustrują fakt, iż przez wielu rodziców autonomiczne zachowania dzieci traktowane są jako kłopotliwe i niewygodne. Niestety prowadzić to może do nadkontroli, która jest jednym z elementów wpływających na pojawienie się „trwałej podatności na zwątpienie i zawstydzenie”³⁹. Drugim elementem, któremu Erikson w swej analizie poświęca wiele miejsca, jest sfera analności dziecka i umiejętności kontrolowania przez nie procesów zatrzymywania i wydalania.

Napięcie pomiędzy poczuciem autonomii a poczuciem wstydu i zwątpienia jest tak samo konieczne jak omówiony powyżej konflikt pomiędzy

³⁵ L. Witkowski, *Rozwój...*, op. cit., s. 127.

³⁶ J. Orzelska, *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezydentów tożsamości*, „Impuls”, Kraków 2014, s. 94.

³⁷ L. Witkowski, *Rozwój...*, op. cit., s. 128.

³⁸ Ibidem.

³⁹ Ibidem.

ufnością a nieufnością. Pozwala dziecku na poznanie frustracji występującej w sytuacjach ograniczających jego swobodę, jest to jakby przedsmak tego, co niesie ze sobą coraz bardziej aktywne uczestnictwo w życiu społecznym. Niemniej jednak dziecko musi odczuwać obecność dorosłego, by chronił je przed niebezpieczeństwami 'nowego świata' i 'nowych możliwości', z których nie potrafi ono jeszcze roztropnie korzystać. Potrzebna jest jednostce w dalszym ciągu stałość i poczucie bezpieczeństwa, „która pozwala jej ufnie oczekiwać, że autonomia uzyskana w dzieciństwie, nie zostanie jej później odebrana”⁴⁰. Niestety, w przypadku doświadczania choroby, cierpienia i śmierci, jednostka traci ją niemalże natychmiast.

Sytuacja choroby, w której dopiero poznawane i opanowywane ciało zaczyna odmawiać posłuszeństwa, gdy pojawiają się nieprzewidywalne i nie(z) rozumiane reakcje organizmu, zaburza zawiązany z tą fazą przyrost tożsamościowy, który wyraża się w sformułowaniu: „jestem tym, co wyraża moja wolna wola”⁴¹. Niepowodzenia związane z brakiem możliwości utrzymania kontroli nad własnym ciałem, wynikające chociażby z symptomów choroby jak i konieczności dopuszczenia do siebie działań personelu medycznego, wywołują w dziecku narastające poczucie wstydu. „Opiera się on na świadomości, że jest się całkowicie wyeksponowanym i obserwowanym (...)”⁴², że jest się w centrum uwagi, niekoniecznie życzliwej i wspierającej. Jak pisze Maria Bogumiła Pecyna „niezależnie od wyróżnionych problemów i sytuacji chorowania, dzieckiem chorym może być każde, które źle się czuje. Nieważne, czy chodzi tu o banalny katar, czy też poważne objawy kliniczne”⁴³. Niestety, wielokrotnie dorośli wykazują skłonność do bagatelizowania czy wręcz umniejszania dziecięcych przeżyć i odczuć. Przy okazji przeprowadzania różnorodnych zabiegów medycznych, mówiąc: „No, taki duży jesteś a płaczesz”, odbiera się dziecku prawo do wyrażania własnych emocji, do reakcji zgodnych z odczuciami konkretnej chwili. Dziecko zostaje zawstydzone w chwili, gdy jest najbardziej bezbronne i odarte z wszelkiego poczucia pewności, gdy cierpi. Zarówno literatura przedmiotu poświęcona opiece nad chorym dzieckiem jak i głosy praktyków, zwracają szczególną uwagę na fakt i jakość obecności przy dziecku osób bliskich, które mogą

⁴⁰ E.H. Erikson, *Tożsamość...*, op. cit., s. 69.

⁴¹ L. Witkowski, *Rozwój...*, op. cit., s. 131.

⁴² E.H. Erikson, *Tożsamość...*, op. cit., s. 64.

⁴³ M.B. Pecyna, *Dziecko i jego choroba*, Warszawa 2000, s. 92.

dziecko zarówno wspierać jak i deprecjonować⁴⁴. Według przywoływanej uprzednio J. Orzelskiej, może dojść zjawiska określonego jako „paraliż woli”, który prowadzić może do szkodliwych skutków dla potencjału twórczości⁴⁵. Jak pisze Erikson „zakres autonomii, którą rodzice mogą dać swym małym dzieciom, zależy od ich własnej godności i poczucia osobistej niezależności. Tak jak poczucie ufności dziecka jest wyrazem zdecydowanej i realistycznej wiary rodziców, tak jego poczucie autonomii jest odzwierciedleniem ich godności jako jednostek”⁴⁶.

Jakość uzyskanej przez jednostkę autonomii, budowanej na uprzednio pojawiającej się ufności, wpływa na kryzys fazy kolejnej, który polega na ścieraniu się inicjatywy z poczuciem winy. Na tym etapie, obejmującym czwarty i piąty rok życia dziecka, następuje doskonalenie umiejętności: przemieszczania się oraz poznawania języka, który pozwala jednostce na coraz konkretniejsze komunikowanie się, pojawia się również nowa umiejętność – wyobraźnia. Jest ona w tej fazie zdobyczą tożsamości, co wyraził Erikson w residuum brzmiącym: „Jestem tym, kogo umiem wyobrazić sobie jako siebie”⁴⁷. Do kryteriów poczucia inicjatywy zalicza on „radość rywalizacji, wytrwałość skupienia na celu, przyjemność osiągnięć”⁴⁸. Dziecko w tym czasie charakteryzuje się „pewną nadwyżką energii, która umożliwia mu szybkie zapominanie o niepowodzeniach i zbliżanie się do tego, co uważa za pożądane”⁴⁹. Ponadto utwierdza się ono w przekonaniu kim jest i coraz

⁴⁴ O postawach rodzicielskich i ich wpływie na psychospołeczne funkcjonowanie dziecka na oddziale szpitalnym pisała m.in. Ewa Kasperek-Golimowska, wyróżniając rodzica autorytatywnego jako tego, który z miłością i wrażliwością wyraźnie określa jasne zasady i granice, które, nawet w tak trudnej sytuacji, tworzą dla dziecka przewidywalne, bezpieczne środowisko. Por. E. Kasperek-Golimowska, *Choroba dziecka jako sytuacja trudna w życiu rodziny*, [w:] M. Cywińska (red.), *Sytuacje trudne w życiu dziecka*, Poznań 2000, s. 110–111. Autorka wyróżnia również niepożądane postawy rodzicielskie: rodzic autokratyczny (wymagający, kontrolujący, tłumiący wyrażanie emocji i uczuć); rodzic obojętny (nie angażujący się w problemy dziecka, żywiący przekonanie iż to obowiązek służby zdrowia); rodzic permissywny (ulegający dziecku, nie potrafi stawiać granic) oraz rodzic nadmiernie opiekuńczy (ingerujący i ograniczający dziecko w swobodnym poznawaniu rzeczywistości).

⁴⁵ J. Orzelska, *W stronę pedagogiki...*, op. cit., s. 96.

⁴⁶ E.H. Erikson, *Tożsamość...*, op. cit., s. 68.

⁴⁷ L. Witkowski, *Rozwój...*, op. cit., s. 133.

⁴⁸ Ibidem, s. 132.

⁴⁹ E.H. Erikson, *Tożsamość...*, op. cit., s. 71.

bardziej staje się sobą, jednocześnie potrafi wyobrażać sobie siebie w rolach, które uznaje za atrakcyjne, godne pożądania. Dlatego też „potrzebuje innych osób, poza członkami rodziny, dla eksperymentowania na rozmaitych typach zachowań i celów, poza strefą życia rodzinnego”⁵⁰. Charakteryzuje je otwartość na świat i odważne jego poznawanie, szczególnie przez pryzmat osobistego przykładu dorosłych. W stadium tym formuje się ‘wielki władca inicjatywy, czyli sumienie’ – kamień milowy indywidualnej moralności⁵¹. Fakt ten sprawia, iż działania ocenione przez dziecko jako ‘nieodpowiednie’ czy doświadczane porażki, skutkować mogą poczuciem winy i niepokoju.

Wiele z dotychczasowych badań nad percepcją śmierci i kształtowaniem się postawy wobec niej u dzieci ukazuje, iż determinowana jest ona wiekiem dziecka⁵². Jacques Bréhant konstatuje, iż kształtowanie się pojęcia śmierci u dziecka ma miejsce pomiędzy piątym a dziewiątym rokiem życia⁵³. „Należy zaznaczyć, bardzo wyraźnie, że nakreślone wyżej granice wieku są ustalone na podstawie średniej. Od średniej tej mogą być – i są – odchylenia zarówno w górę, jak i w dół. Oznacza to, że u niektórych dzieci opisane sposoby ujmowania śmierci mogą pojawić się wcześniej, w porów-

⁵⁰ L. Witkowski, *Rozwój...*, op. cit., s. 132.

⁵¹ Wg E.H. Erikson, *Tożsamość...*, op. cit., s. 75.

⁵² Por. E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1960; A. Kruczkowska, *Dziecko wobec śmierci*, „Psychologia Wychowawcza” 1984, nr 3; J. Bréhant, *Thanatos – Chory i lekarz w obliczu śmierci*, Warszawa 1993; A. Wysoczańska, *Spojrzenie dziecka na zagadnienia umierania i śmierci*, „Przegląd Psychologiczny” 1994, nr 3; C. Kebers, *Jak mówić o cierpieniu i śmierci*, Kraków 1994; K. Szewczyk, *Dziecko i śmierć. Wprowadzenie do tanatologii*, [w:] *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Łódź 1999; R. Jabłoński, *Koncepcja życia, śmierci i śmierci samobójczej w percepcji dziecka*, [w:] T. Sołtysiak, M. Karwowska, (red.), *Polska młodzież – zagrożenia, zaburzenia a aktualnej rzeczywistości społecznej*, Bydgoszcz 2001, s. 453–454; J. Rogalska, *Dziecko wobec własnej śmierci i przemijania*, „Życie Szkoły” 2006, nr 9; M. Leist, *Dzieci poznają tajemnicę śmierci*, Poznań 2009; E. Kübler-Ross, *Dzieci i śmierć*, Poznań 2009. A. Ostrowska przywołuje badania nad postawami dzieci w stosunku do śmierci, autorstwa M.H. Nagy, przeprowadzone na grupie ok. 400 dzieci w Budapeszcie. Autorka analizowała rysunki dzieci przedstawiające ich wyobrażenia na temat śmierci, a także przeprowadzała z nimi wywiady. Badanie wykazało, że w postawach dzieci w stosunku do śmierci można wyróżnić trzy główne fazy rozwojowe: 1) do lat 5, 2) od 5 do 9 lat, 3) 9 i więcej. Por. A. Ostrowska, *Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa*, Warszawa 1991, s. 48.

⁵³ J. Bréhant, *Thanatos – Chory i lekarz w obliczu śmierci*, Warszawa 1993, s. 74.

naniu ze średnią, bądź później”⁵⁴. Jednakże piąty rok życia dziecka stanowi początek nowego etapu w rozumieniu pojęcia śmiertelności. Bardzo istotny jest w tym obszarze rozwój kompetencji językowej. Dziecko może zapytać o wiele rzeczy „by je zupełnie źle zrozumieć”⁵⁵. Okazuje się zatem, iż szczególną uwagę skierować należy na to, jak interpretuje ono zdarzenia i jaką w nich widzi swoją rolę. Natomiast zdaniem współczesnych rodziców, jak pisze między innymi Anna Czyńska, „pytania o śmierć należą do tych, w obliczu których czują się wyjątkowo bezradni”⁵⁶, i stosowane przez nich strategie (nie)odpowiadania na pojawiające się dziecięce pytania można opisać za pomocą „metafory czarnej dziury w języku i mowach całych rodzin, dezintegracyjnej ciszy”⁵⁷. Potwierdzenie tych spostrzeżeń odnajdujemy również u Zygmunta Baumana, który mówi nie tylko o kłopotliwym milczeniu, skrywaniu bezradności i niemocy, ale o wypieraniu śmierci jako takiej⁵⁸, co prowadzi do powstawania sygnalizowanych już, licznych eufemizmów i przemilczeń.

Wedle słów praktyków opiekujących się chorymi dziećmi „najłatwiej jest dojść do porozumienia z dzieckiem w wieku szkolnym: jego psychika jest wówczas jak gdyby na pograniczu: jeszcze nie ma swojej wykształconej osobowości i ciągle potrzebuje opieki, ale jest w stanie już zrozumieć sytuację, zwłaszcza jeśli potrafimy mu ją uświadomić (...) nie zatajając prawdy”⁵⁹. Okres szkolny, o którym mowa powyżej, wedle koncepcji E.H. Eriksona stanowi „społecznie najbardziej znaczący”⁶⁰ etap w kształtowaniu się tożsamości, kluczowy dla przebiegu procesu uczenia się-nauczania, określony przez autora jako faza adekwatności⁶¹. Jak podaje Witkowski, „w tej fazie

⁵⁴ K. Szewczyk, *Dziecko i śmierć. Wprowadzenie do tanatologii*, [w:] *Wychować człowieka mądrego – Zarys etyki nauczycielskiej*, Łódź 1999, s. 150.

⁵⁵ E.H. Erikson, *Tożsamość...*, op. cit., s. 70.

⁵⁶ A. Czyńska, *Śmierć w pojmowaniu dzieci*, [w:] B. Kromolicka (red.), *Z pomocą człowiekowi. Wsparcie i opieka w sytuacji nieuleczalnej choroby*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2012, s. 66.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Por. Z. Bauman, *Śmierć i nieśmiertelność...*, op. cit.

⁵⁹ M. Rybakowa, *Sztuka rozmowy z chorym dzieckiem*, [w:] A. Grajcarek (red.), *Sztuka rozmowy z chorym*, Kraków 2001, s. 136.

⁶⁰ L. Witkowski, *Rozwój...*, op. cit., s. 133.

⁶¹ Obok tego określenia pojawiają się również pojęcia pracowitości, przedsiębiorczości, kompetencji, fachowości.

rozwojowej w grę wchodzi, ni mniej, ni więcej, tylko rozwinięcie i podtrzymywanie w dzieciach pozytywnej identyfikacji z tymi, którzy są kompetentni⁶², ze względu zaś na powszechny obowiązek szkolny, który stawia dziecko wobec zupełnie nowych wymagań oraz relacji społecznych, szczególnie kompetentnymi są dla dziecka nauczyciele. Samoświadomość dziecka i jego samoocena „wzbogacają się o te cechy, które określają stosunek ucznia do jego podstawowych obowiązków i zapewniają mu odpowiednią pozycję w klasie”⁶³, a są nimi w szczególności: obowiązkowość, staranność, posłuszeństwo i umiłowanie zdobywanej wiedzy. Według Eriksona dziecko w tym okresie dąży do „robienia rzeczy dobrze a nawet perfekcyjnie”⁶⁴, co niesie ze sobą jednak pewne niebezpieczeństwa. „Życie rodzinne może nie przygotowywać do szkolnego życia, a szkolne życie może prowadzić do rozczarowań (...)”⁶⁵, zazwyczaj bowiem w domu rodzinnym dziecko stanowi centrum uwagi i każde jego osiągnięcie rozwojowe jest premiowane. Przestrzeń klasy szkolnej jest natomiast dzielona przez nie z innymi uczestnikami procesu nauczania, co daje dziecku możliwość porównywania siebie i swych osiągnięć na tle reszty grupy. Ponadto okazać się może, iż działania dziecka nie uzyskają aprobaty w oczach nauczyciela. Pojawia się zatem konflikt na linii pracowitość vs poczucie niższości, którego rozstrzygnięcie wpływa na tworzenie się określonej skali wartości, za pomocą której mały człowiek ocenia siebie i swoje otoczenie. Występujące w nadmiarze poczucie nieadekwatności i niskiej wartości odbiera dziecku przyjemność z wykonywania jakiegokolwiek czynności i prowadzi do przekonania, że nigdy nie będzie się wystarczająco dobrym, kompetentnym. W rezultacie zniechęca to do wysiłku, pozbawia wytrwałości, co okazuje się niebezpieczne dla kształtowania się tożsamości, szczególnie w kontekście residuum tej fazy, które brzmi: „Jestem tym, co mogę nauczyć się wprawiać w ruch”⁶⁶.

W analizie znaczenia okresu szkolnego dla rozwoju tożsamości, Erikson zwrócił uwagę na fakt, iż kryzys występujący w tej fazie różni się od

⁶² L. Witkowski, *Rozwój...*, op. cit.

⁶³ T. Parczewska, *Samoocena dzieci sześciolatek z problemami zdrowotnymi*, [w:] E. Ogrodzicka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak (red.), *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*, t. 2, Kraków 2010, s. 89.

⁶⁴ L. Witkowski, *Rozwój...*, op. cit., s. 134.

⁶⁵ E.H. Erikson, *Tożsamość...*, op. cit., s. 82.

⁶⁶ L. Witkowski, *Rozwój...*, op. cit., s. 134.

wcześniejszych, bowiem jego źródło tkwi nie wewnątrz jednostki ale wynika z przeszkód zewnętrznych, wywołanych konfrontacją pomiędzy tym kim jestem a tym, kim mam być jako uczeń oraz jakością mojego funkcjonowania w roli społecznej. Chęć sprostania oczekiwaniom innych prowadzić może do kolejnego (oprócz poczucia niższości) zagrożenia dla tożsamości, które polega na zbyt silnej identyfikacji z osobą znaczącą. Dziecko zatracać może wtedy umiejętność racjonalnego oceniania swych możliwości i motywacyjnego interpretowania poczucia niekompetencji na rzecz perfekcyjnego dążenia do zaspokojenia nadziei w nim pokładanych.

Na okres szkolnego uczestnictwa społecznego dziecka nakłada się proces konkretyzacji pojęcia śmierci. A. Ostrowska zaznacza, że „wśród dzieci 9-, 10-letnich obserwujemy już elementy koncepcji, czy rozumienia śmierci, które są na ogół charakterystyczne dla koncepcji dorosłych. Podlegają one dalszemu „urealnieniu” w okresie adolescencji, choć swoją dojrzałością odbiegają jeszcze od postaw dorosłych”⁶⁷. Dzieci w tym czasie dostrzegają bowiem nieunikniony i nieodwracalny charakter śmierci, ale nie radzą sobie z warstwą duchową i psychologiczną. „Kluczową dla budowania poznawczej reprezentacji śmierci u dzieci jest wiedza ich rodziców i postawa, jaką wobec tego zjawiska prezentują”⁶⁸, niestety wielokrotnie nie potrafią oni zdobyć się na przełamanie własnego lęku i szczerą rozmowę z dzieckiem. Za ilustrację takiej sytuacji niech posłuży fragment, z opowiadania *Oskar i Pani Róża*:

(...) Usłyszałem to, czego nie powinienem usłyszeć. Moja matka szlochała, doktor Düsseldorf powtarzał: „Zrobiliśmy, co w naszej mocy, proszę mi wierzyć”, a ojciec odpowiadał zdławionym głosem: „Nie wątpię, doktorze, nie wątpię”.

Stałem z uchem przytkniętym do żelaznych drzwi. (...)

- Chcecie go państwo ucałować?
- Nie będę miała odwagi – powiedziała moja matka.
- Nie powinien widzieć nas w takim stanie – dodał ojciec.

I wtedy zrozumiałem, że moi rodzice to tchórze. Gorzej: tchórze, którzy mają mnie za tchórza!⁶⁹

⁶⁷ A. Ostrowska, *Śmierć...*, op. cit., s. 51.

⁶⁸ J. Mesjasz, *Kłątwa czy dar przemijania. Studium z tanatopsychologii*, Warszawa 2010, s. 114.

⁶⁹ E.E. Schmitt, *Oskar i Pani Róża*, Kraków 2007, s. 19–20.

Opowiadanie, którego bohaterem jest dziesięcioletni, umierający na nowotwór chłopiec, jest relacją z ostatnich dni jego życia. Obraz, który ukazuje się czytelnikowi na tych kilkudziesięciu stronach, daje dowód zachwycającej i niezwyklej dziecięcej dojrzałości, która charakteryzuje dzieci terminalnie chore. Przeżywana choroba przyspiesza okres dorastania, sprawiając, że dziecko radzi sobie ze świadomością własnej śmierci o wiele lepiej, niż otaczający go dorośli, a model relacji, który – w założeniu – polegać ma na ochranianiu dziecka (np. nieinformowanie go o faktycznym stanie zdrowia, składanie obietnic że znów będzie zdrowe), nie zapewnia poczucia bezpieczeństwa a tylko wzbudza niepokój i zamęt.

Podczas pobytu w szpitalu, u dziecka w wieku szkolnym pojawia się ponadto dodatkowe źródło stresu (oprócz izolacji od domu rodzinnego) – świadomość powstawania zaległości, izolacja od rówieśników i obawa o utratę pozycji w klasie⁷⁰. Dlatego też istotnym, z punktu widzenia kształtowania się tożsamości, poczucia własnej wartości oraz jakości więzi z innymi, jest – zwłaszcza dla dziecka chorego i wykluczonego z czynnego uczestnictwa w życiu klasy – regularny kontakt z nauczycielami i rówieśnikami. W wielu placówkach szpitalnych dzieciom tworzy się warunki do zabawy, nauki i rekreacji, jednakże potrzebują one podtrzymywania i pielęgnowania więzi ze 'zdrowym' środowiskiem, potwierdzania faktu, iż ich uprzednia obecność miała dla grupy istotne znaczenie. Okazuje się jednak, że wielu pedagogów nie jest przygotowanych do wchodzenia w interakcje z chorym czy umierającym uczniem i jego rodziną. Niestety analiza tego zagadnienia wykracza poza ramy tego tekstu⁷¹.

Dzieciństwo w koncepcji Eriksona, stanowi czas przygotowania do podejmowania ważnych życiowo decyzji. Tworzy się zaufanie (do siebie i świata), poczucie autonomii, zdolność i podejście do działania oraz poczucie sprawczości i siła kompetencji. Następnie przychodzi czas na „dokonywanie świadomych wyborów autokreacyjnych, wyznaczających dalszy bieg życia człowieka, co można przedstawić jako przejście z etapu, w którym jednost-

⁷⁰ Por. A. Maciarz, *Dziecko przewlekle chore w roli ucznia*, Kraków 1998.

⁷¹ Tematem tym zajęły się m.in. K. Moczka i J. Godawa, *W świecie lęków, obaw i niepewności..., czyli czego obawiają się nauczyciele w kontaktach z uczniem przewlekle chorym*, [w:] J. Rottermund, (red.), *Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych. Zagadnienie funkcjonowania z ograniczoną sprawnością*, t. VII, Kraków 2009, A. Nowicka, *Psychospołeczna integracja dzieci przewlekle chorych w szkole podstawowej*, Kraków 2001.

ka odpowiada sobie na pytanie: *co i czy mogę*, do etapu, w którym odpowiada sobie na pytanie – *czego chcę i w jaki sposób mogę to zrealizować*⁷². W adolescencji „zaspokojenie potrzeby tożsamości staje się dominującym zadaniem egzystencjalnym”⁷³, zależnym od dokonania faz uprzednich i rzucającym na dalsze życie jednostki. Młody człowiek staje przed koniecznością określenia własnej tożsamości seksualnej, społecznej i zawodowej, oraz przed wyborem ról społecznych, które chciałby pełnić. Budzą się teraz wewnętrzne, gwałtowne, uśpione popędy i za pomocą różnicowania i identyfikacji dokonuje się w jednostce próba integracji posiadanej już wiedzy i doświadczenia z wyzwaniami chwili obecnej, w tym, z obrazem siebie samego jawiącym się w społecznym zwierciadle. Następuje tu poszukiwanie sensu własnego istnienia, wyrażające się w residuum tożsamościowym, które brzmi „Jestem tym, kogo określa moja tożsamość”. „Pozytywny rezultat rozwojowy wyznacza poczucie indywidualnej tożsamości i wierności sobie, zaś negatywny określają zaburzenia związane z chaosem tożsamościowym (rozproszenie ról)”⁷⁴.

Odwołując się do wpływu etapów wcześniejszych na fazę kryzysu tożsamości Erikson stwierdził, iż „samoocena potwierdzona na końcu każdego głównego kryzysu, urasta do przeświadczenia, że człowiek uczy się efektywnych kroków prowadzących do namacalnej przyszłości”⁷⁵. Właśnie ta perspektywa czasowa sprawia, że młodzi ludzie o śmierci nie myślą. Wniosek taki płynie także z przedmowy do polskiego wydania *Śmierci i umierania* Leonarda Pearsona: „Człowiek młody i zdrowy nie myśli o śmierci. Wie o jej nieuchronności, ale plany życiowe pochłaniają go całkowicie i nie może być w nich miejsca na rozważania o śmierci i umieraniu. Człowiek młody, który rozmyśla o śmierci, nie jest człowiekiem zdrowym fizycznie albo psychicznie, gdyż bodźcem nieodzownym do pracy, do wszelkiej aktywności, do życia jest wiara w przyszłość lepszą niż dzień dzisiejszy, przyszłość mającą trwać niemal bezgranicznie”⁷⁶. Okazuje się jednak, iż niepokój towarzyszą-

⁷² E. Wysocka, *Młodość i starość w wędrowaniu przez życie – antynomie i wspólnota – w kontekście edukacji ustawicznej*, [w:] M. Gawrońska-Garstka (red.), *Edukacja nieustająca wyzwaniem społeczeństwa informacyjnego. Edukacja ustawiczna XXI wieku*, t. 19, Poznań 2010, s. 15.

⁷³ L. Witkowski, *Rozwój...*, op. cit., s. 138.

⁷⁴ E. Wysocka, *Młodość...*, op. cit., s. 16.

⁷⁵ E.H. Erikson, *Tożsamość...*, op. cit., s. 85.

⁷⁶ T. Kielanowski, *Przedmowa do wydania polskiego*, [w:] L. Pearson (red.), *Śmierć*

cy w tym czasie młodemu człowiekowi, „sprzyja pojawieniu się lęku tanatyycznego, który ujawnia się w lęku przed utratą umiłowanych osób, karze spotykającej człowieka po śmierci i przeżyciu własnej skończoności”⁷⁷. Faktem jest, iż młodzi ludzie odsuwają od siebie świadomość swojej śmierci⁷⁸, tkwiąc w przekonaniu, że może ona osiągnąć wszystkich dookoła, tylko nie ich, choć wiedzą, że jest nieunikniona, jest zjawiskiem bardzo odległym, bo ich wzory myślenia, widzenia siebie samego dotyczą zazwyczaj bliskiej przyszłości, ale nie można stwierdzać, że ta kategoria nie jest (i nie powinna) być w ich refleksji obecna.

Faza adolescencji jest okresem przejściowym pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Gdy jednostka jest już w stanie określić swą własną tożsamość odpowiadając na pytanie: „kim jestem i dokąd zmierzam?”, nadchodzi taki czas, w którym zaczyna koncentrować się na zadaniach życiowych, takich jak: dojrzała intymność (faza VI rozwoju tożsamości), potwierdzana przez więź psychiczną, bliskość fizyczną oraz poczucie wspólnoty z drugą osobą, życiodajność (faza VII), którą charakteryzuje pełna odpowiedzialność za siebie i za innych a osiągnięciem rozwojowym jest troska o młodszą generację, oraz spełnienie (faza VIII), które jest czasem bilansu życiowego i podsumowań dotychczasowego życia. Wejście w dorosłość zmienia również wymiar zjawiska śmierci. Śmierć osoby dorosłej różni się od śmierci dziecka, a dzieje się tak choćby dlatego, że „śmierć dziecka nie jest (...) tylko śmiercią konkretnego dziecka, jest ugodzeniem w samą podstawę ludzkiego egzystowania. (...) Zawsze umiera ono bowiem bezpotomnie. (...) umiera w sposób absolutny. Przyszłość zostaje zamknięta, jeszcze zanim nadeszła”⁷⁹.

i umieranie – Postępowanie z człowiekiem umierającym, Warszawa 1975. Z wątpliwościami wynikającymi z opisanego powyżej sposobu patrzenia na młodego człowieka spotykałam się wielokrotnie przy okazji przeprowadzanych badań. Usłyszałam wówczas wielokrotnie: A dlaczego taki smutny temat? Taka Pani młoda, zamiast się czymś ciekawszym zająć... weselszym, bardziej życiowym... Ale po co rusza Pani taki drażliwy temat? To takie przykre przecież, na co dzień się o tym nie myśli a Pani tutaj takie pytania... no nie wiem... nie wiem...

⁷⁷ J. Mesjasz, *Kłątwa...*, op. cit., s. 114.

⁷⁸ Por. J. Mariański, *Śmierć i cierpienie w opinii młodzieży*, [w:] *Między nadzieją i zwątpieniem. Sens życia w świadomości młodzieży szkolnej*, Lublin 1998.

⁷⁹ J. Filek, *Dziecko jako kategoria filozoficzno-etyczna*, „Znak” 2006, nr 3, s. 122–123.

Wskazane powyżej obszary rozwojowych zmaganiań ze śmiercią oczywiście nie wyczerpują rezerwuaru ludzkich dramatów związanych z jej doświadczaniem (m.in. w aspekcie śmierci fizycznej – zarówno w wymiarze terminalnej choroby jak i zanikających sił witalnych, „niezbędnych do znoszenia cierpień”⁸⁰, psychologicznej – związanej z zagadnieniami traumy, żałoby, martwoty duchowej czy osamotnienia, jak i utraty wiary bądź doświadczenia odrodzenia w przestrzeni śmierci duchowej), ani bogactwa kultury, w radzeniu sobie z nią, ale tekst ten w zamysłu miał być jedynie sygnałem, że jako jednostki ludzkie, choć tak kruche w obliczu tej nieuchronnej, brutalnej prawdy o naszym na świecie istnieniu, dysponujemy ogromnymi zasobami, do radzenia sobie z – szeroko pojętą – śmiercią.

PEDAGOGIKA WOBEC PIĘTNA SMUTKU...

„Śmierć jest na początku, w trakcie i na końcu tego zdania – ta myśl onieśmiela, bo jest w niej zaiste coś pięknego, życiodajnego, jakaś szczelina nadziei”⁸¹. Pojawić się może w tym miejscu pytanie – jak w tym odwiecznym konflikcie, w tej walce toczonej od wieków o jeden choćby dodatkowy oddech, może być piękno, życie czy też nadzieja? Podobne zadziwienie stało się udziałem moich studentów uczestniczących w zajęciach zatytułowanych: ‘Śmierć lekcją życia’ – jak i czego śmierć może nas uczyć?

Spotykamy się ze śmiercią nieustannie. Współczesny stosunek ludzi do niej – wyparty ze sfery publicznej – określany jest przez szereg często sprzecznych kodów, ekspresji uczuć, norm form zachowań. Nierozumiane i bezrefleksyjnie stosowane, niejednokrotnie zwiększają dramaty ludzkie poprzez brak właściwej odpowiedzi na potrzeby drugiego człowieka. Dowodem niewłaściwych i także stosowanych słów czy gestów może być szeroko nagłaśniana i wdrażana w życie edukacja, mająca na celu uwrażliwienie na Drugiego człowieka. Jak podaje Antonina Ostrowska, personel medyczny ukrywa się za specyficznymi strategiami, które pozwalają im na unikanie kontaktu

⁸⁰ S. Sontag, *Choroba jako metafora. AIDS i jego metafory*, tłum. J. Anders, Kraków 2016, s. 26.

⁸¹ M. Kaźmierczak, *Internet i osvajanie tego, co nieuniknione. Przedstawienia śmierci w sieci WWW oraz Web 2.0 jako obrazy sztuki umierania*, [w:] Z. Rudnicki (red.), *Ars Moriendi – Ars Vivendi – Ars Educandi*, Poznań 2012, s. 81.

ze sferą psychicznych potrzeb umierającego pacjenta⁸², dlatego też obecnie dokonywane są modyfikacje programów kształcenia na studiach medycznych, zwracające uwagę na konieczność właściwego podejścia personelu medycznego do osoby chorego/umierającego i jego rodziny⁸³ (choćby w formie przedmiotu medycyna paliatywna). W kształceniu nauczycieli również daje się zauważyć pojawienie się refleksji nad zagadnieniami śmierci i umierania, i nie dotyczy to jedynie nauczycieli – polonistów, pracujących na tekstach kultury. Z danych uzyskanych przez Edytę Sielicką wynika, że „aż 86,5% uczniów szkół gimnazjalnych i licealnych ma w swoim życiu doświadczenia związane ze śmiercią, umieraniem i żałobą”⁸⁴. Uczniowie doświadczają śmierci członków rodziny, dorosłych członków społeczności jak i rówieśników. Śmierć jest efektem wypadków, samobójstw, chorób, przedawkowania środków psychoaktywnych ale i wynikiem zadawanej przemocy⁸⁵. Bowiem prawdą jest, że śmierć nie oszczędza nikogo, kto znajdzie się w jej zasięgu. Śmierć rodzica pociąga za sobą w konsekwencji osierocone dzieci, śmierć kolegi – samotnego przyjaciela, który niejednokrotnie pozostaje z pytaniem kołującym się z zdruzgotanym sercem „Czy mogłem temu zapobiec”? Doznawane przez dzieci i młodzież cierpienie stanowi uzasadniony postulat wprowadzania tematyki tanatologicznej/ tanatopedagogicznej⁸⁶ w proces kształcenia nauczy-

⁸² A. Ostrowska, *Śmierć i umieranie*, Warszawa 2005, s. 164.

⁸³ Jako przykład spotęgowanego przez personel pielęgniarstwa cierpienia po utracie nienarodzonego dziecka posłużyć może książka J. Bargielskiej, *Obsoletki*, Wołowiec 2011.

⁸⁴ Badania przeprowadzone w latach 2012–2013 na grupie reprezentatywnej uczniów gimnazjów i liceów (738 uczniów). E. Sielicka, *Edukacja tanatologiczna – współczesne wyzwania*, „Pedagogika społeczna” 2015, nr 2 (56), s. 159.

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ W obszarze dostępności literatury dotyczącej śmierci i umierania przeznaczonych zarówno dla dzieci i młodzieży, rodziców i nauczycieli wiele się zmienia. Warto wspomnieć chociażby o wydanym przez Fundację Hospicyjną w 2009 roku rekomendowanym przez MEN poradniku *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*. Książka ta trafiła bezpłatnie do 10 tys. szkół w całym kraju. Jest to rodzaj przewodnika, którego powstanie zainicjowały warsztaty dla nauczycieli, w czasie których uczestnicy opowiadali o trudnościach w poruszaniu się po tej tematyce oraz prezentowali wypracowane sposoby radzenia sobie z trudnościami, stąd też obecne w nim tak cenne narzędzia dydaktyczne dla nauczycieli i wychowawców (scenariusze tematyczne i propozycje pomocy do zajęć). Jest to w tej chwili jedyna tak wszechstronnie opracowana pozycja dotycząca zagadnień tanatopedagogiki, kierowana do nauczycieli i wychowawców. Niestety, wciąż mało rozpowszechniona. Por. J. Binnebe-

cieli, pedagogów i wychowawców. „Jeśli pedagogia jako praktyka edukacyjna jest dziedziną kultury symbolicznej, to z konieczności musi podjąć problem obcowania ze śmiercią. Nie chodzi tu wyłącznie o wychowanie do właściwego zachowania na cmentarzu – wyciszenia, skupienia, powagi, ale do budowania postaw na bazie bogatej symboliki kulturowej i religijnej”⁸⁷. Potwierdzenie zasadności owych działań odnaleźć można również w słowach Krzysztofa Maliszewskiego, który stwierdza, że „pedagog, który próbuje otwierać wychowankom kulturę i wspierać ich w rozwoju, prędzej czy później natrafia na doświadczenie cierpienia, ale także i śmierci – w wymiarze publicznym (...) w wymiarze osobistym (...) aliści jeszcze częściej ma do czynienia z realnością ‘niewidocznej śmierci’ – chłodu emocjonalnego, duchowego marazmu, zubożniającej sztuczności, smutnej rezygnacji poddawanego życia”⁸⁸. Stąd też ogromna waga wzorów i norm, na których opierać powinny się podstawy budowania relacji międzyludzkich.

Śmierć jest takim zdarzeniem, wobec którego niewiele osób przechodzi obojętnie. Zmienia nas i uczy – pokazuje prawdę o nas samych i o świecie, w którym żyjemy, prawdę, którą albo akceptujemy, albo uruchamiamy cały szereg mechanizmów obronnych⁸⁹, aby tylko nie dopuścić jej do siebie.

A tytułowy mityczny Thanatos – Zgon, brat Hypnosa – boga Snu, urodzony z Nocy, którego „(...) nieraz widzieli Grecy, jak zlatuje on na czarnych bez łopotu skrzydeł, wchodzi do domu niepostrzeżony i złotym nożem ucina umierającemu pukiel włosów, poświęcając go bóstwom podziem-

sel, A. Janowicz, P. Krakowiak, *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Gdańsk 2009.

⁸⁷ J.J. Pawlik, *Miejsce zmarłych w życiu codziennym. Pedagogia obcowania ze śmiercią*, [w:] Z. Rudnicki (red.), *Ars Moriendi – Ars Vivendi – Ars Educandi*, Poznań 2012, s. 266.

⁸⁸ K. Maliszewski, *Zgniatane życie – w pedagogicznej strefie cienia*, [w:] Z. Rudnicki (red.), *Ars Moriendi, Ars Vivendi, Ars Educandi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 199.

⁸⁹ Z przywoływanych powyżej badań CBOS-u uzyskać możemy następujące dane: „Wprawdzie niemal trzy czwarte Polaków (72%) deklaruje, że myśli o śmierci, jednak większości z nich (52%) zdarza się to rzadko. Co czwarty badany (28%) twierdzi, że nigdy nie zastanawiał się nad tymi sprawami. W ciągu ostatniej dekady refleksyjność nad śmiercią nieznacznie się zmniejszyła – ubyło osób deklarujących, że myślą o niej często (od 2001 roku spadek o 9 punktów, do 20%), a przybyło takich, którym w ogóle się to nie zdarza (o 6 punktów). Komunikat z badań CBOS BS/165/2012, W obliczu śmierci, op. cit.

nym⁹⁰, niejeden jeszcze raz poruszy skrzydłami swymi dzwon, który kiedyś zabije i dla mnie...

LITERATURA

- Antonelli F., *Oblicza śmierci. Jak kształtować właściwą postawę wobec śmierci?* Kraków 1995.
- Bargielska J., *Obsoletki*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2011.
- Bauman Z., *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, PWN Warszawa 1998.
- Bieńko M., *Trup w szafie nowoczesności, czyli intymność i publiczność śmierci*, [w:] M. Górecki (red.), *Prawda umierania i tajemnica śmierci*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2010.
- Binnebesel J., Janowicz A., Krakowiak P., *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Fundacja Hospicyjna Hospicjum to też życie, Gdańsk 2009.
- Błęszyńska K.M., *Tożsamość – istota, geneza, wymiary*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Su-U, Warszawa 2007.
- Bréhant J., *Thanatos – Chory i lekarz w obliczu śmierci*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1993.
- Cichowicz S., *Śmierć: gwałt na idei lub reakcja życia. Wstęp*, [w:] S. Cichowicz, J.M. Grodzicki (red.), *Antropologia śmierci. Myśl francuska*, PWN Warszawa 1993.
- Czyńska A., *Śmierć w pojmowaniu dzieci*, [w:] B. Kromolicka (red.), *Z pomocą człowiekowi. Wsparcie i opieka w sytuacji nieuleczalnej choroby*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2012.
- Eagleton T., *Po co nam kultura?*, Warszawskie Wydawnictwo Literacki MUZA SA, Warszawa 2012.
- Engelking A., *Istota i ewolucja eufemizmów (na przykładzie zastępczych określeń śmierci)*, „Przegląd Humanistyczny” 1984, nr 4.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Filek J., *Dziecko jako kategoria filozoficzno-etyczna*, „Znak” 2006, nr 3.
- Gajda J., *Antropologia kulturowa*, Impuls, Kraków 2015.
- Górecki M., *Kres życia*, [w:] M. Górecki (red.), *Prawda umierania i tajemnica śmierci*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2010.
- Hardwig J., *Czy mamy obowiązek umrzeć?*, tłum. A. Tomaszewska, [w:] W. Galewicz (red.), *Wokół śmierci i umierania*, Universitas, Kraków 2009.

⁹⁰ Z. Kubiak, *Mitologia Greków i Rzymian*, Warszawa 1999, s. 267–268.

- Holecek A., *Przewodnik dobrego umierania. Praktyczne wskazówki i duchowa mądrość tradycji buddyzmu tybetańskiego*, Mani Books, Poznań 2015.
- Hurrelmann H., *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Poznań 1994.
- Jakubowski W., *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, Impuls, Kraków 2008.
- Kasparek-Golimowska E., *Choroba dziecka jako sytuacja trudna w życiu rodziny*, [w:] M. Cywińska (red.), *Sytuacje trudne w życiu dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000.
- Kaźmierczak M., *Internet i osvajanie tego, co nieuniknione. Przedstawienia śmierci w sieci WWW oraz Web 2.0 jako obrazy sztuki umierania*, [w:] Z. Rudnicki (red.), *Ars Moriendi – Ars Vivendi – Ars Educandi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Kielanowski T., *Przedmowa do wydania polskiego, Śmierć i umieranie – Postępowanie z człowiekiem umierającym*, Warszawa 1975.
- Komierowski B., *Sprawy ludzkie*, Nakładem Księgarni S. Bukowieckiego, Warszawa 1906.
- Komunikat z badań CBOS BS/165/2012, *W obliczu śmierci*, oprac. N. Hipsz, Warszawa 2012, www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_165_12.PDF [dostęp: 20.07.2016].
- Kramera K.P., *Śmierć w różnych religiach świata*, tłum. M. Hojnacki, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- Kubiak Z., *Mitologia Greków i Rzymian*, Świat Książki, Warszawa 1999.
- Kwaśniewski J., *Tabu śmierci. Dlaczego powstało, dlaczego gaśnie*, http://jacek.kwasniewski.eu.org/JK_texts/Tabu_smierci_full_13b.pdf [dostęp: 10.05.2016].
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomia a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.
- Maliszewski K., *Zgniatane życie – w pedagogicznej strefie cienia*, [w:] Z. Rudnicki (red.), *Ars Moriendi – Ars Vivendi – Ars Educandi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Malitowska A., *Czym jest filozofia moralna*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 2012, t. I /1.
- Mariański J., *Śmierć i cierpienie w opinii młodzieży*, [w:] *Między nadzieją i zwątpieniem. Sens życia w świadomości młodzieży szkolnej*, Lublin 1998.
- Mesjasz J., *Kłątwa czy dar przemijania. Studium z tanatopsychologii*, Difin, Warszawa 2010.
- Moczia K., Godawa J., *W świecie lęków, obaw i niepewności..., czyli czego obawiają się nauczyciele w kontaktach z uczniem przewlekłe chorym*, [w:] J. Rottermund (red.), *Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełno-*

- sprawnych. Zagadnienie funkcjonowania z ograniczona sprawnością*, t. VII, Impuls, Kraków 2009.
- Nikielski H., *Z pomocą umierającym. Przyczynki do rozmowy na temat umierania i śmierci*, tłum. Stanisław Szczyrbowski, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1989.
- Nowicka A., *Psychospołeczna integracja dzieci przewlekle chorych w szkole podstawowej*, „Impuls”, Kraków 2001.
- Orzelska J., *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości*, Impuls, Kraków 2014.
- Ostrowska A., *Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1991.
- Parczewska T., *Samoocena dzieci sześciolletnich z problemami zdrowotnymi*, [w:] E. Ogrodzicka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak (red.), *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*, t. 2, Impuls, Kraków 2010.
- Pawlik J.J., *Miejsce zmarłych w życiu codziennym. Pedagogia obcowania ze śmiercią*, [w:] Z. Rudnicki (red.), *Ars Moriendi – Ars Vivendi – Ars Educandi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Pecyna M.B., *Dziecko i jego choroba*, Żak, Warszawa 2000.
- Raszeja S., *Refleksje na temat tanatologii – klasycznego działu medycyny sądowej*. „Annales Academiae Medicae Gedanensis” 2005, nr 35.
- Rybakowa M., *Sztuka rozmowy z chorym dzieckiem*, [w:] A. Grajcarek (red.), *Sztuka rozmowy z chorym*, Wydawnictwo Ad Vocem, Kraków 2001.
- Sałapata M.A., *Wobec śmierci wszyscy równi – z wychowania ku niej... wykluczeni. Wokół pedagogiki śmierci*, [w:] K. Błasińska, S. Pasikowski, G. Piekarski, J. Ratkowska-Pasikowska (red.), *Nierówności społeczne. W trosce o otwarcia horyzontów edukacji*, Gdańsk 2015.
- Sałapata M.A., *Rozważania o śmierci z kategorią kultury i (nie)normatywności w tle. Część pierwsza*, [w:] J. Hartman, M. Szabat (red.), *Problematyka umierania i śmierci w perspektywie medyczno-kulturowej*, Warszawa 2016.
- Sawicka G., *Konwencja a tabu językowe*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Język a Kultura” 2009, nr 3151, t. 21.
- Scherer G., *Filozofia śmierci. Od Anaksymandra do Adorno*, tłum. W. Szymona OP, Kraków 2008.
- Schmitt E.E., *Oskar i Pani Róża*, Znak, Kraków 2007.
- Sielicka E., *Edukacja tanatologiczna – współczesne wyzwanie*, „Pedagogika społeczna” 2015, nr 2 (56).
- Sontag S., *Choroba jako metafora. AIDS i jego metafory*, tłum. Jarosław Anders, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2016.

- Szewczyk K., *Dziecko i śmierć. Wprowadzenie do tanatologii*, [w:] *Wychować człowieka mądrego – Zarys etyki nauczycielskiej*, Łódź 1999.
- Szewczyk K., *Zaprzeczać czy akceptować? Śmierć w kulturze i medycynie Zachodu*, [w:] *Dobro, zło i medycyna – Filozoficzne podstawy bioetyki kulturowej*, Warszawa–Łódź 2001.
- Świątek B., *Zgon – uregulowania prawne w Polsce*, [w:] J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. VII, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2003.
- Tokarczyk R., *Prawa narodzin, życia i śmierci*, LEX a Wolters Kluwer business, Warszawa 2012.
- Trnka J., Jurek T., Maksymowicz K., *Ustalanie człowieka dawniej i dziś*, [w:] J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. VII, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2003.
- Witkiewicz W., Gnus J., Hauzer W., Pfanhauser M., Piegza M., Polowczyk A., Łoboz M., *Procedury obowiązujące przy stwierdzaniu śmierci mózgu*, [w:] J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. XI, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2007.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, WIT-GRAF, Toruń 2000.
- Wysocka E., *Młodość i starość w wędrowaniu przez życie – antynomie i wspólnota – w kontekście edukacji ustawicznej*, [w:] M. Gawrońska-Garstka (red.), *Edukacja nieustająca wyzwaniem społeczeństwa informacyjnego. Edukacja ustawiczna XXI wieku*, t. 19, Poznań 2010.
- Wysoczański W., *Umieranie i śmierć. Wielowymiarowość językowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2012.

STRESZCZENIE

Koniec i początek. Cierpienie a jednocześnie wybawienie od niego. Pustka i nicność a zarazem nadzieja. Zarówno spokój jak i trauma. Śmierć... tyle sprzeczności w jej istocie, że nie sposób przytoczyć tu wszystkich jej odcieni. Ale wciąż i nieustannie zmagamy się z nią, walczymy – jeśli nie (dla) (o) siebie, to (dla) (o) innych, ramię w ramię z innymi... Nie zawsze poruszamy się we właściwym kierunku, kluczając lub stojąc długo w jednym miejscu. Drogowskazy, będące regulacjami otaczającej nas rzeczywistości, nie zawsze jasno wskazują zasady wzajemnego poruszania się po drodze życia, i nie zawsze odczytywane są tak samo...

Prezentowany tekst to kolejna próba przeszukiwania kultury, czyli tego wszystkiego, co ludzie, jako członkowie społeczeństwa czynią, myślą i posiadają odnośnie umierania i śmierci.

Słowa kluczowe: śmierć i umieranie, kultura, elementy i systemy kultury, rozwój tożsamości, pedagogika śmierci.

HUMAN LIFE UNDER THE SHADOW OF THANATOS WINGS, OR THE DEVELOPMENTAL CHALLENGES OF DEATH

SUMMARY

The end and the beginning. Suffering while deliverance from it. The emptiness and nothingness and yet hope. Both peace and trauma. Death ... so many contradictions in its essence. It is impossible to cite all her shades. But still and constantly we must fighting – if not (for) (of) each other, it maybe (for) (o) other, shoulder to shoulder... Signposts, which is the regulations surrounding reality, not always clearly indicate the principle of mutual navigate your way of life...

Presented text is another attempt to searchable of the culture, it's mean that all what people, as members of society can do, think and they possess about death and dying.

Key words: death and dying, culture, elements and systems of culture, development of identity, pedagogy of death.