

CISZA W KULTURZE I EDUKACJI EUROPEJSKIEJ. OBRAZ INTERDYSCYPLINARNY

Ks. dr Mirosław Stanisław Wierzbicki SDB

*Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy
e-mail: m.wierzbicki@kpsw.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0002-1923-3555>*

Streszczenie: W artykule jest analizowany jest fenomen wychowania do ciszy w rzeczywistości europejskiej, który wpisuje w wyzwania edukacyjne. Przez ciszę dokonuje się akt poznania samego siebie, dlatego jest ona istotna w procesie wychowawczym i tzw. autoedukacji. We współczesnej Europie zbyt często promuje się w „kulturę hałasu i braku umiejętności trwania w ciszy”, dlatego w niniejszej refleksji podkreśla się potrzebę analizy wychowania do ciszy w kluczu antropologiczno-filozoficznym i religijnym pozwalającym na poznanie potrzeb wychowawczych dzieci i młodzieży. Okazuje się, że aspekt ciszy i refleksji ma wpływ na dyskusje dotyczące problemów społecznych. W refleksji proponuje się „wychowanie do ciszy w dialogu” jako konkretną formę otwartości na drugiego człowieka żyjącego w rzeczywistości multikulturowej i wieloreligijnej. Pojawia się również aspekt ciszy w odniesieniu do religii, która odnawia duchowość i sacrum oraz stanowi bodziec stymulujący poprawianie jakości życia, podejmowania decyzji oraz generuje energię wzmacniającą rozwój młodzieży.

Słowa kluczowe: Wychowanie do ciszy, dialog, młodzież, edukacja europejska, kultura, wielokulturowość.

Wprowadzenie

Problematyka ciszy w kulturze i edukacji europejskiej dobrze wpisuje się w rzeczywistość współczesnych wyzwań podczas przemian kulturowych na przestrzeni ostatnich lat. Pojawiła się ona w formie podwójonej podczas pandemii koronawirusa, która skutkowała różnorodnymi efektami społecznymi dla podmiotów edukacyjnych. Programy edukacyjne realizowane zdalnie wprowadzały częściowy wpływ wychowawców wypełniając czas wychowanków za pośrednictwem komunikacji elektronicznej. Inne działania dzieci i młodzieży pozostawały w „ciszy” [Domaszk 2021, s. 31]. Według Teresy Olearczyk właśnie „cisza jest przestrzenią, w której dokonuje się refleksja, akt poznania samego siebie i przemiana wewnętrzna. Stąd postulat zastosowania ciszy jako jednej z metod w praktyce pedagogicznej” [Olearczyk 2015]. Stosowanie ciszy, jako metody w wychowaniu nie zawsze dostosowuje się do dynamiki życia lub tempa rozwoju szczególnie w europejskich

krajach wysoko rozwiniętych. Dlatego studium nad ciszą stymuluje naukowców, aby zastanowić się nad procesem wychowania nowych pokoleń.

Niniejsza refleksja ma na celu podkreślenie tematyki ciszy, która odważnie „wchodzi” w środowisko edukacji europejskiej przygotowującej młodego człowieka do odpowiedzialności za rozwój „starego kontynentu” [Szmidt 2007, s. 23]. Potrzebne jest więc opisywanie, wyjaśnianie, rozumienie i interpretowanie rzeczywistości społecznej w jakiej żyjemy. Stąd tworzenie przestrzeni ciszy w procesie wychowawczym może wprowadzać inicjatywy inspirowane zarówno wiedzą teoretyczną, ale też refleksją nad praktyką wychowania. Cisza jest koniecznym atrybutem życia człowieka, którą można doświadczyć w określonej przestrzeni (cisza zewnętrzna), albo przez przyjęcie odpowiedniej postawy (cisza wewnętrzna). Jedna nie wyklucza drugiej, a wręcz wzajemnie się uzupełniają. Dlatego potrzebujemy „uczyć się ciszy”, która wspomaga niezależność umysłu i umiejętności myślenia. Te aspekty rozszerzają problematykę współczesnej pedagogiki przedstawiając fenomen ciszy w jego wieloaspektowości i zastosowaniu w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Ta wieloaspektowość rozważań odnosi się do celów wychowawczych i zasad działania w krajach Unii Europejskiej (UE). Niestety w celach ogólnych wychowania unijnego nie zauważa się odniesienia do kultury ciszy [Perzanowska-Zamajtys 2001, s. 4]. Dlatego warto spojrzeć na edukację europejską oraz realizowane projekty w odniesieniu do aspektu ciszy z perspektywy antropologiczno-filozoficznej, dialogu w kulturze otwartości i religijności.

„Kultura hałasu” a wychowanie: aspekty antropologiczno-filozoficzne

W rzeczywistości antropologiczno-filozoficznej współczesna refleksja europejska na temat ciszy w kształtowaniu człowieka traci swoją istotę, bowiem nowoczesne trendy wydają się promować „kulturę hałasu” czy „symulowanego życia” w rosnącym postmodernizmie. Młodemu pokoleniu wskazuje się na kulturę haosu, hałasu i braku umiejętności trwania w ciszy [Moral 2007, s. 48-55]. W niektórych środowiskach zauważa się jednak tęsknotę za wartościami i całościowym porządkiem rzeczy, które niesie wychowanie zapobiegające społecznym i kulturowym wkluczeniom, ale również przeciwdziałaniu rozpadowi tradycyjnych wzorców ludzkiego działania mieszanego przez standardy masowej kultury i postaw konsumpcyjnych, hedonistycznych czy materialistycznych. Stefan Mieszalski podkreśla, że „kultura stwarza dla każdego człowieka przestrzeń rozwojową tak rozległą, że nie jest on w stanie w ciągu swego życia w pełni jej intelektualnie spenetrować, ale dzięki temu obszar jego jednostkowego rozwoju jest na dobrą sprawę nieograniczony” [Mieszalski 2020, s. 81]. Współczesny człowiek ma więc przed sobą przestrzeń kulturową, która koduje jego rozwój w rozległym oceanie kultury. Dlatego w erze globalizacji ważna jest integracja, rozumienia jako współzależność od różnych „światów” ale istotne też jest wyrażanie własnej tożsamości kulturowej, etnicznej i religijnej.

Pozytywne spojrzenie na „kulturę bycia” dzięki edukacji prowadzi do umiejętności życia „z sobą samym”, a to z kolei pozwala dobrze korzystać z chwil ciszy, które stają się odpowiedzią na „wirtualizację życiową” prowadzącą do utraty poczucia rzeczywistości i braku zrozumienia drugiego człowieka [Bogaj 2003, s. 44-46]. Dzięki ciszy stającej się przestrzenią, w której dokonuje się akt poznawania własnych możliwości życiowych można tworzyć warunki chroniące wartości ogólnoludzkie i otwierać mentalność młodego pokolenia na wypracowane dziedzictwo kultury europejskiej. W ciszy można też dostrzec potrzebę zbliżania się do ludzi, poszukiwania wartości absolutnych i poznania swoich natchnień, pomagających w zrozumieniu otaczającego nas świata.

W kulturze europejskiej pojawia się jednak wiele technik promujących „antyciszę” mającą na celu dać doświadczenie krótkotrwałej radości i zadowolenia, po to, aby pozostawić po sobie pustkę. Na ten temat mówią chociażby badania o wzroście dysfunkcji u dzieci młodzieży, nadpobudliwości, zaburzeń zachowania i depresji. Odnosząc się do logoterapii V. Frankla zauważamy, iż wymagana jest w niej zdolność współzależności wychowawczej stającą się dynamiką i specjalną jakością wychowawczą. Oznacza to, że „poszukiwanie sensu przenosi się na zadania intencjonalne względem znaczenia i wartości, które reprezentuje autentyczny dynamizm kształcenia, promowany przez wychowanie” [Styczyński 2015, s. 74]. Zatem zwroty „róbcie co chcecie” lub „wszystko ma taką samą wartość” niosą z sobą niezrozumiałą „wolność” utrzymującą się, dzięki głośnemu i iluzjonistycznemu życiu jawiącemu się jako zabawa lub gra komputerowa. Właśnie dlatego Marek Szulakiewicz przekonuje, że życie człowieka ma poważne cele, wartości i odniesienia, dlatego nie można uważać *świata, jak gdyby i życia na niby* [Szulakiewicz 2014, s. 17].

Propozycje hałaśliwego i zabawowego życia nie rozwiążą problemów nowego pokolenia, które w rzeczywistości europejskiej niesie multikulturowość oraz multireligijność. W tym kluczu pojawiają się nowe hierarchie wartości, projekty edukacyjne czy też promocje osobistych planów życiowych z dala od spokoju, ciszy i refleksji. Ciągły pośpiech napędzany „gonitwą za posiadaniem” wysokiego standardu życiowego wskazuje na zaniedbywanie np. kwestii własnej duchowości, niezbędnej do uporządkowania życia nowych pokoleń młodzieży. Na tę kwestię wskazuje Paweł Załęcki zauważając niepokojący aspekt detranscendentalizacji w środowisku europejskim. Przywołana detranscendentalizacja przekształca się w słabnące imperatywy moralne, ustanawiające nadrzędny sens, mający na celu zachwianie siły oddziaływania tego co w socjologii jest nazywane pierwotnym środowiskiem socjalizacyjnym [Załęcki 1996, s. 85-86]. Wydaje się, że współcześnie uwierzyliśmy, że „można zrozumieć, świat, kulturę, nas samych, odnosząc się tylko do zjawisk materialnych i eliminując duchowość naszego istnienia” [Szulakiewicz 2014, s. 44]. Detranscendentalizacja utrudnia więc poszukiwanie prawdy i rozwijanie myślenia paradymatycznego, a w alternatywie niesie rozwój relatywizmu kulturowego i moralnego.

Do życia młodzieży w krajach europejskich wkraśl się chaos aksjologiczny i normatywny reguł prawnych i obyczajów. Skutkuje on słabością instytucji życia publicznego i społecznym marginalizowaniem kultury i nauki. Pojawiła się nie do końca dobrze rozumiana wolność, nieograniczony liberalizm, mentalność konsumpcyjna, pesymizm moralny czy patologie społeczne. W tym miejscu za Karolem Wojtyłą można powiedzieć, że wolność bez odpowiedzialności prowadzi przeciwko społeczeństwu. W książce „Miłość i odpowiedzialność” Wojtyła twierdzi, iż „człowiek w swej różnorodnej działalności posługuje się całym światem stworzonym wykorzystuje jego zasoby dla tych celów, które sam sobie stawia, bo tylko on je rozumie” [Wojtyła 2010, s. 27]. Bycie więc w nurcie tych celów wymaga ciągłych zmagania o utrzymanie podmiotowości w różnych wspólnotach ludzkich i relacjach interpersonalnych. Dlatego w społeczeństwie europejskim istotne jest zaufanie do instytucji oświatowych, mających odnawiać tożsamość narodową, promować plany edukacyjne i życiowe obywateli. Ważne są również wartości tj. przyjaźń, miłość, prawda, piękno, dobro, które oddziałują na siebie i tworzą środowisko spokoju, ciszy oraz zachęcają do myślenia i porządkowania swojego „ja” do otaczającego nas świata.

W Europie jesteśmy świadkami szybkich przemian społeczno-gospodarczych. Niemalże w każdym kraju zauważamy reformy mające swoje źródło w prawie unijnym. Polemiki dotyczą kryzysu ekonomicznego, emigracji, ekologii, ale również utrzymania pokoju na kontynencie i w świecie. Dyskusje te mają związek z wyzwaniem jakie niesie fala nowej emigracji o odrębnych kulturach i religiach. Poszczególne kraje europejskie poddawane są różne normy i schematy zachowań człowieka w środowisku multikulturowym. Odnoszą się one do cech ludzkiej egzystencji tj. interakcyjność, niestabilność, konfrontacyjność. Cechy te wyzwalają nowe jakościowo możliwości i niosą z sobą trudno przewidywalne zagrożenia. Potrzebne jest więc pogłębianie wiedzy o krajach europejskich, ich kulturze czy religii. Studia nad kulturą europejską prowadzą do rekonstrukcji planów edukacyjnych w odniesieniu do warunków gospodarki rynkowej, poszukiwania pracy, egzystowania w nowej rzeczywistości kulturowej.

Problematyka wychowania do ciszy wiąże się z czasem i ekonomią. Współczesny Europejczyk bardzo szanuje czas. Dobrze ten aspekt przedstawił poeta Carl Sandburg cytowany przez Johna Maxwella: „Czas jest najbardziej wartościową monetą w twoim życiu. Tylko ty możesz zdecydować na co ją wydasz. Bądź ostrożny by inni ludzie nie wydali ją za ciebie” [Maxwell 2008, s. 143]. Uwaga Sandburga wpisuje się w chroniczny brak czasu i ciszy. Analizując przedstawiony problem wydaje się, iż społeczeństwo europejskie coraz bardziej sobie uświadamia chorobliwość posmodernistycznej iluzji. Fenomen ten widać chociażby we Włoskich szkołach i rodzinach gdzie rodzice od najmłodszych lat starają się zapewnić dzieciom jak najlepszą przyszłość dzięki różnorodnym zajęciom kształcenia szkolnego i pozaszkolnego [Crea, Emad 2016, s. 345-381]. W takiej rzeczywistości ze względu na dużą ilość zajęć pozalekcyjnych dzieci mają mało czasu na naukę i pogłębianie

wiedzy zdobytej w szkole, nie potrafią się skupić i trwać choćby kilkunastu minut w ciszy.

Właśnie dzięki wykształceniu i kulturze nabieramy doświadczenia społecznego będącego jednym z głównych mechanizmów współdziałania w społeczeństwie. W tym sensie niepokoją wypowiedzi Zbyszka Melosika kiedy twierdzi, że „kultura popularna straciła posiadane w przeszłości pejoratywne konotacje – staje się równoważna z dostarczeniem tak cenionej przyjemności; uważa się, że daje odpoczynek po ciężkiej pracy. Jest optymistyczna i pełna luzu, daje także swobodę wyboru. Z kolei kultura wysoka postrzegana jest jako *obowiązkowa i nudna*” [Melosik 2013, s. 46]. Mówiąc o kulturze wysokiej, autor ma na myśli kształcenie będące procesem poznawania dziedzictwa narodowego i europejskiego. Natomiast kultura popularna wydaje się być łączona z łatwą rozrywką dzięki której muzyka zastępuje potrzebę skupienia. Obie definicje kultury odzwierciedlają w pewnym stopniu problemy kształcenia młodzieży. Jednym z przejawów tych problemów jest pozostawienie procesu kształcenia w szkole. Według Mauro Gentile e Giuseppe Tacconi „w strategiach działań europejskich na rok 2020 planowano się, że problem ten miał być pomniejszony z 14,4% (2009 r.) na 10% (2020 r.)” [Gentile, Tacconi 2016, s. 801]. Programowanie to angażowało wiele krajów unijnych i tworzeniu konkretnych celów wychowawczych. W programacji tej nie zauważa się jednak projektów ukierunkowanych się na wychowania do ciszy. Pojawiały się natomiast projekty mające rozwijać programy i metody nauczania, dialog międzykulturowy, wychowanie obywatelskie, itp.

Zauważa się, że o „pedagogice ciszy” i jej skuteczności w procesie wychowawczym mówi się niewiele [Nissim 2008, s. 3-4; Catterin 2013, s. 255]. Przeciwnie twierdzi w swojej refleksji Andrzej Ryk mówiąc, że „...cisza jest częścią doświadczenia człowieka, jest częścią bycia człowieka w świecie, a zarazem jest częścią bycia człowieka w samym sobie” [Ryk 2014, s. 134]. Dlatego ważne jest, aby człowiek uświadamiał sobie fundamentalną rolę ciszy nie tylko dla własnego zdrowia, czy dobroczynnych skutków ciszy w sytuacji komunikowania się z innymi ludźmi. Młodzież dzisiaj powinna uzmysławiać sobie głęboką, wręcz ontyczną zależność własnej tożsamości i identyczności tego, co ją otacza, od ciszy rozumianej tu w sensie metafizycznym. Innymi słowy „Ja i cisza to jedno”. Właśnie takie odnalezienie ciszy sprawia, że powracam do samego siebie, do własnej tożsamości, osadzonej w ciszy własnego jestestwa. To już nie ja decyduję o tym, czy cisza jest potrzebna dla mego życia, czy jest potrzebna dla mego zdrowia, dla kształtowania właściwych relacji z otoczeniem. To ja jestem dla ciszy - jestem jej częścią, a Ona staje się mym Źródłem. Można też powiedzieć, że cisza „odnajduje” w człowieku i poprzez człowieka swoją własną tożsamość. Dlatego cisza w edukacji nowych pokoleń jest wyzwaniem warunkującym pozytywną kondycję psychiczną i odpowiednie nastawienie do życia.

„Cisza dialogu” w kulturze otwartości na drugiego człowieka

Istotnym aspektem wpływającym na wychowanie młodzieży w społeczeństwie europejskim jest dialog. Podkreśla on inność każdego człowieka, a jednocześnie zaprasza i pomaga w spotkaniu się z samym sobą. Aby mógł zaistnieć dialog w przestrzeni wychowawczej konieczne jest „spotkanie” drugiej osoby i zaangażowanie się w tę relację [Marszałek 2021, s. 71]. Dialog uczy pokojowego postrzegania świata oraz ukierunkowuje myśl ludzką w okresie szybkich przemian kulturowych i religijnych. Toteż dialog pomiędzy krajami i kontynentami zawsze stanowił podstawę egzystencji ludzkiej. Współcześnie wnosi on do społeczeństwa duży potencjał rozwojowy i wychowawczy człowieka, który posiada głębokie fundamenty wskazujące na swoistą wrażliwość, na problemy metafizyczne i kulturę.

We współczesnej kulturze pojawia się wiele ujęć wychowania do dialogu, podczas których badacze analizują tę problematykę w powiązaniu z kształtowaniem postaw osób w relacji do różnych kultur lub religii koegzystujących na danym obszarze [Szulakiewicz 2016; Kula 2001; Ricieur 2000]. Potrzebny jest zatem *etos Europy*, który według Paul’a Ricoerura pojawia się w trzech modelach integracji: tłumaczenia, przebaczenia, wymiany pamięci. Modele te służą uporządkowaniu wartości łączących tożsamość z innością [Ricieur 1994, s. 101-110]. W tym też sensie dialog podkreśla inność każdego człowieka, a jednocześnie „zaprasza i pomaga w spotkaniu się z samym sobą”. Wskazanie na dialog i naukę dialogowania ma swoje źródło w wielu rozważaniach filozoficznych, pedagogicznych czy psychologicznych, z których wynika, że był on uważany za dobry sposób poszukiwania prawdy i wartości. Wychowanie do dialogu wymaga więc dojrzałej i twórczej osobowości, odpowiednich kompetencji komunikacyjnych w tworzeniu klimatu, wzbudzaniu zaufania, życzliwości, otwartości, akceptacji drugiego człowieka oraz pasji wychowawczej. Cechy te wzmacniają zdolność dialogicznej otwartości na drugiego człowieka oraz wrażliwości i ciekawości poznawczej. Hans Georg Gadamer twierdzi, iż podstawową wartością dialogu jest możliwość kształtowania się postawy otwartej wobec problemów drugiego człowieka oraz pogłębienie relacji międzyludzkich, które przybierają postać koła hermeneutycznego czyli ruchu znaczeń między *Ja i Ty* [Gadame 1979, s. 20].

Również dzisiaj dyskusja na temat wychowania do dialogu rozpała umysły i wzbudza zainteresowanie na arenie europejskiej. Człowiek dalej poszukuje jedności, która jest częścią świadomości ludzkiej, a nie jedynie pewnym etapem historii tej świadomości. Dlatego w dyskusjach o dialogu jest miejsce na nowe możliwości poszerzające współczesną kulturę europejską. Istota dialogu ma swoje źródło w różnych rozważaniach historii filozofii [Bohm 1998, s. 32], bowiem poszukiwanie dialogu we wspólnocie, społeczeństwie i grupie dąży do „praktycznego kompromisu”, który nie zawsze jest dobrym narzędziem myślenia. Dlatego zauważamy, że dialog staje się twórcą światopoglądów i wartości, będących strategią do uzgadniania stanowisk i pokonywania inaczej myślących. Analiza historii filozofii XX wieku pokazuje, że filozofia dialogu wynikała z kryzysu nowożytnego rozumu i coraz

bardziej wyczerpującego się kryzysu kultury. Dlatego w dialogu podkreślana była odpowiednia logika słuchania, czyli trwania w ciszy, a następnie mówienia. Dzięki takiemu stanowi rzeczy osiąga się porozumienie w dążeniu do wartości ogólnoludzkich. Zatem o dialogu możemy mówić wtedy gdy pojawiają się momenty ciszy i mówienia [Pawlik 2007, s. 140].

Mówienie i cisza ma ogromne znaczenie w edukacji i wychowaniu, bowiem wymagają one odpowiedniego nastawienia umysłu, koncentracji uwagi i wyobraźni. Wyrażają też podmiotowość i poszanowanie godności rozmówcy. Słuchanie niesie ciszę, która służy pogłębianiu refleksji i rozwojowi samoświadomości. W naszej refleksji, dialog, ma fundamentalne znaczenie wychowawcze, również w komunikacji pomiędzy osobami, kiedy używamy wypowiedzi paralingwistycznych np. środków fonacyjnych związanych z indywidualno-fizycznymi cechami mowy; środków mimiczno-gestycznych powiązanych kulturowo i rytualnie; środków kinetycznych odnoszących się do ruchów całego ciała oraz środków proksemicznych związanych z systemem norm kulturowych i obyczajowych. Dzięki tym środkom, według L. Marszałek, postawa dialogu wnosi gotowość otwierania się na rozumienie, zbliżanie się i współdziałanie [Marszałek 2021, s. 71].

Cisza w odniesieniu do religii

Rozważania dotyczące fenomenu ciszy w kulturze i edukacji europejskiej nie mogą pozostać na tylko etapie człowieka, ponieważ należy zauważyć w nich szeroko ujęty obraz Boga, wiary i religii. Może wielu młodych ludzi zastanawia się czy dzisiaj w ogóle mówić o Bogu? W niepewności religijnej coraz szybciej rozwijają się grupy tworzące sobie nowych „bogów” przychylnych ideologii jaką wyznają. Takie podejście pojawia się z powodu zbyt długiego milczenia o Bogu, stąd - jak twierdzi Marek Szulakiewicz – pojawiła się „ludzka produkcja bogów” [Szulakiewicz 2014, s. 143]. Różnorodne opinie dowodzą, że milczenie i cisza o Bogu musi być przerwane i owo pytanie o Boga winno być przywrócone kulturze europejskiej. Boga należy ponownie umiejscowić w kontekście historyczno-kulturowym, bo był On zawsze w historii Europy przedstawiany za pomocą jakiegoś modelu lub symbolu. Pojawia się zatem pytanie, jakim symbolem możemy oznaczyć Boga w dzisiejszej Unii Europejskiej oraz jakie nowe możliwości mówienia o Bogu stwarza nam współczesna kultura? W niniejszym rozważaniu możemy pójść jeszcze dalej pytając, co jest najważniejsze w poszukiwaniu naszych dróg do Boga? [Garelli 2011, s. 52-53]. Odpowiedzi na te pytania przynosi religia, która jest doskonałym sposobem odnajdywania się w trudnych sytuacjach, dlatego im bardziej człowiek jest zanurzony w niebezpiecznej teraźniejszości tym częściej rodzi się w nim wola powrotu do religijności, poważnego spojrzenia na siebie i poświęcenia czasu na ciszę w obecności – jak ujmuje się w metafizyce – Absolutu.

Wbrew wielu sceptykom myślącym, iż religia dla współczesnego człowieka nie jest już potrzebna, zauważa się, że jej upadek nie nastąpił, lecz przeciwnie człowiek dzisiejszy jest nadal *bytem religijnym*, z tym, że jego religijność widziana

jest innymi oczyma niż przed laty. Jesteśmy świadkami szerzącej się „epoki neoreligijnej”, która w XXI wieku staje się bardzo delikatnym problemem [Krok 2010, s. 24]. Pośredniczy ona również w osiąganiu celów życiowych, o czym świadczą wyniki badań zrobionych przez C. R. Snydera i jego współpracowników. Badania te ukazują powiązanie religii i zaangażowania religijnego ze zdrowiem i dobrostanem psychicznym. Okazuje się, że religia dzięki proponowanemu systemowi wierzeń dostarcza motywacji, sposobów i strategii osiągania celów [Snyder, Sigmon, Feldman 2002, s. 235-236]. W tym sensie religia stanowi bodziec stymulujący poprawianie jakości życia, podejmowania decyzji, generuje energię wzmacniającą rozwój młodzieży. Kształtowanie duchowo-religijne ludzi młodych ma swoje uzasadnienie w działaniach wielu wychowawców, którzy poprzez działania edukacyjne odpowiadają na najbardziej istotne wyzwania społeczne.

W opinii Mariusza Kucińskiego w wychowaniu młodego pokolenia popełnia się wiele podstawowych i nieraz tragicznych w skutkach błędów. Wpływ rodziny na wychowanie dziecka zmniejsza się ze względu na czasowe oraz z powodu organizacji nauczania pozaszkolnego, które staje się ważniejsze od kształtowania dzieci poprzez przebywanie z nimi. Ponadto współczesne programy nauczania przekazują głównie wiedzę, bardzo skondensowaną, obszerną. Dzieci uczą się więc w sposób mechaniczny, bez uwzględnienia percepcji świadomościowej i emocjonalnej. Uczniowie często nie wykazują zainteresowania zdobywaniem wiedzy, co ujawnia się przez szerzącą się postawę niechęci i agresji [Kuciński 2021, s. 399]. Wydaje się, że problem ten pojawia się przez pomijanie przekazu aksjologicznego, czyli wiedzy na temat wartości. Brak wartości prowadzi natomiast do zamętu w kwestii oceny i postrzegania świata i religii. Potrzebne jest zatem kształtowanie duszy i ciała, sumienia, intelektu, psychiki, woli, poczucia piękna i systemu wartości. Oprócz wspomnianych wyzwań formacyjnych winny być rozwijane relacje osobowe do rzeczywistości transcendentnej, która w kulturze europejskiej jest odczytywana, jako dążenie do Absolutu. Taka wizja pomaga młodzieży poznawać przekaz katechetyczny, którego celem jest nadanie sensu ich życia w świetle wiary i pozwala na przyłgnięcie osoby ku wartościom ludzkim i chrześcijańskim¹. Dzisiejsza sytuacja w Europie, pokazuje że młodzież jest zagubiona, dlatego należy szukać „nowej propozycji ewangelizacyjnej, aby odpowiedzieć na potrzeby duchowe i moralne młodych, którzy ukazują się pielgrzymi bez przewodników i bez przeznaczenia” [Chavez 2008]. Jednym z motywów takiego zagubienia jest detradycjonalizacja, czyli zmiana stosunku do tradycji, która nie mówi już o przeznaczeniu, o losie ale

¹ Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2002, s. 67. Warto zaznaczyć, że *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* jest zaadoptowane do warunków polskich i jest odnośnikiem *Dyrektorium ogólnego o katechizacji* wydanego w 1997 roku przez watykańską Kongregację ds. Duchowieństwa. Należy podkreślić, że polskie *Dyrektorium katechetyczne* stanowi podstawę do opracowywania programu katechizacji i podręczników. Dokument ten jest adresowany do odpowiedzialnych za katechezę tj. biskupów, proboszczów, katechetów, rodziców, a także autorów programów i podręczników. *Dyrektorium* jest pomocą wydziałom teologicznym i katechetycznym w pogłębianiu studium naukowego.

o możliwości wyboru wiary i religii. Stąd wiarę według współczesnego myślenia winno się kształtować samodzielnie i ma ona być wymiarem prywatnym.

Przedstawione myśli przynoszą wniosek, że wychowanie chrześcijańskie młodzieży potrzebuje odnowienia duchowości i sacrum, co w naszym rozważaniu nazwiemy ciszą i uczeniem bycia z samym sobą. O tym, że sacrum coraz bardziej jest poszukiwane świadczy duże zapotrzebowanie na książki o tematyce medytacyjnej, np. ćwiczenia duchowe, odniesienie się do religii poza chrześcijańskich, czy nawet do psychoterapii mającej podłoże religijne [Grom 2011, s. 241-246]. Ostatnie lata dowodzą, że stają się atrakcyjne pozakościelne i zindywidualizowane formy religijności, co wskazuje, że nie tylko w Kościele Katolickim osoby potrzebują skupienia, ciszy, medytacji. Religijność jest niezwykle przychylna człowiekowi, wychodzi mu naprzeciw, dokonuje się w nim przemiany i udoskonalenia. Świadczą o tym chociażby ostatnie dokumenty papieża Franciszka i jego pontyfikat [Francesco 2013, s. 35, 40].

Religii nie można jednak sprowadzić do mechanizmów rynkowych czy użytkowych. Próby pójścia w kierunku usługowym i zastąpienia natury i misji Kościoła innymi propozycjami pozbawiłoby go mocy i sacrum, potrzebnych nowym pokoleniom młodzieży. Dlatego należy położyć nacisk na wychowanie religijne i duszpasterstwo młodzieżowe uwzględniające potrzeby tworzenia stref ciszy dla dzieci i młodzieży. Nowe ruchy religijne wykorzystują ogromny potencjał młodzieży do konstruktywnej symbiozy w społeczeństwie [Dziekoński 2000, s. 33-40]. Dlatego aby dokonywać pozytywnych zmian na poziomie wychowania europejskiego należy rozwinąć *edukację poglądów* pozwalającą na „wychowywanie samarytańskie” zdolne, z jednej strony do odbudowania emocji i wiary, z drugiej zaś strony zrekonstruowanie powagi życia religijnego.

Dzięki odbudowywaniu życia religijnego mamy możliwość wychowania do ciszy, wskazującego na pedagogikę otwartą z jej ujęciem ininspiracji religijnej mającego na celu odpowiedzieć na wielowymiarowość idei, koncepcji i teorii pedagogicznych. Wobec faktu wielości kultur, filozofii życia, ideologii zauważa się potrzebę otwartości i poszukiwania tożsamości i pluralizmu [Nowak 2000, s.29-34]. Wychowanie do ciszy jest więc wprowadzeniem młodych w proces wnikania w swoje życie, zastanawianie się nad nim oraz dążenia do dojrzałości osobowej i duchowej [Opiela 2013, s. 295; Braidó 1989, s. 11-39].

Podsumowanie

W wielu krajach Europy okres w jakim żyjemy określa się jako przechodzenie w kierunku społeczeństwa „doznań”. Kierunek ten wskazuje, iż dzieci i młodzież doświadczają siebie nie tyle jako istoty dążące do moralności i obowiązków, odpowiedzialności i osiągania ważnych celów w swoim życiu, ale próbują osiągać cele krótkoterminowe mające dostarczać jak najwięcej przyjemności i satysfakcji [1994; Schulze 1992]. Propozycja współczesnej edukacji wpisuje się w rozwój gospodarczy państw, charakteryzujący się nieograniczoną produkcją i co za tym

idzie konsumpcją. To z kolei wskazuje na hedonistyczne motto „trzeba dążyć do szczęścia i być szczęśliwym” w ten sposób odpowiada się na wyzwania jakie rynek i marketing proponuje młodzieży. Ta postmodernistyczna wizja życia i wychowania coraz bardziej prowokuje do tworzenia stylu opartego o zróżnicowane społeczeństwo, w którym rozwija się pluralizacja życia, w którym coraz trudniej doszukać się młodzieży gotowej do długotrwałego angażowania się w sprawy społeczne a także religijne [Melosik 2013, s. 69-73]. Dlatego w kulturze europejskiej stosunkowo niewiele mówi się o ciszy w edukacji, ale pojawia się wiele technik promujących „hałas” mający na celu dać doświadczenie krótkotrwałej radości i zadowolenia. W projektach edukacyjnych rzadko odnosi się do fenomenu ciszy będącym przestrzenią poznawania własnych możliwości życiowych. Stąd ważna rola ciszy i refleksji pozwalającej tworzyć warunki chroniące wartości ludzkie i otwieranie się młodzieży na wypracowane dziedzictwo kultury europejskiej, która widzi w dialogu fundamentalne znaczenie wychowawcze.

Bibliografia

- Bogaj A. (2003), *Konsekwencje procesu globalizacji dla edukacji*, [w:] Karpińska A. (red.), *Edukacyjne problemy czasu globalizacji w dialogu i perspektywie*, Białystok.
- Bohm D. (1998), *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussion*, Stuttgart.
- Braido P. (1989), *L'esperienza pedagogica di don Bosco nel suo "divenire"*, „Orientamenti Pedagogici” nr 36.
- Braido P. (1989), *L'esperienza pedagogica di don Bosco nel suo "divenire"*, „Orientamenti Pedagogici” nr 36.
- Buonomo V., Capecci A. (2014), *L'Europa e la dignità dell'uomo. Diritti umani e filosofia*, Roma: Città Nuova.
- Catterin M. (2013), *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa. Analisi e contributi di istituzioni europee*, Venezia.
- Chavez P. (2008), *Indirizzo di omaggio al Santo Padre in occasione dell'Udienza pontificia dei membri del CG26*, 31 marzo.
- Crea G., Matta Emad A. A. (2016), *Prospettiva temporale e ricerca di senso nelle strategie di apprendimento*, „Orientamenti Pedagogici” n. 2.
- Domaszka A. (2021), *Wychowanie katolickie w sytuacji pandemii koronawirusa*, „Seminare” n. 1.
- Dziekoński S. (2000), *Wychowanie w nauczaniu Kościoła. Od XIX w. do Soboru Watykańskiego II*, Warszawa.
- Francesco (2013), *Evangelii Gaudium*, Esortazione Apostolica, Città del Vaticano.
- Gadamer H. G. (1979), *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Warszawa.
- Garelli F. (2011), *Religione all'Italiana. L'anima del paese messa al nudo*, Bologna.

- Gentile M., Tacconi G. (2016), *Giovani dispersi in Europa e in Italia: comprensione del fenomeno e misurare il contrasto*, „Orientamenti Pedagogici” n. 4.
- Grom B. (2011), *Psychologia wychowania religijnego*, Kraków.
- Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2002.
- Krok D. (2010), *Religia: kryzys i nadzieja*, [w:] Chałupniak, R. (red.), *Współczesna katecheza: kryzys i nadzieja*, Opole.
- Kuciński M. (2021), *Nauczanie Stefana Kardynała Wyszyńskiego o narodzie i rodzinie*, [w:] Grzybek A. (red.), *40 Tygodni Kultury Chrześcijańskiej w Bydgoszczy 1981-2021. Księga Jubileuszowa*, Bydgoszcz.
- Kula M. (2011), *Przeszłość spadek nie do odrzucenia*, Poznań.
- Marszałek L. (2021), *Poznanie i rozumienie natury dziecka*, „Seminare” nr 2.
- Maxwell J. (2008), *Przywództwo. Złote zasady czego nauczyło mnie życie lidera*, tł. Konrad Pawłowski, Warszawa.
- Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków.
- Mieszalski S. (2020), *Zrozumieć ucznia w szkole i jego emocje*, [w:] Lewandowska-Tarasiuk E., Łaszczyk J., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku*, Warszawa: Difin.
- Moral J. L. (2007), *Giovani senza fede. Manuale di pronto soccorso per ricostruire con i giovani la fede e la religione*, Leumann (To).
- Nissim G. (2008), *Il dialogo interculturale: un “Libro Bianco” del Consiglio d’Europa*, “Prospettive domenecane per l’Europa” nr 4.
- Nowak M. (2000), *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin.
- Olearczyk T. (2015), *Wychowanie lubi ciszę*, 2015 http://www.opoka.org.pl/biblioteka/1/ID/db201509_wychowanie.html [3.11.2021].
- Opiela M. (2013), *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin.
- Pawlik J.J. (2007), *Dialog międzykulturowy*, [w:] Rogowski C. (red.), *Leksykon Pedagogiki Religii*, Warszawa: Verbinum.
- Perzanowska-Zamajtys M. (2001), *Jaka będzie Europa przyszłości?*, „Unia Europejska” nr 12.
- Ricieur P. (1994), *Jakiego etosu potrzebuje Europa*, [w:] Kosłowski P. (red.), *Europa jutra*, Lublin.
- Ricieur P. (2000), *Pamięć, historia, zapomnienie*, Kraków.
- Ryk A. (2014), *Wychowawcze aspekty ciszy*, [w:] Olearczyk T. (red.), *Cisza w teorii i praktyce. Obraz interdyscyplinarny*, Kraków.
- Schulze G. (1992), *Die Erlebnissesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart*, Frankfurt a/M.
- Schulze G. (1994), *Metamorfozy w rzeczywistości społecznej*, tł. D.

Raczkiewicz-Karłowicz, Warszawa.

- Snyder C. R., Sigmon D. R., Feldman D. B. (2002), *Hope for the sacred and vice versa: Positive goaldirected thinking and religion*, "Psychological Inquiry" 13.
- Styczyński M. (2015), *Il bisogno dei valori e ricerca del senso della vita dei giovani di oggi. Punti chiave della Logoterapia di Viktor E. Frankl applicati nel campo formativo*, "The Person and the Challenges" 5 (1).
- Szmidt K. J. (2007), *Pedagogika twórczości*, Gdańsk.
- Szulakiewicz M. (2014), *Poszukiwania metafizyczne*, Toruń.
- Szulakiewicz W. (2016), *Przedmowa*, [w:] Szulakiewicz W. (red.), *Umieszczeni w przeszłości. Pamięć w naukach pedagogicznych*, Toruń.
- Wojtyła K. (2010), *Miłość i odpowiedzialność. Człowiek i moralność*, t. 1, Lublin.
- Załęcki P. (1996), *Wspólnota religijna jako grupa kontrolna*, „Kultura i społeczeństwo” 1.

SILENCE IN EUROPEAN CULTURE AND EDUCATION. AN INTERDISCIPLINARY PICTURE

Summary: The article analyzes the phenomenon of upbringing for silence in European reality, which is inscribed in educational challenges. Through silence the act of getting to know oneself takes place and therefore it is important in the process of education and so called self-education. In contemporary Europe the "culture of noise and lack of ability to remain silent" is too often promoted, therefore this reflection emphasizes the need to analyze the education to silence in an anthropological-philosophical and religious key, which allows us to recognize the educational needs of children and youth. It turns out that the aspect of silence and reflection has an impact on discussions concerning social problems. In reflection, "education for silence in dialogue" is proposed as a concrete form of openness to another human being living in a multicultural and multireligious reality. There also appears an aspect of silence in relation to religion, which renews spirituality and sacrum and is a stimulus to improve the quality of life, decision-making and generates energy that strengthens the development of youth.

Key words: Education to silence, dialogue, youth, European education, culture, multiculturalism.